

Modalități de aplicare a Reflexiei Profunde în optimizarea activităților viitorilor profesori de religie

CUPRINS

Introducere

1. Gândire și acțiune în activitatea educațională
 - 1.1. Apariția gândirii reflexive
 - 1.2. Caracterul cunoștințelor
 - 1.2.1. Cunoștințele teoretice
 - 1.2.2. Cunoștințele practice
 - 1.2.3. Rolul schemelor în activitatea educațională
 - 1.3. Cercetarea opiniilor sau elementele afective definiției pentru gândirea cadrelor didactice
 - 1.3.1. Rolul opiniilor în dobândirea cunoștințelor
 - 1.3.2. Rolul opiniilor în formarea activității practice
 - 1.4. Rolul gândirii reflexive în relația dintre cunoștințe și acțiuni
 - 1.4.1. Explorarea gândirii reflexive
 - 1.4.2. Educația reflexivă pe post de competență
 - 1.4.3. Metodele cercetării gândirii reflexive
 - 1.5. Limitele reflexivității cadrelor didactice
 - 1.5.1. Trăsături ale căror lipsă limitează reflexia
 - 1.5.2. Sentimentele, ca limite ale reflexiei
 - 1.5.3. Lipsa cunoștințelor, ca limită a reflexiei
 - 1.5.4. Opiniile, ca limite ale reflexiei
 - 1.5.5. Contextul, ca factor limitant al reflexiei
 - 1.5.6. Acțiune și reflexie – stadiul de dezvoltare al cadrului didactic ca limita reflexiei

- 1.5.7. Stadiile dezvoltării cadrului didactic și gândirea reflexivă
- 1.6. Factori afectivi influențând practica pedagogică
 - 1.6.1. Afectivitate în psihologie
 - 1.6.2. Afectivitate în pedagogie
 - 1.6.3. Procese afective în formarea practică a cadrelor didactice
- 2. Modele reflexive în practica pedagogică
 - 2.1. Relația dintre practică și reflexie
 - 2.1.1. Ciclul Kolb de învățare prin experiență
 - 2.1.2. Modelul reflexiv Korthagen – modelul ALACT
 - 2.2. Teorie și practică în programa Institutului Pedagogic Reformat
 - 2.2.1. Profesorii de specialitate la școlile implicate în formarea practică
 - 2.2.2. Probleme legate de urmărirea și evaluarea lecțiilor predate de către viitoarele cadre didactice
 - 2.2.3. Analiza reflexivă a practicii și rolul tradițional de profesor
- 3. Conținutul reflexiei didactice
 - 3.1. Modelul cepei
 - 3.1.1. Identitatea profesională a cadrelor didactice – conceptul în literatura de specialitate în limba maghiară
 - 3.1.2. Vocația viitoarelor cadre didactice – locul ei în procesul de formare
 - 3.1.3. Nivelul vocațional în modelul cepei
 - 3.1.4. Rolul modelului cepei în formarea unui profesor de calitate
 - 3.1.5. Completarea modelului cepei având în vedere profilul de competență al profesorului de religie
 - 3.1.6. Conștiința profesională și desăvârșirea nivelului vocațional
 - 3.1.7. Dimensiunea spirituală a modelului cepei
 - 3.2. Descoperirea imaginii de Dumnezeu în procesul reflexiv
 - 3.2.1. Formarea și dezvoltarea imaginii de Dumnezeu
 - 3.2.2. Perturbări și blocări în formarea imaginii de Dumnezeu
 - 3.2.3. Imaginea biblică a omului

- 3.2.4. Încredere, autoevaluare
- 3.2.5. Imagine de Dumnezeu în modelul cepei
- 4. Metoda Reflexiei Profunde
 - 4.1. Dezvoltarea competențelor sau/și încorporarea trăsăturilor existente
 - 4.1.1. Elucidarea conceptelor, principiile primordiale ale formării pedagogice bazate pe competențe
 - 4.1.2. Avantajele formării pedagogice bazate pe competențe
 - 4.1.3. Aspecte critice ale formării bazate pe competențe
 - 4.1.4. Atingerea calităților înnăscute
 - 4.2. Implementarea Reflexiei Profunde în formarea cadrelor didactice
 - 4.2.1. Combinarea calităților primordiale și a cerințelor în domeniul abilităților
 - 4.3. Bazele psihologice ale metodei Reflexiei Profunde
 - 4.3.1. Psihologia pozitivă
 - 4.3.2. Psihologia transpersonală
 - 4.4. Teoriile la baza Reflexiei Profunde
 - 4.4.1. Modelul Barbara Fredrickson ”complementar-constructiv”
 - 4.4.2. Teoria calităților primordiale
 - 4.4.3. Teoria ”fluxului”
 - 4.5. Metoda de lucru a Reflexiei Profunde
 - 4.5.1. Supervizare sau coaching?
 - 4.5.2. Sinteză
 - 4.6. Procesul reflexiv și modurile de intervenție ale supervisorului – modelul ALACT și modelul Reflexiei Profunde
 - 4.6.1. Modelul procesului reflexiv respectiv intervențiile supervisorului necesare la anumite nivele ale modelului ALACT
 - 4.6.2. Principiile de bază ale pedagogiei rogersiene
 - 4.6.3. Principii de bază rogersiene sau teologice?
 - 4.6.4. Modelul fazic al Reflexiei Profunde – sublinierea punctelor forte în

