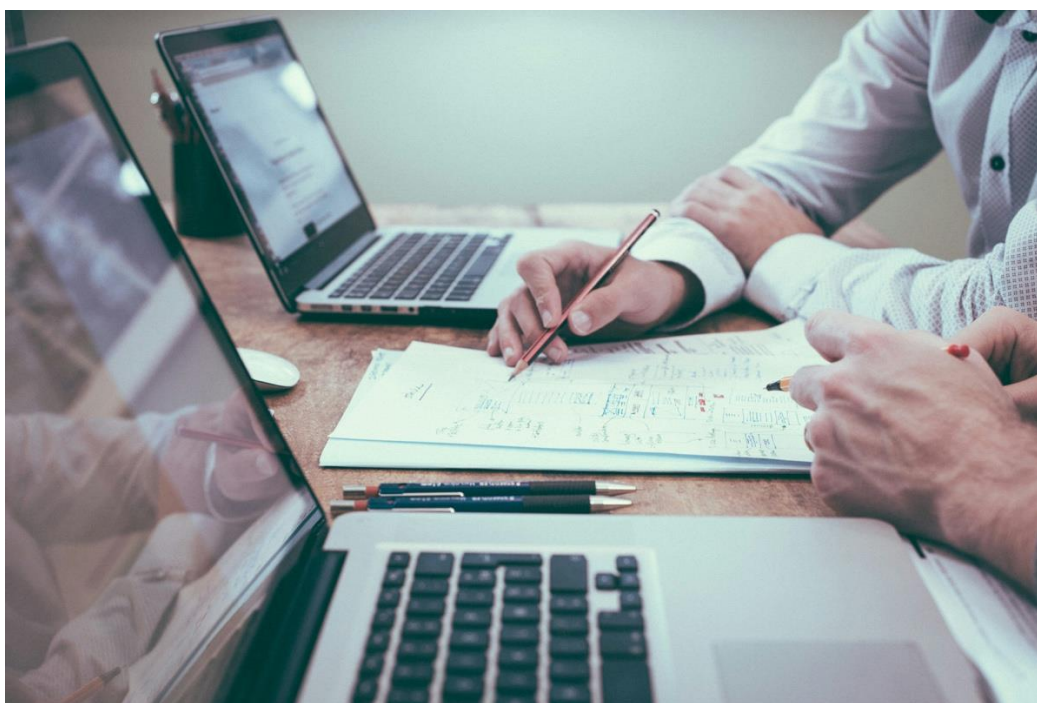


# GHID METODOLOGIC

pentru elaborarea și utilizarea fișei disciplinei

EDIȚIA A III-A REVIZUITĂ ȘI ADĂUGITĂ



Realizat de  
Centrul de Dezvoltare Academică



## Cuprins

1. <i>Prefață la ediția curentă</i> .....	3
2. <i>Fișa disciplinei: instrument de asigurare a calității predării în învățământul superior centrat pe student</i> .....	5
3. <i>Utilizarea fișei disciplinei la primul curs/seminar</i> .....	7
3.1. Să aibă acces la fișa disciplinei .....	7
3.2. Să înțeleagă ce conține și ce presupune fișa disciplinei .....	7
3.3. Să își asume cele prezentate în fișa disciplinei.....	8
3.4. Să folosească fișa disciplinei .....	8
4. <i>Repere teoretice și operaționale suport pentru elaborarea fișei disciplinei</i> .....	10
4.1. Creditul transferabil și alocarea numărului de credite pentru o disciplină .....	10
4.2. Conceptul de competență .....	11
4.3. Rezultatele așteptate învățării (eng. <i>intended learning outcomes</i> ) .....	12
4.4. Metodele de evaluare .....	14
4.5. Metodele de predare .....	15
4.6. Interacțiunea: rezultate așteptate ale învățării – metode de evaluare – metode de predare .....	16
5. <i>Fișa disciplinei - repere metodologice cadru pentru realizarea fișei disciplinei</i> .....	22
<i>Bibliografie</i> .....	29
<i>ANEXA 1 – Taxonomia lui Bloom</i> .....	33
<i>ANEXA 2 – Listă cu declanșatori ai interesului pentru studiu al studenților</i> .....	35
<i>ANEXA 3- Listă cu metode de predare centrate pe activitatea studenților</i> .....	40
<i>ANEXA 4- Listă cu metode de evaluare utilizând aplicații online</i> .....	49
<i>ANEXA 5- Listă cu metode de evaluare centrate pe activitatea studentului</i> .....	51
<i>ANEXA 6 – Autoevaluare și evaluare colegială</i> .....	54
<i>ANEXA 7 Exemplu de criterii de evaluare (rubrics) pentru notarea unui Rezultat al Învățării declarativ</i> .....	55

## Contribuția autorilor

### **Echipa CDA ediția I:** Cap. 1, 2, 3, 4, 5 și 6., Anexa 1 și Anexa 2.

Elena CIULPAN  
Daniel IANCU  
Izabella SMARANDACHE  
Dalia STOIA  
Silvia TOTH (responsabil ghid)  
Conf. univ. dr. Marian D. ILIE (Coordonator)

### **Echipa CDA ediția a II-a revizuită și adăugită**

Izabella SMARANDACHE (responsabil revizuire și adăugire ghid)  
Conf. univ. dr. habil. Marian D. ILIE (Coordonator)

### **Echipa CDA ediția a III-a revizuită și adăugită**

Paula-Ioana CAZAN  
Asist. cercetare drd. Velibor MLADENOVICI  
Asist. cercetare drd. Daniela-Georgiana VOINESCU (responsabil revizuire și adăugire ghid)  
Prof. univ. dr. habil. Marian D. ILIE (Coordonator)

## 1. Prefață la ediția curentă

În iulie 2016, CDA a organizat o primă serie de sesiuni de informare dedicate, în special, dezbaterilor pe tema conceperii și elaborării fișelor de disciplină. Scopul explicit al acestei prime sesiuni a fost provocarea unei mai mari reflexivități a cadrului didactic atunci când completează câmpurile din fișa disciplinei. În acest sens, echipa CDA a elaborat prima ediție a *Ghidului metodologic pentru elaborarea și utilizarea fișei disciplinei* (CDA, 2016) cu menirea de a oferi un *cadru metodologic suport pentru elaborarea fișei disciplinei*. Urmând trendurile noi din cercetarea educațională, precum și acordând o atenție deosebită asupra feedbackului primit de la cadrele didactice care l-au utilizat, CDA a lansat o variantă revizuită și adăugită a ghidului, doi ani mai târziu (CDA, 2018).

Această a III-a ediție a *Ghidului metodologic pentru elaborarea și utilizarea fișei disciplinei* vin în contextul schimbărilor metodologice de la nivelul european (EC & CEU, 2017; EC, 2018) și național (ARACIS, 2018; LÎS 199/2023) care impun includerea în planurile de învățământ și în fișele de disciplină a rezultatelor învățării. Astfel această ediție pornește tot de la premisa fundamentală a edițiilor precedente (**în UVT**, în conformitate cu prevederile și practicile naționale și internaționale, se dorește un **învățământ centrat pe student și pe dezvoltarea de competențe**) și, totodată, este menită să faciliteze înțelegerea noilor cerințe apărute la nivel național (ex., ANC, 2021; LÎS 199/2023). De exemplu, începând cu anul 2021, Autoritatea Națională pentru Calificări (ANC) a elaborat și ulterior diseminat un *Ghid metodologic privind scrierea rezultatelor învățării* (ANC, 2021), conceput pentru a sprijini alinierea sistemului educațional din România la standardele europene, având ca scop îmbunătățirea calității și relevanței rezultatelor educaționale în raport cu piața muncii. Rezultatele învățării au fost definite ca ceea ce un absolvent știe și poate face după finalizarea unui program de studii, fiind esențiale pentru certificarea competențelor. Scopul lor este de a asigura o pregătire relevantă pentru piața muncii, indiferent de forma de educație, și de a facilita obținerea calificărilor profesionale. Astfel că, schimbarea s-a produs repede și asupra modelului standard al fișei de disciplină de la nivelul UVT, dispărând tabelul în care erau relatate competențele urmărite spre a fi formate în cadrul disciplinei și înlocuindu-se rubrica de obiective ale învățării cu cea de rezultate ale învățării. Așadar, **noutatea principală a ediției a treia a ghidului CDA pentru elaborarea și utilizarea fișei disciplinei** constă în prezentarea modalității de elaborare a rezultatelor învățării urmărind atât

reglementările naționale, cât și rezultatele și teoriile din literatura internațională de specialitate din domeniul cercetării educaționale. Totodată, am adus în actualitate anexele, incluzând metode noi de predare și evaluare (față în față sau online), precum și de stimulare a motivației studenților pentru învățare. Și nu în ultimul rând, am reformatat pașii metodologici cadru de realizare a fișei de disciplină respectând modelul actual.

Utilizarea prezentului ghid în practica de elaborare și implementare a fișelor de disciplină în UVT este susținută și de un program de suport metodologic în care echipa CDA stă la dispoziția cadrelor didactice din UVT pentru consultanță și lucru în echipă. Lista cu membrii echipei care sunt responsabili de comunicarea cu facultățile UVT poate fi vizualizată pe site-ul nostru (<https://cda.uvt.ro/echipa-cda/>). De asemenea, ne puteți contacta la adresa de e-mail [cda@e-uvt.ro](mailto:cda@e-uvt.ro), telefon interior 721 sau la sediul CDA – sala 607, etaj 6, Universitatea de Vest, Vasile Pârvan, nr.4.

## 2. Fișa disciplinei: instrument de asigurare a calității predării în învățământul superior centrat pe student

Fișa disciplinei poate fi definită într-o manieră concretă și simplă ca fiind desfășurătorul unei discipline. Fișa disciplinei poate fi considerată din patru perspective complementare. Putem discuta despre fișa disciplinei ca un contract, ca un instrument de comunicare, ca un plan sau ca o hartă cognitivă (Matejka & Kurke, 1994). Este un *contract* deoarece presupune un acord între cadrul didactic și studenții săi; un *instrument de comunicare* pentru că oferă prima oportunitate de a transmite gândurile și de a pregăti o prezentare de impact despre ce înseamnă o disciplină, devenind astfel o primă imagine pentru cadrul didactic; un *plan* pentru că trebuie să urmărească desfășurarea firească a unui curs, cu mențiuni clare și specifice despre competențele, rezultatele așteptate, conținutul, metodele și formele de evaluare ale unei discipline; o *hartă cognitivă* deoarece întregul proces educațional trebuie privit ca un traseu intelectual dirijat de către cadrul didactic în cea mai bună manieră posibilă pentru ca obiectivele educaționale să fie atinse, ales în urma unui exercițiu de analiză prealabilă a celor mai bune trasee posibile. Alături de aceste patru perspective asupra fișei disciplinei, documentul trebuie să aibă și scop motivațional și, totodată, de document probatoriu în procesul educațional (Littlefield, 1999).

În practica internațională, se constată o atenție crescută acordată modalității de utilizare a fișei disciplinei în activitatea de învățare a studentului. Astfel, Thompson (2007) identifică câteva strategii de atragere a atenției studenților încă de la citirea fișei disciplinei, precum introducerea de activități de inter-cunoaștere și de identificare a cunoștințelor anterioare cursului pentru o acomodare facilă, folosirea unui vocabular pozitiv și prietenos care să încurajeze studenții spre succes, introducerea de informații ce fac cursul diferit, interesant, de actualitate și implicit atractiv pentru studenți, dar și folosirea de sintagme care să insuflă ideea de comunitate și de parteneriat între profesor și student, folosind verbe la persoana I plural. În același timp, strategiile de negociere a autorității sunt foarte importante încă de la început. În această direcție, fișa disciplinei poate conține o secțiune scurtă de reguli asumate atât de către cadrul didactic, cât și de către studenți, nefiind însă exclusă posibilitatea de negociere. Cu cât regulile asumate sunt mai apropiate de domeniul de studiu și/sau de viitoare ocupații, cu atât mai facilă devine asumarea lor (Thompson, 2007). În plus, fișa disciplinei trebuie să fie mereu disponibilă, ușor accesibilă și constant îmbunătățită pentru a-și atinge obiectivele (Passman & Green, 2009). Din acest punct de vedere, Bowers-Campbell (2015), în urma unei investigații cuprinzătoare a fișei disciplinei ca document

curricular, consideră că aceasta este încă folosită ca un document rigid, cu autoritate omnipotentă acordată cadrului didactic, cu premise de subapreciere a abilităților deja dezvoltate ale studenților și încărcat cu definiții rigide ce nu încurajează viziuni alternative. Așadar, un document din care studenții află cum și pentru ce vor fi evaluați. Din acest punct de vedere, cadrul metodologic oferit de prezentul ghid este menit să prevină o abordare rigidă a procesului de elaborare și implementare a fișei disciplinei.

În România, fișa disciplinei este un document folosit ca instrument de asigurare a calității, menționat de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) în procedura de evaluare periodică a programelor de studii ale unei universități (ARACIS, 2018) în diferite secțiuni cu privire la activitățile desfășurate și procedurile de evaluare utilizate, fiind corelată cu planul de învățământ. Prin urmare, este un document important ce descrie condițiile pentru reușita învățării exprimate prin competențe, rezultate ale învățării, conținuturi, activități de învățare și modalități de evaluare, într-un cadru ce pleacă de la premisa că fișa disciplinei este rezultatul unui demers analitic complex ce are la bază dezvoltarea de competențe, printr-o abordare centrată pe student.

În cadrul UVT, în direcția susținerii și asigurării unui învățământ universitar de calitate, centrat pe student și îndreptat spre formarea și dezvoltarea de competențe, prezentul ghid are menirea de a oferi un suport metodologic fundamentat științific. Dincolo de susținerea elaborării unui document fundamentat științific și centrat pe student, prezentul ghid își propune să susțină una din ideile fundamentale ale teoriei curriculare, și anume ideea că ***un document curricular foarte bine elaborat și fundamentat este cu adevărat valoros din punct de vedere educațional numai dacă este și implementat în practica educațională într-o manieră care să valorifice cu adevărat particularitățile situației de învățare concrete în care se desfășoară procesul educativ.***

### 3. Utilizarea fișei disciplinei la primul curs/seminar

Unul dintre rolurile importante ale fișei disciplinei este acela de a fi un document de referință în setarea așteptărilor cadrului didactic și ale studentului. O fișă eficientă conține toate informațiile care stau la baza modalității în care se va desfășura întreaga interacțiune academică dintre cele două părți. În plus, fișa disciplinei este un instrument de reglare a procesului educațional util studentului pe durata întregului semestru, pentru a ști constant unde ar trebui să se afle, ce are de făcut și mai ales la ce nivel este necesar să lucreze pentru a atinge performanța academică cerută în cadrul disciplinei. Așadar, în fapt, fișa disciplinei poate fi privită atât ca un contract, cât și ca un plan sau o hartă cognitivă a disciplinei.

Pentru ca aceste roluri ale fișei disciplinei să poată fi valorificate cu adevărat este necesar ca atât cadrul didactic, cât și studentul să și le asume. Dacă pentru cadrul didactic este mai simplu, acesta fiind de cele mai multe ori și cel care a elaborat fișa disciplinei, procesul de asumare de către student este mai complex. În această direcție, cadrul didactic trebuie să creeze mecanismul necesar pentru ca studenții să aibă acces, să înțeleagă și mai ales să folosească corespunzător fișa disciplinei. În acest sens, prezentăm în continuare câteva sugestii care pot fi de folos.

#### 3.1. Să aibă acces la fișa disciplinei

Este necesar ca studenții să aibă acces la fișa disciplinei încă înaintea primei întâlniri cu cadrul didactic, pentru a avea timpul necesar să parcurgă documentul în întregime și în detaliu. Astfel, fișa disciplinei trebuie să fie *disponibilă pe site-ul facultății cu cel puțin 1 săptămână înainte de debutul semestrului*. Pentru o mai mare eficiență, aceasta poate fi *trimisă studentului utilizând emailul instituțional*. Un email prin care cadrul didactic invită studenții la primul curs și totodată le trimite și le solicită studierea fișei disciplinei poate fi un prim pas în construirea unui mediu de învățare pozitiv și a unui parteneriat bazat pe încredere și respect.

#### 3.2. Să înțeleagă ce conține și ce presupune fișa disciplinei

Cu cât cadrul didactic acordă mai mare importanță fișei disciplinei și utilizării acesteia, cu atât mai mult poate spera că și studenții săi vor face la fel, de precizat că fișa se adresează studenților de aceea limbajul folosit trebuie să fie accesibil și lipsit de expresii rigide. Pentru a evidenția importanța acesteia, dar și pentru a dezvolta cadrul necesar procesului de înțelegere, la primul curs sau seminar fișa va fi analizată împreună cu studenții. De exemplu, studenții pot forma



echipe de 4-5 persoane pentru a analiza fișa disciplinei, având ca sarcină *să formuleze cel puțin trei întrebări*. Aceste întrebări pot viza forma de organizare, conținuturile, metodele folosite sau formele de evaluare sau alte aspecte ale fișei disciplinei. Ulterior, întrebările vor fi *adresate în plen și discutate cu grupul extins*, urmărind mereu la finalul discuției să fie foarte clar atât pentru studenți, cât și pentru cadrul didactic care este concluzia sau decizia luată în urma discuției. Desigur, pot fi folosite și alte metode prin care cadrul didactic se asigură că fișa disciplinei este un document clar pentru toți studenții.

### **3.3. Să își asume cele prezentate în fișa disciplinei**

Este foarte important să fie încurajate sugestiile din partea studenților și să existe un mediu care să susțină *negocierea diferitelor aspecte din fișa disciplinei*. Sentimentul studenților că ar putea contribui la forma finală a fișei disciplinei crește gradul de asumare al acestora față de document. În acest context, fișa disciplinei este percepută de către student ca fiind un document de referință pentru propriul parcurs școlar la disciplina în cauză.

### **3.4. Să folosească fișa disciplinei**

Pe parcursul semestrului, cadrul didactic va face referire la fișa disciplinei ori de câte ori are ocazia. Spre exemplu, stabilirea unei modalități de lucru bazată pe parcurgerea în prealabil de către studenți a bibliografiei specifice unui curs sau seminar, clar delimitată în fișa disciplinei, va direcționa mereu studenții către acest document pentru a ști ce trebuie să pregătească. Anunțarea formei de desfășurare a viitoarei întâlniri (curs sau seminar) făcând trimitere la fișa disciplinei și prin specificarea faptului că în document pot găsi elemente suplimentare necesare poate fi un alt exemplu eficient de utilizare a acestui document curricular. Așadar, utilizarea de *trimiteri frecvente de către cadrul didactic către fișa disciplinei* este cel mai important imbold spre folosirea constantă a acesteia ca reper didactic și de către studenți. Pentru a facilita acest demers, prezentăm în tabelul 1 o sinteză a unor posibile acțiuni în acest sens.

