

STRATEGII DE ACTIVIZARE A REFLEXIVITĂȚII LA STUDENȚI STRATEGIES FOR ACTIVATING REFLEXIVITY IN STUDENTS

*Veronica RUSOV, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: *Procesul de reflecție și de formare a capacităților de reflecție constituie obiectul de studiu al diferitor științe: filozofie, psihologie, ergonomie, pedagogie. Într-o lume în care timpul pe care îl avem la dispoziție pentru procesarea și asimilarea noului este tot mai redus, iar complexitatea cunoașterii este tot mai accentuată, apelul la metodele bazate pe limbajul intern este tot mai frecvent în contextele educative formale, nonformale și informale, astfel încât putem vorbi despre o pedagogie a reflecției personale. În articol este accentuată necesitatea valorificării predării și învățării reflexive în vederea asigurării calității învățământului centrat pe student. Sugestiile didactice de dezvoltare a reflexivității la studenți descrise pot servi drept punct de pornire pentru cadrele didactice universitare care nu ezită să construiască o didactică universitară coerentă și puternic ancorată în realitățile academice.*

Cuvinte-cheie: *învățământ centrat pe student, reflecție, didactică universitară.*

Abstract: *The process of reflection and formation of reflection capacities is the object of study of different sciences: philosophy, psychology, ergonomics, pedagogy. In a world where the time we have available for processing and assimilating the new is decreasing and the complexity of knowledge is increasing, the use of methods based on the internal language is increasingly common in formal, non-formal and informal educational contexts. , so we can talk about a pedagogy of personal reflection. The article emphasizes the need to capitalize on teaching and reflective learning in order to ensure the quality of student-centered education. The didactic suggestions for developing reflexivity in the described students can serve as a starting point for university teachers who do not hesitate to build a coherent and strongly anchored university didactics in the academic realities.*

Keywords: *student-centered education, reflection, university teaching.*

Mileniul III debutează cu dimensiuni, orientări și tendințe noi bine conturate în didactica universitară. Modelele educaționale invită la flexibilitate, dinamism și adaptare la necesitățile și interesele atât individuale ale studenților, cât și sociale ale angajatorilor. Didactica universitară continuă să caute modele optime de pregătire teoretică și practică. Sunt analizate diferite aspecte ale experiențelor de învățare specifice mediului academic.

Învățământul superior 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. Incertitudinea și imprevizibilitatea sunt în creștere și, prin urmare, trebuie aplicate noi paradigme de dezvoltare. Dacă dorim un învățământ centrat pe student (ÎCS) și o învățare de calitate a acestuia din urmă, centrată pe achiziția de competențe necesare pentru activitatea profesională, atunci este nevoie de inovație la nivelul întregului proces de învățământ, la nivelul activităților desfășurate de agenții educativi și a rolurilor îndeplinite de aceștia în mediul universitar.

Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG), aprobate de Conferința Ministerială de la Erevan, 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.

În contextual articolul dat, atenția a fost îndreptată spre Partea 1: Standarde și linii directoare pentru asigurarea internă a calității și anume elementul 1.3 Învățarea, predarea și evaluarea centrate pe student, în care regăsim următorul standard: „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 să evalueze studenții reflectând 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 ÎCS:

- 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, acolo unde este cazul;
- folosește în mod flexibil o varietate de metode pedagogice;
- evaluează în mod regulat și modifică, atunci când e cazul, 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 [6, p. 9-10].

Majoritatea universităților se preocupă de asigurarea ÎCS. De exemplu, Centrul de Dezvoltare Academică (CDA) al Universității de Vest din Timișoara (UVT) propune 7 dimensiuni ale conceptului de ÎCS:

- Implicarea studenților în organizarea procesului didactic;
- Legătura dintre teorie și practică;
- Stimularea învățării active;
- Abordarea diferențiată;
- Feedback și predare reflexivă;
- Disponibilitate în oferirea de suport suplimentar;
- Evaluarea activității studenților [3, p. 3].