loc de exagerarea problemelor

4.6.5. Modelul fazic al Reflexiei Profunde

4.6.6. Reflexia Profundă, ca metodă de supervizie, necesită o combinație a abordărilor directive și non-directive

4.6.7. Modelul fazic al Reflexiei Profunde și intervențiile supervizorale aferente

4.6.8. Isus ca supervizor

4.6.9. Când este indicată utilizarea Reflexiei profunde?

4.6.10. Factori cognitivi, emoționali și motivaționali în Reflexia Profundă

4.6.11. Reflexia Profundă ca proces orientat spre viitor

4.7. Dezvoltarea profesională profundă presupune integrarea domeniilor personale și profesionale

4.8. Reflexia teologică, adică rugăciunea ca mijloc al confruntării cu sinele și cu Dumnezeu

4.8.1. Rugăciunea ca reflexie

4.8.2. Rolul rugăciunii în păstrarea sănătății

4.9. Reflexia Profundă în supervizia profesională a cadrelor didactice practice – experiențele ”proiectelor-probă”

4.9.1. Activitate de atelier cu profesorii practicanți la Institutul Pedagogic Reformat

4.10. Semnificația orientării pozitive în vocația viitorului profesor de religie

4.10.1. Atitudinea profesorală pozitiv-tolerantă

4.10.2. Metode educaționale pozitive

4.10.3. Bazele biblice ale abordării și proiecției pozitive

4.10.4. Implementarea modelului Barbara Fredrickson ”complementar-constructiv” în practica profesorului de religie

4.10.5. Posibilitățile exploatării sentimentelor pozitive – bucurie, curiozitate, mulțumire și iubire – în educație

- 4.10.6. Sentimente pozitive și atenția
 - 4.10.7. Impactul sentimentelor pozitive asupra procesului cognitiv
 - 4.10.8. Impactul sentimentelor pozitive asupra comportamentului
 - 4.10.9. Impactul sentimentelor pozitive asupra resurselor intelectuale
 - 4.10.10. Sentimente pozitive și resurse colective
 - 4.10.11. Prevenția pozitivă și păstrarea stării de sănătate
 - 4.10.12. Experiența fluxului în școli
 - 4.10.13. Reflexia Profundă în școli
 - 4.11. Rolul sentimentelor pozitive în păstrarea stării de sănătate a pedagogilor – protecția împotriva consumării
 - 4.11.1. Conceptul și semnele consumării
 - 4.11.2. Motivele consumării
 - 4.11.3. Efectul sănătos al sentimentelor pozitive
- Concluzii și recomandări
- Bibliografie

Cuvinte cheie: gândire, reflexie profundă, modelul cepei, nivelul spiritualității religioase, spiritualitatea candidaților la profesia de profesor de religie, explorarea conștientă a imaginii de Dumnezeu, tehnici autoreflexive (conectarea eului profesional și sentimental), principii teologice primordiale și reflexia în supervizie, abilități de supervisor, metode pozitive educaționale și de gândire.

În alegerea temei tezei de doctorat un element decisiv a fost faptul că în cursul experiențelor pe plan profesional mi-am dat seama de necesitatea formării în viitorii profesori de religie (pe lângă formarea lor profesională și metodologică) a vocației, a chemării – ceea ce implică și o dezvoltare a personalității. Până în prezent, o asemenea dezvoltare a vocației profesionale nu s-a făcut în România. Chiar dacă au fost menționate anumite lucruri în cursul formării profesionale, învățământul explicit nu include dezvoltarea personalității, întărirea vocației și rolul acesteia în dezvoltarea personalității.

După cum afirmă Bagdy Emőke, ”Cel mai important mijloc de lucru al profesorului este propria personalitate”¹, iar realizarea acestui aspect este un proces extrem de complicat, totodată inevitabil în cursul formării profesorilor de religie.

În ceea ce privește esența profesorului desăvârșit atât pe plan profesional cât și pe cel sentimental, o abordare cu totul nouă apare la colegii noștri olandezi, în special la cercetătorul F. A. Korthagen², care prin așa-numitul model al cepei ne prezintă diferitele nivele ale personalității care pot fi influențate în cursul formării iar dânsul susține că fiecare nivel în parte poate oferi un alt răspuns la întrebarea ”Care sunt cele mai importante trăsături ale profesorului bun?” dar cu toate acestea eventualele răspunsuri trebuie utilizate în paralel în formarea profesorilor de religie. Modelul subliniază domeniul de cercetare relativ inedite ca *identitatea profesională și vocația* profesorilor, prin urmare considerăm că modelul poate deveni un cadru al contemplației și dezvoltării viitorilor profesori de religie. Utilizând acest model căutăm cele mai potrivite metode de intervenție prin care în cursul unei faze importante a formării – în timpul practicii pedagogice – putem dezvolta anumite nivele decisive pentru comportamentul profesorului în devenire.

În această teză de doctorat vom prezenta pe larg metoda de intervenție a Reflexiei Profunde, utilizate la dezvoltarea nivelelor interne ale modelului cepei (vocație, dedicație profesională), metodă ce oferă cadrul formal pentru sintetizarea elementelor esențiale atât pentru pedagogi conducători ai practicii pedagogice cât și pentru profesori creștini.

Metoda Reflexiei Profunde se bazează în mare măsură pe noile tendințe apărute în psihologie și psihopedagogie în cursul ultimelor decenii (psihologie pozitivă, psihologie transpersonală), și care, în opinia noastră, nu au avut influențe suficient de puternice asupra teoriei formării cadrelor didactice.

În această lucrare vom încerca să transpunem rezultatele cercetărilor din domeniul psihologiei pozitive pe teritoriul formării profesorilor de religie, dat fiind faptul că această nouă abordare poate conștientiza anumiți factori de fundal în procesul educațional a căror prelucrare va diversifica spectrul și mijloacele pedagogiei practice.

¹ Bagdy Emőke: *A hivatásszemélyiség fejlesztése*. Debrecen, KLTE Pályaszocializációs Műhely, 1993, 54.

² Korthagen, F. A. J.: In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*. No. 20, 2004, 77. (În continuare: Korthagen: In search of...)

Introducerea celor mai noi rezultate ale psihologiei pozitive în formarea profesorilor de religie este indicată având în vedere și faptul că aceste cadre didactice vor împărtăși Evanghelia copiilor, iar formarea unei abordări pozitive a vocației de pedagog este absolut necesară pentru predarea adecvată a bunăvestirii.