**Tabelul 1. Utilizarea fișei disciplinei în cadrul activităților didactice**

Fișa disciplinei la prima întâlnire	Fișa disciplinei pe parcursul semestrului
* asigură-te că fișa disciplinei (FD) este postată pe site-ul facultății.	*răspunde studenților la întrebări organizatorice, dar trimite-i să studieze FD ca să nu mai pierzi timpul cu asemenea aspecte data viitoare.
* trimite FD studenților tăi înainte să ai prima întâlnire cu ei.	*pentru a prezenta întâlnirea viitoare, fă trimitere la FD, nu pierde timpul cu detaliile organizatorice.
*prezintă structura FD studenților tăi.	*pentru a indica bibliografia ce trebuie studiată în prealabil, fă trimitere la FD, nu pierde timpul reluând sursele de referință.
*accentuează ce elemente din FD sunt de maxim interes pentru studenții tăi (ex.: obiectivul general, conținutul, modul de derulare a activităților, modul de evaluare, etc.).	*dacă studentul are dubii în privința deciziei luate de tine, explică decizia și fă trimitere la FD pentru a se lămuri singur și a elimina orice dubiu.
* cere studenților să studieze FD și să o analizeze critic pentru a putea pune întrebări pe marginea ei.	*înaintea momentelor de evaluare (pe parcurs și/sau finale) indică studenților să citească în FD detaliile modalității de evaluare.
*supune, în plen, FD dezbaterii de către studenți.	
* fii deschis la propunerile constructiv ale studenților, dar nu tolera diminuarea calității procesului didactic.	
* fii pregătit să explici și să clarifici dilemele studenților tăi față de orice aspect organizatoric al disciplinei.	

## 4. Repere teoretice și operaționale suport pentru elaborarea fișei disciplinei

Pe fondul creșterii rapide a ratei de participare la studiile universitare și al așteptărilor sporite privind competențele și performanțele profesionale ale absolvenților, la nivel mondial, în mediul universitar, se produce o schimbare radicală de paradigmă în abordarea procesului de învățământ. La nivel european, odată cu Declarația de la Bologna (1999) are loc tranziția de la paradigma tradițională în care procesul instructiv-educativ era centrată pe *transmiterea de cunoștințe și pe activitatea cadrului didactic* spre o paradigmă în care nevoile studenților și *formarea de competențe primează* (Klemenčić și colab., 2020; Postareff și colab., 2006; Unesco, 2002; Vermunt și Verloop, 1999). Desigur, aceste schimbări au produs reverberații și în învățământul superior românesc (Guvernul României, 2015; Iucu & Eftimescu, 2021). În acest context, UVT își propune proiectarea și implementarea unui învățământ centrat pe student și pe dezvoltarea de competențe (CDA, 2019; Ilie și colab., 2020, 2021).

Prezenta secțiune a ghidului este menită să prezinte câteva cadre teoretice care pot susține în manieră operațională această schimbare de paradigmă. Ca atare, în paragrafele de mai jos, vor fi abordate succint următoarele: 4.1.) creditul transferabil și alocarea numărului de credite pentru o disciplină; 4.2.) conceptul de competență; 4.3.) conceptul de rezultat al învățării; 4.4.) metodele de predare; 4.5.) interacțiunea rezultatele ale învățării - conținut - metode - evaluare și 4.6.) elaborarea probei de evaluare.

### 4.1. Creditul transferabil și alocarea numărului de credite pentru o disciplină

Creditele reprezintă volumul de muncă pe care un student trebuie să o depună pentru a-și însuși toate competențele asociate unei discipline de studiu. Acest volum de muncă face referire atât la activitățile față în față (orele de curs, seminar/laborator și evaluare din planul de învățământ), dar și la orele de activități complementare (individuale sau în echipă cum ar fi: studiul referințelor bibliografice sau realizarea de proiecte) necesare unui student pentru a îndeplini toate sarcinile aferente unei discipline. În ceea ce privește numărul de ore de studiu aferent unui credit, la nivelul Uniunii Europene, este specificat un volum de 25 până la 30 de ore de activitate pentru dobândirea unui credit (EC, 2008).

În conformitate cu reglementările de la nivel național (MEN, 2019) și european (EC & CEU, 2017; EC, 2018), în regulamentele UVT referitoare la elaborarea planurilor de învățământ (UVT, 2022) și la sistemul de credite transferabile (UVT, 2023) sunt prevăzute 25 - 30 de ore de

activitate globală (documentare, proiecte, interacțiunea didactică propriu-zisă, redactarea unor materiale specifice precum eseuri sau referate, pregătire pentru evaluare, consultații etc.) pentru acordarea unui credit. Ca atare, în momentul elaborării fișei disciplinei (secțiunea a III-a), cadrul didactic titular trebuie să identifice în planul de învățământ numărul de credite aferent disciplinei în cauză și să decidă volumul total de ore de activitate prin înmulțirea acestuia (numărul de credite din planul de învățământ) cu un minimum de 25 ore, respectiv maximum de 30 de ore. Decizia numărului propriu-zis de ore aferent unui credit în intervalul 25 – 30 aparține în întregime titularului de curs/seminar/laborator, acesta cunoscând cel mai bine specificul propriei discipline și dificultatea sarcinilor aferente acesteia.

#### 4.2. Conceptul de competență

Conceptul de competență se referă la „capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare” (OM 5703/2011, p. 4). Promovarea competențelor constituie rațiunea existenței oricărui program educațional, acestea fiind dezvoltate în toate unitățile de curs și evaluate în diferite etape ale programului. Totodată, este important ca în cadrul unui program de studiu, competențele să fie dezvoltate într-o manieră integrată și ciclică (European Commission, 2009).

Documentele internaționale (EC, 2009; EC & CEU, 2017) și naționale de referință (LEN 199/2023; OM 5703/2011) precizează două tipuri de competențe: a) competențe profesionale și b) competențe transversale. *Competența profesională* este definită ca fiind ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini aferent unei profesii anume, în timp ce *competența transversală* reprezintă un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini care trec dincolo de un anumit program de studiu și/sau o anumită profesie, fiind utile desfășurării mai multor profesii și totodată de-a lungul întregii vieți.

În acest context, fiecare calificare aferentă unui anumit ciclu de studii (licență, masterat sau doctorat) este definită prin două niveluri ale competențelor profesionale asimilate ca rezultate ale procesului instructiv-educativ: a) *competențe profesionale generale* (dezvoltate în cadrul general al domeniului de studii) și b) *competențe profesionale specifice* (dezvoltate în cadrul specific al unui program de studii), dar și prin *competențe transversale* complementare acestora.

Până nu de mult, corelarea dintre nivelurile competenței profesionale (generale și specifice) și transversale, pe de o parte, și disciplinele din planul de învățământ pe de altă parte se realiza prin utilizarea grilei 2 RNCIS (OM 5703/2011). Ca atare, la momentul elaborării unei fișe

de disciplină, cadrul didactic nu avea altceva de făcut decât să selecteze din Grila 2 RNCIS setul de competențe specifice (profesionale) și cel de competențe transversale specific disciplinei pentru care elaborează fișa. În prezent, ca urmare a noilor exigențe de pe piața muncii, recomandările de pe plan european și național s-au schimbat. Astfel, în prezent, rezultatele așteptate ale învățării nu mai sunt date ca atare, ci cadrele didactice trebuie să parcurgă o serie de pași în vederea identificării celor mai potrivite rezultate ale învățării în cadrul disciplinelor predare (ANC, 2021):

**Pasul 1.** Pentru fiecare ocupație vizată de către programul de studii din care face parte disciplina predată se accesează standardul ocupațional [ESCO](#) (eng. *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*). Uneori acest pas este realizat deja de către echipa care a elaborat dosarul de acreditare/autorizare a programului de studiu. În acest caz, cadrul didactic trebuie doar să consulte lista de competențe care însoțește planul de învățământ.

**Pasul 2.** După ce identifică competențele vizate a fi dezvoltate în cadrul disciplinei predate, cadrul didactic titular trebuie să descompună fiecare competență în 4 – 10 elemente componente ale muncii/activității de învățare, care reprezintă de altfel numărul de rezultate ale învățării.

**Pasul 3.** Fiecărei activități de învățare îi sunt asociate cele trei componente ale calificării: cunoștințe, abilități, responsabilitate și autonomie – elemente caracteristice calificării care permit dobândirea competențelor necesare practicării ocupației/ocupațiilor vizate în Pasul 1.

**Pasul 4.** Cadrul didactic formulează rezultatele așteptate ale învățării.

**Pasul 5.** Cadrul didactic alege și organizează nu doar rezultatele învățării, ci și competențele în funcție de nivelul de calificare specific ocupației/ocupațiilor vizate.

#### 4.3. Rezultatele așteptate învățării (eng. *intended learning outcomes*)

Rezultatele așteptate ale învățării sunt definite ca fiind enunțuri care fac referire la ceea ce un student cunoaște, înțelege și este capabil să realizeze la finalizarea unui proces de învățare. Acestea nu se referă doar la **cunoștințe** și **abilități**, ci includ și dimensiunile de **responsabilitate** și **autonomie ale** studentului.

**Cunoștințele** reprezintă informațiile, conceptele cheie și înțelegerea teoretică pe care studentul le va dobândi în cadrul procesului de învățare (de ex., ca urmare a parcurgerii unui curs sau a unui program de studiu). Cu alte cuvinte, acestea formează baza pe care se construiesc celelalte elemente ale competenței, reprezentând ”ceea ce știe studentul”. Dimensiunea de **cunoștințe** include conceptele, teoriile, faptele și principiile fundamentale ale domeniului de studiu

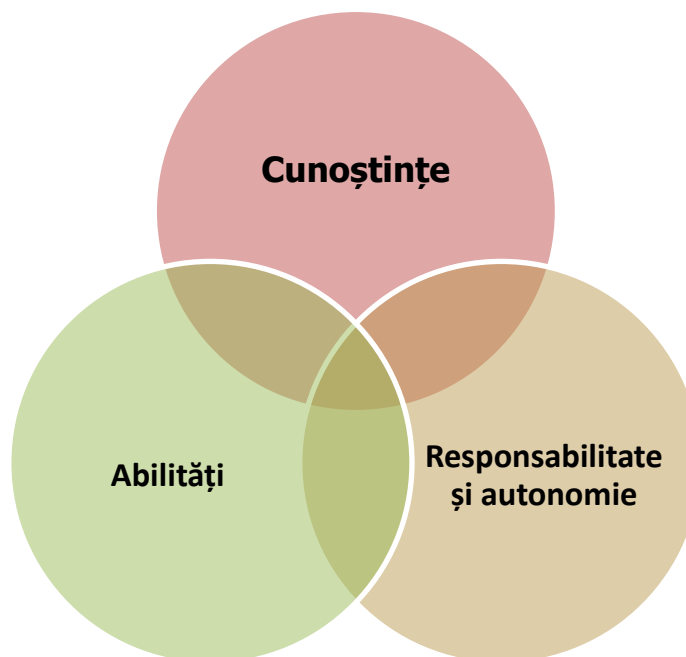
(EC & CEU, 2017).

Prin **abilități** înțelegem capacitățile practice sau de natură cognitivă pe care studentul le dezvoltă în vederea aplicării cunoștințelor dobândite în situații și activități reale din viața de zi cu zi sau în contexte profesionale. Cu alte cuvinte, abilitățile reprezintă ”ceea ce poate să facă studentul” după ce a învățat sau transformarea cunoștințelor în acțiune. Abilitățile pot fi tehnice (de ex.: utilizarea unui software specific), legate de gândirea critică (, rezolvarea problemelor sau abilități de comunicare (EC & CEU, 2017).

**Responsabilitatea și autonomia**, luate împreună, se referă la nivelul de implicare și independență pe care studentul îl va demonstra în procesul de învățare și aplicare a cunoștințelor și abilităților dobândite. De exemplu, capacitatea de a lucra autonom, capacitatea de a lua decizii informate și de a-și asuma responsabilitatea pentru propria propriul proces de învățare și dezvoltare profesională și personală (EC & CEU, 2017).

Luată independent, **responsabilitatea** reprezintă capacitatea studentului de a-și asuma sarcinile de lucru prin respectarea termenelor limită și prin implicarea activă în propriul proces de învățare. Responsabilitatea este strâns legată de conștiința de sine/maturitatea studentului și de angajamentul de a finaliza nu doar cu succes, ci și într-o manieră profesionistă și etică sarcinile de lucru (EC & CEU, 2017). **Autonomia** reprezintă capacitatea studentului de a lucra independent, de a lua inițiativa ori de câte ori este nevoie și de a lua tot timpul decizii informate în propriul proces de învățare. Autonomia presupune atât auto-motivație, cât și capacitatea de a-și gestiona propriul proces de învățare în mod independent, fără supraveghere constantă, pregătind studentul pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EC & CEU, 2017).

Rezultatele așteptate ale învățării sunt esențiale pentru ghidarea procesului instructiv-educativ, oferind un cadru coerent pentru evaluarea progresului studentului și asigurându-se că învățarea este orientată către rezultate specifice și măsurabile (ANC, 2021). Setul de rezultate ale învățării (specificat în secțiunea a VI-a a fișei disciplinei) *Rezultatele așteptate ale învățării* este derivate din competențele disciplinei. Pentru a respecta structura internă a unei competențe (Fig. 1), titularul disciplinei poate formula rezultate ale învățării în funcție de cele trei dimensiuni: a) cunoștințe, b) abilități și c) responsabilitate și autonomie (Fig. 2).



**Figura 1.** Structura unei competențe

În procesul de derivare, rezultatele așteptate ale învățării ce vizează dimensiunea de *cunoaștere* pot fi exprimate prin acțiuni care să releve înțelegerea, explicarea și/sau interpretarea noțiunilor (conceptelor, teoriilor etc.). Rezultatele așteptate ale învățării ce țin de dimensiunea de *abilități* pot fi exprimate prin acțiuni care să exprime aplicarea, transferul, rezolvarea de probleme, reflecția critică, creativitatea și inovarea celor învățate; iar rezultatele așteptate ale învățării ce țin de dimensiunea de *responsabilitate și autonomie* pot fi exprimate prin acțiuni care să reliefeze atitudini personale (față de cele învățate), importanța și valoarea atribuită celor învățate în raport cu nevoile personale și de dezvoltare profesională, respectiv cu învățarea de-a lungul vieții.

Pentru exemplificarea acestui demers se poate observa capitolul al V-lea al ghidului. Totodată, pentru a facilita procesul de formulare de rezultate ale învățării, Anexa I prezintă un set de verbe ce pot fi folosite pentru exprimarea acțiunilor educaționale prin formularea de rezultate ale învățării din cele trei categorii (de cunoaștere, de abilitare și atitudinale). O altă resursă folositoare în acest sens este și Ghidul Metodologic privind scrierea rezultatelor învățării realizat de către Agenția Națională pentru Calificări (ANC, 2021).

#### **4.4. Metodele de evaluare**

Evaluarea este o componentă esențială a procesului instructiv-educativ. Evaluarea în învățământul superior are multe semnificații, dar, în esență, aceasta măsoară ceea ce studenții știu

și ceea ce pot face. Modalitățile și metodele de evaluare pe care un cadru didactic le alege influențează nu doar „ce” învață studenții, ci și modul în care aceștia învață („cum”) (Maki, 2023). Astfel, metodele de evaluare folosite de cadrele didactice joacă un rol activ în modul în care studenții abordează procesul de învățare. O evaluare bine proiectată poate facilita învățarea de profunzime și poate stimula implicarea activă și responsabilizarea studenților (Allen & Parks, 2018). În mod tradițional, evaluarea a fost concepută pentru a măsura ceea ce studenții își pot aminti și cantitatea de informații acumulată. În prezent, în paradigma centrării pe nevoile și învățarea studentului, evaluăm dintr-un motiv diferit și mai complex, și anume, evaluăm pentru a înțelege cât de bine i-am pregătit pe studenți pentru a excela în viața lor personală și profesională (Saher et al., 2022). Astfel, un cadru didactic trebuie să aibă în vedere faptul că evaluarea în cadrul disciplinelor predate ar trebui să vizeze gradul de pregătire holistică a studenților, nu doar din perspectiva cunoștințelor teoretice și practice, ci și în ceea ce privește responsabilitatea și autonomia acestora în procesul de învățare. De asemenea, pe lângă evaluarea cunoștințelor și abilităților studenților, studii recente recomandă ca evaluarea învățării să ia în considerare și implicațiile personale și sociale ale ceea ce învață aceștia. Mai exact, evaluarea nu ar trebui să se limiteze doar la măsurarea cunoștințelor și abilităților, ci să considere și impactul asupra sentimentelor, intereselor și valorilor studenților (Branzetti și colab., 2019; Domilescu & Mladenovici, 2024). Doar astfel, evaluarea poate deveni un proces holistic care contribuie la formarea unor studenți nu doar competenți, ci și mai responsabili și autonomi, capabili să învețe în mod independent și să se adapteze în diverse contexte personale și profesionale (Crisp, 2012). În acest sens, lucrul în echipă, studiile de caz, proiectele intra și interdisciplinare pot contribui la înțelegerea măsurii în care o disciplină dezvoltă sau nu competențele supraordonate vizate prin rezultatele așteptate ale învățării. Pentru a facilita procesul de selecție și utilizare a unor metode de evaluare care să stimuleze în mai mare măsură activitatea și implicarea studenților, în Anexa III prezentăm o listă cu astfel de metode.

#### **4.5. Metodele de predare**

În sens general, metoda de învățământ este definită ca fiind calea urmată de cadrul didactic pentru a îndeplini obiectivele educaționale stabilite. Literatura de specialitate clasifică metodele după numeroase criterii (Cerghit, 2006), însă cea mai cunoscută clasificare și totodată cea de interes pentru un învățământ centrat pe student folosește ca și criteriu de clasificare a metodelor *actorul educațional care joacă rolul principal* într-o activitate educativă derulată pe



baza metodei în cauză. Astfel, avem două categorii de metode: a) metode centrate pe activitatea cadrului didactic (ex.: prelegerea, conversația, explicația etc.) și b) metode centrate pe activitatea studentului (ex. PBL sau învățarea bazată pe probleme, Brainstorming etc.). Metoda centrată pe activitatea studentului poate fi definită ca *modalitatea de acțiune pe care profesorul o urmează pentru a-i face pe elevi să găsească singuri calea proprie de urmat în redescoperirea adevărilor, în găsirea soluțiilor necesare la rezolvarea problemelor teoretice și practice cu care ei se confruntă în procesul învățării* (Cerghit, 2006, p. 18).

