

DINAMICA DEZVOLTĂRII REFLEXIVITĂȚII LA STUDENȚI

Veronica RUSOV

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Articolul se încadrează în problematica învățământului superior, care, fiind marcat de modernizare și inovare continuă la cerințele societății contemporane, caută soluții pentru formarea/dezvoltarea calității de subiect al studenților ca viitori profesioniști. În baza analizei conceptuale a termenului de „reflecție”, este argumentată importanța reflexivității în asigurarea învățământului superior centrat pe student. Studiu empiric al dinamicii dezvoltării reflexivității la studenți în procesul de formare profesională inițială în cadrul învățământului superior a scos în evidență necesitatea adaptării tehnologiilor didactice reflexive la potențialul reflexiv al studenților, care s-a dovedit a fi manifestat diferit pe parcursul anilor de studii.

Cuvinte-cheie: *reflecție, reflexivitate, diagnosticarea reflexivității, învățământ centrat pe student, calitatea de subiect.*

THE DYNAMICS OF STUDENTS' REFLECTION DEVELOPMENT

The article deals the problem of higher education, which is marked by continuous modernization and innovation to the requirements of contemporary society, seeks solutions for the training/development of the subject quality of students as future professionals. Based on the conceptual analysis of the term „reflection”, the importance of reflexivity in ensuring student-centered higher education is argued. Empirical study of the dynamics of the development of reflexivity among students in the process of initial professional training in higher education highlighted the need to adapt reflective didactic technologies to the reflexive potential of students, which proved to be manifested differently during the years of study.

Keywords: *reflection, reflexivity, diagnosing reflexivity, student-centered education, subject of education.*

Introducere

Problemele, legate de formarea calității de subiect al studenților ca viitori profesioniști, sunt relevante pentru universitățile moderne, nu numai în legătură cu tranziția la educația centrată pe personalitate, ci și în legătură cu creșterea continuă a cerințelor societății, angajatorului și beneficiarilor, a complicării, diversificării accelerate continue a sarcinilor profesionale.

Orientarea umanistă, centrată pe personalitatea studentului, a învățământului superior modern se reflectă în stabilirea scopurilor și obiectivelor formării inițiale a viitorului specialist, în formularea cerințelor pentru rezultatele educaționale, precum și în conținutul și procedura de evaluare a acestora.

Conceptul de „pregătire profesională” include patru componente principale: motivațională, informațională (cognitivă), activă și reflexivă. Pornind de la aceasta, tehnologia educațională modernă include reflecția în structura activităților educaționale și profesionale a studentului, care este un instrument de înțelegere a dinamicii dezvoltării profesionale și personale, un mecanism de autocunoaștere care determină calitatea de subiect a studentului.

Cadrul didactic trebuie să se preocupe de crearea condițiilor de dezvoltare la studenți a abilităților de evaluare internă (reflexivă) și autoevaluare a realizărilor, comparându-le cu nivelul său inițial de învățare și dezvoltare.

Activizarea învățării se concentrează pe dezvoltarea capacității studentului de a stabili în mod independent obiective educaționale, de a proiecta modalități de atingere a acestora, de a monitoriza și de a evalua rezultatele activităților educaționale și profesionale și de a-și construi traseul individual în raport cu toate conținuturile unităților de învățare incluse în programul de pregătire profesională.

Pornind de la teza că dacă studentul nu reflectă asupra activității de învățare, atunci nu îndeplinește rolul de subiect al procesului de învățământ, gestionarea de către profesor a reflecției studenților reprezintă o prioritate de dezvoltare personală și profesională pentru ambii actori ai procesului didactic. Reflecția este

una dintre cele mai importante condiții pentru autorealizarea personalității studentului, dezvoltarea gândirii independente, formarea capacității de luare a deciziilor personale și profesionale importante.

Tehnologiile moderne de învățare sunt în mare măsură orientate spre dezvoltarea proceselor reflexive ale subiectului învățării. Reflecția este înțeleasă ca unul dintre cele mai importante mecanisme care asigură funcțiile de bază ale conștiinței. Necesitatea de a dezvolta reflecția la studenți pentru a facilita asumarea rolului de subiect al propriei deveniri profesionale este cu adevărat relevantă, deoarece le permite formarea capacității de a-și proiecta și planifica planul de carieră profesională. O serie de cercetători susțin că pentru a atinge cel mai înalt nivel de profesionalizare în orice domeniu este necesar controlul metacognitiv al procesului de rezolvare a obiectivelor profesionale.

