

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlul de manuscris

C.Z.U.: 378.015.3:37.091.3(043.3)

RUSOV VERONICA

**CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE
DE UTILIZARE A METODELOR REFLEXIVE
ÎN ÎNVĂȚĂREA CENTRATĂ PE STUDENT**

533.01 – Pedagogie universitară

Teză de doctor în științele educației

Autor:



Veronica RUSOV

Conducător științific:



Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar

CHIȘINĂU, 2025

© RUSOV VERONICA, 2025

CUPRINS:

ADNOTARE (română, engleză, rusă).....	4
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	8
LISTA ABREVIERILOR	11
INTRODUCERE.....	12
1. CADRUL TEORETIC AL ÎNVĂȚĂRII CENTRATE PE STUDENT.....	19
1.1. Abordări normativ-terminologice privind învățarea centrată pe student.....	19
1.2. Specificul procesului didactic universitar centrat pe student	38
1.3. Concluzii la capitolul 1	60
2. CADRUL CONCEPTUAL AL MODELULUI PEDAGOGIC DE UTILIZARE A METODELOR REFLEXIVE ÎN ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE STUDENT	62
2.1. Caracteristicile metodelor reflexive în învățarea centrată pe student	62
2.2. Modelul pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student	94
2.3. Concluzii la capitolul 2.	107
3. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL UTILIZĂRII METODELOR REFLEXIVE ÎN ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE STUDENT.....	110
3.1. Studiul constatativ al pregătirii cadrelor didactice și studenților pentru aplicarea metodelor reflexive	110
3.2. Contextul universitar de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student	127
3.3. Valori experimentale comparate obținute din implementarea metodelor reflexive în învățarea centrată pe student	145
3.4. Concluzii la capitolul 3	152
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	154
BIBLIOGRAFIE	157
ANEXE.....	174
Anexa 1. Chestionar pentru cadrele didactice universitare de analiză a experienței de utilizare a metodelor reflexive.....	174
Anexa 2. Chestionar de identificare a stadiului de subiect	177
Anexa 3. Chestionar de autoevaluare a activismului în învățare al studenților.....	180
Anexa 4. Chestionar de diagnosticare a caracteristicilor auto-organizării.....	185
Anexa 5. Chestionar de reflexivitate.....	187
Anexa 6. Chestionar de identificare a statutului identității profesionale	190
Anexa 7. Rezultatele evaluării stadiilor de subiect	196
Anexa 8. Set de metode reflexive specifice învățământului superior.....	202
Anexa 9. Ghiduri de reflecție	211
Anexa 10. Tipologia întrebărilor de stimulare a dialogului reflexiv	215
Anexa 11. Dovezi de realizare a activităților din cadrul programului formativ.....	226
Anexa 12. Confirmare de realizare a experimentului pedagogic	231
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	232
CURRICULUM VITAE	233

ADNOTARE

Rusov Veronica, „Condiții psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student”, Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2025

Structura tezei: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografia din 209 titluri, 11 anexe, 145 pagini de bază, 34 figuri, 28 tabele.

Cuvinte-cheie: învățare centrată pe student, metode reflexive, condiții psihopedagogice, student subiect activ angajat în învățare, mediu reflexiv.

Scopul cercetării: identificarea și valorificarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student.

Obiectivele cercetării: analiza fundamentelor conceptuale și reglementărilor normative care susțin învățarea centrată pe student în învățământul superior contemporan; descrierea caracteristicilor metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student; studiul experimental privind nivelul de pregătire al cadrelor didactice și al studenților pentru aplicarea metodelor reflexive; determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student; conceptualizarea, implementarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student*.

Noutatea și originalitatea științifică se evidențiază prin determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale învățării centrate pe student; descrierea caracteristicilor definitorii ale metodelor reflexive din perspectiva eficientizării învățării centrate pe student; determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student; conceptualizarea și valorificarea experimentală a Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice includ sinteza prevederilor reglatorii din perspectiva învățării centrate pe student; descrierea și clasificarea metodelor reflexive; elaborarea setului de metode reflexive; determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive; conceptualizarea și validarea în practica învățământului superior a Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.

Semnificația teoretică constă în determinare fundamentelor teoretice și reglementărilor normative care susțin învățarea centrată pe student în învățământul superior contemporan; interpretarea științifică a evoluției conceptelor operaționale ale cercetării: metode reflexive, învățare centrată pe student; desemnarea analitică a caracteristicilor și a taxonomiei metodelor reflexive specifice învățământului superior.

Valoarea aplicativă este confirmată de determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student; validarea experimentală a Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive; elaborarea setului de metode reflexive pentru a asigura eficiența învățării centrate pe student; descrierea experiențelor metodologice de utilizare a metodelor reflexive în învățământul superior.

Implementarea rezultatelor a fost realizată în procesul de formare profesională inițială a studenților pedagogi, ciclul I, de la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

ANNOTATION

Rusov Veronica, „Psychopedagogical conditions for the use of reflective methods in student-centered learning”, Doctoral thesis in education sciences, Chisinau, 2025

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 209 titles, 11 annexes, 145 main pages, 34 figures, 28 tables.

Keywords: student-centered learning, reflective methods, psychopedagogical conditions, student as an active subject engaged in learning, reflective environment.

The purpose of the research: identifying and capitalizing on the psychopedagogical conditions for using reflective methods in the context of student-centered learning.

The research objectives: analysis of the conceptual foundations and normative regulations that support student-centered learning in contemporary higher education; description of the characteristics of reflective methods in the context of student-centered learning; experimental study of the preparation of teachers and students for the application of reflective methods; determination of the psychopedagogical conditions for the use of reflective methods in student-centered learning; conceptualization, implementation and experimental validation of the Pedagogical Model for the Use of Reflective Methods in Student-Centered Learning.

The scientific novelty of the research: determining the theoretical and praxiological foundations of student-centered learning; describing the defining characteristics of reflective methods from the perspective of streamlining student-centered learning; determining the psychopedagogical conditions for using reflective methods in student-centered learning; conceptualizing and experimentally capitalizing on the Pedagogical Model for using reflective methods in student-centered learning.

The results obtained that contribute to the solution of an important scientific problem: synthesis of regulatory provisions from the perspective of student-centered learning; description and classification of reflective methods; development of the set of reflective methods; determination of the psychopedagogical conditions for the use of reflective methods; conceptualization and validation in higher education practice of the Pedagogical Model for the Use of Reflective Methods in Student-Centered Learning

The theoretical significance of the research: consists of determining the theoretical foundations and normative regulations that support student-centered learning in contemporary higher education; scientific interpretation of the evolution of operational research concepts: reflective methods, student-centered learning; analytical designation of the characteristics and taxonomy of reflective methods specific to higher education.

The applicative value of the research: is confirmed by determining the psychopedagogical conditions for using reflective methods in student-centered learning; experimental validation of the Pedagogical Model for using reflective methods; developing a set of reflective methods to ensure the efficiency of student-centered learning; describing methodological experiences in using reflective methods in higher education.

The implementation of the research results: it was carried out within the initial professional training process of pedagogic students, cycle I, from the Faculty of Educational Sciences, Psychology and Arts, "Alecu Russo" State University in Balti.

АННОТАЦИЯ

Русов Вероника, «Психопедагогические условия использования рефлексивных методов в личностно-ориентированном обучении студента», Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2025

Структура работы: введение, три главы, общие выводы и рекомендаций, библиография из 209 наименований, 11 приложений, 145 страниц основного текста, 28 таблиц, и 34 рисунков.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, рефлексивные методы, психолого-педагогические условия, студент как активный субъект обучения, рефлексивная среда.

Цель исследования: выявление и использование психопедагогических условий для использования рефлексивных методов в контексте обучения, ориентированного на учащихся.

Задачи исследования: анализ концептуальных основ и нормативных положений, поддерживающих студентоцентрированное обучение в современном высшем образовании; описание характеристик рефлексивных методов в контексте личностно-ориентированного обучения; экспериментальное исследование подготовки учителей и учащихся к применению рефлексивных методов; определение психолого-педагогических условий использования рефлексивных методов в личностно-ориентированном обучении; концептуализация, реализация и экспериментальная проверка педагогической модели использования рефлексивных методов в личностно-ориентированном обучении.

Научная новизна и оригинальность: определение теоретических и психологических основ личностно-ориентированного обучения; описание определяющих характеристик рефлексивных методов с точки зрения оптимизации обучения, ориентированного на учащихся; определение психолого-педагогических условий использования рефлексивных методов в личностно-ориентированном обучении; Концептуализация и экспериментальная валидация педагогической модели использования рефлексивных методов в личностно-ориентированном обучении..

Научные результаты полученные в исследовании: синтез нормативных положений с точки зрения личностно-ориентированного обучения; описание и классификация рефлексивных методов; разработка комплекса рефлексивных методов; определение психолого-педагогических условий использования рефлексивных методов; концептуализация и валидация в практике высшего образования педагогической модели использования рефлексивных методов в личностно-ориентированном обучении.

Теоретическая значимость: состоит из определения теоретических основ и нормативных положений, поддерживающих личностно-ориентированное обучение в современном высшем образовании; научная интерпретация эволюции операциональных концепций исследования: рефлексивные методы, личностно-ориентированное обучение; аналитическое обозначение характеристик и таксономии рефлексивных методов, характерных для высшего образования.

Практическая значимость исследования: подтверждается определением психолого-педагогических условий использования рефлексивных методов в личностно-ориентированном обучении; экспериментальная проверка педагогической модели использования рефлексивных методов; разработка комплекса рефлексивных методов для обеспечения эффективности личностно-ориентированного обучения; описание методического опыта использования рефлексивных методов в высшем образовании.

Внедрение результатов исследования: было проведено в рамках процесса первоначальной профессиональной подготовки студентов-педагогов I цикла Факультета Педагогических наук, Психологии и искусств Бельцкого Государственного университета имени «Алеку Руссо».

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Criteriile și indicatorii de performanță pentru Standardul de acreditare „Învățarea, predarea și evaluarea centrată pe student”.....	25
Tabelul 1.2. Învățământul centrat pe student față de învățământul centrat pe profesor, după V. Cabac, J. Schreurs, G. Petcu,	34
Tabelul 1.3. Învățământul centrat pe profesor vs. învățământul centrat pe student după I. Lupu și G. Cabac.....	35
Tabelul 1.4. Teorii relevante învățării centrate pe student.....	39
Tabelul 1.5. Niveluri de abordare a predării, după Biggs și Tang.....	49
Tabelul 1.6. Aspecte ale corelării curriculare constructive, după R. Dumbraveanu.....	50
Tabelul 2.1. Locul metodelor reflexive în sistemul metodelor de învățământ (autor).....	61
Tabelul 2.2. Metodele reflexive vs. metodele alternative de evaluare (autor).....	62
Tabelul 2.3. Clasificarea metodelor reflexive, după autor.....	63
Tabelul 2.4. Elementele specifice metodelor reflexive din perspectivă cibernetică (autor).....	70
Tabelul 2.5. Tipurile de reflecție după M. Bocoș.....	81
Tabelul 2.6. Tipurile de reflecție, după Jay și Johnson.....	81
Tabelul 2.7. Tipurile de reflecție, după E. Golovkina.....	82
Tabelul 3.1. Designul experimentului pedagogic.....	106
Tabelul 3.2. Structura eșantionului cercetării.....	106
Tabelul 3.3. Rezultatele evaluării stadiilor de subiect la etapa de constatare în grupul experimental și de control.....	116
Tabelul 3.4. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul experimental.....	117
Tabelul 3.5. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul de control.....	118
Tabelul 3.6. Metode și instrumente de diagnosticare a comportamentului specific rolului de subiect.....	119
Tabelul 3.7. Nivelul de manifestarea ca subiecți a studenților din grupul experimental și de control.....	119
Tabelul 3.8. Traseul metodologic de implementare a metodelor reflexive.....	123
Tabelul 3.9. Cadrul formal și nonformal de utilizare a metodelor reflexive.....	128
Tabelul 3.10. Nivelul stadiilor de subiect la etapa de control.....	140

Tabelul 3.11. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare și de control în grupul experimental.....	140
Tabelul 3.12. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare și de control în grupul de control.....	142
Tabelul 3.13. Rezultatele anchetării studenților, după chestionarul lui A. Karpov.....	143
Tabelul 3.14. Rezultatele anchetării studenților, după chestionarul lui V. Karandasheva...	
Tabelul 3.15. Rezultatele anchetării studenților, după scala de auto-reflecție și perspectivă a lui A.Grand, J. Franklin și P. Langford.....	144

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Câmpul participativ situațional al relației educative, după V. Ionel.....	44
Figura 1.2. Tipuri de interacțiuni pedagogice, după Н. Едалина	45
Figura 2.1. Corespondențele de ordin metodic a componentelor activității, după I. Cerghit	59
Figura 2.2. Scopul, interacțiunea pedagogică și modul de dobândire a cunoștințelor specifice metodelor utilizate în învățarea centrată pe student reflexive după (autor)	65
Figura 2.3. Abordarea praxiologică a metodelor reflexive, după autor	69
Figura 2.4. Valorile promovate de metodele reflexive, după autor.....	73
Figura 2.5. Caracteristicile metodelor reflexive, după autor.....	74
Figura 2.6. Componentele structurale și funcționale ale mediului reflexiv, după I. Stețenko.....	89
Figura 2.7. Modelul pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată student	92
Figura 2.8. Cadrului normativ al utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.....	95
Figura 2.9. Cadrul structural al utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.....	97
Figura 2.10. Sistemul condițiilor psihopedagogice raportate la etapele utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.....	100
Figura 3.1. Frecvența actuală de aplicare a metodelor reflexive.....	108
Figura 3.2. Frecvența dorită de aplicare a metodelor reflexive.....	108
Figura 3.3. Frecvența de aplicare a metodele reflexive în cadrul orei.....	109
Figura 3.4. Frecvența aplicării metodelor reflexive în cadrul diferitor tipuri de activități	109
Figura 3.5. Motivele de aplicare a metodelor reflexive.....	110
Figura 3.6. Tipurile de reflecții valorificate de către cadrele didactice.....	110
Figura 3.7. Aspectele procesului reflexiv valorificate prin metodele reflexive.....	111
Figura 3.8. Forma de prezentare a reflecțiilor asupra învățării.....	112
Figura 3.9. Forma de organizare a activităților reflexive la oră.....	112
Figura 3.10. Utilizarea mijloacelor digitale pentru aplicarea metodelor reflexive.....	112
Figura 3.11. Impactul metodelor reflexive asupra reușitei academice.....	113
Figura 3.12. Sursele de informare cu privire la metodele reflexive.....	114
Figura 3.13. Nevoile de formare în domeniul metodelor reflexive.....	117
Figura 3.14. Nivelul stadiilor de subiect la etapa de constatare.....	

Figura 3.15. Nivelul actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul experimental.....	117
Figura 3.16. Nivelul actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul de control.....	118
Figura 3.17. Nivelul de manifestarea ca subiecți a studenților din grupul experimental.....	120 121
Figura 3.18. Nivelul de manifestarea ca subiecți a studenților din grupul de control.....	
Figura 3.19. Nivelul stadiilor de subiect la etapa de c și final în grupul experimental și de control.....	141
Figura 3.20. Dinamica reflexivității pe ani de studii conform chestionarului lui A. Карпов.....	142 143
Figura 3.21. Dinamica reflexivității pe ani de studii lui B. Карандашева	
Figura 3.22. Dinamica reflexivității conform scalei de auto-reflecție și perspectivă, după A.Grand, J. Franklin, P. Langford.....	144

LISTA ABREVIERILOR

ÎCS – învățare centrată pe student

ÎS – învățământul superior

MEC – Ministerul Educației și Cercetării

MR – metode reflexive

CM – condiții metodologice

CPS – condiții psihopedagogice

CP – condiții pedagogice

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate. Dezvoltarea sistemului de învățământ universitar la începutul secolului XXI, este caracterizată de cercetările științifice, de ordin teoretic și practic pentru fundamentarea unei paradigme educaționale noi, preocupate de înțelegerea imperativelor valorice ale educației, clarificarea semnificației acesteia la nivel individual, organizațional și social. În condițiile vieții moderne, educația devine o parte indispensabilă, constituind esența personalității umane și a culturii sale, o modalitate de dezvoltare individului și a comunității, societății, în ansamblu. Recunoașterea valorii unice a unei persoanei, rolul său în dezvoltarea societății, întărirea responsabilității individului pentru construirea vieții și a drumului său profesional sunt caracteristicile învățământului universitar modern.

Preocuparea de bază a învățământului superior modern o constituie formarea specialiștilor cu niveluri înalte de competență profesională și dezvoltare personală universală, capabili de autoperfecționare continuă, completare și extindere a cunoștințelor și aptitudinilor lor, convinse de necesitatea învățării pe tot parcursul vieții. Astfel, o universitate modernă nu se poate limita la transferul cunoștințelor și abilităților profesionale care, într-o lume în schimbare rapidă, s-ar putea învechi și deveni inutile în scurt timp, ci, în primul rând, ajută viitorii specialiști să-și dezvolte calități personale și profesionale relevante pentru viitoarele cariere, precum: inițiativa, independența, activitatea, capacitatea să-și asume responsabilitatea, să facă alegeri independente, să manifeste inițiative, să realizeze o evaluare adecvată a lucrurilor, pregătirea pentru cooperare, auto-dezvoltare liberă etc.

În ultimele decenii, peisajul studiilor superioare s-a schimbat complet, sub influența multor factori, începând cu redefinirea misiunilor acestora, articularea dintre cercetare și predare, complementaritatea dintre diferitele tipuri de instituții de învățământ superior, precum și luarea în considerare a dimensiunii de angajare, toate acestea într-un context de resurse financiare limitate.

Înțelegerea importanței educației face posibilă considerarea dezvoltării reflexivității viitorilor specialiști — absolvenți de universitate — ca un factor decisiv al progresului societății. Situația actuală, caracterizată printr-o relativă rigiditate a cerințelor sociale și profesionale față de persoană, modifică caracteristicile implicării sale în toate sferele vieții, inclusiv în educație. Se actualizează nevoia dezvoltării calităților/rolului de subiect la student în demersul educațional instituționalizat.

În prezent, sunt evidente solicitările/ expectanțele pieței muncii față de sistemul de învățământ superior de a forma specialiști inteligenți, proactivi, cu gândire creativă și reflexivă dezvoltată, însoțite (cerințele) de o nemulțumire tot mai mare față de acesta, deoarece nu acordă atenția cuvenită independenței și activității studenților în dezvoltarea de calități și abilități

semnificative pentru cariera profesională. Pentru satisfacerea nevoii angajatorilor din mediul preuniversitar, este nevoie de sporit eficiența formării profesionale inițiale a viitoarelor cadre didactice, care ar fi posibilă prin activarea proceselor de autocunoaștere și autoreglare, autodezvoltare, reflectare a propriei activități, încrederea în sine, reflectare a propriei unicități, atitudinii pozitive față de statutul de subiect al devenirii profesionale, al independenței cognitive, al responsabilității pentru comportamentele manifestate. Poziția de subiect și partener al/ în procesului didactic permite studentului să utilizeze în mod conștient, rezonabil și pe deplin, toate resursele învățământului superior modern, să-și dezvolte aceste poziții în continuare, asigurând creșterea potențialului în procesul dezvoltării sale profesionale și personale. Problematica învățământului centrat pe student este deosebit de relevantă în prezent, lucru dovedit și de apariția unui număr semnificativ de studii psiho-pedagogice consacrate acestei probleme.

Descrierea situației în domeniul de cercetare

Originile ideatice ale învățării centrate pe student sunt strâns legate de tradiția umanistă a educației, evidențiată încă din antichitate prin lucrările lui Platon, Seneca și Aristotel, care au pledat pentru respectarea individualității elevului și pentru stimularea reflecției autonome. Renașterea și Iluminismul au consolidat aceste idei prin viziunile lui M. de Montaigne, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi și D. Diderot. În secolul XX, pedagogia umanistă și psihologia centrată pe persoană, reprezentate de autori precum C. Rogers, A. Maslow și V. Frankl, au pus bazele teoretice ale unei educații orientate spre autoactualizare, învățare experiențială și dialog *subiect-subiect* în relația profesor-student.

În plan normativ european, învățarea centrată pe student este susținută de numeroase documente reglatorii internaționale, care conturează o viziune unitară asupra rolului studentului ca participant activ în organizarea și desfășurarea procesului educațional: Magna charta universitatum [80], Comunicatul Conferinței Miniștrilor din Europa responsabili pentru învățământ superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009 [27], Procesul Bologna 2020 - Spațiul european al învățământului superior în noul Deceniu, Comunicatul Conferinței Miniștrilor Europeni Responsabili cu Învățământul Superior, Bergen, 19-20 Mai 2005 [28], Comunicatul Conferinței Miniștrilor responsabili pentru învățământul superior Berlin, 19 septembrie 2003 [29], Comunicatul de la Londra, 18 mai 2007, „Realizarea Spațiului European al Învățământului Superior – un răspuns la provocările globalizării” [30], Comunicatul de la Viena-Budapesta despre Spațiul European al Învățământului Superior, 12 Martie 2010 [31], Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili cu învățământul superior Praga, 19 mai 2001 [32], Declarația comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ superior a celor patru miniștrii în funcțiune pentru învățământ superior din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie. Paris, la Sorbona, 25 mai 1998 [46], Declarația universală privind învățământul Universitar.

Aprobată în cadrul Conferinței Internaționale a Învățământului Superior din secolul al XXI-lea: Viziune și Acțiune, 5-9 octombrie 1998, Paris [47], Declarație comună a Miniștrilor Educației din Europa Convenită la Bologna, 19 iunie 1999 [48], Recomandarea UNESCO cu privire la Statutul Cadrelor Didactice din Instituțiile de Învățământ Superior, 11 noiembrie 1997 [99], Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior Aprobate de Conferința Ministerială de la Erevan, 14-15 Mai 2015 [123].

La nivelul cadrului normativ național, procesul de modernizare a învățământului superior s-a realizat prin integrarea principiilor și obiectivelor promovate de Procesul Bologna, în concordanță cu angajamentele asumate în cadrul documentelor strategice fundamentale, precum *Codul Educației al Republicii Moldova* [23], *Strategia Națională de Dezvoltare a Educației „Educația 2020”* [126], și *Strategia „Educația 2030”* [125]. Aceste documente consacră tranziția de la un model educațional centrat pe transmiterea de cunoștințe la un model centrat pe student, axat pe formarea competențelor, dezvoltarea gândirii critice, a autonomiei în învățare și a reflexivității. În acest context, învățarea centrată pe student devine nu doar o orientare pedagogică, ci și un imperativ reglementat normativ, menit să asigure calitatea în învățământul superior național.

În contextul acestei reconfigurări paradigmatică, a crescut semnificativ interesul științific pentru explorarea condițiilor, strategiilor și efectelor implementării învățării centrate pe student, atât în plan teoretic, cât și aplicativ. Studiile recente au abordat diverse dimensiuni ale acestui concept, de la fundamentele sale pedagogice și filosofice, până la modalitățile concrete de aplicare în activitatea didactică universitară. Totodată, literatura de specialitate evidențiază o creștere a preocupărilor pentru integrarea metodelor reflexive ca instrumente eficiente în sprijinirea învățării profunde, autoreglate și contextuale.

În plan internațional, cercetătorii A. Attard, E. Di Ioio, K. Geven, R. Santa [142], J. Biggs, G. Tang [133], M. Lipman [155], S. Myllykoski-Laine, A. Parpala, T. Hailikari [156], prin investigațiile realizate au susținut ideea că învățământul centrat pe student este o paradigmă care transformă fundamental raportul profesor-student, promovând învățarea activă, adaptabilă și reflexivă. Autorii M. Klemenčič [152], [153], C. Sundberg, K. Koppel, H. Schwitters, C. Patricolo, A. Gajek, A. Šušnjar, F. Příhoda, G. Hovhannisyan [164], B. Todorovski, E. Nordal, T. Isoski [167] s-au preocupat de analiza percepției învățării centrate pe student din perspectiva studenților.

În România, autorii S. Cristea [36, 37, 38], C. Cucos [40, 41], M. Bocoș [7,8], I. Cerghit [17, 18, 19], E. Joița [69, 70, 71, 72, 73] au evidențiat nevoia de reformă educațională centrată pe autonomie, gândire critică și implicare activă.

În Republica Moldova, cercetarea învățământului centrat pe student a fost abordată din mai multe perspective. Autori precum V. Cojocar [23], V. Mândăcanu [79], N. Silistraru [113], S.

Golubițchi [114], L. Ungureanu [126] și L. Lefter [70, 71] argumentează necesitatea tranziției de la un sistem autoritar la unul centrat pe individ, accentuând importanța gândirii critice, a autodeterminării și a participării active. Cercetători precum V. Vârtosu [128] și V. Cabac [13, 14] evidențiază rolul activ al studenților și necesitatea implicării instituționale pentru o aplicare autentică a conceptului. Interpretările științifice ale autorilor Vl. Guțu [60, 61, 62], O. Dandara [6, 41, 42], V. Goraș-Postică [6, 55, 56, 57, 58, 59], N. Bîrnaz [6, 12, 22], M. Șevciuc [128, 129], V. Cabac [13,14], R. Dumbrăveanu [49, 50] reflectă un consens emergent conform căruia succesul modernizării învățământului superior din perspectiva centrării pe student depinde de transformarea culturii academice, de nivelul de profesionalizare a cadrelor didactice și de re evaluarea relației profesor-student.

Reperete epistemologice ale cercetării s-au constituit pe fundalul unui sistem de idei privind:

- *învățarea centrată pe student*: P. Candy [15], G. Crebert [15], J. O'Leary [15], R. Cannon [129], D. Newble [145], M. Knowles [154], Vl. Guțu, V. Chicu, O. Dandara, A. Solcan, R. Solovei, M. Șevciuc [56], V. Cabac [13], T. Cartaleanu [3], J. Schreurs [12], G. Petcu [14], L. Lefter [29], R. Solovei [21], M. Hadîrcă [21] A. Paniș [21], A. Cara [21], L. Cuznețov, L. Papuc, I. Balan [39], F. Orțan [83].
- *caracteristicile definitorii ale metodelor reflexive*: M. Minder [85], M. Bocoș [7,8], I.O. Pânișoară [91], Vl. Pâslaru, L. Papuc [92], B. Метяева [177], I. Cerghit [18, 19],

În pofida unui număr semnificativ de cercetări științifice realizate pe diverse aspecte ale învățământului superior centrat pe student, în didactica universitară autohtonă este modest explorată problema eficientizării învățării centrate pe student prin metodele reflexive. Prin urmare este explicată preocuparea pentru soluționarea ***contradicției de bază cercetării***: recunoașterea teoretică și formativă a metodelor reflexive ca instrumente valoroase pentru o învățare centrată pe student, argumentată de modernizarea învățământului superior și dificultățile de aplicare a acestora de către cadrele didactice universitare și studenți, în absența unor condiții psihopedagogice adecvate.

Pornind de la contradicția identificată, se conturează ***problema cercetării***: necesitatea stabilirii condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student în vederea modernizării procesului didactic din învățământul superior.

Scopul cercetării constă în identificarea și valorificarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student.

Obiectivele cercetării includ:

- analiza fundamentelor conceptuale și reglementărilor normative care susțin învățarea centrată pe student în învățământul superior contemporan;

- descrierea caracteristicilor metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student;
- studiul experimental privind nivelul de pregătire al cadrelor didactice și al studenților pentru aplicarea metodelor reflexive;
- determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student;
- conceptualizarea, implementarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student*.

Ipoteza de cercetare: Condițiile psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student își vor certifica eficiența formativă dacă: vor fi determinate fundamentele conceptuale și reglementările normative care susțin învățarea centrată pe student în învățământul superior contemporan, vor fi descrise caracteristicile metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student, va fi elaborat, implementat și validat experimental *Modelul pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student*.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese

În cadrul cercetării au fost aplicate următoarele metode: *metode pentru sesizarea problemei, clarificarea bazei teoretice:* tehnici de documentare bibliografică, studiu independent, analiza teoretică comparativă; *metode pentru colectare empirică și științifică a datelor, în diferite faze ale cercetării:* chestionar de analiză a experienței de utilizare a metodelor reflexive pentru cadrele didactice universitare (autor) (Anexa 1); metodica diagnosticării stadiilor formării calității de subiect a studenților după В. Панов (Anexa 2); chestionarul de autoevaluare a activismului în învățare al studenților după А. Волочков (Anexa 3); chestionar de diagnosticare a caracteristicilor auto-organizării” după А.Д. Ишков (Anexa 4); chestionar de reflexivitate după В. Карандашева (Anexa 5); chestionar de identificare a statutului identității profesionale după А.А. Азбель (Anexa 6), *metode pentru introducerea, aplicarea măsurilor ameliorative, de intervenție, verificarea ipotezei:* experimentul pedagogic; *metode pentru interpretarea rezultatelor:* metode de interpretare cantitativă, statistică (media, procentul, compararea rezultatelor, sistematizarea, histogramme, grafice, tabele de distribuție), metode de interpretare calitativă, teoretică (diferențierea, compararea, deducerea).

Noutatea și originalitatea științifică se evidențiază prin determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale învățării centrate pe student; descrierea caracteristicilor definitorii ale metodelor reflexive din perspectiva eficientizării învățării centrate pe student; determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student; conceptualizarea și valorificarea experimentală a Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.

Semnificația teoretică constă în determinarea fundamentelor teoretice și reglementărilor normative care susțin învățarea centrată pe student în învățământul superior contemporan; interpretarea științifică a evoluției conceptelor operaționale ale cercetării: metode reflexive, învățare centrată pe student; desemnarea analitică a caracteristicilor și taxonomiei metodelor reflexive specifice învățământului superior.

Valoarea aplicativă este confirmată de determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student; validarea experimentală a *Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive*; elaborarea setului de metode reflexive pentru a asigura eficiența învățării centrate pe student; descrierea experiențelor metodologice de utilizare a metodelor reflexive în învățământul superior.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice includ sinteza prevederilor reglatorii din perspectiva învățării centrate pe student; descrierea și clasificarea metodelor reflexive; elaborarea setului de metode reflexive; determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive; conceptualizarea și validarea în practica învățământului superior a Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.

Publicațiile la tema tezei: 13 lucrări științifice dintre care: 4 articole în reviste din Registrul Național al revistelor de profil incluse în Lista bazelor de date acceptate de către ANACEC, 4 articole în lucrările conferințelor internaționale și naționale, 5 lucrări științifico-metodice.

Implementarea rezultatelor a fost realizată în procesul de formare profesională inițială a studenților pedagogi, ciclul I, de la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

Volumul și structura tezei: Adnotare (în limbile română, engleză și rusă), lista abrevierilor, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, surse bibliografice (211 titluri) și 11 anexe. Teza este prezentată pe 145 pagini text de bază, inclusiv 28 tabele și 34 figuri.

Concepte-cheie: învățare centrată pe student, metode reflexive, condiții psihopedagogice, student subiect activ angajat în învățare, mediu reflexiv.

Sumarul compartimentelor tezei:

Introducerea lucrării include argumentarea actualității și importanței cercetării condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student, descrierea situației în domeniul de studiu, problema, scopul și obiectivele cercetării, noutatea științifică, importanța teoretică și aplicativă a lucrării.

Capitolul 1. Cadrul teoretic al învățării centrate pe student, este dedicat fundamentării teoretico-metodologice asupra conceptului de învățare centrată pe student, contextualizându-l

istoric, filosofic și instituțional. Sunt elucidate exigențele documentelor de politici internaționale (Procesul Bologna) și naționale privind modernizarea învățământului superior din prisma realizării învățării centrate pe student. Analiza cadrului normativ a scos în evidență aspectele procesului didactic universitar care necesită a fi modernizate pentru a asigura eficientizarea învățării centrate pe student. Este pus accentul pe trecerea de la o pedagogie centrată pe transmiterea cunoștințelor la una orientată spre construcția personalizată a sensurilor învățării, în raport cu nevoile, interesele și ritmul individual de dezvoltare al studentului.

Capitolul 2. Cadrul conceptual al modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student este focusat pe descrierea elementelor de bază ale metodologiei utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student. Metodele reflexive sunt abordate din perspective praxiologică, cibernetică și axiologică, fiind accentuat impactul asupra învățării centrate pe student. Este subliniat caracterul dinamic al metodelor reflexive, acestea fiind flexibile și adaptabile la nevoile educaționale în continuă schimbare. Caracterul sistemic este demonstrat prin modul în care metodele reflexive se integrează în strategiile didactice și interacționează cu alte metode didactice. S-a evidențiat și caracterul bidirecțional, pentru că metodele reflexive influențează atât procesul de predare, cât și procesul de învățare, facilitând interacțiunea dintre profesor și student și promovând dialogul reflexiv continuu. O contribuție importantă proprie considerăm determinarea condițiilor psihopedagogice de utilizarea metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.

Capitolul 3. Demersul experimental privind valorificarea metodelor reflexive în realizarea învățării centrate pe student prezintă organizarea și desfășurarea experimentului pedagogic care validează eficiența metodelor reflexive în formarea studentului ca subiect activ al învățării. În cadrul etapei de constatare, s-a realizat evaluarea experienței cadrelor didactice privind utilizarea metodelor reflexive și s-a stabilit nivelul de manifestare a comportamentelor de subiect la studenți. Etapa de formare a constatat în implementarea intervenției formative bazate pe utilizarea metodelor reflexive în activități formale și nonformale. A fost dezvoltat și aplicat modelul pedagogic de utilizare a metodelor reflexive, axat pe condiții psihopedagogice favorabile reflecției. Metodele reflexive au fost clasificate și aplicate după multiple criterii, contribuind la realizarea de produse autentice ale învățării precum jurnale, eseuri și proiecte reflexive. Etapa de control a avut ca scop evaluarea comparativă a eficienței metodelor reflexive prin analiza datelor cantitative și calitative obținute în grupurile experimental și de control. Rezultatele au indicat o creștere semnificativă a nivelului de manifestare a comportamentelor de subiect în grupul experimental, confirmând eficiența metodelor reflexive. În *Concluzii generale și recomandări*, sunt prezentate de manieră sintetică principalele rezultate investigaționale, care vizează valorificarea metodelor reflexive în învățarea centrată pe student.

1. CADRUL TEORETIC AL ÎNVĂȚĂRII CENTRATE PE STUDENT

1.1. Abordări normativ-terminologice privind învățarea centrată pe student

Pe parcursul evoluției, instituțiile de învățământ superior (ÎS) au fost interesate de promovarea învățării pe tot parcursul vieții, având ca misiune asigurarea calității procesului educațional. Preocupările de bază sunt concentrate pe formarea competențelor profesionale prin valorificarea resurselor educaționale disponibile. Mai puțină atenție a fost/este acordată extinderii accesului și participării la învățare pentru toată diversitatea de studenți, prioritară fiind excelența științifică. Pentru ca ÎS să mențină statutul de factor-cheie pentru dezvoltarea economică, socială și culturală a societății, este nevoie să fie realizate cercetări științifico-practice tuturor aspectelor, care determină calitatea procesului didactic universitar. În acest context, cercetările privind implementarea eficientă a învățământului centrat pe student (ÎCS) devin necesare, vizând identificarea celor mai eficiente practici pedagogice, analiza impactului acestora asupra rezultatelor învățării și dezvoltarea unor strategii de adaptare a curriculumului la nevoile tot mai diverse ale studenților. Prin urmare, o abordare științifică riguroasă în acest domeniu este indispensabilă pentru asigurarea unui ÎS centrat autentic pe nevoile de învățare a fiecărui student.

Originile învățământului centrat pe student au fost puse de Socrate, Platon, Aristotel, Seneca, Plutarh încă în antichitate. Platon (427–547 î.Hr.) credea că în predare trebuie să se asigure „libertatea de vocație” [41], adică să se țină cont de potențialul personal al educabilului. Seneca (4 î.Hr. - 65 d.Hr.) credea că educația ar trebui să formeze, în primul rând, o personalitate independentă („lăsați-l (studentul) să vorbească pentru el însuși, și nu memoria lui”) [41].

În Renaștere, învățământul centrat pe educabil a fost dezvoltat în concepțiile umaniste ale lui T. More, T. Campanella, E. Kaabe, G. H. Chesterton, F. Rabelais, M. Montel, M. Luther și alții. T. More (1478-1535) și-a exprimat ideile despre dezvoltarea holistică a individului. F. Rabelais (1494-1553) a denunțat viciile educației și pregătirii medievale și, în același timp, a trasat idealul educației umaniste, în centrul căreia se află dezvoltarea spirituală și corporală a individului. M. Montaigne (1533–1592), a dezvoltat un program pedagogic umanist care a avut o influență puternică asupra pedagogiei lui J. Locke, J.J. Rousseau, I. Kant, L.N. Tolstoi și alți teoreticieni progresiști și practicieni ai educației. Montaigne a proclamat că scopul creșterii și educației este perfecțiunea armonioasă a personalității umane prin dezvoltarea capacității de a construi judecăți critice, pornind de la potențialul personal de dezvoltare.

Ideea învățământului centrat pe cel ce învață se reflectă în lucrările lui D. Diderot, K.A. Galvetia, I.G. Pestalotsii, A.N. Radishcheva, Zh.Zh. Rousseau și alții. D. Diderot (1713-1784) și C.A. Galvetius (1715-1771) au susținut *abordarea interactivă și practică a învățării*, considerând că educația nu trebuie să fie doar teoretică, ci și aplicată în practică. Johann Heinrich Pestalozzii

(1746–1827) a dezvoltat viziunea umanistă a educației, punând accentul pe dezvoltarea holistică, unicitatea personalității și învățarea prin propria experiență.

În secolul al XIX-lea, ideile învățământului centrat pe cel ce învață se regăsesc în sistemele pedagogice ale K.D. Ushinsky („aspirații”), I. Herbart („interese”), L. N. Tolstoi („libertatea ca principiu în educație și educație, excluzând constrângerea”).

În anii 50–60 ai secolului XX, înțelegerea abordării învățământului centrat pe student, a fost determinată de reprezentanții direcției psihologiei umaniste S. Buhler, A. Maslow, K. Rogers, V. Frankl. A fost conturată „pedagogia umanistă”, în care accentul este pus pe dezvoltarea holistică a personalității. În contextul pedagogiei umaniste, individul tinde spre auto-actualizare, este deschis noilor experiențe, este capabil să facă o alegere conștientă și responsabilă. A. H. Maslow (1908–1970), exponent principal al psihologiei umaniste, a fundamentat orientarea umanistă în educație. Principala sarcină a pedagogiei, potrivit lui Maslow, este „de a ajuta o persoană să descopere în sine ceea ce este deja în el” [41].

Pe tot parcursul evoluției învățământului superior, preocupările pentru centrarea învățământului pe nevoile de învățare ale studenților au fost constante, contribuind la crearea unui cadru normativ european. Semnarea *Magna Charta a Universităților Europene* la 18 septembrie 1988, la Bologna, a marcat un moment important în evoluția învățământului superior centrat pe student. Documentul, semnat de rectorii universităților din întreaga Europă, reflectă **o viziune comună pentru dezvoltarea învățământului superior modern, bazat pe principii de calitate, accesibilitate și colaborare internațională**. În acest context, „fiecare universitate trebuie să garanteze studenților, cu respectarea caracterului specific al fiecărei situații, păstrarea libertăților și condițiilor necesare pentru a-și atinge obiectivele în materie de cultură și de formare” [80].

Conform *Recomandării UNESCO cu privire la Statutul Cadrelor Didactice din Instituțiile de Învățământ Superior* din 11 noiembrie 1997, una din obligațiile individuale ale cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior este de „a efectua o instruire efectivă, în limitele mijloacelor oferite de instituție și stat, a fi corect și echitabil în raport cu studenții bărbați și femei și de a trata în mod egal studenții de toate rasele și religiile, precum și pe cei invalizi, a încuraja **schimbul liber de idei între profesorii înșiși și studenți** și în scopul ghidării instruirii studenților” [99, p.12]. Această obligație susține un mediu educațional în care studenții sunt implicați activ, beneficiază de sprijin constant și sunt tratați echitabil, ceea ce reprezintă fundamentul învățământului superior centrat pe student.

Prin *Declarația universală privind învățământul universitar*, aprobată în cadrul Conferinței Internaționale a Învățământului Superior din secolul al XXI-lea: Viziune și Acțiune din 5-9 octombrie 1998 la Paris, s-a extins viziunea învățământului superior centrat pe student. Articolul 9 „Concepții educaționale inovatoare: creativitate și idei critice” declară ferm „necesitatea

percepută pentru o nouă viziune și paradigmă a învățământului superior, care trebuie să fie orientat spre studenți”, iar instituțiile de învățământ superior trebuie să educe studenții „în spiritul unor cetățeni bine informați și motivați, care să poată să *reflecteze critic*, să analizeze problemele societății, să caute soluții la aceste probleme, să le aplice și să-și asume responsabilitățile sociale”. Se așteaptă ca **noile abordări pedagogice și didactice** vor fi „accesibile și vor fi promovate în scopul facilitării dobândirii de abilități, competențe și aptitudini de comunicare, analize critice și creative, *reflecții independente* și lucru în echipă în contexte multiculturale” [47, p.32].

Declarația comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ superior a celor patru ministrii în funcțiune pentru învățământ superior din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie, aprobată la Sorbona în 25 mai 1998, anunță obligativitatea de a dezvolta un sistem de învățământ superior care să ofere studenților „oportunități optime în găsirea domeniului personal de performanță” prin „eforturile continue de înlăturare a barierelor și de dezvoltare a unui **cadru pentru predare și studiere, care ar spori o mobilitate și cooperare din ce în ce mai strânsă**” [46, p.2]. Studenții din diferite medii sociale obțin accesul la învățământul superior în orice moment al activității lor profesionale, ceea ce-l face cu adevărat centrat pe ritmul și traseul individual de învățare.

Pentru Republica Moldova, semnarea *Declarației de la Bologna cu ocazia Conferinței Confederației Rectorilor din Uniunea Europeană*, care a avut loc la Bologna în 18-19 iunie 1999, a constituit începutul alinierii la standardele spațiului european pentru ÎS. ÎS național, reformat, și-a asumat asigurarea calității ariilor: „**dezvoltarea curriculară, cooperare inter-instituțională, programe de mobilități, programe integrate de studiu, formare și cercetare**” [48]. Accesul la studii și la oportunitățile de formare pentru fiecare student au devenit o necesitate.

Prin aprobarea *Comunicatului întâlnirii miniștrilor europeni responsabili cu învățământul superior* la Praga în 19 mai 2001, a fost stabilit oficial noul rol al studenților „parteneri competenți, activi și constructivi în stabilirea și conturarea unei arii europene de învățământ superior... studenții ar trebui să participe și să influențeze organizarea și conținutul educației în universități” [32, p.4]. În aceeași ordine de idei, *Comunicatul Conferinței Miniștrilor responsabili pentru învățământul superior*, aprobat în 19 septembrie 2003 la Berlin, a remarcat „participarea constructivă a organizațiilor de studenți în Procesul Bologna”, studenții fiind „participanți cu drepturi depline la guvernarea învățământului superior” [29, p.5]. Studenții nu sunt doar beneficiari ai educației, ci *actori cu drepturi egale* în modelarea învățământului universitar. Aceste documente au consolidat principiul că învățământul superior trebuie să fie *flexibil, adaptat la nevoile studenților* și să le permită să aibă un **rol activ în propria formare profesională**.

Comunicatul Conferinței Miniștrilor Europeni Responsabili de Învățământul Superior, aprobat la Bergen în 19-20 mai 2005, a reafirmat angajamentul de a asigura accesul tuturor la

învățământ superior de calitate. Centrarea pe nevoile studenților este evidentă prin înaintarea cerinței „de a asigura condiții corespunzătoare de studiu pentru studenți, astfel încât aceștia să poată să-și finalizeze studiile fără dificultăți generate de situația lor socială sau economică” [28, p.4]. Accentul este pus pe necesitatea promovării unui învățământ superior de calitate, cu acces larg și echitabil, care să răspundă nevoilor diversificate ale studenților.

Un alt moment normativ semnificativ în conturarea învățământului superior centrat pe student este marcat de *Comunicatul de la Londra din 18 mai 2007*, care evidențiază creșterea gradului de conștientizare a necesității tranziției spre această paradigmă educațională. Documentul accentuează faptul că „**evaluarea calității învățământului superior trebuie să țină cont de măsura în care este implementată învățarea centrată pe student**” [30, p.5]. Această orientare conferă legitimitate strategică și instituțională reformelor pedagogice, semnalând faptul că succesul procesului educațional nu poate fi disociat de implicarea activă a studentului și de adaptarea mediului de învățare la nevoile și particularitățile acestuia.

În *Comunicatul Conferinței Miniștrilor din Europa responsabili pentru învățământ superior*, semnat la Leuven și Louvain-la-Neuve în 28-29 aprilie 2009, este evidențiat că „învățământul centrat pe student și mobilitatea vor ajuta studenții să dezvolte competențele de care au nevoie pe piața muncii și vor contribui ca aceștia să devină cetățeni activi și responsabili” [27, p.1], iar în articolul nr. 14, intitulat „Învățare centrată pe student și misiunea de predare în învățământul superior”, este oferită următoarea definiție a acestui concept „învățământul centrat pe student presupune **abilitarea studenților ca indivizi, noi abordări ale predării și învățării, sprijin și structuri de orientare eficiente și o curricula centrata pe student în toate cele trei cicluri**” [27, p.4]. În comunicatul respectiv „învățământul centrat pe student” este plasat lângă „misiunea de predare în învățământul superior”, „educație, cercetare și inovație”, „deschiderea internațională”, „mobilitate” ș.a. obținând **statut de prioritate în învățământul superior pentru al doilea deceniu al secolului al XXI-lea** [27, p.4].

Comunicatul de la Viena-Budapesta despre Spațiul European al Învățământului Superior, aprobat în data de 12 martie 2010, înaintază următoarea cerință în articolul nr. 10: „solicităm tuturor actorilor implicați să faciliteze mediile de învățare, munca inspirată și să întărească învățământul centrat pe student, ca modalități de a împuternici studentul în toate formele de educație, găsind cele mai bune soluții pentru **trasee curriculare flexibile și sustenabile**” [31, p.2]. Se contestă o extindere conceptuală a învățării centrate pe student, care depășește cadrul strict al relației pedagogice și se înscrie într-o viziune integrativă a educației ca proces de *împărtășire a responsabilității* între instituții, cadre didactice și studenți. Prin promovarea flexibilității curriculare și a contextelor de învățare motivaționale, comunicatul subliniază importanța construirii unor parcursuri educaționale personalizate, capabile să răspundă nevoilor, intereselor

șintre instituții, cadre didactice și studenți. Prin promovarea flexibilității curriculare și a contextelor deîmputernicire (empowerment), ceea ce implică atât dezvoltarea autonomiei academice, cât și sprijinul instituțional necesar unei formări durabile.

În *Raportul privind implementarea procesului Bologna „Spațiul european al învățământului superior în 2015”*, regăsim percepția la nivel de țară a importanței elementelor învățării centrate pe student. S-a realizat o analiză comparativă a percepției identificate în patruzeci de țări (prima cifră din paranteze) în care documentele cadru menționează conceptul de proces educațional centrat pe student și opt țări (a doua cifră din paranteze) în care documentele cadru nu menționează conceptul de proces educațional centrat pe student. În contextul cercetării date, atenția a fost îndreptată asupra următoarelor elemente ale învățării centrate pe student: Utilizarea rezultatelor învățării (4,6 / 3,1); Evaluare bazată pe rezultatele învățării (4,4 / 3,0); Evaluarea predării de către studenți (3,9 / 2,9); Formare profesională pentru predare destinată personalului (3,8 / 2,9); Învățarea fără profesor (3,8 / 2,7); Recunoașterea studiilor anterioare (3,4 / 2,6); Proporția studenți/personal (3,4 / 2,1); Învățarea în grupuri mici. (3,4 / 0,0) [26, p.73]. Semnificativă este concluzia că în marea majoritate a țărilor, învățarea centrată pe student „este menționată în documentele legislative sau în documentele cadru și toate celelalte aspecte ale învățării centrate pe student sunt deosebit de valorizate”. Cu toate acestea, într-un alt grup de 8 țări, nu numai că învățarea centrată pe student „nu este menționată în documentele legislative sau în documentele cadru, dar diferitele aspecte ale învățării axate pe student nu sunt considerate utile. Cele mai importante probleme cu care se confruntă aceste țări sunt lipsa de apreciere pe care instituțiile de învățământ superior o au pentru evaluarea actului educațional de către studenți, față de învățarea fără profesor și în ceea ce privește utilizarea rezultatelor învățării” [26, p.85].

Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG), aprobate la Erevan în 14-15 mai 2015, definesc un cadru comun pentru sistemele de asigurare a calității în ceea ce privește învățarea și predarea la nivel european, național și instituțional. Prin componenta „1.3. Învățarea, predarea și evaluarea centrate pe student” se anunță standardul „Instituțiile trebuie să se asigure că programele sunt oferite în așa fel încât să încurajeze studenții să aibă un rol activ în crearea procesului de învățare și că evaluarea studenților reflectă această abordare”. Standardul este explicat prin următoarele linii directoare: „Învățarea și predarea centrate pe student joacă un rol important în stimularea motivării studenților, *auto-reflecției* și implicării lor în procesul de învățare. Aceasta necesită o analiză atentă a modului de proiectare și de implementare a programelor de studii și de evaluare a rezultatelor. Implementarea învățării și predării centrate pe student va fi posibilă dacă universitatea: respectă și ia în considerare diversitatea studenților și a necesităților lor, permițând trasee de învățare flexibile; ia în considerare și folosește metode diferite de organizare a procesului de învățare și predare;

folosește în mod flexibil o varietate de metode pedagogice; evaluează în mod regulat și modifică modul de organizare a procesului de învățare și predare și metodele pedagogice; încurajează simțul autonomiei pentru cei care învață, asigurând în același timp orientare adecvată și sprijin din partea profesorilor; promovează respectul reciproc în relația student-profesor; are proceduri potrivite pentru a soluționa nemulțumirile studenților” [123, p.9-10].

Republica Moldova și-a ajustat cadrul normativ la prevederile documentelor de politici internaționale. *Codul Educației al Republicii Moldova*, în Capitolul II. Misiunea, idealul și principiile fundamentale ale educației și anume Articolul 7. Principiile fundamentale ale educației punctul include „*principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia*”. Deci, în contextul Codului Educației, învățământul centrat pe student deține statut de principiu didactic, fapt care denotă caracterul continuu, director, perfectibil [23].

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020” [126] a accentuat că „învățământului superior, nu este încă structurat conform bunelor practici europene”, iar „armonizarea sistemului național cu cel european încă nu a fost finalizată”, ceea ce solicită realizarea cercetărilor științifice care ar aduce soluții practice în acest sens. *Matricea de monitorizare la mijloc de termen a realizării obiectivelor și acțiunilor Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* conține cuantificarea gradului de realizare a obiectivelor strategiei. În urma evaluării Obiectivului specific 2.4. „**Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață** și pe necesitățile mediului economic” și anume acțiunea prioritară „2.4.1. **Schimbarea paradigmei curriculumului universitar, în corespundere cu noile tendințe și concepte curriculare: centrare pe tematica cross-curriculară, centrare pe competențe, centrare pe cel ce învață**” s-a identificat următoarele: „1. În baza Recomandărilor experților europeni pentru actualizarea curriculum-ului și incorporarea unor noi metode de predare în învățământul juridic superior, a fost monitorizat procesul de ajustare a curriculumului universitar la Drept - pentru Ciclul I, în 17 universități (Dispoziția Ministrului nr. 396 din 07.09.2015). 2. Monitorizarea schimbărilor a 60 curricula la cursurile universitare de licență și master din perspectiva centrării pe student” [126, p. 24]. Neclare sunt rezultatele obținute pentru acțiunea prioritară „2.4.4. „Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva tehnologiilor didactice moderne, inclusiv a celor informaționale și comunicaționale, a centrării pe student, a formării de competențe necesare pentru calificarea profesională”, care au fost formulate astfel: „are loc o dezvoltare continuă a procesului de modernizare a curricula universitare în conformitate cu prevederile actelor normative în vigoare și cu recomandările Comisiei Europene de realizare a obiectivelor procesului Bologna” [78, p.24].

Strategia de dezvoltare a educației „Educația 2030” și Programul de implementare pentru anii 2023–2025 aduc o continuitate și o actualizare a importanței mediilor de învățare eficiente și

motivante, precum și a condițiilor psihopedagogice de formare a studentului ca personalitate complexă. Prin trasarea *Obiectivului general 5. „Crearea noilor medii, eficiente și motivante, de dezvoltare și învățare pe parcursul vieții pentru toți cetățenii”* [125, p.28] se promovează o viziune educațională centrată pe individ, pe nevoile acestuia de formare continuă și adaptare la o societate în schimbare. Direcția prioritară 4 *„Valorificarea oportunităților oferite de noile medii de învățare, resurse și tehnologii didactice active/interactive, pentru acumularea de noi cunoștințe și experiențe, inclusiv în scopul creșterii rezilienței la provocările lumii contemporane”* oferă un fundament clar pentru implementarea metodelor reflexive în învățarea universitară. În același timp, direcția prioritară 6 *„Asigurarea condițiilor sociale, culturale, economice, psihologice și pedagogice de formare a personalității elevului/studentului din perspectiva educației pentru diversitate, globalizare și dezvoltare sustenabilă”* susține clar nevoia de creare a unui cadru sistemic care să favorizeze formarea holistică a studentului. În acest context, condițiile psihopedagogice capătă o importanță majoră, deoarece utilizarea eficientă a metodelor reflexive presupune un climat educațional sigur, incluziv și flexibil, în care studentul se simte valorizat, motivat și sprijinit în procesul propriei dezvoltări. Aceste orientări justifică pe deplin necesitatea investigării aprofundate a metodelor reflexive ca modalități de stimulare a reflecției critice, a învățării autonome și a participării active — elemente definitorii ale paradigmei învățării centrate pe student.

În contextul *Cadrului de referință al Curriculumului universitar*, centrarea pe student apare ca una dintre tendințele de dezvoltare a curriculumului universitar, care prevede „diversificarea ofertelor de cursuri, traiectorii opționale sau individualizate, crearea mediilor de învățare mai flexibile, axare pe experiențele proprii și cercetare... aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare individuală/autoreglată... redimensionarea relațiilor profesor-student, promovarea parteneriatului în construirea cunoașterii, implicarea studenților în luarea deciziilor curriculare” [6, p.14].

În *Planul-Cadru (2020)* accentul a fost pus pe „modernizarea învățământului superior în perspectiva integrării în Spațiul Comun European al Învățământului Superior” și s-a inclus următoarea definiție a învățământului centrat pe student **„un proces de transformare calitativă a studentului, orientat spre consolidarea autonomiei, pe dezvoltarea abilității de gândire critică și axat pe finalități de studiu**. Elementele esențiale ale acestui proces sunt: învățarea activă, învățarea critică și analitică, sporirea responsabilității studentului, acordarea unei autonomii sporite și abordarea reflectivă atât din partea studentului, cât și a profesorului” [96, p.2]. Documentul reflectă o înțelegere matură și aliniată la tendințele internaționale ale educației universitare. Ea evidențiază caracterul transformativ, reflexiv și responsabil al procesului didactic, oferind direcții clare pentru proiectarea unui învățământ superior relevant, eficient și umanist.

Conform *Planului-Cadru (2025)*, ***la elaborarea planurilor de învățământ se „urmărește realizarea unui învățământ centrat pe student, orientat spre dobândirea rezultatelor învățării și formarea competențelor prevăzute de Cadrul National al Calificărilor pe cicluri***, domenii generale de studii, domenii de formare profesională și specialități/programe de studii” [95]. Se constată că învățământul centrat pe student nu mai este evaluat exclusiv prin prisma livrării de conținuturi, ci prin impactul său formativ și transformativ asupra studentului, care trebuie să fie capabil să acționeze autonom, să se adapteze rapid la schimbările din mediul profesional și să își gestioneze propria învățare.

Abordarea învățării centrate pe student are șansele de a fi valorificată cu succes, la toate nivelele sistemului de învățământ național. *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase elevului*, aprobate prin Ordinul ME nr. 970 din 11 octombrie 2013, conturează cinci dimensiuni ale centrării pe cel ce învață: „participarea democratică, incluziunea, eficiența educațională, sensibilitate la gen, sănătatea, siguranța, protecția”. Realizarea standardelor este susținută de „principiul respectării interesului superior al copilului”, care exprimă necesitatea „coordonării tuturor acțiunilor, activităților realizate în mediul formal, informal și nonformal în interesul superior al copilului” și „principiului individualizării”, care exprimă necesitatea adaptării conținuturilor și a strategiilor didactice la particularitățile psihofizice ale fiecărui copil, cât și la particularitățile de grup” [124]. În contextul standardelor, învățarea centrată pe cele ce învață presupune o educație incluzivă, participativă și personalizată, în care elevul este plasat în centrul procesului educațional, iar toate acțiunile didactice sunt adaptate nevoilor sale de dezvoltare.

Proiectul „Educația centrată pe cel ce învață”, implementat cu sprijinul financiar al Reprezentanței UNICEF în Moldova, în perioada 2008-2011 de către Universitatea de Stat din Moldova și Programul „Pas cu Pas”, în colaborare cu 15 universități și colegii cu profil pedagogic din RM, a fost „conceput ca un proiect multidimensional cu implicații sistemice asupra întregii paradigme educaționale” [20, p.3] Directorul de proiect, Vl. Guțu a concluzionat că proiectul „are un impact pozitiv și durabil indiscutabil asupra sistemului de învățământ” [22, p. 5]. Concluzia este argumentată de următoarele rezultate obținute în cadrul proiectului: „a fost fundamentată paradigma teoretică a educației centrate pe elev, au fost formate cadre didactice din universități și din colegii pentru promovarea conceptului în activitatea proprie, au fost elaborate curricula, manuale, ghiduri axate pe prevederile pedagogiei centrate pe elev” [22, p.5]. Un instrument semnificativ în organizarea instruirii centrate pe cel ce învață, atât în instituțiile de învățământ general, cât și în mediul universitar, reprezintă *fișa de evaluare/autoevaluare a nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață*. Fișa conține 6 domenii: 1. Proiectare, 2. Organizare, 3. Evaluare, 4. Dezvoltare profesională, 5. Psihosocial și

Management, 6. Tehnic, care descriu competențele cadrelor didactice de a centra instruirea pe elev/student: „cunosc modalități de construire a strategiilor didactice astfel ca acestea să asigure performanța academică și să contribuie la dezvoltarea calității de subiect al fiecărui elev, organizez procesul educațional astfel încât elevul: înțelege scopul, rezultatul așteptat și condițiile de realizare a activității, este cointerestat să se implice, participă la alegerea modalității de realizare a sarcinii, își proiectează conștient propria activitate, realizează acțiuni concrete independent și în grup, fără a leza drepturile colegilor își autoevaluează constructiv prestația și rezultatul, proiectându-și scopuri noi, constat, evaluând activitățile desfășurate, că elevul își autoevaluează capacitățile și limitele, se manifestă activ și corect în diferite contexte, argumentează deciziile luate în procesul de învățare, conștientizează consecințele și își asumă responsabilitatea pentru deciziile luate, autoevaluează obiectiv rezultatele academice obținute” [22, p. 25].

La momentul aderării la Procesul Bologna, Republica Moldova și-a asumat și obligațiunea acreditării programelor de studii și a instituțiilor prestatoare de servicii educaționale. Obligațiunea data se regăsește și în Acordul de Asociere a Republicii Moldova la Uniunea Europeană, semnat pe 27 iunie 2014. Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC) are misiunea de a dezvolta și promova culturii calității în domeniul învățământului profesional tehnic, superior și în formarea continuă, contribuind la sporirea competitivității economice și coeziunii sociale în Republica Moldova și se preocupă de a evalua programele de studii. Printre cele 10 standarde de evaluare externă se regăsește și *Standardul de acreditare 3. Învățarea, predarea și evaluarea centrată pe student*, care descrie cu un anumit nivel de detaliere, cerințele și condițiile care trebuie îndeplinite de instituțiile de învățământ superior.

Tabelul 1.1. Criteriile și indicatorii de performanță pentru Standardul de acreditare „Învățarea, predarea și evaluarea centrată pe student” [54]

Criteriile	Indicatorii de performanță
3.1. Procesul de predare-învățare	3.1.1. Formele de organizare a procesului de predare-învățare
	3.1.2. Centrarea pe student a metodelor de predare-învățare
	3.1.3. Utilizarea instrumentelor TIC în procesul de predare-învățare-evaluare
3.2. Evaluarea rezultatelor academice	3.2.1. Cadrul normativ-reglator privind evaluarea rezultatelor academice
	3.2.2. Organizarea procesului de evaluare a rezultatelor academice pe parcursul studiilor
	3.2.3. Organizarea procesului de evaluare a stagiilor de practică
	3.2.4. Organizarea procesului de evaluare finală

O explicație a standardului respectiv este oferită în documentele nominalizate „Instituțiile asigură că programele de formare profesională sunt oferite în așa fel încât încurajează elevii/studenții să aibă un rol activ în crearea proceselor de învățare, iar evaluarea

elevilor/studentilor reflectă această abordare” [50, p.18]. A fost astfel constată preocuparea MEC pentru stabilirea, reglementarea și monitorizarea modului în care programele de studii și instituțiile de învățământ corespund nivelului de calitate definit de standardele educaționale naționale. De asemenea este evidentă importanța învățământului centrat pe student în asigurarea veritabilii culturi a calității.

În septembrie 2015, Republica Moldova, împreună cu alte 192 de state membre ale ONU, s-a angajat să pună în aplicare Agenda de Dezvoltare Durabilă 2030 prin adoptarea Declarației Summit-ului privind Dezvoltarea Durabilă, care a avut loc la New York. În Republica Moldova, adaptarea Agendei 2030 a început în rezultatul colaborării între Guvern, ONU Moldova, în calitate de partener de dezvoltare-cheie al Republicii Moldova, și Expert-Grup, care a oferit susținere analitică întregului proces. Sarcina a constat în identificarea obiectivelor relevante și prioritare pentru Republica Moldova, precum și adaptarea obiectivelor pentru a satisface specificul național (fără a afecta natura și spiritul Țintelor ODD). În Moldova, Obiectivul 4 prevede realizarea educației incluzive și universale, dar și pregătirea tinerilor și adulților pentru o încadrare mai bună pe piața muncii. Țintele Obiectivului au scopul să majoreze accesul la educație pentru toți, inclusiv grupurile vulnerabile, ca persoanele cu dizabilități, precum și să ofere o educație de calitate la fiecare nivel: de la dezvoltarea timpurie a copilului până la învățământul superior [1, p.66].

În țările cu statut de Partener în cadrul Programului Erasmus+ activează echipe naționale de Experți în Reforma Învățământului Superior (HEREs). Experții susțin procesul de reformă și modernizare a strategiilor în domeniul învățământului superior, în strânsă colaborare cu autoritățile locale și în continuu dialog cu structurile Uniunii Europene. Misiunea echipei de experți este de a susține Oficiul Național Erasmus+ în identificarea bunelor practici din domeniul învățământului superior, pentru a le promova și aplica ulterior la nivel național. L. Bugaian, expert în Reforma Sistemului de Învățământ Superior, declară că „nu toate universitățile stimulează trecerea la un sistem de învățământ superior axat pe student. Libertatea academică ar putea însemna că universitățile nu pot impune/forța învățarea centrată pe student. În acest caz, aparent, cadrele didactice nu promovează schimbarea. Dar practica arată că există un consens în rândul studenților și cadrelor universitare privind aprecierea pozitivă a învățării centrate pe student. Cadrele universitare precizează în mod clar că atitudinea studenților, a personalului și a instituțiilor de învățământ superior nu sunt bariere pentru schimbare. Învățarea centrată pe student ar trebui să fie starea naturală a procesului de studii, cadrele didactice percep acest lucru ca fiind una dintre misiunile de bază ale universității” [11, p.7].

Analiza cadrului normativ a confirmat că ÎS din Republica Moldova se confruntă cu un șir de provocări și tendințe pe termen lung, atât la nivel național, cât și global, care vor avea consecințe semnificative în următoarele decenii. Un număr mare de cercetători științifici s-a preocupat de

studierea impactului acestor provocări asupra sistemului educațional, evidențiind ***necesitatea tranziției către un model de învățare centrată pe student.***

În concordanță cu tendințele globale de dezvoltare a învățământului superior național, V. Cojocaru promovează inovațiile pedagogice și transferul inovațional în educație și vine cu îndemnul: „Republica Moldova are nevoia de o reformă care să încheie tranziția de la sistemul educațional autoritar și centralist la sistemul educațional adecvat unei societăți bazate pe libertăți individuale, economie de piață, competiție a valorilor, stat de drept, puse pe direcția integrării europene” [24, p. 201].

În cadrul cercetărilor realizate, V. Mândăcanu susține că „învățământul de calitate poate fi realizat doar în cazul în care studenții și profesorii sunt implicați profund în procesul de cercetare-inovare, realizând comutarea accentului de la un sistem de predare la o cultură a învățării prin transformarea acestuia în formă și conținut, cu accent pe creșterea calității în educație și cercetare, pe performanță, excelență și competitivitate..., care pot fi asigurate dacă la nivel de cercetare vor fi produse și desemnate realizări științifice, tehnologii moderne și inovații competitive ce vor favoriza dezvoltarea unei culturi a învățării în baza abilităților intelectuale înalte, de gândire critică și creativă, de autoinstruire permanentă și învățământ deschis la distanță” [84, p. 49].

Analizând schimbările în ÎS, N. Silistraru și S. Golubițchi pun în discuție procesul formării studentului prin cunoaștere, care este „orientată pe individ, o cunoaștere care pornește de la individ și se reîntoarce spre individ, ca prin efect cumulativ și restructurare continuă, să se avanseze, pe o spirală a modelării profilului spiritual al personalității acestuia” [120, p. 8]. Autorii accentuează importanța învățării autodirijate și susține necesitatea de a pune studenții în situația să analizeze, prelucreze singuri informațiile pentru a construi propriile cunoștințe. Perspectiva autorilor susține în mod direct învățarea centrată pe student, prin promovarea unui proces educațional bazat pe autonomie, auto-reglare și implicare activă, ceea ce contribuie la formarea unor specialiști competenți și responsabili.

Scopul universității în cadrul învățământului centrat pe student, în viziunea autorului L. Ungureanu, este de „a asigura posibilitatea ascensiunii studenților pe scara profesională; a crea medii de învățare și de experimentare care să îi determine pe studenți să descopere singuri cunoașterea, devenind astfel membri ai unei comunități care învață, care face descoperiri și soluționează probleme; a spori în mod neînterupt calitatea instruirii și a învățării” [135, p. 118].

M. Marinescu confirmă importanța înnoirii practicilor didactice în învățământul universitar și propune următoarele direcții: „reconsiderarea raportului între educat și educator, prin deplasarea interesului tot mai activ al subiectului în relația educațională și prin valorificarea potențialului acestuia în contextul predării și învățării; transformarea didacticii universitare într-un demers sistematic, axat pe formarea de competențe teoretice și practic-acționale ale celor care învață;

creșterea interesului cadrelor didactice pentru modernizarea și perfecționarea metodologiei de lucru și pentru adaptarea ei la cerințele unui învățământ modern; dezvoltarea capacității de comunicare a cadrelor didactice și a studenților, precum și a creativității acestora, în funcție de particularitățile și specificul grupelor de studenți; deschiderea consecventă spre cercetările de vârf în domeniu, în plan internațional, și corelarea conținuturilor acestora cu datele puse în evidență prin generalizarea experienței de predare la facultățile din universitatea noastră” [81, p. 12].

M. Ionescu și M. Bocoș pledează pentru cultura pedagogică la nivel universitar și insistă asupra „depășirii prejudecăților potrivit cărora formarea competențelor pedagogice necesare la nivel universitar ar presupune doar cunoașterea domeniului specialității predate”. Didactica universitară fiind „o necesitate stridentă” trebuie să se preocupe de două mari categorii de probleme: „macropedagogia/pedagogia sistemelor” și „micropedagogia/pedagogia învățării” [67, p. 115]. Această viziune sprijină fundamentarea unei învățări centrate pe student, prin integrarea reflecției pedagogice în practica universitară și prin dezvoltarea unor competențe didactice autentice, capabile să susțină atât adaptarea curriculară, cât și metodele reflexiv-participative.

Învățarea la nivel universitar depășește simpla asimilare a cunoștințelor, concentrându-se pe dezvoltarea unei înțelegeri profunde și critice a subiectelor, precum și pe cultivarea abilităților de gândire analitică, sintetică și creativă. Studenții sunt încurajați să devină participanți activi în propriul proces de învățare, să exploreze idei noi, să-și dezvolte puncte de vedere personale și să colaboreze cu colegii și profesorii într-un cadru intelectual stimulat. O trăsătură distinctivă a ÎS este accentul pe învățarea contextualizată, în care conținutul academic este conectat la probleme și aplicații relevante din lumea reală. Această abordare încurajează dezvoltarea abilităților de transfer, adică capacitatea de a aplica cunoștințele și competențele dobândite în diverse contexte și situații, contribuind astfel la formarea absolvenților pregătiți să răspundă provocărilor din societate și din piața muncii. În această lumină, învățarea în învățământul superior nu este doar despre acumularea de informații, ci mai degrabă despre cultivarea unei atitudini critice, a curiozității intelectuale și a dorinței continue de a învăța și de a evolua. Devine tot mai evidentă și necesară explorarea diversității și profunzimii învățării în contextul învățământului superior pentru a contribui la eficientizarea acestui proces.

Într-o abordare comprehensivă a conceptului de învățare, G. Pânișoară a sintetizat mai multe definiții ale acestuia și a identificat următoarele elemente definitorii „modificarea unui comportament, dobândirea unui comportament nou; interacțiunea cu mediul înconjurător; implicarea spontană sau sistematică în experiența de învățare; implicarea unor factori motivaționali, afectivi, de voință în actul de învățare” [91, p.16]. Această perspectivă pune accent pe caracterul dinamic, adaptativ și profund personal al învățării, relevând faptul că procesul nu este nici liniar, nici exclusiv cognitiv, ci presupune o implicare complexă a întregii persoane. Prin

urmare, învățarea centrată pe student, în acord cu această viziune psihologică, trebuie să fie concepută ca un demers personalizat, care valorifică experiențele anterioare ale studenților, potențialul lor de autoreglare, dar și dimensiunea emoțional-volitivă a angajării în sarcini de învățare.

După cum explică R. B. Iucu procesul de învățare presupune „dualitatea forțelor implicate: forțele care înlesnesc, provoacă și determină schimbarea (cadrul didactic); forțele aflate în plin proces de dezvoltare, care suportă schimbarea și care se implica activ în actul de transformare personală” [68, p.41]. Cele doua categorii de accepții ale procesului de învățare sunt cunoscute în literatura de specialitate sub doua denumiri: învățarea ca proces și învățarea ca produs. Autorul explică învățarea ca proces ca „o succesiune de operații, de acțiuni, stări și evenimente interne conștient finalizate în procesul de transformare a comportamentelor interne în structuri de cunoștințe mentale (imagine - noțiune - act - gândire; contemplare senzorială - gândire abstractă; empiric - științific în învățare; percepție – reprezentare)” [68, p.41]. Este astfel ușor de dedus că învățarea ca proces solicită un activism susținut din partea celui care învață, astfel încât sarcina cadrului didactic este aceea de a organiza și dirija învățarea în sensul de a implica, a angaja și a determina participarea activă a studentului. Învățarea ca produs reprezintă „un ansamblu de rezultate noi, produse de activitatea procesuală, si se referă la: cunoștințe, priceperi, noțiuni, modalități de gândire, atitudini și comportamente” [68, p.42].

S. Cristea, în *Dicționarul enciclopedic de pedagogie* utilizează sintagma „centrarea învățării pe elev/student” și o definește prin următoarele unghiuri de vedere: „1. atribut fundamental al paradigmelor educaționale” opuse celor tradiționale, centrate pe profesor; 2. mișcare cu origini în Antichitate (Socrate, Platon) afirmată în modernitate (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Frobel; Educația nouă – mișcare lansată la granița dintre secolul XIX-XX, influentă până în prezent); 3. model de educație umanistă, inspirat din „consilierea centrată pe client” (Carl Rogers) bazate pe resursele psihoterapeutice ale dialogului pedagogic [37, p. 298]. Această viziune pluridimensională legitimează învățarea centrată pe student nu doar ca o opțiune metodologică, ci ca o direcție profundă de reconstrucție a raporturilor educaționale, bazată pe valorizarea subiectului uman, pe implicarea activă și pe relația empatică dintre educator și educat.

În opinia cercetătorilor A. Budevici, G. Dumanschi, N. Platon investigarea fenomenului centrării pe student este „complexă” și „complicată” pentru că sunt identificate „câmpuri nou apărute – ecopsihologie, neuroștiințe, self-management” mai puțin fundamentate științific. Un alt factor indicat de autori reprezintă „multiplicarea spațiului științific interdisciplinar celor două discipline de bază: psihologie și pedagogie, conceptual, metodologic și practic” [10, p.12]. Autorii sunt tentați să contureze răspunsuri la un șir de întrebări care determină știința și arta predării disciplinelor academice în învățământul superior

Din perspectiva integratoare promovată de L. Șoitu și R. Cherciu centrarea pe elev/student poate fi înțeleasă/practicată sub următoarele sensuri: „1. paradigmă cu impact major în valorificarea maximală a resursei umane și în creșterea calității activității; 2. poziție etică și deontică ce constă în valorizarea elevului/ subiectului învățării; 3. opțiune strategică bazată pe capacitarea elevului/ subiectului învățării în procesul educativ; 4. modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile și potențialul elevului/ subiectului învățării” [130, p.58] Astfel, propunerea lui L. Șoitu și R. Cherciu relevă că centrarea pe elev/student nu este doar o abordare pedagogică, ci o perspectivă complexă și profundă asupra învățării, care poate revoluționa modul în care educația este înțeleasă și practică în beneficiul fiecărui individ și al societății în ansamblu.

Centrul de Dezvoltare Academică al Universității de Vest din Timișoara oferă 7 dimensiuni ale conceptului de instruire centrată pe student: „1. Implicarea studenților în organizarea procesului didactic; 2. Legătura dintre teorie și practică; 3. Stimularea învățării active; 4. Abordarea diferențiată; 5. Feedback și predare reflexivă; 6. Disponibilitate în oferirea de suport suplimentar; 7. Evaluarea activității studenților” [64, p.3]. Fiecare dimensiune este abordată din trei perspective: 1. conturarea unei definiții conceptuale adaptate contextului academic; 2. paralela între instruirea centrată pe student și conceptul de instruire centrată pe profesor; 3. aspecte menite să atragă atenția asupra importanței utilizării instruirii centrată pe student în practica educațională, asupra unor erori care ar putea să limiteze efectele pozitive dorite ale instruirii centrate pe student și, totodată, posibile reflecții asupra problemelor pe care le ridică fiecare dimensiune.

Ț. Zeep interpretează învățământul centrat pe cel ce învață ca un tip special de învățământ, bazat pe organizarea interacțiunii dintre elevi și profesori, în care se creează condiții optime pentru dezvoltarea capacității subiecților de educație de autoeducare, autodeterminare, independență și autorealizare. În centrul acestei interpretări se află dezvoltarea profesională a personalității studentului. [190, p. 40–41]. Autorul notează că, pe lângă cunoștințe, deprinderi și abilități, este necesar să se țină cont de trăsăturile de personalitate importante din punct de vedere profesional - calificări cheie. Elementul central al învățământului profesional centrat pe elev este dezvoltarea profesională a individului în procesul de învățare, învățarea profesiei și realizarea activităților profesionale la nivel înalt.

Lea, Stephenson și Troy sintetizează șapte elemente, pe care se construiește abordarea pedagogică centrată pe student: „1. Promovarea învățării active, mai degrabă decât a învățării pasive; 2. Accentul pe învățarea de profunzime și pe înțelegere; 3. Creșterea responsabilității din partea studentului; 4. Creșterea autonomiei celui care învață; 5. Interdependența dintre profesor și studenți; 6. Respectul reciproc în relația profesor-studenți; 7. *Abordarea reflexivă a procesului de predare-învățare din partea profesorului și a studentului* [apud 35, p.17].

În cadrul contribuției teoretice semnate de Gibbs paradigma *învățării centrate pe student* este susținută pentru avantajele sale structurale în raport cu nevoile educaționale actuale, afirmând că aceasta „*oferă elevilor/studentilor o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la metodele de învățare și la ritmul de studiu*” [148, p. 9]. Această poziționare reflectă un principiu fundamental al ÎCS – transferul responsabilității învățării către student, alături de recunoașterea capacității acestuia de a-și gestiona propriul traseu educațional. Prin promovarea autonomiei, ÎCS nu doar că stimulează autoreglarea și angajamentul față de procesul de învățare, ci creează și condițiile pentru personalizarea parcursului formativ.

În viziunea lui P. Candy, G. Crebert și J. O'Leary, *învățarea centrată pe student* contribuie decisiv la formarea unor indivizi capabili de învățare continuă, aceștia fiind caracterizați prin „*capacitatea de a face corelații între diferite aspecte ale cunoașterii, precum și capacitatea de a-și administra învățarea*” [16]. Această perspectivă subliniază faptul că ÎCS nu vizează doar dobândirea de cunoștințe punctuale, ci dezvoltarea unor competențe transversale, metacognitive și autoreflexive, care permit integrarea, transferul și autoreglarea cunoașterii în contexte variate.

Analiza conceptuală realizată de R. Cannon și D. Newble ÎCS „*descrie modalități de a gândi despre învățare și predare care pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planuirii învățării, interacțiunii cu profesorii și cu alți elevi, cercetării și evaluării învățării*” [145, p. 9]. Această concepție deplasează accentul de pe transmiterea pasivă a cunoștințelor către un cadru în care studentul este activ, reflexiv și responsabil pentru propriul parcurs educațional. Din această perspectivă, ÎCS presupune o restructurare profundă a relației educaționale, în care rolul cadrului didactic se transformă din sursă exclusivă de informație în facilitator al procesului de învățare.

M. Knowles pledează pentru învățarea centrată pe student, afirmând că „*cursanții trebuie să fie implicați activ în învățare și să-și asume un grad înalt de responsabilitate personală în acest sens; consideră autoorientarea drept esența învățării la adulți*” [154, p.15]. Astfel, responsabilizarea activă și auto-reglarea devin elemente fundamentale ale paradigmei ÎCS, care vizează consolidarea competențelor metacognitive și dezvoltarea unui proces reflexiv autentic.

În evaluarea critică propusă de A. Attard învățarea centrată pe student reprezintă „*atât o mentalitate, cât și o cultură într-o instituție de învățământ superior dată și este o abordare de învățare care este în mare măsură legată și susținută de teoriile constructiviste ale învățării. Se caracterizează prin metode inovatoare de predare, care vizează promovarea învățării în comunicarea cu profesorii și ceilalți cursanți și care consideră studenți ca participanți activi la învățarea proprie, favorizând abilități transferabile, cum ar fi: rezolvarea problemelor, gândirea critică și gândirea reflexivă*” [142, p.5]. Accentul pe metode inovatoare și dezvoltarea

competențelor cognitive avansate reflectă necesitatea adaptării învățământului superior la cerințele societății bazate pe cunoaștere.

National Center for Research on Teacher Learning sintetizează că învățarea centrată pe student este „un model de instruire care plasează studentul în centrul procesului educațional. În învățarea centrată pe student studenții sunt participanți activi ai procesului de învățare. Ei pot studia din locații proprii și folosind strategii proprii. Învățarea este individualizată, nu standardizată. Învățarea centrată pe student dezvoltă asemenea aptitudini de a învăța să înveți cum sunt: rezolvările de probleme, gândirea critică și reflectivă. Învățarea centrată pe student se adaptează la diverse stiluri de învățare ale studenților” [157].