Prin urmare, la nivelul structurii tezei, primele capitole prezintă elementele istorice și teoretice legate de subiectul ales, respectiv prezintă metoda, aplicarea și posibilitățile de dezvoltare ale Reflexiei Profunde.

Primul capitol al acestei teze de doctorat prezintă tendințe ale cercetării pedagogice din secolul XX, menite să analizeze elementele eficienței activității didactice.

Până în anii șaizeci ai secolului trecut se presupunea că suma cunoștințelor în filosofie, pedagogie, psihologie și sociologie are o influență pozitivă asupra eficienței activității pedagogice, adică se considera că pregătirea teoretică deține rolul decisiv în ceea ce privește rezultatele activității didactice. Unele cercetări de caracter experimental însă au demonstrat faptul că dobândirea cunoștințelor în domeniile enumerate mai sus are efect minor asupra practicii școlare.³

Ca urmare a acestei descoperiri, începând din anii șaizeci-șaptezeci, dobândirea elementelor activității practice a devenit un domeniu central în formarea cadrelor didactice. Evenimentele din clasă au devenit ținte ale analizei științifice. S-a demonstrat faptul că mai multe elemente ale activității pedagogice au un cuvânt de spus în eficiența muncii profesionale și în îmbunătățirea rezultatelor elevilor. Apăruse micro-predarea, ca o soluție posibilă pentru însușirea și încorporarea în rutina didactică de zi cu zi a unor abilități necesare în realizarea unei activități pedagogice de calitate⁴.

O nouă turnură în domeniu în anii șaptezeci a fost recunoașterea rolului *deciziilor*: a deciziilor ca rezultate ale gândirii pedagogului.

Cercetările, dezvoltările și practica în domeniul formării cadrelor didactice în ultimele două decenii s-au concentrat defapt asupra conținutului, caracteristicilor, efectului și dezvoltării gândirii.⁵

³ La Combs, Conant et Koerner se referă Falus Iván: Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Bp, Osiris, 2001, 213.

⁴ Vezi Sántha Kálmán: Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. In: *Neveléstörténet*. 3, 1-2. 2006. 206 -213.

⁵ Sántha Kálmán: Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. In: *Neveléstörténet*. 3, 1-2, 2006, 208.

În jurul anilor optzeci și nouăzeci, analiza gândirii și a deciziilor a dus la descrierea și examinarea detaliată a cunoștințelor necesare unui cadru didactic.

Primul capitol al tezei totodată prezintă pedagogia reflexivă, suma cunoștințelor aplicate, subliniind caracterul *intuitiv* al activității pedagogice. Conceptele educației reflexive și profesorului reflexiv se leagă de numele lui Schön⁶, cu toate că denumirea îi aparține lui Dewey⁷. 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.

Jank - Meyer⁸ au definit trei nivele ale reflexiilor. Nivelul *procesului* conține reflexiile ce apar în activitatea comună a profesorului și elevului în implementarea concretă a educației, a procesului de predare-învățare. Nivelul *analitic-planificare* conține reflexiile ce apar la analiza și planificarea proceselor și condițiilor pedagogice iar nivelul *meta* conține reflexiile pedagogului privind condițiile proceselor de predare-învățare și concluziile sale privind propria activitate.

Abordarea reflexivă a fost încorporată și în rândul competențelor pedagogice: predarea reflexivă a apărut ca competență indispensabilă în activitatea profesorală și a contribuit la mărirea eficienței activității educaționale. Teza prezintă în detaliu aceste elemente, analizând și rolul modelelor reflexive în practica pedagogică. Toate aceste elemente sunt prezentate în contextul socio-politic actual, subliniind importanța *învățării prin experiență*.

Schema de mai jos prezintă relația dintre reflexie și practică:

⁶ Schön, D.: 3 *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, Temple Smith, 1983,30.

⁷ Dewey menționat în Falus Iván: Gondolkodás és cselekvés, 228.

⁸Jank – Meyer citat de către Sántha Kálmán: op.cit. 213.



Relația ciclică dintre reflexie și practică
(Korthagen, F.; Vasalos, A. 2009)

Teza prezintă în continuare diferite modele ale procesului educațional, în special modelele reflexive Kolb și Korthagen.⁹

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 reflexia ca proces spiral compus din cinci faze. În cele ce urmează vom prezenta posibilitățile extrapolării modelului ALACT asupra comportamentului profesoral, și modurile de implementare ale acestor posibilități în cursul formării profesorilor de religie reformată.

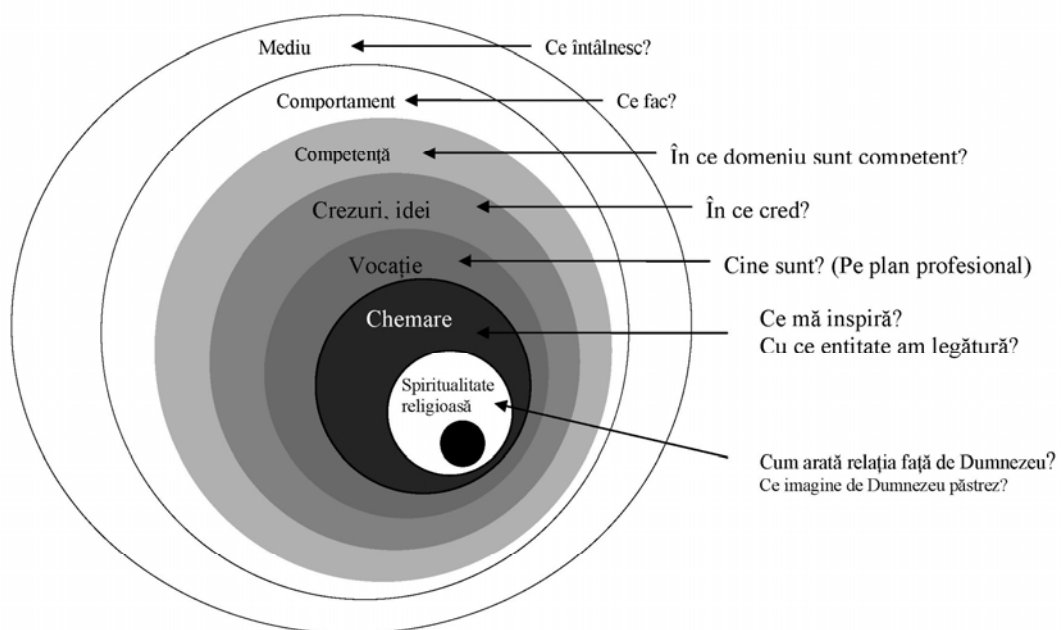
Capitolul trei prezintă esența reflexiei profesoreale prin prisma modelului cepei, dezvoltând schema original elaborată de către Bateson-Korthagen.

