



Buletin CDA nr. 12



Autenticitatea rezultatelor învățării și indicatorii de rezultat

În acest număr:

- 01. Învățarea autentică**
- 02. Rezultatele învățării
în contextul învățării
autentice**
- 03. Indicatorii de rezultat
al învățării**
- 04. Evaluarea cu ajutorul
*rubrics***





Pentru a facilita proiectarea, implementarea și evaluarea de activități didactice care să stimuleze o învățare încadrabilă în paradigma învățământului centrat pe student, echipa Centrului de Dezvoltare Academică (CDA) din Universitatea de Vest din Timișoara (UVT) a elaborat Modelul Reflexiv - Colaborativ de Instruire (RCL). RCL este un model de instruire inovativ, care combină concepte pedagogice moderne, precum: aliniere curriculară, rezultate autentice ale învățării, învățare colaborativă, învățare reflexivă și modalități de stimulare a interesului pentru studiu al studenților. Acest număr al Buletinului Centrului de Dezvoltare Academică (BCDA) este dedicat prezentării unuia dintre conceptele fundamentale ale modelului RCL, anume autenticitatea învățării, concretizată la nivelul RCL în autenticitatea rezultatelor învățării și indicatori de rezultat de învățare.

Într-un studiu recent (Mladenovici și Ilie, 2023), este susținut faptul că în cazul cadrelor didactice universitare debutante, abordările de predare prezic concepțiile lor despre predare și învățare, iar nu viceversa. De asemenea, observațiile noastre arată că schimbările conceptuale pot fi posibile după observarea efectelor pozitive ale unei metode de predare în practica didactică. Prin urmare, misiunea CDA este să ajute cadrele didactice universitare să distingă comportamentele de predare și să învețe cum să aplice metode specifice centrate pe student, împreună cu tehnicile auto-reflexive.



A cross-lagged panel model analysis between academics' conceptions of teaching and their teaching approaches

Articol CDA în ***Studies in Higher Education*** (FI=4,2), Q1
jurnalul asociației britanice de cercetare în mediul universitar,
Society for Research in Higher Education (SRHE)

<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2213716>

Învățarea autentică

Autenticitatea procesului de învățare este determinată de măsura în care situații profesionale și/sau de viață, instrumente și abilități profesionale specifice sunt transpuse în context educațional și constituie elemente ale experiențelor de învățare propuse studenților (Gulikers et al., 2004; De Bruyckere & Kirschner, 2016). Învățarea autentică are loc atunci când studenții folosesc instrumente, cunoștințe și abilități profesionale care imită cât mai fidel (autentic) comportamentul unui expert în domeniul pentru care se pregătesc (Radović și colab., 2021). Într-un context educațional autentic, nivelul de implicare al studenților este ridicat pentru că aceștia găsesc relevante activitățile propuse, fiind angajați în studii de caz, jocuri de rol, aplicații sau raționamente care reproduc situații profesionale concrete în sala de curs/seminar/laborator (Kreber și colab., 2007). De exemplu, studenții de la arhitectură care învață o anumită tehnică de design sunt implicați în elaborarea unor proiecte pentru a propune soluții arhitecturale pentru probleme concrete regăsite într-un areal cu care sunt familiarizați (ex.: o problemă a orașului în care locuiesc sau se află universitatea în care studiază).

Conform lui Radović și colaboratorilor (2021), activitățile de instruire care facilitează o învățare autentică sunt caracterizate de următoarele aspecte:

- a) implică studenții în sarcini de învățare realiste și relevante pentru propria persoană;
- b) implică studenții în experiențe de învățare în care legătura dintre teorie și practică este explicită;
- c) oferă suficient timp pentru ca studenții să se angajeze susținut/profund în rezolvarea sarcinilor primite;
- d) promovează activități de învățare experiențială variate;
- e) oferă diverse puncte de vedere pentru aceeași situație și mai multe puncte de interes major de-a lungul procesului de învățare;
- f) permit generalizarea și/sau transferul experienței la alte situații de învățare;
- g) solicită utilizarea reflecției pentru a structura experiența și a concretiza învățarea;
- h) furnizează indicatori multipli de rezultat și criterii relevante pentru evaluarea învățării.