Cadrul teoretic

Diverse aspecte ale reflecției reprezintă obiectul cercetării științifice în studiile realizate în diferite domenii ale cunoașterii - filosofie, psihologie, educație, sociologie. Există o multitudine de abordări ale conceptelor „reflecție”, „reflecție personală”, „reflecție profesională”, „reflecție pedagogică”, „reflexivitate”. Au fost prezentate variate clasificări după diferite criterii ale reflecției personale care denotă complexitatea fenomenului.

Tranziția conceptului de reflecție în sfera cunoașterii pedagogice este asociată cu lucrările lui B. Z. Vulfov, G. P. Zvenigorodskaya, G. M. Kodzhaspirova, V. A. Metaeva, L. S. Podymova, V. A. Slastenin, I. M. Yusupova și alții. Cercetătorii au făcut o încercare de a facilita transferul teoriilor psihopedagogice, care fundamentează reflecția, în practica pedagogică. Autorii atrag atenția asupra faptului că, în mediul academic, pe parcursul formării inițiale a competențelor profesionale, procesele reflexive sunt trecute cu vederea. Studiile lui A. G. Asmolov, A. V. Mudrik, I. K. Zhuravlev, L. N. Kulikova, I. Ya. Lerner, Yu. A. Polyakova, V. V. Rubtsov au avut ca scop studierea reflecției în pedagogie.

Reflecția și gândirea reflexivă sunt în mod constant recunoscute ca fiind esențiale pentru creșterea personală și profesională (Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 2013). În contextul învățământului superior, acest lucru este deosebit de important pentru studenți pe parcursul studiilor profesionale, precum și după absolvire pentru angajare (de Schepper & Sotiriadou, 2018).

V. Metaeva, pornind de la ideea că conceptul de reflecție este considerat unul interdisciplinar menționează 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” [10, p. 19].

V. Slastenin ș.a. analizează reflecția în structura activității inovatoare a cadrului didactic. Reflecția la etapa de inovare a procesului didactic este însoțită de două procese: „revenirea profesorului la etapa de planificare și urmărirea componentei conceptuale. Al doilea proces este legat de procesul de realizare a scopului: se produce o analiză a raportului dintre potențialul profesorului și condițiile externe. Sunt analizate aptitudini, acțiuni pedagogice ale conținutului inovațiilor [11, p. 88].

Cercetătorii B. Vulfov și V. Harikin au identificat următoarele caracteristici ale reflecției pedagogice:

- „Reflecția include fundamentele umaniste ale învățământului: fiecare persoană este purtătorul individualului, irepetabilei experiențe pedagogice obținute de la naștere și dezvoltate pe tot parcursul vieții.

- Naturii omului (este în egală măsură specific și cadrului didactic și studentului) îi este caracteristică abilitatea unei reflecției planificate, cu scop bine definit, ca și conștientul, memoria, intuiția, capacitatea de a trăi emoții.

- Reflecția reprezintă temelia măiestriei profesionale. În procesul de reflecție, orice persoană poate stăpâni tehnicile de creație, deoarece în acest moment de reflecție apare o îndoială, care dă naștere unei căutări și stimulează creativitatea profesională.

- În procesul de reflecție se consolidează nevoia de uman ca criteriu valoric al profesionalismului.

- Reflecția - diagnosticarea realității (stare, dispoziție, disponibilitate de a percepe o anumită informație, situație etc.)” [6, p. 54].

Această abordare demonstrează că reflecția pedagogică include amprenta personalului (capacitatea de auto-învățare, analiza relațiilor cauză-efect, implementarea orientărilor valorice, lucrul asupra sinelui) și

profesionalului (aplicarea acestei capacități la condiții complexe și fenomene de conducere a activității instructiv-educative a studenților).

L. Șerbănescu, M. D. Bocoș, I. Ioja consideră că reflecția personală este 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 (comunicarea cu propria lume interioară)” [5, p. 191].

E. Joița abordează paradigmele reflecției, reflexivității și interpretării în cunoașterea pedagogică, astfel, evidențiază faptul că a reflecta este „o strategie metacognitivă, o cunoaștere a cunoașterii”, evidențiind analiza reflexivă ca: 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 [3, p. 195].

Întrucât procesul pedagogic presupune schimbul de activități ale cadrului didactic și studentului, reflecția în procesul pedagogic include, potrivit lui S. S. Kashlev, următoarele componente: „reflectarea de către profesor a activităților studentului; reflectarea profesorului asupra activității sale pedagogice; reflectarea profesorului asupra interacțiunii pedagogice; reflectarea de către student asupra activității personale și comune; reflecția studenților asupra activităților profesorului; reflecția studenților asupra interacțiunii pedagogice [9, p. 15].

