

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU  
INSTITUTUL DE CERCETARE, INOVARE ȘI TRANSFER TEHNOLOGIC**

**VALORILE ȘI DIMENSIUNILE  
PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE:  
FORMAREA INIȚIALĂ**

**Monografie**

Chișinău, 2023

Lucrarea a fost examinată în Consiliul Științific al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” și aprobată pentru editare de Senatul Universitar, proces-verbal nr.6, din 26 decembrie 2023.

Monografia colectivă a fost elaborată în cadrul Proiectului de cercetare „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”. Cifrul: 20.80009.0807.45.

### **Coordonator științific:**

Larisa CUZNEȚOV, doctor habilitat, profesor universitar

### **Autori:**

Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof.  
Carolina CALARAȘ, dr. conf. univ.  
Anastasia OLOIERU, dr., lect. univ  
Olga RAILEANU, dr., conf univ.

### **Recenzenți:**

Maia ȘEVCIUC, dr., prof. univ., Univeristatea de Stat din Moldova  
Constantin CIORBĂ, dr. hab., prof. univ., Univeristatea Pedagogică  
de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

#### **DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA**

#### **Valorile și dimensiunile profesionalizării cadrelor didactice: formarea inițială :**

Monografie / Larisa Cuznețov, Anastasia Oloieru, Carolina Calaraș, Olga Raileanu. – Chișinău : [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 108 p. : fig., tab.

Referințe bibliogr. la sfârșitul cap. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-864-0.

37.091

V-20

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat  
„Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

## CUPRINS

<b>INTRODUCERE</b> .....	5
<b>CAPITOL 1.</b>	
<b>Cunoașterea științifică în contextul profesionalizării inițiale a cadrelor didactice prin intermediul valorificării coordonatelor educației permanente (Cuznețov Larisa)</b> .....	6
1.1. Studiu, informare și cunoaștere pedagogică în cadrul profesionalizării studenților-pedagogi .....	6
1.2. Cunoașterea pedagogică în formarea profesională a studenților-pedagogi .....	12
1.3. Profesionalizarea cadrelor didactice în devenire: axarea pe educația permanentă.....	18
1.4. Profesionalizarea studenților-pedagogi din perspectiva educației permanente prin posibilitățile metacogniției și învățării autoreglate .....	24
<b>CAPITOLUL 2.</b>	
<b>Perspectiva învățării pe tot parcursul vieții: orientarea strategică și metodologică a studentului-pedagog privind dezvoltarea personală (Calaraș Carolina)</b> .....	34
2.1. Unele delimitări și precizări conceptuale.....	34
2.2. Excurs istoric în dezvoltarea personală umană.....	39
2.3. Procesului de dezvoltare personală umană: fundamente psihologice.....	45
2.4. Orientarea strategică și metodologică a studentului-pedagog în dezvoltarea personală.....	52
2.5. Principii teoretico-aplicative și unele strategii complementare interdisciplinare de autocunoaștere și autoacceptare a studenților-pedagogi în procesul de dezvoltare personală.....	62
<b>CAPITOLUL 3:</b>	
<b>Educația economică , antreprenorială și învățarea pe parcursul vieții: formarea inițială (Oloieru Anastasia)</b> .....	68
3.1 Repere teoretice ale învățării economiei pe tot parcursul vieții.....	68
3.2. Specificul învățării economiei la vârsta adultă în contextul valorilor educației economice .....	72

3.3 Bariere în învățarea economiei la vârsta adultă .....	77
3.4. Tehnologii ale educației economice a studenților-pedagogi, abordate prin prisma personalității financiare .....	80

#### **CAPITOLUL 4.**

<b>Profesionalizarea inițială a cadrelor didactice prin prisma formării identității profesionale și valorificării culturii emoționale (<i>Raileanu Olga</i>).....</b>	<b>90</b>
---	-----------

4.1. Profesorul debutant între formare, conținuturi, competențe și atribuții.....	90
---	----

4.2. Identitatea profesională - dimensiune importantă în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice. Formarea inițială. ....	93
---	----

4.3. Aspecte definitorii ale inteligenței emoționale a studenților debutanți în procesul de formare inițială .....	100
--	-----

## Introducere

Această lucrare reprezintă o restructurare și sinteză a ideilor elucidate în publicațiile noastre elaborate în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale* (formarea inițială). Întrucât problema profesionalizării cadrelor didactice este în centrul atenției teoreticienilor și practicienilor din domeniul științelor educației, pe parcurs au apărut multe lucrări, a fost dificil pentru noi să stabilim aspectele abordate mai modest sau chiar insuficient. Astfel, după un șir de studii teoretice și empirice, am decis să completăm informațiile și cunoștințele pedagogice prin a realiza delimitări și precizări conceptuale, concretizarea și argumentarea dimensiunilor valorice a *cunoașterii științifice* (studiu, informare, conceptualizare, cunoaștere pedagogică, metacogniție, învățare autoreglată etc.); a orientării strategice și metodologice privind dezvoltarea personală a studenților-pedagogi; a familiarizării acestora cu educația economică și antreprenorială; a oferi posibilități de autocunoaștere, autoapreciere, determinare a identității personale și profesionale. Aspectele vizate au fost abordate din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.

În speranța că acest studiu monografic va fi accesibil și util studenților, masteranzilor, cadrelor didactice universitare debutante, vă îndemnăm la o lectură participativă, care ar stimula creativitatea, reflecția personală și cea profesională; vor contribui la sporirea eficienței și autoactualizarea studenților-pedagogi.

## Capitolul 1.

### Cunoașterea științifică în contextul profesionalizării inițiale a cadrelor didactice prin intermediul valorificării coordonatelor educației permanente

#### 1.1. Studiu, informare și cunoaștere pedagogică în cadrul profesionalizării studenților-pedagogi

Pentru a elucida logic și coerent aspectul anunțat în titlul subcapitolului începem cu explicarea termenilor și definiția celor trei concepte consacrate: *studiu*, *informare* și *cunoaștere pedagogică*.

**Studiul**, desemnează acțiunea studierii, a muncii intelectuale depuse de persoană în scopul însușirii cunoștințelor temeinice într-un anumit domeniu sau reprezintă cercetarea unei probleme, a unui fenomen [29; 32 etc.]. Literatura specială oferă 18 definiții pentru acest termen. Deseori prin studiu înțelegem o materie de învățământ, o lucrare, o operă științifică, alteori studiul înseamnă o schiță parțială sau preliminară cu ajutorul căreia pictorul, sculptorul etc. compune și execută o operă definitivă. La fel, studiul poate desemna și o compoziție muzicală, destinată îmbunătățirii tehnicii instrumentale [Ibidem].

Termenul dat provine din latinescul *studium*. Evident că în profesionalizarea studenților-pedagogi și a cadrelor didactice *studiul* poate presupune: învățare; cercetare; examinare, analiză detaliată și aprofundată a unei probleme sau a unui fenomen, care poate fi și pedagogic/ educațional; o activitate axată pe investigarea unui domeniu și însușirea cunoștințelor analizate și, mai apoi structurate conform anumitor criterii sau indicatori (stabilite anterior de cercetător).

Concomitent cu clarificarea conceptului de *studiu*, deseori la studenți apar un șir de întrebări de tipul: *conceptul reprezintă un termen ?... termenul întotdeauna poate fi numit concept ?...dar, ce este atunci, noțiunea?...*

În continuare, precizăm faptul că în **Logică**, conceptul este un conținut al gândirii, iar atunci când este aplicat unui obiect, poate forma o propoziție. În **Lingvistică**, conceptul reprezintă semnificatul, adică sensul cuvântului, în timp ce cuvântul în sine constituie semnificatul său. **Conceptul** este un termen abstract care se deosebește de lucrul desemnat de acest concept. Termenul de *concept* a fost inițial valorificat în operele filosofice din Evul Mediu (conceptus) de către **Thomas Aquinas**, apoi a fost mai pe larg explorat de **William of Ockham** și de ceilalți filosofi scolastici. Termenul vizat provine din conceptul latin care înseamnă acțiune de a conține, de a ține împreună, de a primi, derivat din verbul *concupere*, care înseamnă a concepe. Filosofii moderni **Rene Descartes** și **John Locke** au substituit *conceptul* cu noțiunea de *idee*, care înseamnă, în sens general, orice reprezentare mentală, fie ea perceptivă, imaginară sau pur abstractă [Apud 11; 31 etc.]. Evident că unii filosofi au oferit și alte interpretări conceptului. Așa, în **Antichitate**, *conceptul a fost frecvent echivalat cu sensul unui termen, în scopul intenției sau*

denotării acestuia. **Aristotel** considera că un concept bun este acela care se referă la esența unui fenomen sau obiect. În **Scolasticism**, după cum am menționat anterior, filosofia medievală susținea că conceptul este o reprezentare mentală ce se referă la o serie de obiecte. **Filosofia modernă** desemnează conceptul prin termenul de idee sau reprezentare a minții, care rezumă o multitudine de obiecte empirice sau mentale prin abstractizarea și generalizarea trăsăturilor comune identificabile. Conform accepțiunilor lui **Im. Kant**, conceptul este ceea ce unifică diversitatea senzațiilor. În lucrarea sa *Critica Rațiunii pure*, filosoful definește conceptele supreme ale cunoașterii ca categorii de înțelegere. Empirismul, raționalismul și idealismul propun definiția conceptului și teoretizează geneza și rolul său în cunoaștere. În **Lingvistică** conceptul este notat în limbă de un termen care îl desemnează: conceptul este denumit *semnificat* și, termenul care îl desemnează tot este denumit *semnificat*. În acest context, considerăm oportun să apelăm la **Teleosemantică/ teleosemantics**, *abordare contemporană a teoriei conceptului*, dezvoltată de **Ruth Millikan, David Papineau și Fred Dretske**. Adepții acestei abordări susțin că unele concepte au o funcție naturală. Aceasta înseamnă că teleosemantica explică formarea conceptelor, plecând de la scopul și rolul pe care acestea îl joacă în aparatul nostru cognitiv, coșemnând funcția pe care o îndeplinesc [37].

Așadar, conform dicționarelor limbii române, conceptul înseamnă o idee generală care reflectă just realitatea/ noțiune generală. Dicționarele de filosofie, inclusiv Dicționarul de filosofie Larousse [15, p.58] menționează că conceptul este o idee abstractă și generală. De fapt, în viziunea unor filosofi, drept problemă filosofică reprezintă nu conceptul în sine, ci realitatea conceptelor. În sensul dat, specificăm că pentru empiriști/ nominaliști, conceptul nu este decât un cuvânt (**J. Locke, Fr. Bacon, D. Hume** etc.), iar pentru raționaliști, conceptul este o realitate în spirit (**Platon, B. Spinoza, Im. Kant** etc.) [Ibidem].

În **Filosofia postmodernă** observăm mai multe concepții care explică statutul de existență al conceptului. Potrivit cercetătorilor **Gilles Deleuze și Felix Guattari**, chiar însăși filosofia este definită ca fiind o știință care crează concepte, ea nu poate fi abordată doar ca o contemplare pasivă a lucrurilor sau o simplă reflecție. În viziunea savanților nominalizați, conceptul desemnează orice idee, deci, filosofia reprezintă o știință care examinează și elaborează idei privind viața și gândirea umană (Concept. Proprietățile conceptului în Enciclopedia Universalis, Dicționar de filosofie; Centrul Național pentru Resurse Textuale și Lexicale).

Marele dicționar de neologisme oferă următoarea definiție pentru concept - *substantiv neutru; idee, noțiune care constituie treapta cea mai înaltă de abstractizare în reflectarea realității* [30; 32 etc.]. Noi înțelegem dificultățile care există în definirea conceptului. În esență totul depinde de perspectiva din care acesta se analizează. Studiind aspectul vizat, noi am descoperit și unele accepțiuni formulate de cercetătoarele autohtone **D. Macovei și A. Hanganu**, care specifică faptul că *termenul este obiectul de studiu al terminologiei*, iar, deoarece terminologia se ocupă de domenii specializate, termenii se referă la entități, proprietăți, activități sau relații ale unui domeniu particular. În acest caz, în mod

ideal, fiecare termen trebuie să reprezinte un concept. **Conceptul, de fapt, este o imagine mentală a realității, fiind și o unitate de gândire utilizată pentru a organiza cunoașterea și perceperea lumii ce ne înconjoară.** Explicația dată, trage după sine și necesitatea abordării **definiției**. **Definiția**, în accepțiunea cercetătoarelor nominalizate anterior, servește drept punte de legătură între concept și termenul care îl desemnează. În esență, ea delimitează un concept în raport cu alte concepte, jucând un rol important în organizarea și transmiterea cunoștințelor într-un anumit domeniu [29]. Prin urmare, **termenul, conceptul și definiția** sunt strâns legate între ele, fiind instrumentele de bază ale studiului, informării și cunoașterii științifice.

**Informarea** reprezintă următorul aspect care ne interesează, fiind extrem de importantă în cunoașterea cotidiană și în cea științifică. Anume informarea asigură procesul cunoașterii. Ea include ansamblul de acțiuni, care pot fi orientate spre subiect/spre sine și de la subiect/ spre altul, pentru a-l cunoaște pe acesta. Etimologic termenul **informare** provine din limba latină. În general, există vre-o 24 de definiții pentru explicarea conceptului de informare. În științele educației și desigur că în domeniul profesionalizării cadrelor didactice, acesta poate fi aplicat în mai multe sensuri, de exemplu: acțiune de a te informa autonom; acțiune de informare a cuiva; acțiuni de strângere, prelucrare a informației; acțiune de a te interesa de ceva; acțiuni de documentare, inițiere în ceva etc. În procesul de profesionalizare, este necesar ca studenții-pedagogi să conștientizeze corelația existentă sau pe care o pot realiza între **studiu, informare, definiție, concept**. Conceptele enumerate denotă acțiuni concrete fără de care nu se poate desfășura cunoașterea științifică, inclusiv și cea cotidiană (cu diferența că cea cotidiană se produce accidental și nu cere o anumită planificare și rigurozitate științifică).

Dacă e să analizăm **tipurile informării și a informației**, apoi putem menționa că acestea pot fi de mai multe feluri: **informarea și informația percepută** (prin intermediul implicării tuturor analizatorilor: vizuali, auditivi, tactili, chinestezici etc.); **fenomenologică** (legată de trăirile și stările psihologice umane); **semantică** (valorificată în explicarea variatelor enunțuri, inclusiv a celor pedagogice) [22. p.10]. Totodată, indiferent de context (cotidian, științific sau desfășurată în medii concrete /școlar, profesional etc.), informația poate avea caracter fals sau adevărat și desigur că informarea, la fel, poate avea intenție onestă/ dezirabilă, dar poate urmări și un scop meschin, deci poate fi indezirabilă. Anume din aceste considerente în procesul cunoașterii științifice apare necesitatea abordării **principiului științificității**, a respectării condițiilor și specificului acestuia, aspect, care poate fi asigurat prin calitatea studiului și informării pe care le realizează individul/cercetătorul.

Pentru a iniția studenții-pedagogi în cunoașterea pedagogică este necesar să precizăm faptul că aceasta întotdeauna trebuie să comporte un caracter științific, chiar dacă, deseori, este axată pe elucidarea unor elemente și poziții practice. Se știe că pentru dezvoltarea și monitorizarea oricărui domeniu de activitate socio-umană (jurisprudență, medicină, agricultură, industrie, tehnologie, artă, psihologie, pedagogie etc.) este necesară organizarea-desfășurarea cunoașterii științifice,



inclusiv a cunoașterii specializate în funcție de particularitățile acestuia. Cât privește, **cunoașterea pedagogică**, aceasta, ca și alte tipuri de cunoaștere, are sfera sa de conținut, operează cu un șir de concepte, legi și legități, axiome, concepții, teorii, viziuni, principii și reguli, valori etc., care țin de procesul instruirii, educației și formării personalității umane. Incontestabil că toate aspectele enumerate sunt structurate în corespundere cu ramurile/ disciplinele concrete: didactică, teoria educației, sociologia educației, psihologia educației, istoria educației/ pedagogiei etc. Studiind treptat disciplinele prevăzute în Planurile de învățământ a facultăților pedagogice, studenții se familiarizează cu conținutul științific al ansamblului de discipline, paralel, își exersează și formează competențele specifice la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare/ competențe transvesale în domeniile respective, aprofundând și consolidând sistemul său cognitiv profesional. În acest context, menționăm faptul că procesul cunoașterii cotidiene începe încă în copilărie și durează întreaga viață, îmbinându-se organic cu cunoașterea științifică, inclusiv cu cea de natură pedagogică. În esență, anumite cunoștințe pedagogice elementare, care desemnează creșterea, dezvoltarea și educația omului sunt bine cunoscute tuturor persoanelor și desigur că și studenților-pedagogi.

În scopul inițierii studenților-pedagogi cu specificul cunoașterii pedagogice considerăm oportun să-i familiarizăm cu cele *trei tipuri de concepte științifice: metrice, clasificatorii și comparative*, întrucât anume cu ele vor opera pe parcursul activității sale (care, la fel, va avea nu numai caracter teoretic și praxiologic, ci și neapărat, caracter științific). Așadar, se disting *două sisteme conceptuale, cea calitativă și cea cantitativă*, totodată, în științele educației, ca și în alte științe, deosebim *concepte fundamentale și concepte operaționale*. Este evident că conceptele calitative sunt cele clasificatorii și comparative, iar conceptele cantitative - sunt cele metrice. În acest sens, este cazul să menționăm că cantitatea a fost mult timp atributul esențial al cunoașterii științifice, fiind considerată ca unica abordare obiectivă/ reală. Cercetătorul român **C. Bîrzea** [1, p. 15] menționează aspectul vizat în felul următor: *anume cantitatea a fost definită drept atribut principal al științei. Cantitatea permitea să se treacă ușor de la limbajul empiric al faptelor la cel abstract al numerelor și conceptelor, considerându-se că numai cantitatea asigura o abordare obiectivă, constantă și exactă a lumii reale. Cantitatea era singura posibilitate capabilă să sesizeze variațiile metrice ale obiectelor, demonstrând proprietatea acestora de a crește sau descrește, de a exprima un oarecare fenomen educațional pe o scară precisă a numerelor reale. Această abordare a condus la apariția și dezvoltarea unei viziuni metrice, conform căreia știința începe cu ordinea și măsurarea, iar cunoașterea științifică a fost redusă la o teorie a variației mărimilor, ale cărei atribut obligatoriu a fost ideea de funcție și analiză matematică* [Ibidem].

În cadrul celor expuse, observăm că un rol aparte în dezvoltarea cunoașterii pedagogice are *Filosofia educației*, mai cu seamă, epistemologia acesteia. Important în cunoașterea pedagogică este și compartimentul, *Filosofia analitică a educației*, care, în cadrul filosofiei educației se ocupă de studiul și analiza termenilor,

definițiilor, paradigmatelor și teoriilor pedagogice. În esență, sursa de interes a filosofiei analitice a educației este de natură epistemologică și logică, cu accent pe contextul descoperirii adevărului pedagogic și a argumentării rezultatelor cunoașterii pedagogice, inclusiv a studierii corectitudinii valorificării termenilor pedagogici. Anume acest compartiment demonstrează că cele două fenomene științifice importante, care au apărut și au evoluat vertiginos în a doua jumătate a secolului XX, *criza filosofiei subiectului și criza pozitivismului* (*pozitivismul logic* consideră că numai analiza logică poate dovedi coerența și adevărul unui enunț. Savanții **B. Russell, L. Wittgenstein** etc., au contribuit substanțial la dezvoltarea și consolidarea unui nou tip de *cunoaștere, cea de formă* (vechiul concept al grecilor). În acest context subiectul și obiectul dispar, fuzionând în cadrul *structurii - concept calitativ, care nu acordă prioritate mărimii elementelor, ci organizării ansamblului acestora. Astfel, apare știința calității - calimetria, care, fără a renunța complet la cantitate, plasează numerele într-o structură anumită - sistem de interdependențe* [1, p.16] și desigur că permite studiul extins și aprofundat al acestora. Deci, *criza pozitivismului în filosofie a pus capăt matematizării forțate a științelor.*

Procesul *matematizării forțate a științelor* s-a dovedit a fi imposibil, mai cu seamă pentru științele socioumane, din care fac parte și științele educației, întrucât esența umană a fost și a rămas mereu calitativă, chiar și în pofida tentativelor de cuantificare abuzivă a acestora [Ibidem].

Întemeietorii filosofiei analitice: **G. Frege, G. E. Moore, B. Russell** ș.a. au pus bazele valorificării metodei analitice în curentele lingvistice contemporane și în filosofia educației. Savanții susțin că filosofia autentică este reprezentată de logică, deoarece, anume aceasta începe de la analiza și explicația propozițiilor, adică a conținutului acestora, care poate fi adevărat sau fals. Aspect important, care cere să precizăm faptul că sarcina esențială a logicii constă în analiza expresiilor, propozițiilor compuse din cuvinte, adică aceasta, în primul rând, are un caracter lingvistic. De aici și unele din primele interogații filosofice: ce este *cuvântul* ?... ce este *propoziția* ? etc. Evident că toate constatările realizate mai sus, sunt simple și doar tangențiale pentru ca studenții să observe interconexiunile dintre studiu, informare, cunoașterea pedagogică, în explicarea cărora reperăm pe cunoașterea științifică. Aprofundarea și extinderea căreia a dat naștere *epistemologiei*, ramură a filosofiei, care are ca scop studiul cunoașterii de tip științific (provine de la grecescul *episteme*, ceea ce înseamnă cunoaștere sau știință și *logos* - studiu, teorie, știință). De fapt, epistemologia întreține o relație bilaterală cu fiecare știință, tinzând spre un echilibru între cogniție și reflecție, inclusiv și cu pedagogia/ științele educației. Bineînțeles că, după cum am menționat anterior, astăzi s-a configurat și *Epistemologia educației*, ramură a Filosofiei educației, care studiază originea structura, metodele și validitatea cunoașterii științifice în domeniul științelor educației (ro.m. wikipedia.org). Acceptăm teza dată, dar o vom completa cu următoarea idee: epistemologia educației tinde spre menținerea echilibrului cognitiv și a celui metacognitiv, inclusiv reflexiv; deoarece are în centrul atenției procesul comprehensiv al cunoașterii umane, adică formarea-dezvoltearea continuă a

sistemului cognitiv al persoanei, care conține cele patru structuri importante: **nivelul I, al cunoștințelor**. Acesta, în contextul profesionalizării inițiale a studenților-pedagogi, include achiziționarea ansamblului de cunoștințe generale, dezvoltarea capacităților, competențelor generale și speciale privind științele educației; studiul surselor de informare, analiza sarcinilor, problemelor în domeniul vizat, modalitățile de pătrundere în noile cunoștințe și strategiile elaborate de individ pentru a memora/acumula, selecta, prelucra și construi scheme cognitive și metacognitive; concomitent, presupune determinarea obstacolelor și dificultăților care urmează a fi depășite; explorarea factorilor de stimulare a analizelor de tip inductiv și deductiv etc.; **nivelul II, de procesare**, inclusiv computațională, include explorarea tuturor proceselor superioare cognitive ale individului, axarea pe valorificarea activă, comprehensivă și creativă a formelor gândirii (noțiunea, judecata, raționamentul); procesarea informațiilor în relația input/intrări - output/ ieșiri în conformitate cu sarcinile disciplinelor concrete/ modulelor/temelor etc. Procesarea poate fi realizată cu privire la studiul fundamentelor teoretice și praxiologice, dar poate avea și un caracter mixt; **nivelul III, algoritmic-reprezentational**, este orientat asupra selectării, aplicării, elaborării și verificării calității/ funcționalității algoritmilor de procesare a informațiilor. Studenții-pedagogi aici, sunt orientați și învățați a căuta sau/și a elabora strategii și modalități concrete de re/prezentare a informațiilor, cunoștințelor procesate după anumite criterii, indicatori, ceea ce le poate asigura realizarea unor clasificări, concretizări, generalizări, inclusiv elaborarea și investigarea ipotezelor, sintezelor, predicțiilor etc.; **nivelul IV, de implementare și validare a cunoștințelor vs competențelor**, indică asupra faptului ce se întâmplă cu mecanismele neurobiologice, psihologice și cele pedagogice în momentul atingerii finalităților preconizate, a rezolvării sarcinilor și problemelor în cadrul studierii disciplinelor de specialitate și nu numai. La fel, ne aflăm la acest nivel, când exersăm studentul-pedagog în elaborarea, experimentarea și validarea instrumentelor metodologice de predare-învățare-evaluare și sau organizare-desfășurare-monitorizare a activităților educaționale, formale și nonformale (modele, scheme, strategii pedagogice, ghiduri, suporturi conceptuale, agende, portofolii tematice etc.). Bineînțeles că acest nivel are un caracter metacognitiv și unul reflexiv evidente, care urmează a fi examinate și apreciate de către fiecare persoană în parte, mai precis, student-pedagog în colaborare cu cadrul didactic universitar [2; 13; 23; 27 etc.].

## 1.2. Cunoașterea pedagogică în formarea profesională a studenților-pedagogi

Continuând ideea din subcapitolul precedent vom detalia aspectul cunoașterii științifice în formarea profesională a studenților-pedagogi. După cum am menționat anterior, în cunoașterea științifică o mare importanță are studiul, informarea și menținerea echilibrului cognitiv și reflexiv al discipolilor. *Echilibrul cognitiv* al studentului-pedagog reprezintă procesul cunoașterii comprehensive, al dezvoltării gândirii științifice și consolidării permanente a sistemului cognitiv, constituit din cele patru niveluri elucidate în primul capitol. Evident că *echilibrul cognitiv* al studentului se obține prin intermediul studierii disciplinelor prevăzute în planurile de învățământ (specialitățile pedagogice, psihopedagogice etc.) și studiul independent, care depinde de o mulțime de factori, ca de exemplu: aspirațiile personale, interesul pentru profesia aleasă, modelele pozitive ale pedagogilor, posibil și a părinților sau ale altor rude; competența și capacitățile cadrelor universitare de a contamina studenții cu pasiunea vocațională de a forma personalitatea omului, de a-i incita în modelarea sufletelor; de a cunoaște și aplic tehnologiile și metodologiile didactice avansate (cognitiv-constructiviste, umaniste, informaționale etc.); creativitatea etc.

*Echilibrul cognitiv*, în viziunea noastră, reprezintă coordonată esențială care contribuie la dezvoltarea nivelului teoretic, experiențial, praxiologic, ceea ce asigură dezvoltarea nivelului metacognitiv al studentului-pedagog și are impact direct asupra formării competențelor de specialitate, inclusiv a celor transversale/ la nivel de integrare. Anume aici este punctul de plecare în edificarea treptată a *echilibrului reflexiv profesional*. Acesta urmează a fi creat dacă cadrele didactice universitare învață studenții a învăța conștient, a se informa, a analiza, a studia și cerceta procesul educațional, valorizând pe larg, nu numai cogniția și metacogniția, dar și gândirea științifică, imaginația profesională; capacitatea de a elabora ipoteze, a căuta soluții, a elabora-valida-argumenta-interpreta strategii și modele pedagogice, consolidând astfel reflecția asupra acțiunilor educaționale. Experiența pedagogică avansată demonstrează că numai în baza explorării creativității, strategiilor euristice, dezvoltării gândirii științifice, a imaginației pedagogice a studenților, se poate forma echilibrul reflexiv în domeniul vizat. (Conceptul de *echilibru reflexiv* a fost inclus în circuitul științific de către **J. Rawls** în anii 70 ai secolului trecut [Apud 31]).

Plecând de la necesitatea dezvoltării echilibrului reflexiv profesional la studenții-pedagogi, apelăm la posibilitățile epistemologiei educației, care, explorată numai în conformitate cu principiul științificității poate asigura eficiența și studiul comprehensiv în corelare cu examinarea și determinarea fundamentelor teoretice și elaborarea celor aplicative ale fenomenelor educaționale, abordate ca scop al cercetării și reflecției pedagogice. Interpretarea și reflecția (în cazul unei cercetări

concrete și a elaborării textului științific) asupra fenomenelor pedagogice configurează procesul sprijiniri conceptualizării fenomenelor vizate, consolidând, în continuare, cunoașterea științifică, obiectul de studiu al disciplinelor pedagogice, logica și coerența demersurilor și acțiunilor analitico-sintetice ale pedagogului-cercetător. În acest context este oportun să explicăm ce este **conceptualizarea** și care este funcția ei în cunoașterea științifică, inclusiv în cunoașterea pedagogică.

Dicționarul explicativ al limbii române ne oferă doar o definiție a conceptualizării, care rezidă în *transpunerea unei teorii în concepte* [8, p. 206]. Alte surse bibliografice [32] ne informează că conceptualizarea are ca scop studierea și analiza conceptelor, determinarea conexiunilor între acestea; a mecanismelor necesare în soluționarea problemelor / sarcinilor în domeniul cercetării, ceea ce asigură interpretarea, inclusiv dirijarea proceselor de descriere și explicare a fenomenelor vizate (**W. J. M.Levelt ; P. Langacker**). Conceptualizarea mai este abordată ca o procedură metodologică de valorificare a reprezentărilor ontologice în explicarea unor date/ informații teoretice sau empirice, care asigură nu numai organizarea epistemologică, ci și înțelegerea cunoștințelor și a interconexiunilor cognitive, concomitent permite evidențierea tendințelor posibile de schimbare a referențialului obiectelor și/sau a fenomenelor educaționale, fapt care permite emiterea, apoi și verificarea ipotezelor. Totodată, conceptualizarea este abordată și ca o modalitate deosebită a activității mentale, care asigură mișcarea studierii, învățării, a desfășurării operațiilor intelectuale, plecând de la conceptele teoretice primare spre valorificarea celor mai complexe teorii, spre elaborarea și fundamentarea constructelor abstracte. Conceptualizarea, pe de o parte, contribuie la dezvoltarea întregii structuri teoretice a problemei cercetate, iar pe de altă parte, asigură elaborarea și argumentarea științifică a funcționalității noilor scheme, modele, instrumente pedagogice, determinând integrarea unor teorii concrete științifice în variate contexte disciplinare și interdisciplinare (fie la nivel teoretic, fie la nivel praxiologic).

Sintetizând cele expuse facem o precizare: elementul – cheie, conceptualizarea reprezintă un proces complex științific de studiere a fenomenelor educaționale la nivel teoretic cu ajutorul metodelor epistemologice de analiză, sinteză, comparare, interpretare, generalizare etc. în baza cărui se pot elabora: concepția și metodologia cercetării; variate scheme conceptuale, modele, criterii și indicatori investigativi; strategii, tehnologii etc. [29; 33].

Așadar, cunoașterea pedagogică, implicit cea științifică în domeniul educației, presupune acțiuni multidimensionale, centrate pe examinarea complexității structurale și funcționale ale fenomenelor și proceselor educaționale, ceea ce comportă valorificarea unui ansamblu de analize, după cum urmează:

- *analize genetice*, care ghidează studiul și determinarea apariției și evoluției conceptelor pedagogice;
- *analize de sens*, care asigură studiul, explicarea și înțelegerea termenilor limbajului specific domeniului educației;

- *analize de structură și funcționare a proceselor pedagogice*, care ghidează studiul elementelor constitutive, interacțiunea lor, manifestarea esenței și a particularităților acestora;
- *analize de orientare*, care asigură studiul determinării și evoluției direcțiilor, genurilor, formelor, strategiilor educației etc.;
- *analize instituționale*, care configurează studiul determinării și explicației organizării și administrării instituțiilor de învățământ [22, p.11].

Pentru a satisface nivelul și profunzimea studierii și cercetării obiective a unor aspecte educaționale în domeniul socio-uman, apelăm la ***principiul respectării științificității***, abordat ca un criteriu esențial, în baza căruia sunt formulate mai multe exigențe-criterii. Marea majoritate a criteriilor științificității au fost formulate de **K. R. Popper** în lucrarea sa *Logica cercetării* [26]. Noi le-am acceptat, însă le-am dezvoltat în baza propriei experiențe și în lumina cercetărilor de ultimă oră [1; 2; 7; 11; 22; 31 etc.]. Astfel, în scopul sporirii calității și nivelului cunoașterii științifice pedagogice, ne vom axa pe ***următoarele criterii ale științificității***:

- respectarea obiectivității (elucidarea exactă, obiectivă a fenomenului cercetat și a rezultatelor obținute);
- abordarea și formularea exactă/ științifică a unei probleme importante și actuale pentru teoria și practica domeniului cercetat (materializată în: temă, scop, obiective);
- elaborarea și verificarea ipotezelor;
- determinarea și elaborarea reperelor conceptuale, inclusiv formularea componentelor aparatului științific categorial, atunci când investigăm o temă și elaborăm o lucrare științifică concretă (actualitate, analiza și precizarea contradicțiilor ideatice privind tema cercetată, a situației în domeniu; problemă, scop, obiect, ipoteză, obiective, metodologia cercetării /repere teoretice și metode de cercetare etc.);
- explorarea cadrului epistemologic, experiențial, praxiologic și experimental în conformitate cu problema și scopul cercetării;
- identificarea, precizarea și delimitarea conceptelor de bază ale cercetării;
- realizarea conceptualizării autentice;
- fundamentarea și argumentarea științifică în elaborarea instrumentelor pedagogice;
- posibilitatea experimentării funcționării instrumentelor pedagogice elaborate (modele, scheme conceptuale, strategii, tehnologii etc.);
- elaborarea sintezelor și concluziilor tranșante (care confirmă ipoteza lansată);
- determinarea și formularea predicțiilor, precizarea limitelor cercetării efectuate și descrierea perspectivelor, a posibilităților cercetărilor ulterioare;
- respectarea eticii, obiectivității și neutralității axiologice a cercetătorului.

În acest context, importantă considerăm viziunea lui **J. Habermas** [18], care, în studiul său de sinteză privind științele sistematice ale acțiunii sociale, centrate pe formarea subiectului propune respectarea unui criteriu de științificitate care ar asigura funcționarea acțiunilor și a activităților în baza unor legi, legități, reguli, inclusiv ar permite surprinderea și explicarea unor relații de dependență, caracterizate prin schimbarea/emanciparea subiectului investigat.

În consens cu cele expuse vine și constatarea realizată de **K. Jaspers** [19], care descrie știința modernă prin **șapte atribute fundamentale**: *universalitatea; incompletitudinea; deschiderea spre orice fenomen ca obiect potențial de studiu și cercetare; căutarea conexiunilor omnilaterale ale fenomenelor individuale/interdependența științelor; interogațiile curajoase; tendința de operare cu metode și categorii de cunoaștere universală; conturarea și elucidarea atitudinii științifice a cercetătorului.*

În speranța de a susține și a contribui la dezvoltarea cogniției și reflecției profesionale a studenților-pedagogi vom încerca să clarificăm ce înseamnă criteriu și ce înseamnă principiu. Deseori în diferite sursele bibliografice termenul de **criteriu** mai este substituit prin **principiu**. Explicația lingvistică confirmă faptul că acești termeni se pot folosi ca sinonime, Așadar, **criteriul** reprezintă un punct de vedere, principiu, normă pe baza căruia se face o clasificare, o definire, o apreciere. Totodată, **principiul** se definește ca element fundamental, idee, lege de bază pe care se întemeiază o teorie științifică, un sistem politic, juridic, inclusiv pedagogic/instrucțional etc. [9; 22]. Bineînțeles că utilizând acești termeni, mai întâi vom realiza o analiză logică a contextului și scopului valorificării lor. În acest sens, considerăm utilă o precizare de rigoare. *Atunci când avem ca scop să efectuăm o definire, o clasificare sau o apreciere ar fi adecvat și logic să folosim termenul/conceptul de criteriu, iar când dorim să evidențiem o normă, o lege de bază - folosim termenul/ conceptul de principiu.*

Într-o concluzie prealabilă considerăm necesar să menționăm că respectarea condiției și principiului științificității este obligatorie nu numai în cunoașterea științifică realizată în cadrul cercetărilor pedagogice, axate pe elaborarea unor lucrări științifice, ci și în cadrul observării, studierii și cunoașterii cotidiene a variatelor aspecte ale activității educaționale, manageriale, centrate pe asigurarea organizării și funcționării procesului de predare-învățare-evaluare sau pe determinarea conduitei elevilor, aprecierea calității tehnologiilor didactice aplicate, funcționarea instituțiilor de învățământ etc.

În continuare ne vom opri la un aspect complicat, **rolul teoriilor**, dar necesar în cunoașterea științifică, indiferent de faptul dacă ne interesează o cercetare sistematică sau numai un studiu cotidian, explorat episodic în activitatea cadrului didactic sau a managerului școlar. Acest aspect îl formulăm astfel: care este importanța și ponderea teoriilor științifice în cunoașterea pedagogică ?