Pentru studenți, beneficiile învățării autentice sunt numeroase. Spre exemplu, studenții vor reuși să facă deosebirea dintre informațiile relevante și cele irelevante (chiar false) și vor fi capabili să recunoască pattern-uri relevante în contexte care le sunt mai puțin cunoscute. Studenții au șanse mai mari să devină autonomi și flexibili în procesul de învățare, putând lucra eficient și în contexte transdisciplinare. Prin intermediul autenticității se construiește o punte între teorie și practică, lucru care contribuie la creșterea motivației de a învăța în rândul studenților. Dacă ar fi să orientăm discuția către neajunsuri, trebuie menționat că în unele situații identificarea unor experiențe profesionale "reale" (Radović et al., 2021) nu va fi un demers simplu de realizat de către cadrul didactic.

02

Rezultatele învățării în contextul învățării autentice

Deși asigurarea angajabilității studenților reprezintă unul dintre dezideratele educației universitare, autenticitatea înseamnă mai mult decât echiparea studenților pentru rezolvarea de sarcini profesionale complexe în vederea angajabilității (Villaroel și colab., 2018). Misiunea unui cadru didactic universitar include și preocuparea pentru a determina studenții să gândească, chiar dacă acest lucru vine de cele mai multe ori la pachet cu emoții mai puțin plăcute pentru studenți, precum incertitudinea, frustrarea sau nesiguranța (Spector, 2020). Un cadru didactic trebuie să îi determine pe studenți să aibă întrebări, să conștientizeze că nu știu sau nu înțeleg, iar mai apoi să aloce timp și efort pentru a obține o mai bună înțelegere, luând în considerare mai multe rute alternative și reflectând asupra progresului realizat (Spector, 2018). În acest context, cadrele didactice universitare trebuie să stăpânească instrumente care conduc la îmbunătățirea predării și învățării în context academic, în special prin promovarea învățământului centrat pe student (Sweetman, 2017). Un asemenea instrument, în modelul RCL, este reprezentat de formularea de rezultate autentice de învățare (RAI). Modul de abordare și formulare al rezultatelor de învățare influențează planificarea activităților didactice de curs și seminar/laborator, dar și aspecte ale practicii de predare și evaluare a învățării, putând contribui, spre exemplu, la o mai mare transparență și o comunicare mai clară cu studenții (Sweetman, 2017). Efortul de formulare a unor rezultate de învățare autentice (raționale, intenționate, pragmatice și corelate cu profilul de competențe al absolventului programului de studiu) este primul pas în a construi experiențe de învățare autentică care vor genera beneficii atât pentru cadrele didactice, cât și pentru învățarea studenților (Brooks et al., 2014).



Parte a agendei europene a învățământului superior, rezultatele învățării s-au dezvoltat din nevoia exprimării mai clare a calificărilor în vederea transpunerii în practică a învățământului centrat pe student (Sin, 2015). Rezultatele învățării sunt afirmații care descriu în ce mod se vor schimba studenții ca efect al parcurgerii cu succes a unui program de studiu, făcând referire la ceea ce cunoaște, înțelege și este capabil să facă un student la terminarea unui proces de învățare. Așadar, rezultatele învățării sunt definite sub formă de cunoștințe, abilități, responsabilitate și autonomie.

Legea învățământului superior nr. 199/5 iulie 2023 (ex.: art. 28, alin. 4 și 5; art. 32, alin. 3; art. 37, alin. 3 și art. 191, alin. 5;) prezintă importanța rezultatelor învățării pentru învățământul superior. Documentul legislativ menționează că pentru fiecare disciplină se întocmește fișa disciplinei, în

care sunt formulate cel puțin: rezultatele învățării, conținutul predării și învățării, și practicile asociate învățării, predării și evaluării, precum și numărul de credite de studii alocate pentru fiecare activitate.

În formularea rezultatelor învățării este recomandat ca acestea să fie aliniate cu activitățile de învățare și metodele de evaluare. Autenticitatea formulării

presupune în primul rând specificitate și măsurabilitate în definirea acestora. De asemenea, formularea rezultatelor autentice ale învățării trebuie să aibă în vedere pe de o parte elemente pedagogice, iar pe de alta să respecte indicațiile metodologice din perspectiva autenticității (Tabel 1).