L. Lefter, cercetând fundamentele formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev, menționează că educația centrată pe cel ce învață reprezintă „o paradigmă și o categorie a științelor educației, care se axează pe un ansamblu de concepte, principii și legități, și care determină cadrul curricular, metodologic și tehnologic al procesului educațional”. Autoarea atenționează ideea că „abordarea paradigmatică a educației centrate pe elev/student nu vine în contradicție cu filosofia postmodernismului, ba dimpotrivă, completează diversitatea paradigmatelor educaționale și intră cu acestea în reacții de reciprocitate, asigurând, în așa fel, noi oportunități de dezvoltare a învățământului ca sistem și ca proces” [75, p.35].

Fiind preocupată de integrarea conținuturilor universitare în activitatea de învățare a studenților, V. Vârtosu a definit învățarea centrată pe student drept „unul dintre principalele repere care jalonează reforma învățământului superior, la realizarea căruia contribuie studenții universității, cadrele didactice din instituție și, nu în ultimul rând, întreaga instituție de învățământ superior. Fiecare dintre acești factori are un rol determinant în construirea unui învățământ axat pe nevoile studentului, fapt pentru care absența sau neimplicarea unuia dintre factori face imposibil acest proces” [137, p. 75]. Autoarea accentuează rolul acțiunilor didactice care antrenează în măsură egală cadrul didactic și studenții.

O definiție complexă a învățării centrate pe student este oferită de V. Cabac, J. Schreurs și G. Petcu, care consideră că învățarea centrată pe student este „o abordare extinsă, ce presupune înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă, realizarea unor sarcini de învățare după un ritm propriu șcă învățarea centrată pe student este „o abordare extinsă, ce presupune înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă, realizarea unor sarcini de învățare după un ritm propriu rea centrată pe student „descrie modalități de gândire despre învățare și predare; reprezintă o abordare extinsă a predării; se concentrează asupra satisfacerii nevoilor studenților” [14, p.58].

În viziunea cercetărilor Vl. Guțu și L. Lefter învățarea centrată pe elev/student presupune „autocontrolul și autoorganizarea elevilor/studenților; prin urmare, se cere o nouă organizare a întregului proces instructiv-educativ, în care ambele părți cointerestate – și cadrul didactic, și

elevul/studentul – conștientizează obligațiunile sale și modalitățile de realizare a finalităților – dezvoltarea individuală a elevului/studentului. Aceasta implică un nou sistem de cerințe față de cadrul didactic, deci, în consecință, și față de formarea acestuia” [63, p.45]. Un aspect important este accentul pus pe noi cerințe față de cadrul didactic, ceea ce implică o schimbare de mentalitate și de competențe în formarea profesională a profesorilor. Astfel, învățarea centrată pe student nu poate fi implementată eficient fără o reformare corespunzătoare a pregătirii cadrelor didactice, care să devină facilitatori ai învățării, capabili să susțină procese de autoînvățare și dezvoltare personalizată.

Învățarea centrată pe student este considerată actuală de Vl. Guțu pentru că este „racordată la realitate și valorile umane, fundamentată teoretic și praxiologic” și vine „să răspundă la provocările timpului, promovând o educație motivantă, formativă, dinamică, reflexivă, permanentă” [21, p.3]. Această viziune depășește simpla transmitere de cunoștințe, plasând educatorul în rolul de facilitator al procesului de creștere interioară și de descoperire de sine.

И.С. Якиманская menționează că învățarea centrată pe elev/student este „un fel de învățare în care personalitatea copilului, originalitatea acestuia, valoarea de sine, experiența subiectivă a fiecăruia este mai întâi dezvoltată și apoi coordonată cu conținutul educației” [209, c. 32]. Autoarea promovează o abordare integrativă, în care conținutul educațional nu este impus mecanic, ci adaptat și armonizat cu nevoile și particularitățile fiecărui subiect învățător, element esențial pentru dezvoltarea autonomiei și motivației interne în învățare.

Е.В. Бондаревская susține că centrarea pe cel ce învață este o abordare la baza căreia stă recunoașterea unicității, a valorii în sine a fiecărui individ, dezvoltarea lui nu ca „subiect colectiv”, dar ca individualitate care posedă o experiență subiectivă și irepetabilă [176, p. 52]. Această concepție accentuează importanța valorizării dimensiunii personale și unice a fiecărui educabil în procesul educațional, susținând o pedagogie personalizată care respectă specificitatea experienței individuale și contribuie la formarea unei identități autonome și autentice.

O abordare orientată spre dezvoltarea integrală a studentului este propusă de H.A. Эдалина, care consideră că învățarea centrată pe cel ce învață este văzută astăzi ca „o activitate pedagogică specifică pentru crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea potențialului celor ce învață, a spiritualității, a formării independenței, a responsabilității, a capacității de autoeducare, a autorealizării” [187, p.76]. În acest sens, învățarea devine un demers profund personal, iar succesul educațional este legat nu doar de performanță academică, ci mai ales de dezvoltarea integrală a celui ce învață.

Învățarea centrată pe student presupune utilizarea largă a tehnologiilor moderne și, în consecință, a tuturor tipurilor de instrumente TIC. Deoarece o parte importantă a învățării centrate pe student este comunicarea între studenți (studenți și profesor) o importanță aparte în acest

segment educațional o au instrumentele de software de comunicare și colaborare în baza tehnologiilor web 2.0 (rețele sociale, bloguri individuale și colaborative, mesaje instantane individuale și de grup, chat-uri și conferințe audio sau video)” [32, p.57].

V. Cabac, J. Schreurs și G. Petcu definesc formarea centrată pe student ca o abordare extinsă care presupune „înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă, achiziția de cunoștințe, formarea/dezvoltarea competențelor într-un ritm propriu și/sau crearea unor situații de cooperare în grup, care, în ultima instanță, conferă studentului responsabilitatea pentru propriile progrese în învățare” [14, p.58]. Totodată, învățarea centrată pe student este descrisă ca „modalități de gândire despre învățare și predare; reprezintă o abordare extinsă a predării; se concentrează asupra satisfacerii nevoilor studenților” [14, p.58].

Tabelul 1.2. Învățământul centrat pe student față de învățământul centrat pe profesor, după V. Cabac, J. Schreurs, G. Petcu [14, p.59]

Învățământul centrat pe profesor	Învățământul centrat pe student
• Abordarea cunoașterii ca produs; • Profesorii oferă studenților produse cognitive finite, ca un bilanț de adevăruri exprimate prin cunoștințe oferite de-a gata; • Stimulează preponderent capacitățile memorative și reproductivă ale studenților; • Evaluarea este realizată, în mare parte, prin examene tradiționale; • Învățare pasivă; • Muncă individuală.	• Abordarea cunoașterii ca proces; • Profesorii urmăresc să pună accent pe gândirea studenților; • Implicarea studenților în realizarea de proiecte, rezolvarea de probleme care au tangență cu viața practică prin găsirea unor soluții noi, originale ale acestora; • Implicarea studenților în investigarea unor metode de cercetare, stimulând gândirea, imaginația, creativitatea studentului; • Diversificarea de evaluări; • Munca în colaborare.

În viziunea autoarei T.A. Бабакова, modelul învățământului centrat pe elev/student constă din următoarele caracteristici-cheie: „din punct de vedere al scopului, este dezvoltarea personalității ca subiect al activității vitale și personalitatea purtătoare de cultură; din punct de vedere al cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților, este un mijloc de dezvoltare personală; din punct de vedere al poziției celui ce învață, este subiectul procesului de învățare; din punct de vedere al principalelor mijloace didactice, este dialogul, polilogul, cooperarea, activitatea educativă creativă și cognitivă; din punct de vedere al bazei axiologice (valorice-semantice), sunt nevoile și interesele individului; din punct de vedere al rolului profesorului, este poziționarea acestuia ca coordonator, consultant, asistent, organizator (manager); din punctul de vedere al obținerii rezultatelor de bază, este o creștere a nivelului de dezvoltare personală, independență educațională, autodeterminare și autorealizare” [173, p.69].

În cadrul analizei comparate, I. Lupu și G. Cabac au oferit următoarele deosebiri dintre cele două abordări ale învățământului (Tabelul 1.3.) [78, p.77].

Tabelul 1.3. Învățământul centrat pe profesor vs. învățământul centrat pe student după I. Lupu și G. Cabac [78]

Criteriul	Învățământul centrat pe profesor	Învățământul centrat pe student
Abordarea cunoașterii	Ca produs	Ca proces
Accent pus	Pe memorie	Pe gândire
Paradigma dominată	Paradigma instruirii	Paradigma învățării
Responsabilitate pentru rezultate	Aparține profesorului	Aparține studentului
În curriculum accentul este pus...	Pe intrări	Pe ieșiri
Relația cadrul didactic-student	Este verticală	Este orizontală
Metodele de instruire	Unidirecționale	Bidirecționale, bazate pe dialog
Rolul cadrului didactic	Sursă și transmițător de informații	Ghid, facilitator și designer al experienței de învățare

I. Lupu și G. Cabac au cercetat specificul învățării după trasee individuale în învățământul superior. Centrarea pe student a fost indicată ca componenta de bază a modelului proiectării traseului individual de învățare elaborat de către autori, care afirmă că „instruirea după trasee individuale de învățare se înscrie perfect în paradigma centrării procesului de instruire pe student și, fiind realizată în medii digitale, permite de a majora spațiul de formare pentru fiecare student, a mări capacitatea de angajare a absolvenților” [78, p.153].

Perspectivă integratoare este accentuată și de D. Crețu care susține că cele două abordări se află „într-un raport de complementaritate”, „profesorii și studenții sunt părți ale aceluiași proces, iar predarea și învățarea sunt activități care se condiționează reciproc” [35, p.17]. Autorul sugerează că învățarea centrată pe student nu exclude, ci cooptează activitatea profesorului, promovând o dinamică colaborativă.

În *concluzie*, în urma analizei tendințelor și viziunilor exprimate de cercetători consacrați în domeniul învățământului superior din Republica Moldova, relevăm un consens clar privind necesitatea modernizării învățământului superior într-o direcție profund inovativă și centrată pe student. Transformarea învățământului superior trebuie să depășească paradigma tradițională, autoritară și centralizată, orientându-se către un model care să stimuleze autonomia, implicarea activă și responsabilizarea studenților în procesul de învățare. Acest demers implică nu doar adoptarea unor metode didactice moderne și interdisciplinare, ci și o schimbare profundă a culturii

universitare, în care profesorii devin facilitatori și parteneri ai învățării, iar studenții – co-creatori ai cunoașterii și ai propriei dezvoltări profesionale și personale.

1.2. Specificul procesului didactic universitar centrat pe student

În contextul transformărilor profunde care marchează societatea contemporană – de la globalizare, digitalizare și creșterea mobilității academice, până la accentul tot mai pronunțat pe dezvoltarea competențelor transferabile și a învățării pe tot parcursul vieții – învățământul universitar este chemat să își redefină finalitățile, structura și metodologia. Tranziția de la un model educațional centrat pe profesor și transmiterea unilaterală a cunoștințelor, către un model didactic centrat pe student, constituie una dintre cele mai semnificative mutații de paradigmă din ultimele decenii. Acest nou model presupune reconfigurarea rolurilor tradiționale ale actorilor educaționali, revalorizarea experienței de învățare, precum și amplificarea dimensiunilor formative, reflexive și participative ale procesului educațional.

Procesul didactic universitar centrat pe student nu poate fi înțeles în absența unei analize riguroase a fundamentelor sale epistemologice și metodologice. În această direcție, cercetarea de față își propune să investigheze elementele definitorii ale acestui model educațional prin explorarea paradigmatelor pedagogice care îl susțin, a principiilor structurante care îl ghidează, a metodelor didactice preferențiale care îi conferă specificitate, precum și a tipurilor de relație pedagogică ce se stabilesc în acest cadru. Analiza acestor dimensiuni nu este întâmplătoare, ci izvorăște din nevoia de a înțelege coerența internă și logica funcțională a unui proces didactic orientat către formarea integrală a studentului – nu doar ca beneficiar pasiv al instruirii, ci ca subiect activ, reflexiv și autoreglator al propriei formări.

Într-un sistem de învățământ universitar care aspiră la excelență, echitate și relevanță socială, centrarea pe student nu este doar o exigență teoretică, ci o necesitate practică. În acest sens, subcapitolul dat își asumă sarcina de a pune în lumină acele componente ale procesului didactic care, în interdependența lor, conferă specificitate și eficiență învățământului universitar centrat pe student. O astfel de analiză contribuie nu doar la o mai bună înțelegere a direcțiilor actuale de reformă educațională, ci și la fundamentarea unui cadru conceptual coerent pentru optimizarea strategiilor didactice universitare.

Fenomenul educațional este unul complex și implică multiple conexiuni interdisciplinare și transdisciplinare. Pe parcursul evoluției științelor educației, au fost fundamentate o multitudine de paradigme care pot fi clasificate conform diferitor criterii. Nu este posibilă rezolvarea problemelor științifice fără a face apel la o anumită paradigmă, care reprezintă un model de abordare a teoriei științifice, recunoscută social, la nivelul cercetătorilor și al practicienilor domeniului într-o anumită perioadă de timp. Paradigma la nivel de concept fundamental implică

„o abordare epistemologică, specifică filozofiei științei sau teoriei filozofice a cunoașterii științifice” [38, p.98]. Pornind de la ideea că „miza tranziției unei științe de la vechea paradigmă la noua paradigmă o constituie progresul cunoașterii științifice în domeniul de referință” [38, p.98], au fost realizate cercetări diacronice în vederea identificării constructelor, care ar jalona modelul pedagogic propus spre aprobare, dar nu fără a aborda doua perspective: „a. pe de o parte, „fiecare paradigmă este adevărată în cadrul pe care și-l definește ea însăși, susținut prin capacitatea de rezolvare a problemelor tipice domeniului cercetat; b. pe de altă parte, aceeași paradigmă, trebuie înlocuită când apar probleme noi pe care ea nu le mai poate rezolva în același cadru al matricei disciplinare, transformabil într-un context social-istoric nou” [74, p.1037].

Paradigmele pedagogice au un rol constitutiv în structurarea oricărei concepții didactice, întrucât definesc raporturile fundamentale dintre cunoaștere, educator și educat. Paradigmele în care se încadrează cercetarea noastră pot fi clasificate în:

1. *Paradigme psihopedagogice*: Paradigma pedagogiei psihocentriste și Paradigma umanistă
2. *Paradigme de organizare a învățământului superior*: Paradigma Procesului Bologna a învățământului superior european; Paradigma postmodernă a învățământului superior
3. *Paradigme ale instruirii*: Paradigma constructivistă

Paradigma pedagogiei psihocentriste, care s-a conturat la granițele dintre secolele XIX și XX, odată cu afirmarea curentului pedagogic „educația nouă”, reprezentat de Claparede, Montessori, Decroly, Ferriere etc. Ellen Key este considerată promotoarea acestei paradigme cu lucrarea emblematică „Secolul copilului” publicată în 1900. Pedocentrismul a stat la baza psihocentrismului, care promovează principiul fundamentării pedagogiei pe datele furnizate de psihologie, în general, și de psihologia copilului, în special. Procesul de instruire nu se poate realiza în mod global, nediferențiat, ci el trebuie să implice principiul diferențierii până la individualizare, în raport cu particularitățile psihologice individuale și de vârstă ale copilului. Paradigma a fost dezvoltată de W.A. Lay („Didactica experimentală” publicată în 1903), de E. Meumann („Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice, vol. I-III”, publicate în anii 1911-1915), de A. Binet („Idei moderne despre copii” publicată în 1909).

Paradigma Procesului Bologna a învățământului superior european, conturată în anii '90 ai secolului XX și care a intervenit la nivel tridimensional: regional european, național și instituțional pentru a crea un spațiu unic european al învățământului superior.

Conform concepției studiilor universitare, punem la bază *paradigma postmodernă a învățământului superior* din RM (anii 80 ai sec.XX – prezent), care evidențiază rolul studentului în universitate. Este promovat parteneriatul educațional profesor – student ca factor determinant al rezultatelor academice, iar procesul didactic solicită abordarea constructivistă, care se axează pe activitatea de învățare prin cercetare a studentului, profesorului revenindu-i rolul de facilitator.

E. Joița identifică zece paradigme reprezentative pentru domeniul de cunoaștere specific științelor educației. Dintre acestea, semnificativă pentru cercetarea dată este *paradigma reflecției, reflexivității și interpretării*, care presupune „găsirea de soluții specifice în identificarea și rezolvarea problemelor critice,, ale pedagogiei. Autoarea face distincție între conceptul de reflecție și cel de reflexivitate. Reflecția presupune o activitate mentală, de formulare a unor interpretări cu privire la o anumită temă sau problemă, în timp ce reflexivitatea este definită prin intenția explicită de a analiza acea problemă și prin implicarea metacognitivă în procesul de cunoaștere [73, p.352].

E. Joița abordează paradigmele reflecției, reflexivității și interpretării (hermeneutica) în cunoașterea pedagogică, astfel, evidențiază faptul că a reflecta este o strategie metacognitivă, o cunoaștere a cunoașterii, evidențiind analiza reflexivă ca [73, p. 194]: proces cognitiv continuu de autoevaluare, autoapreciere critică; spirit critic pentru echilibrare, obiectivizare, sesizare a direcțiilor pozitive de dezvoltare; experiență anterioară cognitivă și educațională; atenție voluntară asupra obstacolelor epistemice a erorilor (grilă criterială de analiză calitativă); transformarea demersului obișnuit (de sinteză documentară, interpretare inițială), în cercetare-acțiune, construit pe formulare de interpretări critice, ipoteze și argumente cu deschideri în plan rațional.

Paradigma reflexivă în educație, spre deosebire de cea standard, tradițională, a fost propusă de profesorul M. Lipman de la Universitatea Harvard. Teza principală a paradigmei reflexive este orientarea educației către cercetarea științifică. M. Lipman a definit scopul educației reflexive ca fiind „învățarea tinerilor abilitățile raționalității, astfel încât în viitor să devină cetățeni rezonabili, parteneri rezonabili și părinți rezonabili” [155, p. 10]. Autorul se concentrează pe dezvoltarea abilităților și comportamentului de gândire inteligentă și nu pe acumularea de cunoștințe (informații), așa cum este inerent paradigmei tradiționale a educației. „Comunitatea cercetătorilor” este conceptul central al paradigmei reflexive, care este interpretat ca un grup informal de persoane angajate în căutarea adevărului sub forma „dialogului socratic”. În acest caz, profesorul nu acționează ca expert, judecător; nu are nicio soluție gata pregătită. Sarcina sa este să identifice câmpul problematic, să stimuleze și să organizeze căutarea în necunoscut. M. Lipman, dovedind avantajele practicii de educație reflexivă, notează: „O întreagă prăpastie se află între situația în care elevului i se adresează o întrebare, răspunsul la care se știe, și situația în care se confruntă cu o întrebare, răspunsul la care nu este prezent sau este foarte contradictoriu” [155, p. 13]. Numai în cel de-al doilea caz, mecanismele de căutare, cercetare sunt activate și o discuție reală este atinsă în audiența sa, care se bazează pe raționamente întemeiate și conduce la o analiză a circumstanțelor, motivelor, motivelor unui anumit act etc. Cercetarea sub formă de raționament informat M. Lipman definește ca o muncă cognitivă serioasă și dificilă, care implică depășirea rezistenței, manifestată sub formă de prejudecăți, illogicalitate, raționament eronat, lipsa de dorință de compromis, lipsă de respect față de opinia altcuiva.

Înțelegerea specificului procesului didactic universitar centrat pe student presupune ancorarea acestuia într-un cadru teoretic solid, oferit de principalele *teorii ale învățării* care au influențat în mod semnificativ reformele educaționale din ultimele decenii. Fiecare dintre aceste teorii propune o viziune distinctă asupra naturii învățării, a rolului actorilor educaționali și a relației dintre cunoaștere și experiență. De la constructivismul, care pune accent pe construirea activă a cunoștințelor în contexte sociale semnificative, la conectivismul contemporan ce reflectă provocările erei digitale, aceste perspective oferă fundamente epistemologice relevante pentru configurarea unui învățământ centrat pe student. În scopul clarificării conceptuale și al delimitării trăsăturilor esențiale ale fiecărei teorii, în cele ce urmează este prezentat un tabel sinoptic (Tabelul 1.4) ce sintetizează principiile fundamentale, autorii reprezentativi, perioada de consacrare și relevanța fiecărei teorii pentru paradigma educațională centrată pe student.

Fiecare teorie a învățării contribuie în mod semnificativ la principiile și practicile învățării centrate pe student în învățământul superior. Constructivismul subliniază rolul activ al elevilor în construirea cunoștințelor prin experiență și reflecție. Cognitivismul oferă o înțelegere a proceselor mentale implicate în învățare, informând designul instrucțional pentru o achiziție eficientă a cunoștințelor. Teoria învățării sociale evidențiază importanța învățării prin observare, interacțiune și dezvoltarea autoeficacității în contextul social al învățării. Umanismul aduce în prim plan autonomia elevului, creșterea personală și motivația intrinsecă, aliniindu-se cu accentul centrat pe individ al ICS. În cele din urmă, conectivismul abordează învățarea în era digitală, subliniind rolul rețelelor și al tehnologiei în facilitarea conexiunilor și accesului la informații. O abordare informată teoretic este esențială pentru proiectarea și implementarea unor medii ICS eficiente. Utilizarea punctelor forte ale mai multor teorii permite crearea unui cadru pedagogic holistic și adaptabil, care răspunde diverselor nevoi ale studenților contemporani din învățământul superior.

Tabelul 1.4. Teorii relevante învățării centrate pe student

Teoria învățării	Principii fundamentale	Teoreticieni	Relevanța pentru învățarea centrată pe student
Constructivism	Construirea activă a cunoștințelor; învățarea ca proces social și contextual; rolul cunoștințelor anterioare și al interacțiunii	Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner (1930–1960)	Fundamentează abordările participative, susține autonomia studentului, promovează învățarea prin descoperire și reflecție
Cognitivism	Învățarea implică procese mentale interne (atenție, memorie, gândire); accent pe organizarea și procesarea informației	Jean Piaget, David Ausubel, Robert Gagné (1950–1970)	Sprijină designul instrucțional centrat pe student, stimulează înțelegerea profundă și dezvoltarea metacogniției

Teoria învățării sociale	Învățarea se produce prin observație și modelare; importanța motivației și autoeficacității; influența mediului social	Albert Bandura (1977)	Favorizează învățarea colaborativă, încurajează interacțiunea între studenți și rolul instructorului ca model educațional
Teoria învățării experiențiale	Învățarea nu înseamnă doar acumularea de informații, ci un proces continuu de transformare experienței. Procesul presupune reflecție, conceptualizare și aplicare	David A. Kolb (1984)	Promovează implicarea activă, reflecția critică, adaptarea la nevoile individuale și aplicarea practică a cunoștințelor – toate esențiale pentru un învățământ superior modern.
Umanism	Accent pe dezvoltarea personală, autoactualizare, motivația intrinsecă, autonomie și climat educațional suportiv	Abraham Maslow, Carl Rogers (1950–1960)	Consolidează relația pedagogică pozitivă, încurajează responsabilitatea personală și autoreglarea în procesul de învățare
Teoria învățării transformative	Învățarea transformativă este procesul prin care adulții își schimbă cadrele de referință (moduri de a gândi, percepe și interpreta lumea), prin reflecție critică asupra presupunerilor personale și sociale.	Jack Mezirow (1991)	Promovează autonomia și auto-reflecția studentului. Facilitează adaptarea la schimbare și învățarea pe tot parcursul vieții.
Conectivism	Învățarea are loc în rețele digitale; accent pe conectarea informațiilor, utilizarea tehnologiei și abilitatea de a învăța continuu	George Siemens, Stephen Downes (2005)	Răspunde nevoilor educației în era digitală, sprijină autonomia informațională, alfabetizarea digitală și crearea de rețele personale

Pornind de la idea că **principiile didactice** oferă baza teoretică pe care se construiește întregul proces educațional, a fost realizată analiza literaturii de specialitate pentru a contura sistemul de principii existent și a facilita înțelegerea normelor, valorilor și reperelor care ghidează procesul de predare-învățare centrat pe student.

N. Vințanu menționează că „principiul exprimă concepția ce îi stă la bază, dar nu este totul. Principiul poate exista ca intenție, dar să nu se realizeze. Atunci când un principiu al educației studenților se realizează în practică, devine valoare; astfel, principiul rămâne un deziderat, o aspirație..., de aceea orice trecere de la principiu (cerință) la valoare (realizarea cerinței, materializarea ei) este un proces complicat, dar de importanță majoră și care constituie, de fapt, conținutul educației universitare” [138, p.155].

Pe baza literaturii din domeniu, L. Șoitu și R. Cherciu au sintetizat, un set coerent de *principii ale centrării pe subiectul învățării*, care fundamentează procesul didactic și la care subscrim în totalitate: principiul unicității personalității umane și al traseului educațional

personalizat; principiul descoperirii și construirii de sine; principiul responsabilizării față de propria devenire; principiul binelui personal prin raportare cu binele social; principiul dragostei necondiționate față de cei în formare; principiul democratizării relației educator-educat; principiul educației pentru o viață împlinită (formare de competențe utile pe toată durata vieții [130, p.197].

Principiile abordării centrării pe cel ce învață, prezentate de A. Хытопской, sunt principiile alegerii unei traiectorii individuale pentru obținerea educației; stabilirea obiectivelor personale; fundamentele meta-subiectelor ale procesului educațional; reflecția educațională; produse educaționale ale elevului; productivitatea învățării; învățarea situațională [207, c.52].

În aceeași ordine de idei, И. Талышева și X. Перова sintetizează principiile recunoscute de organizare a educației centrate pe elev pentru școlari: „principiul calității de subiect, principiul bazării pe experiența individului, principiul naturii psihoterapeutice a interacțiunii, principiul cooperării în activitățile comune, principiul învățării progresive, principiul managementului sistemic și situațional al activității educaționale și cognitive, principiul variabilității, principiul conformității culturale” [205, p.5]. Din punctul nostru de vedere, traducerea acestor principii în învățământul universitar nu este în întregime corectă, deoarece, în primul rând, la o universitate un student primește o educație profesională, cu alte cuvinte, se pune accent pe pregătirea pentru activități dintr-un anumit domeniu de activitate. În al doilea rând, caracteristicile adolescenței (vârsta tradițională a studenților, deși există excepții) diferă de perioadele anterioare de vârstă care se încadrează în formarea într-o școală de învățământ general și necesită luarea în considerare a acestora la organizarea procesului de învățământ la universitate. Analiza surselor științifice a arătat că cercetătorii propun principiile de organizare a unui proces educațional orientat spre personalitate într-o universitate.

În evaluarea critică propusă de B. Абрамова, se conturează principiile predării orientate spre personalitatea studenților, ținând cont de formarea competenței lor profesionale. Printre aceste principii, se numără recunoașterea de către profesor a unicității fiecărui student; conștientizarea de către fiecare student și profesor a unicității altei persoane; interacțiunea umană dintre participanții procesului educațional, ceea ce presupune toleranța ca trăsătură principală a comunicării; compararea produselor educaționale ale studenților cu realizările culturale și istorice; evaluarea de către profesor și autoevaluarea de către studenți a rezultatelor educaționale în funcție de criteriul obiectivelor individuale ale studentului, corelate cu scopurile educaționale generale [171, p. 7].

O abordare sistemică a principiilor acestui tip de educație este propusă de A. Калюжный, care identifică: principiul asigurării unității și complexității instruirii, educației, dezvoltării, pregătirii psihologice și autoperfecționării personale; principiul conformității scopurilor, obiectivelor, conținutului și tehnologiei educației orientate spre personalitate din instituțiile de învățământ cu activitățile profesionale ale absolvenților; principiul condiționalității conținutului și

tehnologiei educației orientate spre personalitate prin orientări valorice și motivare a educatorilor pentru activități profesionale viitoare, cultura generală și pedagogică a unui personal permanent; principiul consecvenței, sistematicității și continuității stăpânirii cunoștințelor umanitare de către studenți, precum și abilităților psihologice și pedagogice și abilităților de autoperfecționare personală [192, p. 87]. Cercetătorul subliniază că lista de principii nu este exhaustivă, deoarece fenomenul educației orientate spre personalitate pare a fi inepuizabil și în continuă dezvoltare, astfel este posibilă și formularea altor principii.

În sprijinul participării active a studenților la procesul de învățare, N. Vințanu evidențiază unele principii, legi sau condiții: „ceea ce învață studentul trebuie să fie consolidat prin aplicarea și verificarea în practică; productivitatea în învățare este sporită de similitudinea situației de învățare cu cea de la locul de muncă în care se vor utiliza cele învățate; învățarea este cu atât mai eficientă și asimilarea cu atât mai mare, cu cât studenții sunt mai activi în raport cu sarcina de învățare, adică participând creativ la actul învățării; cunoașterea rezultatelor învățării mobilizează și orientează studenții, sporind productivitatea învățării; fiecare student învață într-o manieră personală, în ritmuri și cu posibilități specifice” [138, p.156].

Principiile generale ale ICS (după Proiectul „Timpul pentru un nou model în educație: învățământul centrat pe student”, finanțat de Uniunea Europeană și coordonat de Organizația Europeană a Studenților, împreună cu Education International) se prezintă în cele ce urmează, ca teze relevante cercetării realizate: 1. ÎCS necesită un proces reflexiv continuu; 2. ÎCS nu propune o soluție de tipul care să se potrivească tuturor; 3. Studenții au stiluri diferite de învățare; 4. Studenții au nevoi și interese diferite; 5. Alegerea este esențială în învățarea eficientă prin ÎCS; 6. Studenții au experiențe și fond de cunoștințe diferite; 7. Studenții ar trebui să aibă control asupra învățării lor; 8. ÎCS este despre „a permite” și nu despre „a spune”; 9. Învățarea presupune cooperare între studenți și personal.

În opinia specialiștilor McCombs și Whistler (1997), învățarea care îl situează pe student în rol central reprezintă „o perspectivă care asociază accentul pus pe particularitățile fiecărui elev (ereditate, experiențe, perspective, pregătire, talente, capacități și nevoi) cu accentul pus pe învățare” [91, p.8]. Cercetătorii au conceput un model care îl plasează pe elev în rolul central și au teoretizat 12 principii majore ale învățării, care se referă la următoarele domenii: 1. Natura procesului de învățare; 2. Obiectivele procesului de învățare; 3. Construirea propriului sistem de cunoștințe; 4. Gândirea de ordin superior; 5. Influențe motivaționale asupra învățării; 6. Motivația intrinsecă în învățare; 7. Caracteristici ale sarcinilor de lucru care stimulează motivația; 8. Limitări legate de dezvoltarea individuală și momente favorabile; 9. Diversificarea socială și culturală; 10. Acceptarea socială, stima de sine și învățarea; 11. Diferențe individuale în învățare; Filtre cognitive” [91, p.9].

Constatăm că principiile didactice care stau la baza învățământului centrat pe student nu sunt doar norme metodologice, ci exprimă o orientare profundă spre formarea unei personalități autonome, critice și social responsabile. Acestea reflectă o paradigmă educațională care transcende simpla livrare a conținuturilor, punând accent pe dezvoltarea integrală a studentului în raport cu propriul traseu educațional, dar și cu cerințele socio-profesionale. De asemenea, s-a conturat necesitatea unei abordări diferențiate și adaptative a acestor principii, în funcție de nivelul de învățământ, vârsta studenților și specificul formării universitare, având în vedere că transpunerea mecanică a principiilor din alte trepte educaționale poate conduce la distorsionarea finalităților urmărite. Prin urmare, principiile învățării centrate pe student constituie fundamentul teoretic indispensabil al reformării procesului educațional universitar, iar integrarea lor reală, dincolo de intenționalitatea declarativă, reprezintă o condiție indispensabilă pentru eficientizarea formării profesionale și personale a studenților.

În cadrul procesului didactic universitar centrat pe student, *relația pedagogică* reprezintă un factor fundamental în configurarea unui climat educațional favorabil învățării profunde, participative și reprezintă un factor esențial în configurarea unui climat educațional favorabil învățării profunde, participative organizării unui proces educațional dintre cadru didactic și student, de modul în care este facilitat dialogul educațional, precum și de capacitatea ambelor părți de a construi o relație bazată pe respect reciproc, încredere, autonomie și responsabilitate.

În viziunea lui M. Ionescu, care sintetizează tendințele evidente care pot fi identificate în evoluția actuală a didacticii generale, problematica relației profesor-student este una prioritară:

„1. *Tendința de a păstra anumite date din didactica clasică*, reconsiderând însă întregul ei sistem de idei cu privire la natura, conținutul, procesul, formele, metodele de învățământ, la instruire și autoinstruire, din perspectiva cuceririlor științei și metodei contemporane; este *tendința de valorificare continuă a ceea ce a achiziționat didactica valoros*.

2. *Tendința de a adăuga, prin prelucrare, la didactica clasică rezultate și achiziții științifice*, care permit modernizarea învățământului, a instrucției și autoinstrucției, a educației și autoeducației și pregătirea calitativ superioară a cadrelor didactice; este *tendința de îmbogățire continuă a arsenalului didactic*.

3. *Tendința de a acorda atenție egală celor două dimensiuni ale procesului didactic: informativă și formativă*, între care se stabilesc raporturi de complementaritate; este *tendința de a transfera greutatea specifică de la educator la educat* [66, p.34].

În concepția articulată de C. Schifirneț, pornind de la ideea că studenții se deosebesc atât ca grup de vârstă, cât și ca grup profesional, se evidențiază caracteristicile studentului în plan psihologic, biologic și social. Autorul conturează cultura studentască pe care o găsește „puternic structurată și ierarhizată” prin „1. diferențele afișate față de alte generații și față de alți agenți ai

societății; 2. Statusul social și cultural de student, intelectual în formare; tânărul este receptiv la nou și la schimbare pentru că el însuși trăiește psihic schimbarea; 3. Societatea percepe tinerii admiși în facultate ca diferiți de lași tineri, mai ales pentru capacitatea lor de a înțelege și produce schimbare” [118, p.240].

În sistemul de învățământ centrat pe student „cadrlui didactic i se conferă tot mai mult rolul de îndrumător în dobândirea anumitor competențe. Din această perspectivă, învățământul centrat pe student urmărește trecerea de la tipul de profesor valorizat până acum – profesorul autor de tratat academic, producător de discurs magistral, direcționat către un student neutru, la profesorul care facilitează învățarea studenților (care lasă din rutina exemplului standard, a comprimatului cultural și a imaginii dictatului după pagini îngălbenite de vreme și implică studentul într-o învățare activă, respectiv în construirea propriei cunoașteri), la profesorul consilier (care îndrumă studentul în procesul cunoașterii pe traiectul propriului traseu educativ) și la profesorul moderator al cunoașterii (care pune studenții să experimenteze cognitiv)” [118, p. 238].

După cum remarcă în mod pertinent J. M. Bochenski relația pedagogică este „o relație cu trei termeni care se instituie între un purtător un subiect și un domeniu”. Acest raționament permite analiza profundă a relației pedagogice care cuprinde trei relații cu câte doi termeni: 1 relația între purtător și subiect, 2. relația între purtător și domeniu, 3. relația dintre subiect și domeniu. Profesorul poate obține autoritate în fața studentului într-un anumit domeniu și să nu o dețină în alt domeniu. În momentul predării profesorul dovedește cunoașterea profundă a domeniului, iar studentul acceptă autoritatea. Studentul poate cunoaște un alt domeniu cu mult mai bine decât profesorul și atunci devine autoritate pentru profesor. Analiza logică propusă de filosof explică necesitatea [apud 187, p.22].

Conform perspective dezvoltate de V. Ionel, în studierea relațiilor educative, cele mai importante sunt următoarele aspecte „activizarea câmpurilor participative situaționale; personalizarea relațiilor biunivoce dintre P și E; exemplificarea profesorului ca metodă de inducere empatică a comportamentelor pozitive; neutralizarea autorității formale prin deplasarea spre organizarea mediului formativ, deci spre o educație indirectă” [65, p. 132]. Autorul propune o schematizare cibernetică a relației educative (Figura 1.1)

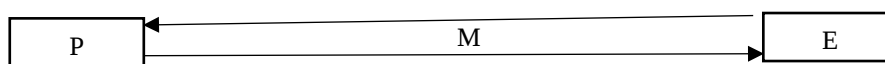


Figura 1.1. Câmpul participativ situațional al relației educative, după V. Ionel [65]

Relația triunghiulară între factorii educativi activi P-M-E demonstrează importanța interacțiunii profesorului cu elevul/studentul într-un anumit mediu de învățare. V. Ionel, fiind preocupat de cercetarea modelului funcțional al situațiilor educative, conturează două elemente

componente ale participării: „permisivitatea profesorului” și „permeabilitatea studentului” [65, p.135]. Devine astfel evidentă nevoia ca studentul să fie deschis pentru învățare, să dețină capacitatea de a primi și interioriza influențele educative exercitate de cadrul didactic, să accepte și să se implice în situații noi de învățare. Într-o interpretare generală, se consideră că participarea este un indicator al activismului personal, care nu se reduce la a fi simplu activ, ci presupune soluționarea situațiilor de învățare bazată pe experiență și convingeri argumentate. În această ordine de idei, G. Allport definește participarea ca fiind „afirmarea personalității totale prin: extensiunea simțului eului, raportarea caldă la ceilalți, autoaprecierea (securitatea emoțională), perceperea realistă a sarcinilor, obiectivarea eului (intuiție și umor), o filosofie unificatoare a vieții (orientare valorică)” [apud 65, p.138].

În viziunea H. Едалина, atunci când se dezvoltă tehnologiile centrate pe student, este întotdeauna important „să fie luate în considerare ambele părți ale situației personale de învățare, în care organizarea interacțiunii subiecților în învățare se concentrează la maximum pe caracteristicile lor individuale și pe specificul modelării lumii prin prisma personalității și disciplinei predate” [187, p.7]. Abordarea autoarei este ilustrată în figura 1.2.

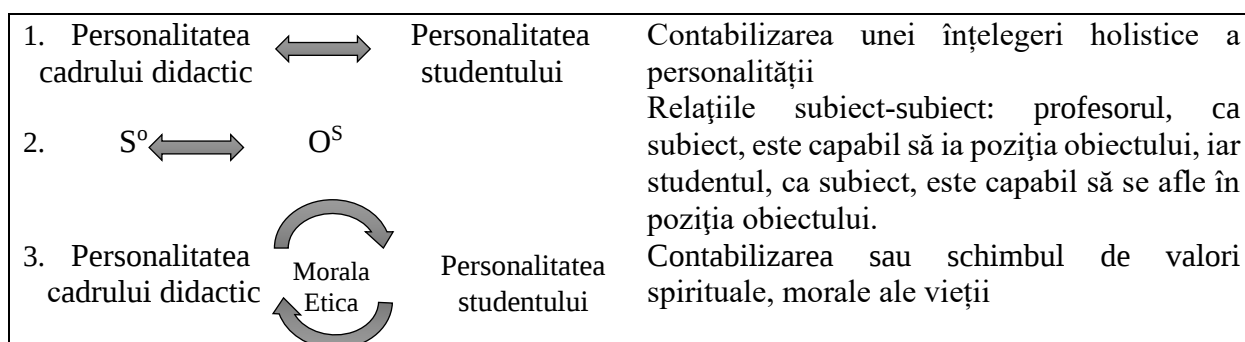


Figura 1.2. Tipuri de interacțiuni pedagogice, după H. Едалина

În analiza realizată, R.A. Cannon și D. Newble consideră că în centrarea pe student „activitatea și responsabilitatea studentului sunt definitorii, contrastând cu accentul pe controlul profesorului și pe acoperirea conținutului academic în predarea convențională” [145, p.16]. Din această perspectivă, definirea învățării centrate pe student implică o regândire profundă a rolurilor actorilor educaționali: profesorul devine un facilitator al învățării, un ghid care sprijină dezvoltarea gândirii critice și a competențelor de autoevaluare, în timp ce studentul este provocat să-și asume un rol activ și reflexiv în raport cu propriul parcurs educațional.

În viziunea E. Macavei „relația profesor-elev/student ar trebui să fie o relație contractuală, tranzacțională, nu o relație inflexibilă de transmitere-receptare. Într-o relație contractuală, profesorul nu mai este un transmițător de informații, ci un administrator al informațiilor și abilităților”. Autoarea accentuează importanța „principiului contractual” de construire a propriei

realități, a modului propriu de a percepe și înțelege realitatea de către cei ce învață [79, p.249]. Acest principiu impune poziționarea studentului în centrul procesului de învățare.

Conform cercetătorului G. Jedesko, „profesorul poate deveni, de exemplu: instructor, ghid, îndrumător care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmitător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, facilitator, colaborator” [151, p.9]. În acest context, profesorul încetează să fie exclusiv o sursă de autoritate epistemică și devine, în sens larg, un partener de învățare, care co-construiește cunoașterea împreună cu studentul. Înțelegerea rolului său ca „broker de cunoștințe” sau „facilitator” semnalează o responsabilitate didactică centrată nu doar pe livrarea conținuturilor, ci și pe medierea accesului la resurse, ghidarea procesului de reflecție și sprijinirea dezvoltării gândirii critice și metacognitive. Totodată, asumarea identității de „cercetător critic” presupune o implicare continuă în evaluarea și reconfigurarea propriilor practici educaționale, în concordanță cu cerințele învățării personalizate și ale societății cunoașterii.

Potrivit lui I. Bontaș profesorul „îndeplinește o profesiune de o deosebită importanță, aceea care asigură formarea și pregătirea personalității tinerelor generații și pregătirea lor profesională în cadrul instituțiilor de învățământ, strâns legate de viață, de activitatea socioprofesională, morală și cetățenească” [9, p. 233]. Prin urmare, afirmația lui Bontaș este pe deplin consonantă cu perspectiva constructivistă a educației, care pune accent pe dezvoltarea competențelor transversale – sociale, morale, civice – și nu doar pe achizițiile cognitive. Profesorul este chemat să creeze contexte de învățare autentice, care să reflecte realitățile și cerințele vieții contemporane, să sprijine dezvoltarea autonomiei și responsabilității studentului, dar și să cultive o atitudine reflexivă și implicarea activă în viața comunității.

Procesul didactic este un proces bilateral care presupune în mod obiectiv și necesar stabilirea și manifestarea de relații umane și educaționale eficiente între cadrele didactice și studenți. I. Bontaș susține dezvoltarea liberă a studentului considerând-o „direcție importantă și valoroasă” și descrie trei tipuri de relații pedagogice: *autoritare, libere, democratice*. Cercetătorul este de părere că pentru învățământul superior ar putea acționa eficient *relațiile libere*, cu condiția respectării următoarelor condiții: „să aibă la bază o concepție educațională care să înceapă printr-o îndrumare suplă și compententă, care, desigur, să nu-l frâneze pe elev, ci să-i ofere modele flexibile, care să-i deschidă drumul cunoașterii, al autoinstruirii eficiente, învățându-l cum să învețe singur, independent; să-i dezvolte spiritul de răspundere, de autocontrol și autoapreciere, pentru ca nu cumva libertatea să-l plafoneze, să-i limiteze autoinstrucția; să evite relații de libertinaj...; să conștientizeze și să accepte de bună voie necesitatea îndrumării profesorului, a

exigenței sale, ca unul care are calitatea de a evalua dacă evoluția educațională a elevului este sau nu corespunzătoare” [9, p.239].

Centrarea pe subiectul învățării, considerăm că este mai mult decât faptul că profesorul aplică strategii didactice interactive, deoarece aici contează convingerea de necesitatea acestui demers și atitudinea corespunzătoare centrării pe subiectul învățării. Profesorul se poate privi admirativ în ipostaza de „formator-dexter” în mănuierea strategiilor didactice interactive, își poate descoperi, identifica sau confirma calitățile profesionale, dar toate acestea nu-i conferă și o atitudine personală și profesională centrată pe subiectul învățării. Procesul „decentrării”, după cum se poate observa, ține foarte mult de tipul de personalitate a formatorului, de competențele de comunicare și relaționare cu ceilalți, de exercițiul autocontrolului personal în ceea ce ce privește orgoliul și egoismul personal/ profesional și nu în ultimul rând de modul de gândire, de mentalitățile și convingerile psihopedagogice ale profesorului. Prin „decentrare nu înseamnă că formatorul /profesorul nu-și mai supraveghează actul didactic, nu mai este atent la ceea ce face și la sine, ci el alege, în conștiință de cauză, cu un efort considerabil ca toate situațiile de învățare pe care le construiește să vizeze implicarea și responsabilizarea elevilor. O conduită centrată pe elev vine în primul rând din existența unei atitudini reale a profesorului, concentrate pe elev, adică a unui mod de raportare mental, afectiv și relațional care știe să mențină elevul în centrul demersurilor sale didactice, așezând corect accentele de câte ori trebuie [125, p.52].

C. Cucos atrage atenția asupra unei dimensiuni aparte a relației pedagogice: echilibrul dintre apropierea afectivă și distanța profesională: „e nevoie de o distanță afectivă, cu scop protector, între educator și educat. Nu este deloc bine să „egalizăm” cele două suflete”. Deși implicarea emoțională a cadrului didactic este necesară, autorul avertizează asupra riscului unei identificări excesive cu discipolul, considerând că „a-i da unui discipol prea mult, a-i da „totul”, e același lucru cu a nu-i da nimic”. Relația educațională presupune o „negociere” permanentă între două persoane aflate pe niveluri diferite de experiență și dezvoltare, ceea ce implică asumarea unor roluri complementare, dar clar diferențiate [40, p.20].

Un alt aspect al relației pedagogice universitare este scos în evidență de către M. Șevciuc, care o definește drept „o treaptă superioară de formare a personalității, dincolo de instrucția sau de tipul culturii generale; este complexă, bazată în primul rând pe o atitudine intelectuală reciprocă dintre profesori și studenți și se întemeiază pe valorile intelectuale, culturale și morale, precum și pe cele științifice [128, p.195]. Astfel, dincolo de rolul său didactic, relația pedagogică universitară devine un spațiu al formării de sine, al interiorizării unei culturi academice și al afirmării unei identități personale și profesionale, fundamentate pe reflecție, dialog și asumare critică.

Studentul va putea exercita rolul de subiect activ angajat în procesul de învățare doar dacă va fi ghidat să-și asume responsabilitatea pentru parcurgerea traseului de formare. N. Butnaru și

N. Bîrnaz enumeră următoarele strategii care pot contribui la dezvoltarea responsabilității studentului: „crearea unui mediu de învățare colaborativ, stabilirea unor obiective clare și relevante pentru student, realizarea sarcinilor din domeniul profesional autentic, oferirea feedback-ului constructiv și implicarea studenților în luarea deciziilor” [12, p.47].

După cum rezultă din studiile realizate de A. Attard, E.Di Ioio, K. Geven, R. Santa, „deși se poate presupune că rolul profesorului devine mai ușor, în abordarea ÎCS, deoarece se schimbă focalizarea pe student, rolul profesorului rămâne a fi fundamental în implementarea abordării ÎCS și în echiparea studenților cu o înțelegere clară a acestei abordări de învățare. Mai mult decât atât, ICS se depărtează de conceptul unui profesor în calitate de lector și presupune un rol mai intens pentru profesor” [142, p.34].

În concluzie, relația pedagogică în contextul ÎCS depășește modelul tradițional, autoritar, și se configurează ca un parteneriat educațional dinamic, în care cadrul didactic îndeplinește roluri multiple – de facilitator, ghid, mentor și co-constructor al cunoașterii. Conceptele contemporane precum relația contractuală, participarea situațională și decentrarea evidențiază importanța implicării active a studentului, a flexibilității pedagogice și a susținerii dezvoltării personale și academice a fiecărui individ. Prin urmare, relația pedagogică specifică învățării centrate pe student reflectă o abordare umanistă și reflexivă a educației, orientată spre formarea unei personalități autonome, critice și implicate social.

Un alt aspect al procesului didactic supus analizei în contextul cercetării este **proiectarea didactică centrată pe student**. A.N. Crișan a studiat specificul proiectării curriculare în învățământul superior în vederea identificării condițiilor de asigurare a calității programelor de studii și a procesului didactic. Pentru a realiza un proces de învățământ universitar de calitate, centrat pe student, autorul propune un șir de cerințe: „derularea activităților educaționale într-o manieră care determină studentul să gândească, promovarea capacității intelectuale generale și specifice domeniului; cursul/seminarul/laboratorul să promoveze strategii didactice bazate pe metode activ-participative, centrate pe student (implicarea studentului în procesul de predare-învățare, dialogul euristic, rezolvarea de situații problematice, simulări, activități pe microgrupuri, proiecte de cercetare etc.; profesorul să manifeste o atitudine prin care să promoveze libertatea studenților de a pune întrebări, să accepte punctele de vedere alternative, critica constructivă și soluțiile personale; cadrul didactic să manifeste receptivitate față de nevoile individuale ale studenților și implementarea propriilor lor proiecte: lucrări de diplomă, proiecte de cercetare sau proiecte de dezvoltare personală” [39, p.63].

F. Orțan consideră că în predarea centrată pe student accentul trece de pe cadrul didactic pe student, iar „predarea este înțeleasă ca un proces prin care cel care predă, gestionând eficient variate tehnici didactice, asigură producerea învățării; activismul și implicarea studenților pe

parcursul predării sunt văzute ca soluții general valabile și sigure pentru ca învățarea să se producă”. Implicarea activă a studenților și activismul pe tot parcursul procesului de predare sunt considerate strategii universal valabile și sigure pentru a asigura realizarea învățării eficiente. Această perspectivă subliniază importanța transformării rolului cadrului didactic într-un facilitator al învățării și promovează participarea activă a studenților pentru a spori calitatea procesului educațional. În viziunea autorului cadrele didactice se concentrează asupra metodelor pe „care le utilizează pentru a implica studentul în activitate cât mai mult (tehnici de recompensare, tehnici de stimulare și conducere a discuțiilor, tehnici de lucru pe grupuri ș.a.). Autorul propune două abordări ale cadrelor didactice privind metodele de învățământ: 1. acumulează tehnici didactice noi, testate și validate pentru toate situațiile de predare, pentru a crea și a optimiza procesul didactic; 2. consideră că dacă au învățat cum să predea, dacă au învățat diferite tehnici didactice, în mod automat și natural învață și cum să reflecteze asupra a ceea ce fac și vor aplica flexibil cunoștințele la noi situații (ceea ce însă, în realitate nu se întâmplă întotdeauna)” [88, p.205].

Modul de predare este determinat de modul de gândire despre predare. Cadrele didactice se comportă la clasă așa cum gândesc. Biggs și Tang propun trei niveluri de abordare a predării, în care accentele sunt diferite (Tabelul 1.5.) [143, p.36] .

Tabelul 1.5. Niveluri de abordare a predării, după Biggs și Tang [143, p.36]

Nivelul	Acțiunile profesorilor
1. Accentul pe ceea ce este studentul	Se concentrează pe diferențele dintre studenți (studenți buni/răi). Scopul este de a transmite informația prin prelegere. Evaluarea este un mod de a ierarhiza studenții. Felul cum învață studenții nu este o prioritate pentru profesor.
2. Accentul pe ceea ce face profesorul	Se bazează pe predare tot pe transmitere de informații, dar se străduiesc să obțină o armonie a deprinderilor de predare. Se concentrează pe ceea ce ar trebui să facă ei mai bine la clasă: să aibă claritate în predare, să ofere suporturi vizuale, să păstreze contactul vizual cu studenții, să stabilească reguli ale grupei. Predarea se sprijină pe competențe, dar problema este în ce măsură aceste competențe au efectul dorit asupra învățării studenților.
3. Accentul pe ce face studentul	Se concentrează pe învățare și realizează o predare care sprijină învățarea. Profesorii pun întrebări de tipul: Care sunt obiectivele cursului? Ce trebuie să știe să facă studenții ca urmare a participării la acest curs? Ce fel de activități de predare-învățare sunt necesare pentru a atinge acele rezultate? Cum îmi dau seama dacă studenții au atins obiectivele la nivelul așteptat?

V. Cabac menționează că învățarea centrată pe student „schimbă esențial activitățile de proiectare, realizare și evaluare a procesului de formare în universitate: structura modulară a curriculumului și a cursurilor universitare; focusarea pe nevoile de învățare ale studenților; învățarea bazată pe probleme; focusarea pe performanțele măsurabile ale studenților –finalitățile de studii” [13, p.22]. Autorul abordează perspectiva sistemică asupra învățării centrate pe student, în care accentul se deplasează de la conținutul predefinit și livrat uniform către un proces

educațional flexibil, adaptat nevoilor și specificului fiecărui cursant. Restructurarea curriculară în format modular facilitează personalizarea parcursului de formare, iar includerea învățării bazate pe probleme promovează implicarea activă, gândirea critică și relevanța practică a învățării. În același timp, accentul pus pe performanțe măsurabile și finalități de studii clar definite indică orientarea către o evaluare centrată pe competențe, în acord cu exigențele învățământului superior modern. Astfel, învățarea centrată pe student nu este doar o schimbare metodologică, ci o transformare de fond a logicii educaționale.

R. Dumbraveanu, sintetizând literatura referitoare la elaborarea profilului calificării și a programelor de studiu din spațiul european, descrie, în ghidul „Centrarea pe student în contextul procesului Bologna”, procesul de proiectare curriculară. Autoarea menționează că, „în abordarea învățării centrate pe student este foarte important ca toate cursurile din componenta programului de studii să fie corelate între ele” [49, p. 7]. Corelarea se referă „nu doar la cursurile sau modulele, ce țin de trunchiul principal sau de partea esențială a programului, ci și de cursurile la alegere”. Corelarea constructivă presupune că „studentul își construiește învățarea propriei prin activități de învățare relevante. Responsabilitatea profesorului este de a crea un mediu de învățare care susține activitățile de învățare adecvate pentru atingerea rezultatelor de învățare preconizate” [49, p.38]

Tabelul 1.6. Aspecte ale corelării curriculare constructive, după R. Dumbraveanu [49]

Studentii	Profesorii
• construiesc semnificația și înțelegerea materiei studiate prin activități de învățare relevante; • creează pentru ei însăși, să treacă prin mintea lor și să realizeze conexiunea dintre cele studiate cu necesitățile vieții și cu cele ale mediului de muncă; • sunt „prinși” și nu scapă fără a învăța ceea ce trebuie să învețe.	• Pornind de la ideea că predarea este un catalizator pentru învățare, implică studenții în activitățile de învățare; • Stabilesc un mediu de învățare ce sprijină activitățile de învățare adecvate pentru atingerea rezultatelor învățării. • Corelează sarcinile de evaluare, metodele de predare cu activitățile de învățare stabilite pentru obținerea rezultatelor propuse.

În viziunea R. Dumbrăveanu „corelarea constructivă pe orizontală nu este un model, ci un exercițiu de reflecție transformativă, de implementare a teoriei, de trecere de la un model de lipsă de corelare predare-învățare-evaluare la unul de corelare eficientă”. Acest model asigură un „cadru conceptual pentru a reflecta asupra întrebărilor ce necesită răspuns la diferite etape cruciale de predare în general: „Ce anume dorește un profesor ca studenții săi să învețe? Care sunt cele mai eficiente metode în circumstanțele date, cu resursele date, de a implica studenții să învețe ceea ce se dorește? Cum va ști profesorul când sau cât de bine studenții au învățat ceea ce trebuiau să învețe?” [49, p. 39]. Cadrele didactice, conștientizând aceste întrebări și căutând răspunsuri la ele, vor putea reconceptualiza modurile de realizare a procesului didactic. În organizarea procesului

didactic cadrele didactice „se axează pe rezultatele obținute de studenți, corelează diferite priorități ale studenților și dozează rezonabil volumul de muncă depus de studenți pentru realizarea finalităților de studii”, de asemenea studenții „sunt implicați plenar în alegerea conținuturilor, modului, ritmului și locului de învățare” [49, p. 99].

În viziunea R. Dumbrăveanu ș.a. „orice activitate de predare/învățare trebuie să respecte un șir de criterii pentru a realiza un mediu eficient de învățare. Aceste activități depind de cursul dat, finalitățile formulate, resursele existente, dimensiunea grupului de studenți și pregătirea lor inițială”. Autorii sugerează analiză activității de predare-învățare conform criteriilor, iar dacă sarcina nu respectă aceste criterii ea trebuie revăzută și reproiectată: „Ce teorie – X sau Y- prevalează în contextul de învățare?; Consideră studenții sarcina de învățare la fel de relevantă și importantă ca și profesorul? Sunt ei dornici să o realizeze?; Se bazează sarcina de învățare pe cunoștințe precedente relevante?; Necesită sarcina ca studentul să fie implicat activ și relevant?; Permite sarcina ca studentul să reflecteze și să realizeze progresul reușitei sale?” [49, p.146].

Prin urmare, se constată că proiectarea didactică centrată pe student nu reprezintă doar o schimbare metodologică, ci o reconceptualizare a întregii arhitecturi educaționale, menită să asigure un proces de formare de calitate, relevant și orientat spre dezvoltarea competențelor transferabile și a gândirii critice.

Metodologia procesului de învățământ reprezintă „componenta cea mai dinamică angajată la nivelul structurii de bază a procesului de învățământ, în sens larg și în sens restrâns. În sens larg, poate fi definită ca o teorie pedagogică aplicată la nivelul instruirii; în sens restrâns, metodologia procesului de învățământ include ansamblul metodelor, procedeele, mijloacelor, strategiilor didactice (de predare-învățare-evaluare, dacă avem în vedere teoria curriculumului) [36, p.179].

Cercetările realizate de către R. Niculescu, I. Jînga, E. Istrate, M. Ionescu, au înregistrat direcții de modernizare a metodologiei didactice universitare: „1. Valorificarea complexă a metodelor în direcția activizării studenților pentru dezvoltarea capacităților de autoafirmare profesională la nivelul cunoștințelor, capacităților și atitudinilor imprimă învățării un pronunțat caracter activ-participativ; 2. Amplificarea caracterului formativ al strategiilor didactice universitare asigură aplicarea principiilor didactice și permite exploatarea potențialului individual și dezvoltarea stilului profesional al studenților; aplicarea cu prioritate a metodelor moderne, interactive, centrate pe student, activează la maxim structurile cognitive și acționare. În instruire, managerul dezvoltării sale profesionale pentru învățarea continuă de-a lungul întregii vieți.; 3. Accentuarea caracterului euristic al metodelor de învățământ clasice contribuie esențial la formarea competențelor de investigație. Studenții însușind metode de studiu independent învață să dezvolte informațiile și să producă noi informații; 4. Selecția și combinarea metodelor pentru necesitățile activității didactice universitare se realizează în funcție de: obiective, conținuturi,

particularități calitative ale grupului studențesc, caracteristici psihologice, managementul timpului, a resurselor didactice și de măiestria psihopedagogică a universitarului în aplicarea eficienței a instrumentarului didactic” [87, p. 91]; 5. „Reevaluarea metodelor „tradiționale” prin transformare în modalități eficiente de organizare, conducere și îndrumare a activității cognitive a studenților, de activizare a acestora” [61, p.227].

L. Papuc și M. Morărescu, analizând caracterul activ al instruirii universitare, opinează că „metodologia didactică universitară modernă realizează funcția informativă a învățământului superior, funcția formativă fiind antrenată mai puțin de către cadrele didactice universitare. Sunt slab valorizate și funcțiile: formativă, motivațională, instrumentală, normativă și de optimizare a instruirii” [87, p. 96] Autorii atenționează necesitatea restrângerii momentului expositiv-receptiv și propun intensificarea elementelor participative prin metode interactive. Pornind de la experiența de predare în mediul universitar, sunt propuse un șir de posibilități de optimizare a metodelor expositive: „formarea oratorului-profesor și a ascultătorului-student; dezvoltarea receptorilor activi (a studenților); folosirea procedeelor comparației, contrapunerii, analogiei, tezei și antitezei, prezentării în paralel, apelului la date statistice cu comentarii; introducerea în expunere a mijloacelor de expresie științifică, diagrame, scheme, planuri, desene, proiecții fixe, secvențe video; asigurarea preciziei și clarității conceptelor” [87, p.98-99].

N. Silistraru și S. Golubițchi sugerează utilizarea următorului algoritm de explicare importanței și utilității strategiilor de învățare de către cadrele didactice: „să-i facem studentului cunoscută strategia de învățare; să prezentăm avantajele strategiei; să prezentăm avantajele strategiei comparative cu alte metode de învățare deja familiare; să accentuăm în față studentului că există și posibilitatea utilizării strategiilor de învățare” [120, p.22].

L. Șoitu și R. Cherciu menționează următoarele caracteristici ale metodelor centrate pe subiectul învățării: „fundamentează o acțiune educațională constituită ca experiență construită; asigură atingerea obiectivelor personale de învățare construite de subiect pornind de la finalitățile unitare propuse colectivului; susțin parcurgerea traseului cunoașterii de sine: autodescoperire, imagine de sine, stima de sine, autocontrol și autodeterminare; concentrează un nucleu al învățării sociale constituit pe identitatea persoanei (ceea ce este subiectul care învață) și inter-învățare; constituie inter-învățarea valorificând o diversitate de experiențe de cunoaștere; dezvoltă diverse tipuri de învățare, în funcție de obiectivele propuse subiecților de organizatorul învățării; valorifică, ca și punct de plecare în învățare (se elaborează sau se aleg pornind de la) ceea ce știe, ceea ce știe să facă și ceea ce vrea să devină subiectul; determină construirea intereselor pentru activitatea de învățare și susțin dezvoltarea motivațiilor pentru autoînvățare; susțin dezvoltarea inteligenței emoționale, a creativității, ca și semne de distincție individuală; au valențe terapeutice deosebite putând fi utilizate și pentru mai buna cunoaștere a elevilor și chiar pentru a îndepărta

constructe nefaste ale personalității elevilor (timiditatea excesivă, logoreea sau lipsa firului logic, lipsa argumentării ideilor, indiferența, intoleranța etc.); valorifică situații de învățare prin descoperire, dezvăluind capacități și competențe ale subiectului; capacitează subiectul punându-l în situația de a exersa, a compune și re-structura cunoașterea de care dispune la un moment dat; determină subiectul să caute noi surse de cunoaștere și de aplicare a acesteia; construiesc un tip de învățare agreabil, plăcut și eficient, în același timp, respectând particularitățile anatomo-fiziologice și psihice ale subiectului/subiecților; construiesc o învățare afectivă, fundamentând o pedagogie a grijii față de sine și față de celălalt; au valențe terapeutice deosebite putând fi utilizate și pentru mai buna cunoaștere a elevilor și chiar pentru a îndepărta constructe nefaste ale personalității elevilor (timiditatea excesivă, logoreea sau lipsa firului logic, lipsa argumentării ideilor, indiferența, intoleranța etc.); nu forțează rezultatul imediat al învățării, adesea fiind structurate pe secvențe de evaluare amânată; intră în combinație strategică cu metode de evaluare formativă și autoevaluare; valorifică, construindu-se pe exersarea metodelor de comunicare eficientă, de mediere și negociere; de cele mai multe ori, respectă un timp personalizat în învățare” [130, p.252-254].

I. Cerghit afirmă că „evoluțiile metodologice merg, într-o primă departajare, în direcția aprofundării *diferențierii*, *individualizării* și *personalizării* proceselor de instruire și, pe de alta parte, în direcția *socializării* acelorași procese, ceea ce lasă loc dezvoltării a două orientări metodologice distincte: *1.o metodologie centrată pe elev/student și pe propria-i acțiune*, urmărindu-se promovarea așa-numitelor *metode activ-participative* și *2. o metodologie centrată pe grup*, punându-se accentul în mod esențial pe promovarea metodelor interactive sau bazate pe interacțiunile și interrelațiile constituite în cadrul grupului de subiecți care învață” [19, p.66]. În viziunea autorului, metodologia centrată pe student caută să „înlocuiască nefirescul metodologiilor nivelatoare, uniformizatoare și în locul acestora promovează metode pe măsura fiecărui individ, după trebuințele proprii și ritmul de învățare propriu”. Merită a fi valorificată pentru că constituie „o metodologie diferențiată, de individualizare sau personalizare a procesului de instruire, dar egală, prin șanse, cu a celorlalți” [18, p.67]. Orientarea didacticii moderne către dezvoltarea unei metodologii centrate pe student poate fi explicată prin conștientizarea nevoii de a adapta procesul educațional la cerințele și caracteristicile studenților. Metodologia învățării centrate pe student pune accent pe student ca fiind protagonistul procesului de învățare și ia în considerare diferitele nevoi, abilități, interese și stiluri de învățare ale acestora.

I. Cerghit consideră că metodologia centrată pe student își găsește concretizarea în „aplicarea pe scara largă a metodelor *activ-participative*, care prin specificul lor, sunt proceduri care pornesc de la ideea că învățarea este o activitate personală care nu poate fi cu nimic înlocuită, că singur cel care învață poate să fie considerat agent al propriei sale învățări, fapt care evidențiază

caracterul idiosincretic (idios = propriu, specific) al întregului proces de învățare, aceasta devenind o activitate care depinde de singularitatea celui care învață, individ marcat de istoria sa personală, întotdeauna inserat într-un context și într-un timp bine determinate, veșnic tribut ar unei țesături de relații sociale specifice” [18, p. 68]. Prin urmare, învățarea aparține studentului, fiind o acțiune personală care îl angajează în totalitatea ființei sale prin influențele exercitate asupra dezvoltării personalității în ansamblul aspectelor sale. În învățarea individuală participarea este activă și asumată, iar studiului individual dobândește semnificația unei metode centrate prin excelență pe student. Privind studentul ca subiect al învățării, metodologia activ-participativă apreciază că „efectele instructive și formative ale învățământului sunt în raport direct cu nivelul de angajare și participare al acestuia în activitatea de învățare; că în situația de învățare el se implică făcând apel la aptitudini intelectuale diferite, care au la baza capacități diferite de învățare și de abordare a realității; că fiecare dintre aceste capacități poate fi analizată sub aspectul multiplelor procese mintale pe care le implică. Fiecare proces mental poate fi descompus în multiple operații componente, a căror stimulare cade în sarcina profesorului. A dezvolta anumite capacități presupune a provoca anumite tipuri de procese intelectuale. Acestea constituie resurse diferite ale fiecărui individ de a se implica în mod personal în actul învățării” [18, p.68].

Metodele activ-participative determină profesorul să creeze situații în care studenții să fie obligați să utilizeze o gamă vastă de procese și operații mintale „observare, identificare, comparație, opunere, clasificare, alegorizare, organizare, calculare, analiză și sinteză, emiter e de ipoteze și verificare, explicare a cauzelor, sesizare a esențialului, corectare, stabilire de relații funcționale, abstractizare și generalizare, evaluare, interpretare, judecată critică, anticipare, conturare de imagini, formare a propriei opinii, extragere de informații, transfer de informație în alt context (în alte sarcini de lucru), comunicare etc.” [18, p. 69]. Metodele active încurajează studenții să analizeze, să evalueze și să sintetizeze informațiile. Întrucât sunt implicați în discuții, dezbateri, studii de caz sau proiecte, aceștia sunt obligați să gândească critic și să ia decizii informate, folosindu-și capacitatea de a judeca și a argumenta.

Autoarele, L. Cuznețov, L. Papuc, I. Balan, fiind preocupate de definirea metodologiei centrate pe studentul-pedagog, scot în evidență următoarele caracteristici:

- „construirea demersului metodologic, apoi a celui tehnologic în baza valorificării pluri-, transdisciplinarității și aplicarea metodelor real-active în îmbinare cu cele interactive;
- în selectarea, îmbinarea și aplicarea metodelor trebuie să ne axăm pe principiile diferențierii, individualizării, personalizării și optimizării continue a procesului de învățământ;

- concomitent cu însușirea unor concepte fundamentale, studentul este plasat în situația în care trebuie să-și lărgască neconținut câmpul de cunoaștere, să-și exerseze capacitățile intelectuale, acționale și cele moral-spirituale;
- cadrul didactic universitar este obligat să creeze climatul necesar, stimulativ pentru studiul activ, motivând studenții pentru participarea directă în cunoaștere și explorarea situațiilor reale;
- cadrul didactic universitar clarifică obiectivele, scopurile, condițiile pentru soluționarea/realizarea procesului de învățământ la disciplina de studiu în așa mod, încât să reactualizeze și să integreze procedurile cunoștințele, experiențele vechi ale studenților în noile contexte la nivel intra-, inter-, pluri-, transdisciplinar, sprijinind autocunoașterea, autoanaliza, apoi metacogniția;

centrarea pe student orientează cadrul didactic universitar spre stimularea modului individual al fiecărui student de construire a cunoașterii și soluționării dificultăților apărute în îmbinare cu stimularea activităților în grup/echipă, axându-se pe oferirea punctelor de reper, sugestiilor, modelelor, procedeelelor, metodelor ce vor stimula fiecare student pentru a-i provoca la căutări/ cercetări, combinații, creativitate, dezvoltarea imaginației pedagogice” [43, p.30].

Pornind de la ideea că rolul metodelor de predare-învățare-evaluare este enorm, Vl. Guțu, V. Chicu, O. Dandara, A. Solcan, R. Solovei accentuează că dezvoltarea personalității studentului „este condiționată nu numai de conținuturile vehiculate, ci și de maniera în care acestea îi sunt aduse la cunoștință/ le descoperă”, iar în contextul învățării centrate pe student „nu vom vorbi despre metode noi, ci despre metode adecvate situației, relevante pentru un student concret” [60, p.103]. Autorii, fiind preocupați de identificarea metodelor didactice, care ar contribui la eficientizarea învățării centrate pe student, au identificat patru dimensiuni structurale „1.metode care facilitează informarea, documentarea despre o anumită problemă, 2. metode care facilitează simularea unor procese, interacțiuni, 3. metode de identificare a unor probleme, nevoi, aspirații cu referire la problematica abordată, 4. metode care facilitează elaborarea și implementarea de proiecte specifice problematicei abordate” [60, p.104]. În viziunea autorilor, conceptul învățării centrate pe student „nu exclude utilizarea în procesul educațional și a unor metode expositive, însă acestea vor necesita o optimizare, care presupune: transformarea monologului în dialog prin problematizare; utilizarea în timpul expunerii a mijloacelor de învățământ; adecvarea conținutului și comunicării (limbajului) la capacitățile de înțelegere a studenților; îmbinarea expunerii cu alte metode” [56, p.107]. Aceeași opinie este susținută și de M. Șivciuc, care menționează că „utilizarea metodelor și tehnicilor de activizare a potențialului

creativ la studenți nu trebuie făcută în lipsa unor combinații și armonizări cu metodele tradiționale” 179, p. 205].

Alegerea metodelor potrivite de învățământ poate influența semnificativ eficiența procesului de învățare. Anumite metode pot să se potrivească mai bine cu obiectivele de învățare și cu nevoile specifice ale studenților. Respectarea criteriilor de selecție ajută cadrele didactice să aleagă strategii de predare care facilitează înțelegerea și reținerea informațiilor. R. Dumbrăveanu, I. Huet, L. Papuc, M. Grosu au formulat un șir de sugestii cu privire la selectarea metodelor adecvate de învățare/predare pe care le-au etapizat astfel:

- „etapa 1. Clarificați finalitățile de studiu;
- etapa 2. Selectați metodele de predare/învățare în dependență de tipul de finalități de studii cognitive (de nivel inferior, de nivel superior, din domeniul afectiv, din domeniul psihomotor, interpersonale) ;
- etapa 3. Determinați dacă studenții vor fi confortabili cu metodele alese;
- etapa 4. Determinați dacă profesorii vor fi confortabili cu metodele alese;
- etapa 5. Determinați dacă metoda (-ele) vor fi posibil (-e). Puneți întrebări de tipul: Voi fi în stare să realizez activitățile de predare/învățare cu forțe proprii, sau voi avea nevoie de ajutor? Dacă da, va fi disponibil/ accesibil acest ajutor pe plan intern? Pe plan extern? Este adecvat ajutorul disponibil pe plan intern? Pe plan extern? Am suficient timp la dispoziție? Există facilități sau echipamente/ instalații vitale disponibile pe plan intern? Pe plan extern? Există materiale speciale sau resurse disponibile pe plan intern? Pe plan extern?;
- etapa 6. Determinați dacă vi se va permite să utilizați metodele. Asigurați-vă că ceea ce vă propuneți să faceți este adecvat și în concordanță cu tradițiile culturale și regulamentele existente (descriptori de competențe, cadrul național al calificărilor, catalogul cursurilor etc.);
- etapa 7. Folosiți metodele alese cu studenții dumneavoastră [50, p.139-142].

L. Șoitu, R. Cherciu oferă următoarele principii generale în selectarea strategiilor centrate pe educabil:

- analiza contextului educațional ne poate indica dacă situațiile educaționale sunt mai structurate (când finalitățile sunt clare, orientate spre performanțe) și în acest caz se pot folosi strategii directive, sau mai puțin structurate (adică finalitățile sunt orientate mai puternic pe formare de abilități de învățare, sociale și de autocunoaștere, iar atenția profesorului este centrată pe experiența de învățare a studentului) când se pot utiliza strategii mai puțin structurate;
- respectarea etapelor construirii unei strategii: Ce urmăresc să obțin în urma predării: un set de cunoștințe, să experimenteze o situație inedită care să permită insight-uri personale?

Ce obiective îmi propun să ating? Este informația transmisă necesară? Este experiența utilă? Care sunt abilitățile personale și educaționale disponibile care să mă ajute să mediez învățarea? Ce metode, metode și instrumente am la îndemână? Ce pot să aplic în situația actuală? Ce plan de acțiune adopt? Ce ar trebui să facă elevul? Care este nivelul de la care pornim?(dacă elevului îi prezentăm un set nou de abilități, vom utiliza o etapă pasivă din punct de vedere al implicării elevului; dacă dorim ca elevul să exerseze activități vom utiliza o etapă activă). Ce conterază mai mult în activitatea X...Y.....Z..? Care sunt criteriile de performanță pe care le voi utiliza în evaluare? [130, p.167].

M. Bocoș și D. Juncan clasifică criteriile în alegerea metodelor și procedeele didactice după natura factorilor:

- „factori obiectivi: obiectivul fundamental; obiectivele operaționale; sistemul principiilor didactice generale și sistemul principiilor didactice specifice disciplinei de studiu; analiza sistemică a conținutului științific; unitatea dintre conținutul instruirii și metodele de învățământ în contextul unei strategii didactice coerente; unitatea dintre metodele și mijloacele de învățământ în contextul unei strategii didactice coerente; logica internă a științei; legitățile procesului învățării: legitățile procesului predării;
- factorii subiectivi; resursele psihologice ale elevilor/studentului; caracteristicile clasei de elevi/grupe de studenți; personalitatea și competența profesorului; contextul didactic, uman și social al aplicării metodelor și procedeele didactice” [8, p.96].

Nu există metode bune sau rele, nici un mod de educație nu poate fi declarat în prealabil eficient sau ineficient fără a ține cont de condițiile în care se aplică. Care sunt motivele pentru a folosi o metodă sau alta? Ce factori influențează alegerea metodei și îl obligă pe cadrul didactic să acorde preferință uneia sau alteia modalități de atingere a scopului? Alegerea metodelor este determinată, deoarece este profund cauzală. Cu cât cadru didactic înțelege mai profund motivele pentru care folosește anumite metode, cu atât cunoaște mai bine specificul metodelor în sine și condițiile de aplicare a acestora, cu atât conturează mai corect căile educației, alege cele mai eficiente metode. Atunci când am ales și combinat metodele reflexive pentru promovarea activităților auditoriale, ne-am ghidați după următoarele *criterii*: coerența metodelor cu principiile învățării; coerența metodelor cu scopurilor și obiectivelor învățării; coerența metodelor cu conținutul subiectului; coerența metodelor cu potențialul de învățare al studenților: vârstă, nivelul de pregătire (anul I-IV), stil de învățare, ritm de învățare; coerența metodelor cu numărul studenților în grupă; coerența metodelor cu condițiile fizice ale mediului educațional; coerența metodelor cu timpului alocat; coerența metodelor cu mijloacele didactice disponibile; coerența metodelor cu nivelul competenței reflexive a cadrului didactic; coerența metodelor cu rezultatelor scontate.

Metodologia centrată pe student este, prin excelență, una diferențiată, individualizată și personalizată, oferind fiecărui student șansa de a învăța în ritmul propriu și în funcție de propriile interese, abilități și stiluri cognitive.

În concluzie, menționăm că procesul didactic universitar centrat pe student implică o schimbare profundă de paradigmă educațională, în care accentul se deplasează de la transmiterea unilaterală a cunoștințelor către construirea colaborativă a cunoașterii. Relația pedagogică devine axa centrală a acestui demers, presupunând o interacțiune autentică, marcată de respect reciproc, responsabilitate, autonomie și implicare activă. Cadrele didactice își asumă multiple roluri – de la facilitatori și consilieri, la moderatorii ai cunoașterii – în timp ce studenții devin parteneri activi ai procesului de învățare, angajați în propriul parcurs educațional. Reușita acestei abordări depinde atât de competențele și atitudinile actorilor implicați, cât și de calitatea mediului educațional, care trebuie să fie stimulativ, empatic și adaptat nevoilor individuale. Astfel, învățământul superior se configurează ca un spațiu dinamic al formării unor personalități reflexive, capabile de autoeducație și transformare socială.

1.3. Concluzii la capitolul 1

- Analiza cadrului normativ și a evoluției conceptuale a învățământului centrat pe student (ÎCS) evidențiază o trecere semnificativă de la modele tradiționale, axate pe transmiterea de cunoștințe, spre paradigme educaționale moderne, orientate spre dezvoltarea holistică, participativă și personalizată a studentului. De-a lungul istoriei, ideile umaniste și filosofice ale unor gânditori precum Platon, Rabelais, Montaigne sau Pestalozzi au oferit temelia teoretică pentru ceea ce, în prezent, este consolidat prin politici educaționale internaționale și documente strategice – de la Magna Charta Universitatum până la Comunicatele Procesului Bologna. Acestea consacră principiile egalității de șanse, implicării active a studentului, flexibilității curriculare și responsabilizării în procesul de învățare. În acest sens, ÎCS nu mai este doar o tendință pedagogică, ci o direcție strategică de reformare a învățământului superior, menită să asigure calitatea, relevanța și echitatea educației într-un context global și diversificat. Astfel, construirea unei culturi instituționale centrate pe student devine o necesitate, impunând revizuirea practicilor educaționale și dezvoltarea unor mecanisme de suport adaptate nevoilor și aspirațiilor fiecărui student.
- Experiența universităților în implementarea învățământului centrat pe student poate varia în funcție de țară, cultură, resurse disponibile și nivelul de angajament al instituțiilor de învățământ superior. Cu toate acestea, implementarea cu succes a învățământului centrat pe student poate fi însoțită de provocări, cum ar fi necesitatea de a asigura resurse adecvate, de a îmbunătăți comunicarea între toate părțile implicate și de a depăși eventualele

rezistențe la schimbare. Caracteristicile și practicile comune de realizarea a învățării centrate pe studenți vizează: personalizarea și flexibilitatea curriculumului, participarea activă a studenților, modernizarea metodologiilor educaționale.

- Învățarea centrată pe student se configurează ca un răspuns la nevoile actuale ale învățământului superior, punând accent pe dezvoltarea competențelor de învățare autonomă, pe construirea personală a cunoștințelor și pe interacțiunea democratică în spațiul universitar. Principiile care fundamentează această abordare – sintetizate de autori precum L. Șoitu și R. Cherciu (2020), A. Хуторской (2013), И. Талышева și X. Пегова (2019), V. Abramova (2018), A. Калюжный (2017), N. Vințanu (2022) – subliniază un set coerent de repere valorice, precum: unicitatea și autonomia studentului, personalizarea traseului educațional, reflecția continuă, învățarea situațională, raportarea la experiențele de viață și de muncă, precum și colaborarea constructivă între participanții la actul educațional.