Considerăm că prin complementarea inovativă a modelului cepei, formarea profesorilor de religie reformată are de câștigat. Dorim să subliniem faptul că asemenea complementări sunt fără precedent până în prezent, conform literaturii de specialitate.

Prezența nivelelor modelului cepei în constituția viitorilor profesori de religie este primordială. În opinia noastră, fără existența acestor competențe primordiale profesorul de religie nu ar fi capabil să-și îndeplinească sarcina pe care o presupune realizarea formării, a educației religioase și etice. În același timp am completat modelul cepei elaborat de către Korthagen cu un nou nivel în ceea ce privește profilul de competențe al profesorului de religie. Având în vedere acest profil de competențe special, noul nivel este perfecționarea nivelului conștiinței profesionale și al vocației: nivelul *spiritului religios*.

În schema de mai jos prezentăm forma grafică a modelului ceapă completat potrivit celor enumerate:

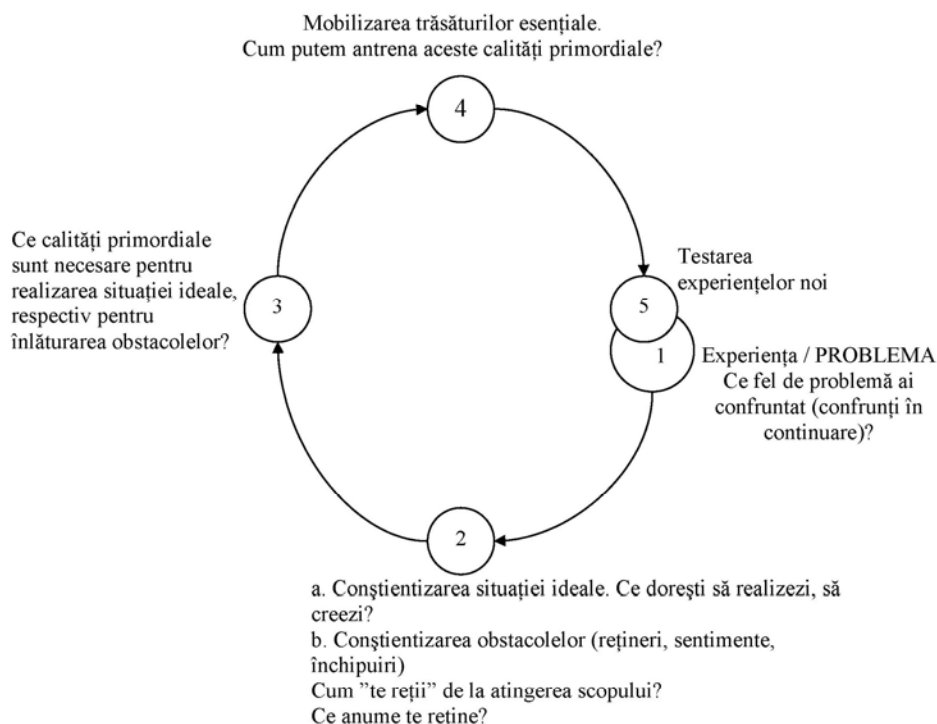
⁹ Korthagen, F.: In search of the essence of...87.



Korthagen, F. – Gorbai G.: Șapte nivele posibile ale modelului cepei (2011)

După toate acestea urmează prezentarea spiritului religios, analiza detaliată a problemelor primordiale (conceptul spiritualității, experiența spirituală). În cadrul acestei teze de doctorat delimităm locul specific al comunității creștine în lumea mult prea seculară și rațională a prezentului: legat de volumul experiențelor spirituale. Teza subliniază importanța experiențelor spirituale: spiritualitatea are un rol cheie în relația dintre tutore și cadrul didactic în devenire. Aici ne reîntoarcem asupra actualității metodei Reflexiei profunde, asupra spiritualității – identității activității de profesor de religie, asupra formării imaginii de Dumnezeu în viitoarele cadre didactice și a exploatrii acesteia în cadrul procesului reflexiv. Acest capitol discută pe larg analiza spiritualității din punctul de vedere al filosofiei religiilor, abordând și anumite aspecte istorice, respectiv formarea imaginii de Dumnezeu în mintea copilului în cursul socializării timpurii în familie și în școală. Aici subliniem rolul decisiv al profesorului de religie în formarea corectă a imaginii de Dumnezeu prin predarea corectă și autentică a materialului biblic.

Prezentăm modelul Reflexiei Profunde, model cu ajutorul căruia viitorii profesori de religie pot realiza o dezvoltare profesională mult mai eficientă.



Modelul fazic al Reflexiei Profunde
(Korthagen, F.; Vasalos, A. 2008)

Modelul cepei oferă bazele teoretice ale conținutului Reflexiei Profunde iar procesul reflexiei se bazează pe teoria versiunii elaborate pentru Reflexia Profundă a modelului ALACT. Depășind relizarea armoniei dintre diferitele nivele ale reflexiei (nivelele modelului cepei), în starea Reflexiei Profunde, viitoarele cadre didactice se pot concentra asupra posibilităților și resurselor existente în loc să se blocheze în lipsuri, stabilind astfel un contact cu punctele lor forte (calități primordiale) ce duc la realizarea stării de flux (flow) optime pentru activitatea didactică.¹⁰

Am realizat că relația relativ strânsă dintre idealuri și trăsături interne are o anumită legătură cu modelul cepei. Deseori, idealurile sunt în rezonanță cu nivelele interne ale misiunii (vocației): cu cele mai adânci dorințe, cu formularea țelului în viață, cu întregul nostru potențial uman intern.