Tabel 1. Indicații pedagogice și metodologice

Indicații pedagogice	Indicații metodologice de autenticitate
Fac referire la activitatea pe studentului, mai exact, la ce studentul va fi capabil să facă la finalul disciplinei/programului de studii.	Reflectă complexitatea unor situații profesionale relevante, fiind corelate cu conținuturile și competențele de care au nevoie studenții pentru a se integra cu succes pe piața muncii.
Descriu un rezultat al învățării SMART (specific, măsurabil, accesibil, relevant și încadrat în timp), nu un proces sau o activitate.	Descriu acțiuni/comportamente care îi implică pe studenți (individual sau în grup) în sarcini realiste și relevante de învățare.
Formularea începe cu un verb de acțiune, exprimat la conjunctiv prezent (vezi <i>Taxonomia revizuită a lui Bloom</i> - click aici).	Permit ca experiența de învățare să fie generalizată și la alte situații.
Prezintă în mod explicit <u>contextul</u> /care sunt circumstanțele în care studentul va produce comportamentul dorit.	Sarcinile de lucru propuse subliniază o corelație crescută între teorie și experiențe reale din viața de zi cu zi.
Prezintă în mod explicit <u>conținutul</u> comportamentului dorit, răspunzând la întrebările: În ce constă comportamentul dorit? Ce anume folosește sau are nevoie studentul pentru a acționa?	Îndeplinirea <i>RA</i> /propușe necesită perioade susținute de timp/lucru din partea studenților.
Prezintă în mod explicit <u>nivelul de performanță</u> așteptat/care este gradul de complexitate/care sunt așteptările din punctul de vedere al calității.	Pot surprinde și/sau promovează o gamă diversă de activități de învățare experiențială.
În formulare este folosit un singur verb de acțiune/comportament.	Permit mai multe puncte de vedere asupra practicii, precum și multiple perspective individuale și/sau colective care pot fi analizate de-a lungul procesului de învățare.
Variază din punctul de vedere al nivelului de complexitate cognitivă.	Formularea lor încurajează <u>folosirea reflecției</u> , nu ca pe un "strat"/nivel suplimentar de complexitate cognitivă, ci ca pe o modalitate de a structura experiențele și procesul de învățare ale studenților.

Exemple de rezultate autentice ale învățării:

Pentru a exemplifica formularea rezultatelor autentice ale învățării, vom expune mai întâi contextul unei discipline. Am ales o disciplină care abordează, într-o manieră oarecum introductivă, activitatea de cercetare, considerând că transdisciplinaritatea activității de cercetare va facilita cadrelor didactice universitare înțelegerea exemplului, indiferent de specialitatea acestora. Este vorba despre disciplina „Cercetare educațională I”, studiată în cadrul programului de studii de masterat didactic, în anul I, semestrul II. Disciplina urmărește familiarizarea studenților masteranzi (care provin din domenii precum biologie, chimie, fizică, geografie sau educație fizică) cu specificul cercetării educaționale în dublu sens, al dezvoltării capacității de reflecție asupra activității didactice prin utilizarea dovezilor științifice din domeniul educației și al dezvoltării capacității de a identifica, argumenta și proiecta un demers de cercetare prin utilizarea sistematică a conceptelor, metodelor și instrumentelor specifice cercetării din științele educației.

În contextul disciplinei, conform cu prevederile LÎS 199/2023, trebuie formulate rezultate ale învățării. Aceste rezultate ale învățării, care vor ghida procesul de predare – învățare – evaluare din cadrul disciplinei, pot avea sau nu caracter autentic. În cadrul modelului reflexiv – colaborativ, caracterul autentic este inclus în elaborarea rezultatelor învățării. Pentru a evidenția valoarea adăugată a caracterului autentic, prezentăm în tabelul de mai jos exemple de rezultate ale învățării, unde același rezultat este formulat prin includerea și respectiv fără utilizarea caracterului autentic.

