

GHID METODOLOGIC

pentru elaborarea și utilizarea fișei disciplinei



Realizat de
Centrul de Dezvoltare Academică



2016

CUPRINS

1. Prefață	3
2. Fișa disciplinei: instrument de asigurare a calității predării în învățământul superior centrat pe student.5	
3. Utilizarea fișei disciplinei la primul curs/seminar	7
4. Repere teoretice și operaționale suport pentru elaborarea fișei disciplinei	10
4.1. Creditul transferabil și alocarea numărului de credite pentru o disciplină.....	10
4.2. Conceptul de competență.....	11
4.3. Obiectivele educaționale.....	12
4.4. Metodele de predare.....	12
4.5. Interacțiunea obiective - conținut educațional - metode de predare - evaluare.....	13
5. Fișa disciplinei - repere metodologice cadru pentru realizarea fișei disciplinei	16
6. Grilă de autoevaluare și suport formativ pentru elaborarea fișei disciplinei.....	21
Bibliografie	25
Anexa 1 - Lisă cu verbe utilizabile pentru formularea obiectivelor specifice	27
Anexa 2 - Listă cu metode de predare centrate pe activitatea studentului	28
Anexa 3 - Facultatea de Arte și Design: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 4 - Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 5 - Facultatea de Drept: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 6 - Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 7 - Facultatea de Educație Fizică și Sport: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 8 - Facultatea de Fizică: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 9 - Facultatea de Litere, Istorie și Teologie: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 10 - Facultatea de Matematică și Informatică: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 11 - Facultatea de Muzică și Teatru: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 12 - Facultatea de Sociologie și Psihologie: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 13 - Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării: fișa disciplinei - un exemplu	
Anexa 14 - Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic: fișa disciplinei - un exemplu	

Contribuția autorilor

Echipa CDA: 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)

Colaboratori CDA pentru elaborarea unui exemplu de fișe a disciplinei

Prof. univ. dr. Adriana Lucaciu - Anexa 3
Conf. univ. dr. Nicoleta IANOVICI - Anexa 4
Conf. univ. dr. Florentina Olimpia Mușiu - Anexa 5
Lector univ. dr. Delia GLIGOR - Anexa 6
Conf. univ. dr. Simona PETRACOVSCI - Anexa 7
Conf. univ. dr. Cătălin N. MARIN - Anexa 8
Conf. univ. dr. Codruța GOȘA - Anexa 9
Prof. univ. dr. Daniela ZAHARIE - Anexa 10
Lector univ. dr. Theofild LAZĂR - Anexa 12
Lector univ. dr. Corina TURȘIE - Anexa 13

1. Prefață

Centrul de Dezvoltare Academică (CDA) este o structură academică și de cercetare științifică a Universității de Vest din Timișoara (UVT) aflată sub directa coordonare a Prorectorului responsabil cu Strategia Academică, Conf. univ. dr. Irina MACSINGA și a Prorectorului responsabil cu Strategia de cercetare, dezvoltare și inovare științifică, Conf. univ. dr. Mădălin BUNOIU. CDA are sarcina de a contribui la îndeplinirea obiectivelor UVT de *promovare și îndeplinire a unor standarde profesionale de calitate* prin susținerea dezvoltării profesionale a personalului academic din UVT.

La inițiativa dnei. Prorector responsabil cu Strategie Academică, conf. univ. dr. Irina Macsinga, CDA a organizat, în luna iulie 2016, 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, pe structura deja existentă a acesteia în acord cu standardele ARACIS, astfel încât să fie asigurată o continuitate logică între competențe - obiective - conținuturi și metode de predare-evaluare.

În cadrul acestor sesiuni s-au avut în vedere următoarele: 1) prezentarea CDA; 2) informarea cu privire la etapele dezvoltării cognitive și morale a studenților; 3) informare cu privire la procesul de elaborare a fișei disciplinei și 4) aplicarea unui chestionar dezvoltat de CDA pentru a surprinde opiniile cadrelor didactice din UVT cu privire la patru teme (programele de dezvoltare profesională; fișa disciplinei; un posibil buletinul CDA, evaluarea cadrelor didactice). Conform raportului CDA (CDA 2016) elaborat în urma analizei opiniilor cadrelor didactice, respondenții consideră fișa disciplinei un instrument important și util (61%). De asemenea, s-a remarcat că respondenții consideră că fișa disciplinei ar trebui elaborată împreună cu ceilalți colegi care predau aceeași disciplină. În acest context, ghidul de față are menirea de a oferi *un cadru metodologic suport pentru elaborarea fișei disciplinei*, respectând modelul actual aflat în vigoare (OM 5703/2011). Acest cadru metodologic pornește de la premisa faptului că **în UVT**, în conformitate cu prevederile și practicile naționale și internaționale, se dorește un **învățământ centrat pe student și pe dezvoltarea de competențe**.