2. CADRUL CONCEPTUAL AL MODELULUI PEDAGOGIC DE UTILIZARE A METODELOR REFLEXIVE ÎN ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE STUDENT

2.1. Caracteristicile metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

Activitatea didactică este complexă și poate fi analizată și studiată la diferite niveluri. Cercetările dedicate metodelor de învățământ aplicate în învățământul superior au un rol semnificativ în îmbunătățirea calității educației, adaptarea la schimbările din societate și tehnologie, dezvoltarea abordărilor personalizate, evaluarea și îmbunătățirea eficacității, dezvoltarea competențelor-cheie și promovarea inovației în procesul de învățământ.

Teoriile educaționale contemporane susțin ideea că învățarea nu se rezumă doar la acumularea de cunoștințe, ci implică și dezvoltarea abilităților cognitive, emoționale și sociale. Metodele reflexive încurajează explorarea și introspecția personală, ceea ce poate conduce la o realizare cu succes a învățării centrate pe student. Prin cercetarea științifică inițiată, am căutat să oferim dovezi asupra modului în care metodele reflexive influențează învățarea studenților.

În contextul cercetării învățării centrate pe student, metodele reflexive sunt utilizate pentru a examina și evalua impactul abordărilor de învățare asupra studenților, precum și pentru a dezvolta practici pedagogice mai eficiente și mai adaptate nevoilor individuale ale acestora.

Etimologic, termenul de „metoda”, este provenit din greaca „methodos” (compus din „odos” - cale, drum și „metha” - către, spre) și semnifică „drum care duce spre”, „cale de urmat” în vederea aflării adevărului. În învățământ, metoda reprezintă o cale pe care profesorul o urmează pentru a-i încuraja pe studenți să ajungă la realizarea obiectivelor prevăzute, pentru a-i determina să găsească singuri calea proprie de urmat în procesul învățării. Altfel, după cum menționează R. Iucu metoda este „o cale de acțiune comună profesor-student, care conduce de multe ori la realizarea instrucției și educației” [68, p.126].

I. Cerghit a redat schematic relațiile dintre conceptele de „metodologie”, „metode” și „procedee” (Figura 2.1.) [18, p.20]. Schema elaborată de autor ne ajută să înțelegem că o acțiune este compusă din mai multe operații, care se deosebesc de acțiune prin faptul că nu au un scop propriu, ci servesc realizării scopului nemijlocit al acțiunii din care fac parte. Activității îi corespunde o anumită metodologie, acțiunii îi corespunde o anumită metodă, iar operației îi corespunde un anumit procedeu.

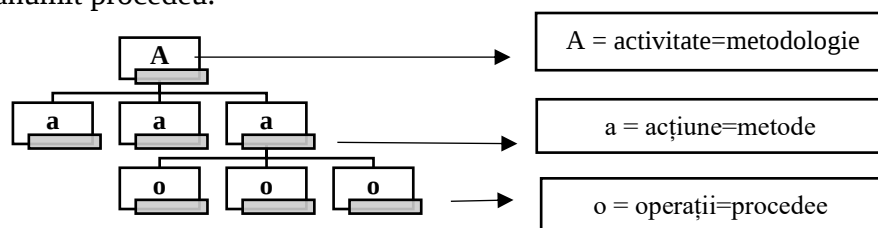


Figura 2.1. Corespondențele de ordin metodic a componentelor activității, după I. Cerghit

Considerăm utile concretizările definitorii aduse de I. Cerghit conform cărora „fiecare acțiune își are propria tehnică de execuție, iar fiecare acțiune include, cu necesitate, în structura ei funcțională o *modalitate practică* de realizare a acesteia (de lucru); un *mod specific* de a duce la bun sfârșit respectiva acțiune; un fel anume de a se proceda. O metodă, înțelegă ca purtătoare a acțiunii, explicată procedural, drept ceva care intervine în selecția cunoștințelor, în organizarea și implementarea pedagogică a acestora” [18, p.20].

Valoarea metodelor de învățământ rezidă nu numai în funcțiile pe care și le asumă, ci mai ales în efectele pe care le produc. Prin intervenția activă în actul instruirii, metodele de învățământ pot modifica demersul proceselor de predare și învățare influențând semnificativ rezultatele directe, imediate și cele indirecte, îndepărtate în timp. În această ordine de idei, I. Cerghit menționează că „metoda nu este atotputernică, valoarea ei este întotdeauna condiționată, amplificată sau diminuată în raport cu restul componentelor subiective și obiective ale contextului structural în care este aplicată. Nu există metode bune sau rele, ci metode adecvate, bine sau prost utilizate” [18, p.51]. Din aceste considerente, pedagogia universitară modernă nu impune nici un fel de demers metodologic rigid, ci invită la inițiativă, originalitatea în regândirea și reconsiderarea metodelor de învățământ. În acest context, sarcina perfecționării metodelor de învățământ revine atât cercetătorilor, cât și practicienilor. Fiecare cadrul didactic trebuie să fie capabil să analizeze în spirit critic, constructiv modul de utilizare a metodelor de învățământ pentru a le putea valorifica eficient în vederea obținerii rezultatelor înalte.

În această ordine de idei, un alt aspect definitoriu îl reprezintă relația metodelor reflexive cu alte metode didactice. B. Мераева, fiind preocupată de fundamentarea metodei reflexive, a ridicat problema locului acesteia în clasificările metodelor didactice. Autoarea s-a bazat pe clasificarea metodelor elaborată de Ю.В. Бабанский, și a propus ca metoda reflexivă să fi atribuită celui de-al doilea grup de metode numite metode de organizare a acțiunilor și operațiunilor de învățare (un subgrup de metode gnostice care vizează organizarea și implementarea operațiilor mentale). Argumentul atribuirii metodei reflexive acestui grup a fost că metoda reflexivă contribuie la realizarea activităților euristice și de soluționare a problemelor.

Metodele reflexive ocupă un loc aparte și totodată transversal în cadrul taxonomiei metodelor didactice, fiind caracterizate de un accent pronunțat pe dimensiunea metacognitivă a învățării. Metodele reflexive nu sunt centrate pe simpla transmitere de cunoștințe, ci pe procesul de conștientizare, analiză critică și reconstrucție personală a experienței cognitive. Caracterul transversal al metodelor reflexive constă în faptul că ele pot fi aplicate în toate etapele procesului didactic – predare, învățare, evaluare – și pot fi complementare metodelor expositive, activ-participative sau euristice. În plus, ele corespund paradigmei constructiviste a învățării, în care cunoașterea nu este doar transmisă, ci construită și resemnificată de către elev. În plan aplicativ,

metode precum reflecția personală, jurnalul reflexiv, autoobservarea, mind map-ul, focus grupul sau eseul reflexiv favorizează dezvoltarea competențelor metacognitive, autocunoașterea și gândirea critică, fiind în deplin acord cu noile orientări curriculare centrate pe formarea competențelor-cheie. Prin urmare, metodele reflexive se regăsesc la intersecția dimensiunii cognitive, afective și metacognitive a educației, ocupând un loc esențial în taxonomiile moderne ale metodelor didactice, în special în contexte educaționale care promovează învățarea profundă, autoreglată și centrată pe subiect.

În cadrul cercetării date, ne-am preocupat să analizăm cele mai cunoscute taxonomii ale metodelor didactice pentru a contura locul metodelor reflexive (Tabelul 2.1).

Tabelul 2.1. Locul metodelor reflexive în sistemul metodelor de învățământ (autor)

Autori	Criteriu	Categorie	Exemple de metode
G. Cristea (2002) [36, p.183]	-	Metode în care predomină acțiunea de comunicare într-o formă de organizare internă	1. Reflecția personală 2. Introspecția
M. Bocoș (2002) [7, p.180]	-	Metode de dezvoltare a spiritului activ	1. Reflecția personală
I.Cerghit (2006) [18, p.112]	După sursele cunoașterii (învățării)	Metode de comunicare interioară	1. Reflecția personală 2. Experimentul mintal
M. Ionecu (2007) [apud 66, p.235]	După modul de transmitere și însușire a cunoștințelor	Metode de comunica la nivelul limbajului intern	1. Reflecția 2. Introspecția
R.B. Iucu (2008) [68, p.126]	După criteriul sursei de cunoaștere Subcriteriul suportului purtător de informație	Metode de comunicare interioară	1. Reflecția personală (meditația profundă) 2. Experimentul mintal
I.Cerghit (2008) [20, p.381]	După criteriul istoric	Metode alternative de evaluarea	2. Jurnal reflexiv
M. Bocoș, D. Juncan (2019) [8, p. 95]	-	Metode de transmitere și însușire a cunoștințelor Subcategoria Metode de comunica la nivelul limbajului intern	1. Reflecția personală 2. Autoobservarea 3. Introspecția
M. Голубева (2011) [184, p. 80]	-	Metode reflexive diagnosticato-analitice	1.Tabel analitic 2.Știu-Am aflat-Vreau să știu
		Metode reflexive narative	1.Eseuri 2.Note analitice

		Metode reflexive grafice	1.Schema-colaj 2. Mind map 3.Arboarele prezicerilor 4.Stalker
		Metode reflexive interactive	1.Focus grup

Observam ca metodele reflexive dețin o relație, corespondență accentuată cu metodele alternative de evaluare. Vom încerca să conturăm principalele asemănări și deosebiri dintre cele două clase de metode, întrucât acest demers ne poate releva constante și variabile prețioase în conturarea naturii metodelor reflexive.

Tabelul 2.2. Metodele reflexive vs. metodele alternative de evaluare (autor)

Criteriu de comparație	Metode reflexive	Metode alternative de evaluare
Scop	vizează dezvoltarea conștiinței de sine, înțelegerea profundă a propriilor puncte tari și slabe, dezvoltare personală	urmăresc să evalueze competențele în mod autentic și contextualizat
Contextul evaluării	în timpul procesului de învățare, pentru a stimula autorefecția și conștientizarea progresului	la finalul unei unități de învățare sau a unui curs, pentru a evalua achizițiile de cunoștințe și competențe
Rezultate	permit ajustarea strategiilor de învățare și îmbunătățirea continuă a procesului de reflecție	asigură o evaluare mai obiectivă și complexă a cunoștințelor, reducând presiunea probelor tradiționale
Abordare subiectivă vs. obiectivă	implica o anumită subiectivitate, deoarece se bazează pe percepția personală	au tendința să fie mai obiective, întrucât se concentrează pe rezultatele concrete și aplicate

Metodele reflexive și metodele alternative de evaluare au și anumite asemănări, deși se concentrează pe aspecte diferite ale procesului de învățare și evaluare. Am sintetizat următoarele asemănări între aceste două categorii de metode: pun *accentul pe student și pe dezvoltarea sa personală, încurajează gândirea critică și autoevaluarea; au potențialul de a personaliza procesul de învățare; promovează furnizarea de feedback constructiv; contribuie la dezvoltarea abilităților transversale*, cum ar fi comunicarea eficientă, colaborarea și rezolvarea de probleme. În general conchidem că, atât metodele reflexive, cât și metodele alternative de evaluare pun accentul pe înțelegerea profundă, dezvoltarea personală și dezvoltarea abilităților esențiale pentru succesul în lumea reală. Chiar dacă se concentrează pe aspecte diferite ale procesului de învățare, aceste abordări pot lucra împreună pentru a sprijini o educație holistică și cuprinzătoare.

Cu privire la *clasificarea metodelor reflexive*, menționăm că este dificil de elaborat o taxonomie exhaustivă din cauza naturii lor complexe, a variabilității și a interconexiunilor cu diferite componente ale procesului didactic. Clasificarea metodelor reflexive nu este un simplu exercițiu teoretic, ci o necesitate pedagogică, care contribuie la fundamentarea unui demers educațional centrat pe dezvoltarea integrală a studentului, susținând o cultură a reflecției, responsabilității și învățării profunde. M. Голубева clasifică metodele de învățare reflexivă în patru grupuri: „diagnostico- analitice, narrative, grafice, interactive”. Metodele diagnostico-analitice au ca scop „diagnosticarea și analiza cunoștințelor pe o anumită temă, problemă, secțiune a cursului”. Cea mai optimă formă a acestor metode este un tabel analitic care conține diverse coloane și secțiuni în funcție de caracteristicile cursului și de nivelul de pregătire al studenților. Fiecare coloană conține informații relevante despre subiect. *Metodele narrative* sunt eseuri, note analitice în care studenții își evaluează cunoștințele pe o temă, secțiune sau curs în ansamblu. Temele scrise gratuite pot fi diferite ca formă și conținut, de la eseuri de 5-10 minute, în care elevii pur și simplu notează toate gândurile legate de un anumit subiect care le-a venit în minte, până la lucrări creative mari care sunt rezultatul de înțelegere a materialului și a naturii dobândirii lui. *Metodele grafice* sunt o varietate de scheme care folosesc desene și colaje. Scopul principal al metodelor grafice este de a „actualiza potențialul intelectual al studenților”. Integrarea mijloacelor verbale și non-verbale vă permite să activați emisfera dreaptă, care este responsabilă pentru gândirea creativă [184, p.80].

Pentru a contribui la înțelegerea și aplicarea mai eficientă a metodelor reflexive în diferite contexte ale învățării centrate pe student a fost realizată clasificarea lor după diferite criterii (Tabelul 2.3.).

Tabelul 2.3. Clasificarea metodelor reflexive, după autor

Criterii	Categorii	Exemple
1.După modul în care implică participanții și dinamica interacțiunii între aceștia	a. <i>Metode reflexive în grup</i> - implică reflectarea și dialogul în cadrul unui grup de studenți.	Dialogul reflexiv, Discuții în baza întrebărilor reflexive, Cadranul experienței de învățare, Schimb de impresii în grup
	b. <i>Metode reflexive individuale</i> – se concentrează pe dezvoltarea individuală a înțelegerii și a învățării.	Jurnalul reflexiv, Chestionar de autoevaluare individuală, Bufnițe înțelepte
2.După nivelul de structurare	a. <i>Metode structurate</i> – au o structură bine definită și utilizarea unor instrumente sau ghiduri specifice pentru a ghida procesul de reflecție.	Chestionare structurate de reflecție Puncte tari – Puncte slabe
	b. <i>Metode nestructurate</i> – oferă mai multă libertate și flexibilitate în procesul de reflecție, fără a impune o structură rigidă. Acestea permit explorarea liberă a ideilor și a sentimentelor.	Conversații deschise, Brainstorming, Păianjenul ideilor învățate, Cercul reflexiv
	c.	

3.După scopul reflecției	a. <i>Metode de reflecție retrospectivă</i> – implică analiza și evaluarea experiențelor trecute, implică concentrarea pe înțelegerea și interpretarea evenimentelor din perspectiva prezentului.	Portofoliul, Da-Nu-ul învățării mele
	b. <i>Metode de reflecție în timp real</i> – se desfășoară în timpul acțiunii sau imediat după aceasta și facilitează auto-observarea și ajustarea comportamentului în timp real.	Interviul reflexiv, Chibrituri reflexive
4.După modul de comunicare	a. <i>Metode reflexive verbale</i> – implică exprimarea verbală a gândurilor, sentimentelor și ideilor.	Conversația reflexivă, Interviul reflexiv, Discuția în grup
	b. <i>Metode reflexive scrise</i> – implică analiza în scris a experiențelor de învățare.	Jurnalul reflexiv, Eseul reflexiv, Scrisoare reflexivă
5.După relația cu mediul extern	a. <i>Metode reflexive de auto-observare</i> – implică observarea atentă și reflectarea asupra propriei persoane și a propriului comportament.	Jurnal reflexiv de auto-observare
	b. <i>Metode reflexive de observare a altora</i> – implică observarea și reflectarea asupra comportamentului și interacțiunilor altor persoane.	Jurnal reflexiv de observare

Metodele reflexive implică auto-reflecție și auto-analiză, care sunt subiective și influențate de contextul personal al individului. Fiecare persoană are propriile experiențe, gânduri și interpretări, ceea ce poate duce la variabilitate în modul în care metodele reflexive sunt abordate și înțelese. Metodele reflexive nu există în izolare; ele pot fi adesea integrate cu alte metode de învățare. Această interconectare complică clasificarea strictă a acestor metode. Metodele reflexive pot fi adaptate și combinate în funcție de obiectivele educaționale, de nevoile și contextul specific al fiecărei situații de învățare sau dezvoltare personală.

Clasificarea metodelor de reflecție oferă o structură și un cadru pentru alegerea, adaptarea și implementarea abordărilor potrivite în sprijinirea învățării și dezvoltării personale și profesionale a studenților. Metodele de reflecție promovează dezvoltarea unor abilități transversale esențiale, cum ar fi autocunoașterea, comunicarea efektivă, empatia și rezolvarea problemelor. Clasificarea și utilizarea corectă a acestor metode poate contribui la dezvoltarea unui set diversificat de competențe. Metodele de reflecție pot crește nivelul de angajament și implicare al studenților în procesul de învățare. O clasificare adecvată poate ajuta cadrele didactice să aleagă metode care să stimuleze interesul și participarea activă a studenților în activitățile de reflecție.

Metodele de învățământ asigură, în primul rând, realizarea scopului profesorului și a activităților sale cu mijloacele de care dispune. Drept urmare, se naște scopul studentului și activitatea sa în dependență de mijloacele de care dispune. Sub influența acestei activități, ia naștere și se desfășoară procesul de asimilare de către student a conținutului studiat, se atinge scopul urmărit, sau rezultatul învățării, care acționează ca un criteriu de corespondență a metodei cu obiectivul. Astfel, metodele de învățământ presupun interacțiunea indispensabilă a profesorului

cu studentul, în cadrul căreia profesorul organizează activitățile cognitive și practice ale studentului asupra obiectului de cunoaștere, iar ca urmare a acestei activități, se realizează procesul de însușire a conținutului. Metodele reflexive, de rând cu celelalte metode de învățământ, includ un anumit set de acțiuni ale tandemului „profesor-student”, datorită căruia unitatea de curs este studiată și înțeleasă cu succes. Orice metodă de predare are un scop propriu, o specificitate unică a interacțiunii subiecților (profesor și student) și o modalitate de dobândire a cunoștințelor.

În viziunea autorului И. Галактионов, caracteristicile metodelor reflexive includ „dialogul, accentul pe înțelegere și asimilarea activă a conținutului propus spre învățare. În această grupă de metode, între participanții la procesul educațional predomină relațiile de tip subiect-subiect, iar accentul este pus pe dezvoltarea operațiilor de gândire, nu doar pe procesele de memorare care domină în sistemul tradițional de învățare. Cel ce învață dobândește abilități de reflecție asupra propriilor cunoștințe, ceea ce permite optimizarea proceselor de auto-învățare, auto-dezvoltare și auto-educare” [182, p.229].

B. Metaeva propune descrierea metodelor reflexive cu ajutorul a trei caracteristici definitorii: „1. Identificarea scopului specific al învățării obținut prin reflecție; 2. Descrierea modalităților de însușire a cunoștințelor cu ajutorul reflecției; 3. Determinarea caracterului interacțiunii subiecților procesului didactic în momentul realizării metodelor reflexive” [197, p.24]. În viziunea autoarei, scopul specific pe care îl realizează metodele reflexive constă în „găsirea independentă a unor noi norme de activitate pe baza analizei activității de învățare și reconstrucției critice a acesteia” [197, p.24]. În ceea ce privește modalitățile de însușire a cunoștințelor, în cazul metodelor reflexive, „nu este vorba doar despre construirea cunoștințelor, ci despre înțelegere, formarea semnificațiilor, valorilor (paradigma personală) prin activitate creativă” [197, p.24]. Principala modalitate de interacțiune între subiecții de învățare în implementarea metodei reflexive este „o discuție organizată după schema unui comunicări complexe, care implică studierea conținutului enunțat de autor prin înțelegere, compararea conținutului original cu conținutul nou și atingerea unui înțelegeri noi a conținutului enunțat cu ajutorul procedurii reconstrucției critice a propriei înțelegeri” [197, p.28]. Aceste trei trăsături au servit autoarei în demersul de a considera metoda reflexivă drept una didactică. Autoarea concluzionează că metoda reflexivă „cuprinde toți parametrii necesari și suficienți pentru a fi inclusă în clasificarea modernă a metodelor didactice” [197, p.24].

Pornind de la cele trei caracteristici definitorii enunțate de B. Metaeva, am realizat o scurtă descriere a metodelor reflexive (Figura 2.2.)

Scopul metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

încurajarea studenților să-și analizeze propria învățare, să-și exploreze propriile gânduri și reacții în fața conținutului de învățare și să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare academică.

Interacțiunea dintre profesor și student specifică metodelor reflexive

constă în crearea unui mediu de învățare reflexiv bazat pe deschidere, ghidare și dialog reflexiv autentic, care promovează dezvoltarea gândirii critice, a conștientizării de sine și a abilităților metacognitive ale studenților.

Modul de dobândire a cunoștințelor

angajarea activă în procesul de învățare, explorarea profundă a conținutului și reflecția asupra propriei învățări cu sprijinul ghidării și feedback-ului din partea profesorului și a colegilor.

Figura 2.2. Scopul, interacțiunea pedagogică și modul de dobândire a cunoștințelor specifice metodelor reflexive utilizate în învățarea centrată pe student după (autor)

Scopul metodelor reflexive constă în încurajarea studenții să-și analizeze propria învățare, să-și exploreze propriile gânduri și reacții în fața conținutului de învățare și să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare academică.

Interacțiunea dintre cadrele didactice și studenți în aplicarea metodelor reflexive constă în crearea unui mediu de învățare reflexiv, bazat pe deschidere, ghidare și dialog reflexiv autentic, care promovează dezvoltarea gândirii critice, a conștientizării de sine și a abilităților metacognitive ale studenților. Construirea relații pedagogice care ar favoriza eficiența utilizării metodelor reflexive în vederea asigurării unei învățări academice centrate pe student implică:

- *parteneriat egal* - metodele reflexive promovează un parteneriat egal între profesor și student, unde ambele părți contribuie la dialog reflexiv și la procesul de învățare. Profesorul nu mai este doar furnizorul de informații, ci devine un ghid și un facilitator în explorarea și reflecția studenților asupra subiectului;
- *deschidere și autenticitate* - atât profesorul, cât și studentul sunt încurajați să fie deschiși și autentici în interacțiunea lor. Profesorul poate împărtăși experiențe personale și perspective, demonstrând astfel că și el sau ea este un învățător într-un proces continuu de dezvoltare;
- *încurajarea gândirii critice și a reflecției* - profesorul încurajează studenții să-și exploreze gândurile, să-și pună întrebări critice și să-și analizeze propria învățare. Aceasta poate implica discuții despre procesul de gândire, evaluarea propriei înțelegeri și identificarea unor modalități de îmbunătățire;
- *context personal și colectiv* - metodele reflexive permit studenților să-și aducă în discuție experiențele personale, background-ul cultural și perspectivele unice. Profesorul creează

un mediu în care aceste contribuții individuale sunt valorizate și integrate în discuții mai ample;

- *îndrumare și facilitare* - profesorul își asumă rolul de facilitator al învățării, oferind întrebări deschise și provocatoare care încurajează reflecția profundă și dialogul constructiv. Aceasta necesită abilități de ascultare empatică și de ghidare atentă din partea profesorului;
- *folosirea feedback-ului constructiv* - profesorul oferă feedback în mod constructiv, nu doar în ceea ce privește conținutul, ci și în ceea ce privește procesul de învățare și reflecție. Acest feedback susține îmbunătățirea continuă a gândirii critice și a abilităților metacognitive ale studenților;
- *cultivarea încrederii și siguranței* - profesorul creează un mediu sigur în care studenții se simt confortabili să-și împărtășească opinii, să pună întrebări și să-și exprime nesiguranțele. Aceasta stimulează o interacțiune deschisă și sinceră;
- *focalizare pe învățare pe termen lung* - profesorul încurajează studenții să privească învățarea ca pe un proces continuu și să-și dezvolte abilități de învățare autodirijată. Astfel, se pune accentul pe dezvoltarea competențelor de a învăța pe tot parcursul vieții.

Modul de dobândire a cunoștințelor prin metodele reflexive în învățarea centrată pe student implică angajarea activă în procesul de învățare, explorarea profundă a conținutului și reflecția asupra propriei învățări cu sprijinul ghidării și feedback-ului din partea profesorului și a colegilor. Acest proces pune accent pe implicarea personală, pe gândirea critică și pe reflecția asupra învățării. Iată cum se poate desfășura modalitatea de dobândire a cunoștințelor de către studenți prin utilizarea metodelor reflexive:

- *explorarea conținutului* - profesorul prezintă conținutul de învățare, fie prin intermediul unor prelegeri, materiale de studiu sau alte resurse. Aceasta poate include informații, concepte sau perspective diferite legate de subiectul în discuție.
- *stimularea gândirii critice*: Studenții sunt încurajați să analizeze și să critice conținutul prezentat. Profesorul poate pune întrebări provocatoare, să propună scenarii ipotetice sau să creeze situații care să stimuleze gândirea critică;
- *reflecția individuală* - studenții sunt invitați să reflecteze individual asupra conținutului, să își exprime opinii și să-și identifice propriile întrebări sau confuzii. Această reflecție poate fi realizată prin scris, jurnalizare sau discuții cu sine;
- *discuții de grup* - studenții se adună în grupuri mici sau mari pentru a discuta despre conținutul de învățare și pentru a împărtăși perspectivele lor. Profesorul poate ghida discuțiile, încurajând contribuțiile și dialogul constructiv;

- *dezbateri și argumentare* - metodele reflexive pot implica dezbateri ale unor subiecte controversate sau complexe. Studenții sunt încurajați să-și susțină opiniile cu argumente solide și să asculte și să înțeleagă punctele de vedere ale colegilor;
- *feedback și întrebări deschise* - profesorul oferă feedback studenților cu privire la reflecțiile și discuțiile lor, ghidându-i spre o gândire mai profundă și mai bine fundamentată. Întrebările deschise sunt folosite pentru a stimula explorarea ulterioară a subiectului;
- *aplicarea în context* - studenții sunt încurajați să aplice cunoștințele dobândite în situații practice sau în scenarii reale. Aceasta poate implica rezolvarea de probleme, crearea de proiecte sau analiza de cazuri;
- *autoevaluare și îmbunătățire* - studenții sunt încurajați să-și evalueze propriile gânduri și procese de învățare. Aceasta poate implica identificarea a ceea ce au învățat, a dificultăților întâmpinate și a modului în care pot îmbunătăți abordarea învățării în viitor;
- *continuarea reflecției* - procesul de reflecție și dezvoltare continuă este încurajat. Studenții sunt îndemnați să continue să exploreze subiectul, să-și revizuiască gândurile și să-și ajusteze în mod constant înțelegerea;
- *feedback de la student la student* - pe lângă feedback-ul oferit de profesor, studenții pot oferi feedback reciproc, susținându-se și oferindu-și noi perspective și sugestii.

În esență, dobândirea cunoștințelor prin utilizarea metodelor reflexive implică un proces interactiv și dinamic în care studenții se angajează în gândirea critică, în analiza personală și în reflecție, cu sprijinul ghidării și feedback-ului din partea profesorului și a colegilor. Aceasta promovează învățarea autentică și dezvoltarea abilităților de învățare pe termen lung.

Specialiștii R. Iucu [68], Vl. Guțu [60, 61] abordează metoda de învățământ prin prisma mai multe perspective: *praxiologică, cibernetică, funcțională și structurală, axiologică*. Care n-ar fi perspectiva de abordare, definirea unei metode de învățământ ar trebui să cuprindă: „cunoștințe declarative: despre natura metodei, caracteristicile esențiale, operații sau procedee alcătuitoare, definiția etc.; cunoștințe procedurale, adică succesiuni de operații, secvențe care compun o anumită metodă; cunoștințe condiționale: acele cunoștințe care ne arată în ce condiții didactice și de ce poate sau nu poate fi aplicată o anumită metodă; un scenariu cognitiv, adică acea înlănțuire tipică de secvențe (operații) implicate de utilizarea practică a unei metode” [49, p.152].

Din perspectivă praxiologică, R. B. Iucu consideră că metoda de învățământ este „o tehnică de execuție care conduce la realizarea țelului propus”. Fiecare acțiune cuprinde în structura ei funcțională o asemenea tehnică de lucru, o modalitate practică sau un mod specific de a acționa, un fel anume de a proceda. Pornind de la faptul că activitatea instructiv-educativă reprezintă „un ansamblu de acțiuni independente subordonate atingerii unor finalități generale ale învățământului”, iar „fiecare acțiune are rațiunea ei proprie; fiecare servește atingerii unui scop

parțial sau intermediar ce mijlocește realizarea unuia mai general sau mai îndepărtat (scopul final al activității)” și „acțiunea nu este, totuși, cea mai mică subunitate a activității, deoarece în cadrul fiecărei acțiuni se pot distinge mai multe operații” [68, p.126].

Procesul de învățământ are un caracter tranzitiv, iar conținutul noțiunii de metodă include, în sine, patru componente care-i definesc demersul: „1. punctul de plecare (obiectivele de atins sau rezultatele așteptate); 2. punctul de sosire sau la care urmează să se ajungă (obiectivele atinse sau rezultatele realmente obținute, în fond identice cu cele propuse); 3. subiectul acțiunii și 4. obiectul asupra căruia se răsfrânge acțiunea - care poate fi materia sau conținutul de învățat. [68, p.126, 17, p.20]. Metodele reflexive se diferențiază prin faptul că procesul de învățare implică o relație activă și transformatoare între subiect și conținut, mediată de procese reflexive, cum sunt: problematizarea, argumentarea, evaluarea critică și meta-reflecția. Astfel, aceste metode nu doar transmit cunoștințe, ci dezvoltă capacitatea de autoreglare, luare de decizii și învățare autonomă, în concordanță cu finalitățile educației centrate pe student.

Luând drept fundament pentru definire această structură a metodei, am clarificat și am redat sintetic cele patru componente ale metodelor reflexive pentru a argumenta conceptul metodelor reflexive (Figura 2.3).

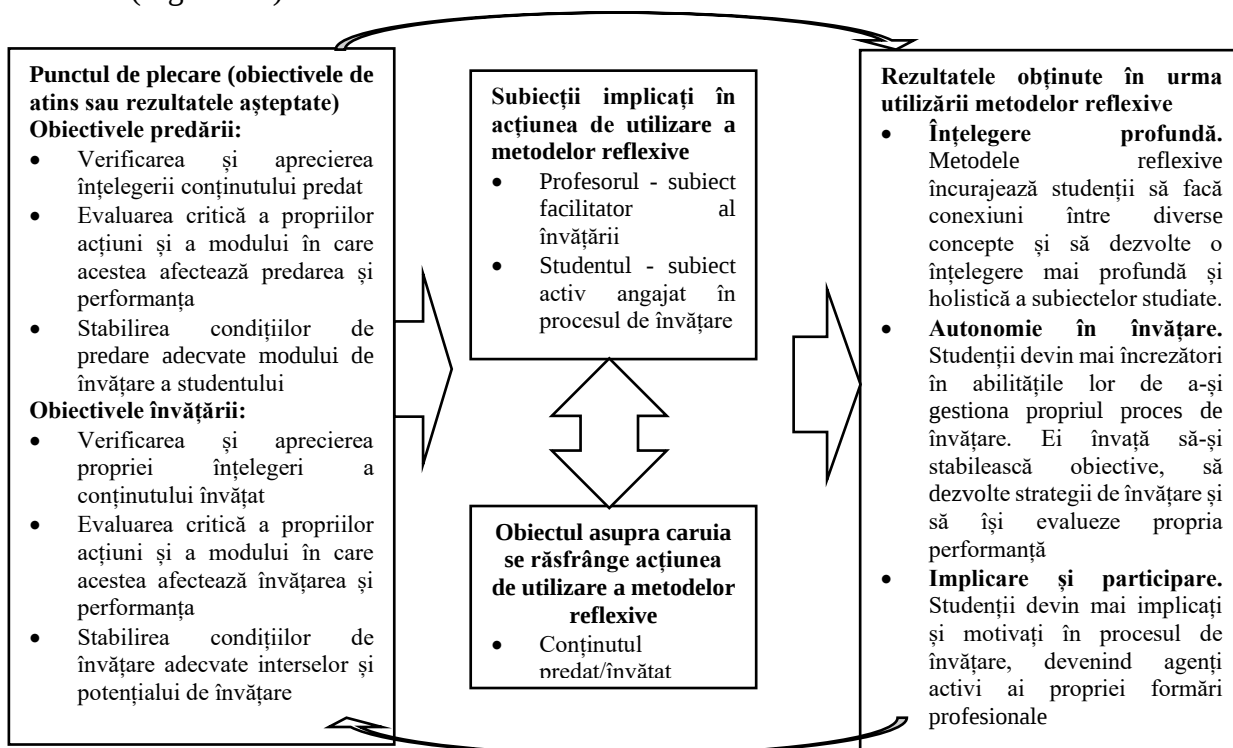


Figura 2.3. Abordarea praxiologică a metodelor reflexive (autor)

În esență, perspectiva praxiologică pune accentul pe aplicarea practică a metodelor reflexive în contextul acțiunilor educaționale, cu scopul de a îmbunătăți învățarea, performanța și dezvoltarea personală a tuturor participanților implicați. Metodele reflexive din perspectiva praxiologică încurajează participanții la procesul educațional - atât studenții, cât și cadre didactice

- să se angajeze în reflecție profundă asupra propriilor lor acțiuni, experiențe și practici. Aceste metode încurajează auto-observarea, analiza critică și evaluarea continuă a acțiunilor în vederea dezvoltării personale și a îmbunătățirii performanței. Prin intermediul metodelor reflexive, participanții devin conștienți de presupunerile lor, înțeleg mai bine contextul în care acționează și sunt încurajați să ia decizii mai informate și mai înțelepte în cadrul activităților lor educaționale. Aceste metode facilitează schimbarea, inovația și adaptarea, contribuind la îmbunătățirea continuă a procesului de învățare și a rezultatelor educaționale. În această ordine de idei, propunem următoarea **definiție a metodelor reflexive din perspectivă praxiologică: o cale de organizare a activității instructiv-educative prin care subiectul învățării este antrenat activ într-un proces de analiză, interpretare și reevaluare a propriilor idei, comportamente și strategii de învățare, în scopul atingerii unor obiective clar formulate (autor).**

Din perspectiva cibernetică, diferențierea metodelor de învățământ se referă la procesul de selectare și utilizare a diferitelor abordări, strategii și tehnici educaționale pentru a se potrivi nevoilor și caracteristicilor individuale ale elevilor. Această perspectivă se bazează pe ideea că procesul de învățare poate fi înțeles ca un sistem complex, în care interacțiunea dintre elemente ca profesorii, studenții, conținutul și mediul înconjurător poate fi modelată și adaptată pentru a optimiza rezultatele de învățare.

Conform interpretării cibernetică, I. Cerghit afirmă că metoda de învățământ are semnificația unei tehnici de lucru ce încorporează în sine: elemente de programare (a secvențelor, operațiilor, comportamentelor etc.); elemente de comanda sau de dirijare a activității celui ce învață și elemente de legătură retroactivă (feedback). În această accepție, metoda apare ca o „modalitate de direcționare a învățării, prin intervenția stimulativă a programării, însoțită de un control imediat și sistematic al rezultatelor parțiale înregistrate (de evaluare) și de neconținută corectare și ajustare a mersului mai departe al ciclului instructiv dat” [18, p.20].

O definiție similară este oferită și de către cercetătorul R. Iucu, care consideră că metoda are semnificația unei „tehnici de acțiune care impregnează în structura ei: elemente de programare (a operațiilor, a comportamentelor); elemente de comanda (sau de dirijare a activității); elemente de retroacțiune (feedback) metoda este definită astfel ca o modalitate de direcționare a profesorului, însoțită de un control operativ al rezultatelor imediate și de o continuă ameliorare sau corectare a acestora, de ajustare a mersului mai departe a procesului de învățământ” [68, p.126].

Analiza metodelor reflexive, din perspectiva cibernetică, a fost realizată prin sintetizarea elementelor metodelor de învățământ (Tabelul 2.4).

Tabelul 2.4. Elementele specifice metodelor reflexive din perspectivă cibernetică (autor)

Elementele generale	Elementele specifice metodelor reflexive
Elemente de programare (a operațiilor, a comportamentelor) Plan personal de învățare	• <i>stabilirea obiectivelor personale de învățare</i> – studenții își stabilesc propriile obiective de învățare, care pot fi specifice subiectelor de studiu, competențelor sau abilităților pe care doresc să le dezvolte; • <i>planificarea resurselor</i> - studenții decid ce resurse vor folosi pentru a-și atinge obiectivele, inclusiv materiale de studiu, cărți, articole etc.; • <i>crearea unui plan de învățare personalizat</i> – pe baza obiectivelor și resurselor, studenții pot crea un plan detaliat de învățare, care să cuprindă etape, termene și strategii specifice; • <i>auto-monitorizarea progresului</i> – studenții monitorizează în mod regulat progresul față de obiectivele lor de învățare și își notează observațiile și constatările; • <i>reflectarea asupra experiențelor de învățare</i> – studenții practică auto-reflecția asupra propriilor experiențe de învățare, analizând ce a mers bine, ce a fost dificil și cum au evoluat pe parcursul procesului; • <i>analiza abordărilor de învățare</i> – studenții examinează metodele și strategiile de învățare pe care le-au folosit și evaluează eficacitatea acestora în funcție de rezultatele obținute; • <i>identificarea nevoilor de dezvoltare</i> – pe baza auto-reflecției și analizei, studenții identifică domeniile în care au nevoie să își îmbunătățească abilitățile sau cunoștințele; • <i>alegerea și aplicarea strategiilor de eficientizare a învățării</i> – studenții selectează strategii și abordări specifice pentru a-și dezvolta competențele și pentru a depăși provocările identificate. Studenții pun în practică noile strategii de învățare și reflectă asupra modului în care acestea au influențat învățarea; • <i>adaptarea și ajustarea</i> – studenții ajustează planurile și strategiile pe parcurs, în funcție de evoluția lor și de feedback-ul obținut din auto-reflecție; • <i>colaborarea și discuțiile</i> – în cadrul grupurilor de lucru sau al discuțiilor cu colegii și profesorii, studenții împărtășesc reflecțiile lor și învață unii de la alții; • <i>autoevaluarea și recunoașterea</i> – studenții își evaluează propriile progrese, identifică realizările și își acordă recunoaștere pentru eforturile depuse.
Elemente de dirijare a activității celui ce învață Monitorizare continuă	• <i>clarificarea obiectivelor</i> – cadrul didactic poate ajuta studenții să identifice și să clarifice obiectivele lor de învățare, asigurându-se că sunt relevante și adecvate; • <i>sugestii de resurse</i> – cadrul didactic poate oferi sugestii pentru resurse relevante, precum cărți, articole sau materiale online, care să sprijine învățarea; • <i>modelarea procesului de auto-reflecție</i> – cadrul didactic poate oferi exemple de auto-reflecție și poate arăta cum să analizezi propriile experiențe de învățare; • <i>îndrumare în planificare</i> – cadrul didactic poate ajuta studenții să elaboreze planuri de învățare eficiente, oferind îndrumare în stabilirea etapelor și strategiilor necesare; • <i>facilitarea discuțiilor de grup</i> – cadrul didactic poate organiza discuții de grup în care studenții să împărtășească reflecțiile lor și să învețe unii de la alții;

	• <i>feedback constructiv</i> – cadrul didactic poate oferi feedback constructiv și apreciativ asupra reflecțiilor și a activităților studenților, evidențiind punctele forte și oferind sugestii pentru îmbunătățire; • <i>întrebări provocatoare</i> – cadrul didactic poate adresa întrebări provocatoare pentru a stimula gândirea critică și reflecția profundă a studenților; • <i>ghidare în analiza experiențelor</i> – cadrul didactic poate ajuta studenții să analizeze experiențele lor de învățare și să identifice învățăminte cheie; • <i>promovarea autoevaluării</i> – cadrul didactic poate încuraja studenții să își evalueze propriul progres și să identifice punctele pe care doresc să le dezvolte. • <i>sesizarea oportunităților de dezvoltare</i> – cadrul didactic poate sugera oportunități de dezvoltare suplimentare, precum evenimente, conferințe sau resurse pentru a sprijini învățarea studenților; • <i>catalizarea reflecției asupra învățării</i> – cadrul didactic ajută studenții să aplice cunoștințele în situații diverse; • <i>încurajarea auto-motivării</i> – cadrul didactic poate încuraja studenții să își mențină motivația și angajamentul în procesul de învățare prin susținere și încurajare.
Elemente de legătură retroactivă (feedback)	• <i>reflectarea asupra propriei experiențe</i> – feedback-ul poate să îi încurajeze pe studenți să se gândească în profunzime la propriile lor experiențe și să identifice punctele forte, zonele în care au avut dificultăți și modurile în care pot îmbunătăți învățarea lor; • <i>clarificarea obiectivelor și a așteptărilor</i> – feedback-ul poate clarifica obiectivele și așteptările procesului de învățare, astfel încât studenții să înțeleagă ce se așteaptă de la ei și cum pot să-și îndrepte eforturile pentru a atinge acele obiective; • <i>sugerarea de strategii de îmbunătățire</i> – feedback-ul poate include sugestii și recomandări pentru strategii specifice pe care studenții le pot folosi pentru a-și îmbunătăți abilitățile de învățare sau pentru a depăși obstacolele întâmpinate; • <i>compararea cu standardele sau cu alți colegi</i> – feedback-ul poate ajuta studenții să își evalueze progresul și performanța în comparație cu standardele sau cu colegii lor. Aceasta poate oferi o perspectivă obiectivă și poate stimula gândirea critică; • <i>dezvoltarea capacității de auto-reglementare</i> – prin feedback, studenții își pot dezvolta abilitatea de a-și regla propriul proces de învățare și de a lua decizii informate cu privire la cum să își gestioneze învățarea în mod eficient; • <i>susținerea dezvoltării personale și profesionale</i> – feedback-ul în metodele reflexive poate contribui la dezvoltarea personală și profesională a studenților, oferindu-le oportunitatea de a identifica domeniile în care pot crește și de a-și dezvolta abilități esențiale; • <i>motivare și recunoaștere</i> – feedback-ul pozitiv și apreciativ poate motiva studenții să continue eforturile lor de învățare și să se simtă recunoscuți pentru realizările lor.

Din perspectivă cibernetică, în viziunea noastră, metodele reflexive constituie o modalitate de monitorizare continuă, prin feedback constructiv, a reflecției studentului, pentru a facilita implementarea planului personal de eficientizare a învățării. În esență, metodele reflexive din perspectivă cibernetică, încurajează subiectul să devină conștient de sine și de

interacțiunile sale cu mediul, să analizeze și să adapteze în mod continuu comportamentele și acțiunile, și să evolueze într-o manieră armonioasă și eficientă cu scopul de a atinge o performanță și înțelegere superioară.

O altă abordare prin care pot fi analizate metodele reflexive este enunțată de Vl. Guțu, care consideră că valențele metodelor didactice pot fi privite din trei perspective: „1. perspectiva axiologică – a valorilor pe care le promovează; 2. perspectiva științifică – a achizițiilor științifice, psihologice, sociologice, lingvistice, psiholingvistice pe care se sprijină; 3. perspectiva acțională – ca mijloc și instrument al acțiunii” [61, p.58]. Totodată, autorul accentuează că valențele metodelor didactice corelează cu cadrul conceptual al acestui fenomen și, în acest sens, există cel puțin trei abordări dominante ale metodelor didactice: 1. „Abordarea diseminează un curent pedagogic care promovează anumite finalități educative printr-un ansamblu de acțiuni coerente. 2. Abordarea diseminează un tip de activități care asigură formarea unor anumite achiziții (capacități). 3. Abordarea se axează pe înțelegerea noțiunii de metodă ca un mijloc, un instrument specializat de atingere a anumitor finalități” [61, p.58].

Analiza metodelor reflexive din *perspectiva axiologică* ne-a permis să înțelegem mai bine impactul lor asupra dezvoltării studenților, precum și să evaluăm în ce măsură aceste metode se aliniază cu valorile și principiile care sunt considerate importante în contextul învățării centrate pe student. Metodele reflexive în învățarea centrată pe student promovează o serie de valori și abordări care pun accentul pe dezvoltarea individuală, înțelegerea profundă și angajamentul activ al studenților în propriul proces de învățare (Figura 2.3). Metodele reflexive încurajează studenții să-și dezvolte *auto-conștientizarea* prin auto-observare și auto-reflecție. Aceasta înseamnă să fie conștienți de propriile lor gânduri, emoții, atitudini și reacții în timpul învățării și să înțeleagă cum aceste aspecte influențează procesul lor de învățare. Prin auto-reflecție și evaluare constantă a propriilor progrese, studenții își pot dezvolta *încrederea în propriile abilități de învățare* și pot recunoaște că sunt în măsură să învețe și să evolueze în mod continuu. Metodele reflexive încurajează studenții să *analizeze și să evalueze în mod critic propriile lor experiențe de învățare*. Această abordare îi ajută să dezvolte gândirea critică și abilitățile de evaluare a informațiilor din perspectiva lor personală. Metodele reflexive încurajează *angajarea activă și responsabilă în învățare*. Studenții sunt ghidați să fie actori activi în propriul lor proces de învățare. Ei sunt responsabili de propria auto-învățare, identificând punctele lor tari și zonele în care trebuie să se dezvolte și luând măsuri pentru a-și îmbunătăți performanța. Prin auto-reflecție, studenții pot dezvolta o *înțelegere mai profundă și holistică a materiei studiate*. Ei sunt încurajați să facă conexiuni între diferite concepte și să-și creeze propria înțelegere personală a subiectelor. Metodele reflexive promovează *colaborarea și comunicarea*. Studenții comunică și colaborează cu colegii lor pentru a împărtăși experiențe și pentru a învăța unii de la alții prin reflecție și discuții.

Metodele reflexive încurajează studenții să adopte o mentalitate de *dezvoltare personală și profesională continuă*. Ei învață să-și seteze obiective, să-și evalueze progresul și să caute în mod constant modalități de a-și îmbunătăți cunoștințele și abilitățile. În ansamblu, metodele reflexive în învățarea centrată pe student promovează dezvoltarea unei atitudini active, critice și responsabile față de învățare, ajutând studenții să devină învățători ai propriei lor experiențe și să-și construiască cunoștințele într-un mod semnificativ și durabil.

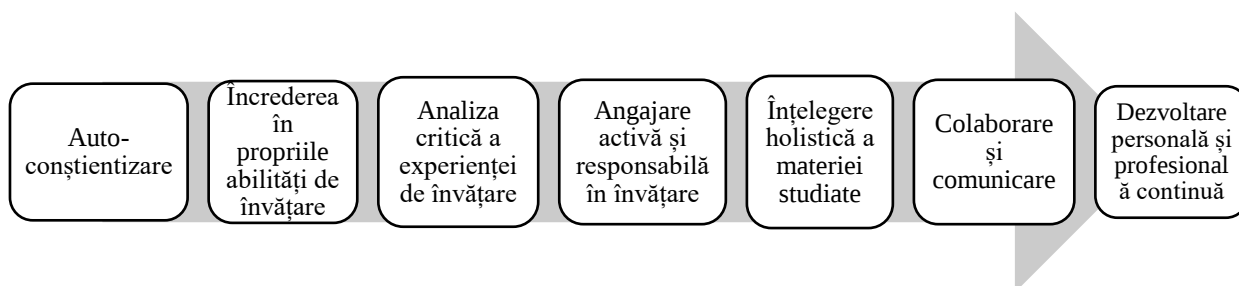


Figura 2.4. Valorile promovate de metodele reflexive, după autor

Majoritatea metodele de învățământ dețin multiple caracteristici și prin aceasta sunt esențiale pentru a crea un mediu educațional adaptabil, eficient și captivant, care să răspundă nevoilor și aspirațiilor diverse ale studenților. Metodele reflexive dețin de asemenea multiple caracteristici definitorii datorită accentului lor pe autoevaluare, analiză critică și dezvoltare personală. Aceste caracteristici ajută studenții să-și înțeleagă mai bine procesul de învățare și să-și dezvolte competențele profesionale într-un mod profund și durabil. În cele ce urmează vom descrie *caracteristicile metodelor reflexive* (Figura 2.5).

<i>Caracter polifuncțional</i>	• Realizarea funcțiilor: cognitivă, formativ-educativă, motivațională, operațională, normativă.
<i>Caracter executiv (acțional)</i>	• Implicare activă a studentului în învățarea academică
<i>Caracterul dinamic</i>	• Încurajarea revizuirii permanente a materiei învățate
<i>Caracterul sistemic</i>	• Combinarea MR cu alte metode
<i>Caracter bidirecțional</i>	• Utilizarea MR în predarea și în învățare

Figura 2.5. Caracteristicile metodelor reflexive, după autor

Metodele reflexive au *caracter polifuncțional*, îndeplinind mai multe funcții în cadrul procesului didactic: „*funcția cognitivă*, prin intermediul căreia studentul are acces, sub supravegherea profesorului, la valorile cunoașterii umane; *funcția formativ-educativă* are în vedere realizarea în practică a valențelor formativ-educative ale procesului de învățământ, îndeosebi este vorba despre metodele activ-participative; *funcția motivațională*, prin care se urmărește trezirea și dezvoltarea curiozității în procesul de cunoaștere; *funcția instrumentală sau operațională* sugerează că metoda mijlocește atingerea obiectivelor urmărite; *funcția normativă*, de optimizare a acțiunii prin intermediul căreia, subordonându-se acțiunii, metoda garantează într-o anumită măsură o acțiune eficientă, arată modul cum trebuie să se procedeze în anumite situații concrete” [20, p.64]; „*funcția de impulsională a dezvoltării celui care învață*. Metodele țin de sistemul condițiilor externe ale învățării, care asigură eficiența acestora și sprijină modelarea personalității celui care se instruiește și autoinstruiește [20, p. 227].

I. Bontaș menționează că metodele de învățământ au un pronunțat *caracter executiv (acțional)* pentru că „nu sunt doar simple practici didactice de aplicare a teoriei pedagogice, ci ele cuprind și dinamizează elemente pedagogice teoretice, care asigură fundamentarea științifică a acțiunilor de predare-învățare și contribuie la dezvoltarea teoriei pedagogice” [9, p.123]. Metodele reflexive încurajează studenții să-și folosească propriile experiențe și cunoștințe pentru a lega conținutul învățat de contextul lor personal, ceea ce le conferă relevanță și sens învățării. Aceasta îi ajută să-și dezvolte abilitățile de auto-reglementare, să identifice aspectele în care mai au nevoie de lucru și să-și ajusteze abordările în consecință, permițându-le să-și monitorizeze și să-și regleze propria învățare.

Caracterul dinamic al metodelor de învățământ este determinat, în viziunea lui I. Bontaș, de faptul că „mențin ceea ce este valoros și elimină ceea ce are „uzură morală” fiind deschise înnoirilor și perfecționărilor, în pas cu progresul științific, pedagogic și tehnic” [9, p.123]. Dacă facem referire la metodele reflexive, ele preiau cu succes și această caracteristică a metodelor de învățământ. Caracterul dinamic al metodelor reflexive se manifestă prin faptul că acestea nu sunt simple tehnici sau abordări statice, ci implică un proces continuu de autoevaluare și autocunoaștere care se desfășoară pe parcursul întregului proces de învățare și dezvoltare personală. Procesul de autoevaluare și reflecție nu este un eveniment singular, ci se desfășoară pe parcursul unei perioade extinse. Studenții pot evolua și se pot schimba în timp, iar metodele reflexive îi încurajează să-și revizuiască continuu gândurile, comportamentele și obiectivele pe măsură ce învață și se dezvoltă. Pe măsură ce studenții acumulează noi experiențe și cunoștințe, metodele reflexive îi ajută să integreze aceste informații în contextul cunoștințelor anterioare și să înțeleagă cum se pot aplica în diferite situații.

Caracterul sistemic al metodelor de învățământ presupune după I. Bontaș că „fără a-și pierde entitatea specifică, se îmbină, se completează și se influențează reciproc, alcătuind un ansamblu metodologic coerent” [9, p.123]. În această ordine de idei, Vl. Guțu concretizează specificul aplicării metodelor didactice în procesul de instruire: „1. Metodele, de regulă, se aplică în diferite combinații, făcând parte dintr-o strategie didactică (euristică, problematizată, expozitivă etc.). 2. Metodele se aplică în plan sincron, una dintre care poate fi dominantă. În acest caz, metoda dată poate fi reprezentată ca strategie didactică. 3. Metodele pot corela unele cu altele, în acest caz ele se prelungesc unele pe altele și se completează reciproc” [61, p.59]. Afirmăm cu certitudine în baza cercetării realizate, că metodele reflexive pot fi combinate în mai multe moduri pentru a crea un proces de învățare bazată pe autoevaluare mai complet și profund. Combinația lor poate ajuta la dezvoltarea unui stil de învățare și de dezvoltare personală mai eficient și mai cuprinzător. Utilizarea unui număr mai mare de metode reflexive oferă studenților mai multă autonomie și responsabilitate în procesul lor de învățare și îi motivează să fie implicați și angajați în propria lor creștere și progres.

O altă caracteristică a metodelor de învățământ formulată de I. Bontaș este că „unele metode servesc în mai mare măsură munca profesorului, iar altele servesc mai mult munca studentului”. Considerăm că și metodele reflexive, separat sau îmbinat cu alte categorii de metode, își aduc contribuția la realizarea cu succes atât a predării, cât și a învățării, având un *caracter bidirecțional*. Metodele reflexive încurajează la studenți dezvoltarea unei conștientizări mai profunde a propriilor emoții, gânduri, valori și motivații trăite în procesul învățării. Înțelegerea de sine este un element esențial pentru învățare și pentru luarea unor decizii pentru implicarea activă în actul învățării. În urma aplicării metodelor reflexive, studentul cu mai multă încredere recunoaștere succesele și a eșecurile, înțelege factorii care au influențat rezultatele și identifică modulul de a face lucrurile mai bine pe viitor. Reflecțiile oferite de către studenți pe marginea conținutului propus spre învățare permit cadrului didactic să ajusteze predarea pentru a asigura asimilarea noilor cunoștințe. Aplicarea metodelor reflexive ajută cadrele didactice să-și dezvolte abilitățile pedagogice pentru a fi mai eficienți în transmiterea cunoștințelor și înțelegerii materiei de către studenți. Astfel conchidem că metodele reflexive sunt esențiale pentru îmbunătățirea performanțelor academice, dezvoltarea personală și profesională atât a cadrelor didactice, cât și a studenților [9, p.123].

În urma realizării analizei literaturii de specialitate și a experienței practice de utilizare au fost determinate *caracteristicile metodelor reflexive*: *caracter polifuncțional* (metodele reflexive îndeplinesc funcțiile generale ale metodelor de învățământ), *caracter executiv* (acțional) (metodele reflexive implică activ studenții în învățarea academică ghidându-i să-și gestioneze timpul și resursele, să-și stabilească obiective de învățare și să-și planifice propriile strategii de învățare,

ceea ce dezvoltă abilități importante de auto-reglementare și responsabilitate), *caracterul dinamic* (metodele reflexive încurajează studenții să-și revizuiască continuu gândurile, comportamentele și obiectivele pe măsură ce învață și se dezvoltă), *caracterul sistemic* (metodele reflexive se pot combina între ele sau cu alte metode de învățământ), *caracter bidirecțional* (metodele reflexive își aduc contribuția la realizarea cu succes atât a predării, cât și a învățării fiind esențiale pentru îmbunătățirea performanțelor academice).

Pentru a pune problema naturii metodelor reflexive utilizate în învățământul universitar centrat pe student, vom stabili că natura metodelor este determinabilă în situația în care sunt descrise cel mai precis metodele ca atare. Pentru stabilirea naturii unei metode de predare-învățare, sunt relevante aspecte, stipulate de F. Frumos, precum „specificul procedeeleor, al operațiilor fundamentale care le compun, modularitatea acestora, condițiile particulare de aplicare, durata aplicării la oră, posibilitățile de combinare cu alte metode, ușurința învățării și utilizării în contexte educative variate etc.” [53, p.52]. Apartenența unei metode la o anumită categorie se face pe baza acestor atribute esențiale. Însă nu ne propunem să reteoretizăm fiecare metoda în parte, ci să surprindem elementele comune, generale ale metodelor reflexive.

I.O. Pânișoară utilizează sintagma de „practici reflexive”, care reprezintă „un grup de metode și tehnici menite să ajute indivizii sau grupurile de elevi/profesori să reflecteze asupra propriilor experiențe, comportamente sau acțiuni pentru a se angaja într-un proces de învățare continuă”. Autorul accentuează că practicile reflexive „facilitează identificarea unor șabloane de gândire: presupuneri, prejudecăți, tipare de comportament care ne influențează gândirea sau acțiunile..., permit explorarea unor perspective deschise referitoare la tiparele care ne influențează; nu este vorba doar despre propriile acțiuni, ci ne referim aici la dezvoltarea noastră holistă, felul în care convingerile noastre sunt legate de presupunerile pe care le facem într-un mod constructiv sau distructiv, felul în care scopurile pe care ni le propunem sunt influențate de aceste tipare. Prin abordarea acestor metode de reflecție și introspecție dezvoltăm atât conștiința și conștientizarea de sine, imaginația și creativitatea, cât și gândirea critică și analitică” [91, p. 283]. Astfel, utilizarea sintagmei „practici reflexive” de către I.O. Pânișoară subliniază importanța unui set diversificat de metode și tehnici care încurajează indivizii sau grupurile de elevi și profesori să se auto-reflecteze asupra experiențelor, comportamentelor și acțiunilor proprii. Această abordare facilitează un proces continuu de învățare și dezvoltare personală, evidențiind rolul esențial al reflecției în îmbunătățirea calității educației și promovarea unei atitudini active față de propria evoluție în domeniul învățării.

I.O. Pânișoară susține ideea că „orice persoană angajată într-un proces de învățare/ creștere/ dezvoltare poate beneficia în urma adaptării unor abordări creative și inovatoare ale practicilor reflexive”. Autorul analizează efectele pozitive ale metodelor reflexive și afirmă că practicile

reflexive „ne ajută să ne înțelegem propriile intenții, valori și/sau viziune, să lucrăm într-un mediu provocator, unde nu doar etica și morala pot fi testate, ci și cunoștințele profesionale pe care le-am acumulat, în care relațiile de putere sunt inegale sau care este solicitant atât fizic, cât și emoțional [91, p.283].

În aceeași ordine de idei, M. Ionescu argumentează că metodele de comunicare la nivelul limbajului intern „sunt tot mai necesare, întrucât omul are la dispoziție din ce în ce mai puțin timp pentru asimilarea și prelucrarea datelor și faptelor realității înconjurătoare, datorită ritmului alert în care acestea se derulează și datorită creșterii complexității interdependențelor dintre fenomene, a profunzimii acestora” [66, p.227].

Descrierea metodelor reflexive în baza literaturii de specialitate s-a realizat din motive de ordin științific, metodologic și pedagogic. Acest demers a asigurat rigurozitatea științifică a lucrării, întrucât metodele au fost analizate nu ca simple opțiuni personale, ci ca practici validate în cadrul cercetărilor educaționale. S-a urmărit creșterea credibilității prezentării, prin ancorarea în studii și surse de autoritate care atestă eficiența și aplicabilitatea acestor metode în contexte de formare centrate pe student. Această abordare a oferit, de asemenea, un cadru necesar pentru compararea critică a metodelor și pentru argumentarea relevanței lor în construcția modelului pedagogic propus.

Metoda „Reflecția personală” este definită de M. Bocoș ca „o metodă didactică de comunicare la nivelul dialogului și limbajului intern, care presupune concentrare interioară, precum și focalizarea și acțiunea gândirii asupra unei idei, a unui obiect, a unui subiect, a unei probleme, a unui eveniment etc. și derularea unui dialog interiorizat în legătură cu acestea (comunicare cu propria lume interioară)” [7, p.191]. Reflecția individuală este un tip de reflecție care poate fi „valorificată în situații de învățare individuală/solitară” și în situații de învățare în comun/grup, iar toate tipurile de reflecție personală intră foarte ușor în combinații metodologice cu toate metodele didactice” [120, p.192].

În viziunea autorilor M. Bocoș și D. Juncan, reflecția personală este o metodă „de comunicare la nivelul limbajului intern” alături de „autoobservația” și „introspecția” din categoria de metode „de transmitere și însușire a cunoștințelor” [8, p.95]. M. Bocoș aduce un șir de argumente pentru a oferi reflecției personale statutul unei metode didactice active:

- „reprezintă o dovadă a spiritului activ care caracterizează individul, a faptului că acesta își pune întrebări și se dovedește interesat de dobândirea unei cunoașteri active și profunde, bazate pe căutare și cercetare reflexivă;
- operarea în plan intern cu obiecte, idei, probleme, evenimente etc. conduce la dezvoltarea gândirii reflexive, teoretice, la apariția de noi structuri operatorii, cognitive și imaginative, la dezvoltarea gândirii independente;

- fiind strâns corelată cu introspecția, cu dialogul intern, cu comunicarea cu sinele, cu meditația personală și cu reculegerea, permite regăsirea propriului eu interior, investigarea propriilor trăiri, stări interioare, sentimente, motivații, trăiri afective etc.;
- practic, ea presupune autoobservare, autoapreciere, autocunoaștere, autoanaliză, autochestionare, autoevaluare, autocritică, autoplanificare etc.;
- investigările și chestionările pe care le implică, presupun trăirea unor momente de profunzime și de tensiune autentice, favorabile unei învățări active și, mai mult, unei învățări prin descoperire și prin experimentare mintală;
- îi ajută pe elevi/studenti să își dezvolte capacitățile de reflecție metacognitivă și să își formeze strategii metacognitive, iar, pe de altă parte, capacitatea de a gândi despre propria gândire duce la dezvoltarea capacității de a reflecta și de a-și evalua ideile personale și articulațiile gândirii,
- contribuie în măsură decisivă la dezvoltarea inteligenței reflexive, a inteligenței intrapersonale de care este strâns legată;
- contribuie în bună măsură la dezvoltarea spiritului critic;
- îi ajută pe elevi/studenti să dobândească autonomie cognitivă și educativă;
- reflecția colectivă permite înțelegerea comuna a legăturilor care unesc acțiunile individuale, eventual independente și le transformă în acțiuni interdependente, în vederea obținerii unui rezultat comun și pentru a aplica aceste legături la o nouă structură de acțiune, elaborată în comun de către membrii grupului” [8, p.181].

O contribuție fundamentală la înțelegerea reflecției personale în procesul educațional îi aparține lui J. Piaget, care abordează acest fenomen ca o „modalitate de învățare” și utilizează două determinative pentru a defini conceptul „interioară și abstractă” și o reprezintă ca „o metodă de învățare activă și cu mare valoare euristică” [94, p.65] și ca „una dintre cele mai generoase metode, cu o mare valoare descoperitoare și un rol de memento pentru profesori și studenți” [94, p.66]. Prin urmare, reflecția personală, în accepțiunea piagetiană, devine o practică educațională esențială, cu potențial formativ profund, fiind indispensabilă în contexte de învățare centrate pe student, unde autonomia, gândirea critică și capacitatea de autoevaluare sunt valori prioritare.

I. Cerghit definește metaforic reflecția personală „un antidot al învățării superficiale” și ca „forma interiorizată a inteligenței”, care este „utilă fiecărui tânăr pentru a se putea detașa de cele citite, de cele auzite sau văzute, de cele întâlnite și observate; pentru a putea să pătrundă în esență, în conținutul de idei și semnificații al studiilor parcurse, pentru a putea lua atitudine critică, în sensul formării unor opinii personale și judecăți de valoare față de mesajele care-i parvin pe atât de multe canale de comunicare interumana etc.” [18, p.191]. Autorul arată că există reflecții specifice diferitelor domenii de activitate: artă, etică, știință, filosofie etc., acestea având, la rândul lor, diferite ramificații, în funcție de problema studiată. De asemenea, autorul arată că „...operând

în plan interior cu obiecte și fapte imaginate, reflecția este generatoare de noi structuri operatori și cognitive. Construcțiile deliberate ale gândirii și ale imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. Fără reflecție nu există cunoaștere, elaborare, creație; simplă informație nu este adevărata cunoaștere” [18, p.191].

Conceptul de reflecție este considerat unul interdisciplinar de către B. Metaeva, care afirmă că esența reflecției constă în „desemnarea procesului de înțelegere, regândire și transformare de către subiect a conținuturilor conștiinței și a formelor experienței sale, reflectând evenimentele vieții umane, tensiunea situațiilor de problemă și conflict și generarea unei atitudini eficiente a individului ca sine holistic față de propriul comportament, față de comunicarea cu ceilalți, față de activitățile în desfășurare” [197, p.19]. Abordarea propusă de B. Metaeva consolidează ideea că reflecția este nu doar o competență cognitivă, ci un proces autoreglator complex, cu valențe formative, etice și relaționale. Această concepție susține integrarea reflecției în strategiile educaționale contemporane, în special în cadrul învățării centrate pe student, unde autonomia, conștiința de sine și gândirea critică sunt obiective fundamentale.

L. Șerbănescu, M. Bocoș și I. Ioja prezintă următoarele modalități de valorificare a reflecției personale: „1. Valorificarea reflecției personale în contextul învățării prin cooperare, în acest caz ea împletindu-se cu cea colectivă și practic, devenind reflecție și a altor membri ai grupului și o sursă de identitate colectivă a grupului; 2. Utilizarea reflecției în co-acțiune cu alte metode cum ar fi: problematizarea, învățarea bazată pe probleme; 3. Crearea condițiilor în care reflecția personală se prelungește în activități de transpunere în cuvinte, în limbaj extern, a demersurilor, a strategiilor reflexive și a operațiilor gândirii exersate de cursanți” [127, p.192].

B. Пантелева notează că reflecția oferă procese atât de importante ale activității educaționale, precum: „alegerea, conștientizarea sau acceptarea sarcinilor muncii educaționale printr-o comparație a rezultatelor obținute cu sarcinile conturate anterior; corelarea sarcinilor curente cu nevoile imediate și nevoia de activități viitoare; motivarea activității educaționale; reflecția, înțelegerea și asimilarea materialului educațional prin stabilirea unor legături logice între elementele materialului educațional și memorarea semantică; evaluarea și ajustarea rezultatelor obținute; rezolvarea problemelor și problemelor prin analiza și generalizarea rezultatelor, compararea și compararea condițiilor și cerințelor sarcinii cu metodele, schemele, metodele de activitate stăpânite; autoreglare, stima de sine și autocontrol prin oferirea de feedback în activitățile educaționale (evaluarea rezultatelor obținute, în înțelegerea acțiunilor și faptelor cuiva, a activității psihice)” [201, p.52].

A. Бизяева abordează reflecția ca „o abilitate personală, care este definită ca succesul profesorului și contribuie la dezvoltarea profesionalismului, care se manifestă în capacitatea

subiectului de a se autoperfecționa constant în plan personal și profesional și de a crește creativ pe baza mecanismelor psihologice de autoanaliză și autoreglare [175, p.37].

Cercetând rolul tehnologiilor informaționale și comunicaționale în contextul formării inițiale a cadrelor didactice, V. Oboroceanu accentuează valoarea reflecției personale considerând-o „un factor important de articulare a celor mai diverse experiențe de predare/învățare, a tuturor tipurilor de cunoștințe, o posibilitate excelentă de a chestiona și investiga competențele, activitățile, cunoștințele pentru: a aborda, integra și înțelege în mod distinct; a descoperi tendințe călăuzitoare în conferirea sensului noii cunoașteri; a prezenta caracter formal unui sistem de cunoștințe, abstractizări, generalizări; a corela, a inter-relaționa și integra în sistemul cognitiv propriu; a stabili implicații și posibile consecințe; a autoidentifica preferințele educaționale, motivația pentru studiu, abordarea noilor conținuturi” [82, p.123].

Definind funcțiile reflecției în procesul pedagogic, remarcăm în primul rând că aceasta este o condiție primordială pentru optimizarea dezvoltării, autodezvoltării, autoactualizării și autorealizării tuturor participanților la procesul didactic. C. Кашлев a identificat următoarele funcții ale reflecției pedagogice: de proiectare (proiectarea și modelarea activităților participanților la procesul didactic); de organizare (organizarea celor mai eficiente modalități de interacțiune în activitățile comune); comunicativă (ca condiție pentru comunicarea productivă a subiecților procesului didactic); conceptual-creativă (formarea semnificației activității și interacțiunii); motivațională (determinarea focalizării activităților comune asupra rezultatului); corectiv (incitare la schimbarea interacțiunii și activității) [193, p.67]. În vederea utilizării eficiente a metodei, cadrul didactic trebuie să cunoască tipologia activităților de reflecție.

Clasificarea tipurilor de reflecție după M. Bocoș (Tabelul 2.5) subliniază caracterul complex, multidimensional și contextual al reflecției în educație și oferă direcții clare pentru utilizarea ei eficientă în învățarea centrată pe student.

Tabelul 2.5. Tipurile de reflecție după M. Bocoș (2002) [7, p.182]

Criteriul	Tipul
După natura situațiilor de învățare	Reflecția individuală (în situații de învățare individuală/solitară)
	Reflecția colectivă (în situații de învățare în grup)
După scop	Cognitivă
	Metacognitivă
După operațiile intelectuale implicate	Reflecția euristică (deductivă, analogică etc),
	Reflecția critică sau bazată pe experimentare mintală a unor noi structuri cognitive – idei, modele, strategii
După caracterul său	Reflecția spontană/ ocazională
	Reflecția sistematică/ metodică.
După forma sa	Reflecția dirijată din exterior
	Reflecția autodirijată

Prin structurarea reflecției în trei trepte – descriptivă, comparativă și critică, Jay și Johnson sprijină dezvoltarea unei gândiri complexe, argumentate și etic orientate, în acord cu cerințele actuale ale educației centrate pe student și cu imperativele educației reflexive (Tabelul 2.6).

Tabelul 2.6. Tipurile de reflecție după Jay și Johnson (2002)

Tipul	Descrierea	Întrebări
Descriptivă	Definește problema asupra căreia se reflectează	Ce se întâmplă? Pentru cine funcționează? Pentru cine nu? Cum mă simt? Ce mă îngrijorează? Ce nu înțeleg?
Comparativă	Restructurează problema asupra căreia se reflectează în lumina mai multor perspective, alternative, cercetări	Ce alte perspective există asupra a ceea ce se întâmplă? Cum văd alții? Ce fel de cercetări există în domeniu? Cum le pot îmbunătăți? Cum ating alții obiectivele?
Critică	Reînnoirea perspectivei pe baza implicațiilor pe care problema asupra căreia s-a reflectat le-a generat	Ce implicații apar privind din perspectivele alternative? Luând în considerare alternativele, implicațiile lor și propria mea etică, ce este mai adecvat să fac? Ce ne spune asta despre dimensiunile morale și politice ale educației?

Modelul propus de Jay și Johnson se înscrie în paradigma constructivistă a învățării, potrivit căreia reflecția este un instrument esențial pentru dezvoltarea profesională continuă, în special în domeniul educațional. Reflecția este conceptualizată ca un proces metacognitiv prin care practicienii își analizează critic experiențele pentru a genera învățare autentică și schimbare profesională. Prin articularea celor trei tipuri de reflecție – descriptivă, comparativă și critică – acest model susține dezvoltarea unui profesionist reflexiv, capabil să înțeleagă, să evalueze și să transforme propria practică educațională într-un mod responsabil și etic.

E. Головкина propune o tipologie extinsă și detaliată a reflecției (Tabelul 2.7), structurată după șase criterii esențiale, oferind un cadru teoretic complex pentru înțelegerea proceselor reflexive în contexte educaționale. Această clasificare integrează dimensiuni cognitive, afective și sociale ale reflecției și susține dezvoltarea unei autoanalize conștiente, profunde și funcționale, atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.

Tabelul 2.7. Tipurile de reflecție după E. Головкина

Criteriul	Tipul	Descrierea
După timpul de realizare în cadrul unei activități	Reflecția pro activă	Este orientată spre anticiparea ideilor, relațiilor, opiniilor, eventualelor consecințe, înainte de realizarea activității propriu-zise și de luarea unei decizii (Ce s-ar întâmpla, dacă ...?)
	Reflecția sincronă	Se realizează nemijlocit în procesul activității, concomitent cu aceasta, și permite orientarea și corectarea acțiunilor în dependență de situația creată
	Reflecția retroactivă	Vizează înțelegerea demersului activității realizate, a rezultatelor obținute, permite aprecierea eficienței activității în ansamblu și

		formularea unor concluzii de viitor (se realizează oral, prin adresarea de întrebări de către cadrul didactic sau în scris – prin completarea de fișe)
După caracterul obiectului reflecției	Reflecția de cooperare	Permite identificarea aspectelor pozitive, a dificultăților și cauzelor acestora, în procesul de activitate în grup, cu referire la fiecare membru al grupului; proiectarea unei modalități noi de colaborare eficientă (Care a fost contribuția lui (X) în realizarea sarcinii? Ce rezultat am fi obținut, dacă (X) ...? De ce am reușit să...?)
	Reflecția de comunicare	Valorifică înțelegerea modului în care o persoană este percepută, înțeleasă, apreciată de către partenerii de comunicare (Sunt eu oare de folos echipei / grupului? Care este contribuția mea asupra rezultatelor obținute de echipă? Ce s-ar fi schimbat, dacă eu / el s-ar fi comportat altfel, ar fi acționat altfel?)
	Reflecția personală	Vizează procesul de analiză a atitudinii față de sine, față de propriile fapte; autocunoaștere (Pentru ce îți poți aprecia activitatea?)
	Reflecția intelectuală	Antrenează capacitatea subiectului de a aprecia, analiza și corela propriile acțiuni cu situațiile date, de a analiza diverse modalități de rezolvare a unei probleme și de a alege pe cea mai rațională, capacitatea de a reveni la condiția problemei. Acest tip de reflecție este legat de conștientizarea propriilor capacități intelectuale, formarea proceselor de gândire (Despre ce este informația citită? Ce am aflat nou? Cum corelează ceea ce am aflat cu ceea ce știu? Ce concluzie pot formula? etc.)
După gradul de problematizare	Reflecția practică	Include analiza activităților practice și productivitatea acestora. Aprecierile se fac, adesea, utilizându-se calificativele corect / incorect, reușit / nereușit
	Reflecția cauzală	Se referă la conștientizarea cauzelor și consecințelor propriilor acțiuni (Ce mi-a reușit? De ce?)
	Reflecția critică	Relevă aprecierea propriilor acțiuni / activități (Ce am realizat? Cum am realizat? Ce m-a împiedicat? Ce ar trebui să schimb / să modific? Cum să realizez altfel această sarcină?).
După modul de prelucrare a rezultatelor	Reflecția cantitativă	Include opiniile și aprecierile sunt exprimate cantitativ prin puncte, procente etc.
	Reflecția calitativă	Pune în valoare rezultatele analizei, aprecierilor, care sunt exprimate detaliat în mod oral.
După funcția îndeplinită	Reflecția cu privire la starea emoțională	Vizează evaluarea trăirilor emoționale înainte sau după realizarea unei activități, în grup sau individual.
	Reflecția asupra activității	Permite înțelegerea și alegerea celor mai raționale modalități și procedee de lucru cu materialul didactic.
	Reflecția asupra conținutului de învățare	Identifică gradul de înțelegere a conținutului abordat.

În mediile educaționale, în diverse situații de predare, reflecția personală a studenților poate juca un rol esențial în conectarea și consolidarea diferitelor experiențe de învățare și tipuri de

cunoștințe. Aceasta oferă o oportunitate valoroasă pentru a examina și investiga atât competențele și cunoștințele existente, cât și cele noi, în scopul de a: aborda, apropia și înțelege mai profund subiectele respective; identifica un „fir conductor” sau un ghid esențial care are un rol crucial în conferirea unui sens complex al cunoașterii; dezvoltarea unui sens conduce la o dinamică intelectuală continuă și autentică care schimbă în mod constant relația individului cu cunoștințele; formaliza cunoștințele, efectuând abstracții și generalizări pentru a le structura în mod abstract.

Analiza literaturii de specialitate a permis să conchidem că metoda „Reflecția personală” reprezintă un fundament esențial în învățarea centrată pe student, oferind studenților oportunitatea de a se conecta profund cu conținutul academic și de a-și dezvolta în mod conștient cunoștințele și abilitățile. Prin încurajarea studenților să-și analizeze propriile experiențe, gânduri și reacții, această metodă îi transformă în parteneri activi în propria învățare. Studenții devin arhitecții propriului proces de învățare, învățând nu doar să asimileze informațiile, ci și să le aplice în contexte personale și profesionale. Reflecția personală promovează gândirea critică, dezvoltarea abilităților de analiză și sinteză, și contribuie la creșterea încrederii în sine și a motivației. Această metodă transformă învățarea într-un proces autentic și semnificativ, în care studenții devin învățătorii propriilor lor vieți, călăuziți de propriile descoperiri și înțelegeri profunde.

Metoda „Jurnalul reflexiv” este o modalitate deschisă și flexibilă de evaluare ce poate contribui la îmbunătățirea învățării. Oferă studentului posibilitatea de a reflecta asupra aspectelor învățate la curs și semnificației lor pentru activitatea de formare. În jurnalul reflexiv se pot prezenta experiențe, sentimente, opinii, gânduri împărtășite din punct de vedere critic, cunoștințe și capacități formate” [87, p.62].

I.O. Pânișoară afirmă că jurnalul reflexiv „are un dublu rol: pe de o parte este o metoda de reflecție cu puternic impact în procesul de predare-învățare, pe de alta parte este o metoda complementară în procesul de evaluare” [91, p. 197]. În această ordine de idei, amintim afirmațiile cercetătorilor A. Bordas și R. Cabrera (2001) care menționează că jurnalul reflexiv este o „excelentă strategie de evaluare pentru dezvoltarea abilităților metacognitive”, constând în reflectarea studentului asupra propriului proces de învățare și cuprinzând reprezentările pe care le-a dobândit în timpul derulării acestuia [apud 91, p. 197]. Se poate centra pe următoarele aspecte: dezvoltarea conceptuală obținută; procesele mentale dezvoltate; sentimentele și atitudinile experimentate.

VI. Pâslaru și L. Papuc (coord.) înscriu metoda Jurnalul reflexiv în rândul metodelor de evaluare și-l definesc ca fiind „un document permanent în care sunt înregistrate ideile, conceptele, activitățile” și care „ajută studenții să analizeze aspectele experimentate și învățate (ideile-cheie pe care doresc să le rețină); reprezintă un mijloc de rememorare a intențiilor de acțiune; este un instrument permanent de înregistrare a progreselor și dezvoltării studentului, precum și a

cunoștințelor dobândite pe parcursul cursului” [92, p.62]. Autorii propun următoarele etape de elaborare a jurnalului: „1. Consemnarea notițelor (esențiale, importante, interesante, folositoare) referitoare la cunoștințele dobândite; 2. Sortarea și rezumarea aspectelor notate (se vor marca cunoștințele ce trebuie memorate, dezvoltate); 3. Elaborarea unui plan de acțiune și implementare a intențiilor (se precizează obiectivele, metodele de realizare și resursele)” [92, p.62].

Prin această metoda se urmărește: „autoreglarea învățării (prin examinarea atitudinilor și depășirea sarcinilor de învățare); controlarea acțiunilor desfășurate asupra sarcinii de învățare (prin analiza demersurilor metodologice de rezolvare a problemelor și a rezultatelor obținute); controlarea cunoașterii obținute (prin analiza noțiunilor asimilate și lacunelor înregistrate); consolidarea cunoștințelor” [92, p.62].

În aceeași ordine de idei, A. Afanas surprinde cu acuratețe trăsăturile definitorii ale jurnalului reflexiv, una dintre cele mai eficiente practici de promovare a reflecției metacognitive în învățarea centrată pe student afirmând că „prin jurnalul reflexiv asigurăm (auto)reglarea învățării, (auto)controlul acțiunilor desfășurate în procesul învățării și (auto)controlul cunoașterii dobândite, iar întrebările sunt diferite: întrebări în timpul învățării, întrebări asupra învățării” [139, p.26].