Fiecare dimensiune este abordată din trei perspective:

1. conturarea unei definiții conceptuale adaptate contextului academic;
2. paralela între ICS (instruire centrată pe student) și conceptul de instruire centrată pe profesor (ICP);
3. aspecte menite să atragă atenția asupra importanței utilizării ICS în practica educațională, asupra unor erori care ar putea să limiteze efectele pozitive dorite ale ICS și, totodată, posibile reflecții asupra problemelor pe care le ridică fiecare dimensiune.

Un interes deosebit a trezit *Dimensiunea 5. Feedback și predare reflexivă*.

Considerăm utile caracteristicile instruirii centrate pe student oferite în opoziție cu instruirea centrată pe profesor: „Abordarea centrată pe student presupune ca profesorul să organizeze sesiuni de feedback vizavi de activitatea de la curs/seminar/laborator pe întreg parcursul semestrului, să ceară și să integreze feedback-ul primit de la studenți în activitatea didactică în mod firesc, să sprijine studenții să-și facă auzite nevoile legate de procesul didactic. Studentul primește feedback-ul și reconsideră învățarea pe baza acestuia. Este ca și cum profesorul ar fi un constructor care este foarte atent la stadiul actual al lucrării sale, iar prin verificările pe care le face, descoperă din timp atunci când o cărămidă nu s-a prins bine de construcție, spre deosebire de profesorul din cadrul abordării tradiționale care nu este atent și nu



observă atunci când unele cărămizi cad din construcție sau nu sunt fixate în timp real. Punctul forte al acestei abordări este reprezentat de existența unui reper pe care studentul poate să-și reclădească învățarea, feedback-ul primit de la profesor și, totodată, un reper pe care profesorul poate să-și organizeze viitoarele activități de predare, feedback-ul primit din partea studenților. Astfel, profesorul centrat pe student cere și oferă feedback studenților pe tot parcursul procesului de învățământ și, astfel, descoperă ce anume nu au înțeles aceștia, valorificând oportunitatea de a relua unele aspecte și de a evita eșecul studentului în învățare” [3, p. 12].

Un aspect important pentru eficiența utilizării feedback-ului și predării reflexive în activitatea didactică este reprezentat de gestionarea situațiilor în care feedback-ul primit de la studenți nu poate fi integrat efectiv în procesul didactic. În asemenea situații, pentru a nu face studentul să simtă că feedback-ul său nu este luat în considerare, este necesar să se explice acestora care sunt impedimentele pentru a integra respectivul aspect în viitoarele activități educaționale, menționând și soluțiile de rezervă.

Un alt risc îl constituie modul în care este formulat feedback-ul profesorului: dacă acesta nu este unul motivant sau obiectiv, poate determina blocaj la nivelul învățării studentului sau o lipsă de implicare în activitatea didactică ulterioară. Este deci important să oferim studenților feedback continuu și să creăm situații în care aceștia să ofere la rândul lor profesorului și colegilor feedback. Aceste momente pot deveni fundament pentru reflecția asupra calității și eficienței procesului didactic la nivel universitar [3, p. 13].

În cadrul Proiectului „Timpul pentru un nou model în educație: învățământul centrat pe student (T4SCL)”, finanțat de Uniunea Europeă și coordonat de către Organizația Europeană a Studenților împreună cu Education International, au fost elaborate principiile generale ce stau la baza învățământului centrat pe student:

- Principiul I: ÎCS necesită un *proces reflexiv continuu*;
- Principiul II: ÎCS nu propune o soluție de tipul „One-Size-Fits-All” (care să se potrivească tuturor);
- Principiul III: Studenții au stiluri diferite de învățare;
- Principiul IV: Studenții au nevoi și Interese diferite;
- Principiul V: Alegerea este esențială în Învățarea eficientă prin ICS;
- Principiul VI: Studenții au experiențe și fond de cunoștințe diferite;
- Principiul VII: Studenții ar trebui să aibă control asupra învățării lor;
- Principiul VIII: ÎCS este despre „a permite” și nu despre „a spune”;
- Principiul IX: Învățarea presupune cooperare între studenți și personal.