**Teoria** reprezintă o formă superioară a cunoașterii științifice care mijlocește reflectarea realității. Aceasta include un ansamblu sistematic de idei, de ipoteze, de legi și concepte care descriu și explică fapte sau evenimente privind anumite

domenii sau categorii de fenomene [8, p.1085]. Așadar, teoriile redau fenomenele într-o formulare coerentă și sistematică, ele sunt indispensabile oricărei gândiri științifice, apar în procesul cunoașterii, descoperirii și precizării, consolidării unui adevăr real. Termenul de teorie vine din etimologia grecească: *theoria* desemnează acțiunea *de a vedea în interior...termenul grecesc theoria are corespondentul latinesc în contemplatio*. Atitudinea teoretică este o vedere a spiritului, mai mult sau mai puțin largă sau lărgită și sistematizată totodată. Teoria este o reprezentare rațională sau ideală, menționează **C. Enăchescu** [16, p.317-318], care poate fi adevărată sau falsă. Cele adevărate se bazează pe fapte de observație reală, ele cuprind și exprimă adevărul, ele nu au caracter subiectiv imprimat de cercetător. Un rol important în studierea genezei lor îl au ipotezele și metoda de cercetare. Teoriile false sau greșite se caracterizează prin imposibilitatea supunerii la verificări experimentale, ele sunt sterile, eronate, faptele nu sunt redade obiectiv/corect; ele sunt extrase prin intermediul metodelor inadecvate sau insuficient fundamentate și argumentate; se bazează pe ipoteze arbitrare și conduc de regulă la concluzii false.

Teoriile trebuie să corespundă unor exigențe: nu ar trebui să fie rigide, să aibă un caracter închis; obligator; să fie clare, inteligibile și deschise oricărei înțelegeri pentru ca din ele să se poată dezvolta în continuare cunoștințe noi. În plus, orice teorie trebuie să constituie un sistem științific coerent menit să exprime natura și conținutul unei discipline științifice. Prin urmare, teoria trebuie să poată fi transmisă și receptată în plan didactic [Ibidem]. În acest context vom elucidă premisele elaborării unei teorii. Esențialul aici rezidă în elementul important : teoriile reprezintă faptele și interconexiunile dintre acestea, obținute prin observații și experimentări științifice. **C. Enăchescu** ne sugerează faptul că *teoriile pot fi de trei categorii: de cauzalitate, de clasificare și cele care redau formarea unităților de idei* [16]. Este oportun ca studenții, și nu numai cei din domeniul pedagogiei, să conștientizeze faptul că la baza teoriilor stau ideile științifice, care se expun și se organizează după următoarea secvență logică:

- formularea exactă a unităților de idei (de exemplu: starea de sănătate);
- clasificarea în funcție de caracteristici (de exemplu: sănătate mentală; sănătatea fizică; sănătatea socială; etc.);
- identificarea și clasificarea în funcție de cauză (de exemplu: sănătea mentală obținută prin respectarea unui regim sanogen al activității intelectuale);
- insightul intuitiv sau *descoperirea* și formularea noilor ipoteze, aspecte, conexiuni a fenomenului cercetat, particularități, ceea ce oferă o nouă interpretare și explicare (în cazul exemplului nostru, a sănătății mentale).

Bineînțeles că transpunerea teoriilor în concepte necesită atenție și rigoare științifică. Cu siguranță că în cunoașterea pedagogică vom aplica variate metode de cercetare care sunt proprii domeniului vizat. Selectarea și aplicarea metodelor cercetării depinde de tema, problema, scopul acesteia, inclusiv de specificul contextului, particularitățile subiecților sau fenomenelor investigate etc. Cele mai



frecvent utilizate sunt metodele: observația științifică, experimentul pedagogic, conversația, ancheta, studiul de caz, studierea produselor activității (școlare, universitare, manageriale etc); testele sau probele tematice; chestionarul ș.a., inclusiv metodele intelectuale de analiză, sinteză, comparare, concretizare, interpretare, abstractizare, generalizare, realizare și formulare a predicțiilor, concluziilor și recomandărilor. Să reținem că indiferent de faptul ce fel de cercetare pedagogică realizăm, științifică sau cotidiană/ de zi cu zi, adică obișnuită pentru activitatea educațională sau didactică - valorificăm principiul și condițiile științificității în toate aspectele sale (studiu, informare, cunoaștere, conceptualizare, exprimare și structurare a rezultatelor obținute).

Dacă e cazul să formulăm anumite concluzii privind configurarea unor ***criterii-repere ale cunoașterii pedagogice*** științifice, apoi le vom accentua pe următoarele:

- identificarea și formularea temei, scopului și obiectului cercetării;
- elaborarea ipotezelor;
- analiza adecvanței cu ceea ce este investigat în domeniul vizat la temă și determinarea contradicțiilor și *petelor albe* (insuficient cercetate);
- descrierea situației reale prin identificarea și configurarea precisă a aspectelor cercetate, indicând numele cercetătorilor consacrați;
- selectarea surselor bibliografice, organizarea și completarea *băncii de surse bibliografice* la tema cercetării;
- conturarea unei hărți a domeniului cercetat și elaborarea reperelor conceptuale/ a aparatului științific categorial;
- studierea și descrierea genezei/ istoricului fenomenului cercetat;
- examinarea cadrului teoretic prin realizarea studiului, documentării/ informării, conceptualizării, aplicând metodele analizei, sintezei, interpretării etc.;
- analiza și determinarea situației cadrului experiențial, inclusiv prin studiul și analiza esenței documentelor de politici statale și educaționale, care vizează tema cercetării;
- testarea instrumentarului pedagogic elaborat, fundamentat și argumentat științific;
- organizarea-desfășurarea experimentelor pedagogice (secvențiale și integrale);
- demonstrarea funcționalității și utilității instrumentarului pedagogic elaborat (a modelelor, strategiilor, agendelor metodologice etc);
- explicarea, interpretarea și rezumarea datelor cercetării;
- realizarea concluziilor, predicției; specificarea limitelor cercetării și conturarea deschiderilor, perspectivelor eventualelor investigații.

Bineînțeles că respectarea principiului științificității în cunoașterea pedagogică presupune un ansamblu de acțiuni complexe de implicații inter-, pluri- și transdisciplinare, inclusiv de sistematizare, concretizare și confirmare a ipotezelor lansate.

### 1.3. Profesionalizarea cadrelor didactice în devenire: axarea pe educația permanentă

Suntem cu toții martori și participanți la schimbările, tendințele și sfidările socio-culturale pe care le impune realitatea tot mai insistent privind necesitatea imediată, anticipativă și prospectivă a educației, care ar face față complexității și dinamismului existențial, provocat de evoluția fără precedent a științelor și manifestării globalismului în toate sferile vieții. În acest context, menționăm faptul că educația permanentă/ învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă nu numai un concept actual, important, central în științele educației, mai exact în pedagogia postmodernă, ci și unul operațional în cultura socio-umană. Cercetătorul român, C. Cucoș [9, p.161] consemnează ideea că educația permanentă acoperă un principiu teoretic și unul acțional, care încearcă să regleze realitatea specifică secolului nostru, fiind concepută ca un proces și continuum existențial a cărei durată include întreaga viață a omului.

Bineînțeles că într-o viziune generală, educația permanentă presupune studiere și învățare, perfecționare personală și profesională continuă, care poate fi independentă și instituțională, dirijată de anumiți factori decizionali, dar, care poate fi și autodirijată de fiecare persoană. În acest sens, educația permanentă necesită eforturi atât la *nivel macrostructural* (statal, la nivelul sistemului de învățământ), cât și la *nivel microstructural* (al instituțiilor de învățământ, centrelor educaționale etc.) și desigur că la *nivel particular/ individual* (persoană, familie). Totodată, educația permanentă presupune restructurarea învățământului într-un mod complex prin re/conceptualizarea și re/organizarea procesului instructiv-educativ, începând cu cea mai fragedă vârstă (instituțiile preșcolare, gimnaziile, liceele/învățământul preuniversitar) și continuând cu cele universitare, care au ca scop pregătirea profesională (Figura 1). De promovarea învățării pe tot parcursul vieții, în variate activități și contexte, se ocupă cercetătorii din domeniul științelor educației, instituțiile statale care elaborează documente și strategii de politici educaționale, mass-media și ansamblul instituțiilor de menire socio-culturală (biblioteci, școli, muzee, centre de creație, centre academice de popularizare a științei etc.). Paralel cu acțiunile și activitățile concrete, desfășurate pe cele ***două coordonate ale educației permanente, cea verticală***, care include învățarea-formarea-dezvoltarea personalității pe traseul longitudinal, mai precis pe durata fiecărui ciclu de viață ce probează deschiderea temporală nelimitată și, pe ***cea orizontală***, desfășurată transversal în fiecare moment al vieții, care asigură probarea deschiderii spațiale nelimitate a învățării-formării-dezvoltării individului.

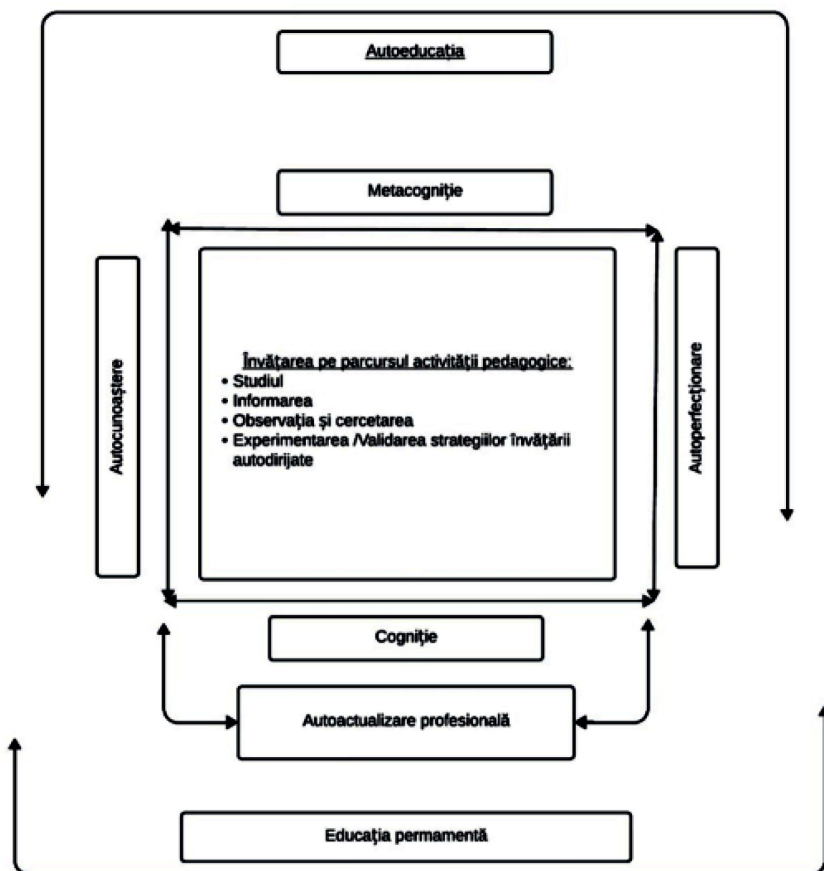


Figura 1.1. Optimumul condițiilor profesionalizării cadrelor didactice în contextul educației permanente

**Coordonata orizontală** valorifică simultan, intensiv și extensiv, toate acțiunile și influențele posibile la nivel de educație familială, școlară; educație extrașcolară, comunitară; educație prin ansamblul surselor mass-media, loisir etc. [6, p.207-208]. Concomitent cu explorarea duală a coordonatelor nominalizate este necesar de eficientizat sensibilizarea și pregătirea generației tinere și a celei adulte pentru o muncă asiduă, permanentă și creativă, având în vedere, de fapt, că învățarea pe tot parcursul vieții susține și ghidează **autoactualizarea persoanei**, proces complex și foarte important de formare și perfecționare a personalității umane (proces care presupune dezvăluirea absolută a potențialului personal al omului, asigurând integrarea și prosperarea socială, morală, intelectuală, inclusiv cea profesională a individului. Autoactualizarea a fost întemeiată și descrisă de **A. Maslow și C. Rogers**, fondatorii abordării umaniste în psihologie).

Simple, clar și convingător expune importanța educației permanente și un alt cercetător reputat, **G. Văideanu** [28, p.137-139], care menținează că *aceasta*

*reprezintă o modalitate de acțiune a omului pentru a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute. Educația permanentă acționează ca un principiu integrator incluzând numeroase resurse și tipuri de învățare și formare. Educația permanentă este un scut și un sprigin care consolidează încredeea în viitor și în progres; ea are caracter anticipativ, bazându-se pe obișnuința formată de a învăța și pe ideea că într-o societate democratică fiecare poate învăța de la fiecare* Acceptăm teza dată, însă considerăm oportun să specificăm un aspect important, chiar decisiv în viziunea noastră: cercetătorul are în vedere o societate cu adevărat democratică, centrată pe respectarea drepturilor omului în totalitatea ipostazelor sociale, culturale și politice (Figura2).

Mulți cercetători, atât la nivel internațional și european, cât și la nivel autohton [6; 9; 13; 14; 16; 17; 20; 32; 34; 35; etc.] s-au ocupat și se ocupă de studierea fundamentelor teoretice și metodologice ale educației permanente, delimitând concepte, teorii, abordări și orientări științifice, ceea ce asigură elaborarea și argumentarea fundamentelor practice, a strategiilor și tehnologiilor aplicative, construite în funcție de particularitățile de vârstă, particularitățile profesionale și personale, valorificând tranșant, multiaspectual și educația permanentă a persoanelor de vârstă a treia.

Dacă e să analizăm o definiție uzuală a educației permanente, apoi putem apela la cercetătorii europeni, care printre primii au reactualizat abordarea științifică a conceptului vizat. **P. Lengrand** (1970); **E. Faure** (1972); **T. Hussen** (1974) consideră că educația permanentă este un instrument care pregătește omul să ducă la bun sfârșit sarcinile și responsabilitățile pe care le impune viața. Ca strategie, aceasta vizează structurile sociale necesare pentru ca omul să se dezvolte pe tot parcursul vieții prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire, menționează **P. Lengrand** [21, p. 50].

**E. Faure** subliniază că educația permanentă reprezintă expresia unor relații ce înglobează toate formele, modalitățile și momentele actului educativ [17, p. 200].

Originală și interesantă este ideea expusă de **S. Cristea**, care, plecând de la analiza generalizărilor teoretice și a deschiderilor practice, menționează că *educația permanentă devine un principiu de acțiune, care proiectează transformarea calitativă a societății însăși într-o cetate educativă* [6, p. 210]. Valoroase și originale sunt ideile și strategiile, tehnologia și curriculumul integrat cu privire la învățarea pe tot parcursul vieții a părinților, toate centrate pe consilierea și educația familiei (**Larisa Cuznețov**, 2004; 2008; 2014; 2021 etc.); formarea/ cultivarea atitudinilor individului din perspectiva educației integrale (**T. Callo**, 2013); profesionalizarea cadrelor didactice în contextul formării continue (**V. Cojocaru**, 2019, 2020 etc); educația și formarea modului sănătos de viață (**C. Calaraș** (2022; 2023 etc). Bineînțeles că în Republica Moldova există multe cercetări teoretico-aplicative interesante, care elucidează diferite aspecte ale educației permanente.

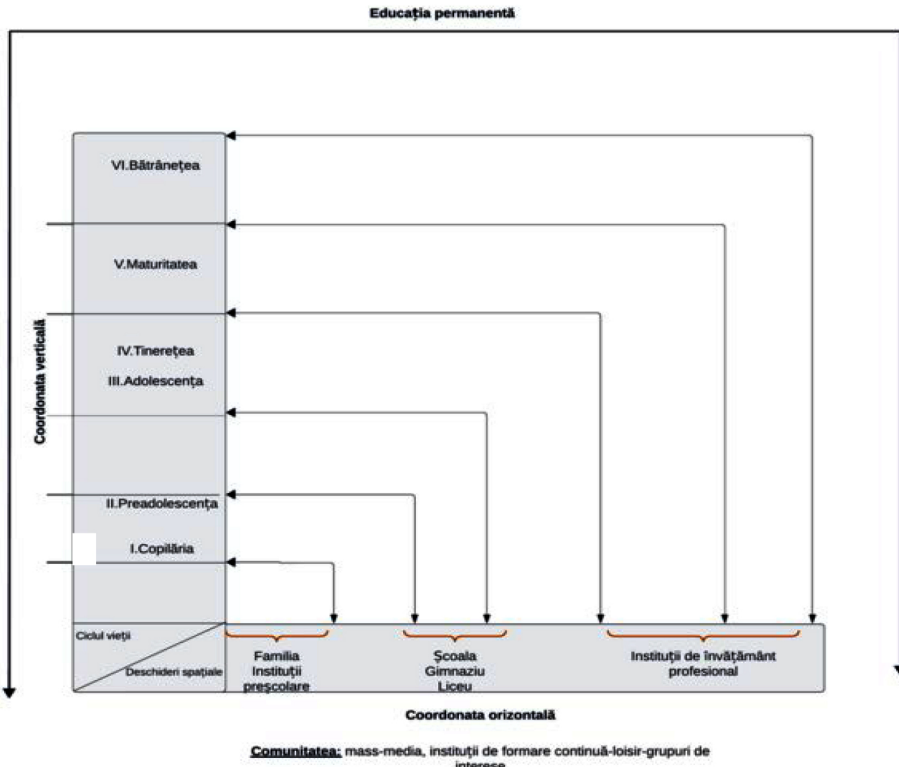


Figura 1.2. Coordonatele educației permanente din perspectiva profesionalizării de specialitate

Originile concepției cu privire la educația permanentă le putem găsi încă în operele marilor filosofi și gânditori ai umanității : **Aristotel, Socrate, Platon, Seneka, Confucius, Fr. Voltaire, H. Heine J. J. Rousseau** etc. [Apud 32]. Chiar dacă cercetările științifice sistematice sunt consemnate cu sfârșitul sec. XX, iar activizarea, extinderea și aprofundarea acestora este specifică pentru pedagogia postmodernă, aflăm anumite concepții consistente cu privire la educația permanentă în secolul al XVII-le la **I. A. Comenius**, fondatorul pedagogiei, a sistemului de lecții pe clase, a multor principii și reguli didactice; a educației adulților/ părinților. Savantul promova un șir de idei progresiste referitoare la învățarea bărbățiilor, femeilor, persoanelor cu handicap, indiferent de originea și apartenența lor socială, evidențiind teza unei educații și autoperfecționări a persoanei pe tot parcursul vieții, menționând *că tota vita schola est* [Apud 9].

În Rusia, la fel, există un șir de cercetări cu privire la învățarea pe tot parcursul vieții. Astfel despre importanța continuității instruirii și învățarea pe parcursul vieții scria încă reputatul savant **D. I. Mendeleev** (sf. secol. XIX-înc.sec.XX). În ultimii ani, promovează ideea educației permanente așa cercetători ca: **L. Danilova, N. M. Rimașevskaia, V. G. Dobrohleb, S. V. Kroșilin** (2016 - 2022) et al. [Apud 36].

Studiul și analiza calității, inclusiv observațiile de durată, reflecția noastră asupra profesionalizării cadrelor didactice la nivel inițial și la nivelul formării continue, au permis să conchidem că acest proces este axat pe respectarea-explorarea a **trei principii esențiale ale educației permanente:**

- **principiul expansiunii educației**, care evidențiază dimensiunea temporală a activității instructiv-educative cu accent pe toate căile, mijloacele, formele, conținuturile posibile a învățării pe parcursul studiilor universitare de specialitate, apoi pe parcursul activității pedagogice prin intermediul cursurilor de auto/perfecționare în domeniu (Figura 2).
- **principiul inovației în domeniul educației** ce rezultă din funcționarea primului principiu și orientează factorii de decizie (nivel macrostructural) și cei de executare reală (nivel microstructural) a acestora spre deschiderea structurilor învățării către variate programe și modele alternative, angajate în realizarea unor relații și colaborări optime între învățământul general și cel profesional, între cadrul formal și cel nonformal, care vor asigura eficiența trecerii de la formarea-dezvoltarea profesională spre procesele de autoformare, autodezvoltare, autoperfecționare și autocontrol personal etc.;
- **principiul integrării și valorificării continue a resurselor educației**, respectarea căruia înlesnește explorarea primelor două principii și asigură evidențierea importanței elaborării sistemului mecanismelor semnificative, care vizează valorificarea principiului inter-, pluri- și transdisciplinarității; respectarea continuității și integralității nivelurilor și treptelor școlare; a disciplinelor incluse în planul de învățământ, conducând individul spre conștientizarea și stabilirea noilor conexiuni între rolurile/funcțiile personale, sociale și profesionale, ce necesită eficientizare și se află într-o schimbare permanentă pe durata întregii vieți [4; 6; 13 etc.].

La nivel teoretic, educația permanentă poate fi abordată ca un **concept pedagogic fundamental de tip integrator**, care înglobează numeroase strategii, resurse, decizii, indicații și orientări la nivel de politici educaționale, ce se extind asupra tuturor aspectelor sistemului, procesului și actului educativ, poziție ce permite în anumite contexte, explorarea educației permanente, influențând și explorarea acesteia ca **concept pedagogic operațional**, care direcționează organizarea-desfășurarea-monitorizarea acțiunilor praxiologice concrete. Așadar, conceptul de educație permanentă, în viziunea lui **E. Faure** [17, p. 54-56] reflectă trei fenomene noi definitorii pentru statutul educației postmoderne, care, *tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice, anticipând direcțiile de evoluție la nivelul resurselor umane și tehnologice; își propune să pregătească oameni pentru tipuri de societăți încă inexistente; se confruntă cu contradicția dintre produsele educației și nevoile societății.* Plecând de la analizele și generalizările teoretice, a concluziilor

din propria experiență și de la necesitățile pregătirii/profesionalizării cadrelor didactice, noi vom continua precizarea unor aspecte definitorii ale educației permanente, menționând următoarele:

- educația pe tot parcursul vieții/ educația permanentă a devenit principiu și strategie de acțiune care asigură direcționarea, proiectarea și ghidarea transformărilor calitative a sistemului și procesului de învățământ, la general și a celui universitar, în special, demonstrând impact vizibil asupra sistemului și procesului de învățământ preuniversitar, care aprofundează fundamentele teoretico-aplicative a învățării pe tot parcursul vieții omului (premisele fiind conturate și proiectate încă în școală/ gimnaziu, liceu);
- esența, conținutul și finalitățile educației permanente conferă responsabilitate socială și profesională, inclusiv, pedagogică tuturor instituțiilor comunitare (familie, unități de învățământ, mass-media, instituții culturale, economice, politice, religioase etc.);
- educația permanentă, abordată ca cheie a succesului și progresului uman, va contribui la transformarea și redistribuirea timpului și spațiului pedagogic în conformitate cu necesitățile sociale, personale și profesionale a individului pe tot parcursul vieții;
- educația permanentă se dezvoltă și se afirmă prin caracterul și specificul său continuu, global, integral, activ, participativ, creativ, umanist. *Continuitatea*, manifestându-se în diversificarea și complicarea sarcinilor instructiv-educative, ajustate la schimbările lumii contemporane; *caracterul global*, asigurând integrarea tuturor nivelurilor, tipurilor, formelor, dimensiunilor educației într-un continuum educațional, care va asigura *caracterul integral* al învățării-formării-dezvoltării personalității, prin raportarea acesteia la valorile socio-culturale și pedagogice fundamentale (morale, intelectuale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice), ceea ce va contribui la formarea și stimularea unui comportament umanist, activ, participativ și creativ, axat pe formarea competențelor și consolidarea capacităților de autoinstruire, autocontrol, autoeducație și autoactualizare permanentă.

În concluzia la acest subcapitol considerăm necesar să evidențiem ideea esențială privind desfășurarea conținutului și metodologiei educației permanente, expusă de numeroși cercetători din domeniul științelor pedagogice [6; 9; 14; 17; 18; 21; 35; 36 etc.]. Acesta consemnează faptul că ***învățarea pe tot parcursul vieții se bazează pe patru tipuri fundamentale de învățare, care în contextul proiectării și implementării curriculare sunt dirijate de patru obiective generale: a învăța să știi/ cunoaștere; a învăța să faci/ acțiune-competență; a învăța să trăiești împreună cu alții/ participare și a învăța să fii/ devenire continuă.*** Acești patru piloni ai educației permanente au ca scop final dezvoltarea-formarea continuă și durabilă a personalității umane.

#### 1.4. Profesionalizarea studenților-pedagogi din perspectiva educației permanente prin posibilitățile metacogniției și învățării autoreglate

Pregătirea de specialitate a cadrelor didactice în interconexiunile sale cu dezvoltarea socială durabilă, atât în cadrul formării inițiale cât și în cadrul formării continue se manifestă printr-un ansamblu de elemente-componente pedagogice de bază, care se referă la:

- resursele umane orientate spre învățarea și autoperfecționarea continuă eficientă, specifică fiecărui domeniu de activitate profesională;
- conținuturile didactice obiectivate în cunoștințe/competențe și aptitudini generale și profesionale, fiecare cu sarcini și accente specifice destinate diverselor profiluri pedagogice, anumitor perioade de activitate și vârste (debut în profesie sau ani de experiență etc.), inclusiv contexte socio-culturale concrete etc.;
- structurile deschise, modalitățile și strategiile aplicate, care permit colaborarea și cooperarea între instituțiile de tip formal și nonformal, organizate public sau privat, axate, preponderent pe educația și instruirea adulților;
- pregătirea școlară de bază plasată în prim plan a formării sistemului cognitiv al personalității și în formarea motivației interne pentru învățarea eficientă pe termen mediu și lung/ permanent, pe tot parcursul vieții, susținută de orientarea profesională a tinerei generații;
- inovațiile și creativitatea cercetătorilor în colaborare cu practicienii din domeniul pedagogic și psihopedagogic, care investigheză, elaborează, implementează și experimentează variate modele, strategii, tehnologii și programe formative de educație-instruire pe tot parcursul vieții omului;
- pregătirea profesională de calitate și responsabilizarea studenților-pedagogi în direcția autoperfecționării continue cu accent pe dezvoltarea **gândirii științifice, a metacogniției și învățării autoreglate.**

În continuare, precizăm conceptele nominalizate. Așadar, **conceptul de metacogniție** se consideră relevant din punct de vedere pedagogic și psihologic al dezvoltării cunoașterii și gândirii științifice întrucât se referă la funcționarea operațiilor mentale, care se produc și au impact asupra altor operații mentale, acestea fiind mai superioare față de primele [9, p.162]. Circumstanță decisivă în aprofundarea cunoașterii, formarea sistemului cognitiv al persoanei, dezvoltarea capacităților de meta-analiză, sinteză, anticipare și re/construire, predicție a acțiunilor cognitive, a formării comportamentelor intelectuale și a competențelor transversale; elaborarea și validarea noilor strategii de intervenție asupra învățării, asupra sporirii eficienței personale și profesionale. Mai explicit, metacogniția în profesionalizarea studenților-pedagogi asigură elaborarea și exersarea strategiilor de planificare-realizare a proceselor învățării, studierii și informării în funcție de particularitățile de vârstă, de specialitatea profesată, de anumite posibilități și resurse disponibile, la fel, permite monitorizarea și corecția acestora, inclusiv, ghidează dezvoltarea capacităților



reflexive asupra propriului proces de învățare; deschide perspective de structurare și restructurare a strategiilor de autoeducație și autoperfecționare, orientând discipolii să coreleze componenta cognitivă, cea intelectuală cu cea morală, estetică, tehnologică, psihofizică, cu cea deontologică și socială.

**Învățarea autodirijată** reprezintă capacitatea persoanei de a exercita un control activ metacognitiv, motivațional, decizional și comportamental asupra propriei învățări. Autoreglarea/ self-regulation reunește atât cunoștințe, strategii, abilități metacognitive, priceperi și deprinderi intelectuale cât și multitudinea de surse motivaționale, ce consolidează și eficientizează formarea și perfecționarea calităților moral-volitive, care, de fapt, configurează caracterul și modul de a fi al persoanei, la general și al specialistului, în particular. ***Așa calități umane, ca: orientarea de principiu, perseverența, asiduitatea; bărbăția și curajul de a-ți pune și atinge scopuri existențiale, inclusiv, profesionale importante; centrarea pe valorile autentice, onestitatea în acțiuni și comportamente - sunt, concomitent, stimuli și piloni esențiali ai unei personalități întregale și întegre și desigur că a unui pedagog de calitate.*** Considerăm oportun să subliniem faptul că în formarea și manifestarea calităților expuse mai sus, sunt prezente aspectul învățării autodirijate și desigur că aspectul autoreglării umane în toate ipostazele vieții și activității. Așadar, ***învățarea autoreglată*** reprezintă un fenomen complex și proces multidimensional prin care omul, în baza motivației personale, desfășoară acțiuni și activități direcționate spre planificarea și atingerea scopurilor și obiectivelor existențiale și profesionale. Studiul și analiza procesului de învățare autoreglată ne-a permis să stabilim că acesta asigură dezvoltarea și valorificarea capacităților de gestionare și control a propriilor gânduri, idei, motive, experiențe emoționale și comportamente, totodată, exersează și participă activ la formarea deprinderilor necesare și decisive în asimilarea cunoștințelor, experiențelor privind noile cerințe profesionale și sociale de adaptare la transformările rapide în toate domeniile vieții și economiei. Sintetizând viziunile mai multor cercetători din domeniul științelor educației [2; 13; 23; 25; 27 etc.], conchidem că metacogniția interacționează cu învățarea autoreglată și invers, întrucât, ambele includ procese cognitive superioare, care determină funcționarea eficientă a persoanei în profesie și societate. Plecând de la perspectiva educației permanente a cadrelor didactice menționăm un moment-cheie: profesionalizarea studenților-pedagogi, începută prin intermediul familiarizării acestora cu premisele specialității și fundamentele teoretice ale educației, continuată cu dezvoltarea competențelor de studiere, documentare/informare, cercetare; studiere a fundamentelor aplicative, praxiologia procesului educațional, cu exersarea competențelor la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare/ transversale în context inter-, plur- și transdisciplinar finalizează cu implementarea în practica instituțiilor de învățământ a tezaurului de specialitate achiziționat în cadrul realizării studiilor la facultate. Plus la acesta, elaborarea tezelor de licență, apoi de masterat, reprezintă probele finale, care elucidează ansamblul competențelor formate în domeniul profesiei pedagogice de care, deja, dispun absolvenții de la facultățile respective.

Prin urmare, procesul instructiv-educativ, de fapt, întregul proces de formare inițială a studenților-pedagogi (se au în vedere absolut toate disciplinele din planul de învățământ), va fi axat pe acțiuni și activități de dezvoltare a gândirii științifice, a metacogniției și a învățării autodirijate, desfășurate din perspectiva învățării permanente/ învățării pe tot parcursul vieții, după cum urmează:

- studiul, analiza și reflecția asupra materiei teoretice (la toate disciplinele fundamentale și de specialitate), asupra situațiilor concrete de învățare, începând cu anunțarea temei/ subiectului, scopului, obiectivelor ce urmează de realizat, incitând discipolii la conștientizarea și explicarea raporturilor cauzale între fenomenele și procesele educaționale, aspecte care sunt specifice dezvoltării gândirii, imaginației, reflecției pedagogice și praxiologiei științifice;
- orientarea și exersarea sistematică a studenților-pedagogi în auto/monitorizarea proceselor învățării și dezvoltării proceselor cognitive; în studierea și aplicarea variatelor strategii și modalități de re/structurare și organizare a cunoștințelor în funcție de particularitățile de vârstă și specificul disciplinei de studiu, delimitând aspectele memorizării acestora, a dezvoltării cunoașterii elementare și a cunoașterii superioare prin intermediul explorării active a metacogniției;
- elaborarea și verificarea ipotezelor de lucru în procesul observațiilor și a investigațiilor pedagogice, selectarea și aplicarea variatelor metode/tehnici de evaluare și testare a acestora;
- planificarea și argumentarea învățării și studiului, autoperfecționării individuale a studenților în sinergie cu elaborarea și verificarea unor strategii pentru organizarea muncii intelectuale în cadrul studiilor la facultate, configurând deschideri și perspective concrete privind valorificarea gândirii științifice; a educației permanente, adică a învățării pe parcursul întregii activități pedagogice cu implicarea acțiunilor analitico-sintetice, hermeneutice și reflexive;
- identificarea particularităților individual-tipologice (temperament, caracter, aptitudini etc.), a tipului și stilului de învățare a studenților-pedagogi în scopul ghidării lor eficiente în cadrul procesului instructiv-educativ de formare a abilităților și competențelor metacognitive de învățare autodirijată (la general și la fiecare modul, inclusiv, disciplină de studiu, în particular);
- asigurarea conștientizării semnificațiilor învățării din perspectiva autoreglării procesului; dezvoltarea gândirii științifice prin: valorificarea eficientă a operațiilor și formelor gândirii; sumarizarea, elaborarea judecăților și raționamentelor, argumentarea acțiunilor pedagogului; elaborarea și verificarea concluziilor și recomandărilor, axate pe eficientizarea autoperfecționării profesionale continue (pe domenii, discipline concrete, module etc.).

Dezvoltarea gândirii științifice, metacogniției și învățării autoreglate în profesionalizarea studenților-pedagogi presupune deplasarea progresivă de la cunoașterea epistemologică spre cunoașterea și exersarea în practică a metodologiilor și tehnologiilor educaționale, inclusiv didactice; de la deplasarea accentului de pe *traseul intelectual acțiuni cognitive - factorii și condițiile externe - conștientizarea și interiorizarea unor convingeri și motive superioare, devenite mobiluri interioare*, care treptat vor conduce spre o autoactualizare profesională autentică, consolidând motivația internă. Evident că în acest context nu putem evita **abordarea educației vocaționale**, care trebuie să treacă ca un fir roșu prin organizarea și desfășurarea întregului proces instructiv-educativ al facultăților pedagogice. Cu siguranță că uneori ne pare că atunci când vorbim cu studenții despre importanța pedagogului, rolul și funcțiile lui; personalitatea și impactul acesteia asupra elevilor, se poate crea impresia că argumentele noastre, chiar mesajul sună deseori patetic. Indiferent de faptul ce cred studenții despre pedagogi, noi suntem obligați să-i convingem prin cuvinte și prin fapte concrete, prin comportarea noastră onestă și competentă, permanent, că învățătorul/ cadrul didactic, la toate nivelele de învățământ (preșcolar, școlar/ preuniversitar și universitar) trebuie să aibă o pregătire profesională de calitate, să posede și să demonstreze măiestrie pedagogică; să manifeste iubire și stimă față de copii, părinții acestora și profesia aleasă; să aibă un comportament moral, civic și social impecabil pentru a servi discipolilor săi drept modele/exemple pozitive demne de urmat. De altfel, învățarea autoreglată, în viziunea noastră, reprezintă nu numai un set de acțiuni de autoeducație și autoperfecționare, ci, reprezintă un nivel înalt de pregătire și responsabilitate profesională și socială, întrucât specialiștii din domeniul vizat modelează sufletele oamenilor în devenire/a copiilor, plăsmuiesc fundamentul de atitudine și motivație pozitivă a acestora pentru învățare, dragoste pentru om și carte, pentru prosperitatea civilizației/ culturii umane.

Așadar, ***gândirea științifică se materializează prin intermediul valorificării strategiilor metacognitive și asigurării învățării autodirijate, ceea ce contribuie la exersarea și consolidarea următoarelor comportamente a studenților-pedagogi:***

- *analiza critică a eficienței și a situației personale de învățare și profesionalizare (la fiecare disciplină, modul, subiect etc.);*
- *definirea și planificarea priorităților valorice; a scopului și obiectivelor activității de autoprofesionalizare în domeniul ales;*
- *luarea, argumentarea și îndeplinirea deciziilor respective în corelație cu propriile necesități și posibilități de învățare;*
- *determinarea motivației în realizarea obiectivelor învățării la fiecare disciplină și alegerea strategiei eficiente de organizare a procesului de cunoaștere, studiere, informare și cunoaștere științifică etc.;*
- *monitorizarea permanentă și evaluarea rezultatelor învățării, realizării corecțiilor la necesitate și controlul eficienței acestora; determinarea nivelului său de cunoaștere și competențe în domeniul pedagogic, disciplinele de studiu, module și subiecte etc.;*

- *desfășurarea procesului de căutare și valorificare în învățare a surselor bibliografice, surselor mass-media etc.;*
- *formularea problemei, scopului, ipotezei cercetării și identificarea situației în domeniul de studiere/ cercetare;*
- *determinarea apariției și identificarea genezei conceptelor și fenomenelor pedagogice;*
- *realizarea conexiunilor, determinarea și interpretarea raporturilor de cauză-efect; stabilirea asemănarilor și deosebierilor; elaborarea sintezelor, concretizărilor, generalizărilor, concluziilor și predicțiilor, argumentarea acestora.*

Cu siguranță că aceste comportamente, atât de importante pentru profesionalizarea inițială a cadrelor didactice, pot fi continuate, dar esențiala idee aici constă în conștientizarea calităților necesare de dezvoltat studenților-pedagogi. Aceste calități se vor configura în: flexibilitate, divergența și profunzimea gândirii; capacitatea de a genera soluții alternative, capacitatea de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice; creativitate și imaginație pedagogică; spirit anticipativ și pronostic în acțiuni; spirit de observație; capacități reflexive și manageriale în organizarea-desfășurarea-monitorizarea-evaluarea procesului educațional etc. [3; 4; 7; 13; 22; etc.].