În Jurnalul reflexiv se trec în mod regulat experiențe, sentimente, opinii, gânduri împărtășite cu un punct de vedere critic. Studentul este îndemnat să răspundă la întrebări de genul: „Ce ai învățat nou din această lecție? Cum ai învățat? Ce sentimente ți-a trezit procesul de învățare? Care din ideile discutate ți s-au părut mai interesante? Care dintre acestea necesită o clarificare? Ce dificultăți ai întâmpinat? Cum te simți când înveți la o anumită materie? Cum poți utiliza în viitor această experiență de învățare? În ce măsură ceea ce ai studiat la cursuri ți-a satisfăcut așteptările? Cum ti-ar plăcea să înveți în viitor următoarea temă (capitol, lecție)? Ți-a plăcut experiența (de învățare)? Dacă nu, de ce? Dacă ai putea schimba ceva, ce ai face? Adaugă alte comentarii care te preocupă” [91, p. 198].

Considerăm că metoda „Jurnalul reflexiv” reprezintă o unealtă valoroasă în contextul învățării centrate pe student, punând accentul pe auto-reflecție și dezvoltarea personală. Prin intermediul acestui instrument, studenții devin arhitecții propriei lor învățări, având oportunitatea de a-și exprima gândurile, reacțiile și înțelegerea într-un mod introspectiv și autentic. Jurnalul reflexiv încurajează gândirea critică, evaluarea constantă și identificarea modalităților de îmbunătățire, facilitând astfel dezvoltarea abilităților de analiză și sinteză. Această metodă nu doar sprijină asimilarea conținutului academic, ci și stimulează angajamentul, motivația și încrederea în propriile capacități de învățare. În final, jurnalul reflexiv contribuie la transformarea procesului de învățare într-o călătorie personală și evolutivă, în care studenții devin nu doar beneficiari, ci și participanți activi în construirea propriei cunoașteri și creșteri personale.

Metoda „Introspecția metacognitivă”, în viziunea lui M. Minder reprezintă o „autoobservare formativă”, studentul se privește pe sine însuși lucrând, pentru a desemna „situația în care el își analizează propria funcționare intelectuală.

Gombert (1990) definește cel mai clar dublul aspect al actului metacognitiv, atunci când îl descrie ca pe un „domeniu ce regroupează cunoștințele introspective conștiente, pe care le are un individ particular despre propriile sale stări și procese cognitive, și capacitățile pe care le are acest individ de a controla și de a planifica în mod deliberat propriile sale procese cognitive, în vederea realizării unui scop ori a unui obiectiv determinat” [apud 85, p.278]

Metacunoașterea este un recul în raport cu activitatea, o privire distanțată ce permite o mai bună înțelegere a acesteia, însă nu este un demers gratuit: ea exercită o „supraveghere a ceea ce asigură succesul”. Într-adevăr, fiecare dezvoltă strategii cognitive personale și, analizându-și propria funcționare intelectuală, își ameliorează organizarea lucrului, aptitudinea de a rezolva probleme și propria sa eficiență în fața sarcinilor de învățare. Metacunoașterea este deci un important instrument de autonomizare și de prevenire a eșecului academic. Viau (1994) detaliază succesul metacunoașterii în următoarele trei mari proceduri:

- **„Planificarea.** Studentul examinează activitatea care i-a fost propusă, își fixează obiective de lucru și alege strategiile de învățare. A citi cu atenție instrucțiunile și a examina rapid lucrul ce trebuie făcut, punând întrebarea: „Ce trebuie să fac cu exactitate?”, A face bilanțul lucrurilor deja știute: „Ce știu eu deja la acest subiect ce mi-ar putea fi de folos?” A repartiza activitatea în mai multe etape de parcurs: „Ce trebuie să fac în primul rând? În al doilea rând?”.
- **Monitoring-ul.** Studentul evaluează constant eficacitatea strategiilor de învățare pe care le utilizează pentru a le ajusta după necesitate. La fiecare etapă, a pune întrebarea: „Am reușit? N-am uitat nimic?”. A reveni asupra propriului plan de lucru pentru a se asigura că au fost depășite cu bine toate etapele activității. A face pauze, a se întreba: „Care erau obiectivele mele la început? Sunt oare pe punctul de a le atinge?”.
- **Autoevaluarea.** A reciti propria producție și a se întreba: „Ce am învățat? Ce notă mi-aș da?” A se întreba: „Care sunt punctele pe care trebuie să le revăd pentru a fi mulțumit de mine?” [apud 85, p.278]/

Pentru a stimula introspecția metacognitivă M. Minder recomandă utilizarea unui „*dialog interactiv*” între cadrul didactic și studenți ori între studenți înșiși: „Cu ce ai început tu? Ce ai făcut mai apoi? Ce te-a ajutat să avansezi? Ce te-a făcut să câștigi ori să pierzi timp? Cum ai știut că lucrul este terminat? Ai putea utiliza metodele folosite de studenți care au reușit?” [85, p.278].

Metoda „Introspecția metacognitivă” reprezintă un instrument esențial în procesul de învățare și dezvoltare personală, prin care indivizii explorează și analizează propriile gânduri,

proces de gândire și strategii de învățare. Prin intermediul acestei metode, indivizii dobândesc o înțelegere profundă a propriilor abordări de învățare, identifică punctele lor tari și slabe și dezvoltă abilități esențiale precum autoreglarea și gândirea critică. Introspecția metacognitivă îi încurajează pe învățători și studenți să devină mai conștienți de procesul de învățare, să se adapteze mai bine la provocările academice și să-și dezvolte potențialul într-un mod continuu. Această metodă oferă cadrul necesar pentru a transforma învățarea într-o experiență personală și autentică, contribuind astfel la creșterea încrederii în sine și a motivației pentru explorarea constantă a cunoașterii.

La această etapă a cercetării, concluzionăm că analiza comparativă a metodelor relevă faptul că, deși formele de aplicare pot varia, toate promovează un cadru de învățare autoreflexiv, unde studentul este considerat autor al propriei dezvoltări. Din perspectiva învățării centrate pe student, metodele reflexive nu doar facilitează învățarea, ci transformă subiectul educațional într-un agent activ de explorare, decizie și restructurare a cunoașterii. Prin urmare, caracteristicile fundamentale ale metodelor reflexive — orientarea spre proces, activarea gândirii critice, valorizarea experienței personale și consolidarea metacogniției — le fac indispensabile în proiectarea unui demers educațional centrat pe student. Literatura de specialitate susține că integrarea acestor metode în arhitectura curriculară contribuie la dezvoltarea unei învățări autentice, ancorate în realitatea internă și externă a studentului, și orientate spre formarea unui profil profesional reflexiv și responsabil.

Aplicarea sistematică a metodelor reflexive contribuie la crearea unui mediu reflexiv de învățare. Conceptul de „mediu reflexiv” în pedagogie este relativ nou și insuficient studiat. În viziunea A. Хлысова, principiul de bază al mediului reflexiv constă în „construirea de acțiuni comune ale subiecților procesului didactic (profesori și studenți). Aceste acțiuni ar trebui să fie deschise. Acțiunea deschisă este de așa natură încât trebuie întotdeauna construită în funcție de situația sau scopul activității comune. Acțiunea deschisă în esența sa este „căutare și cercetare” [206, p.52]. Modelul unui mediu reflexiv care asigură formarea acțiunilor deschise ar trebui, de fapt, să fie conceput ca un sistem de construire a interacțiunii deschise și a relațiilor deschise.

Mediul reflexiv universitar este înțeles nu doar ca spațiu fizic sau instituțional, ci ca o construcție complexă, de natură psihosocială și axiologică. În acest sens, A. Хлысова definește mediul reflexiv al universității ca „integritatea, condiționată social, a participanților la procesul pedagogic care interacționează și mediul înconjurător, valorile spirituale și materiale ale căreia contribuie la dezvoltarea reflexivității studenților [206, p.52]

O perspectivă complementară mediului reflexiv este oferită de A. Бизяева consideră că mediul reflexiv este „un sistem de condiții pentru dezvoltarea unei personalități, care deschide posibilitatea autoexaminării și autocorectării resurselor socio-psihologice și profesionale. Funcția principală în acest caz este de a promova apariția nevoii de reflecție a unei persoane” [175, p.52].

Elementul central al definiției este „promovarea nevoii de reflecție”, ceea ce semnalează că reflexivitatea nu poate fi impusă din exterior, ci trebuie cultivată ca nevoie internă, ca dispoziție personală în raport cu propria experiență și cu exigențele formării continue.

În aceeași ordine de idei, A. Деркач și E. Селезнёва menționează că mediul reflexiv reprezintă un sistem „care nu este controlat din exterior, a cărui funcționare are loc prin mecanisme de autoreglare și reflexive” [186]. Este centrată ideea de autonomie internă a mediului educațional reflexiv. Spre deosebire de modelele tradiționale ale mediului de învățare, în care direcțiile de dezvoltare sunt impuse ierarhic, din exterior, aici accentul cade pe capacitatea sistemului de a se regla și adapta prin propriile mecanisme interne – mecanisme activate de reflecția participanților implicați în procesul educațional.

B. Желанова consideră că mediul reflexiv constituie „un sistem pedagogic organizat pe mai multe niveluri de condiții și oportunități care contribuie la eficacitatea proceselor de auto-cercetare, autodeterminare și autorealizare a personalității unui viitor specialist pe baza formării reflexivității sale” [188, p. 38]. Autoarea introduce o viziune holistică asupra mediului reflexiv, accentuând complexitatea și organizarea multistratificată a condițiilor educaționale necesare pentru dezvoltarea integrală a studentului. Mediul nu este perceput ca un cadru static sau un simplu context favorabil reflecției, ci ca un sistem pedagogic intențional, structurat pe mai multe niveluri – cognitive, motivaționale, valorice și acționale – care facilitează procesele de dezvoltare personală și profesională. Cele trei dimensiuni fundamentale evidențiate de B. Желанова – auto-cercetarea, autodeterminarea și autorealizarea – reflectă esența învățării centrate pe student, unde accentul cade pe formarea unor indivizi autonomi, capabili să-și direcționeze conștient parcursul educațional și profesional. Acest proces este posibil doar printr-o reflexivitate bine dezvoltată, care devine fundamentul capacității studentului de a înțelege, analiza și reconstrui experiențele proprii în mod autoreglator.

Cercetătorii Л. Ильязова, Л. Соколова definesc mediul educațional reflexiv drept „un ansamblu de condiții pedagogice externe și interne în care se realizează formarea activă a unei culturi a activității pedagogice”, fapt care face posibil ca o persoană „să aleagă scopuri, conținut și metode de autoeducare și autodezvoltare”, ceea ce duce spre „schimbarea imaginii de sine ca persoană și ca profesionist” [191, p. 209]. Autorii evidențiază o succesiune de acțiuni a procesului de creare a mediului educațional reflexiv care îndeplinește sarcini ale educației centrate pe elev: „analiza și corelarea nevoilor studenților la posibilitățile mediului; apariția firească a unei contradicții între nevoi și oportunități; includerea mecanismelor de reflecție ca mijloc de depășire a crizei apărute; asigurarea unei schimbări a poziției viitorului profesor în raport cu mediul; construirea de către însuși studentul a unui mediu reflexiv în jurul său – de la conștientizarea propriei identități în mediu, la reconstruirea mediului prin forme reflexive de activitate” [191, p.

209]. În viziunea autorilor, studentul și cadrul didactic au posibilitatea să construiască mediul educațional pornind de la propriile nevoi și direcții de dezvoltare prestabilite. Astfel, pentru mediul reflexiv nu sunt caracteristice rigorile externe și strategii standardizate. Procesul prezentat de formare a unui mediu educațional reflexiv este de natură abstractă, nefiind propuse mijloace metodologice specifice care să permită proiectarea unui astfel de mediu.

O astfel de înțelegere a mediului reflexiv determină organizarea specifică a interacțiunii participanților la procesul educațional, care nu se limitează la satisfacerea așteptărilor societății moderne de la procesul educațional, ci implică și așteptări personale specifice ale subiecților acestei interacțiuni. Reglarea relației pedagogice pornind de la nevoile fiecărui participant la procesul didactic oferă variabilitate mediului reflexiv. Se conturează un mediu reflexiv unic, specific subiecților implicați și pentru care a este conceput. În consecință, mediul reflexiv este caracterizat de un sistem de relații care se dezvoltă și duc la dezvoltarea lui. Astfel, un student și un profesor construiesc un mediu educațional bazat pe și în conformitate cu nevoile și direcțiile de dezvoltare, care poate duce la contradicții interne sau dificultăți subiective. Totuși, o astfel de situație conflictuală care apare determină regândirea propriilor norme culturale. În plus, mediul reflexiv însuși oferă o oportunitate pentru o alegere liberă, conștientă a perspectivelor, a orientărilor valorice, a formelor de auto-realizare și auto-dezvoltare. Prezența unor metode de lucru reglementate nu va permite implementarea unui mediu reflexiv, ceea ce presupune, în primul rând, orientarea către modalitățile de predare ale profesorului și cele de învățare ale studentului, și abia apoi către conținutul activității, care în astfel de condiții capătă trăsături de cercetare și creativitate. Această caracteristică solicită de la cadru didactic capacitatea de a depăși propria experiență, de a fi deschis către o nouă experiență, către o altă persoană.

Mediul academic reflexiv în sistemul de pregătire profesională a viitorului profesor, după autorul И. Стеценко, include următoarele postulate: „incertitudine, stimulând persoană să-și caute propriile linii directoare, formând nevoia de a găsi și stabili propriul conținut; alegerea liberă asociată cu variabilitatea oferind studenților posibilitatea de a-și căuta propriile soluții creative; prezentarea conținutului în mod informativ-practic, care asigură un nivel ridicat de independență a procesului instructiv-educativ; dialogarea, care permite ghidarea autocunoașterii și conturării propriului; timpul asociat procesului de organizare a reflecției în cadrul formal (reflecția lungă devine apăsătoare pentru participanți, provoacă un sentiment de inutilitate, de pierdere a timpului; utilizarea insuficientă a timpului pentru reflecție reduce eficiența percepției și înțelegerii celor învățate)” [204, p.162]. И. Стеценко, realizând cercetări teoretico-aplicative, a identificat conținutul conceptelor teoretice ale mediului reflexiv în sistemul de formare profesională a cadrelor didactice (Figura 2.9). Cercetătoarea a ajuns la concluzia că premisa dominantă care afectează dezvoltarea reflecției pedagogice este atitudinea pozitivă față de profesia pedagogică.

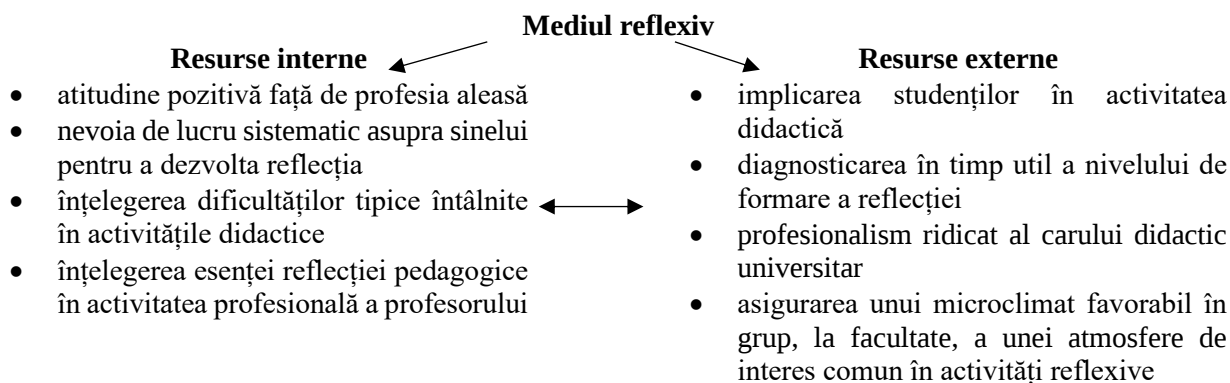


Figura 2.6. Componentele structurale și funcționale ale mediului reflexiv,

după И. Стеценко [204, p.162]

Implementarea metodelor reflexive în învățământul superior nu este lipsită de provocări. Atât studenții, cât și profesorii pot manifesta rezistență la schimbare. Practica reflexivă poate fi percepută ca o amenințare la adresa poziției sau statutului sau poate fi considerată „moale și necuantificabilă” sau „autoindulgentă” [134]. Depășirea acestei rezistențe necesită o comunicare clară a beneficiilor metodelor reflexive și abordarea preocupărilor legate de volumul de muncă suplimentar sau de amenințările percepute la adresa rolurilor stabilite. Timpul necesar pentru activitățile reflexive poate fi o altă provocare, având în vedere programul încărcat al studenților și al profesorilor [131]. Integrarea eficientă a activităților reflexive necesită o planificare atentă și luarea în considerare a constrângerilor de timp, posibil prin încorporarea unor oportunități de reflecție mai scurte și mai frecvente.

Evaluarea eficacității metodelor reflexive poate fi dificilă. M. Ryan consideră că este important să se definească criterii clare și rubrici pentru evaluare [161]. Dezvoltarea unor metode robuste de evaluare a impactului practicilor reflexive asupra învățării studenților și dezvoltării profesorilor este crucială pentru a demonstra valoarea acestora și pentru a asigura responsabilitatea. În final, „profesorii pot avea nevoie de formare și sprijin pentru a implementa eficient metodele reflexive” [156].

Analizând descrierile metodelor reflexive oferite de literatura de specialitate, am ajuns la **concluzia** că, caracteristicile fundamentale ale metodelor reflexive sunt orientarea spre proces, activarea gândirii critice, valorizarea experienței personale și consolidarea metacogniției, care le fac indispensabile în proiectarea unui demers educațional centrat pe student. Literatura de specialitate susține că integrarea acestor metode în arhitectura curriculară contribuie la dezvoltarea unei învățări autentice, ancorate în realitatea internă și externă a studentului, și orientate spre formarea unui profil profesional reflexiv și responsabil.

2.2. Modelul pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

Elaborarea unui model pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student este motivată de o serie de rațiuni teoretice, metodologice și practice care derivă din transformările paradigmatică ale educației contemporane și din cerințele actuale ale formării universitare.

În primul rând, învățarea centrată pe student presupune o reconfigurare profundă a raporturilor pedagogice, în care accentul se deplasează de pe predarea conținuturilor pe învățarea activă, responsabilă și autoreglată a studentului. În acest cadru, metodele reflexive dobândesc o relevanță deosebită, întrucât facilitează dezvoltarea metacogniției, a gândirii critice și a capacității de autoevaluare – competențe esențiale pentru autonomia și eficiența învățării. Cu toate acestea, în lipsa unui cadru pedagogic coerent, utilizarea metodelor reflexive rămâne adesea fragmentară, intuitivă sau formală, fără a produce un impact semnificativ asupra procesului formativ.

În al doilea rând, analiza practicilor educaționale curente relevă existența unui decalaj între discursul teoretic privind învățarea centrată pe student și aplicarea efectivă a acestuia în mediul universitar. Lipsa unor modele pedagogice operaționalizabile care să integreze în mod sistematic metodele reflexive conduce la o abordare inconsecventă și superficială a acestora în activitatea didactică. Un model pedagogic bine fundamentat poate oferi cadrelor didactice orientări clare privind selecția, adaptarea și implementarea metodelor reflexive în funcție de obiectivele de învățare, caracteristicile studenților și specificul disciplinar.

În al treilea rând, din perspectivă psihopedagogică, integrarea metodelor reflexive în procesul educațional presupune respectarea anumitor condiții de ordin cognitiv, afectiv și relațional. Elaborarea unui model permite identificarea și corelarea acestor condiții, oferind un cadru integrator care să faciliteze personalizarea intervenției didactice și să sprijine dezvoltarea unei atitudini reflexive constante în rândul studenților.

Construirea modelului pedagogic răspunde unei nevoi reale de inovare a practicilor educaționale universitare în direcția unei învățări profunde, semnificative și sustenabile. Modelul propus nu doar că oferă o soluție teoretică la o problemă practică, ci la consolidarea unei culturi academice a reflecției și a învățării autonome.

Modelul pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student se fundamentează pe un cadru teoretic integrator, construit la intersecția mai multor perspective educaționale contemporane. În primul rând, acesta se bazează pe **teoria constructivistă a învățării**, dezvoltată de Jean Piaget și Lev Vîgotski, conform căreia cunoașterea nu este transmisă pasiv de către profesor, ci este construită activ de student prin interacțiunea cu mediul, cu ceilalți și cu sine. În această viziune, învățarea este un proces personalizat, în care reflecția are un rol central în

formarea structurilor cognitive. Modelul este susținut și de **teoria învățării experiențiale** formulată de David A. Kolb, care descrie învățarea ca un ciclu format din patru etape – experiență concretă, observație reflexivă, conceptualizare abstractă și experimentare activă – în care reflecția constituie puntea dintre trăirea directă și înțelegerea conceptuală. De asemenea, modelul valorifică **teoria metacogniției** propusă de J. Flavell și extinsă de B. Zimmerman și G. Schraw, potrivit căreia capacitatea individului de a conștientiza, monitoriza și regla propriile procese cognitive este esențială pentru învățarea autoreglată și eficientă. Totodată, **principiile pedagogiei centrate pe student**, inspirate din lucrările lui C. Rogers și din **teoria învățării adulte** a lui M. Knowles, oferă direcții clare în ceea ce privește rolul activ, reflexiv și responsabil al studentului în propriul parcurs formativ. Prin urmare, modelul elaborat reunește, într-o manieră coerentă și complementară, contribuțiile majore ale teoriilor educaționale care legitimează științific utilizarea metodelor reflexive în contextul unei învățări centrate pe student.

Pentru a răspunde cerințelor unei cercetări riguroase și a construi un model pedagogic aplicabil, coerent și validabil științific, modelul a fost structurat pe trei **cadre complementare: normativ, structural și procesual**. Necesitatea structurării modelului în aceste trei dimensiuni derivă din complexitatea procesului educațional centrat pe student, în care reflecția nu este un act izolat, ci o practică integrată și susținută. Cadrul normativ fundamentează modelul prin definirea principiilor directoare care orientează utilizarea metodelor reflexive. Cadrul structural oferă arhitectura modelului, prin descrierea componentelor fundamentale: motivele care justifică utilizarea metodelor reflexive, scopurile urmărite, activitățile propuse, metodele selecționate, relațiile pedagogice de tip subiect–subiect și rezultatele așteptate. Cadrul procesual descrie etapele concrete de implementare a metodelor reflexive, asigurând transpunerea principiilor și structurii în practica educațională. Etapele – pregătirea, planificarea, utilizarea și evaluarea – sunt detaliate atât din perspectiva cadrului didactic, cât și a studentului, și sunt susținute de condiții psihopedagogice esențiale. Această structurare a permis definirea clară a fundalului teoretic, a elementelor constitutive și a modului concret de implementare, asigurând relevanța teoretică și practică a modelului.

Un alt aspect esențial în elaborarea modelului pedagogic îl constituie flexibilitatea și adaptabilitatea acestuia la diversitatea situațiilor educaționale și a profilurilor studențești. Într-un context universitar caracterizat de heterogenitate cognitivă, culturală și motivațională, aplicarea uniformă a metodelor reflexive riscă să devină inefficientă sau chiar contraproductivă. Prin urmare, modelul propus valorifică principiul personalizării și al diferențierii pedagogice, oferind repere pentru ajustarea intervențiilor didactice în funcție de nivelul de dezvoltare al competențelor reflexive, stilurile de învățare și ritmul propriu de progres al fiecărui student.

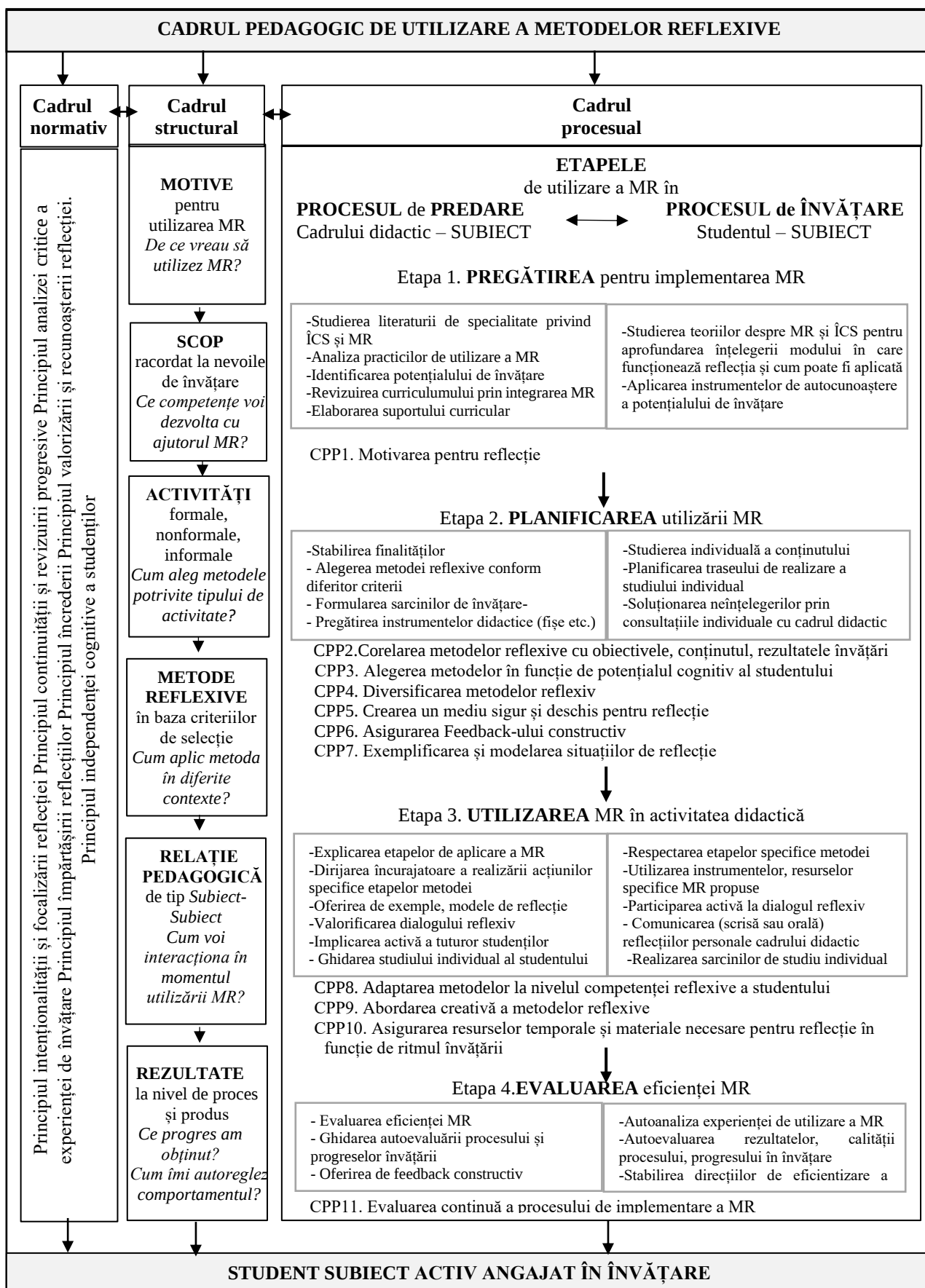


Figura 2.7. Modelul pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

Cadrul normativ constituie baza conceptuală a modelului, prin formularea unui set de principii esențiale care reglează și orientează utilizarea metodelor reflexive în procesul de învățare centrat pe student. Aceste principii oferă direcție și coerență acțiunilor pedagogice, asigurând o abordare intenționată, echilibrată și etic fundamentată a reflecției în educație. În procesul de construire a cadrului normativ au fost analizate teorii consacrate privind reflecția, precum teoria reflecției critice a lui D. Schön, modelul ciclului reflecției al lui G. Gibbs, abordarea experiențială a lui D. Kolb, precum și teoriile învățării centrate pe student, dezvoltate de autori precum Carl Rogers și John Dewey. Aceste surse au oferit repere conceptuale pentru formularea principiilor pedagogice, fiecare reflectând o dimensiune fundamentală a procesului reflexiv: intenționalitatea, continuitatea, analiza critică, colaborarea, valorizarea reflecției, dezvoltarea autonomiei și a responsabilității cognitive. Stabilirea principiilor a fost ghidată de necesitatea de a corela reflecția cu obiectivele învățării centrate pe student, de a asigura cadrul etic și metodologic al utilizării metodelor reflexive, precum și de a răspunde condițiilor psihopedagogice identificate în contextul real al învățământului superior. Prin urmare, cadrul normativ a rezultat dintr-un demers deductiv, teoretic și valoric, care a permis formularea următorului set de principii pedagogice capabile să orienteze coerent și fundamentat proiectarea și aplicarea modelului în practică:

- ***Principiul intenționalității și focalizării reflecției.*** Reflecția trebuie să fie intenționată și focalizată. Aceasta nu ar trebui să fie o activitate întâmplătoare sau fără scop, ci concepută cu obiective clare de învățare, ghidând studenții să se concentreze pe aspecte specifice ale experienței lor educaționale, cum ar fi înțelegerea conceptelor, aplicarea abilităților sau dezvoltarea personală. O reflecție eficientă într-un context centrat pe student necesită indicații clare și îndrumare pentru a se asigura că studenții își concentrează eforturile reflexive pe aspectele cele mai relevante pentru obiectivele lor de învățare. Fără o direcție clară, studenții ar putea să se angajeze într-o reflecție superficială sau să se concentreze pe aspecte irelevante ale experienței lor. Furnizarea de indicații sau întrebări specifice le poate ghida gândirea și asigura că reflecția conduce la rezultate semnificative de învățare.
- ***Principiul continuității și revizuirii progresive.*** Reflecția este un proces activ și iterativ. Nu este un eveniment unic, ci un ciclu continuu de gândire, analiză și potențială acțiune bazată pe ideile obținute. În contextul învățării centrate pe student, acest lucru încurajează studenții să se angajeze constant cu învățarea lor, să-și revizuiască experiențele și să-și rafineze înțelegerea în timp. Reflecția nu este o activitate unică, ci un proces continuu care ar trebui integrat pe tot parcursul experienței de învățare pentru a promova îmbunătățirea continuă și o înțelegere mai profundă. Reflecția regulată le permite studenților să-și urmărească progresul, să identifice zonele în care întâmpină dificultăți și să-și ajusteze

strategiile de învățare. Natura iterativă a reflecției promovează angajamentul față de învățarea pe tot parcursul vieții.

- ***Principiul analizei critice a experienței de învățare.*** Reflecția eficientă necesită analiză critică și sinteză. Aceasta depășește simpla descriere a unei experiențe; implică o examinare mai profundă a experienței, inclusiv identificarea presupunerilor subiacente, analiza factorilor care contribuie și sintetizarea noilor înțelegeri. Pur și simplu descrierea unei experiențe nu este suficientă; reflecția eficientă le cere studenților să-și analizeze critic experiențele, să-și pună sub semnul întrebării presupunerile și să-și conecteze învățarea la concepte mai largi și la cunoștințele anterioare. Analiza critică și sinteza sunt abilități de gândire de nivel superior, esențiale pentru o învățare profundă.
- ***Principiul împărtășirii reflecțiilor.*** Procesul reflexiv este îmbogățit de perspective diverse și dialog. Interacțiunea cu punctele de vedere ale altora poate oferi noi perspective și poate provoca presupunerile existente. Reflecția colaborativă, prin discuții cu colegii și feedback, poate îmbunătăți semnificativ procesul de învățare prin expunerea studenților la perspective diferite și prin contestarea propriilor presupuneri. Atunci când studenții își împărtășesc reflecțiile cu alții, ei au acces la o gamă mai largă de interpretări și idei. Împărtășirea reflecțiilor îi poate ajuta să-și vadă experiențele din unghiuri diferite și să dezvolte o înțelegere mai cuprinzătoare.
- ***Principiul încrederii.*** Mediul de susținere și încredere este decisiv pentru o reflecție eficientă. Studenții trebuie să se simtă în siguranță și susținere pentru a împărtăși vulnerabilitățile și incertitudinile. Dacă studenții se tem de judecată sau de consecințe negative pentru reflecțiile lor, este mai puțin probabil să se angajeze într-o autoevaluare profundă și critică. Crearea unei culturi de încredere și susținere încurajează deschiderea și onestitatea în procesul reflexiv.
- ***Principiul valorizării și recunoașterii reflecției.*** Reflecția trebuie valorizată și recunoscută. Atunci când reflecția este explicit valorizată și integrată în curriculum și evaluare, studenții sunt mai predispuși să se angajeze în mod semnificativ. Integrarea sarcinilor reflexive în teme și oferirea de feedback cu privire la calitatea reflecției semnaleză importanța acesteia și încurajează studenții să o ia în serios. Dacă reflecția nu este evaluată sau recunoscută ca o parte valoroasă a procesului de învățare, studenții ar putea să nu îi acorde suficient timp și efort.
- ***Principiul independenței cognitive a studenților.*** Integrarea reflecției în procesul educațional ajută studenții să nu depindă de răspunsurile sau evaluările profesorului pentru a înțelege progresul lor, ci să-și dezvolte capacitatea de a-și evalua critic propriile realizări și dificultăți. Prin reflectarea asupra experiențelor lor educaționale, studenții pot identifica

ce metode de învățare funcționează cel mai bine pentru ei, își pot ajusta strategiile de învățare și pot face legătura între concepte noi și cunoștințele anterioare. Acest proces nu doar că le permite o învățare mai profundă, dar le cultivă și o mai mare autonomie și responsabilitate față de propriul parcurs educațional.

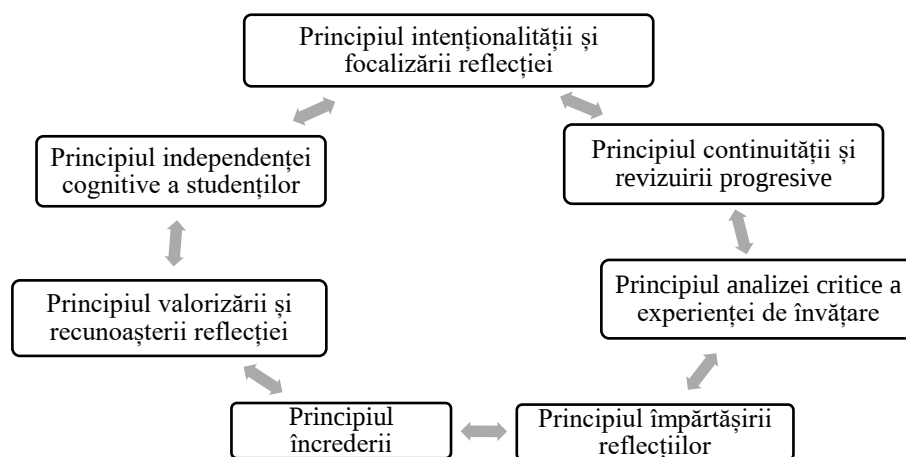


Figura 2.8. Cadrul normativ al utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

Cadrul structural a fost conturat ca o arhitectură internă a modelului, menită să asigure o corelare funcțională între scopurile educaționale, conținuturile de învățare, metodele reflexive utilizate, formele de organizare a activităților și relațiile pedagogice de tip subiect–subiect, caracteristice învățării centrate pe student. Acest demers a condus la delimitarea unor componente-cheie ale modelului: motivele utilizării metodelor reflexive, scopurile formative, tipurile de activități educaționale, criteriile de selecție și aplicare a metodelor, modul de organizare a interacțiunii educaționale și rezultatele vizate la nivel de proces și produs.

Primul component este reprezentat de ***motivele personale pentru utilizarea metodelor reflexive***. Motive personale pot varia de la o persoană la alta și pot influența modul în care individul abordează metodele reflexive și ce anume își propune să obțină prin utilizarea lor. Întrebarea-cheie caracteristică acestui component care trebuie să o pună, atât cadrele didactice, cât și studenții este „*De ce vreau să aplic MR?*”. Cele mai frecvente motive ar putea fi: auto-descoperirea și învățarea personală pentru a se cunoaște mai bine pe ei înșiși și pentru a-și înțelege mai profund gândurile, emoțiile, motivațiile și experiențele, explorarea și înțelegerea experiențelor personale de viață, inclusiv succesele, eșecurile, provocările și lecțiile învățate, dezvoltarea personală și profesională prin analiza atentă a propriilor acțiuni și decizii, cercetarea și învățarea continuă, autoevaluare și îmbunătățirea abilităților și competențelor, conștientizarea contextului social și cultural pentru a îmbunătăți înțelegerea relațiilor și interacțiunilor umane, explorarea

subiectivității și multiplelor perspective asupra aceleiași situații sau fenomen, explorarea creativității în găsirea noi modalități de abordare a problemelor sau subiectelor.

Al doilea component **scopul** utilizării metodelor reflexive racordat la interesele personale. Ambii actori ai procesului didactic vor căuta răspunsuri la întrebarea „*Ce competențe voi dezvolta cu ajutorul metodelor reflexive?*”.

Cel de-al treilea component implică **activitățile** în cadrul cărora vor fi valorificate metodele reflexive. Aceste activități pot fi formale, nonformale, informale. Întrebarea de esență care îi preocupă pe subiecți este „*Cum aleg metodele potrivite tipului de activitate?*”.

Componentul patru vizează **setul de metode reflexive** selectate în funcție de mai multe criterii. Întrebarea-cheie pentru acest component este „Cum aplic metoda reflexivă în diferite contexte de învățare?”. Aplicarea metodelor reflexive în diferite contexte de învățare poate varia în funcție de obiectivele specifice, mediul, grupul de participanți și conținutul abordat.

Al cincilea component include **relația pedagogică „subiect-subiect”**, care subliniază egalitatea între cei implicați și promovează învățarea bazată pe dialog, colaborare și schimb reciproc de cunoștințe și experiențe. Acest tip de relație pedagogică este în mod special relevant atunci când se utilizează metode reflexive, deoarece se încurajează introspecția, discuția deschisă și împărtășirea de perspective. Întrebarea „Cum voi interacționa în momentul utilizării MR?” este punctul de pornire pentru realizarea acestui component al metodologiei. Răspunsul sintetic este că relația pedagogică trebuie să fie una participativă, interactivă și colaborativă, în care toți cei implicați contribuie la procesul de explorare și dezvoltare personală.

Ultimul component vizează **rezultatele obținute cu ajutorul metodelor reflexive**. Întrebările de ghidare pentru valorificarea acestui component sunt „*Ce progres am obținut?, Cum îmi autoreglez comportamentul?*”.

Sinteza aspectelor definitorii ale cadrului structural al utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student a fost reprezentată schematic în Figura 2.8. *Reflecția* constituie punctul central. Prin reflecție studenții sunt încurajați să se autoevalueze și să reflecteze asupra propriilor experiențe de învățare. Pentru a transforma reflecția spontană în metodă de învățământ, cadrul didactic trebuie să stabilească *scopul* învățării, *conținutul* care va fi studiat cel mai eficient cu ajutorul acestor metode și *rezultatele* care vor fi obținute. Metodele reflexive vor fi eficiente în demersul de construire a învățării centrate pe student dacă se vor crea *condițiile psihopedagogice adecvate*. Realizarea condițiilor va genera crearea mediului reflexiv de învățare, care la rândul său este prielnic pentru realizarea învățării centrate pe student. condițiile pedagogice, psihologice și metodologice sunt toate interconectate și au un impact semnificativ asupra procesului de învățare și educație.

Cadrul structural al modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive aduce o perspectivă holistică asupra procesului de învățare și dezvoltare personală. Prin explorarea fiecărui component și a întrebărilor-cheie asociate, cadrele didactice și studenții sunt ghidați să aplice metodele reflexive în mod conștient și să dobândească o înțelegere profundă a propriilor experiențe, ceea ce sporește dezvoltarea individuală și îmbogățește contextul educațional și profesional în care se desfășoară.

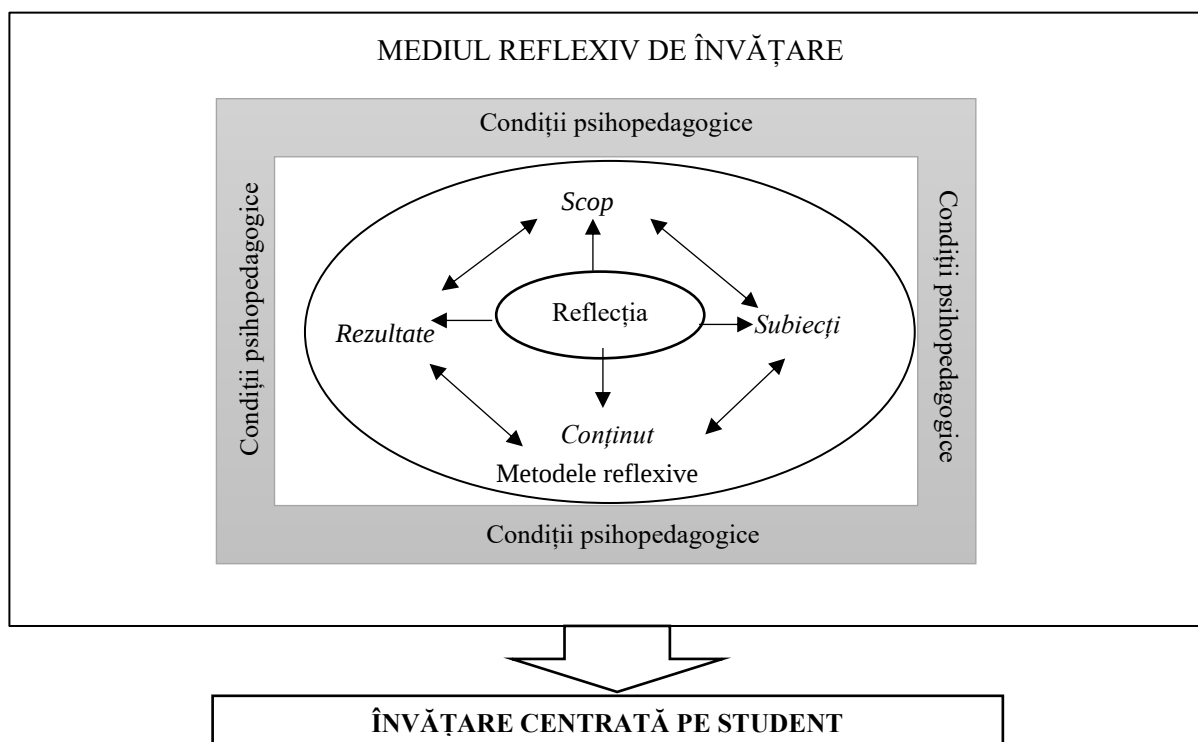


Figura 2.9. Cadrul structural al utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

Cadrul procesual descrie etapele concrete de implementare a metodelor reflexive, ceea ce permite monitorizarea și reglarea procesului, oferind repere clare pentru intervenție, adaptare și optimizare continuă. Această componentă funcționează ca un mecanism operațional ce permite transpunerea în practică a obiectivelor modelului și favorizează construirea unui demers reflexiv autentic, susținut și valorificat pe întreg parcursul învățării.

Cadrul procesual a fost astfel organizat în patru etape principale: pregătirea pentru utilizarea metodelor reflexive, planificarea, implementarea în activitatea didactică și evaluarea eficienței reflecției.

Prima etapă vizează **pregătirea** pentru implementarea metodelor reflexive. Cadrele didactice se preocupă de identificarea obiectivelor operaționale, alegerea metodei reflexive potrivite pentru realizare obiectivelor, formularea sarcinii de învățare, pregătirea instrumentelor necesare (fișe de lucru, jurnale). Studenții au grijă de studierea teoriilor despre metodele reflexive

și învățarea centrată pe student pentru aprofundarea înțelegerii modului în care funcționează reflecția și cum poate fi aplicată, aplicarea instrumentelor de autocunoaștere a potențialului de învățare.

Cea de a doua etapă se axează pe planificarea utilizării metodelor reflexive. Cadrele didactice realizează stabilirea obiectivelor operaționale, alegerea metodei reflexive potrivite pentru realizarea obiectivelor, formularea sarcinilor de învățare, pregătirea instrumentelor necesare (fișe de lucru, jurnale). Studenții se implică activ în studierea individuală a conținutului, realizarea sarcinilor de studiu individual, soluționarea neînțelegerilor prin consultațiile individuale cu cadrul didactic, colegii. În această etapă, se elaborează un plan detaliat pentru utilizarea metodelor reflexive în procesul de învățare. Planul ar trebui să includă strategiile specifice de reflexie și activitățile de învățare care vor fi folosite. Planificarea permite structurarea învățării pentru a asigura un flux logic și coerent al activităților. Ea ajută și la anticiparea potențialelor provocări și la dezvoltarea soluțiilor pentru acestea.

Etapă a treia implică utilizarea propriu-zisă a metodelor reflexive în activitatea didactică. Cadrele didactice se preocupă de explicarea etapelor de aplicare a metodelor reflexive, dirijarea încurajatoare a realizării acțiunilor specifice etapelor metodei, oferirea de exemple, modele de reflecție, valorificarea dialogului reflexiv, implicarea activă a tuturor studenților. La rândul lor, studenții sunt responsabili de respectarea etapelor specifice metodei, utilizarea instrumentelor, resurselor specifice MR propuse, implicarea activă în dialogul reflexiv, comunicarea (scris sau oral) reflecțiilor personale cadrului didactic / colegilor. În această etapă, se implementează planul creat în mod activ în procesul de învățare. Studenții sunt implicați în activități care îi încurajează să reflecteze asupra conținutului învățat, să-și analizeze gândurile și să dezvolte abilități metacognitive.

Ultima etapă vizează evaluarea. Cadrele didactice asigură ghidarea autoevaluării procesului și progreselor învățării, oferirea de feedback constructiv, analiza avantajelor și dezavantajelor MR. Studenții sunt îndrumați pentru autoevaluarea rezultatelor, calității studiului, progresului în învățare, stabilirea direcțiilor de eficientizare a învățării, autoevaluarea experienței de utilizare a MR. Etapa de evaluare implică reflectarea asupra modului în care s-a desfășurat procesul de învățare utilizând metodele reflexive. Se examinează în ce măsură au fost atinse obiectivele și ce a funcționat sau nu a funcționat în cadrul activităților. Evaluarea oferă feedback valoros atât pentru studenți, cât și pentru profesori. Aceasta poate contribui la îmbunătățirea viitoarelor sesiuni de învățare și la ajustarea strategiilor.

Condițiile psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive

Condițiile psihopedagogice reprezintă un „ansamblu de măsuri în procesul instructiv-educativ, care trebuie să asigure celui ce învață nivelul necesar de autodezvoltare, autoorganizare

pentru a-și forma poziția subiectivă în rezolvarea problemelor cu care se confruntă” [183, p. 8]. Unii autori interpretează condițiile pedagogice ca „una dintre componentele sistemului pedagogic, care reflectă totalitatea *posibilităților mediului educațional și material-spațial* care afectează aspectele personale și procedurale ale acestui sistem, și asigură funcționarea și dezvoltarea efectivă a acestuia” [185, p.11].

Condițiile psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive se referă la factorii care contribuie la crearea unui mediu propice pentru autoevaluarea procesului de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială a studenților. Detalizând bazele psihologice ale procesului instructiv-educativ centrat pe student, T. Luchian menționează, că educația și instruirea centrată pe student (elev) se poate realiza cu succes prin: „comunicare și dialog cu studentul (elevul); încredere optimistă în student (elev); toleranță față de neajunsuri; dreptul studentului (elevului) la opinii; dreptul studentului (elevului) de a alege; cunoașterea particularităților individuale și asigurarea principiului instruirii diferențiate și individualizate” [77, p.157]. Pornind de la afirmația autoarei privind centrarea student care „modifică abordarea procesului instructiv – educativ prin faptul că la baza lui stă recunoașterea individualității, irepetabilității personalității, întrucât se pornește de la interesele și nevoile copiilor (studenților), se stimulează propriul lor efort în formarea competențelor prevăzute” [77, p.157].

Metodele reflexive reprezintă una dintre componentele care alcătuiesc fundamentele didactice ale predării și sunt în relație interdependentă cu conținutul învățării, formele de organizare a procesului didactic, natura relației dintre profesor și student, mijloace didactice. Cu cât componentele sunt prezentate mai complet, cu atât condițiile didactice se schimbă atunci când predarea este îmbunătățită și invers are sens să fie caracterizate și dezvoltate condițiile didactice în situațiile când învățarea a avut succes.

În sens general, condițiile didactice reprezintă un ansamblu de posibilități obiective ale conținutului învățământului, metodelor, normelor organizatorice și mijloacelor materiale de implementare, asigurând rezolvarea cu succes a sarcinilor stabilite. Vorbim despre crearea unui mediu în care componentele procesului să fie prezentate în cea mai bună relație și care să ofere profesorului posibilitatea de a educa eficient, a predă, a gestiona procesul de învățare, iar studenților de a obține reușite academice.

Crearea unor condiții psihopedagogice specifice pentru fiecare etapă a modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student a fost necesară pentru a asigura coerența, eficiența și relevanța procesului reflexiv în dinamica reală a învățării. Prin definirea unor condiții specifice pe parcursul fiecărei etape, se creează un cadru adaptiv care răspunde mai bine nevoilor variabile ale studentului în procesul de dezvoltare a gândirii reflexive. Astfel, modelul evită aplicarea mecanică a metodelor și promovează o dezvoltare progresivă,

autoreglată, susținută în mod diferențiat. Condițiile specifice servesc ca ghid pedagogic, sprijinind cadrele didactice în luarea deciziilor didactice și în crearea unor medii de învățare stimulative și sigure pentru reflecție. Acestea explicitează ce anume trebuie susținut și cum, în fiecare moment al procesului, pentru ca reflecția să aibă valoare formativă autentică.

În Figura 2.10. este ilustrat sistemul condițiilor psihopedagogice creat pentru asigurarea eficienței utilizării metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student.

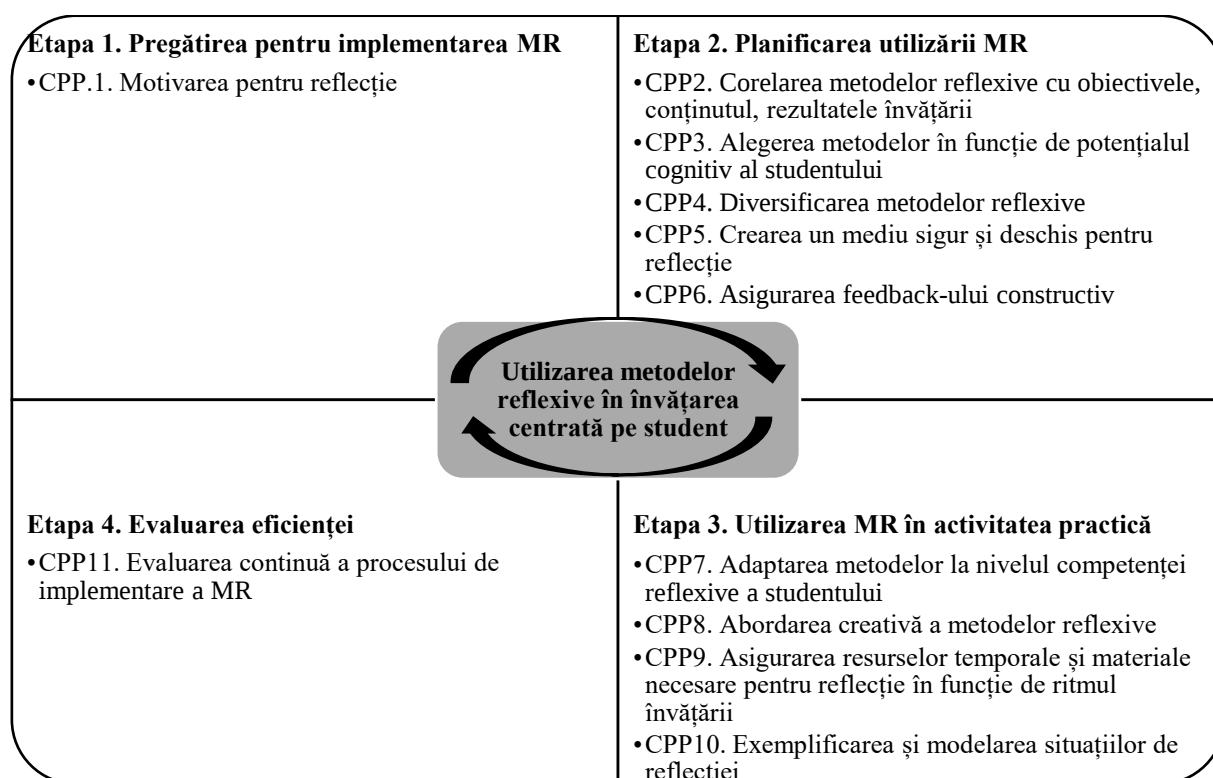


Figura 2.10. Sistemul condițiilor psihopedagogice raportate la etapele utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

În contextul cercetării, au fost stabilite următoarele *condiții psihopedagogice* pe care le descriem în continuare:

1. **Motivarea pentru reflecție.** Când studenții sunt motivați să învețe personalizat și să reflecteze asupra propriilor experiențe, sunt mai predispuși să fie angajați și să persevereze în fața provocărilor. Motivația intrinsecă îi susține să continue să se străduiască chiar și atunci când întâmpină dificultăți. Argumentarea relevanței reflecției asupra învățării ajută studenții să exploreze și să înțeleagă mai profund subiectele și să găsească conexiuni semnificative cu experiențele personale.
2. **Corelarea metodelor reflexive cu obiectivele, conținutul, rezultatele învățării.** Utilizarea metodelor reflexive într-un mod bine planificat poate contribui semnificativ la atingerea obiectivelor educaționale, la înțelegerea mai profundă a conținutului și la obținerea

rezultatelor învățării dorite. Obiectivele de învățare clar definite oferă direcție și scop studenților. Aceasta ajută la îndreptarea reflectării către direcții specifice și la focalizarea pe înțelegerea și dezvoltarea competențelor-cheie.

3. ***Alegerea metodelor în funcție de potențialul cognitiv al studentului.***

- *Alegerea metodelor în funcție de stilul personal de învățare.* Studenții au stiluri diferite de învățare. Cei care preferă învățarea prin reflecție pot găsi metodele reflexive mai atractive și mai eficiente în dezvoltarea lor personală și academică. Cadrul didactic trebuie să cunoască stilurile de învățare ale studenților săi și să individualizeze instruirea prin diversificarea metodelor reflexive sau a modalităților de utilizare a lor.
- *Alegerea metodelor în funcție de nivelul de maturitate și dezvoltare personală.* Studenții cu niveluri diferite de maturitate și dezvoltare pot aborda reflecția în moduri variate. Cei mai maturi pot avea o abordare mai conștientă și mai profundă a reflecției.
- *Alegerea metodelor în funcție de interesele și pasiunile personale.* Subiectele care îi interesează pe studenți pot influența utilizarea metodelor reflexive. Aceștia pot fi mai motivați să reflecteze în profunzime asupra subiectelor care îi pasionează. Cadrele didactice pot să încurajeze angajamentul și motivația studenților prin alegerea metodelor care sunt relevante și captivante pentru aceștia.
- *Alegerea metodelor în dependență de nivelul de autonomie.* Studenții care sunt încurajați să își asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare pot fi mai dispuși să se angajeze în reflecție și să-și conducă propriul progres. Aceasta poate varia de la metode mai structurate și ghidate pentru studenții cu un nivel redus de autonomie, până la metode mai deschise și orientate către auto-direcție pentru studenții cu un nivel ridicat de autonomie.

4. ***Diversificarea metodelor reflexive.*** Oferta de o varietate de metode reflexive poate să satisfacă diferite stiluri de învățare și să ofere posibilități pentru explorare și exprimare creativă. Profesorii ar trebui să încurajeze diversitatea în abordări și să ofere opțiuni adecvate pentru studenți. Metodele reflexive pot fi folosite la diferite etape ale orei, depășind stereotipul că reflecția poate fi organizată doar la sfârșitul activității.

5. ***Crearea un mediu sigur și deschis pentru reflecție.*** Un mediu sigur și susținător permite studenților să se simtă în largul lor în a-și împărtăși gândurile, ideile și reflecțiile personale. Acest lucru îi ajută să se simtă confortabil să-și exprime opinii și să discute despre experiențele lor fără frică de judecată sau critici negative. Studenții pot explora experiențele lor de învățare și pot aborda aspectele personale, inclusiv cele emoționale, într-un mediu în care sunt acceptați și susținuți. Această deschidere îi încurajează să auto-reflecteze mai profund și să-și analizeze cu sinceritate gândurile și sentimentele trăite în momentul

învățării. Profesorii ar trebui să promoveze un context fără judecăți de valoare și să încurajeze respectul reciproc în cadrul activităților reflexive.

6. **Asigurarea feedback-ului constructiv.** Profesorii ar trebui să ofere feedback constructiv studenților, evidențiind atât punctele lor forte, cât și zonele în care pot să evolueze. Feedbackul constructiv trebuie să fie clar și detaliat, furnizând informații specifice despre ceea ce a funcționat bine și despre zonele care necesită îmbunătățiri, să evidențieze și să încurajeze punctele forte ale individului sau ale grupului, să identifice clar și respectuos zonele în care există loc de îmbunătățire, să fie concentrat pe identificarea soluțiilor sau sugestii pentru a îmbunătăți performanța sau abordarea. Studenții ar trebui să fie deschiși să primească feedback și să-l folosească pentru a-și dezvolta abilitățile. Orientarea și ghidarea utilizării metodelor reflexive se referă la eforturile depuse de cadrele didactice pentru a îndruma studenții în dezvoltarea abilităților de reflecție și pentru a asigura că procesul de reflecție este eficient și valoros în contextul învățării.
7. **Exemplificarea și modelarea situațiilor de reflecției** constă în furnizarea de exemple concrete și personale pentru a ajuta studenții să înțeleagă mai bine cum să-și aplice abilitățile de auto-reflecție și gândire critică în contextul învățării lor. Profesorii sau studenții pot dezvălui și momente de incertitudine sau dificultăți pe care le-au întâmpinat în procesul de învățare pentru a întări teza că auto-reflecția este un proces continuu de explorare și descoperire. Poate fi utilizată inspirarea prin exemple pozitive din istorie, literatură, știință sau alte domenii care evidențiază importanța reflecției.
8. **Adaptarea metodelor la nivelul competenței reflexive a studentului.** Înainte de a adapta metodele reflexive, este important să înțelegeți nivelul de competență reflexivă al studenților. Aceasta poate varia în funcție de experiența anterioară, de stadiul de dezvoltare personală și de obiectivele educaționale. Evaluarea inițială poate include discuții individuale, autoevaluări și exerciții de autocunoaștere. La început, pot fi utilizate metode structurate, cu nivel redus de autonomie. Pe măsură ce studenții își dezvoltă abilitățile reflexive, ei pot fi angajați în reflecții mai profunde și mai complexe.
9. **Abordarea creativă a metodelor reflexive.** Utilizarea creativă a metodelor reflexive poate aduce o dimensiune captivantă care poate ajuta studenții să exploreze gândurile și experiențele lor într-un mod inovator. Studenții să adauge elemente artistice în jurnalele de reflecție, cum ar fi desene, colaje sau poezii. Pot fi create scenarii sau povești în care studenții să-și imagineze cum ar reacționa în diverse situații. Studenții pot fi încurajați să-și înregistreze gândurile și reflecțiile sub formă de înregistrări audio sau podcast-uri, ceea ce aduce un element vocal și autentic în procesul de auto-reflecție. Cadrele didactice pot solicita studenților să creeze desene sau diagrame conceptuale pentru a vizualiza

conexiunile dintre idei și experiențe. Aceasta poate dezvolta abilitățile de sinteză și de gândire vizuală. Studenții pot crea cărți de călătorie în care să documenteze evoluția lor pe parcursul unui anumit timp sau proiect pentru a urmări dezvoltarea lor și progresul într-un mod tangibil.

10. ***Asigurarea resurselor temporale și materiale necesare pentru reflecție în funcție de ritmul învățării.*** Profesorii ar trebui să asigure suficient timp pentru studenți să se angajeze în activitățile reflexive în dependențe de ritmul învățării și să ofere oportunități pentru reflecție în timpul și în afara orelor de curs. Profesorii trebuie să ofere resurse adecvate, ghiduri de reflecție, modele reflexive, exemple de reflecții, pentru a sprijini studenții în procesul lor de auto-reflecție.

11. ***Evaluarea continuă a procesului de implementare a MR*** se referă la necesitatea unui proces constant de monitorizare și evaluare a modului în care sunt aplicate și integrate metodele reflexive în activitățile educaționale centrate pe student. Evaluarea poate include diverse forme, cum ar fi portofolii reflexive, jurnal de învățare, discuții și auto-evaluări, care permit studenților să își exprime gândurile și să-și evalueze progresul. În funcție de rezultatele obținute, profesorii ajustează procedura de aplicare a metodei pentru a răspunde nevoilor specifice ale fiecărui student.

Condițiile descriese nu funcționează izolat, ci se corelează dinamic cu fiecare etapă a modelului procesual – de la pregătire și planificare, la implementare și evaluare, constituind un cadru de susținere a procesului reflexiv și de consolidare a unei atitudini reflexive autentice și constante. Respectarea lor sporește semnificativ șansele ca metodele reflexive să genereze o învățare profundă, autoreglată și transferabilă, specifică educației centrate pe student.

2.3. Concluzii la capitolul 2

Rezultatele analizei teoretice susțin formularea următoarelor concluzii relevante pentru înțelegerea metodelor reflexive:

- Pe baza contribuțiilor teoretice ale autoriilor consacrați (R. Iucu [68], I. Cerghit [18, 19, 20], И. Галактионов [182], В. Метаева [197, 198] ș.a.), au fost identificate caracteristicile definitorii ale metodelor reflexive: focalizarea pe scopul învățării prin reflecție, utilizarea unor modalități specifice de dobândire a cunoștințelor și promovarea unui tip de interacțiune educațională bazată pe parteneriat, autenticitate, feedback constructiv și învățare autodirijată.
- Analiza locului metodelor reflexive în cadrul taxonomiilor metodelor didactice a evidențiat caracterul distinct, dar și transversal al acestora, demonstrând că metodele reflexive nu constituie doar un set de tehnici izolate, ci un cadru complex de învățare cu valențe

multiple. Pornind de la cercetările realizate de R. Iucu [63], I. Cerghit [17, 18, 19], B. Metaeva [197, 198], S. Cristea [36, 37, 38], M. Bocoș [7, 8], M. Ionecu [66, 67] ș.a., rezultă că metodele reflexive se regăsesc în mai multe categorii de metode clasificate după diferite criterii, ceea ce confirmă caracterul lor transversal și adaptabil în toate etapele procesului didactic – predare, învățare, evaluare – și legitimează includerea metodelor reflexive în centrul preocupărilor pedagogiei centrate pe student. Accentul pe dimensiunea metacognitivă și pe dezvoltarea competențelor reflexive plasează aceste metode în proximitatea paradigmei constructiviste, în care cunoașterea nu este transmisă pasiv, ci este activ construită, analizată și reconstruită de către student.

- Cercetarea noastră a extins clasificarea metodelor reflexive pe baza unor criterii pedagogice relevante: forma de implicare (individuală sau de grup), gradul de structurare, scopul reflecției (retrospectivă sau în timp real), tipul de comunicare (verbală sau scrisă) și raportarea la mediul extern (auto-observare sau observare a altora).
- Din perspectiva axiologică, metodele reflexive promovează valori fundamentale ale educației contemporane: conștientizarea de sine, responsabilitatea, angajamentul activ, gândirea critică, colaborarea și autonomia în învățare.
- Din perspectivă praxiologică, metodele reflexive nu sunt doar simple tehnici sau procedee didactice, ci veritabile instrumente de acțiune pedagogică, care servesc atât predării, cât și învățării și evaluării, al căror nucleu este evaluarea critică a propriilor acțiuni în vederea eficientizării procesului educațional.
- Din perspectiva cibernetică, metodele reflexive pot fi definite ca modalități sistemice de monitorizare, autoreglare și optimizare a procesului de învățare, bazate pe planificare personalizată, dirijare pedagogică flexibilă și feedback continuu. Ele transformă procesul educațional într-un circuit interactiv între intenție, acțiune și reflecție, contribuind la dezvoltarea unei învățări profunde, conștiente și sustenabile.
- Caracterul polifuncțional, executiv, dinamic, sistemic și bidirecțional al metodelor reflexive confirmă capacitatea lor de a se adapta contextului educațional și de a răspunde nevoilor reale ale studenților și ale cadrelor didactice. Ele pot fi aplicate în combinații strategice și flexibile, pot susține atât actul predării, cât și cel al învățării, și contribuie la construirea unui mediu educațional reflexiv și eficient.

În urma cercetării întreprinse, s-au conturat o serie de concluzii care fundamentează relevanța modelului pedagogic propus pentru utilizarea metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student:

- Necesitatea unui model pedagogic integrator este susținută de transformările paradigmatică ale educației contemporane, care impun trecerea de la un demers didactic transmisiv la

unul reflexiv, activ și autoreglat. Învățarea centrată pe student reclamă, în mod firesc, dezvoltarea competențelor metacognitive, critice și autoevaluative, ceea ce justifică includerea metodelor reflexive ca practici pedagogice esențiale.

- Modelul pedagogic elaborat acoperă un vid metodologic semnificativ, constatat în practica educațională universitară, unde aplicarea metodelor reflexive este adesea aleatorie, formală sau dependentă de intuiția cadrului didactic. Prin oferirea unui cadru normativ, structural și procesual coerent, modelul propune o abordare sistematică, etapizată și adaptabilă, menită să sprijine atât cadrele didactice, cât și studenții în angajarea autentică în reflecție.
- Modelul pedagogic are o fundamentare teoretică solidă, construită la intersecția teoriilor constructiviste (Piaget, Vîgotski), experiențiale (Kolb), metacognitive (Flavell, Zimmerman, Schraw) și centrate pe student (Rogers, Knowles). Această articulare teoretică asigură consistența conceptuală a modelului și legitimează științific utilizarea metodelor reflexive în procesul educațional universitar.
- Cadrul normativ al modelului introduce un set de principii pedagogice esențiale, care reglează utilizarea reflecției în raport cu obiectivele învățării centrate pe student. Principiile intenționalității, continuității, analizei critice, colaborării, încrederii, valorizării reflecției și independenței cognitive oferă direcții clare pentru o practică reflexivă echilibrată, profundă și etic fundamentată.
- Structura modelului pedagogic propune o organizare logică și funcțională a componentelor educaționale implicate în reflecție, pornind de la motivarea și scopurile învățării, continuând cu selectarea metodelor și activităților, relațiile pedagogice de tip subiect–subiect și finalizând cu evaluarea progreselor. Această structurare asigură coerența internă a modelului și facilitează transpunerea lui în contexte educaționale diverse.
- Cadrul procesual al modelului pedagogic oferă un traseu operațional clar, compus din patru etape – pregătirea, planificarea, utilizarea și evaluarea metodelor reflexive – detaliate din perspectiva ambilor actori educaționali: cadrul didactic și studentul. Etapele sunt susținute de un set de condiții psihopedagogice care garantează eficiența și adaptabilitatea reflecției în funcție de particularitățile de învățare.
- Modelul pedagogic propus contribuie la dezvoltarea unei culturi academice a reflecției și învățării autonome, oferind nu doar un instrument teoretic, ci și unul aplicativ, funcțional, care sprijină inovarea practicilor universitare în direcția unei învățări profunde, personalizate și sustenabile.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL UTILIZĂRII METODELOR REFLEXIVE ÎN ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE STUDENT

3.1. Studiul constatativ al pregătirii cadrelor didactice și studenților pentru aplicarea metodelor reflexive

Cercetarea experimentală s-a bazat pe rezultatele analizei teoretice a literaturii de specialitate și a avut ca scop evaluarea eficacității și impactului metodelor reflexive în facilitarea dezvoltării în profunzime a gândirii critice, a conștientizării și autoevaluării, precum și în promovarea autonomiei și responsabilității în procesul de învățare al studenților. Prin intermediul experimentului pedagogic, s-a urmărit înțelegerea mai profundă a modului în care metodele reflexive pot influența schimbarea atitudinilor și comportamentelor studenților în ceea ce privește propria învățare și dezvoltare personală. De asemenea, s-a dorit evidențierea modului în care aceste metode pot îmbunătăți interacțiunea dintre profesori și studenți, conducând la o relație mai colaborativă și orientată către învățare, precum și la creșterea performanțelor academice și a succesului în carieră pe termen lung al studenților. Experimentul s-a inițiat pentru a putea formula argumente solide în sprijinul integrării metodelor reflexive în cadrul învățării centrate pe student, subliniind beneficiile acestora pentru dezvoltarea studenților ca subiecți activi angajați în învățare și pentru îmbunătățirea procesului didactic universitar în ansamblu.

Etapele de realizare, perioada, scopul, obiectivele și metodele a experimentului pedagogic sunt prezentate sintetic în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Designul experimentului pedagogic

Perioadă	Scop	Obiective	Metode și instrumente de cercetare
<i>Etapă de constatare</i>			
2019-2020	Identificarea nivelului de pregătire al cadrelor didactice și studenților pentru aplicarea metodelor reflexive	• Determinarea instrumentelor de colectarea și măsurare a datelor cercetării • Analiza experienței de aplicare a metodelor reflexive de către cadrele didactice universitare • Identificarea nivelului actual, proximal și potențial al stadiului de subiect al studenților • Identificarea gradului de manifestare a comportamentelor	Metodica diagnosticării stadiilor de subiect a studenților (OCC) după B. Панов Chestionar de analiză a experienței de utilizare a metodelor reflexive pentru cadrele didactice universitare Chestionar de identificare a statutului identității profesionale după A. A. Азбелъ Chestionarul de autoevaluare a activismului în învățare al studenților (A. Волочков) Chestionar de diagnosticare a caracteristicilor auto-

		specifice rolului de subiect la studenți	organizării” („ДОС”) (А.Ишков) Chestionar de reflexivitate (В. Карандашева)
Etapa de formare			
2020-2021 2021-2022	Implementarea metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student	• Studierea literaturii de specialitate pentru construirea logicii intervenției formative • Implementarea metodelor reflexive • Analiza activităților și produselor învățării realizate • Elaborarea concluziilor și recomandărilor pedagogice de asigurare a eficienței metodelor reflexive în învățarea centrată pe student	• Observarea • Analiza produselor activității studenților • Convorbirea individuală
Etapa de control			
2022-2023	Evaluarea eficienței metodelor reflexive în dezvoltarea studentului ca subiect activ angajat în învățare	• Realizarea analizei comparative calitativă și cantitativă a datelor cercetării obținute la grupelor experimentale și de control. • Interpretarea teoretică a rezultatelor experimentale obținute. • Formularea concluziilor și recomandărilor	Metodica diagnosticării stadiilor formării calității de subiect a studenților (ОСС) după В. Панов Chestionarul de autoevaluare a activismului în învățare al studenților (А. Волочков) Chestionar de diagnosticare a caracteristicilor auto-organizării” („ДОС”) (А. Ишков) Chestionar de reflexivitate (В. Карандашева) Chestionar de identificare a statutului identității profesionale după А. Азбель

Eșantionul cercetării a fost constituit din 122 de studenți și 57 de cadre didactice de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Studenții au fost selectați de la specialitățile „Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară” și „Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză”, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. Grupul experimental a fost alcătuit din 62 de studenți, iar cel de control din 60 de studenți.

Tabelul 3.2. Structura eșantionului de studenți

Etapale experimentului	Anii de studii		Grupul experimental	Grupul de control	Total
1. Constatare	2019-2020	I	30	31	122
		II	32	29	
2. Formare	2020-2021	II	30	-	62
	2021-2022	III	32		
3. Control	2022-2023	III	30	31	122
		IV	32	29	

Pentru a obține rezultate valide și relevante, am respectat un șir de condiții de tipul: definirea clară a obiectivelor, alegerea eșantionului reprezentativ, design experimental adecvat, instrumente de măsură validate, monitorizarea și evaluarea constantă, analiză statistică riguroasă, raportarea transparentă a rezultatelor. Respectarea condițiilor cercetării științifice a contribuit la realizarea unui experiment pedagogic riguros și la obținerea unor concluzii solide cu privire la eficiența metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student.

Pentru a *analiza experiența cadrelor didactice universitare în domeniul aplicării metodelor reflexive*, au fost elaborate un chestionar (Anexa 1) care a fost administrat în urma realizării programului de formare profesională continuă pentru cadrele didactice universitare „Strategii de învățare eficientă” în cadrul căruia am promovat, în calitate de formator, modulul „Învățarea reflexivă” în volum de 8 ore de contact direct. Chestionarul a fost construit din 18 întrebări. Întrebările 1-4 au vizat „frecvența aplicării metodelor reflexive”, întrebările 5-7 au identificat „motivele de aplicare a metodelor reflexive”, întrebările 8-10 s-au referit la „modalități de realizare a metodelor reflexive”, întrebările 11-13 au solicitat „aprecierea impactului metodelor reflexive asupra învățării studenților”, întrebările 14-18 au contribuit la analiza nivelului „competenței profesionale în domeniul metodelor reflexive”.

Eșantionul inclus în anchetare a fost constituit din 57 de cadre didactice din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

Pentru analiza *frecvenței de aplicarea a metodelor reflexive* de către cadrele didactice universitare, au fost propuse patru întrebări (1-4). La prima întrebare „Cât de frecvent aplicați metode reflexive?” răspunsul „la toate orele” a fost selectat de către 21 (36,84%) respondenți, „la unele ore” au indicat 23 (40,35%) respondenți, iar varianta „niciodată” s-a regăsit la 13 (7,41%) cadre didactice interogate. La a doua întrebare „Cât de frecvent credeți că trebuie aplicate metodele reflexive în mediul academic?” au fost obținute următoarele date: 35 (61,35%) „la toate orele”, 19 (33,33%) „la unele ore” și 3 (5,26%) „niciodată”.

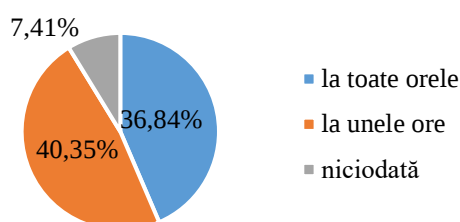


Figura 3.1. Frecvența actuală de aplicare a metodelor reflexive

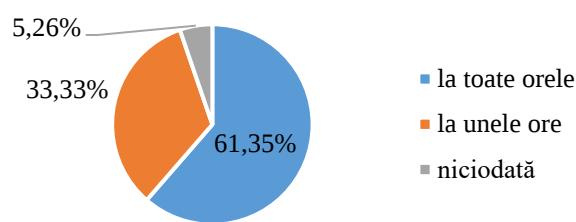


Figura 3.2. Frecvența dorită de aplicare a metodelor reflexive

Prin întrebarea a treia „La care etapă a orei considerați că trebuie să fie aplicate metodele reflexive?” s-au colectat opinii pentru a identifica percepția metodelor reflexive ca element al procesului didactic organizat la oră. La etapa „Evocare” 6 (10,52%) de cadre didactice au indicat că trebuie să fie aplicate metodele reflexive. Etapa „Realizarea sensului” fost selectată de către 4 (7,01%), cea de „Reflecție” de 16 (28,07%), iar varianta de răspuns și „La toate etapele” a fost selectată de 26 (45,61%). 5 (8,77%) cadre didactice au selectat totuși varianta „nu știu”.



Figura 3.3. Frecvența de aplicare a metodele reflexive conform etapelor activității

Cea de-a patra întrebare „La care tip de activitate considerați că trebuie să fie aplicate metodele reflexive?” a obținut următoarele răspunsuri ale cadre didactice universitare: „Ore de curs” – 6 (10,52%), „Ore de seminar” – 21 (36,84%), „Ore de laborator” - 9 (15,78%), „Lucrul individual” – 7 (12,28%) „La toate tipurile de activități” – 11 (19,29%). Varianta de răspuns „Nu știu” a fost selectată de către 3 (5,26%) respondenți.



Figura 3.4. Frecvența aplicării metodelor reflexive în cadrul diferitor tipuri de activități

Constatări privind frecvența aplicării metodelor reflexive: 21 (36,84%) de cadrele didactice aplică metodele reflexive la toate orele; 35 (61,35%) de cadre didactice recunosc necesitatea aplicării metodelor reflexive la toate orele; 26 (45,61%) de cadre didactice consideră că metodele reflexive trebuie să fie aplicate pe tot parcursul orei; 21 (36,84%) de cadre didactice consideră că metodele reflexive trebuie aplicate în cadrul orelor de seminar.

În vederea analizei *motivelor de aplicare a metodelor reflexive*, au fost construite întrebările 5-7 din chestionar. Întrebarea a cincea „*Cel mai frecvent aplicați metodele reflexive pentru...*” a obținut următoarele distribuții a răspunsurilor respondenților: „Dezvoltarea deprinderilor de autoevaluare” – 17 (29,82%), „Stimularea atenției și curiozității pentru conținutul propus spre învățare” – 4 (7,01%), „Activizarea studenților” – 7 (12,28%), „Cunoașterea opiniilor personale a studenților” – 6 (10,52%), „Analiza erorilor comise în vederea identificării soluțiilor” – 11 (19,29%), „Dezvoltarea abilităților de exteriorizare a gândurilor, de formulare a opiniilor personale” – 9 (15,78%), „Nu aplic” – 3 (5,26%). S-a observat că metodele reflexive sunt percepute de către cadrele didactice mai mult ca o cale de creare a unei situații de evaluare și autoevaluare. Persistă o viziune îngustă asupra importanței metodelor reflexive în dezvoltarea personalității studenților.

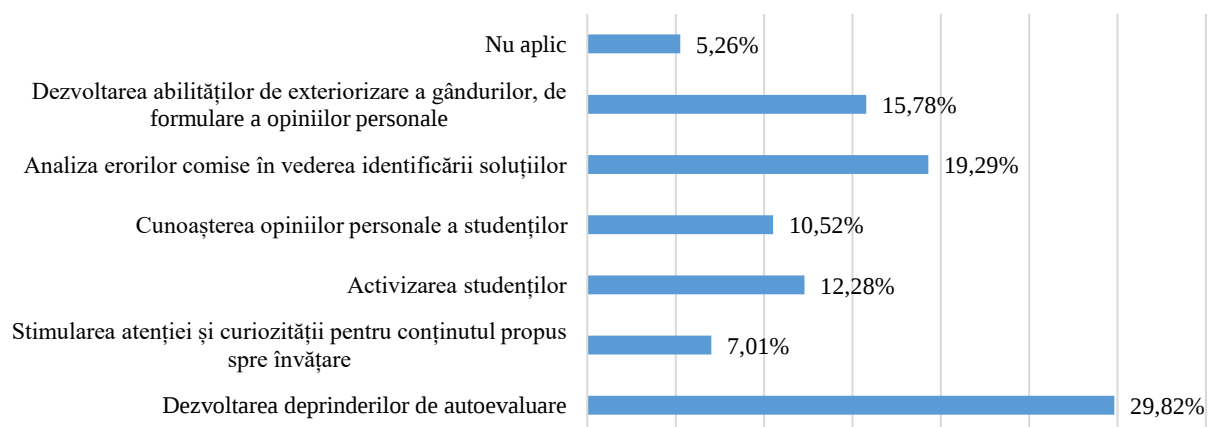


Figura 3.5. Motivele de aplicare a metodelor reflexive

Întrebarea cu numărul șase *Care dintre tipurile de reflecție le valorificați cel mai frecvent în procesul didactic?* - a urmărit colectarea opiniilor cu privire la tipul de reflecție valorificat cel mai des de către cadrele didactice. Preferințele s-au distribuit astfel: „Reflecție colectivă” – 14 (24,56%), „Reflecție individuală” – 16 (28,07%), „Reflecție dirijată din exterior” – 11 (19,29%), „Reflecție auto-dirijată” – 10 (17,54%), „Reflecție asupra conținutului” – 13 (22,80%), „Reflecție asupra activității” – 21 (36,84%), „Reflecție asupra stării emoționale” – 12 (21,05%), „Reflecția critică (aprecierea propriilor acțiuni)” – 15 (26,31%), „Reflecția cauzală (conștientizarea cauzelor și consecințelor propriilor acțiuni)” – 13 (22,80%), Toate – 11 (19,29%), Nici una – 2 (3,50%).

