

THE REFLECTIVE PRACTICE OF THE TEACHER – WHY IT IS NEEDED

PRACTICA REFLECTIVĂ A PROFESORULUI – O NECESITATE

Ioana STĂNCESCU, Luminița Mihaela DRĂGHICESCU,
Ana-Maria Aurelia PETRESCU

Journal of Pedagogy, 2018 (1), 93 - 109

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/93>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/category/2018-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

<http://www.ise.ro/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/the-writer-guide-2/>

PRACTICA REFLECTIVĂ A PROFESORULUI – O NECESITATE

Ioana Stancescu*

Luminița Mihaela Drăghicescu**

Ana-Maria Aurelia Petrescu***

Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,
Universitatea „Valahia” din Târgoviște
Târgoviște, România

*stancescu_ioana@yahoo.com, lumidraghicescu@yahoo.com,
anapetrescu2007@yahoo.com*

Rezumat

Lumea în care trăim este una în permanentă schimbare, restructurare, transformare. Sistemul educațional trebuie să se racordeze la această lume și să formeze viitorii adulți responsabili, flexibili, creativi, care să răspundă adecvat solicitărilor din mediul social. Raportându-se la acest fapt, procesul de învățământ urmărește formarea unor elevi care să dispună de competențe de comunicare, cognitive și metacognitive, emoționale, interculturale, investigative, digitale, civice etc.

Întrebarea care se pune, firește, în această situație, este ce fel de profesori pot forma astfel de elevi. Dincolo de pregătirea inițială și continuă pentru profesia didactică, profesorii trebuie să înțeleagă că eficientizarea activității didactice implică, în mod necesar, reflecția asupra acesteia.

Prezentul studiu se focalizează pe conceptul de practică reflectivă, pe delimitarea unor etape ale acestui demers, pe identificarea unor metode și instrumente specifice practicii reflectivă (jurnalele de reflecție, înregistrările video și audio ale lecțiilor, feedback-ul etc.) și, respectiv, pe conturarea unui posibil model de personalitate al profesorului reflectiv, ce îi subsumează următoarele dimensiuni: cunoașterea de

* Lector univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD), Universitatea „Valahia”, Târgoviște.

** Conf. univ. dr., DPPD, Universitatea „Valahia”, Târgoviște.

*** Conf. univ. dr., DPPD, Universitatea „Valahia”, Târgoviște.

sine, cunoa terea elevilor, cunoa terea organiza iei colare, cunoa terea curriculum-ului, cuno tin e în domeniul pedagogic.

Consider m c practica reflectiv reprezint o resurs valoroas , înc insuficient exploatat , care poate aduce beneficii importante profesorului i, implicit, elevilor, asigurând succesul colar i, ulterior, profesional i social.

Cuvinte-cheie: calitatea procesului educa ional, competen e, practic reflectiv , profesor reflectiv, stil didactic.

Abstract

The world we live in is one in permanent change, reorganization, transformation. The educational system has to connect to this world and to form future responsive, flexible, creative adults that respond appropriately to social demands. Referring to such a goal, the educational process aims the formation of students with important competences, like communicational, cognitive and metacognitive, emotional, intercultural, investigative, digital and civic competences.

The question in this situation is what kind of teachers can form such students. Beyond the initial and continuous training for the teaching profession, teachers need to understand that the efficiency of the didactic activity implies, necessarily, the reflection on it.

This study focuses on the concept of reflective practice, on delimiting the stages of this demarche, on identifying methods and instruments specific to reflective practice (reflection diary, video and audio recordings of the lessons, feed-back, etc.) and, respectively, on shaping a possible personality model of the reflective teacher, which subsumes the following dimensions: self-knowledge, knowledge of students, knowledge of the school organization, knowledge of the curriculum, knowledge in the pedagogical field.

We consider that reflective practice is a valuable resource, insufficiently used, which can bring important benefits to the teacher and, implicitly, to the students, towards the scholar success and, subsequently, the professional and social success.

Keywords: *competences, quality of educational process, reflective practice, reflective teacher, teaching style.*

1. Introducere

Calitatea procesului educațional reprezintă un factor decisiv pentru dezvoltarea individuală și socială, deopotrivă. Există, la nivelul Comunității Europene, un interes crescut pentru asigurarea calității în educație, conștientizându-se faptul că aceasta este o factor motrice a competitivității, a creșterii în orice domeniu de activitate. Cei de care depinde, însă, în mod hotărâtor, calitatea educației sunt profesorii. Numeroasele studii și rapoarte¹ realizate în ultimii ani, indică un declin evident în ceea ce privește competențele de predare ale profesorilor și atractivitatea acestei profesii, corelat cu deficiențele ale procesului de formare a cadrelor didactice. În acest sens, recomandările Comisiei Europene vizează atât formarea inițială, cât și formarea continuă a profesorilor și subliniază importanța promovării, în toate statele membre, a politicilor axate pe o cultură a practicii și cercetării reflectivă în cadrul profesiei didactice (Comisia Europeană, 2007).