În contextul celor relatate, considerăm că procesul de realizare a studiilor la facultățile pedagogice chiar de la început se axează pe ceea ce numim profesionalizare, paralel, continuând instruirea și educația fundamentală, dezvoltarea gândirii științifice, aprofundarea metacogniției, inițiind studenții-pedagogi în învățarea autoreglată la disciplinele de specialitate. În viziunea noastră și în această ordine de idei, realizăm câteva *precizări importante privind profesionalizarea studenților-pedagogi din perspectiva educației permanente:*

- obiectivele educației permanente nu pot fi delimitate de cele ale educației/instruirii realizate în general, adică de cele ale educației școlare și de cele ale educației și instruirii profesionale și/sau a educației personale/ autoeducației;
- obiectivele pregătirii cadrelor didactice în devenire necesită o eșalonare structurată în așa mod ca să asigure activitățile de dobândire a competențelor speciale, cultivând autonomia formativă, îmbinată cu munca de dezvoltare și achiziționare a trăsăturilor necesare, precum: stabilitate și echilibru psihoemoțional; responsabilitate; entuziasm și optimism pedagogic; reziliență personală și profesională; perseverență și deschidere pentru renovarea permanentă a cunoștințelor și competențelor ;
- obiectivul major al educației permanente vizează formarea personalității integrale a pedagogului, centrat pe cultivarea morală în strânsă legătură cu cea intelectuală, psihofizică, estetică, tehnologică etc.

Plecând de la accepțiunile teoretice expuse purcedem la formularea principiilor educației permanente, care vor ghida profesionalizarea cadrelor didactice în devenire, după cum urmează:

1. **Principiul corelației directe a învățării pe tot parcursul vieții cu autoeficiența, progresul personal, cel profesional și social al cadrului didactic în devenire sau deja format ca specialist**, acesta îl considerăm extrem de important, deoarece axarea pe respectarea lui asigură formarea integrală a personalității pedagogului;

2. **Principiul planificării și realizării procesului de învățare autonomă sistematică în baza procesului instructiv-educativ de specialitate, centrat pe analize și reflecții personale**, explorarea permanentă a căruia va asigura autoactualizarea profesională a cadrului didactic;

3. **Principiul axării pe dobândirea și valorificarea permanentă a autonomiei intelectuale și spirituale** [7; 9; 13], respectarea căruia va asigura originalitatea conduitei, inclusiv, formarea și manifestarea responsabilității personale, profesionale și sociale;

4. **Principiul axării pe abordarea interdisciplinarității în contextul procesului instructiv-educativ de specialitate și al procesului de autoeducație continuă**, respectarea căruia va diversifica și aprofunda autoperfecționarea personală și profesională;

5. **Principiul valorificării re/gândirii și re/structurării deciziilor, acțiunilor și a strategiilor de învățare pe tot parcursul activității pedagogice sau/și a vieții**, va asigura ajustarea specialistului la realitățile profesionale și cele socio-culturale;

6. **Principiul îmbinării optime a învățării și autoperfecționării în contextul valorificării tuturor dimensiunilor educației** (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) și a **dezideratelor noilor educații** (educația pentru pace; pentru democrație; mass-media; pentru familie; pentru timpul liber; pentru mediu etc.).

Dacă, încă câteva decenii în urmă, finalitățile educației puteau fi rezumate la formula **a fi**, astăzi este actuală și absolut necesară formula **a fi și a deveni** [6, p.163], întrucât viața, realitatea socio-culturală și cea economică, cer un tip de învățare inovatoare, creativă, care l-ar pregăti pe om, la general, iar pe orice profesionist, în special, inclusiv în profesia pedagogică să depășească cu succes situațiile educaționale noi, necunoscute și complexe. Evident că aspectele elucidate anterior (premise teoretice, obiective, principii etc.) asigură *configurarea și formularea unui cumul de strategii pedagogice, pe care le percepem în felul următor:*

- **Strategia centrării pe re/gândirea, re/structurarea, și reflecția asupra propriei activități de învățare și profesionalizare, desfășurată în cadrul formal cât și nonformal, autonom**. Bineînțeles că strategia vizată include acțiunile obligatorii ale procesului de predare-învățare-evaluare de specialitate (care se desfășoară în universitate la o facultate pedagogică concretă), însă, include și procesul acțiunilor autonome, realizate de fiecare student în funcție de motivația intrinsecă și capacitățile intelectuale dezvoltate. *Formele valorificate în cadrul formal* sunt cunoscute de toți, acestea sunt *orele teoretice*, realizate prin intermediul prelegerilor (magistrale,

secvențiale/ tematice; cu oponenți etc) și *orele practice* (seminarii, exersări și simulări ale construirii și soluționării situațiilor educaționale, didactice, manageriale; micropredarea etc.). *Formele pe care le poate explora studentul-pedagog autonom* pot fi extrem de variate: asistare și participare la conferințe practice, lecturi - lectorate, dedicate profesiei de pedagog, activități simulate pe site-uri de specialitate; activități de voluntariat desfășurate în instituțiile de învățământ; crearea și valorificarea bazelor de date și surse bibliografice; conspectarea și modelarea independentă a unor evenimente și schițe de specialitate etc.

Cât privește metodele de studiere-învățare profesională, acestea pot fi selectate în funcție de disciplina de studiu concretă, modul, subiect etc. Sigur că literatura de specialitate propune o multitudine de clasificări și sisteme ale metodelor de predare/ învățare. Noi, plecând de la experiența de durată în funcția de cadru didactic universitar, preferăm **Sistemul metodelor de predare/ învățare** propuse de **I. Cergit** [5, p. 111-115]. Evident că alegerea este efectuată în baza analizelor explorării acestora în variate configurații, scopuri educaționale pe parcursul a circa 38 de ani de activitate didactică. Sistemul nominalizat incumbă patru grupuri de metode (de comunicare, de explorare, de acțiune și de raționalizare), care sunt descrise și explicate reușit și detaliat de cercetător. Valoros aici considerăm faptul că reprezentarea grafică, autorul căreia este **I. Cergit** (Figura 3.) conține metode și tehnici, la rândul lor, subdivizate și expuse separat pentru fiecare din cele patru grupuri. Astfel, analizând figura dată, studentul-pedagog sau cadrul didactic, ușor poate selecta șirul de metode concrete de care are nevoie pentru a studia și/sau a predă un modul, un subiect etc. Totodată, este necesar să ținem minte și să explorăm principiile și regulile tehnologiei didactice, conform cărora, în anumite situații educaționale, metoda se poate schimba cu locul, devenind procedeu și invers, iar câteva procedee asociate în funcție de scop, obiective și context, presupune crearea unor tehnici, care, valorificate competent din partea pedagogului, vor oferi posibilități de soluționare a sarcinilor și problemelor identificate.

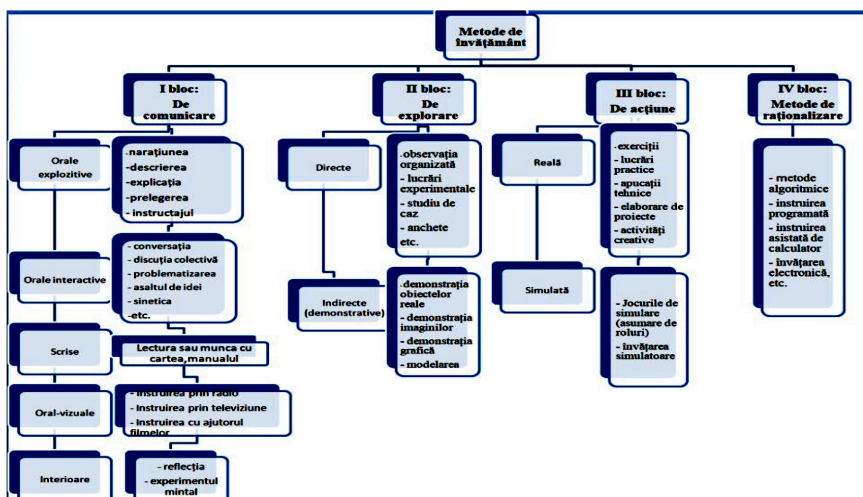


Figura 3. Sistemul metodelor de predare/ învățare, autor. I. Cergit

- **Strategia îmbinării optime a variatelor fome, metode, procedeeși tehnici**, strategia care corelează cu precedentă.
- **Strategia asigurării conexiunii eficiente în formarea inițială profesională cu eficiența și progresul personal, social și profesional în devenire**, care va sugera studenților-pedagogi să valorifice toate posibilitățile acestor contexte (personal, social și profesional).
- **Strategia valorificării interconexe a tuturor dimensiunilor educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) în cadrul autoperfecționării și proiectării învățării pe tot parcursul vieții**, pentru a conștientiza acțiunile preconizate de subiect.
- **Strategia dezvoltării autonomiei intelectuale**, începând chiar cu anul I la facultate, bineînțeles că, inițial, sub ghidarea cadrului didactic universitar,
- **Strategia exersării autoeducației, autoinstruirii, autoevaluării pe parcursul studiilor și mai apoi a activității pedagogice**, sigur că explorarea acestei strategii va fi mult mai eficientă dacă studentul-pedagog posedă experiența dată încă de elev, din cadrul școlar;
- **Strategia axării pe autoactualizarea permanentă în cadrul vieții personale, sociale și profesionale**, pe care o vom explora eficient dacă dezvoltăm la studenți gândirea științifică, metacogniia și învățarea autodirijată, punând accent pe cunoașterea disciplinelor din domeniul psihologiei generale, neuropsihologiei, psihologiei vârștelor, psihologiei cognitive și desigur că a tuturor ramurilor pedagogiei (generală, școlară, socială, psihologică, metodicile particulare etc.).

În acest sens, considerăm oportun să menționăm că strategia, din punct de vedere pedagogic, înglobează ansamblul de forme/ modalități, metode, procedee și tehnici instrucționale.

În contextul vizat, finalizând acest capitol, considerăm important să realizăm o sinteză a celor relatate și să actualizăm unele teze din domeniul neurodidacticii [25] prin formularea unor perspective concrete de orientare a educației permanente în cadrul profesionalizării studenților-pedagogi, după cum urmează:

- **Perspectiva eficientizării și dezvoltării învățământului centrat pe student, care ar articula cunoștințele, competențele și atitudinile în scopul formării unității dintre conștiința și conduita morală și intelectuală.** Considerăm că perspectiva vizată este una centrală, deoarece poate servi ca direcționare concretă a autoformării și autoperfecționării specialistului în devenire cu accent pe acțiunile intelectuale, care promovează normele și valorile morale, ceea ce reprezintă chintesența profesională și socială a învățării pe tot parcursul vieții.

- **Perspectiva formării și aprofundării competențelor axiologice în acțiune.** Perspectivă dedusă din prima și strâns legată de aceasta prin orientarea spre umanizarea întregului proces educațional și cel al învățării pe tot parcursul vieții cadrului didactic. Anume prin valorificarea acestora pot fi create coduri de referință

și noi conexiuni, fortificând câmpul de acțiune al valorilor și conduita axiologică a cadrului didactic.

- **Perspectiva de susținere și stimulare a expansiunii inovațiilor, dezvoltării imaginației și reflecției pedagogice, a creativității, integrării și pragmatizării învățării pe tot parcursul vieții specialistului în devenire.** Perspectivă care ghidează cunoașterea, cercetarea, descoperirea și aplicarea noilor modele, structuri și strategii de învățare alternativă; adaptarea la practicile educaționale, ajustate la realitățile și condițiile noi. Aceasta, prin posibilitățile dezvoltării gândirii științifice, a analizelor metacognitive, valorificate în procesul reflecției pedagogice va aduce specialistul mai aproape de viață, elevi, necesitățile acestora și va contribui la edificarea și consolidarea unei școli cu adevărat prietenoase copilului/ tinerei generații.

### ***Bibliografie selectivă:***

1. Bîrzea C. *Arta și știința educației*. Bucureșt: EDP. 1998. ISBN: 973-30-5083-0.
2. Berger L. *Rolul și importanța învățării autoreglate pentru performanța școlară și profesională*. <https://edict.ro>. Revista educației. 2022. ISSN: 1582-909X.
3. Calaraș C. *Cultura autoeducației elevului*. Chișinău: Primex-com SRL. 2012. ISBN: 978-9975-4120-8-7.
4. Callo T., Cuznețov Larisa, Hadîrcă M. et al. *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău: Tipografia Print-Caro. 2013. ISBN: 978-9975-56-149-5.
5. Cergit I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom. 2006. ISBN: 973-46-0175-X.
6. Cristea S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. București: Litera Internațional. 2003. ISBN: 973-7916-52-2. ISBN: 9975-74-560-1.
7. Cristea S., Cojocaru-Borozan M. et al. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: EDP RA. 2016. ISBN: 978-606-31-0184-7.
8. Coteanu Ion, Seche L. Seche M. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Academia Română. Institutul de Lingvistică Iorgu Jordan. București: Univers Enciclopedic. 1998.
9. Cucos C. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugată. Iași: Polirom. 2006. ISBN: 973-681-063-1.
10. Cuznețov. Larisa. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Primex com SRL. 2010. ISBN: 978-9975-4073-2-8.
11. Cuznețov Larisa, Banuh N. *Filosofia educației. Ghid metodologic*. Chișinău: UPSC. 2004. ISBN: 9975-921-44-2.
12. Cuznețov Larisa. *Teoria și metodologia cercetării familiei în științele educației*. Chișinău: CEP USM. 2021. ISBN: 978-9975-152-84-6.
13. Cuznețov Larisa, Raileanu O., Oloieru A., Simcenco I. *Profesionalizarea cadrelor didactice. Formarea inițială*. Chișinău: CEP UPSC. 2021. ISBN: 978-9975-46-568-7.
14. Dave R. H. (Red.) *Fundamentele educației permanente*. București: EDP. 1991.
15. Didier J. *Dicționar de filosofie. Larousse*. București: Univers Enciclopedic. 1998. ISBN: 973-9243-00-2.



16. Enăchescu C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Ediția a II-a. Iași: Polirom. 2007. ISBN: 978-973-45-0410-4.
17. Faure E. și al. *A învăța să fii*. Raport UNESCO. Bucureși: EDP.1974.<https://ro.scribd.com...>>
18. Habermas. J. *Cunoaștere și comunicare*.1983. București: Politica. ISBN/COD:9311958/ P13D1918CU. <https://www.academia.edu >>
19. Jaspers K. *Texte filosofice*. Bucureși: Ed. Politică.1986. ISBN/COD: 1002160078CPCSTE
20. Kuhn Th. *The Structure of Scientific Revolutions*. Ediția a II-a. Chicago: Press.1996. <https://books.google.com>
21. Lengrand P. *Introducere în educația permanentă*. București: EDP.1973. ISBN: COD: 2156838IPCRAIN
22. Marin C. Călin. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis Prin SRL. 2003. ISBN: 973-85940-3-0
23. Mih C. *Învățarea autoreglată și metacognitivă. Modele și aplicații*. Cluj-Napoca. Casa Cărții. 2010. <https://www.yumpu.com >>
24. Neacșu I. *Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii*. București: EDP.1999. ISBN: 973-305503-4.
25. Neacșu I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă*. Iași: Polirom. 2019. ISBN: 978-973-46-7849-26. Popper K. R. *Logica cercetării*. Bucureși: Ed. Științifică și Enciclopedică. 1981. ISBN/COD:42IPSIBLO.
26. Sanduleac S., Cuznețov Larisa. *Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice: fundamente teoretice și aplicative*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPSC. 2021. ISBN: 978-9975-3000-9-4.
27. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Ed. Politică. 1988. ISBN: /COD-693562IP13D1918ED
28. Zaiț D., Spalanzani A., Zaiț A. *Construcția strategică a cercetării. Opțiuni metodologice- între logic și euristic*. Iași. 2015. ISBN: 978-973-670-085-9.
29. ibn.idsi.md. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe Umanistice)*. Nr. 10 (70) / 2013/ ISSN 1811-2668/ ISSNe 2345-1009. pag. 37-42. Relația concept - definiție - termen ca element de bază al studiului terminologic.
30. <https://modle.fspac.ubbclui.ro> Filosofie politica: pdf-FSPAC E-learning
31. <https://dic.academic.ru>
32. <https://externat.foxford.Ru>
33. <https://www.unesco.org> Institutul UNESCO care studiază învățarea pe tot parcursul vieții. *Al 4-lea Raport mondial despre instruirea și educația adulților*. 2020. ISBN:978-5-6044531-5-5.
34. <https://ippk.arkh-educo.ru> *Neprerâvnoe obrazovanie*. M. I. Vișnevskii, 2018: O.N. Krilova, 2014, B. Mîlova. 2014.
35. <https://www.uchzap.com>. L. N. Danilova. *Istoria nepererâvnogo pedagogicescogo obrazovania v Rossii/ coneț XIX-nac. XX veca*.
36. <https://ro.frwiki.wiki >> Concept (filozofie).

## Capitolul 2.

### Perspectiva învățării pe tot parcursul vieții: orientarea strategică și metodologică a studentului-pedagog privind dezvoltarea personală

#### 2.1. Unele delimitări și precizări conceptuale

Transformările din toate domeniile vieții sociale: geo-politice, economice, culturale, sanogene, etc., ca urmare a evoluției științei și tehnologizării la scară foarte extinsă, își lasă amprenta asupra educației ca proces de formare/dezvoltare a personalității umane, integrale/armonioase.

Metamorfozele existențiale ale umanității propulsează dezvoltarea societății postmoderniste pe două direcții:

Societatea actuală se focalizează pe *servicii educaționale particulare și consumerism*, astfel, devinind tot mai interesată de pregătirea unei generații de specialiști în diferite domenii profesionale sănătoși fizic, stabili din punct de vedere psihoemoțional, dinamici, consecvenți, perseverenți, responsabili, colaborativi, creativi și rezilienți la stres.

Hotarele culturale și profesionale în societatea postmodernistă devin din ce în ce mai flexibile și mai permeabile, fapt ce contribuie la *aparitia, dezvoltarea și interconexiunea variatelor aspecte, subculturi* precum și la *scăderea/micșorarea cererii pentru unele activități profesionale și meserii pe piața muncii și, invers, apariția și majorarea cererii pe piața muncii pentru noi tipuri de meserii, ocupații și activități profesionale*.

Această tendință a societății postmoderniste activează nevoia de auto-cunoaștere a individului, a tuturor fenomenelor, proceselor și realităților, abordate ca suport de integrare socială [29].

În opinia psihologului și filosofului **Rubinstein S. L.**, procesul cunoașterii este impulsivat de contradicțiile interioare ale individului, unității și diversității dintre multiplele ei laturi, dintre înregistrarea faptelor și interpretarea lor teoretică [32].

Cunoașterea realității de către individ urmărește construirea/elaborarea propriei concepții de viață (valori, principii, convingeri, reguli, scopuri etc.) prin descoperirea de adevăruri noi (norme, reguli, legi, principii etc.), și alte aspecte inedite ale realității care nu pot fi concepute în afara procesului învățării.

Astfel, cunoașterea sau învățarea reprezintă latura procesul educațional care urmărește dezvoltarea/formarea multilaterală a personalității umane prin asimilarea, în mod conștient, a adevărilor descoperite anterior, prin fixarea lor în memorie și prin aplicarea în practică [33].

Până la sfârșitul secolului al XX-lea finalitățile și conținutul educației erau influențate de cadrul socio-economic stabil, în societatea postmodernistă educația ca proces este influențată de toate transformările enumerate anterior, care au contribuit esențial la revizuirea și actualizarea conținuturilor educației orientându-le spre satisfacerea nevoilor economice ale societății la nivel global [25].

În această ordine de idei, conținuturile educației reprezintă dimensiunile sau laturile activității de educație care, conform unor valori fundamentale concentrate la nivelul unor finalități de educație asigură formarea și dezvoltarea complexă a personalității umane (celui educat) în plan intelectual, moral-spiritual, psihofizic, estetic și tehnologic.

Dezvoltarea complexă/multilaterală a personalității umane pe de o parte este susținută de procesul educațional (planificat-organizat-realizat) în variate instituții educaționale. Pe de altă parte, dezvoltarea complexă/multilaterală a personalității umane este influențată de autocunoașterea profundă a particularităților de vârstă, a particularităților individual tipologice, totodată, este influențată/asigurată de autoeducația continuă în vederea eficienței personale și profesionale.

**Peter Drucker**, cercetător recunoscut în domeniul managementului, a menționat că, *eficiența reprezintă capacitatea umană de a face lucrurile cum trebuie*. De aici deducem că, eficiența reprezintă modul în care individul își controlează propriile resurse psihofizice și rezultatele pe care le obține în activitate. Dacă resursele psihofizice implicate în realizarea obiectivelor sunt minimale și rezultatele obținute sunt maxime atunci eficiența devine una sporită.

Cercetătorul francez, *Jean Francios Decker*, susține că, pentru realizarea eficienței sunt necesare resursele psihice, după cum urmează: dorința de a atinge obiectivele stabilite precum, credința și convingerea în obținerea succesului, voința și motivația. Psihologii **John P. Cambell** și **S.J. Motowidlo**, consideră că eficiența depinde de trei factori: motivația, cunoștințele procedurale și cunoștințele declarative.

Este observabil și cert faptul că, eficiența în orice activitate umană este rezultatul autoeficienței. Conceptul de autoeficiență a fost lansat și fundamentat de **Albert Bandura** [1] și reprezintă o structură psihologică și acționă cu rol important în explicarea diversității oamenilor în ceea ce privește adaptarea sau capacitatea oamenilor de a organiza și executa o serie de acțiuni pentru a obține performanțe.

În acest context, este important să reținem că problemele emoționale sau comportamentale, ca: depresia, anxietatea, fobiile sau dependențele de substanțe, diminuează încrederea în eficiența proprie. În aceste cazuri, adaptarea psihologică este dificilă sau chiar imposibilă, deoarece lipsesc convingerile persoanei cu privire la posibilitatea de a controla comportamentele proprii și factorii de mediu cu care interacționează. Atât teoreticienii cât și practicienii din domeniul științelor educației consideră că se poate de soluționat eficient, de preîntâmpinat problemele psihologice și de personalitate ale indivizilor prin dezvoltarea personală pe tot parcursul vieții [30].

**Dezvoltarea personală** este un concept de confluență, aflat la intersecția unor elemente din psihologie, pedagogie, filosofie, management, sociologie, medicină, sport, etc.

Pentru a pătrunde în esența procesului de dezvoltare personală a studenților-pedagogi, vom preciza termenii de *dezvoltare* și *personală*.

Termenul *dezvoltare* cu referire la ființa umană are înțelesul de trecere prin diferite faze progresive spre o treaptă superioară, de transformare/evoluare calitativă a acesteia [7].

Termenul *personală* indică că procesul aparține unei anumite persoane, că este specific și este caracteristic pentru o persoană [4, pag.16-119].

Concluzionăm că, *dezvoltarea personală* este un proces subiectiv, individual și ideografic, ce se desfășoară într-un context obiectiv, în societate, care are impact direct și incontestabil asupra mentalității și personalității umane [Apud 6; 11; 18]. Astfel, *dezvoltarea personală umană* devine o modalitate incontestabilă, un proces complex și continuu de formare/consolidare a cunoștințelor, abilităților și competențelor de autocunoaștere, autoacceptare, autodezvoltare și autoexprimare pozitivă și creativă, proces liber ce stă la baza realizărilor, eficienței personale și profesionale.

Dezvoltarea personală a studenților-pedagogi este procesul și produsul interacțiunii dintre **factorii interni** (de natură biogenetică, ereditară) și **factorii externi** (influențe și acțiuni educațional-formative exercitate din afară asupra individului/studentului) [11; 10].

Așadar, vom preciza conținutul și esența factorilor ce influențează formarea personalității. **Ereditatea** ca factor intern, reprezintă însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generație la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului) sub forma codului genetic [11]. Câteva aspecte importante ale eredității fiind:

- Moștenirea ereditară ca un complex de predispoziții și potențialități;
- Trăsăturile morfologice și biochimice;
- Diversitatea psihologică umană (constituție psihică, baze comportamentale etc.);
- Ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă a unicitatii psihice;
- Elementele dobândite în urma influențelor din perioada sarcinii/dinaintea nașterii;
- Trăsăturile ereditate se pot exprima în diverse momente de vârstă sau pot rămâne în stare de latență pe tot parcursul vieții, în absența unui factor activizator;
- Ereditatea creează premisele de optimă intervenție din partea mediului educativ. Anticiparea sau neglijarea/pierderea perioadelor de creștere și dezvoltare se poate dovedi inefficientă: ex.: achiziția mersului, limbajului, operațiilor gândirii etc.;
- Rolul eredității este diferit asupra diverselor aspecte ale vieții psihice: unele aspect poartă mai puternic amprenta eredității (temperamentul, aptitudinile, emotivitatea, patologia psihică) altele mai puțin (atitudinile, voința, caracterul);
- În funcție de constituția psihică, pentru o anumită persoană hotărâtoare poate fi ereditatea, în timp ce pentru altă persoană mediul sau educația aduc contribuția decisivă în procesul dezvoltării/evoluției personale.

**Mediul**, ca factor extern al dezvoltării personale umane, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează pe parcursul dezvoltării sale. Mediul poate influența în mod direct personalitatea individului (alimentație, clima etc.), sau în mod indirect (grad de cultură, nivel de trai, tip de organizare, activități dominante etc.). Transformările pozitive sau negative la nivelul personalității umane se produc pe tot parcursul existenței individului ca rezultat al interacțiunii sale dinamice cu mediul [Ibidem].

Influențele mediului pot fi studiate pe mai multe planuri:

- *mediul natural geografic*: clima, relief;
- *mediul social*: familie, grup de joacă;
- *mediul proximal*: obiecte personale, situațiile zilnice;
- *mediul distal*: influențe venite de la distanță (TV., ziare, calculator).

Psihologul **Ion Al. Dumitru** susține că, dezvoltarea psihică umană ca parte componentă a procesului de dezvoltare personală este un fenomen de constituire și reelaborare continuă a unor structuri și mecanisme psihocomportamentale care se sprijină pe premise biologice/ereditare, își extrage conținuturile din influențele mediului sociocultural, este ghidat de activități educaționale specifice și presupune activități de învățare realizate individual și/sau în grup.

Prin urmare, reiterăm că, dezvoltarea personală a studenților-pedagogi în procesul formării inițiale se desfășoară într-un mediu educațional instituționalizat și specializat, context favorabil formării/ascensiunii personale și profesionale ale acestora.

Un alt factor extern/sociocultural ce asigură și stimulează dezvoltarea personală a studenților pedagogi este **educația**.

Întrucât ereditatea și mediul sunt factorii prezenți obligatoriu, dar cu o contribuție aleatoare și variativă asupra procesului dezvoltării ontogenetice, societatea umană a inventat un proces și mecanism efficient, care diminuează imprevizibilitățile care pot să apară în procesul dezvoltării personale umane – **educația**.

Așadar, **educația** reprezintă activitatea complex, specific umană, care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul sau, favorizând dezvoltarea individului prin intermediul societății și a culturii, valorificate prin intermediul omului. Astfel, educația realizează medierea între însușirile fundamentale interne ale materiei (ereditatea) și ceea ce se oferă din exterior (mediul).

Activitatea educativă calitativă instituționalizată se planifică și se realizează în conformitate cu particularitățile de vârstă ale individului, cu nevoile personale (intelectuale, morale, fizice, spirituale, emoționale), cu nevoile profesionale (cunoștințe, abilități și competențe specifice domeniului). Acest proces complex având un conținut foarte valoros și specific se realizează concentric, de la simplu la compus, asigurând armonizarea și aprofundarea procesului de dezvoltare personală a individului pe tot parcursul vieții.

Cu alte cuvinte, dezvoltarea personală calitativă se desfășoară doar dacă se menține un optim între **ceea ce poate, ce vrea, ce știe** individul la un moment dat

și *ceea ce i se oferă*. Oferta trebuie să fie stimulativă, cu un grad mai înalt decât poate, și știe individul, îsă să fie eșalonată treptat, în funcție de vârstă. O ofertă prea dificilă, mare sau, una banală, neinteresantă, poate perturba dezvoltarea personală a individului pe plan fizic, psihic și social.

Astfel, educația ca proces complex, multiaspectual, are ca scop formarea unei personalități armonioase, aptă pentru a fi eficientă și a învăța pe îtnregul parcurs al vieții sale. [26].

În acest context, precizăm că activitățile educaționale specifice dezvoltării personale a studenților-pedagogi, în contextul formării inițiale, au la bază spectrul larg de discipline științifice (studiate conform planului de învățământ). Disciplinele fundamentale și cele de specialitate au ca scop formarea cunoștințelor temeinice și a competențelor practice special, care fiind proiectate asupra propriei personalități și extrapolate în viața personală și profesională, pot asigura o dezvoltare personală continua eficientă și o existență favorabilă [7].

În această ordine de idei, menționăm că procesul de dezvoltare personală umană este integrat în procesul de **învățare pe tot parcursul vieții** (*life long learning*), care include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții în scopul formării/ dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională. Totodată, învățarea pe tot parcursul vieții cuprinde toate nivelele și formele de învățământul general, profesional și superior, precum și formarea profesională continuă a adulților [27].

Evident că, promovarea *învățării pe tot parcursul vieții/ÎPV* este esențială pentru realizarea obiectivelor europene și naționale cheie, identificate în *Strategia Europa 2020*, după cum urmează:

- creșterea economică inteligentă și durabilă prin investiții mai eficiente în educație, cercetare și inovare;
- îmbunătățirea nivelului de educație și formare profesională în vederea reducerii șomajului, sărăciei și excluziunii sociale;
- utilizarea eficientă a resurselor și susținerea competitivității la locul de muncă prin învățarea pe tot parcursul vieții.

Astfel, învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un concept larg, fundamental în care este inclusă toată învățarea care se desfășoară în cadrul formal, nonformal și informal. Prin intermediul ÎPV, individul poate dobândi noi abilități, se poate adapta mai ușor la noi provocări, se învață a colabora și contribui în mod activ la prosperarea personală și social. ÎPV este un proces continuu de valorificare a oportunităților flexibile de învățare/dezvoltare personală. Acest proces complex, continuu și neîntrerupt înglobează în sine și corelează învățarea/formarea profesională desfășurată în instituțiile formale/laice cu învățarea/formarea competențelor speciale în variate instituții non-formale și variate contexte informale și, nu în ultimul rând, cu învățarea/consolidarea competențelor dobândite la locul de muncă.

După cum am menționat, procesul de ÎPV permite integrarea social optimă a persoanei, asigurând prosperitatea acestora și stabilitatea economică la nivel social

global. Sistemele sociale stimulează și obligă indivizii/cetățenii, indiferent de vârstă, statut social, locul de muncă să actualizeze, ajusteze cunoștințele și competențele personale, ocupaționale și profesionale la contextul existențial, la transformările socio-culturle rapide. În așa mod este stimulată dezvoltarea personală umană pe tot parcursul vieții cu scopul susținerii competitivității în contextul unei economii globale bazate pe cunoașterea și valorificarea noilor tehnologii [34].

## 2.2. Excurs istoric în dezvoltarea personală umană

Dezvoltarea personală umană ca fenomen reprezintă produsul unei lungi dezvoltări istorice a societății umane. Fenomenologic, dezvoltarea personală a indivizilor se produce subconștient pe tot parcursul vieții umane sub influența factorilor interni (bio-psiho-fiziologici) și externi (anotimp, lună, parte a zilei, temperatură, alimente, soare, aer, plante, sol, oameni/situații familiale/profesionale/sociale, animale, precipitații, etc.).

Abordarea și analiza procesului de dezvoltare personală umană și principiile sale a fost realistă de filosofi antici: **Socrate, Zenon din Kition, Seneca, Epictetus** și împăratul **Imperiului Roman Marcus Aurelius** – intemeiatori ai filosofiei stoice. Ideea centrală a stoicismului filosofic, fiind focalizată pe cunoașterea și respectarea de către individ a legilor naturii și legilor cosmice, lupta pentru fericire, iubirea față de oricare alte ființe, promovarea rațională a valorilor existențiale, condamnarea viciului uman și formarea rezilienței personalității umane, reprezintă esența dezvoltării personale. [Apud 3; 15].

Filosofia antică stoică este organizată în jurul a trei piloni ale personalității umane: **virtutea, toleranța și autocontrolul** și se bazează pe patru idei centrale care reprezintă dimensiunile dezvoltării personale, și anume: **natura** – formarea-valorificarea comportamentelor sănătoase/etice/frumoase în variate situații sociale și de mediu, reprezintă **dimensiunea fizică**; **valoarea** – stare mentală pozitivă/înțelepciunea sau gândirea rațională reprezintă **dimensiunea intelectuală**; **emoțiile** – abilități de control ale gândirii, recunoașterea și gestionarea asertivă a emoțiilor, reprezintă **dimensiunea emoțională** și **autocontrolul** – ce cuprinde autodisciplina, responsabilitatea, altruismul, perseverența, tenacitatea și consecvența în acțiuni, reprezintă **dimensiunea moral-spirituală** [Apud 3; Apud 5; 15].

Este cert faptul că dimensiunile dezvoltării personale identificate și explicate cu mare precizie în antichitate, astăzi corespund, reflect, interferează perfect cu conținuturile generale ale educației, după cum urmează: **educația psihofizică**; **educația intelectuală**; **educația moral-spirituală**; **educația estetică** și **educația tehnologică/ prin și pentru muncă**. Acest fapt demonstrează valoarea eernă și perpetuă a pilonilor fundamentali educaționali ce stau la baza dezvoltării personalității umane ca sistem.

Astfel, ideile și viziunile filosofilor stoicii asupra structurii personalității umane și asupra principiilor, regulilor și strategiilor de dezvoltare armonioasă a personalității include și învățarea pe tot parcursul vieții. Acestea reprezintă fundamentele teoretico-aplicative constante, valoroase și actuale, valabile procesului de dezvoltare personală umană pentru toate timpurile/epocile și pentru toate tipurile de societăți.

Prin urmare, anume filosofia stoică prin caracterul său teoretico-aplicativ fundamentează abordările și concepțiile psihologice *umaniste, existențialiste și behavioriste* cu privire la dezvoltarea personalității umane.[Apud 3; Apud 5; 15].

Curentul filosofic umanist a fost influențat de toate tendințele social-istorice și cultural, caracteristice epocilor antică, medievală și renescentistă. Acest sistem filosofic s-a dezvoltat în baza ideilor lui Protagoras, pentru care *omul este măsura tuturor lucrurilor* și a lui Cicero, care consideră că *omul și umanul ocupă un loc aparte printre alte viețuitoare*. Așadar, potrivit umanismului, *omul constituie valoarea supremă și reprezintă un scop în sine și nu un mijloc*.

După cum a demonstrate timpul, acest curent de gândire filosofică plasează omul mai presus de Dumnezeu și promovează căutarea adevărului și moralității cu scopul satisfacerii nevoilor și intereselor umane prin variate mijloace umane, axându-se pe capacitatea umană de autodeterminare și soluționare a variatelor probleme personale, sociale și culturale.

În înțelesul actual, filosofia umanistă, cu ideile sale asupra *umanului*, apare mult mai târziu în scrierea filosofului și reformatorului educațional luteran german **Freiderich Immanuel Niethammer**. Această scriere filosofică (*Disputa dintre filantropism și umanism în teoria educațională a timpului nostru, 1808*) a fost o reacție la filantropie, un concept educațional dezvoltat în timpul Epocii Luminilor. Filantropia aprecia educația fizică și practică a individului și respingea studiul gândirii filosofice clasice asupra umanului. **Niethammer** a considerat filantropismul în educația tinerii generații unilateral și a insistat pe promovarea mediului/societății în creșterea copiilor, astfel filosoful a îmbinat tot ceea ce este mai bun din filantropie cu ceea ce este mai bun din *umanism*, termen/concept pe care l-a derivat din *humanitas* al lui Cicero [9].

*Curentul filosofic existențialist*, spre deosebire de stoici și umaniști, reprezintă o filosofie a libertății și a credinței în *unicitatea și independența individului uman*. Originile existențialismului le găsim în secolele XIX - XX, la filosofii **Soren Kierkegaard, Friedrich Wilhelm Nietzsche, Albert Camus și Jean-Paul Sartre**.

Două idei filosofice principale a lui Kierkegaard, filosof, scriitor și teolog danez: *problema morții și problema libertății umane*, au devenit temele principale ale existențialismului în secolul XX. Problema morții, în opinia lui Kierkegaard, confruntă ființa umană cu faptul de a conștientiza finalul său. La polul opus se află problema libertății care pune individul în fața unei alegeri conștiente în viață și îi cere să fie responsabil pentru alegerea sa.