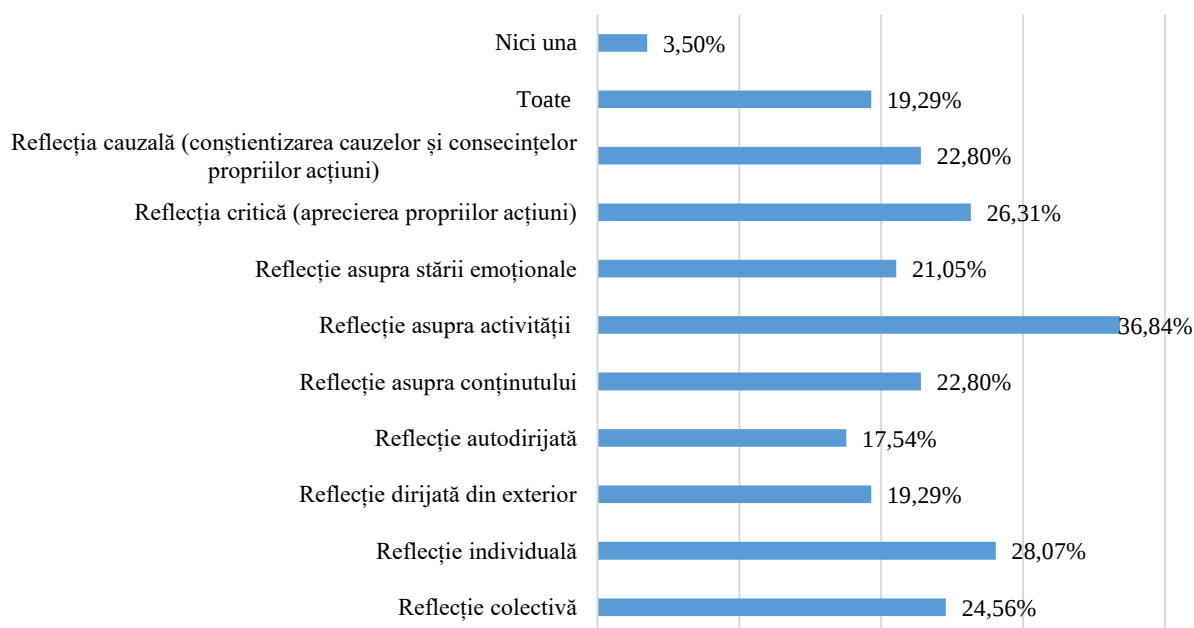


Figura 3.6. Tipurile de reflecții valorificate de către cadrele didactice

Cea de-a șaptea întrebarea „Care dintre aspectele procesului reflexiv le realizați prin metode reflexive?”, „Descrierea propriei experiențe de învățare” – 38 (66,66%), „Analiza stării emoționale” – 29 (50,87%), „Analiza critică a propriului comportament în situația de învățare” – 36 (63,15%), „Căutarea soluțiilor pentru îmbunătățirea învățării” – 34 (59,64%), „Analiza modului de realizare a sarcinii de învățare în timpul lucrului în grup” – 37 (64,91%), „Planificarea viitoarei învățări” – 28 (49,12%), Toate – 16 (28,07%), Nici unul - 3 (5,26%). Cadrele didactice afirmă că metodele reflexive contribuie cel mai mult la descrierea experienței de învățare, iar cel mai puțin se oferă situații de planificare a viitoarei învățări.

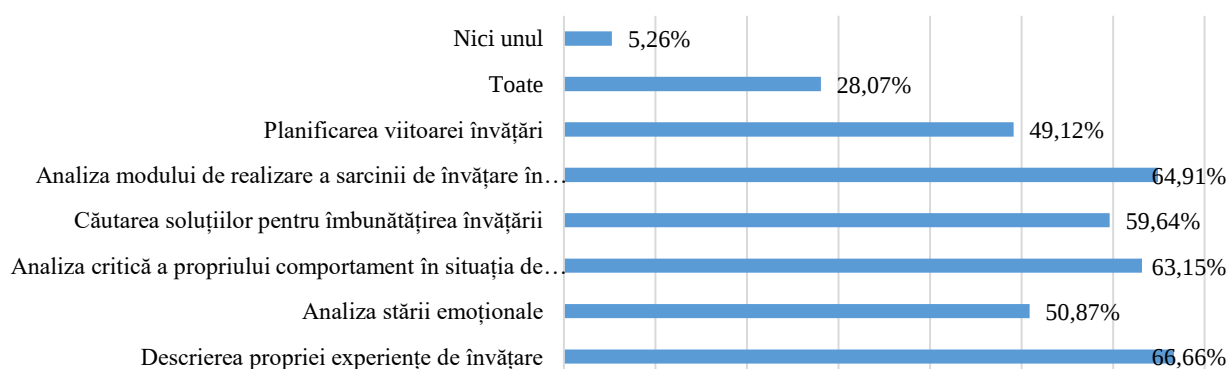


Figura 3.7. Aspectele procesului reflexiv valorificate prin metodele reflexive

Constatări cu privire la motivele de aplicare a metodelor reflexive

- 17 (29,82%) de cadre didactice aplică metodele reflexive pentru dezvoltarea deprinderilor de autoevaluare, alte calități ale subiectului învățării fiind mai puțin valorificate.

- S-a identificat că „reflecția asupra activității” – 21 (36,84%), este cel mai frecvent valorificată, iar „reflecția auto-dirijată” – 10 (17,54%), este cel mai puțin amintită de către cadrele didactice.
- Prin metodele reflexive cadrele didactice valorifică cel mai mult „descrierea propriei experiențe de învățare” – 38 (66,66%), ca aspect al procesului reflexiv, iar cel mai puțin „planificarea viitoarei învățări” – 28 (49,12%).

Pentru identificarea *modalităților de realizare a metodelor reflexive*, au fost propuse întrebările 8-10 din chestionar. Întrebarea a opta „Cum solicitați să fie prezentate de către studenți reflecțiile asupra celor învățate?” a vizat formele de organizarea și prezentare a produselor activităților de învățare reflexivă în cadrul orelor. „În scris” preferă să organizeze 7 (12,28%) cadre didactice, „Oral” - 15 (26,31%), „Mixt” – 19 (33,33%), „Toate” – 13 (22,80%). Varianta „Nu aplic” a fost selectată de 3 (5,26%) cadre didactice. S-a identificat că forma scrisă este cel mai puțin solicitată. Forma scrisă solicită mai mult efort pentru a analiza reflecțiile studenților, iar cadrele didactice sunt mai mult centrate pe transmiterea unui număr cât mai mare de cunoștințe într-un timp cât mai redus. Considerăm că anume prin forma scrisă studentul este pus în situația să reflecteze la un nivel mai profund, mai conștient asupra propriei activități de învățare.



Figura 3.8. Forma de prezentare a reflecțiilor asupra învățării

Răspunsurile la întrebarea a noua „Sub ce formă de organizare a activității didactice în cadrul orelor propuneți studenților sarcini/situații/metode reflexive?” s-au distribuit astfel: „Frontal” – 37 (64,91%), „Individual” – 21 (36,84%), „În perechi” – 23 (40,35%), „În grup” – 21 (36,84%), „Toate” – 17 (29,82%), „Nu aplic” – 3 (5,26%). S-a identificat că prevalează forma frontală. Acest fapt poate fi explicat cu dorința cadrelor didactice de a colecta cât mai multe reflecții asupra situației de învățare într-un timp cât mai redus, în vederea intensificării învățării într-un tempou mai rapid.



Figura 3.9. Forma de organizare a activităților reflexive la oră

Cea de-a zecea întrebare „Utilizați mijloace digitale pentru aplicarea metodelor reflexive?” a obținut următoarea distribuție a răspunsurilor: „Da – 11 (19,29%) și Nu - 46 (80,70%). Numărul mic cadre didactice care au indicat că utilizează mijloace digitale poate fi explicat prin nivelul redus al competenței digitale a cadrelor didactice.



Figura 3.10. Utilizarea mijloacelor digitale pentru aplicarea metodelor reflexive

Constatările realizată privind *modalitățile de realizare a metodelor reflexive* au fost următoarele:

- 19 (33,33%) de cadre didactice indică preferință pentru forma mixtă, oferind posibilitatea studenților de a se exprima atât oral cât și scris;
- 37 (64,91%) preferă forma frontală de organizare a activităților reflexive la oră;
- Doar 11 (19,29%) cadre didactice valorifică mijloacele digitale pentru a aplica metodele reflexive.

Ultimul bloc de întrebări 11-16 a vizat atitudinile, cunoștințele și practicile cadrelor didactice privind metodele reflexive. Întrebarea a unsprezecea „În ce măsură influențează metodele reflexive reușita academică a studenților?” a obținut următoarele răspunsuri: „Mare” – 27 (47, 36%) , „Medie” – 17 (29,82%) , „Mică” – 8 (14,03%), „Nu știu” – 5 (8,77%). Circa jumătate din cadrele didactice universitare chestionate consideră că impactul metodelor reflexive este mare, dovedind astfel o atitudine pozitivă.



Figura 3.11. Impactul metodelor reflexive asupra reușitei academice

La întrebarea a douăsprezecea „Din ce surse ați aflat despre metodele reflexive?”, opiniile cadrelor didactice s-au distribuit astfel: „Literatura științifico-metodică de specialitate” – 33 (57,89%), „Experiența colegilor identificată în cadrul orelor asistate” – 21 (36,84%), „Experiența colegilor identificată prin discuții profesionale” – 19 (33,33%), „Experiența formatorilor în cadrul activităților metodice” – 41 (71,92%), „Experiența colegilor din alte țări în cadrul vizitelor internaționale” – 12 (21,05%), „Experiența studenților demonstrată în timpul orelor” – 11 (19,29%), „Experiența colegilor din mediul preuniversitar identificată în cadrul cursurilor de formare profesională continuă” – 8 (14,03%), „Nu știu nimic despre metodele reflexive” – 3 (5,26%). Cele mai solicitate surse de informare privind metodele reflexive sunt „experiența colegilor identificată prin discuții profesionale” – 19 (33,33%) și „literatura științifico-metodică de specialitate” – 33 (57,89%).

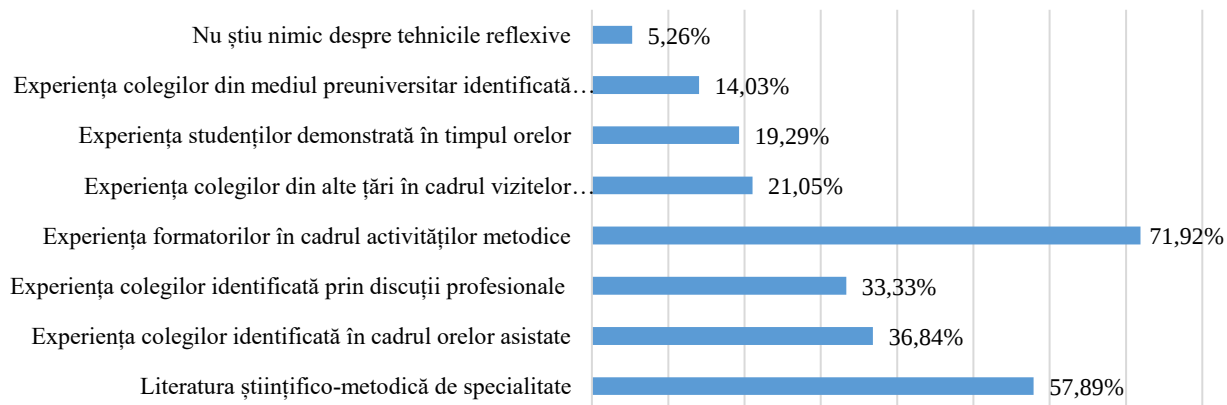


Figura 3.12. Sursele de informare cu privire la metodele reflexive

Întrebarea a treisprezecea „Ce metode reflexive aplicați cel mai frecvent?” a obținut răspunsuri de tipul „RAI”, „3-2-2”, „jurnalul reflexiv”, „eseu”. S-a observat că cadrele didactice au enumerat în mare parte metodele alternative de autoevaluare.

Întrebarea a paisprezecea „Care dintre elementele competenței considerați că trebuie să vi le dezvoltați pentru a aplica eficient metodele reflexive în mediul academic?” a obținut un astfel de tablou: „Cunoștințe teoretice despre predarea reflexivă și metodele reflexive în învățământul

superior” – 6 (10,52%), „Deprinderi practice, aspecte metodice de aplicare a metodelor reflexive” 21 (36,84%), „Atitudini, viziuni, motive personale privind aplicarea metodelor reflexive” – 8 (14,03%), „Toate” – 17 (29,82%), „Nici una” – 5 (8,77%).



Figura 3.13. Nevoile de formare a cadrelor didactice în domeniul metodelor reflexive

Întrebarea a cincisprezecea „Ce practici de succes aveți în aplicarea metodelor reflexive?” a fost una de tip deschis pentru a oferi cadrelor didactice spațiu pentru exprimare liberă, da totuși numărul cadrelor didactice care nu au oferit răspuns a fost unul destul de mare – 27 (47,36%), fapt care indică o experiență modestă. Cele mai frecvente experiențe amintite de cadrele didactice au fost: „am elaborat împreună cu studenții organizatorii în baza concluziilor sintetizate la sfârșitul orei”, „aplic frecvent eseul de cinci minute”, „studenților le place să elaboreze comentarii colective a anumitor situații contradictorii”, „ am observat că în timpul dezbaterilor studenții formulează mai activ reflecții personale”.

La ultima întrebare „Ce bariere/dificultăți întâmpinați în aplicarea metodelor reflexive?” au fost oferite răspunsuri de genul „cunoștințele majorității absolvenților sunt superficiale sau insuficiente pentru a permite reflecții consistente, profunde”, „limbajul sărac nu le permite studenților să verbalizeze gândurile”, „mulți studenți de-ai mei se rușinează să expună opinia în public”, „câteodată nu se reușește să fie ascultați toți studenții”.

Analiza rezultatelor a permis formularea următoarelor constatări privind experiența de aplicare a metode reflexive a cadrelor didactice:

- Constatările privind frecvența aplicării metodelor reflexive indică că 21 (36,84%) de cadrele didactice aplică metodele reflexive la toate orele; 35 (61,35%) de cadre didactice recunosc necesitatea aplicării metodelor reflexive la toate orele; 26 (45,61%) de cadre didactice consideră că metodele reflexive trebuie să fie aplicate pe tot parcursul orei; 21 (36,84%) de cadre didactice consideră că metodele reflexive trebuie aplicate în cadrul orelor de seminar; 27 (47,36%) de cadre didactice aplică, în mediu, metode reflexive în procesul didactic universitar;
- Cu privire la motivele de aplicare a metodelor reflexive s-a constatat că 17 (29,82%) de cadre didactice aplică metodele reflexive pentru dezvoltarea deprinderilor de autoevaluare,

alte calități ale subiectului învățării fiind mai puțin valorificate; S-a identificat că „reflecția asupra activității” – 21 (36,84%), este cel mai frecvent valorificată, iar „reflecția autodirijată” – 10 (17,54%), este cel mai puțin amintită de către cadrele didactice; Prin metodele reflexive cadrele didactice valorifică cel mai mult „descrierea propriei experiențe de învățare” – 38 (66,66%), ca aspect al procesului reflexiv, iar cel mai puțin „planificarea viitoarei învățări” – 28 (49,12%).

- Constatările asupra modalităților de realizare a metodelor reflexive au inclus că 19 (33,33%) de cadre didactice indică preferință pentru forma mixtă, oferind posibilitatea studenților de a se exprima atât oral cât și scris; 37 (64,91%) preferă forma frontală de organizare a activităților reflexive la oră; Doar 11 (19,29%) cadre didactice valorifică mijloacele digitale pentru a aplica metodele reflexive.
- Constatările privind atitudinile, cunoștințele și practicile cadrelor didactice privind metodele reflexive sunt următoarele: Cele mai solicitate surse de informare privind metodele reflexive sunt „experiența colegilor identificată prin discuții profesionale” – 19 (33,33%) și „literatura științifico-metodică de specialitate” – 33 (57,89%). Circa jumătate din cadrele didactice universitare chestionate consideră că impactul metodelor reflexive este mare, dovedind astfel o atitudine pozitivă; 21 (36,84%) de cadre didactice au nevoie de dezvoltare a deprinderilor practice de aplicare a metodelor reflexive.

Ca premisă teoretică pentru *identificarea nivelului actual, proxim și potențial de dezvoltare al stadiului de subiect* al studenților, aflați la etapa inițială de formare profesională, a fost ales modelul ecopsihologic de formare a calității de subiect propus de B. Панов , cu accent pe etapele procedurale prin care trece studentul pentru a deveni subiect. Alegerea acestor premise s-a datorat faptul că permit luarea în considerare a calității de subiect în diferite tipuri de interacțiuni subiect-mediu, în includerea în sistemul „student (viitor profesor) – mediu academic educațional”. B. Панов distinge 7 stadii de obținere a rolului de subiect al învățării: 1. stadiul motivației (Subiectul motivației); 2. dezvoltarea subiectului percepției (Observator); 3. dezvoltarea subiectului reproducerii, subiectul imitației (Ajutorul maestrului); 4. dezvoltarea subiectului desfășurării arbitrare a unei acțiuni sub control extern de la altul, mai des un profesor (Ucenic); 5. dezvoltarea subiectului efectuării arbitrare a unei acțiuni sub control intern (Critic); 6. dezvoltarea subiectului exteriorizării controlului, adică subiectul evaluării de către expert a corectitudinii efectuării acțiunii solicitate de către alți indivizi (Maistru); 7. creativității, când modelul de acțiune stăpânit este folosit ca mijloc subiectiv de auto-exprimare creativă (Creator).

Pentru a stabili la stadiul de subiect la studenții incluși în grupul experimental și cel de control, a fost administrată *Metodica diagnosticării stadiilor formării calității de subiect a studenților (OCC) după B. Панов* [198, p.402]. Studenților le-a fost propus și *Chestionarul de*

autoevaluare (Anexa 2) cu următoarea instrucțiune: sunt oferite 11 situații sub forma unor propoziții neterminate. Pentru fiecare situație se oferă 7 variante de răspuns. Autoevaluați-vă cât de des vă comportați în modul respectiv și selectați cifra respectivă: 1 – foarte rar, 2 – rar, 3 – des, 4 – foarte des”. Cu ajutorul unei chei au fost calculate rezultatele. Datele obținute au fost introduse în Tabelul A2 Rezultatele identificării stadiilor calității de subiect în grupul experimental și Tabelul A2 Rezultatele identificării stadiilor calității de subiect în grupul de control (Anexa 2). Frecvența individuală a indicatorilor stadiilor calității de subiect (SS_{ind}) a fost calculată cu formula: $SS_{ind} = (\text{suma indicatorilor pentru fiecare stadiu stabiliți la un subiect}) / 7$. Frecvența stadiilor în grup a fost calculată cu formula (SS_{gr}) s-a calculat cu formula: $SS_{gr} = (\text{Suma indicatorilor pentru fiecare stadiu stabiliți la toți subiecții din grup})$. Datele obținute după aceste operații matematice deasemenea au fost introduse în tabele nominalizate mai sus. Pentru stabilirea nivelului stadiilor de subiect, conform metodicii propuse de V. Panov, au fost utilizate datele colectate de la itemul 1-9 (A-I). Diapazonul 1,0-2,5 indică o manifestare slabă a comportamentului tipic stadiului care nu este, deci încă format. Diapazonul 2,6-4 demonstrează că stadiul este format, iar comportamentul care-l manifestă este realizat de către subiect destul de frecvent. Dacă supunem analizei conform diapazonului rezultatele obținute, observăm că mai mult de 2,6 au obținut S2, S3, S4.

Tabelul 3.3. Rezultatele evaluării stadiilor de subiect la etapa de constatare în grupul experimental și de control

Stadii	Stadiul de subiect (SCS)						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Grupul experimental	1,79	3,11	2,95	3,31	1,63	1,94	1,71
Grupul de control	1,87	3,08	3,07	3,40	1,78	1,93	1,75

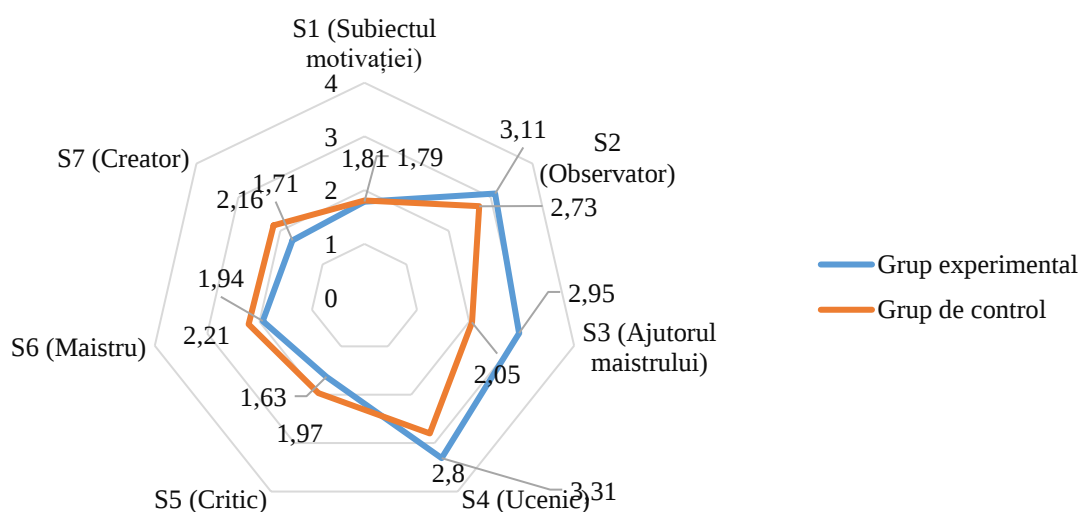


Figura 3.14. Nivelul stadiilor de subiect la etapa de constatare

Pentru stabilirea nivelului actual, apropiat și potențial al calității de subiect, conform metodicii propuse de autor, au fost utilizate datele colectate de la itemul 10-11 (J-L). Întrebarea J nivelul actual, K nivelul apropiat, L nivelul potențial. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul experimental au fost introduse în Tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul experimental

Nivel	Stadiul calității de subiect (SCS)						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Nivel actual	1,79	3,11	2,95	3,31	1,63	1,94	1,71
Nivel apropiat	2,97	2,73	2,05	2,80	1,21	3,63	3,16
Nivel potențial	4	4	4	4	4	4	4

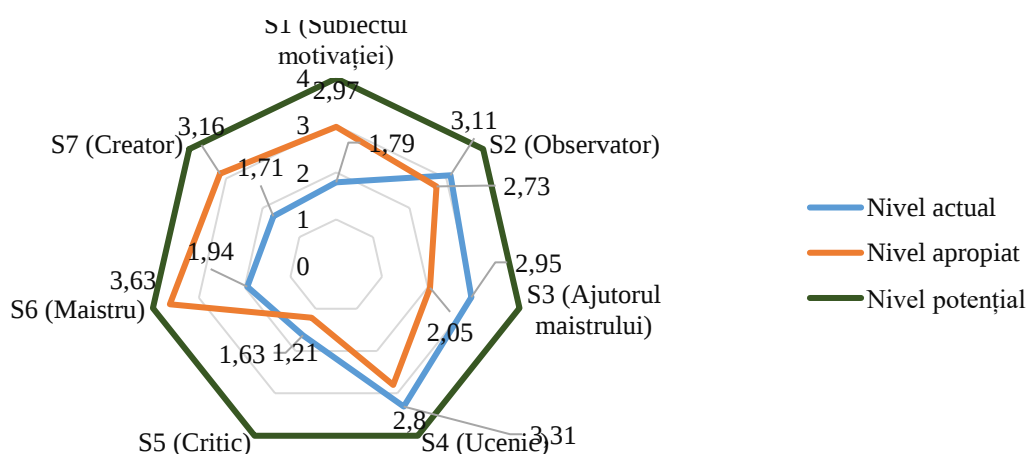


Figura 3.15. Nivelul actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul experimental

Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul de control au fost incluse în Tabelul 3.5.

Tabelul 3.5. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul de control

Nivel	Stadiul de subiect (SCS)						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Nivel actual	1,87	3,08	3,07	3,40	1,78	2,47	1,75
Nivel apropiat	2,3	2,81	2,56	2,77	2,25	2,98	2,69
Nivel potențial	4	4	4	4	4	4	4

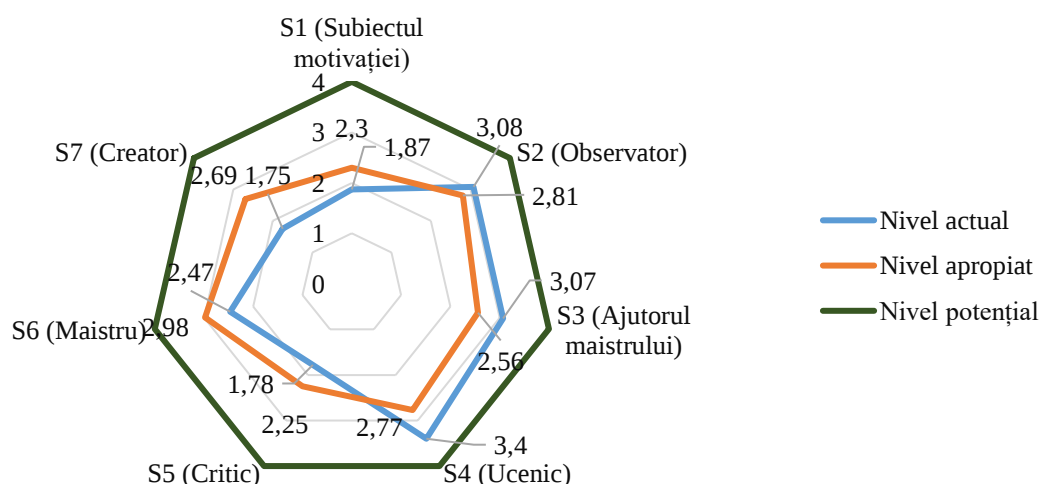


Figura 3.16. Nivelul actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare în grupul de control

Diagnosticarea stadiilor calității de subiect a permis elaborarea următoarelor constatări:

- În ambele grupe nivelul actual al stadiilor de subiect diferă nesemnificativ de nivelul apropiat, fapt care denotă prezența potențialului și dorinței de dezvoltare și asumare a rolului de subiect activ angajat în procesul de învățare.
- S-a constatat că toți respondenții aspiră spre un nivel mai înalt de manifestare a rolului de subiect.
- Nu au fost identificate diferențe semnificative între rezultatele grupului experimental și de control.

Pentru identificarea gradului de manifestarea a comportamentelor specifice rolului de subiect la studenți, au fost stabilite 8 comportamente specifice studentului cu rol subiect. Pentru fiecare comportament au fost selectați indicatori, iar pentru fiecare indicator s-au identificat instrumente de măsurare. Statutul de subiect a studenților este în vizorul multor lucrări psihopedagogice. Cu toate acestea, esența ei este înțeleasă de cercetători în moduri diferite și, în consecință, se disting diferiți indicatori ai calității de subiect, criterii de determinare a nivelului/stadiului de dezvoltare sau de formare a acestuia în rândul studenților. Toate instrumentele de diagnosticare utilizate sunt elaborate de cercetători și au fost validate experimental (Tabelul 3.6.).

Tabelul 3.6. Metode și instrumente de diagnosticare a comportamentului specific rolului de subiect

Variabile	Indicatori	Metode
1. Conștientizare a învățării	1. Reglare cognitivă 2. Cunoștințe despre învățare	Inventarul de conștientizare metacognitivă după Schraw, G. & Dennison, R.S

2. Autodeterminarea profesională	3. Sistem de valori personale și profesionale argumentat	Chestionar de identificare a statutului identității profesionale după A. Азбель
3. Motivația internă	4. Motivația internă pentru învățare 5. Controlul motivației și a emoțiilor	Scala 1 din Chestionarul de autoevaluare a activismului în învățare al studenților (А.Волочков)
4. Autocontrol	6. Controlul comportamentului în timpul realizării activității de învățare, persistența 7. Controlul comportamentului în urma frustrării obținute în timpul activității de învățare	Scalele 3 și 4 din Chestionarul de autoevaluare a activismului în învățare al studenților (А. Волочков)
5. Auto-organizarea	8. Autocorectare 9. Eforturi volitive 10. Stabilirea obiectivelor 11. Analiza situației 12. Planificare	Chestionar de diagnosticare a caracteristicilor auto-organizării” („ДОС”) (А. Ишков)
6. Activismul cognitiv	13. Dinamica schimbării activității de învățare, dinamica de autor, dinamica creativității 14. Dinamica executivă pe parcursul activității de învățare, ritmul, intensitatea activității de învățare	Scalele 3 și 4 din Chestionarul de autoevaluare a activismului în învățare al studenților (А.Волочков)
7. Autoevaluarea	15. Autoevaluarea capacității de a învăța 16. Autoevaluarea rezultatelor activității de învățare	Scalele 6 și 7 din Chestionarul de autoevaluare a activismului în învățare al studenților (А.Волочков)
8. Reflecția	17. Reflexivitate	Chestionar de reflexivitate (В. Карандашева)

Datele obținute în urma evaluării fiecărui indicator a celor 8 comportamente din grupul experimental și de control au fost sintetizate în Tabelul 3.7. și ilustrate grafic pentru o vizibilitate mai bună în Figurile 3.17 și 3.18.

Tabelul 3.7. Nivelul de manifestarea ca subiecți a studenților din grupul experimental și de control

Variabile	Grup experimental (62)			Grup de control (60)		
	Inferior	Mediu	Superior	Inferior	Mediu	Superior
1. Conștientizarea învățării	19 (30,64%)	26 (41,93%)	17 (27,41)	18 (30,00%)	27 (45,00%)	15 (25,00%)
2. Autodeterminarea profesională	12 (19,35%)	24 (38,70%)	26 (41,93%)	11 (18,33%)	24 (40,00%)	25 (41,66%)
3. Motivația internă	14 (22,58%)	31 (50,00%)	17 (27,41%)	13 (21,66%)	32 (53,33%)	15 (25,00%)
4. Autocontrol	21 (33,87%)	21 (33,87%)	18 (29,03%)	20 (33,33 %)	23 (38,33%)	17 (47,73%)

5. Auto-organizarea	23 (37,09%)	23 (37,09%)	16 (25,80%)	21 (35,00%)	23 (38,33%)	16 (26,66%)
6. Activismul	26 (41,93%)	20 (32,25%)	16 (25,80%)	25 (41,66%)	21 (35,00%)	14 (23,33%)
7. Autoevaluarea	25 (40,32%)	24 (38,70%)	13 (20,96%)	23 (38,33%)	25 (41,66%)	12 (20,00%)
8. Reflecția	22 (35,48%)	26 (41,93%)	14 (22,58%)	21 (35,00%)	26 (43,33%)	13 (21,66%)

Primul component „Conștientizarea învățării” a obținut următoarele rezultate: la nivelul inferior 19 (30,64%) studenți, la nivelul mediu 26 (41,93%) studenți și la nivelul superior 17 (27,41) studenți. Cel de-al doilea component al calității de subiect „Autodeterminarea profesională” a demonstrat rezultatele: la nivelul inferior 12 (19,35%) studenți, la nivel mediu 24 (38,70%) studenți și la nivelul superior 26 (41,93%) studenți. Al treilea component „Motivația internă” a obținut următoarele rezultate: la nivelul inferior 14 (22,58%) studenți, la nivelul mediu 31 (50,00%) studenți, la nivelul superior 17 (27,41%) studenți. Componenta patru „Autocontrol” a inclus rezultatele: la nivelul inferior 21(33,87%) studenți, la nivelul mediu 21 (33,87%), studenți, la nivelul superior 18 (29,03%) studenți. Cu privire la ceta de-al cincelea component „Auto-organizarea” menționăm că la nivelul inferior s-au poziționat 23 (37,09%) studenți, la nivelul mediu 23 (37,09%) studenți, iar la nivelul superior 16 (25,80%) studenți. Componenta șase „Activismul” a obținut următoarele rezultate: la nivelul inferior 26 (41,93%) studenți, la nivelul mediu 20 (32,25%) studenți, la nivelul superior 16 (25,80%) studenți. Cel de-a șaptelea component „Autoevaluarea” s-a dovedit a avea următoarele rezultate: la nivelul inferior 25 (40,32%) studenți, la nivelul mediu 24 (38,70%) studenți, la nivelul superior 13 (20,96%) studenți. Ultima componentă „Reflecția” a obținut următoarele rezultate: la nivelul inferior 22 (35,48%) studenți, la nivel mediu 26 (41,93%) studenți, la nivelul superior 14 (22,58%) studenți.

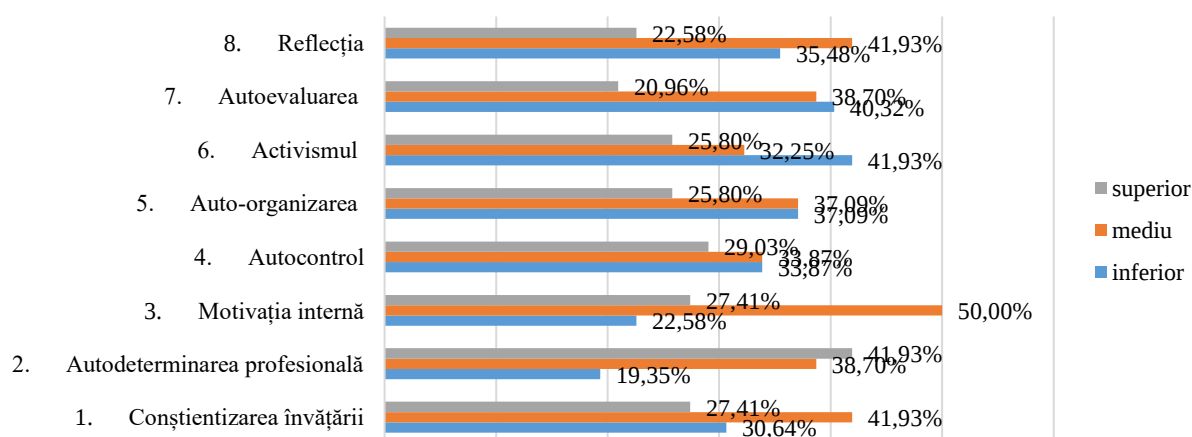


Figura 3.17. Nivelul de manifestare ca subiecți a studenților din grupul experimental

Componenta sub numărul unu „Conștientizarea învățării” a obținut următoarele rezultate: la nivelul inferior 18 (30,00%) studenți, la nivelul mediu 27 (45,00%) studenți, la nivelul superior 15 (25,00%) studenți. Cea de-a doua componentă „Autodeterminarea profesională” a inclus rezultatele: la nivelul inferior 11 (18,33%) studenți, la nivelul mediu 24 (40,00%) studenți, la nivelul superior 25 (41,66%) studenți. Componenta „Motivația internă” a obținut rezultatele: la nivelul inferior 13 (21,66%) la nivelul mediu 32 (53,33%) , la nivelul superior 15 (25,00%) studenți. „Autocontrol” la nivelul inferior 20 (33,33 %) studenți, la nivelul mediu 23 (38,33%) studenți, la nivelul superior 17 (47,73%) studenți. Componenta a cincea „Auto-organizarea” a demonstrat rezultatele: la nivelul inferior 21 (35,00%) la nivelul mediu 23 (38,33%), la nivelul superior 16 (26,66%) studenți. Componenta „Activismul” a inclus rezultatele: la nivelul inferior 25 (41,66%) studenți, la nivelul mediu 21 (35,00%) studenți, la nivelul superior 14 (23,33%) studenți. Al șaptelea element „Autoevaluarea” a obținut rezultatele: la nivelul inferior 21 (35,00%) studenți, la nivelul mediu 26 (43,33%), la nivelul superior 13 (21,66%) studenți. Ultima componentă „Reflecția” la nivelul inferior 23 (38,33%) studenți, la nivelul mediu 25 (41,66%) studenți, la nivelul superior 12 (20,00%) studenți.

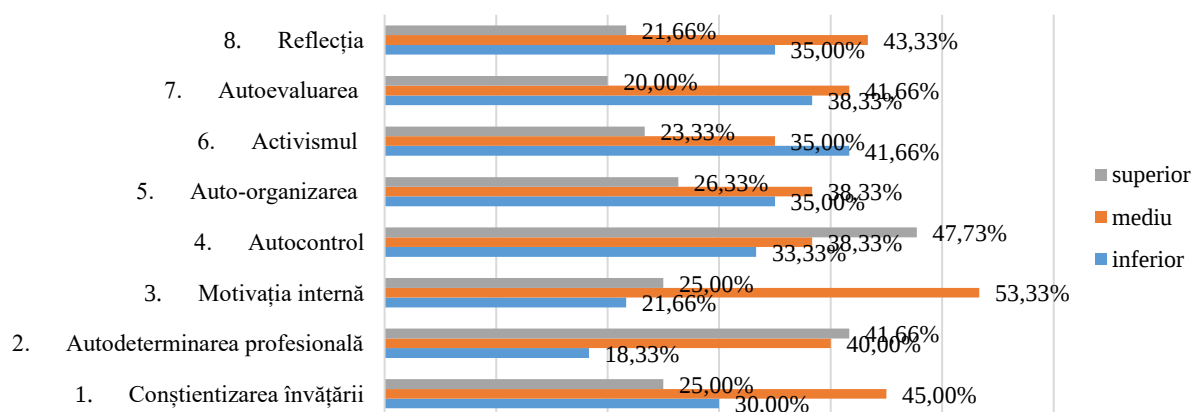


Figura 3.18. Nivelul de manifestare ca subiecți a studenților din grupul de control

S-a constatat că cele mai evident formate, la această etapă a cercetării, sunt componentele „autodeterminarea profesională” în grupul experimental și „autocontrolul” în grupul de control. Cele mai mici rezultate au obținut componentele „autoevaluarea” și „reflecția” în ambele grupuri.

Concluziile la această etapă au fost:

- analiza opiniilor cadrelor didactice privind implementarea metodelor reflexive în mediul academic a demonstrat că circa jumătate din cadrele didactice universitare chestionate consideră că impactul metodelor reflexive este mare, dovedind astfel o atitudine pozitivă; 21 (36,84%) de cadre didactice au nevoie de dezvoltare a deprinderilor practice de aplicare a metodelor reflexive;

- în urma diagnosticării profilului de subiect activ al studenților, s-a constatat că cele mai evident formate, la această etapă a cercetării, sunt componentele „autodeterminarea profesională” în grupul experimental și „autocontrolul” în grupul de control. Cele mai mici rezultate au obținut componentele „autoevaluarea” și „reflecția” în ambele grupuri;
- diagnosticarea stadiilor de subiect a permis elaborarea următoarelor constatări: În ambele grupe nivelul actual al stadiilor de subiect diferă nesemnificativ de nivelul apropiat, fapt care denotă prezența potențialului și dorinței asumare a rolului de actant activ. S-a constatat că toți respondenții aspiră spre un nivel mai înalt de manifestare a rolului de subiect. Nu au fost identificate diferențe semnificative între rezultatele grupului experimental și de control.

3.2. Contextul universitar de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

Etapă formativă a experimentului pedagogic a avut drept scop implementarea modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în contextul învățării centrate pe student, cu accent pe identificarea și stimularea comportamentelor reflexive concrete ale studenților. În această etapă, s-a urmărit aplicarea progresivă, coerentă și adaptată a metodelor reflexive, în concordanță cu condițiile psihopedagogice favorabile dezvoltării studenților ca subiecți activ angajați în învățare.

Cadrul normativ al modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive, elaborat anterior pe baza unui demers conceptual și valoric, a orientat procesul de aplicare a metodelor reflexive (MR) în învățarea centrată pe student, oferind direcție clară și unitate logică acțiunilor întreprinse. Astfel, în desfășurarea experimentului, s-a urmărit cu consecvență punerea în practică a principiilor ***intenționalității reflecției, continuității și revizuirii, analizei critice, împărtășirii reflecțiilor, încrederii, valorizării reflecției și dezvoltării independenței cognitive a studentului***. Fiecare dintre aceste principii a fost operaționalizat în activități concrete.

Intervenția pedagogică a fost proiectată și desfășurată în strictă corelare cu ***cadrul structural al modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive***, care a oferit o arhitectură funcțională coerentă între ***scopurile educaționale, conținuturile de învățare, metodele aplicate, formele de organizare a activităților și relațiile pedagogice de tip subiect–subiect***. Fiecare component al cadrului structural – de la motivele personale ale utilizării MR, la scopurile formative, activitățile educaționale vizate, criteriile de alegere și aplicare a metodelor, modul de relaționare pedagogică și până la rezultatele urmărite – a fost transpus într-o succesiune logică și operațională de acțiuni didactice.

Intervenția pedagogică a fost structurată într-un traseu metodologic de implementare a metodelor reflexive (Tabelul 3.8.).

Tabelul 3.8. Traseul metodologic de implementare a metodelor reflexive

Condiții psihopedagogice	Activitatea cadrului didactic universitar	Activitatea studentului	Comportamente dezvoltate la student
Etapa 1. PREGĂTIREA pentru implementarea MR			
CPP1. Motivarea pentru reflecție	-Studierea literaturii de specialitate privind ÎCS și MR. -Analiza practicilor de utilizare a MR. -Identificarea potențialului de învățare (nivelul de reflexivitate, stadiul de subiect). -Revizuirea curriculumului prin integrarea MR. -Elaborarea suportului curricular.	-Studierea teoriilor despre MR și ÎCS pentru aprofundarea înțelegerii modului în care funcționează reflecția și cum poate fi aplicată. -Aplicarea instrumentelor de autocunoaștere a potențialului de învățare.	-Exprimă verbal sau în scris propriile înțelegeri despre reflecție și rolul acesteia în învățare. -Formulează întrebări critice legate de propria experiență de învățare. -Utilizează jurnale, chestionare sau scale de autoevaluare pentru a identifica stilul de învățare și nivelul de reflexivitate. -Participă activ în discuții privind aplicabilitatea reflecției în procesul educațional.
Etapa 2. PLANIFICAREA utilizării MR			
CPP2. Corelarea metodelor reflexive cu obiectivele, conținutul, rezultatele învățării CPP3. Alegerea metodelor în funcție de potențialul cognitiv al studentului CPP4. Diversificarea metodelor reflexive CPP5. Crearea un mediu sigur și deschis pentru reflecție CPP6. Asigurarea Feedback-ului constructiv CPP7. Exemplificarea și modelarea situațiilor de reflecție	-Stabilirea finalităților. -Alegerea metodei reflexive conform diferitor criterii. -Formularea sarcinilor de învățare. -Pregătirea instrumentelor didactice (fișe de lucru, jurnale).	-Studierea individuală a conținutului. -Planificarea traseului de realizare a studiului individual. -Soluționarea neînțelegerilor prin consultațiile individuale cu cadrul didactic, colegii.	-Identifică legătura dintre conținutul studiat și propriile obiective de învățare. -Argumentează relevanța reflecției pentru atingerea rezultatelor propuse. -Își gestionează timpul și resursele pentru aplicarea metodei alese. -Utilizează mai multe forme de exprimare a reflecției (scris, oral, grafic). -Exprimă preferințe argumentate pentru anumite metode reflexive. -Exprimă liber puncte de vedere personale. -Ascultă activ feedback-ul și îl notează -Revizuieste sarcinile reflexive conform sugestiilor primite.

Etapa 3. UTILIZAREA MR în activitatea didactică			
CPP8. Adaptarea metodelor la nivelul competenței reflexive a studentului CPP9. Abordarea creativă a metodelor reflexive CPP10. Asigurarea resurselor temporale și materiale necesare pentru reflecție în funcție de ritmul învățării	-Explicarea etapelor de aplicare a MR -Dirijarea încurajatoare a realizării acțiunilor specifice etapelor metodei -Oferirea de exemple, modele de reflecție -Valorificarea dialogului reflexiv -Implicarea activă a tuturor studenților - Ghidarea studiului individual al studentului	-Respectarea etapelor specifice metodei -Utilizarea instrumentelor, resurselor specifice MR propuse -Participarea activă la dialogul reflexiv - Comunicarea (scris sau oral) reflecțiilor personale cadrului didactic / colegilor -Realizarea sarcinilor de studiu individual	-Urmează etapele metodei reflexive fără ezitare. -Utilizează limbaj reflexiv structurat: „am observat că...”, „consider că...”, „data viitoare voi...”. -Finalizează sarcinile reflexive în termenele stabilite sau renegociate. -Propune soluții și perspective originale în cadrul reflecțiilor -Utilizează diverse forme de exprimare (texte, diagrame, povești vizuale). -Aplică metodele în contexte noi sau personal. -Adaptează reflecțiile la nivelul propriu de înțelegere și analiză. - Solicită sprijin când întâmpină dificultăți în aplicarea metodei.
Etapa 4. EVALUAREA eficienței MR			
CPP11. Evaluarea continuă a procesului de implementare a MR	- Evaluarea eficienței MR. - Ghidarea autoevaluării procesului și progreselor învățării. - Oferirea de feedback constructiv.	- Autoanaliza experienței de utilizare a MR. -Autoevaluarea rezultatelor, calității procesului, progresului în învățare. -Stabilirea direcțiilor de eficientizare a învățării.	-Reflectă asupra eficienței metodelor utilizate în raport cu obiectivele personale. -Își identifică punctele tari și aspectele de îmbunătățit în procesul de reflecție. -Propune acțiuni concrete pentru optimizarea învățării. -Completează fișe de autoevaluare sau jurnale de progres. -Exprimă conștientizare privind propria evoluție și învățare.

Etapa 1. Pregătirea pentru implementarea metodelor reflexive a avut ca obiectiv central motivarea studenților pentru reflecție și dezvoltarea unei baze teoretice. Am identificat modele didactice care valorifică reflecția și am analizat practici aplicate în universități internaționale, pentru a înțelege cum pot fi adaptate în contextul local. Ulterior, am evaluat nivelul de reflexivitate al studenților implicați în cercetare prin aplicarea unor instrumente de autocunoaștere, precum chestionarul privind stilul de învățare și scala de autorefecție și introspecție. Pe baza rezultatelor, am determinat stadiul de dezvoltare a competențelor metacognitive ale studenților, ceea ce mi-a permis să ajustez activitățile didactice în funcție de nevoile lor de învățare. Am revizuit tipul activităților de învățare la disciplinele în cadrul cărora a fost implementat experimentul, astfel încât

să integrez în mod explicit momente și sarcini reflexive. Am elaborat un suport curricular specific, care a inclus fișe de reflecție, exemple de jurnale reflexive și ghiduri pentru autoevaluare.

Activitatea studenților în această etapă a fost centrată pe aprofundarea teoriilor despre reflecție și învățarea centrată pe student. Le-am propus să studieze materiale teoretice selectate, iar în cadrul seminarelor am organizat discuții dirijate care i-au ajutat să înțeleagă aplicabilitatea reflecției în propria formare. De asemenea, i-am ghidat în aplicarea unor instrumente de autocunoaștere, prin care au identificat punctele forte și ariile de dezvoltare în ceea ce privește capacitatea de reflecție.

În ***Etapă 2. Planificarea utilizării metodelor reflexive***, am urmărit corelarea riguroasă a strategiilor reflexive cu obiectivele curriculare, conținuturile și rezultatele așteptate ale învățării, asigurând totodată condiții psihopedagogice favorabile implicării autentice a studenților în procesul reflexiv. Această etapă a fost esențială pentru fundamentarea didactică a intervenției și pentru asigurarea coerenței între intențiile pedagogice și mijloacele utilizate. Am început prin a stabili finalitățile învățării, definind clar obiectivele de formare care vizau dezvoltarea gândirii critice, capacității de autoevaluare și responsabilitatea față de propria învățare. Am formulat rezultatele așteptate în termeni comportamentali, astfel încât acestea să reflecte niveluri superioare ale taxonomiei cognitive (analiză, evaluare, creație), compatibile cu scopul metodelor reflexive. De exemplu, un rezultat de învățare urmărit a fost: „Studentul va fi capabil să identifice propriile prejudecăți și să reflecteze critic asupra deciziilor profesionale într-un context real sau simulat.”

Pentru alegerea metodelor reflexive potrivite, am avut în vedere potențialul cognitiv al studenților, determinat anterior în etapa de pregătire. Astfel, am utilizat metode variate, adaptate nivelului lor de reflexivitate: jurnalul de reflecție, conversația socratică, analiza critică de caz și portofoliul reflexiv. De exemplu, studenților cu un nivel mai avansat al gândirii reflexive li s-a propus redactarea unor eseuri reflexive pe teme controversate din domeniu, în timp ce pentru cei aflați într-un stadiu incipient am folosit întrebări ghidate și activități de reflecție asistată.

Am formulat sarcinile de învățare într-un mod clar și orientat spre reflecție, evitând cerințele pur descriptive. De exemplu, în loc să solicite doar rezumarea unui text, o sarcină de învățare cerea studenților să reflecteze asupra aplicabilității conceptelor teoretice în propria experiență de învățare sau într-o situație profesională simulat-reală. Am pregătit fișe de lucru cu întrebări deschise și stimulative, precum și jurnale reflexive structurale, în care studenții erau încurajați să identifice dileme personale, să-și exprime emoțiile și să formuleze concluzii personale.

Un aspect important în această etapă a fost crearea unui mediu psihopedagogic sigur și deschis, care să favorizeze exprimarea sinceră a gândurilor și trăirilor. Am încurajat dialogul autentic și respectul reciproc, promovând o atmosferă lipsită de judecată, în care greșeala era

valorizată ca oportunitate de învățare. Am oferit constant feedback constructiv, personalizat, încurajând progresul individual și oferind exemple concrete de îmbunătățire. De exemplu, după o activitate reflexivă scrisă, le-am oferit studenților comentarii formative care evidențiau aspectele valoroase și sugerau direcții de aprofundare.

În plus, am modelat personal comportamentele reflexive, oferind exemple din propria experiență profesională sau din practica didactică. Am relatat situații în care reflecția m-a ajutat să iau decizii mai bune sau să înțeleg mai profund un eșec, oferind astfel studenților un model autentic de învățare reflexivă.

Studenții, la rândul lor, au desfășurat activități de studiu individual ghidat, în care au aprofundat conținuturile teoretice, pregătindu-se pentru aplicarea acestora în activitățile reflexive. Și-au planificat traseul de lucru și, atunci când au întâmpinat dificultăți conceptuale sau metodologice, au solicitat sprijin prin consultații individuale, atât cu mine, cât și cu colegii lor. Aceste interacțiuni au contribuit la clarificarea conceptelor și la consolidarea unui climat colaborativ de învățare.

La *Etapă 3. Utilizarea metodelor reflexive în activitatea didactică*, am implementat metodele reflexive în cadrul activităților de predare-învățare, urmărind adaptarea acestora la nivelul de competență reflexivă al fiecărui student și promovarea unei învățări active, profunde și personalizate. Această etapă a constituit miezul intervenției pedagogice, în care reflecția a devenit o practică educațională activă, integrată în structura lecției și în demersul formativ al studentului.

Am explicat detaliat fiecare metodă reflexivă utilizată, prezentând scopul, etapele de aplicare și așteptările de învățare asociate. De exemplu, în cazul jurnalului reflexiv, am clarificat cum trebuie structurată o intrare (descrierea experienței, analiza personală, concluzii și planuri de acțiune), oferind modele de răspunsuri bine argumentate. În cazul metodei „conversației socratice”, am simulat, împreună cu un student voluntar, un schimb de idei construit pe întrebări stimulative, pentru a arăta cum se dezvoltă un dialog reflexiv autentic.

Am avut în vedere adaptarea fiecărei metode la nivelul de reflexivitate al studentului. Astfel, pentru cei aflați într-un stadiu incipient, am propus activități ghidate, cu întrebări structurate, cum ar fi: „Ce ai simțit în această situație?” sau „Ce ai face diferit data viitoare?”, în timp ce pentru studenții avansați am propus provocări mai complexe, de tipul analizei comparative a mai multor perspective sau argumentarea deciziilor proprii în contexte ambigue. Am valorificat abordările creative ale metodelor reflexive, încurajând exprimarea reflecțiilor nu doar în scris, ci și prin prezentări vizuale, narative digitale sau dezbateri, astfel încât fiecare student să poată utiliza canalul cel mai potrivit stilului propriu de învățare.

Pentru a sprijini acest proces, am asigurat resursele necesare atât din punct de vedere temporal, cât și material. Am alocat timp dedicat în cadrul activităților didactice pentru reflecție,

evitând tratarea acesteia ca o sarcină secundară. De asemenea, am pus la dispoziția studenților fișe de reflecție, ghiduri, exemple, precum și platforme online de tip forum, unde și-au putut împărtăși gândurile și observațiile într-un mediu sigur și colaborativ.

Am acordat o atenție deosebită valorificării dialogului reflexiv în timpul seminarelor și cursurilor, încurajând exprimarea liberă a ideilor, ascultarea activă și confruntarea constructivă a opiniilor. De exemplu, după realizarea unui studiu de caz, studenții au fost invitați să discute în perechi sau în grupuri mici reflecțiile personale, apoi să sintetizeze concluzii comune și să le prezinte întregului grup. Această metodă a stimulat nu doar gândirea critică, ci și capacitatea de a învăța din perspectiva celuilalt.

În paralel, am continuat să ghidez studiul individual al studenților, oferindu-le sprijin în clarificarea sarcinilor, recomandări bibliografice personalizate și feedback constructiv la reflecțiile scrise. Studenții, la rândul lor, au respectat etapele specifice ale fiecărei metode reflexive aplicate, utilizând în mod responsabil instrumentele puse la dispoziție și implicându-se activ în procesul de învățare. Ei și-au comunicat reflecțiile personale atât în format scris, prin jurnale și eseuri reflexive, cât și oral, în cadrul discuțiilor sau prezentărilor în echipă. Prin desfășurarea acestei etape, am reușit să transform activitatea didactică într-un cadru de învățare profundă, în care studenții au fost provocați să își analizeze gândirea, să își reevalueze convingerile și să își formuleze propriile înțelegeri.

Etapă 4. Evaluarea eficienței metodelor reflexive a urmărit nu doar măsurarea rezultatelor învățării, ci și investigarea calității procesului reflexiv și a modului în care acesta a contribuit la dezvoltarea autonomiei, gândirii critice și metacogniției studenților. Am evaluat eficiența metodelor reflexive pe două planuri: unul cantitativ, prin analiza progresului academic și a produselor scrise ale studenților (jurnale, eseuri reflexive, portofolii), și unul calitativ, prin observație sistematică, interviuri de grup și chestionare aplicate la finalul etapelor cheie ale experimentului. De exemplu, am analizat modul în care s-a schimbat profunzimea reflecțiilor în timp, trecând de la descrieri simple ale experiențelor la analize mai complexe, fundamentate teoretic și argumentate personal. Această evoluție a fost un indicator clar al eficienței intervenției. Am încurajat în mod constant autoevaluarea din partea studenților, considerând-o un pilon al învățării reflexive. Le-am propus instrumente de autoanaliză, precum grile de evaluare a reflecției, jurnale de progres sau rubrici de autoapreciere, prin care și-au putut analiza propria evoluție, dificultățile întâmpinate și strategiile de depășire a acestora. De exemplu, la finalul unui modul tematic, studenții au completat o fișă de autoevaluare în care au reflectat asupra modului în care au aplicat metodele reflexive, ce au învățat din acest proces și cum intenționează să aplice aceste practici în contexte viitoare.

Am oferit feedback constructiv individualizat pe parcursul întregului proces, nu doar la final, pentru a încuraja îmbunătățirea continuă. Feedbackul a fost structurat astfel încât să evidențieze punctele tari ale reflecțiilor, dar și să sugereze direcții concrete de dezvoltare. De exemplu, în cazul unui jurnal în care analiza era superficială, am recomandat întrebări suplimentare care să-l ajute pe student să exploreze mai profund dimensiunea emoțională și etică a experienței.

Pe baza datelor colectate, am ghidat împreună cu studenții un proces de revizuire a propriei învățări și de stabilire a unor direcții de eficientizare. În cadrul unei sesiuni finale de reflecție, am facilitat un dialog colectiv în care studenții au împărtășit concluziile proprii despre utilitatea metodelor reflexive, dificultățile întâmpinate și strategiile personale de integrare a reflecției în învățarea de lungă durată. Aceste schimburi au contribuit la consolidarea unei culturi a reflecției în grupul de studiu. Etapa evaluativă a confirmat faptul că, prin aplicarea coerentă și adaptată a metodelor reflexive, am reușit să susțin o învățare profundă, centrată pe student, și să dezvolt capacități metacognitive esențiale pentru viitoarea lor carieră profesională. În același timp, această etapă mi-a oferit repere importante pentru ajustarea viitoarelor intervenții didactice, demonstrând caracterul ciclic și autoreflexiv al propriei practici pedagogice.

Tabelul 3.9. Cadrul formal și nonformal de utilizare a metodelor reflexive

Tipul învățării	Forme de organizare	Concretizări	Metode reflexive utilizate	Produse ale activității de învățare
Formală	Curs, Seminar	Unități de curs: Educația incluzivă, Educația interculturală, Rezistența la educație, Cercetarea pedagogică, Pedagogia constructivistă	Dialogul reflexiv, Discuții în baza întrebărilor reflexive, Cadranul experienței de învățare, Scenariul filmului, Schimb de impresii în grup Jurnalul reflexiv, Chestionar de autoevaluare individuală, Bufnițe înțelepte, Chestionare structurate de reflecție, Puncte tari – Puncte slabe, Conversații deschise, Păiangelul ideilor învățate, Cercul reflexiv DaNu-ul învățării mele	Prezentări Postere Proiecte didactice Jurnale reflexive
	Studiul individual		Jurnalul reflexiv, Eseul reflexiv Scrisoare reflexivă, Conversația reflexivă, Interviu reflexiv, Discuția în grup,	Jurnale reflexive, Esee reflexive Jurnalul reflexiv de intenție Planul de acțiune corectiv-reflexiv

				Contractul de învățare Revizuirea reflexivă
	Stagii de practică	Practica pedagogică la învățământul primar	Jurnal reflexiv de auto-observare, Jurnal reflexiv de observare	Plan individual de dezvoltare personală și profesională
Nonfomală	Cercul științific	Cercul științific studențesc „Educația incluzivă”	Note analitice Discuții în baza întrebărilor reflexive Jurnalul reflexiv	Proiect individual de cercetare Comunicare orală
	Zilele educației incluzive	Mese rotunde Expoziții Filmulețe educative etc.	Dialoguri reflexive Chestionare structurate de reflecție Discuții în baza întrebărilor reflexive	Postere Prezentări

Metodele reflexive, dar și alte activități formative aferente cercetării, au fost aplicate în unitățile de curs: „Rezistența la educație”, „Educația incluzivă”, „Cercetarea pedagogică”, „Pedagogia constructivistă”, „Asistența educațională a copiilor cu CES”. Au fost elaborate suporturi de curs, note de lecții [101], [112], [128], care au asigurat accesul la conținuturile de bază. La fiecare unitate de conținut au fost elaborate fișe cu sarcini de învățare. Toate materialele necesare au fost plasate pe Platforma *Moodle*. Studenții au primit acces la toate fișele cu sarcini de învățare la primul seminar, astfel a fost posibilă crearea unei viziuni de ansamblu asupra cursului și activităților de învățare din cadrul seminarelor. Pregătindu-se de seminare, studenții rezolvau în mod independent sarcinile care nu solicitau ghidarea profesorului. În cadrul seminarului erau puse în discuție sarcinile complexe, dificile. Această condiție a permis divizarea responsabilităților de învățare și asumare a ambilor actori: studentul realizează cât îi permite potențialul de învățare, cadrul didactic facilitează, ghidează, clarifică, încurajează și motivează.

În cadrul **orelor de curs** metodele reflexive au fost integrate pentru a implica studenții în învățarea activă, pentru a stimula gândirea critică și pentru a încuraja reflecția asupra subiectului în discuție. Elementele prelegerii reflexive promovate în cadrul experimentului au fost:

- *introducere și contextualizare* - profesorul începe prelegerea prin prezentarea subiectului și a contextului relevante. Poate evidenția importanța abordării reflexive și cum aceasta poate spori înțelegerea subiectului;
- *stimularea discuției* - profesorul poate începe prelegerea cu o întrebare deschisă sau o provocare care să încurajeze studenții să se gândească la subiect înainte de a primi informațiile. Acest lucru poate deschide ușa pentru o discuție interactivă;

- *prezentarea informațiilor cheie* - profesorul prezintă informațiile de bază legate de subiect. Este important să fie succint și clar în transmiterea conținutului, lăsând spațiu pentru discuție și reflecție ulterioară;
- *pauze pentru reflecție* - în timpul prezentării informațiilor, profesorul poate introduce pauze pentru reflecție. Aceste pauze pot fi folosite pentru ca studenții să se gândească la modul în care subiectul se leagă de propria lor experiență sau să își pună întrebări;
- *dezbatere și discuții* - profesorul poate introduce întrebări provocatoare sau puncte de discuție și poate încuraja studenții să își împărtășească perspectivele. În cadrul acestei interacțiuni, studenții pot discuta între ei și pot analiza subiectul din diferite unghiuri;
- *studiul de caz sau exemple practice* - profesorul poate introduce un studiu de caz sau exemple practice care să ilustreze modul în care subiectul se aplică în situații reale. Studenții pot fi încurajați să analizeze cazul sau exemplele și să-și exprime opiniile,
- *reflecția asupra învățării* - la sfârșitul prelegerii sau în timpul, profesorul poate întreba studenții cum înțeleg ei acum subiectul, ce aspecte au învățat sau ce întrebări mai au. Acest moment de reflecție îi încurajează pe studenți să-și evalueze propria învățare;
- *feedback și întrebări suplimentare* - profesorul poate oferi feedback asupra ideilor exprimate de studenți și poate adăuga întrebări suplimentare care să-i îndrume spre analiză mai profundă.
- *încheiere și rezumat* - profesorul poate încheia prelegerea prin rezumatul punctelor cheie discutate și prin evidențierea ideilor principale. În această etapă, profesorul poate încuraja studenții să continue să reflecteze și să exploreze subiectul pe cont propriu;
- *sugestii pentru învățare ulterioară* - profesorul poate oferi sugestii pentru resurse suplimentare sau activități care să ajute studenții să-și aprofundeze înțelegerea subiectului în timpul studiului individual.

Prelegerea reflexivă implică un echilibru între prezentarea informațiilor de bază și stimularea gândirii critice și a reflecției. În loc să prezinte pur și simplu informații, profesorul încurajează studenții să genereze întrebări și să caute răspunsuri prin cercetare și reflecție, să caute și să analizeze surse variate de informații, cum ar fi articole de opinie, cercetări, videoclipuri sau interviuri. Acest lucru poate ajuta la expunerea la diverse perspective și la înțelegerea contextului mai amplu. Este important ca profesorul să creeze un mediu în care studenții se simt confortabil să își împărtășească opinii și să exploreze subiectul într-un mod activ și colaborativ.

În cadrul **orelor de seminar**, a fost valorificat *dialogul reflexiv*. Din timp, s-au planificat întrebări care au semnificație și care dau înțeles și orientare discuției. S-a folosit timpul de așteptare: cel puțin 30 de secunde de gândire pentru a răspunde. Studenților le vine greu să exprime oral reflecțiile. Respectuos, calm și cu manifestare a încrederii am dezvoltat răspunsurile

studentilor, realizând o trecere de la reflecția individuală la cea colectivă. Pentru a implica un număr cât mai mare de studenți în reflecția colectivă, am dresat întrebări de explorare. La finalul discuției, se propunea rezumarea periodică în scris a principalelor puncte discutate prin diferite metode reflexive: eseu de 5 minute, pagină de jurnal, 3-2-1 etc. Atragerea a unui număr cât mai mare posibil de studenți în discuție, a contribuit la dezvoltarea experienței de învățare. Studenții mereu au avut posibilitatea să descopere singuri cunoștințele prin șirul de tipologii de întrebări. Am construit dialogul reflexiv în baza modelor procesului de reflecție oferite de mai mulți autori.

A fost practică cu succes și *simularea*. Studenții au fost stimulați să realizeze activități care de obicei le coordonează cadrul didactic: verificarea temelor, explicarea unei secțiuni de material nou, pregătirea și desfășurarea muncii independente, formularea întrebărilor pentru coleg sau cadru didactic, comentarea, analiza, evaluarea răspunsului unui coleg. Este important, cât mai des posibil, să îi oferim studentului posibilitatea de a juca rolul unui profesor, dobândind abilități semnificative din punct de vedere profesional pentru munca viitoare ca profesor. Studenții înșiși pot deveni organizatorii întregii sesiuni de pregătire. Toți studenții au apreciat importanța și utilitatea asumării rolului de profesor în timpul activităților formale.

Utilizarea metodelor reflexive în cadrul studiului individual

Învățarea individuală reprezintă „o modalitate de organizare a corelației „subiect–subiect” la nivelul unor acțiuni didactice/investigaționale care solicită realizarea unor obiective academice de către studenți independent de colegii săi, cu ajutorul sau fără ajutorul cadrelor didactice” [62, p.59].

Pentru a realiza cu succes activitatea independentă, V. Spînu și N. Bîrnaz descrie un ciclu din 3 etape pe care trebuie să le parcurgă studentul: „1. Încotro mă îndrept?; 2. Unde mă aflu la moment?; 3. Cum ajustez/ameliorez situația?” [122, p.37]. Conform autoarelor, pentru a parcurge prima etapă studentul „fixează obiective ale activității independente sau analizează obiectivele propuse de către profesor și oferă acestora semnificație personală și/sau profesională; stabilește tacticile și modalitățile proprii de realizare a activităților; planifică timpul pentru realizarea activităților, concentrează tot efortul și motivația spre atingerea obiectivelor” [122, p.37]. A doua etapă este etapa „autorefecției și feedback-ului”. Studentul este ghidat să se preocupe de „autoevaluarea activității independente în baza criteriilor de evaluare preconizate” [122, p.37]. Prin autoevaluarea realizată studenții reușesc să „genereze reflecții referitoare la propria activitate independentă și la realizările obținute”. În baza feedback-ului primit, studentul răspunde la întrebări de tipul: „Există și altă modalitate de a realiza această activitate? Am realizat activitatea suficient de bine? Ce ar trebui să mai ajustez/ corectez?” [122, p.37]. În cea de-a treia etapă studentul aplică „modalități de remediere a activității independente, în sensul reducerii diferenței dintre obiective și criterii de evaluare – rezultatele actuale ale

activității”. Rolul studentului la această etapă este să solicite ajutor din partea profesorului în vederea ameliorării activității, punând în aplicare sugestiile și recomandările oferite de către acesta. Studentul încheie ciclul activității independente cu evaluarea acesteia”[122, p.37].

Pornind de la modelul ciclic al activității independente propus de V. Spînu și N. Bîrnaz, au fost valorificate următoarele metode reflexive în fiecare dintre cele trei faze ale studiului individual. Pentru a dezvolta deprinderea de formulare a scopurilor personale și profesionale de învățare, studenții au fost ghidați să utilizeze *Jurnalul reflexiv de intenție* și *Contractul de învățare*. În etapa de autorefecție, au fost aplicate *Fișe de autoevaluare* și *Exerciții de feedback colegial*, menite să stimuleze analiza critică a procesului și produsului învățării. În cea de-a treia etapă, *Revizuirea reflexivă* și *Planul de acțiune corectiv-reflexiv* au fost folosite pentru ajustarea strategiilor și optimizarea rezultatelor. Acest demers a permis nu doar exersarea abilităților metacognitive, ci și formarea unei atitudini reflexive durabile față de învățare.

Cel mai frecvent au fost utilizate diferite forme de *Jurnale de reflecție*. Studenții au fost încurajați să țină jurnale în care să noteze gândurile, întrebările și observațiile lor legate de subiectele abordate în seminar sau laborator. Aceste jurnale au fost discutate în grup sau în discuții individuale cu profesorul. La elaborarea structurii jurnalelor reflexive s-a ținut cont de modele de reflecție și ghidurile de reflecție (Anexa 10).

Au fost folosite *Scrisorile de reflecție* prin care studenții au fost încurajați să scrie scrisori imaginate sau reale către ei înșiși sau către alți studenți, în care să reflecteze asupra a ceea ce au învățat, asupra dificultăților întâmpinate și asupra modului în care vor aplica cunoștințele dobândite.

La unitățile de curs care aveau în curriculum proiectat *Portofoliul* ca formă de realizare a studiului individual, studenții au îmbogățit structura lui prin produsele învățării obținute în urma aplicării metodelor reflexive: jurnale reflexive, eseuri reflexive, notițe reflexive despre ceea ce au învățat de-a lungul semestrului. Portofoliile au servit, astfel ca documente de autoevaluare și de monitorizare a progresului în obținerea deprinderilor metacognitive.

Utilizarea metodelor reflexive în cadrul stagiilor de practică pedagogică

Metodele reflexive au fost valorificate în cadrul stagiilor de practică pedagogică pentru că au contribuit la dezvoltarea abilităților și competențele pedagogice prin autoevaluare și analiză critică. Cu ajutorul metodelor reflexive studenții au identificat punctele tari și slabe în practica lor, căutând mai conștient oportunitățile pentru îmbunătățire continuă.

Stagiul practic are multiple avantaje. Unul dintre ele constă în faptul că asigură proximitatea dintre timpul acțiunii (desfășurarea lecției), timpul reflecției (analiza și chestionarea reflexivă a acțiunii desfășurate) și timpul unei noi acțiuni (pregătirea lecției următoare în care se valorifică rezultatele reflecției anterioare). După cum afirmă E. Păun, „paradigma reflexivității

este focalizată, pe înțelegere”, iar „a înțelege presupune efortul de căutare a rațiunilor care au stat la baza reușitei și identificarea modalităților de îmbunătățire a acțiunii prin transferul acestei experiențe în alte situații” [84, p.188]. Viitorul profesor trebuie format mai ales pentru a înțelege. Altfel spus, reușita trebuie subordonată înțelegerii acțiunii desfășurate, care poate fi obținută prin utilizare metodelor reflexive.

Conform ghidului de practică pedagogică, studenții au realizat următoarele categorii de activități: „2-3 lecții în fiecare zi, începând cu a II-a săptămână; asistențe la lecțiile colegilor (protocolarea și analiza acestora); ore publice, începând cu săptămâna a III-a (câte 1 oră la fiecare disciplină din învățământul primar); o activitate educativă publică, începând cu săptămâna a III-a; o ședință publică cu părinții, începând cu săptămâna a III-a; elaborarea și completarea portofoliului la practica pedagogică [119].

Stagiile de practică pedagogică reprezintă un proces complex, care reflectă cultura generală a studentului ca viitor profesor și orientarea personală și profesională. Practica pedagogică introduce studentul în gama de probleme reale ale profesiei didactice, în conținutul multiaspectual și volumul muncii profesionale a pedagogului. În procesul de realizare a activității pedagogice din cadrul stagiului de practică, studentul se confruntă cu o serie de dificultăți, depășirea cărora facilitează procesul de adaptare, dezvoltarea culturii pedagogice, îmbunătățirea abilităților, crearea unui mediu intern de autodezvoltare. Astfel, practica pedagogică este un spațiu pentru dezvoltarea armonioasă a personalității, auto-actualizarea și auto-determinarea acesteia în profesia pedagogică.

În anul IV, experimentul pedagogic a continuat prin valorificarea metodelor reflexive în cadrul unității de curs „Asistența educațională a copiilor cu CES” și „Stagiul de practică pedagogică”. Studenților a fost propus un jurnal reflexiv care a fost completat pe parcursul stagiului de practică și a vizat mai multe aspecte psihopedagogice specifice clasei incluzive.

Primul aspect propus spre reflecție a fost relația pedagogică elev-elev în clasa incluzivă. Au fost propuse următoarele întrebări de ghidare: „Sunt încurajați elevii care prietenesc în mod activ cu elevii cu CES?”, „Învăță copiii cum să soluționeze conflictele care apar între ei?”, „Oferă copiii ajutor atunci când văd că este nevoie?”. Oferim câteva exemple de reflecții colectate:

- *Sunt prietenoși și deschiși spre comunicare; Se ajută reciproc când nu înțeleg un subiect; Evită apariția conflictelor; Se adresează politicos unul față de celălalt; Evită supărările și frustrările; Se observă o simpatie în relația băiat-fată (R.O.).*
- *Copiii sunt prietenoși, au un spirit de echipă bine dezvoltat. În cadrul acestui grup sunt evidente relațiile de colegialitate și prietenie, lucrează cu plăcere pe grupe fără să țină seama de apartenența socială sau intelectuală. Degajarea cu care lucrează determină la cei mai mulți conformism, acceptare și favorizează o atmosferă destinsă de lucru între*

membrii acestuia. Evident că viața în grup comportă și aspecte „conflictuale”, dar acestea au rezolvare (A.F.).

Un alt aspect propus spre reflecție a fost relația pedagogică învățător-elev. Studenții au primit întrebări de ghidare de tipul: „Sunt implicați emoțional copiii în timpul lecțiilor?”, „Își demonstrează profesorii dragostea proprie pentru studiere?”, „Sunt încurajați copiii să spună atunci când ei nu înțeleg ceva?”, „Învăță copiii cum să întrebe unul de altul pentru a obține și acorda susținere unul pentru altul în procesul de studiere?”, „Sunt încurajați copiii la lecții să discute despre procesele de gândire și însușire?”. În cele ce urmează, enumerăm câteva exemple:

- *Elevii se implică activ în timpul orelor; Învățătoarea le oferă explicații ori de câte ori este nevoie; Învățătoarea este deschisă spre colaborare; Nu sunt prezente semne ale unei vorbiri agresive; Învățătoarea promovează, zilnic, educația pentru toleranță; Le oferă timp celor vorbitori de limbă rusă să-și construiască gândurile; Elevii se apropie, fără teamă, de masa învățătorului atunci când aceștia nu înțeleg un subiect. (R.O.).*
- *Copiii sunt implicați toți pe tot parcursul lecțiilor, profesoara reușește să-i încadreze eficient pe toți. Orice copil care întâmpină o neclaritate nu se rușinează să spună că nu a înțeles, profesoara ajută și explică încă o dată până observă că informația este înțeleasă. E nevoie de activitate suplimentară cu elevii mai slabi în înțelegerea algoritmului operațiilor de înmulțire și împărțire, pe care am văzut că le-au perceput greu, dar și de înțelegere și rezolvare de probleme cu mai multe operații. De fiecare dată, prin lecțiile de matematică am urmărit atât dezvoltarea logicii și independenței gândirii, cât și formarea deprinderilor și cunoștințelor practice. Prin lecțiile desfășurate am urmărit formarea unor concepții științifice despre și viață, înțelegerea fenomenelor ce se petrec în mediul înconjurător, formarea unei gândiri critice și creative, a unei imaginații bogate. Profesorii prin atitudinea lor bună față de învățătură, motivează copiii să studieze și să tindă spre succes și evoluție (A.F.).*

Studenții au realizat reflecții în baza observării parteneriatului cu familia, fiind îndrumați de întrebările: „Cum interacționează cadrele didactice cu părinții?”, „Ce activități realizează împreună?”. Oferim următoarele exemple de reflecții:

- *Cadrul didactic interacționează eficient cu părinții, există o relație de colaborare foarte strânsă între ei, părinții sunt foarte responsabili și receptivi, nu devalorizează personalitatea profesorului în prezența copilului, din contra părinții mereu cer ajutor și sfat de la profesoara cum să-i stimuleze și cum să le cultive dragostea de carte și învățătură. Părinții sunt grijulii, vin câte o dată pe săptămână și fac curățenie în sala de clasă. Sunt copii care vin la școală cu dulciuri din partea familiilor lor pentru a încuraja astfel copiii să învețe și să primească o recompensă (R.O.).*

- *Părinții sunt foarte receptivi la solicitările și ideile din partea profesorului, la dorința profesoarei de a le cultiva dragostea de carte de la o vârstă fragedă, în clasă părinții au hotărât să le ofere drept cadou cărți copiilor, astfel încât să își formeze o bibliotecă personală de mici, copiii vin la școală nu cu telefoane și se laudă, dar cu noile cărți procurate de părinți. Părinții pentru ași bucura copiii sârguincioși, vin seara la școală și le pregătesc câte un cadou pentru a doua zi (A.F.).*

Consolidarea statutului de subiect nu este posibilă fără implicarea studentului în procesul de soluționare a situațiilor pedagogice. Realizând activitățile din cadrul practicii pedagogice, studenții au fost ghidați de către mentori să intervină în rezolvarea cazurilor particulare. Pentru a afla cum gândesc în situații pedagogice dificile am inclus în jurnalul reflexiv următoarele întrebări: „Cum ați interacționat cu elevul, părinți, cadrele didactice?”, „Ce soluții ați identificat și analizat?”, „Ce bariere nu pot fi depășite?”, „Cine ar mai putea fi implicat pentru ajutor?”. Răspunsurile oferite au fost de tipul:

- *Știind că eleva este timidă, am încercat prin intermediul unui joc să o provoc să comunice cu mine. Treptat, am creat o relație bazată pe respect. Am discutat cu bunica și învățătoarea clasei despre acest elev, oferindu-mi unele informații care mi-au fost de ajutor. De asemenea, mi s-au oferit unele materiale cu care se lucrează cu acest elev și pe care le-am folosit și eu: fișe cu cuvinte care greu le pronunță, tipuri de exerciții verbale, lecțiile logopedului. Astfel, pe durata întregii practici am monitorizat activitatea elevei. Uneori, ca o pauză dinamică, la lecțiile de limbă și literatură română/științe, am folosit diferite jocuri și exerciții legate de pronunție, care i-au fost de folos. Însă, există bariere care nu pot fi depășite și anume frica de a vorbi în public, temându-se de a nu-și uita discursul. În lucru cu această elevă au fost implicați: învățătoarea, logopedul, bunica, dar cred că ar trebui să fie și psihologul, pentru unele discuții care ar ajuta-o pe fetiță să depășească emoțional această tulburare de limbaj (R.O.).*

Un alt aspect propus spre reflecție a vizat dificultățile întâlnite, cu următoarele întrebări de ghidare: „Ce tip de activitate a fost greu de realizat (de ex: proiectarea lecțiilor, evaluarea elevilor, colaborarea cu mentorul, colaborarea cu părinții elevilor, colaborarea cu administrația, elaborarea materialelor didactice, organizarea/disciplinarea clasei etc.)?”, „Ce a fost greu în stabilirea relației incluzive cu toți elevii din clasă?”, „Cum ați individualizat și diferențiat instruirea?”. Exemplele ilustrează că studenții dețin capacitatea de autoevaluare și localizează clar dificultățile:

- *Interacționând aproape zi de zi cu această elevă, cel mai greu mi-a fost la elaborarea sarcinilor ce presupune vorbirea orală și colaborarea cu bunica, de la început evitând de a comunica cu mine și fiind nevoie de a-i explica detaliat în ce constau activitățile date. Am încercat să creez și să mențin o relație eficientă cu toți elevii din această clasă. Dar*

am avut și unele dificultăți în stabilirea acestei legături și anume bariera pe care o aveau unii elevi în comunicarea cu mine. Am recurs la diverse jocuri interactive, activități creative, care le-au trezit interesul față de activitatea educativă ce era dirijată de mine. Înțelegând că fiecare elev are propriul ritm de învățare, ofeream sarcini individuale diferite; dacă era vorba de crearea unor grupuri, luam în considerare modul de repartizare a elevilor și sarcinile pe care aceștia trebuiau să le rezolve. Astfel, am ajuns la un rezultat foarte bun (R.O.).