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 directorul CDA și echipa

centrului sunt la dispoziția cadrelor didactice din UVT pentru consultanță și lucru în echipă. Membrii echipei CDA sunt responsabili de comunicarea cu facultățile UVT, după cum urmează (contact: e-mail cda@e-uvt.ro, telefon interior 721 sau la sediul CDA – sala 605B, etaj 6, Universitatea de Vest, Vasile Pârvan, nr.4):

- | | |
|-------------------------------|--|
| ❖ <i>Elena CIULPAN</i> | Facultatea de Educație Fizică și Sport |
| ❖ <i>Izabella SMARANDACHE</i> | Facultatea de Muzică și Teatru |
| | Facultatea de Litere, Istorie și Teologie |
| ❖ <i>Daniel IANCU</i> | Facultatea de Matematică și Informatică |
| | Facultatea de Fizică |
| | Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor |
| ❖ <i>Dalia STOIA</i> | Facultatea de Drept |
| | Facultatea de Sociologie și Psihologie |
| | Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic |
| ❖ <i>Silvia TOTH</i> | Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie |
| | Facultatea de Arte și Design |
| | Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării |

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. Ea poate îndeplini în același timp patru scopuri diferite. 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, obiectivele, conținutul, metodele și formele de evaluare ale unei discipline; ca 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 scopurile (Passman & Green, 2009). Din alt

punct de vedere, Bowers-Campbell (2015), în urma unei investigații cuprinzătoare a fișei disciplinei ca document curricular, consideră că 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 ARACIS în procedura de evaluare periodică a programelor de studii ale unei universități (ARACIS 2006) în diferite secțiuni cu privire la activitățile desfășurate și procedurile de evaluare utilizare, fiind corelată cu planul de învățământ. Prin urmare, este un document de importanță crescută ce descrie condițiile pentru reușita învățării exprimate prin competențe, obiective, 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 fișei 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.

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.

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. 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.

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 ca fiind un document de referință pentru propriul parcurs școlar al studentului la disciplina în cauză.

Să folosească fișa disciplinei

Pe parcursul semestrului, cadrul didactic va face referire la fișa disciplinei în numeroase cazuri. 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. * trimite FD studenților tăi înainte să ai prima întâlnire cu ei. *prezintă structura FD studenților tăi. *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.). * cere studenților să studieze FD și să o analizeze critic pentru a putea pune întrebări pe marginea ei. *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 cursului.	*răspunde studenților la întrebări organizatorice, dar trimite-i să studieze FD ca să nu mai pierzi timpul cu asemenea aspecte data viitoare. *pentru a prezenta întâlnirea viitoare, fă trimitere la FD, nu pierde timpul cu detaliile organizatorice. *pentru a indica bibliografia ce trebuie studiată în prealabil, fă trimitere la FD, nu pierde timpul reluând sursele de referință. *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. *înaintea momentelor de evaluare (pe parcurs și/sau finale) indică studenților să citească în FD detaliile modalității de evaluare.

4. Repere teoretice și operaționale suport pentru elaborarea fișei disciplinei

De mai bine de 5 decenii, pe fondul creșterii rapide a ratei de participare la studiile de nivel terțiar și al necesității de a menține studenții înscriși la programele de studii ([Anderson and Eaton 1982](#)), în mediul universitar se produce o schimbare radicală de paradigmă în abordarea procesului de învățământ. Astfel, conceperea studiilor universitare se schimbă dinspre un proces centrat pe *transmitere de cunoștințe* spre unul centrat pe *formare de competențe* ([Achtenhagen 2001](#); [Samuelowicz 2001](#); [Vermunt and Verloop 1999](#)) și totodată de la unul centrat pe *activitatea cadrului didactic* spre unul centrat pe *activitatea studentului* ([Gibbs and Coffey 2004](#); [Postareff, Lindblom-Ylänne and Nevgi 2007](#)). Aceste schimbări de paradigmă sunt de actualitate și în învățământul românesc ([Guvernul României, 2015](#)). În acest context, UVT își propune proiectarea și implementarea unui învățământ centrat pe student și pe dezvoltarea de competențe.

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.) obiectivele educaționale; 4.4.) metodele de predare; 4.5.) interacțiunea obiective - 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 asociat unei discipline. Acest volum de muncă face referire atât la activitățile față în față (orele de curs, seminar și evaluare din planul de învățământ), dar și la orele de activități complementare (individuale sau în echipă) necesare unui cursant 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/credit ([European Commission 2009](#)).

În diversele regulamente ale UVT referitoare la planurile de învățământ ([UVT 2013a](#)) sau la sistemul de credite transferabile ([UVT 2013b](#)) sunt prevăzute 25 - 27 de ore de activitate 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 25 ore, 26 ore sau 27 ore. Decizia numărului propriu-zis de ore aferent unui credit în intervalul 25 - 27 aparține în întregime titularului de curs/seminar, 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 (European Commission 2009) și naționale de referință (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 instrutiv-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.

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 realizează prin utilizarea grilei 2 RNCIS (OM 5703/2011). Ca atare, cadrul didactic titular al unei discipline, în momentul în care elaborează fișa disciplinei (secțiunea a VI-a) nu are 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.

4.3. Obiectivele educaționale

Setul de competențe al disciplinei (specificat în secțiunea a VI-a a fișei disciplinei) se operaționalizează prin obiectivul general și obiectivele specifice (secțiunea a VII-a). Obiectivul general este exprimat printr-o singură frază prin care se urmărește expunerea unei imagini generale a absolventului ideal al disciplinei respective (vezi capitolul 5 al ghidului pentru exemplificare). Obiectivele specifice sunt derivate din competențele disciplinei. Pentru a respecta structura internă a unei competențe (Fig. 1), titularul disciplinei poate formula trei categorii de obiective: a) obiective de cunoaștere, b) obiective de abilitare și c) obiective atitudinale (Fig. 2).