Sarcina filosofiei existențialiste a lui **Friedrich Wilhelm Nietzsche**, considerat adevăratul părinte al filozofiei lui Sartre și Camus, este de a găsi un nou sens pentru individul aflat în perioadă de secularizare activă/ de slăbire a influenței



religiei și a bisericii asupra tuturor domeniilor vieții umane. Anume acest fapt a fundamentat una dintre ideile principale ale filosofului la sfârșitul secolului al XIX-lea, numită *moartea lui Dumnezeu*. Prin această idee filosoful a proclamat sfârșitul simbolic al creștinismului ca viziune dominantă asupra lumii și a locului omului în ea. Gânditorul scria că nu există altă lume, există o singură realitate în care noi ne naștem și murim, iar o lume fără Dumnezeu este o lume fără sens, în care pentru prima dată individul se confruntă cu o situație unde nu știe nimic despre realitatea care îl înconjoară [Apud 3; 17].

Este important de menționat că ideile filosofice existențialiste au fost influențate și de ororile secolului al XX-lea: primul și al doilea război mondial, distrugerea omului și a valorilor umane: (Holocaustul, bombele atomice, lagărele de concentrare și camerele de gazare; de marxismul care supune omul forțelor economice și psihanaliza freudiană care arată că instinctele inconștiente ale individului sunt mai puternice decât viața sa conștientă). Evenimentele nominalizate au servit la prăbușirea completă a ideilor umanismului european privind *Omul ca valoare supremă, ca mijloc de căutare a adevărului și moralității*.

Gândirea umană, filosofia stimulează căutarea adevărului, sensului vieții umane, cercetează înțelegerea naturii umane și a potențialului uman. Treptat, curentul și poziția existențialismului în filosofie devine tot mai activă. Absența sensului în lume și în om, conduce gândirea existențialistă la postularea libertății totale. Din moment ce omul nu știe nimic despre sine și nu există un sens stabil în lume, omul este lăsat singur cu libertatea sa absolută, nimic nu-l predetermină, nimic nu-l limitează, nimic nu poate servi drept suport. Libertatea pentru existențialiști înseamnă întotdeauna responsabilitate, existențialismul distruge orice încercare a individului de a extrapola responsabilitatea asupra lui Dumnezeu sau supra autorităților, asupra legii, ordinii etc.. Numai Omul este responsabil pentru tot ceea ce face, sau, cum susține Sartre: *Libertatea este ceea ce omul își asumă* [Apud 3; 20].

Prin urmare, filosoful **Jean-Paul Sartre** a formulat cea mai accesibilă explicație a filozofiei existențialismului, care începe cu fraza: ***Existența precede esența***, pe care a dat-o în textul programului *Existențialismul este un umanism*.

Ca să înțelegem afirmația respectivă trebuie să ne amintim că în filosofia europeană, încă din antichitate, în spatele unei persoane se vedea o anumită **Esență**, *Logosul* la stoici, *sufletul nemuritor* la **Platon**, *gândirea* la **Descartes** sau *senzațiile interioare* la **Im. Kant**.

**Sartre** inversează acest principiu clasic și susține că oamenii apar în lume, acționează și numai atunci este determinată **esența acestuia**, adică: *. Omul este ceea ce face; ceea ce face- reprezintă existența omului. ... În viața sa, omul face lucruri și face alegeri. Fiecare dintre ele formează esența noastră. Așa decurge toată viața umană!* Adică, omul există, acționează, produce valori și în acest proces se manifestă pe deplin principala caracteristică umană - *Libertatea de a exista*.

Filosoful susține că, tocmai **în momentul morții ia naștere adevărata esență umană**, adică abia odată cu sfârșitul existenței omului se naște esența lui, **întrucât**

**nu va mai fi posibil să o schimbe.** Din aceste gânduri derivă teza principală a lui Sartre - *intrăm în lume fără esență, inițial nimic nu este pus în noi și întreaga noastră viață este o existență care ne creează treptat.*

Prin urmare, existențialismul este filosofia libertății a unui individ uman original/unic care este aruncat într-o lume fără sens și singurul lucru care îi mai rămâne este să se creeze pe sine și sensul propriei sale existențe.

La începutul sec. XX, concomitent cu existențialismul în filosofie s-au dezvoltat așa domenii conexe ca: *personalismul* și *antropologia*, care diferă de la existentialism prin ideea de depășire a esenței umane/a individului și nu prin dezvăluirea acesteia, în care se pune accentul pe profunzimea și rolul naturii umane emoționale.

*Antropologia* este o disciplină holistică, care se ocupă de studiul omului ca proiect al ființei. Este un domeniu complex care include studiul ființei umane din diferite perspective, cum ar fi: omul mitic, omul civilizată și omul științific. Deosebirile esențiale fiind următoarele:

- *omul mitic* este acel om primitiv care se dezvoltă într-o lume în care el amestecă cosmicul cu cel cultural;
- *omul civilizată* este cel care iese din lumea mitică în lumea rațională, adică nu mai amestecă cosmosul cu cultura; folosește propria experiență și opinie pentru a înțelege ceea ce-l înconjoară și îl dezvoltă în lume;
- *omul științific*, există într-o perioadă de timp în care lucrurile sunt cunoscute datorită cercetărilor sistematice și concluziilor obținute prin utilizarea metodei științifice [28].

Valoroasă și originală contribuție în dezvoltarea antropologiei filosofice a adus **Gheorghe Ivanovici Gurdjieff**, filozof, mistic, pedagog, scriitor, compozitor, călător și fondator al *Institutului de Dezvoltare Armonioasă a Omului* și a Școlii esoterice *A 4-a Cale*. Direcția de cercetare cuprinzând curentele filosofice, ca: sufismul, budismul și creștinismul oriental [21].

Baza conceptului filozofic al lui **Gh. I. Gurdjieff** este *Eneograma*, care reprezintă un vechi și fundamental simbol al învățăturilor spirituale și mistice. Potrivit Eneogramei omul/individul se naște cu rudimentele anumitor trăsături/calități care pe parcursul vieții trebuie să fie dezvoltate și valorificate conștient de el însuși. În acest sens omul/individul trebuie să se cunoască bine pe sine.

Filosoful menționa că, omul ca sistem foarte complex există și se dezvoltă pe 4 dimensiuni/domenii principale: *intelectual, emoțional, motric și instinctiv* iar, în consecință, poate căpăta sau practica patru stări de conștiință, după cum urmează:

- *prima stare de conștiință* reprezintă *somnul de noapte*, în care suntem conștienți doar de visele noastre;
- *a doua stare de conștiință* este un *vis în realitate* sau *somn-veghe*. Nu dormim, dar percepția noastră asupra realității este inundată de vise și iluzii (*la nivel de gândire ne aflăm în trecut sau în viitor*), deci nu suntem conștienți de noi înșine la moment, de consecințele cuvintelor rostite și acțiunilor noastre întreprinse;

- a *treia stare de conștiință* reprezintă *trezirea relativă*. În ea suntem conștienți de noi înșine, dar nu suntem conștienți de relațiile obiective existente în lume;
- a *patra stare de conștiință* este *trezirea completă*. În această stare ne dăm seama nu numai de noi înșine ci și de rolurile, relațiile noastre, care există și se dezvoltă în realitatea înconjurătoare.

În felul acesta, filosoful **Gh. I. Gurdjieff** a făcut distincția între *esența ființei umane*, proprietăți cu care ne naștem și *personalitatea umană*, sistem bio-psiho-social care se dezvoltă, trecând prin dificultățile vieții, ceea ce asigură acumularea cumulului de experiență. Filosoful consideră că o persoană în stare de *somn-veghe* (a doua stare de conștiință) este doar o mașină/robot, viața și destinul acesteia depind de factorii externi (oameni, mediu, timp, situații, politică, economie, etc), iar pentru realizarea schimbărilor existențiale persoana/individul trebuie să treacă de la starea de *somn-veghe* la starea de *trezire și valorificare a conștiinței*.

În opinia filosofului, persoana blocată în starea de *somn-veghe* își formează personalitatea preponderant prin imitație. O astfel de persoană, urmărind un anumit scop, încearcă să fie diferită de ceea ce este cu adevărat/poartă masca, în rezultat își formează o personalitate falsă care suprimă dezvoltarea esenței sale și devine vizibilă pentru cei care o înconjoară. Acest fenomen noi îl identificăm ca ipocrizie sau lipsa de identitate.

Grav este faptul că o astfel de persoană nu știe ce își dorește cu adevărat, are multe frici, incertitudini și conflicte interioare, mereu are nevoie de sfaturi și îndrumare din partea altor persoane su specialiști consacrați.

Filosoful consideră că, pentru a se trezi/ a ieși din starea de *somn-veghe*, individul trebuie să câștige lupta dintre *sinele adevărat* și *sinele fals*, Această luptă constituie o etapă pe calea dezvoltării personale și reprezintă procesul de autocunoaștere și acceptare, inclusive iertare de sine.

În calitate de instrumente pentru realizarea procesului de *trezire*, filosoful **Gh. I. Gurdjieff** a propus trei procedee eficiente:

- atenția divizată/disocierea,
- amintirea de Sine și,
- transformarea suferinței.

Vom prezenta și analiza aceste procedee/tehnici aplicative în partea practică a capitolului vizat.

O altă idee a lui **Gh. I. Gurdjieff** este că, oamenii se deosebesc între ei prin calitatea sufletului său. El susține că fiecare om se naste cu un *suflet potențial*. Pe când, *sufletul pur/adevărat* la om se formează treptat prin muncă conștientă și suferință voluntară. Această idee interferează cu ideea existențialistă lui Jean-Paul Sartre cu privire la dezvoltarea personală continuă umană: *Existența precede esența*.

Prin urmare, ideile filosofice ale lui **Gh. I. Gurdjieff** s-au materializat în doctrina *A 4-a Cale*, care, astăzi este parțial implementată și/sau actualizată de diferite școli psihologice și esoterice de dezvoltare personală [21].

Potrivit doctrinei vizate, există 3 căi tradiționale de dezvoltare umană și a 4-a - excepțională.

**Prima Cale** este cea *a fahirului* sau calea corpului. Individul cu asemenea caracteristici este centrat pe antrenarea sistematică a trupului său, optimizarea aspectului fizic și întărirea voinței prin variate exerciții fizice complexe (de exemplu: statul într-un picior cu ochii închiși).

**A Doua Cale** - *calea călugărului*, se bazează pe credință religioasă și sacrificiul de sine. Urmând această cale individul-*călugăr* se izolează de la societate și își subordonează toate sentimentele și experiențele sale iubirii pentru Dumnezeu, întrucât credința are o natură emoțională.

**A Treia Cale** - *yoga* sau *calea minții*, reprezintă cunoașterea și dezvoltarea intelectuală.

Analizate separat, putem conchide că fiecare cale are avantajele și dezavantajele sale semnificative.

De exemplu: *fahirii* rămân nedezvoltați emoțional și intelectual; *călugării* neglijează corpul/sănătatea fizică și nu acordă atenție dezvoltării intelectuale, deoarece credința lor se bazează doar pe abolirea emoțiilor negative și pe exaltare. *Yogul* este omniscient, dar emoțiile lui sunt suprimate, ceea ce duce la lipsa de spiritualitate. În același timp, fiecare cale presupune asceza, sau viața austeră cu scopul dezvoltării celor mai frumoase virtuți umane.

**A Patra Cale** nu are o caracteristică permanentă, ea unește/integrează cele trei căi și are ca scop atingerea spiritualității. Esența căii a patra constă în realizarea armoniei dintre corp, minte și suflet sau atingerea stării de iluminare care constă în valorificarea pe deplin a conștiinței umane.

Totodată, spre deosebire de celelalte trei căi de autodezvoltare enunțate și explicate, adeptul căii a patra nu trebuie să se îndepărteze de lumea exterioară/socială, ci dimpotrivă, să fie activ social și să se mobilizeze asupra muncii interne, realizate conștient și perseverent în contextul interacțiunii sale cu alte ființe umane, obiecte și idei.

Observăm că, doctrina filosofică a lui **Gurdjieff** pivotează în jurul esenței umane și rolului său pentru societate, natură și Univers. Totodată, ea identifică nivelele procesului de dezvoltare umană, care corespund cu dimensiunile generale ale educației și dezvoltării, explică strategiile de dezvoltare personală umană armonioasă potrivit tuturor sferelor vieții umane.

În doctrina sa, *A 4-a Cale*, filosoful a scris în mod repetat, că dezvoltarea personală independentă a individului nu este posibilă, deoarece omul este o ființă socială. Astfel, dezvoltarea armonioasă și calitativă a personalității umane pe plan fizic, mental, spiritual și social întotdeauna se realizează în grup și sub supravegherea unui profesor – Model de personalitate foarte avansată în careva domeniu sau sferă a vieții umane [21].

Doctrina vizată corelează strâns cu concepția sa asupra complexității Eu-lui uman. Eu-l ca element al personalității umane, în opinia lui **Gh. I. Gurdjieff**, este alcătuit dintr-un număr nemărginit de Eu-uri separate, care apar și se manifestă sub influența multiplelor factori interni și externi. Fapt ce demonstrează că, autocunoașterea și acceptarea/iertarea de sine - componentele procesului de dezvoltare personală sunt continue și necesită o atenție sporită din partea omului pe tot parcursul vieții ( desigur că după e acesta devine matur și conștient de sine).

În această ordine de idei, filosofice asupra personalității umane, rosturile existenței și direcțiile de dezvoltare personală a individului, considerăm oportun să analizăm fundamentele psihologice ale procesului de dezvoltare personală.

### 2.3. Procesului de dezvoltare personală umană: fundamente psihologice

După cum am relatat în subcapitolul precedent, bazele procesului de dezvoltare personală umană au rădăcini în filosofie - știință fundamentală asupra întrebărilor generale și fundamentale despre om, existență, cunoaștere, valori, cultură, rațiune, minte și limbaj. Toate disciplinele științifice cunoscute astăzi iau naștere în filosofie, unde au fost reflectate la nivel de idei, viziuni, concepții, legi și principii filosofice. Majoritatea științelor studiate astăzi sunt relativ tinere și datează aproximativ din secolul al XVII-lea.

Prin urmare, din filosofie, s-a desprins psihologia ca știință despre suflet sau știința care studiază toate fenomenele psihicului uman, precum: funcțiile și procesele mentale, mecanismele psihice umane și stările/experiențele interioare umane subiective (gânduri, emoții, conștiință, motivare, percepții etc). Astfel, anume psihologia, studiu științific fundamental despre ființa umană, individ și personalitate explică, analizează și precizează structura personalității umane ca sistem, nevoile bio-psiho-sociale ale acesteia și traseul/etapele de dezvoltare și devenire a personalității umane pe tot parcursul vieții.

Așadar, fundamentele procesului de dezvoltare personală umană au fost elaborate în psihologie, în contextul concepțiilor lui **Carl Rogers și Abraham Maslow** (fondatori și reprezentanți ai psihologiei umaniste/pozitiviste) [Apud 3; 16].

Cercetătorii nominalizați mai sus a acestor concepții caracterizează personalitatea umană ca originală, unică, ce posedă o natură internă specifică, pozitivă, constructivă și dinamică, aptă de schimbări evolutive în contextul condițiilor favorabile.

La polul opus cu psihologia pozitivistă se regăsește concepția psihanalistă a lui **Sigmund Freud** asupra structurii psihice a personalității umane. Potrivit concepției vizate, structura aparatului psihic uman cuprinde trei instanțe: *Sinele/Idul* (forțele oarbe ale pulsionilor), *Eul/Egoul* (exigențele sale sociale în conformitate cu realitatea exterioară) și *Supraeul/Super Egoul* (rigorile sale morale).

Concepția freudiană susține că, *Sinele* constituie instanța inconștientă fundamentală a personalității umane, moștenită pe cale genetică și completată de mecanismul

refulării care reprezintă rezervorul tuturor pulsuniilor umane, în special a celor sexuale. Freud consideră că instinctele inconștiente ale individului sunt mai puternice decât viața sa conștientă. Astfel, *Sinele*, pe de o parte, desfășoară toate *tratatările* de conciliere cu *Eul*, și pe de altă parte, cu *Supraeul*.

**C. Rogers**, nu a fost de acord cu viziunea lui Freud asupra oamenilor, pe care îi considera creaturi fundamentale iraționale, egoiste, conduse de pulsuniile sale inconștiente. **C. Rogers** avea un sentiment de respect profund pentru natura umană rațională. El a susținut că întreaga umanitate are o tendință naturală de a se îndrepta către independență, responsabilitate socială, creativitate și maturitate. Totodată, cercetătorul a recunoscut faptul că, uneori oamenii se lasă conduși de impulsuri/stări anormale, distructive în care nu se pot autocontrola.

Deși, atât **C. Rogers**, cât și **A. Maslow** au împărtășit opinia că oamenii au un potențial de autodezvoltare practic nelimitat, teoriile lor conțin câteva diferențe, după cum urmează:

- **C. Rogers** credea că personalitatea și comportamentul sunt în mare măsură o funcție a percepției unice a unei persoane asupra mediului, în timp ce **A. Maslow**, era de părere că comportamentul și experiența umană sunt guvernate de o ierarhie a nevoilor;

- teoria lui **C. Rogers** a fost formulată în mare măsură prin munca sa psihoterapeutică, concentrată pe crearea condițiilor favorabile procesului de autoactualizare a indivizilor. **A. Maslow**, dimpotrivă, nu a făcut niciodată terapie și a insistat ca psihologia să-și schimbe atenția de la studiul anomaliilor la studiul persoanelor sănătoase mental;

- **C. Rogers** a identificat anumite forme de dezvoltare, care contribuie la tendința omului de a-și îmbunătăți potențialul înăscut, iar în teoria lui **A. Maslow**, procesele de dezvoltare care reglează mișcarea unei persoane spre autoactualizarea completă au fost de fapt ignorate. Operele lui **A. Maslow** sunt dedicate aproape exclusiv adulților, deși el a recunoscut că oamenii sunt supuși nevoilor de frustrare în anumite „etape critice” ale ciclurilor de viață. În ciuda acestor diferențe teoretice clare, atât **C. Rogers**, cât și **A. Maslow** credeau că oamenii înaintează și, în condițiile potrivite, își ating întregul potențial înăscut, demonstrând adevărata sănătate mentală.

Astfel, putem deduce că, cercetătorii **Carl Rogers** și **Abraham Maslow**, dezvoltând teoria umanistă a personalității, s-au concentrat preponderent asupra potențialului de dezvoltare personală a indivizilor sănătoși mental, maturi, cu un grad sporit de autoactualizare. Treptat conceptul de creștere/dezvoltare personală dintr-o poziție umanistă începe să fie asociat cu conceptul de personalitate armonioasă, holistică, sănătoasă, iar ideea de sănătate a început să cuprindă alte sensuri, ca: *libertate exprimată în autodeterminare responsabilă; proactivitate sau intenție și o filosofie integrală a vieții cu o viziune asupra lumii bazată pe un anumit sistem de valori.*

Foarte relevante sunt și reflecțiile lui **Abraham Maslow** asupra caracteristicilor și comportamentelor specifice persoanelor ce se autoactualizează (*Новые рубежи человеческой природы, 2011*), după cum urmează:

- De obicei indivizii sunt puțin conștienți de ceea ce se întâmplă în interiorul său și în jurul său (datorită gândirii automate și percepțiilor specifice). Cu toate acestea, indivizii pot avea momente de conștientizare sporită și interes intens pe care Maslow le numește *momente de autoactualizare*, ce înseamnă că *experiența indivizilor este plină, vie, altruistă, cu concentrare și absorbție deplină*.
- De multe ori, persoanele trebuie să aleagă între creștere și securitate, între progres și regres. Fiecare alegere are aspectele sale pozitive și negative. Alegerea securității înseamnă a rămâne alături de cunoscut și familiar, dar cu riscul de a deveni depășit și ridicol. Alegerea dezvoltării înseamnă deschidere către experiențe noi, neașteptate, cu risc să ajungă în necunoscut. În acest context Maslow susține: „Nu poți alege viața cu înțelepciune dacă nu îndrăznești să te ascuți pe tine însuși, pe propriul tău Sine, în fiecare moment al vieții.” Prin Sine, cercetătorul înțelege nucleul/natura esențială a persoanei (*temperamentul, valorile unice, credințele și atitudinile*).

Astfel, dacă ne gândim la viață ca la un proces de alegeri, atunci autoactualizarea înseamnă să decidem în favoarea dezvoltării sale în fiecare moment al vieții. Cu alte cuvinte, să acceptăm schimbarea și să ieșim din *zona de confort psihofizic*.

- Următoarea idee constă în faptul că persoanele ce se actualizează se manifestă firesc, asertiv și congruent în acțiunile sale. Astfel, autoactualizarea înseamnă să înveți să te armonizezi cu propria ta natură interioară, ceea ce înseamnă să decizi singur dacă îți place o anumită mâncare, haină, stil muzical sau un film, indiferent de opiniile și punctele de vedere ale celorlalți (amici, colegi, părinți, trend etc.).
- Oamenii ce se autoactualizează sunt onești și responsabili în relația cu sine și cu ceilalți din jurul său. În loc să pozeze, să încerce să arate bine, sau să-i mulțumească pe alții cu răspunsurile sale ei caută răspunsuri în interior, dând dovadă de conștiința de sine bine conturată.

În opinia cercetătorului, primile patru manifestări sau caracteristici ajută persoanele la dezvoltarea cunoașterii de sine, acceptării de sine și stimei de sine. Acești trei piloni inerenti dezvoltării personale conduc individul spre formarea capacităților de a face cele mai bune alegeri pentru sine în viață în concordanță cu codul etic și legislativ (alegeri în artă, muzică, mâncare, hobby, vestimentație și, nu în ultimul rând, alegeri în vederea mariajului sau statutului solitar, alegerea partenerului conjugal, alegerea profesiei și variatelor activităților).

- De asemenea, autoactualizarea și autorealizarea reprezintă un proces constant de dezvoltare a potențialului individului, când inteligența și abilitățile sunt valorificate la maximum în tot felul de activități, cu alte cuvinte, individul *face bine tot ceea ce face*. În această ordine de idei, talentul

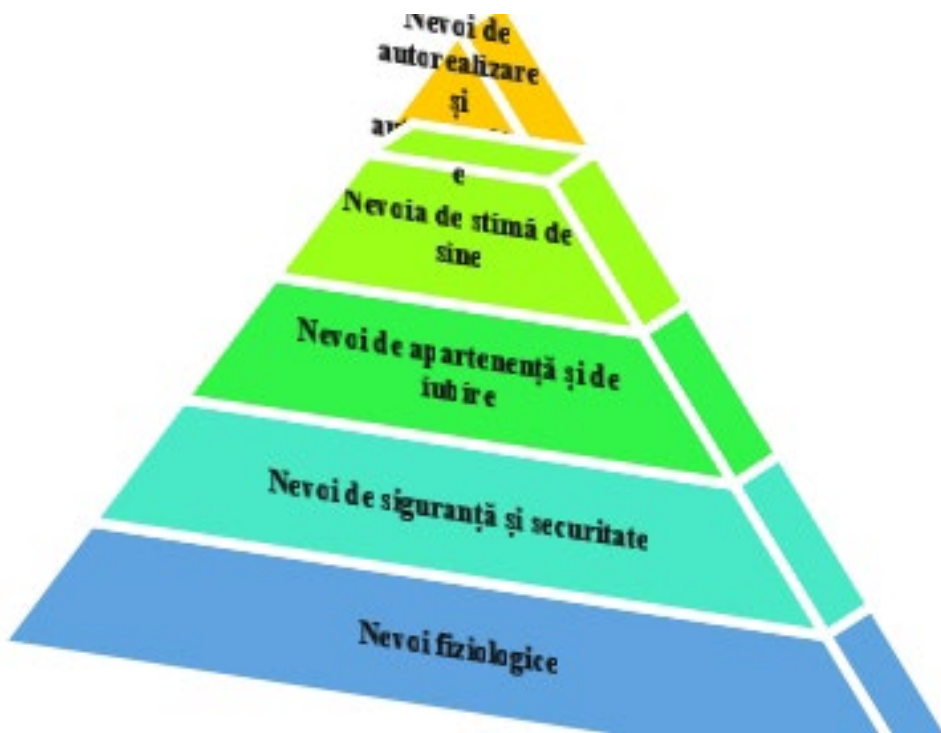
sau inteligența deosebită nu este același lucru cu autoactualizarea, deoarece mulți oameni talentați nu reușesc să-și folosească pe deplin abilitățile, în timp ce alte persoane, cu un talent mai redus, au realizat incredibil de multe lucrări valoroase.

Astfel, autoactualizarea este un proces continuu de dezvoltare personală în vederea cultivării propriei personalități cu scopul optimizării relațiilor sale cu Sine, oamenii, natura și cu acțiunile cultivării potențialului aptitudinal pentru producerea valorilor materiale, intelectuale, etice și estetice/artistice în favoarea omenirii și pentru ocrotirea naturii.

- Altă caracteristică a persoanei ce se autoactualizează ține de momente de productivitate înaltă sau stare de Flow. *Flow-ul* reprezintă un ton emoțional al individului foarte înalt și complex ce se caracterizează printr-o stare instantanee de entuziasm, bucurie, pace, angajament, dragoste, libertate și interes (scala lui Ron Hubbard) pentru tot ceea ce face/proces. În astfel de momente indivizii gândesc, acționează și simt cel mai clar și corect, iubesc și acceptă necondiționat pe ceilalți, sunt liberi de conflicte interne și de anxietate și folosesc energia psihoemoțională și fizică în mod constructiv (*Psihologia Experientei Optime*”, a lui Mihaly Csikszentmihalyi).

Prin urmare, ideea centrală a teoriei umaniste este ocupată de poziția conform căreia toți oamenii luptă continuu pentru creșterea/dezvoltarea personală în care conceptul de autorealizare și autoactualizare reprezintă vârful piramidei ierarhiei nevoilor personalității umane. În acest context, libertatea de alegere și motivația de dezvoltare personală a individului interacționează în mod constant, implicând schimbări valoroase în personalitatea sa. **Abraham Maslow** susține că, dacă o persoană se ridică sus în ierarhia nevoilor, devine mai liberă în alegerea direcțiilor de dezvoltare personală [Apud 3; 16].





**Fig. 1. Ierarhia nevoilor umane conform teoriei lui Abraham Maslow.**

Este deosebit de important să menționăm că **A. Maslow** nu a idealizat oamenii care se autoactualizează și a considerat procesul de dezvoltare/evoluare personală foarte lent și dureros asociat cu desăvârșire/autoperefecțiune constantă și continuă pe tot parcursul vieții umane și nu cu atingerea directă a unui punct culminant. Astfel, cercetătorul a identificat caracteristicile oamenilor care se autoactualizează, după cum urmează:

- o percepție mai eficientă a realității și o relație mai confortabilă cu aceasta;
- acceptarea (sinelui, altor persoane, Naturii);
- spontanietatea, simplitatea, naturalețea;
- centrarea pe sarcini (spre deosebire de centrarea pe sine);
- oarecare izolare și nevoia de singurătate;
- autonomia, independența față de cultură și mediu;
- proapețimea/actualizarea constantă a evaluării;
- misticismul și experiența stărilor spirituale superioare;
- caracter democratic (loialitate, toleranță, onestitate, etc);
- distingerea mijloacelor și scopurilor, distingerea binelui și răului;
- simțul umorului filozofic, non-ostil;
- sentimente de apartenență, unitate cu ceilalți;
- relații interpersonale mai profunde;
- autoactualizarea creativă;

- rezistența la aculturație, acceptarea oricărei culturi particulare și perceperea transcendenței între ele [16].

**Carl Rogers** susținea viziunea lui **A. Maslow** asupra nevoilor umane și consideră că tendința de autoactualizare a individului, din perspectiva construcției centrale a personalității umane – **Sinele**, drept motiv fundamental pentru dezvoltarea personală umană ce poate fi realizată cu succes în contextul favorabil sociocultural de relaționare, cooperare și colaborare a omului cu alte persoane în scopul formării experiențelor valoroase pe toate planurile vieții umane.

Astfel, **Sinele** sau **Eul real** în structura personalității umane este foarte complex și reprezintă rezultatul experiențelor cotidiene din cadrul social și cultural al individului. **Sinele/Eul real** corelează cu nevoile personalității umane și influențează direct procesul de autorealizare și autoactualizare cuprinzând următoarele componente:

- **Eul fizic:** interiorizarea și acceptarea/neacceptarea propriei corporalități (constituția corporală, cum arăt);

- **Eul cognitiv:** conținutul gândurilor despre mine, ceilalți și viață (ce gândesc);

- **Eul emoțional:** sintetizează totalitatea sentimentelor și emoțiilor față de sine și lume (ce simt);

- **Eul social:** masca socială (ce arăt celorlalți că sunt);

- **Eul spiritual:** reflectă valorile existențiale (în ce cred, ce valori am) [19].

Un alt cercetător, **Viktor Emil Frankl**, reprezentantul abordării existențialiste, fondatorul logoterapiei, neurologul și filozoful austriac, are o viziune condițional pozitivă asupra dezvoltării potențialului personalității umane.

Cercetătorul vizat a trăit experiența de teroare și supraviețuire în lagărele de concentrare nazistă de la Aushwitz și Dachau, unde a observat/cercetat în profunzime trăirile și manifestările personalității umane în funcție de circumstanțe și context. Prin urmare, **Viktor Emil Frankl** devine absolut convins că: *Omului îi poate fi luat totul, dar nu și ultima dintre libertățile omenești: aceea de a-și alege atitudinea într-un anumit context de circumstanțe și de a-și alege propriul fel de a fi* [14].

În operele sale **V. E. Frankl** lansează două idei fundamentale. *Prima idee* rezidă în faptul că toți oamenii se pot de împărțit în două categorii mari:

- prima categorie este formată din oameni decenti cu o moralitate înaltă și o conștiință de sine bine dezvoltată;
- a doua categorie este formată din oameni amoralți cu comportamente indecente și indezirabile.

*A doua idee* a lui **V. E. Frankl**, care susține că personalitatea umană nu are o esență inițială absolut pozitivă, ea se formează ca urmare a unei alegeri libere și responsabile în vederea autocreării și autoactualizării pozitive pe parcursul vieții. În acest context, cercetătorul susține ideile lui **Spinoza și Nietzsche** cu

privire la libertatea omului să aleaga viața sau moartea/declinul. **V. E. Frankl** conturează următoarele gânduri asupra potențialului personalității umane:

- fătura umană este o entitate complex formată din corp/soma, minte/psihe și spirit/animositas;
- avem corp și minte, dar suntem spirit;
- viața are sens în orice condiții, chiar și în cele mai grele condiții;
- oamenii sunt dotați cu voința de a găsi un sens în orice circumstanțe și context;
- oamenii au în orice împrejurare libertatea de a-și exercita voința de sens;
- viața are calitatea de a ne chestiona/a *demanding quality*, de a ne cere socoteala, iar noi trebuie să răspundem în mod responsabil pentru propria noastră viață, pentru deciziile noastre;
- individul este unic, de aici rezidă și rolul său unic în viață;
- viața nu ne datorează fericirea, dar ne oferă posibilitatea de a găsi propriul sens de a trăi.

În concluzie, ideile vizate au stat la baza concepției lui **Victor Frankl** potrivit căreia *viața umană are sens în orice condiții, chiar și în cele mai grele și cele mai mizerabile condiții*. Respectiv, motivația umană principală de a trăi este voința indivizilor de a găsi un sens în viață, de a da sens vieții. În opinia lui Frankl, oamenii sunt liberi să găsească un sens în ceea ce fac, în ceea ce experimentează, sau cel puțin în atitudinea pe care o manifestă față de o situație în care se confruntă cu o suferință inevitabilă [14].

Cert este faptul că efectul motivației pentru dezvoltarea personală umană întotdeauna se observă la nivelul comportamentelor persoanei care reprezintă produsul final al întregului sistem bio-psiho-social uman. Relația dintre gândire și comportament ca produs al gândirii a fost studiată de așa cercetători americani ca: **Burrhus Frederic Skinner, John Watson, Aaron Beck, Albert Ellis** și a., și s-a materializat în terapia cognitiv-comportamentală, rădăcinile căreia le aflăm în behaviorism/psihologia comportamentului.

La rândul său, behaviorismul ca curent psihologic a fost influențat de operele privind viața mentală umană ale psihologului și filosofului american **William James** și de ideile referitoare la motivele inconștiente și procesele mentale invizibile umane a lui **Sigmund Freud**. Respectiv, concepția centrală a behaviorismului susține că atenția specialistului trebuie să fie focalizată asupra răspunsurilor organismului uman, care pot fi observate.

De aici deducem că, gândirea ca proces psihic cognitiv superior declanșează în organismul uman variate reacții biochimice care stimulează stările emoționale și sentimentale și încurajează ambele sfere, motivațională și comportamentală. Prin urmare, strategia de reconstruire conștientă a gândirii influențează direct sistemul uman bio-psiho-social și servește pentru eficientizarea produsului final – acțiunile și comportamentul uman [9].

Menționăm că, teoriile cercetătorilor nominalizați se concentrează asupra dezvoltării potențialului pozitiv uman privind alegerile individuale și nu susțin idea deterministă biologică/genetică asupra personalității umane. Conceptul de dezvoltare personală capătă un conținut pozitiv - ca și capacitatea de dezvoltare/cultivare constantă și continuă a individului. De aici derivă că, psihologiile umanistă/pozitivistă, existentialistă și behavioristă subliniază rolul activ al omului în modelarea lumii sale interne și externe, favorizând dezvoltarea motivației, adaptabilitate la mediu și a motivației de autorealizare, care se bazează pe capacitatea individului de a face alegeri personale conștiente și responsabile.

În încheiere conchidem că analiza bazelor filosofice și fundamentelor psihologice asupra fenomenului de dezvoltare personală umană precum și precizarea, delimitarea unor concepte a permis să determinăm cele mai importante caracteristici ale dezvoltării personale umane, după cum urmează:

- Dezvoltarea personală a individului este un proces care nu are o formă finală sau un model al unei personalități ideale și nu poate fi satisfăcută în principiu, ci este un proces de autocunoaștere, autoacceptare, iertare de sine și de cultivare pe tot parcursul vieții, întrucât, personalitatea umană reprezintă un sistem deschis și dinamic care parcurge mai multe etape de dezvoltare.
- Conceptul de dezvoltare personală este inseparabil de conceptul de sănătate mintală, ambele concepte implică formarea, conservarea și consolidarea potențialului fizic, mental, emoțional și spiritual.
- Dezvoltarea personală poate fi considerată drept proces de alegere și respectare a unui mod de viață sănătos; drept proces de formare/cultivare a autodiscipliniei/disciplinei în vederea organizării și valorificării timpului și rolurilor sociale și, nu în ultimul rând, se poate considera drept proces de formare-consolidare a gândirii pozitive/raționale și a trăsăturilor valoroase de caracter.

## **2.4. Orientarea strategică și metodologică a studentului-pedagog în dezvoltarea personală**

Procesul instructiv-educativ din instituțiile superioare de învățământ se focalizează preponderent pe formarea cunoștințelor și competențelor profesionale a studenților și nu a celor personale. Totuși, funcționarea optimă și eficientă a personalității umane pe plan profesional din perspectiva temporală întotdeauna este expresia sau rezultatul împlinirii sale și pe plan personal.

După cum am menționat în subcapitolele anterioare, dezvoltarea personală reprezintă un proces existențial continuu foarte complex, multidimensional și necesar personalității umane. Dezvoltarea personală independentă a individului nu este posibilă, deoarece omul este o ființă socială. Oamenii, pentru a evolua, pentru a-și păstra sănătatea fizică și mentală de-a lungul vieții, trebuie să se socializeze, să

relaționeze unii cu alții. Socializarea individului începe de la naștere în plan primar - familie, pornind de la relațiile familiale foarte complexe ca structură și conținut: părinți – copii, bunici – nepoți, fraterne, etc. și continuă în plan secundar - social cu relațiile de prietenie, colegiale, bazate pe nevoi vitale, intelectuale, emoționale, materiale, moral-spirituale și, nu în ultimul rând, bazate pe interese comune, specifice și ocupaționale/profesionale.

Astfel, dezvoltarea armonioasă și calitativă a personalității umane pe plan fizic, mental, moral-spiritual și social, întotdeauna se realizează în grup și este susținută/organizată și desfășurată de un model/expert/mentor/cadru didactic, care deține cunoștințe temeinice și competențe practice avansate într-un domeniu special.

Întrucât procesul de dezvoltare personală implică, în primul rând, personalitatea umană ca sistem care reprezintă totalitatea trăirilor și efectelor pe care le provoacă, în ansamblu, fizicul și intelectul individului, el trebuie să fie ghidat, mai cu seamă la început, de psiholog sau de consilier educațional, ce posedă o experiență psihopedagogică mare. Acesta va consulta, orienta și sprijini persoana axându-se pe optimizarea autocunoașterii și acceptării, de sine, îndreptând-o spre precizarea și cunoașterea rolurilor sale sociale și a armonizării relațiilor personale cu Natura, Universul și alte persoane.

