

ȘEDINȚA PLENARĂ

PERSPECTIVE DE RECONCEPTUALIZARE A PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL FORMĂRII INIȚIALE PRIN OPTICA ANALIZEI DIMENSIUNILOR COMPORTAMENTULUI EPISTEMIC COMPETENT AL CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR ȘI IMPORTANȚA AUTORITĂȚII SALE PEDAGOGICE

*Larisa Cuznețov, dr. hab., prof. univ.,
catedra Științe ale educației și management, UPSC.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7677-1763>*

Rezumat: Articolul conține un studiu teoretic, care elucidează un șir de perspective și tendințe de redefinire a profesionalizării cadrelor didactice în procesul formării inițiale, abordate prin optica analizei dimensiunilor comportamentului epistemic al cadrului didactic universitar, al autorității lui pedagogice și a precizării valorificării în învățământul de specialitate a celor două paradigme: centrarea pe student și centrarea pe formarea competențelor profesionale. Studiul redă în detalii modelul personalității cadrului didactic universitar în contextul sporirii autorității epistemice și deontice, eficienței sale personale și profesionale prin analiza și precizarea importanței charismei pedagogice, vocației, altruismului, rezilienței și capacităților de autoactualizare și autoperfecționare permanent

Cuvinte cheie: *profesionalizarea cadrelor didactice, formarea inițială, autoritate pedagogică, autoritate epistemică, autoritate deontică, autoperfecționare.*

Abstract: The article contains a theoretical study, which elucidates a series of perspectives and trends to redefine the

professionalization of teachers in the initial training process, approached through the analysis of the dimensions of the epistemic behavior of the university teacher, his pedagogical authority and the capitalization of specialized education. the two paradigms: focusing on the student and focusing on the training of professional skills. The study details the personality model of the university teacher in the context of increasing epistemic and deontic authority, his personal and professional efficiency by analyzing and specifying the importance of pedagogical charisma, vocation, altruism, resilience and permanent self-actualization and self-improvement.

Keywords: *professionalization of teachers, initial training, pedagogical authority, epistemic authority, deontic authority, self-improvement.*

Dacă în secolul trecut învățământul era mai mult axat pe învățarea reproductivă, pe didacticismul excesiv, pe dezvoltarea aptitudinilor intelectuale pentru a obține reușita școlară, în postmodernitate situația se schimbă radical. Astăzi, atât teoreticienii cât și practicienii din învățământ și științele educației permută accentele și atenția asupra elaborării bazelor științifice, teoretico-aplicative pentru a fundamenta valorificarea eficientă a dezvoltării cogniției și metacogniției la elevi, a gândirii științifice, a creativității și a aptitudinilor intelectuale în contextul formării competențelor, inclusiv a celor transversale, necesare nu numai în cariera școlară, cea profesională, dar și în viața cotidiană, integrarea socială, în comunicarea și colaborarea optimă cu semenii, colegii de muncă etc. Bineînțeles că fundamentele teoretice și praxiologice ale acestor fenomene își au originea în ultimele decenii ale secolului XX (anii 1970 - 2000), germenii cărora au început să se dezvolte

activ în a doua jumătate a acestuia (după al doilea război mondial), în prezent, continuând să se aprofundeze, completeze și să se valideze experimental. Evident că toate aceste competențe și calități sunt capabile să le cultive și să le formeze elevilor doar cadrele didactice, care au și ele o astfel de pregătire, posedă o gândire științifică, competențe profesionale, sunt apte pentru auto/perfecționare și autoactualizare pe parcursul întregii vieți. Cu o anumită doză de optimism, putem constata că politicile mondiale, cele europene și cele din Republica Moldova, proiectele internaționale și naționale interdisciplinare, comunitatea științifică îmbină eforturile pentru a implica cât mai multe cadre didactice în variate proiecte, programe și activități de profesionalizare și sporire a competențelor nominalizate anterior. Instituțiile superioare cu profil pedagogic și psihopedagogic muncesc mult pentru a eficientiza formarea inițială și cea continuă a cadrelor didactice. În esență, noi toți suntem martori și participanți activi la sporirea calității învățământului superior de specialitate și ajustarea lui la necesitățile sociale contemporane și la standardele europene și mondiale. Acest fapt este vizibil foarte bine la nivel național și, anume, la nivelul universităților de profil, inclusiv și a universității noastre (de exemplu, proiectul, recent încheiat cu genericul *Condiții pedagogice de optimizare a învățământului în criză pandemică prin prisma dezvoltării gândirii științifice a cadrelor didactice* și actualul proiect *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în*

contextul provocărilor societale). Învățământul universitar a suferit un șir de metamorfoze și continuă să se restructureze, să se ajusteze la necesitățile societății și școlii, la standardele naționale, europene și mondiale.

