



MINISTERUL EDUCAȚIEI
NAȚIONALE

CNFIS
Consiliul Național pentru
Finanțarea Învățământului
Superior



Elemente de didactică universitară Modul 2

Autor: LECT. UNIV. DR. IULIA HERMAN



Ministerul Educației Naționale

Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior

Beneficiar: Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia

Titlul proiectului: „Îmbunătățirea calității activității didactice și a respectării deontologiei și eticii academice în Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia”

Proiect finanțat din Fondul de Dezvoltare Instituțională, Contract CNFIS-FDI-2017-0509

Domeniul 7: „Îmbunătățirea calității activității didactice și a respectării deontologiei și eticii academice”

2.1 ELEMENTE DE DIDACTICĂ UNIVERSITARĂ

AUTOR: LECT. UNIV. DR. IULIA HERMAN

2.1.1. Proiectarea curriculară a procesului de învățământ universitar

În viziune modernă, acțiunile de proiectare constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului de instruire, a strategiilor și tehnologiilor didactice. Abordarea curriculară a procesului de învățământ presupune proiectarea interdependențelor dintre elementele componente ale activității didactice: obiective/finalități (competențe)–conținuturi– metodologie–evaluare. Aceste interdependențe angajează realizarea unui învățământ prioritar formativ bazat integral pe resursele de (auto)instruire și de (auto)educație ale fiecărui student.

Proiectarea curriculară după Guțu, V., (2015), consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conținuturi definite explicit („ce să învățăm?”) la structura de organizare orientată valoric prin intermediul unor obiective și metodologii explicite și implicite („cum învățăm?”), cu efecte macrostructurale (plan-cadru de învățământ superior elaborat la nivel de sistem) și microstructurale (curricula și manuale academice elaborate la nivel de proces), asumate la scară universitară.

Potrivit lui Onu, C., (2017) o proiectare eficientă vizează stabilirea obiectivelor pe care studenții trebuie să le atingă, o etapizarea a pașilor parcurși de cadrul didactic pentru a desfășura o predare optimă, precizarea modalităților prin care profesorul măsoară nivelul de îndeplinire al obiectivelor.

Conform lui Temple C. (2002), în proiectarea eficientă a unui curs universitar este potrivit să ținem cont de următoarele aspecte: formularea clară a așteptărilor, includerea de sarcini de lucru frecvente, realizarea evaluării prin mai multe proiecte în loc de o lucrare sau un examen la final de semestru, stabilirea de întrebări



care să asigure interactivitatea cursului, studiul și munca în comun, legătura dintre curs și realitatea din afara clasei.

Cursul, seminarul și laboratorul universitar reprezintă forme de organizare a activității didactice, proiectată și realizată în mod special în învățământul superior.

Cursul universitar, este considerat în mod tradițional forma fundamentală de organizare a activităților didactice universitare, fiind centrată pe activitatea de predare, desfășurată de profesor. Prezentarea materiei este realizată de cadrul didactic titular de disciplină, conform propriilor concepții asupra conținuturilor, utilizând o strategie didactică cu ajutorul căreia profesorul se poate valorifica maximal.

Conceptul pedagogic de curs universitar definește ansamblul activităților de predare-învățare-evaluare conform curriculumului universitar, realizat pe parcursul unui semestru, an academic. Din perspectiva proiectării, cursul universitar reprezintă demersuri curriculare, elaborate de către cadrele didactice în raport cu politicile educaționale universitare, dar și viziunile didactice proprii.

Charles Temple (2002), sugerează o modalitate de proiectare și susținere a unui curs universitar bazată pe experiențe, care îl determină pe student să cerceteze problematica domeniului și care are următoarele etape:

- formularea problemei - se prezintă studenților problemele cu care se confruntă practicienii din domeniu, relevanța acestora, precum și aspectele care pot fi explorate de-a lungul cursului.
- prezentarea metodelor - se evidențiază instrumentele de investigare care pot fi utilizate la disciplina respectivă (lectura, investigația, interviul, ancheta, etc.).
- prezentarea conținuturilor - presupune prezentare informațiilor sub forma conferințelor sau prelegerilor.
- îndrumarea practică a studenților - pe baza unor sarcini de lucru, studenții își aplică propriile capacități de experimentare și comunicare, sub supravegherea cadrului didactic.
- întreprinderea investigației extinse - studenții se implică pe cont propriu într-o investigație reală cu scopul de a-și forma deprinderi practice specifice domeniului pe care îl studiază.

Referitor la designul instrucțional al cursului, după scopul avut în vedere, Vințanu, N., (2001) avansează următoarea tipologie:

1. *Cursul introductiv* - are loc la începutul anului universitar sau al semestrului iar în cadrul lui se enunță obiectivele, tematica, bibliografia, modalitățile de evaluare, sarcinile pe care le vor îndeplini studenții (lucrări, teme, frecvență), locul disciplinei în procesul de învățământ, importanța disciplinei în pregătirea studenților. De asemenea cadrul didactic oferă studenților o imagine de ansamblu asupra domeniului de studiu respectiv.



2. *Cursul de prezentare de noi cunoștințe* - cadrul didactic prezintă sistematic conținutul științific al temelor din fișa disciplinei, pe baza tratatelor științifice, revistelor de specialitate, articolelor nou apărute, informațiilor de pe internet sau pornind de la cercetările personale în domeniu.

3. *Cursul integrativ* - se bazează pe secvențe de sinteză și recapitulare și are drept scop conturarea unei viziuni de ansamblu asupra conținutului predat în vederea pregătirii unor viitoare testări.

4. *Cursul aplicativ* - este centrat pe lucrări aplicative și poate fi abordat din patru direcții: de la teorie la teorie; de la practică la practică; de la idea la practică; de la practică la idee.

După Guțu V., (2015), în conformitate cu finalitățile și tipurile de activități teoretice și practice, se disting următoarele tipuri de cursuri universitare: introductive/de inițiere; tematice; de sinteză; teoretice; practice/aplicative; modular-integrative (sandwich).

În conformitate cu paradigma metodelor didactice, se disting alte tipuri de cursuri universitare: prelegere clasică; dezbateri; prelegere-dezbateri; prelegere-conferință; prelegere problematizată. □

Cursul universitar îndeplinește de asemenea următoarele funcții: informativă - studenții își dezvoltă cunoștințele specifice unui anumit domeniu, stimulativă - studenții sunt motivați să aprofundeze anumite teme/domenii, formativă - contribuie la formarea atitudinilor, convingerilor, valorilor, curiozității epistemice a studenților, orientativă - cursul orientează procesul de învățare al studentului și oferă noi direcții de studiu și cercetare, educativă - cursul contribuie la formarea deprinderilor intelectuale ale studenților și la dezvoltarea culturii de specialitate, axiologică - cursul induce un set de valori epistemice și morale necesare oricărui specialist într-un domeniu.

Alături de curs, **seminarul** este o activitate didactică deosebit de importantă în învățământul superior și a cărei valoare trebuie reconsiderată, seminarul fiind centrat pe activitatea de învățare a studenților. Din punct de vedere etimologic, sensul noțiunii vine de la cuvântul latin *seminarium*, care înseamnă „pepinieră”, fiind foarte apropiat de educo-educare (creștere, dezvoltare).