În contextul în care se dorește un învățământ centrat pe student este evident faptul că un cadru didactic trebuie să acorde mai mare atenție utilizării de metode de predare în care studentul are un rol activ. Pentru a facilita demersul de selecție și utilizare de metode centrate pe activitatea studentului, în Anexa II este prezentat un set de metode din această categorie. Pentru fiecare metodă este prezentată o scurtă descriere și o sursă bibliografică relevantă pentru a aprofunda, la nevoie, cunoașterea respectivei metode.

#### **4.6. Interacțiunea: rezultate așteptate ale învățării – metode de evaluare – metode de predare**

Studiile arată că o atenție deosebită în procesul instructiv-educativ în mediul universitar trebuie acordată rezultatelor așteptate ale învățării întrucât acestea pot îmbunătăți semnificativ învățarea studenților atunci când descriu rezultate specifice și măsurabile (Richmond și colab., 2015). La baza acestei abordări axate pe rezultatele așteptate ale învățării pentru definirea, proiectarea, promovarea și evaluarea învățării studenților se află o teorie cunoscută sub numele de "alinie constructivă" (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2003). În acest sens, pentru atingerea cu succes a rezultatelor așteptate ale învățării, studiile în domeniul educațional susțin importanța congruenței dintre *rezultatele așteptate ale învățării ↔ metodele de evaluare ↔ metodele de predare* pentru realizarea unui demers educațional eficient (Anderson și Faust, 1973; Wiggins & McTighe, 2005). Așadar, ce trebuie să facă un cadru didactic în acest sens? Conform acestei abordări, cadrele didactice universitare trebuie să își pună și să răspundă la următoarele trei întrebări:

**Î1.** Ce intenționez ca studenții mei să învețe (ce rezultate ale învățării doresc să obțină)?

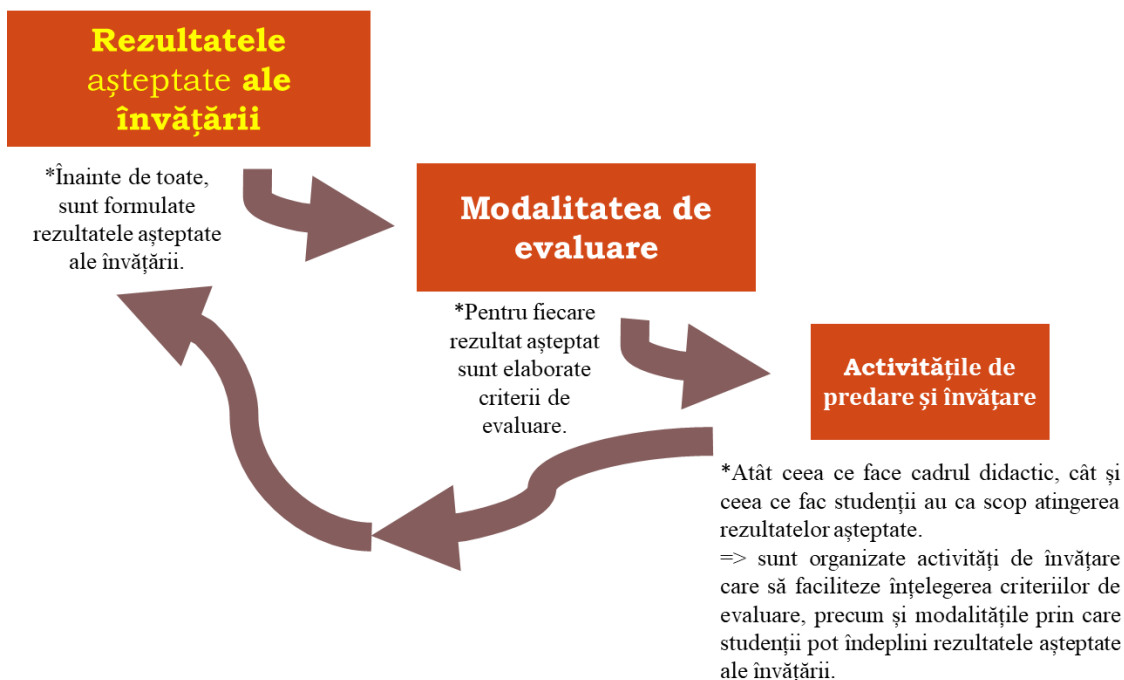
**Î2.** Ce sarcini și criterii de evaluare îmi vor spune dacă studenții au obținut rezultatele pe care mi le propun?

**Î3.** Ce metode de predare și concepție curriculară voi utiliza pentru a încuraja studenții să se comporte în moduri care sunt susceptibile de a atinge aceste rezultate?

### În mod concret, alinierea constructivă implică:

1. Definirea clară a rezultatelor așteptate ale învățării - aceste rezultate trebuie să fie specificate în termeni măsurabili și observabili, astfel încât să fie clar ce se așteaptă de la studenți.
2. Alegerea metodelor de evaluare - evaluarea trebuie să reflecte fidel competențele și cunoștințele indicate în rezultatele așteptate ale învățării. Astfel, studenții sunt evaluați pe baza a ceea ce au fost antrenați să facă prin activitățile de învățare.
3. Proiectarea activităților de învățare - acestea trebuie să fie corelate direct cu rezultatele așteptate ale învățării și să ofere oportunități pentru ca studenții să practice și să dezvolte competențele necesare.

O reprezentare vizuală a Modelului de aliniere constructivă a lui Biggs (2003) poate fi vizualizată în Figura 2 de mai jos.



*Figura 2.* Modelul lui Biggs de aliniere constructivă (Biggs, 2003)

### Formularea rezultatelor așteptate ale învățării

Așa cum se poate observa din cele prezentate mai sus, formularea corectă a rezultatelor așteptate ale învățării ocupă un rol esențial nu doar în proiectarea, ci și în implementare și evaluarea procesului instructiv-educativ. Drept urmare, formularea corectă a acestora este imperios necesară.

***Un rezultat așteptat al învățării trebuie:***

- să descrie un rezultat SMART (specific, măsurabil, accesibil, relevant și încadrat în timp), iar nu un proces sau o activitate;
- să reflecte ceea ce studentul va fi capabil să facă la finalul disciplinei;
- să fie scris la modul conjunctiv prezent sau la timpul viitor;
- să identifice cele mai importante cerințe de învățare:
  - *Observație:* nu încercați să formulați prea multe - mențineți numărul de rezultate ale învățării la un număr ușor de gestionat (de ex.: între 5 și 15 pentru un modul/disciplină de studiu);
- să facă referire/trimitere la criterii explicite pentru evaluarea nivelurilor de performanță / la gradul de îndeplinire;
- să folosească un limbaj accesibil studenților.

În vederea simplificării formulării rezultatelor învățării din fișa disciplinei, cu notă de recomandare, cadrele didactice pot avea în vedere unul sau mai multe dintre următoarele aspecte.

Un rezultat al învățării poate:

- să conțină un singur verb de acțiune la modul conjunctiv prezent sau la modul viitor (vezi Taxonomia revizuită a lui Bloom - Anderson & Krathwohl, 2001);
- verbul utilizat să prezinte în mod explicit conținutul comportamentului dorit (de ex.: să analizeze, să clasifice, să evalueze, să demonstreze etc.);
- să prezinte în mod explicit contextul / care sunt circumstanțele în care studentul va produce comportamentul dorit.

Este în regulă să folosiți același verb de acțiune de mai multe ori în formularea rezultatelor învățării ale unei discipline, dacă acesta exprimă ceea ce doriți ca studenții să poată realiza. Eficacitatea unui rezultat de învățare formulat poate fi testată prin întrebarea: „Cum va fi evaluat acest lucru?”. Dacă răspunsul este unul evident, iar evaluarea este clară, cu diferențe evidente între standardele minimale și cele maximale, atunci probabil că ați obținut un rezultat al învățării care este utilizabil și îl puteți trece ca atare în fișa disciplinei.

Pentru a asigura un grad ridicat de măsurabilitate pentru rezultatele învățării, important de menționat ești și faptul că în formularea acestora este de preferat să evităm expresiile precum „să știe”, „să cunoască”, „să înțeleagă”, „să conștientizeze” întrucât acestea sunt prea vagi pentru a transmite natura rezultatului urmărit și sunt dificil de evaluat cu exactitate. Este importantă folosirea unui limbaj pe care studenții să îl înțeleagă. Cele mai bune rezultate ale învățării descriu

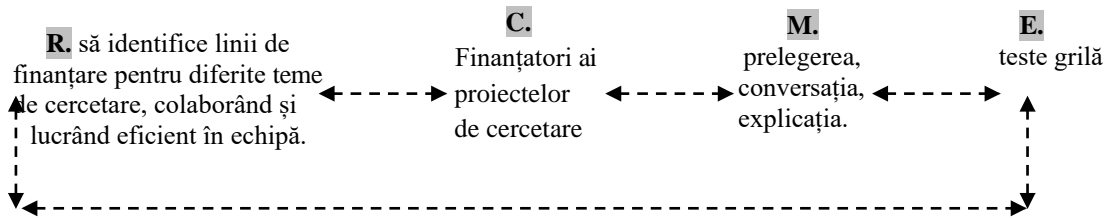
cea ce studentul va fi capabil să facă după studierea cursului/seminarului/laboratorului sau modulului.

Întrucât performanța studenților ar trebui să fie cuantificabilă, verbul ales pentru fiecare rezultat al învățării ar trebui să fie un verb de acțiune care să aibă ca rezultat un comportament evident care poate fi observat și măsurat. Exemple de verbe de acțiune sunt: să creeze, să planifice, să revizuiască, să analizeze, să proiecteze, să selecteze, să utilizeze, să aplice, să demonstreze, să pregătească, să utilizeze, să calculeze, să discute, să explice, să prezică, să evalueze, să compare, să evalueze, să critice. Există multe liste de verbe adecvate disponibile, majoritatea bazate pe Taxonomia învățării a lui Benjamin Bloom (Anderson și colab., 2001), care a identificat 6 niveluri ale „domeniului cognitiv” (cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare), fiecare subsumându-l pe ultimul. În acest sens, în ANEXA 1 prezentăm o traducere în limba română cu exemple de cuvinte cheie, acțiuni, rezultate și întrebări pentru cele șase nivele aferente domeniului cognitiv (cognitiv, psihomotor și afectiv) (Bloom, 1969; Mureșan, 2020). Mai multe informații despre domeniile afectiv și psihomotor din Taxonomia lui Bloom pot fi găsite pe site-ul Centrului pentru Excelența în Predare (eng. *Center for Teaching Excellence*) al Universității Waterloo ([click aici](#)).

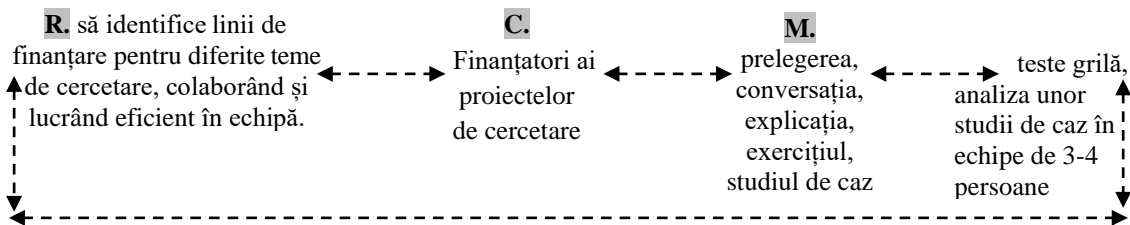
În ceea ce privește congruența dintre *rezultatele așteptate ale învățării* ↔ *metodele de predare* ↔ *metodele de evaluare* ↔ *conținut al învățării*, este important ca aceasta să fie dezvoltată cu atenție încă din perioada demersului de proiectare a activităților educaționale și, ca atare, reflectată în elaborarea fișei disciplinei. O exemplificare a demersului de concepere și proiectare armonioasă a relației dintre cele patru elemente ale procesului poate fi observată prin analiza figurilor 3 și 4 de mai jos și a paragrafului următor. Totodată, un exemplu, în acest sens, se găsește și în capitolul al V-lea al ghidului. De asemenea, Tabelul 2 prezintă date suplimentare pentru convergența dintre rezultatele așteptate ale învățării și metodele de învățământ.

În figura 3, rezultatul așteptat al învățării *R: să identifice linii de finanțare pentru diferite teme de cercetare, colaborând și lucrând eficient în echipă* este abordat prin utilizarea conținutului *C: Finanțatori ai proiectelor de cercetare* cu ajutorul metodelor *M: prelegerea, conversația, explicația* și ulterior evaluat prin *E: test grilă*. Dacă analizăm cu atenție această combinație, este foarte ușor să ne exprimăm dubiul că demersul educațional propus este unul eficient pentru îndeplinirea rezultatului învățării stabilit. Cum pot fi sigur că studenții mei sunt capabili să identifice linii de finanțare adecvate diferitelor teme de cercetare și, totodată, cum pot evalua capacitatea lor de lucru în echipă dacă în demersul educațional ei nu lucrează în echipă (*prelegerea,*

*conversația, explicația*) și nici nu le este cerut să determine corespondența dintre diverse teme de cercetare și diverse linii de finanțare (*test grilă*)? Aceste minusuri sunt corectate în figura 4 unde sunt adăugate metode de învățământ care pot facilita identificarea corespondenței dintre temele de cercetare și liniile de finanțare (*exercițiul și studiul de caz*) și pot fi, totodată, utilizate prin gruparea elevilor în echipe de lucru. Mai mult de atât, în momentul evaluării este introdusă *analiza unor studii de caz* ca probă de evaluare în echipă pentru a verifica cu adevărat îndeplinirea rezultatului de învățare propus.



**Figura 3** Demers educațional slab convergent între rezultatele așteptate ale învățării, conținut, metode și evaluare



**Figura 4** Demers educațional convergent între rezultatele așteptate ale învățării, conținut, metode și evaluare

În Tabelul 2 sunt prezentate 6 categorii de rezultatele așteptate ale învățării însoțite de 10 metode adecvate pentru fiecare categorie de rezultate. Trebuie menționat că în procesul instructiv - educativ toate aceste categorii de rezultate așteptate ale învățării sunt binevenite, dar că într-un proces centrat pe student este necesar a se tinde spre conceperea unor demersuri educaționale care să facă treptat trecerea dinspre liniile din stânga ale tabelului spre cele din dreapta, deci de la rezultate ale învățării de genul *diseminarea de cunoștințe la zi* la cele de genul *dezvoltarea abilității de a genera idei și dovezi* și până la cele din categoria *dezvoltarea capacității de organizare și dirijare a propriei învățări*.

**Tabelul 2.** Convergență între rezultatele așteptate ale învățării și metodele de învățământ (Bourner, 1997, p. 347)

	Diseminarea de cunoștințe la zi	Dezvoltarea capacității de a utilizare idei și informații	Dezvoltarea abilității de a verifica idei și dovezi	Dezvoltarea abilității de a genera idei și dovezi	Facilitarea dezvoltării personale a studenților	Dezvoltarea capacității de oragnizare și dirijare a propriei învățări
<b>Zece metode comune de predare</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prelegerea</li> <li>2. Culegeri cu informații la zi</li> <li>3. Liste de lectură</li> <li>4. Suport de curs</li> <li>5. Prelegerea unui lector oaspete</li> <li>6. Exerciții de găsire de cunoștințe la zi</li> <li>7. Dezvoltarea abilităților de utilizare a bibliotecii și a altor resurse educaționale</li> <li>8. Studiu independent dirijat</li> <li>9. Resurse educaționale deschise</li> <li>10. Utilizarea internetului</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Studiu de caz</li> <li>2. Cursuri practice</li> <li>3. Experiență de lucru</li> <li>4. Proiecte</li> <li>5. Demonstrații</li> <li>6. Lucru în echipe</li> <li>7. Simulări (ex. pe calculator)</li> <li>8. Rezolvare de probleme</li> <li>9. Discuții și debateri</li> <li>10. Scriere de eseuri</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seminarii și tutoriale</li> <li>2. Supervizare</li> <li>3. Prezentări</li> <li>4. Eseuri</li> <li>5. Feedback pentru lucrările scrise</li> <li>6. Analiza literaturii</li> <li>7. Examene scrise</li> <li>8. Evaluări critice</li> <li>9. Evaluare colegială</li> <li>10. Autoevaluare</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proiecte de cercetare</li> <li>2. Ateliere pentru tehnici de rezolvare creativă a problemelor</li> <li>3. Lucru în echipă</li> <li>4. Învățarea bazată pe acțiune</li> <li>5. Gândirea laterală</li> <li>6. Brainstorming</li> <li>7. Hărți conceptuale</li> <li>8. Vizualizare creativă</li> <li>9. Folosirea de tehnici de relaxare</li> <li>10. Rezolvare de probleme</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Feedback</li> <li>2. Învățare bazată pe acțiune</li> <li>3. Contracte de învățare</li> <li>4. Joc de rol</li> <li>5. Învățare experiențială</li> <li>6. Consemnarea progresului învățării</li> <li>7. Experiențe structurate de grup</li> <li>8. Documente reflective</li> <li>9. Autoevaluare</li> <li>10. Profilare</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contracte de învățare</li> <li>2. Proiecte</li> <li>3. Învățare bazată pe acțiune</li> <li>4. Ateliere de lucru</li> <li>5. Mentorat</li> <li>6. Consemnări și jurnale reflective</li> <li>7. Studiu independent</li> <li>8. Dizertații</li> <li>9. Stagiu de practică</li> <li>10. Portofoliu de dezvoltare</li> </ol>

## 5. Fișa disciplinei - repere metodologice cadru pentru realizarea fișei disciplinei

Conform metodologie ARACIS, fișa disciplinei reprezintă un document esențial în procesul didactic și este analizată în demersul de acreditare a programelor de studii ale unei instituții de învățământ superior. În cele ce urmează, prezentăm un model cadru al fișei disciplinei în care se regăsesc unele clarificări conceptuale și metodologice care sunt menite să vă sprijine în conceperea și elaborarea fișei disciplinei.

### FIȘA DISCIPLINEI

#### Legendă:

- ❖ scris cu negru - formatul standard al fișei disciplinei
- ❖ scris cu albastru - sugestii operaționale pentru elaborarea fișei.
- ❖ scris cu verde - exemple de completare, formulate cu scopul evidențierii relațiilor dintre diferitele elemente ale fișei.