În acest context, dezvoltarea personală a studenților- pedagogi, potențiali făuritori a orientărilor valorice, ce vor contribui la formarea-dezvoltarea personalității elevilor reprezintă cea mai importantă premisă de prosperare a societății de viitor.

Prin urmare, **orientarea strategică** reprezintă vectorul proiectării-realizării acțiunilor specifice în procesul dezvoltării personale a studentului-pedagog.

Dacă plecăm de la esența și explicația conținutului conceptului de **strategie** care reprezintă sistemul teoretico-acțional global, ce include totalitatea teoriilor, principiilor, legităților, formelor, metodelor, tehnicilor, tehnologiilor și mijloacelor educative, orientate spre dezvoltarea armonioasă a personalității umane atunci, observăm că esența și dimensiunile dezvoltării personale umane, corespund cu conținuturile generale ale educației, identificate și explicate în paragraful anterior: *educația morală, educația intelectuală, educația psihofizică, educația estetică și educația tehnologică/profesională.*

Deoarece urmăm scopul **dezvoltării personale** în contextul idealului educațional, care presupune formarea unei personalități armonioase/integrale, vom pleca în orientarea strategică a studentului-pedagog de la cele cinci conținuturi generale ale educației enunțate mai sus.

În scopul orientării strategice ale studentului-pedagog în dezvoltarea personală propunem elaborarea și valorificarea unui **Model teoretico-practic orientativ al dezvoltării personale** cu următoarea structură:

## I. EDUCAȚIA MORAL – SPIRITUALĂ

**Valoarea fundamentală:** *Bine/Bine moral-spiritual.*

**Virtuți/ calități caracteriale:** *bunătate, credință, generozitate, onestitate, corectitudine, altruism, compasiune, fidelitate, politețe, patriotism, loialitate, modestie, iubire necondiționată, pietate, etc.*

**Scop:** *Formarea unității dintre conștiința moral-spirituală și conduita moral-spirituală a studentului-pedagog.* Ceea ce presupune că educația moral-spirituală a studenților-pedagogi este focalizată pe formarea cunoștințelor/cognițiilor morale/etice, pe cultivarea sferei afectiv-volitive și pe manifestarea comportamentelor demne de Om.

**Obiective:**

- Formarea conștiinței moral-spirituale prin cunoașterea și interiorizarea valorilor, normelor și regulilor moral-spirituale;
- Formarea conduitei moral-spirituale prin exersarea acțiunilor, deprinderilor, obișnuințelor moral-spirituale; antrenarea voinței și comportamentelor moral-spirituale.

**Forme:** variate modalități de organizare-practicare a acțiunilor și conduitei moral-spirituale (lectorate, acte de voluntariat, acte de caritate, donații, serate tematice, traininguri, workshopuri, mese rotunde, conferințe, maratoane practice etc.)

**Metodele educației moral-spirituale:** verbale și intuitiv-active, după cum urmează: explicația, povestirea, lectura, prelegerea, conversația, discuția, studiul de caz, exemplul, analiza/reflecția, exercițiul, problematizarea.

**Principii** [4, pag. 58 – 60]:

- 1. Principiul valorificării resurselor și disponibilităților pozitive ale studentului-pedagog în vederea eliminării celor negative.** Premisele de la care pornește acest principiu sunt în psihologia umanistă care susține ideea că, în fiecare individ uman există trăsături negative și pozitive/calități/virtuți, astfel încât nu se poate de tratat persoana ca una totalmente negativă/rea, deoarece, în fiecare om există latura frumoasă/pozitivă și dorința nesecată de a fi apreciat de semenii săi pentru calitățile sale bune. Atitudinea umanistă din partea semenilor și cadrelor didactice îl va stimula și motiva pe individ/student-pedagog să se dezvolte/cultive continuu pentru obținerea performanțelor în conduita moral-spirituală.
- 2. Principiul respectării particularităților individuale și de vârstă, a drepturilor omului.** Conținutul și metodele educației moral-spirituale se selectează în funcție de vârstă și de particularitățile individuale de înțelegere, asimilare și interiorizare ale studenților. Cunoașterea temeinică de către profesor a personalității umane, a caracteristicilor psihofizice de vârstă, a condițiilor/traseului de creștere, dezvoltare/evolue a studentului (familie, instituția de învățământ preuniversitar, comunitate, societate), a sistemului de valori personale și a modului de gândire ale studentului-pedagog reprezintă o

condiție fundamentală în realizarea educației moral-spirituale de calitate a tineretului studios.

3. **Principiul respectării regulilor de conduită.** Acest principiu se referă la respectarea normelor etice de către profesor în instituția de învățământ, în activitatea instructiv-educativă și de cercetare care se rezumă la onestitate, responsabilitate, obiectivitate, corectitudine, devotament, confidențialitate etc.
4. **Principiul corespondenței dintre teoria moral-spirituală și practica moral-spirituală.** În educația moral-spirituală a studenților-pedagogi cadrul didactic universitar nu trebuie să se limiteze la discursuri moralizatoare, povestiri și lectură, ci să utilizeze diverse metode intuitiv-active, ca: studiul de caz, povești/parabole cu tâlc, acte de caritate și de voluntariat, implicarea familială, civică și interetnică etc.
5. **Principiul unității de acțiune și al continuității între toate formele de proiectare și realizare a educației moral-spirituale.** Ideea asigurării unității de acțiune sugerează că toți factorii educației (ereditatea, mediul și educația) trebuie să fie situați pe aceleași poziții în legătură cu normele morale acceptate de societate și să acționeze unitar în vederea respectării acestora de către studenți [4, pag. 58 – 60].

## II. EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

**Valori fundamentale:** *Cogniția/cunoașterea, metacogniția, învățarea, înțelegerea.*

**Virtuți/ calități caracteriale:** *curiozitate, inteligența, creativitatea, gândirea științifică.*

**Scop:** *Formarea-dezvoltarea personalității rationale ale studentului-pedagog prin informațiile și capacitățile științifice dobândite pe tot parcursul vieții.*

**Obiective:**

-Asimilarea cunoștințelor științifice fundamentale și dezvoltarea capacităților de cunoaștere (atenția, percepția, memoria, imaginația, gândirea, limbajul, creativitatea);

-Formarea abilităților intelectuale (lectură, studiu cu cartea, investigație, autoinstruire, aplicare, autocontrol etc.);

-Formarea atitudinilor, convingerilor și sentimentelor intelectuale (setea de cunoaștere, interesul și dragostea față de învățătură, respectul față de cultură și știință).

**Forme:** variate tipuri de activitate instructiv-educativă (prelegere, seminar, laborator, masă rotundă, atelier/workshop, webinar, conferință, consultanță, master-class etc.)

**Metodele educației intelectuale** sunt variate și se ajustează particularităților de vârstă ale studentului-pedagog, disciplinei predate, interesului științific și nevoilor personale ale acestuia.

**Principiile generale ale educației intelectuale** evidențiază aspectele esențiale care reglementează activitatea de formare-dezvoltare a personalității studentului-

pedagog prin valorile științei într-un context pedagogic asumat [Ibidem pag. 94 – 100]:

1. **Principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința intelectuală/științifică teoretică și conștiința intelectuală științifică practică.**
2. **Principiul valorificării resurselor și a disponibilităților intelectuale pozitive ale personalității umane în vederea compensării, corectării și eliminării celor negative.**
3. **Principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare și de realizare a educației intelectuale.**
4. **Principiul diferențierii educației intelectuale în funcție de determinările sale particulare și individuale.**

**Principiile specifice educației intelectuale** au o coloratură și o dinamică aparte deoarece se aplică în diferite contexte și situații de acțiune potrivit domeniului de referință și se rezumă la:

- principiul unității și diversității educației intelectuale;
- principiul ponderii educației intelectuale în raport cu toate celelalte conținuturi generale ale educației;
- principiul corelației educației intelectuale cu nivelul de cultură a individului și necesitățile psiho-pedagogice propria vârstei;

**principiul valorificării permanente a cunoștințelor empirice.**

### **III. EDUCAȚIA PSIHOFIZICĂ sau PENTRU SĂNĂTATE**

**Valoarea fundamentală:** *Sănătatea.*

**Virtuți/ calități caracteriale:** *interesul pentru un mod sănătos de viață, deprinderi sănătoase de viață, dragostea pentru cultura psihofizică/ fitness etc.*

**Scop:** *Consolidarea sănătății fizice și psihice prin formarea culturii psihofizice la studenții-pedagogi.*

**Obiective:**

-Formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice prin informarea studenților și lărgirea/aprofundarea cunoștințelor privind sănătatea fizică și psihică, menținerea ei (cunoștințe, atitudini, convingeri, valori ce vizează sănătatea psihofizică);

-Formarea-dezvoltarea conduitei psihovizice/ a comportamentului sănătos (aptitudini, deprinderi, abilități, comportamente ce vizează sănătatea psihofizică);

-Formarea-dezvoltarea unității dintre conștiința teoretică și cea practică a persoanei.

**Forme:** *lecția de educație fizică, gimnastică, fitness, antrenamentul, competiții, sportachiade, cercuri/secții sportive, cluburi sportive, drumeții, turism; masă rotundă, atelier/workshop, webinar, conferință, consultanță, master-class; vizionarea emisiunilor televizate ce promovează cultura fizică și sportul, vizionarea filmelor documentare și artistice ce promovează cultura fizică și sportul; întâlnirea cu antrenori, cu sportivii, cu persoane pasionate de fitness; organizarea evenimentelor ce promovează modul sănătos de viață etc.*



**Metode aplicate în educația psihofizică** sunt diverse: exercițiul sportiv, demonstrația, exemplul personal, explicația, conversația, discuția, problematizarea, lectura etc. Este important ca metodele de educație psihofizică să fie selectate și aplicate în funcție de nevoile și particularitățile psihovizice ale studentului, starea sănătății și particularitățile de vârstă, condițiile de trai, anotimp, aptitudinile sportive și posibilitățile acestuia.

**Principiile educației psihofizice** au valoarea unor norme cu caracter obligatoriu și specific. Ele ghidează realizarea educației psihofizice, fie în cadrul familial, fie în cel instituțional: [Ibidem pag. 69 – 93; 8]:

1. **Principiul valorificării resurselor și a disponibilităților psihofizice ale personalității în vederea dezvoltării armonioase a acesteia**, cere o muncă sistematică și asiduă pe tot parcursul vieții.
2. **Principiul tratării/abordării individuale a studentului-pedagog**, ne orientează spre respectarea particularităților de gen/sex, de vârstă, de personalitate; ne îndeamnă să ținem cont de starea sănătății psihofizice și ritmul dezvoltării acestuia.
3. **Principiul respectării unei abordări sistemice, sistematice, consecutive și continue a educației psihofizice**, vizează formarea-dezvoltarea psihofizică a studenților-pedagogi prin îmbinarea iscusită a variatelor forme, metode și strategii educative.
4. **Principiul exemplului/modelului demn de urmat**, presupune ca aspectul fizic și conduita cadrelor didactice universitare să inspire, să motiveze și să stimuleze studenții-pedagogi în vederea cunoașterii și respectării unui mod sănătos de viață.

#### IV. EDUCAȚIA ESTETICĂ

**Valoarea fundamental:** *Frumosul.*

**Virtuți/ calități caracteriale:** *gustul estetic, simțul/sensibilitatea estetică (capacitatea de a percepe frumosul), iubirea pentru frumos în natură, artă, literatură, arhitectură, viața cotidiană etc.*

**Scop:** *Dezvoltarea-modelarea personalității studentului-pedagog prin formarea calităților estetice (conștiinței și conduitei) în baza valorilor estetice, ale frumosului din toate sferele vieții umane.*

**Obiective:**

-Înșușirea valorilor estetice și educația capacității de a percepe, înțelege și aprecia frumosul, deosebindu-l de opusul său - urâtul;

-Educarea convingerilor și sentimentelor estetice, a simțului, gustului și dragostei față de frumos, manifestând tendința de respingere a urâtului.

**Forme:** toate tipurile de activități instructiv-educative formale, nonformale și informale, ca: prelegere, seminar, laborator, masă rotundă, atelier/workshop, webinar, conferință, consultanță, master clas; cercuri, cluburi și concursuri de creație/artistice, excursii tematice; vizionări de filme, spectacole, expoziții,

concerte; întâlniri cu scriitori, artiști plastici, muzicieni; organizarea evenimentelor festive etc.

**Metode aplicate în educația estetică** sunt multiple și se ajustează particularităților de vârstă ale individului, disciplinei predate, interesului științific și nevoilor personale ale studentului-pedagog.

**Principiile generale ale educației estetice** indică regularitatea normativă a acțiunii de receptare, reevaluare și creare a frumosului artistic, științific, social, natural și se rezumă la: [Ibidem pag. 106 – 119]:

1. **Principiul deschiderii educației estetice spre toate sursele de frumos existente în artă, știință, societate și natură** care vizează dezvoltarea personalității umane/studentului-pedagog ca produs estetic și creator/producător de valori estetice.
2. **Principiul interdependenței dintre receptarea estetică, evaluarea estetică și creația estetică**, realizabilă la nivelul artei, societății și a naturii, care vizează perfecționarea continuă a activității de formare-dezvoltare a personalității studentului-pedagog.
3. **Principiul înțelegerii unitare și contextuale a raporturilor existente între conținutul și forma obiectelor estetice din artă, știință, societate și natură**, care vizează formarea-dezvoltarea personalității studentului-pedagog.
4. **Principiul modelării estetice a personalității studentului-pedagog** la nivel atitudinal, afectiv, motivational și caracterial.

**Principiile specifice educației estetice** au valoarea unor norme estetice, după cum urmează:

- principiul valorificării conștiinței estetice teoretico-practice;
- principiul valorificării resurselor și disponibilităților estetice ale fiecărei persoane în variate contexte sociale (universitar, familial, profesional, social etc.);
- principiul valorificării tuturor formelor de educație (formală, nonformală, informală);
- principiul diferențierii educației estetice în funcție de determinările particulare: vârstă, aptitudini/talent, nevoie personală, disciplină de studio, specialitate, mediu universitar, comunitar etc.

## V. EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ȘI PROFESIONALĂ/PENTRU MUNCĂ

**Valori fundamentale:** *Munca, ajutor, colaborarea, conlucrarea, cooperarea, bunăstarea material, tehnologii digitale etc.*

**Virtuți/ calități caracteriale:** *hărnicia, disciplina și autodisciplina, spiritul de inițiativă, acuratețea, responsabilitatea, tenacitatea, perseverența, deschiderea spre noi tehnologii etc.*

**Scop:** Aplicarea în practică a cunoștințelor științifice asimilate la specialitate, demonstrarea interdependenței/legăturilor interdisciplinare strânse și validarea practică a abilităților/competențelor formate la specialitate.

**Obiective ale educației tehnologice și profesionale/pentru muncă [31]:**

-Formarea-dezvoltarea capacităților de muncă individuală; de muncă în grup (conlucrare, cooperare, colaborare) și de muncă social-utilă în scopul realizării procesului educațional de calitate sau/și în scopul dezvoltării personale;

-Asigurarea competenței profesionale, înțeleasă ca rezultată a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor și aptitudinilor de care trebuie să dispună studentul-pedagog în vederea îndeplinirii profesiei;

-Dezvoltarea culturii profesionale, concomitent cu lărgirea orizontului de cultură și cunoaștere;

-Consolidarea priceperilor, deprinderilor, capacităților (gândirea tehnică, aptitudinile tehnice, capacitățile senzorio-motorii) și competențelor psihopedagogice. Obiectivul formativ psiho-motor se realizează în cadrul seminarelor, laboratoarelor și altor activități practice, când cunoștințele teoretice, capacitățile intelectuale, modelele informațional-operaționale sunt aplicate în planul acțiunii;

-Formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de tehnică și tehnologiile moderne;

-Stimularea interesului față de noile tehnologii ale informației și comunicării; stimularea receptivității față de progresul tehnologic, tendințele acestuia și utilizarea calculatorului și a echipamentelor audio-vizuale în viața privată și profesională/publică;

-Dezvoltarea creativității tehnice și capacității de proiectare, realizare și evaluare a produselor educaționale în raport cu evoluția tehnologiilor moderne, cu dinamica societății umane și cu cerințele sistemului educațional etc.

**Forme:** toate tipurile de activități instructiv-educative formale, nonformale și informale, ca: prelegere, seminar, laborator, masă rotundă, atelier/workshop, webinar, conferință, consultanță, master-class; cercuri, cluburi și concursuri științifice/de creație/artistice, excursii tematice, expoziții, concerte; întâlniri cu personalități emerite din domeniul științelor educației etc.

**Metode aplicate în educația tehnologică și profesională/prin muncă** se împart în metode tradiționale (expunerea, demonstrația etc.), și metode activ-participative: studiul de caz, descoperirea prin explorare, dezbateri pe teme date, simularea, jocul de rol, realizarea de proiecte.

**Principiile generale ale educației tehnologice**, stipulate la nivel de UNESCO vizează reconcilierea cunoașterii cu știința de acțiune” (UNESCO, 1983, p. 13-29) [24]:

1. **Principiul complementarității, prin „alternanță și continuitate”, între formarea intelectuală și formarea practică a personalității umane/studentului-pedagog.**

2. **Principiul integrării studentului-pedagog în mediul profesional și social (economic, politic, cultural) prin acțiune.**
3. **Principiul echilibrului între acumularea cunoașterii teoretice și dezvoltarea experienței practice.**
4. **Principiul proiectării resurselor aplicative ale cunoașterii științifice la toate vârstele, nivelurile și formele de educație/pe tot parcursul vieții.**

*Modelul teoretico-aplicativ orientativ al dezvoltării personale* structurat pe cinci dimensiuni generale ale educației interferează cu șase condiții psihopedagogice de asigurare/eficientizare a dezvoltării personale a studenților-pedagogi, și anume:

- **Prima condiție psihopedagogică de dezvoltare personală** a studenților-pedagogi ține de **formarea-consolidarea cunoștințelor temeinice despre om, caracteristicile și particularitățile personalității umane, despre viața și activitatea umană din perspectiva mai multor științe**, ca: *anatomia și fiziologia omului, psihologia, pedagogia, andragogia, antropologia, sociologia, filosofia* etc., care conțin cunoștințe valoroase și actuale pentru realizarea următoarelor condiții;
- **A doua condiție psihopedagogică de dezvoltare personală** a studenților-pedagogi reprezintă **realizarea cunoașterii de sine în funcție de apartinență la sex, în funcție de vârstă, în funcție de rolurile sociale, ocupațiile și aspirațiile personale.**

Cunoașterea structurii de personalitate (*temperament, caracter, aptitudini*), a nivelurilor de dezvoltare umană (*biologic, psihic, social*) și al ansamblului de fenomene cognitive-comportamentale umane: *mentalitate* (cogniții, convingeri/credințe/valori, emoții, atitudini, trebuințe, etc), *aptitudini, abilități* și *comportamente* care stau la baza *motivației* umane reprezintă elemente necesare pe calea cunoașterii de sine și asigură acceptarea/iertarea de sine la studenții-pedagogi. Cele mai relevante aspecte ale autocunoașterii fiind: *imaginea de sine, aptitudinile și abilitățile personale, aptitudinile și abilitățile profesionale, sistemul motivațional al individului, specificul de gândire, emoțiile și mecanismele de apărare și adaptare, inclusiv autoeficiența percepută.*

Cunoașterea de sine și imaginea de sine clară și pozitivă contribuie la deschiderea psihologică a tineretului studios către dezvoltarea potențialului personal și explorarea cu succes a tuturor dimensiunilor (*fizică, psihică/intelectuală și emoțională, moral-spirituală*) și sferelor vieții umane (*sănătatea, familia, prietenii, ocupația/profesia, finanțele, creația/hobby-uri, caritatea*) [1, 2].

- **A treia condiție psihopedagogică** importantă pentru realizarea eficientă a dezvoltării personale a studenților-pedagogi reprezintă **formarea-dezvoltarea motivației pentru autoeducație pe tot parcursul vieții.**

Menționăm că, motivația studenților se bazează pe paradigmele pedagogică și andragogică de motivare pentru învățare/dezvoltare ce cuprind următoarele variabile [6, 7, 8, 9].

- interesul și atitudinea studenților pentru dezvoltarea personală;

- motivele dezvoltării personale, percepute de studenți la etapa diagnosticării bio-psiho-sociale;
- cunoașterea și acceptarea necondiționată de sine;
- contextul existențial și socio-profesional de stimulare a studenților pentru activitatea de dezvoltare personală cu modele/exemple demne de urmat - cadre didactice și alte persoane preocupate de dezvoltarea personală;
- strategii de consiliere/autoconsiliere psihopedagogică pentru dezvoltare cu valențe motivaționale (*variate platforme educaționale și programe de consiliere/autoconsiliere pentru dezvoltare*) etc.

În esență, asigurarea și respectarea condiției de formare-dezvoltare a motivației pentru autoeducație pe tot parcursul vieții la studenți-pedagogi face posibilă deschiderea psihologică ale acestora către dezvoltarea potențialului personal inedit.

- **A patra condiție psihopedagogică de dezvoltare personală** a studenților-pedagogi reprezintă **formarea competențelor de planificare eficientă a timpului – *time management* și de autoconducere responsabilă.**

Competența vizată cuprinde în sine planificarea, organizarea și controlul asupra desfășurării activităților de dezvoltare personală a studenților pedagogi într-o perioadă delimitată de timp, astfel încat fiecare moment/oră să fie utilizată în mod rațional, eficient și productiv. Competențele de planificare-organizare eficientă a timpului au legături strânse și formează competențele de autoconducere și autocontrol al studentului-pedagog. Acestea vizează capacitățile studentului de a lucra eficient în direcția unor obiective semnificative, de a fi flexibil în fața unor situații neprevăzute, de a lua decizii adecvate în scopul realizării obiectivelor stabilite și de obținere a rezultatelor scontate în vederea dezvoltării personale. Planificarea eficientă a timpului de către student-pedagog și autoconducerea responsabilă generează eficientizarea proceselor de proiectare/planificare, organizare/desfășurare, autocontrol și autoevaluare, care reprezintă elementele cheie în vederea atingerii succesului personal și profesional pe tot parcursul vieții [1, 2].

- **A cincea condiție psihopedagogică** este comportamental-valorică, care rezidă în **formarea-dezvoltarea și consolidarea conduitei pro-sănătate la studenții pedagogi**, adică centrarea studenților pedagogi potențiali făuritori al valorilor existențiale și formatori a generațiilor în creștere pe respectarea unui mod sănătos de viață.

Condiția vizată fortifică vectorul/dimensiunea proiectării-realizării acțiunilor specifice educației psihofizice/pentru sănătate în procesul dezvoltării personale a studentului-pedagog. Respectarea acesteia asigura și susține calitatea vieții umane din perspectiva tuturor sferelor existențiale și stimulează formarea dezvoltarea cunoștințelor și competențelor privind respectarea unui mod sănătos de viață la studenți-pedagogi. Menționăm că, orientarea strategică și metodologică a studentului-pedagog cu privire la dezvoltarea personală este multidimensională/complexă și deschisă spre învățare pe tot parcursul vieții/continuă.

Orientarea strategică și metodologică a studentului-pedagog include în sine condițiile psihopedagogice ale întregului proces complex de dezvoltare personală umană, reperetele teoretice și metodologice de dezvoltare personală a studentului-pedagog potrivit dimensiunilor generale ale educației și un ansamblu de principii teoretico-aplicative și strategii complementare interdisciplinare eficiente.

## **2.5. Principii teoretico-aplicative și unele strategii complementare interdisciplinare de autocunoaștere și autoacceptare a studenților-pedagogi în procesul de dezvoltare personală**

În subcapitolul 2.2. *Excurs istoric în dezvoltarea personală umană* noi am precizat geneza fenomenului și procesului de dezvoltare personală umană și am identificat întemeiatorii filosofiei stoice sau filosofiei despre dezvoltarea personală umană eficientă (Socrate, Zenon din Kition, Seneca, Epictetus, Marcus Aurelius etc.).

Dat fiind faptul că ideile filosofilor pivotează în jurul a trei piloni ale personalității umane: **virtutea, toleranța, autocontrolul** și se rezumă la patru idei centrale asupra naturii umane, ca: **valoarea, emoțiile, natura, și autocontrolul** care se proiectează direct asupra dimensiunilor generale ale educației din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții (*educația moral-spirituală, educația intelectuală, educația psihofizică, educația estetică, educația tehnologică și profesională*), considerăm valoroase și oportune principiile și strategiile filosofice stoice care vor eficientiza esențial procesul de dezvoltare personală a studenților-pedagogi, după cum urmează:

**Primul principiu filosofic - controlul asupra gândirii.** Aplicat conștient și sistematic, principiul vizat reprezintă principalul mecanism de restructurare emoțională ce constă în interpretarea rațională și pozitivă a evenimentelor vieții umane [Apud 3; 22]. Filosofii stoici susțin că, de cele mai dese ori nu evenimentele ne afectează, ci modul în care le percepem și le interpretăm. Acest principiu se realizează prin antrenarea atenției asupra gândurilor funcționale și prin aplicarea instrumentelor terapeutice de reconstruire a gândirii disfuncționale/negative, ca: *Stop gândire negativă; Analiza funcțională a problemei; Filtrul gândirii; Metoda de desensibilizare a minții de la amintiri și gânduri negative, etc.*

**Al doilea principiu constă în dihotomia controlului.** Filosoful Epictetus spunea că, obsesia de a controla ceea ce nu este în puterile noastre întotdeauna ne va conduce spre suferință. Ideea acestui principiu este de formare-consolidare la studenții pedagogi a abilității de a distinge dintre lucruri asupra cărora se poate influența (*modul de viață, greutatea corporală, obiectele în posesie, propria gândire și comportament*) de la lucruri asupra cărora nu se poate influența (*moartea, natura, anotimpul, timpul, constituția corporală, familia de origine, gândurile și sentimentele altor oameni, vârsta etc*). Acesta este un principiu fundamental prin practicarea căruia tânărul specialist își va tempera emoțiile negative și își va antrena atenția asupra gândirii [22].

**Al treilea principiu ține de încetinirea/calmarea emoțiilor copleșitoare.** Rolul emoțiilor, al afectivității, în general, în viața oamenilor este fundamental. Acțiunea emoțiilor poate fi *pozitivă* (de mobilizare, susținere energetică etc.) sau *negativă* (demobilizare, apatie, dezangajare etc).

Autocontrolul și gestionarea emoțiilor presupune punerea în funcție a unor **mecanisme psihice repressive** (*stăpânirea vocii, stăpânirea gesturilor, utilizarea adecvată a cuvintelor*) și **cognitive** (*de decentrare-recentrare pe alte gânduri prin raționalizare, justificare, anticipare*) și a **exercițiilor/tehnicilor de gestionare a emoțiilor** (*exerciții de respirație, meditația, jurnalul personal, afirmațiile, autosugestiile, verbalizarea, exteriorizarea, etc*) [11; 12; 13].

**Al patrulea principiu se referă la mediul de dezvoltare personală a studenților-pedagogi.** Mediul influențează pozitiv sau negativ procesul de dezvoltare personală a studentului-pedagog și cuprinde următoarele componente esențiale:

- mediu *geografic* (totalitatea factorilor de natură geo-climatică);
- *mediu social* (tipul de societate în cadrul careia se realizează dezvoltarea personală),
- mediu *comunitar* (satul, comuna, orașul care exercită influențe de natură educativă);
- mediu *familial* (strămoși, tipul de familie de origine și tipul de familie întemeiată);
- mediu *instituțional* (instituția de învățământ sau organizația în care activează tânărul specialist);
- mediu/*cercul de prieteni* (format din oameni și prieteni care stimulează sau împiedică și degenerează procesul de dezvoltare personală) etc.

Cu scopul optimizării procesului de dezvoltare personală a studentului-pedagog recomandăm ca, periodic, componentele mediului de dezvoltare personală să fie analizate din perspectiva *modelului de introspecție personală - Piramida lui Robert Dilts*.

**Al cincilea principiu filosofic de eficientizare a dezvoltării personale la studentii-pedagogi ține de practicarea recunoștinței și contemplarea mortalității.**

Marcus Aurelius scria: *... viața asta o poți părăsi în orice clipă, păstrează această posibilitate în minte, în tot ceea ce faci, spui și gândești...*

Seneca scria: *...hai să ne pregătim mințile ca și cum am fi spre sfârșit de viață, hai să nu amânăm nimic, hai să balansăm cartea vieții în fiecare zi. Cel care aplică atingeri finale în fiecare zi niciodată nu duce lipsa de timp.*

Ideile filosofilor stoici ne conduc spre conștientizarea că avem o singură viață, care ar putea să fie scurtă și, că, fiecare zi trebuie să fie trăită frumos și cu sens/valoare pentru tine și ceilalți din jurul tău. Reflectarea asupra sensurilor vieții noastre și asupra sensurilor/activităților realizate pe parcursul fiecărei zile trăite util/benefic și social-utile este o tehnică psihologică indispensabilă și eficientă pe calea dezvoltării personale [Apud 3; 22].

Aplicarea practică a principiului se rezumă la practicarea, în fiecare seară, a meditației/introspecției asupra propriei persoane, asupra stărilor sale de spirit, atitudinilor sale, comportamentelor și acțiunilor/faptelor sale de pe parcursul zilei trăite și verbalizarea recunoștinței pentru tot ceea ce ești, ce simți, ce poți, cine te înconjoară și ce ai în posesie.

Exercițiul de introspecție și recunoștință facilitează procesul de autocunoaștere și dezvoltă-consolidează rapid conștiința de sine a individului/studentului-pedagog, umplă cu sens întregul proces de dezvoltare-devenire personală și profesională.

Menționăm că, principiile filosofice stoice prezentate au un caracter teoretico-aplicativ și stau la baza numeroaselor terapii psihologice, care au ca scop eficientizarea procesului de autocunoaștere și dezvoltare personală umană.

În esență, *autocunoașterea/cunoașterea de sine* este indispensabilă în procesul de dezvoltare personală a studenților-pedagogi și reprezintă o strategie complexă sau un sistem teoretico-acțional global de formare și consolidare a imaginii de sine și stimei de sine la studenți prin variate metode, tehnici și exerciții.

Un alt instrument/tehnică de autocunoaștere eficientă */de trezire a conștiinței de sine*, conține trei procedee menționate anterior (Autor: Gh. I. Gurdjieff): atenția divizată/disocierea, amintirea de Sine/autoobservarea și, transformarea suferinței.

**Precizăm: Disocierea sau practicarea atenției divizate** presupune că o parte din atenție/locusul de atenție este îndreptat spre Sine (în interiorul ființei sale), spre auto-observare (ce simt, ce fac, ce gândesc în momentul de față);

Practicarea **auto-amintirii/autoobservării** reprezintă eliberarea de automatisme pentru a obține o stare de conștientizare. Acest lucru poate fi realizat în timpul zilei prin fixarea atenției asupra unui aspect al propriului comportament, de exemplu: *expresiile faciale sau mișcărilor mâinilor și picioarelor*;

Și al treilea procedeu: **transformarea suferinței**, este cunoscută astăzi ca metoda **Aici și acum**. Aceasta se aplică cu succes în Gestalt-terapie și are ca scop trezirea sentimentelor și a conștiinței corporale pentru descoperirea de noi comportamente și acceptarea schimbărilor sau reducerea rezistenței la schimbare.

Procedeele precizate aplicate de 2-3 ori pe zi reduc anxietatea, preântâmpină sau anihilează stările de teamă și frustrare, dezvoltă și consolidează atenția voluntară la studenți și facilitează cunoașterea și acceptarea de sine, autocontrolul și autodisciplina.

Foarte eficiente strategii interdisciplinare de realizare a procesului de autocunoaștere în dezvoltare personală a studenților-pedagogi sunt:

- Jurnalul personal;
- Roata vieții/sferele vieții umane;
- Lista de succese și realizări personale;
- Lista de interese;
- Portretul personalității sale;
- Descrierea personalității de către alte persoane, de ex.: Fereastra lui Johary;
- Determinarea fricilor, convingerilor și credințelor limitative;



- Metoda SMER (situația, mentalitate, emoții, reacții)
- Meditația Mindfulness;
- Participarea la activități de dezvoltare a inteligenței emoționale;
- Solicitarea pentru coaching.

Strategiile enumerate trebuie completate și amplificate cu variate teste de personalitate, teste sociometrice, chestionare, conversații terapeutice, comparații, autoobservație, etc., și, nu în ultimul rând, cu un set de *strategii de formare - optimizare a competenței de autoconducere și autocontrol/self-management* la studenții pedagogi axată pe autodezvoltare și eficiența personală, după cum urmează:

- Regimul zilei;
- Lista de responsabilități familiale;
- Notițe de activități zilnice;
- Plan curățenie săptămânală;
- Plan lunar de activități de odihnă, relaxer și distracție (călătorii, vizite, excursii, șezători, sărbători, etc.);
- Agenda cu notițe.

Aici menționăm că, atenția sporită ale studenților-pedagogi trebuie să fie focalizată asupra elaborării respectării corecte și stricte a *regimului zilei* ca strategie fundamentală de formare-consolidare a competenței de *autoconducere și autocontrol/self-management bazată pe time-management*. Eficiența instrumentului vizat este incontestabilă deoarece fortifică competența de planificare și contribuie la realizarea și valorificarea componentelor esențiale ale modului sănătos de viață ca: *somnul, igiena personală, nutriția/mesele, munca intelectuală și fizică, exercițiul fizic și plimbările în aer liber* și, în respectarea registrului/duratei de timp acordată realizării componentelor vizate și activităților sau acțiunilor planificate. Procesul propriu zis, la rândul său, va stimula abilitatea de autocontrol și autogestionare la studenții pedagogi ca condiție de dezvoltare personală eficientă și continuă [Apud 2].

În această ordine de idei concluzionăm că, aplicarea/valorificarea sistematică și sistemică de către studenții-pedagogi a principiilor dezvoltării personale îmbinate cu strategiile de autocunoaștere și autoacceptare corelate cu strategiile de autogestionare și autocontrol, vor asigura și eficientiza dezvoltarea personală continuă a studenților, vor optimiza - consolida atitudinea autocritică față de sine, vor dezvolta abilitățile, talentele și competențele personale și profesionale, vor contribui la crearea unor legături sociale de calitate și, nu în ultimul rând, vor deschide calea prosperă către profesia și activitatea preferată.

În concluzie, misiunea cadrelor didactice universitare devine mai complexă și mai responsabilă, focalizându-se concomitent pe formarea cunoștințelor și competențelor profesionale la studenții-pedagogi și pe satisfacerea nevoilor de autocunoaștere, autogestionare și autocontrol. Competențele profesionale și nevoile personale ale studenților-pedagogi vor fi satisfăcute cu succes prin intermediul valorificării conținuturilor specifice dezvoltării personale integrate în variate programe de formare profesională inițială și continuă, inclusiv prin interiorizarea/asimilarea exemplelor pozitive ale cadrelor didactice universitare.

## Referințe bibliografice

1. BANDURA Albert, *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York. 1997
2. CALARAȘ Carolina, *Formarea competenței de self-management la studenții pedagogi axată pe autodezvoltare și eficiența personală*. În culegerea Conferinței Internaționale *Educația din perspectiva valorilor*, ediția a XIV-a Sofia, 28 - 29 octombrie 2022.
3. CALARAȘ C., *Fundamentele filozofice și psihologice ale fenomenului de dezvoltare personală ca proces existențial*. În Revista de teorie și practică educațională. Didactica Pro ...Nr. 1 (131) februarie 2022, ISSN 1810-6455, pag. 18 – 23.
4. CALARAȘ Carolina. *Cultura educației elevului*. Ghid metodologic. Chișinău. Primex-com SRL. 139 p. ISBN 978-9975-4120-8-7, pag. 58 – 60; pag. 69 – 93; pag. 94 – 100; pag. 106 – 119
5. CALARAȘ Carolina, *Unele aspecte interdisciplinare privind dezvoltarea personală a studenților pedagogi*. În materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare internațională: Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. CEP UPS, 2021, 372 p.
6. CALARAȘ Carolina, *Rolul autocunoașterii în dezvoltarea personală a studenților pedagogi în contextul provocărilor societale, culegerea proiectului*. Revista de teorie și practică educațională Didactica Pro... Nr. 4 (134) 2022, ISSN 1810 – 6455, pag. 15 – 21;
7. CALARAȘ Carolina, *Factorii determinanți ai dezvoltării personale a studenților pedagogi în procesul de formare profesională inițială*. În culegerea Conferinței Internaționale *Educația din perspectiva valorilor*, ediția a XV-a, Chișinău, USM, 29.09.23.
8. CUZNEȚOV Larisa, CALARAȘ Carolina, EȚCO Constantin, *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice*. Chișinău, Primex-com SRL 2016, 517 p. ISBN 978-9975-110-57-0 pag. 79 – 88
9. DAVID Daniel, *Tratat de psihoterapie cognitive și comportamentale*. Editura Polirom, 2017, 366 p.
10. DAFINOIU Ion, *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul*. Iași, Polirom, 2002.
11. DUMITRU Ion Al., *Consiliere psihopedagogică. Bazele teoretice și sugestii practice*. Iași, Polirom, 2008, pag. 124.
12. DUMITRU Ion Al., *Personalitate, atitudini și valori*. Timișoara: Editura de Vest, 2001.
13. DUMITRU Ion Al., *Educație și învățare. Aspecte psihoindividuale, psihosociale și manageriale*. Timișoara: Editura: Eurostampa, 2001.