Funcțiile seminarului didactic universitar sunt de adâncire a cunoașterii, de aplicare a cunoștințelor, de dezvoltare a capacităților de utilizare a informațiilor în mod mai mult sau mai puțin creator, în situații noi. Pentru înțelegerea conținutului de către studenți, linia generală de orientare este dată de curs, iar seminarul asigură concretizarea informațiilor, aprecierea modului de asimilare a conținutului ideatic transmis prin prelegere, a modului de asamblare a structurilor cognitive exersate. Funcțiile seminarului universitar pot fi analizate din diverse perspective, atât din punct de vedere al celui care învață (studentul), cât și din punct de vedere al profesorului. Din perspectiva studenților, rolul seminarului este de a le forma un stil independent de



muncă intelectuală, de a le clarifica, completa, sistematiza și concretiza informațiile primite la curs sau dobândite prin studiu individual, de a le crea o atitudine pozitivă față de materia respectivă, de a stimula investigațiile proprii în domeniul abordat. Din punct de vedere al cadrului didactic care organizează și conduce seminarul, rolul acestei activități este și de a realiza feedbackul necesar reglării procesului instructiv-educativ. Determinarea structurii seminarului se face în raport cu funcțiile și obiectivele acestuia. Un seminar debutează cu elemente de organizare: contactul cu grupa, anunțarea temei, a obiectivelor, organizarea grupei de studenți (eventual pe subgrupe), stabilirea rolurilor pentru participanți. Partea de bază constă în formularea unor probleme și rezolvarea problemelor puse în discuție, analiza critică a rezolvărilor posibile. În încheiere, se realizează o sinteză a drumului parcurs în cunoaștere, în vederea fixării unor repere și pentru a realiza deschiderea spre utilizarea practică, în situații de viață a celor învățate (Macavei, 1997).

Prin urmare, structura logică a unui seminar se construiește pe baza întrebărilor devenite clasice în teoria curriculum-ului, și anume: *ce dorim să realizăm? (obiective); cu ajutorul a ce conținuturi vrem să realizăm ceea ce ne-am propus? (conținutul esențial); cum dorim să procedăm? (strategia didactică); cum vom ști că am realizat ceea ce ne-am propus? (modalitățile de evaluare).*

Structura seminarului universitar depinde, în mare parte, de etapele actului de instruire și interacțiune dintre componentele curriculare: finalități, conținuturi, strategii didactice/ activități de predare-învățare-evaluare.

Așadar, proiectarea seminarului universitar poate fi realizată în cadrul următoarelor etape, după Guțu, V., (2015):

1. Introducere/pregătire captarea atenției; motivarea; raportarea la experiențele trecute etc.
2. Prezentarea subiectului și a problemelor respective; actualizarea; identificarea; analiza contradicțiilor; formularea problemelor.
3. Rezolvarea problemelor prin: sarcini didactice; activități analitice, constructive etc.
4. Reflecție; aprecieri; demonstrarea propriei opinii și a opiniei altuia;
5. Generalizare/concluzionare formularea de concluzii; formularea de legități; formularea de rezultate; pronosticarea.

O altă variantă pe care o propunem pentru structurarea activităților didactice de seminar este cea indicată de Onu, C., (2017):

1. Moment organizatoric - pregătirea sălii de clasă și a cursanților pentru seminar.



2. Anunțarea temei - enunțarea temei seminarului și a punctelor principale ale acesteia, anunțarea obiectivelor seminarului, a activităților pe care studenții le vor desfășura și a sarcinilor de îndeplinit.

3. Prezentarea materialului pregătit anterior - studenții care au avut de pregătit tema respectivă vor prezenta ideile fundamentale ale materialului pregătit, utilizând propriile cuvinte, evidențiind ceea ce au înțeles și păstrând contactul vizual cu colegii lor. Rolul cadrului didactic este de a corecta erorile sau lacunele, neînțelegerile. În cazul în care studenții nu sunt pregătiți corespunzător se poate aplica metoda mozaic, în cadrul căreia anumite grupe de studenți se familiarizează pe loc cu un fragment din material, pe care apoi îl prezintă colegilor.

4. Inițierea dezbaterilor - are drept scop o mai bună retenție a informațiilor de către studenți, dezvoltarea capacității de comunicare, de argumentare și de gândire critică a acestora.

5. Aplicarea cunoștințelor - profesorul propune studenților una sau mai multe aplicații din tema prezentată.

6. Încheierea seminarului - presupune sintetizarea ideilor principale ale temei discutate, formularea concluziilor, formularea de către cadrul didactic a aprecierilor frontale și individuale asupra activității studenților și anunțarea temei următorului seminar.

Departajarea tipurilor și a formelor de seminar didactic universitar se poate realiza în funcție de diverse criterii: relația cu prelegerea, obiectivul urmărit, metoda didactică utilizată, conținutul fundamental vehiculat, modul de rezolvare a sarcinilor de învățare etc. Plecând de la o astfel de pluralitate de criterii, Ioan Neacșu și Gheorghe Tomșa inventariază 31 de tipuri și variante de seminar, dintre care precizăm câteva (Vințanu, 2001).

Din punct de vedere al legăturii cu prelegerea, se consideră că există trei tipuri de seminar didactic universitar: *seminar dependent de curs* (anexă a acesteia), *seminar complementar cursului și seminar independent de curs*.

Seminariile care fac parte din prima categorie, deci sunt *dependente de curs*, se caracterizează prin faptul că nu aduc informație nouă față de cea oferită de prelegere, ci au menirea de a asigura înțelegerea mai profundă a conținutului, clarificarea, aplicarea unor cunoștințe, exersarea capacității de utilizare a informațiilor în diverse situații.

Seminariile complementare cursului reiau în dezbateri unele idei de la curs, dar duc mai departe analizele, ideile, raționamentele, în sensul descifrării unor noi legături, noi aplicații, noi puncte de vedere. Informația oferită de profesor la curs este completată de studenți prin studierea unor surse bibliografice recomandate, iar ideile noi descoperite sunt prezentate și discutate. Astfel, prin confruntare, se produce o mai mare apropiere



de adevărurile cunoașterii din acel domeniu, de legătura cu alte adevăruri, și mai ales cu activitatea profesională viitoare, pentru care se pregătesc studenții.

Seminariile independente de curs sunt cele bazate pe documentarea personală a studenților din surse bibliografice și prezentarea, valorificarea informațiilor dobândite prin studii independente sub formă de referate, proiecte, portofolii etc. Aceste seminarii sunt benefice pentru stimularea autonomiei în cunoaștere, căutarea și valorificarea personală a informațiilor, utilizarea unor calități personale ale studenților pentru rezolvarea cu succes a unor curiozități epistemice sau a unor sarcini precise oferite de profesor, dezvoltarea creativității.

O altă clasificare a seminariilor didactice universitare se face după obiectivul didactic urmărit. Utilizând acest criteriu, putem deosebi următoarele tipuri de seminarii: *seminar introductiv, seminar de consolidare, seminar de verificare a cunoștințelor, a capacităților sau a deprinderilor, seminar cu caracter practic și seminar recapitulativ*. Această clasificare nu este însă rigidă, deoarece în același seminar pot să existe, în diverse proporții, toate tipurile de activități menționate. De exemplu, în cazul unui seminar de consolidare a cunoștințelor transmise la curs, putem avea și aplicarea cunoștințelor sau putem realiza și o recapitulare a cunoștințelor dobândite în etapele anterioare.