#### 1. Date despre program

1.1 Instituția de învățământ superior	Universitatea de Vest din Timișoara
1.2 Facultatea / Departamentul	Facultatea de Sociologie și Psihologie
1.3 Departamentul	Științele educației
1.4 Domeniul de studii	Științe ale educației
1.5 Ciclul de studii	Licență
1.6 Programul de studii/Calificarea <sup>1</sup>	Pedagogie

<sup>1</sup> calificarea (nu ocupația - COR), conform Hotărârii de Guvern nr. 411 din 23 aprilie 2024 privind aprobarea denumirilor titlurilor și calificărilor conferite absolvenților învățământului universitar de licență (denumirea programului de studii la ciclul de studii universitare de licență), respectiv de masterat (la nivel de facultate).

#### 2. Date despre disciplină

2.1 Denumirea disciplinei		Cercetare aplicată în educație					
2.2 Titularul activităților de curs							
2.3 Titularul activităților de seminar							
2.4 Anul de studiu		2.5 Semestrul		2.6 Tipul de evaluare	E <sup>2</sup>	2.7 Regimul disciplinei	O <sup>3</sup>

<sup>2</sup> Conform articolului 37, alineatul (1) din Legea învățământului superior nr. 199/2023, cu modificările și completările ulterioare, „succesul academic al unui student pe parcursul unui program de studii este determinat prin verificarea dobândirii rezultatelor așteptate ale învățării prin evaluări de tip examen și prin evaluarea pe parcurs”.

<sup>3</sup> se vor specifica abrevierile utilizate în planul de învățământ al specializării (ex: O = obligatorie; F = facultativă; Op = opțională; T = transversală).

**3. Timpul total estimat (ore pe semestru al activităților didactice)**

3.1 Număr de ore pe săptămână		din care: 3.2 curs		3.3 seminar/laborator	
3.4 Total ore din planul de învățământ		din care: 3.5 curs		3.6 seminar/laborator	
Distribuția fondului de timp <sup>4</sup> :					<b>ore</b>
Studiul după manual, suport de curs, bibliografie și notițe					
Documentare suplimentară în bibliotecă, pe platformele electronice de specialitate / pe teren					
Pregătire seminare / laboratoare, teme, referate, portofolii și eseuri					
Tutorat					
Examinări					
Alte activități					
3.7 Total ore studiu individual		X <sup>5</sup>			
3.8 Total ore pe semestru		X <sup>6</sup>			
3.9 Numărul de credite		X <sup>7</sup>			

<sup>4</sup> la secțiunea Distribuția fondului de timp - pot fi adăugate și alte linii și/sau eliminate unele din cele existente; aceste linii ar putea conține activități complementare și cu caracter nonformal care pot fi convergente în vederea dezvoltării competențelor vizate de disciplină; activitățile prevăzute în această secțiune trebuie corelate cu cele prevăzute la secțiunile 7 și 9.

<sup>5</sup> 3.7. = numărul total de ore de la secțiunea Distribuția fondului de timp.

<sup>6</sup> 3.8. = 3.4. + 3.7.; numărul total de ore pe semestru trebuie calculat în funcție de nr. de credite (3.9.) și de volumul de muncă aferent unui credit.

<sup>7</sup> 3.9. = numărul de credite prevăzut a fi atribuit disciplinei prin planul de învățământ.

**4. Precondiții (acolo unde este cazul)**

4.1 de curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dacă este cazul, se vor trece disciplinele studiate anterior de către student și care furnizează competențe necesare studentului pentru un parcurs optim al disciplinei pentru care se elaborează fișa.</li> <li>• promovarea sau nepromovarea acestor discipline nu poate fi condiție de acces al studentului la disciplina prezentă.</li> </ul>
4.2 de competențe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se vor trece competențe anterioare (furnizate de disciplinele specificate la 4.1.) necesare studentului pentru un parcurs optim al disciplinei pentru care se elaborează fișa.</li> <li>• cele specificate la punctele 4.1. și 4.2. pot constitui baza unei evaluări inițiale cu caracter formativ dată studenților la primele întâlniri pentru a constata nivelul de pregătire cu care aceștia vin în întâmpinarea disciplinei în scopul adaptării demersului didactic.</li> <li>• în cazul în care se folosește evaluarea inițială, aceasta nu poate constitui pondere din nota finală a disciplinei.</li> <li>• în cazul în care se organizează evaluare inițială, demersurile aferente trebuie prevăzute adecvat în secțiunile 7 și 9.</li> </ul>

**5. Condiții (acolo unde este cazul)**

5.1 de desfășurare a cursului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se pot specifica principalele reguli de management al grupului de studenți și de organizarea a activităților instructiv-educative din cadrul cursului ca de exemplu principii ale lucrului în echipă</li> </ul>
-------------------------------	--



	<p>sau ale dezbatelor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dacă este cazul, se poate specifica necesarul de mijloace și materiale speciale, precum și condiții deosebite ce trebuie asigurate de locația în care se va desfășura cursul.</li> </ul>
5.2 de desfășurare a seminarului / laboratorului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se pot specifica principalele reguli de management al grupului de studenți și de organizarea a activităților instructiv-educative din cadrul seminarului/laboratorului.</li> <li>• dacă este cazul, se poate specifica necesarul de mijloace și materiale speciale, precum și condiții deosebite ce trebuie asigurate de locația în care se va desfășura seminarul și/sau laboratorul.</li> </ul>

**6. Obiectivele disciplinei - rezultate așteptate ale învățării la formarea cărora contribuie parcurgerea și promovarea disciplinei<sup>8</sup>**

Cunoștințe	<p>PRC3.1. Studentul va putea să identifice și compare teorii, modele, metode, tehnici și instrumente specifice evaluării educaționale;</p> <p>PRC6.1. Studentul va putea să identifice cerințele specifice de rol, standardele profesionale specifice și conceptele fundamentale ale cercetării pedagogice.</p>
Abilități	<p>PRA6.1. Studentul va putea să utilizeze adecvat cunoștințele specifice și rezultatele cercetării pedagogice în analiza activității profesionale;</p> <p>PRA6.2. Studentul va putea să aplice principii și metodologii specifice dezvoltării profesionale și cercetării empirice în identificarea și soluționarea problemelor educaționale;</p> <p>PRA6.3. Studentul va putea să se raporteze la standardele profesionale specifice și la rezultatele cercetării educaționale și să utilizeze adecvat metodele și criteriile de evaluare și auto-evaluare, și de analiză a feedbackului obținut pentru aprecierea obiectivă a calității propriei munci;</p> <p>PRA6.4. Studentul va putea să dezvolte bune practici profesionale și să participe la elaborarea proiectelor de cercetare, respectând principiile și normele metodologice specifice;</p>
Responsabilitate și autonomie	<p>PRRA3. Studentul va putea să utilizeze metode și tehnici eficiente de învățare pe tot parcursul vieții în vederea formării și dezvoltării profesionale continue.</p>

<sup>8</sup> se aleg rezultatele învățării notate în Planul de învățământ

**7. Conținuturi<sup>9,10</sup>**

7.1 Curs	Metode de predare	Observații
Se vor specifica temele și subtemele abordate în curs și corelarea fiecărei teme cu rezultatele învățării vizate. Se va	Se vor preciza metodele de predare în corelație cu fiecare subtemă precizată în coloana din stânga. Metodele vor fi corelate	Fișa disciplinei este documentul elaborat pentru studenți, consultându-l aceștia vor avea acces la toate informațiile despre

<p>preciza pentru fiecare temă, eventual subtemă, și numărul de ore de curs dedicate.</p> <p>În acest capitol este recomandabil să fie evidențiată corelația conținut – rezultatele învățării- metode.</p> <p>În predarea centrată pe student este considerat că mai mult conținut predat nu înseamnă implicit și mai multă învățare. Astfel că, deși timpul este limitat, se recomandă bugetarea acestuia în favoarea înțelegerii și posibilității de aplicare a unor conținuturi de bază pe care studentul independent să le poată extinde prin studiu.</p> <p>Acoperirea cât mai multor tematici este deseori corelată cu o învățare superficială, de suprafață. Pentru o învățare trainică și de profunzime selecția conținuturilor este foarte importantă.</p>	<p>cu subtema și obiectivele specifice aferente subtemei respective, conform exemplului de mai jos. De asemenea metodele folosite vor fi cât mai variate și vor urmări implicarea activă a studenților și valorificarea cât mai multor experiențe și cunoștințe ale acestora.</p> <p>(ANEXA 2,3,4)</p>	<p>desfășurarea activităților astfel încât în cazul în care nu se vor prezenta la curs, să poată singuri să recupereze. De aceea, se vor specifica orice detalii pe care titularul de curs le consideră necesare pentru desfășurarea eficientă a activităților.</p> <p>Se vor specifica sursele bibliografice minime necesare (maximum 2, 3 surse), cu precizarea paginilor, conform modelului de mai jos.</p>
<p>I. Managementul proiectelor de cercetare educațională (6 ore)</p> <p>1.1. Finanțatori ai proiectelor de cercetare (2ore)</p> <p>1.2. Elaborarea cererilor de finanțare (2ore)</p> <p>etc.</p>	<p>prelegerea, conversația. prelegerea, conversația, exemplificarea.</p>	<p>Cursul este conceput pornind de la rezultatele învățării stabilite în conformitate cu seminarul nr. 1.</p> <p>Prelegerea va fi interactivă, de-a lungul activității, studenții fiind implicați prin solicitarea răspunsului la cinci întrebări cheie:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3. etc.</li> </ol> <p>Referințe:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ilie M. D. (2016). Note de curs + ppt. nr.1 (pus la dispoziție de către titularul cursului)</li> <li>2. Sava, F.A. (2004). Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare. Cluj-Napoca: ASCR, pp. 23 - 28. (accesibilă la BCUT pentru împrumut acasă)</li> </ol>
<p>II. etc.</p>		

**Bibliografie:**

Se va specifica lista bibliografică extinsă aferentă activităților de curs. Este important a fi specificate doar sursele bibliografice ce sunt recomandate spre lectură studenților, nu toate sursele ce au stat la baza elaborării suportului de curs de către titular.

Foarte importantă este accesibilitatea acestor surse. Titularul are responsabilitatea de a se asigura că biblioteca studenților găzduiește exemplare ale cărților, că studenții au acces gratuit la bazele de date unde se află articolele, iar dacă acest lucru nu este posibil, fișa disciplinei va fi însoțită încă de la începutul anului cu varianta digitală a surselor. De asemenea, suportul de curs obligatoriu va fi pus studenților la dispoziție odată cu începerea anului școlar.

- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How WE Learn*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning for Teachers. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Labăr, A. (2008). *SPSS pentru științele educației*. Iași: Polirom

7.2 Seminar / laborator	Metode de predare	Observații
Se vor specifica temele și subtemele bordate în seminar/laborator și corelarea fiecărei teme cu rezultatele învățării vizate. Se va preciza pentru fiecare subtemă și numărul de ore dedicate. În acest capitol este recomandabil să fie evidențiată corelația conținut - rezultatele învățării – metode.	Se vor preciza metodele de predare și sarcinile didactice pentru studenți în corelație cu fiecare subtemă precizată în coloana din stânga. Metodele și sarcinile didactice vor fi corelate cu subtema și obiectivele specifice aferente subtemei respective, conform exemplului de mai jos.	Se pot specifica orice detalii pe care titularul de seminar/laborator le consideră necesare pentru desfășurarea eficientă a activităților. Se vor specifica sursele bibliografice minime necesare (maximum 2, 3 surse), cu precizarea paginilor, conform modelului de mai jos.
1. Finanțatori ai proiectelor de cercetare (2ore)	Exercițiul, studiul de caz 1. Studenții vor fi solicitați să selecteze pentru diferite propuneri de studii posibili finanțatori și să argumenteze propunerile făcute.  2. Studenții vor analiza studii de caz și vor identifica argumentele care au stat la baza deciziilor de aprobare/respingere a respectivelor aplicații de proiecte.	Pentru derularea seminarului este necesar ca studenții să studieze referințele aferente cursului 1.  Referințe: 1. Ilie M. D. (2016). <i>Aplicații de seminar + ppt. nr.11</i> (pus la dispoziție de către titularul de seminar)  Etc.
II. etc.		

**Bibliografie:**

Se va specifica lista bibliografică extinsă aferentă activităților de seminar/laborator. Este important a fi specificate doar sursele bibliografice ce sunt recomandate spre lectură studenților, nu toate sursele ce au stat la baza elaborării suportului de curs de către titular.

Activitățile de la seminar pot fi o extindere practică a conținuturilor teoretice abordate la curs sau activități complementare celor de la curs, în ambele situații abordarea va fi una aplicată care solicită participarea activă a studenților.

<sup>9</sup> temele abordate la curs și cele de la seminar pot fi proiectate atât în relație de complementaritate, cât și/sau în relație de aprofundare a tematicii.

<sup>10</sup> este recomandabil ca elaborarea fișei disciplinei să fie făcută în echipă de către titularul de curs și cel de seminar/laborator, eventual de către toți titularii aceleiași discipline, acolo unde mai multe persoane predau aceeași disciplină.

## 8. Coroborarea conținuturilor disciplinei cu așteptările reprezentanților comunității epistemice, asociațiilor profesionale și angajatori reprezentativi din domeniul aferent programului

Se vor prezenta argumente concrete, nu aspecte general valabile, în favoarea motivării necesității/utilității disciplinei pentru un viitor specialist în domeniul profesional aferent programului de studiu. Acest pasaj poate include filosofia dumneavoastră de predare care să clarifice care sunt valorile și viziunea asupra integrării disciplinei în formarea generală de specialitate a studenților.

Această secțiune este foarte importantă pentru înțelegerea importanței acestei discipline, astfel că recomandăm să reflectați mai mult asupra ei și să o includeți în e-mailul de prezentare către studenți.

Conținuturile abordate în cadrul disciplinei sunt în concordanță cu structura cursurilor de la universități de prestigiu și acoperă aspecte fundamentale necesare familiarizării cu specificul cercetării în domeniul educației. Competențele de elaborare de studii de cercetare și de proiecte în această direcție dau posibilitatea specialistului în științe ale educației să poată analiza și înțelege, utilizând repere științifice, activitatea educațională concretă și totodată să atragă fonduri pentru propria activitate educațională și de cercetare.

## 9. Evaluare<sup>11</sup>

Tip activitate	9.1 Criterii de evaluare <sup>12</sup>	9.2 Metode de evaluare <sup>13</sup>	9.3 Pondere din nota finală
9.4 Curs			
9.5 Seminar / laborator			
9.6 Standard minim de performanță			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• se va preciza un standard minim de performanță pentru fiecare probă de evaluare propusă, astfel încât să fie explicit nivelul minim necesar promovării probei respective;</li> <li>• se va prezenta algoritmul și/sau procedura de calcul a notei finale a disciplinei;</li> <li>• se vor face precizări referitoare la numărul de prezențe, cu respectarea regulamentelor UVT în vigoare (curs 50%; seminar 70% și laborator 100%).</li> <li>• se vor face precizări referitoare la sesiunile de restanță și măriri.</li> </ul>			

<sup>11</sup> \*Evaluarea ar trebui să fie o oportunitate de învățare și dezvoltare și nu doar o modalitate de a nota cunoștințele studenților.

\*Ea este mijloc de măsurare a învățării, niciodată ca modalitate de pedepsire.

\*Gratificările de tip bonus nu sunt recomandate a fi acordate în funcție de numărul de prezențe făcute de student la curs, seminar și/sau laborator, ci pentru activități aferente criteriilor de evaluare constituite de către obiectivele specifice sau relevante pentru competența transversală asigurată de către disciplină, dacă este cazul.

\*Întregul proces de evaluare aferent disciplinei trebuie să includă atât activități de evaluare inițială (dacă este cazul), formativă/continuă (pe parcursul procesului didactic), cât și activități de evaluare sumativă (la finalul procesului didactic).

\*Se recomandă utilizarea mai multor forme (oral, scris, practic) și metode de evaluare cu caracter complementar (test grilă, portofoliu, proiect, lucrare scrisă etc.), astfel încât rezultatele evaluării finale să fie

cât mai relevante în raport rezultatele învățării vizat de disciplină.

<sup>12</sup> criteriile de evaluare sunt constituite în funcție de rezultatele învățării (Cunoștințe, Abilități, Responsabilitate și autonomie) și sunt cuprinse în procesul de evaluare. eventual de către toți titularii aceleiași discipline, acolo unde mai multe persoane predau aceeași disciplină.

<sup>13</sup> \*Metodele de evaluare trebuie să fie în strânsă corelare cu criteriile de evaluare, elementele de conținut vizate și metodele de predare care au fost folosite pentru abordarea respectivelor elemente de conținut în vederea îndeplinirii obiectivelor specifice aferente.

\*Se recomandă folosirea unei game cât mai largi de metode de evaluare care să valorifice competențele studenților într-un mod activ, în acest scop puteți consulta o serie de metode în **Anexele 4, 5**.

\*Relaționarea sarcinilor de evaluare cu utilitatea lor în viața de zi cu zi, oferă studenților șansa de a demonstra ceea ce au învățat și pot folosi cu adevărat.

\*Dacă metoda de evaluare permite, după predarea lucrărilor, se pot rezolva împreună cu studenții sarcinile și se clarifică răspunsurile. De asemenea, se poate utiliza o grilă de autoevaluare, sau evaluare colegială, de exemplu **Anexa 6**.

\*Orientarea către oferirea frecventă de feedback formativ, nu înseamnă scrierea/adresarea mai multor comentarii către studenți, ci asigurarea că acestea sunt receptate de ei (o abordare foarte simplă este oferirea de feedback fără note, studenții având șansa să răspundă și apoi să primească nota).

\*Se recomandă utilizarea rubricilor de evaluare (exemplu **Anexa 7**), pentru a clarifica studenților standardele de performanță vizate, pornind de la criterii minimale, către cele de nota 10. Utilizarea rubricilor pentru evaluare are o influență pozitivă asupra performanței academice și, într-o mai mică măsură asupra strategiilor de autoreglare și a auto eficacității studenților (Panadero et al., 2023).