Tabel 2. Exemple de rezultate ale învățării

Rezultate ale învățării	Rezultate autentice ale învățării
Domeniul cunoștințe	
C1. Să prezinte diferite sisteme de citare a surselor bibliografice.	C1. Să prezinte sistemul de citare APA7, în contextul redactării lucrării de disertație.
C2. Să prezinte parametrii scientometrici ai unei surse bibliografice (indexare, factor de impact, număr de citări, clasificare WoS/Scopus).	C2. Să prezinte parametrii scientometrici ai surselor bibliografice (indexare, factor de impact, număr de citări, clasificare WoS/Scopus), utilizate în cadrul lucrării de disertație.
C3. Să descrie proceduri de investigare sistematică a literaturii științifice.	C3. Să descrie proceduri de investigare sistematică a literaturii științifice, în contextul documentării pentru elaborarea lucrării de finalizare a studiilor de master.
C4. Să identifice elementele de design ale unei cercetări educaționale (scop, obiective, întrebări, ipoteze, variabile, eșantion, metode, proceduri etice).	C4. Să identifice elementele de design ale unei cercetări educaționale (scop, obiective, întrebări, ipoteze, variabile, eșantion, metode, proceduri etice), în cadrul studiilor analizate pentru documentare în vederea elaborării lucrării de disertație.
C5. Să clasifice sursele bibliografice în funcție de diferite criterii.	C5. Să clasifice sursele bibliografice utilizate în procesul de documentare pentru elaborarea lucrării de disertație, în funcție de diferite criterii.

Rezultate ale învățării	Rezultate autentice ale învățării
Domeniul abilități	
A1. Să elaboreze o listă de referințe științifice adecvate, pentru o temă dată, demonstrând capacitatea de selecție critică a surselor în funcție de relevanță și credibilitate.	A1. Să elaboreze o listă de referințe științifice adecvate, pentru tema lucrării de disertație, demonstrând capacitatea de selecție critică a surselor în funcție de relevanță și credibilitate.
A2. Să sintetizeze informații relevante pentru o temă de studiu dintr-un articol științific.	A2. Să sintetizeze informații relevante pentru tema lucrării de disertație din articole științifice.
A3. Să construiască un portofoliu de instrumente de cercetare educațională valide (chestionare, ghiduri de interviu, fișe de observație), justificând alegerea lor în raport cu obiectivele și contextul unei teme de cercetare.	A3. Să construiască un portofoliu de instrumente de cercetare educațională valide (chestionare, ghiduri de interviu, fișe de observație), justificând alegerea lor în raport cu obiectivele și contextul temei de cercetare aleasă pentru lucrarea de disertație.
A4. Să reflecteze critic asupra diverselor activități didactice, identificând puncte forte, limite și direcții de îmbunătățire, utilizând ca referențial dovezi științifice.	A4. Să reflecteze critic asupra propriului demers didactic și al colegilor, manifestate în cadrul activităților de practică pedagogică, utilizând ca referențial dovezi științifice.
Domeniul Responsabilitate și autonomie	
RA1. să argumenteze valoarea cercetării educaționale pentru îmbunătățirea proceselor de predare-învățare-evaluare.	RA1. să argumenteze valoarea cercetării educaționale pentru îmbunătățirea proceselor de predare-învățare-evaluare, utilizând exemple din propria practică educațională realizată în cadrul activităților de practică pedagogică.
RA2. Să demonstreze conduită etică și responsabilă în realizarea sarcinilor de lucru (respectarea drepturilor de autor, acuratețea datelor, integritate academică).	RA2. Să demonstreze conduită etică și responsabilă în realizarea sarcinilor de lucru aferente disciplinei Cercetare I (respectarea drepturilor de autor, acuratețea datelor, integritate academică), în contextul elaborării lucrării de disertație.
RA3. Să colaboreze în activități de grup, manifestând deschidere față de feedback și capacitate de autoreglare.	RA3. Să colaboreze în activități de grup pentru realizarea diferitelor sarcini didactice aferente disciplinei Cercetare I, în contextul elaborării lucrărilor de disertație, manifestând deschidere față de feedback și capacitate de autoreglare.