Seminarul introductiv, desfășurat la începutul unui demers didactic, prezintă un interes special printre tipurile de seminarii enumerate. Menirea lui este de a comunica studenților obiectivele, conținuturile, metodele și formele de predare și de evaluare care vor fi folosite, de a preciza condițiile organizatorice (frecvență, materiale didactice, locuri de desfășurare etc.) și bibliografia de bază care va fi consultată. Tot cu acest prilej se vor identifica nevoile educaționale ale studenților, aspirațiile, cerințele, așteptările acestora în legătură cu disciplina respectivă. Un loc deloc neglijabil îl ocupă sondarea nivelului de cunoștințe, a gradului de interes față de disciplina de studiu la care se realizează seminarul respectiv, inițierea unor condiții care să faciliteze o comunicare eficientă în cadrul întâlnirilor ulterioare.

Clasificarea seminariilor nu poate face abstracție de natura obiectului de studiu respectiv, care poate fi teoretic (matematică, filosofie, pedagogie etc.) sau experimental (anatomie, chimie, fizică, discipline tehnice).

Astfel, putem avea *seminarii teoretice și seminarii practice, experimentale, care presupun, în general, desfășurarea unor lucrări de laborator*. Seminariile teoretice nu presupun doar ascultare și memorare, ci pot avea și un caracter practic, prin rezolvarea de probleme în mod individual sau în grupuri. Dacă înțelegem seminarul ca prilej de discuții, schimb de idei, confruntarea unor puncte de vedere diferite, atunci orice seminar



este un atelier de lucru în care se cizelează idei, deprinderi, capacități, în jocul confruntării între cunoscut și necunoscut.

O clasificare specială a seminariilor didactice universitare se poate face în funcție de metoda de lucru folosită. Prin tradiție, seminarul a fost o formă de dialog, de confruntare a opiniilor. Descoperirea unor noi adevăruri despre procesul de cunoaștere, despre relația dintre domeniul științei și transpunerea didactică a acestei științe a dus la o explozie a metodelor active. De aceea nu putem pune semnul egalității între un seminar bazat pe metode de comunicare verbală și un seminar bazat pe metode de acțiune, pe rezolvarea de probleme. Astfel, există seminarii clasice, de comunicare verbală, de discuții și dezbateri, precum și seminarii moderne, bazate pe acțiune, pe rezolvarea de probleme, pe cercetare și documentare individuală sau în grup, pe realizarea de proiecte, studii de caz, jocuri de rol etc. Metodologia desfășurării activităților de seminar este deci diversă, impunându-se ideea completării metodelor tradiționale cu metode moderne, bazate pe acțiune, seminariile devenind astfel interactive.

Importanța acordată de cadrele didactice activităților de seminar duce la conceperea instruirii universitare ca o experiență totală și de durată, solicitând studentului participarea cu întreaga personalitate (cognitiv, afectiv și acțional).

Laboratorul este o altă formă de organizare a activității universitare, care înlocuiește seminarul în domeniul tehnic, medical sau real, acolo unde este necesar ca informația teoretică să fie aplicată într-un mod experimental. Astfel laboratorul presupune utilizarea unei aparaturi speciale. În cadrul orei de laborator toți studenții au sarcini de lucru precise iar un experiment se poate desfășura pe parcursul mai multor săptămâni. Obiectivele propuse de profesor trebuie îndeplinite de toți studenții, prin urmare cadrul didactic trebuie să explice suplimentar, să realizeze exerciții individuale, să cunoască bine aparatura din laborator și modul în care aceasta funcționează.

Structura metodică a unui laborator după Onu, C., (2017) presupune:

- momentul organizatoric
- anunțarea temei și a obiectivelor
- precizarea informațiilor necesare pentru desfășurarea optimă a laboratorului
- realizarea model de către cadrul didactic a aplicației respective
- realizarea de către fiecare student a aplicației cu sprijinul cadrului didactic
- exersarea individuală în vederea formării deprinderii necesare



- încheierea laboratorului și emiterea de concluzii, aprecieri ale cadrului didactic asupra activității desfășurate.

Îmbinarea eficientă a formelor de activitate ale învățământului tradițional cu cele ale învățământului online, poate contribui la eliminarea dezavantajelor fiecărei forme în parte și la creșterea calității și productivității activității didactice.

2.1.2. Metode moderne de învățământ în activitățile de curs și de seminar

Metodele de instruire și educare privesc atât modul cum se transmit și asimilează cunoștințele, cât și dezvoltarea unor calități intelectuale și morale, precum și controlul dobândirii cunoștințelor și al formării abilităților. Rezultă, deci, că metodele servesc unor scopuri de cunoaștere (stăpânirea normelor și metodelor de gândire), de instruire (transmiterea unor cunoștințe, priceperi, deprinderi și operații de lucru) și formative (de formare și perfecționare a trăsăturilor de personalitate).

Într-un alt plan, cel al practicii curente, metoda prefigurează un anumit mod de a proceda, modelul acțiunii didactice eficiente, care tinde să plaseze studentul într-o situație de învățare mai mult sau mai puțin dirijată, mergându-se până la una similară aceleia de cercetare științifică, de urmărire și descoperire a adevărului și de raportare a lui la aspectele reale ale vieții. În acest sens privită, metoda poate deveni o cale de descoperire a lucrurilor descoperite, după opinia lui G.N. Volcov.

Metodologia didactică se referă la ansamblul metodelor și procedeele educaționale care recomandă profesorilor “cum” să transmită conținuturile disciplinei astfel încât să determine o implicare crescută a studenților în activitatea didactică și să producă o învățare eficientă. Prin urmare rolul metodelor didactice moderne este tocmai creșterea motivației studenților pentru propriul proces de formare, autoformare și creare de noi produse.

Potrivit literaturii de specialitate există o puternică interdependență între felul în care profesorii predau și modul în care studenții învață, având în vedere faptul că asimilarea unor cunoștințe în timpul orelor de curs/seminar, facilitează apoi studiul individual al studentului (Onu, C., 2017).

După Brown, Bull și Pendlebury (1999) o bună învățare este favorizată de:

- metodele de predare și de evaluare care favorizează activismul studentului;
- predarea centrată pe student;
- evidențierea semnificațiilor conținutului predat;
- stabilirea clară de la început a așteptărilor cadrului didactic și a studenților;
- crearea de oportunități pentru selectarea responsabilă a metodelor de studiu, în vederea dezvoltării metacogniției/identificării stilului propriu de învățare;



- formarea și dezvoltarea intereselor intrinseci.

A. Taxonomii ale metodelor de învățământ

Literatura pedagogică acordă spații întinse taxonomiei didactice în general, iar în ultimele decenii s-au înregistrat diverse puncte de vedere cu privire la clasificări și delimitări în câmpul de acțiune al metodologiei instruirii. Expunem în continuare câteva variante:

Clasificarea metodelor didactice clasice (Stanciu Stoian)

Metode bazate pe acțiune

- exercițiul
- lucrările de laborator
- lucrările de atelier
- munca cu manualul și cartea

Metode iconice

- demonstrația
- observarea
- excursiile și vizitele

Metode simbolice

- expunerea
- conversația

Clasificarea metodelor didactice în funcție de scopul didactic urmărit.