Data completării

Titular de disciplină

Data avizării în departament

Director de departament

## Bibliografie

- Achtenhagen, F. (2001). Criteria for the development of complex teaching-learning environments. *Instructional Science*, 29, 361–381.
- Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior. (2018). *Metodologie de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță ai ARACIS*. [https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/07/Metodologie\\_Mof\\_25\\_2018.pdf](https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/07/Metodologie_Mof_25_2018.pdf)
- Allen, T. L., & Parks, M. A. (2018). Improving student learning through assessment: A mixed-methods study of the impact of exam wrappers in a large undergraduate course. *Teachers & Teaching*, 24(5), 530–547. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.142190>
- Anderson, D. S., & Eaton, E. (1982). Australian higher education research and society Part1: Post-war reconstruction and expansion 1940–1965. *Higher Education Research and Development*, 1(1), 5–32.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, R. E., & Faust, F. W. (1973). *Educational psychology: The science of instruction and learning*. Dodd, Mead.
- Autoritatea Națională pentru Calificări. (2021). *Ghid metodologic privind scrierea rezultatelor învățării*. Ministerul Educației Naționale. [https://www.anc.edu.ro/wp-content/uploads/2021/10/2.RR\\_metodologie-LO-propunere-29-august-2.pdf](https://www.anc.edu.ro/wp-content/uploads/2021/10/2.RR_metodologie-LO-propunere-29-august-2.pdf)
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J., & Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive domain*. McKay.
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education and Training*, 39(9), 344–348.
- Bowers-Campbell, J. (2015). Investigating the syllabus as a defining document. *Journal of College Reading and Learning*, 45(2), 106–122. <https://doi.org/10.1080/10790195.2015.1030240>
- Branzetti, J., Gisondi, M. A., Hopson, L. R., & Regan, L. (2019). Aiming beyond competent: The application of the taxonomy of significant learning to medical education. *Teaching and Learning in Medicine*, 31(4), 466–478. <https://doi.org/10.1080/10401334.2018.1561368>
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Editura Polirom.
- Centrul de Dezvoltare Academică. (2016). *Analiza nevoilor de formare și dezvoltare profesională a*

*cadrelor didactice din Universitatea de Vest din Timișoara. Universitatea de Vest din Timișoara.*

- Centrul de Dezvoltare Academică. (2019). *The educational process in UVT: A vision for ensuring the quality of university education, version II*. <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2023/01/UVT-teaching-learning-brand-document-extins-de-prezentare.pdf>
- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.494234>
- Domilescu, G., & Mladenovici, V. (2020). *Metode alternative de evaluare a competențelor în mediul online*. [https://drive.google.com/file/d/17QtOtpQfHbvbjVxbggak62g4Fj1sPC8m/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/17QtOtpQfHbvbjVxbggak62g4Fj1sPC8m/view?usp=drive_link)
- Domilescu, G. I., & Mladenovici, V. (2024). The quest for more caring and humanity in digital assessment. In G. Grosseck, S. Sava, G. Ion & L. Malița (Eds.), *Digital Assessment in Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-97-6136-4>
- European Commission. (2019). *Directorate-general for education, youth, sport and culture. Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf)
- European Commission. (2009). *ECTS users' guide*. Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: European Communities.
- European Parliament and CEU—Council of the European Union. (2017). *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and Repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. 2017/C 189/03, Brussels. <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/en.pdf>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2000). Training to teach in higher education: A research agenda. *Teacher Development*, 4(1), 31–44.
- Guvernul României. (2015). *Notă de fundamentare la Hotărârea Guvernului nr. 565/2015 privind aprobarea Strategiei naționale pentru învățământ terțiar 2015–2020*. *Monitorul Oficial al României*, nr. 561 din 28.07.2015.
- Ilie, M. D., Bibu, N. A., Iancu, E. D., Mladenovici, V., & Isac, A. (2021). *Raport final (Rf) privind evaluarea impactului programelor de formare a cadrelor didactice din grupul țintă al proiectului*. <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2023/01/Raport-final-Rf-CDU-si-studenti-POCU-124874-.pdf>
- Ilie, M. D., Bunoiu, M. O., Iancu, D. E., Mladenovici, V., Smarandache, I. G., & Cherecheș, V. (2020). Promoting student-centred forms of learning across an entire university: The West University of Timișoara project. In S. Noorda, P. Scott, & M. Vukasovic (Eds.), *Bologna process beyond 2020*:



*Fundamental values of the EHEA* (pp. 131–135). Bononia University Press.

- Iucu, R., & Iftimescu, S. (2021). Twenty years after the Bologna Declaration: From promoter to driver of change. In D. Worek & C. Kraler (Eds.), *Teacher education: The Bologna Process and the future of teaching* (pp. 17–28). Waxmann.
- Klemenčič, M., Pupinis, M., & Kirdulyte, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: Usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. Analytical report. European Commission. <https://doi.org/10.2766/67668>
- Littlefield, V. M. (1999). My syllabus? It's fine. Why do you ask? Or the syllabus: A tool for improving teaching and learning. Paper presented at the Society for Teaching and Learning in Higher Education, Calgary, Canada.
- Maki, P. L. (2023). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Routledge.
- Matejka, K., & Kurke, L. B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42(3), 115–117. <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926838>
- Ministerul Educației Naționale. (2019). *ORDIN Nr. 5146/2019 din 12 septembrie 2019 privind aprobarea aplicării generalizate a Sistemului european de credite transferabile*. <https://www.edu.ro/sites/default/files/ORDIN%205146-2019.pdf>
- Mureșan, V. (2020). *Traducerea modelului ierarhic utilizat pentru clasificarea obiectivelor educaționale de învățare din Taxonomia lui Bloom realizat de către Biroul de evaluare și examinare al Universității Riverside din California* (eng. Office of Evaluation & Assessment at the University of California, Riverside). <https://assess.ucr.edu/image/blooms-taxonomy-chart>
- Passman, T., & Green, R. A. (2009). Start with the syllabus: Universal design from the top. *Journal of Access Services*, 6(1–2), 48–58. <https://doi.org/10.1080/15367960802247916>
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 35(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Postareff, L. S., Lindblom-Ylance, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
- Renninger, K. A., Bachrach, J. E., & Hidi, S. E. (2019). Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning Culture and Social Interaction*, 23, 100260. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.00>
- Richmond, A. S., Boysen, G. A., & Gurung, R. A. (2021). *An evidence-based guide to college and university teaching: Developing the model teacher*. Routledge.
- Saher, A. S., Ali, A. M. J., Amani, D., & Najwan, F. (2022). Traditional versus authentic assessments in higher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 283–291. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.29>



- Samuelowicz, K. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325.
- Thompson, B. (2007). The syllabus as a communication document: Constructing and presenting the syllabus. *Communication Education*, 56(1), 54–71. <https://doi.org/10.1080/03634520601011575>
- UNESCO. (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*. UNESCO Division of Higher Education.
- Universitatea de Vest din Timișoara (UVT). (2013a). *Regulament elaborare planuri de învățământ programe de studii*. HS. nr. 17 din 20.02.2013. <https://www.uvt.ro/ro/uvt/regulamente/regulamenteUVT/>
- Universitatea de Vest din Timișoara (UVT). (2022). *Regulament privind elaborarea planurilor de învățământ pentru programele de studii din Universitatea de Vest din Timișoara*. HS nr. 72 din 28.07.2022. <https://www.uvt.ro/wp-content/uploads/sites/3/2022/08/Regulament-elaborare-planuri-de-Invatamant-iulie-2022.pdf>
- Universitatea de Vest din Timișoara (UVT). (2023). *Regulamentul privind sistemul de credite transferabile pentru studii de licență și master*. HS 19 din 20.03.2013. <https://fsp.uvt.ro/wp-content/uploads/2023/07/regulament-credite-transferabile.pdf>
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257–280.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.

## ANEXA 1 – Taxonomia lui Bloom

CUNOAȘTERE		ÎNȚELEGERE		APLICARE		ANALIZĂ		SINTEZĂ		EVALUARE	
Își aduce aminte/ <i>reproduce</i> informații fără a le înțelege. Expune materialul învățat anterior redând informații, termeni, concepte de bază și răspunsuri		Demonstrează înțelegerea conceptelor <i>căutând informații</i> într-un <i>text</i> . Dă dovadă de un nivel de <i>înțelegere</i> de bază a informației și a ideilor.		<i>Folosește</i> într-o <i>situație nouă</i> . Rezolvă probleme aplicând cunoștințele, tehnicile, datele și regulile dobândite într-un mod nou.		<i>Analizează/ Examinează</i> în detaliu. Analizează și împarte informațiile în sub-categorii uitându-se la cauze și motive, face conexiuni și găsește dovezi care să vină în sprijinul generalizărilor		<i>Schimbă</i> în ceva nou sau <i>crează</i> ceva nou combinând elementele componente într-o structură nouă sau propunând soluții alternative.		<i>Justifică</i> . Prezintă și argumentează opiniile, comentând informațiile, validitatea unor idei sau calitatea muncii în conformitate cu anumite criterii	
<b>Cuvinte cheie</b> Alege, copiază, definește, găsește, cum, identifică, numește, enumeră, ascultă, potrivește, memorează, observă, omite, citează, localizează/plasează, citește, recunoaște, repetă, re-memorează, redă, selectează, arată, prezintă, spune, schițează, ce, cum, când, unde, care, cine, de ce, scrie		<b>Cuvinte cheie</b> Întreabă, citează, clasifică, compară, demonstrează, discută, estimează, explică, exprimă, dezvoltă, generalizează, exemplifică, ilustrează, indică, interpretează, potrivește, observă, subliniază, anticipează, scop, legătură, reformulează, raportează, revizuieste, arată, rezumă, traduce		<b>Cuvinte cheie</b> Acționează, administrează, aplică, asociază, construiește, calcuează, categorisește, alege, clasifică, corelează, demonstrează, dezvoltă, dramatizează, folosește, experimentează cu, grupează, ilustrează, organizează, planifică, practică, reprezintă, selectează, arată, simulează, rezolvă, rezumă, transferă, traduce		<b>Cuvinte cheie</b> Analizează, estimează, aranjează, presupune, categorisește, cauză/efect, alege, clasifică, diferențe, descoperă, distinge, distinge, diferențiază, împarte, analizează în detaliu, găsește, funcționează, scoate în evidență, inspectează, investighează, omite, ordonează, demonstrează, izolează, motivează, prioritizează, pune la îndoială, ierarhizează, relații, re-organizează, cercetează, selectează, separă, asemănător cu, a face parte din, testează, temă, compară		<b>Cuvinte cheie</b> Adaptează, construiește, schimbă, alege, combină, organizează, compune, construiește, convertește, creează, proiectează, șterge, dezvoltă, concepe, descoperă, discută, elaborează, estimează, experimentează, extinde, formulează, emite ipoteze, imaginează, îmbunătățește, maximizează, modifică, original, creează un model, planifică, anticipează, produce, propune, re-gîndește, revizuieste, simplifică, rezolvă, speculează, înlocuiește, testează, teoretizează, transformă, vizualizează, gîndește		<b>Cuvinte cheie</b> Evaluează, dezbate, alege, compară, colcluzionează, justifică, suține poziția vizavi de ....., integrează, convinge, stabilește criterii, critică, decide, deduce, argumentează, determină, dispută, estimează, explică, adu argumente, bun/rău/eficient, notează, influențează, de ce, măsoară, observă, convinge, prioritizează, dovedește, recomandă, ierarhizează, selectează, testează, validează, demontează argumentul că, stabilește importanța/ utilitatea...	
Acțiuni	Rezultate	Acțiuni	Rezultate	Acțiuni	Rezultate	Acțiuni	Rezultate	Acțiuni	Rezultate	Acțiuni	Rezultate
Descriere Găsire Identificare Enumerare Localizare Numire Recunoaștere Rememorare	Definiție Informații Denumiri Liste Test fulger Reproduceri Test Caiet de lucru Fișă de lucru	Clasificare Comparare Exemplificare Explicare Deducere Interpretare Parafrazare Rezumare	Baze de date Exemple Explicații Denumiri Liste Schițe Teste fulger Arată și demonstrează Rezumat	Îndeplinește Execută Implementează Folosește	Demonstrație Jurnal Ilustrații Prezentări Sculpturi Simulări	Atribuire Demontează Integrează Organizează Structurează Subliniază	Tabel Bază de date Listă de verificare Grafic Raport Bilanț Sondaj Rezumat/Abstract	Construiește Proiectează Concepe Inventează Face Planifică Produce	Proiect Joc nou Plan Proiect Reclamă Film Poveste Produs/ Aparat Piesă Foaie de calcul	Atribuire Verifică Demontează Integrează Organizează Structurează	Studiu Diagramă Grafic Raport Bilanț Sondaj Bază de date Listă de verificare

Întrebări	Întrebări	Întrebări	Întrebări	Întrebări	Întrebări
<p>Poți enumera trei....?            Poți aminti ....?            Poți alege....?            Cum s-a întâmplat...?            Cum ai descrie...?            Cum ai explica...?            Ce este....?            Când s-a întâmplat....?            Unde se află...?            Care este...?            Cine a fost...?            Care erau cei mai importanți...?            De ce.....?</p>	<p>Poți explica ce se întâmplă... ce înseamnă....?            Cum ai clasifica tipul de....?            Cum ai compara....?            Cum ai reformula ....?            Ce poți spune despre?            Care este ideea centrală a/ principiul de bază al...?            Care este cea mai bună reacție la...?            Ce afirmații sprijină acest punct de vedere?            Poți exprima... în cuvintele tale?</p>	<p>Cum ai folosi...?            Ce exemple poți găsi pentru...?            Cum ai rezolva... folosindu-te de ce ai învățat?            Cum arăți că ai înțeles ...?            Cum ai organiza... pentru a demonstra...?            Ce abordare ai folosi pentru....?            Cum ai aplica ce ai învățat pentru a dezvolta...?            În ce alt mod ai putea...?            Ce elemente ai schimba...?            Ce informații alegi să prezinți...?            Ce întrebări ai pune într-un interviu cu..?</p>	<p>Care sunt părțile sau trăsăturile...?            Care este legătura dintre.. și...?            De ce crezi că...?            Care este tema....?            Ce motiv există pentru...?            Poți preciza părțile ...?            Ce poți deduce din...?            Ce concluzii poți trage din...?            Cum ai categoriza....?            Care este diferența dintre ... și....?            Care este relația dintre ... și ...?            Ce funcție are...?            Ce idei sprijină ....?            Ce dovezi/argumente poți aduce pentru....?</p>	<p>Ce schimbări ai sugera pentru a rezolva...?            Cum ai îmbunătăți...?            Poți dezvolta argumentul ....?            Poți propune o alternativă la...?            Poți concepe un nou ...?            Cum ai adapta.... pentru a crea un ... diferit?            Cum ai schimba desfășurarea acțiunii într-un text...?            Ce se poate face pentru a optimiza/ minimaliza ...?            Cum ai concepe/ proiecta...? Dacă ai putea .... ce ai face ...? Ce rezultate estimezi pentru ...? Poți gândi un mod original de a ...? Poți realiza un model de.... care ar schimba...?</p>	<p>Ești de acord cu acțiunile/rezultatele ..?            Ce opinie ai despre..?            Cum ai dovedi sau cum ai combate...?            Cum evaluezi valoarea/ importanța...?            Ar fi mai bine să ...?            De ce au ales ... să....?            Ce ai recomanda .....?            Cum poți determina ...?            Ce alegere ai fi făcut ....?            Cum ai selecta ....?            Cum ai prioritiza ....?            Decizi în favoarea sau împotriva....?            Pe baza cunoștințelor tale, cum ai explica...? Cum ai justifica ....?            Pe ce date te bazezi pentru concluzia de...?            Ce informații sprijină decizia de...?</p>

*Sursa: Traducerea modelului ierarhic utilizat pentru clasificarea obiectivelor educaționale de învățare din Taxonomia lui Bloom realizat de către Biroul de evaluare și examinare al Universității Riverside din California a fost realizată de V. Mureșan (2020).*

## ANEXA 2 – Listă cu declanșatori ai interesului pentru studiu al studenților

Potențiali declanșatori	Ce reprezintă?	Cum stimulează interesul?	În ce context apar?	Termeni cheie
<b>Relevanță personală</b>	Conexiuni între informația nouă și interesele personale (experiența anterioară)	<p>Autenticitatea (relevanța personală) în informația prezentată sporește interesul.</p> <p>Propuneți activități care să încurajeze studenții să facă asocieri între conținuturile studiate și aspecte, concepte din viața cotidiană și/sau profesională. O altă modalitate vizează înlocuirea exemplurilor generice cu exemple personalizate pentru studenți sau oferirea de exemple personale din viața profesională, relevante pentru înțelegerea aspectelor studiate.</p> <p>OBS: Informația trebuie legată de experiențele anterioare ale studenților, în caz contrar nu apare interesul!</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Când legăm informațiile de satisfacerea nevoile personale, utilizarea unor exemple concrete din viața reală și discutarea acestora, din perspectiva specialității (ex. aspecte ce țin de supraviețuire, de dezvoltare personală, de nevoi de bază, etc.)</li> <li>Când prezentăm motive relevante pentru învățare, cu rezultate autentice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importanță</li> <li>- Teme de viață</li> <li>- Context semnificativ</li> <li>- Semnificație</li> <li>- Personalizare</li> <li>- Cunoștințe anterioare</li> </ul>
<b>Afectul<sup>1</sup> (Reacția emoțională puternică)</b>	Emoție accentuată care apare în timpul unei activități - activitate relaxantă, situație extremă, intensă emoțional (felicire, surpriză, dezgust, etc.)	<p>Reacțiile emoționale pozitive sau negative (intense) stârnesc interesul.</p> <p>OBS: În cazul în care se modifică mediul de lucru nu există certitudinea reacției emoționale a studenților!</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Activități practice</li> <li>Activități fără un obiectiv educativ specific</li> </ul> <p>De evitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>șezutul, ascultatul, vorbitul</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intensitatea acțiunii</li> <li>- Învățare prin joc</li> <li>- Activitate plăcută</li> </ul>
<b>Autonomia</b>	Activitate direcționată de studenți prin explorare, adesea implicând răspuns la o întrebare personală	<p>Interesul crește atunci când studenții au posibilitatea de lua decizii, de a interacționa individual cu materialele suport și de a găsi singuri întrebări și răspunsuri.</p> <p>OBS. Literatura de specialitate subliniază faptul că intervenția profesorului cu un obiectiv clar și o structurare rigidă a activității scade interesul.</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Activități practice (autodirijate)</li> <li>Utilizarea individuală de materiale suport</li> <li>Stârnirea întrebărilor personale și oferirea de suport în căutarea răspunsurilor</li> </ul> <p>De evitat:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprijinul autonomiei</li> <li>- Alegere</li> <li>- Control</li> <li>- Flexibilitate</li> <li>- Recompense, motivație</li> <li>- Teoria autodeterminării</li> </ul>

<sup>1</sup> Reacție emoțională, cu o desfășurare puternică și relativ de scurtă durată, emoție, sentiment.