Plecând de la considerentele expuse și de la abordarea comprehensivă a profesionalizării cadrelor didactice de tip integrator, global, *tendința contemporană a menținerii echilibrului științifico-analitic și empiric al didacticii* [7, p. 12] și, desigur că plecând de la cele patru tipuri fundamentale ale învățării, care reprezintă pilonii cunoașterii: *a învăța să știi*/ dobândirea instrumentelor cunoașterii, *a învăța să faci*/ să interrelaționezi eficient cu mediul ambiant; *a învăța să trăiești împreună cu alții*/ activitatea și cooperarea cu alte persoane; *a învăța să fii*, competență importantă ce reiese din primele trei, care presupune manifestarea unor comportamente concrete și consecvente în viața cotidiană, personală, profesională, civică etc., completate cu: *a învăța să devii*/ autoperfecționarea continuă / permanentă - considerăm absolut oportună reconceptualizarea și eficientizarea învățământului pedagogic universitar. În paralel cu aceasta, este necesar să menționăm că reconceptualizarea și renovarea învățământului superior ar fi eficientă dacă ar fi realizată concomitent și coerent, integral, pe ambele coordonate a procesului de formare inițială și a celui de formare continuă a cadrelor didactice. La fel, situația analizată și experiența avansată ne orientează spre *regândirea și reconfigurarea următoarelor trei componente*

importante ale învățământului universitar: cadrul conceptual/ fundamentele științifice ale procesului de învățământ; cadrul tehnologic/ fundamentele aplicative ale procesului de învățământ și modelul personalității cadrului didactic universitar. Bineînțeles că toate aceste trei componente le considerăm importante și le vom aborda din perspectiva teoriilor umaniste ale învățării (C. Rogers; A. Maslow); teoriilor cognitive ale învățării și a paradigmei cognitiv-constructiviste (J. Piaget; L. S. Vîgotski); teoriei social-cognitive a învățării și a teoriei eficienței personale (A. Bandura), inclusiv a teoriei cognitive a învățării multimedia (R.E. Mayer). În viziunea noastră, ***personalitatea cadrului didactic universitar***, abordată, fie ca: problemă științifică, domeniu, fenomen sau direcție de cercetare, sau în funcția de actor real, important al procesului de învățământ superior de specialitate, necesită o mai mare atenție, întrucât conștientizăm clar faptul că de profesionalismul, atitudinea, competența și comportamentul epistemic, moral și civic al acestuia, depinde tot ceea ce numim calitate și performanță în pregătirea generațiilor tinere de pedagogi. Sigur că în acest studiu teoretic vom elucida doar esențializat și succint aspectele enunțate.

Așadar, pentru a configura perspectivele profesionalizării cadrelor didactice în formarea inițială, dar și în scopul sporirii eficienței cadrelor didactice universitare, precizăm ***tendențele redefinirii și optimizării sistemelor educaționale în postmodernitate:***

- concentrarea atenției asupra laturii formative a învățământului, întrucât cea informativă a prevalat prea mult timp. Evident că latura informativă rămâne importantă, aceasta se reactualizează continuu și se aduce în conformitate cu noutățile domeniului concret și a disciplinei de studiu din planul de învățământ, ceea ce asigură intercon condiționarea, completarea lor și contribuie la cizelarea formării competențelor la nivel de cunoaștere, la nivel de aplicare și integrare, manifestându-se în fortificarea capacităților practice și armonizarea dimensiunilor cognitive cu cele afectiv-atitudinal-comportamentale ale elevului/studentului;