Metode de predare a materialului nou, de fixare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor)

- expunerea
- prelegerea,
- explicația
- conversația
- demonstrația
- munca cu manualul și cartea
- observarea independentă
- exercițiul

Metode de verificare și apreciere a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

- verificarea orală
- lucrările scrise
- verificarea cu ajutorul mașinilor

Clasificarea metodelor de învățământ în Pedagogie, E.D.P., 1979

- expunerea sistematică a cunoștințelor
- exercițiul
- conversația
- problematizarea (învățarea prin probleme și problematizată)
- metoda activității pe grupe
- metoda activității independente
- instruirea programată
 - modelarea
- demonstrația
- experimentul
- metode de verificare și evaluare

Clasificarea metodelor în lucrarea Metode de învățământ (I. Cerghit, 2006)

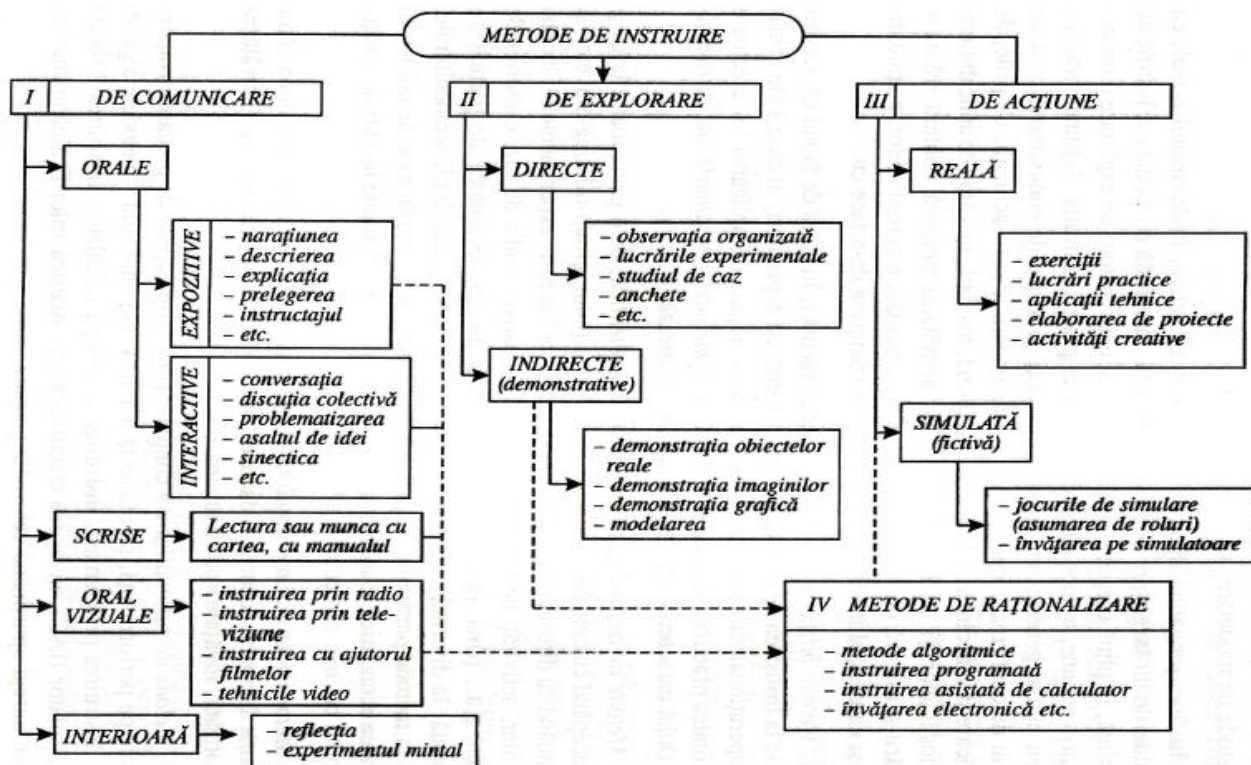


Fig. 2.1. Clasificarea metodelor în lucrarea Metode de învățământ (I. Cerghit, 2006)

În lumina celor prezentate mai sus, considerăm utilă clasificarea metodelor în funcție de principalele momente sau etape ale dezvoltării lor.



A. Metode tradiționale	B. Metode moderne	C. Metode interactive
Caracteristici		
<ul style="list-style-type: none"> - pasive, verbale; - se transmit cunoștințe “gata făcute”; - elevul este simplu receptor de informații; - mecanismul predilect al învățării este memorarea; - profesorul este actorul principal, “magister dixit” 	<ul style="list-style-type: none"> - active, participative; - cunoștințele sânt re-descoperite, elaborate; - elevul cucerește cunoștințele prin efort propriu; - învățarea angajează operațiile gândirii și rezolvări de probleme. 	<ul style="list-style-type: none"> - integrează în sisteme didactice variate metode verbale, iconice, active; - stimulează participarea activă (personală) și interacțiunea cu colegii și profesorii; - învățarea presupune documentare, evaluare, schimb de opinii și rezolvări de probleme.
Exemple		
<ul style="list-style-type: none"> - povestirea, expunerea, prelegerea, explicația etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - problematizarea, studiul de caz, modelarea etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - sisteme metodologice integrate.

Tabelul 2.1. Dezvoltările în domeniul metodologiei didactice de-a lungul timpului după Chiș, V., (2005)

B. Metode de predare active din perspectiva pedagogiei universitare

Metodele de predare active implică studentul în propriul proces de formare atât din punct de vedere cognitiv cât și emoțional, generând astfel o modificare autentică și de durată a personalității sale.

Din pleiada de metode didactice active am selectat pe acelea care se pretează pentru activitatea didactică specifică învățământului universitar.

Conversația este un dialog didactic realizat printr-o succesiune de întrebări și răspunsuri.

Tipuri de conversații: introductivă, de reactualizare și fixare, de verificare, euristică, conversația joc, etc. Referitor la tipologia întrebărilor menționăm faptul că acestea pot fi: reproductivă, stimulativă, aplicativă, evaluativă, directă, etc. De asemenea este necesar să fie respectate anumite cerințe în desfășurarea conversației didactice: precizie, conciziune, corectitudine gramaticală și științifică, accesibilitate, solicitarea unor răspunsuri în formă dezvoltată.

Dezbaterea este un schimb organizat de idei și opinii. Variante pentru această metodă sunt: discuția de grup, „masa rotundă”, brainstorming, discuția Phillips 6/6.

Problematizarea presupune prezentarea unor situații problemă, cu mai multe alternative de rezolvare, care generează studenților îndoială, incertitudine, curiozitate și dorința de descoperire a soluției/ soluțiilor. Această metodă este



considerată a fi una dintre cele mai utile metode didactice din învățământul universitar, pentru că dezvoltă creativitatea și gândirea în general. Problematizarea are un important rol formativ deoarece determină studentul să cerceteze, să selecteze și să-și organizeze informația, să găsească răspunsul la o problemă, să identifice alternative, să emită o judecată asupra problemei (Rust, 1990, p.29), dezvoltând totodată interesul și motivația pentru domeniul studiat.