În capitolul patru discutăm formarea pedagogică bazată pe competențe și rolul cât se poate de actual al acesteia în formarea cadrelor didactice, totodată prezentăm elementele fazice ale modelului ALACT și posibilitățile aplicării acestora în formarea personalității.

Am considerat important să prezentăm integrarea Reflexiei Profunde în supervizarea profesională a viitoarelor cadre didactice prin experiențele proiectelor-probă, bazată pe abordarea învățământului la mai multe nivele (vezi Korthagen și Vasalos), adică să prezentăm aplicarea metodei Reflexiei Profunde în școli, în primul rând prin formarea emoțiilor și gândirii pozitive (totdată negative) atât în ceea ce privește profesorul cât și din punctul de vedere al elevului.

La sfârșitul tezei prezentăm pe scurt concluziile și recomandările bazate pe schimbările de perspectivă în procesul de formare a profesorilor de religie reformată sintetizate în teză, schimbări ce demonstrează o turnură în importanța conceptului reflexiei. Toate aceste schimbări s-au produs în decursul unei perioade lungi, sub influența, în opinia noastră, a modelului reflexiv Korthagen, a modelului ALACT și a noilor abordări din domeniul psihologiei. Considerăm că această teză discută subiecte importante care pot aduce beneficii tuturor abordărilor fenomenului reflexiv.

Putem declara că în cursul formării viitoarelor cadre didactice, cunoștințele teoretice ale studenților trebuie completate cu competențe prin care aceștia vor deveni capabii să răspundă provocărilor specifice secolului XXI. Totodată considerăm că pe lângă dezvoltarea

¹⁰ Korthagen, F. A. & Vasalos, A.: Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 11, 1. 2005, 47.

competențelor teoretice și practice, formarea viitoarelor cadre didactice trebuie să aibă în vedere și dezvoltarea personalității studenților, din moment ce schimbările profunde pot fi realizate doar prin integrarea domeniilor personale și profesionale. Modelul cepei ne oferă puncte de reper vizavi de conținutul reflexiei adânci iar nivelul complementar atașat acestui model de către noi răspunde anumitor necesități ale viitorilor profesori de religie, foarte importante în ceea ce privește sănătatea lor spirituală (armonie spirituală). Trebuie să oferim candidaților la profesia de profesor de religie posibilitatea de a reflecta asupra relației cu Dumnezeu, asupra imaginii de Dumnezeu formate sau încă în formare, asupra efectelor acestei imagini ce vor determina comportamentul personal.

Considerăm că pe lângă competențele profesionale, profesorii de religie trebuie să însușească o anumită spiritualitate și vocație pentru că fără acești factori îndeplinirea misiunii se degradează la nivelul unei banale profesii. Din acest punct de vedere considerăm că utilizarea modelului în formarea profesorilor de religie este extrem de importantă, în consecință o recomandăm.

Modelul Reflexiei Profunde prezentat în această teză este o completare importantă a modelului ALCAT, pune accent mărit asupra identității și nivelelor vocației, asupra însușiri și conștientizării accentuate a imaginii de Dumnezeu. Reflexia Profundă susține o integrare originală și primordială a tuturor nivelelor, susține realizarea dezvoltării profesionale prin utilizarea calităților, inspirației și resurselor personale ale profesorilor.

Prin urmare această lucrare abordează tema reflexiei într-o lumină cu totul nouă, prezentând-o ca un mijloc al întăririi calităților personale, resurselor și potențialului individual. Considerăm că reflexia trebuie să se direcționeze dinspre analiza rațională a experiențelor din trecut către accentuarea prezenței complete și a conștiinței prezentului. Aceste schimbări pot fi sintetizate după cum urmează:

- Conform concepției tradiționale a reflexiei scopul reflexiei este concentrarea asupra problemelor în timp ce Reflexia Profundă se concentrează asupra posibilităților și idealurilor.
- Reflexia tradițională pune accent pe trecut în timp ce Reflexia Profundă se concentrează asupra momentului prezent respectiv asupra viitorului.
- Reflexia tradițională pune accent pe analiza situației, Reflexia Profundă însă accentuează importanța calităților personale.

În limitele acestei lucrări recomandăm o abordare a dezvoltării profesionale orientată către formele adânci ale învățământului însă nu în sensul în care pozițiile terapeutice tradiționale definesc ca ”intervenție în adâncime” punând accent pe experiențe traumatice din

copilărie. În contră, în accepțiunea Reflexiei Profunde, ”intervenția în adâncime” înseamnă concentrarea asupra unei imagini plăcute, bogate a prezentului, explorarea noilor posibilități, sentimentele pozitive legate de păotentialul intern și concentrarea asupra resurselor interne de inspirație. În cazurile în care procesul de învățământ se concentrează asupra nivelele externe ale modelului cepei, adică în cazurile când obiectivul este schimbarea primordială, sentimentele pozitive puternice și noile posibilități de abordare nu sunt exploatate suficient.

Pe marginea reflexiei încurajarea prezenței respectiv a conștiinței prezentului poate să pară o abordare cu totul nouă. Considerăm că pentru orice persoană creștină acest fenomen nu este unul nou din moment ce în cursul rugăciunii (ce poate fi o formă a reflexiei) unul dintre cele mai importante obiective urmărite este crearea acestei situații existențiale.