Pentru diseminarea și implementarea unor astfel de politici, pasul decisiv este să-i determinăm pe profesori să înțeleagă că îmbunătățirea continuă a calității procesului educațional implică, în primul rând, reflecția asupra acestuia. Practica reflectivă trebuie să devină o componentă intrinsecă a practicilor educaționale, situație care reclamă instrumentarea cadrelor didactice cu un set de cunoștințe și abilități necesare pentru acest demers.

2. Ce este practica reflectivă ?

2.1. Cadru conceptual

Conceptul *practică reflectivă* este complex, situat încă într-o zonă de ambiguitate, conferindu-i-se o serie de interpretări, în funcție de care se conturează diverse modele de abordare și modalități de instruire a profesorilor, cu scopul de a facilita achiziționarea abilităților specifice. Cel care ruia fiind datorat introducerii noțiunii „predare reflectivă” (*reflective teaching*) și deschiderea unui nou câmp de cercetare, cu efecte benefice atât în planul asigurării calității în educație, în general, cât și în cel al formării inițiale și al dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice, în special, este John Dewey (1933,

în Pollard, 2008). În optica sa, reflecția este „raportare activă, consecvent / continuă și atentă la orice convingere sau formă de cunoaștere, din perspectiva argumentelor care o susțin și a concluziilor ulterioare care trece aceste tinde” (1933, în Johnson, 2002, p. 74).

Pentru clarificarea conceptului „predare reflectivă”, Dewey aduce în prim planul atenției două noțiuni aflate în antiteză: „acțiunea rutinieră” și „acțiunea reflectivă” (1933, în Pollard, 2008). Astfel, acțiunea rutinieră a educatorului este bazată pe elemente cum ar fi: tradiția, obișnuințele, autoritatea, reglementările și așteptările instituționale. Acțiunea rutinieră este, mai degrabă, statică și nu are impact asupra priorităților și circumstanțelor procesului educațional. Acțiunea reflectivă, pe de altă parte, implică dorința de angajare în demersuri de autoevaluare și autodezvoltare, ce trebuie să devină constante ale practicii profesionale a cadrului didactic. Ea solicită, de asemenea, din partea profesorilor, flexibilitate, realizarea unor analize riguroase și conștientizare socială.

Impulsionați de studiile lui Dewey, mulți cercetători au continuat investigațiile centrate pe problematica „reflecției” în procesul educațional, abordând acest aspect din perspective multiple, dovadă fiind varietatea de termeni utilizați: *practică reflectivă*, *predare reflectivă*, *reflecție critică*, *gândire reflectivă*, *reflexivitate* etc.

Schön (1983, în Pollard, Gougoulis, 2002, p. 1) descrie „practica reflectivă” ca fiind o activitate profesională în care practicienii reflectează atât în timpul acțiunii (*reflection-in-action*), cât și după finalizarea acesteia (*reflection-on-action*). Reflecția devine, astfel, calea *sine qua non* pentru creșterea eficienței aceleiași acțiuni/activități. În concepția lui Schön, inițial, reflecția apare pe parcursul derulării activității didactice și constă în observarea și monitorizarea propriilor acțiuni, simultan cu realizarea lor și consemnarea imediată a unor aspecte constatate. Reflecția din timpul activității asigură reglarea/optimizarea acesteia din mers.

Reflecția continuă, însă, și după finalizarea procesului didactic, moment în care profesorul poate acorda o atenție sporită unei analize complexe, fiind necesitatea de a acționa imediat, și poate primi asistență și sprijin din partea altor profesori, valorificându-se experiențele acestora.