În tabelul de mai sus, am utilizat pentru a exemplifica caracterul autentic al rezultatelor învățării, contextul elaborării lucrărilor de disertație și al participării studenților la activitățile de practică pedagogică. Aceste contexte au fost alese din rațiuni didactice, fiind contexte familiare oricărui cititor, în fapt, cadrul didactic universitar poate face apel la orice context din realitate și/sau profesional care aduce valoare autentică prin integrare teoriei în practică. De exemplu, de-a lungul timpului, atunci când am vizat îndeplinirea unor rezultate ale învățării similare cu cele din Tabelul nr. 2, am utilizat contexte în care studenții au fost implicați în studii realizate la cererea unor parteneri sociali.

Indicatorii de rezultat ai învățării

Rezultatele învățării, formulate prin utilizarea caracterului autentic sau nu, devin cu adevărat operaționale dacă sunt întregite de indicatori de rezultat. Indicatorii de rezultat (IR) prezintă care sunt reperele pe care un cadru didactic le are în vedere pentru a verifica dacă studentul a atins rezultatele propuse. Totodată, prin IR, rezultatele învățării sunt conectate cu elemente de conținut al învățării și cu activități didactice relevante.

Caracteristici ale indicatorilor de rezultat

1. *IR* descriu comportamente și/sau atitudini observabile în munca studentului.
2. *IR* identifică/subliniază ceea ce este important/valoros în curriculum.
3. *IR* se centrează pe eforturile de învățare ale studentului.
4. *IR* descriu clar contextul acțiunii/activității.
5. *IR* descriu doar ceea ce este esențial pentru a demonstra că studentul a atins *RAI* dorite.
6. *IR* sunt comportamente/atitudini pe care studenții trebuie să le îndeplinească în viața de zi cu zi sau în viitoarea lor carieră profesională, aferentă programului de studiu urmat
7. Fiecare *RAI* are asociată o listă de *IR*, care sunt în concordanță cu *RAI* vizat și care pot fi de asemenea utilizați pentru evaluare, autoevaluare și feedback.
8. *IR* permit studenților să își evalueze propria performanță prin autoevaluare și reflecție.



Exemple de indicatori de rezultat

Pentru a exemplifica relația dintre RAI și IR aferenți, vom utiliza rezultatul A1 din Tabelul nr. 2.

A1. Să elaboreze o listă de referințe științifice adecvate, pentru tema proprie de disertație, demonstrând capacitatea de selecție critică a surselor în funcție de relevanță și credibilitate.

- IR1. Formularea clară a titlului și/sau a temei cercetării
- IR2. Descrierea explicită a algoritmului de căutare bibliografică
- IR3. Aplicarea corectă a normelor de citare în stilul APA 7
- IR4. Evaluarea gradului de potrivire între tema lucrării și sursele selectate
- IR5. Prezentarea numărului de citări pentru fiecare sursă bibliografică
- IR6. Evaluarea calității științifice a surselor utilizate
- IR7. Prezentarea factorului de impact al revistelor în care au fost publicate sursele
- IR8. Verificarea actualității surselor bibliografice selectate

IR prezintă principalele repere pe care cadrul didactic le consideră în evaluarea unui rezultat al învățării. Pentru ca aceste repere să fie cu adevărat operaționale trebuie integrate în rubrici de evaluare, în cadrul cărora sunt formulați indicatori de performanță. Aceștia trebuie redactați prin raportare la modelul SMART (*Specifici, Măsurabili, Accesibili, Relevanți și Încadrați în Timp*) pentru a fi cu adevărat utili. Evaluarea prin rubrici permite cadrului didactic să ofere studenților feedback constructiv și direcții clare de îmbunătățire, precum și să automatizeze mai ușor procesul de evaluare și oferire de feedback prin integrarea resurselor tehnologice moderne.

Evaluarea prin raportare la rubrici

Utilizarea unui instrument de evaluare de tip rubrică (eng. rubrics) oferă o structură clară și obiectivă în evaluarea performanței, activităților sau rezultatelor unui proces de învățare. De obicei, rubricile sunt puse într-un format tabelar în care cadrul didactic completează criteriile de evaluare, descrierea indicatorilor de rezultat, raportat la standarde graduale de performanță - numite și indicatori de performanță (de ex.: insuficient, suficient, bine, foarte bine), alături de o strategie de scorare (Jönsson & Panadero, 2017). Transparența și consistența în notare, prin raportarea la indicatorii de performanță dintr-o rubrică (construiți de cadrul didactic sau în colaborare cu studenții), încurajează studenții să-și autoevalueze munca și îi ajută la creșterea capacității de autoreglare în învățare (Cockett & Jackson, 2018). În Tabelul 3, este descris un exemplu de evaluare ce utilizează sistemul de rubrică, pentru rezultatul A1 în cazul căruia am exemplificat, mai sus, setul de indicatori de rezultat.