În opinia noastră acesta este momentul din activitatea profesională în care se realizează o legătură între factorii de caracter personal și profesional. Prezența unei asemenea relații este foarte importantă, mai mulți autori subliniind faptul că existența unei linii de demarcație prea clare între domeniul personal și cel profesional duce la apariția unor tensiuni serioase în identitatea profesională.¹¹ Potrivit lui Palmer, ”este important pentru profesioniști să nu trăiască cu conștiința scindată”.¹²

În implementarea Reflexiei Profunde este important să încurajăm gândirea reflexivă a viitorilor profesori de religie și să ne asigurăm ca aceștia mai târziu să poată implementa această metodă pe post de tehnică autoreflexivă. Cum reflexia ”tradițională” urmărește ca profesorul să poată reflecta în cursul activității educaționale, și¹³ în cazul Reflexiei Profunde este important ca profesorii să implementeze această metodă în timp ce predau și să realizeze astfel o legătură cu calitățile primordiale care sunt cele mai importante în situația dată.

În urma prezentării subiectelor alese este clar faptul că abordarea procesului de predare și învățare prezentată se leagă destul de strâns de o concepție holistică a procesului educațional. Considerăm că în cadrul proceselor reflexive este nevoie de atenție mărită acordată aspectelor sentimentale ale comportamentului uman și ale procesului educațional. Sperăm că am reușit să demonstrăm: Reflexia Profundă dispune de potențialul necesar pentru a stimula ușor conștientizarea laturii sentimentale a fiecărui individ. Prin această abordare vom ajunge să integrăm într-un mod mult mai natural sentimentele noastre, necesitățile și valorile noastre în deciziile luate în cursul procesului de predare. Suntem conștienți de faptul

¹¹ Beijaard, D, Meijer P.C., & Verloop, N.: Reconsidering research on teachers' professional identity. In: *Teaching and Teacher Education*. 20(2), 2004, 107-128.

¹² Palmer, P.J.: *The courage to teach*. San Francisco, Jossey-Bass, 1998, 99.

¹³ Reflection-in-action = reflexie în timpul acțiunii. Vezi: Schön, D. op.cit. 87.

că o asemenea abordare holistică a reflexiei nu este nicidecum una generală. Cu toate că în ultima perioadă pe rolul factorilor sentimentali și motivaționali în personalitatea profesorilor s-a pus un accent din ce în ce mai mare în pedagogie, acest fapt nu a dus la elaborarea vreunei strategii care să ajute profesorii în procese reflexive similare.

Când, în cursul pregătiri profesionale, ne concentrăm asupra Reflexiei Profunde, ajutăm viitorii profesori să conștientizeze mult mai eficient calitățile de bază ale propriilor elevi, fapt prin care vor controla mult mai ușor procesul educațional și vor fi în stare să mobilizeze mult mai eficient aceste abilități atât în școală cât și în viață. Acest lucru este de o semnificație aparte la momentul de față când întâmpinăm schimbări importante vizavi de aprecierea rolului profesorului, mai ales datorată teoriei constructiviste a învățământului. La nivel global, profesorii va trebui să creeze un rol care să supervizeze, faciliteze procesul de învățare ceea ce înseamnă că dâșii va trebui să fie capabili să-și învețe elevii cum să fie independenți. Prin urmare este nevoie reală de stimularea unor calități primordiale precum curiozitatea, vocația (de exemplu față de învățământ) și încrederea în sine.

Bibliografia selectivă:

- Allender, J. S.: *Teacher self: The practice of humanistic education*. Lanham, Rowman & Littlefield, 2001.
- Badgy Emőke: *A hivatásszemélyiség fejlesztés*. Debrecen, KLTE Pályaszocializációs Műhely, 1993.
- Badgy Emőke: PBL (Problem Based Learning), a „Probléma Alapú Tanítás” új, interaktív módszere. In: *Projektpedagógia - projekt módszer*. X. kötet, Kecskeméti Tanítóképző Főiskolai Kar, 2007.
- Badgy Emőke: Pszichoterápia, szupervízió, coaching: azonosságok és különbségek. In: Kulcsár Éva (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, 2009.
- Bálint Mihály: *Az orvos, a beteg és a betegség*. Budapest, Animula Kiadó, 2004.
- Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban, Budapest, 1997.
- Beijaard, D, Meijer P.C., & Verloop, N.: Reconsidering research on teachers’ professional identity. In: *Teaching and Teacher Education*. 20, 2, 2004.
- Berliner, D.: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. In: *Pedagógusképzés*. 2, 2005.
- Berman – Brown, M. & McCartney, S.: *Multiple Mirrors: Reflecting on reflection*. London, Dover, 1999.
- Bernáth László, Révész György (szerk.): *A pszichológia alapjai*, Budapest, Tertia Kiadó, 1995.
- Bolyki János: *„Igaz tanúvallomás” – Kommentár János evangéliumához*- Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- Boross Géza: *Katechétika – Egyetemi jegyzet*. Debrecen, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karának Kari Tanácsa, 1998.
- Boucouvalas, M.: Transpersonal psychology: A working outline of the field. In: *Journal of Transpersonal Psychology*. 12, 1, 1980.
- Brandstatterné Dr. Temesy Tünde: *A gyakorlatvezető tanár munkája*. Pécs, 1999.
- Buber, M.: *Én és te*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1999.
- Bullough, R. V.: Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In: Loughran, J. & Russel, T. (Eds.): *Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London, Palmer Press, 1997.