- abordarea sistemică a instituției și a procesului de învățământ, indiferent de nivelul său, întrucât acestea au de realizat multiple funcții și roluri pentru a pregăti tânăra generație de o integrare socială și profesională optimă, ceea ce orientează activitatea didactico-științifică a universităților, mai cu seamă a celor pedagogice, care trebuie să fie apte de a pregăti cadre didactice competente și eficiente pentru preîntâmpinarea și lichidarea distorsiunilor de adaptare socială specifice copiilor și adulților, contribuind la formarea unei *personalități dezvoltate la cote maxime* [8] din punct de vedere moral, intelectual, profesional și social ca membru responsabil al societății/ poziție socială activă;

- crearea obligatorie a condițiilor favorabile, inclusiv renovarea echipamentelor, bazei tehnico-materiale pentru a forma studenților pedagogi competențe de valorificare a

realității virtuale, a mijloacelor mass-media, tehnologiilor informaționale în scopuri de instruire, educație și autoperfecționare;

- profesionalizarea cadrelor didactice, începând cu etapa formării inițiale/chiar de la anul I, punând accent pe formarea și consolidarea competențelor de autoactualizare profesională, autoeducație și pe formarea conștiinței de actor a propriei formări și deveniri, a învățării pe intregul parcurs al vieții în vederea unei adaptări eficiente la noile realități sociale și școlare, la democratizarea învățământului și la condițiile unor situații extraordinare și complicate (ca de exemplu pandemia actuală, cataclisme naturale etc.);

- formarea inițială a cadrelor didactice, profesionalizarea lor necesită o orientare pertinentă și constantă spre valorile umanizării, democratizării, facilitării procesului educațional, axat pe dezvoltarea creativității, spiritului activ, inventiv al individului și abordarea studentului / elevului ca subiect conștient al propriei dezvoltări / centrarea pe cel ce învață;

- sporirea calității procesului de formare inițială a cadrelor didactice, profesionalizarea lor în contextul și din perspectiva conformării și ajustării permanente la noile descoperiri din domeniul științelor educației și a neuroștiințelor/ neurobiologie, neuropsihologie, psihobiologie etc. cu privire la funcționarea creierului, mecanismelor activității sistemului nervos central, influența sistemului endocrin asupra formării personalității,

proceselor cunoașterii și învățării; principiile și strategiile elaborate de neurodidactică, neuroștiințele educației;

- orientarea profesionalizării cadrelor didactice (la ambele nivele, formare inițială și continuă) spre respectarea *principiului științificității* și formarea *comportamentului epistemic* [1], dezvoltarea gândirii științifice prin studierea și valorificarea în practica școlii a pozițiilor de bază ale teoriilor cognitiv-constructiviste, a filosofiei educației și formarea abilităților metacognitive de reflecție didactică și axiologică;

- redimensionarea formării inițiale ale cadrelor didactice în contextul umanizării și democratizării managementului educațional prin exersarea reală a principiilor și strategiilor acestuia în cadrul tuturor stagiilor de practică profesională.

Reieșind din necesitățile societății, a tendințelor dezvoltării învățământului în postmodernitate, determinate și punctate mai sus, vom analiza esența celor două paradigme importante și actuale, pe care reperează învățământul la general și învățământul universitar pedagogic, în special, inclusiv profesionalizarea cadrelor didactice: *Paradigma învățământului centrat pe elev / student* și *Paradigma învățământului centrat pe competențe* [13, p. 45-47]. În acest context menționăm că centrarea pe student înseamnă proiectarea și desfășurarea procesului de învățământ plecând de la particularitățile individuale ale acestuia (de vârstă, cognitive, afectiv-emoționale, atitudinale, psihomotorii etc.) și de la specificul învățământului superior profesional / pedagogic. Așadar, *în*

paradigma învățământului centrat pe student, studierea disciplinelor prevăzute în planul de învățământ, conținuturile lor, respectă și asigură destinația, finalitățile și cerințele care parvin din documentele de politici educaționale, inclusiv de la studenți ca viitori specialiști. Învățământul centrat pe student, urmează a fi realizat prin intermediul aplicării variatelor forme, strategii și tehnologii, care presupun nu doar predarea și învățarea, ci sunt axate pe un schimb de informații și opinii între educator și educabili, accentul căzând pe stimularea acțiunilor practice de luare a deciziilor, a dezvoltării gândirii practice, elaborării și implementării experimentale a unor proiecte pedagogice; pe flexibilizarea instruirii, predarea și studiul holistic / sistemic, dezvoltarea gândirii științifice și a gândirii critice ca componentă esențială a primei; pe formarea-dezvoltarea competențelor de analiză, modelare și rezolvare a problemelor, dilemelor și situațiilor complexe educaționale (în cadrul predării, învățării, stagiilor de practică profesională etc); pe diversificarea formelor, metodelor și tehnicilor de evaluare [2; 5; 6; 7; 11; 13]. Sintetizând cele relatate, menționăm că centrarea pe student înseamnă de fapt, proiectarea și desfășurarea procesului de învățământ, plecând de la particularitățile individuale ale acestuia (de vârstă, cognitive, afectiv-emoționale, atitudinale, psihomotorii etc.), de la specificul învățământului superior profesional / pedagogic, finalitatea de bază, subsumându-se la dezvoltarea reflecției pedagogice, care se îmbină organic