Tabel 3. Exemplu de rubrică de evaluare (rubrics)

Criterii de evaluare și indicatori de performanță (tip rubrics) pentru sarcina de evaluare						
Criteriu de evaluare	Indicatori de rezultat (IR)	Indicatori de performanță (Ip)				
		Excelent	Bun	Satisfăcător	Insuficient	Neîndeplinit
C1. Claritatea și relevanța temei alese	IR1. Formularea clară a titlului și/sau a temei cercetării	Tema și/sau titlul sunt clare, specifice și coerente.	Tema și/sau titlul sunt clare, dar generale.	Tema și/sau titlul sunt vagi sau incomplet definite.	Tema și/sau titlul sunt incoerente.	Tema și/sau titlul nespecificate.
		5 puncte	4 puncte	2,5 puncte	1,25 puncte	0 puncte
C2. Algoritmul de căutare	IR2. Descrierea algoritmului de căutare bibliografică	Algoritm complet (utilizează toți organizatorii logici, toate cuvintele cheie și sinonimele acestora), reaplicabil, riguros.	Algoritm bine formulat, mici omisiuni.	Algoritm parțial, elemente lipsă.	Algoritm superficial.	Algoritmul lipsește.
		20 puncte	15 puncte	10 puncte	5 puncte	0 puncte
C3. Citarea conform APA 7	IR3. Aplicarea corectă a normelor de citare în stilul APA 7	Toate citările sunt corecte integral, fără erori, în raportul cu stilul de citare APA7.	Majoritatea ($\geq 75\%$) citărilor sunt corecte sau cu greșeli minore.	50–75% dintre citări sunt corecte.	<50% dintre citări sunt corecte.	Neconform / lipsă.
		10 puncte	7,5 puncte	5 puncte	2,5 puncte	0 puncte
C4. Relevanța surselor	IR4. Evaluarea gradului de potrivire între tema lucrării și sursele selectate	Toate sursele sunt direct relevante (corespondența dintre tema lucrării și datele sursei incluse este evidentă din titlul și/sau abstract).	Majoritatea ($\geq 75\%$) sursele sunt direct relevante.	50–75% surse relevante.	<50% surse relevante.	Lipsă surse relevante.
		20 puncte	15 puncte	10 puncte	5 puncte	0 puncte
C5. Numărul de citări	IR5. Prezentarea numărului de citări pentru fiecare sursă bibliografică	Toate sursele au numărul de citări prezentat corect prezentate atât din Google Academic, cât și din WoS și Scopus.	Majoritatea ($\geq 75\%$) sursele au date complete.	50–75% surse au citări.	<50% surse au citări.	Lipsește numărul de citări.
		10 puncte	7,5 puncte	5 puncte	2,5 puncte	0 puncte

Criterii de evaluare și indicatori de performanță (tip rubrics) pentru sarcina de evaluare

Criteriu de evaluare	Indicatori de rezultat (IR)	Indicatori de performanță (Ip)				
		Excelent	Bun	Satisfăcător	Insuficient	Neîndeplinit
C6. Calitatea științifică a surselor	IR6. Evaluarea calității științifice a surselor utilizate	Surse excelente (WoS/Scopus, volume puternice), toate sunt incluse în WoS și/sau Scopus.	Surse bune, în mare parte științifice. Majoritatea ($\geq 75\%$) incluse în WoS și/sau Scopus.	Surse mixte, calitate variabilă, între 75% și 50% incluse în WoS și/sau Scopus.	Preponderent surse slabe, sub 50% incluse în WoS și/sau Scopus.	Lista include mai puțin de 15 surse bibliografice, indiferent de calitatea acestora.
		10 puncte	7,5 puncte	5 puncte	2,5 puncte	0 puncte
C7. Factorul de impact	IR7. Prezentarea factorului de impact al revistelor în care au fost publicate sursele	Factor de impact corect pentru toate sursele relevante.	Factor de impact corect pentru majoritatea ($\geq 75\%$) sursele relevante.	Factor de impact corect pentru 50–75% din sursele relevante.	Factor de impact corect pentru <50% din sursele relevante.	Lipsește factorul de impact.
		15 puncte	11,25 puncte	7,5 puncte	3,75 puncte	0 puncte
C8. Actualitatea surselor	IR8. Verificarea actualității surselor bibliografice selectate	$\geq 15\%$ surse din ultimii 5 ani.	<12% dintre surse sunt publicate în ultimii 5 ani.	<8% dintre surse sunt publicate în ultimii 5 ani.	<4% dintre surse sunt publicate în ultimii 5 ani.	Niciun articol publicat în ultimii 5 ani.
		10 puncte	7,5 puncte	5 puncte	2,5 puncte	0 puncte