Pollard (2008, p. 14) prezintă și explică apte caracteristici fundamentale ale practicii reflectiv:

1. implică o preocupare activă pentru obiectivele educaționale și pentru rezultatele obținute;
2. este aplicat într-un proces ciclic sau în spirală, în care profesorul monitorizează, evaluează și își reconsideră, în mod continuu, propriile practici educaționale;
3. solicită competențe de cunoaștere și utilizare a metodelor de realizare a cercetării-acțiune în clasa de elevi, în vederea optimizării propriului stil didactic;
4. solicită, din partea profesorului, responsabilitate, deschidere și implicare totală în activitate;
5. se bazează pe emiterea unor judecăți de valoare de către profesor, fundamentate pe informațiile obținute din cercetarea realizată la nivelul clasei și pe coroborarea acestora cu cele rezultate din alte cercetări;
6. predarea reflectivă, dezvoltarea profesională și dezvoltarea personală a profesorului sunt susținute și amplificate de colaborarea și dialogul cu ceilalți profesori;
7. practica reflectivă abilităză profesorii să medieze creativ diferitele contexte de învățare.

Zeichner și Liston apreciază că „predarea reflectivă presupune o recunoaștere, examinare și ruminare asupra implicațiilor convingerilor, experiențelor, atitudinilor, cunoștințelor și valorilor, precum și ale oportunităților și constrângerilor generate de condițiile sociale în care profesorul funcționează” (Zeichner, & Liston, 1996, în Johnson, 2002, p. 75).

Ghaye propune ca profesorul angajat în reflecție asupra propriilor practici didactice să se ghideze după următoarele întrebări: 1. valori: *Cum trebuie să acționez?*; 2. așteptări: *Ce trebuie să fac?*; 3. context: *Ce pot realiza în condițiile date?*; 4. decizie: *Acțiunea mea este justificată?*; 5. opțiune: *Puteam să fac ceva mai bine sau diferit?*; 6. judecată: *Cât de mult succes a avut ceea ce am făcut?*; 7. punct forte: *Ce aspect poate fi maximizat/valorizat mai bine data viitoare?*; 8. învățare: *Cine și ce a învățat?*; 9. voce: *A cui voce a fost auzită și a cui nu?*; 10. cunoștințe: *Ce cunoștințe merită a fi știute și de ce?* (2010, în Zalipour, 2015, p. 4).

Raportându-ne la toate aceste perspective de abordare prezentate anterior, putem concluziona că practica reflectivă a profesorului nu este un demers facil, ci, dimpotrivă, unul complex, care antrenează toate resursele profesorului – cognitive, metodologice, emoționale etc. – în direcția îmbunătățirii propriei activități didactice, cu efecte benefice asupra procesului de învățare și asupra rezultatelor acestuia.

Sintetic, practica reflectivă a profesorului reprezintă o analiză conștientă, profundă, asumată, responsabilă a activității didactice, pe parcursul și la finalul acesteia, urmată de adoptarea unor decizii informate în ceea ce privește controlul și reglarea ei, pe direcția realizării obiectivelor educaționale propuse. Pentru a deveni practicant reflectiv, profesorul trebuie să se angajeze într-un demers etapizat și să utilizeze metode și instrumente specifice.

2.2. Etape ale practicii reflectivă

Zeichner și Liston (1996, în Finlay, 2008, p. 4) decelează cinci etape distincte ale practicii reflectivă:

1. *reflecția rapidă* : acțiunea imediată, continuă, automată a profesorului;
2. *remedierea*: adoptarea deciziei de a schimba propriul comportament ca răspuns la feedback-ul elevilor;
3. *revizuirea*: analiza, discuția sau consemnarea unor aprecieri/judecăți de valoare vizând aspecte specifice propriului stil de predare;
4. *cercetarea*: exersarea unei gândiri/reflecții mai sistematice și mai îndelungate în timp, susținută de documentare/colectare de informații științifice relevante;
5. *rețorițizarea și reformularea*: examinarea critică a propriilor practici și convingeri/concepții din perspectiva teoriilor pedagogice.

Pollard (2008, p. 18), consecvent cu modul de abordare a *predării reflectivă* conturat de John Dewey, propune ca stadii specifice acestui demers: 1. planificarea activității; 2. formularea de ipoteze/previziuni; 3. acțiunea; 4. colectarea datelor; 5. analiza datelor; 6. reflecția.

Parcurgerea etapelor menționate îl conduce pe profesor la revizuirea propriilor practici educaționale, la o mai bună proiectare a unei noi secvențe a procesului

didactic. Ac iunile profesorului se încadrează într-un demers dinamic, care trebuie să treacă prin cicluri succesive sau printr-un proces în spirală, generând, astfel, o predare la standarde înalte de calitate.