cu erudiția, competența și eficiența personală și profesională.

Paradigma învățământului centrat pe competențe reprezintă o paradigmă contemporană, care, atât la nivel de sistem, cât și la nivel de proces educațional, promovează centrarea pe cel ce învață, pe formarea competențelor funcționale, disciplinare și transversale ale studenților. Evident că din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice și în contextul politicilor curriculare, această paradigmă oferă deschideri valoroase inter-, pluri- și transdisciplinare - condiție optimă de formare și consolidare a competențelor transversale, foarte necesare în profesia de pedagog. În contextul dat, precizăm *definiția competenței*, stabilită în *Cadrul european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții* (Jurnalul Oficial c111 din 06.05.2008/ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=uriserv:c11104>), care ne sugerează că competența înseamnă capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințe, abilități și capacități personale, sociale și/sau metodologice în situații de muncă sau de studiu, pentru dezvoltarea profesională și personală [Apud 13, p. 46]. Un element cheie în sensul acesta este caracteristica faptului că competența, individuală sau colectivă, reprezintă capacitatea de a selecta, mobiliza, combina și utiliza eficient, într-o anumită situație, un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini de operare, transfer și aplicare a achizițiilor, ceea ce asigură desfășurarea calitativă a unei activități sau rezolvarea cu succes a unei probleme

[Ibidem]. În acest sens, este clar că competențele includ un șir de componente cognitive/intelectuale, afectiv-atitudinale și psihomotorii, ceea ce asigură îndeplinirea acțiunilor corespunzătoare pentru a soluționa o situație, o problemă, o dilemă reală etc.; reperul decisiv, consemnând realizarea operațiilor concrete de mobilizare, ordonare, aplicare a resurselor adecvate pentru tratarea acesteia, verificarea pertinentei și articulării lor în acțiune. Așadar, a fi competent înseamnă a ști să acționezi calitativ, eficient și prompt; a lua decizii, a le îndeplini și a verifica realizarea acestora, a le argumenta și a aprecia obiectiv rezultatele obținute. Bineînțeles că competențele cadrelor didactice în formarea inițială sunt încă la începutul procesului său de dezvoltare, cristalizare, exersare și aplicare în situații modelate și /sau în situații reale la orele teoretice și practice, în timpul stagiului de practică profesională (care, în viziunea noastră, trebuie să fie extins în timp pentru ca competențele să fie exersate și consolidate în soluționarea variatelor situații școlare, manageriale și în cadrul predării disciplinelor de studiu).

Continuând studierea, fundamentarea și redimensionarea profesionalizării cadrelor didactice în formarea inițială, plecăm de la cunoscutul postulat, conform căruia *pedagogia postmodernă, centrată pe student și formarea competențelor, este una activă și interactivă, configurată în valorificarea principiilor și strategiilor constructivismului cognitiv și constructivismului social*, pe care îl validăm și re/confirmăm doar în și prin activitatea de pregătire a