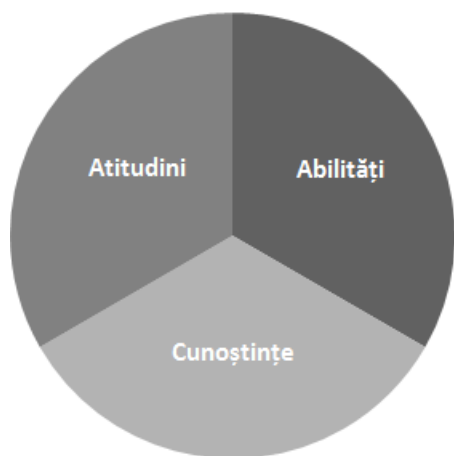


Figura 1. Structura unei competențe

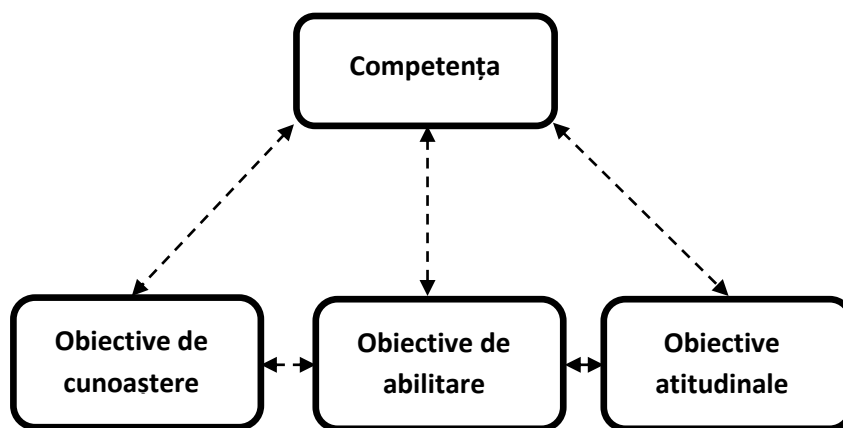


Figura 2. Derivarea competenței prin obiective

În procesul de derivare, *obiectivele de cunoaștere* pot fi exprimate prin acțiuni care să releve înțelegerea, explicarea și/sau interpretarea noțiunilor (conceptelor, teoriilor etc.), *obiectivele de abilitare* prin acțiuni care să exprime aplicarea, transferul, rezolvarea de probleme, reflecția critică, creativitatea și inovarea celor învățate; iar *obiective atitudinale* prin acțiuni care să reliefeze păreri personale (față de cele învățate), importanța și valoarea atribuită celor învățate în raport cu nevoile personale și de dezvoltare profesională. Pentru exemplificarea acestui demers se poate observa capitolul al V-lea al ghidului. Totodată, pentru a facilita procesul de formulare de obiective, Anexa I prezintă un set de verbe ce pot fi folosite pentru exprimarea acțiunilor educaționale prin formularea de obiective din cele trei categorii (de cunoaștere, de abilitare și atitudinale).

4.4. Metodele de predare

În sens general, metoda de învățământ predare 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 adevărurilor, în găsirea soluțiilor necesare la rezolvarea problemelor teoretice și practice cu care ei se confruntă în procesul învățării* (Cerghit 2006, 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.

4.5. Interacțiunea obiective - conținut educațional - metode de predare - evaluare

Studiile în domeniul educației susțin de decenii importanța congruenței dintre *obiectivele instructiv-educative* ↔ *conținutul educațional* ↔ *metodele de predare* ↔ *metodele de evaluare* pentru realizarea unui demers educațional eficient (Anderson and Faust 1973). Această congruență este importantă a fi dezvoltată cu atenție încă din perioada demersului de proiectare a activităților educaționale și, ca atare, reflectată în elaborarea fișei disciplinei (secțiunile a VIII-a și a X-a). 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. Tot în această direcție, tabelul 2 prezintă date suplimentare pentru convergența obiectivelor educaționale și a metodelor de învățământ.

În figura 3, obiectivul *O: 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 obiectivului 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 obiectivului propus.

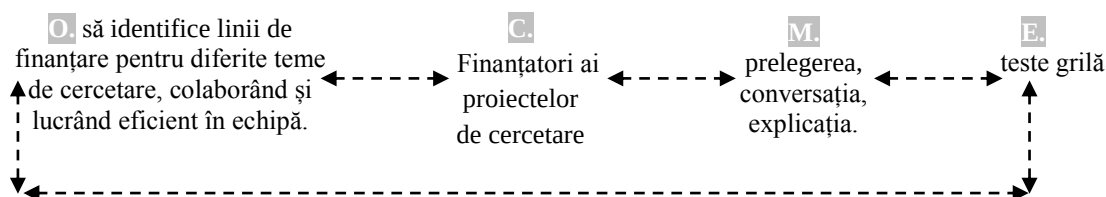


Figura 3 Demers educațional slab convergent între obiective, conținut, metode și evaluare