		OBS: Experiența anterioară este un bun predictor în relația autonomie- interes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Limitarea activității la un obiectiv oferit de profesor</li> <li>● Segmentarea clară a activității (controlul ei)</li> </ul>	- dimensionarea timpului
<b>Provocarea (convingerilor)</b>	Depășirea unei convingeri, senzația de câștig/succes	<p>Aducerea în discuție a unor informații controversate, care contrazic credințele anterioare ale studenților, dileme etc. Totodată, puteți prezenta puncte de vedere diferite despre aceleași subiecte, solicitând apoi studenților să dezbată pe marginea acestora și să-și susțină punctele de vedere utilizând informații din literatura de specialitate.</p> <p>Situațiile care pun studenții în ipostaze noi și îi provoacă să-și depășească limitele personale cresc interesul.</p> <p>OBS1: Activitățile/Exercițiile trebuie să fie noi (nu foarte similare cu alte sarcini), de o dificultate medie (nici prea ușoare, nici prea grele) pentru a stârni interesul.</p> <p>OBS2: Dorința de depășire a provocării este esențială în stârnirea interesului. (dacă sarcina este rezolvată, dar studentul nu se simte entuziasmat, interesul nu este stârnit)</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Prin depășirea unor situații personale de frică</li> <li>● Prin provocarea percepției despre sine</li> <li>● Prin rezolvarea unor probleme dificil de rezolvat</li> </ul> <p>De evitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Oferirea de probleme mult prea dificile/prea ușoare pentru nivelul studenților</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerență</li> <li>- Competență</li> <li>- Motivația de a acționa</li> <li>- Rezistență</li> <li>- Puzzle-uri</li> <li>- Teoria Autodeterminării</li> <li>- Zona proximală de dezvoltare</li> </ul>
<b>Identificarea cu caracterul personal</b>	Vizualizarea succesului personal în domeniu	<p>Proiectați și integrați studenții în experiențe de învățare care transpun situații profesionale și/sau sarcini profesionale concrete în sarcini didactice.</p> <p>Interesul este stârnit când studentul se identifică cu rolul și statutul viitoarei cariere (sau orice alt personaj relevant).</p> <p>OBS: Această metodă este mai eficientă la început, urmând să-i scadă efectul pe măsură ce apare familiarizarea. Astfel se impune depășirea aspectelor de suprafața și redirecționarea interesului spre aspecte mai profunde</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducerea unor materiale de lucru specifice viitoarei cariere</li> <li>● Prezentarea unor cazuri reale din domeniul de referință</li> <li>● Practica directă - realizarea de conexiuni personale dintre sarcina de lucru și preconcepția despre rolul unui specialist din domeniu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fantezie</li> <li>- Identitate</li> <li>- Modelare</li> </ul>

<p><b>Tehnologia</b></p>	<p>Utilizarea aplicațiilor și a device-urilor electronice în activitatea didactică</p>	<p>Utilizarea tehnologiei stimulează interesul dacă este bine planificată și structurată. Este necesar și un instructaj clar.</p> <p>OBS: În situația în care cerințele nu sunt clare și nu este oferit sprijin studenții se implică în alte activități ce nu au legătură cu materia studiată (jocuri pe calculator, căutarea pe internet, etc.)</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducerea tehnologiei în predare (calculator, tabletă, microscop, etc)</li> <li>● Dezvoltarea de activități în care studentul să lucreze direct cu tehnologia</li> <li>● Folosirea tehnologiei pentru realizarea de proiecte/ sarcini</li> <li>● Folosirea tehnologiei pentru explicarea mai clară a materiei</li> </ul> <p>De evitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cererea unor sarcini fără instrucțiuni/pași de realizare.</li> </ul>	<p>- Device-uri și aplicații electronice, soft-uri</p>
<p><b>Lucrul în echipă</b></p>	<p>Activități în echipă de tip “peer-to-peer” (ceilați studenți sunt “peer” și nu profesorul)</p>	<p>Interesul crește dacă există o experiență pe care vor să o spună altcuiva/celorați colegi. Interesul crește dacă studenții se grupează cu persoane pentru care au afinitate.</p> <p>OBS1: Literatura de specialitate subliniază că interesul scade dacă studenții sunt grupați cu persoane pe care nu le agreează.</p> <p>OBS: Uneori grupurile pot fi realizate spontan de către studenți.</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Activități de grup colaborative și cooperative</li> <li>● Activități reflexive - de analiză situațională</li> </ul> <p>De evitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Activitatea nesupravegheată și lipsită de sarcini clare se poate transforma într-un simplu grup de discuții prietenești.</li> </ul>	<p>- Apartenență - Joc paralel - Sociabilitatea - Interacțiune socială - Implicare socială - Stimulare socială - Suport social - Obiective socio-emoționale - Activități de grup</p>
<p><b>Activitățile practice (Hands-on)</b></p>	<p>Interacțiunea directă cu obiecte/ materiale care implică utilizarea mâinilor</p>	<p>Activitățile practice sunt construite astfel încât să fie relevante pentru viața profesională a studenților. Astfel, modalități precum introducerea de machete, experimente, aparaturi științifice, materiale specifice unui anumit domeniu sunt utile în stimularea interesului.</p> <p>Interesul crește dacă în urma interacțiunii directe cu obiectul/ materialul analizat se poate observa o relație cauzală.</p> <p>OBS1: Interesul nu este stimulat dacă studenții refuză să atingă obiectul/ materialele.. OBS2: Interesul nu este stimulat dacă este prea</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Oferirea de obiecte și materiale specifice domeniului pentru interacțiune directă, în conformitate cu tematica prezentată</li> <li>● Structurarea activității într-un interval potrivit de timp</li> </ul> <p>De evitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Activitățile de acest tip introduse doar pentru distracție, distrag studenții de</li> </ul>	<p>- Nivel de activitate - Implicare - Activitate fizică</p>

		puțin timp alocat realizării activității.	la scopul lecției.	
<b>Conversațiile instructive și reflectarea asupra utilității</b>	Conversația care angrenează în discuție conținutul și permite unui cursant să ajungă la un nou tip de înțelegere.	<p>Interesul crește cel mai mult când informațiile din instructaj ghidează studenții spre o nouă înțelegere.</p> <p>Interesul crește când studenții se simt mândri că au înțeles un concept greu/dificil.</p> <p>OBS1: Dacă subiectul este prea dificil, studenții se plictisesc sau sunt frustrați, conducând la o scădere a interesului.</p> <p>OBS2: Activitățile care implică statul pe scaun și ascultarea continuă scad interesul, astfel că, ulterior, implementarea unei conversații instructive eficiente este mai dificilă.</p> <p>Renninger și colab. (2014) propun metoda ICAN, care presupune un scurt exercițiu de scriere cu scopul de a-i încuraja pe studenți să identifice ce au învățat, ce competențe noi au dobândit și ce își doresc să mai descopere despre subiectele abordate.</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pentru a genera conversații instructive eficiente este necesar să se pună accent pe claritatea discursului și o bună structurare a informației (prezentarea unui instructaj clar)</li> <li>● Explicarea importanței investirii timpului în înțelegerea unei teorii/idei complexe</li> <li>● Preferința implementării: lucrul cu echipe mici sau individual</li> </ul> <p>De evitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Vorbital excesiv, fără înțelegere și cu termeni de specialitate dificili de înțeles despre un subiect complicat plictisește studenții.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complexitate</li> <li>- Înțelegere</li> <li>- Suport extern</li> <li>- Feedback de performanță</li> <li>- Motivație</li> <li>- Scheme</li> <li>- Zonă de dezvoltare proximală</li> </ul>
<b>Noutatea</b>	Orice este nou, inclusiv o nouă perspectivă despre ceva familiar.	<p>Varietatea livrării conținuturilor presupune identificarea unor modalități diversificate de a prezenta noile conținuturi. Spre exemplu, combinarea lecturii unor texte cu oferirea de imagini și scheme comprehensive și cu explicarea și/sau exemplificarea realizată de către cadrul didactic.</p> <p>Activitățile care atrag atenția și curiozitatea sporesc și interesul.</p> <p>OBS: Nu toate activitățile sunt noi pentru toți studenții.</p>	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Coordonarea de activități noi care implică prezentarea unor descoperiri din domeniu</li> <li>● Introducerea unor idei/acțiuni familiare în contexte noi, diferite, introducerea noilor descoperiri științifice în predare</li> <li>● Folosirea de metode noi, neașteptate de predare</li> <li>● Activități bazate pe creativitate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerență</li> <li>- Stimuli vizuali</li> <li>- Discrepanță</li> <li>- Informații care lipsesc într-o schemă (ce urmează a fi completate)</li> <li>- Luare prin surprindere</li> <li>- Varietate</li> <li>- Surpriză</li> </ul>
<b>Posesia (Personalizarea)</b>	Sentimentul de deținere a unui aspect din activitate/ secvență,	Studenții pot fi implicați în proiectarea sarcinilor și încurajați să decidă ce vor să studieze și care este	<p>Context:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Oferirea de materiale în grija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importanță</li> <li>- Teme de viață</li> </ul>

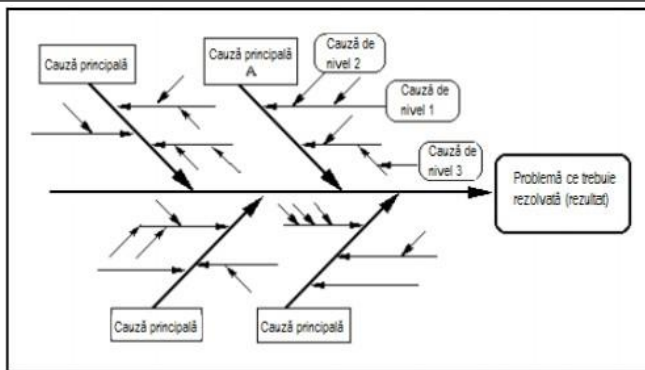
sarcinilor)	de descoperire personală	<p>demersul pe care îl vor urma. De asemenea, le puteți propune studenților variante diverse de sarcini care vizează același subiect și să le oferiți libertatea de a alege cum vor aborda tematica respectivă.</p> <p>Posesia stârnește de fiecare dată interesul, dacă aceasta este conștientizată de studenți.</p> <p>OBS: Studenții trebuie să recunoască posibilitatea și să adopte un comportament în direcția obținerii unei posesiuni, pentru a se stârni interesul.</p>	<p>studenților (ce trebuie predate înapoi și/sau ce pot fi luate acasă de către studenți)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuirea responsabilității pe anumite activități / pe un domeniu (posesia asupra unei sarcini)</li> <li>• Încurajarea explorării și a punerii de întrebări (documentare individuală) - rezultatele sunt personale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Context semnificativ</li> <li>- Personalizare</li> <li>- Cunoaștere anterioară</li> <li>- Relevanță</li> </ul>
-------------	--------------------------	--	---	---

*Sursa: Adaptat și tradus de Paula Cazan după Renninger și colab., 2019.*



### **ANEXA 3- Listă cu metode de predare centrate pe activitatea studenților**

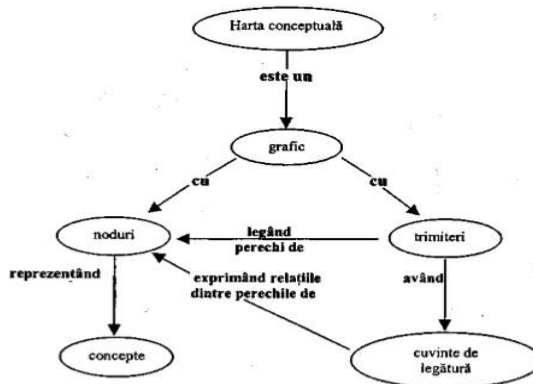
<b>Nr. crt.</b>	<b>Denumirea metodei de învățământ</b>	<b>Scurtă descriere a metodei de învățământ</b>
1.	Brainstorming sau asaltul de idei	<p>Reprezintă formularea a cât mai multor idei – oricât de fanteziste ar putea părea acestea – ca răspuns la o situație enunțată, după principiul „cantitatea generează calitatea“.</p> <p>Principii:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. solicitarea exprimării într-un mod cât mai rapid, în fraze scurte și concrete, fără cenzură,</li> <li>2. sub nici un motiv, nu se vor admite referiri critice,</li> <li>3. la final are loc analiza, evaluarea, argumentarea, contraargumentarea ideilor emise anterior.</li> </ol> <p>Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) <i>Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev</i>. București: Millenium Design Group, pp. 25.</p>
2.	Bulgărele de zăpadă	<p>Metoda presupune reducerea numărului de elemente, aspecte, fațete ale unei probleme pentru focalizarea asupra celor esențiale. Se recomandă împărțirea grupului în echipe de 7-8 persoane. Fiecare membru notează pe un post-it ideea sa și o pune pe centrul mesei, ideile vor fi ierarhizate de la 1 la 8, se vor reține primele două, trei. Astfel se vor reține doar ideile pe care tot grupul le consideră relevante.</p> <p>Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) <i>Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev</i>. București: Millenium Design Group, pp. 28.</p>
3.	Carduri de aplicații	<p>După ce studenții au fost introduși într-un principiu, generalizare, teorie sau procedură, instructorul le oferă niște cartonașe și le cere studenților să noteze cel puțin o posibilă aplicare a ceea ce au învățat în lumea reală.</p> <p>Citește mai mult: Mihram, D. (2012). <i>CLASSROOM ASSESSMENT TECHNIQUES</i>. University of Southern California: Center for Excellence in Teaching , pp.5. Găsit în 20 septembrie, 2016, la <a href="https://goo.gl/t6moI2">https://goo.gl/t6moI2</a>.</p>
4.	Ciorchinele	<p>Ciorchinele este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei și care presupune următoarele etape:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.se scrie un cuvânt sau o temă (care urmează a fi cercetată) în mijlocul tablei sau a foi de hârtie;</li> <li>2.se notează toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care au legătură cu tema trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial.</li> </ol> <p>!!!Etapetele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele.</p> <p>Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) <i>Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev</i>. București: Millenium Design Group, pp. 27.</p>
5.	Diagrama os de pește	<p>Într-o diagramă tipică de acest fel, problema ce trebuie rezolvată este notată în „capul” peștelui, apoi sunt înșirate cauzele, de-a lungul „oaselor” și împărțite pe categorii. Cauzele suplimentare pot fi adăugate pe noi ramificații. Aveți mai jos structura generală a unei diagrame os de pește.</p>



Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 240.

- |     |                       |   |
|-----|-----------------------|---|
| 6.  | Discurs improvizat    | <p>Studentii scriu cuvinte cheie, iar acestea se pun într-un bol. Un student autodesemnat va extrage un bilețel și va trebui să își construiască un monolog pe care să îl expună în 30 de secunde.</p>  |
| 7.  | Discuția de tip panel | <p>Citește mai mult: Morrison-Shetlar, A. Și Marwitz, M.(2001) <i>Teaching Creatively: Ideas in Action</i>. Outernet: Eden Prairie, pp. 4.</p> <p>Principiul discuției de tip panel constă în utilizarea unui grup mic (de șase persoane) de persoane competente și/sau reprezentative care formează panelul. Aceste persoane analizează și dezbate problema, în timp ce auditoriul intervine prin mesaje scrise.</p>   |
| 8.  | Discuții step by step | <p>Zlate, Ștefania, Luminița Drăghicescu și Ioana Stăncescu. 2011. <i>Abilitatea curriculară a cadrelor didactice: Strategii moderne de predare-învățare-evaluare</i>, POSDRU „Formarea continuă a profesorilor de Istorie și Geografie în societatea cunoașterii”, pp. 50.</p> <p>Este deosebit de adecvat pentru subiecte complexe. Aceasta urmează mai multe secvențe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• scurtă introducere a problemei</li> <li>• activitate de rezolvare a problemei</li> <li>• intervenția instructorului</li> <li>• activitate de rezolvare a problemei</li> <li>• intervenția instructorului</li> </ul>  |
| 9.  | Eseul de 5 minute     | <p>Citește mai mult: Brown, George și Madeleine, Atkins. 2002. <i>Effective Teaching in Higher Education: Effective small group teaching</i>. London and New York: Routledge, pp. 64.</p> <p>Eseul este o modalitate eficientă de a încheia ora, pentru a-i ajuta pe studenți să-și adune ideile legate de tema cursului și pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră. Acest eseu le cere studenților două lucruri: să scrie un lucru pe care l-au învățat din cursul respectiv și să formuleze o întrebare pe care o mai au în legătura cu acesta. Profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris și le folosește pentru a-și planifica activitatea următoare.</p> |
| 10. | Explozia stelară      | <p>Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) <i>Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev</i>. București: Millennium Design Group, pp. 25.</p> <p>Este o metodă de dezvoltare a creativității similară brainstormingului. Se scrie o idee sau o problemă pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce? Cine? Unde? De ce? Când?</p> <p>Citește mai mult: Oprea, C. (2006). <i>Strategii didactice interactive</i>. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 205.</p>   |

11. Hărțile conceptuale



Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 245.

12. Interviu în 3 pași

Instructorul pune de obicei întrebările referitoare la conținuturi, dar care nu au răspunsuri corecte sau greșite.

1. Studenții formează perechi în care unul pune întrebarea, iar celălalt răspunde.
2. După expirarea timpului rolurile se inversează, iar studentul care a răspuns își întreabă partenerul.
3. Efectivul de studenți se împarte în două grupuri formate din câte un partener al fiecărei perechi, acesta are sarcina de a prezenta grupului soluțiile găsite.

Citește mai mult: Millis, B.J. (2012). *IDEA Paper. No.53: Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses*. Manhattan, KS: The IDEA Center, pp. 3  
 Găsit în 20 septembrie, 2016, la [http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea\\_53.pdf](http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf).

13. Întrebări propuse de studenți

Studenților li se cere să pregătească două sau trei întrebări de testare care să însoțească și răspunsurile corecte. Instructorii pot vedea astfel ceea ce studenții consideră cel mai important sau memorabil, dar și cât de bine pot răspunde la propriile întrebări. Această informație nu numai că oferă o direcție de predare, ci poate alerta profesorul atunci când studenții au așteptări inexacte cu privire la testele viitoare.

Citește mai mult: Mihram, D. (2012). *CLASSROOM ASSESSMENT TECHNIQUES*. University of Southern California: Center for Excellence in Teaching , pp.6. Găsit în 20 septembrie, 2016, la <https://goo.gl/t6moI2>.