În contextul actual al avansului tehnologic, utilizarea sistemului de evaluare prin rubrici este tot mai facilă. De exemplu, Google Classroom a introdus recent o funcție nouă de **evaluare prin rubrici**, care permite cadrelor didactice să creeze, să atașeze și să utilizeze rubrici detaliate direct în procesul de notare, facilitând o evaluare transparentă, coerentă și aliniată la rezultatele învățării. Integrarea acestei rubrici în noua funcție de **evaluare după criterii (rubric grading)** din **Google Classroom** este directă și simplifică mult procesul de evaluare. Detalii despre cum puteți edita și utiliza această funcție, puteți vedea [aici](#).

Google Classroom aplică automat la tema desemnată rubrica introdusă. Profesorul poate evalua studentul criteriu cu criteriu, selectând doar nivelul atins, iar Classroom calculează automat totalul punctelor. Rubrica devine vizibilă și pentru studenți înainte de predare, sprijinind autoevaluarea și clarificarea așteptărilor. La corectare, Google Classroom generează un raport individual cu punctajul pe criterii, nivelul bifat și feedbackul descriptiv, asigurând o transparență sporită și o aliniere clară între rezultatele învățării, indicatorii de rezultat și evaluare. Această integrare face procesul de feedback mai coerent, mai rapid și mai consistent, reducând erorile și crescând calitatea evaluării.

Concluzii

În practica curentă, formularea rezultatelor și a indicatorilor de rezultat poate părea complexă. Cu toate acestea, ne putem gândi la ele ca la o definire a succesului inițiativelor educaționale, respectiv ca la dovezile concrete prin care putem măsura dacă comportamentele vizate ale educabililor au fost atinse în urma procesului de învățământ.

În esență, ori de câte ori proiectați un rezultat al învățării, reflectați la următoarele întrebări:

- Este clar comportamentul dorit? (Ce anume va face studentul?)
- Este descris contextul? (În ce circumstanțe?)
- Este măsurabil? (Cum știu dacă a fost atins?)
- Este adecvat nivelului cursului? (Spre exemplu, corelează cu nivelurile cognitive din Taxonomia lui Bloom?)
- Este realist și încadrat în timp?
- Am indicatori clari de performanță prin care să le evaluez reușita, să ofer feedback și posibilitatea de autoevaluare?

BCDA nr. 12 vă oferă repere concrete în formularea rezultatelor învățării în acord cu prevederile LÎS 199/2023. În acest sens, contextul propus de lege este integrat cu reperele pedagogice ale modelului reflexiv – colaborativ și definește un demers de design de instruire care să ajute cadrul didactic universitar să construiască activități didactice eficiente și încadrate în paradigma învățământului centrat pe student. În esență, mecanismul de design de instruire presupune următoarele:

- i) formularea de rezultate autentice de învățare (RAI) la nivelul disciplinei,
- j) elaborarea unui set de indicatori de rezultat (IR) pentru fiecare RAI,
- k) elaborarea de sisteme de evaluare prin rubrici pentru fiecare RAI, considerând elaborarea de indicatori de performanță pentru fiecare IR, prin raportare la conținuturi științifice relevante pentru RAI vizat.