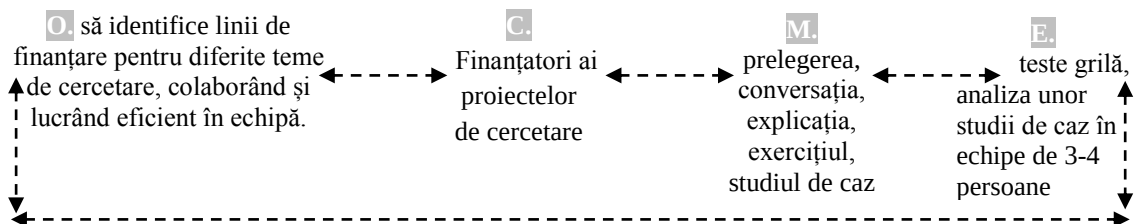


Figura 4 Demers educațional convergent între obiective, conținut, metode și evaluare

În tabelul 2 sunt prezentate 6 categorii de obiective educaționale comune însoțite de 10 metode adecvate pentru fiecare categorie de obiective. Trebuie menționat că în procesul instructiv - educativ toate aceste categorii de obiective 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 dreapta ale tabelului spre cele din stânga, deci de la obiective 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 obiectivele educaționale și metodele de învățământ (Bourner 1997, p. 347)

Obiective de învățare						
	Diseminarea de cunoștințe la zi	Dezvoltarea capacității de a utiliza ideile și informații	Dezvoltarea abilității de a verifica ideile și dovezi	Dezvoltarea abilității de a genera idei și dovezi	Facilitarea dezvoltării personale a studenților	Dezvoltarea capacității de organizare și dirijare a propriei învățări
Zece metode comune de predare	1. Prelegerea	1. Studiu de caz	1. Seminarii și tutoriale	1. Proiecte de cercetare	1. Feedback	1. Contracte de învățare
	2. Culegeri cu informații la zi	2. Cursuri practice	2. Supervizare	2. Ateliere pentru tehnici de rezolvare creativă a problemelor	2. Învățare bazată pe acțiune	2. Proiecte
	3. Liste de lectură	3. Experiență de lucru	3. Prezentări	3. Lucru în echipă	3. Contracte de învățare	3. Învățare bazată pe acțiune
	4. Suport de curs	4. Proiecte	4. Eseuri	4. Învățarea bazată pe acțiune	4. Joc de rol	4. Ateliere de lucru
	5. Prelegerea unui lector oaspete	5. Demonstrații	5. Feedback pentru lucrările scrise	5. Gândirea laterală	5. Învățare experiențială	5. Mentorat
	6. Exerciții de găsire de cunoștințe la zi	6. Lucru în echipe	6. Analiza literaturii	6. Brainstorming	6. Consemnarea progresului învățării	6. Consemnări și jurnale reflectiv
	7. Dezvoltarea abilităților de utilizare a bibliotecii și a altor resurse educaționale	7. Simulări (ex. pe calculator)	7. Examenе scrise	7. Hărți conceptuale	7. Experiențe structurate de grup	7. Studiu independent
	8. Studiu independent dirijat	8. Rezolvare de probleme	8. Evaluări critice	8. Vizualizare creativă	8. Documente reflectiv	8. Dizertații
	9. Resurse educaționale deschise	9. Discuții și dezbateri	9. Evaluare colegială	9. Folosirea de tehnici de relaxare	9. Autoevaluare	9. Stagiul de practică
	10. Utilizarea internetului	10. Scriere de eseuri	10. Autoevaluare	10. Rezolvare de probleme	10. Profilare	10. Portofoliu de dezvoltare

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. Totodată, anexele 3 - 14 prezintă exemple ale fișei disciplinei pentru fiecare facultate din cadrul UVT.

FIȘA DISCIPLINEI

Legendă:

- ❖ scris cu negru - formatul standard al fișei disciplinei (conform OM 5703/2011, Anexa 3: 31-33).
- ❖ 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	
1.2. Facultatea	
1.3. Departamentul	
1.4. Domeniul de studii	
1.5. Ciclul de studii	
1.6. Programul de studii	

2. Date despre disciplină

2.1. Denumirea disciplinei							
2.2. Titularul activităților de curs							
2.3. Titularul activităților de seminar							
2.4. Anul de studii		2.5. Semestrul		2.6. Tipul de evaluare	*	2.7. Regimul disciplinei	

* se vor specifica abrevierile utilizate în planul de învățământ al specializării (ex: E = examen; C = colocviu, V = verificare).

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*					ore
Studiu după manual, suport de curs, bibliografie și notițe					
Documentare suplimentară în bibliotecă, pe platformele electronice de specialitate/pe teren					
Pregătire seminarii/laboratoare, teme, referate, portofolii și eseuri					

Examinări	
Tutorat	
Examinări	
Alte activități ...	
3.7. Total ore studiu individual	**
3.8. Total ore pe semestru	***
3.9. Număr de credite	****

* 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 8 și 10.