viitorilor pedagogi. Prin urmare, demersul instrucțional de formare al pedagogilor în actualitate este axat pe implementarea accepțiunilor, strategiilor și tehnologiilor euristice, active și interactive de *dezvoltare a metacogniției, creativității și gândirii științifice* [1; 3; 4; 5; 6; 7; etc.]; de *dezvoltare optimă a gândirii în cotidian și a gândirii profesionale*, calitățile de bază ce vor asigura cadrului didactic începător integrarea optimă în profesie și societate [Apud 3]. Evident că ideea expusă poate fi materializată numai printr-o muncă asiduă și conștiincioasă din partea tuturor actorilor sistemului și procesului universitar formativ, respectând principiile și strategiile propuse de neuroștiințele educației [12]; regulile și normele prevăzute de *principiile didactice* [5; 6; 10; 13]; metodologia valorificării noilor tehnologii informaționale și pedagogice/de specialitate, aplicarea modelelor învățării activ-participative [9; 13 etc.], analizate și descrise în literatura consacrată domeniului vizat. Îmbinând studiul epistemologic al acestor elemente indispensabile profesionalizării cadrelor didactice cu rezultatele analizei comparative a experienței și reflecției pedagogice, am stabilit încă un punct de reper important pentru ghidarea acestei activități, obiectivat în ***concepția reprezentării piramidale ale modelelor învățării***, elaborate de cercetătorii J. R. Davitz și S. Ball [Apud 13]. Cercetătorii reliefează deosebit faptul că modelele de învățare pot fi și sunt multiple, variate și interdependente, scopurile și sarcinile învățării, la fel variază și diferă, depinzând de disciplina de

studiu și tema concretă. Desprindem, deci, miezul concepției în cauză: cadrul didactic universitar i se oferă libertate academică de a construi și a valorifica propria *arhitectură cognitivă a procesului* de studiere / predare-învățare-evaluare la disciplinele sale, începând cu elaborarea curriculei la disciplină, proiectarea didactică, pregătirea materialelor didactice și finalizând cu selectarea și aplicarea strategiilor, metodelor, și procedurilor în cadrul predării, învățării și evaluării studenților. Conștientizând faptul că metodele și modelele de învățare nu sunt universale, ele pot fi selectate și îmbinate într-un amalgam de variante necesare, care ar satisface exigențele ambelor paradigme (centrarea pe student și formarea competențelor profesionale) și ar spori calitatea pregătirii profesionale a studenților pedagogi am apelat la concepția reprezentării piramidale a modelelor de învățare, care, de fapt ne orientează în alegerea modelului potrivit pentru a realiza sarcinile reflectate de autorii nominalizați anterior în cele cinci niveluri ale instruirii (aranjate succesiv într-o structură piramidală) în ordinea atingerii scopurilor învățării. Noi acceptăm ideea dată și ne alăturăm la ea, întrucât analiza elementară a logicii procesului de predare-învățare-evaluare a elevilor, inclusiv a studenților pedagogi, ne convinge în funcționalitatea structurii de folosire a modelelor învățării pentru realizarea scopurilor de bază ale procesului instructiv, elucidat în cele cinci niveluri ale *construcției piramidale* [Apud 13 p. 73]. Dacă facem transfer a supozițiilor concepției nominalizate asupra profesionalizării

cadrelor didactice și urmăm în procesul de învățământ ordinea piramidală, propusă de J. R. Davitz și S. Ball, prin explorarea primului nivel, cel bazal, reprezentat de *condiționarea clasică, formarea asociațiilor prin contiguitate, condiționarea instrumentală a competențelor și învățarea prin observare* - atunci, asigurăm inițierea, introducerea studentului în profesia de pedagog, efectuăm familiarizarea lui cu specificul acesteia, realizăm studierea cu succes și concretizarea reperelor teoretico-practice ale procesului educațional. Explorarea nivelului al II-lea, *generalizarea și discriminarea celor studiate*, contribuie la învățarea și aplicarea criteriilor de analiză, sinteză, comparație etc., elaborarea judecăților și raționamentelor în cadrul disciplinelor studiate. Nivelul III, care presupune *învățarea conceptelor* va fi orientat în direcția studierii procesului de conceptualizare a teoriilor formării personalității umane, teoriilor și tehnologiilor învățării, managementului educațional, metodicilor particulare etc. - va fi unul central în pregătirea cadrelor didactice. Nivelul IV, care presupune *învățarea principiilor*, va fi axat pe studierea normativității actului educațional, iar nivelul V, axat pe *rezolvarea problemelor*, va asigura exersarea, aprofundarea și integrarea cunoștințelor, formarea competențelor profesionale transversale în variate situații și contexte școlare (formale și nonformale) și desigur că va realiza finalitatea scontată - soluționarea problemelor de învățare. În această ordine de idei, considerăm foarte important ca viitorii pedagogi să cunoască *fundamentele*