O altă perspectivă asupra stadiilor pe care le presupune reflectia realizată de către profesor, o prezintă Quinn (2000, în Finlay, 2008, p. 8). Astfel, reflectia implică următoarele trei procese: 1. *retrospecția* – analiză atentă a unor situații și experiențe trecute; 2. *autoevaluarea* – analiză și evaluarea critică a acțiunilor și trăirilor emoționale asociate cu experiențele traversate, valorificând perspectivele teoretice relevante; 3. *reorientarea* – utilizarea rezultatelor autoevaluării pentru a influența viitoarele abordări ale unor experiențe sau situații similare.

Analizând etapele practicii reflectivă, așa cum le descriu autorii mai sus menționați, putem constata că aceasta este un proces multifazial, complex, ce solicită din partea profesorului variate competențe: de planificare, de colectare și interpretare a datelor, de adoptare a deciziilor oportune, menite să conducă la optimizarea activității educaționale.

2.3. Metode și instrumente specifice practicii reflectivă

O persoană care reflectează la practicile sale nu se concentrează numai asupra acțiunilor și evenimentelor trecute, ci abordează conștient și emoțiile, experiențele, acțiunile și reacțiile la acestea, adugând aceste informații la setul său de cunoștințe și valorificându-le pentru a accede la un nivel mai înalt de înțelegere (P. Mathew, P. Mathew, & Peechattu, 2017, p. 127). Pentru o asemenea abordare, un profesor – practicant reflectiv – trebuie să utilizeze o serie de metode, tehnici și instrumente adecvate scopului propus și relevante pentru evaluarea propriilor practici de predare.

Consultând literatura de specialitate, remarcăm faptul că o serie de autori (Shepherd, 2006; Tompkins, 2009; Trif, & Popescu, 2013; Selmoa, & Orsenigo, 2014; Leijena et al., 2014; Mathew, Mathew, & Peechattu, 2017 etc.) își concentrează preocupările în direcția prefigurării unei metodologii / tehnologii specifice practicii reflectivă. În urma analizei metodelor, tehnicilor și instrumentelor descrise de aceștia, prezentăm câteva dintre ele, cu

men iunea c pot fi aplicate de c tre orice profesor, indiferent de experien a didactic :

1. *Jurnalele de predare / practic reflectiv / jurnalele de reflec ie* – dup fiecare lec ie, profesorul poate consemna ac iunile, reac iile, emo iile sale i ale elevilor; poate prezenta, într-o manier descriptiv , activitatea desf urat . Informa iile înregistrate în acest mod sunt „supuse” apoi unui proces de reflec ie, focalizat pe analiza practicilor de predare, a stilului didactic adoptat etc., din perspectiva eficien ei lor. Jurnalul este un instrument care asigur corelarea teoriilor i paradigmelor specifice domeniului tiin elor educa iei cu practica educa ional . Realizarea jurnalului de reflec ie solicit , din partea cadrului didactic, disponibilitatea de a investi, constant, timp i efort. Se pot utiliza diferite tipuri de jurnale. Astfel, Hobson (1996, în Tompkins, 2009, p. 8) propune completarea unui jurnal de reflec ie cu intrare dubl , în care consemnarea descriptiv a informa iilor despre o activitate sus inut este separat de reflec ii. De exemplu, pe partea stâng a paginii se înregistreaz informa iile, în timp ce reflec iile sunt plasate pe partea dreapt .

Shepherd (2006, în Tompkins, 2009, p. 8) consider c , pentru a facilita în elegerea aprofundat a situa iilor de instruire/contextelor instruc ionale, jurnalul de reflec ie trebuie construit prin raportare la urm toarele patru întreb ri: *Cum m simt în leg tur cu acest lucru / această situa ie?*; *Ce cred despre aceasta?*; *Ce am înv at din acest lucru / această situa ie?* i *Cum voi proceda / ce ac iuni voi realiza ca urmare a lec iilor înv ate?*. Ulterior, pentru a-l determina pe profesor s con tientizeze schimbarea survenit în urma reflec iei, Shepherd a ad ugat alte dou întreb ri: *Ce am înv at din ceea ce am f cut?* i *Ce am f cut cu ceea ce am înv at?*

Apreciem c beneficiul major al utiliz rii jurnalelor de reflec ie rezid în asocierea permanent a propriilor practici educa ionale ale profesorului, cu teoriile pedagogice, cu dezvolt rile recente în domeniul tiin elor educa iei. Pe baza consemn rilor din jurnal, profesorul poate analiza i argumenta deciziile educa ionale adoptate prin raportare la propria cunoa tere pedagogic i î i poate defini, astfel, mult mai clar, concep ia pedagogic personal , ce are un rol important în proiectarea i realizarea demersului didactic.