Referințe bibliografice

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4), 1-4.
Retrieved from http://egusdsecondaryed.pbworks.com/f/aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Brooks, S., Dobbins, K., Scott, J. J., Rawlinson, M., & Norman, R. I. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 721-733.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901964>
- Centrul de Dezvoltare Academică (CDA). (2020). UVT - Teaching & learning brand. Retrieved from <https://cda.uvt.ro/documents/>
- Centrul de Dezvoltare Academică (CDA). (2024). Ghid metodologic pentru elaborarea și utilizarea fișei disciplinei, ediția a III-a.
Retrieved from [Ghid-metodologic-pentru-elaborarea-și-utilizarea-fișei-disciplinei-Ediția-a-III-a.pdf](#)
- Cockett, A., & Jackson, C. (2018). The use of assessment rubrics to enhance feedback in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 69, 8–13.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.022>
- De Bruyckere, P. & Kirschner, P.A. (2016). Authentic teachers: Student criteria perceiving authenticity of teachers. *Cogent Education*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1247609>
- Gulikers, J., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational technology research and development*, 52(3), 67-86.
<https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Jönsson, A., & Panadero, E. (2016). The Use and Design of Rubrics to Support Assessment for Learning. *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*, 99–111.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_7
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of the scholarship of teaching*. Routledge.
- Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S., & Knottenbelt, M. (2007). What Do You Mean By "Authentic"? A Comparative Review of the Literature on Conceptions of Authenticity in Teaching. *Adult Education Quarterly*, 58(1), 22-43. <https://doi.org/10.1177/0741713607305939>
- Laur, D. (2013). *Authentic learning experiences: A real-world approach to project-based learning*. Routledge.
- Lautenbach, G. (2014). A theoretically driven teaching and research framework: learning technologies and educational practice. *Educational Studies*, 40(4), 361-376. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.910445>
- Littlefield, V. M. (1999). My syllabus? It's fine. Why do you ask? Or the syllabus: A tool for improving teaching and learning. *Society for Teaching and Learning in Higher Education*, Calgary, Canada.
- Lombardi, Marilyn M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*. EDUCAUSE Learning Initiative, 1, 1-12;



Matejka, K., & Kurke, L. B. (1994). Designing a Great Syllabus. *College Teaching*, 42 (3), 115-117.
<https://doi.org/0.1080/87567555.1994.9926838>

Mladenovici, V., & Ilie, M. D. (2023). A cross-lagged panel model analysis between academics' conceptions of teaching and their teaching approaches. *Studies in Higher Education*, 48(11), 1767–1780.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2213716>

Radović, S., Firssova, O., Hummel, H. G., & Vermeulen, M. (2021). Strengthening the ties between theory and practice in higher education: an investigation into different levels of authenticity and processes of re- and de-contextualisation. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2710-2725.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767053>

Radović, S., Hummel, H. G., & Vermeulen, M. (2022). Design-based research with mARC ID model: designing experiential learning environments. *Learning Environments Research*, 25(3), 803-822.
<https://doi.org/10.1007/s10984-021-09394-7>

Ramezanzadeh, A., Zareian, G., Adel, S.M.R. & Ramezanzadeh, R. (2016). Authenticity in teaching: a constant process of becoming. *Higher Education*, 73, 2, 299-315

Sin, C. (2015). Teaching and learning: A journey from the margins to the core in European higher education policy. In *The European Higher Education Area* (pp. 325-341). Springer, Cham.

Spector, J. M. (2018, July). Thinking and learning in the Anthropocene: The new three Rs. Presented at the 2018 international big history conference, Villanova University, Villanova, PA, 26–29 July 2019. Retrieved from [https://www.learndev.org/dl/HLA-IBHA2018/Spector%2C%20J.%20M.%20\(2018\).%20Thinking%20and%20Learning%20in%20the%20Anthropocene.pdf](https://www.learndev.org/dl/HLA-IBHA2018/Spector%2C%20J.%20M.%20(2018).%20Thinking%20and%20Learning%20in%20the%20Anthropocene.pdf)

Spector, J. M. (2020). Remarks on progress in educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 833-836. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09736-x>.

Sweetman, R. (2017). HELOs and student centred learning—where's the link?. *European Journal of Education*, 52(1), 44-55.

Villarroel, V., Boud, D., Bloxham, S., Bruna, D., & Bruna, C. (2020). Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 38-49. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1564882>