- *Tipul de activitate care a fost greu de realizat cu ea, a fost metoda „Diamantul”, deoarece ei încă la acel moment nu au studiat cuvintele însușiri și acțiuni, chiar dacă și eu și profesoara le-am adus exemple, mai întâi am realizat oral un exemplu, totuși ea a avut neclarități (A.F).*
- *Nu am observat să nu fie acceptată în clasă, o dată la două săptămâni sunt schimbați din bancă, se schimbă și colegul de bancă, dacă întârzie se așază în bancă cu copilul a cărui partener de bancă absentează, interacționează eficient cu toți colegii. Am observat inițiativă din partea ei, în cadrul orei de română, chiar dacă îi era greu totuși ea a fost cea care și-a determinat colegul de bancă să realizeze un dialog în perechi, tot ea a fost cea care a ridicat mâna ca să răspundă (M.D.).*
- *Tipul de activitate care a fost greu de realizat cu implicarea elevului cu CES, a fost tehnica „Explozia stelară”, deoarece el singur nu poate alcătui întrebări sau propoziții și mereu trebuie să realizezi sarcinile împreună cu el. De asemenea un alt tip de activitate ce mi-a fost greu de realizat a fost evaluarea acestui elev, elaborarea fișelor adăugătoare și proiectarea lecțiilor (C.F).*
- *Ținând cont de relațiile incluzive în clasă, mi-a fost greu să asigur o stare emotivă stabilă elevului cu CES. Elevii terminau sarcinile, însă el rămânea în urmă și deodată plângea. Însă pot spune că în relațiile cu colegii nu se constată deficiențe sau conflicte. S-a integrat foarte bine, fiind o fire sociabilă, adaptându-se cerințelor mediului școlar. Este iubit de către aproape întregul colectiv de elevi și participă cu mult drag la jocurile colegilor. Mereu este ajutat de colegi atunci când el cere sau întreabă ceva. De asemenea, fiind bun la matematică, poate să-l ajute și pe colegul său de bancă. Am individualizat instruirea prin oferirea sarcinilor diferite, fișe adăugătoare și timp suplimentar (E.P).*

Un aspect important în dezvoltarea calității de subiect îl constituie experiența pozitivă de învățare. Analiza succesului și factorilor care l-au determinat contribuie la creșterea motivației interne și la autocontrolul activității de învățare. Studenții au fost rugați să elaboreze reflecții pe marginea succesului obținut în cadrul stagiului de practică pedagogică: „Ce succese ați obținut?”, „Enumerați cele mai relevante activități promovate. Cu ce vă mândriți?”, „Ce metode ați aplicat?”,

„Cu cine ați colaborat?”, „Cât timp ați căutat soluții?”, „Ce surse ați consultat?”. Aducem câteva exemple:

- *În urma practicii și a lucrului cu această elevă, pot spune că am ajutat-o, parțial, să-și îmbunătățească vorbirea, fără a se bâlbâi. Pentru aceasta am folosit o gamă de activități: recitarea expresivă a poeziilor, jocuri verbale (Albina și vântul; Cucul și gâsca), recitarea frământărilor de limbă (D.I.).*
- *Nu am obținut succese esențiale, dar totuși am însușit în cadrul orelor de română multe cuvinte noi, am învățat formele de plural și singular, deoarece de multe ori am observat că nu putea să folosească corect în vorbire formele de plural și singular. Am cerut sfaturi de la profesoară, am comunicat cu ea despre fetiță, ca să înțeleg dacă modul meu de predare, sarcinile pe care le folosesc dacă vor fi înțelese de ea. Datorită explicațiilor particulare, timpului mai mult acordat pentru realizarea anumitor sarcini am observat că, chiar dacă realizează sarcinile mai lent, totuși depune efort și nu caută scuze că nu-i reușește (A.F.).*
- *În urma evaluării rezultatelor obținute, am ajuns la concluzia că, prin exerciții și activități simple, accesibile, desfășurate în ritm propriu, elevul a depășit în mare parte dificultățile sale, dobândind o experiență cognitivă superioară celei anterioare, înlăturând anumite bariere în calea dezvoltării sale (S.A.)*

Pentru a facilita elaborarea reflecțiilor concluzive, au fost propuse întrebări de tipul: „În ce măsură ați fost satisfăcuți de activitatea din cadrul practicii?”, „Ce calități personale ați descoperit?”, „Ce calități ați observat că necesită dezvoltare?”, „Ce schimbări ați obținut în propriul comportament?”. Studenții au formulat următoarele reflecții:

- *În urma practicii pedagogice de stat, pot spune că am fost satisfăcută de rezultatele obținute, perfecționându-mă mai bine în această meserie. De asemenea, am înțeles că alegerea spre această profesie corespunde în totalitate cu personalitatea mea, știind unde/cum și când să intervin pentru a ajuta un elev. Mi-am descoperit unele calități personale: curajul, dibăcia, tactul pedagogic, îndrăzneală, creativitatea. Cu toate acestea, știu că trebuie să-mi mai perfecționez unele calități: coordonarea, conducerea, punctualitatea. Toate acestea au condus la apariția unor schimbări în propriul comportament: capacitatea de a lucra cu o clasă, spiritul organizatoric, maturitatea profesională, tendința de a trezi curiozitatea la elevi prin folosirea diverselor metode interesante, adaptarea sarcinilor, pe moment, la nevoile și interesele elevilor. (R.O.)*
- *Pe durata stagiului didactic, mi-am format competente cum ar: punctualitate, respectul față de sine și ceilalți, planificare planului pentru o săptămână, atenția și observația (A.F.).*

- *Autoaprecierea activității realizate este la un nivel trecut de mediu care mi-a oferit formarea unor experiențe noi, formarea unor idei mai clare despre profesia de „pedagog” care îmi va influența foarte mult viața și îmi va mări motivația pentru o dezvoltare personală mai profundă, dar și înțelegerea mai bună a fiecărei informații noi învățate (M.D.).*
- *Interacțiunea cu copii și îndeplinirea rolului de cadru didactic pe parcursul acestei perioade mi-a oferit șansa să gust din profesia de pedagog. Am avut ocazia să sesizez volumul de lucru profesional al învățătorului inclusiv la verificarea continuă a variatelor probe formative, sumative (E.P.).*
- *Acest stagiul didactic este binevenit pentru studenți. El permite să descopere și să înțeleagă mai bine care este viitoarea lor profesie și cum este să fii profesor. De asemenea le permite studenților să vadă care sunt părțile pozitive și negative ale acestei profesii și să facă concluzii în ceea ce privește studiile superioare care le fac la moment (N.C.).*
- *Adoptați o ținută decentă și comportați-vă politicos în orice împrejurare; Abordați fiecare copil din prisma unicității lui, respectându-i particularitățile de vârstă și individuale în contextul general al drepturilor copilului; Folosirea a diferitor metode interactive (E.M.).*

Pentru a stimula reflecția colectivă am solicitat de la studenți să elaboreze sfaturi pentru colegi, ghidându-se de întrebările: „Ce îndemnuri puteți formula pentru a valorifica propria experiență obținută?”, „Ce considerați că ar fi bine de evitat în activitatea pedagogică?”. Studenții au demonstrat determinare profesională. Sfaturile oferite denotă o asumare conștientă a viitoarei profesii. Exemplele sunt:

- *Fiți mereu indulgenți cu elevii; Creați de la bun început o relație prietenoasă profesor-elevi; Optați pentru o relație bazată pe respect elev-elev; Păstrați-vă calmul și evitați ridicarea tonului; Înțelegeți că fiecare elev este diferit și are nevoie de o atenție diferită; Tratați-i pe toți de la egal la egal; Fiți învățătorul iubitor care rezolvă orice problemă cu dibăcie; Încercați să-i înțelegeți, mereu, pe elevi de ce a acționat așa într-un moment și explicați-le unde a greșit; Iubiți această meserie și veți avea succes! (S.L.).*
- *Pentru a avea performanță în cariera profesională, este important de evitat următoarele momente: Soluționarea conflictelor doar prin trimiterea elevilor la director sau apelarea la părinți; Accentuarea permanentă a nereușitelor și evitarea menționării succeselor; Reacție impulsivă când un elev a greșit sau nu este atent la lecție; Dramatizarea unei situații; Intrarea într-un conflict cu elevul, dacă acesta vă provoacă; Pedepsirea elevului, fără a-i explica cauza; Comportamentelor neadecvate, dacă acestea sunt prezente doar o singură dată; Limbajului agresiv, atunci când sunteți suprasolicitați (R.T.).*

La finele practicii pedagogice, a fost organizată o masă rotundă în cadrul căreia studenții au prezentat public reflecțiile realizate. S-a constatat că studenții au căpătat mai mult curaj în exprimarea publică a propriilor opinii, observări, concluzii. Prezentările publice ale reflecțiilor personale au fost realizate cu mult entuziasm și satisfacere de activitatea realizată în cadrul stagiului de practică. Studenții au analizat aspectele practice observate prin prisma conținuturilor studiate „m-am convins că clasa incluzivă diferă de o clasă tipică”, „copii cu CES necesită altă abordare”, „studiind temele la universitate nu am simțit frică, însă când am contactat pe viu cu elevii cu CES am trăit emoții de neliniște, curiozitate, nesiguranță în ceea ce fac”. În linii generale, menționăm că majoritatea studenților au manifestat comportamente specifice calității de subiect.

În ansamblu, metodele reflexive valorificate în cadrul stagiilor de practică pedagogică au condus la formarea unor profesioniști în educație mai autentici, angajați și pregătiți să răspundă nevoilor diverse ale elevilor într-un mod eficient și empatic. Situațiile de reflecție asupra experienței obținute au sprijinit dezvoltarea unui mediu educațional centrat pe student, în care învățarea devine o experiență activă, relevantă și profundă.

Utilizarea metodelor reflexive în cadrul activităților nonformale

Activitățile de educație nonformală, organizate în cadrul programului metodologic, au avut un rol în asigurarea centrării pe student. Activitatea nonformală „scoate în evidență încă o caracteristică definitorie a educației non-formale – educația pe cont propriu, în sensul implicării responsabile în auto-edificarea personală, proces care necesită un sistem de competențe, ce urmează a fi formate: competența de luare a deciziilor, competențe de management al resurselor proprii, printre care competența de management al timpului este una definitorie; competența de evaluare și identificare a necesităților de dezvoltare personală și profesională” [42, p. 85-88].

Un mijloc de dezvoltare a deprinderilor de autoorganizare a învățării, o modalitate eficientă de autorealizare a studenților a fost activitatea de proiect, al cărei rezultat/produs fost o lucrare științifică, un produs al muncii intelectuale a studenților realizat în cadrul Cercului de cercetări științifice studențești cu genericul „Educația incluzivă”. Studenții din anul II studiază cursul „Educația incluzivă” în cadrul căruia își formează nivelul inițial al competențelor profesionale specifice cadrului didactic incluziv. Pe parcursul anului III, în cadrul unității de curs „Cercetarea pedagogică” studenții se inițiază în specificul cercetărilor științifice realizate în domeniul științelor educației. Cercul de cercetări științifice studențești „Educația incluzivă” creează condiții pentru aprofundarea studiului problematicei educației incluzive început în anul II și formarea competențelor de realizare a proiectelor individuale de cercetare. Studenții parcurg toate etapele cercetării științifice fiind activ implicați în toate acțiunile specifice. Începând cu stabilirea temei, documentării bibliografice, până la prezentarea publică a rezultatelor științifice obținute în cadrul Conferinței științifice studențești, pe care tot ei o planifică și o organizează. Proiectele individuale

de cercetare realizate, prestația în cadrul manifestării științifice, observațiile realizate pe parcurs, convorbirile de ghidare denotă o implicare activă, motivantă, conștientă a studenților în procesele complexe specifice cercetării științifice.

Intervenția pedagogică, bazată pe implementarea modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive, a condus la dezvoltarea unor comportamente specifice rolului de subiect la studenți, printre care: exprimarea clară și argumentată a reflecțiilor, formularea întrebărilor critice legate de propria experiență, utilizarea diverselor forme de comunicare reflexivă, respectarea etapelor procesului de reflecție, precum și capacitatea de a adapta metodele în contexte noi sau personale. Totodată, studenții și-au dezvoltat abilități metacognitive și atitudini deschise față de feedback, manifestând responsabilitate și autonomie în gestionarea procesului propriu de învățare.

Condițiile psihopedagogice identificate s-au dovedit eficiente în facilitarea învățării centrate pe student. Produsele activității de învățare reflectă nu doar achiziții teoretice, ci și un progres în planul dezvoltării personale și profesionale a studenților, demonstrând potențialul formativ al metodelor reflexive într-un demers educațional centrat pe student.

3.3. Valori experimentale comparate obținute din implementarea metodelor reflexive în învățarea centrată pe student

Pentru a identifica eficiența metodelor reflexive în realizarea învățării centrate pe student a fost realizată analiza comparativă a rezultatelor obținute la grupul experimental și cel de control.

În vederea *identificării dinamicii nivelurilor stadiilor calității de subiect* a fost administrată repetat Metodica diagnosticării stadiilor de subiect a studenților (OCC) după B. Панов. Rezultatele generale au fost introduse în Tabelul 3.10. și Figura 3.20.

Tabelul 3.10. Nivelul stadiilor de subiect la etapa de control

	Stadiul de subiect (SS)													
Stadii	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7	
Etape	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Grupul experimental	1,79	2,18	3,11	2,61	2,95	2,68	3,31	2,65	1,63	2,21	1,94	2,68	1,71	2,31
Grupul de control	1,87	1,93	3,08	2,85	3,07	2,88	3,40	2,77	1,78	2,25	1,93	2,58	1,75	1,97

Rezultatele au fost sintetizate separat pentru fiecare grup din cadrul eșantionului cercetării. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiilor de subiect la etapa de constatare și de control în grupul experimental au fost introduse în Tabelul 3.11.

Tabelul 3.11. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare și de control în grupul experimental

Nivel	Etapă	Stadiul de subiect (SS)
-------	-------	-------------------------

		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Nivel actual	Constatare	1,79	3,11	2,95	3,31	1,63	1,94	1,71
	Control	2,18	2,61	2,68	2,65	2,21	2,68	2,31
Schimbare		>0,39	<0,5	<0,27	<0,66	>0,58	>0,74	>0,60
Nivel apropiat	Constatare	1,81	2,73	2,05	2,80	1,97	2,21	2,16
	Control	2,05	1,95	1,78	2,11	2,40	2,67	2,89
Schimbare		>0,24	<0,78	<0,27	<0,69	>0,43	>0,46	>0,73
Nivel potențial		4	4	4	4	4	4	4

Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare și de control în grupul de control au fost incluse în Tabelul 3.12.

Tabelul 3.12. Rezultatele evaluării nivelului actual, apropiat și potențial al stadiului de subiect la etapa de constatare și de control în grupul de control

Nivel	Etapă	Stadiul de subiect (SS)						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Nivel actual	Constatare	1,88	3,08	3,07	3,40	1,78	2,48	1,75
	Control	1,93	2,85	2,88	2,77	2,25	3,38	1,97
Schimbare		>0,05	<0,23	<0,19	<0,63	<0,47	>0,9	>0,22
Nivel apropiat	Constatare	2,3	2,81	2,56	2,77	2,25	2,98	2,69
	Control	2,5	2,40	2,30	2,64	2,11	3	2,95
Schimbare		0,2	0,41	0,26	0,13	0,14	0,02	0,26
Nivel potențial		4	4	4	4	4	4	4

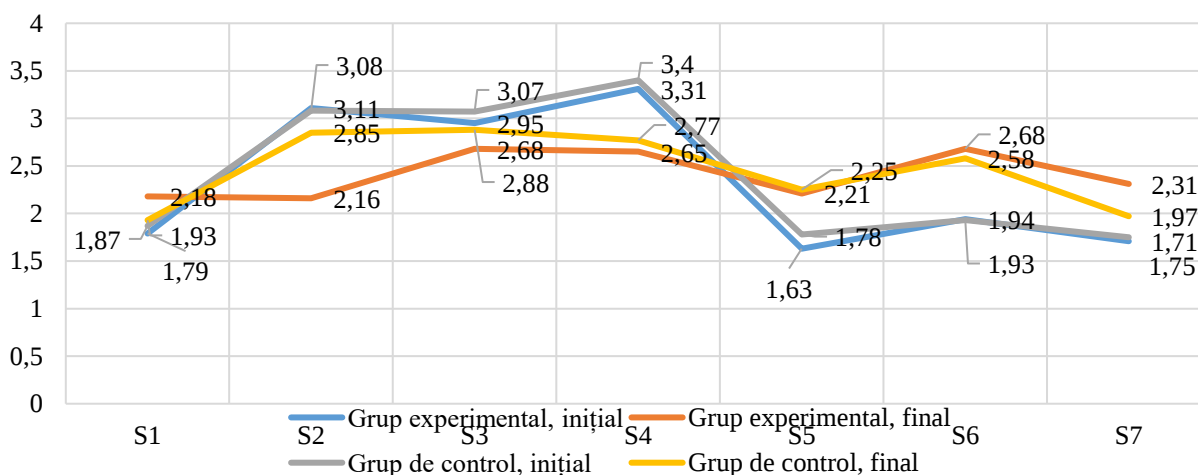


Figura 3.19. Nivelul stadiilor de subiect la etapa de constatare și la etapa de control în grupul experimental și de control

Constatările au fost următoarele:

- În grupul experimental s-au produs schimbări semnificative la toate stadiile calității de subiect: au crescut în medie cu 0,57 unități rezultatele la stadiile S1, S5, S6 și S7 care sunt caracteristice studenților cu nivel superior de manifestare a comportamentelor tipice subiectului învățării. S-au micșorat în medie cu 0,47 unități rezultatele la stadiile S2, S3 și

S4 care sunt tipice studenților cu nivel inferior, cu manifestări caracteristice obiectului învățării, cu preferință pentru observare și implicare pasivă.

- În grupul de control au fost înregistrate schimbări în rezultatele la stadiile S1, S5, S6 și S7 de 0,41 unități mărire. Cu 0,35 unități rezultatele la stadiile S2, S3 și S4 au fost mai mici.
- Rezultatele din grupul experimental diferă de cele din grupul de control. Diferența dintre rezultatele la stadiile S1, S5, S6 și S7 obținute în grup experimental și de control este de 0,16 unități, diferența identificată în rezultatele stadiilor S2, S3 și S4, fiind de 0,12. Studenții din grupul experimental au dovedit rezultate mai mari la stadiile specifice calității de subiect.

Un obiectiv nou de cercetare trasat pentru această etapă a experimentului a fost *determinarea dinamicii de manifestare a reflexivității la studenți din diferiți ani de studiu.*

Pentru realizarea acestuia au fost administrate următoarele instrumente de colectare a datelor: Chestionarul de diagnosticare a nivelului de reflexivitate elaborat de A. Капнов (2003), chestionarul de reflexivitate elaborat de B. Карандашева, Scala de auto-reflecție și perspectivă (SRIS) elaborată de cercetătorii A. Grand, J. Franklin, P. Langford (2002).

Astfel, Chestionarul de diagnosticare a nivelului de reflexivitate A inclus conținutul constructului teoretic, precum și gama manifestărilor comportamentale ale indicatorilor proprietății reflexivității determinate de A. Капнов, sugerează și necesitatea luării în considerare a celor trei tipuri principale de reflecție, distinse după așa-numitele principii „temporar”: reflecție situațională (actuală), retrospectivă și prospectivă. Reflecția situațională asigură autocontrolul direct al comportamentului uman în situația actuală, înțelegerea elementelor acestuia, analizarea a ceea ce se întâmplă, capacitatea subiectului de a-și corela acțiunile cu situația și de a le coordona în conformitate cu condițiile în schimbare și cu propria sa stare. Manifestările comportamentale și caracteristicile acestui tip de reflecție sunt, în special, timpul în care subiectul se gândește la activitatea sa curentă; cât de des recurge la analiza a ceea ce se întâmplă; gradul de implementare a proceselor decizionale; tendința la introspecție în situații specifice de viață. Reflecția retrospectivă se manifestă într-o tendință de analiză a activităților deja efectuate în trecut și evenimente trecute. În acest caz, subiectele de reflecție sunt premisele, motivele și cauzele a ceea ce s-a întâmplat; conținutul comportamentului trecut, precum și parametrii de performanță și, în special, greșelile comise. Această reflecție se exprimă, în special, în frecvența și durata în care subiectul analizează și evaluează evenimentele care au avut loc, dacă este în general înclinat să analizeze trecutul și pe sine în el însuși. Reflecția în perspectivă se corelează: cu funcția de analiză a activităților viitoare, comportament; planificarea ca atare; prognozarea rezultatelor probabile etc. Principalele sale caracteristici comportamentale: planificarea atentă a detaliilor comportamentului

cuiva, frecvența referirii la evenimente viitoare, orientarea către viitor. Rezultatele obținute au fost introduse în Tabelul 3.13.

Tabelul 3.13. Rezultatele anchetării studenților, după chestionarul lui A. Kapnov

Anul de studii	Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel superior
Anul I (31)	15 (48,38%)	12 (38,70%)	4 (12,90%)
Anul II (30)	13 (43,33%)	11 (36,66%)	6 (20,00%)
Anul III (31)	8 (25,80%)	14 (45,16%)	9 (29,03%)
Anul IV (30)	7 (23,33%)	11 (36,66%)	12 (40,00%)

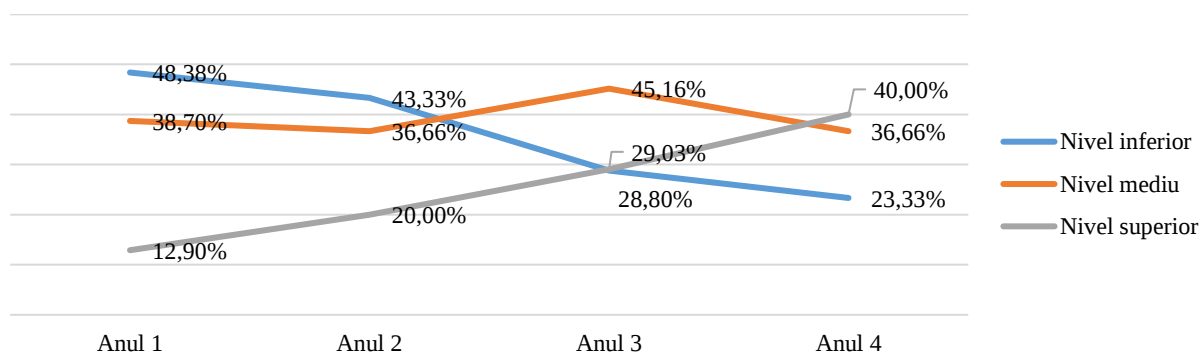


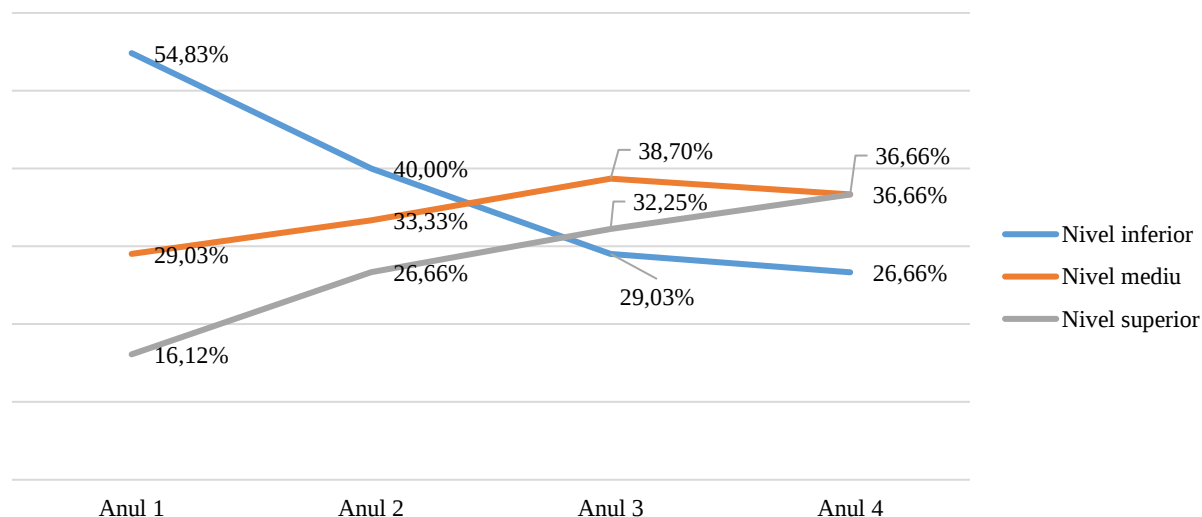
Figura 3.20. Dinamica reflexivității pe ani de studii conform chestionarului lui A. Kapnov

La nivelul inferior, s-au plasat 15 (48,38%) studenți din anul I, 13 (43,33%) studenți din anul II, 8 (25,80%) studenți din anul III și 7 (23,33%) studenți din anul IV. S-a constatat o micșorare treptată a numărului de studenți plasați la nivelul inferior odată cu formarea competențelor profesionale. La nivelul mediu s-au situat 12 (38,70%) studenți din anul I, 11 (36,66%) studenți din anul II, 14 (45,16%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV. La nivelul mediu nu s-au observat schimbări, rezultatele fiind similare pentru toți anii de studii. La nivelul superior s-au clasat 4 (12,90%) studenți din anul I, 6 (20,00%) studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 12 (40,00%) studenți din anul IV. Anume la acest nivel devine evidentă obținerea deprinderilor reflexive la studenți, diferența dintre anul I și IV fiind de 8 (26,66%) studenți. Odată cu formarea competențelor profesionale, circa 40,00% studenți au reușit să-și dezvolte reflexivitate și să exerseze rolul de subiect al învățământului profesional.

Un alt instrument aplicat a fost chestionarul de reflexivitate elaborat de B. Карандашева [7, p.201]. Chestionarul conține 33 de afirmații care trebuie apreciate în dependență de frecvența de manifestare. Indicatorul reflexivității este definit ca suma indicilor numerici ai răspunsurilor subiecților conform cheii date. Un indicator de până la 49 de puncte caracterizează reflexivitatea scăzută a subiectului. Un indicator de la 50 la 59 de puncte este o reflexivitate medie. Un scor de 60 sau mai mult indică o reflexivitate ridicată. Rezultatele obținute au fost introduse în Tabelul 3.14.

Tabelul 3.14. Rezultatele anchetării studenților, după chestionarul lui V. Karandasheva

Anul de studii	Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel superior
Anul I (31)	17 (54,83%)	9 (29,03%)	5 (16,12%)
Anul II (30)	12 (40,00%)	10 (33,33%)	8 (26,66%)
Anul III (31)	9 (29,03%)	12 (38,70%)	10 (32,25%)
Anul IV (30)	8 (26,66%)	11 (36,66%)	11 (36,66%)

**Figura 3.21. Dinamica reflexivității pe ani de studii lui B. Карандашева**

Rezultatele obținute la nivelul inferior au fost următoarele: 17 (54,83%) studenți din anul I, 12 (40,00%) studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III și 8 (26,66%) studenți din anul IV. S-a constatat o scădere de circa 29,03% a numărului de studenți cu nivel inferior de reflexivitate. La nivelul mediu, s-a produs o dinamică nesemnificativă, studenții plasându-se astfel: 9 (29,03%) studenți din anul I, 10 (33,33%) studenți din anul II, 12 (38,70%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV. În ceea ce privește nivelul superior, s-a constatat o creștere a numărului de studenți cu 20%, iar distribuția pe anii de studii a fost următoarea: 5 (16,12%) studenți din anul I, 8 (26,66%) studenți din anul II, 10 (32,25%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV.

Următoarea metodă aplicată a fost „Scala de auto-reflecție și perspectivă” (SRIS) [139, p. 825], elaborată de cercetătorii A. Grand, J. Franklin, P. Langford (2002). Scala constă din două scale pentru auto-reflecție (reflectarea propriilor experiențe, analiza dorințelor, motivelor și obiectivelor interne) „nevoia de auto-reflecție” (10 itemi) și „angajarea în auto-reflecție” (10 itemi) și o scală pentru socio-reflecție (conștientizarea experiențelor altora). Scalele includ câte 30 de afirmații directe, care sunt evaluate pe o treaptă de 6 puncte. Rezultatele obținute au fost introduse în Tabelul 3.15 și Figura 3.22.

Tabelul 3.15. Rezultatele anchetării studenților după scala de auto-reflecție și perspectivă a lui A.Grand, J. Franklin și P. Langford

Anul de studii	Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel superior
Anul I (31)	16 (54,83%)	9 (29,03%)	5 (16,12%)
Anul II (30)	14 (46,66%)	10 (33,33%)	6 (20,00%)
Anul III (31)	11 (35,48%)	11 (35,48%)	9 (29,03%)
Anul IV (30)	9 (30,00%)	10 (33,33%)	11 (36,66%)

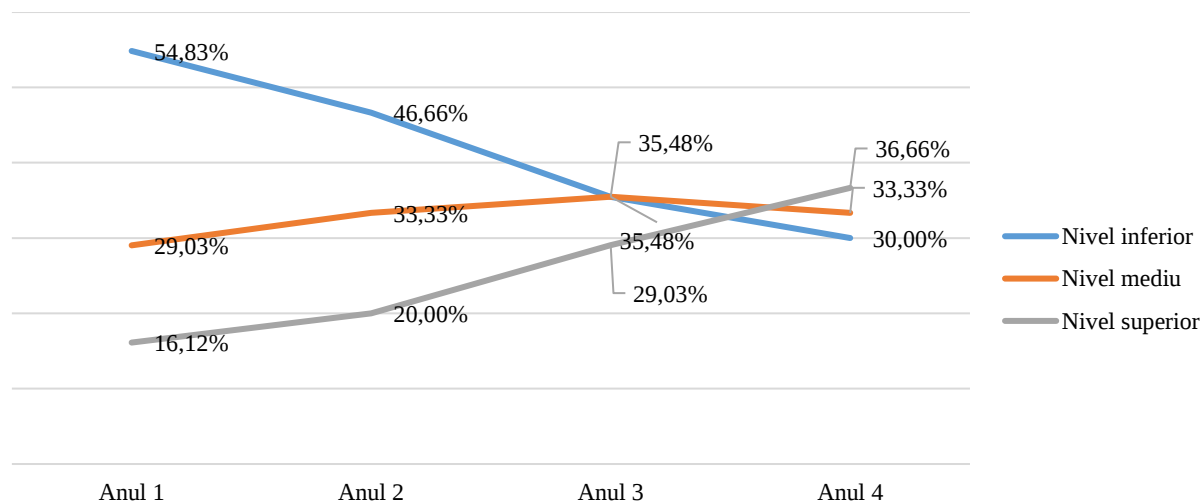


Figura 3.22. Dinamica reflexivității pe ani studii conform scalei de auto-reflecție și perspectivă, după A.Grand, J. Franklin, P. Langford

Prelucrarea matematico-statistică a datelor obținute a permis identificarea unei scăderi cu 7 (23,33%) a studenților poziționați la nivelul inferior. În ceea ce privește distribuția studenților, la nivelul inferior, ea a fost următoarea: 16 (54,83%) studenți din anul I, 14 (46,66%) studenți din anul II, 11 (35,48%) studenți din anul III, 9 (30,00%) studenți din anul IV. La nivelul mediu s-au situat 9 (29,03%) studenți din anul I, 10 (33,33%) studenți din anul II, 11 (35,48%) studenți din anul III și 10 (33,33%) studenți din anul IV. Este de remarcat faptul că la nivelul mediu nu s-au produs schimbări semnificative. La nivelul superior s-au constatat grupări de tipul: 5 (16,12%) studenți din anul I, 6 (20,00%), studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 11 (36,66%) studenți din anul IV. Cu 6 (20,00%) studenți din anul IV mai mulți s-au poziționat la nivelul superior, demonstrând o dinamică pozitivă.

Sinteza rezultatelor indică o dinamică pozitivă a reflexivității pe parcursul anilor de studii:

- Conform metodicii de diagnosticare a reflexivității oferite de A. Капиров, la nivelul superior s-au clasat 4 (12,90%) studenți din anul I, 6 (20,00%) studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 12 (40,00%) studenți din anul IV. Anume la acest nivel devine

evidentă obținerea deprinderilor reflexive la studenți, diferența dintre anul I și IV fiind de 8 (26,66%) studenți.

- În baza anchetării prin chestionarul de reflexivitate după V. Karandasheva la nivelul superior, s-a constatat o creștere a numărului de studenți cu 6 (20,00%), iar distribuția pe ani de studii a fost următoarea: 5 (16,12%) studenți din anul I, 8 (26,66%) studenți din anul II, 10 (32,25%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV.
- După scala de auto-reflecție și perspectivă a cercetătorilor A. Grand, J. Franklin, P. Langford, la nivelul superior s-au constatat grupări de tipul: 5 (16,12%) studenți din anul I, 6 (20,00%), studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 11 (36,66%) studenți din anul IV. Cu 6 (20,00%) studenți din anul IV mai mulți s-au poziționat la nivelul superior, demonstrând o dinamică pozitivă.

Interpretarea rezultatelor obținute în urma administrării celor trei instrumente de diagnosticare a reflexivității a arătat că rezultatele coincid și confirmă ipoteza noastră că există diferențe semnificative în nivelurile de dezvoltare a reflexivității între grupurile de studenți din diferiți ani de studii. Cu cât studenții avansează în formarea competențelor profesionale, cu atât reușesc mai mult să manifeste comportamente și atitudini reflexive asupra propriului traseu de dezvoltare personală și profesională. De asemenea, dorim să remarcăm necesitatea formării reflecției personale și profesionale a studenților pedagogic, începând din anul I de studii la universitate. Pentru a rezolva această problemă, este necesară asigurarea unui mediu educațional reflexiv care să contribuie la formarea reflecției personale și pedagogice a studenților. Pentru îmbunătățirea și modernizarea procesului educațional este necesară introducerea unor metode de predare reflexive care să încurajeze studenții să schimbe comportamentele în baza reflecțiilor realizate. Cu alte cuvinte, toate tipurile de muncă care promovează interacțiunea activă, respectul și atitudine binevoitoare față de fiecare participant, oferind acumularea de cunoștințe, experiență, feedback și posibilitatea de evaluare și control reciproc.

Subliniem, în **concluzie**, că primul pas către învățământul superior centrat pe subiect, este încurajarea studentului să-și exprime trăirile din lumea interioară manifestate în procesul de învățare. Studenții încetează să se simtă obiect al manipulării ci, dimpotrivă, încep să acționeze ca parteneri într-un dialog în care o persoană caută cunoștințe, iar cealaltă îl ajută constructiv și deschis. Practica reflexivă este fără îndoială dificilă, dar, în același timp, aceasta este o formă unică de autocunoaștere care necesită flexibilitate, disciplină, conducând ferm spre creștere profesională și personală.

3.4. Concluzii la capitolul 3

În capitolul 3 au fost realizate următoarele obiective ale cercetării evaluarea experienței de utilizare a metodelor reflexive de către cadrele didactice universitare; elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student*; analiza comparată a gradului de manifestare a comportamentelor specifice rolului de subiect la studenți ca rezultat al implementării metodelor reflexive.

- Pentru învățământul superior modern este relevantă problema asigurării condițiilor pentru dezvoltarea reflexivității viitorilor specialiști în stadiile incipiente de profesionalizare. Cadrele didactice universitare trebuie să valorifice predarea reflexivă, care permite crearea și aplicarea mijloacelor motivaționale și stimulative, pentru autorealizarea resurselor educaționale individuale și a potențialului creativ al studenților. Prin valorificarea componentei reflexive în sistemul metodologic, cadrele didactice vor reuși să sporească activitatea metacognitivă a studenților, să-i ajute să înțeleagă propriile metode de învățare și gestionare a comportamentelor profesionale. Este evidentă importanța aplicării metodelor reflexive ca soluție eficientă pentru dezvoltarea competenței reflexive a studentului, care determină calitatea procesului didactic universitar.
- Prin analiza comparată a gradului de manifestare a comportamentelor specifice rolului de subiect la studenți ca rezultat al implementării metodelor reflexive, s-a ajuns la constatările: A fost înregistrată o dinamică pozitivă a reflexivității pe parcursul anilor de studii, fapt care denotă eficiența metodelor reflexive. Conform metodicii de diagnosticare a reflexivității oferite de A. Karpov, la nivelul superior s-au clasat 4 (12,90%) studenți din anul I, 6 (20,00%) studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 12 (40,00%) studenți din anul IV. Anume la acest nivel devine evidentă obținerea deprinderilor reflexive la studenți, diferența dintre anul I și IV fiind de 8 (26,66%) studenți. În baza anchetării prin chestionarul de reflexivitate după V. Karandasheva la nivelul superior, s-a constatat o creștere a numărului de studenți cu 6 (20,00%), iar distribuția pe anii de studii a fost următoarea: 5 (16,12%) studenți din anul I, 8 (26,66%) studenți din anul II, 10 (32,25%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV. După scala de auto-reflecție și perspectivă a cercetătorilor A. Grand, J. Franklin, P. Langford la nivelul superior s-au constatat grupări de tipul: 5 (16,12%) studenți din anul I, 6 (20,00%), studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 11 (36,66%) studenți din anul IV. Cu 6 (20,00%) studenți din anul IV mai mulți s-au poziționat la nivelul superior, demonstrând o dinamică pozitivă. În grupul experimental s-au produs schimbări semnificative la toate stadiile de subiect: au crescut în medie cu 0,57 unități rezultatele la stadiile S1, S5, S6 și S7 care sunt caracteristice studenților cu nivel superior de manifestare a comportamentelor tipice

subiectului învățării. S-au micșorat în medie cu 0,47 unități rezultatele la stadiile S2, S3 și S4 care sunt tipice studenților cu nivel inferior, cu manifestări caracteristice obiectului învățării, cu preferință pentru observare și implicare pasivă. În grupul de control au fost înregistrate schimbări în rezultatele la stadiile S1, S5, S6 și S7 de 0,41 unități mărire. Cu 0,35 unități rezultatele la stadiile S2, S3 și S4 au fost mai mici. Rezultatele din grupul experimental diferă de celea din grupul de control. Diferența dintre rezultatele la stadiile S1, S5, S6 și S7 obținute în grup experimental și de control este de 0,16 unități. Diferența identificată în rezultatele stadiilor S2, S3 și S4, fiind de 0,12. Studenții din grupul experimental au dovedit rezultate mai mari la stadiile specifice de subiect.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Sistematizând ideile expuse în baza raționamentului deductiv ce dezvăluie problematica utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student, au fost formulate următoarele **concluzii generale:**

- În baza analizei cadrului normativ internațional și național al învățământului superior, s-a constatat că ***învățarea centrată pe student reprezintă una dintre prioritățile învățământului superior pentru al doilea deceniu al secolului al XXI-lea***. S-a constatat că ***universitățile moderne se preocupă tot mai mult să plaseze studentul în centrul procesului educațional***, să susțină curricula flexibilă, să abiliteze studenții ca parteneri activi în învățare, să promoveze evaluarea formativă și reflectarea nevoilor individuale în organizarea programelor de studiu. Astfel, ***învățământul centrat pe student este înțeles ca o filozofie instituțională ce fundamentează o cultură academică a responsabilității partajate și a dezvoltării sustenabile***.
- În urma analizei taxonomiilor metodelor de învățământ propuse de G.C. Cristea (2002), M. Bocoș (2002, 2019), M. Ionescu (2007), R.B. Iucu (2008), I. Cerghit (2006, 2008), ***s-a constatat că metodele reflexive fac parte din categoria metodelor de comunicare la nivelul limbajului intern și al metodelor alternative de evaluare***. În acord cu principiile învățării centrate pe student a ***fost elaborată clasificarea metodelor reflexive*** (Capitolul 2, 2.1).
- Pentru susținerea conceptuală și metodologică a investigației ***au fost determinate caracteristicile metodele reflexive: caracter polifuncțional*** (metodele reflexive îndeplinesc funcțiile generale ale metodelor de învățământ), ***caracter executiv (acțional)*** (metodele reflexive implică activ studenții în învățarea academică ghidându-i să-și gestioneze timpul și resursele, să-și stabilească obiective de învățare și să-și planifice propriile strategii de învățare, ceea ce dezvoltă abilități importante de auto-reglementare și responsabilitate), ***caracterul dinamic*** (metodele reflexive încurajează studenții să-și revizuiască continuu gândurile, comportamentele și obiectivele pe măsură ce învață și se dezvoltă), ***caracterul sistemic*** (metodele reflexive se pot combina între ele sau cu alte metode de învățământ), ***caracter bidirecțional*** (metodele reflexive își aduc contribuția la realizarea cu succes atât a predării, cât și a învățării, fiind esențiale pentru îmbunătățirea performanțelor academice) (Capitolul 2, 2.1.).
- Prin interpretări sintetice, ***a fost conceptualizat și implementat Modelul pedagogic de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student***, axat pe cadrul normativ, structural și procesual. Din perspectivă normativă, ***au fost determinate și descrise***

principiile care ghidează utilizarea metodelor reflexive în învățarea centrată pe student: intenționalității reflecției, continuității și revizuirii, analizei critice, împărtășirii reflecțiilor, încrederii, valorizării reflecției și dezvoltării independenței cognitive a studentului. Din perspectivă structurală, ***au fost analizate componentele procesului didactic, care determină eficiența utilizării metodelor reflexive:*** motivele personale pentru utilizarea metodelor reflexive; scopul utilizării metodelor reflexive racordat la interesele personale; setul de metode reflexive integrat în activități formale, nonformale, informale; relația pedagogică *subiect-subiect*; rezultatele obținute cu ajutorul metodelor reflexive. Din perspectivă procesuală, ***au fost descrise etapele de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student:*** pregătirea, planificarea, utilizarea și evaluarea (Capitolul 2, 2.2, Capitolul 3. 3.2).

- Ca rezultat al analizei cercetărilor din domeniu, ***au fost determinate și descrise următoarele condiții psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student:*** Motivarea pentru reflecție; Corelarea metodelor reflexive cu obiectivele, conținutul, rezultatele învățării; Alegerea metodelor în funcție de potențialul cognitiv al studentului; Diversificarea metodelor reflexive; Crearea un mediu sigur și deschis pentru reflecție; Asigurarea Feedback-ului constructiv; Exemplificarea și modelarea situațiilor de reflecție; Adaptarea metodelor la nivelul competenței reflexive a studentului; Abordarea creativă a metodelor reflexive; Asigurarea resurselor temporale și materiale necesare pentru reflecție, în funcție de ritmul învățării; Evaluarea continuă a procesului de implementare a metodelor reflexive (Capitolul 2, 2.2).
- Experimentul pedagogic proiectat și realizat asupra unui eșantion constituit din studenți pedagogi a generat concluzii științifice privind problematica utilizării metodelor reflexive în învățarea centrată pe student și a scos în evidență importanța asigurării condițiilor psihopedagogice specifice etapelor de utilizare a metodelor reflexive și implicării active a studentului în propriul proces de formare. Pentru necesitățile cercetării, ***a fost elaborat și aplicat Traseul metodologic de implementare a metodelor reflexive. A fost descris cadrul formal și nonformal de utilizare a metodelor reflexive*** (Capitolul 3, 3.2).
- Analiza rezultatelor cercetării ***a confirmat soluționarea problemei științifice***, care rezidă în stabilirea condițiilor psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive, în contextul învățării centrate pe student, în vederea modernizării procesului didactic din învățământul superior.

Pentru a aprofunda înțelegerea asupra temei investigate, au fost formulate următoarele ***sugestii privind potențialele direcții viitoare de cercetare legate de tema abordată:***

- **Investigarea utilizării metodelor reflexive asistate de tehnologiile digitale**, care ar putea fi mai captivante sau mai accesibile studenților cu preferințe diverse de învățare;
- **Dezvoltarea instrumentelor de evaluare și cuantificare a profunzimii și calității reflecției studenților obținute în urma aplicării metodelor reflexive;**
- **Studierea metodelor reflexive în contexte educaționale variate**, cum ar fi: învățământul dual, învățământul la distanță sau formarea continuă a adulților, pentru a observa variațiile de impact și adaptabilitate;
- **Investigarea interacțiunii metodelor reflexive cu alte strategii educaționale moderne**, cum ar fi învățarea prin proiecte, învățarea bazată pe probleme sau învățarea colaborativă. În context cu cercetarea realizată, au fost rezumate următoarele **recomandări**:
- **Conceptorilor de curriculum universitar** – modernizarea și actualizarea curriculumului universitar la compartimentul strategii didactice din perspectiva setului de metode reflexive elaborat; recomandarea publicațiilor elaborate în cadrul cercetării ca referințe bibliografice la unitatea de curs.
- **Cadrelor didactice universitare** - valorificarea unei game cât mai variate de metode reflexive pentru asigurarea eficienței învățării centrate pe student; selectarea metodelor reflexive în strânsă legătură cu toate componentele procesului de învățământ (competențe, obiective, conținuturi, mijloace și forme de organizare didactică), precum și cu gradul și profilul învățământului, cu specificul disciplinei de studiu, cu felul activităților didactice și cu nivelul de pregătire al studentului, cu particularitățile de vârstă și individuale, cu modul de acțiune al factorilor educativi - profesori și studenți etc.
- **Formatorilor din învățământul superior** - proiectarea și realizarea activităților metodologice pentru cadrele didactice universitare, în vederea formării continue pe dimensiunea promovării valorilor învățării centrate pe student și a metodelor reflexive.
- **Studenților pedagogi**– consolidarea abilităților de reflecție și responsabilizarea continuă pentru exercitarea rolului de subiect activ, angajat în învățare și dezvoltare profesională; utilizarea metodelor reflexive în cadrul stagiilor de practică pedagogică.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. *Adaptarea Agendei 2030 de Dezvoltarea Durabilă la contextul Republicii Moldova.* [online] [citat 15.09.2023] Disponibil: www.undp.org/ro/moldova/publications/adaptarea-agendei-2030-de-dezvoltarea-durabila-la-contextul-republicii-moldova.
2. ANTONESEI, L. *Polis și Padideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative.* Iași: Polirom, 2005. 192 p. ISBN 973-681-897-7.
3. ANTONESEI, L., Dr. ABDEL-AAL, YEHIA A.I., EI-TAHLAWI, M. R, HASSAN, N. T. *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes.* Iași: Polirom, 2000. 176 p. ISBN 973-683-419-0.
4. BANU, F., HOLOTESCU, C. GOROSSEK, G., ȘEVCENCO, I. *Evaluarea calității predării și învățării în învățământul superior.* Chișinău: Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”, 2011. 124 p. ISBN 978-9975-914-70-3.
5. BATOG, M. *Dimensiuni psihologice ale personalității în învățarea pe tot parcursul vieții: Complex metodologic.* Chișinău: Lyceum, F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2018. 136 p. ISBN 978-9975-3285-1-7.
6. BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GUȚU, VI. [et al.]. *Cadrul de referință al curriculumului universitar.* Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5
7. BOCOȘ, M. *Instruirea Interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune.* Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 378 p. ISBN 973-610-091-X.
8. BOCOȘ, M., JUNCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii și teoria și metodologia evaluării: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor.* Ed. a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2008. 213 p. ISBN 978-973-47-0489-7.
9. BONTAȘ, I. *Pedagogie.* Ed. a III-a. București: Editura ALL, 1996. 319 p. ISBN 973-9229-23-9.
10. BUDEVICI, A., DUMANSCHI, G., PLATON, N. *Managementul învățării independente și rapide (curs master).* Chișinău: S.n. Tipografia „Bons Offices” S.R.L., 2008. 160 p. ISBN 978-99759-80-153-9.
11. BUGAIAN, L. Învățarea centrată pe student. In: *Tendențe actuale în învățământul superior din republica moldova. Reflecții ale membrilor echipei de Experți Naționali în Reforma Învățământului Superior din Cadrul Programului Erasmus+.* [online] Ediția 2017. [citad 11.10.2023]. Disponibil: http://erasmusplus.md/sites/default/files/media_file/2019-

12. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. Dezvoltarea responsabilității la studenți prin prisma principiului angajamentului. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, 2023, nr. 5(165), pp. 43-47. ISSN 1857-2103.
13. CABAC, V. *Proiectarea formării în învățământul superior. Ghid pentru cadrele didactice universitare*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 64 p. ISBN 978-9975-9650-8-8.
14. CABAC, V., SCHREURS, J., PETCU, G. [et al.]. *Design-ul procesului de învățare bazat pe abordarea centrată pe student: Curs de formare pentru cadrele didactice universitare*. Bălți: „Continental Grup” SRL, 2012. 144 p. ISBN 978-9975-4248-8-2.
15. CALLO, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHI, V. [et. el.] *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p. ISBN 978-9975-4152-9-3
16. CANDY, P., CREBERT, G., O'LEARY, J. *Dezvoltarea învățării continue prin intermediul învățământului universitar*. Raportul nr. 28 al Comisiei NBEET, Canberra: Casa de editură guvernamentală din Australia, 1994.
17. CARTALEANU, T. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Ch.: Î.E.P. Știința, 2007. 60 p. ISBN 978-9975-67-272-6.
18. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-x.
19. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008. 395 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
20. CERGHIT, I., NEACȘU, I., NEGREȚ, DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.-O. PÂNIȘOARĂ. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom, 2001. 230 p. ISBN 973-683-798-x.
21. CHICU, V. (coord.). *Educația Centrată pe Cel ce învață: Reflecții asupra implementării proiectului*. Chișinău: CEP USM, 2012. 20 p. ISBN 978-9975-71-228-6.
22. CHICU, V., SOLOVEI, R. HADÎRCĂ, M., PANIȘ, A., CARA, A. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextual educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2010. 80 p. ISBN 978-9975-71-058-9.
23. Codul educației al Republicii Moldova. Nr. 152 din 17.07.2014 [online]. Aprobare Publicată în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr: 634 din 24.10.2014. [Citat 21.11.2023]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
24. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p. ISBN 978-9975-51-136-0.
25. COMENDANT, T. *Personalitatea cadrului didactic – condiție fundamentală în procesul instructiv-educativ universitar*. In: *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*. 2015, nr. 4(27), pp. 86-90. ISSN 2345-1408.

26. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2015. *Spațiul european al învățământului superior în 2015: Raport privind implementarea procesului Bologna*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2015. 304 p. ISBN 978-92-9492-081-2.
27. *Comunicatul Conferinței Miniștrilor din Europa responsabili pentru învățământ superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009, Procesul Bologna 2020 - Spațiul european al învățământului superior în noul Deceniu*. [online]. [citat 21.11.2023] Disponibil: http://www.upt.ro/pdf/calitate/9_Leuven_Comunicat_RO.pdf.
28. *Comunicatul Conferinței Miniștrilor Europeni Responsabili cu Învățământul Superior, Bergen, 19-20 Mai 2005*. [online]. [citat 21.11.2023] Disponibil: <https://ehea.info/media>.
29. *Comunicatul Conferinței Miniștrilor responsabili pentru învățământul superior Berlin, 19 septembrie 2003*. [online]. [citat 21.11.2023]. Disponibil: <https://ehea.info/media.ehea.info/fi>.
30. *Comunicatul de la Londra, 18 mai 2007, Realizarea Spațiului European al Învățământului Superior – un răspuns la provocările globalizării*. [online]. [citat 21.11.2023]. Disponibil: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c110.
31. *Comunicatul de la Viena-Budapesta despre Spatiul European al Învățământului Superior, 12 Martie 2010*. [online]. [citat 21.11.2023]. Disponibil: <https://usm.md/wp-content/uploads/2011/01/Comunicatul%2520de%2520la%2520Viena-Budapesta.pdf>.
32. *Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili cu învățământul superior Praga, 19 mai 2001*. [online]. [citat 21.11.2023]. Disponibil: https://utm.md/edu/legal/praga_200.
33. CORCOADĂ, E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Polirom, 2010. 216 p. ISBN 978-973-46-1811-8.
34. CORLAT, S. [et.al]. *Metodologia utilizării Tehnologiilor informaționale și de Comunicație în învățământul superior*. Chișinău: UST, 2011. 204 p. ISBN 978-9975-7-070-6.
35. CREȚU, D.-M. (coord.). *Predarea și învățarea în învățământul superior. Aspecte teoretice și practice*. București: Editura Universitară, 2019. 265 p. ISBN 978-606-28-0896-9.
36. CRISTEA, G. *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 2002. ISBN 973-30-2642-5.
37. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
38. CRISTEA, S. Paradigme în educație/pedagogie. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*. 2014, nr. 5-6(87-88), pp. 93-100. ISSN 1810-6455.
39. CRIȘAN, A. N. *Strategii curriculare în învățământul universitar*. Iași: Institutul European, 2003. 254 p. ISBN 978-606-24-0006-4.

40. CUCOȘ, C. *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom, 2008, 222 p. ISBN 978-973-46-1038-9.
41. CUCOȘ, C. *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*. Iași: Polirom, 2017. 352 p. ISBN 978-973-46-7111-3.
42. CUZNEȚOV, L. Formarea inițială a cadrelor didactice: perspective teoretice și aplicative. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 23, 26 martie 2021, Chișinău. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2021, Seria 23, Vol.3, pp. 95-100. ISBN 978-9975-46-559-5; 978-9975-46-562-5.
43. CUZNEȚOV, L., PAPUC, L., BĂLAN, I. Metodologia instruirii centrate pe student în contextul condițiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice. In: *Studia Universitatis Moldaviae* . Seria *Științele Educației*, 2009, nr.9 (29) pp. 17-36. ISSN 1857-210
44. DANDARA, O. (coord.) *Pedagogie. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2010. ISBN 978-9975-70-962-0.
45. DANDARA, O., NEGREI, V. Caracterul integrator al educației nonformale, condiție a integrării sociale. In: *Integrare prin cercetare și inovare: Științe sociale*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2021, pp. 85-88. ISBN 978-9975-158-55-8.
46. *Declarația comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ superior a celor patru miniștrii în funcțiune pentru învățământ superior din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie. Paris, la Sorbona, 25 mai 1998*. [online]. [cit 25.11.23]. Disponibil: <http://www.anacip.md/index.php/ro/component/jdownloads/send/15-comunicate-ministeriale/40-rom-declaratia-de-la-sorbona-mai-1998?Itemid=0>
47. Declarația universală privind învățământul Universitar. Aprobata în cadrul Conferinței Internaționale a Învățământului Superior din secolul al XXI-lea: Viziune și Acțiune, 5-9 octombrie 1998, Paris. [online]. In: *Alte documente relevante pentru Învățământul Superior din Europa*. [cit 25.11.23]. Disponibil: <http://www.upt.ro/pdf/calitate/Alte>
48. Declarație comună a Miniștrilor Educației din Europa Convenită la Bologna, 19 iunie 1999. [online]. [cit 25.11.23]. Disponibil: <http://anacip.md/index.php/ro/comunicare/buletin-informativ/send/15-comunicate-ministeriale/42-rom-declaratia-de-la-bologna-iunie-1999>
49. DUMBRAVEANU, R. *Centrarea pe student în contextul procesului Bologna*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 112 p. ISBN 978-9975-9727-6-5.
50. DUMBRAVEANU, R., HUET, I., PAPUC, L., GROSU, M. *Priectarea curriculară în învățământul superior*. Ch.: Continental Grup, 2011. 216 p. ISBN 978-9975-4248-7-5.
51. DUȚĂ, N. *Cariera didactică universitară: fundamente și strategii formative*. București: Editura Universitară, 2012. 220 p. ISBN 978-606-591-587-9.

52. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea academică independentă și autoreglată*. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p. ISBN 978-9975-70-901-9.
53. FRUMOS, F. *Didactica fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași: Polirom, 2008. 213 p. ISBN 978-973-46-1242-0.
54. Ghid de evaluare externă a programelor de studii superioare de licență (ciclul I) și studii superioare integrate Aprobate de Consiliul de conducere al ANACEC, proces-verbal nr. 27 din 25.09.2020.
55. GORAȘ-POSTICĂ, V. Aspecte evolutive în paradigma didacticii universitare. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* , 2008, nr. 5(15), pp. 42-45. ISSN 1857-2103.
56. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* . 2013, nr. 5(65), pp. 31-36. ISSN 1857-2103.
57. GORAȘ-POSTICĂ, V. Interactivitatea - Un indicator important de calitate în didactica universitară. Reflecții academice pe marginea dezbaterilor cu studenții filologi . In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* , 2007, nr. 9, pp. 41-44. ISSN 1857-2103.
58. GORAȘ-POSTICĂ, V. Lucrul individual al studenților din perspectiva realizării interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* . 2019, nr. 9(129), pp. 17-25. ISSN 1857-2103.
59. GORAȘ-POSTICĂ, V. Portofoliul proiectării universitare din perspectiva calității și a centrării pe student . In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* . 2009, nr. 9(29), pp. 13-16. ISSN 1857-2103.
60. GUȚU, VI. [et. al.]. *Psihopedagogia Centrată pe Copil*. Ch.: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
61. GUȚU, VI. Metode didactice – mijloc de realizare a continuității și interacțiunii între cicluri de învățământ superior. In: *Studia Universitatis Moldaviae. (Seria Științe ale Educației)*, 2019, nr. 9 (129), pp. 57-62. ISSN 1857-2103.
62. GUȚU, VI., DARII, L. Pedagogia învățării individuale în cadrul universitar. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, 2007, nr. 5, pp. 59-64. ISSN 1857-2103.
63. GUȚU, VI., LEFTER, L. Particularitățile psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, 2016, nr. 9 (99), pp. 44-50. ISSN 1857-2103.

64. IANCU, D., SMARANDACHE, I., STOIA, D., TOTH, S. *Instruirea centrată pe student. Ghid practic*. [online]. Timișoara: Centrul de Dezvoltare Academică. Universitatea de vest din [citat 12.01.24]. Disponibil: <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2017/07/Ghid-practic-CDA-Instruirea-centrata-pe-student.pdf>.
65. IONEL, V. *Pedagogia situațiilor educative*. Iași: Polirom, 2002. 180 p. ISBN: 973-683-948-6.
66. IONESCU, M. *Instrucție și educație*. Ed. a 3-a, rev. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2007, 475 p. ISBN 978-973-664-200-5.
67. IONESCU, M., BOCOȘ, M.. *Tratat de didactică modernă*. Ediția a 2-a. Pitești: Paralela, 45, 2017. 455 p. ISBN 978-973-47-2481-9.
68. IUCU, R. B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2008. Ediția a doua. 222 p. ISBN 978-973-46-1151-5.
69. JOIȚA, E. (coord.). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru profesionalizarea pedagogică inițială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 372 p. ISBN 978-973-30-2366-1.
70. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 243 p. ISBN 973-681-100-X.
71. JOIȚA, E. *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. Ed. a 2-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 400 p. ISBN 978-973-30-2338-1.
72. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006. 320 p. ISBN 973-679-316-8.
73. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009. 352 p.
74. LECOURT, D. (coord.). *Dicționar de istoria și filozofia științelor*. Iași: Polirom, 2005. p. 1448. ISBN 973-681-734-2.
75. LEFTER, L. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev: Monografie*. Ch.: CEP USM, 2022. 195 p. ISBN 978-9975-159-28-9.
76. LEFTER, L. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev* [online]. Teză de doctor în științe pedagogice. 2018. [citat 12.12.2023]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2018/53299/liudmila_lifter_thesis.pdf.
77. LUCHIAN, T. Bazele psihologice ale procesului instructiv-educativ centrat pe elev/student. In: *Totalizarea activității de cercetare a cadrelor didactice*. Cahul: Tipografia Centrografic SRL, 2009. Vol.1, pp. 152-158. ISBN 978-9975-914-16-1.

78. LUPU, I., CABAC, G. *Individualizarea formării universitare prin trasee individuale de învățare*. Chișinău: S.n. Tipografia UST, 2017. 172 p. ISBN 978-9975-76-224-3.
79. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie: propedeutica*. București: Aramis, 2007. 256 p. ISBN 978-973-679-474-2.
80. Magna charta universitatum. [online]. [citat 12.12.2023]. Disponibil: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/romanian>.
81. MARINESCU, M. (coord.). *Educația omului de azi pentru lumea de mâine*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2010, 182 p. ISBN 978-973-759-303-0.
82. MARINESCU, M. *Tendențe și orientări în didactica modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. Ediția a 2-a. ISBN 978-973-30-2516-0.
83. *Matricea de monitorizare la mijloc de termen a realizării obiectivelor și acțiunilor Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. [online]. [citat 22.11.2023]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/matrice>.
84. MÂNDĂCANU, V. Formarea competenței culturii învățării în contextul tehnologiilor educaționale. In: *Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective* Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrată aniversării a 65-a de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți. Bălți: Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2011. pp. 47-49. ISBN 978-9975-50-060-9.
85. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.
86. NEACȘU, I. *Metode și metode de învățare eficientă*. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015. 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
87. OBORCEANU, V. *Formarea competențelor profesionale ale studenților pedagogi prin tehnologii informaționale și comunicaționale*. Chișinău: S.n. Tipografia „Primex-Com”, 2016. 216 p. ISBN 978-9975-110-62-4.
88. ORȚAN, F. (coord). *Pedagogie și elemente de psihologie*. Iași: Institutul european, 2021. 342 p. ISBN 978-606-24-0319-5.
89. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017. 230 p. ISBN: 978-973-46-6820-5.
90. PÂNIȘOARĂ, G. (coord). *Psihologia învățării. Cum învață copii și adulții?*. Iași: Politom, 2019. 294 p. ISBN 978-973-46-7725-2.
91. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Iași: Polirom: 2022. 405 p. ISBN 978-973-46-870-5.
92. PÂSLARU, VI., PAPUC, L. (coord.). *Construcție și dezvoltare curriculară*. Cadrul teoretic. Chișinău: Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.

93. PETROVSCHI, N. *Tendințe moderne în didacica disciplinelor școlare : Suport de curs* . Chișinău: Garomont Studio, 2021. 120 p. ISBN 978-9975-3506-6-2.
94. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
95. *Plan-cadru pentru studii superioare de licență, master și integrate* [online]. Aprobăat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 510 din 07.04.2025. [cităat 18.04.25]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2025.pdf.
96. *Planul-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I), de master (ciclul II) și integrate*. [online]. Aprobăat prin ordinal MECC nr. 120 din 10.02.2020. [cităat 18.11.23]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_8.pdf.
97. POPA, C. M.. *O școală orientată spre elev: elevul, partener activ în procesul propriei învățări*. București: Aramis Print, 2009. 144 p. ISBN 978-973-679-690-6.
98. *Programul PHARE* [online]. Asistență tehnică în sprijinul învățământului și formării profesionale inițiale. Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori. [cităat 26.10.2022]. Disponibil: https://www.scribd.com/doc/37708484/Invatarea-Centrata-Pe-E_
99. Recomandarea UNESCO cu privire la Statutul Cadrelor Didactice din Instituțiile de Învățământ Superior, 11 noiembrie 1997. [online] In: *Alte documente relevante pentru Învățământul Superior din Europa*. [cităat 14.06.22]. Disponibil: http://www.upt.ro/pdf/calitate/Alte_document.
100. ROUSSEAU, J. J. *Emil sau despre educație*. Vol.1-2. Iași: Editura Moldova, 1998. ISBN: 973-572-132-5.
101. **RUSOV, V.** COTOS, L. *Cercetarea pedagogică. Suport de curs*. Bălți: S.n. Tipografia „Indigou Color”, 2020. 128 p. ISBN 978-9975-3470-2-0. (64 p. 4 c.a)
102. **RUSOV, V.** Dialogul reflexiv – condiție de implementare a învățării centrate pe student. In: *Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice*, Ed. 10, 8 decembrie 2023. Bălți: CEP UPS „I.Creangă”, 2024, Ediția 10, pp. 200-209. ISBN 978-9975-50-323-5.
103. **RUSOV, V.** Ergonomia – element important al centrării pe student. In: *Creșterea impactului cercetării și dezvoltării capacității de inovare: conf. șt. intern., vol.2*, Chișinău, 21-22 sept. 2011. Ch., 2011, pp. 75-77. ISBN 978-9975-71-151-7.
104. **RUSOV, V.** Strategii de activizare a studenților în învățarea mixtă. In: *Materialele Simpozionului interjudețean cu participare internațională „Bune practici în educația incluzivă”*. Ediția a II-a. Iași: Performantica, 2021. pp.8-11. ISBN 978-606-685-817-5.
105. **RUSOV, V.** Bariere în reflecția studentului asupra învățării. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Ediția a 4-a. Bălți: Tipografia din Bălți, 2022, pp. 354-361. ISBN 978-9975-161-32-9.

106. **RUSOV, V.** Dinamica dezvoltării reflexivității la studenți. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. (Seria Științe ale Educației), 2023, nr. 5 (165), pp. 214-221. ISSN 1857-2103.
107. **RUSOV, V.** Metode reflexive în învățământul superior – abordare procesuală. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. 5, 25-26 aprilie 2024. Bălți: CEU US, 2024, Ediția 5-a, pp. 49-57. ISBN (pdf) 978-9975-50-336-5.
108. **RUSOV, V.** Profilul studentului ca subiect al profesionalizării didactice în învățământul universitar. In: *Univers pedagogic*, 2023, nr. 2 (78), pp.73-81 ISSN 1811-5470.
109. **RUSOV, V.** Sarcina didactică centrată pe nevoile de învățare. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Ediția 5, 18 octombrie 2019, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2019, pp. 150-160. ISBN 978-9975-3302-8-2.
110. **RUSOV, V.** Stadiile de subiect în învățarea centrată pe student. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2023, nr. 1(31), pp. 182-191. ISSN 1857-0623.
111. **RUSOV, V.** Strategii de activizare a reflexivității la studenți. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Ediția 3-a, 8 mai 2020, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020, pp. 337-345. ISBN 978-9975-3422-5-4.
112. **RUSOV, V., ȘOVA, T.** *Educația incluzivă: Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*. Bălți: S. n., Tipografia din Bălți, 2021. 111 p. ISBN 978-9975-50-258-0.
113. **RUSOV, V.** Caracteristicile mediului reflexiv de învățare în învățământul superior. În: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, 8-9 noiembrie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2024, Ediția 2-a, p. 444-451. ISBN 978-9975-48-197-7.
114. **RUSOV, V.** Strategii pentru un feedback diferențiat în învățământul superior. In: Conferința științifico-practică internațională „Știință. Educație. Cultură”: Culegere de articole. Vol. 2: Psihologie și științe ale educației Comrat: 2025. p. 209-215. ISBN 978-9975-83-335-6.
115. **RUSU, E.** Impactul metodelor interactive în optimizarea procesului de pregătire inițială a cadrelor didactice. In: *Interacțiunea metodelor în învățământul superior (colectiv de autori)*. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2010. pp.34-48 170 p. ISBN 978-9975-76-048-5.
116. **SARIVAN, L., GAVRILĂ, R. M., STOICESCU, D.** *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*. Ed. a 2-a. București: Educația 2000+, 2009. 100 p. ISBN 978-973-1715-21-6.

117. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Iași: Polirom, 2009. 228 p. ISBN 978-973-46-1525-4.
118. SCHIFIRNEȚ, C. Studentul, agent al schimbării în câmpul universitar. In: *Câmpul universitar și actorii săi*. (Coord. Adrian Neculau). Iași: Polirom, 1997. p. 320 , pp. ISBN 973-9248-94-2.
119. SILISTRARU, N. Schimbarea calitativă a educației universitare. In: *Interacțiunea metodelor în învățământul superior* (colectiv de autori). Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2010. pp.6-20 170 p. ISBN 978-9975-76-048-5.
120. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. *Pedagogia învățământului superior*. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2013. 192 p. ISBN 978-9975-76-102-4.
121. SINGER, M; SARIVAN, L. Quo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. SC CITI NETWORK CAPITAL SRL: Sigma, 2006. ISBN:978-973-649-266-2.
122. SPÎNU, Valeria, BÎRNAZ, Nina. Activitatea independentă a studentului prin prisma evaluării formative. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2016, nr. 9(99), pp. 34-43. ISSN 1857-2103.
123. *Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG)*[online]. Aprobate de Conferința Ministerială de la Erevan, 14-15 Mai 2015. [citat 15.09.2023] Disponibil: <https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Rom>
124. *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase elevului* [online]. Aprobate prin Ordinul ME nr. 970 din 11 octombrie 2013. Aprobate prin Ordinul ME nr. 970 din 11 octombrie 2013. [citat 15.09.2023] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf
125. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025* [online]. Aprobate prin Hotărârea de Guvern Nr. 114 din 07.03.2023. Publicat în Monitorul Oficial Nr. 134-137 art. 289 din 20-04-2023. [citat 15.09.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=
126. *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [online]. Aprobate prin Hotărârea de Guvern Nr. 944 din 14.11.2014. Publicat în Monitorul Oficial Nr. 345-351 art. Nr. : 1014 din 21.11.2014. [citat 15.09.2023] Disponibil: <https://mecc.gov.md/sit>

127. ȘERBĂNESCU, L., BOCOȘ, M.-D., IOJA, I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2020. 276 p. ISBN 978-973-46-8245-4.
128. ȘEVCIUC, M. Asigurarea reușitei academice la studenți: acțiuni pedagogice. În: *Didactica universitară*. Chișinău: CEP USM, 2011. pp. 195-199. ISBN 978-9975-71-100-5.
129. ȘEVCIUC, M. Stimularea potențialului creativ la studenți. În: *Didactica universitară*. Chișinău: CEP USM, 2011. pp. 200-206. ISBN 978-9975-71-100-5.
130. ȘOITU, L.(coord) CHERCIU, R. (coord) *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN, 2006. ISBN (10) 973-7871-55-3; ISBN (13) 978-973-7871-55-8.
131. ȘOVA, T., PANCO, T., BEȚIVU, A. Ghid de practică pedagogică la specialitatea „Pedagogie în învățământul primar”: Pentru studenții ciclului 1, studii superioare de licență. Bălți: S. n., Tipografia din Bălți, 2017. 75 p. ISBN 978-9975-132-94-7.
132. ȘOVA, T., RUSOV, V., TRINCA, L. [et al.]. *Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, Tipogr. „Bons Offices”, 2020. 116 p. ISBN 978-9975-3355-6-0.
133. ȘTEFAN, M. A. Afirmarea autonomiei în învățare și dezvoltarea competenței de evaluare/autoevaluare la studenți-viitori profesori. In: *Competența de evaluare. Teoria și practică*. Reșita: Editura Eftimie Murgu, 2011. 335 p. ISBN 978-606-631-003-1.
134. TIRON, E. (coord). *Educația centrată pe elev/student – Îndrumar*. Iași: Performantica, 2012. 647 p. ISBN 978-973-730-938-9.
135. UNGUREANU, L. Invățarea centrată pe student – deziderat al Procesului Bologna. In: *Meridian Ingineresc*. 2015, nr. 1, pp. 118-120. ISSN 1683-853X.
136. VASILESCU, D., MIDONI, J. *Viitorul educației superioare în moldova - o privire asupra percepțiilor studenților*. [online]. [citat 13.12.2023]. Disponibil: <https://www.md.undp.org/con> .
137. VÂRTOSU, V. Integrarea conținuturilor universitare în activitatea de învățare a studenților. In: *Revistă de științe socioumane*. 2016, nr. 1(32), pp. 74-80. ISSN 1857-0119
138. VINȚANU, N. *Educația universitară*. București: Aramis-Print, 2001. 272 p. ISBN 973-8066-82-4.

În limba engleză:

139. AFANAS, Aliona. The metacognition – an integral element in the professional development of teachers. In: *The power of dialogue in a globalized world : Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*. Tîrgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies, 2024, Vol. 11, Comm-a, pp. 22-28. ISBN 978-606-93691-3-5.

140. 2023 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition Boulder. CO: EDUCAUSE, 2023. 55 p. ISBN: 978-1-933046-18-1.
141. ASHWIN, P., BOUD, D., CALKINS, S., COATE, K., HALLETT, F., LIGHT, G., ... & TOOHER, M. *Reflective teaching in higher education*. London: Bloomsbury, 2020. 472 p. ISBN 9781350084667.
142. ATTARD, A., DI IOIO, E., GEVEN, K., SANTA, R. *Student Centered Learning An Insight Into Theory And Practice*. [online]. București: Partos Timișoara 2010. [citat 13.12.2023]. Available online: <http://www.ehea.info/Upload/document/consultive//>
143. BIGGS, J., TANG, C. *Teaching for Quality Learning at University*. 4th edition. 418 p. ISBN 978-0-33-524275-7.
144. BOLTON, Gillie, DELDERFIELD, Russell. *Reflective Practice. Writing and Professional Development*. London: SAGE Publications Ltd, 2018. 296 p. ISBN 978-1-5264-1169-3/
145. CANNON, Robert A., NEWBLE, David. *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods*. 260 p. ISBN: 0-7494-3181-4/
146. DEWEY, J. *Experience and Education*; Macmillan: New York, NY, SUA, 1938.
147. FOOK, J. *Social Work: Critical Theory and Practice*. London: Sage, 2002. 179 p. ISBN 0-7619-725-X/
148. GIBBS, G. *Discussions with more students. The teaching students more project*. PCFC. Oxford. Oxonian Rewley Press, 1992/
149. GRANT, A.M.. FRANKLIN, J., LANGFORD, P. The self-reflection and insight scale: a new measure of private self-consciousness. In: *Social behavior and personality*, 2002, 30(8), 821-836.
150. JÄÄSKELÄ P., POIKKEUS A.M., VASALAMPI K., Valleala U.M., Rasku-Puttonen H. Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. In: *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42. No. 11. P. 2061–2079.
151. JEDESKOG, G. *Teachers and ICT. Paper presented at ISATT*. Dublin, 1999.
152. KLEMENČIČ, M. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. In: *Higher education policy*. 2017. Vol. 30. No. 1. p. 69–85.
153. KLEMENČIČ, M. Successful Design of Student-Centered Learning and Instruction (SCLI) Ecosystems in the European Higher Education Area. A Keynote at the XX Anniversary of the Bologna Process. In: *Bologna Process Beyond 2020: Fundamental Values of the EHEA - Proceedings of the 1999-2019*. Bologna, Italy: Banonia University Press, 2020. pp. 43-60. Available online: <https://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02->

154. KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass. 1984.
155. LIPMAN, M. *Thinking in education*. Cambridge: University PRESS, 2003. 300 p. ISBN 0-521-81282-89.
156. MYLLYKOSKI-LAINE, S., PARPALA, A., HAILIKARI, T., & POSTAREFF, L. Using self-reflection to support higher education teaching. In: *Reflective Practice*, Volume 25, Issue 5, 2024. pp. 589–604. ISSN: 1462-3943.
157. *National Center for Research on Teacher Learning*. [online] Special Report 6/91 Findings from the Teacher Education and Learning to Teach Study: Final Report The National Center for Research on Teacher Education, 1999. [citat 15.09.2022]. Disponibil: <http://education>.
158. ROBERTS, P. BARBLETT, L. BOYLAN, F. & KNAUS, M. Revitalising reflective practice in pre-service teacher education: developing and practicing an effective framework. In: *Reflective Practice*, 22 (3), 2021. p. 331-344. ISSN: 1462-3943.
159. ROGERS, C. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*; Constable: London, UK, 1951.
160. ROGERS, C., FREIBERG, H. *Freedom to Learn*. Merrill, 1994. 406 p. ISBN: 978-0024031211.
161. RYAN, Mary. The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. In: *Teaching in Higher Education*, 18(2), 2012, p.144-155. ISSN 1470-1294.
162. SCHRAW, G. & DENNISON, R.S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 1994, p. 460-475.
163. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Available online: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
164. SUNDBERG, C.; KOPPEL, K.; SCHWITTERS, H.; PATRICOLO, C.; GAJEK, A.; ŠUŠNJAR, A.; PŘÍHODA, F.; HOVHANNISYAN, G. Bologna with Student Eyes: The Final Countdown. European Student Union. Available online: <https://ehea.info/media.ehea.info/file>
165. TAGGART, G. L., WILSON, A. P. *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Second edition. Corwin, 2005. 272 p. ISBN 1-4129-0963-5.
166. TAN, S. Y. Reflective learning? Understanding the student perspective in higher education. In: *Educational Research*, 2021. 63 (2), 229–243. ISSN 0013-1881.
167. TODOROVSKI, B.; NORDAL, E.; ISOSKI, T. *Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe: Research Study*; European Student Union: Brussels, Belgium, 2015. 47 p. Available online: <https://www.esu-online.org/wp-con>.

168. WING W.Y. HO, YAN H.Y. LAU. Role of reflective practice and metacognitive awareness in the relationship between experiential learning and positive mirror effects: A serial mediation model. In: *Teaching and Teacher Education*, 2025, 157(9):104947. p. 2-15.

În limba franceză:

169. CHAUBET, P., CORREA MOLINA E., GERVAIS, C. Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. In: *Phronesis. Revue scientifique internationale*. Volume 2, Number 1, January 2013, p. 28–40 ISSN: 1925-4873.
170. RUPH, F. *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), 2003. 82 p. ISBN: 2-923064-02-X.

În limba rusă:

171. АБРАМОВА, И.В. Личностно-ориентированное обучение студентов как условие формирования их профессиональной компетентности. В: *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 59 (2). с. 7–10.
172. АННЕНКОВА, Н. Основные характеристики студента как субъекта образовательного процесса. В: *Знание. Понимание. Умение*. Междисциплинарный журнал Московского гуманитарного университета, 2008. №4. с. 111-113 ISSN 1998-9873.
173. БАБАКОВА, Т.А. *Педагогика высшей школы: учебное пособие: учебное пособие*. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009. 252 с. ISBN 978–5–8021–1025–6.
174. БИЗЯЕВА, А.А. *Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия*. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
175. БИЗЯЕВА, А.А. *Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя*: Дис. канд. псих. наук. СПб. 1993. 186 с.
176. БОНДАРЕВСКАЯ, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. 560 с.
177. БОРЫТКО, Н., МАЦКАЙЛОВА, О. *Воспитание субъектности студента как основа гуманитаризации профессионального образования*. В: *Известия ВГПУ*. 2009. №4. сс. 37-42. ISSN 1815-9044.
178. БРУШЛИНСКИЙ, А. В. *Психология субъекта*. М.: ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с. ISBN 5-89329-545-5.

179. БУТЕНКО, Н., ПЕРМЯКОВА, Н., ГАЛКИНА, Л. Психологические механизмы субъектно-рефлексивной регуляции саморазвития студентов в процессе обучения. В: *Вестник ЮУрГГПУ*. 2020. №5 (158), сс.223-238, ISSN: 2618–968.
180. ВАЧКОВ, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде. В: *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 2. с. 36–51., ISSN 1813-8918.
181. ВОЛОЧКОВ, А. *Активность субъекта бытия: интегративный подход: монография*. Пермь: ПГПУ, 2007. 376 с. ISBN 978-5-85218-341-5.
182. ГАЛАКТИОНОВ, И.В. Рефлексивные формы и методы обучения в образовательном пространстве ВУЗА. В: *Проблемы высшего образования*. 2018. №1 с.229-233.
183. ГОГОБЕРИДЗЕ, А.Г. *Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования*. Автореф. дис.докт. пед. наук. СПб., 2002. 47 с.
184. ГОЛУБЕВА, М. В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию. В: *Образовательные технологии*. 2011. № 2. С. 78–86.
185. ДАНИЛОВ, Д., КОРНИЛОВА, А. Социально-педагогические основы формирования субъектной позиции студентов в педагогическом процессе. В: *Вестник СВФУ им. М.К. Амосова*. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2017. №2. С. 6-16, ISSN 2587-5604.
186. ДЕРКАЧ, А., СЕЛЕЗНЕВА, Е. *Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие*. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2007. 248 с. ISBN 978-5-9770-0140-3.
187. ЕДАЛИНА, Н.А. Е. *Проблемы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций*. Серия «Филос. образование», Выпуск 5. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. 102 с. ISBN 5-7851-0164-5.
188. ЖЕЛАНОВА, В.В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії. В: *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 20 (231). Ч. I. С. 37–53, ISSN 2227-2844.
189. ЖУКОВА, Наталья. Приемы развития рефлексии в профессионально-методической подготовке студентов ВУЗАю В: *Известия ВГПУ*. 2020. №10 (153). сс.87-92.
190. ЗЕЕР, Э.Ф. *Психология личностно-ориентированного профессионального образования*. Екатеринбург: Изд-во Урал гос. проф.-пед.ун-та, 2000. 258 с.
191. ИЛЬЯЗОВА, Л.М. На пути к рефлексивной образовательной бреде ВУЗа. В: *Credo new*. 2005. № 1 (41). С. 207–215 ISSN 1993-8071.