2. *Înregistr rile video sau audio ale lec iilor* – furnizeaz informa ii utile pentru reflec ie, îl ajut pe profesor s con tientizeze diferite aspecte

specifice procesului de predare. În clasă, concentrat, în mod special, pe anumite dimensiuni ale activității didactice, profesorul poate pierde din vedere factori/variabile cu impact asupra elevilor / procesului propriu-zis / rezultatelor vizate. Audiind/vizualizând ce s-a întâmplat pe parcursul lecției, gândirea sa reflectivă este stimulată, poate decela mai ușor punctele nevralgice și poate reflecta asupra lor, cu scopul de a optimiza, ulterior, procesul de predare-învățare-evaluare.

Înregistrările audio pot oferi informații relevante pentru procesul comunicational: *Cât timp consumi pentru a comunica elevilor anumite conținuturi informaționale?; Cât de accesibil este modul în care comunică?; Sunt clare instrucțiunile și explicațiile?; Cât timp alocați pentru dialog/conversație?; Cum răspunzi la întrebările adresate de elevi?* etc.

Înregistrările video pot fi utile în analiza comportamentului profesorului: *Cum te poziționezi în spațiul clasei?; Cu cine interacționezi?; Cum gestionezi interacțiunile cu elevii?; Cum te apropii de elevi?* etc.

Chiar dacă valorificarea înregistrărilor video sau audio, în contextul practicii reflectivă, presupune costuri suplimentare pentru copii, beneficiile acestora sunt evidente. Audiind sau vizionând lecția înregistrată, profesorul poate conștientiza, în special, aspecte referitoare la comunicarea și interacțiunea cu elevii și îi poate optimiza propriile competențe de comunicare (verbal, paraverbal, nonverbal) și interacțiune socială.

3. *Feed-back-ul elevilor* – opiniile și percepțiile elevilor pot completa informațiile despre o lecție susținută, orientând procesul de reflecție către o altă perspectivă, diferită, ce se poate dovedi extrem de valoroasă pentru îmbunătățirea stilului didactic al profesorului și eficientizarea activității. Se poate solicita elevilor feed-back prin intermediul unui chestionar, administrat după finalizarea lecției.

Feed-back-ul, indiferent de tipul acestuia – verbal sau nonverbal, spre exemplu – este extrem de util profesorului, stimulându-l să și dezvolte capacitatea empatică și să analizeze/evalueze demersul didactic și din perspectiva elevilor. De multe ori, opiniile, reacțiile elevilor la o anumită experiență de învățare construită de către profesor, se pot constitui în puncte de plecare pentru optimizarea viitoarelor activități de instruire.

4. *Cercetarea-acțiune* – rezidă în decelarea unei probleme sau situații, relevante pentru procesul predării, pe baza informațiilor înregistrate/recoltate. Jurnalul de reflecție poate servi ca punct de plecare în acest

demers. Cercetarea-ac iune completează în alegerea de către profesor, la un alt nivel, a ceea ce se întâmplă în sala de clasă, ajutându-l să identifice probleme comune, să formuleze ipoteze cu privire la posibilele cauze sau factori declanșatori ai unei situații, să contureze soluții, să dezvolte un plan de măsuri, să îl implementeze și să evalueze apoi rezultatele obținute, împreună cu alți colegi. Cercetarea-ac iune se bazează pe *reflecție* și *cooperare*.

Apreciem că un demers de cercetare-ac iune se poate solda cu efecte vizibile în planul îmbunătățirii practicilor educaționale ale profesorului și, implicit, al rezultatelor școlare. Astfel, cercetarea-ac iune:

- facilitează conștientizarea complexității profesiei didactice, a rolurilor și abilităților specifice pe care trebuie să le exercite, respectiv să le demonstreze orice profesor;
- asigură în alegerea, la un nivel mai profund, a importanței activității de proiectare didactică;
- permite identificarea punctelor forte și a punctelor slabe ale propriei conduite didactice și motivează profesorul pentru a se implica, în mod constant, în activități de dezvoltare profesională;
- permite dezvoltarea gândirii critice;
- oferă ocazia de a stabili corelații între pregătirea teoretică și cea practică, de a reflecta asupra a ceea ce știți, precum și asupra a ceea ce știți să faci efectiv în activitatea cu elevii;
- asigură contexte favorabile interacțiunii, împărtășirii propriilor experiențe, opinii, idei, emoții etc.;
- oferă ocazia îmbogățirii propriului repertoriu de metode, procedee și tehnici de predare, cu impact asupra calității actului didactic.