14. FRANKL Victor, *Omul în căutarea sensului vieții*. Editura Meteor Press, 2009, 256 p.
15. IRVINE William B., *Ghid pentru o viață împlinită*. Editura Seneca, 2017, 304 p.
16. MASLOW Abraham, *Motivație și personalitate*. Editura Trei, 2013, 510 p.
17. NEITZSCHE Friederich, *Opere complete volumul 3. Omenesc, prea omenesc*. Editura Hestia, 1999, 558 p.
18. PAVELCU Vasile, *Invitație la cunoașterea de sine*. Editura Științifică București, 1970.
19. ROGERS Carl, *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut*. Editura Trei, 2015, 560 p.
20. SARTRE Jean-Paul, *Existență și adevăr*. Editura Polirom, 2000, 195 p.
21. USPENSKI Piotr Ivanovici. *Învățăturile lui Gurdjieff pentru A 4-a Cale*. Editura: Dinasty Books Proeditura si Tipografie, ISBN 606-8926-04-9, 2018
22. ПИЛЬЮЧИ Массимо, *Как быть стойком. Античная философия и современная жизнь*. Изд. Альпина нон-фикшн, 2018.
23. <https://dexonline.ro/definitie/dezvoltare>
24. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/tehnologie\\_tipar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/tehnologie_tipar.pdf)
25. [http://www.cnaa.md/files/theses/2023/58984/roxana\\_dorobantu-dina\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2023/58984/roxana_dorobantu-dina_thesis.pdf)
26. <https://www.creeaza.com/referate/psihologie-psihiatrie/Factorii-dezvoltarii-personali246.php>
27. [https://lege.md/codul\\_educatiei/art-123](https://lege.md/codul_educatiei/art-123)
28. <https://ro.thpanorama.com/blog/filosofia/qu-es-la-antropologa-filosfica.html>
29. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Masa\\_rotunda\\_cop\\_2020.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Masa_rotunda_cop_2020.pdf)
30. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/p-166-171.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-166-171.pdf)
31. <https://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Educatia-tehnologica-si-profes62759.php>
32. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/265-271\\_1.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/265-271_1.pdf) Apud Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 720 с., p. 48
33. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/265-271\\_1.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/265-271_1.pdf) Apud Ionescu M. Instrucție și educație: Paradigme educaționale moderne. Cluj-Napoca: Eikon, 2011. – 439 p., p. 84
34. <https://eduform.snsr.ro/campanie-online/invatare-pe-tot-parcursul-vietii>

### Capitolul 3: Educația economică , antreprenorială și învățarea pe parcursul vieții: formarea inițială

#### 3.1 Repere teoretice ale învățării economiei pe tot parcursul vieții

În societatea actuală mai există prejudecata că școala (universitatea) este locul în care învățăm, pe când viața este locul în care cunoaștem, ori, adevărata învățare începe anume după finalizarea studiilor. De fapt, instituția de învățământ este locul care susține învățarea la toate vârstele, căci în practica educațională învață nu doar elevii și studenții, ci și cadrele didactice, părinții, managerii, etc. Această idee este reliefată și în articolul 123 al Codului Educației al Republicii Moldova, conform căruia *învățarea pe tot parcursul vieții cuprinde învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și formarea profesională continuă a adulților și include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională [3].*

Întreaga noastră viață presupune un proces de educație continuă: învățăm în permanență, în fiecare moment, indiferent de circumstanțe, oriunde, ceva se adaugă la cunoștințele dobândite anterior. Toți oamenii sunt învățăcei, indiferent de ocupația pe care o au, locul și modul în care trăiesc [16, p. 111].

Deși există multiple expresii privind *învățarea pe tot parcursul vieții*, unele surse [4, 15, 17, etc.] indică asupra faptului că educația permanentă este o sintagmă echivalentă cu *învățarea pe parcursul vieții*. În contextul tematicii capitolului, le vom utiliza cu același sens.

Educația permanentă în domeniul învățării economiei s-a transformat paralel cu trecerea economiei de la sistemul centralizat la relațiile economice de piață. Dacă în trecut, absolvirea unei facultăți și angajarea în câmpul muncii asigura o pregătire stabilă, actualmente, odată cu progresul științific, apare problema uzurii cunoștințelor, informațiilor și metodelor de instruire pe care le deținem. Potrivit *teoriei capitalului uman*, stocul de cunoștințe pe care le posedă individul se depreciază în timp, de aceea de o mare importanță este investiția în învățarea pe tot parcursul vieții, dar și mai important este să înveți ce să faci cu ceea ce ai învățat și cum să te autoperfecționezi permanent.

Printre argumentele în favoarea *educației permanente*, elaborate de Brett și Kate McKay [Apud 16] se numără:

- *îmbunătățirea abilităților de comunicare;*
- *dezvoltarea abilităților de leadership;*
- *menținerea sănătății creierului;*
- *majorarea venitului; etc.*

Acest ultim argument, evident că se referă la formarea unei culturi economice, inclusiv la studenții pedagogi. Practica demonstrează că acele persoane care ignoră aspectele economice ale vieții ori renunță la învățarea permanentă a metamorfozelor economiei nu reușesc să-și majoreze veniturile, deoarece se concentrează pe problemele financiare, nu cunosc legile economice și nu își formează o mentalitate a prosperității și bunăstării materiale. Faptul că ești competent într-un anumit domeniu, nu înseamnă că ești competent și în acumularea averii [9, p.231], de aceea considerăm că învățarea pe parcursul vieții a economiei este o investiție profitabilă pe care poate să o facă un adult în vederea dezvoltării sale personale, sociale și profesionale. În continuare vom încerca să venim cu unele repere privind învățarea pe tot parcursul vieții a economiei, care sperăm că vor fi un stimul pentru studierea/cercetarea acestui domeniu, indiferent de vârstă.

Multe persoane au o atitudine negativă față de economie fiindcă o consideră complicată și de neînțeles. Etimologia cuvântului economie, care, în traducere din limba greacă semnifică ”*gestiunea casei*”, demonstrează contrariul. Încă din Antichitate, economia presupunea deținerea unui set de cunoștințe și abilități despre organizarea și menținerea unei gospodării. Prin urmare, un student-pedagog, novice în studiul economiei, cunoaște mult mai multe despre economie decât își dă seamă.

*Teoriile asociative și statice ale învățării* conturează faptul că învățarea este procesul care permite individului să anticipeze apariția unui eveniment în urma existenței altuia. Adică permite anticiparea a ceea ce se va întâmpla în baza experienței anterioare [13, p. 21]. Astfel, fiecare adult, având experiențe legate de bani, obișnuințe de consum, economisire, bănci, venituri, impozite și taxe, etc. are un anumit comportament, mod de viață datorat experiențelor economice anterioare. Totodată, datorită plasticității neuronale, creierul uman poate construi noi conexiuni neuronice, deci poate schimba modul de gândire și acțiune pe parcursul vieții. Neuroștiințele argumentează faptul că creierul nostru se schimbă, se transformă la nivelul rețelelor neuronale, se reorganizează procesele psihice superioare în funcție de stimulii care sunt recepționați [15, p. 181]. Prin urmare, constatăm că creierul uman este într-o continuă schimbare, diferite zone ale creierului, inclusiv lobii: frontal, temporal, occipital, parietal, îndeplinesc diferite sarcini cu privire la învățare și utilizarea informațiilor noi [15, p. 181].

Chiar dacă creierul este dispus să învețe toată viața, învățarea economiei la vârsta adulta nu este chiar atât de simplă. Scriitoarea și jurnalista **Annie Murphy Paul** menționează că învățarea nu este simpla mutare a informațiilor dintr-un manual în creierul nostru, căci experiența învățării la vârsta adultă demonstrează că putem citi, memora, exersa, asculta, etc., iar informația oricum să nu se lipească de noi. Mai exact, creierul are propriul set de reguli în funcție de care învață cel mai bine [Apud 16 p. 146]. Pentru a examina și explica toate elementele care facilitează sau dimpotrivă blochează procesul învățării economiei, în literatura de specialitate au fost fundamentate o serie de teorii și modele ale învățării, printre care:

- *Teoriile învățării prin condiționare* (I.P. Pavlov, L. Thondike, B.F. Skinner, etc.)

- *Teoriile cognitive și teoriile câmpului educativ* ( K. Lewin, W. Kohler, J. S. Bruner, etc.)
- *Teorii și modele constructiviste ale învățării* (Anderson, L. V. Vîgotski, J. Piaget, etc.)
- *Teoriile cognitiv-sociale ale învățării* (A. Bandura, Mischel, etc.)
- *Teorii și modele ale învățării umaniste* ( C. Rogers, A. Maslow, etc.) [2].

În esență, concluzia cercetărilor nominalizați rezidă în faptul că pentru o învățare eficientă este nevoie să îmbinăm ale învățării, care s-au dovedit a fi eficiente. Astfel, având la bază teoriile cognitive, este oportun să menționăm că și în învățarea economiei, sunt importante despre cele trei niveluri ale învățării: cunoaștere, aplicare și integrare (elucidați și în Standardul Internațional de Clasificare în Educație (ISCED), aprobat de UNESCO), care reprezintă un sistem de „scară în trepte” utilizat în proiectarea și realizarea activităților de formare-evaluare a competențelor-cheie [2, p. 54]. Plecând de la cele trei niveluri cognitive, care indică traseul învățării, am elaborat un set de competențe pentru evaluarea și autoevaluarea nivelului culturii economice. Acestea pot servi și ca indicatori ai învățării economiei pe tot parcursul vieții unei persoane:

**Competențe la nivel de cunoaștere** reflectă nivelul achizițiilor cognitive și înțelegerea faptelor, ideilor, fenomenelor și legilor economice și presupun:

- Explicarea și utilizarea noțiunilor economice și antreprenoriale în comunicarea cotidiană;
- Cunoașterea componentelor și valorilor culturii economice;
- Recunoașterea și înțelegerea rolurilor economice de consumator, producător, antreprenor, angajat, contribuabil, etc.
- Cunoașterea surselor de venituri și cheltuieli ale unei persoane/familii;
- Identificarea în contextul deciziilor economice a beneficiilor, costurilor personale și familiale;

**Competențe la nivel de aplicare**, presupun aplicarea cunoștințelor economice dobândite, schimbarea modului de gândire, deprinderea de a forma noi abilități economice și se referă la:

- Valorificarea cunoștințelor economice pentru a-și organiza și întreține familia;
- Capacitatea de a stabili prioritățile valorice în cadrul educării unui comportament economic rațional;
- Înțelegerea și utilizarea modelelor de funcționare a societății și de schimbare socială;
- Aplicarea unor strategii de economisire și investiții pe termen lung;

**Competențe la nivel de integrare**, presupun crearea unor conexiuni dintre subiectele economice învățate și alte subiecte; capacitatea de a folosi aceste informații în viața cotidiană; aprofundarea în domeniul economic; trecerea la învățarea conștientă și intenționată și se referă la:

- Luarea unor decizii economice rezonabile în contextul mobilității condițiilor sociale și profesionale;
- Aplicarea cunoștințelor economice pentru soluționarea problemelor familiale.
- Predicția și anticiparea unor decizii economice în baza analizei contextului și cauzelor diferitor fenomene economice, precum și impactul acestora asupra bugetului personal/familial;
- Capacitatea de a promova și forma cultura economică la copii în cadrul vieții familiale, etc.

Evident că aceste competențe economice pot fi completate și nu se formează prompt, ci treptat. Învățarea presupune nu doar dezvoltarea cunoașterii, a inteligenței, ci și schimbarea strategiilor de gândire, a înțelegerii esenței transformărilor economice, dezvoltarea abilităților necesare pentru folosirea strategiilor acționale eficiente în conduita persoanei.

Este foarte important ca în acest proces permanent al învățării economiei să devenim persoane care învață în mod intenționat și conștient. Numai atunci, aceste persoane preiau inițiativa, își identifică nevoile de învățare, își formulează explicit obiectivele, identifică resursele necesare, implementează strategii, își evaluează rezultatele [16, p. 149] și nu în ultimul rând, sunt foarte motivate. Aceste persoane își recunosc lacunele în cunoașterea economiei și se implică activ în propriul proces de învățare, cu scopul de a le înlătura. Modelul de învățare și formare a a competenței, cunoscut în literatura de specialitate și ca teoria **Gordon Training** reprezintă stadiile psihologice implicate în procesul de tranziție de la incompetență la competență inconștientă.

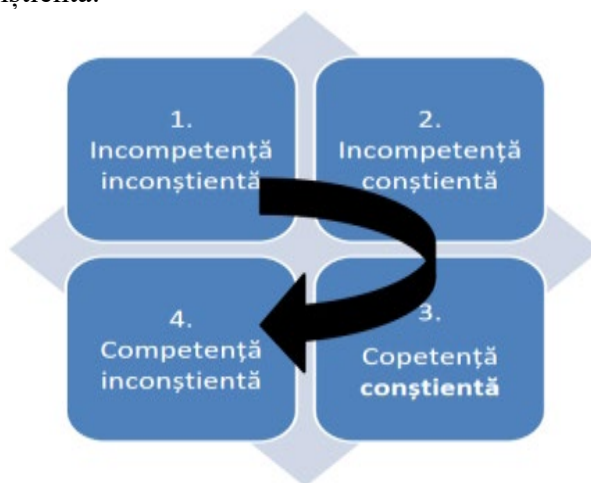


Figura 1. Cele patru stadii ale competenței (Gordon Trening)

Cele patru niveluri ale competenței includ:

1. **Incompetență inconștientă.** Persoanele nu înțeleg, nu cunosc cum să facă ceva și nici nu recunosc acest deficit. Pentru a trece la următorul nivel, adulții

trebuie să-și recunoască propria incompetență. Durata de timp pe care o petrece cineva în această etapă depinde de forța imboldului de a învăța.

2. **Incompetența conștientă.** Acest nivel începe cu recunoașterea unui deficit, unei lacune în cunoaștere, precum și a valorii noii aptitudini în a acoperi acest deficit. Comiterea de greșeli poate fi parte integrantă a procesului de învățare în acest stadiu
3. **Competența conștientă.** Persoana înțelege sau știe cum să facă ceva. Cu toate acestea, poate da dovadă a acestei aptitudini sau cunoștințe doar cu un efort de concentrare. Stadiul poate fi împărțit în mai multe sub-etape, și există o implicare conștientă la punerea în aplicare a noii abilități.
4. **Competența inconștientă.** Individul a exersat practic atât de mult o abilitate încât i-a devenit un reflex și o poate realiza cu ușurință. Ca urmare, aptitudinea poate fi exercitată în timp ce execută și alte sarcini. Individul poate fi capabil să învețe pe alții, în funcție de cum și când a învățat. De fapt, acest stadiu presupune automatizarea celor învățate [23].

Spre deosebire de elevi, la adulți există problema trecerii de la primul nivel la al doilea, căci unei persoane cu experiență de viață și de muncă îi este greu să recunoască că nu cunoaște unele aspecte teoretice și practice din economie. Astfel, datorită măiestriei cadrelor didactice, metodelor activ-participative, etc., sunt identificate nevoile educaționale ale adulților, sunt stabilite obiectivele instruirii și este realizat un demers didactic eficient. O altă problemă a trecerii de la primul nivel al competenței la al doilea este motivația adulților pentru învățarea permanentă a economiei. În calitate de argument, vom aminti că trăim în era tehnologiilor informaționale, în care ocupă tot mai mult teren noțiunile precum *blockchain*, *inteligenta artificială*, *comerțul electronic*, etc. [15, p. 269]. Toate acestea au produs și vor produce în continuare schimbări majore în modul de a trăi, a munci, a învăța al oamenilor etc.

Astfel, concluzionăm că actualmente oamenii au nevoie nu doar de alfabetizare digitală, ci și de o *alfabetizare economică digitală*, adică de cunoștințe specifice în domeniul economic și financiar. Astfel, recomandăm tuturor adulților să se implice activ în învățarea economiei pe parcursul vieții, iar dacă nu pot fi autodidacți în acest demers, să caute un mentor competent!

### 3.2. Specificul învățării economiei la vârsta adultă în contextul valorilor educației economice

De fapt, originea învățării la vârsta adultă a fost necesitatea survenită ca urmare a declanșării celui de-al doilea Război Mondial de a învăța într-un timp scurt, record oamenii de a lupta, de a acorda primul ajutor, de a utiliza anumite arme, etc. După încetinirea operațiunilor militare au fost semnalizate fluxuri de adulți care au revenit la studii cu scopul de a se forma într-un anumit domeniu. Astfel, pedagogii care livrau servicii educaționale s-au confruntat cu probleme ce țin de calitatea predării, selectarea conținuturilor, formularea obiectivelor de învățare, alegerea



strategiilor didactice etc. Tot atunci, specialiștii au înțeles că adulții au nevoie de o altă abordare decât copiii. Adulții au caracteristici diferite de cele ale copiilor în ceea ce privește învățarea, prin urmare au nevoie de noi forme de educație [13, 14, 15, 16].

O primă diferență dintre învățarea la copii și la adulți este **experiența**. Pregătirea pentru învățarea economiei la vârsta adultă este determinată de circumstanțele unice din practica profesională a fiecărui individ. În cazul educației adulților, noile conținuturi ale învățării au ca scop restructurarea și reinterpretarea cunoștințelor și experiențelor anterioare [15, p. 108].

Cercetătorul **David Kolb** a fundamentat un model de învățare a economiei la vârstă adultă, care este un proces ciclic continuu constituit din patru etape interconexe.

1. **Experiența concretă** este trăită o nouă experiență sau are loc o reinterpretare a unei experiențe economice existente.
2. **Observația reflexivă**, în care are loc înțelegerea și explicarea experienței noi.
3. **Conceptualizarea abstractă**, produce o reflecție, care face loc pentru idei noi sau o modificare a unui concept abstract existent.
4. **Experimentarea activă**, constă în exersarea experienței, formarea competențelor și schimbarea comportamentului. Cel care învață este capabil să învețe pe alții competența formată.

În opinia cercetătorului menționat, învățarea eficientă apare numai atunci când cel care învață este capabil să execute toate cele patru etape ale modelului. Curios este faptul că învățarea disciplinelor economice la elevi, începe cu etapa a trei-a modelului *Conceptualizarea abstractă*, deoarece elevii au nevoie de cunoștințe teoretice, care sunt amplificate cu exersarea acestora prin intermediul diferitor exemple sau probleme și ulterior elevii devin capabili să soluționeze o problemă economică în viața reală, numită, de altfel, competență economică. Învățarea economiei la vârsta adultă, însă, începe cu prima etapă, căci adulții, deja posedă o anumită experiență economică (mai bogată sau săracă - pozitivă ori negativă); au anumite cunoștințe economice și convingeri, inclusiv aplică diverse strategii în soluționarea sarcinilor zilnice. Prin urmare, această experiență trebuie să fie observată, valorificată, analizată și doar apoi, în funcție de necesitate, să fie explicată adulților aspectele teoretice, legile, conceptele, principiile economice, care vor contribui la schimbarea gândirii economice și a comportamentului. Învățarea economiei este mai eficientă dacă se realizează treptat, adăugând cunoștințe noi peste cele mai vechi, memorate anterior [16, p.144].

O altă diferență ce se referă la specificul învățării economiei la vârsta adultă este **motivația**. Din experiența predării disciplinelor economice menționăm că motivația pentru învățarea economiei la elevi este preponderent extrinsecă. Elevii așteaptă recompense din mediul extern, sub formă de note, participări în cadrul concursurilor, premii, diplome, etc. Motivația adulților, în schimb este una intrinsecă. Adultul este motivat de planurile lui de viață și aspirațiile sale [14, p. 19], de dorința de a stabili noi contacte sociale, de a progresa profesional, de a evada din rutină, de a scăpa de

fenomenul deformării și arderii profesionale, dar și de simpla curiozitate de a-și lărgi orizontul de cunoaștere.

Savanții **M. B. Ginsberg și R. J. Wlodkowski** au identificat patru condiții care trebuie respectate pentru a crește motivația adulților pentru învățare:

1. *Crearea sentimentului de incluziune*, care presupune conștientizarea de către adult a faptului că este parte a mediului de învățare, este respectat și conectat cu toți ceilalți participanți. Această condiție poate fi realizată diferit, fie în sala de clasă, fie prin intermediul rețelelor sociale, dar este important să fie creată o atmosferă pozitivă/caldă, manifestată prin entuziasmul și implicarea formatorului, pe de o parte, și pe existența unor oportunități de interacțiune socială, pe de altă parte.

2. *Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare și față de ceilalți participanți*. Învățarea la vârsta adultă aduce în același grup personalități diferite care provin din medii sociale diferite și cu ocupații diferite. Acest fapt trebuie foarte atent și bine gestionat. Sentimentele de anxietate, singurătate, confuzie - pot inhiba încercările adultului de a învăța, mai ales un domeniu complex cum este economia. De aceea formatorul va trebuie să creeze un mediu propice de învățare unde va fi valorificată diversitatea personalităților, a stilurilor de învățare, unde fiecare adult se va simți recunoscut și încurajat.

3. *Crearea semnificației cunoașterii*. Mulți adulți consideră că dacă au obținut o diplomă, au atins apogeul. În realitate nu este așa, deoarece lumea din jurul nostru se schimbă rapid și dacă nu vom evolua riscăm să rămânem în urmă. Astfel, dacă o persoană la vârsta adultă decide să învețe economia, ea, în esență, nu va permite propriei minți să stagneze. Astfel adulții vor trebui convinși că ceea ce învață are importanță, inclusiv și pentru sănătatea mintală și poate fi aplicat imediat în practică.

4. *Construirea sentimentului de competență*. Adulții doresc să știe că competențele formate în procesul învățării îi vor ajuta să rezolve problemele reale cu care se confruntă zilnic. Unul din argumentele în favoarea învățării pe parcursul vieții a economiei ar putea fi următorul: actualmente, în economia cunoașterii, reușesc acele persoane care posedă competențe transversale: de comunicare, de muncă în echipă, antreprenoriale, digitale, de inițiativă, etc. Prin urmare, investiția în formarea/dezvoltarea acestor competențe de-a lungul carierei profesionale vor asigura o pregătire profesională mai bună, adaptarea la cerințele pieții muncii, realizarea coeziunii sociale, asigurarea bunăstării personale și sociale etc. Aceste competențe transversale pot fi formate și dezvoltate inclusiv prin intermediul educației economice [15, pp. 33, 149].

A treia diferență privind specificul învățării economiei la vârsta adultă este maturitatea. Un copil se vede pe sine mai întâi ca pe o personalitate complet dependentă de adult în sensul deciziilor luate la școală, pe terenul de joc și oriunde se află. Chiar și în procesul învățării, deși în baza principiului centrării pe cel ce învață, copilul/elevul este subiectul și actorul activ al demersului didactic, responsabilitatea pentru conținutul, metodele, resursele și modalitatea de evaluare a învățării o are cadrul didactic. A fi adult, în schimb, înseamnă a fi independent. *Andragogia* (știința educației adulților) pornește de la postulatul potrivit căruia cea

mai importantă nevoie pe care o simte un adult este aceea de a fi tratat ca un adult, adică precum o persoană independentă, cu respect” (M. Knowles, 1970) [14, p. 17]. Adultul este responsabil de propriul proces de învățare, identificându-și propriile nevoi și aspirații, stabilind obiectivele învățării, identificând resursele de care are nevoie, implementând un plan de acțiune și evaluând propriile rezultate. Evident că în acest demers este alături și cadrul didactic, dar învățarea este proiectul personal al adultului, căci responsabilitatea cu care se implică în acest proiect este legată de aspirațiile sale și de dorința imperioasă de a le realiza.

Totodată, drumul spre maturitate este anevoios și nu toți adulții au reușit să-l finalizeze. În baza accețiunilor cercetătorilor din domeniul pedagogiei și psihologiei J. Piaget, I. V. Dubrovina, L. Chior, D. Rotter, etc., am considerat oportun să menționăm caracteristicile unei persoane mature, adaptându-se la contextul învățării economiei:

- Are încredere în forțele proprii și dă dovadă de perseverență;
- Și-a format un stil de viață personal în ceea ce privește consumul, economisirea, munca, etc.;
- Simte nevoia de a manifesta grijă față de cineva și de a se împărți cu informația, a o disemina;
- Își apără propriile principii și valori economice;
- Dă dovadă de realism, este guvernat mai puțin de iluzii și are un sentiment de conectare cu prezentul;
- Poate gestiona rolurile sociale pe care le realizează de: mamă/tată; soție/soț; fiică/fiu; soră/frate; profesionist/expert; angajat, etc.

Așadar, obiectivul învățării economiei la vârsta adultă nu este simpla cunoaștere a acestui domeniu, ci și schimbarea strategiilor de gândire, a emoțiilor și a abilităților necesare pentru folosirea acestor strategii. Prin urmare adultul implicat în acest proiect trebuie să fie independent, responsabil și suficient de matur.

O altă diferență importantă în învățarea economiei la vârsta adultă este timpul. Specialiștii au identificat că percepția timpului depinde de vârstă. Cu cât se produc mai multe evenimente diferite și neașteptate în viața noastră, cu atât creierul este mai preocupat de prelucrarea acestora, iar experiența evenimentelor este mai lungă (în percepția noastră). Și, invers, cu cât suntem mai obișnuiți cu repetiția unor evenimente, cu atât timpul pare să treacă mai repede. Pentru elevi, experiența învățării va dura o veșnicie, ei nu se grăbesc nicăieri și consideră că au tot timpul la dispoziție pentru a învăța. Pentru adultul care învață, în schimb, timpul și bătrânețea au semnificații deosebite. Ei percep într-un fel propriu realitatea (înțeleg scopurile îndepărtate) și-și gestionează abil timpul, contactele interpersonale, apreciază adecvat variate situații sociale, etc. [14, p. 17]. Prin urmare programele de învățare a economiei trebuie eșalonate diferit în timp, în funcție de vârsta celor care învață.

Ceea ce se mai percepe diferit de către adulți și copii în procesul învățării economiei sunt valorile economice. *Valorile economice* sunt cele care satisfac necesitățile vieții. Ele sunt totdeauna valori-mijloc, deoarece servesc drept mijloace

de satisfacere a necesităților omului. Printre principalele valori, care se referă direct la activitatea economică putem menționa: banii, resursele economice, prețul, munca, etc., iar printre valorile economice corelate cu valorile morale menționăm: responsabilitatea, perseverența, prudența, onestitatea, generozitatea, hărnicia, acuratețea și autocontrolul [12]. Sarcina la care eșuează frecvent elevii, ține de determinarea și ierarhizarea celei mai importante valori personale. Adulții, însă, reușesc bine să-și determine valorile, inclusiv să identifice locul și rolul valorilor economice. Totodată ambele categorii de vârstă întâmpină dificultăți în a explica și ierarhiza așa valori precum independența, libertatea și prosperitatea economică.

Independența economică sau financiară este situația când valoarea activelor personale, care generează un venit pasiv, îți acoperă cheltuielile curente [1, p. 247].

Libertatea economică este situația dincolo de care veniturile pasive depășesc constant cheltuielile lunare, în sensul în care după acoperirea cheltuielilor îți rămân bani pentru călătorii, educație și alte necesități și dorințe.

*Prosperitatea* este starea de echilibru între cele șapte valori importante ale vieții: împlinirea emoțională, relația cu ceilalți, împlinirea profesională, împlinirea financiară, sănătatea, generozitatea și organizarea timpului. Este important să conștientizăm că prosperitatea poate fi atinsă la orice nivel al venitului. De aceea investiția în educația economică la vârsta adultă va permite cunoașterea echilibrului și a prosperității.

Până la urmă, bogăția ori sărăcia, sunt niște stări ale conștiinței. Oamenii săraci au o conștiință a sărăciei, care îi face întotdeauna să perceapă lipsa banilor. Oamenii bogați au conștiința bogăției, pentru care vor avea prosperitate, chiar și abundență. [9, p. 238]. Interesant este faptul că această conștiință se poate schimba prin efort și educație. De altfel, cel mai de preț dar pe care oamenii îl posedă este darul învățării. Toate cunoștințele acumulate se adaugă la altele și reprezintă baza acumulării pe viitor. Însă ca acest proces să fie o sursă de inspirație și să poată dura întreaga viață, este nevoie să fie respectate.

Principiile învățării pe tot parcursul vieții au ca bază științifică principiile didactice fundamentate de **I. A. Comenius**, principiile ce ghidează acțiunile educative, elaborate de **R. Hubert** și principiile instruirii adulților elaborate și validate de **Djenet Mor**. Întrucât acestea sunt explicite, nu le vom dezvoltă, doar le identificăm lăsând loc pentru imaginația și creația personală a cititorilor.

Noi am dezvoltat și completat principiile educației și instruirii economice, după cum urmează:

1. Principiul manifestării respectului față de om;
2. Principiul formării responsabilității persoanei;
3. Principiul participării active, benevole și conștiente în activitatea de învățare;
4. Principiul asigurării colaborării eficiente în grupurile de învățare;
5. Principiul valorificării experienței anterioare;
6. Principiul sistematizării și continuității;

7. Principiul soluționării problemelor în baza aprofundării cunoștințelor în domeniul economiei;
8. Principiul învățării multisenzoriale;
9. Principiul dezvoltării motivației pentru autoinstruirea economică;
10. Principiul respectării echilibrului cognitiv și aplicativ;

Reținem faptul că principiile expuse, urmează a fi respectate atât de formator, cât și de persoana adultă care învață.

### 3.3 Bariere în învățarea economiei la vârsta adultă

Învățarea economiei la vârsta adultă depinde de foarte mulți factori. Pe lângă beneficiile învățării economiei, despre care am menționat în subcapitolele anterioare, acest proces implică foarte mult efort, mai ales dacă adultul nu se cunoaște pe sine, nu-și cunoaște tipul de personalitate, nu poate răspunde la întrebarea cum învață el cel mai eficient și nu a reușit să devină o persoană care învață în mod intenționat și conștient.

Cercetătorul **Cross** a identificat trei grupe mari de bariere care pot împiedica învățarea economiei pe parcursul vieții:

1. **Barierele situaționale** sau circumstanțele vitale influențează din extern decizia beneficiarului. Acestea nu pot fi controlate de persoană, ele se referă la responsabilitățile de lucru sau familie pe care le are persoana; la timpul, energia și finanțele de care dispun persoanele: distanța până la instituția de învățare, la suportul metodologic pe care poate conta beneficiarul;
2. **Barierele instituționale/ structurale** țin de instituțiile care furnizează programe de învățare, de managementul instrucțional (cum sunt construite activitățile, în ce măsură răspund nevoilor beneficiarului, în special celui adult, care este orarul de lucru, cât de adecvate sunt metodele de lucru, etc.). Dintre acestea mai fac parte și calitatea informației, accesibilitatea ei, atitudinile personalului instituției față de cei ce învață, procedurile de admitere și înregistrare, serviciile de suport (biblioteci, laboratoare, servicii de consiliere, transport etc.
3. **Barierele dispoziționale / psihologice** se bazează pe atitudinile personale, atitudinea față de sine ca persoană ce învață, perceperea capacității de a învăța și a-și onora obligațiile coerent și sistematic. Uneori atitudinile dispoziționale au la bază experiențe negative, neîncrederea în sine, reprezentările eronate ale cursanților față de atitudinea administrației și a profesorilor, probleme de sănătate, vârstă, unele premise subiective ale potențialilor beneficiari, etc. [17].

O altă clasificare a barierelor în învățarea economiei este realizată de **Maxted**. Cercetătorul prezintă trei mari categorii de bariere ce pot influența rata de pregătire a adulților în diverse forme de pregătire: culturale, personale și structurale.

În categoria **barierelor culturale** se pot include: *statutul socio-economic al persoanei* respectiv (profesia, nivelul veniturilor, nivelul de educație, calitatea vieții); *genul*: (participarea femeilor având o pondere mai redusă ca urmare a responsabilităților legate de familie); *vârstă* (includ numeroase stereotipuri legate

de învățarea la o vârstă înaintată); *prioritățile politice*, ce presupun crearea unei societăți educaționale, în strânsă legătură cu dezvoltarea economică și tipul de conducere etc.

În categoria *barierelor personale* pot fi: *familia*, în rolul său de a asigura suportul pentru învățare, dar și în construirea unui climat favorabil stimulării acesteia; *lipsa de interes* față de orice activitate educațională, *motivația scăzută*, experiențele negative din școală, etc., *încrederea și stima de sine* - încrederea în forțele proprii, viziunea sa față de noul rol de student; probleme de sănătate fizică sau mintală, care apar odată cu înaintarea în vârstă influențând abilitatea și motivația adultului pentru a învăța, sentimentul propriei valori (prezența sau absența dorinței de a avea succes, etc.) [15, p. 151].

Iar în categoria *barierelor structurale* se includ: banii – necesari pentru plate costului programelor, taxelor de studii sau pentru deplasări; timpul disponibil, ca urmare a programului de lucru, accesul la locații unde se organizează traininguri, necunoașterea oportunităților de învățare disponibile, pregătirea formatorilor (în ceea ce privește cunoașterea și utilizarea principiilor specifice învățării la vârsta adultă, etc.).

Totodată, adulții justifică unele dintre barierele structurale enumerate prin niște scuze. Una dintre acestea este *timpul*. Actualmente, toată lumea este ocupată. Avem impresia că este greu să găsești timp pentru a învăța ceva nou într-un program încărcat. Totuși, nu este nevoie de foarte mult timp pentru a citi sau pentru a repeta o anumită tehnică instrucțională. Este suficient să alocăm câte 15- 30 minute pe zi pentru învățare și aceasta ar însemna două ore pe săptămână [16]. În aceeași ordine de idei, menționăm faptul că mulți adulți se plâng că nu au timp să se dezvolte personal sau profesional. Dacă fiecare dintre ei ar citi câte 5-10 pagini în zi, aceasta ar însemna circa 70 pagini în săptămână și circa 300 într-o lună. Oare câte cărți ar reuși să citească în 10 ani?

O altă falsă barieră în calea învățării sunt banii. Avem impresia că trebuie să ne înscriem la facultate pentru a continua învățarea. În realitate nu este așa. Există biblioteci, unde putem lua cărți cu împrumut absolut gratuit, audiobook-urile nu sunt așa de scumpe, iar internetul este o sursă nesecată de informații. Totodată putem participa la diverse webinare, seminare, conferințe, etc., a căror participare este absolut gratuită [Ibidem].

De asemenea, mulți adulți menționează faptul că învățarea trebuie realizată neapărat în școli sau universități. De fapt, învățarea se poate desfășura în cele mai neașteptate locuri. Poți învăța mai multe despre plante de la o vecină pasionată decât dintr-o enciclopedie. Totodată, actualmente multe cursuri se desfășoară online, de aceea spațiul și locația nu reprezintă o barieră în calea învățării.

*Depășirea barierelor în cadrul învățării economiei.* Există numeroase tehnici de a depăși barierele și de a transforma procesul învățării într-o aventură, care durează toată viața. Inițial, ar fi bine să conștientizăm că putem influența asupra barierelor dispoziționale sau a celor structurale și totodată, nu putem modifica unele bariere

printre care vârsta, genul, familia, etc. Față de ultimele, am putea să ne modificăm atitudinea și să nu le abordăm ca pe niște bariere, ci ca pe niște daruri.

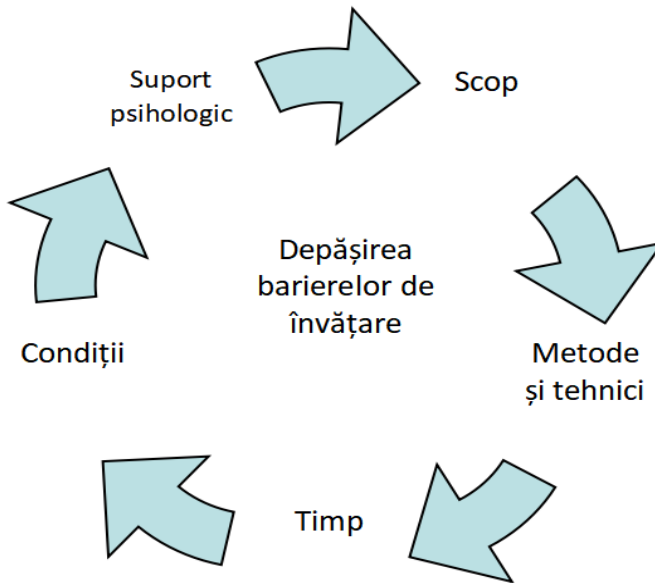


Figura 2: Depășirea barierelor de învățare (A. Oloieru)

Figura 2 reflectă domeniile la care trebuie să atragem atenția în cadrul învățării economiei la vârsta adultă.