Observăm că și în acest caz predarea și învățarea reflexivă este în prim plan. Acest principiu invită „profesorii, studenții și instituțiile să reflecteze permanent asupra sistemelor de predare, învățare și infrastructură într-o manieră ce ar îmbunătăți continuu experiența de învățare a studenților și care să se asigure de obținerea rezultatelor așteptate ale învățării ale unui anume curs sau componentă de program într-un mod ce stimulează gândirea critică a celor care învață și dezvoltă abilitățile transferabile ale acestora.” [4]

S. J. Lea, D. Stephenson și J. Troy enumeră șapte elemente pe care se construiește abordarea pedagogică centrată pe studenți:

- promovarea învățării active, mai degrabă decât a învățării pasive;

- accentul pe învățarea de profunzime și pe înțelegere;
- creșterea responsabilității din partea studentului;
- creșterea autonomiei celui care învață;
- interdependența dintre profesor și studenți;
- respectul reciproc în relația profesor-studenți;
- abordarea reflexivă a procesului de predare-învățare din partea profesorului și a studentului [5, p. 322].

Analizând abordările ÎCS observăm că în toate practicile procesul de reflecție și de formare a capacităților de reflecție constituie o prioritate. Conceptele educației reflexive și profesorului reflexiv se leagă de numele lui Schön, cu toate că denumirea îi aparține lui Dewey. În prezent abordarea reflexivă deține deja o poziție destul de fermă, datorată în primul rând rolului colegial al reflexiei – din moment ce pedagogii, de cele mai multe ori, reflectă asupra propriei activități în cadrul unor discuții purtate cu colegii iar astfel interacțiunile au un rol extrem de important.

În literatura de specialitate reflecția, în mare parte, este descrisă în contextul predării. (Shandomo, 2014; Lupinski et al, 2012; Korthagen, 1993; Shndomo, 2010). Schön (1983) a observat diferitele tipuri de reflecție în funcție de momentul apariției lor: *Reflecția asupra acțiunii și Reflecția în timpul acțiunii*.

Kolb include reflecția în modelul învățării format din cele patru etape ale cercului învățării. Experiența concretă stă la baza percepției și reflecției. Observația reflecției înseamnă că un adult poate pune întrebări, ca de exemplu: *ce a fost bine?, ce a fost greșit?* colectează observații și le *transpune* într-o *teorie*, conceptualizează. Din corpul său de idei pot reieși ipoteze, care sunt testate în practică prin acțiunea, pe care Kolb o numește experimentare. În cele din urmă, aceasta are drept rezultat o nouă experiență.

După opinia lui Kolb, este nevoie de patru tipuri de abilități pentru o învățare optimă, i.e. efectuarea unei sarcini.

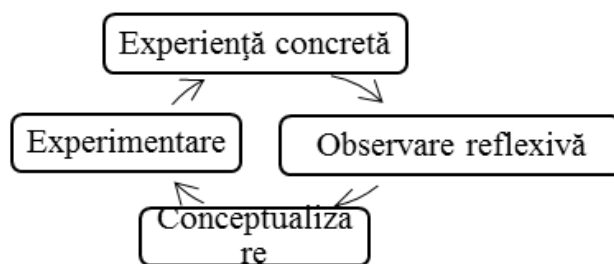


Fig. 1. Ciclul învățării după Kolb (1984)

Korthagen a elaborat un model reflexiv, cunoscut sub denumirea de modelul ALACT, prin intermediul căruia persoana, sentimentele și necesitățile acesteia ajung în poziție centrală. Korthagen definește reflecția ca proces spiral compus din cinci faze.

Stenhouse (1975) Carr și Kemmis, (1986) au elaborat „Cercul învățării”, care este o strategie de reflecție asupra învățării și poate fi considerată drept modalitate pentru:

- reflecție asupra propriei experiențe de învățare;
- formare de abilități în formularea de obiective care să vizeze învățarea centrată pe subiect.