Concluzionând, considerăm că utilizarea unor strategii adecvate pentru reflecția asupra practicilor educaționale reprezintă premisa unui proces de reglare/îmbunătățire/eficientizare a activității didactice, cu șanse de reușită.

3. Un posibil profil de personalitate al profesorului reflectiv

În deplin acord cu Larrivé, apreciem că „,exceptând cazul în care profesorii dezvoltă practica reflecției critice, ei rămân prinși în capcana judecărilor

neexaminată, a interpretărilor, a asumpțiilor și a teptărilor. Abordarea predării ca practică reflectivă implică fuziunea credințelor și valorilor personale într-o identitate profesională ” (Larrivé, 2000, în Finlay, 2008, p. 2).

Încercarea de a contura un posibil portret al profesorului reflectiv și de a delimita trăsături specifice identității sale profesionale reprezintă o acțiune complexă, întrucât presupune raportarea la o serie de elemente specifice spațiului educațional.

Specialiștii din Universitatea Southern Indiana au sintetizat un astfel de „portret”, materializat în figura de mai jos:



Figura nr. 1. Modelul profesorului reflectiv (University of Southern Indiana)
 Sursa: <http://www.usi.edu/science/teacher-education/student-resources/reflective-teacher-model/>

Tabelul nr. 1. Modelul profesorului reflectiv

Modelul profesorului reflectiv	
Cunoa tere de sine	Viziune i valori personale Competen e interpersonale
Cunoa terea elevilor	Dezvoltarea copilului/adolescentului Experien e anterioare Diversitate cultural Teorii ale învă rii Valori
Cunoa terea organiza iei colare	Specificul i func ionarea colilor
Cunoa terea curriculum-ului	Interdisciplinaritate Specificul disciplinelor de învă mânt Educa ie liberal
Cuno tin e în domeniul pedagogic	Curriculum centrat pe elev Contextul clasei de elevi/mediul de învă are Instruire Evaluare Managementul clasei de elevi Tehnologie didactic

Sursa: <http://www.usi.edu/science/teacher-education/student-resources/reflective-teacher-model/>

Consider m c acest model, cu anumite complet ri care se impun, se poate constitui în punct de plecare pentru definirea standardelor specifice profesiei didactice. Astfel, prin raportare la fiecare dimensiune a modelului profesorului reflectiv, pot fi decelate competen e profesionale specifice. Vom realiza, în cele ce urmeaz , o analiz succint a componentelor acestuia, eviden iind modul în care profesorul trebuie s se raporteze la fiecare în parte:

- a. *Cunoa tere de sine* – un profesor preocupat permanent de calitatea procesului educa ional i va orienta reflec ia mai întâi c tre sine, definindu-i propria viziune asupra educa iei, asupra cunoa terii, propria concep ie pedagogic „,alimentat ”, desigur, de paradigmele specifice domeniului educa ional, de teoriile cu privire la educa ie. Aceste elemente constitutive ale identit ii sale profesionale sunt infuzate de valori personale i vor influen a în mod decisiv practicile educa ionale, stilul didactic al profesorului, modul în care va interac iona cu elevii;
- b. *Cunoa terea elevilor* – orice demers didactic se construie te prin raportare la particularit ile educabililor. Un profesor reflectiv va analiza

i va stabili eficiența activității sale în funcție de o serie de repere precum: caracteristici psihologice de vârstă și individuale ale elevilor, specificul învățării la diferite vârste, prerechizitele elevilor, background-ul cultural al acestora etc.;

- c. *Cunoașterea organizației școlare* – instituția de învățământ, cu elementele ei de specificitate, cu valorile pe care le promovează, integrate organic în cultura organizațională, și care influențează ceea ce se întâmplă efectiv în clasa de elevi, reprezintă un alt aspect pe care se va focaliza reflecția profesorului;
- d. *Cunoașterea curriculum-ului* – având o cultură pedagogică solidă, un profesor reflectiv va înțelege că abordarea unei teme din perspectivă monodisciplinară / intradisciplinară este, astăzi, un demers ce trebuie abandonat. Interdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea trebuie să se regăsească, din ce în ce mai mult, în acțiunile de organizare a curriculum-ului și apoi de diseminare a acestuia către elevi;
- e. *Cunoașterea în domeniul pedagogic* – profesorul reflectiv valorizează și conștientizează importanța pregătirii sale pedagogice, supunând permanent analizei propriile competențe metodologice, manageriale, de evaluare, de comunicare, de interacțiune socială etc.