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. S. S. Kashlev 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) [9, p. 16].

Tardif distinge trei funcții în exercițiul reflexivității. Prima funcție, *ascensiunea valorilor autonomiei individuale*, se datorează faptului că acum se pune problema ca indivizii să fie ei înșiși producătorii identității lor, în sensul unității de sens a vieții lor, ca urmare a retragerii instituțiilor majore de socializare (familia, școala). A doua funcție constă în *căutarea sensului în dinamica interacționistă și recunoașterii sociale*. Rolurile și statuturile și-au pierdut partea de autoritate oferită de instituții, persoanele se văd obligate de a construi, în interacțiunea cu alții, recunoașterea necesară pentru stabilizarea unui „eu profesional”. A treia funcție a reflexivității este cea de *dezvăluire critică*, adică activitatea de reluare teoretică a practicii face posibilă scoaterea la lumină a determinărilor organizatorice și ideologice ale acțiunii. Dacă luăm act de aceste funcții, ar deveni decisiv pentru exercițiul reflexivității să caute mereu să-și lărgească sfera de investigație pentru a nu se lăsa îngărdit de prescripții.

Reflexivitatea este găsirea de strategii pentru a pune în discuție propriile atitudini, procese de gândire, valori, presupuneri, prejudecăți și acțiuni obișnuite, pentru a înțelege rolurile complexe în relație cu ceilalți. A fi reflexiv înseamnă a examina modul de implicare în crearea unor structuri sociale sau profesionale contrare propriului sistem de valori; a deveni conștient de limitele cunoștințelor, a înțelege modul de relaționare cu ceilalți pentru modelarea practicilor comune. Doar prin reflexivitate studentul reușește să recunoască că este activ în modelarea mediului înconjurător și începe în mod critic să ia în considerare circumstanțele și relațiile, mai degrabă decât să reacționeze doar pasiv la ele. Reflexivitatea implică astfel nu doar analiza comparativă a nivelului de cunoștințe la diferite etape ale formării profesionale, ci generează schimbări comportamentale și atitudinale, contribuind la conturarea competențelor profesionale.

Reflexivitatea îl ajută pe student să-și determine particularitățile lumii interioare, a sinelui prin: concentrarea unei atenții sporite asupra propriilor acțiuni, gânduri, sentimente, valori, identitate și efectul lor asupra celorlalți, situații și structuri profesionale și sociale. Studentul reflexiv trebuie să se retragă de la sistemele de credințe și valori, de modurile obișnuite de a gândi și de a relaționa cu ceilalți, de structurile de înțelegere a ei înșiși și de relația lor cu lumea și de ipotezele lor cu privire la modul în care lumea îi

afectează. Acest lucru se obține prin separarea de sine, prin privirea din exterior, ceea ce nu face parte din procesarea experienței obișnuite și nu este ușor. Sunt necesare strategii precum dialogul intern și sprijinul cadrului didactic, care și el la rândul său trebuie să dea dovadă de competență reflexivă. Această concentrare critică asupra credințelor, valorilor, identității și asupra modului în care acestea afectează și sunt afectate de structurile culturale din jur, este o activitate de dezvoltare personală și profesională extrem de responsabilă.

Reflexivitatea este o capacitate de situare a sinelui în oglindă, de apreciere a modului în care propriul sine influențează acțiunile, comportamentele. În viziunea lui J. Fook, „reflexivitatea este potențial mai complexă decât a fi reflexiv, prin aceea că potențialul de a înțelege nenumăratele moduri în care propria prezență și perspectivă influențează cunoștințele și acțiunile care sunt create este potențial mai problematic decât simpla căutare a teoriei implicite” [1, p. 43].

Sinteza studiului conceptual a evidențiat complexitatea reflecției, care poate fi privită din diferite părți ale realității. Pe de o parte, este o reflecție asupra activității subiectului, reflecția fiind considerată drept o capacitate a subiectului de a alege, analiza și evalua acțiunile sale reale în orice situație particulară. În plus, ca o analiză a rezultatelor activităților trecute cu identificarea cauzelor eșecurilor. Pe de altă parte, este o reflecție de perspectivă pentru că are o legătură directă cu planificarea, prognozarea rezultatelor activităților viitoare. În plus, se distinge și aspectul comunicativ al reflecției. Îndeplinește funcția de element de legătură în procesul de comunicare al subiectului, reflecția afectează capacitatea subiectului de a se pune mental în locul altuia, de a gândi și regândi pentru o altă persoană. Rezultatul activității reflexive a studentului este dezvoltarea și schimbările acestuia ca subiect al procesului de învățământ: aceasta este o schimbare de poziție în raport cu cunoștințele acumulate și implicarea activă în activitățile educaționale. Așa se formează, în mod ideal, o predare productivă, când conținutul educației se transformă dintr-un scop într-un mijloc de dezvoltare a capacității de a învăța, nu doar creând o situație de interacțiune între profesor și student, ci creând condiții pentru caracterul creator al dezvoltării psihicului, inclusiv prin situații educaționale specifice.