- Bullough, R. V.: *Purpose, passion, and pedagogy in teacher education*. Palmer Press, London/ Washington DC, 1997.
- Calderhead, J., Gates, P.: *Conceptualizing reflection in teacher development*. London, Palmer Press, 1993.
- Calderhead, J.: Reflective Teaching and Teacher Education. In: *Teaching and Teacher Education*. 1, 1989.
- Carver, S. C. & Scheirer, M. F.: *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- Cserné Adermann Gizella: *Önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.
- Csík Vera: Spiritualitás, kapcsolatok, egészségfejlesztés. In: *Embertárs*. 4, 3, 2006.
- Csikszentmihályi, M.: *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, Jossey- Bass, 2000.
- Csikszentmihályi, M.: *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, Harper & Row. 1990.
- Damasio, A.: *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London, Heinemann, 1999.
- Davidson, R. J., Scherer, k. R., Goldsmith, H. H. (eds.): *Handbook of affective sciences*. Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Deci, E. & Ryan, R.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum.
- Dilts, R.: *Changing belief system with NLP*. Cupertino, Meta Publications, 1990.
- Dufour, X. L. (szerk.): *Biblikus Teológiai Szótár*, Szent István Társulat Kiadó, Budapest, 1992.
- Edelwich J.& Brodsky, A.: *Burn –out*. New York, Human Sciences Press, 1980.
- Edge, J.: *Cooperative Development*. London, Longman, 1992.
- Emmons, R. A.: Is spirituality an Intelligence? Motivation, cognition, and the Psychology of Ultimate Concern. In: *The International Juornal for the Psychology of Religion*. 10, 1, 2000.
- Evelein, F., Korthagen, F. A. & Brekelmans, M.: Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. In:
- Evelein, F.: *Basic psychological needs of student teachers*. Utrecht, IVLOS., 2005.
- Falus Iván (szerk.): *Didaktika- Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1998.
- Falus Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986

- Falus Iván: Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- Falus Iván: Képesítési követelmények –kompetenciák –sztenderdek. In: *Pedagógusképzés*. 1, 2005.
- Falus Iván: *Módszerek a pedagógus tevékenységének elemzésére és fejlesztésére*. Kandidátusi értekezés, Budapest, 1986.
- Fáyné Dombi Alice: Tanári minta – mintatanár. Gondolatok a pedagógiai professio kérdéseiről. In: Gácsér József (szerk.): *Gondolatok a nevelésről. A XX. század végi nevelés néhány speciális témájáról. Pedagógiai antológia IV*. Szeged, JGYF Kiadó, 2001.
- Forgas J. P.: Az érzelmek szerepe a gondolkodásban. In: Forgács J. (szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Budapest, Kairosz Kiadó, 2001.
- Fredrickson, B. L.: What good are positive emotions? In: *Review of General Psychology*, 2, 1998.
- Fredrickson, B.L.: Positive emotions. In: Snyder C.R. & Lopez S. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford, Oxford University Press. 2002.
- Freud, S.: *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Budapest, Gondolat, 1986.
- Freudenberger H. J. & Richelson, G.: *Burn – out*. Garden City, Anchor Press, 1980.
- Frielingsdorf, K.: *Istenképek. Ahogy beteggé tesznek - és ahogy gyógyítanak*. Budapest, Szent István Társulat, 2007.
- Galicza János: *Tekintély és alkotás a pedagógusmunkában*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1981.
- Germer, C.K. Siegel, R.D., & Fulton, P.R.: *Mindfulness and psychotherapy*. New York, Guilford Press, 2005.
- Gorbai Gabriella: A tanári minták szerepe a tanárrá válás folyamatának bizonyos szakaszaiban, In: *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Teologia Reformata Transylvanica*. 1-2, 2006.
- Gorbai Gabriella: Hallgatók nézetei a református vallástanárról, vallástanításról. In: *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Teologia Reformata Transylvanica*, 2011.
- Greene, M.: *Teacher as stranger*. Wadsworth, Belmont, CA, 1973.
- Gyökössy Endre: *Életápolás*. Budapest, Kálvin János Kiadó, 1993.
- Gyökössy Endre: *János evangéliuma*. Budapest, Örökségünk Kiadó, 1999.

- Hamachek, D.: Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of selfknowledge. In: Lipka R. P. & Brinthaupt T. M. (Eds.): *The role of self in teacher development*. Albany, N.Y., State University of New York Press, 1999.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.: *What's worth fighting for out there?* New York, Teachers College Press, 1998.
- Hegedüs T. András: *A nevelővé válás*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1988.
- Hoekstra, A.: *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Utrecht, IVLOS, 2007.
- Intrator, S. M. & Kunzman, R.: Starting with the Soul. In: *Educational Leadership*. 3, 2006.
- Izard, C. E.: *Human emotions*. New York, Plenum Press, 1977.
- Jung, C. G.: *Gondolatok a vallásról és a kereszténységről*. Budapest, Kossuth Kiadó, 1996.
- Karácsony Sándor: *Ifjúság és hivatás*. Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1991.
- Kimmel Magdolna: A tanári reflexió korlátai. In: *Pedagógusképzés*, 33, 4. 2006.
- Kirkwood, N. A.: *Pastoral Care in Hospitals*. Australia, E.J. Dwyer, 1995.
- Kolb, D. A., Fry, R.: Towards an applied theory of experimental learning. In: C. R. Cooper (Ed.) *Theories of group processes*. New York, Wiley, 1975.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, A.: Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour- Levels in learning about teaching. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2, 2, 1996.
- Korthagen, F. A. & Vasalos, A.: Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 11, 1. 2005.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M.: Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*. 28, 4, 1999.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A.: From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. In: N. Lyons (Ed.): *Handbook of reflection and Reflective Inquiry*. New York, Springer, 2010.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T.: *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