Modelul descris plasează accentul pe filosofia procesului de formare / dezvoltare a personalității didactice a profesorului reflectiv, definit prin următoarele caracteristici:

1. *Este conștient și activ* – inițiază instruirea cunoscând nevoile elevilor și îi orientează spre acțiuni sau convingeri menite să rezolve întrebările, tensiunile și curiozitățile care au declanșat procesul de cercetare / investigare al elevilor;
2. *Este deschis către individualitatea elevilor* – conștientizează faptul că procesul social al educației implică personalizare, individualizare și elevii nu pot fi constrânși să devină coparticipanți la acest proces, ci aceasta trebuie să fie alegerea lor;
3. *Este preocupat de interesele, nevoile și perspectivele/modul în care înțeleg elevii* – valorizează și îmbunătățește permanent relațiile cu elevii, acceptând și recunoscând capacitatea acestora de a fi, la rândul lor, „gânditori reflectivi”; tratează cu seriozitate problemele, ipotezele și concluziile formulate de elevi;

4. *Este rbd tor* – în elege i accept c este nevoie de timp pentru ca ideile s fie dezvoltate, delimitate în mod acurat i evaluate. Durata unei instruirii reflective poate fi de câteva zile, s pt mâni sau ani, dac exist preocupare pentru realizarea scopului propus;
5. *Este flexibil* – accept divergen ele de abordare / de opinii i schimb rile tehnologice; încearc s extind op iunile/perspectivetele, mai degrab decât s le limiteze. Manifest deschidere fa de metodele i punctele de vedere alternative i este dispus s - i schimbe opinia/convingerea/modul de a gândi;
6. *Este o persoan care înva continuu/investe te în înv are* – se implic în demersuri de explorare, investigare i cre tere personal , plasând sub semnul îndoielii propriile concluzii/convingeri/practici, deoarece î i con tienteaz statutul de *persoan care înva continuu*;
7. *Este con tient de necesitatea autoevalu rii, introspec iei* – trateaz propriul proces de gândire, decizie ca parte a domeniului de cercetare; con tienteaz ipotezele, logica, alegerile, priorit ile i concluziile personale;
8. *Este atent atât la scopuri, cât i la mijloace* – se gândete la impactul deciziilor sale asupra vie ii copiilor pe care îi înva ; reflecteaz nu numai la mijloace (*Cum pot face acest lucru mai bine?*), ci i la scopuri (*De ce fac acest lucru?*).

(adaptare dup *Modelul profesorului reflectiv*, propus în cadrul Universit ii Southern Indiana, <http://www.usi.edu/science/teacher-education/student-resources/reflective-teacher-model/>).

Orice educator, con tient de valoarea de model a personalit ii sale, este necesar s î i formeze / s î i dezvolte tr s turile i abilit ile circumscrise profilului de personalitate al profesorului reflectiv, demonstrând astfel, o dat în plus, devotamentul fa de profesia didactic , ata amentul i grija manifestate în rela ia cu elevii s i i în elegerea profund a misiunii sale.

4. Concluzii

În contextul preocup rilor de a asigura calitatea procesului educa ional, angajarea într-o practic reflectiv autentic , bazat pe valorificarea tuturor competen elor profesionale i transversale ale profesorilor, nu poate avea

decât efecte pozitive, atât în planul procesului de predare-învărare-evaluare, cât și în cel al dezvoltării profesionale și personale continue. Este necesar ca practica reflectivă să devină o dimensiune a identității profesionale a cadrelor didactice, integrată organic în arhiva competențelor și a propriilor practici educaționale.

De altfel, în consonanță cu punctul de vedere exprimat de Krause (2004, în Clarke, 2007, p. 3), apreciem că reflexia orientează profesorul în toate acțiunile și deciziile sale: în faza de planificare a demersului didactic, reflexia poate ajuta la adoptarea deciziilor specifice acestui moment. În etapa de realizare a lecției, reflexia are un rol important în monitorizarea progresului acesteia, în abordarea flexibilă, suplă a situațiilor de instruire și în adaptarea strategiilor didactice la particularitățile contextului educațional. În etapa de evaluare, reflexia îl ajută pe profesor să stabilească punctele forte, elementele izbutite ale lecției, precum și punctele slabe, disfuncționalitățile procesului didactic, dar și cauzele acestora. Rezultatele reflexiei sunt, apoi, valorificate pentru proiectarea următorului demers de instruire. Se creează, astfel, un proces de acțiune-ciclic, obiectivat în îmbunătățirea/optimizarea stilului didactic al profesorului, a competențelor sale psihopedagogice, în creșterea randamentului școlar și a eficienței actului educațional, în general.