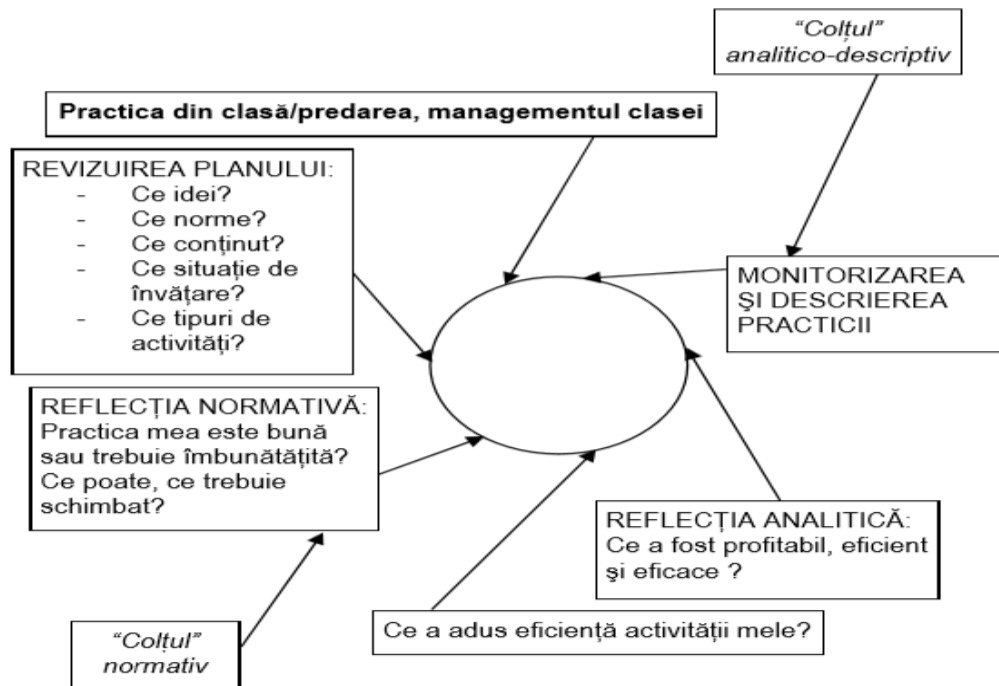


Fig. 2. Cercul învățării după Stenhouse (1975), Carr și Kemmis (1986) [Apud 8, p. 248]

Spre deosebire de modelul lui Kolb (1984), ceea ce au toate modelele în comun reprezenta mai mult o detaliere calitativă și reflectivă a experienței unei persoane la nivel emoțional, cognitiv și profesional. Diferența între modelul Kolb (1984) și alte modele de reflecție precum cel al lui Korthagen ALACT (Korthagen & Vasalos, 2005) rezidă în faptul că ultimul lasă loc experienței emoționale la nivel personal cu referire de exemplu la o experiență sau context profesional, astfel deschizând spre alte direcții, o gândire reflectivă liniară de tip cauză – efect. În acest mod se clădește informația comprehensivă referitoare la experiența percepută.

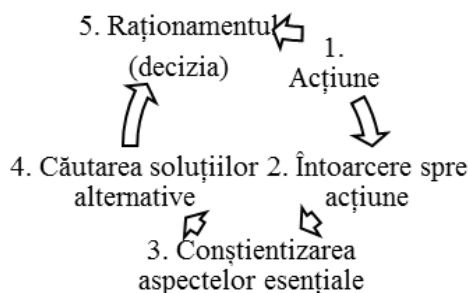


Fig. 3. Modelul ALACT al lui Korthagen & Vasalos (2005)

A. Hutorskoy (2001) propune următoarele etape ale activității de reflecție în cadrul procesului didactic:

- *încheierea / întreruperea activității (prereflexive)*. Activitatea realizată, conform disciplinei – matematică, intelectuală, de creație etc. – trebuie încheiată sau întreruptă. Dacă în procesul rezolvării unei probleme au apărut o dificultate de nedepășit, atunci rezolvare se suspendă și se revine la analiza punctului de plecare anterior;

- *retrospecția consecutivității realizării acțiunilor.* Fie oral, fie în scris se descrie tot ceea ce s-a realizat. Se iau în calcul chiar și aspecte care, la prima vedere, nu par atât de importante pentru cel ce învață;
- *analiza, din punct de vedere al eficienței, productivității, corespunderii cu scopul / obiectivele înaintate etc. a sistemului de acțiuni derulate.* Indicii / criteriile de apreciere sunt propuse de către cadrul didactic sau de elev, în baza obiectivelor propuse;
- *identificarea și formularea rezultatelor activității de reflecție.* Există mai multe tipuri de asemenea rezultate, de exemplu: – produse obiectuale ale activității - idei, convingeri, legi, răspunsuri la întrebări, etc.; – metode / procedee, modalități care au fost utilizate în procesul activității; – ipoteze / presupuneri cu privire la calitatea, cantitatea activităților ulterioare;
- *verificarea ipotezelor în procesul realizării următoarei activități* [10, p. 323].