*Timp.* Procesul învățării necesită o investiție de timp, în sensul concentrării atenției noastre asupra subiectului interesat. Cercetătorii au descoperit că avem nevoie de circa 23 minute ca să ne concentrăm. Totodată, actualmente, un om obișnuit începe o sesiune în telefon de 80 de ori pe zi, ceea ce ar însemna la fiecare 15 minute. În rezultat, din cauza gadgeturilor pierdem capacitatea de a ne concentra și, deci, a învăța. Sugestia noastră este să optimizați perioada de utilizare a diferitor gadget-uri, mai cu seamă a telefonului mobil.

*Scop.* Printre nevoile umane se numără și nevoia de sens și scop în viață. Pentru a fi cu adevărat fericiți, avem nevoie de un simț clar al direcției. Avem nevoie de un angajament față de ceva mai mare și mai important decât noi înșine. **Mark Twain** a menționat că cele mai importante două zile din viața omului sunt ziua în care acesta s-a născut și cea în care învață ceva [18, p. 9].

Există mai multe tehnici care ajută să ne formulăm scopuri realizabile. Una dintre acestea este metoda ALE, adică scopul trebuie să fie *ambitios, legal și ecologic*. O altă metodă este tehnica SMART, care este un acronim în baza celor patru caracteristici ale scopului:

- Specific. Scopul trebuie să fie clar, concret, formulat în detaliu și ușor de înțeles;
- Măsurabil. Scopul trebuie să fie posibil de măsurat cantitativ și calitativ;
- Abordabil. Scopul trebuie să fie posibil de atins, adică să țină cont de resursele disponibile, de pregătire și de capacități;
- Relevant. Scopul trebuie să aibă impact asupra celui care îl stabilește;
- Încadrat în timp. Scopul trebuie să aibă un termen-limită. Termenul fixat trebuie să fie unul obiectiv, real [7, p. 34].

De asemenea, scopul trebuie să fie unul motivant IKIGAI, termen japonez care înseamnă semnificație, adică să reflecte sensul pentru care, în fiecare zi trăim.

*Condiții.* Pentru o învățare eficientă avem nevoie de condiții mai bune de lucru, de odihnă, de somn, etc. Este cazul să analizăm ce condiții am dori și putea să le îmbunătățim. În calitate de exemple pot servi: locul de muncă, locul de somn, aerisirea, insolarea, tehnologia, accesul la internet, etc.

*Metode:* Există numeroase metode prin care putem învăța mai rapid și mai eficient economia. Una dintre acestea este *Tehnica repartizării timpului și a învățării în reprize*. Această metodă presupune împărțirea timpului de învățat în reprize de 25 de minute, urmate de pauze scurte de 5 minute. După patru reprize de 25 de minute ( un pomodoro) urmează o pauză mai lungă de 25-30 minute [19].

O altă tehnică este *Regula de 2 minute*, care presupune că în zilele în care vă simțiți mai puțin motivat, să încercați a învăța doar 2 minute. După aceasta să decideți ce veți face: continuați învățarea sau vă ocupați cu alte activități recreative [Ibidem].

*Support psihologic.* Există mai multe persoane care vă pot oferi suportul în procesul învățării, printre care se numără: familia, prietenii, compania și colegii de serviciu, mentorul, voi singuri. Savantul **Toff** menționează că, în pofida independenței și maturității persoanelor adulte, ele trebuie să se adreseze după ajutor și consultație, la rândul său, contribuind astfel la educația și motivația altor persoane [14].

### **3.4 Tehnologii ale educației economice a studenților-pedagogi, abordate prin prisma personalității financiare**

Când analizăm tehnologiile de educație economică destinate adulților, în special, studenților-pedagogi ne referim, în principal, la două aspecte. În primul rând, la totalitatea mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă și la ansamblul metodelor, mijloacelor și strategiilor de predare-învățare-evaluare. Tehnologiile educației economice la vârsta adultă nu se referă doar la resurse, ci și la aplicarea unui amalgam de metode, procedee, mijloace, care vizează sporirea randamentului învățării economiei [ 4, p. 338].

Totodată, pe lângă efortul cadrelor didactice în vederea găsirii celor mai potrivite strategii didactice, succesul sau eșecul în învățarea economiei la vârsta adultă



depinde de autocunoaștere. Exact așa cum ne cunoaștem trăsăturile de personalitate, de caracter și temperament, este necesar să cunoaștem punctele tari și punctele slabe în context economic.

**Theodor Milton** definește personalitatea ca un model de trăsături cognitive (cum gândim), afective (cum simțim) și comportamentale (cum acționăm) adânc înrădăcinate și persistente în timp. Astfel, o personalitate financiară/economică reprezintă un om care conștientizează ce gândește, ce simte și ce face în legătură cu banii.

Oamenii percep aspectele economico-financiare în diferite moduri [Apud 22].

Primul care a elucidat caracteristicile personalității economice a fost părintele economiei **Adam Smith**. El a descris pe *homo economicus* ca și un individ cu multă inițiativă, avid de bani și putere, împins de imbolduri egoiste și care are un comportament bine calculat [8, p. 74]. Totodată, dorința lui de îmbogățire personală, conduce la sporirea bunăstării societății.

Un alt cercetător care a menționat despre personalitatea economică este savantul german **Ed. Spender**, care fiind preocupat de studierea problemei formării la om a năzuinței spre bine, frumos, adevăr prin educație și automodelare a realizat o clasificare a personalității, analizând valorile după care oamenii se conduc în viață. Autorul remarcă că dincolo de vârstă, temperament, caracter, oamenii se împart în **următoarele categorii:**

1. **Personalitate teoretică**, este centrată pe adevăr, pe cunoașterea adecvată a realității. Scopul său principal în viață este să-și ordoneze și să-și sistematizeze cunoașterea.
2. **Personalitate estetică**, are drept valoare supremă frumosul, forma și armonia. Fiecare experiență singulară este judecată din punct de vedere al grației, simetriei sau corespondenței. Nu este necesar să fie un artist creator, el este estetic dacă își găsește interesul principal în trăirea artistică a vieții.
3. **Personalitate socială**, are ca valoare supremă umanismul, adică dragostea față de oameni. Omul social consideră pe ceilalți oameni ca scopuri și de aceea, el însuși este bun, simpatic și altruist. El privește dragostea față de om ca singura formă potrivită de putere.
4. **Personalitate politică**, valoarea supremă a acestui tip este puterea. Dorește, înainte de toate, putere personală, să domine, să aibă influență și renume.
5. **Personalitate economică**, este în primul rând, de ceea ce este util și este un om practic. Atitudinea economică intră adesea în conflict cu alte valori. Omul economic dorește o educație pentru a fi practic și consideră cunoștințele neaplicate o pierdere de timp [Apud 10].

Această caracteristică a personalității economice este generală și a reprezentat un început pentru cercetările solide în acest domeniu. Astfel, psihologul american **Olivia Mellan** a realizat un studiu, prin intermediul căruia a identificat patru tipare comportamentale, în baza cărora pot fi mai ușor selectate acele metode, instrumente, strategii de gestionare a banilor., dar și tehnologii de educație economică. Cercetările au fost continuate și de specialistul în domeniul financiar **Adrian**

**Asoltanie**, care a reliefat că caracteristicile celor patru tipare financiare sunt înnăscute și modelate la o vârstă fragedă, în cadrul educației familiale, și se schimbă foarte greu pe parcursul vieții. Pentru a vă identifica mai ușor cu una dintre cele patru personalități financiare, vă propunem două instrumente, un chestionar în care va trebui să selectați câte un răspuns la fiecare întrebare și un tabel cu cele mai des utilizate fraze despre bani de către cele 4 personalități financiare.

### **I. Chestionar: Alegeți varianta care vi se potrivește**

#### **1. Obiectivele mele legate de banii mei sunt:**

a) Să economisesc destul de pe acum, astfel încât să nu mai am griji financiare la o vârstă înaintată.

b) Să am suficienți bani ca să mă asigur că pot cumpăra tot ce vreau;

c) Să am suficienți bani pentru a-mi satisface nevoile de bază și restul să îl dăruiesc;

d) Mi-e încă neclar.

#### **2. Ca să fiu în totalitate mulțumit de venitul meu, să aveau nevoie de:**

a) Câteva mii în plus față de cât câștig acum ar fi în mare măsură suficient;

b) Cel puțin 10.000 - 15.000 euro mai mult decât câștig acum;

c) Sunt destul de mulțumit de câți bani câștig. O creștere mare mi-ar crea probleme;

d) Întotdeauna mi-ar trebui mai mulți bani, dar nu am nici o idee cât de mulți.

#### **3. Când vreau să cumpăr ceva, dar îmi depășește bugetul:**

a) Dacă obiectul e destul de important pentru mine, voi face cumva să adaptez bugetul ca să mi-l pot permite. În cazul în care nu este atât de important, o să-l las baltă;

b) Dacă îl vreau, îl voi cumpăra. Pot găsi întotdeauna o cale să-l plătesc;

c) Cele mai multe dintre lucrurile pe care le vreau, nu sunt obiecte scumpe de lux, așa că mi le pot permite. Dacă vreau ceva sofisticat, aș putea să-l cumpăr, dar asta îmi va crea o stare de disconfort;

d) Îl voi cumpăra, indiferent dacă îmi pot permite sau nu.

#### **4. Dacă să câștiga un milion de euro la loterie, prima mea reacție ar fi:**

a) Aș fi șocat, un pic copleșit, și foarte ușurat pentru că viitorul meu e acum asigurat;

b) Aș fi foarte încântat, înțelegând că de acum aș putea cumpăra orice să vreau;

c) Să mă simt vinovat, gândindu-mă la oamenii care mor de foame;

d) Aș fi total copleșit, dar bucuros [24].

Interpretarea rezultatelor:

Majoritatea A- strâns la pungă (saver)

Majoritatea B- mână spartă (spender)

Majoritatea C- călugărul financiar (monk)

Majoritatea C- inocentul financiar (avoider)

II. Tabel 1: Fraze și expresii utilizate de cele patru personalități financiare

Tipul personalității financiare	Fraze și expresii obișnuite
Mână spartă (spender)	Mi-e poftă de ceva bun; Mi-aș dori ceva mai frumos; merit și eu; ce plăcut ar fi să merg și eu;
Strâns la pungă (saver)	N-am nevoie de așa ceva; Asta e un fleac; Bani aruncați în vânt; Data viitoare voi cumpăra; etc.
Inocentul financiar (avoider)	O să mă descurc eu cumva; Cu mine nu se va întâmpla; Nu m-am gândit la aceasta; Tot o să fie bine; etc.
Călugărul financiar (monk)	Banii nu aduc fericire; Nu poți fi și bogat și fericit; banii sunt ochiul dracului; toți sunt împotriva mea; etc.

Realizat de autor în baza [1]

În continuare vom descrie cele patru personalități financiare, dar și unele metode și soluții pentru a atenua caracteristicile negative ale acestora.

**Spender (mână-spartă).** Prioritatea acestor persoane este distracția și plăcerea personală. Fiecare cumpărătură le oferă o doză de fericire similară momentelor de entuziasm din copilărie. Fiecare achiziție nouă secretă în organism dopamină și oxitocină, adică hormonii fericirii. Primul oferă energie, emoții și sentimente pozitive și este asociat cu ideea de recompensă, în plus, tinde să creeze dependență. Oxitocina este asociată cu relațiile sociale, apartenența la un grup, conectarea cu ceilalți, aprobarea și recunoașterea de către prieteni și familie. Fiind doar o reacție chimică, această bucurie este de scurtă durată, iar spenderul va simți curând nevoia unei noi achiziții. Din această cauză, aceste persoane nu pot să economisească și deseori, cheltuie tot ce câștigă.

Sugestii de educație economică pentru studenții spenderi [1, pp.36-38]:

1. Utilizați mai des banii în numerar decât cardurile bancare. Ei sunt mai ușor de controlat;
2. Calculați în mod regulat bugetul veniturilor și cheltuielilor;
3. Transformați economisirea într-un obicei lunar. Puneți deoparte circa 10-15% din venituri, chiar în ziua când ți se achită salariul.
4. Limitați plimbările prin magazinele mari, locuri care tentează spenderii să cumpere fără argument rațional;
5. Investiți în educația financiară, citind cărți, urmărind *traineri financiari* și cautați acele instrumente de economisire care vi se potrivesc [Ibidem].

Tehnologii de educație economică pentru studenții spenderi:

- *Bugetul.* În întocmirea unui buget personal trebuie parcurse câteva etape: calcularea venitului lunar, adică sumarea tuturor veniturilor sub diferite forme (salariu, sporuri, venituri din activități auxiliare, etc.); calcularea cheltuielilor lunare, care pot fi fixe, adică acele care nu se modifică (chiria, dobânda, servicii comunale, etc.) și variabile, adică acele care se schimbă în fiecare lună (alimentație, transport, îmbrăcăminte, etc.). Nu uitați să includeți în buget și suma impozitelor și taxelor. Următoarea etapă este cea mai complicată pentru că se referă la urmărirea evoluției situației financiare și revizuirea bugetului, dacă este cazul. De regulă, există trei situații financiare: *deficit* - când cheltuielile depășesc veniturile; *echilibru* - când cheltuielile sunt egale cu veniturile și *excedent* - când veniturile sunt mai mari decât cheltuielile. Ultima etapă în realizarea bugetului este stabilirea obiectivelor financiare, care trebuie formulate după tehnica SMART: specifice, măsurabile, abordabile, realiste și încadrate în timp [6].
- *Matricea priorităților* (Matricea Eisenhower). Pentru persoanele de tip spender este foarte important să învețe să planifice sarcinile, pentru că deseori activitățile pe care le fac presupun un efor sporit și un impact scăzut. Determinarea priorităților personale reprezintă principala abilitate și presune ordonarea, structurarea și planificarea **obiectivelor** și sarcinilor profesionale și personale, astfel încât să poată fi realizate în mod optim [21].

<i>Sarcini importante și urgente</i>	<i>Sarcini importante și neurgente</i>
<i>Câștiguri rapide= impact sporit, efort scăzut</i>	<i>Proiecte majore= impact sporit, efort ridicat</i>
<i>Sarcini neimportante dar urgente</i>	<i>Sarcini nici importante nici urgente</i>
<i>Activități de rutină= impact scăzut, efort scăzut</i>	<i>Sarcini ingrate=impact scăzut, efort ridicat</i>

Figura 3: Matricea stabilirii priorităților

- *Regula 20-30-50.* Din banii pe care îi avem, 50 % trebuie cheltuiți pentru nevoi de viață ( chirie, hrană, utilități); 30% pentru dorințe și 20% pentru economisire. Regula dată trebuie respectată, deoarece majoritatea oamenilor cheltuie mai mult decât își pot permite [6].

**Saver (strâns la pungă).** Spre deosebire de Spenderi care trăiesc clipa, saverii sunt preocupați de viitor, iar prioritatea lor este siguranța. Fiecare achiziție este minuțios analizată. Aceste persoane gândesc pe termen lung și, de regulă, pentru ei, micile

plăceri sau cadouri sunt inutile și frivole. Saverii apreciază mult senzația de siguranță și libertate pe care o oferă un cont de economii consistent. Pe de altă parte, lipsa banilor le poate crea stări de neliniște sau chiar depresie. Saverii renunță ușor la elemente de confort din prezent pentru stabilitate și prosperitate în viitor. De asemenea, sunt imuni și rezistenți la stimuli și tentații, fiind capabili să meargă la cumpărături ajungând la casă doar cu produsele de pe listă. Totodată, ceea ce-i ajută pe saveri să economisească sunt ancorele financiare și emoționale. Ancorele pozitive pot fi avansul pentru locuință sau mașină, un fond pentru studii, etc. Pe când ancorele financiare negative sunt experiențele negative din trecutul lor, unele crize, probleme sau greșeli financiare personale, inclusiv ale rudelor apropiate [1, pp.39-42].

Sugestii de educație economică pentru studenții saveri:

1. Alocați lunar o sumă din buget pentru distracții și plăceri (circa 5-10 % din venit);
2. Stabiliți o sumă lunară pentru donații (10%) – generozitatea este un *mușchi* care trebuie exersat periodic.
3. Descoperiți acele plăceri ale vieții (cititul, drumețiile) care fac să vă simțiți împlinit. Scopul este echilibrul și eliminarea frustrărilor adunate pe termen lung;
4. Investiți în educația financiară. Datorită talentului dvs. de econom, ați putea aduna pe parcursul vieții sume impunătoare de bani. Prin urmare, ar fi bine să vă informați mai mult în ceea ce privește investițiile. Din păcate cele mai potrivite victime pentru scheme economice pierzătoare sunt anume saverii, căci ei, deseori au bani, dar nu știu ce să facă cu ei [Ibidem].

Tehnologii de educație economică pentru studenții saveri:

- *Principiul răsplătește-te pe tine primul.* Acest principiu economic nu înseamnă a merge la cumpărături și a cumpăra ceva nou. A te răsplăti pe tine mai întâi înseamnă a investi banii astfel încât aceștia să aducă profit. Alocați 10-20% din veniturile lunare pentru a investi în diferite instrumente de investiții, ținând cont de tendința dvs. de a economisi, nici nu veți observa că acești bani lipsesc, dar astfel îi veți face ca să muncească pentru dvs. [9, p.300].
- *Investiții.* O investiție poate fi definită ca și o cheltuială certă în prezent pentru venituri incerte în viitor. Însă există diferite forme de investiții, inclusiv cu risc redus, printre acestea putem enumera următoarele:
  - *Cont curent de economii* - De regulă guvernul garantează acest tip de depuneri, de aceea riscul este mic dar și rata dobânzii este mică;
  - *Depozite bancare* - banii pot fi plasați în bancă, în depozite la termen, pentru care ratele dobânzii sunt mai mari. Termenele sunt, de regulă de la 3 luni până

la 5 ani. Dobânda poate fi plătită lunar, la scadență sau poate fi capitalizată la suma de bază a depozitului.

- *Obligațiuni de stat*- uneori guvernul împrumută bani de la proprii cetățeni prin emisiune de obligațiuni de stat. Persoanele care cumpără aceste hârtii de valoare primesc, în schimbul banilor, o anumită dobândă.
- *Imobile* – unele persoane cumpără bunuri imobiliare, cum ar fi pământ sau clădiri, cu intenția ca valoarea acestora să crească în timp și să genereze profit. Este important de conștientizat că banii în timp își pierd valoarea, prin urmare cea mai greșită alegere, atunci când aveți bani, este tezurizarea lor, deoarece veți înregistra doar pierderi [6].

**Avoider (Inocentul).** Cei mai mulți oameni sunt avoideri. Acestora le plac banii și procesul de cheltuire al lor, dar nu au nimic comun cu administrarea lor. În mintea lor nu este loc de calcule și analize. Ei nu cunosc nimic despre cursul monedei naționale, rate bancare sau dobânzi. Nu au un buget, și cu toate acestea veniturile lor pot crește constant. Dar ce folos? Căci oricum niciodată nu au bani [1, pp. 43-44].

Sugestii de educație economică pentru studenții avoideri:

1. Realizați de urgență un buget de venituri și cheltuieli. Este necesar să restabiliți contactul cu realitatea. Administrarea banilor nu este rușinoasă și nici mercantilă, nu este nevoie de competențe speciale, doar aritmetică elementară: să aduni și să scazi.
2. Pentru a avea o imagine mai clară asupra sănătății financiare, înmulțiți veniturile și cheltuielile la 12 luni
3. Transformați economisirea într-un obicei lunar. Puneți deoparte circa 10-15% din venituri chiar în ziua când și se achită salariul
4. Faceți ordine în acte și documente, puneți-le într-un singur sertar și motivați-vă să mențineți ordinea în acte și bani.
5. Investiți în educația financiară și discutați despre problemele financiare cu ceilalți. Acest obicei va risipi inocența dvs. cu privire la bani [Ibidem].

Tehnologii de educație economică pentru studenții avoideri:

- *Sortarea hârtiilor și documentelor după Marie Kondo.* **Marie Kondo** este autoarea cărții *Magia Ordinii*, care a elaborate metode prin care putem transforma locuința într-un spațiu ordonat și permanent curat, aplicând trei principii de bază: simplifica, organizează și depozitează. În ceea ce privește documentele și hârtiile, acestea pot fi împărțite în 3 categorii: hârtii care trebuie păstrate (documentele), care necesită atenție și cele care trebuie aruncate. În categoria hârtiilor care necesită atenție se pot include articole, conspecte, ziare, pliante, etc. Se recomandă păstrarea lor în funcție de

frecvența folosirii. Hârtiile care trebuie aruncate sunt: extrasele cardului de credit, chitanțele, fluturașii de salariu, etc. care au ca scop doar informarea și nimic mai mult [5, p. 89].

- *Economisirea după formula lui Gauss.* Cea mai distractivă metodă de economisire poate fi realizată cu ajutorul formulei lui Gauss. Imprimați o foaie A4 cu cifrele de la 1 la 100, confecționați o pușculiță și stabiliți cât timp veți acumula. Aveți dreptul să puneți în pușculiță doar suma indicată de cifrele din formula lui Gauss ( de la 1 la 100). La final veți economisi 5050 lei [11].

**Monk (călugărul).** Pentru aceste persoane, banii sunt ochiul dracului. A economisi și a investi înseamnă a înmulți răul. Ideea de care se călăuzesc călugării este că bogății sunt falși iar săracii spirituali. Dacă aceste persoane reușesc să aibă un venit mai mare, se simt neliniștiți și nesiguri. Au credințe limitative care se trag din copilărie și din cauza căror ratează toate șansele de a se îmbogăți [1, pp.45-46].

Sugestii de educație economică pentru studenții de tip monk:

1. Banii sunt o formă de recunoaștere a valorii. Munca, energia, pasiunea și cunoștințele sunt curate, deci răsplata este la fel.
2. Investește în dezvoltarea aptitudinilor dvs. Abundența este un semn că ceea ce realizați este important și valoros;
3. Banii pot fi utilizați și pentru filantropie, însă doar după ce aveți suficiente resurse pentru a satisface nevoile de bază;
4. Investiți în educația dvs. financiară, pentru a înțelege că banii sunt doar un instrument de realizare a scopurilor [Ibidem].

Tehnologii de educație economică pentru studenții de tip monk:

- *Tehnica de eliberare de convingerile negative cu privire la bani:*

1. Luați o foaie de hârtie și un pix și apoi scrieți 5-10 convingeri negative pe care le aveți în legătură cu banii.
2. Analizați fiecare convingere separată și răspundeți la întrebarea dacă v-au ajutat cumva aceste convingeri în viață;
3. Luați o altă foaie de hârtie și reformulați convingerile făcându-le să devină afirmații pozitive (ex: banii sunt ochiul dracului - banii sunt un instrument general al schimbului, etc.)
4. Aruncați foaia cu convingerile negative și păstrați foaia cu afirmațiile pozitive. Recitiți-le de câteva ori pe zi, timp de cel puțin 21 de zile consecutiv [20].

Sinteză: Fiecare personalitate financiară are calități și neajunsuri. Este important să conștientizăm, că asemeni temperamentelor, oamenii reprezintă o

combinație de tipuri. La momentul actual, în baza celor relatate, a fost important să răspundeți la următoarele întrebări. Ce tip sunteți? Această personalitate vă cauzează careva probleme în viață? Ce trăsături care nu vă aranjează ați putea ușor modifica?

Așadar, relația noastră cu banii depinde de o multitudine de factori, dar chiar și la o vârstă adultă putem învăța unele aspecte importante economice și financiare, astfel devenim mai raționali, calculați, cumpărați și, deci mai fericiți.

### **Bibliografie selectivă:**

1. ASOLTNIE A., *Dragă, unde-s banii? Lecții de viață pentru echilibru și prosperitate*. București: Curtea Veche, 2021. 307 p. ISBN: 978-606-44-0948-5
2. BĂLICI V., HADÂRCĂ M. *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Chișinău, 2021. 261 p. ISBN: 978-9975-48-193-9.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat la 24.10.2014 în Monitorul Oficial №319- 324, intrat în vigoare la 29.11.2014
4. CUCOȘ, C., *Pedagogie*, ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași, Editura Polirom, 2014.
5. KONDO M., *Magia ordinii - Senzaționala metodă japoneză de a-ți elibera și organiza casa*. București: Lifestyle, 2015. 174 p. ISBN: 978-606-8566-36-8
6. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării Republicii Moldova, JA Moldova, USAID, *Finanțele mele. Caietul elevului/elevei clasa a XI-a*. Chișinău : Garomont-Studio, 2020.
7. Ministerul Educației, culturii și cercetării Republicii Moldova, JA Moldova, USAID, *Minifirma școlară. Caietul elevului/elevei clasa a VI-a-a IX-a*. Chișinău : Garomont-Studio, 2020.
8. MOLDOVANU D., *Doctrine și economiști celebri*. Chișinău: Editura Arc, 211. 372p. ISBN: 978-9975-61-634-8
9. NICOLIȚĂ A. *Ghidul portofelului fericit*. București: Smart Publishing, 2018. 323 p. ISBN: 978-606-8956-38-1
10. OLOIERU A., *Personalitatea economică: istoric, actualitate și perspective în Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice*, 26 mai 2017, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2017, pp. 209-214. ISBN 978-9975-50-205-4.
11. OLOIERU A., *Strategii de educație economică a copiilor în familie*, în Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „FAMILIA- FACTOR EXISTENȚIAL DE PROMOVARE A VALORILOR ETERN-UMANE, ediția a III-a, 2023. pp. 222-229. ISBN: 978-9975-46-803-9.



12. OLOIERU, Anastasia, *Formarea culturii economice în cadrul educației familiale*, teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2020.
13. ROSAS SANTOS J. Psihologia învățării. București: Litera, 2022. 143 p. ISBN:978-606-33-8885-9.
14. SACALIUC N., Andragogie. Curs de prelegeri pentru studenții Ciclului II, studii superioare de masterat. Bălți : [S.n.], 2012. - 107 p.
15. SAVA S., PALOȘ R., Educația adulților. Bazele teoretice și repere practice. Iași: Polirom, 2019. 467 p. ISBN:978-973-46-3330-2
16. STOVLL J. Arta învățării și a dezvoltării personale. București: Amaltea, 2020. 158 p. ISBN: 978-973-162-211-8
17. ȚAP E., Beneficii și obstacole în realizarea învățării pe tot parcursul vieții în *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 22, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020, Seria 22, Vol.2, pp. 97-100. ISBN 978-9975-46-449-9;
18. TRASY B., Succesul în viață. București: For you, 2021. 384 p. ISBN: 9786066393836
19. Tehnici de învățare, citat [1.10.2023]. Disponibil: <https://umfcd.ro/wp-content/uploads/2021/CCPEP/KIT%20TEHNICI%20DE%20INVATARE.pdf>
20. NLP concept, citat [3.09.2023]. Disponibil: <https://www.nlpconcept.ro/cum-sa-te-eliberezi-de-convingerile-negative/>
21. VirtualBoard. Informații utile pentru dezvoltarea afacerii, citat [31.08.2023]. Disponibil: <https://virtualboard.ro/managementul-timpului/matricea-prioritatilor-prioritizarea-activitatilor>
22. Cum să atingi siguranța financiară, citat [1.09.2023]. Disponibil: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/pdf-curs-educatie-financiara-daniela-irimia-glgucx\\_compress.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/pdf-curs-educatie-financiara-daniela-irimia-glgucx_compress.pdf)
23. Wikipedia- enciclopedie liberă. Cele patru etape ale competenței. [citat 1.09.2023]. Disponibil: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Cele\\_patre\\_etape\\_ale\\_competen%C8%9Bei](https://ro.wikipedia.org/wiki/Cele_patre_etape_ale_competen%C8%9Bei)
24. PASAT L., Trezește banii din viața ta. Citat [1.10.2023]. Disponibil: [https://www.liviupasat.ro/downloads/TestPersonalitateFinanciara\\_LiviuPasat.pdf](https://www.liviupasat.ro/downloads/TestPersonalitateFinanciara_LiviuPasat.pdf)

## Capitolul 4.

### Profesionalizarea inițială a cadrelor didactice prin prisma formării identității profesionale și valorificării culturii emoționale

#### 4.1. Profesorul debutant între formare, conținuturi, competențe și atribuții

Se știe că performanțele obținute de elevi sunt rezultatul muncii profesorilor/cadrelor didactice reflectate prin prestigiul profesional și social, retribuiția salarială și competența profesională, aceștia fiind factorii care determină implicarea în profesie a cadrului didactic debutant sau experimentat.

O formare academică, specifică viitoarelor cadre didactice din sistemul educațional formal, are în vedere conceptul 3T al lui Richard Florida: *Tehnologie, Talent, Toleranță*, toate ducând la formarea de competențe.

Se reconfirmă faptul: conceptul 3T este mereu actualizabil, deoarece componentele sale se află într-o permanentă schimbare: cerințele angajatorului, contextul socio-cultural, contextul economic, chiar și mediul și instrumentele de lucru; în consecință, se impune reformularea competențelor în funcție de analiza de nevoi a societății. În sistemul educațional al secolului al XXI-lea accentul se pune nu neapărat pe componenta tehnologică, ci pe cea psihodidactică, ce poate genera inovarea prin creativitate, convertibilă în cele mai bune practici, optimizarea procesului și a relațiilor didactice, a reconversiei conținuturilor teoretice, cu implementările lor practice.

Desigur există deja o serie de condiții necesare formării viitoarelor cadre didactice, dar nu sunt suficiente pentru a crea un cadru didactic valoros.

Inovarea, un proces complex, se definește ca factor al plusvalorii, al succesului, al progresului, al noilor investiții. Inovarea, în sistemul de formare al viitoarelor cadre didactice, cere redefinirea profesionalizării meseriei de profesor, disocierea de alte funcții și atribuții administrative și de consiliere (profesor diriginte). Formarea cadrelor didactice trebuie să fie mereu actualizată, iar acestea, prin performanțele lor, să contribuie la ridicarea etalonului instituției în care se formează, în care muncesc. Conceptul 3T revine, cu componentele sale, pe băncile din sălile de curs academic, care asociate procesului de educație psihodidactic, se reconvertesc într-un sistem educațional de calitate, ce favorizează toleranța și talentul creativ al cadrului didactic.

În contextul cercetării noastre, ținem sub observație performanțele profesionale ale cadrelor didactice, în formarea lor inițială, facem următoarea precizare:

Rapoartele europene din învățământ permit celor interesați o viziune globală asupra situației cadrelor didactice din zonă; acestea pot fi completate cu cele din Asia sau din alte părți ale lumii, în funcție de interesul cercetării. Asia demonstrează că o educație autoritară obține rezultate mult mai performante față de o școală cu viziuni deschise spre înclinațiile elevilor, oglindită în formarea autoritară a cadrelor didactice.

Așadar, din datele statistice rezultă că unele state au programe naționale de inducție pentru cadrelor didactice debutante, pe o durată ce se extinde de la câteva săptămâni până la 2 ani (România, de exemplu); unele se finalizează cu examene de evaluare, altele - nu; unele state oferă o perioadă de probă practică ce poate duce sau nu la semnarea contractului de muncă, precum Italia; altele nu oferă niciun fel de sprijin și se mulțumesc cu formarea debutantului pe parcursul carierei sau în afara țării (Luxemburg).

În urma unei anchete teritoriale promovate în școlile noastre, subliniem discrepanța între ceea ce cer directorii școlilor și prestația profesorilor debutanți care doresc să se integreze. Calitatea formării științifice și pedagogice, dar și perioada de formare este reprezentată în studiile statistice analizate.

Directorii școlilor subliniază că:

1. Profesorii experimentați n-au timp să se ocupe de cei debutanți deoarece birocrăția, în cazul țării noastre și alte activități precum: cursuri, ședințe, pregătirea lecțiilor etc sunt cronofage.
2. Profesorii mentori, a căror sarcină este aceea de a se ocupa de pregătirea cadrelor debutante, arareori trec pe la școli și nici telefonic nu se informează despre integrarea și performanțele noului venit.
3. Slaba pregătire a profesorilor debutanți, atât sub raport științific cât și sub raport pedagogic, se răsfrânge asupra elevilor timp de circa 3 ani.

Nesiguranța și neîncrederea în propria persoană și în capacitatea profesională nu fac altceva decât să-l determine pe debutant să abandoneze jobul.

- Facultățile nu se preocupă de calitatea practicii pedagogice, iar laboratoarele de psihopedagogie/dezvoltare personală lipsesc.
- Retribuția este factorul determinant în abandonul jobului.
- Pasiunea și dedicația pentru a fi cadru didactic nu pot deveni axele pe care să se sprijine un sistem educațional de masă.

Pe de altă parte, toate analizele statistice duc la evaluarea cantitativă a anilor de studii (licență, master), a numărului de credite dobândite uneori, a practicii pedagogice (cu precădere în școli), în scopul integrării cadrelor didactice debutante în sistemul educațional. Statisticile oglindesc și latura psihosocială, reflectate de sentimentele satisfacției/insatisfacției de a fi profesor, fără sa treacă cu vederea peste faptul că, la rândul său, sistemul educațional ar putea fi mulțumit/nemulțumit de activitatea depusă de profesor.

În formarea cadrelor didactice debutante pot fi luate în considerație stilurile de relaționare formativ-educațională ale lui K. Lewin, „fondator al psihologiei sociale”, R. Lippit și R.K. White (1939):,,

1. stilul autoritarist
2. stilul democratic
3. stilul liber/laissez-faire" [28], dar pe parcursul formării subiecții trebuie informați despre relațiile profesionale cu care se vor confrunta în câmpul muncii.

Cadrul didactic debutant îmbracă nu numai haina de profesor care trebuie să coordoneze, ci și haina angajatului într-o instituție cu reguli de respectat. Pe perioada

inducției și dincolo de aceasta, cadrul didactic trebuie să țină seama și de opinia lui Maier (1957), care vede o relație de subordine extinsă (față de cea a lui K. Lewin, R. Lippit și R.K. White), ce generează adaptarea cadrului didactic debutant la integrarea în sistemul educational prin respectarea unei deontologii, colaborare și ierarhii de competențe și funcții.

Cadrele didactice debutante au nevoie de definirea propriului stil de învățare în domeniul didacticii, pentru a obține propriile performanțe [20], pe care le pot transmite ulterior elevilor ținând cont de personalitatea actorilor implicați în proces.

Indiferent dacă debutantul practică o învățare prin receptare (expunere/demonstrație), prin descoperire dirijată (studiu de caz, observație dirijată, etc) sau propriu-zisă (rezolvări de exerciții/probleme), el trebuie să fie capabil a transmite informațiile către elev.

O problematică greu de surmontat este docimologia (Henri Pieron, 1929), considerată știință a examinării, îmbinată cu doxologia (evaluarea în procesul educațional școlar) cu referire, aici, în contextul formării academice a viitoarelor cadre didactice.

Prin definiția lui Ioan Bontaș, evaluarea este „actul didactic complex, integrat procesului de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea, nivelul, performanțele și eficiența acestora la un moment dat, în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare” [apud,23].

Din nefericire, această competență le lipsește cadrelor didactice debutante; este un inel important al procesului educațional și se răsfrânge atât asupra procesului de autoevaluare, cât și a celui de evaluare a contextului relațional și profesional.

Considerăm utilă inducția formării autoevaluării și evaluării în sisteme de laborator, pe conținuturi, modele emoționale și comportamentale, pentru o mai bună integrare a cadrelor didactice debutante în mediul școlar.

Instituirea unei clase „simulator/laborator” ar permite realizarea autentică a stimei de sine.

Pentru Gilbert de Landsheere, nota reprezintă „evaluarea unei performanțe”. Considerăm nota, în procesul de educație și formare a cadrelor didactice debutante, ca fiind un element relativ neutru, deoarece depinde de gradul de pregătire în domeniu al evaluatorului, de context și, mai cu seamă, de elementele/subiecții de comparație. Poate fi considerată reprezentativă doar în cadrul evaluării consultative, înțelegând prin aceasta consiliere, performanță, predictibilitate, selecție. Se presupune, deci, că studentul, viitor cadru didactic, este conștient că trebuie să se implice în formarea sa, pentru a dovedi propriile capacități cognitive în domeniu, care să răspundă cerințelor ocupării postului de profesor.

## 4.2. Identitatea profesională - dimensiune importantă în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice. Formarea inițială.