192. КАЛЮЖНЫЙ, А.С. Закономерности личностно-ориентированного воспитания и критерии оценки его эффективности. В: Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2012. № 1.С. 81–95.
193. КАШЛЕВ, С.С. *Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов*. Мн.: Университетское, 2000. 95 с. ISBN 985-09-0365-1.
194. КОЖУХОВСКАЯ, Л. [и др.]. Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений. Минск : Изд. центр БГУ, 2010. 233 с. ISBN 978-985-476-729-1.
195. КОЛЕСНИК, А. Личностно-ориентированное управление учебно- воспитательным процессом в высшей школе. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială* . 2018, nr. 4(53), pp. 101-107. ISSN 1857-0224.
196. МАКСИМЧЕНКО, Н. К вопросу о рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов. В: *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. 2010. №2. Сс. 426-431, ISSN 2225-501X.
197. МЕТАЕВА, В. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. автореферат дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 Екатеринбург, 2006. 45 с.
198. МЕТАЕВА, В. *Методологические и методические основы рефлексии: Учебное пособие*. Екатеринбург, 2006. 99 с.
199. ПАНОВ, В. (под ред.) *Становления субъективности учащегося и педагога: Экопсихологическая модель*. Коллективная монография. Москва: ПИ РАО, Санкт-Петербург: Несто-История, 2018. 304 с. ISBN 978-5-4469-1367-1.
200. ПАНОВ, В.И. Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза. В: *Российский научный журнал*. 2014. № 6. С. 110-122.
201. ПАНТЕЛЕЕВА, В. К проблеме использования рефлексивных методов обучения. В: *Научно-культурологический журнал*. 2011 №6.
202. **РУСОВ, В.** Личностно-ориентированный подход в области инклюзивной подготовки студентов педагогических вузов. В: *Сборнике II Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием «Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия»*. 12-15 октября 2016, Россия, Кострома. Кострома: Костромской государственный университет, 2016. 394 с. сс. 100-105 ISBN 978-5-8285-0822-8.
203. СЕРЕГИНА, И.А. *Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога*: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 20 с

204. СТЕЦЕНКО, И. Рефлексивная среда вуза: теория и практика проектирования. В: *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. Омск, 2015. № 4 (16), сс. 161-165, ISSN 2225-8264.
205. ТАЛЫШЕВА, И., ПЕГОВА, Х. Практика личностно-ориентированного образования: учеб. пособие. Елабуга, 2020. 126 с.
206. ХЛУСОВА, А. Рефлексивная среда как компонент технологии формирования рефлексивной компетентности студентов. В: *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2011. №3(8). ISSN 2075-9908.
207. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех поразному?* М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 215 с. ISBN: 5-305-00121-8
208. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Педагогическая инноватика: учеб. пособие*. М.: Академия, 2008. 256 с. ISBN 978-5-7695-4672-3.
209. ЯКИМАНСКАЯ, И. С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. М.: Сентябрь, 1996. 96 с. ISBN 5-88753-007-3.

ANEXE

Anexa 1.

Chestionar pentru cadrele didactice universitare de analiză a experienței de utilizare a metodelor reflexive

CHESTIONAR DE ANALIZĂ A EXPERIENȚEI DE UTILIZARE A METODELOR REFLEXIVE pentru cadrele didactice universitare

Stimate cadre didactice,

Vă rugăm să participați la un studiu ce ține de analiza experienței de aplicare a metodelor reflexive în procesul didactic universitar. Rezultatele obținute vor contribui la identificarea posibilelor modalități de dezvoltare a deprinderilor reflexive la studenți, care vor contribui la conturarea calității de subiect și vor facilita obținerea succesului academic.

Vă asigurăm că datele obținute vor fi prelucrate statistic și utilizate obiectiv pentru realizarea scopului enunțat.

Răspundeți la întrebări, încercuind varianta corespunzătoare opiniei Dvs. sau completând în formă liberă. Nu există răspunsuri corecte sau greșite! Singurul răspuns corect este cel ales de dvs.! Vă asigurăm de confidențialitatea și respectarea prevederilor eticii cercetării științifice.

Vă mulțumim pentru participare!

Genul	Experiența profesională	Grad științific:	Grad didactic:
a. M	a. 0-5 ani	a. Fără grad	a. Fără grad
b. F	b. 6-10	b. Doctor	b. Asistent universitar
	c. 11-15	c. Doctor habilitat	c. Lector universitar
	d. 16-20		d. Conferențiar universitar
	e. 20 și mai mult		e. Profesor universitar

1. Cât de frecvent aplicați metode reflexive?

- a. La fiecare oră
- b. La unele ore
- c. Niciodată

2. Cât de frecvent credeți că trebuie aplicate metodele reflexive în mediul academic?

- a. La fiecare oră
- b. La unele ore
- c. Niciodată

3. La care etapă a orei considerați că trebuie să fie aplicate metodele reflexive?

- a. Evocare
- b. Realizarea sensului
- c. Reflecția
- d. La toate etapele
- e. Nu știu/Nu răspund

4. La care tip de activitate considerați că trebuie să fie aplicate metodele reflexive?

- a. Ore de curs
- b. Ore de seminar
- c. Ore de laborator
- d. Lucrul individual
- e. La toate tipurile de activități
- f. Nu știu

5. Cel mai frecvent aplicați metode reflexive pentru:

- a. Dezvoltarea deprinderilor de autoevaluare
- b. Stimularea atenției și curiozității pentru conținutul propus spre învățare
- c. Activizarea studenților
- d. Cunoașterea opiniilor personale a studenților
- e. Analiza erorilor comise în vederea identificării soluțiilor
- f. Dezvoltarea abilităților de exteriorizare a gândurilor, de formulare a opiniilor personale
- g. Nu aplic
- h. Alt răspuns

6. Care dintre tipurile de reflecție le valorificați cel mai frecvent în procesul didactic?

- a. Reflecție colectivă
- b. Reflecție individuală
- c. Reflecție dirijată din exterior
- d. Reflecție autodirijată
- e. Reflecție asupra conținutului
- f. Reflecție asupra activității
- g. Reflecție asupra stării emoționale
- h. Reflecția critică (aprecierea propriilor acțiuni)
- i. Reflecția causală (conștientizarea cauzelor și consecințelor propriilor acțiuni)
- j. Toate
- k. Nici una

7. Care dintre aspectele procesului reflexiv le realizați prin metode reflexive?

- a. Analiza stării emoționale
- b. Analiza critică a propriului comportament în situația de învățare
- c. Căutarea soluțiilor pentru îmbunătățirea învățării
- d. Analiza modului de realizare a sarcinii de învățare în timpul lucrului în grup
- e. Planificarea viitoarei învățări

8. Cum solicitați să fie prezentate de către studenți reflecțiile asupra celor învățate?

- a. În scris
- b. Oral
- c. Mixt
- d. Toate
- e. Nu aplic

9. Sub ce formă de organizare a activității didactice în cadrul orelor propuneți studenților sarcini/situații/metode reflexive?

- a. Frontal
- b. Individual
- c. În perechi
- d. În grup
- e. Toate
- f. Nu aplic

10. Utilizați mijloace digitale pentru aplicarea metode reflexive?

- a. Da
- b. Nu

11. În ce măsură influențează metodele reflexive reușita academică a studenților?

- a. Mare
- b. Medie
- c. Mică
- d. Nu știu

12. Din ce surse ați aflat despre metode reflexive?

- a. Literatura științifico-metodică de specialitate
- b. Experiența colegilor identificată în cadrul orelor asistate
- c. Experiența colegilor identificată prin discuții profesionale
- d. Experiența formatorilor în cadrul activităților metodice
- e. Experiența colegilor din alte țări în cadrul vizitelor internaționale
- f. Experiența studenților demonstrată în timpul orelor
- g. Experiența colegilor din mediul preuniversitar identificată în cadrul cursurilor de formare profesională continuă
- h. Alt răspuns _____

13. Ce metode reflexive aplicați cel mai frecvent? Enumerați 1-3 metode

--

14. Care dintre elementele competenței considerați că trebuie să vi le dezvoltați pentru a aplica eficient metode reflexive în mediul academic?

- a. Cunoștințe teoretice despre predarea reflexivă și metodele reflexive în învățământul superior
- b. Deprinderi practice, aspecte metodice de aplicare a metodelor reflexive
- c. Atitudini, viziuni, motive personale
- d. Toate
- e. Niciuna

15. Ce practici de succes aveți în aplicarea metodelor reflexive?

--

16. Ce bariere/dificultăți întâmpinați în aplicarea metodelor reflexive?

--

Mulțumim pentru colaborare!

Chestionar de identificare a stadiului de subiect

Stimați studenți,

Vă rugăm respectuos să participați la un sondaj științific, realizat în vederea studierii învățământului centrat pe student în mediul academic. Rezultatele obținute vor fi utilizate doar în cadrul cercetării, respectând toate prevederile eticii cercetării științifice.

Urmați următoarele instrucțiuni: Sunt oferite 11 situații sub forma unor propoziții neterminate. Pentru fiecare situație se oferă 6 variante de răspuns. Autoevaluați-vă cât de des vă comportați în modul respectiv și selectați cifra respectivă: 1 – foarte rar, 2 – rar, 3 – des, 4 – foarte des.

Vă mulțumim pentru sinceritate și colaborare!

A. Realizând recomandările oferite de către cadrul didactic...				
1. Eu fac exact ca și alți colegi de-ai mei fără să mă gândesc mult;	1	2	3	4
2. Eu mereu realizez sarcinile independent și tind spre un nivel superior de cunoștințe;	1	2	3	4
3. Eu fac exact ca și alți colegi, dar rog cadrul didactic sau colegul să verifice dacă nu am comis erori;	1	2	3	4
4. Observ erorile comise de alți colegi și și propun modalități de corectare;	1	2	3	4
5. Eu analizez încercând să-mi imaginez cum să realizez recomandările;	1	2	3	4
6. Eu meditez asupra modului de utilizare a recomandărilor cu scopul de a îmbunătăți activitatea mea de învățare.	1	2	3	4
7. Îmi imaginez ce trebuie să obțin la sfârșitul realizării sarcinilor	1	2	3	4
B. Realizând temele pentru acasă...				
1. Eu o realizez într-un mod comod pentru mine	1	2	3	4
2. Eu o realizez în modul indicat de profesor	1	2	3	4
3. Voi observa cum au rezolvat colegii mei	1	2	3	4
4. Voi arăta varianta inițială profesorului pentru a obține indicații suplimentare	1	2	3	4
5. Realizez în mod independent în conformitate cu cerințele aprobate	1	2	3	4
6. Mă strădui să găsesc erorile la colegii care au realizat deja sarcinile propuse	1	2	3	4
7. Eu mă gândesc cum să o realizez cât mai repede	1	2	3	4
C. Susținând colocviul sau examenul...				
1. Eu observ modul cum răspund alți studenți	1	2	3	4
2. Prefer ca profesorul să indice nu doar nota dar și erorile comise de mine	1	2	3	4
3. Eu știu că sunt pregătit să răspund/să prezint materialul la nivelul „foarte bine”	1	2	3	4
4. Eu înțeleg rolul unității de curs în pregătirea mea profesională	1	2	3	4

5. Eu observ toate erorile comise de colegii mei în timpul răspunsului	1	2	3	4
6. Eu răspund doar în modul cum a fost predată tema de către cadrul didactic	1	2	3	4
7. Eu vreau să primesc o notă pe meritul capacităților mele	1	2	3	4
D. Când mă pregătesc de seminar sau conferință studențească...				
1. Eu voi pregăti răspunsul meu/comunicarea și voi ruga cadrul didactic să verifice corectitudinea	1	2	3	4
2. Încerc să identific erorile comise în prezentările altor studenți	1	2	3	4
3. Încerc să utilizez experiența obținută în situații similare de învățare	1	2	3	4
4. Realizez în modul cel mai eficient din cele cunoscute de mine	1	2	3	4
5. Utilizez metodele/modalitățile oferite de-a gata, care au fost învățate de la cadrul didactic	1	2	3	4
6. Eu voi răspunde doar în modul cum a fost predat de profesor la lecție	1	2	3	4
7. Eu prevăd rezultatul care va fi după prezentare	1	2	3	4
E. Rezolvând o situație complicată de învățare...				
1. Folosesc modalitatea mea de rezolvare				
2. Propun o modalitate nouă pentru a rezolva	1	2	3	4
3. Utilizez metode care au fost învățate în ultimul timp	1	2	3	4
4. Îmi imaginez situația de învățare în totalitate (la general)	1	2	3	4
5. Eu mereu găsesc neajunsurile soluțiilor propuse de alți studenți	1	2	3	4
6. Am nevoie ca cineva să-mi indice unde am comis erori	1	2	3	4
7. Eu mă gândesc la rezultatul final				
F. Elaborând un proiect/teză de an...				
1. Acționez independent prin metodele mele	1	2	3	4
2. Prevăd perspectivele de dezvoltare a proiectului/tezei de an	1	2	3	4
3. Mă bazez pe ajutorul colegilor de grupă	1	2	3	4
4. La început încerc să-mi imaginez produsul	1	2	3	4
5. Încerc să găsesc erorile la alți studenți pentru a le evita	1	2	3	4
6. Acționez independent dar nu mă gândesc la posibilele erori	1	2	3	4
7. Merg spre scopul pus	1	2	3	4
G. În interacțiunea cu colegii de grupă...				
1. Am situații de neînțelegere reciprocă în momentele când doresc să aflu diverse păreri	1	2	3	4
2. Observ încălcarea regulilor de comunicare acceptate de toți la alți colegi	1	2	3	4
3. Analizez cum interacționează între ei alți studenți	1	2	3	4
4. Folosesc moduri elaborate de mine de interacțiune cu colegii de grupă;	1	2	3	4
5. Copii comportamentul prietenilor mei	1	2	3	4
6. Presupun cum se vor dezvolta mai departe relațiile	1	2	3	4
7. Eu știu ce vreau de la ei	1	2	3	4
H. Realizând sarcini de învățare în mediul online				
1. Îmi imaginez în gând cum ar arăta rezultatul	1	2	3	4
2. Cer ajutor la prieteni și colegi de grupă	1	2	3	4
3. Realizez independent, dar posibil cu erori	1	2	3	4
4. Observ erorile la alți colegi de grupă	1	2	3	4

5. Perfecționez răspunsul până la forma ideală	1	2	3	4
6. Îmi imaginez cum în viitor aceste sarcini vor fi realizate de către studenți	1	2	3	4
7. Mă determin cu modurile de realizare	1	2	3	4
I. Pentru succesul activității mele de învățare acum îmi ajută...				
1. Modelele, exemplele, algoritmi care îi completez	1	2	3	4
2. Variante personale diferite de comportament	1	2	3	4
3. Căut erori la alții	1	2	3	4
4. O inovație personală din proprie inițiativă	1	2	3	4
5. Ajutorul, îndrumarea altora	1	2	3	4
6. Observarea interacțiunilor colegilor de grupă cu cadrul didactic	1	2	3	4
7. Presupunerea/Proгноza activităților viitoare	1	2	3	4
J. Cel mai important lucru pe care pot să-l învăț la universitate în timpul apropiat...				
1. Să-mi imaginez viitoarea profesie	1	2	3	4
2. Standarde de comportament în situații profesionale	1	2	3	4
3. Să rezolv în mod independent sarcini oferite de alții	1	2	3	4
4. Să pot să identific greșelile și neajunsurile la alții	1	2	3	4
5. Să pot formula independent sarcini și să le rezolv	1	2	3	4
6. Să inventezi metode și mijloace noi de lucru	1	2	3	4
7. Să prognozez/să prevăd rezultatul meu	1	2	3	4
K. Cel mai important lucru pe care pot să-l învăț la momentul terminării studiilor la universitate...				
1. Să-mi imaginez viitoarea profesie	1	2	3	4
2. Standarde de comportament în situații profesionale	1	2	3	4
3. Să rezolv în mod independent sarcini oferite de alții	1	2	3	4
4. Să pot să identific greșelile și neajunsurile la alții	1	2	3	4
5. Să pot formula independent sarcini și să le rezolv	1	2	3	4
6. Să inventezi metode și mijloace noi de lucru	1	2	3	4
7. Să prognozez/să prevăd rezultatul meu	1	2	3	4

Cheia chestionarului OCC

Stadiu \ Item	Itemii pentru identificarea stadiului CS											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J (actual)	K (apropiat)	L (potențial)
1. Subiectul motivației	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
2. Observator	5	3	1	6	4	4	3	6	1	1	1	1
3. Ajutorul maestrului	1	2	6	5	4	4	3	6	1	2	2	2
4. Ucenic	3	4	2	1	6	6	1	1	3	3	3	3
5. Critic	4	6	5	2	5	5	2	3	4	4	4	4
6. Maistru	2	5	3	3	1	1	4	4	5	5	5	5
7. Creator	6	1	4	4	2	2	6	2	6	6	6	6

Chestionar de autoevaluare a activismului în învățare al studenților

CHESTIONAR DE AUTOEVALUARE A ACTIVISMULUI ÎN ÎNVĂȚARE AL STUDENȚILOR (A. BOJOCȚKOB, 2007 [172])

Instrucțiuni: Chestionarul conține un set de afirmații despre viața de student. Pentru fiecare afirmație, pe o scară de la 1 la 5, indicați măsura în care sunteți de acord cu afirmația. Selectați numărul corespunzător: 1. - Nu sunt de acord; 2. - Mai degrabă în dezacord; 3. - Greu de răspuns; 4 - Mai degrabă de acord; 5. - Total de acord.

1.	Aș fi bucuros să studiez (sau studiez deja) într-un cerc științific studentesc	1	2	3	4	5
2.	Studiul la facultate mi se dă ușor	1	2	3	4	5
3.	De obicei nu-mi permit să fac altceva până nu mă pregătesc de seminarii, laboratoare etc.	1	2	3	4	5
4.	Eșecul la primul examen poate să mă dezechilibreze pentru restul sesiunii	1	2	3	4	5
5.	Conform rezultatelor sesiunilor eu studiez bine	1	2	3	4	5
6.	De obicei, când mă pregătesc pentru seminare, încerc să inventez sau să deduc ceva pe cont propriu	1	2	3	4	5
7.	Mă pierd complet în timpul prelegerilor sau prezentărilor realizate în tempou rapid.	1	2	3	4	5
8.	Specialitatea facultății noastre mă interesează din ce în ce mai puțin	1	2	3	4	5
9.	Învăț cu ușurință chiar și acele materii care sunt considerate dificile	1	2	3	4	5
10.	De regulă, nu mă opresc să realizez o sarcină importantă până nu este finalizată	1	2	3	4	5
11.	Uit ușor de o notă proastă, trecând la alte lucruri	1	2	3	4	5
12.	Nota mea medie este între 5-7	1	2	3	4	5
13.	Pentru a mă pregăti pentru cursuri, prefer să folosesc materiale gata făcute, decât să „reinventez roata”	1	2	3	4	5
14.	Reușesc să iau notițe chiar și la prelegerile predate în tempou rapid	1	2	3	4	5
15.	Aș dori să particip la activități științifice ale studenților	1	2	3	4	5
16.	Când mă pregătesc pentru examene, îmi este suficient să mă uit prin material o dată sau de două ori pentru a memoriza totul	1	2	3	4	5
17.	Majoritatea inițiativelor mele academice rămân neterminate	1	2	3	4	5
18.	Uit repede de „gafele” mele din clasă	1	2	3	4	5
19.	Nota mea medie este între 8-10	1	2	3	4	5
20.	Chiar și în lipsă de timp, încerc să găsesc singur soluția de rezolvare	1	2	3	4	5
21.	Eu reușesc să percep vorbirea unui vorbitor rapid	1	2	3	4	5
22.	Sunt atras de cariera științifică în domeniul științelor educației	1	2	3	4	5
23.	De obicei recuperez cu ușurință temele de la care am lipsit	1	2	3	4	5
24.	În acest semestru, nu mă pot impune să studiez	1	2	3	4	5
25.	O notă mică, luată pe neașteptate, nu mă poate dezechilibra pe mult timp.	1	2	3	4	5
26.	Nota mea medie este între 1-4.	1	2	3	4	5
27.	Dacă în timpul realizării sarcinilor de învățare există o alegere: să-mi fac propria versiune sau să folosesc una gata făcută, îmi fac propria mea versiune	1	2	3	4	5
28.	Nu reușesc să iau notițe când profesorul ține rapid o prelegere.	1	2	3	4	5
29.	Cercetarea științifică studentască trezește mai devreme dezgust, decât interes.	1	2	3	4	5

30.	Am abilități excelente de învățare	1	2	3	4	5
31.	De obicei, renunț chiar și la o ocupație serioasă dacă apare ceva mai atractiv.	1	2	3	4	5
32.	În caz de eșec, nu „îngheț” în trăiri emoționale negative, ci continui să fac ceva	1	2	3	4	5
33.	Nu mă pot lăuda cu rezultatele înalte ale studiilor mele.	1	2	3	4	5
34.	De obicei, în cursul pregătirii orelor, reușesc să găsesc ceva neobișnuit, al meu.	1	2	3	4	5
35.	Nici la cele mai rapide prelegeri nu pierd gândul profesorului.	1	2	3	4	5
36.	Nu voi fi om de știință, cel puțin în cadrul specialității noastre	1	2	3	4	5
37.	„Înțeleg” rapid conținutul prelegerilor chiar și pe cele mai dificile subiecte.	1	2	3	4	5
38.	Am restanțe, pe care apoi trebuie să le lichidez	1	2	3	4	5
39.	Îmi fac griji mult timp dacă ceva nu merge bine în studiile mele	1	2	3	4	5
40.	Am trecut cu mare succes ultima sesiune	1	2	3	4	5
41.	Nu văd rostul să inventez ceva al meu în timp ce mă pregătesc pentru seminare	1	2	3	4	5
42.	Când profesorul vorbește într-un ritm rapid, nu mai percep materialul	1	2	3	4	5
43.	Sunt din ce în ce mai interesat de activitatea de cercetare științifică la specialitatea mea	1	2	3	4	5
44.	Chiar și literatura de specialitatea eu o pot citi rapid.	1	2	3	4	5
45.	În studiile mele, prefer să fac totul în timp util, în ciuda bolii sau a dispoziției	1	2	3	4	5
46.	După un eșec grav la seminar sau un examen, încep o serie de eșecuri	1	2	3	4	5
47.	Cred că nu voi avea note de 5-7 în diploma mea la absolvirea facultății	1	2	3	4	5
48.	Nu am dorința de a face studiile mele în mod personalizat/așa cum vreau eu	1	2	3	4	5
49.	Dacă este necesar, reușesc să iau note și la o prelegere predată în mod rapid	1	2	3	4	5
50.	Nu sunt atras de cercurile studentești sau de asociațiile științifice	1	2	3	4	5
51.	De obicei termin cu succes sarcinile complexe	1	2	3	4	5
52.	În ultima perioadă nu reușesc să trimit teste, rezumate etc. la timp	1	2	3	4	5
53.	Dacă pentru o lucrare primesc o notă mică, renunț să mai fac ceva pentru mult timp	1	2	3	4	5
54.	Rudele mele sunt mulțumite de rezultatele studiilor mele	1	2	3	4	5
55.	Nu sunt atras de căutarea propriilor moduri de a rezolva problemele cunoscute	1	2	3	4	5
56.	Cu greu am timp să înțeleg măcar ceva când profesorul prezintă materialul fără pauze.	1	2	3	4	5
57.	Sunt din ce în ce mai atras de specialitatea pe care o studiez	1	2	3	4	5
58.	Capacitățile mele cognitive nu sunt adaptate pentru o activitate mentală realizată cu viteză mare	1	2	3	4	5
59.	Studiez fără restanțe și datorii	1	2	3	4	5
60.	După criticile profesorului, sunt atât de îngrijorat încât nu mă pot liniști toată ziua	1	2	3	4	5
61.	În diploma mea, probabil că voi avea vreo 5 note între 5-7	1	2	3	4	5
62.	Materiale gata făcute la unitățile de curs (fotocopii etc.) le refac mereu în felul meu	1	2	3	4	5
63.	Îmi este mai convenabil să lucrez cu un profesor care nu se grăbește	1	2	3	4	5
64.	Știința nu-mi trezește interesul	1	2	3	4	5
65.	Citesc încet suportul informațional	1	2	3	4	5

66.	Dacă mă apuc de o sarcină educațională, muncesc la maximum	1	2	3	4	5
67.	O greșală în timpul răspunsului mă poate supăra atât de tare încât nu pot continua să lucrez	1	2	3	4	5
68.	Părinții nu au niciun motiv să fie mândri de succesul meu academic	1	2	3	4	5
69.	În studiile mele, caut orice oportunitate de a realiza sarcinile în felul meu	1	2	3	4	5
70.	Prefer un ritm rapid de învățare la ore	1	2	3	4	5

Cheia chestionarului de autoevaluare

Scale primare, abrevieri	Numărul punctelor									
1. MÎ (motivația pentru învățare)	1	8	15	22	29	36	43	50	57	64
2. ACÎ (autoevaluarea capacității de a învăța)	2	9	16	23	30	37	44	51	58	65
3. CCP (controlul comportamentului în timpul realizării activității de învățare, persistența)	3	10	17	24	31	38	45	52	59	66
4. CCF (controlul comportamentului în urma frustrării obținute în timpul activității de învățare)	4	11	18	25	32	39	46	53	60	67
5. AR (autoevaluarea rezultatelor activității de învățare)	5	12	19	26	33	40	47	54	61	68
6. DSAC (dinamica schimbării activității de învățare, dinamica de autor, dinamica creativității)	6	13	20	27	34	41	48	55	62	69
7. DE (dinamica executivă pe parcursul activității de învățare, ritmul, intensitatea activității de învățare)	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70

Scalele sumare și formulele pentru calcularea indicilor corespunzători:

Scale sumare, abrevieri	Formulele de calcul
AÎP (potențialul activismului în învățare a studentului)	$AÎP = (1.MÎ \text{ (motivația pentru învățare)} + 2.ACÎ \text{ (autoevaluarea capacității de a învăța)}) / 2$
AÎR (componenta de reglare a activității de învățare)	$AÎR = (3.CCP \text{ (controlul comportamentului în timpul realizării activității de învățare, persistența)} + 4.CCF \text{ (controlul comportamentului în urma frustrării obținute în timpul activității de învățare)}) / 2$
AÎD (dinamica realizării directe a activității de învățare)	$AÎD = (6.DSAC \text{ (dinamica schimbării activității de învățare, dinamica de autor, dinamica creativității)} + 7.DE \text{ (dinamica executivă pe parcursul activității de învățare, ritmul, intensitatea activității de învățare)}) / 2$
AÎ (Indicele de expresivitate al nivelului general al activismului în învățare)	$AÎ = AÎP + AÎR + AÎD + 5.AR \text{ (autoevaluarea rezultatelor activității de învățare)} / 4$

Notă: 1=5; 2=4; 3=3; 4=2; 5=1.

Dimensiunea fiecărei scale este de la 10 puncte (minimum) la 50 de puncte (maximum)

Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel înalt
10-25 puncte	26-34 puncte	35-50 puncte

Scale primare	Caracteristica scalelor
1. MÎ (motivația pentru învățare)	Cu severitate mai mare, caracterizează, în primul rând, motivația educațională internă a studenților. Scara este formată din puncte a două subscale: 4 puncte - atitudine față de specialitatea aleasă și disciplinele conexe; 6 puncte - atitudine față de activitatea științifică a studenților și, în general, față de activitatea științifică la specialitatea lor.
2. ACÎ (autoevaluarea)	Caracterizează autoevaluarea capacității de învățare, ușurința, viteza de asimilare a experienței socioculturale. Prezintă autoevaluarea vitezei și calității muncii în auditoriu, inclusiv cu suportul

capacității de a învăța)	informațional, atunci când recuperează absențele, pregătirea pentru examene etc.
3. CCP (controlul comportamentului în timpul realizării activității de învățare, persistența)	Caracterizează capacitatea de a se concentra în mod arbitrar pe studiu pentru o perioadă lungă de timp, fără a trece la alte activități, dorința de a finaliza munca începută (în auditoriu sau acasă) până la sfârșit, în ciuda posibilelor obstacole sau tentații.
4. CCF (controlul comportamentului în urma frustrării obținute în timpul activității de învățare)	Caracterizează toleranța la frustrare, reglarea emoțională, stabilitatea studentului în situațiile de învățare, capacitatea de a menține stabilitatea educațională, activitate în situație de eșec, capacitatea de a „nu rămâne blocat” emoțional după greșeli enervante, note mici sau observații ale profesorului. De regulă, acest lucru se datorează predominării autocontrolului voluntar, volitiv, reflexiv în situațiile stresante. La valori scăzute pe scară, activitatea de învățare, activitatea de învățare în caz de eșec (în situație de frustrare) se „destramă” ușor și cu dificultate, după pauze relativ lungi, se reface. La valori mari pe scară, activitățile de învățare își păstrează stabilitatea chiar și sub influența unui factor de stres puternic și se recuperează relativ repede.
5. AR (autoevaluarea rezultatelor activității de învățare)	Include itemi care vizează identificarea autoevaluării învățării (nivel de asimilare, succes la promovarea examenelor de sesiune, performanța academică), precum și satisfacția emoțională față de activitatea proprie în domeniul educației.
6. DSAC (dinamica schimbării activității de învățare, dinamica de autor, dinamica creativității)	Caracterizează dorința de a-și găsi propriul mod de a rezolva, de a o face în felul său, pe cont propriu. Unul dintre punctele de pe scară: „Chiar și cu lipsă de timp, încerc să-mi găsesc propriul mod de a o rezolva”
7. DE (dinamica executivă pe parcursul activității de învățare, ritmul, intensitatea activității de învățare)	Exprimă intensitatea, viteza caracteristicilor implementării directe a activităților de învățare ale studentului în timpul prelegerilor, luarea de note, pregătirea temelor și interacțiunea cu profesorii.
Scale sumare	
1. AÎP (potențialul activismului în învățare a studentului)	Este una dintre cele mai informative, valide, de încredere și stabile scale de activitate pentru diverse sfere ale vieții subiectului. Ea caracterizează în cea mai mare măsură manifestările activității de învățare determinate de subiectul însuși (adică manifestări de activitate subiectivă în domeniul educației). Se formează prin medierea scalelor MÎ și ACÎ și exprimă raportul individual dintre severitatea motivației de învățare („Vreau să învăț”) și capacitatea de învățare („Pot învăța”), ascunse, neobservate direct, disponibilitatea potențială de a include și implementează alte componente structurale ale unei activități de învățare holistică.
2. AÎR (componenta de reglare a activității de învățare)	Caracterizează caracteristicile individuale ale controlului activității în timpul implementării acesteia (controlul volitiv) și în caz de eșec (controlul emoțional).

3. A^{ÎD} (dinamica realizării directe a activității de învățare)	Caracterizează nivelul general al dinamicii direct observate a implementării activității de învățare, reproducerea, desfășurarea și dezvoltarea acesteia în sfera educațională.
4. A^Î (indicele de expresivitate al nivelului general al activismului în învățare)	Este un rezultat mediu al unui fel de competiție generală de patru scale care caracterizează principalele subsisteme structurale ale activității educaționale (potențial, reglementare, dinamică de implementare și rezultat).

Chestionar de diagnosticare a caracteristicilor auto-organizării

Chestionar de „Diagnosticarea caracteristicilor auto-organizării” („ДООС”) propus de А.Д. Ишков

Instrucțiune: Chestionarul vă permite să vă identificați caracteristicile individuale de auto-organizare. Precizia rezultatelor va depinde de gradul de sinceritate. Declarațiile care vi se oferă nu sunt corecte sau greșite, ci doar precizează anumite diferențe în activitățile oamenilor.

Citiți cu atenție fiecare afirmație și, după ce ați evaluat gradul de acord sau dezacord cu aceasta pe scara de șase puncte de mai jos, introduceți punctele dvs. în celula liberă din dreapta numărului afirmației corespunzătoare. -3 - nu sunt complet de acord; -2 - parțial dezacord; -1 - mai degrabă dezacord decât de acord; 1 - mai degrabă de acord decât de dezacord; 2 – sunt parțial de acord; 3 - total de acord.

Nr	Afirmații						
1.	Am o idee clară despre ce vreau de la viață	-3	-2	-1	1	2	3
2.	Încerc să anticipez mental evenimentele, prezicând posibilele consecințe ale acțiunilor mele	-3	-2	-1	1	2	3
3.	Monitorizez sistematic rezultatele activităților mele	-3	-2	-1	1	2	3
4.	Pot acționa indiferent sau chiar în ciuda impulsului meu emoțional de moment.	-3	-2	-1	1	2	3
5.	Încerc să nu mă angajez în activități riscante	-3	-2	-1	1	2	3
6.	Fixând un obiectiv, prezint viu, în toate detaliile, rezultatul implementării acestuia.	-3	-2	-1	1	2	3
7.	Dacă nu am suficiente oportunități pentru a-mi atinge scopul, atunci, în primul rând, îmi direcționez eforturile pentru a crea aceste oportunități.	-3	-2	-1	1	2	3
8.	Depășesc cu succes dorințele situaționale care îmi distrag atenția de la obiectivul meu.	-3	-2	-1	1	2	3
9.	Încerc să nu schimb nimic în viața mea decât dacă este absolut necesar.	-3	-2	-1	1	2	3
10.	Abordez alegerea obiectivelor vieții mele în mod conștient, fără a prelungi timp pentru asta	-3	-2	-1	1	2	3
11.	Când îmi stabilesc un obiectiv, stabilesc termene limită pentru a-l atinge.	-3	-2	-1	1	2	3
12.	Îmi fac un plan de lucru pentru săptămână folosind un planificator săptămânal, un caiet special etc.	-3	-2	-1	1	2	3
13.	Monitorizez gradul de coincidență a rezultatelor intermediare și finale cu cele planificate anterior	-3	-2	-1	1	2	3
14.	Îmi mobilizez cu ușurință propriile forțe pentru a depăși obstacolele care apar în drumul către obiectivul meu.	-3	-2	-1	1	2	3
15.	Tolerez cu ușurință schimbările de reguli sau condițiile de viață	-3	-2	-1	1	2	3
16.	După ce am stabilit un obiectiv, determin o modalitate specifică de a-mi evalua progresul către acesta.	-3	-2	-1	1	2	3
17.	Îmi revizuiesc în mod regulat activitățile și rezultatele acestora	-3	-2	-1	1	2	3
18.	Îmi formulez obiectivele pe care trebuie să le ating în viitorul apropiat	-3	-2	-1	1	2	3
19.	Încerc să identific principalii factori care mi-au permis să reușesc pentru a-i folosi pe viitor.	-3	-2	-1	1	2	3
20.	Îmi pot influența starea și activitățile schimbându-mi în mod conștient atitudinea față de situație	-3	-2	-1	1	2	3
21.	Mă obișnuiesc ușor cu noua echipă	-3	-2	-1	1	2	3
22.	Am adesea întrebări despre semnificația a ceea ce fac	-3	-2	-1	1	2	3
23.	La sfârșitul zilei, analizez unde și de ce mi-am pierdut timpul.	-3	-2	-1	1	2	3
24.	Rezolv problemele pas cu pas	-3	-2	-1	1	2	3
25.	Am o asemenea calitate ca perseverența	-3	-2	-1	1	2	3

26.	Mă pot adapta cu ușurință la situații în schimbare	-3	-2	-1	1	2	3
27.	Când iau o decizie, încerc să iau în considerare toate opțiunile posibile.	-3	-2	-1	1	2	3
28.	La planificarea activităților îmi stabilesc imediat criteriile după care voi determina gradul de implementare a planului.	-3	-2	-1	1	2	3
29.	Îmi planific munca pentru ziua următoare	-3	-2	-1	1	2	3
30.	Îmi evaluez periodic performanța	-3	-2	-1	1	2	3
31.	Îmi subordonez cu ușurință acțiunile deciziilor mele	-3	-2	-1	1	2	3
32.	Mă jenează când devin „centrul atenției”	-3	-2	-1	1	2	3
33.	Când îmi stabilesc un obiectiv, determin dacă am toate oportunitățile necesare pentru a-l atinge.	-3	-2	-1	1	2	3
34.	Îmi controlez toate acțiunile	-3	-2	-1	1	2	3
35.	Surprizele mă scot din „rudă”	-3	-2	-1	1	2	3
36.	Pentru a remedia sarcini, sarcini și solicitări, folosesc un anumit sistem	-3	-2	-1	1	2	3
37.	Când îmi propun un obiectiv pe termen lung, îl descompun într-o serie de intermediare	-3	-2	-1	1	2	3
38.	Caut motive pentru abaterile rezultatelor obținute de la planificate anterior	-3	-2	-1	1	2	3
39.	Obstacolele din drumul spre obiectiv mă mobilizează, dând putere	-3	-2	-1	1	2	3

Cheia chestionarului

Dacă după numărul declarației există un semn „+”, atunci scorul pe care l-ați stabilit este luat în considerare cu semnul („+” sau „-”) care îl precede.

Dacă după numărul declarației există un semn, atunci scorul pe care l-ați stabilit este luat în considerare cu semnul opus („+” în loc de „-” sau „-” în loc de „+”) la calcul.

- Scala „Stabilire a obiectivelor” (14 întrebări): SO = suma punctajelor la evaluarea afirmațiilor nr. 1+; 3+; 6+; 7+; 8+; 10+; 14+; 16+; 22+; 25+; 27+; 31+; 34+; 39+=
- Scala „Analiza situației” (14 întrebări): AS = -suma punctajelor la evaluarea afirmațiilor nr. 2+; 5+; 7+; 11+; 16+; 17+; 18+; 23+; 28+; 32+; 33+; 36+; 37+; 38+=
- Scala „Planificare” (întrebarea 11): PI = suma punctajelor la evaluarea afirmațiilor nr. 3+; 12+; 18+; 23+; 24+; 27+; 28+; 29+; 34+; 36+; 37+=
- Scala „Autocontrol” (15 întrebări): Au = suma punctajelor pentru evaluarea afirmațiilor nr. 2+; 3+; 13+; 16+; 17+; 18+; 19+; 23+; 28+; 30+; 31+; 33+; 34+; 36+; 38+=
- Scala „Corectare” (10 întrebări): Cor = suma punctajelor la evaluarea afirmațiilor nr. 5-; 9-; 14+; 15+; 21+; 25+; 26+; 27-; 32-; 35-=
- Scala „Eforturi volitive” (10 întrebări): EV= suma punctajelor pentru evaluarea afirmațiilor nr. 4+; 6+; 7+; 8+; 14+; 18+; 20+; 27-; 31+; 39+=
- Scala „Nivel de autoorganizare”: Autorg = So+As+PI+Au+Cor+EV/6

Таблица перевода «сырых» баллов в стандартные баллы (стены)

Стены	«Сырые» баллы по шкалам опросника ДОС-39					
	Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	БУ
1	-42 ... -7	-42 ... -16	-33 ... -17	-45 ... -15	-30 ... -10	-30 ... -10
2	-6 ... -2	-15 ... -9	-16 ... -12	-14 ... -8	-9 ... -8	-9 ... -3
3	-1 ... 4	-8 ... -3	-11 ... -8	-7 ... -2	-7 ... -4	-2 ... 0
4	5 ... 10	-2 ... 1	-7 ... -3	-1 ... 3	-3 ... -2	1 ... 3
5	11 ... 15	2 ... 6	-2 ... 4	4 ... 9	-1 ... 2	4 ... 7
6	16 ... 19	7 ... 13	5 ... 9	10 ... 18	3 ... 4	8 ... 10
7	20 ... 24	14 ... 17	10 ... 15	19 ... 23	5 ... 7	11 ... 13
8	25 ... 29	18 ... 23	16 ... 21	24 ... 29	8 ... 9	14 ... 16
9	30 ... 34	24 ... 27	22 ... 25	30 ... 35	10	17 ... 19
10	35 ... 42	28 ... 42	26 ... 33	36 ... 45	11 ... 30	20 ... 30

Chestionar de reflexivitate

CHESTIONAR DE AUTOEVALUARE A REFLEXIVITĂȚII

după B. Карандашева pentru studenți

Pentru fiecare afirmație, evaluați cât de des vi se întâmplă. Selectați una dintre cele patru opțiuni de răspuns: a) aproape întotdeauna, b) des, c) rar, d) aproape niciodată și marcați-o în coloana corespunzătoare vizavi de numărul acestei afirmații.

Nr.	Afirmații	Aproape întotdeauna	De multe ori	Rareori	Aproape niciodată
1.	Am tendința de a cântări argumentele pro și contra mult timp înainte de a lua o decizie				
2.	Când performez în fața multor oameni, am gânduri despre cum arăt în ochii lor.				
3.	Îmi place să acționez, să fac lucruri mai mult decât să mă gândesc la rostul lor				
4.	Îmi place să mă gândesc la trecut mai mult decât la prezent.				
5.	Îmi place să mă gândesc la viitor mai mult decât la prezent.				
6.	Prefer mai întâi să gândesc și apoi să acționez				
7.	Se întâmplă să fac mai întâi fapta și abia apoi să mă gândesc la consecințele ei				
8.	Îmi fac adesea griji cu privire la modul în care arăt în ochii altora				
9.	Mă gândesc adesea la ce aș fi putut face mai bine, deși nu există posibilitate de schimbat				
10.	Îmi place mai mult să gândesc decât să acționez				
11.	Mă gândesc adesea la motivele succesului meu în viață				
12.	Mă gândesc adesea la sensul vieții				
13.	Simt adesea o instabilitate a stimei de sine se: fie am un sentiment uriaș de mândrie pentru o sarcină îndeplinită cu succes, fie îmi pare că ceea ce a fost făcut este prea mic și nu merită atenție				
14.	Am adesea întrebări despre semnificația, rostul a activităților pe care le fac				
15.	Mă gândesc adesea la motivele eșecurilor mele în învățare				
16.	După ce o lucrare este făcută, am adesea îndoieli cu privire la faptul că a fost făcută corect.				
17.	Sunt adesea tulburat de întrebările „de ce” fac ceea ce fac				
18.	Sunt o persoană predispusă la îndoială				

19.	Cred că sunt capabil de iubire nesăbuită				
20.	În acțiunile altor oameni, sunt foarte interesat de motivele lor: de ce o fac				
21.	Îmi place să fac lucruri cărora să mă pot dedica				
22.	Sunt adesea interesat de gândurile altora				
23.	Sunt adesea interesat de sentimentele altora				
24.	Sunt interesat de ceea ce văd alți oameni sensul vieții				
25.	Cel mai adesea sunt conștient de consecințele acțiunilor mele				
26.	Sunt adesea curios să mă imaginez în pielea altora.				
27.	Tind să-mi controlez fiecare mișcare				
28.	Prefer varietatea în modul în care fac orice activitate.				
29.	Prefer varietatea în modul în care fac orice activitate.				
30.	Mă implic cu ușurință în orice afacere				
31.	Am atât de multe dorințe încât îmi este greu să aleg una atunci când situația o cere.				
32.	Reușesc să rămân concentrat pe activitatea pe care o fac pentru o lungă perioadă de timp.				
33.	Dacă văd măcar o modalitate de a atinge scopul, este suficient pentru mine; gândurile despre ceea ce ar putea fi cel mai bun, de regulă, nu apar				
34.	Dorințele mele sunt simple și de obicei nu sufăr de probleme de alegere				

Indicatorul reflexivității este definit ca suma indicilor numerici ai răspunsurilor subiecților conform cheii date mai jos. Un indicator de până la 49 de puncte caracterizează reflexivitatea scăzută a subiectului. Un indicator de la 50 la 59 de puncte este o reflexivitate medie. Un scor de 60 sau mai mult indică o reflexivitate ridicată.

Cheia chestionarului de reflexivitate V.N. Karandasheva

Nr.	Aproape întotdeauna	De multe ori	Rareori	Aproape niciodată
1.	3	2	1	0
2.	3	2	1	0
3.	0	1	2	3
4.	3	2	1	0
5.	3	2	1	0
6.	3	2	1	0
7.	0	1	2	3
8.	3	2	1	0
9.	3	2	1	0
10.	3	2	1	0
11.	3	2	1	0
12.	3	2	1	0
13.	3	2	1	0
14.	3	2	1	0
15.	3	2	1	0
16.	3	2	1	0
17.	3	2	1	0

18.	3	2	1	0
19.	0	1	2	3
20.	3	2	1	0
21.	0	1	2	3
22.	3	2	1	0
23.	3	2	1	0
24.	3	2	1	0
25.	3	2	1	0
26.	3	2	1	0
27.	3	2	1	0
28.	3	2	1	0
29.	0	1	2	3
30.	3	2	1	0
31.	0	1	2	3
32.	0	1	2	3
33.	0	1	2	3

Chestionar de identificare a statutului identității profesionale

CHESTIONAR DE IDENTIFICARE A STATUTULUI IDENTITĂȚII PROFESIONALE DUPĂ A.A. A3BEJIB

Identitate profesională nedeterminată: alegerea unui drum de viață nu a fost făcută, nu există idei clare despre o carieră, dar persoana nici măcar nu își pune o astfel de sarcină. Identitate profesională impusă: o persoană și-a format idei despre viitorul său profesional, dar acestea sunt impuse din exterior (de exemplu, de către părinți) și nu sunt rezultatul unei alegeri independente. Moratoriu (criza alegerii) identității profesionale: o persoană este conștientă de problema alegerii unei profesii și este în proces de rezolvare a acesteia, dar opțiunea cea mai potrivită nu a fost încă determinată. Identitate profesională formată: sunt definite planuri profesionale, care a fost rezultatul unei decizii independente semnificative.

Testul de mai jos va determina pe care dintre acești pași sunteți. Și, în același timp, gândiți-vă la atitudinea dvs. față de problemele asociate cu autodeterminarea profesională.

Instrucțiuni pentru test: Chestionarul este format din 20 de itemi, pentru fiecare dintre care există patru răspunsuri posibile: 1,2,3,4. Citiți-le și alegeți-l pe cel care vă exprimă cel mai bine punctul de vedere. Este posibil ca unele răspunsuri să ți se pară echivalente, totuși, alege-l pe cel care se potrivește cel mai bine părerii tale. Încearcă să fii cât mai sincer posibil! Nu există răspunsuri „bune” sau „rău”, așa că nu încercați să ghiciți care este „corect” sau „cel mai bun”.

1. Nu sunt îngrijorat de viitorul meu profesional.

- a) Sunt de acord: nu este încă timpul să decid unde ar trebui să studiez sau să lucrez în continuare.
- b) Sunt de acord, sunt sigur că părinții mei mă vor ajuta în viitorul meu profesional.
- c) Sunt de acord, din moment ce am decis deja totul despre viitorul meu profesional și nu are rost să-mi fac griji.
- d) Nu sunt de acord, pentru că dacă nu vă faceți griji pentru viitor acum, atunci va fi prea târziu.

2. Îmi este greu să decid unde să merg pentru studii ulterioare.

- a) Sunt de acord, pentru că mă interesează mai multe specialități pe care mi-aș dori să le obțin
- b) Sunt de acord, așa că mai bine ascult părerea unei persoane cu autoritate (părinte, bun cunoscut, prieten).
- c) Nu sunt de acord, am decis deja unde voi studia sau lucrez în viitor.
- d) Nu sunt de acord, pentru că nu m-am gândit încă la această problemă.

3. Studiez în mod regulat cererea de reprezentanți ai specialității pe care plănuiesc să o primesc.

- a) Sunt de acord, deoarece cererea de pe piața muncii depinde de ce specialitate aleg.
- b) Nu sunt de acord, pentru că părinții mei știu mai bine ce specialitate să îmi ofere.

- c) Nu sunt de acord, pentru că încă nu a venit momentul analizării cererii de profesii.
- d) Nu sunt de acord, am decis deja că voi obține oricum specialitatea pe care mi-o doresc.

4. Încă nu am discutat despre planurile mele profesionale de viitor cu părinții mei.

- a) Sunt de acord, deoarece părinții mei au decis de mult cine voi fi și nu am fost consultat în această problemă.
- b) Nu sunt de acord, părinții mei discută constant cu mine despre preferințele mele profesionale.
- c) Sunt de acord, în familia noastră nu se obișnuiește să discutăm despre planurile mele profesionale.
- d) Nu sunt de acord, eu și părinții mei am discutat totul cu mult timp în urmă și am luat o decizie cu privire la viitoarea mea profesie.

5. Părinții mei au ales o altă specialitate pentru mine.

- a) Sunt de acord și trebuie să recunosc că în general înțeleg această problemă mai bine decât mine.
- b) Nu sunt de acord, dar discutăm periodic problema viitoarei mele specialități.
- c) Nu sunt de acord, pentru că părinții mei nu se amestecă în problemele mele legate de alegerea unei profesii.
- d) Nu sunt de acord, deoarece alegerea specialității a fost decizia mea mai degrabă decât a lor.

6. Planurile mele profesionale de viitor sunt clare pentru mine.

- a) Sunt de acord, deoarece părinții mei (cunoscuții), care sunt specialiști în acest domeniu profesional, m-au ajutat să le construiesc.
- b) Sunt de acord, pentru că le-am construit chiar eu, pe baza propriei experiențe de viață.
- c) Nu sunt de acord, deoarece nu am încă niciun plan profesional.
- d) Nu sunt de acord, dar acum încerc să construiesc aceste planuri profesionale.

7. Obiectivele mele profesionale sunt puternic influențate de opinia părinților mei.

- a) Nu sunt de acord, părinții mei nu au avut niciodată dorința de a-mi stabili obiective profesionale.
- b) Sunt de acord, pentru că părinții mi-au spus din copilărie ce ar trebui să devin.
- c) Sunt de acord, scopurile sunt încă prost formulate, dar decizia finală o va lua totuși eu, și nu părinții.
- d) Sunt de acord, deoarece părinții, desigur, au luat parte la discuția acestei probleme, dar totuși decizia a fost deja luată de mine pe cont propriu.

8. Cred că este prea devreme să mă gândesc la construirea carierei mele.

- a) Sunt de acord, deoarece cariera mea va depinde în continuare de decizia familiei mele.
- b) Sunt de acord, nu am avut de-a face cu probleme legate de construirea unei cariere înainte în viața mea.
- c) Nu sunt de acord, a venit deja momentul când trebuie să alegi direcția viitoarei cariere.

d) Nu sunt de acord, am decis de mult și precis cum îmi voi construi cariera.

9. S-a hotărât deja exact ce specialitate vreau să obțin după absolvire.

a) Nu sunt de acord, deoarece nu m-am gândit încă la specialitatea mea specifică.

b) Sunt de acord și pot numi cu exactitate instituția de învățământ și specialitatea pe care o voi primi.

c) Sunt de acord, pentru că părinții mei mi-au spus deja cine și unde voi continua să studiez.

d) Nu sunt de acord, îmi este greu să înțeleg care este specialitatea potrivită pentru mine.

10. Prietenii mă sfătuiesc ce fel de educație este mai bine să obțin.

a) Sunt de acord, discutăm adesea această problemă cu ei, dar încerc să-mi construiesc singur planurile profesionale.

b) Sunt de acord și o să primesc aceeași educație cu un prieten, ascultându-i părerea.

c) Nu sunt de acord, pentru că nu avem timp să ne gândim la viitoarea carieră cu prietenii, avem mult mai multe lucruri interesante de făcut.

d) Nu sunt de acord, am luat deja o decizie cu privire la viitorul meu, fără ajutorul prietenilor.

11. Pentru mine, nu contează unde anume să studiez în viitor.

a) Sunt de acord, pentru că pentru mine principalul lucru este să obții o specialitate la care ai visat de mult, și nu un anumit loc de studiu.

b) Sunt de acord, pentru că sunt sigur că părinții mei încă mă vor „pregăti” pentru un loc de muncă bun după școală.

c) Sunt de acord, pentru că studiile profesionale nu sunt principalul lucru în viață.

d) Nu sunt de acord, deoarece calitatea educației mele depinde de alegerea unei instituții de învățământ.

12. Mi-e teamă să iau decizii responsabile cu privire la viitoarele mele activități profesionale fără sfatul părinților mei.

a) Sunt de acord, încerc să-mi navighez în viața profesională, dar până acum îmi este greu să aleg un lucru.

b) Nu sunt de acord, deoarece părinții mei tot nu vor și nu mă pot sfătui nimic.

c) Sunt de acord, din moment ce părinții mei mă ajută încă din copilărie, controlând multe evenimente din viața mea, inclusiv în ceea ce privește alegerea unei profesii.

d) Nu sunt de acord, mi-am luat deja deciziile pe această temă în mod absolut independent.

13. Nu mă gândesc des la viitorul meu profesional.

a) Nu sunt de acord, mă gândesc destul de des la această problemă.

b) Sunt de acord, pentru că știu că părinții mei se vor asigura că totul în viața mea funcționează perfect.

c) Sunt de acord, cred că e prea devreme să mă gândesc la asta.

d) Sunt de acord, pentru că deja am decis totul pentru mine și acum îmi concentrez atenția asupra altor probleme.

14. Am în vedere mai multe instituții de învățământ unde aș putea merge să studiez.

a) Nu sunt de acord, deoarece părinții mei m-au repartizat deja la o anumită instituție de învățământ, unde voi continua să studiez.

b) Nu sunt de acord, eu însumi vreau să studiez doar într-o singură instituție de învățământ, destul de certă.

c) Sunt de acord, aleg doar una dintre școlile profesionale.

d) Nu sunt de acord, uneori mi se pare că eu însumi nu știu ce vreau de la viitor.

15. Nicio problemă de viață nu mă poate împiedica să-mi ating obiectivele profesionale.

a) Sunt de acord, pentru că știu că părinții mei vor face totul pentru ca aceste obiective să devină realitate.

b) Nu sunt de acord, încă nu am obiective profesionale.

c) Sunt de acord, deoarece sunt bine conștient de obiectivele mele profesionale și mă străduiesc pentru ele.

d) Nu sunt de acord, încă nu înțeleg pe deplin care sunt aceste obiective.

16. Deseori avem discuții aprinse acasă despre viitoarea mea carieră.

a) Nu sunt de acord, pentru că părinții mei au decis deja totul în această chestiune și deja este inutil să mă cert cu ei.

b) Nu sunt de acord, deoarece părinții mei nu sunt deosebit de interesați de cariera mea.

c) Nu sunt de acord, pentru că am decis deja totul despre cariera mea și încă e inutil să mă cert.

d) Sunt de acord, mă consult cu părinții mei, deși uneori părerile noastre diferă.

17. Sunt puțin interesat de informații despre cum să-mi construiesc o carieră în diverse domenii profesionale.

a) Sunt de acord, deoarece părinții mei au ales deja viitorul meu domeniu de activitate și nu este nevoie să colectez informații suplimentare.

b) Sunt de acord, pentru că deja am decis cine voi fi și unde voi studia.

c) Nu sunt de acord, tocmai acum analizez activ oportunitățile de carieră în diverse domenii de activitate.

d) Sunt de acord, în general nu sunt interesat de informații despre unde și cum vă puteți construi o carieră.

18. Am mai multe obiective profesionale în minte.

a) Sunt de acord, dar au fost stabilite în prealabil de părinții mei.

b) Nu sunt de acord, am un singur scop profesional.

c) Nu sunt de acord, încă nu m-am gândit la ele.

d) Sunt de acord, sunt mai multe astfel de obiective până acum și nu m-am hotărât care este cel principal pentru mine.

19. Am o idee foarte bună despre creșterea viitoare a carierei mele.

a) Nu sunt de acord, atâta timp cât viitorul meu profesional este una dintre multele opțiuni alternative.

b) Nu sunt de acord, dar sunt sigur că părinții mei îmi vor oferi un loc de muncă bun, unde mi se va asigura o carieră.

c) Nu sunt de acord, pentru că nu vreau să aprofundez în ce carieră mi se potrivește, am probleme mai importante.

d) Sunt de acord și pot deja să numesc principalele etape ale vieții mele profesionale.

20. Părinții mei mi-au dat ocazia să fac propria alegere profesională.

a) Nu sunt de acord, deoarece părinții mei nu participă deloc la alegerea mea profesională.

b) Sunt de acord, dar încă discutăm despre alegerea mea profesională.

c) Nu sunt de acord, deoarece părinții mei cred că pot greși atunci când aleg pe cont propriu.

d) Sunt de acord și am făcut deja alegerea profesională.

Fiecare variantă de răspuns este estimată la 1 sau 2 puncte pe una dintre scalele în conformitate cu „cheia” de mai jos, punctele sunt însumate. Cu cât este mai mare numărul de puncte pe care le-ați înscris pentru fiecare dintre stări, cu atât mai multe judecăți despre acesta sunt aplicabile pentru respondent. **Cheie**

Nu.	Identitatea profesională			
	Incet	Impos	moratoriu	format
1	a - 2	b - 1	d - 1	s - 1
2	d - 1	b - 1	a - 2	s - 1
3	s - 1	b - 1	a - 2	d - 1
4	s - 1	a - 2	b - 1	d - 1
5	s - 1	a - 2	b - 1	d - 1
6	s - 1	a - 1	d - 1	b - 2
7	a - 1	b - 2	s - 1	d - 1
8	b - 2	a - 1	s - 1	d - 1
9	a - 1	s - 1	d - 1	b - 2
10	s - 1	b - 2	a - 1	d - 1
11	c - 2	b - 1	d - 1	a - 1
12	b - 1	c - 2	a - 1	d - 1
13	c - 2	b - 1	a - 1	d - 1
14	d - 1	a - 1	c - 2	b - 1
15	b - 1	a - 1	d - 1	c - 2
16	b - 1	a - 1	d - 2	s - 1
17	d - 2	a - 1	s - 1	b - 1
18	s - 1	a - 1	d - 2	b - 1
19	s - 1	b - 1	a - 1	d - 2
20	a - 1	s - 1	b - 1	d - 2
Sumă				

Starea incertă a identității profesionale. Condiția este tipică pentru optanții care nu au obiective și planuri profesionale puternice și, în același timp, nu încearcă să le formeze, să construiască opțiuni pentru dezvoltarea lor profesională. Cel mai adesea, acest statut este deținut de adolescenții ai căror părinți nu doresc sau nu au timp să se intereseze activ de viitorul profesional al copiilor lor. Acest statut se întâmplă și adolescenților care sunt obișnuiți să trăiască după dorințele actuale, care nu sunt suficient de conștienți de importanța alegerii unei viitoare profesii.

0-4	Statut slab exprimat
5-9	Severitate sub medie
10-14	Severitate medie
15-19	Severitate peste medie
20 de puncte și mai mult	Stare puternică

Identitate profesională formată. Acești optanți se caracterizează prin faptul că sunt gata să facă o alegere conștientă de dezvoltare profesională ulterioară sau au făcut-o deja. Au încredere în corectitudinea deciziei luate cu privire la viitorul lor profesional. Acest statut aparține tinerilor bărbați și femei care au trecut printr-o „criză de alegere” și au format în mod independent un sistem de cunoștințe despre ei înșiși și despre valorile lor profesionale, obiectivele și convingerile de viață. Ei își pot construi în mod conștient viața pentru că au decis ce vor să realizeze.

0-3	Statut slab exprimat
4-7	Severitate sub medie
8-11	Severitate medie
12-15	Severitate peste medie
16 puncte și peste	Stare puternică

Moratoriu (criză la alegere). O astfel de stare este tipică pentru o persoană care explorează opțiuni alternative de dezvoltare profesională și încearcă în mod activ să iasă din această stare luând o decizie semnificativă cu privire la viitorul său. Acești băieți și fete se gândesc la posibile opțiuni de dezvoltare profesională, încearcă diverse roluri profesionale, se străduiesc să învețe cât mai multe despre diferite specialități și modalități de a le obține. În această etapă, se dezvoltă adesea relații instabile cu părinții și prietenii: înțelegerea reciprocă completă poate fi rapid înlocuită cu neînțelegere și invers. De regulă, majoritatea oamenilor după „criza alegerii” trec la o stare de identitate formată, mai rar la o identitate impusă.

0-2	Statut slab exprimat
3-5	Severitate sub medie
6-8	Severitate medie
9-11	Severitate peste medie
12 puncte și mai sus	Stare puternică

Identitate profesională impusă. Această stare este tipică pentru o persoană care și-a ales drumul profesional, dar nu a făcut-o prin reflecție independentă, ci prin ascultarea părerii autorităților: părinți sau prieteni. Pentru o vreme, aceasta, de regulă, oferă o stare confortabilă, permițându-vă să evitați grijile legate de propriul viitor. Dar nu există nicio garanție că profesia aleasă în acest fel va satisface interesele și abilitățile persoanei însuși. Este posibil ca mai târziu în viață acest lucru să ducă la dezamăgire în alegerea făcută.

0-4	Statut slab exprimat
5-9	Severitate sub medie
10-14	Severitate medie
15-19	Severitate peste medie
20 de puncte și mai mult	Stare puternică

Rezultatele evaluării stadiilor de subiect

Tabelul A7.1 Rezultatele evaluării stadiilor de subiect în grupul experimental

Nr. S	Stadiul subiect (SCS)														Frecvența individuală (SS _{ind})	
	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		Inițial	Final
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F		
1.	1	2	3	3	4	3	4	3	1	1	1	1	1	2	2,15	2,23
2.	2	2	4	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1,62	1,62
3.	1	2	4	3	4	3	3	3	1	1	1	2	1	2	2,23	2,31
4.	2	3	4	3	3	3	4	3	1	2	1	2	1	2	2,46	2,46
5.	3	4	3	3	4	3	4	3	2	2	2	3	1	2	2,85	2,77
6.	3	4	1	1	1	1	3	3	3	4	3	4	2	2	2,54	2,46
7.	1	2	1	1	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	2,69	2,92
8.	1	2	3	3	4	3	3	2	3	4	3	4	1	2	2,77	2,85
9.	2	3	4	3	4	3	2	2	1	1	2	3	2	2	2,46	2,46
10.	1	2	4	3	3	3	3	2	1	1	2	3	2	3	2,31	2,46
11.	1	2	3	3	4	3	4	3	1	2	1	1	1	2	2,23	2,31
12.	2	2	4	3	2	2	4	3	1	2	1	1	2	2	2,23	2,23
13.	1	1	3	2	3	2	3	3	2	3	1	1	2	2	2,08	2,15
14.	1	1	2	2	4	3	4	3	1	1	1	2	3	3	2,15	2,31
15.	1	2	3	2	4	3	4	3	1	1	2	2	1	2	2,23	2,31
16.	1	2	4	3	3	3	3	3	1	1	1	1	2	3	2,15	2,31
17.	2	3	4	3	2	2	4	3	1	2	1	1	2	3	2,31	2,38
18.	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	1	1	1	3	2,08	2,08
19.	4	4	2	1	2	1	2	2	3	4	3	4	1	2	2,54	2,38
20.	4	4	2	1	2	1	3	2	3	4	3	4	1	3	2,62	2,54
21.	1	1	3	3	3	3	4	3	1	1	2	3	1	2	2,23	2,31
22.	3	3	4	3	4	3	4	3	1	1	2	3	1	2	2,69	2,62
23.	2	2	4	3	3	2	3	3	1	1	1	3	2	2	2,31	2,31
24.	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	4	2,46	2,54
25.	1	2	3	3	2	2	4	3	2	2	1	2	1	1	2,15	2,15
26.	4	4	1	2	3	2	3	2	1	1	3	3	2	3	2,38	2,31
27.	2	2	4	3	4	3	2	2	1	1	2	4	2	3	2,46	2,54
28.	1	1	3	3	4	3	3	2	1	1	2	3	1	2	2,15	2,23
29.	1	1	4	3	3	3	4	3	2	3	3	3	4	4	2,85	3,08
30.	2	2	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	1	2	2,77	2,77
31.	3	3	1	1	4	3	4	3	2	4	2	3	1	3	2,62	2,62
32.	1	1	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3	1	2	2,62	2,69
33.	3	3	1	1	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,54	2,38
34.	1	1	4	3	3	2	4	3	2	3	3	4	1	1	2,62	2,62
35.	1	1	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2,54	2,69

36.	1	2	4	3	2	3	2	2	1	2	1	3	3	3	2,23	2,38
37.	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	1	1	2	2,08	2,08
38.	1	2	3	3	3	4	4	3	1	2	1	1	2	2	2,31	2,38
39.	2	2	1	2	1	1	4	3	2	3	1	1	2	2	1,92	1,92
40.	2	2	4	3	1	3	3	3	3	4	1	2	2	3	2,54	2,62
41.	3	3	2	2	3	4	4	3	3	4	2	2	1	2	2,77	2,69
42.	1	1	3	3	3	4	4	3	1	2	1	3	1	2	2,31	2,38
43.	2	3	4	3	3	3	3	2	1	2	4	4	1	2	2,69	2,69
44.	2	3	1	2	3	4	4	3	2	3	3	4	1	2	2,69	2,69
45.	1	2	4	3	3	2	4	3	1	2	2	4	2	3	2,54	2,69
46.	1	1	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	4	2,38	2,62
47.	1	1	4	3	2	4	4	3	2	2	2	3	4	4	2,69	2,92
48.	1	1	1	1	2	4	3	2	1	1	2	3	4	4	2,00	2,23
49.	1	2	3	3	3	3	3	2	1	1	1	2	1	2	2,00	2,08
50.	2	2	4	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2,31	2,38
51.	3	3	4	3	4	3	3	2	1	2	1	2	1	1	2,46	2,31
52.	1	2	3	3	4	3	4	3	1	2	2	3	2	2	2,54	2,62
53.	2	2	4	3	3	3	4	3	2	3	3	4	1	1	2,85	2,77
54.	2	2	3	2	4	3	3	3	1	1	3	4	2	2	2,54	2,54
55.	1	2	2	2	3	2	4	3	3	4	3	4	3	3	2,77	2,92
56.	4	4	3	2	2	2	4	3	3	4	3	4	3	3	3,15	3,08
57.	1	1	4	3	2	3	3	3	3	4	3	4	1	1	2,69	2,69
58.	3	3	4	3	3	2	4	3	2	2	1	2	1	1	2,54	2,38
59.	1	1	4	3	3	2	3	2	1	1	1	2	2	2	2,00	2,08
60.	2	2	3	3	4	3	2	2	1	1	2	2	1	1	2,15	2,08
61.	1	2	4	3	4	3	2	3	1	1	1	1	1	1	2,08	2,08
62.	1	2	4	3	3	2	3	2	2	4	2	4	2	2	2,62	2,69
Total	1,79	2,18	3,11	2,61	2,95	2,68	3,31	2,65	1,63	2,21	1,94	2,68	1,71	2,31		

Note:

SS - Stadiul de subiect

SS_{ind} - Frecvența individuală a sumei indicatorilor stadiilor calității de subiect

SS_{gr} - Frecvența stadiilor în grup a fost calculată cu formula

Nr. S – Numărul studentului

I - Etapa de constatare, inițial

F – Etapa de control, final

Tabelul A7.2 Rezultatele evaluării stadiilor de subiect în grupul de control

Nr. S	Stadiul calității de subiect (SS)														Frecvența individuală (SS _{ind})	
	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		Inițial	Final
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F		
1.	1	1	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	2,62	2,69
2.	3	3	1	1	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,54	2,38
3.	1	1	4	3	3	4	4	3	2	3	3	4	1	1	2,77	2,77
4.	1	1	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2,62	2,77
5.	2	2	4	4	3	3	4	3	2	3	3	4	1	1	2,92	2,85
6.	2	2	3	3	4	4	3	3	1	1	3	4	2	2	2,69	2,69
7.	1	2	2	2	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	2,85	3,00
8.	4	4	3	3	2	2	4	3	3	2	3	4	3	3	3,08	3,00
9.	2	2	4	3	3	3	4	3	2	3	3	4	1	1	2,85	2,77
10.	2	2	3	2	4	3	3	3	1	1	3	4	2	2	2,54	2,54
11.	1	2	2	2	3	2	4	3	3	4	3	4	3	3	2,77	2,92
12.	4	4	3	2	2	2	4	3	3	4	3	4	3	3	3,15	3,08
13.	1	1	3	3	3	4	4	3	1	2	1	3	1	1	2,31	2,31
14.	2	2	4	4	3	3	3	2	1	2	4	4	1	1	2,69	2,62
15.	2	2	1	2	3	4	4	3	2	3	3	4	1	1	2,62	2,54
16.	1	2	4	3	3	2	4	3	1	2	2	4	2	3	2,54	2,69
17.	1	1	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	2,38	2,54
18.	1	1	4	3	2	4	4	3	2	2	2	3	4	4	2,69	2,92
19.	1	1	1	2	2	4	3	2	1	1	2	3	4	3	2,08	2,23
20.	1	1	3	3	3	3	3	2	1	1	1	2	1	1	1,92	1,92
21.	2	2	4	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2,31	2,38
22.	3	3	4	3	4	3	3	2	1	2	1	2	1	1	2,46	2,31
23.	1	1	3	3	4	3	4	3	1	2	2	3	2	2	2,46	2,54
24.	2	2	4	3	3	3	4	3	2	3	3	4	1	1	2,85	2,77
25.	2	2	3	2	4	3	3	3	1	1	3	4	2	2	2,54	2,54
26.	1	1	2	2	3	2	4	3	3	3	3	4	3	1	2,62	2,62
27.	4	4	3	2	2	2	4	3	3	3	3	4	3	3	3,08	3,00
28.	1	1	4	3	2	3	3	3	3	4	3	4	1	1	2,69	2,69
29.	3	3	4	4	3	3	4	3	2	2	1	2	1	1	2,69	2,54
30.	1	1	4	3	3	3	3	2	1	1	1	2	2	2	2,08	2,15
31.	2	2	3	3	4	3	2	2	1	1	2	2	1	1	2,15	2,08
32.	1	1	4	4	4	3	2	3	1	1	1	1	1	1	2,08	2,08
33.	1	1	4	4	3	2	3	2	2	4	2	4	2	2	2,62	2,69
34.	2	2	3	3	4	3	3	3	1	1	3	4	2	2	2,62	2,62
35.	1	1	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	4	2,38	2,62
36.	3	3	1	1	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,54	2,38
37.	1	1	4	3	2	3	3	3	3	4	3	4	1	1	2,69	2,69

38.	4	4	2	1	2	2	2	2	3	3	3	4	1	2	2,54	2,38
39.	4	4	2	2	2	2	3	2	3	4	3	4	1	3	2,77	2,69
40.	1	1	3	3	3	3	4	3	1	1	2	3	1	2	2,23	2,31
41.	3	3	4	4	4	3	4	3	1	1	2	3	1	2	2,77	2,69
42.	2	2	4	3	3	3	3	3	1	1	1	3	2	2	2,38	2,38
43.	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	4	2,54	2,62
44.	1	2	3	3	2	2	4	3	2	2	1	2	1	1	2,15	2,15
45.	4	4	1	2	3	2	3	2	1	1	3	3	2	3	2,38	2,31
46.	2	2	4	3	4	3	2	2	1	1	2	4	2	3	2,46	2,54
47.	1	1	3	3	4	3	3	2	1	1	2	3	1	2	2,15	2,23
48.	1	1	4	3	3	3	4	3	2	2	3	3	4	4	2,77	3,00
49.	2	2	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	1	1	2,77	2,69
50.	3	3	1	2	4	3	4	3	2	2	2	3	1	2	2,54	2,46
51.	1	1	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3	1	2	2,62	2,69
52.	3	3	1	2	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,62	2,46
53.	1	1	4	3	3	2	4	3	2	3	3	4	1	1	2,62	2,62
54.	1	1	4	4	3	3	3	3	3	4	2	3	1	2	2,69	2,77
55.	3	3	1	2	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,62	2,46
56.	1	1	4	4	3	3	4	3	2	2	3	4	1	1	2,69	2,69
57.	1	1	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2,62	2,69
58.	2	2	4	4	3	3	4	3	2	2	3	4	1	1	2,85	2,77
59.	2	2	3	3	4	4	3	3	1	1	3	4	2	2	2,69	2,69
60.	1	1	2	2	3	2	4	3	3	4	3	4	3	3	2,69	2,85
Total	1,87	1,93	3,08	2,85	3,07	2,88	3,40	2,77	1,78	2,25	2,48	3,38	1,75	1,97		

Nr. S	Stadiul de subiect (SS)														Frecvența individuală (SS _{ind})	
	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7			
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	Inițial	Final
1.	1	1	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	2,62	2,69
2.	3	3	1	1	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,54	2,38
3.	1	1	4	3	3	4	4	3	2	3	3	4	1	1	2,77	2,77
4.	1	1	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2,62	2,77
5.	2	2	4	4	3	3	4	3	2	3	3	4	1	1	2,92	2,85
6.	2	2	3	3	4	4	3	3	1	1	3	4	2	2	2,69	2,69
7.	1	2	2	2	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	2,85	3,00
8.	4	4	3	3	2	2	4	3	3	2	3	4	3	3	3,08	3,00
9.	2	2	4	3	3	3	4	3	2	3	3	4	1	1	2,85	2,77
10.	2	2	3	2	4	3	3	3	1	1	3	4	2	2	2,54	2,54
11.	1	2	2	2	3	2	4	3	3	4	3	4	3	3	2,77	2,92
12.	4	4	3	2	2	2	4	3	3	4	3	4	3	3	3,15	3,08
13.	1	1	3	3	3	4	4	3	1	2	1	3	1	1	2,31	2,31

14.	2	2	4	4	3	3	3	2	1	2	4	4	1	1	2,69	2,62
15.	2	2	1	2	3	4	4	3	2	3	3	4	1	1	2,62	2,54
16.	1	2	4	3	3	2	4	3	1	2	2	4	2	3	2,54	2,69
17.	1	1	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	2,38	2,54
18.	1	1	4	3	2	4	4	3	2	2	2	3	4	4	2,69	2,92
19.	1	1	1	2	2	4	3	2	1	1	2	3	4	3	2,08	2,23
20.	1	1	3	3	3	3	3	2	1	1	1	2	1	1	1,92	1,92
21.	2	2	4	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2,31	2,38
22.	3	3	4	3	4	3	3	2	1	2	1	2	1	1	2,46	2,31
23.	1	1	3	3	4	3	4	3	1	2	2	3	2	2	2,46	2,54
24.	2	2	4	3	3	3	4	3	2	3	3	4	1	1	2,85	2,77
25.	2	2	3	2	4	3	3	3	1	1	3	4	2	2	2,54	2,54
26.	1	1	2	2	3	2	4	3	3	3	3	4	3	1	2,62	2,62
27.	4	4	3	2	2	2	4	3	3	3	3	4	3	3	3,08	3,00
28.	1	1	4	3	2	3	3	3	3	4	3	4	1	1	2,69	2,69
29.	3	3	4	4	3	3	4	3	2	2	1	2	1	1	2,69	2,54
30.	1	1	4	3	3	3	3	2	1	1	1	2	2	2	2,08	2,15
31.	2	2	3	3	4	3	2	2	1	1	2	2	1	1	2,15	2,08
32.	1	1	4	4	4	3	2	3	1	1	1	1	1	1	2,08	2,08
33.	1	1	4	4	3	2	3	2	2	4	2	4	2	2	2,62	2,69
34.	2	2	3	3	4	3	3	3	1	1	3	4	2	2	2,62	2,62
35.	1	1	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	4	2,38	2,62
36.	3	3	1	1	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,54	2,38
37.	1	1	4	3	2	3	3	3	3	4	3	4	1	1	2,69	2,69
38.	4	4	2	1	2	2	2	2	3	3	3	4	1	2	2,54	2,38
39.	4	4	2	2	2	2	3	2	3	4	3	4	1	3	2,77	2,69
40.	1	1	3	3	3	3	4	3	1	1	2	3	1	2	2,23	2,31
41.	3	3	4	4	4	3	4	3	1	1	2	3	1	2	2,77	2,69
42.	2	2	4	3	3	3	3	3	1	1	1	3	2	2	2,38	2,38
43.	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	4	2,54	2,62
44.	1	2	3	3	2	2	4	3	2	2	1	2	1	1	2,15	2,15
45.	4	4	1	2	3	2	3	2	1	1	3	3	2	3	2,38	2,31
46.	2	2	4	3	4	3	2	2	1	1	2	4	2	3	2,46	2,54
47.	1	1	3	3	4	3	3	2	1	1	2	3	1	2	2,15	2,23
48.	1	1	4	3	3	3	4	3	2	2	3	3	4	4	2,77	3,00
49.	2	2	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	1	1	2,77	2,69
50.	3	3	1	2	4	3	4	3	2	2	2	3	1	2	2,54	2,46
51.	1	1	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3	1	2	2,62	2,69
52.	3	3	1	2	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,62	2,46
53.	1	1	4	3	3	2	4	3	2	3	3	4	1	1	2,62	2,62
54.	1	1	4	4	3	3	3	3	3	4	2	3	1	2	2,69	2,77

55.	3	3	1	2	4	3	4	3	1	2	3	4	1	1	2,62	2,46
56.	1	1	4	4	3	3	4	3	2	2	3	4	1	1	2,69	2,69
57.	1	1	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2,62	2,69
58.	2	2	4	4	3	3	4	3	2	2	3	4	1	1	2,85	2,77
59.	2	2	3	3	4	4	3	3	1	1	3	4	2	2	2,69	2,69
60.	1	1	2	2	3	2	4	3	3	4	3	4	3	3	2,69	2,85
Total	1,87	1,93	3,08	2,85	3,07	2,88	3,40	2,77	1,78	2,25	2,48	3,38	1,75	1,97		

Set de metode reflexive specifice învățământului superior

Metoda „DaNu-ul învățării mele” (autor)

Scop: stabilirea relației între starea emoțională și manifestările comportamentale în vederea autoreglării învățării

Timp: 3-5 min **Forma:** individual, scris **Resurse:** fișa individuală

Etape:

1. Cadrul didactic pregătește din timp fișele și le distribuie fiecărui student. Sau ca variantă pot fi dictate începuturile de fraze și studenții răspuns în scris în caiete.
2. Cadrul didactic argumentează necesitatea completării fișelor și stimulează studenții să fie sinceri.
3. Cadrul didactic inițiază o scurtă discuție colectivă în cadrul căreia studenții pot prezenta oral la dorință reflecțiile înregistrate.
4. Împreună subiecții stabilesc strategii de îmbunătățire a procesului de învățare.



Emoțiile negative care mi-au influențat
eșecul în învățare:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Comportamente care mă încurcă să
învăț bine

- 1.....
- 2.....
- 3.....



Emoții pozitive care au contribuit la
succesul în învățare

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Comportamente care mă ajută să
învăț

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Variante: Cadrul didactic poate modifica indicatorii din fișa propusă. Poate fi mărit numărul de răspunsuri.

Metoda „Chibrituri reflexive” (autor)

Scop: dezvoltarea abilităților de exteriorizare a reflecțiilor și control comportamental în condiții de limitare de timp și tensiune emoțională

Timp: 5 min **Forma:** frontal, oral **Resurse:** chibrituri, fișe cu începuturi de fraze

Etape:

1. Explicarea condițiilor.
2. Fiecare participant, la dorință iese în față, extrage câte o fișă cu un început de frază dat, aprinde chibritul și continuă fraza cât arde chibritul. Exemple de fraze: Am învățat nou ... Emoțiile

care au dominat atmosfera la oră au fost... N-am înțeles..., A fost curios..., A fost util..., A fost inutil... Ideea care m-a marcat..., Eșecul meu de azi ...,

3. Generalizarea de către cadrul didactic.

Variațiuni: Studenții nu primesc fișe, dar în timpul limitat formulează o reflecție asupra celor învățate în formă liberă. Se utilizează în grupele care dețin abilități reflexive avansate.