** 3.7. = numărul total de ore de la secțiunea *Distribuția fondului de timp*.

*** 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 (1 credit = 25 ore).

**** 3.9. = numărul de credite prevăzut a fi atribuit disciplinei prin planul de învățământ.

4. Precondiții (acolo unde e cazul)

4.1. de curriculum	• 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. • promovarea sau nepromovarea acestor discipline nu poate fi condiție de acces al studentului la disciplina prezentă.
4.2. de competențe	• 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. • 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. • în cazul în care se folosește evaluarea inițială și nu poate constitui pondere din nota finală a disciplinei. • în cazul în care se organizează evaluare inițială, demersurile aferente trebuie prevăzute adecvat în secțiunile 8 și 10.

5. Condiții (acolo unde e cazul)

5.1. de desfășurarea a cursului	• se poate specifica necesarul de mijloace și materiale speciale, precum și condiții deosebite ce trebuie asigurate de locația în care se va desfășura cursul. • se pot specifica principalele reguli de management al grupului de studenți și de organizarea a activităților instructiv-educative din cadrul cursului.
5.2. de desfășurare a seminarului/laboratorului	• 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. • se pot specifica principalele reguli de management al grupului de studenți și de organizarea a activităților instructiv-educative din cadrul seminarului/laboratorului. •

6. Competențe specifice acumulate

Competențe profesionale	• se vor preciza sub-competențele prevăzute în Grila 2 RNCIS la disciplina pentru care se elaborează fișa. - c1. - elaborarea de proiecte de cercetare educațională pentru a atrage fonduri care să susțină derularea cercetărilor. - c2. - publicarea de articole de diseminare a rezultatelor cercetărilor educaționale în reviste cotate ISI din domeniul educației. - etc.
-------------------------	---

Competențe transversale	• acolo unde este cazul se vor preciza competențele transversale prevăzute în Grila 2 RNCIS la disciplina pentru care se elaborează fișa. ct1. - deprinderea aspectelor etice legate de realizarea și implementarea de cercetări educaționale. ct2. - dezvoltarea abilităților de colaborare și lucru în echipe de cercetare.
-------------------------	---

7. Obiectivele disciplinei (reieșind din grila competențelor specifice acumulate)

7.1. Obiectivul general al disciplinei	• se formulează într-o singură frază imaginea generală a profilului de competențe al absolventului disciplinei. • obiectivul general trebuie corelat cu setul de competențe specifice precizat la secțiunea 6, atât competențe profesionale, cât și transversale, dacă este cazul. Dezvoltarea unui set complex de competențe necesare specialistului în științe ale educației, astfel încât acesta prin cooperare și lucru în echipă să poată elabora și implementa proiecte de cercetare, precum și publica articole relevante în fluxul principal de reviste din domeniul științelor educației cotate ISI, prin utilizarea metodologiei de cercetare specifică și respectarea aspectelor de etică ale domeniului.
7.2. Obiectivele specifice	• obiectivele specifice trebuie corelate cu setul de competențe specifice precizat la secțiunea 6, atât competențe profesionale, cât și transversale, dacă este cazul. • fiecare competență specifică prezentă la punctul 6 este recomandabil a fi transpusă în trei categorii de obiective specifice: a) obiective de cunoaștere (O.c.); b) obiective de abilitare (O.ab.) și c) obiective atitudinale (O.at.). În fiecare categorie de obiective, aferent unei competențe, se pot formula unul sau mai multe obiective specifice, cu atenție la evitarea suprapunerilor dintre obiective. • pentru evitarea suprapunerilor și a redundanțelor se poate utiliza ca reper tabelul descriptorilor de nivel propus în OM 5703/oct. 2011, pag. 7. • totodată pentru facilitarea formulării obiectivelor specifice, în Anexa II prezentăm un set de verbe ce pot fi utilizate pentru a concepe activități de învățare specifice celor trei categorii de obiective. *O.c.¹¹ să descrie elementele componente al unui proiect de cercetare, subliniind aspectele de etică implicate; O.ab.¹² să identifice linii de finanțare pentru diferite teme de cercetare, colaborând și lucrând eficient în echipă; O.at.¹³ să argumenteze importanța elaborării proiectelor de cercetare, respectând aspectele de etică ale domeniului; O.c.²¹ să prezinte caracteristicile principalelor reviste de cercetare din domeniul educației, coate ISI. O.ab.²² să identifice cea mai potrivită revistă pentru publicarea unui articol. O.at.²³ să argumenteze prin etalarea avantajelor și dezavantajelor specifice publicarea de articole în reviste cotate ISI din domeniul științelor educației. Etc.

* O¹ⁿ - obiectiv derivate din C1; O²ⁿ - obiectiv derivat din C2.

* O.c. - obiective de cunoaștere; O.ab. - obiectiv de abilitare; O.at. - obiectiv atitudinal.