Punctele de vedere teoretice prezentate, analizate și interpretate în studiul de față, fără pretenția exhaustivității, pot deveni fundamente pentru realizarea unor demersuri de cercetare aplicativă care să vizeze etapele practicii reflectivă, utilitatea și beneficiile metodelor și instrumentelor specifice și completarea modelului de personalitate a profesorului reflectiv. Toate acestea pentru că avem convingerea că numai printr-o reflexie atentă asupra practicilor educaționale, cadrele didactice pot conștientiza aspectele forte și pe cele vulnerabile ale propriului stil didactic, ale propriilor competențe și pot opera schimbări oportune, menite să contribuie nu numai la dezvoltarea lor profesională, ci, implicit, la îmbunătățirea calității procesului educațional².

Note

¹ A se consulta următoarele documente: *Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*, OECD, 2005; *Education: Communication on*

the quality of teacher education, 2007; *îi cadrele didactice au nevoie de o formare de calitate! Comisia propune îmbun t irea calit ii form rii cadrelor didactice în Uniunea European*, Comisia European, 2007; *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD, 2014; *Raport na ional. Analiza mediului educational din România*, CNEE, 2014; *Profesia de cadru didactic în Europa: Practicile, Percep iile i politicile*, Eurydice, 2015; *Educa ie, bun guvernare i securitate na ional*, B descu, G., Sinea, A., & Jigl u, G. (coord.), 2016; *Dezvoltarea colilor i calitatea excelent a pred rii pentru un început bun în via*, Comisia European, 2017; *Studii OCDE privind evaluarea i examinarea în domeniul educa iei. România 2017*, OECD, 2017; *Cadre Didactice – Raport de ar*, SABER, 2017; *Monitorul educa iei i form rii. România*, Comisia European, 2017 etc.

² Contribu ia autorilor la elaborarea lucr rii este egal .

Referin e

- Clarke, P. A. J. (2007). *Reflective Teaching Model: A Tool for Motivation, Collaboration, Self-reflection, and Innovation in Learning*. Georgia State University. https://www.researchgate.net/publication/251733901_Reflective_Teaching_Model_A_Tool_for_Motivation_Collaboration_Self-reflection_and_Innovation_in_Learning.
- Comisia European . (2007). *Education: Communication on the Quality of Teacher Education* / FAQ, MEMO/07/320, Bruxelles. europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-320_en.pdf.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on “Reflective Practice”*. The Open University: Practice-based Professional Learning Centre. [http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf).
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8).
- Leijena, Ä., Allasa, R., Toomb, A., Husuc, J., Mena Marcosc, J.J., Meijere, P., Knezice, D., Pedastea, M., & Krulla, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers’ practical knowledge. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 314 – 322. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814011872>. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170>.
- Mathew, P., Mathew, P., & Peechattu, P. J. (2017). Reflective Practices: a 0Means to Teacher Development. *Asia Pacific Journal of Contemporary*

Education and Communication Technology (APJCECT), vol. 3(1).
www.apiar.org.au.

- Pollard, A. (2008). *Reflective Teaching: evidence-informed professional practice* (edi ia a treia). Londra: Continuum International Publishing Group.
- Pollard, A., & Gougoulis, J.. (2002). *The reflective teacher. Using action learning to improve teaching*. Western Australian Department of Education and Training.
- Selmoa, L., & Orsenigo, J. (2014). Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1925 – 1929. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814005138>. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>.
- Tompkins, E. K. (2009). *A Reflective Teaching Journal: An Instructional Improvement Tool for Academic Librarians*. College & Undergraduate Libraries. 16(4): 221-38. <https://doi.org/10.1080/10691310903355937>.
- Trif, L., & Popescu, T. (2013). The reflective diary, an effective professional training instrument for future teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1070 – 1074. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813034356>. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.332>.
- Zalipour, A. (2015). *Reflective practice*. Teaching Development Unit, Wāhanga Whakapakari Ako. https://www.waikato.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0006/360861/Reflective-Practice-June-2015.pdf.
- University of Southern Indiana. (2018). *Reflective Teacher Model*. <http://www.usi.edu/science/teacher-education/student-resources/reflective-teacher-model/>.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2018-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2018-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.