În vederea proiectării eficiente, cadrul didactic trebuie să cunoască tipologia activităților de reflecție elaborată de E. Golovchina (Tabelul 1).

Tabelul 1. Tipurile de reflecție după E. Golovchina

Criteriau	Tip	Descriere
După timpul de realizare în cadrul unei activități	Reflecția proactivă	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 învățător sau în scris – prin completarea de fișe).
După caracterului obiectului reflecției	Reflecția de cooperare	Vizează 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	Vizează 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	Vizează 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 o 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	Vizează analiza activităților practice și productivitatea acestora. Aprecierea se face, adesea, utilizându-se calificativele corect / incorect, reușit / nereușit.



	Reflecția causală	Vizează conștientizarea cauzelor și consecințelor propriilor acțiuni (Ce mi-a reușit? De ce?).
	Reflecția critică	Vizează 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	Opiniile și aprecierile sunt exprimate cantitativ prin puncte, procente etc.
	Reflecția calitativă	Rezultatele analizei, aprecierilor sunt exprimate detaliat în mod verbal.
După funcția îndeplinită	Reflecția cu privire la starea emoțională, dispoziție	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	Permite identificarea gradului de înțelegere a conținutului abordat.

Svetlana Focșa-Semionov, cercetând fenomenul învățării academice, a propus următoarele etape ale învățării independente și autoreglate: *Planificare - Acțiune - Reflecții metacognitive – Revizuire* [2, p. 27]. Pentru a fi capabil să parcurgă aceste etape studentul trebuie să gândească asupra intențiilor și scopurilor proprii învățării academice, să planifice parcursul acțiunilor sale, să implementeze planul, să reflecte asupra progreselor, să revizuiască cele planificate, să conceapă un plan nou.

Tabelul 2. Reflecții metacognitive [2, pp. 49-51]

Pași conștientizării propriei învățări	Aspecte și întrebări asupra cunoașterii de sine ca subiect ce învață
Începe de la experiențe trecute	<p>Care este experiența ta despre felul în care înveți? Preferi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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? • Îți 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 comunică/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	<ul style="list-style-type: none"> • 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 controlului? • Pot eu schimba aceste condiții pentru a reuși cu succes?



	<ul style="list-style-type: none"> • Ce afectează implicarea mea în învățarea subiectului? • Am eu un plan de studiu/învățare? • Acest plan ia în considerație experiențele mele de învățare și stilul de învățare?
Reflectă asupra procesului și subiectului de învățare	<ul style="list-style-type: none"> • 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/inrudite 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 în domeniul subiectului de studiu?
Construiește în baza rezultatelor controlului, verificării, revizuirii situației	<ul style="list-style-type: none"> • 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?

Autoarea prezintă reflecția/autorefecția și ca o modalitate de implicare activă a studentului în propria învățare, oferind următoarele activități: „Încurajați studenții să reflecteze asupra strategiilor funcționale pentru propria învățare și care este beneficiul pe care îl au prin utilizarea lor, la ce progrese au condus. Utilizați formularea pentru înregistrarea acestora” [2, p. 23]. Cultivarea capacităților de reflecție teoretică în cadrul educației formale necesită întrunirea unor elemente care țin de contextul educațional și care îi asigură eficiența. M. Bocoș recomandă practicienilor, ca, indiferent de disciplina predată, să aibă în vedere următoarele sugestii:

- Alegeți unități, subunități de învățare și subiecte punctuale, precum și diverse tipuri de activități care se pretează la cultivarea reflecției personale a studenților, organizați individual sau pe grupe;
- Asigurați-vă că studenții manifestă disponibilitate pentru reflecție vizavi de sarcina sau problema dată;
- Reflectați la problema: „Cultura studenților, sistemul lor cognitiv le permite să reflecteze eficient la această sarcină? Au ei cunoștințele minime necesare, sunt îndeplinite premisele cognitive ale activității de reflecție?”;
- Asigurați calitatea mesajului educațional, transmiterea volumului de informații necesare abordării sarcinii/problemei și reflecției asupra acesteia;



- Încurajați reflecția personală a studenților, dezvoltați-le capacitățile de reflecție, obișnuindu-i să-și autoanalizeze permanent ideile (și să le modifice progresiv), experiențele de învățare și formare, să-și autoaprecieze și autoevalueze progresul realizat și să își amelioreze astfel demersurile viitoare;
- Gândiți-vă că atitudinea reflexivă în raport cu cunoștințele personale, exersarea reflecției personale și dezvoltarea capacităților specifice acesteia, depind de factori cum ar fi:
 - profilul de inteligență al studenților;
 - flexibilitatea intelectuală a indivizilor sau a grupurilor;
 - capacitatea de recepționare a mesajului educațional și de comunicare educațională;
 - resursele psihologice ale studenților care își pun amprenta asupra calității și cantității interogațiilor, analizelor, interpretărilor critice, comparațiilor, sintezelor, abstractizărilor etc. induse de subiectul abordat sau de sarcina/problema dată;
 - asigurarea unui ambient propice, a unei atmosfere de lucru corespunzătoare, degajată, pozitivă și constructivă;
 - starea fizică și fiziologică de moment a studenților;
- Evitați supraîncărcarea informațională a secvențelor didactice. Dozați-vă rațional timpul disponibil și repaitizați-l pe etape ale activității didactice;
- Pentru ca activitatea de reflecție interioară să fie eficientă, evitați momentele în care studenții sunt oboșiți [1, p. 152].

Reflecția nu este ceva ce apare din întâmplare, este necesară o orientare activă spre reflecție. Din acest motiv este foarte important pentru student să conștientizeze rolul reflecției în învățare și modul de organizare al proceselor referitoare la reflecție, cadrelor didactice revenindu-le rolul de facilitator.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. Iași: Polirom, 2013. 472 p. ISBN: 978-973-46-3248-0;
2. FOCȘA-SEMIONOV, Svetlana. *Învățarea academică independentă și autoreglată*. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p. ISBN 978-9975-70-901-9;
3. IANCU, Daniel, SMARANDCHE, Izabella, STOIA, Dalia, TOTH, Silvia. *Instruirea centrată pe student*. Ghid practic. Centrul de Dezvoltare Academică. Universitatea de vest din Timișoara [online] [citată 24 aprilie 2020]. Disponibil: <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2017/07/Ghid-practic-CDA-Instruirea-centrata-pe-student.pdf>;
4. *Învățământul centrat pe student ghid pentru studenți, cadre didactice și instituții de învățământ superior* [online] [citată 25 aprilie 2020]. Disponibil: <https://www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2012-Toolkit-ICS-cadre-didactice1.pdf>;
5. LEA, Susan J., STEPHENSON, David, TROY, Juliet. Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'? In: *Studies in Higher Education*. 2003, nr. 28 (3), pp. 321-334. ISSN 0307-5079;
6. *Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG)*. Aprobate de Conferința Ministerială de la Erevan, 14-15 Mai 2015 [online] [citată 26 aprilie 2020]. Disponibil: <https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Romanian%20by%20ARACIS.pdf>;
7. STĂNCESCU, Ioana. *Metacogniție și motivație în învățarea academică: repere psihodidactice*. București: Editura Universitară, 2017. 196 p. ISBN 978-606-28-0596-8;
8. 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;
9. ПЬЯНКОВА, Г.С. Рефлексивные методы организации самостоятельной работы студентов: учебное пособие. [Электронный ресурс] Красноярск, 2015. ISBN 978-5-85981-954-6;
10. ХУТОПСКОЙ, А. В. *Современная дидактика*. Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. с. 544. ISBN 5-318-00077-0.