Experimentul are la bază provocarea intenționată a unui fenomen în scopul studierii acestuia. Tipuri de experimente: demonstrativ, aplicativ, de laborator, natural, individual/echipă etc.

Studiul de caz presupune confruntarea studentului cu o situație din viața reală („caz”) cu scopul de a observa, înțelege, interpreta sau chiar soluționa. Un caz reflectă o situație tipică, reprezentativă și semnificativă pentru anumite stări de lucruri. Cerințe pentru selectarea respectiv adaptarea cazurilor ce urmează a fi studiate și rezolvate de către studenți:

- să fie autentice;
- să implice o situație-problemă, care cere un diagnostic sau o decizie;
- să fie complet și relevant în raport cu obiectivele fixate;
- să fie stimulatив pentru studenți.

Exercițiul are în vedere executarea repetată, conștientă și sistematică a unor acțiuni, operații sau procedee în scopul formării deprinderilor practice și intelectuale sau a îmbunătățirii unei performanțe.

Tipuri de exerciții: introductive, curente, de consolidare, de verificare, individuale, de grup, dirijate/ semi-dirijate / creative.

Proiectul reprezintă o cercetare orientată spre un scop bine precizat, care este realizată prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică, finalizate cu un produs.

Jocul de rol este deosebit de eficient la vârstele mari pentru contribuția sa la formarea de competențe specifice, cât și pentru plăcerea pe care o provoacă. Această metodă didactică presupune exersarea unor comportamente, prin punerea lor în scenă în situații specifice, în vederea dobândirii abilităților necesare în activitatea profesională de mai târziu. Jocul de rol se finalizează cu dezbaterea situației date, a comportamentelor de rol a celor implicați, a alternativelor de joc/interpretare, a punctelor forte și a nevoilor de dezvoltare identificate la studenții implicați.

Metoda ciorchinelui “este o variantă a brainstorming-ului organizată grafic, astfel încât să faciliteze conștientizarea relațiilor dintre elementele învățate” (Moise C., Seghedin E., 2009, p. 375). această metodă poate fi utilizată atât în cadrul cursurilor cât și a seminariilor și prezintă avantajul participării întregii grupe de studenți la activitate. De asemenea facilitează stabilirea de conexiuni între concepte, dezvoltă imaginația și favorizează înțelegerea.

Metoda predării reflexive este foarte utilă mai ales în cadrul seminariilor care pregătesc viitorii profesori. Această metodă presupune împărțirea grupei de studenți în microgrupuri de patru-șase participanți, dintre care unul se erijează în postura de profesor pentru a preda un conținut echipei din care face parte. Apoi este selectat un alt student din microgrup care va îndeplini rolul de profesor, acest lucru repetându-se până când toți membrii echipei au jucat toate rolurile. Studenții care predau în microechipe își pot alege metodele necesare pentru atingerea obiectivelor și au la



dispoziție un anumit timp pentru pregătire. La final se evaluează modul în care s-a realizat predarea și rezultatul obținut (Onu, C., 2017).

Focus-group-ul este o metodă care contribuie la dezvoltarea abilităților sociale ale studenților, a capacității de colaborare, schimb de opinii și extragerea de concluzii. Această metodă dezvoltă de asemenea capacitatea de a reflecta asupra materialului propus spre studiu și de a-și exprima punctul de vedere. Focus-group-ul poate fi aplicat numai la disciplinele socio-umane.

Metoda acvariului sau a interacțiunii observate, urmărește gradul de interacțiune și de influențare reciprocă dintre membrii grupului. Potrivit lui I. Cerghit (2006) cursanții sunt plasați prin alternanță într-o dublă ipostază, cea de participanți activi la dezbateri și cea de observatori ai interacțiunilor ce au loc în cadrul grupului. Etapele parcurse conform I. Cerghit (2006) au fost următoarele:

- alegerea temelor pentru dezbateri
- constituirea a două grupe eterogene și egale ca mărime;
- scaunele vor fi așezate în două cercuri concentrice;
- o grupă va ocupa scaunele cercului din interior, cealaltă scaunele cercului din exterior;
- subiecții își vor alege în mod liber locurile pe care vor considera că se pot simți cât mai bine;
- studenții aflați în cadrul cercului din interior au la dispoziție un interval de 8-10 minute pentru a discuta problema respectiv tema, după ce au fost stabilite regulile de bază: argumentarea și susținerea unei idei, opinii, soluții, susținerea părerii antevorbitorului și aducerea de argumente și date suplimentare, respectiv combaterea poziției sau ideii antevorbitorului cu argumente întemeiate, comunicarea să fie constructivă, participanții să dea dovadă de receptare activă și încurajare a colegilor în exprimarea propriilor idei, opinii sau atitudini;
- în același timp, ocupanții cercului exterior vor avea și ei la dispoziție un interval de 8-10 minute pentru a asculta ceea ce se discută în cercul interior, a face observații despre modul cum se relaționează, despre gradul de stabilire a consensului, despre evoluția climatului și strategiile adoptate pentru a rezolva controversa sau problema. În acest scop ei vor primi fișe de observație sau protocoale special pregătite în care se vor face consemnări cu privire la aspectele constatate;
- în baza celor observate participanții din cercul exterior își vor prezenta opiniile;
- apoi va avea loc schimbarea locurilor între ocupanți, cei din cercul interior ocupând locurile din exterior și invers;
- se pune în discuție o altă temă sau opinie de către cei din cercul interior iar în acest timp ceilalți vor fi observatori;
- după încheierea acestei faze metoda continuă, toți participanții formând un singur cerc de discuții.

Profesorul –moderator va încerca prin intervențiile sale să aducă idei noi, argumente viabile până la finalizarea sarcinii de ansamblu.

World Café (metodă pusă la punct de Juanita Brown) reprezintă un proces conversațional în care o comunitate de persoane schimbă, discută și analizează idei pentru a descoperi răspunsuri noi, comune la întrebări despre problemele



cu care se confruntă sau la situații ipotetice. Principiile care stau la baza acestei metode exploatează la maxim valoarea socială a conversației. Metoda implică sub-grupuri de 4-5 persoane care poartă o discuție despre o temă dată în jurul unei “mese de cafea”. Periodic, grupurile își schimbă componența pentru a asigura circulația ideilor și a perspectivelor. La final fiecare grupă notează pe o coală de hârtie ideile sau scenariul obținut ca urmare a discuțiilor purtate și apoi le prezintă în plen. Acest exercițiu facilitează schimbul de idei, cunoștințe și experiențe dobândite sau consolidate pe parcursul activității didactice.

Metoda mozaic este o metodă interactivă foarte eficientă în cadrul seminariilor care se bazează pe susținerea de referate. Astfel textul unui referat poate fi împărțit pentru a fi studiat de către studenți, care se transformă în “experți” pe acel fragment, pentru ca apoi să-l “predea” colegilor lor, sub monitorizarea cadrului didactic. Ca urmare fiecare student pleacă de la seminar cu câteva idei însușite. Metoda aceasta poate fi aplicată la începutul orei de seminar iar apoi dublată de metode ce presupun și alte aplicații (Onu, C., 2017).