În etapa tehnologizării intense și active a societății postmoderniste, cadrele didactice își păstrează statutul de mentori ai tinerei generații. Necesitatea de a avea cadre didactice de calificare înaltă este mai actuală ca niciodată, iar calitatea studiilor și competența profesională se cer a fi cultivate încă din etapa inițială a activității didactice. Profesorii debutanți își încep cariera didactică cu mult entuziasm și cu mari așteptări de la ei înșiși și de la sistemul educațional, convinși că prin ideile și influența lor pot face o schimbare în instituțiile de învățământ și în societate la general [1; 22]. Cu cât mai mari sunt așteptările lor, cu atât mai mare este decepția, deoarece, imediat după angajare, li se cere să demonstreze rezultate didactice impresionante, asemeni profesorilor cu experiență, înainte ca identitatea lor profesională să fie formată [9; 21]. Astfel, apare conflictul dintre convingerile, optimismul și entuziasmul lor pe de-o parte, și realitatea din domeniu, pe de altă parte, care provoacă o stare de tensiune, de epuizare emoțională și de frustrare continuă, care mai apoi, pot conduce la istovirea acestora, chiar de la începutul carierei didactice, acestea provocând o rată de abandon de până la 50% în primii cinci ani de activitate [19]. Atât dificultățile de adaptare în aceste condiții, la sistemul educațional, precum și dificultățile pedagogice întâmpinate epuizează profesorii debutanți, astfel încât mulți dintre ei nu rezistă presiunilor și abandonează cariera didactică în primii ani de activitate [13].

Deci, dificultățile profesorilor debutanți la începutul carierei didactice sunt elucidate de cercetătorul I. Friedman care, descrie așteptările acestora sub trei aspecte: *social, organizațional și psihologic* [4]. Sub *aspect social*, cadrele didactice debutante au speranța că managerii instituției să manifeste o atitudine pozitivă, față de ei, să le acorde sprijinul necesar și să fie acceptați ca lideri de către discipolii lor; sub *aspect organizatoric*, ei se așteaptă la o cultură organizațională clară și favorabilă activității didactice, reglementări transparente, colaborare și consecvență; sub *aspect psihologic*, profesorii debutanți sunt în așteptarea unui climat favorabil *autorealizării, dezvoltării profesionale și stimei de sine*.

Principala modalitate ce derivă din aceste rezultate sunt însăși cultura instituției de învățământ ca organizație școlară ce contribuie continuu la dezvoltarea cadrelor didactice ca *identitate profesională* în manieră activă prin intermediul comunităților de învățare, precum și abordarea învățării pe parcursul vieții începând cu stagiile de instruire inițiale urmând parcursul condițiilor evoluției transformării sociale.

În acest sens, merită clarificat termenul de *identitate* - o parte integrantă a psihologiei personalității, fiind definită ca un sistem complex de trăsături psihologice, care influențează tiparele de comportament caracteristice individului în situații diferite și pe parcursul timpului [23]. O trecere în revistă a informațiilor

din literatura de specialitate face lumină asupra conceptelor de identitate, în general, și identitate profesională, în particular.

Tabelul 1. prezintă o sinteză a teoriilor despre personalitate și ideile pe care le promovează.

Tabelul 1. Teorii ale dezvoltării personalității [Apud. 2]

Autori	Teorii
<b>S. Freud</b>	Personalitatea umană integrează trei componente: (1) Sinele (id)- partea inconștientă a personalității, care există de la naștere, implică trebuințele fundamentale (foame, sete), pulsionile sexuale și tendințele agresive. (2) Eul (ego) este acea parte a personalității care este în contact cu realitatea și încearcă să satisfacă dorințele
	sinelui, luând în considerare și situația externă. Eul funcționează pe baza principiului realității și reprezintă viața psihică conștientă și subconștientă. (3) Supraeul este inconștient ca și Sinele și are rolul de a aprecia faptele ca fiind bune sau rele. Supraeul se formează prin interiorizarea normelor morale și a sistemului de valori caracteristice familiei.
<b>G. Alport</b>	Conform teoriei cercetătorului G. Alport, trăsăturile sunt baza personalității și sursa de unicitate a unui individ. Trăsăturile corelează și unifică reacțiile individuale și diversitatea de stimuli, modelând comportamentul și servind, astfel, ca variabile mediatore. G. Alport a identificat trei tipuri de trăsături: (1) trăsături cardinale, în jurul căreia o persoană își organizează viața; (2) trăsături centrale, caracteristicile generale ale persoanei; (3) trăsături secundare, caracteristicile specifice care antcipă comportamentul persoanei.
<b>C. Jung</b>	Teoria lui C. Jung privind tipurile de personalitate prezintă diferite modele de comportament și atitudine. Potrivit lui Jung, există două atitudini ce se exclud reciproc – extraversiune și introversiune. Fiecare persoană pare a fi energizată fie de lumea exterioară (extrovertire) sau de lumea interioară (introversiune).

<b>A. Adler</b>	A. Adler consideră că sentimentele de inferioritate reprezintă un model de bază al comportamentului uman. Sentimentul de inferioritate este specific tuturor oamenilor și nu reprezintă un semn de slăbiciune. Dezvoltarea și progresul ființei umane are la bază tendința de a compensa o inferioritate reală sau imaginară.
<b>E.Erikson</b>	Cercetătorul E. Erikson considera că fiecare etapă de dezvoltare este caracterizată de evenimente, conflicte și activități specifice pe care copilul și, mai târziu, adolescentul, adultul trebuie să le parcurgă și să le soluționeze adecvat pentru fiecare vârstă sau etapă specifică. Personalitatea individului este un produs al modului cum au fost soluționate aceste crize sau conflicte. De aceea, aceste stadii de dezvoltare au mai fost numite și crize de dezvoltare (ieșirea din criză se poate face în mod pozitiv sau negativ). Individul care va fi incapabil să facă față crizei într-un mod acceptabil va avea probleme în parcurgerea următoarelor stadii, iar dezvoltarea ulterioară va avea de suferit.
<b>J. White</b>	J. White a continuat dezvoltarea psihologiei sinelui și a fost primul care a subliniat conceptul de „competență” ca motiv central în dorința omului de a se simți eficient pentru a face față mediului și a-l influența. El s-a referit la competență ca bază a motivației și a subliniat faptul că nevoia de competență nu provine din privare sau din încercarea de a atenua sentimentele de anxietate sau frică, ci dintr-un impuls către sentimente pozitive de creștere, care sunt create printr-o acțiune eficientă. J. White a folosit teoria psihanalitică behavioristă, care accentuează că oamenii sunt motivați intern și competența este, prin urmare, un concept motivațional, parte integrantă a bunăstării mintale și a funcționării umane.
<b>P. Lecky</b>	P. Lecky definește persoana umană ca un continuum de concepte unice aranjate într- o manieră ierarhică, în jurul unui grup de concepte legate de autoconsistență. El a propus o structură asociată individului, care menține și modifică structura conceptelor. Persoana manifestă opoziție față de evenimentele de mediu, interpersonale sau psihologice, care sunt percepute ca fiind incompatibile cu conceptele de autoconsistență. Asimilarea implică reconcilierea dintre

	contradicțiile de percepție și conceptele noi sau existente, ceea ce duce la transpoziția conceptelor. Condițiile care permit asimilarea sunt preferabile condițiilor care se opun, deoarece ele permit soluționarea incoerenței și dezvoltarea capacității de adaptare a personalității.
<b>E. Deci și R. Ryan</b>	Teoria autodeterminării susține că omul are trei nevoi psihologice: competența, autonomia și interconectarea. Aceste nevoi psihologice, pe măsura evoluției speciei umane (cea care face azi saltul de la Homo Sapiens la Homo Empathicus), devin tot mai puternice, adevărate forțe de edificare a vieții omului și de structurare a comunităților lui. Suntem cu toții motivați intrinsec: de pasiune, de dorința de a evolua și a ne interconecta într-un mod care să ne pună în valoare.

Noțiunea de *identitate profesională* a cadrului didactic face referință la două aspecte interconexe [12]. Primul se referă la modul în care un profesor se percepe în calitate de cadru didactic și ține de aspectul psihologic - identificarea profesorului cu munca sa, modul în care percepe trăsăturile, aptitudinile, valorile sale profesionale și interacțiunea cu discipolii, colegii, managerii și alte persoane pe care le întâlnește în activitatea sa; al doilea se raportează la modul în care profesorul este perceput de alții în calitate de cadru didactic: de către elevi, colegi, părinți, și societate în general, și ține de aspectul profesional- imaginea sa profesională și aprecierea socială în calitate de profesionist.

Cadrul noii gândiri, în contextul provocărilor societale cu privire la consolidarea identității profesionale a cadrelor didactice prin creșterea profesională indică învățarea pe tot parcursul vieții prin dezvoltarea profesională constantă ca fiind o modalitate propice și adecvată pentru realizarea acesteia. În acest spațiu ar trebui să se cuprindă toți factorii care afectează percepția identității profesionale a cadrelor didactice. Un cadru de regândire cu referire la creșterea profesională care contribuie la consolidarea percepției profesorilor asupra identității lor profesionale este benefic pentru sprijinirea profesorilor și poate avea un puternic impact în cadrul școlii. Impactul se referă la percepția profesorilor cu privire la *autoeficiență* și *identitate profesională* [10].

În spațiul social, formarea unei impresii pozitive joacă un rol important, iar identitatea profesională a cadrului didactică necesită a fi percepută într-o lumină admirativă. Când un individ apare în prezența altora, vor exista întotdeauna motive ca acesta să-și mobilizeze resursele spre a le crea celorlalți o impresie cât mai bună [3]. Comunicând, indivizii selectează informația despre ei înșiși, transmițând



celorlalți doar informația relevantă situației în dependență de tipul de relație cu celălalt, de scopurile individului și de tipul audienței prezente.

Identitatea profesională poate însemna lucruri diferite pentru diferiți profesioniști care sunt activi în domeniu. Pentru mulți, utilizarea denumirii profesiei a fost un factor determinant în definirea categoriei din care fac parte. Cei care se definesc printr-un titlu simt adesea că au o identitate profesională mai puternică decât cei al căror titlu de muncă este perceput ca fiind neclar sau vag. Pentru cadrele didactice este important ca titlul lor de muncă să descrie ceea ce fac.

Identitatea profesională nu este statică, ci fluidă. Ea este puternic influențat de modul în care ne vedem pe noi înșine, de modul în care percepem că ceilalți ne percep și de cum suntem priviți de societate în general, sau în comunitatea academică, în special. La fel de important este faptul că, investind în noi înșine prin implicarea în dezvoltarea profesională, ne asumăm profesionalismul. Acest lucru este esențial în ceea ce definește un cadru didactic. De aceea este importantă autopromovarea și afirmarea permanentă a cadrelor didactice, care va asigura procesul de valorificare și profesionalizare a acestuia.

*Autopromovarea* este strategia care presupune etalarea abilităților de către indivizi în așa mod, încât să fie percepuți ca fiind competenți. Acestea pot fi realizate prin revendicarea responsabilității pentru evenimente cotate pozitiv sau a unor evenimente care sunt prezentate mult mai favorabil decât sunt în realitate pentru care un individ se face responsabil [3].

Studiile din ultimele decenii s-au axat pe studiul relației dintre machiavelism și autoprezentare [18], a relației dintre factorii de personalitate și înclinația spre monitorizare de sine [12], evidențiindu-se faptul că persoanele înclinate spre autopromovare de sine sunt prietenoase, amabile și extravertite, oricând fac cunoștință cu cineva și sunt înclinate spre autodezvăluiri [12]. Individul poate promova imagini că este competent prin utilizarea unor enunțuri specifice de autopromovare, asumarea rezultatelor pozitive, valorificarea sau depășirea obstacolelor – toate în ansamblu fiind subcategorii ale autopromovării.

Conceptul de *autopromovare* a fost introdus de M. Snyder și a devenit cel mai cunoscut concept din domeniul diferențelor individuale în ceea ce privește *managementul impresiei* [24]. Indivizii caracterizați într-o mare măsură de acest parametru au o sensibilitate crescută la indicii din situație care semnalează oportunitatea unui comportament și au abilitatea de a folosi acești indici pentru a-și regla *autoprezentarea*. Potrivit lui M. Snyder, astfel de indivizi sunt participanți sociali foarte eficienți, care știu să-și adapteze comportamentul la expectanțele sociale, dar care dau dovadă de inconsistență comportamentală trans-situațională.

Cu toate acestea, există momente în care fundația identității noastre legate de muncă poate fi zdruncinată – criza de identitate.

*Criza de identitate*, în special în contextul activității profesionale din timpul unei tranziții de carieră, este un fenomen psihologic complex, care deși adesea poate să treacă neobservat, poate avea un impact ridicat atât în luarea deciziilor, cât și a stării de bine în general a profesionistului. În esență, criza de identitate este un conflict psihologic, descris de stări precum confuzie, incertitudine și un sentiment de pierdere în ceea ce privește identitate de sine. În contextul vieții profesionale pedagogice, această criză se manifestă atunci când îți pui la îndoială convingerile, valorile și încrederea în sine, în legătura cu activitatea pe care urmează să o profesezi, cu cariera și cu rolurile profesionale avute. Înainte de a ști cum poți să treci peste o criză de identitate, e bine să identificăm motivele apariției și strategiile de depășire a acesteia [10].

## **Motivele care te pot duce la apariția crizei de identitate?**

**1. Discrepanța dintre identitatea de sine și rolurile profesionale.** În debutul carierei, te poți confrunța cu roluri și responsabilități care diferă semnificativ de situațiile anterioare învățate în facultate. Această discrepanță între identitatea ta existentă și așteptările asociate cu noua direcție aleasă te conduc către întrebări precum: "Cine sunt eu în acest nou rol? Se aliniază cu cine mă percep eu că sunt sau nu? Voi face față provocărilor?"

**2. Frica de necunoscut.** Incertitudinea asociată cu lipsa de familiaritate a unei activități necunoscute, a sarcinilor și a colegilor, poate trezi sentimente de nesiguranță și îndoială de sine. Această frică de necunoscut poate exacerba criza de identitate pe măsură ce te confrunți cu disconfortul de a face ceva nou în condiții noi.

### **3. Schimbarea statutului și a prestigiului.**

Tranziția către un nou statut, cel de profesor poate implica uneori pe termen scurt și o schimbare, de prestigiu sau de venit. Dacă ai fost obișnuit cu un anumit nivel de recunoaștere, în această situație poate să apară sentimentul de inadecvare, care te conduce la emoții și gânduri de inutilitate. Într-un astfel de context poți ceda foarte ușor autocriticiei și să-ți evaluezi deciziile mai curând din perspectiva greșelilor, decât a rezultatelor și performanțelor.

### **4. Așteptările externe și presiunea socială**

În ciuda incertitudinii din aceste vremuri, există în societate, din păcate, așteptarea să ne facem munca bine și calitativ. De multe ori, profesorii debutanți se confruntă cu judecăți din partea familiei, prietenilor și colegilor. Trebuie de știut faptul că aceste așteptări din exterior pot să amplifice criza de identitate pe măsură ce te confrunți cu normele sociale în comparație cu dorințele tale autentice.

### **5. Schimbări în relațiile personale și profesionale**

Tranzițiile în carieră pot să însemne uneori nu doar schimbări în relațiile profesionale, ci și cu membri de familie sau prieteni. În astfel de situații e nevoie să acorzi o atenție specială la sentimentul de izolare, deoarece acesta poate să adâncească criza de identitate.

## 6. Presupuneri cu privire la valorizarea ta

Profesarea carierei didactice va implica de cele mai multe ori un proces de introspecție, de reevaluare a punctelor forte, a punctelor slabe, a intereselor și a pasiunilor tale. Acest proces nu este unul ușor, deoarece te va confrunta cu aspecte pe care anterior le-ai ignorat sau subevaluat. Însă, ca orice proces de transformare, odată ce ai conștientizat ce anume te nemulțumește, este nevoie să treci la urmatorul pas dacă vrei să schimbi ceva și să aduci contribuția personală în formarea tinerei generații.

B.R. Schlenker și M.R. Leary (1982) au sugerat că anxietatea socială apare atunci când persona este motivată să creeze o anumită impresie celorlalți, dar se îndoiește că poate s-o face [23; 26]. În aceste condiții, persoana devine conștientă de sine: ea acționează depunând mult efort, în mod foarte elaborat, dar are sentimentul inferiorității. Anxietatea socială este asociată cu răspunsuri nervoase, dificultăți de comunicare, tendința de a ocoli participarea socială, un stil de autoprezentare protectiv. Toate acestea creează o impresie proastă și determină respingerea persoanei. Performanța indivizilor anxioși este slabă din cauza preocupării excesive de a face o impresie bună. Cei ce sunt foarte preocupați de felul în care sunt evaluați de alții au o foarte slabă participare la interacțiunile sociale.

Mai mult, cunoașterea subtilităților comunicării oferă un sentiment puternic de încredere și forță personală, căci prin utilizarea cât mai completă a modalităților de transmitere și recepționare a informației reușim să ne facem mai bine înțeleși, să fim mai convingători și mai persuasivi în relații cu alții, să „*ne vindem eficient imaginea*”.

**În continuare, vom propune câteva strategii care ne pot ajuta în depășirea crizei de identitate.**

**1. Acceptă schimbarea** Pentru a-ți înțelege mai bine valorile, interesele și aspirațiile, dar și convingerile și prejudecățile, te va ajuta un proces de autocunoaștere și acceptare a schimbării ca parte naturală a creșterii personale și profesionale didactice.

**2. Caută ajutor specializat** Solicită sprijin și lucrează cu un coach, consilier sau terapeut, ce consideri tu mai potrivit, privind provocările pe care le întâmpini în procesul de profesionalizare. Astfel, împreună cu un specialist îți vei explora identitatea și îți vei defini strategii pentru a o alinia cu direcțiile de carieră alese.

**3. Dezvoltă-ți reziliența** Flexibilitatea, adaptarea și reziliența sunt calități esențiale pe piața muncii de astăzi, aflată într-o permanentă schimbare. Când înveți să faci

față ambiguității și eșecurilor, îți va fi mai ușor să gestionezi impactul psihologic specific unei tranziții în carieră [5].

#### **4. Construiește relații de suport**

Conectarea cu persoane care au trecut prin experiențe similare poate oferi un sentiment de apartenență și reasigurare, dar va contribui și la atenuarea tendințelor de izolare. În plus, poți găsi un partener / o parteneră cu care să vă sprijiniți reciproc în respectarea planurilor de schimbare propuse. Într-o perioadă în care o schimbare în carieră te poate conduce către direcții noi, neexploatate, deși poate să însemne și să faci sacrificii o perioadă, este din ce în ce mai important să te provoci cu privire la valorizarea ta, prin reevaluarea acelor convingeri pe care le ai despre tine și despre lume. Unele dintre acestea te pot ține în loc și nu îți permit să îți extinzi opțiunile profesionale [8].

Dacă și tu vrei să faci o schimbare în carieră și știi deja în ce direcție vrei să mergi, nu mai pierde timpul și acționează! Iar dacă încă nu știi ce să faci, în ce direcție să o iei și îți este teamă de necunoscut, amintește-ți că identitatea ta profesională este dinamică și se dezvoltă odată cu experiențele pe care le ai.

Astfel, dezvoltarea profesională, eficacitatea creșterii profesionale și contribuția personală, precum și motivația cadrelor didactice de a învăța în schemele de creștere profesională, ar fi menită să influențeze consolidarea identității profesionale și în același timp, preluarea celor mai bune practici dezvoltate pentru asigurarea continuității în procesul de creare, implementare și modernizare a abilităților interpersonale și intrapersonale care joacă un rol cheie în dezvoltarea și consolidarea competențelor profesionale.

#### **4.3. Aspecte definitorii ale inteligenței emoționale a studenților debutanți în procesul de formare inițială**

Exigențele actuale de calitate solicitate de învățământul superior contemporan, în special în formarea inițială, revendică formarea unor generații emancipate intelectual, purtătoare de valori autentice durabile, a modelelor social-culturale competitive, a stilurilor și atitudinilor comportamentale civilizate.

Obiectivul primordial al învățământului superior pedagogic axat pe formarea inițială a cadrelor didactice, constă în formarea resurselor umane cu un profil cultural avansat, cu competențe de actori sociali armonios dezvoltați și performanți din punct de vedere profesional, moral și relațional. În acest sens, orice politică educațională, angajată major într-o reformă esențială privind pregătirea cadrelor didactice, include astăzi anumite priorități ce țin de revalorificarea paradigmatelor culturale, a profilului cultural al cadrelor didactice, precum și a practicilor de formare inițială a acestora [11].

Activitatea cadrului didactic se deosebește în mod esențial de alte activități profesionale și solicită de la viitoarele cadre didactice un sistem de competențe speciale, care ar garanta reușita în activitate și ar susține adaptarea la cerințele societale și specificul profesiei didactice. În mare măsură, aceste imperative sunt direct dependente de nivelul dezvoltării culturii profesionale și de profilul cultural individual. Iată de ce dezvoltarea optimă a culturii profesionale a studenților de la facultățile cu profil pedagogic, formarea la ei a unui profil cultural avansat, implică prezența competențelor nu numai de ordin cognitiv sau intelectual, care au la bază inteligența generală, dar și a celor de ordin afectiv sau emoțional, fundamentate de inteligența emoțională. Analizând contradicțiile din realitatea conjuncturală, atestăm faptul că cele mai complexe, dificile și variate probleme cu care se confruntă în prezent cadrele didactice în activitatea profesională sunt, în fond, de natură emoțională și țin de nedezvoltarea inteligenței emoționale. Astfel, stresul, anxietatea, frustrările, extenuarea emoțională, situațiile conflictuale frecvente și alte implicații observate la profesori au generat interesul științific asupra studierii necesității dezvoltării și posedării inteligenței emoționale de către studenții pedagogi. Dezvoltarea inteligenței emoționale trebuie să reprezinte o prioritate a formării inițiale a viitorilor profesori, servind drept model de referință semnificativ în asigurarea culturii profesionale, a calității, reușitei și eficienței activității didactice [15].

Având rolul primordial de activare și stimulare a componentelor funcționalității culturii profesionale, *inteligența emoțională* este un predictor mai de încredere în asigurarea comportamentului echilibrat, motivat, orientat valoric, constructiv, sociabil – acestea actualmente fiind competențe tot mai relevante, apreciabile și valoroase.

De cele mai multe ori, în școala superioară sunt acceptate și valorificate competențele cognitive sau intelectuale, crezându-se că anume acestea garantează nivelul culturii profesionale și reușita în viitoarea activitate didactică, trecând pe plan secundar formarea competențelor emoționale sau a *inteligenței emoționale*. În opinia cercetătoarei M. Cojocaru-Borozan, „*inteligența emoțională reprezintă, de fapt, o metacapacitate, de care depind maniera și eficiența cu care un subiect folosește atât inteligența cognitivă (IQ), cât și alte capacități*” [6, p.57]. Inteligența emoțională facilitează semnificativ consolidarea profesionalismului pedagogic, creând oportunități pentru adaptarea socială cu succes și sporirea nivelului de cultură profesională.

J. Stein și Howard E. Book, care consideră că „*indiferent cât am fi de deștepți, dacă îi îndepărtăm pe ceilalți printr-un comportament agresiv, dacă suntem neatente la felul în care ne prezentăm și nu avem suficientă reziliență la stres, nimeni nu va sta în preajma noastră pentru a vedea ce IQ ridicat avem*” [27, p. 5]. Inteligența emoțională este considerată drept capacitate personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale, care are o valoare extrem de mare în viitoarea activitate educațională, deoarece asigură gestionarea competentă a energiei afective, a trăirilor emoționale, dându-le nuanță constructivă și determinând potențialul competențelor emoționale. Fiind o rezultan-

tă a profilului culturii profesionale, inteligența emoțională determină potențialul de a însuși abilități practice bazate pe anumite elemente: *conștiința propriilor afecte, reacții și resurse, motivație, autocontrol, empatie, sociabilitate*. Inteligența emoțională arată proporția în care s-a izbutit să se transfere acest potențial în randamentul profesional. Prezența inteligenței emoționale la studenții pedagogi este oportună, deoarece poate prezice o carieră satisfăcătoare și un leadership eficient, oferindu-le studenților competențe emoționale deja consolidate, pentru ca activitățile didactice, în care se vor implica pe viitor, să se desfășoare productiv și acceptabil încă de la începutul carierei pedagogice. Totodată, IE îi orientează pe studenți spre importante dimensiuni ale formării profesionale:

- *dezvoltarea carierei* – posedarea unei mentalități sănătoase, aprecierea adecvată și echilibrată a acțiunilor și stărilor sale emoționale, exploatarea rezonabilă a cunoștințelor, emoțiilor și statutului său social;
- *dezvoltarea abilităților manageriale* – posedarea abilităților de control, corecție și persuasiune, de comunicare eficientă intra- și interpersonală, abilități de gestionare corectă a conflictelor și situațiilor social-emoționale dificile;
- *dezvoltarea abilităților de colaborare și lucrului în echipă* – posedarea conștiinței sociale, a responsabilității colective, a empatiei, a capacităților de a fi cooperant, activ, precum și aptitudinea de a construi și menține relații corecte cu cei din jur [7].

Aceste dimensiuni își lasă amprenta nemijlocit asupra profilului cultural al studenților, motivându-i să fie, mai curând, „*contribuabili*” decât *consumatori*, a componentelor inteligenței emoționale. Stăpânirea de către studenții a unor elemente de inteligență emoțională stimulează și încurajează competența emoțională și încrederea în sine, îi ajută să se descurce mai bine în societate, să se împotrivescă tendințelor nocive, să analizeze oportunitățile și presiunile sociale, să construiască și să mențină relații interpersonale eficiente.

În continuare vom evidenția mai multe aspecte ale profilului cultural și necesitatea prezenței, precum și valoarea inteligenței emoționale la studenții de la facultățile cu profil pedagogic, indicând o mulțime de avantaje în pregătirea lor pentru activitatea didactică.

- *Inițiativa*: disponibilitatea de a acționa ori de câte ori se ivește o oportunitate;
  - *Optimismul*: perseverența în atingerea obiectivelor propuse, în ciuda obstacolelor sau nereușitelor sale.
1. **Empatia** – perceperea sentimentelor, nevoilor și preocupărilor celorlalți, de exemplu a elevilor:
- *Înțelegerea celorlalți și felul lor de a privi lucrurile*: trăirea sentimentelor celorlalți și participarea activă la preocupările sau îngrijorările lor;
  - *Susținerea/încurajarea celorlalți ca să evolueze*: perceperea posibilităților de progres ale altora și ajutorul de a-și dezvolta talentele;
  - *Simțul de orientare în serviciu*: a anticipa, a identifica și a împlini cerințele altor persoane;

- *A ști să valorifici diversitatea etnică și rasială*: a cultiva oportunități prin intermediul oamenilor de diverse origini [17].
- 2. **Abilități sociale** (sociabilitatea) – stabilirea de relații, influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă, inducerea celorlalți a reacțiilor dorite:
  - *Exercitarea influenței*: folosirea unor tactici eficiente de persuasiune;
  - *Comunicarea*: ascultarea și receptivitatea în transmiterea mesajelor convingătoare;
  - *Aplanarea conflictelor*: negocierea și rezolvarea divergențelor;
  - *Arta conducerii*: inspirarea și conducerea membrilor grupurilor;
  - *Catalizarea schimbărilor*: inițierea sau gestionarea schimbărilor care intervin;
  - *Crearea de legături*: crearea și întreținerea relațiilor avantajoase;
  - *Colaborarea și cooperarea*: conlucrarea cu ceilalți la îndeplinirea de scopuri comune; *Munca în echipă*: crearea sinergiei de grup întru realizarea obiectivelor colective [14, p. 28]. Experimentarea în praxisul educațional universitar, cu toate dificultățile și riscurile scontate, este cea mai sigură cale de cunoaștere a inteligenței emoționale la studenții pedagogi și de intervenție ameliorativă justificată, motivată și eficientă.

Calitatea dezvoltării inteligenței emoționale a reprezentat nivelul dezvoltării celor cinci componente structurale ale inteligenței emoționale (determinate de modelul Goleman), întrunite într-un sistem de competențe exprimate în:

- 3. **Conștiința de sine** – cunoașterea și înțelegerea propriilor emoții, resurse și intuiții:
  - *Percepția propriei vieți afective*: recunoașterea emoțiilor, sentimentelor și a efectelor lor;
  - *Autoaprecierea corectă*: cunoașterea propriilor forțe și slăbiciuni;
  - *Încrederea în sine*: un puternic simț al valorii personale.
- 4. **Autoreglarea** – capacitatea de a dirija și controla propria stare emoțională:
  - *Autocontrolul*: ținerea sub control a emoțiilor și impulsurilor;
  - *Onestitatea și credibilitatea* (inspirarea încrederii): respectarea standardelor de integritate;
  - *Conștiinciozitatea*: asumarea răspunderii pentru prestațiile personale;
  - *Adaptabilitatea*: flexibilitate în fața schimbărilor;
  - *Spiritul inovator*: deschiderea spre noi idei, abordări și noi informații.
- 5. **Motivația** – canalizarea sentimentelor pentru atingea anumitor scopuri:
  - *Dorința de a reuși*: străduința de a progresa sau a atinge nivelul excelenței;
  - *Implicarea*: alinierea la obiectele comune ale grupului sau ale organizației [16];

Studiul și analiza literaturii de specialitate scoate în evidență necesitatea prezenței și valoarea inteligenței emoționale la studenți, indicând o mulțime de avantaje în formarea profilului lor cultural și a pregătirii pentru viitoarea activitate profesională, dar, totodată, ne-a permis să facem și unele precizări despre

elementele inteligenței emoționale, care au pondere în asigurarea succesului personal și profesional. Ele sunt:

- *Cunoașterea propriilor emoții.* În relațiile cu ceilalți se transmit anumite tipuri de informații, sentimente sau reacții, dificil de exprimat în mod clar și corect, întrucât nu se reușește decodificarea adecvată a conținutului. Cel mai des aceste tipuri de situații sunt generatoare de conflicte. Pentru evitarea lor, e necesar să-i învățăm pe studenți să descifreze ce anume înseamnă aceste emoții și mesaje exprimate atât la nivel verbal cât și la cel nonverbal, astfel încât să fie corect recepționat conținutul mesajelor. Cunoașterea emoțiilor personale și folosirea lor adecvată este extrem de importantă în stabilirea relațiilor interpersonale, asigurând succes acestor relații.
- *Gestionarea emoțiilor.* Prin cunoașterea și controlarea emoțiilor personale se pot obține informații importante asupra felului în care decurge gândirea, asupra scopurilor și aspirațiilor de viață și asupra modului în care fiecare își definește succesul personal în cadrul unui grup social. Am sesizat că unii studenți cu trecut academic impresionant nu se simt împliniți din punct de vedere emoțional, și alții care nu au realizat în acest aspect atât de multe, manifestau satisfacție pentru modul lor de viață. Credem ar fi problemă că, pentru unii, nevoia satisfacerii ar însemna atingerea potențialului maxim de dezvoltare. Numai realizarea scopului poate da un sentiment de succes, afirmare și de satisfacție emoțională. Scopul nu se poate cumpăra sau moșteni: el trebuie realizat. *Direcționarea emoțiilor către un scop.* Scopul este criteriul după care se gestionează emoțiile. În acest sens, este foarte importantă cunoașterea scopului, a dorințelor, pentru formarea unui comportament potrivit în vederea realizării opțiunilor înaintate. Este de la sine înțeles că studentul care are foarte clar stabilite anumite obiective profesionale, știe exact ce dorește și se va realiza din punct de vedere carieristic [15].
- *Prezența empatiei.* Capacitatea de a se identifica mintal și emoțional cu dorințele, așteptările, sentimentele altei persoane necesită conștiința de sine și conștiința altui sine (adică obiectul empatiei), un cadru moral și un cadru estetic de referință. Pentru dezvoltarea capacităților empatice este necesar să se cunoască și să se conștientizeze propriile stări emoționale, deoarece empatia nu înseamnă trăirea emoțiilor altei persoane, ci doar înțelegerea lor, pornind de la experiența proprie. Empatia are o însemnătate destul de mare în stabilirea relațiilor interpersonale și este caracteristica esențială, care definește un bun lider (investigațiile ne-au demonstrat că, în grupele unde liderul utilizează stil empatic de conducere a grupului, relațiile interpersonale între membrii grupului sunt foarte prietenoase, pozitive, cu un grad sporit de reciprocitate).
- *Capacitatea de a construi relații pozitive.* În momentul când se canalizează energia și emoțiile pe un scop, se exprimă și se identifică emoțiile într-o manieră coerentă. Astfel, se reușește conștientizarea comportamentului și asumarea responsabilității în relațiile interpersonale, lucru care ajută la reducerea conflictelor [16].



- Inteligența emoțională, fiind o componentă importantă a competențelor emoționale (iar competențele emoționale sunt recunoscute în spațiul european al învățământului ca standarde profesionale a cadrelor didactice), mai constituie și un generator al relațiilor armonioase cu ceilalți, este mijlocul de a inventaria forțele afective, este abilitatea de a interpreta corect situațiile personale, este forma de a convinge, a conduce, a negocia, a aplana conflictele, de a coopera și de a lucra în echipă – toate acestea fiind și constituate ale profilului cultural al cadrului didactic, care, în esența sa, influențează calitatea serviciilor educaționale.

## Bibliografie selectivă

1. Bartell, C. A. The challenges facing beginning teachers. In: *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2005. p. 1-19.
2. Bîtcă L. Identitatea profesională a cadrelor didactice în condițiile evoluției transformării sociale. Conferința "Învățământul superior: tradiții, valori, perspective" 2, Chișinău, Moldova, 1-2 octombrie 2022
3. Bîtcă, L., Rusnac, S. Comunicarea nonverbală ca o condiție de bază a managementului impresiei. In: *Revista științifică EcoSoEn*. ULIM, Nr.4, ISSN 2587-344X, 2019; pp.167-186. (Categorie B).
4. Cojocaru, V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității, Chișinău, 2007, 268 p.
5. Cojocaru-Borozan M., *Condiții definitorii pentru dezvoltarea culturii emoționale a viitorilor pedagogi// Pedagogia umanistă în contextul culturii învățării//Materialele conferinței științifico-practice internațională*. Chișinău, 2009.
6. Cojocaru-Borozan Maia, *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010.
7. Cojocaru-Borozan, M. Metodologia cercetării culturii emoționale, Chișinău, 2012, 208p.
8. Cosnier Jacques, *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*, Iași, Editura Polirom, 2007.
9. Dauwalder, J. P. *Quality in educational and vocational guidance at the beginning of the 21st century: Some introductory statements*. In: J. P. Dauwalder, R. Kunz, & J. Renz (Eds.), *Quality development in vocational counselling and training*. Zürich, Switzerland: SVB, 2003. pp. 22-25.
10. Dumitru I.A.I. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, Centrul Educația 2000+, 2000. 281 p.
11. Elias Maurice J., Tobias Steven E., Fridlander Brian S., *Inteligența emoțională în educarea copiilor*, București, Editura Curtea veche, 2002.
12. Fairstein, E., Silistraru, N., Burea, S., In: *Mentoratul ca factor esențial în dezvoltarea identității profesionale a unui cadru didactic tânăr*, Simpozion Internațional Ediția a VI-a, Responsabilitate publică în educație, 2014, p.233-238.
13. Fox, A., Wilson , E. Support our networking and help us belong. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2009, no 15, p. 701-718.
14. Goleman D., *Inteligența emoțională cheia succesului în viață*, București, Editura Allfa, 2004.

15. Goleman D., *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea veche, 2008.
16. Holdevici I. Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie. București: Orizonturi, 2001. 391 p.
17. Holdevici I. Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim. București: Editura Științelor Medicale, 2005. 591 p.
18. Leary, M.R. *Self-presentation: Impressi on management and interpersonal behavior*. In: Madison, WI: Brown & Benchmark, 1995.
19. Leary, M.R., Robertson, R.B., Barnes, B.D., Miller, R.S. *Self-presentations of small group leaders as a function of role requirements and leadership orientation*. In: Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1986. pp. 742–748.
20. Mitrofan I. Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Iași: Polirom, 2003. 480 p.
21. Patrick, F. et al. The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. In: Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 2010, no 36, p. 277-289.
22. Rots, I., Kelchtermans, G., Aelterman, A. Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. In: Teaching and Teacher Education, 2012, no. 28, p. 1-10.
23. Rusnac, S.; Bîtca, L.; Khory, Joh; Melentieva, A.; Musienko, N.;
24. Schlenker, B.R., Leary, M. *Social anxiety and self presentation: A conceptualization and model*. In: Psychological Bulletin, 1982, Nr. 92, pp. 641-669.
25. Snyder, M. *Self-monitoring of expressive behavior*. In: Journal of Personality and Social Psychology, Nr. 30, 1974. pp. 37.
26. Stein Steven J., Book Howard E., *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*, București, Editura Allfa, 2003.
27. Strogotean, S.; Zmuncila, L. *Psihologia socială despre problemele secolului XXI*. In: Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective. Chișinău: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 2017, pp. 6-31. ISBN 978-9975-3168-4-2.
28. Wood Robert, Tolley Harry, *Inteligența emoțională prin teste*, București, Editura Meteor press, 2003.
29. Zlate M. Eul și personalitatea. București. Editura Trei, 1999. 254 p.