- Korthagen, F. A.: In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*. 77, 20, 2004.
- Koster, B., Korthagen, F. & Scrhniemaker, H. B. M.: *Between entry and exit. How student teachers change their educational values under the influence of teacher education*, Lyon, University Press, 1995.
- Kropfné Knipp Mária: A pozitív – elfogadó tanítói attitűd megerősödését célzó eljárások a tanítójelöltek körében. In: *Módszertani Közlemények*. 40. 4. 2000.
- Krull, E.: Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: A mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. In.: *Pedagógusképzés*, 2 (31), 2004.
- Kulcsár Zsuzsanna: *Trauma feldolgozás és vallás*. Budapest, Trefort Kiadó, 2009.
- Mayer, J. D.: Spiritual intelligence or spiritual consciousness. In: *The International Journal for the Psychology of Religion*. 10, 1, 2000.
- Mc Adams, P.D.: *The person*. San Diego, CA, Harcourt Brace Jovanovich, 1990.
- McInyre, D., & Hagger, H.: Professional development. In: *British Journal of Educational Studies*. 40, 3, 1992.
- McLean, S. V.: Becoming a teacher: The person in the process. In: R.P. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.): *The role of self in teacher development*. State University of New York Press, Albany, New York, 1999, 55-91.
- Nagy Zsuzsanna: A kiegész jelensége a pedagóguspályán. In: *Közös Tanulmányok, Közös Főiskola*. Békéscsaba – Szarvas, 1999.
- Nemes Ödön: A lelkipozíció spiritualitása. In: *Embertárs*. 2, 4, 2004.
- Nias, J.: Primary teachers talking: A study of teaching as work. Routledge, London/New York, 1989.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M.: *Understanding emotions*. Cambridge, Blackwell, 1996.
- Oláh Attila: *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény – Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest, Trefort Kiadó
- Oláh Attila: Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? In: *Iskolakultúra*. 14, 11, 2004.
- Paizs Ábel: Időszerű-e a spiritualitás? In: *Embertárs*. 4, 2, 2006.
- Pajares, M. F.: Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Construct. In: *Review of Educational Research*, 3, 1992.
- Palmer, P.J.: *The courage to teach*. San Francisco, Jossey –Bass, 1998.

- Pikó Bettina: A mentálhigiénés szemlélet jelentősége az ifjúkori krízisek megelőzésében. In: Kapócs I., Maár M., Szabadka P. (szerk.): *Ifjú-Kór 3*. Budapest, Okker Kiadó, 2004.
- Pope, M. & Denicolo, P.: *Transformative education*. London/ Philadelphia, Whurr, 2001.
- Poutiatine, M.: Finding common threads: *Summary of the research on teacher formation and the Courage to Teach*. Bainbridge Island, WA, Center for Courage and Renewal. 2005.
- Rad, v. G.: *Az Ószövetség teológiája. II*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- Reinhardt Melinda: Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? In: *Iskolakultúra*. 9. 2009.
- Rogers C. R.: *Valakivé válni – a személyiség születése*. Edge 2000 Kiadó, 2004.
- Rogers, C. R. & Freiberg, H. J.: *A tanulás szabadsága*. Budapest, EDGE 2000 Kiadó, 2007.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.: Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: Deci E. L. & Ryan R. M. (Eds.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, The University of Rochester Press. 2002.
- Sántha Kálmán: Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. In: *Neveléstörténet*. 3. 1-2. 2006.
- Scharmer, C.O.: *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Mass, Society for Organizational learning, 2007.
- Schneider, T. (szerk.): *A dogmatika kézikönyve*. Budapest, Vigilia, 1997.
- Schön, D. A.: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, Temple Smith, 1983.
- Schütz, Ch. (szerk.): *A keresztyén szellemiség lexikona*. Budapest, Szent István Társulat, 1988.
- Schweitzer, F.: *Vallás és életút – Vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúkorban*. Budapest, Kálvin János Kiadó, 1999.
- Scotton, B.W. Chinen, A. B. & Battista, J. R.: *Textbook of transpersonal psychiatry and psychology*. New York, Basic Books, 1996.
- Sebestyén Jenő: *Református dogmatika*. Budapest, Kiadja a Református Theol. Akadémia Kurzustára, 1940.
- Seligman, M. E. P. & Csíkszentmihályi M.: Positive Psychology: An introduction. In: *American Psychologist*. 55, 2000.
- Seligman, M. E. P.: *Autentikus életöröm – A teljes élet titka*. Budapest, Laurus Kiadó, 2007.

- Senge, P.: *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. New York, Doubleday, 2000.
- Sheldon, K. M., Williams, G. & Joiner, T.: *Self-determination theory in the clinic: motivating physical and mental health*. New Heaven, CT, Yale University Press, 2003.
- Stenger, H : A (lelki)pásztori kompetencia három jellemzője. *Embertárs*. 1. 1. 2003.
- Suhajda Edit: A reflektív tanulás a kritikai gondolkodás szolgálatában. In: Kopp Erika (szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Budapest, Gondolat kiadó, 2006.
- Szentmártoni Mihály: *A vallásoktatás akkordjai, A hitoktatás technikája és művészete*. Szeged, Agapé, 2001.
- Szivák Judit: A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- Szivák Judit: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*, Pedagógus könyvek, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2002.
- Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Budapest, Gondolat Kiadói Kör, 2003.
- Szücs Ferenc: A katechéta személye, mint a katechézis egyik legfontosabb tényezője. In: *Keresztyén Nevelés*. 5, 8, 1997.
- Szücs Ferenc: *Teológiai etika*. Budapest, Református Zsinati Iroda Tanulmányi Osztálya, 1993.
- Tamminen, K., Vesa, L., Pyysiainen, M.: *Hogyan tanítsunk hittant? – Vallásdidaktika*. Budapest, Teológiai Irodalmi Egyesület, 1998.
- Teőke Marianne: A pedagógus magatartás. In: *Parlando*. 36, 2, 1997.
- Tóth László: A kompetencia-alapú pedagógusképzésről. In: *Pedagógusképzés*. 3 (32), 4, 2005.
- Vergote, A: *Valláslélektan*. Budapest, Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, 2001.
- Walsh, S.: *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge, CUP, 1994.
- Winitzky, N. & Kauchak, D.: Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning. In: Richardson, V. (Ed.): *Constructivist teacher education: Building new understandings*, Washington, DC, Palmer. 1997.
- Wubbels, T. & Levy, J.: *Do you know what you look like?* London, Palmer Press, 1993.

Wubbels, T., Korthagen, F. & Dolk, M.: *Conceptual change approaches in teacher education: Cognition and action*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1992.

Wubbels, T.: Taking account of student teachers' preconceptions. In: *Teaching and teacher education*. 8, 2, 1992.

•