Metoda „Dictofonul reflexiv” (autor)

Scop: consolidarea învățării prin reexaminarea și reformularea experienței de asimilarea a cunoștințelor în timpul realizării studiului individual

Timp: 5 min pentru o înregistrare, perioada de înregistrare poate varia

Forma: individual, oral **Resurse:** pot fi folosite o varietate de dispozitive pentru înregistrarea audio, precum telefoane mobile, tablete, computere sau dispozitive de înregistrare dedicate (precum dictafoanele).

Etape:

1. Studenții selectează momentele potrivite pentru a înregistra reflecțiile. Poate fi la sfârșitul unei zile de învățare, după ce ai finalizat o sarcină importantă sau după o experiență de învățare semnificativă.
2. Cadrul didactic poate oferi exemple de întrebări de ghidare de tipul: Ce am învățat astăzi și cum se leagă de cunoștințele anterioare? Care au fost cele mai mari provocări întâmpinate în procesul de învățare? Ce strategii au funcționat cel mai bine pentru mine? Cum pot aplica aceste învățăminte în viitor?
3. Studenții înregistrează sincer și critic reflecțiile pe un dispozitiv disponibil. Nu există răspunsuri greșite sau corecte în reflecții personale; important este să fie explorate propriile gânduri și sentimente legate de învățare. Pot vorbi liber sau pot face notițe rapide pe care să le urmeze în timpul înregistrării.
4. La finalul fiecărui modul tematic, studenții ascultă înregistrările anterioare pentru a observa evoluția și pentru a găsi modele sau trenduri în gândurile tale. Formulează concluzii succinte pentru a putea fi prezentate cadrului didactic.
5. Cadrul didactic monitorizează și solicită prezentări succinte a efectelor produse în urma înregistrărilor realizate.

Metoda „Păiangelul ideilor învățate” (autor)

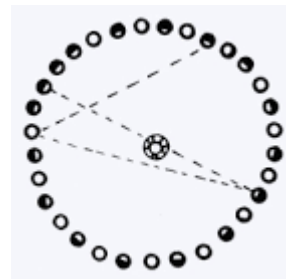
Scop: generalizarea aspectelor importante ale orei prin compararea cu opiniile colegilor

Timp: 5 min **Forma:** în grup, oral **Resurse:** ață, spațiu suficient pentru crearea cercului

Etape:

1. Aranjarea participanților în cerc.

2. Profesorul începe prin formularea unei concluzii asupra eficienței orei și aruncarea ghemului spre un student.
 3. Studentul care prinde ghemul formulează o altă concluzie și aruncă ghemul altui student.
 4. Acțiunile se repeat cu condiția că ideile nu se repetă.
 5. Profesorul generalizează accentuând cele mai relevante aspecte.
- Variațiuni:** Pot fi folosite în loc de concluzii întrebările. Studenții pun întrebări și răspund aruncând ghemul și construind păiangenul.



Metoda „Puncte tari – Puncte slabe” (autor)

Scop: dezvoltarea capacității de autoevaluare.

Temp: 10 min **Forma:** individual, în pereche, scris, oral. **Resurse:** fișa individuală

Etape:

1. Studenții, în baza analizei modului în care realizează activitatea de învățare, răspund la întrebări.

Puncte tari		Puncte slabe
Ce știu?		Ce nu am înțeles?
Ce pot?		Ce nu pot face?

2. Lucrând în perechi propun un plan de acțiuni pentru diminuarea punctelor slabe.

Punctul slab	Ce voi face ?	Când?	Cum?

Metoda „Cadranul experienței de învățare” (autor)

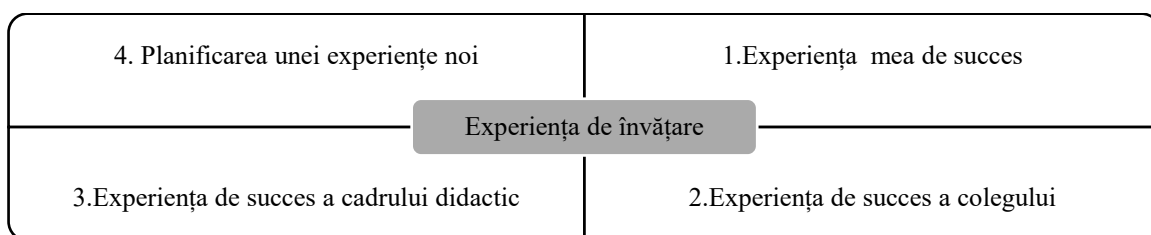
Scop: valorificarea experienței personale de învățare în vederea dezvoltării abilităților de autoreglare a învățării

Temp: 3-5 min **Forma:** individual, oral, scris **Resurse:** fișa individuală

Etape:

1. Studenții descriu oral o experiență personal de success obținută în procesul de învățare
2. Fiecare student notează experiențele colegilor pe care le consideră utile și pot fi valorificate
3. Cadrul didactic prezintă experiența sa

4. Împreună formulează acțiuni pentru îmbunătățirea activității de învățare în baza practicilor de succes prezentate



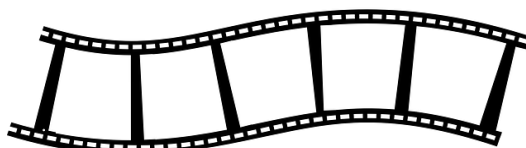
Metoda „Scenariul filmului” (autor)

Scop: valorificarea experienței de control a comportamentului în timpul realizării activității de învățare.

Țimp: 10 min **Forma:** individual, în grup, scris **Resurse:** fișa individuală

Etape:

1. Fiecare student timp de 1 minut completează lista de acțiuni care au contribuit la controlul comportamentului în timpul învățării. Cum obții tu perseverența în învățare?
2. Formând perechi, timp de 3 minute, scriu calitățile personajului – student perseverent în învățare. Cum este un student ideal perseverent în învățare?
3. Împreună se completează fișa simbolică a scenariului filmului „Secretele persistenței în învățării academice”. Cum trebuie să acționeze toți studenții pentru a fi perseverenți?



Metoda „Jurnal reflexiv - Scrie ideea” (autor)

Scop: exersarea deprinderilor de a structura autoobservările asupra comportamentelor manifestate în timpul realizării activităților de învățare

Țimp: 3-5 min în activități formare sau în context nonformal nelimitat. **Forma:** individual, oral, scris

Resurse: fișa individuală

Etape:

1. Formularea împreună cu cadrul didactic și alți colegi a argumentele personale pentru a prinde ideile în timpul liber/ în timpul învățării independente
2. Luarea notițelor într-o pagină de jurnal, grupând ideile în trei grupe: 1. Comportamente ineficiente în învățare cu deviza „Cele rele să se spele”; 2. Acțiuni/Aspecte care necesită

- clarificate cu ajutorul cadrului didactic, colegului cu deviza „Cele neclare să se analizeze”; 3. Practici de învățare reușite care trebuie consolidate cu deviza „Cele bune să se adune”.
3. Prezentarea cadrului didactic ideile structurate în jurnal pentru identificarea soluțiilor pentru corectarea procesului de învățare. Sintetizarea concluziilor

Argumentele mele pentru a prinde ideile în timpul liber/ în timpul învățării independente De ce trebuie să învăț a formula și expune reflecțiile personale? De ce ideile despre învățare apărute spontan contează? Ce voi pierde dacă voi lăsa să „se scurgă” ca apa în nisip ideile mele despre învățarea mea?		
 Cele rele să se spele	 Cele neclare să se analizeze	 Cele bune să se adune
Comportamente ineficiente în învățare	Acțiuni/Aspecte care necesită clarificate cu ajutorul cadrului didactic, colegului	Practici de învățare reușite care trebuie consolidate
Nu mi-a plăcut să ... pentru că	În timpul realizării ...am ...întâlnit dificultăți...	Am observat că realizând ... am reușit să obțin ..., deci în viitor voi face ...
Este ineficient comportamentul ... pentru că	A fost neclar	
...	...	...

Metoda „Notițe reflexive” (autor)

Scop: dezvoltarea abilităților metacognitive

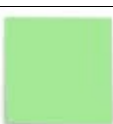
Timp: 5-7 min în activități formare sau în context nonformal nelimitat. **Forma:** individual, oral, scris

Resurse: fișe cu bandă adezivă

Etape:

1. Studenții primesc fișe cu bandă adezivă de diferite culori. Se explică că fiecare culoare corespunde unui indicator de structurare a reflecțiilor asupra conținutului studiat/sarcinii de învățare rezolvate.
2. Studenții completează fișele.
3. Prezentarea reflecțiilor se realizează oral la doriță.

4. Cadrul didactic oferă un feedback constructiv accentuând aspectele importante pentru corectarea ulterioară a procesului de învățare.

Culoarea fișei	Indicatori de structurare a reflecțiilor
	Motive personale: Ce factori au determinat învățarea? De ce vreau să învăț această temă?
	Strategii personale eficiente: Cum am reușit să obțin succes?
	Resurse: Ce am utilizat pentru a realiza sarcinile de învățare?
	Scheme cognitive dezvoltate: Ce am învățat nou? Ce am clarificat? Unde pot utiliza cele învățate?
	Provocări și obstacole: Ce a fost dificil de realizat?
	Planuri de viitor: Cum îmi voi autoregla învățare în viitor? Ce voi schimba?

Metoda „Scale de discuție” (autor)

Scop: dezvoltarea

Timp: 5-7 min în activități formare. **Forma:** individual, oral, scris

Resurse: bilețele cu afirmații

Etape:

1. Cadrul didactic elaborează bilețele care conțin ideile principale ale discursului cu scopul de a trezi discuții.
2. Fiecare student primește câte un bilețel și expune părerea cu privire la afirmația primită.

Afirmația:		
Sunt de acord pentru că ...	Nu știu	Nu sunt de acord pentru că ..

3. Cadrul didactic prezintă secvența de conținut a prelegerii cu argumentele pentru fiecare afirmație.

4. Studenții ascultă atent concentrându-și atenției asupra conținutului teoretic pentru a putea identifica cât de aproape au fost reflecțiile personale de cele ale cadrului didactic și a teoriilor prezentate.
5. Împreună formulează cele mai importante caracteristici ale fenomenului pus în discuție.

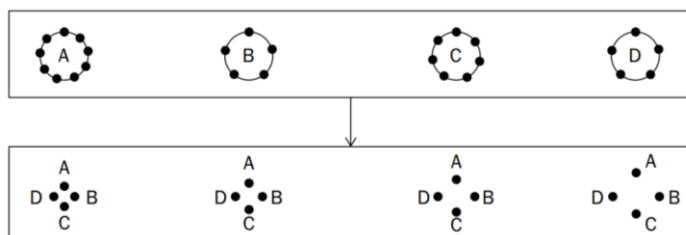
Metoda „Schimb de impresii în grup” [adaptat după 173, p.134]

Temp: 15 min **Forma:** în grup, oral **Resurse:** suport informativ

Etape:

1. Studenții studiază tema în grupuri de lucru, de exemplu, în patru.
2. Pentru a rezuma rezultatele, participanții se adună, câte unul din fiecare grup (patru în total în fiecare grup nou format). Grupurile nou formate conțin informații din toate grupurile de lucru anterioare. Membrii „echipelor” vorbesc despre rezultatele muncii grupului lor.
3. Este mult mai ușor să asculți în grupuri mici decât într-o discuție generală. Întrebările se pun direct, răspunsurile la ele se dau și direct și imediat.

Avantaje: Deși această metodă este foarte intensivă, nu necesită mai mult timp decât discuția generală obișnuită.



Metoda „Totul este în mâinile mele” [adaptat după 173, p.134]

Temp: 10 min **Forma:** individual, scris, oral

Resurse: hârtii pentru toți participanții, cartonașe (multicolore), pixuri pentru fiecare participant, bandă adezivă.

Etape:

1. Participanții își desenează mâna pe o foaie de hârtie.
2. Pe conturul fiecărui degete se continue fraza după începutul dat.

	Degetul mic – Nu am reușit să...
	Degetul inelar – Atmosfera la oră a fost ...
	Degetul mijlociu – Aspecte care nu mi-au plăcut deloc
	Degetul arătător – Instrucțiunile specifice pentru învățarea temei au fost...
	Degetul mare – Voi studia independent mai mult ...

- Fișele completate se atârnă împreună la „expoziție” și toți participanții mișcându-se liber descoperă răspunsurile colegilor înainte de discuția generală.
- Cadrul didactic conduce discuția finală, clasifică răspunsurile și să le prezintă sub forma unui rezumat.

Metoda „Cercul reflexiv” [adaptat după 1766, p.91]

Timp: 5 min **Forma:** în grup, oral **Resurse:** scaune

Etape:

- Studentii și cadrul didactic se așează pe scaune aranjate sub formă de cerc.
- Cadrul didactic oferă întrebări de tipul:
- Fiecare student răspunde pe rând.
- Cadrul didactic generalizează reflecția colectivă.

Variațiuni: Întrebările pot fi oferite de către studenți în caz dacă dețin abilități de a reflecta.

Metoda „Bufnițe înțelepte” [adaptat după 1766, p.90]

Timp: 10-15 min **Forma:** individual, în scris

Resurse: suport informativ, fișa de ghidare a lecturii.

Etape:

- Studentii citesc independent conținutul informației oferite și răspund la întrebările din fișă.
- Cadrul didactic ghidează discuția colectivă solicitând pe rând răspunsurile la întrebările din fișă.

	Concepte importante (Găsește conceptele principale din informația propusă spre analiză. Notează-le).	
	Știi deja cele mai recente știri? (Selectați informațiile pe care le considerați noi pentru dvs.).	
	Cunoscut și necunoscut (Găsiți în text informațiile care sunt cunoscute și cele care vă erau necunoscute anterior).	
	Surpriza (selectează din text informațiile care sunt neașteptate pentru tine, deoarece contrazic așteptărilor și ideilor tale)	
	O concluzie de învățat (Ce din cele citite, analizate, discutate poate fi important în viitoarea activitate profesională?)	

Metoda „Flămând sau sătul” [adaptat după 173, p.134]

Timp: 10 min **Forma:** în grup, oral **Resurse:** -

Etape:

1. Profesorul îi invită pe acei membri ai grupului care simt în momentul de față că s-au „săturat” deja de conținutul materiei studiate să stea lângă ușă; cei care mai simt „foame” – la fereastră. Înainte de a efectua exercițiul, este necesar să se avertizeze participanții cu privire la respectarea tăcerii complete și inadmisibilitatea negocierilor.
2. După finalizarea primei părți, urmează o discuție, în cadrul căreia toată lumea, dacă este posibil, vorbește despre ceea ce i-a influențat decizia. Se recomandă să se înceapă cu cei „sătui”. Profesorul sau un grup de experți înregistrează toate nevoile importante exprimate de „flămânzi” și, în concluzie, discută ce se poate face pentru a le satisface „foamea”.

Ghiduri de reflecție**Ghid de reflecție asupra la sentimentul meu de competență în studii, după F. Ruph [170]**

Utilizați următoarele afirmații pentru a vă evalua simțul competenței de a învăța la universitate.

1. Îmi place să am multă libertate în modul în care învăț și îmi demonstrez abilitățile.
2. Am deplină încredere în capacitatea mea de a obține rezultatele pe care mi le-am propus.
3. Am făcut o estimare cât mai precisă a abilităților necesare pentru a reuși: cunoștințe anterioare, abilități de studiu (luare notițe, citire, scriere, a doua limbă), abilități metodologice (rezolvare de probleme, management de proiect, cercetare documentară, prelucrare pe computer), relaționale aptitudini (a ști să comunic, a ști să lucrezi în echipă)
4. Văd dobândirea acestor abilități ca unul dintre scopurile învățării mele, chiar dacă nu este menționat în mod explicit în programul de studii.
5. La începutul studiilor, dedic timp semnificativ adaptării și dezvoltării abilităților mele de a învăța.
6. Nu îmi fac griji pentru evaluările cursurilor, indiferent cum.
7. Consider evaluarea cunoștințelor și abilităților mele ca fiind necesară pentru progresul meu.
8. Sunt mândru să prezint clasei ceea ce am descoperit sau realizat.
9. Îmi plac provocările personale și am așteptări mari, dar realiste de la mine (fără iluzii).
10. Mă provoc să fac mai bine decât data trecută, pentru a obține un rezultat mai bun
11. Îmi dezvolt abilitățile de învățare folosind acest ghid în funcție de nevoile mele, punctele mele forte și slăbiciunile mele.
12. Îmi dezvolt abilitățile de învățare, făcându-mi timp pentru a-mi observa atitudinile și modul meu de a studia.
13. Îmi dezvolt abilitățile de învățare, evaluându-le eficiența din punct de vedere al plăcerii, timpului, efortului, stresului, rezultatelor, calității învățării, înțelegerii, reținerii, dezvoltării abilităților mele profesionale.
14. Îmi dezvolt abilitățile de învățare, comparându-mi strategiile, metodele, trucurile mele cu cele ale altor studenți, mai ales celor care se descurcă bine.
15. Îmi dezvolt abilitățile de învățare, cerând sfaturi de la profesori, tutori, servicii oferite de universitate (bibliotecă, servicii lingvistice, IT, suport pentru învățare, module etc.)
16. Îmi dezvolt abilitățile de învățare prin consultarea cărților de specialitate despre învățarea la universitate, despre funcționarea creierului, despre rezolvarea problemelor, despre creativitate

Ghid de reflecție asupra strategiilor motivaționale

Utilizați următoarele afirmații pentru a vă evalua strategiile motivaționale. Orice evaluare scăzută indică o atitudine, o abilitate sau un obicei de care aș putea beneficia.

Obiectivele mele personale pe termen lung sunt clare și specifice

1. Aleg un domeniu de studiu și viitorul meu domeniu de activitate profesională în baza preferințelor și aptitudinilor mele.
2. Îmi ascult dorințele profunde: imagini mentale, reacții fizice, vise personale.
3. Am o viziune clară asupra a ceea ce aștept de la studii, pentru dezvoltarea mea personală și profesională.
4. Explorez toate informațiile disponibile despre cariera din domeniul ales.
5. Am cât mai multe informații despre competențele cerute, atât explicite, cât și implicite ale profesiei de pedagog.
6. Întâlnesc pedagogi, le cunosc munca.
7. Mă confrunt cu constrângerile inerente profesiei cu preferințele, dorințele și gusturile mele.
8. Am făcut sau am făcut o evaluare a abilităților mele actuale pentru a măsura calea de parcurs.
9. Nu ezit să consult serviciile de orientare.
10. Am cât mai multe informații despre scopurile, obiectivele și cerințele programului ales.
11. Îmi place să studiez în domeniul disciplinar pe care l-am ales.
12. Am așteptări mari pentru rezultatele mele.
13. Sunt pregătit să depun eforturi substanțiale pentru a obține aceste rezultate.
14. Studiile mele sunt o prioritate în viața mea personală.

Îmi stabilesc obiective personale pentru fiecare curs

15. Abordez fiecare clasă cu o atitudine pozitivă și hotărât să profit la maximum de ea.
16. Sunt proactiv: am făcut deja o privire de ansamblu asupra obiectivelor și conținutului chiar înainte de începerea cursului, și am stabilit obiective personale.
17. Ori de câte ori este posibil, prefer să-mi determin propriile obiective de învățare și mijloacele pentru a ajunge la ei.
18. Îmi stabilesc obiective personale cu mult peste cerințele profesorului.
19. Îmi negociez autonomia, urmărind obiective care depășesc cerințele cursului.
20. Îmi stabilesc obiective specifice de învățare pentru fiecare curs, pe baza obiectivelor mele personale pe termen lung, pe baza cunoștințelor mele anterioare și ținând cont de cerințele programului de studii, cursul și profesorul.
21. Îmi notez intențiile și lista personală de obiective prioritare de învățare.
22. Planific activitățile de studiu care îmi vor permite să ating aceste obiective.
23. Am propriul meu sistem independent de evaluare care îmi permite să evaluez eficacitatea acestor activități.
24. Mi-am stabilit un prag minim de rezultate, care ține cont de aptitudinile mele actuale.
25. Am un proiect personal specific care îmi este aproape de inimă și la care pot raporta munca

cerută în fiecare curs.

26. Dincolo de evaluare, urmăresc o înțelegere în profunzime a fiecărui subiect și a locului acestuia în dezvoltarea abilităților mele.
27. Cu toate acestea, ținesc punctajul maxim.

Am o atitudine pozitivă față de provocări, probleme și dificultăți

28. Caut mereu să îmbin dragostea pentru material, plăcerea de a învăța și sensul profund, cu dorința de a excela.
29. Întotdeauna găsesc o modalitate pozitivă de a aborda fiecare materie, și de a găsi plăcere în a învăța, indiferent de metoda și calitatea predării.
30. Perseverez în fața dificultăților și nu sunt descurajat.
31. Când rezultatele la un curs nu sunt la nivelul așteptărilor mele, îmi pun la îndoială strategiile de învățare mai degrabă decât subiectul, profesorul sau inteligența mea.
32. Iau un eșec ca sursă de reflecție asupra modului meu de a-mi desfășura studiile.
33. Pun un punct de onoare să nu renunț înainte de a fi oferit maximul.
34. Mă angajez întotdeauna să produc lucrări impecabile, indiferent de interesul meu personal pentru aceasta.
35. Dau dovadă de o mare autodisciplină. Nu trebuie să mă împingi din spate ca să mă apuci de treabă.
36. Cunosc și folosesc fără falsă rușine toate serviciile de susținere a învățării pe care mi le oferă universitatea (ajutor la scriere și corectare a lucrărilor scrise, inițiere și ajutor pe calculator, inițiere și ajutor la cercetare în bibliotecă și internet, atelier de eficiență cognitivă, tutorat etc.).

Am strategii bune pentru a mă motiva în fața sarcinilor descurajante

37. Caut modalități pozitive de a vizualiza sarcinile de rutină sau dezamăgitoare.
38. Mă concentrez pe beneficiile indirecte ale sarcinilor care nu-mi plac: să scap de ele, să-mi cultiv răbdarea, să-mi întăresc capacitatea de autodisciplină.
39. Am pus o întorsătură plină de umor situației în loc să mă plâng.

Un ghid de reflecție asupra strategiilor de organizare, planificare și gestionare a resurselor

Utilizați următoarele afirmații pentru a vă evalua strategiile de organizare, planificare și gestionare a resurselor dvs.

Îmi planific întregul semestru de la începutul orelor

1. Prioritizez planificarea tuturor cursurilor mele.
2. Fac un inventar precis, detaliat și complet al sarcinilor mele și evaluez gradul de dificultate.
3. Notez sarcinile ai căror parametri vor fi dați mai târziu.
4. Descriu cu acuratețe sarcini mai complexe.
5. Planific munca semestrială și îmi stabilesc termene, pas cu pas, de îndată ce cunosc parametrii:

alegerea subiectului, cercetare documentară, lecturi, plan de lucru, eseuri, prezentare.

6. Estimez în mod precis și realist timpul necesar pentru a finaliza fiecare sarcină.
7. Fac un inventar precis și complet al perioadelor mele disponibile pentru studiu.
8. Prioritizez aceste diverse sarcini pe baza termenelor limită și a obiectivelor mele personale.
9. Planific timp pentru lucrări ale căror instrucțiuni urmează să vină.
10. Include totul într-un program general rezonabil, care poate fi citit dintr-o privire .

Evaluez și adaptez execuția planului meu de la o săptămână la alta

11. Întotdeauna am jurnalul meu la îndemână și notez lucruri când mă gândesc la ele.
12. Îmi țin calendarul la zi și îl folosesc pentru a-mi ghida ziua și săptămâna.
13. De îndată ce cunosc cerințele, îmi planific munca și mă angajez rapid.
14. Îmi acord cel puțin o oră la începutul sau la sfârșitul fiecărei săptămâni pentru a face bilanțul și a planifica activități pentru săptămâna viitoare.
15. Fac o listă de sarcini zilnice sau săptămânale în funcție de numărul și complexitatea acestora: studiu, cercetare documentară, lectură, achiziții de cărți, programări etc.
16. Planific un timp realist pentru fiecare operație.
17. Planific perioade regulate de pregătire pe termen lung pentru examene: construirea de ajutoare de memorie, interiorizarea cunoștințelor, memento-uri, revizui, practici.
18. Plasez studiul unui subiect dat aproape de programul cursului corespunzător (cu o zi înainte).
19. Folosesc scurtele momente pentru a-mi revizui notele sau pentru a mă pregăti pentru următoarea lecție.

Mă organizez pentru a-mi finaliza munca cu mult înainte de termenul limită.

20. Revizuiesc în mod regulat progresul planului meu de studii.
21. Pun deoparte perioadele de relaxare, relaxare, activitate fizică și somn suficient.

Planific fiecare perioadă de studiu și muncă

22. Înainte de a mă apuca de treabă, îmi aloc câteva minute pentru a-mi stabili obiective specifice pentru această perioadă.
23. Planific să alternez între muncă și pauze, ținând cont de dificultatea subiectului și de capacitatea mea actuală de concentrare.
24. Pregătesc fiecare curs și îl urmăresc rapid: lecturi anticipative, preformatarea notițelor, reorganizarea notițelor, construirea de suporturi de memorie, exerciții.

Îmi organizez documentația cursului

25. Îmi depun documentele conform unei ordine funcționale, mai degrabă decât să le stivuiesc în conformitate cu ordinea lor de sosire.
26. Mă organizez pentru a avea acces rapid la toate documentele cursului.
27. Clasific separat documentele folosite pentru managementul cursului. Folosesc computerul pentru arhivare.

Tipologia întrebărilor de stimulare a dialogului reflexiv
Tipologia întrebărilor după modul de adresare (M. Ionescu)

Tipul întrebării	Carcateristici	Exemple de întrebări
Frontală (generală sau de ansamblu)	Adresată tuturor participanților	Care este cauza? De ce?
Directă	Adresată unui anume participant	Ce te face să susții că?
Inversată (nedirijată)	Primită de conducătorul discuției de la unul din participanți și returnată acestuia (clasicul „răspuns prin întrebări”)	Participantul: Ce se întâmplă dacă? Conducătorul: Tu ce părere ai?
De releu și de completare	Întrebare pe care un participant o adresează conducătorului, iar acesta o repune unui alt participant sau când răspunsul la aceeași întrebare este dat prin completare de alți participanți.	Studentul: Nu credeți că ...? Profesorul: X a ridicat o problemă extrem de importantă (interesantă). Ce părere aveți voi despre asta?
De revenire	Întrebarea pe care conductprul dezbaterii o pune, reluând o observație, o idee, o părere emisă anterior de unul din participanți a cărei luare în seamă nu era indicată în acel moment	X și-a manifestat mai înainte părerea că...Cum credeți că poate fi influențat de ...?
Imperativă	Se formulează, de fapt, o cerere categorială și necondiționată.	Vă rog să rezumați părearea Dvs. Analizați următorul caz. Explicați diferențele. Examinați cauzele.
De controversă	Presupune răspunsuri ce apar contradictorii, în chestiuni principale	Geniile se nasc sau se formează? Talentul se moștenește sau nu?

Tipologia întrebărilor după tehnica întrebărilor socratice

Tip de întrebare	Exemplu
Întrebări de clarificare	- Ce vrei să spui cu...? - Poți să formulezi și altfel? - Care crezi că e problema principală? - Poți să ne dai un exemplu? - Poți să dezvoltți în continuare ideea asta?
Întrebări legate de o întrebare inițială sau problemă inițială	- De ce este importantă întrebarea asta? - E dificil sau ușor de răspuns la întrebarea asta? - De ce crezi lucrul ăsta? - Ce putem sa presupunem pe baza acestei întrebări ? - Întrebarea duce la alte întrebări sau probleme importante?
Întrebări legate de presupuneri	- De ce am presupune asta? - Ce presupune.....prin asta ? - Ce altceva am putea presupune în loc ? - Se pare că presupui..... - E corect ce am înțeles?
Întrebări legate de motive si dovezi	- Ce exemplu am putea da? - De ce crezi ca e adevarat lucrul ăsta ? - De ce alte informatii avem nevoie? - Poți să ne explici motivele ? - Cum ai ajuns la concluzia asta ? - Exista un motiv să ne îndoim de dovezile acestea? -Ce te-a făcut să crezi asta?

Intrebări legate de origine sau sursă	- De unde ai luat ideea asta? - Ce te-a facut să crezi asta? - Este ideea ta sau ai auzit-o în altă parte ? - Intotdeauna ai crezut asta? - Opinia ta a fost influențată de ceva sau de cineva?
Intrebări legate de implicații și consecințe	- Ce efect ar avea asta? - S-ar putea într-adevăr să se întâmple așa sau e probabil să se întâmple ? - Care ar fi o alternativă? - Ce implică asta? - Dacă s-ar întâmpla așa, ce altceva s-ar mai întâmpla în consecință? De ce?
Intrebări legate de punctul de vedere	- Cum ar răspunde alte grupe de persoane la această întrebare? De ce? - Cum ai putea răspunde la obiecția că....? - Ce ar putea să creadă cineva care era de părere că....? - Care ar fi o alternativă? - În ce fel sunt ideile lui.... și....asemănătoare? Diferite?

Tipuri de întrebări care stimulează învățarea

- „Ce s-a întâmplat? (elevii/studenții sunt ajutați să-și clarifice perspectiva asupra problemei);
- De ce s-a întâmplat? (elevii/studenții sunt ajutați să înțeleagă cauze, efecte);
- De ce au făcut așa? (permite deplasarea accentului spre căutarea motivelor, cauzelor interioare);
- Se putea face și altfel? (se încurajează ideea că acțiunile sunt de fapt rezultatul unei alegeri sau sunt influențate de faptul că nu au ales cea mai bună alternativă posibilă);
- Poți să faci și tu? (este deschisă ideea transpunerii teoriei în practică);
- Ce a-i fi făcut tu dacă erai într-o asemenea situație? Ce crezi că a simțit cel în cauză? Ce a-i fisimțit tu într-o asemenea situație? (permite observarea măsurii în care elevii folosesc empatia în anumite situații, în ce măsură pot identifica alternative, dar și dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor);
- A fost drept/corect/ ? A fost greșit? De ce? (permite urmărirea stadiilor dezvoltării morale”). [88, p. 14]

Tipologia întrebărilor după obiectivele urmărite

după Vl. Pâslaru, L. Papuc (coord.) [87, p. 104]

Tipul întrebării	Caracteristici
Reproductive	Fac apel la memorie, mmemotehnice
Reproductiv-cognitive	Eminamente descriptive, ce activează prioritar capacitățile de retenție și de redare a cunoștințelor în raport cu un model dat.
Productiv-cognitive	Dominant explicative, ce activează elaborări de cunoștințe, aprofundări, situarea cunoștințelor în contexte, explicații cauzale, producerea unor argumente, găsirea unor soluții, formularea de ipoteze, comparații etc.
Convergente-închise	Solicită canalizarea eforturilor intelectuale în direcția unei soluții.
Divergente-deschise	Implica demersuri intelectuale variate, alternative, și adesea, contradictorii, ceea ce le conferă un grad sporit de consolidare a creativității.
Evaluativă	Solicita emiterea de judecăți de valoare proprii asupra aspectelor întâlnite, în funcție de criterii diferite.
Anticipativă	Solicita imaginația în a prefigura și prezenta evoluția anumitor procese, fenomene în timp și spațiu.
Sugestivă	Sugerează fie răspunsul ce urmează a fi dat, fie domeniul de activitate din care sunt solicitate cunoștințele sau tipul de obiecte, procese, fenomene asupra cărora să se facă referiri.

Tipologia întrebărilor conform modele de reflecție
O TAXONOMIE A REFLECȚIEI DE ORDIN INFERIOR SPRE SUPERIOR
Peter Pappas (Universitatea din Portland)

Să presupunem că o persoană tocmai a finalizat o sarcină de învățare. Ce tipuri de întrebări ar putea folosi pentru a reflecta asupra experienței? Cum ar putea acele întrebări să fie paralele cu taxonomia lui Bloom?

	Reflecția profesorului	Reflecția studentului
CUNOAȘTEREA Recuperarea, recunoașterea și amintirea cunoștințelor relevante din memoria pe termen scurt sau lung	- Am abordat tot conținutul? - A fost finalizat la timp? - Cum s-au manifestat studenții în situația de evaluare?	Ce am făcut?
ÎNȚELEGEREA Construirea semnificației din mesaje orale, scrise sau grafice. Reformularea unei informații cu propriile cuvinte; extrapolarea unei informații; rezumarea unui text/comentarea unui text	- Pot explica componentele majore ale lecției? - Înțeleg cum se conectează cu unitatea de studiu anterioară/următoare - Unde se încadrează această unitate în curriculum? - Ce strategii de instruire au fost folosite? - Am urmat cele mai bune practici și am abordat standardele?	- Ce a fost important în ceea ce am făcut? - Mi-am atins obiectivele? - Înțeleg părțile temei și cum se conectează? - Răspunsul meu a acoperit complet toate părțile sarcinii? - Văd unde se potrivește asta cu ceea ce studiem?
APLICAREA Folosirea informației într-o situație nouă	- Am construit pe conținut, produs sau proces din lecțiile anterioare? - Cum această lecție acoperă învățarea pentru următoarea lecție? - Cum aş putea adapta abordarea instrucțională la o altă lecție? - Cum ar putea fi modificată această lecție pentru diferiți cursanți?	- Când am făcut asta înainte? - Unde as putea folosi asta din nou? - Cum a fost această temă similară cu alte teme? (la acest curs sau altele). - Văd conexiuni în conținut, produs sau proces? - Există modalități de a-l adapta la alte sarcini? - Unde aş putea folosi acest (conținut, produs sau proces) viața mea?
ANALIZA Divizarea unei informații în părțile ei constitutive; descoperirea, prin efort personal, a părților componente ale unui întreg, a unor relații	- Ce cunoștințe și abilități de bază am presupus că aduc elevii la lecție? - Strategiile de instruire pe care le-am folosit au fost cele potrivite pentru această temă? - Văd vreun tipar în modul în care am abordat lecția – cum ar fi ritmul, gruparea? - Văd modele în stilul meu de predare – de exemplu, comentez după răspunsul fiecărui student? - Care au fost rezultatele abordării pe care am folosit-o – a fost eficientă sau aş fi putut elimina sau reorganiza pașii?	- Văd vreun tipar sau relații în ceea ce am făcut? - Strategiile, abilitățile și procedurile pe care le-am folosit au fost eficiente pentru această temă? - Văd vreun tipar în modul în care mi-am abordat munca – cum ar fi respectarea unui contur, respectarea termenelor limită? - Care au fost rezultatele abordării pe care am folosit-o – a fost eficientă sau aş fi putut elimina sau reorganiza pașii?

SINTEZA Conceperea a ceva nou prin înțelegerea mai multor informații	• Cum aş utiliza cele mai bune aspecte ale acestei orei în viitor? • Ce modificări aş face pentru a corecta zonele care necesită îmbunătățiri? • Cum îmi pot folosi cel mai bine punctele forte pentru a mă îmbunătăți? • Ce pași ar trebui să fac sau ce resurse ar trebui să folosesc pentru a-mi face față provocărilor? • Există pregătire sau rețea care m-ar ajuta să-mi ating obiectivele profesionale? • Ce sugestii am pentru conducerea noastră sau colegii mei pentru a ne îmbunătăți mediul de învățare?	• Ce ar trebui să fac în continuare? • Care este planul/designul meu? • Cum îmi pot folosi cel mai bine punctele forte pentru a mă îmbunătăți? • Ce pași ar trebui să fac sau ce resurse ar trebui să folosesc pentru a-mi face față provocărilor? • Ce sugestii am pentru profesorul meu sau colegii mei pentru a ne îmbunătăți mediul de învățare? • Cum pot adapta acest conținut sau abilitate pentru a face o diferență în viața mea?
EVALUAREA Formularea unei judecăți de valoare asupra unei creații	• Conținuturile predate au fost utile și importante pentru studenți? • Au fost confirmate ipotezele despre cunoștințele și abilitățile de bază ale studenților? • Au fost unele elemente ale orei mai eficiente decât altele? • Au avut nevoie de îmbunătățiri unele aspecte? • Au fost îndeplinite nevoile tuturor studenților? • Ce niveluri de competențe au atins studenții? • Ce am învățat despre punctele mele forte și slabe? • Cum progrez ca profesor?	• Cât de bine m-am descurcat? • Ce a funcționat? • Ce trebuie să îmbunătățesc? • Ce învățăm și este important? • Am comunicat eficient altora cele învățate? • Ce am învățat despre punctele mele forte și slabe? • Cum progrez ca student?

Tipologia întrebărilor după metoda Interogarea multiprocesuală

Tipuri de întrebări	Îmbinări adecvate pentru formularea tipurilor de întrebări și a sarcinilor didactice pe nivele	Racordarea la obiective, procesele de cogniție
Literale Nivelul – 1	Ce... Cine... Când... Cum... Arată... Numește... Memorizează Determină... Identifică... Evidențiază Completează spațiul punctat... Enumera asemănările... Notează părțile componente...	Necesită reproducea mnemonică a datelor, noțiunilor, legilor. Efortul din partea elevului este minim, răspunsurile fiind găsite cu ușurință în suportul informativ. Sunt antrenate Percepția și Memoria.
Traducere Nivelul – 2	Exprimă prin cuvinte proprii... Exprimă printr-un cuvânt... Explică... Lămurește... Asociază... De ce crezi așa... De ce crezi că... Cum îți imaginezi informația sub altă formă...	Necesită operații logice elementare, cer priceperi de a expune informația în altă formă sau chiar modificarea ei. Răspunsul direct la informație în suportul informativ lipsește

Aplicative Nivelul – 3	Demonstrează cum... Descrie cum... Dacă ... atunci cum... Cum am putea utiliza (modifica, transforma, combina) ... Cum se aplica în ... Determină criteriile ... Compară datele ...	Necesită operații logice, cer racordarea situațiilor la viața cotidiană, analiza datelor și a experimentelor, realizarea generalizărilor și sintezelor. Utilizarea problemelor inductive și deductive
Analitice Nivelul – 3	Ce este comun... Ce este în contrast... Care este cauza... Aranjează într-o ordine... Evidențiază deosebirile... Clasifică... Cum s-ar schimba dacă... Demonstrează că ... Care este diferența dintre ... Distinge avantajele și dezavantajele ... Care este sensul ... Ce prezintă ...	Necesită o analiză minuțioasă a problemelor cu expunerea argumentelor și a contraargumentelor, cer operații logice complicate (transfer, expunere, inducție, deducție, demonstrare, evidențiere, asociere.).
Sintetice Nivelul – 4	Scrie ceva nou despre... Crează... Formulează o ipoteză... Combină... Inventează... Construiește... Ce ar fi dacă... Presupune... Cum ar decurge ... Elaborează schema ... Modelează sau modifică proiectul ... Ar putea exista și o altă soluție...	Necesită operații complexe de gândire logică cu elemente de creativitate. Identificarea și rezolvarea problemelor nestandard. Expunerea unor noi soluții, fără a le avea pregătite din timp. Adoptarea deciziilor.
Evaluative Nivelul – 4	Decide... Verifică... Care este atitudinea ta despre... Selectați de ce ... Formulează o concluzie... Apreciază nivelul (gradul)... Argumentează faptele ... Apreciază importanța temei ... Compară eficiența activității ... Elaborează un proiect, un portofoliu, raport ... Ce se poate întâmpla dacă ... Efectuează un nou algoritm în baza celui cunoscut... Cum se va realiza în practică...	Necesită procese de dezvoltare a potențialului creativ al elevului. Se face apel la gândirea creativă în realizarea sarcinilor didactice. Cer aprecieri de valoare, luări de atitudine din partea elevului. Necesită compararea și enunțarea concluziilor, susținerea argumentelor.
	Stabilește relația corectă dintre cele două coloane.	
Interpretative Nivelul – 3	Precizează efectul... Care e opinia... Cum înțelegi... Realizează o schema care ar reda... Observa procesul... Prezintă cifrele într-un grafic...	Necesită înțelepciune în interpretarea faptelor, cer operații elementare de gândire logică (generalizări, concretizări). Formează cunoștințe și abilități de a reproduce conexiunea dintre idei, fapte, definiții, valori.

Tipurile de întrebări după Ciclul reflexiv al lui Gibbs (1988)

Sursa: Gibbs G (1988). Învățarea prin practică: un ghid al metodelor de predare și de învățare. Unitatea de educație ulterioară. Politehnica Oxford: Oxford.

Etape	Întrebări utile:	Exemplu (succint)
Descriere	• Ce s-a întâmplat? • Când și unde s-a întâmplat? • Cine a fost prezent? • Ce ați făcut? • Ce au făcut ceilalți oameni? • Care a fost rezultatul situației? • De ce erați acolo? • Ce ați vrut să se întâmple?	Într-o sarcină de lucru în grup, am împărțit secțiuni în funcție de punctele forte ale membrilor. Când am încercat să punem cap la cap, sarcina a fost scrisă în stiluri diferite și, prin urmare, a trebuit să petrecem timp rescriind-o.
Emoții	• Ce ați simțit în timpul situației? • Ce ați simțit înainte și după situație? • Ce credeți că au simțit ceilalți în legătură cu situația? • Ce credeți că simt alții despre situația acum? • La ce v-ați gândit în timpul situației? • Ce părere aveți despre situație acum?	Am crezut că planul nostru va funcționa și m-am simțit bine. Când a trebuit să-l rescriem, m-am simțit frustrat.
Evaluare	• Ce a fost bun și rău în experiență? • Ce a mers bine? • Ce nu a mers atât de bine? • Cu ce ați contribuit dumneavoastră și alți oameni la situație (pozitiv sau negativ)?	Procesul de împărțire a secțiunilor a mers bine. Cu toate acestea, nu a funcționat neavând prevăzut/planificat rescrierea secțiunilor pentru coerență și stiluri de scriere.
Analiză	• De ce au mers lucrurile bine? • De ce nu a mers bine? • Ce sens poate avea situația? • Ce cunoștințe proprii sau ale altora (de exemplu literatura academică) pot ajuta să fie înțeleasă situația?	Împărțirea muncii în funcție de punctele forte individuale este utilă. Rolurile în echipă ale lui Belbin (2010) ar sugera ceva similar. Am mai făcut-o și se pare că funcționează bine. Motivul pentru care punerea laolaltă nu a funcționat a fost că nu aveam un plan pentru cum trebuie să arate. Eram atât de concentrați să terminăm rapid, încât nimeni nu ne-ar ridica probleme. Ultima parte poate fi explicată prin „gândirea de grup” (de ex. Jarvis, 1991), în care membrii unui grup iau o decizie suboptimă deoarece indivizilor le este frică să nu conteste consensul.
Concluzii	• Ce ați învățat din această situație? • Cum ar fi putut fi aceasta o situație mai pozitivă pentru toți cei implicați? • Ce abilități trebuie să dezvoltați pentru a putea gestiona mai bine o astfel de situație? • Ce altceva ați fi putut face?	Am învățat că folosirea punctelor forte ale oamenilor este eficientă. Mai mult, este utilă planificarea modului în care vrem să arate lucrarea, înainte de a pleca singuri. În cele din urmă, îmi voi aminti pericolele gândirii de grup și la ce sugerează teoria să se uite.
Plan de acțiune	• Dacă ar fi să faceți din nou același lucru, ce ați face diferit? • Cum veți dezvolta abilitățile necesare de care aveți nevoie?	Voi folosi rolurile de echipă ale lui Belbin pentru a împărți munca de grup în viitor. Mai mult, voi sugera să scriem împreună o secțiune înainte de a ne face propria muncă, astfel încât să putem oglindi asta în propria noastră

	Cum vă veți asigura că puteți acționa diferit data viitoare?	scriere. În cele din urmă, îmi voi spune părerea atunci când am îngrijorări, amintindu-mi că poate beneficia de rezultat.
--	--	---

Tipurile de întrebări după Modelul lui Terry Borton (1970)

1. CE (<i>Descrierea experienței</i>)?	- Ce s-a întâmplat? - Care a fost rezultatul experienței personale? - Ce am făcut eu sau alte persoane în acea situație? - Care este motivul pentru care mă uit înapoi la acest moment anume?
2. Deci, de ce? (<i>Analiza critică a situației</i>)	- Deci, care a fost starea mea emoțională în momentul în care mă uit înapoi? - Care erau gândurile și sentimentele mele de atunci și cum m-am simțit după aceea? - M-am simțit la fel sau diferit? Apoi, ce consecințe au ieșit din acțiunile mele sau ca urmare a neacțiunii în acest moment? - Am rănit pe cineva cu ceea ce am făcut sau spus? - Aș fi putut împiedica să se întâmple ceva dacă am intervenit sau am vorbit? - Ce au înțeles sau au concluzionat alții din cuvintele sau acțiunile mele? - Continuați, deci ce lecții pozitive pot lua din acest moment? Ce pot observa din atitudinile și acțiunile mele și din reacțiile altora care mă vor ajuta să-mi schimb perspectiva în viitor?
3. Acum ce? (<i>Stabilirea acțiunilor pentru a aborda conținuturile învățate și consecințele identificate</i>)	- Acum, ce s-ar întâmpla cel mai probabil dacă aș face acest lucru? - Ce s-ar întâmpla dacă aș alege să fac ceva sau să mă opresc? - Ce pași de acțiune ar trebui să stabilești?

Tipurile de întrebări după Ciclul de revizuire activă al lui Dr. Roger Greenaway (1992)

Etapa	Întrebări
FAPTE	Ce? Unde? Când? De ce? S-a întâmplat neașteptat/previzibil? Ce a fost cel mai memorabil/diferit/interesant? Care au fost momentele de cotitură sau momentele critice? Ce sa întâmplat mai departe? Ce sa întâmplat chiar înainte? Ce v-a influențat cel mai mult atitudinea și comportamentul? Ce nu s-a întâmplat și ai crezut/ai sperat că se va întâmpla?
SENTIMENTE	Care sunt unele dintre sentimentele pe care le-ați trăit? În ce moment te-ai simțit cel mai mult sau mai puțin implicat? Ce alte sentimente au fost prezente în situație? În ce momente ai fost cel mai conștient de a-ți controla/exprima sentimentele?
CONSTATĂRI	De ce... a funcționat sau nu? ... ai asumat acel rol? ...ai făcut ce ai făcut? ...nu ai făcut altceva? etc. Cum... au influențat sentimentele tale ceea ce ai spus și făcut? ... ai obținut rezultatul care s-a întâmplat? etc. Au existat oportunități ratate sau regrete? Ce ți-ar plăcea să fi făcut diferit/mai mult/mai puțin? Ce a fost cel mai/mai puțin valoros? A existat vreun feedback/evaluare? Ce ai aflat?
VIITOR	Cum îți imaginezi că folosești ceea ce ai învățat? Ce sa schimbat deja? Ce alegeri ai? Cum arată să folosești constatările? Ce plan poți face pentru viitor?

Tipurile de întrebări după Cadrul 5 R pentru reflecție al lui JD Bain, R. Ballantyne, C. Mills NC
Lester Bain, JD, Ballantyne, R., Mills, C. și Lester, NC (2002). Reflecting on practice: Student teachers' perspectives, Post Pressed: Flaxton, Qld

Etape	Întrebări utile	Expresiile utile
RAPORTARE O scurtă descriere a experienței/problemei sau problemei	Ce s-a întâmplat? Care sunt aspectele cheie ale acestei situații? Cine a fost implicat? Ce am făcut?	„Am văzut...”, „Am observat...”, „Eu/au spus...”, „Am avut...” și cuvinte care indică ora, cum ar fi ieri, săptămâna trecută etc.
RĂSPUNS Prezentarea reacției sau răspunsului la situație	Cum m-a făcut să mă simt ceea ce s-a întâmplat? Ce am crezut? Ce m-a făcut să gândesc și să simt așa?	Am simțit...”, „Am crezut...”, „Cred...”, „Cred că...”. Poate fi util să folosiți limbajul de tranziție pentru a conecta experiențele cu sentimentele și gândurile, de exemplu „următorul”, „ulterior”, „după”, „în final”, „ducând la”
RELATIE Înțelegerea modului în care situația se leagă de propriile cunoștințe și experiențe trecute	Am mai văzut asta? Ce era atunci asemănător/diferit? Am abilități și cunoștințe pentru a face față acestui lucru?	„Acest lucru îmi amintește de...”, „Este ca atunci când...”. Poate fi util să folosiți limbajul comparativ ca „anterior”, „în mod similar”, „spre deosebire de”
RAȚIONAMENT Explorarea și explicarea situației sau experienței	Care este cel mai important aspect al acestei situații și de ce? Există vreo literatură teoretică care să mă ajute să înțeleg situația? Cum afectează diferitele perspective (de exemplu personale, ca student sau profesionist) modul în care înțeleg situația? Cum ar răspunde cineva care are cunoștințe despre aceste tipuri de situații?	„Înțeleg că...”, „Îmi dau seama”, „Pentru mine cel mai semnificativ aspect...”. Poate fi util să folosiți limbajul analitic ca „critic”, „implică”, „sprijin” (ca în dovezile de susținere)
RECONSTRUCȚIE Reîncadrați sau reconstruiți practica viitoare trăgând concluzii din cele patru etape anterioare. Folosiți-l pentru a dezvolta un plan de acțiune pentru ce să faceți în continuare.	Cum ar trebui să fac asta altfel în viitor? Ce ar putea funcționa și de ce? Există opțiuni diferite? Ideile mele sunt susținute de teorie? Pot să fac modificări în folosul altora? Ce s-ar putea întâmpla dacă...?	„Voi acum...”, „Îmi dau seama”, „Am învățat că...”, „Ca pas următor, trebuie să...”. Poate fi util să folosiți cuvinte care indică viitor ca „voi”, „poate”, „ar putea”,

Tipurile de întrebări după Cadrul CARL de reflecție

Modelul CARL al metodelor de interviu, BlueSteps (2011) CARL interviu Technique.

Etape	Întrebări utile
CONTEXT Descrieți ce este esențial pentru a înțelege situația	• Care a fost contextul situației? • Care a fost situația? • Unde era? • Cine a fost acolo? • Ce sper să realizez?
ACȚIUNE	• Ce am făcut? • Ce s-a mai întâmplat (alte acțiuni)?

Descrieți care au fost acțiunile în raport cu contextul specificat mai sus. Analizați de ce ați făcut aceste acțiuni.	• De ce am ales această acțiune? • Ce alte acțiuni aș fi putut alege? (nu iti da neaparat acelasi rezultat)
REZULTATE Analizați rezultatele care au venit din acțiunile dvs. și care sunt implicațiile rezultatelor	• Am realizat ceea ce mi-am dorit? • Acțiunile mele au realizat ceea ce mi-am dorit în modul în care mă așteptam? • Care sunt implicațiile acțiunilor mele asupra mea/ altora/ situații similare în viitor? • Ar putea diferite acțiuni să-mi fi dat același rezultat? • Există vreo modalitate de a-mi îmbunătăți rezultatele sau acțiunile?
ÎNVĂȚARE Includeți un plan de acțiune	• Ce am învățat din experiență? • Aș face același lucru din nou sau aș schimba ceva? • Ce ar trebui să fac data viitoare când sunt într-o experiență similară? • Ar trebui să schimb ceva în felul în care fac lucrurile? Ce?

Tipurile de întrebări după Cadrul 5 R pentru reflecție Cambridge Community (2018)

Reacționarea	Cum voi decide pe ce aspect al învățării trebuie să mă concentrez?
Înregistrarea reflecțiilor	Cum îmi voi evalua performanța? Ce, cum, unde, cât de frecvent voi nota?
Revizuirea	Ce voi schimba sau voi adapta în propriul mod de învățare?
Reluarea	Cum voi pune acest lucru în aplicare? De ce materiale am nevoie?
Reevaluarea	Cât de reușite au fost noile strategii de învățare?

Tipurile de întrebări după Ciclul reflectiv integrat (Bassot, 2013)

Etape	Întrebări utile
EXPERIENȚĂ Descrieți experiența	Ce s-a întâmplat? Care au fost factorii care au contribuit? Cine mai era acolo? Ce am făcut eu/alții?
REFLECȚIE ASUPRA ACȚIUNII Priviți experiența și identificați ce a mers bine și ce ar putea fi îmbunătățit. Explorați gândurile, sentimentele și presupunerile și vă întrebați de ce.	Ce încercam să obțin? De ce m-am comportat așa cum am făcut? Ce presupuneri am făcut? Care au fost consecințele pentru mine și pentru celelalte persoane implicate? Cum m-am simțit? Cum s-au simțit ceilalți și cum aș putea să-mi dau seama?
TEORIE Gândiți-vă la experiența în context mai larg al literaturii profesionale și la propria dvs. experiență de învățare și personală.	Cu ce a contribuit această experiență la cunoștințele mele profesionale sau teoretice? Ce am învățat pe care să îl pot aplica într-o situație similară în viitor? Ce am învățat în general?
PREGĂTIRE Folosiți reflecția pentru a vă pregăti pentru experiențele viitoare	Ce voi face data viitoare într-o situație similară? Cum aș putea să mă descurc mai bine data viitoare? Ce voi lua în considerare acum pentru data viitoare? Ce alte strategii aș putea adopta pentru a merge mai departe?

Tipurile de întrebări asupra cunoașterii de sine ca subiect ce învață după S. Focșan-Semionov [52, p. 49-51]

Pașii conștientizării propriei învățări	Aspecte și întrebări asupra cunoașterii de sine ca subiect ce învață
Începe de la experiențe trecute	Care este experiența ta despre felul în care înveți? Preferi: • Să citești? Să rezolvi situații de problemă? Să memorizezi? Să reproduci? Să înțelegi? Să expui materialul în fața grupului? • Să știi cum se face un rezumat? • Să adresezi întrebări despre ceea ce ai studiat? • Să examinezi? • Să ai acces la o varietate de surse pentru a te informa la subiect? • Ți place să studiezi de unul singur sau în grup? • Ai nevoie de o sesiune de lucru de lungă durată sau de mai multe sesiuni de studiu de scurtă durată? • Care sunt deprinderile tale de studiu? Cum evoluează acestea? Care din ele funcționează cel mai bine? Dar cel mai ineficient? • Cum comunic/expui cel mai bine ceea ce ai învățat? Lucrarea scrisă? Comentariu ori elaborare științifică? Exăunere orală? Sesiune de întrebări-răspunsuri?
Continuă cu reflecții asupra situației de învățare actuale	• În ce măsură mă interesează acest subiect? • Cât timp vreau să investesc în studierea subiectului? • Ce îmi menține-distrage atenția? • Sunt benefice circumstanțele pentru a putea reuși? • Ce pot menține sub control și ce îmi scapă contorului? • Pot eu schimba aceste condiții pentru a reuși cu succes? • Ce afectează implicarea mea în învățarea subiectului? • Am eu un plan de studiu/învățare? • Acest plan ia în considerație experiențele mele de învățare anterioare și stilul de învățare?
Reflectă asupra procesului și subiectului de învățare	• Care este antetul, începutul (unu capitol), titlu? • Care sunt cuvintele-cheie ce ies în evidență? • Înțeleg eu aceste noțiuni? • Ce cunosc eu deja despre acest subiect? • Ce cunoștințe am despre subiecte conexe/înrudite cu acesta? • Ce fel de resurse și informații mi-ar fi de ajutor? • Pot să mă limitez doar la o sursă pentru informare? • Am nevoie să caut informații în surse suplimentare? • Pe parcursul studiului, mă întreb pe mine însumi dacă înțeleg subiectul? • Ar trebui să învăț cu un tempou mai rapid sau mai lent? • Dacă nu înțeleg materia, mă întreb din ce cauză? • Trebuie să mă opresc pentru a rezuma? • Trebuie să mă opresc pentru a mă întreba dacă are sens, e logic? • Trebuie să-mi întrerupt studiul pentru a evalua situația (acord-dezacord)? • Am nevoie de timp doar pentru a reflecta în general asupra subiectului/procesului de studiu și să revin din nou mai târziu? • Am nevoie să discut subiectul cu alți colegi pentru a procesa informația cu succes? • Am nevoie să consult profesorul, un expert, o autoritate în domeniul subiectului de studiu?

Construiește în baza rezultatelor controlului, verificării, revizuirii situației	• Ce am făcut corect? • Ce aș putea face mai bine? • Planul meu de lucru coincide cu felul în care lucrez ținând cont de punctele mele tari și slabe? • Am ales condițiile potrivite de studiu? • Am urmat cele proiectate? Am fost disciplinat? • Am reușit cu succes? • Am celebrat succesul?
--	---

Întrebări de analiza activității de învățare (elaborat de autor)

Obiectivele învățării	Stabiliți anumite obiective? Vă faceți un plan de învățare? Care sunt pașii pe care îi urmați? Ceea ce învățați este relevant? La ce vă va folosi ceea ce învățați? Cum procedați când vreți să învățați ceva nou? Învățarea unor cunoștințe noi este în acord cu obiectivele personale?
Strategiile de învățare	Cum începeți? Cu ce începeți? Cum vă organizați? Cum integrați ce ați învățat în cunoștințele pe care le-ați acumulat? Cum vă place să învățați? Cum nu vă place să învățați? Luați notițe? Sistematizați materialul și faceți scheme? Subliniați ideile importante? Identificați cuvintele-cheie? Învățați prin analogie sau prin asociere? Preferați să citiți cu voce tare sau în gând?
Mijloace	Utilizați telefonul? Utilizați calculatorul? Utilizați culorile? Utilizați dictofonul pentru a înregistra explicațiile profesorului?
Colaborarea	Preferați să învățați cu un coleg sau singur? Preferați să învățați din cele prezentate de altcineva? Apelați la cadrul didactic pentru clarificări, consultații?
Motivația pentru învățare	Cine vă motivează? Ce vă motivează?
Locul învățării	Cum vă organizați spațiul destinat învățării?
Timpul învățării	Cum vă organizați timpul destinat învățării? Vă stabiliți anumite termene? În ce momente ale zilei învățați mai bine? Luați în calcul curba oboselii?

**Dovezi de realizare a activităților din cadrul programului formativ
Zilele educației incluzive**

UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



FACULTATEA DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI,
PSIHLOGIE ȘI ARTE



CATEDRA DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI



CENTRUL DE
RESURSE PENTRU
EDUCAȚIA INCLUZIVĂ



COLEGIUL PEDAGOGIC
„ION CREANGĂ” DIN BĂLȚI



ZILELE EDUCAȚIEI INCLUZIVE 2022

Data	Ora	Tipul de activitate	Locul	Responsabili
<i>Zi de cercetare</i>				
01.12.22	13.00	Conferință științifică studentescă „Probleme actuale ale teoriei și practicii educației incluzive”, Ediția a VIII-a	Mixt Sala de festivități Corpul VI, <u>Google Meet</u>	T. Șova V. Rusov D. Putină PP31Z, PE31Z PP41Z, PE41Z PP42Z, PE42Z 404
<i>Zi de acceptare a diversității</i>				
05.12.22	11.10	Expoziție tematică de fotografii „Dizabilitatea are voce”	Holul Corpul VI Online	V. Rusov 401
<i>Zi de învățare</i>				
06.12.22	13.15	Oră publică „Centrul de resurse pentru educația incluzivă”	645	V. Rusov 404
<i>Zi de valorificare a experienței</i>				
08.12.22	15.00	Masă rotundă „Clasa incluzivă. Reflecții după practica pedagogică”	Online <u>Google Meet</u>	PP41Z, PP42Z PE41Z, PP42Z A. Bețivu E. Foca V. Rusov



ZILELE EDUCAȚIEI INCLUZIVE 2021

Conferință științifică studențească „Probleme actuale ale teoriei și practicii educației incluzive”, Ediția a VII-a

Data: 30.11.2021 **Ora:** 13.15 **Responsabili:** V. Rusov
Google Meet: <https://meet.google.com/abq-udnh-tqp>

Ora publică „Toleranța pedagogică”

Data: 01.12.2021 **Ora:** 9.45 **Responsabili:** I. Paiul
Google Meet: <https://meet.google.com/afy-fsox-ouf?authuser=3>

Ora tutorelului publică „Mediul academic incluziv”

Data: 02.12.2021 **Ora:** 11.30 **Responsabili:** A. Brițchi
Google Meet: <https://meet.google.com/bwd-hgon-ndq>

Platforma de discuții în parteneriat cu DÎTS, SAP din mun. Bălți „Valorificarea părinților copiilor cu CES în dezvoltarea procesului educațional incluziv prin dezvoltarea serviciului – Grup de suport pentru părinți”

Data: 02.12.2021 **Ora:** 10.40 **Responsabili:** D. Lichii, V. Rusov
Google Meet: <https://meet.google.com/wxt-yfmz-sem>

Conferința științifico-practică internațională „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, Ediția a VI-a

Data: 03.12.2021 **Ora:** 11.00 **Responsabili:** T. Șova, V. Rusov, D. Lichii
Google Meet: <https://meet.google.com/abq-udnh-tqp>



ZILELE EDUCAȚIEI INCLUZIVE 2020

Masă rotundă „Profesorul incluziv. Reflecții după practica pedagogică”

Data: 30.11.2020 **Ora:** 13.00 **Responsabili:** V. Rusov, T. Panco

Link Google Meet: <https://meet.google.com/abq-udnh-tqp>

Participanți: PP41Z, PP42Z, PE41Z

Expoziție de carte digitală „Lecturi pentru educație”

Data: 30.11.2020 **Ora:** 14.50 **Responsabil:** T. Panco

Link Google Meet: <https://meet.google.com/ayg-hwou-vgn>

Participanți: Grupa 105, CP „I. Creangă”

Conferință științifică studențească „Probleme actuale ale teoriei și practicii educației incluzive”, Ediția a VI-a

Data: 03.12.2020 **Ora:** 15.00 **Responsabili:** T.Șova, V. Rusov

Google Meet: <https://meet.google.com/abq-udnh-tqp>

Masă rotundă „Practici în domeniul incluziunii educaționale la nivel de instituție”

Data: 08.12.2020 **Ora:** 15.00 **Responsabili:** M. Pereteatcu, L. Zorilo

Link Google Meet: <https://meet.google.com/hxc-ywqw-ojk>

Participanți: SAP m. Bălți, CDS, MEI11M

Activități de diseminare a practicilor de succes

30.03.2023 Seminar metodic „Metode didactice interactive: aspecte practice”.

Facilitatoare: Veronica RUSOV, asist. univ.

Beneficiari: cadrele didactice din Colegiul Pedagogic „Ion Creanga” din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Partenere: Angela HĂBĂȘESCU și Valentina VACARCIUC, bibliotecare, Biblioteca Științifică USARB

24.06.22 Modul tematic „Metodele reflexive” (6 ore) din cadrul cursurilor de formare profesională continuă, organizate în perioada 20.06.2022 – 02.07.2022 de Centrul Formare profesională continuă al Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

Facilitatoare: Veronica RUSOV, asist. univ

Beneficiari: cadrele didactice din Colegiul Pedagogic „Ion Creanga” din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți



PROGRAMĂ

STRATEGII DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ

Domeniu de formare: perfecționare

Calificarea/ocupația: cadre didactice din instituțiile de învățământ general, profesional tehnic și universitar

Numărul total de ore/ credite: 150 ore / 5 ECTS

Baza admiterii: diplomă de licență, diplomă de master, diplomă de doctor / doctor habilitat, diplomă de recalificare, diplomă de calificare suplimentară

Limba de instruire: română

Forma de organizare: cu frecvență, la distanță

Bălți, 2017

5. Calendarul activităților (luni/în săptămâni)

Perioada de studii	Activități didactice	Sesiuni de examene	Stagii de practică
la solicitare	5 săptămâni (150 ore: 40 ore contact direct, 110 ore lucrul individual) săptămânal – 30 ore: 8 ore contact direct, 22 ore lucrul individual	1 test pe săptămână la finele fiecărui modul	-

6. Planul de învățământ pe luni de studiu/săptămâni

Nr. crt.	Denumirea unității de curs/modulului	Total ore			Numărul de ore pe tipuri de activități			Forma de evaluare
		Total	Contact direct	Studiu individual	C	S	L/P	
1.	Strategii inovative de formare/dezvoltare a competențelor	30	8	22	2	6	-	Test
2.	Învățarea independentă	30	8	22	2	6	-	Test
3.	Învățarea bazată pe probleme	30	8	22	2	6	-	Test
4.	Învățarea vizuală	30	8	22	2	6	-	Test
5.	Învățarea reflexivă	30	8	22	2	6	-	Test
Total		150	40	110	10	30	-	Test sumativ

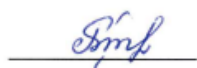
Notă: C – curs, S – seminar, L – laborator, P – practica.

7. Actualizarea programei

Modificarea programei se realizează la Catedra de științe ale educației și se aprobă de consiliul facultății. Revizuirea / actualizarea programei este validată de Senatul USARB și prezentată, o dată la 5 ani, spre coordonare, Ministerului Educației, Culturii și Cercetării.

Programa a fost aprobat la ședința Catedrei de științe ale educației, proces-verbal nr. 4 din 28.11.2017 și la ședința Consiliului Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte proces-verbal nr. 3 din 29.11.2017.

Șeful Catedrei de științe ale educației



dr., conf. univ., Tatiana ȘOVA

Decanul Facultății de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte



dr., conf. univ., Lora CIOBANU

Prorectorul pentru învățământul cu frecvență
redușă și formare continuă



dr., conf. univ., Gheorghe NEAGU

Confirmare de realizare a experimentului pedagogic

CONFIRMARE

Prin prezenta, se confirmă că, dna Veronica RUSOV, în perioada 2019-2023, a desfășurat experimentul pedagogic la teza de doctor „*Condiții psihopedagogice de utilizare a metodelor reflexive în învățarea centrată pe student*” la Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte.

Șefa Catedrei
Științe ale Educației

conf.univ.dr. Aurelia BEȚIVU

Decana Facultății
Științe ale Educației, Psihologie și Arte

conf.univ.dr. Tatiana ȘOVA



DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Rusov Veronica, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Rusov Veronica

Semnătura:



Data: Mai 2025

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE



Rusov Veronica

📍 Bălți, 3100, Republica Moldova

📞 069518344

✉ veronica.rusov@usarb.md

📘 Facebook: Rusov Veronica

Sexul F | Data nașterii 03.04.1981 | Naționalitatea Moldoveancă

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

2017-până în prezent	Asistentă universitară Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți Catedra de științe ale educației
2022-până în prezent	Profesor de pedagogie Colegiul pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți
2022-până în prezent	Prodecană Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
2011-2015	Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte Coordonatoarea Centrului de resurse pentru educația incluzivă al USARB
2015-până în prezent	
2011-2016	Lector univ.istar Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți Catedra de științe ale educației
2010-2011	Asistentă universitară Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți Catedra de Pedagogie, Învățământ Primar și Educație Preșcolară
2005-2007	Profesoară de Limbă și Literatură română și Limbă și Literatură franceză Liceul „Elitex”, m. Bălț Catedra de limbă și literatură română
2003-2005	Profesoară de Limbă și Literatură română Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, m. Bălți Catedra de limbă și literatură română

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2010-2012	Calificare profesională suplimentară la studii superioare „Manager în educația incluzivă” Institutul de Formare Continuă, Chișinău
2010-2014	Studii de doctorat Universitatea de Stat din Moldova,
2008-2010	Master în Științe ale educației, Specializarea „Management educațional” Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială.
2004-2008	Licențiată în științe ale educației, Specialitatea „Pedagogie / Management educațional” Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială.
1998-2003	Licențiată în filologie, Specialitatea „Limba și literatura română și limba și literatura franceză” Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Filologie

COMPETENTE
PERSONALE

Limba(i) maternă(e) Alte limbi străine cunoscute	Limba română		VORBIRE		SCRIERE
	INTELEGERE		Participare la conversație	Discurs oral	
	Ascultare	Citire			
Limba franceză	B2	C1	B1	B1	C1
Limba rusă	C1	C11	C1	C1	C1
Competențe de comunicare	- capacitatea de a formula propriile argumente într-o manieră convingătoare și a lua în considerare alte puncte de vedere exprimate atât verbal cât și în scris - capacitatea de a reda și de a explica prin mijloace adecvate conținutul unei comunicări, surse, note, indicații metodice etc. - capacitatea de a comunica în limbajul de specialitate				
Competențe organizaționale/manageriale	- Competențe manageriale dobândite ca urmare a ocupării funcției de diriginte al clasei de elevi (4 ani), tutore al grupeii academice (2 ani), prodecan (4 ani), coordonator al Centrului de resurse pentru educația incluzivă (8 ani). - Promptitudine, consecvență și acuratețe în organizarea și planificarea muncii; - Capacitate de analiză și stabilire a modalităților și termenelor de realizare a obiectivelor; Corectitudine și rapiditate în luarea deciziilor în situații ordinare sau speciale; - Consecvență în verificarea calității îndeplinirii obiectivelor stabilite și capacitate de a utiliza rezultatele controlului pentru îmbunătățirea activităților.				
Competențe dobândite la locul de muncă	- Coordonarea activității științifice studentești (fiind coordonator al tezelor de an și de licență, organizând conferințe științifice studentești, coordonând Cercul de cercetări științifice studentești „Educația incluzivă”) - O bună cunoaștere a managementului proiectelor (fiind membru într-un șir de proiecte didactice și științifice) - Organizarea activităților de formare continuă cu cadrele didactice preuniversitare și universitare (fiind formator local și național la un șir de seminare) - Organizarea conferințelor internaționale (fiind membru al Comitetului de organizare la peste 10 conferințe)				
Competențe digitale	AUTOEVALUARE				
	Procesarea informației	Comunicare	Creare de conținut	Securitate	Rezolvarea de probleme
	Utilizator independent	Utilizator experimentat	Utilizator experimentat	Utilizator independent	Utilizator elementar
	o bună stăpânire a programelor și aplicațiilor necesare în organizarea procesului didactic off/online și elaborarea materialelor didactice (procesor de text, software pentru prezentări, Bookcreator, Learningapps.org, Google Meet, Google Jamboard, Google Forms, Mentimeter, Canva etc.). Creator de cursuri pe platforme educaționale (Moodle, Google Classroom).				
Permis de conducere	B:				
Publicații	Autoare a lucrărilor științifico-metodice: 3 capitole în monografii colective, 10 ghiduri didactice pentru cadrele manageriale și didactice, 4 suporturi de curs, peste 40 de articole științifico-metodice				
Proiecte	Membră a echipelor de proiect: 2022-2023, Proiectul „REFLECT Phase II” 2015-2020, Proiectul instituțional de cercetări științifice aplicative „Optimizarea procesului educației incluzive prin formarea continuă a cadrelor didactice din ciclul preșcolar și primar”, cifrul 15.817.06.25A 2018-2020, Promovarea și dezvoltarea educației interculturale (EIC) în formarea inițială a cadrelor didactice. CE PRO DIDACTICA Fundația pentru copii Pestalozzi, Elveția				

	4. 2018-2020, Proiectul pentru Tinerii cercetători „Studierea factorilor determinanți ai transferului inovațional în educație”, cifrul 18.00012.08.07.A 5. 2018, Proiectul de cercetări științifice pentru organizarea manifestărilor științifice „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, cifrul 18.00059.08.20A/MS 6. 2017, Proiectul de cercetări științifice pentru organizarea manifestărilor științifice „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, cifrul 17.00059.08.09A/MS 7. 2016, Proiectul „La promotion de la culture de la qualité des services éducationnels dans le contexte de l'internationalisation de l'Université d'État «Alec Russo» de Bălți”, Agence universitaire de la francophonie. 8. 2015, Proiectul 561820-EPP-1-2015-1-DE-EPPKA2-CBHE-JP <i>Creating Moldovan E-network for –promoting e-teaching in the continuing professional education</i> TEACH ME Erasmus+Key Action 2. Capacity building in the field of higher education 9. 2014, Proiectul european din carul programului TEMPUS 530537-TEMPUS-1-2012-1-DETEMPUS-SMGR Development of Quality Assurance in Higher Education in Moldova (QUAEM)(instituția coordonatoare UE - University of Leipzig, Germania) 10. 2012-2015, Proiectul european din carul programului TEMPUS 1-2012-1-DETEMPUS-SMHES „Inovații pedagogice în educația incluzivă”, 530417, Karlsruhe Institute of Technology, Germania
Organizare manifestări științifice	▪ Membră a comitetului de organizare a Conferințelor științifice naționale și internaționale: 1. Conferință științifică studențească „Probleme actuale ale teoriei și practicii educației incluzive” (Ediția a VIII-a din 01.12.2022, Ediția a VII-a din 30.11.2021, Ediția a VI-a din 03.12.2020, Ediția a V-a din 03.12.2019 , Ediția a IV-a din 05.12.2018, Ediția a III-a din 29.11.2017, Ediția a II-a din 01.12.2016, Ediția I-a din 03.12.2015) 2. Conferința științifico-practică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare” (Ediția a III-a din 08.05.2020) 3. Conferința științifico-practică internațională „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții” (Ediția a VI-a din 03.12.2021, Ediția a V-a din 19.10.2019, Ediția a IV-a din 19.10.2018, Ediția a III-a din 19.10.2017, Ediția a II-a din 07.10.2016, Ediția I-a din 25.09.2015)
Formator	▪ Formatoare la cursurile de formare profesională continuă, Modulul A. Didactica specialității, Modulul B. Psihopedagogie, Modulul C. Dezvoltare profesională la programele „Pedagogie preșcolară”, „Pedagogie în învățământ primar”, „Management educațional”. ▪ Organizatoare și facilitatoare a activităților metodice (seminare, ateliere, training-uri): - 01.04.2022, „IncluZiune, CafEa, ParteNeriate”, Activitate transfrontalieră în cadrul proiectului „Împreună pentru o integrare mai bună a copiilor cu cerințe educaționale speciale”, 2SOFT/1.1/133 - 12.05.2021, Masa rotundă „Integrarea Educației Interculturale în programele de formare profesională a cadrelor didactice” - 02.12.2021, Platforma de discuții în parteneriat cu DÎTS, SAP din mun. Bălți „Valorificarea părinților copiilor cu CES în dezvoltarea procesului educațional incluziv prin dezvoltarea serviciului – Grup de suport pentru părinți” - 30.11.2020, Masă rotundă „Profesorul incluziv. Reflecții după practica pedagogică” - 06.12.2019, Masa rotundă „Proiectarea didactică din perspectiva individualizării” - 04.2018, Workshop „Adaptări curriculare” - 10.2018, Workshop „Dezvoltarea senzorial-perceptivă a copiilor cu CES” - 03.12.2018, Masă rotundă „Indexul incluziunii școlare” - 05.12.2017, Masă rotundă „Mediul universitar incluziv” - 30.11.2017, Masă rotundă „Structura și procesul PEI” - 04.05.2017, Worksop „Dezvoltarea școlii incluzive” - 30.11.2016, Masă rotundă „Servicii de suport pentru copii cu cerințe educaționale speciale” - 26.11.2015, Masă rotundă „Bune practici de educație incluzivă”
Stagii	▪ Beneficiară a stagiilor profesionale naționale și internaționale: 15.06.-01.07.2021. "Digital Teaching in University Environment" din Programul „Competitive Intelligence Program” din cadrul proiectului 617393-EPP-1-2020-1-MD-EPPKA2-CBHE-JP Connecting universities-industry through smart entrepreneurial cooperation and competitive intelligence of students in Moldova, Georgia and Armenia (CONNECT) is Erasmus+ project co-financed by the European Commission ▪ 9.06-4.08.2021. Troisième Cours Interdisciplinaire Sur Le Droit Humain à L'éducation (50 ore). Organisator: Campagne mondiale pour l'éducation/Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica ▪ 22.06.2020-26.06.2020, Stagiul de formare online la modulul <i>Crearea cursurilor pe platforma Moodle (inițiere)</i>, Online Centrul de Formare Profesională Continuă, USARB

- 29.06.2020-18.07.2020, Stagiul de formare online la modulul *Crearea cursurilor pe platforma Moodle (aprofundare)*, Online Centrul de Formare Profesională Continuă, USARB
- 24.09.2020-09.12.2020, Stagiul de formare online KIX EAP Learning Cycle 1: Feasibility Study on Scaling Innovation (in Russian language), Online Graduate Institute of International and Development studies (Geneva, Switzerland) Graduate School of Education Nazarbayev University (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan)
- 25.05.2018-28.06.2018, Cursuri de formare profesională continuă a cadrelor didactice universitare „Strategii de învățare eficientă” (5 ECTS); „Tehnologii avansate de instruire prin utilizarea TIC” (5 ECTS) în cadrul proiectului TEACH ME, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Lista lucrărilor științifice la tema tezei de doctor în științe pedagogice
CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE DE UTILIZARE A METODELOR REFLEXIVE
ÎN ÎNVĂȚĂREA CENTRATĂ PE STUDENT

Articole în reviste științifice din Registrul Național al revistelor de profil

1. **RUSOV, V.** Profilul studentului ca subiect al profesionalizării didactice în învățământul universitar. In: *Univers pedagogic*, 2023, nr. 2 (78), pp.73-81 ISSN 1811-5470
https://up.upsc.md/wp-content/uploads/2023/08/Veronica-Rusov-Revista-nr-2_78-2023.pdf
2. **RUSOV, V.** Stadiile de subiect în învățarea centrată pe student. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2023, nr. 1(31), pp. 182-191. ISSN 1857-0623
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/182-191_5.pdf
3. **RUSOV, V.** Dinamica dezvoltării reflexivității la studenți. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2023, nr. 5(165), pp. 214-221. ISSN 1857-2103
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/214-221_3.pdf
4. **RUSOV, V.** Reflective dialogue - a condition for the implementation of studentcentered learning. In: *Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Seria „Științe Umanistice”*, 2023, nr. 1(17), pp. 69-81. ISSN 2345-1866.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/69-81_3.pdf

Articole în lucrările în lucrările manifestărilor științifice incluse în Registrul materialelor publicate în baza manifestărilor științifice organizate din Republica Moldova

5. **RUSOV, V.** Caracteristicile mediului reflexiv de învățare în învățământul superior. În: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, 8-9 noiembrie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2024, Ediția 2-a, p. 444-451. ISBN 978-9975-48-197-7.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/444-451_0.pdf
6. **RUSOV, V.** Metode reflexive în învățământul superior – abordare procesuală. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. 5, 25-26 aprilie 2024. Bălți: CEU US, 2024, Ediția 5-a, pp. 49-57. ISBN (pdf) 978-9975-50-336-5.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/49-57_8.pdf
7. **RUSOV, V.** Bariere în reflecția studentului asupra învățării. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Ediția a 4-a. Bălți: Tipografia din Bălți, 2022, pp. 354-361. ISBN 978-9975-161-32-9.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/354-361_2.pdf
8. **RUSOV, V.** Strategii de activizare a reflexivității la studenți. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Ediția 3-a, 8 mai 2020. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020, pp. 337-345. ISBN 978-9975-3422-5-4.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/337-345_0.pdf

Alte lucrări și realizări specifice diferitor domenii științifice (recomandate spre editare/aprobate de o instituție abilitată în domeniu)

9. **RUSOV, V.** COTOS, L. *Cercetarea pedagogică. Suport de curs*. Bălți: S.n. Tipografia „Indigou Color”, 2020. 128 p. ISBN 978-9975-3470-2-0 (64 p., 4 c.a)
<http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/5658>
10. **RUSOV, V., ȘOVA, T.** *Educația incluzivă: Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*. Bălți: S. n., Tipografia din Bălți, 2021. 111 p. ISBN 978-9975-50-258-0 (55 p., 3 c.a)
http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5075/1/Ghid_Ed_Incluziva_Rusov_Sova.pdf
11. **ȘOVA, T., RUSOV, V., TRINCA, L.** [et al.]. *Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, Tipogr. „Bons Offices”, 2020. 116 p. ISBN 978-9975-3355-6-0
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eic_balti_ro.pdf
12. **ȘOVA, T.; RUSOV, V.; TRINCA, L.** [et al.]. *Intercultural Education: Methodological guide and course support for future teachers*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020 (Tipogr. „Bons Offices”). 116 p. ISBN 978-9975-3355-1-5
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_eic_balti_en_1.pdf
13. **ȘOVA, T.; RUSOV, V.; COTOS, L.** *Managementul inovațiilor în educație. Ghid pentru cadrele manageriale și didactice*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2019. 100 p. ISBN 978-9975-3369-6-3 (33 p.)
http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5076/1/Ghid_Management_Inovatii_Sova_Rusov_Cotos.pdf