teoretice ale învățării, structura sistemului cognitiv al persoanei (patru niveluri : al cunoștințelor, computațional/ al procesării informațiilor, algoritmic-reprezentational, de implementare); *modelele învățării și structura reprezentării și valorificării piramidale a modelelor învățării*; să fie apti pentru a construi arhitectura cognitivă a elevului, a clasei de elevi, ținând cont de *dezvoltarea zonei proxime și dezvoltarea gândirii științifice*; să valorifice în practică eficient teoriile formării personalității armonioase, teoriile învățării, teoriile managementului educațional etc. [Apud 14]. Bineînțeles că studenții pedagogi trebuie să fie formați astfel ca să cunoască și să fie în stare a aplica/ implementa fundamentele praxiologice: metode, procedee, modele, strategii, metodologii și tehnologii concrete adecvate disciplinei și temei studiate.

După cum am menționat la început și reieșind din tendințele dezvoltării învățământului în postmodernitate și profesionalizarea cadrelor didactice, ne vom opri mai detaliat la o componentă importantă a acestor procese - ***Modelul personalității cadrului didactic universitar, pe care îl vom aborda în contextul sporirii autorității și eficienței epistemice personale și profesionale.*** Cele mai importante trăsături ale modelului de personalitate a cadrului didactic universitar, în viziunea noastră, pe care considerăm absolut necesar de cultivat și de promovat, țin de: *competența științifică și didactico-metodologică, competența de facilitare a procesului de învățământ la toate etapele sale într-o îmbinare organică și sistemică cu*

*facilitarea progresului individual al fiecărui student, accesibilizând managementul și resursele de învățare/profesionalizare pentru toți membrii grupului. În afară de acestea, pedagogul universitar este obligat să fie centrat pe student în toate acțiunile sale; să fie suportiv și creator, să ofere studenților oportunitate de a învăța independent și a colabora eficient cu colegii; să valorifice permanent principiile umanismului și a respectării drepturilor omului, inițiind și susținând în grupul de studenți un climat democratic, afectuos și pozitiv, responsabil și empatic. La fel, cadrul didactic universitar este dator să-și onoreze eficient funcțiile corespunzătoare titlului său științific (lector, conferențiar, profesor universitar); să fie axat pe o activitate conștientă de autoperfecționare și autoactualizare continuă. Ansamblul vizat de trăsături ar putea fi exprimat esențializat prin următoarea caracteristică a cadrului didactic, profesionistului în științele educației, realizată de ilustrii savanți S. Mehedinți (1939), M. Dogan și R. Pahre (1993). În viziunea savanților, pedagogul trebuie să posede un **comportament epistemic profesionist într-un domeniu de cunoaștere, manifestând erudiție, creativitate; să fie un profesionist savant și expert, unul care-i axat pe inter- și multidisciplinaritate, elementul dominant instrumental al acestuia fiind științificitatea, care i-ar permite lărgirea și aprofundarea tradiției studierii unei discipline** [Apud, 1, p. 15]. Noi, totalmente susținem, suntem de acord cu această caracteristică și o completăm, evidențiind faptul că universitarul este obligat **să fie exemplu, să manifeste un***

comportament demn de urmat pentru studenți, atât ca învățator cât și ca persoană cu o poziție morală, civică și social-activă, care deține o autoritate pedagogică și o imagine pozitivă personală și profesională binemeritate.

În această ordine de idei vom preciza dimensiunile profesionalismului cadrului didactic universitar, autoritatea sa pedagogică și specificul ei. Analiza logică a dimensiunilor profesionalismului cadrului didactic universitar ne orientează spre conștientizarea unui moment important: aceste două caracteristici ale personalității cadrului didactic universitar sunt strâns legate între ele, fiind interdependente și complementare. Totodată, ambele, depind nu numai de prezența trăsăturilor enunțate mai sus, ci mai depind, într-o foarte mare măsură, încă de un ansamblu de calități ca: *dragostea de om, copil / student, empatia, echilibrul afectiv, capacități de cunoaștere și înțelegere a elevilor / studenților; spiritul de observație, de dreptate și echitate, perseverența, capacitățile de comunicare și relaționare constructivă cu adulții și copiii / studenții, capacitățile organizatorice / manageriale, capacitățile de consiliere și susținere morală a copiilor / adulților, obiectivitatea, onestitatea și corectitudinea umană; dinamismul, energia, creativitatea, modul pozitiv de a gândi și a se comporta, consecvența în acțiunile sale.* După cum vedem, competența și profesionalismul cadrului didactic, la general și a celui universitar, în special, urmează a fi însoțite de un ansamblu substanțial de calități, care, odată formate, necesită antrenare și consolidare permanentă, întrucât