Cercetările în domeniul psihopedagogic au arătat, în ultimele decenii, că sporește interesul pentru rolul reflexivității și reconstrucției experienței trăite în procesele de învățare. După cum arată, în mod clar, literatura de specialitate, sprijinirea dezvoltării abilităților de conștientizare reflexivă este, fără îndoială, un element important în procesele de învățare.

Pornind de la teza că „reflecția nu este ceva ce apare din întâmplare, este necesară o orientare activă spre reflecție” [Rusov, p. 345]. Una dintre principalele sarcini ale învățământului superior constă în crearea condițiilor pentru dezvoltarea reflexivității studenților, care ar contribui la stăpânirea abilităților de auto-organizare și autogovernare, la dobândirea experienței de autoreglare în activitatea mentală, la înțelegerea morală a acțiunilor, la comunicarea eficientă și capacitatea de a negocia cu alte persoane în îndeplinirea sarcinilor colective, la conștientizarea dinamicii personale și profesionale.

Metode

Scopul studiului a fost determinarea dinamicii de manifestare a reflexivității la studenți din diferiți ani de studiu în contextul învățământului superior.

Eșantionul a fost constituit din 122 de studenți din anul I – 31 de studenți, anul II – 30 de studenți, anul III – 31 de studenți, anul IV – 30 de studenți, care urmează studiile la specialitățile „Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză” și „Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.

În prezent există multe metode de diagnosticare a proceselor reflexive: Chestionarul de autoevaluare a nivelului de reflecție ontogenetică conceput de N. Fetiskin, Metodologia de determinare a nivelului de formare a reflecției pedagogice elaborată de O. Anisimov, Metodologia de determinare a nivelului de reflecție pedagogică propusă de E. Rukavishnikova, Chestionarul de reflexivitate elaborat de V. Karandasheva, Scala de auto-reflecție și perspectivă” (SRIS) construită de cercetătorii A. Grand, J. Franklin, P. Langford, Chestionarul „Tip diferențial de reflecție” (DTR) creat de Leontyev’s. Metodele de diagnosticare a intensității reflexivității se bazează pe utilizarea unei liste de situații care reflectă predispoziția respondenților de a reflecta asupra propriilor acțiuni și sau a comportamentelor manifestate de alți oameni, asupra gândirii la ceea ce se întâmplă în viață. Unele sunt concepute pentru a diagnostica tipuri și forme individuale de reflecție; altele, pentru a diagnostica nivelul de exprimare reflexivă.

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

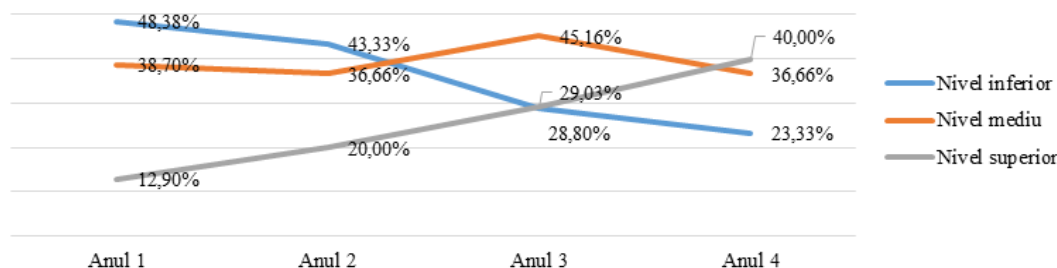
Rezultate și discuții

Primul instrument aplicat a fost Chestionarul de diagnosticare a nivelului de reflexivitate elaborat de A. Karpov (2003). Conținutul constructului teoretic, precum și gama manifestărilor comportamentale ale indicatorilor proprietății reflexivității determinate de A. Karpov, 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 cât de des și pentru cât timp 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 1.

Tabelul 1. Rezultatele anchetării studenților după chestionarul lui A. Karpov.

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 1. Dinamica reflexivității conform chestionarului de diagnosticare a nivelului de reflexivitate după A. Karpov.