Metoda grupurilor zumzăitoare (buzz-groups) este o metodă activă care poate fi aplicată și în cazul grupurilor mai mari și valorifică nevoia umană de a discuta cu cineva. Această metodă este specifică îndeosebi seminarului dar poate fi utilizată cu succes și în cadrul unor cursuri. Cadrul didactic propune o scurtă aplicație a ceea ce s-a prezentat până în acel moment, poate fi o temă de sinteză, de comparare sau de argumentare. Grupul de studenți se împarte în microgrupuri de câte trei-cinci persoane, care în decurs de aproximativ zece minute sunt lăsate să discute acea sarcină aplicativă/ să rezolve problema dată și să noteze ideile generate. La final fiecare microgrup prezintă ideile iar cadrul didactic oferă feedback specific fiecărui grup de studenți. Metoda grupurilor zumzăitoare are avantajul de a implica în activitate un număr mare de studenți, dezvoltându-le capacitatea de analiză, sinteză, rezolvare de probleme, iar ca dezavantaj putem numi faptul că unii dintre studenți se implică mai puțin decât ceilalți (Onu, C., 2017).

Metoda lucrului independent al studentului cu materialul curricular această metodă se concretizează în studiul materialelor bibliografice recomandate sau identificate de către student. Această metodă formează deprinderi cum ar fi: selectarea conținuturilor necesare, citirea rapidă, realizarea de fișe de lectură, citirea printre rânduri, analizarea, interpretarea și evaluarea unui text, sintetizarea conținutului parcurs, extragerea de concluzii, etc. Toate aceste deprinderi vor fi utilizate în cercetările de mai târziu (proiecte de cercetare de semestru, licență, dizertație, doctorat, etc.).

Metodologia utilizată este foarte importantă pentru promovarea unui învățământ centrat pe student și pentru formarea de abilități, atitudini și în final competențe, în rândul celor care studiază.

2.1.3. Metode alternative de evaluare în învățământul universitar

Evaluarea universitară presupune controlul, măsurarea și aprecierea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor studenților și reprezintă atât o valorizare a modului în care profesorul a predat cât și o modalitate de perfecționare a



activității studentului și cadrelor didactice deopotrivă, prin evidențierea limitelor fiecăruia dar și prin identificarea unor căi de depășire a obstacolelor ce pot interveni în activitatea didactică.

Pentru că evaluarea are o puternică influență asupra felului în care învață studentul, Ramsden (apud Jaques, 1999, pp. 26-27) propune cadrelor didactice universitare o serie de sugestii în scopul realizării unei evaluări eficiente:

- ✧ legați evaluarea de învățare, încurajând efortul și obținând în final calitate;
- ✧ evaluați în timpul experienței de învățare;
- ✧ nu evaluați niciodată înainte de a obține sugestiile studenților asupra modului în care ei ar îmbunătăți activitatea de evaluare;
- ✧ învățați din greșelile studenților;
- ✧ utilizați o varietate cât mai mare de metode de evaluare;
- ✧ implicați studenții în propria evaluare prin discuții despre metodele de evaluare potrivite și felul în care aceste metode se raportează la obiectivele cursului, dar și prin utilizarea autoevaluării și evaluării între colegi;
- ✧ oferiți feed-back clar și frecvent;
- ✧ nu recompensați simpla memorare sau reproducere a cunoștințelor;
- ✧ concentrați-vă pe validitate înainte de a vă concentra pe pertinentă;
- ✧ încercați să reduceți pe cât posibil anxietatea evaluării;
- ✧ pregătiți răspunsul înainte de a stabili o sarcină sau o problemă care va fi supusă evaluării;
- ✧ pregătiți un model de răspuns pentru examinări și utilizați-l, prezentându-l în prealabil studenților;
- ✧ fiți suspicioși în ceea ce privește obiectivitatea și acuratețea cu care măsurați abilitățile studenților.

Metodele de evaluare didactică sunt instrumente, modalități de acțiune prin intermediul cărora evaluatorul obține informații în legătură cu randamentul școlar al studenților, cu performanțele acestora, prin raportare la obiectivele propuse și la conținuturile selectate.

Alături de metodele tradiționale de evaluare (probele scrise, orale și cele practice), metodele alternative sau complementare de evaluare au un puternic accent formativ, venind să le completeze cu succes pe cele tradiționale. Considerăm faptul că îmbinarea celor două categorii de metode de evaluare conduce la însumarea avantajelor și diminuarea dezavantajelor specifice fiecărei metode în parte (Onu, C., 2017).

Metodele alternative de evaluare pe care le considerăm pretabile pentru învățământul universitar sunt: hărțile conceptuale, portofoliul, investigația, proiectul, referatul și autoevaluarea.

Hărțile conceptuale („conceptual maps”) sau hărțile cognitive („cognitive maps”) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele. Formal, harta conceptuală este un grafic constând în noduri și trimiteri prin săgeți. Nodurile corespund termenilor importanți (se trec conceptele) dintr-un domeniu. Trimiterile exprimă relația dintre două concepte (noduri);



indicația de pe linia săgeții relevă modul în care cele două concepte relaționează, modul în care sunt legate între ele. După ce studenții au învățat un material teoretic, ei pot fi evaluați punându-li-se sarcina de a construi o hartă conceptuală (Baciu, S., 2010).

Portofoliul reprezintă „cartea de vizită” a studentului, prin care profesorul poate să-i urmărească progresul – în plan cognitiv, atitudinal și comportamental – la o anumită disciplină, de-a lungul unui interval de timp mai lung (un semestru sau un an școlar). Reprezintă un pact între student și profesorul care trebuie să-l ajute pe student să se autoevalueze. Profesorul discută cu studentul despre ce trebuie să știe și ce trebuie să facă acesta de-a lungul procesului de învățare. La începutul demersului educativ, se determină un diagnostic asupra necesităților studentului de învățare pentru a stabili obiectivele și criteriile de evaluare. Diagnosticul este stabilit de profesor și este discutat cu studentul implicat în evaluare. Ce conține un portofoliu? Portofoliul cuprinde: lista conținutului acestuia (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fișe etc. și numărul paginii la care se găsește); argumentația care explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu, de ce este importantă fiecare și cum se articulează între ele într-o viziune de ansamblu a studentului/grupului cu privire la subiectul respectiv; lucrările pe care le efectuează studentul individual sau în grup; □ rezumate; eseuri; articole, referate, comunicări; fișe individuale de studiu; proiecte și experimente; teme de zi cu zi; probleme rezolvate; rapoarte scrise – de realizare a proiectelor; teste și lucrări semestriale; chestionare de atitudini; înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de student individual sau împreună cu colegii săi; observații pe baza unor ghiduri de observații; reflecțiile proprii ale studentului asupra a ceea ce lucrează; autoevaluări scrise de student sau de membrii grupului; interviuri de evaluare; alte materiale, hărți cognitive, contribuții la activitatea care reflectă participarea studentului/ grupului la derularea și soluționarea temei date; viitoare obiective pornind de la realizările curente ale studentului/grupului, pe baza intereselor și a progreselor înregistrate; comentarii suplimentare și evaluări ale profesorului, ale altor grupuri de învățare și/sau ale altor părți interesate, de exemplu, părinții.