8. Conținuturi*

8.1. Curs	Metode de predare	Observații
Se vor specifica temele și subtemele abordate în curs și corelarea fiecărei teme cu obiectivele specifice precizate la secțiunea 7.2., conform exemplului de mai jos. Se va preciza pentru fiecare	Se vor preciza metodele de predare în corelație cu fiecare subtemă precizată în coloana din stânga. Metodele vor fi corelate cu subtema și	Se pot specifica orice detalii pe care titularul de curs le consideră necesare pentru desfășurarea eficientă a activităților. Se vor specifica sursele bibliografice minime necesare (maximum 2, 3 surse), cu precizarea

temă, eventual subtemă, și numărul de ore de curs dedicate. În acest capitol este recomandabil să fie evidențiată corelația conținut - obiective - metode.	obiectivele specifice aferente subtemei respective, conform exemplului de mai jos.	paginilor, conform modelului de mai jos.
I. Managementul proiectelor de cercetare educațională (4 ore) 1.1. Finanțatori ai proiectelor de cercetare (O.ap.¹²) (2ore) 1.2. Elaborarea cererilor de finanțare (O.c.¹¹) (2ore) Se va detalia conținutul fiecărui capitol	prelegerea, conversația. prelegerea, conversația, exemplificarea. cu prezentarea tematicii.	Cursul este corelat în vederea îndeplinirii obiectivelor stabilite cu seminarul nr. 1. Prelegerea va fi interactivă, de-a lungul activității studenții fiind implicați prin solicitarea răspunsului la cinci întrebări cheie: 1. 2. 3. etc. Referințe: 1. Ilie M. D. (2016). Note de curs + ppt. nr.1 (pus la dispoziție de către titularul cursului) 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)
Nr. de ore pentru un modul de predare nu va fi mai mare de 4 ore.		
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. Se recomandă cel puțin 40% din bibliografie să fie publicată în ultimii 10 ani. Bibliografie: • Hattie, J. & Yates, G. (2014). <i>Visible Learning and the Science of How WE Learn</i>. New York: Routledge. • Hattie, J. (2012). <i>Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on learning</i>. London: Routledge. • Hattie, J. (2009). <i>Visible Learning for Teachers. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement</i>. London: Routledge. • Labăr, A. (2008). <i>SPSS pentru științele educației</i>. Iași: Polirom • Sava, F.A. (2004). <i>Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare</i>. Cluj-Napoca: ASCR. • etc.		
8.2. Seminar/laborator	Metode de predare	Observații
Se vor specifica temele și subtemele abordate în seminar/laborator și corelarea fiecărei teme cu obiectivele specifice precizate la secțiunea 7.2., conform exemplului de mai jos. Se va preciza pentru fiecare subtemă și numărul de ore dedicate. În acest capitol este recomandabil să fie evidențiată corelația conținut - obiective - metode (Anexa).	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 (O.ap. ¹²) (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). Aplicații de seminar + ppt. nr.11 (pus la dispoziție de către titularul de seminar) Etc.
Nr. de ore pentru un modul de predare nu va fi mai mare de 4 ore.		
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.

- * temele de curs și seminar/laborator trebuie să acopere în întregime obiectivele specifice formulate la secțiunea 7.2.
- * 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.
- * 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.

9. Coroborarea conținuturilor disciplinei cu așteptările reprezentanților comunității epistemice, asociațiilor profesionale și angajatorilor 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.

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 domeniului 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. Dezvoltarea competențelor de cercetare în educației este un fundament solid pentru un practician reflexiv al activității instructiv-educative. Totodată, un nivel ridicat al competențelor în domeniul cercetării educaționale constituie un avantaj competițional pe piața forței de muncă, posesorul acestora putând participa cu succes la concursuri pe posturi de cercetare, pentru admitere la doctorat sau pe posturi din învățământul superior.

10. Evaluare*

Tip de activitate	10.1. Criterii de evaluare**	10.2. Metode de evaluare***	10.3. Pondere din nota finală
10.4. Curs			
10.5. Seminar/laborator			
10.6. Standard minim de performanță			
• 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; • este recomandabil a fi prezentat algoritmul și/sau procedura de calcul a notei finale a disciplinei; • se pot face precizări referitoare la numărul de prezențe, cu respectarea regulamentelor UVT în vigoare (curs 50%; seminar 70% și laborator 100%). • este indicat a se face precizări referitoare la sesiunile de restanță și mări.			

*eventualul bonus nu este recomandabil a fi acordat 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 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 cu obiectivele specifice și cu setul de competențe vizat de disciplină.