anume acestea condiționează prezența sau lipsa autorității pedagogice. În contextul dat, în opinia noastră și plecând de la experiența proprie considerăm oportun să evidențiem câteva aspecte, care, insuficient sunt elucidate în literatura de specialitate. Foarte puțin se abordează așa calități ca: ***charisma pedagogului, eleganța și imaginea, vocația, reziliența, altruismul, autoritatea epistemică și autoritatea deontică***. Cu acest prilej vom preciza sensul semantic al termenului de *autoritate*. Acesta a provenit de la lat. *autoritas*, care înseamnă prestigiul / reputația de care se bucură o persoană prin calitățile sale de om, în cazul nostru, cadrul didactic. Evident că autoritatea pedagogică include un sens mai larg. Logicianul și filosoful polonez J. M. Bochenski, într-o reprezentare logico-pedagogică, redă schema referitoare la autoritate prin corelarea manifestării personalității pedagogului în relația cu elevul și grupul de elevi, cu manifestarea profesionalismului în procesul de învățământ, inclusiv în domeniul respectiv de cunoaștere. De fapt, dacă comparăm schema vizată cu trăsăturile de personalitate descrise de noi, observăm că chintesența fenomenului autorității cadrului didactic, propusă de J. M. Bochenski [Apud 1, p. 178], este similară cu acestea, fiind destul de convingătoare și explicită, chiar dacă este reprezentată foarte succint și generalizat.

Cât privește ***charisma pedagogică***, drept reper teoretic am acceptat și am plecat de la viziunile cercetătorului autohton, V. Mândâcanu, care, în mai multe lucrări, dar, mai cu seamă în monografia sa, *Profesorul maestru* (2009), a

elucidat problema consolidării profesionalismului / măiestriei pedagogice, modul de a fi, de comportare și relaționare a pedagogului cu studenții, consemnând importanța atractivității, farmecului, fascinației personale în îmbinare cu competența și autoritatea acestuia, de fapt, nu este altceva decât trăsătura definită ca *charisma pedagogică* [9; 10]. Plecând de la ideile savantului și de la viziunile mai multor cercetători [1; 6; 9; 10; 13 etc.] și experiența mea personală de durată, am realizat o sinteză ale accepțiunilor și opiniilor proprii și am ajuns la concluzia că ***charisma pedagogică*** reprezintă o trăsătură complexă de personalitate a cadrului didactic, care include un amalgam de calități foarte importante, ca de exemplu: capacitatea de a atrage și a menține atenția discipolilor prin talentul, erudiția, creativitatea sa; modul de gândire și expunere a judecăților și raționamentelor, a materiei de studiu; simțul umorului, încrederea în forțele proprii; manifestarea iubirii față de oameni, viață, promptitudine și corectitudine în acțiuni; stilul vestimentar deosebit de elegant și atractiv, farmec magnetic și ținută umană destoinică, dar naturală / firească. În acest context și din observațiile noastre, considerăm oportun să menționăm că *charisma* este strâns legată de ***vocație***, care se definește ca o aptitudine deosebită, o chemare, predispoziție pentru domeniul pedagogic. Bineînțeles că de aici vine și altruismul, care presupune dăruire, act moral dezinteresat. Întrucât activitatea pedagogică este foarte solicitantă din punct de vedere psihofizic, emoțional și moral, ea necesită eforturi enorme

din partea cadrului didactic, ceea ce poate provoca starea de burnout / epuizare profesională, care poate fi prevenită dacă pedagogul este informat, își cunoaște potențialul său intelectual și psihofizic, urmează un mod sănătos de viață și este rezilient. **Reziliența psihologică a cadrului didactic** desemnează capacitatea acestuia de adaptare, de depășire a situațiilor stresante și dificile prin intermediul calităților moral-volitivă și a atitudinii sale constructive. Trăsătura dată este înăscută, însă se poate dezvolta, antrena și consolida. Experiența ne demonstrează un fapt interesant, atunci când persoana activează din vocație, este captivată de profesia sa, practică sistematic un mod sănătos de viață, reziliența psihologică se formează mai repede și fără eforturi prea mari, iar starea de burnout nu este gravă sau chiar poate fi evitată prin exersarea variatelor forme și modalități de odihnă, auto/consiliere, autoactualizare și acțiuni de loisir (folosire optimă, cu plăcere a timpului liber / a unui hobby).