Cele mai uzuale tipuri de portofolii sunt:

- portofoliu de prezentare sau introductiv (cuprinde o selecție a celor mai importante lucrări);
- portofoliu de progres sau de lucru (conține toate elementele desfășurate pe parcursul activității);
- portofoliu de evaluare (cuprinde: obiective, strategii, instrumente de evaluare, tabele de rezultate etc.).

Evaluarea portofoliului se face prin calificative acordate conform criteriilor de apreciere și indicatorilor stabiliți (Baciu, S., 2010).

Investigația atât ca modalitate de învățare, cât și ca modalitate de evaluare, oferă posibilitatea studentului de a aplica, în mod creativ, cunoștințele însușite, în situații noi și variate, pe parcursul unui interval mai lung sau mai scurt. Ea „constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care studentul este nevoit să întreprindă o investigație (documentare, observarea unor fenomene, experimentarea etc.) pe un interval de timp stabilit”.

Investigația îndeplinește mai multe funcții:



- acumularea de cunoștințe;
- exersarea unor abilități de investigare a fenomenelor (de proiectare a acțiunii, alegerea metodelor, emiterea unor ipoteze, culegerea și prelucrarea datelor, desprinderea concluziilor);
- exersarea abilităților de evaluare a capacității de a întreprinde asemenea demersuri. Această practică evaluativă poate să fie organizată individual sau pe grupuri de lucru, iar aprecierea modului de realizare a investigației este, de obicei, de tip holistic.

Prin intermediul acestei metode, profesorul poate să aprecieze: gradul în care studenții își definesc și înțeleg problema investigată; capacitatea de a identifica și a selecta procedeele de obținere a informațiilor, de colectare și organizare a datelor; abilitatea de a formula și testa ipotezele; felul în care studentul prezintă metodele de investigație folosite; validitatea raportului-analiză a rezultatelor obținute. Toate acestea, corelate cu gradul de complexitate al sarcinii de lucru și cu natura disciplinei de studiu fac din metoda investigației un veritabil instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și a personalității studentului. Aportul acestui tip de activitate asupra dezvoltării capacităților de ordin aplicativ ale studenților este considerabil, mai ales în cazul rezolvării de probleme, al dezvoltării capacității de argumentare, al gândirii logice etc. (Baciu, S., 2010).

Proiectul reprezintă o activitate de evaluare mai amplă decât investigația. Proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru – eventual și prin începerea rezolvării acesteia – se continuă acasă pe parcursul câtorva zile sau săptămâni, timp în care studentul are permanente consultări cu profesorul, și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat. Proiectul este o formă activă, participativă care presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare, și consolidarea abilităților sociale ale studenților. Este deosebit de util atunci când profesorul urmărește accentuarea caracterului practic/aplicativ al învățării și apropierea între discursul teoretic și experiența de viață a studenților.

- Realizarea unui proiect presupune parcurgerea următoarelor etape:
- Identificarea unei probleme/teme/subiect;
- Culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă;
- Elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei;
- Evaluarea soluțiilor și deciderea pentru cea mai bună variantă. În funcție de tema aleasă, există, și un al cincilea pas în care studenții trec efectiv la aplicarea soluției pentru care au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute.

Proiectul poate fi realizat individual sau în grup.

- Etapele prin care trebuie să treacă participanții sunt următoarele:
- ✧ orientarea în sarcină;
- ✧ conștientizarea finalităților;



- ✧ definirea conceptelor-cheie;
- ✧ stabilirea sarcinilor de lucru;
- ✧ stabilirea responsabilităților în cazul în care se lucrează în echipă;
- ✧ stabilirea criteriilor și a modului de evaluare;
- ✧ identificarea modalităților de lucru, a căilor de acces la informații;
- ✧ adunarea datelor informaționale;
- ✧ elaborarea finală a produsului;
- ✧ întocmirea raportului final;
- ✧ evaluarea.

Profesorul poate să aprecieze rezultatele proiectului urmărind: adecvarea metodelor de lucru, a materialelor și a mijloacelor didactice folosite la scopurile propuse; acuratețea produsului; rezultatele obținute și posibilitatea generalizării lui; raportul final și modul de prezentare a acestuia; gradul de implicare al participanților în sarcina de lucru (Baciu, S., 2010).

Referatul este folosit ca bază de discuție în legătură cu o temă dată, fiind menit să contribuie la formarea sau dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă ale studenților, totodată, este și o posibilă probă de evaluare a gradului în care studenții și-au însușit un anumit segment al programei, cum ar fi o temă sau o problemă mai complexă dintr-o temă. El este întocmit fie pe baza unei bibliografii minimale, recomandate de profesor. Se întocmește în urma studierii anumitor surse de informare și trebuie să cuprindă atât opiniile autorilor studiați în problema analizată, cât și propriile opinii ale autorului. Referatul are, de obicei, trei-patru pagini și este folosit doar ca element de portofoliu sau pentru acordarea unei note parțiale în cadrul evaluării efectuate pe parcursul instruirii (Baciu, S., 2010).

Autoevaluarea poate fi aplicată de la autoaprecierea verbală și până la autonotarea supravegheată (mai mult sau mai puțin) de profesor.

Profesorii pot utiliza multiple căi de formare și de educare a spiritului de autoevaluare obiectivă, inclusiv: autocorectarea sau corectarea reciprocă – un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Studentul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, el poate fi antrenat în aprecierea răspunsurilor (lucrărilor) colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe calea conștientizării competențelor în mod independent.

Aprecierea vegheată a propriei activități – în cadrul unei verificări, studentul este solicitat să-și acorde o notă, care este, apoi, negociată cu profesorul sau împreună cu colegii. Profesorul are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea/incorectitudinea aprecierilor avansate.

Aprecierea reciprocă – în cadrul căreia studenții sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, la lucrările scrise sau răspunsuri orale.



Aprecierea în comun – antrenarea întregului grup în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin acumularea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual, prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre rezultatele fiecăruia în parte și ale tuturor la un loc. □

Estimarea propriei personalități (autoestimarea) – poate fi efectuată atât pe cale verbală, cât și nonverbală. Important este ca aceasta să fie imparțială și, pe cât posibil de adecvată. Toate etapele autoestimării – de pregătire, evaluarea propriu-zisă, estimarea rezultatelor necesită intuiție, sensibilitate, intelect și inteligență. Randamentul procesului de autoestimare este determinat de gradul de competență.

Evaluarea se poate realiza prin îmbinarea aplicării ambelor modele fundamentale de notare: „modelul de grup” și „modelul individualizat.” Astfel, primul va fi aplicat pentru constatarea (măsurarea) gradului de realizare a obiectivelor, cel de al doilea – pentru raportarea rezultatelor obținute la posibilitățile individuale ale fiecăruia, evidențierea progresului individual înregistrat de la o etapă la alta (Baciu, S., 2010).