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 toții 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

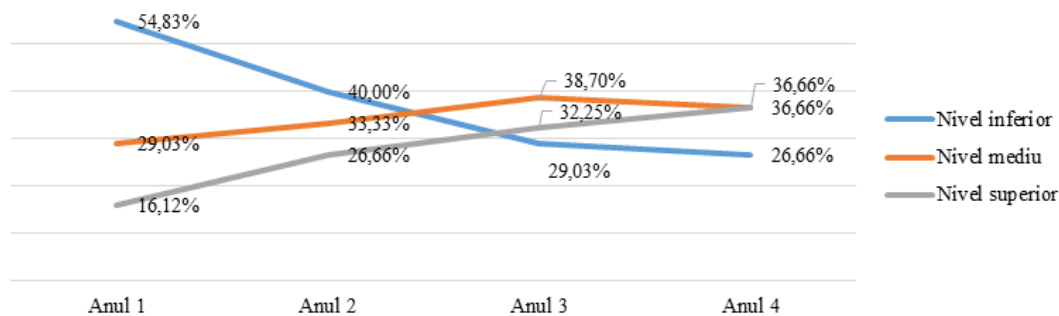
8 (26,66%) studenți. Odată cu formarea competențelor profesionale circa 40,00% studenți au reușit să-și dezvolte reflexivitate și să exerseze rolul de subiect al învățământului profesional.

Un alt instrument aplicat a fost chestionarul de reflexivitate elaborat de V. Karandasheva [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 2.

Tabelul 2. 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 2. Dinamica reflexivității conform chestionarului de reflexivitate după V. Karandasheva.



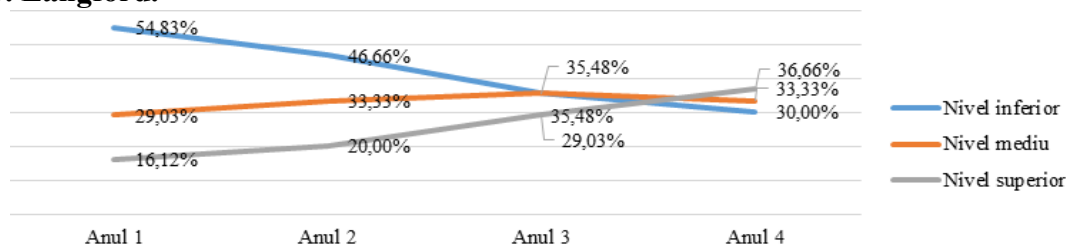
Rezultatele obținute la nivelul inferior au fost următoarele: 17 (54,83%) studenți din anul I, 12 (40,00%) studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III și 8 (26,66%) studenți din anul IV. S-a constatat o scădere de circa 29,03% a numărului de studenți cu nivel inferior de reflexivitate. La 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) [2, 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 și Figura 3.

Tabelul 3. 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. Dinamica reflexivității 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%) studenți 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.

Concluzii

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

- 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.

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, vom remarca 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.

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 acti-

vitarea 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.

Subliniem, în final, 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 ei, 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, care conduce ferm spre creștere profesională și personală.

Referințe:

1. FOOK, J. *Social Work: Critical Theory and Practice*. London: Sage, 2002, 179 p. ISBN 0-7619-725-X.
2. 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.
3. JOIȚA, E. Știința educației prin paradigme. *Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009, 352 p.
4. RUSOV, V. Strategii de activizare a reflexivității la studenți. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. Ediția a III-a, 8 mai 2020, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020, Ediția 3-a, pp. 337-345. ISBN 978-9975-3422-5-4.
5. ȘERBĂNESCU, Laura, BOCOS, Mușata-Dacia, IOJA, Ioan. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2020, 276 p. ISBN 978-973-46-8245-4.
6. ВУЛЬФОВ, Б. З., ХАРЬКИН, В. Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: Магистр, 1995, 111 с.
7. ИШКОВ, А. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Монография. Москва: Издательство АСВ, 2004, 224 с. ISBN 5-93093-326-X.
8. КАРПОВ, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Инт психологии РАН, 2004, 424 с. ISBN 5-9270-0052-5.
9. КАШЛЕВ, С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн.: Университетское, 2000, 95 с. ISBN 985-09-0365-1.
10. МЕТАЕВА, В. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. автореферат дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 Екатеринбург, 2006, 45 с.
11. СЛАСТЕНИН, В. ИСАЕВ, И., МИЦЕНКО, А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2002, 512 с.

Date despre autor:

Veronica RUSOV, asistent universitar, Catedra de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

E-mail: veronica.rusov@usarb.md

ORCID: 0000-0003-4831-2938

Prezentat la 15.05.2023