În finalul studiului, vom preciza esența și importanța **autorității epistemice și deontice** a cadrului didactic universitar. **Autoritatea epistemică** este dată de statutul cadrului didactic ca specialist în domeniul său de cunoaștere și depinde de profesionalismul manifestat în procesul de învățământ / predare-învățare-evaluare și în procesul științific de cercetare (în conformitate cu titlul științific). Deseori în cadrul universitar putem observa prevalarea primului sau celui de-al doilea aspect, alteori observăm o armonie între aceste două aspecte / funcții, adică universitarul ține cursurile la un nivel înalt, fiind și un

cercetător performant în domeniul său de cercetare/cunoaștere. În acest sens, ne rămâne doar să subliniem că funcțiile cadrului didactic universitar trebuie onorate la cote maxime, deoarece studenții au nevoie de un model cu adevărat exemplar, demn de urmat.

Autoritatea deontică, la fel, este importantă, ea se află într-o corelație directă cu cea epistemică, consemnând capacitățile manageriale deosebite și este dată de statutul profesional de realizare a acțiunilor educative de conducere și dirijare a studenților / elevilor. În contextul celor relatate, trebuie să fim foarte atenți să nu lunecăm pe pista autoritarismului (un fel de dictat, supunere totală a discipolilor etc.).

Realizând o concluzie de încheiere a studiului, considerăm util să conturăm responsabilitatea enormă a cadrului didactic universitar pentru profesionalizarea sa, deoarece anume acesta plăsmuiește și construiește fundamentul personalității, vocației și a profesionalismului viitorului pedagog, determinând și ghidând traseul lui, eficiența, orientarea spre autopefecționarea continuă și un destin interesant și fericit de pedagog.

Bibliografie:

1. Călin M.C. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis 2003. ISBN:973-85-940-3-0.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. ISBN: 973-46-0175 - X.
3. Cuznețov Larisa. *Gândirea științifică în educație și instruire. Baze psihopedagogice de optimizare a învățării prin prisma dezvoltării gândirii științifice*. Articol științific în revista UST

- Acta et Commentationes. Științe ale Educației. Nr.4 (22) pp. 110-121. ISSN 1857-0623.
4. Cuznețov Larisa. *Educația pe parcursul vieții și autoperfecționarea - oportunități sociopsihopedagogice de eficientizare a dezvoltării gândirii științifice la cadrele didactice*. culegerea Conferinței Științifice Internaționale cu genericul *Condiții pedagogice de optimizare a învățării în post criză pandemică prin prisma dezvoltării gândirii științifice*. Chișinău : CEP UPSC, 2021. 310 p. Articol științific - comunicare în Ședința Plenară. pp. 16-22. ISBN: 978-9975-46-541-0.
 5. Guțu Vl. *Pedagogia*. Chișinău: CEP USM, 2003. ISBN: 978-9975-71-450-1.
 6. Joița E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 243 p. ISBN: 973-681- 100 - X.
 7. Iucu Romiță B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2008. 220p. ISBN: 978-973-46-1151-5.
 8. Maslow A. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007. 510 p. ISBN: 978-973-707-159-0.
 9. Mândâcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: Lyceum, 1997. p.358. ISBN: 9975-939-19-8.
 10. Mândâcanu V. *Profesorul maestru*. Chișinău: Pontos. 2009. 627 p. ISBN: 978-9975-72-267-4.
 11. Neacșu I. *Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii*. București EDP. 1999. 282 p. ISBN: 973-30-5503-4.
 12. Neacșu I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme*. Iași: Polirom. 2019. 192 p. ISBN: 978-973-47-2482-6/
 13. Papuc Ionel, Bocoș Mușata. *Psihopedagogie. Suporturi pentru formarea inițială și continuă*. București: Cartea Românească Educațional. 2017.191 p. ISBN: 978-606-94524-5-5.
 14. Pânișoară G. *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții*. Iași: Polirom, 2019. 294 p. ISBN: 978-973-46-7725-2.