** criteriile de evaluare sunt constituite de către obiectivele specifice prezentate în secțiunea 7.2.

** toate obiectivele specifice trebuie cuprinse în procesul de evaluare.

*** 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.

Data completării

Semnătura titularului de curs

Semnătura titularului de seminar

Semnătura directorului de departament

Bibliografie

- Achtenhagen, F. 2001. Criteria for the development of complex teaching-learning environments. *Instructional Science*, 29: 361-381.
- Anderson, R. E., și F. W. Faust. 1973. Educational psychology: the science of instruction and learning. New York: Dodd, Mead.
- Anderson, D. S. și E. Eaton. 1982. Australian higher education research and society Part1: Post-war reconstruction and expansion 1940-1965. *Higher Education Research and Development* 1: 5 - 32.
- ARACIS. 2006. Metodologia de evaluare externă, standardele de referință și lista de indicatori de performanță a ARACIS. București. accesat în august 2016 la http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Proceduri/Metodologie_de_evaluare_externa.pdf
- Bourner, T. 1997. Teaching methods for learning outcomes. *Education and Training* 39, no. 9: 344- 348.
- Bowers-Campbell, J. (2015). Investigating the Syllabus as a Defining Document. *Journal of College Reading and Learning*, 45(2), 106-122. doi:10.1080/10790195.2015.1030240.
- Centrul de Dezvoltare Academică (CDA). 2016. *Analiza nevoilor de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice din Universitatea de Vest din Timișoara*. Timișoara: Universitatea de Vest din Timișoara.
- Cerghit, I. 2006. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
- European Commission (2009). ECTS Users' Guide, *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*, ISBN: 978-92-79-09728-7.
- Gibbs, G., și M. Coffey. 2000. Training to teach in higher education: A research agenda. *Teacher Development* 4, no. 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.
- 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.
- Matejka, K., și Kurke, L. B. (1994). Designing a Great Syllabus. *College Teaching*, 42(3), 115-117. doi:10.1080/87567555.1994.9926838.
- OM nr. 5703/2011 privind implementarea Cadrului național al calificărilor din învățământul superior. *Monitorul oficial al României*, Anul 179(XXIII) - Nr. 880 bis., marți 13 decembrie 2011, pp. 3 - 43.
- Passman, T., și Green, R. A. (2009). Start with the Syllabus: Universal Design from the Top. *Journal of Access Services*, 6(1-2), 48-58. doi:10.1080/15367960802247916.
- Postareff, L. S., Lindblom-Ylance, și A. Nevgi. 2007. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23, no. 5: 557–71.

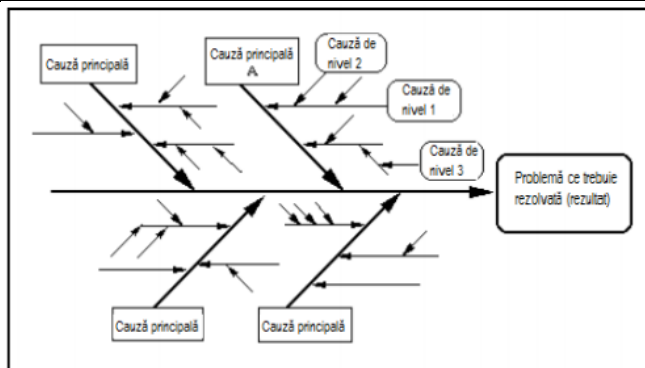
- Samuelowicz, K. 2001. Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, no. 41: 299-325.
- Thompson, B. (2007). The Syllabus as a Communication Document: Constructing and Presenting the Syllabus. *Communication Education*, 56(1), 54-71. doi:10.1080/03634520601011575.
- Universitatea de Vest din Timișoara (UVT). 2013a. *Regulament elaborare planuri de învățământ programe de studii*. HS. nr. 17 din 20.02.2013. accesat în august 2016 la <https://www.uvt.ro/ro/uvt/regulamente/regulamenteUVT/>. Timișoara: Universitatea de Vest din Timișoara.
- Universitatea de Vest din Timișoara (UVT). 2013a. *Regulamentul privind sistemul de credite transferabile pentru studii de licență și master*. HS 19 din 20.03.2013. accesat în august 2016 la <https://www.uvt.ro/ro/uvt/regulamente/regulamenteUVT/>. Timișoara: Universitatea de Vest din Timișoara.
- Vermunt, J. D., și N. Verloop. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, no. 9: 257-280.

Anexa 1 - Lisă cu verbe utilizabile pentru formularea obiectivelor specifice

Obiective de cunoaștere	Obiective de abilitare	Obiective atitudinale
a aminti;	a ajusta;	a accepta;
a categorisi;	a aplica;	a aplauda;
a citi;	a aranja;	a aprecia;
a clasifica;	a căuta;	a aproba;
a completa;	a demonstra;	a asista;
a defini;	a descoperi;	a dori;
a descrie;	a detecta;	a încuraja;
a enumera;	a dirija;	a judeca;
a exemplifica;	a distinge;	a nega;
a explica;	a efectua;	a se conforma
a exprima;	a exploata;	etc.
a formula;	a face;	
a recunoaște;	a folosi;	
a relata;	a îmbina;	
a reproduce;	a manipula;	
a rescrie;	a obține;	
a transmite;	a opera;	
etc.	a practica;	
	a proceda;	
	a produce;	
	a rearanja;	
	a separa;	
	a valoriza;	
	etc.	

Anexa 2 - Listă cu metode de predare centrate pe activitatea studentului

Nr. crt.	Denumirea metodei de învățământ	Scurtă descriere a metodei de învățământ
1.	Brainstorming sau asaltul de idei	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“. Principii: 1. solicitarea exprimării într-un mod cât mai rapid, în fraze scurte și concrete, fără cenzură, 2. sub nici un motiv, nu se vor admite referiri critice, 3. la final are loc analiza, evaluarea, argumentarea, contraargumentarea ideilor emise anterior. Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) <i>Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev</i>. București: Millenium Design Group, pp. 25.
2.	Bulgărele de zăpadă	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. Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) <i>Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev</i>. București: Millenium Design Group, pp. 28.
3.	Carduri de aplicații	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. 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 https://goo.gl/t6moI2.
4.	Ciorchinele	Ciorchinele este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei și care presupune următoarele etape: 1. se scrie un cuvânt sau o temă (care urmează a fi cercetată) în mijlocul tablei sau a foi de hârtie; 2. se notează toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care au legătură cu tema trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial. !!!Etapetele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele. Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) <i>Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev</i>. București: Millenium Design Group, pp. 27.
5.	Diagrama os de pește	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.