14. Jurnalul cu dublă intrare

Este o tehnică prin care cursanții stabilesc o legătură între text și propria lor experiență și cunoaștere. Cursanții sunt solicitați de către formator să citească cu atenție un anumit text, fiecare va alege din textul respectiv un fragment care a avut o influență semnificativă asupra sa. Cursanții vor primi o fișă care este împărțită în două coloane: pe prima coloană, cursantul va descrie fragmentul ales, pentru ca pe cea de-a doua coloană să noteze comentariile, impresiile personale referitoare la fragmentul respectiv.

Zlate, Ștefania, Luminița Drăghicescu și Ioana Stăncescu. 2011. *Abilitatea curriculară a cadrelor didactice: Strategii moderne de predare-învățare-evaluare*, POSDRU „Formarea continuă a profesorilor de Istorie și Geografie în societatea cunoașterii”, pp. 41.

15. Masa rotundă

Instructorul pune o întrebare, enunță o situație problemă. Pe o foaie de hârtie primul student notează soluția, apoi dă următorului student să completeze și așa mai departe. La final, soluțiile sunt discutate în fața

- întregului grup.
- Citește mai mult: Millis, B.J. (2012). *IDEA Paper. No.53: Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses*. Manhattan, KS: The IDEA Center, pp. 3. Găsit în 20 septembrie, 2016, la [http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea\\_53.pdf](http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf).
16. Metoda Frisco  
Are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității abordând problema din mai multe perspective. Astfel că membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, *rolul conservatorului, rolul exuberantului, rolul pesimistului și rolul optimistului*.
- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 215.
17. Metoda R.A.I. Răspunde-Aruncă-Interoghează  
La sfârșitul unei lecții sau a unei secvențe de lecție, profesorul împreună cu studenții săi investighează rezultatele obținute în urma activității printr-un joc de aruncare a unei mingii. Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecția predată, cel care o prinde răspunde, apoi formulează o altă întrebare și aruncă mingea altui coleg. Dacă cineva nu știe răspunsul este eliminat din joc și trebuie să răspundă la întrebare cel care a aruncat mingea.
- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 246.
18. Metoda „, Schimbă perechea“  
Se împart studenții în două grupe egale ca număr de participanți, se formează două cercuri concentrice, studenții fiind față în față, în perechi. Instructorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru. Fiecare pereche discută și comunică idei. Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în perechi.
- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 190.
19. Metoda SINELG  
(Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii)
- |   |  |
|---|--|
| √ | acolo unde conținutul de idei confirmă ceea ce ei știau deja;  |
| - | acolo unde informația contrazice sau este diferită de ceea ce știau;   |
| + | în cazul în care informația citită este nouă pentru ei;  |
| ? | în dreptul ideilor care li se par confuze, neclare sau în cazul în care doresc mai multe informații despre un anumit aspect. |
- Este o metodă de menținere a implicării active a gândirii studentului în citirea unui text și de monitorizare a gradului de înțelegere a acestuia, prin aplicarea principiului de a citi cu creionul în mână și de a nota pe marginea textului.
- Citește mai mult: Ilie D. M. (coord). (2012). *Teoria și metodologia instruirii*. Timișoara: Editura Mirton, pp. 115 - 117.
20. Metoda TAPPS Thinking-Aloud Pair Problem Solving  
Pentru rezolvarea studiilor de caz, a problemelor complexe sau pentru interpretarea unor texte studenții se asociază în perechi formate dintr-un explicator și un întrebător. Explicatorul conturează problema și începe să descrie cum ar rezolva problema, cum a interpretat textul. Întrebătorul ascultă și pune întrebări, dar poate oferi și sfaturi. La un moment dat, studenții inversează rolurile, un proces care continuă până când exercițiul se încheie.
- Citește mai mult: Millis, B.J. (2012). *IDEA Paper. No.53: Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses*. Manhattan, KS: The IDEA Center, pp. 3. Găsit în 20 septembrie, 2016, la [http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea\\_53.pdf](http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf).
21. Mini-prezentări  
În această metodă studentul nu trebuie să citească un eseu, ci să se folosească de mijloacele audio-vizuale pentru a prezenta un subiect pe

		<p>care l-a studiat în prealabil sau chiar l-a învățat. Ceilalți colegi trebuie să întrețină discuția punând întrebări și adăugând informații suplimentare.</p> <p>Metoda poate dezvolta abilitățile orale, gestionarea discuției și gândirea critică.</p> <p>Citește mai mult: Brown, George și Madeleine, Atkins. 2002. <i>Effective Teaching in Higher Education: Effective small group teaching</i>. London and New York: Routledge, pp. 64.</p>
22.	Mozaicul	<p>Presupune învățarea prin cooperare la nivelul unui grup și predarea achizițiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup. Primul pas este împărțirea studenților în grupe, fiecare grupă va primi o fișă numerotată care să cuprindă o parte a unei unități de cunoaștere. Se vor forma din nou grupe de experți cu participanți din fiecare grupă inițială, aceștia având sarcina de a prezenta succint celorlalți informațiile acumulate.</p> <p>Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) <i>Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev</i>. București: Millenium Design Group, pp.29.</p>
23.	Optimist/Pesimist	<p>În perechi, studenții vor lua poziții antagonice de optimist și pesimist. Pe baza unei teme de discuție aceștia au sarcina de a extrage valențele pozitive sau negative în conformitate cu rolul pe care îl au de îndeplinit.</p> <p>Citește mai mult: Morrison-Shetlar, A. și Marwitz, M.(2001) <i>Teaching Creatively: Ideas in Action</i>. Outernet: Eden Prairie, pp.5.</p>
24.	PBL Problem Based Learning	<p>Un subiect/ o temă este prezentat/ă sub forma unei probleme de rezolvat de către studenți care au mijloacele și informațiile necesare la dispoziție. Profesorul acționează ca un ghid și se abține să ofere un răspuns gata fabricat.</p> <p>Succesiunea sarcinilor în învățarea centrată pe probleme este:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. determinarea de către studenți a existenței sau non-existenței unei probleme</li> <li>2. definirea problemei cu exactitate</li> <li>3. identificarea informațiilor de care au nevoie pentru a înțelege problema</li> <li>4. identificarea resurselor de care au nevoie pentru a colecta informația necesară</li> <li>5. generarea unor posibile soluții la problemă</li> <li>6. prezentarea soluțiilor</li> </ol> <p>White, Hal. 2001. "Problem-Based Learning." <i>Speaking of Teaching</i> 11 (1): 1–5. găsit în 21 septembrie, 2016, la <a href="http://web.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/problem_based_learning.pdf">http://web.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/problem_based_learning.pdf</a></p>
25.	Pictionary	<p>Instructorul notează pe bilețele concepte importante, un student va extrage un bilețel și va trebui să reprezinte grafic conceptul, restul grupului are sarcina de a recunoaște despre ce este vorba.</p> <p>Citește mai mult: Morrison-Shetlar, A. și Marwitz, M.(2001) <i>Teaching Creatively: Ideas in Action</i>. Outernet: Eden Prairie, pp. 6.</p>
26.	Portofoliul	<p>Este un instrument utilizat în cadrul evaluării sumative, care permite estimarea progresului în învățare al elevului prin raportare la achizițiile realizate în perioade de timp mai mari (semestru, an școlar sau chiar ciclul de învățământ).</p> <p>Un portofoliu poate conține următoarele „piese”: fișe de informare și documentare independentă, referate, eseuri, creații literare proprii, rezumate, articole, pliante, prospecte, desene, colaje, postere, teme, probleme rezolvate, schițe, proiecte și experimente, date statistice, curiozități, teste și lucrări semestriale, chestionare de atitudini,</p>

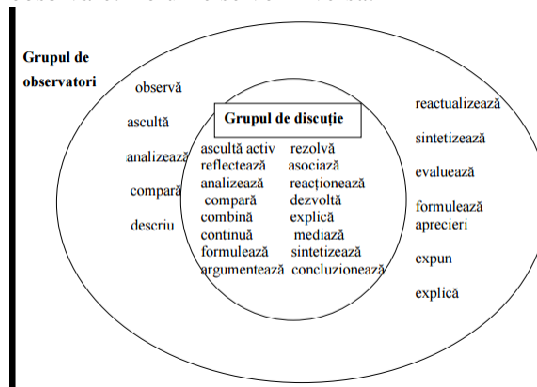
- înregistrări audio/video, fotografii, fișe de observare, reflecții ale elevului pe diverse teme, decupaje din reviste, reproduceri de pe internet; liste bibliografice și comentarii cu privire la anumite lucrări, hărți cognitive etc..
- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 247.
27. Predare-învățare reciprocă Se formează 4 grupuri de lucru, în sarcina cărora stă analiza conținutului unei imagini.
1. REZUMATORII vor descrie imaginea așa cum o vad ei, vor identifica elemente de loc, timp, personaje, vor spune tot ce văd, în propoziții clare, succinte, la obiect. Împreună decid ce idei vor expune celorlalți.
  2. ÎNTREBĂTORII formulează și adresează întrebări referitoare la imagine. Întrebările vizează aspectele relevante ale imaginii: loc, timp, mod de desfășurare și acțiune. Celelalte grupuri găsesc răspuns la întrebări. Întrebătorii analizează / confirmă sau infirmă răspunsurile primite, le completează, pot da explicații suplimentare.
  3. CLARIFICATORII explică acțiunile de pe desen, fac precizări (timp, loc, starea afectivă a personajelor, relații), găsesc răspunsuri pentru întrebările lansate, dau explicații suplimentare, clarifică sensul unor cuvinte.
  4. PREZICĂTORII analizează imaginea și răspunsurile / ideile / opiniile exprimate până acum și fac predicții cu privire la ce se va întâmpla în continuare, găsesc alte finaluri pentru acțiunile din imagine, pot propune cele mai neașteptate, năstrușnice, originale idei, finaluri, rezolvări. Ei pun întrebări de genul: Ce s-ar întâmpla dacă...? Ce ar fi dacă....
- Citește mai mult: Ungureanu, L.(2015) *Învățarea centrată pe student- deziderat al procesului Bologna*. Revista Meridian Ingineresc, 1(56), pp.120.
28. Probă de cunoștințe anterioare Această tehnică este concepută pentru a colecta feedback-ul cu privire la învățarea anterioară a studenților.
- Sunt scurte chestionare, simple, pregătite de instructori la începutul unui curs, unei noi unități sau înainte de introducerea unui nou subiect important.
- Se poate cere elevilor să scrie răspunsuri scurte sau să completeze itemi cu alegere multiplă. Aceleași întrebări se pot relua la sfârșitul activității, măsurând astfel progresul.
- Citește mai mult: Mihram, D. (2012). *CLASSROOM ASSESSMENT TECHNIQUES*. University of Southern California: Center for Excellence in Teaching , pp.3. Găsit în 20 septembrie, 2016, la <https://goo.gl/t6moI2>.
29. Proiectul Reprezintă o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă.
- Elaborarea proiectului necesită o perioadă mai mare de timp (câteva zile sau câteva săptămâni) și poate fi sarcină de lucru individuală sau de grup.
- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 274.
30. Punctele murdare Instructorul le cere studenților să noteze un răspuns rapid la următoarea întrebare: "Care a fost punctul cel mai neclar (cursul, tema, lectura, filmul, etc) "?
- Această tehnică oferă un feedback rapid cu privire la ceea ce studenții consideră neclar, confuz. Informațiile pot ajuta instructorul să decidă ce anume să sublinieze.
- Citește mai mult: Mihram, D. (2012). *CLASSROOM ASSESSMENT*



- TECHNIQUES*. University of Southern California: Center for Excellence in Teaching , pp.4. Găsit în 20 septembrie, 2016, la <https://goo.gl/t6moI2>.
31. Rezumă într-o singură frază Instructorul le cere studenților să sumarizeze ideea centrală a unui conținut într-o singură frază care să includă cine/ce/ când/unde/de ce/cum, într-o formă creativă
- Citește mai mult: Morrison-Shetlar și A. și Marwitz, M.(2001) *Teaching Creatively: Ideas in Action*. Outernet: Eden Prairie, pp. 2.
32. Seminarul trambulină În această metodă, instructorul oferă un stimul pentru discuții. Stimulul poate fi o foarte scurtă prelegere, un video, o înregistrare audio sau o demonstrație, acestea funcționează ca o rampă de lansare a discuțiilor ulterioare. Studenții pot fi rugați să aibă în vedere anumite întrebări în timpul prezentării pe care să și le noteze. Urmează apoi o discuție de clarificare a tuturor întrebărilor.
- Citește mai mult: Brown, George și Madeleine, Atkins. 2002. *Effective Teaching in Higher Education: Effective small group teaching*. London and New York: Routledge, pp. 65.
33. Simularea Reprezintă metoda care plasează persoanele care învață în situația de a trăi o experiență de învățare similară celei reale, fără ca prin aceasta să se producă și consecințele negative pe care experiența reală le poate avea
- Fry, Heather, Steve Ketteridge și Stephanie Marshall. 2009. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Teaching and learning in small groups*. . London and New York: Routledge, pp. 79.
34. Sinectica Metoda analogiilor sau metoda asociațiilor de idei are în vedere stimularea creativității participanților pentru formularea de idei, folosind raționamentul prin analogie.
- Grupul sinectic este alcătuit din 5-8 persoane, dintre care unul are rolul de lider și altul de secretar. Problema poate fi pusă de către profesor sau de către studenți. Itinerariul presupune distanțarea intenționată de esența problemei prin înlăturarea ideilor preconcepute care pot influența procesul de creație.
- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 216.
35. Studiul de caz Reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice.
- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 219.
36. Știu-vreau să știu-am învățat Această metodă presupune crearea unui tabel care să cuprindă trei coloane. Referitor la o temă dată, studenții stabilesc ceea ce cunosc deja, ce ar dori să știe, iar la sfârșitul activității ceea ce au învățat. Tot în încheiere se poate constata dacă sunt întrebări la care nu s-a găsit răspuns sau răspunsuri pentru care nu s-au pus întrebări.
- | ȘTIU (S)<br>Ce credem că știm? | VREAU SĂ ȘTIU (V)<br>Ce vrem să știm? | AM ÎNVĂȚAT (Î)<br>Ce am învățat? |
|--------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
|                                |                                       |                                  |
- Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev* (p. 24-31). București: Millenium Design Group
37. Tehnica acvariului Urmărește ca studenții implicați să fie puși, alternativ, în dublă ipostază: pe de o parte, participanți activi la o dezbatere, pe de altă parte, observatori ai interacțiunilor care se produc.
- Scaunele vor fi așezate în două cercuri concentrice - participanții aflați în cercul din interior vor constitui grupul de discuție, iar cei plasați în cercul din exterior – grupul de observatori care vor primi protocoale de



observare. Rolurile se vor inversa.



Zlate, Ștefania, Luminița Drăghicescu și Ioana Stăncescu. 2011. *Abilitatea curriculară a cadrelor didactice: Strategii moderne de predare-învățare-evaluare*, POSDRU „Formarea continuă a profesorilor de Istorie și Geografie în societatea cunoașterii”, pp. 12.

38. Tehnica întrebărilor socratice

Prin această tehnică, profesorul pretinde că nu îi este cunoscut subiectul pentru a începe o discuție cu studenții. Cu un astfel de mod de a acționa al profesorului, studentul își dezvoltă la maxim cunoștințele despre un subiect. Exemple de întrebări socratice:

Ce vrei să spui cu...?  
Poți să formulezi altfel?  
Cum ai ajuns la concluzii asta?  
Ce te-a influențat să alegi asta?

Citește mai mult: Millis, B.J. (2012). *IDEA Paper. No.53: Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses*. Manhattan, KS: The IDEA Center, pp.4. Găsit în 20 septembrie, 2016, la [http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea\\_53.pdf](http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf).

39. Tehnica Lotus sau Floarea de nufăr

Presupune realizarea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemenea petalelor florii de nufăr.

Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 195.

40. Tehnica Phillips 6/6

6 persoane dezbat o problemă timp de 6 minute. Fiecare grup desemnează un conducător. După dezbateră acesta prezintă concluziile sau soluțiile la care s-a ajuns. Cadrul didactic stabilește soluția optimă, argumentând respingerea celorlalte variante.

Citește mai mult: Ungureanu, L.(2015). *Învățarea centrată pe student-deziderat al procesului Bologna*. Revista Meridian Ingineresc, 1(56), pp. 119.

41. Tehnica 3-2-1

Este folosită pentru a aprecia rezultatele unei secvențe didactice sau a unei activități. Denumirea provine din faptul că studenții scriu:  
-3 termeni/concepte din ceea ce au învățat  
-2 idei despre care ar dori să învețe mai mult în continuare  
- o capacitate, o pricepere, o abilitate pe care consideră că au dobândit-o.

Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 246.

42. Tehnica 6/3/5

Se mai numește și metoda brainwriting deoarece ideile noi se scriu pe hârtie care circulă între participanți. A fost denumită astfel deoarece există:

-6 membri în grupul de lucru care notează pe o foaie de hârtie câte  
-3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de

-5 minute

- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 213.
43. Testul vizibil  
 Individual sau în grupuri, studenții vor primi cartonașe colorate. Fiecare culoare semnifică o variantă de răspuns ( A, B,C sau adevărat, fals). După ce timpul de gândire a expirat, studenții vor arata cartonașele. În situația în care sunt raspunsuri greșite, instructorul sau cei care au răspuns corect vor motiva alegerea.  
 Această metodă are avantajul că atât profesorul cât și studenții primesc un feedback imediat.
- Citește mai mult: Millis, B.J. (2012). *IDEA Paper. No.53: Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses*. Manhattan, KS: The IDEA Center, pp. 3. Găsit în 20 septembrie, 2016, la [http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea\\_53.pdf](http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf).
44. TPR  
 Total Physical Response  
 Această metodă poate fi folosită și ca un exercițiu de energizare într-o secvență mai monotona. Instructorul pune întrebări cu răspuns adevărat/fals. Cine consideră afirmația adevărată se va ridica în picioare, iar cine o consideră falsă va rămâne jos.
- Citește mai mult: Morrison-Shetlar, A. și Marwitz, M.(2001) *Teaching Creatively: Ideas in Action*. Outernet: Eden Prairie, pp.5.
45. Turul galeriei  
 Soluțiile prezentate de studenți sunt expuse ca într-o galerie de artă, urmând sa fie evaluate în comun. Produsul fiecărui grup se concretizează într-o imagine, schemă, diagramă, inventar de idei, exprimate grafic pe o coală de hârtie/carton, realizându-se ceea ce se numește poster. Posterele se afișează pe perete ca la o expoziție. Grupurile trec pe la fiecare poster pentru a examina soluțiile, a face comentarii, observații, propuneri. La sfârșit fiecare grup revine la propriul poster, analizând comentariile.
- Citește mai mult: Ungureanu, L.(2015). *Învățarea centrată pe student-deziderat al procesului Bologna*. Revista Meridian Ingineresc, 1(56), pp. 120.