În final menționăm valențele formative ale metodelor alternative de evaluare didactică: acestea stimulează implicarea activă în sarcină a studenților, aceștia fiind mai conștienți de responsabilitatea ce și-o asumă; asigură o mai bună punere în practică a cunoștințelor, exersarea priceperilor și capacităților în variate contexte și situații; asigură o mai bună clarificare conceptuală și o integrare ușoară a cunoștințelor asimilate în sistemul noțional, devenind astfel operaționale; asigură un demers interactiv al actelor de predare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare student, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia; descurajează practicile de speculare sau de învățare doar pentru notă; reduc factorul stres implicit oricărei forme de examinare.

2.1.4. Elaborarea produselor curriculare și a materialelor didactice specifice educației universitare

Produsele curriculare au rolul de a oferi procesului didactic un caracter organizat, sistematic și planificat. Pincipalele documente universitare care orientează procesul didactic sunt planurile de învățământ și fișele disciplinelor.

Planul de învățământ este un document emis de o anumită instituție de învățământ și validat de Senatul Universității, rector și ministerul de resort. Acesta este un document diferit de la o specializare la alta, de la un an de studiu la altul și poate fi întocmit într-o manieră complexă sau mai simplă în funcție de instituția care îl elaborează.

Planul de învățământ complet conține următoarele rubrici:

- Categoria disciplinei: obligatorie, opțională sau facultativă;
- Denumirea disciplinei;
- Codul disciplinei;
- Condiționări (discipline anterioare obligatorii) - necesare mai ales în cazul profilurilor tehnice sau reale;
- Numărul de ore pe săptămână al fiecărei discipline în parte;
- Forma de evaluare: colocviu sau examen;



- Numărul de credite al fiecărei discipline în parte;
 - Totalul numărului de ore pe săptămână, al numărului de probe pe semestru și al numărului de credite pe semestru.
- Pentru e-learning sau alte forme de învățământ la distanță, planul de învățământ conține și numărul de ore pentru studiu individual, numărul de ore pentru activități tutoriale, numărul de ore pentru teme de control și pentru activități aplicative asistate.

De asemenea planurile de învățământ se elaborează în funcție de nevoile și cerințele actuale și viitoare ale societății. Disciplinele obligatorii pentru aceeași specializare oferă o pregătire unitară absolvenților de același profil iar succesiunea disciplinelor se realizează gradat după nivelul lor de dificultate (Onu, C., 2017).

Fișa disciplinei este documentul care reflectă conținutul procesului instructiv-educativ pentru o anumită disciplină de învățământ. Fișa disciplinei este întocmită de fiecare titular de curs în parte și validată de structurile de conducere. Aceasta cuprinde următoarele elemente:

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/calificarea.
2. Date despre disciplină
 - 2.1. Denumirea disciplinei
 - 2.2 Titularul activităților de curs
 - 2.3. Titularul activităților de seminar
 - 2.4. An de studiu
 - 2.5. Semestru
 - 2.6. Tip de evaluare
 - 2.7. Regimul disciplinei
3. Timpul total estimat (ore pe semestru și activități didactice)
 - 3.1. Număr de ore pe săptămână
 - 3.2. din care ... număr de ore curs
 - 3.3. din care ... număr de ore seminar/laborator
 - 3.4. Total ore din planul de învățământ
 - 3.5. din care ... număr de ore curs
 - 3.6. din care ... număr de ore seminar/laborator



- Distribuția fondului de timp ... ore;
- Studiu după manual, suport de curs, bibliografie și altele ... ore;
- Documentare suplimentară în bibliotecă, pe platformele electronice de specialitate și pe teren ... ore;
- Pregătire seminarii/laboratoare, teme, referate, portofolii, eseuri;
- Tutoriat;
- Examinări;
- Alte activități.

3.7. Total ore studiu individual;

3.8. Total ore pe semestru;

3.9. Număr de credite;

4. Precondiții (dacă este cazul):

4.1. De curriculum;

4.2. De competențe;

5. Condiții (dacă este cazul):

5.1. De desfășurare a cursului;

5.2. De desfășurare a seminarului/laboratorului.

6. Competențe specifice acumulate:

6.1. Competențe profesionale;

6.2. Competențe transversale.

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

7.1. Obiectivul general;

7.2. Obiectivele specifice.

8. Conținut:

8.1. Curs;

8.2. Seminar/laborator.

9. Coroborarea conținutului disciplinei cu așteptările reprezentanților comunității, asociațiilor profesionale și angajatorilor reprezentativi din domeniul aferent programului.

10. Evaluare:

10.1. Criterii de evaluare;

10.2. Metode de evaluare;

10.3. Pondere în nota finală.

Fișa disciplinei oferă cadrului didactic universitar suficientă autonomie în organizarea și desfășurarea activităților sale.



Un alt produs curricular universitar este suportul de curs. Acesta este întocmit de titularul fiecărei discipline și reprezintă un instrument de lucru pentru studenți. Suportul de curs alături de bibliografia recomandată are rolul de a introduce studentul în specificul disciplinei de studiu, de a-i explicita fundamentele și de a-i conferi o bază pentru studiul individual. Pe lângă informația teoretică suportul de curs poate să cuprindă și anumite teme de reflecție, aplicații practice și tipuri de teste evaluative.

Activitatea didactică universitară poate beneficia și de alte suporturi adiționale, cum ar fi: material didactic, culegeri de exerciții și probleme, material tehnologic soft-uri educaționale, etc., toate contribuind la creșterea calității activității didactice.

În concluzie, este potrivit ca selectarea, structurarea și organizarea conținuturilor din învățământul superior să-i formeze studentului capacitatea de a reflecta asupra informațiilor într-un context global și de a integra cunoștințele sale pentru o mai bună adaptare la mediul socio-profesional, formându-i în același timp disponibilitatea de a învăța și a se dezvolta pe tot parcursul vieții.

Bibliografie:

- Albulescu, M., (2001), *Metodica predării disciplinelor socio-umane*, Editura Polirom, Iași,
- Baciu, S., (2010), *Suport metodologic pentru evaluarea academică*, Editura ASEM, Chișinău.
- Brown, Bull și Pendlebury (1999) în Chiș, V. (2005), *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Chiș, V. (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Chiș, V. (2005), *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Cucoș, C. (2002), *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Ionescu, M. (2003), *Instrucție și educație - Paradigme, strategii, orientări, modele*, Garamond, Cluj-Napoca.
- Ionescu, M., Chiș, V. (coord.), (2001), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Guțu, V., (coord.), (2015), *Cadru de referință al curriculum-ului universitar*, CEP USM, Chișinău.
- Ionescu M., Radu, I. (2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Jaques, D., (1999), *When Teaching Becomes Learning*, in *Teaching Strategies in Higher Education: Effective Teaching, Effective Learning*, Ed. Createch Ltd. Szeged, Hungary.
- Macavei, E., (1997), *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Moise C., Seghedin E., (2009), în Onu, C., (2017), *Elemente de pedagogie universitară*, Editura Universității "Al. I. Cuza" Iași.



Onu, C., (2017), *Elemente de pedagogie universitară*, Editura Universității “Al. I. Cuza” Iași.

Rust, (1990), în Chiș, V. (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Stan, C., (2000), *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Temple, Ch., (2002), *Proiectarea cursurilor universitare pentru o învățare activă. Gândirea critică în abordarea transcurriculară: un model de proiectare*, în Bernat, S., Chiș, V., (coord.), *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Vințanu, N., (2001), *Educația universitară*, Editura Aramis, București.