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

6. Discurs improvizat

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.

Citește mai mult: Morrison-Shetlar, A. Și Marwitz, M.(2001) *Teaching Creatively: Ideas in Action*. Outernet: Eden Prairie, pp. 4.

7. Discuția de tip panel

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 o problemă, în timp ce auditoriul intervine prin mesaje scrise.

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. 50.

8. Discuții step by step

Este deosebit de adecvat pentru subiecte complexe. Aceasta urmează mai multe secvențe:

- scurtă introducere a problemei
- activitate de rezolvare a problemei
- intervenția instructorului
- activitate de rezolvare problemei
- intervenția instructorului

Citește mai mult: Brown, George și Madeleine, Atkins. 2002. *Effective Teaching in Higher Education: Effective small group teaching*. London and New York: Routledge, pp. 64.

9. Eseul de 5 minute

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.

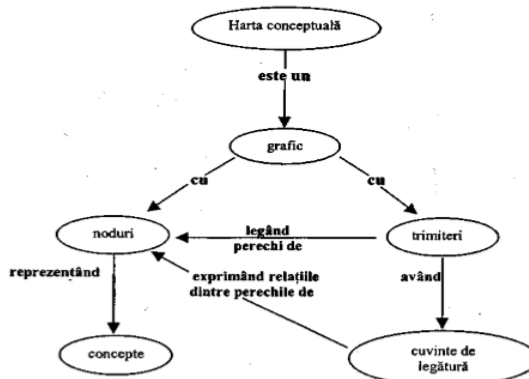
Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*. București: Millenium Design Group, pp. 25.

10. Explozia stelară

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?

Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 205.

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.

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

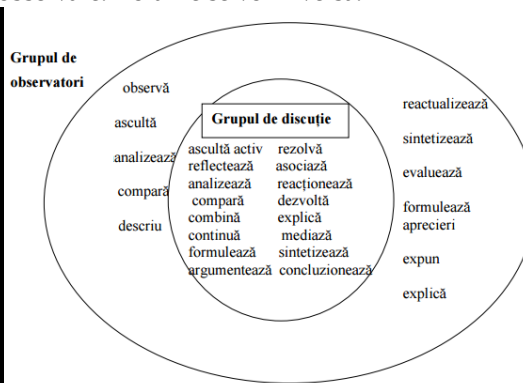
- întregului grup.
- Citește mai mult: Millis, B.J. (2012). *IDEA Paper. No.53: Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses*. Manhattan, KS: The IDEA Center, pp. 3. Găsit în 20 septembrie, 2016, la http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf.
16. Metoda Frisco
Are la bază interpretarea 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)
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.
- | | |
|---|--|
| √ | 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. |
- 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.
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

-
- care l-a studiat în prealabil sau chiar l-a învățat. Ceilalți colegi trebuie să întrețină discuția punând întrebări și adăugând informații suplimentare.
Metoda poate dezvolta abilitățile orale, gestionarea discuției și gândirea critică.
- Citește mai mult: Brown, George și Madeleine, Atkins. 2002. *Effective Teaching in Higher Education: Effective small group teaching*. London and New York: Routledge, pp. 64.
-
22. Mozaicul
- 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.
- Citește mai mult: Sarivan, L.(coord.). (2009) *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*. București: Millenium Design Group, pp.29.
-
23. Optimist/Pesimist
- 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.
- Citește mai mult: Morrison-Shetlar, A. și Marwitz, M.(2001) *Teaching Creatively: Ideas in Action*. Outernet: Eden Prairie, pp.5.
-
24. PBL
Problem Based Learning
- 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.
- Succesiunea sarcinilor în învățarea centrată pe probleme este:
1. determinarea de către studenți a existenței sau non-existenței unei probleme
 2. definirea problemei cu exactitate
 3. identificarea informațiilor de care au nevoie pentru a înțelege problema
 4. identificarea resurselor de care au nevoie pentru a colecta informația necesară
 5. generarea unor posibile soluții la problemă
 6. prezentarea soluțiilor
- White, Hal. 2001. "Problem-Based Learning." *Speaking of Teaching* 11 (1): 1–5. găsit în 21 septembrie, 2016, la http://web.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/problem_based_learning.pdf
-
25. Pictionary
- 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.
- Citește mai mult: Morrison-Shetlar, A. și Marwitz, M.(2001) *Teaching Creatively: Ideas in Action*. Outernet: Eden Prairie, pp. 6.
-
26. Portofoliul
- 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).
- 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,
-

- 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*

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 preconceptuate 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)
Ce credem că știm? | VREAU SĂ ȘTIU (V)
Ce vrem să știm? | AM ÎNVĂȚAT (Î)
Ce am învățat? |
|--------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| | | |
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.

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 dezbateri 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

43. Testul vizibil
- Citește mai mult: Oprea, C. (2006). *Strategii didactice interactive*. București : Editura Didactică și Pedagogică, pp. 213.
- 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 răspunsuri 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.
44. TPR
Total Physical Response
- 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.
- 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.
45. Turul galeriei
- Citește mai mult: Morrison-Shetlar, A. și Marwitz, M.(2001) *Teaching Creatively: Ideas in Action*. Outernet: Eden Prairie, pp.5.
- 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.
-