## ANEXA 4- Listă cu metode de evaluare utilizând aplicații online

Nr crit.	Exemple de tehnici de evaluare a învățării care pot fi implementate folosind <i>Google Forms</i>	
1.	<b>Lucrare de sinteză</b>	În loc să răspundă sau să analizeze o singură sarcină de lectură, studenții iau în considerare mai multe lecturi laolaltă, găsesc puncte comune, apoi scriu despre acestea într-o lucrare formală.
2.	<b>Examenul din prima zi</b>	Studenții susțin, prima zi, un test la care nu se vor primi note, care constă în întrebări care sunt similare cu cele din examenul final, iar apoi identifică întrebările pe care le-au considerat cele mai ușoare și cele pe care le-au considerat cele mai dificile. La sfârșitul semestrului, susțin examenul final, real, iar rezultatele vor fi folosite ca punct de referință pentru a demonstra cunoștințele și realizările de învățare dobândite în timp.
3.	<b>Testarea cunoștințelor anterioare</b>	Testarea se va realiza pe baza unor chestionare simple care vă ajută să faceți rapid un bilanț al nivelului de cunoștințe fundamentale și pregătire generală pe care le au studenții, împreună cu nivelul lor de încredere în răspunsurile lor, înainte de a începe o unitate sau un modul de învățare.
4.	<b>Biletele de intrare și ieșire</b>	Folosind biletelor de intrare și de ieșire, se solicită studenților să reflecte asupra unei sarcini de lectură, a unui videoclip, curs sau altele, și apoi să scrie un răspuns scurt la o întrebare de pe un bilet, care este conceput pentru a aduna informații despre înțelegerea esenței termenilor, conceptelor și ideilor.
5.	<b>Scriere rapidă</b>	O scriere rapidă este o activitate în care studenții scriu un răspuns, într-un timp scurt, la întrebare deschisă, prezintată de către profesor.
6.	<b>Grile/rubrici de evaluare generate de către studenți</b>	Profesorii pun la dispoziția studenților exemple de sarcini îndeplinite în mod remarcabil la disciplina predată, precum eseuri, lucrări de cercetare, compoziții muzicale sau rapoarte științifice. Studenții le analizează pentru a determina caracteristicile comune și pentru a dezvolta grile/rubrici de evaluare. După aceea, studenții aplică grilele/rubricile pentru a testa viabilitatea lor.
7.	<b>Test de echipă</b>	Studenții lucrează în echipe pentru a se pregăti pentru examenul în echipă pregătită de către cadrul didactic. Astfel, aceștia vor da examenul mai întâi individual, iar mai apoi în echipă. Această tehnică de învățare se realizează în 3 pași: (1) membrii grupului studiază pentru test împreună; (2) individual fiecare dă testul; (3) fiecare student dă testul cu echipa din care face parte.
8.	<b>Inventează QUIZ-ul</b>	Studenții scriu un număr limitat de întrebări, în legătură cu modulul de învățare recent încheiat, pentru evaluare și mai apoi formulează un document cu răspunsurile, sau alternativ – modele de răspuns + o grilă de evaluare – pe care le atașează testului (întrebărilor de evaluare).
	<b>Exemple de tehnici de evaluare a învățării care pot fi implementate folosind <i>Nearpod</i></b>	
9.	<b>Cele mai bune rezumate</b>	Studenții pregătesc individual rezumate ale principalelor puncte la sfârșitul unei unități, lecții, sarcini de lectură sau altele, apoi lucrează în grup pentru a compara, evalua și selecta rezumatul „cel mai bun”.
10.	<b>Studiu de caz</b>	Studenții primesc un scenariu din viața reală, sau un „caz”, care are legătură cu conținutul cursului. Aceste cazuri prezintă de obicei o scurtă istorie a modului în care s-a dezvoltat situația și o dilemă cu care se confruntă un personaj cheie în scenariu, iar studenții sunt însărcinați să ajute personajul să găsească o soluție la acea problemă.
11.	<b>Lectura notițelor sub îndrumare</b>	Studenții primesc o sinteză a unei teme ce urmează a fi abordată, însă aceasta cuprinde și spații punctate. Pe măsură ce studenții lecturează, aceștia deduc conținutul lipsă și completează spațiile libere, astfel încât să creeze un set de notițe care pot fi folosite drept ghid de studiu.
12.	<b>Fapt sau opinie?</b>	Studenții citesc mai întâi un text pentru a identifica și enumera faptele regăsite în acesta. Apoi, studenții recitesc textul pentru a stabili unde și-a inserat autorul în mod explicit sau implicit opinia și întocmesc o nouă listă, luând în considerare dovezile și nefiind influențați de retorica textului.
	<b>Exemple de tehnici de evaluare a învățării care pot fi implementate folosind <i>Padlet</i>:</b>	

13.	<b>Eseul Diadic</b>	Studentii scriu individual o întrebare de eseu și un răspuns dintr-un curs, o lecție sau un alt text. Fac schimb de întrebări, scriu răspunsuri la întrebările celuilalt și apoi compară modelul cu propriul lor răspuns. Urmează apoi să discute răspunsurile lor, iar într-un final, să realizeze o evaluare de la egal la egal a performanțelor fiecăruia.
14.	<b>Lanțul secvențelor (eng. Sequence Chains)</b>	Studentii analizează și descriu în mod grafic o serie de evenimente, acțiuni, roluri ori decizii. Lanțul secvențelor presupune ca studentii să creeze o hartă vizuală a logicii unei succesiuni.
15.	<b>Proiecte digitale</b>	Studentii creează proiecte care îmbunătățesc și dezvoltă învățarea unui subiect important din domeniu. Proiectele digitale pot include colaje, albume foto, videoclipuri, infografii, site-uri web, bloguri, podcast-uri, trailer de cărți sau altele.
16.	<b>Hărți conceptuale</b>	Studentii desenează o diagramă care transmite ideile lor sau înțelegerea unui concept, procedură sau proces complex studiat. Diagrama este destinată să sugereze relații între idei, lucru care se întâmplă sub forma unei rețele în care casetele sau cercurile reprezintă idei și liniile dintre idei reprezintă conexiuni.
17.	<b>Cartea clasei</b>	Studentii prezintă individual un eseu sau o lucrare de cercetare pe care ei pe care o consideră munca lor de cea mai înaltă calitate din curs, iar apoi cele mai bune lucrări ale sunt publicate într-o carte a clasei.

*Sursa: adaptat după raportul realizat de Domilescu și Mladenovici (2020)*

## ANEXA 5- Listă cu metode de evaluare centrate pe activitatea studentului

Metoda	Scurtă descriere	Lucrul în echipă	Observații
<b>EXAMEN CU CĂRȚILE DESCHISE</b>	<p>Examinările în care studenții folosesc materiale bibliografice ca resursă (cărți sau notițe) pot fi utile dacă doriți să testați abilitățile de aplicare, analiză și evaluare, precum și capacitatea studenților de a identifica și de a aduce cu ei materialul potrivit.</p> <p>Formularea întrebărilor este foarte importantă și va trebui să urmărească capacitatea studenților de a aplica informațiile disponibile unei noi situații, mai degrabă decât capacitatea acestora de a-și reaminti ceea ce s-a învățat pe parcurs.</p>	Nu se aplică.	Stabiliți limite pentru materialele bibliografice (numărul acestora). Este de evitat accesul la internet și folosirea telefoanelor mobile.
<b>BLOGUL</b>	<p>Un blog este un jurnal online care are în general caracteristicile de a fi actualizat periodic și este vizibil pentru un grup selectat sau pentru un public mai larg. Cititorilor le este permis de obicei să comenteze cu privire la informațiile vehiculate.</p> <p>Evaluarea studenților se va face pe baza argumentării alegerilor făcute, a informațiilor postate, a răspunsurilor la comentarii. Studenții, pot avea ca sarcină să urmărească alte bloguri ale colegilor și să le monitorizeze activitatea.</p>	Dacă este folosit pentru munca în grup, atunci va trebui să dați o notă întregului blog, dar și diferențiat pentru fiecare membru, direct proporțional cu contribuția sa.	Pentru realizarea unui blog vă recomandăm platforme gratuite precum Blogger.
<b>ARTICOLUL</b>	Sarcina presupune crearea unui articol pentru un buletin informativ real sau imaginar, revistă sau ziar. Acest tip de scriere nu este neapărat academică, urmărindu-se comunicarea ideilor complexe într-un mod clar, accesibil publicului larg.	Această sarcină poate fi realizată și în perechi sau grupuri mici, membrii având diferite sarcini precum cercetarea de fond, interviurile, vizitele de teren, fotografiile.	Pentru mai multă libertate oferiți-le studenților șansa să propună ei titlurile și subiectele pe care doresc să le abordeze, astfel puteți urmări și capacitatea de a atrage atenția, dar și de a prezenta succint conținutul articolului altor persoane.
<b>METODA PRACTICĂ</b>	Este o modalitate de a judeca ce pot face elevii în situații de lucru realiste. Poate fi foarte dificil de stabilit o situație adecvată care să permită observarea abilităților și competențelor dobândite. Pentru că de cele mai multe ori este mare consumatoare de resurse, se pot folosi jocul de rol, simulările sau imaginarea unei situații și rezolvarea în scris a acesteia.	Această metodă de evaluare este potrivită pentru grupuri, urmărindu-se nu doar rezultatul muncii, ci mai ales modul de interacțiune al coechipierilor. De asemenea, metoda permite pe lângă evaluarea cadrului didactic, și utilizarea autoevaluării și evaluarea colegială.	Pentru că subiectivitatea este foarte ridicată, într-o astfel de evaluare invitați un coleg care să observe și să evalueze și el sarcina sau stabiliți grile de evaluare, pe cât posibil obiective.

<b>INTERVIUL</b>	Este o metodă de evaluare care poate testa capacitatea unui student de a răspunde verbal la o problemă, sub restricții de timp. Interviuurile pot fi folosite pentru a elabora sau a justifica deciziile luate într-o anumită situație sau pentru a simula o situație cum ar fi întâlnirea cu un client sau un proces de solicitare a unui loc de muncă. Scopul interviului este comunicat din timp studentului, precum și întrebările de bază.	Nu se aplică.	Acest tip de sarcină poate fi stresantă, iar unii studenți cu probleme de anxietate socială pot avea nevoie de o evaluare alternativă.
<b>STUDIUL DE CAZ</b>	Studiile de caz privind situații reale sau fictive solicită studenților să analizeze contextual din perspectiva teoriei academice, dar și să facă propriile recomandări.  Puteți utiliza studii de caz privind documentele publice disponibile cum ar fi situațiile financiare, rapoartele instanțelor, înregistrări istorice, rapoarte medicale, campanii politice, articole din ziare și așa mai departe sau puteți crea versiuni fictive, pornind de la situații realiste.	Studiile de caz se pretează bine lucrului în grup. Atenție la împărțirea sarcinilor și la abilitățile fiecărui membru.	Studenții pot propune ei cazuri pentru a fi propuse colegilor săi.
<b>POSTERUL</b>	Pentru a fi eficientă, metoda trebuie să atragă atenția, să rezume succint câteva idei și să identifice principalele probleme de dezbateră, discuție. Ca prezentări orale, ele oferă o oportunitate pentru studenți de a-și prezenta munca altora și de a primi feedback rapid de la o gamă mai largă de oameni, deoarece puteți implica întreaga clasă în feedback.  Sesiunile de prezentări trebuie planificate cu grijă, colectivul de studenți împărțit în 2-3 grupe. În timp ce o parte din studenți prezintă, ceilalți ascultă și oferă feedback.	Se aplică foarte bine situațiilor de grup, membrii pot juca roluri diferite (căutător de informație, designer, analist).	Cu grupe mari, poate fi dificil din punct de vedere logistic să asigurați o prezentare optimă. Trebuie să fiți foarte disciplinat pentru a vă asigura că vedeți toate posterele expuse de studenți. Este bine să faceți acest lucru cu un coleg și să comparați ulterior notele.
<b>EXAMINARE PE NEVĂZUTE (UNSEEN EXAM)</b>	Această metodă de evaluare nu are nevoie de nicio introducere, cu toții știm expresia „acum întoarceți foile cu subiectele”. Sarcina este limitată în timp și prezentată studenților pentru prima dată la începutul evaluării. Examenele nevăzute testează capacitatea de a lucra sub o constrângere de timp și pot fi foarte stresante pentru elevi.	Nu se aplică.	De obicei, reprezintă o situație artificială pe care studenții sunt puțin probabil să o întâlnească în afara procesului didactic, Balansați prin utilitatea sarcinilor propuse în înțelegerea conținuturilor.
<b>EXAMINARE PE VĂZUTE (SEEN EXAM)</b> Nu știu ce denumire să le dau	Sarcina de evaluare este prezentată înaintea evaluării. Examenul real este dat în condiții stricte, fără materiale externe și cu timp limitat de răspuns. Această metodă de examinare este folosită pentru a reduce anxietatea. Momentul în care se comunică sarcina poate varia de la 6 săptămâni la câteva ore sau chiar înaintea examenului.	Nu se aplică.	Pentru că știu sarcina în avans, studenții vor putea discuta întrebările cu profesorul și colegii. Mare atenție la răspunsurile similare!
<b>ÎNTREBĂRI PROPUSE DE STUDENȚI</b>	Individual sau în grupe, studenții pregătesc întrebări și sarcini de lucru pentru fiecare unitate de lucru. Puteți alcătui astfel o bază de date foarte mare la care să aibă toți acces, iar dintre aceste sarcini doar o parte să fie alese pentru evaluare.	Se aplică situațiilor de grup, studenții pot forma grupe care să corespundă câte unei unități de învățare.	Această metodă poate combate anxietatea de testare și îi obligă pe studenți să parcurgă toate conținuturile. De asemenea este un feedback pentru dumneavoastră despre ce conținuturi au înțeles mai bine

			sau mai puțin și ce consideră că merită evaluat pentru că le va fi util în viața profesională.
<b>EVALUAREA PE GRUPE</b>	Pentru a face diferența între membrii aceleiași grupe, notele vor fi divizate în două: o parte este bazată pe rezultatul grupului, și toți membrii primesc aceeași notă, iar o parte este individuală bazată în primul rând pe feedback-ul oferit colegilor. Acest lucru se poate face prin a cere fiecărui membru să facă o ierarhie a implicării coechipierilor și pe baza unor indicatori prestabiliți să noteze contribuția acestora.	Se aplică.	Este adevărat că evaluarea pe grupe cere efort în plus din partea cadrului didactic
<b>FOAIA SUPLIMENTARĂ</b>	La foile de examen se atașează o foaie albă pe care studenții își vor scrie acei itemi pentru care nu au știut răspunsul sau de al căror răspuns nu sunt siguri. Ei ia acasă această foaie și au timp până la următoarea întâlnire să găsească răspunsurile la întrebări. Cadrul didactic atașează aceste răspunsuri și oferă punctaj parțial pentru cele corecte.	Nu se aplică.	Acesta este un exemplu foarte bun de valorizare a evaluării ca experiență de învățare fără a neglija aspectul notării.
<b>COMPLETĂRI ULTERIOARE</b>	Pentru început, studenții rezolvă itemii individual, apoi se întâlnesc în echipe și li se oferă o perioadă de timp pentru a discuta. Toți au permisiunea de a modifica răspunsurile, dar folosind un pix de culoare roșie	Se aplică. Activitatea fiind parțial individuală și parțial în echipe.	Studenții învață astfel mult mai mult unii de la alții, au timp să dezbate răspunsurile, iar cunoștințele sunt asimilate activ, comparativ cu asistarea pasivă la prezentarea de către cadrul didactic a răspunsurilor corecte.

Sursa: Adaptare după CELT, <http://www.celt.mmu.ac.uk/assessment/design/types.php> și Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.



## ANEXA 6 – Autoevaluare și evaluare colegială

### Formular de autoevaluare și evaluare colegială

Notează propria performanță și pe cea a colegilor tăi de echipă cu privire la următoarele aspecte. Încearcă să fii cât mai onest posibil. Astfel vei nota cu: **1**-dezacord puternic **2**-dezacord **3**-indecis **4**-acord **5**-acord puternic

	Eu	Coechipier 1	Coechipier...
A/Am comunicat clar (verbal, non-verbal, prin e-mail, telefon, mesaje)			
A/am fost un bun ascultător.			
A/Am oferit feedback de calitate, pozitiv și negativ.			
A/Am demonstrat inteligență emoțională și abilități sociale.			
A/Am ajutat la stabilirea obiectivelor grupului.			
A/Am oferit ajutor coechipierilor atunci când au avut nevoie.			
A/Am fost prezent la întâlnirile de grup.			
A/Am contribuit pozitiv la discuțiile echipei.			
A/Am realizat sarcinile la timp.			
A/Am contribuit cu idei folositoare.			
A/Am ajutat grupul să se concentreze pe sarcini.			
A/Am lucrat corect și complet.			
A/Am lucrat bine cu ceilalți membrii ai echipei.			
A/Am participat la rezolvarea problemelor întâmpinate.			
S-a/M-am implicat în rezolvarea problemelor apărute.			
În general a/am fost un membru valoros al echipei.			
TOTAL			

*\*În funcție de tipul activității, puteți stabili împreună cu studenții indicatorii de performanță.*

*Sursa: adaptat după Harris, 2011*

## ANEXA 7 Exemplu de criterii de evaluare (rubrics) pentru notarea unui Rezultat al Învățării declarativ

Scorul scalei	Marginal	Adecvat			Bun			Excelent		
	D	C-	C	C+	B-	B	B+	A-	A	A+
	1.0	1.7	2.0	2.3	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3
RÎ Să explice...	Capabil să identifice și să scrie pe scurt despre câteva puncte, dar limitate. Foarte puține dovezi ale utilizării acestor puncte pentru a explica de ce sunt interconectate	Capabil să identifice un număr de puncte relevante cu unele detalii  Folosește aceste puncte pentru a oferi un raționament corect sau o cauzalitate  Nicio dovadă a unei imagini de ansamblu cuprinzătoare asupra raționamentului sau cauzalității			Capabil să identifice o gamă completă de puncte relevante cu detalii susținute de literatura relevantă. Punctele sunt organizate pentru a oferi un raționament sau cauzalitate cuprinzător și coerent			Ca în categoria „Bun”, dar oferă opinii asupra posibilelor cauze alternative și/sau rezultate în funcție de schimbările condițiilor  Capabil să lege raționamentul actual de situații din contexte profesionale reale		

*Sursa: Tradus și adaptat de Daniela Voinescu după Biggs și Tang (2011)*