

UNIVERSITATEA TEHNICĂ A MOLDOVEI

Cu titlu de manuscris

CZU: 378.015.323(043.2)

GOGOI ELENA

**REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE MENTORATULUI
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

Specialitatea 533.01 – Pedagogie universitară

Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației

CHIȘINĂU, 2024

Teza a fost elaborată în cadrul Universității Tehnice a Moldovei

Conducător științific:

DANDARA Otilia, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

Referenți oficiali:

1. **GORAȘ-POSTICĂ Viorica**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
2. **ANDRIȚCHI Viorica**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

Componența Consiliului științific specializat D 533.01-24-79:

1. **GUȚU Vladimir**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar - *președinte*
2. **DARII Ludmila**, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar - *secretar științific*
3. **BODRUG-LUNGU Valentina**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
4. **PANICO Vasile**, doctor în științe pedagogice, profesor universitar
5. **LOZOVANU Ecaterina**, doctor în filosofie, conferențiar universitar

Susținerea va avea loc la **28 octombrie 2024, ora 14:00**, în ședința Consiliului științific specializat D 533.01-24-79 din cadrul Universității de Stat din Moldova, blocul III, sala 505, str. Mihail Kogălniceanu 65^A, MD-2012.

Teza de doctor și rezumatul lucrării pot fi consultate la Biblioteca Națională a Republicii Moldova, Bibliotecile Științifice a Universității Tehnice a Moldovei (www.utm.md) și a Universității de Stat din Moldova (www.usm.md) și la Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (www.anacec.md).

Rezumatul a fost expediat la **20.09.2024**.

Secretar științific al Consiliului științific specializat D 533.01-24-79

DARII Ludmila, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar



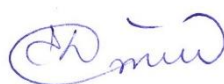
Conducător științific

DANDARA Otilia, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar



Autor

GOGOI Elena



© GOGOI Elena, 2024

CUPRINS

REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII.....	4
CONȚINUTUL TEZEI	9
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	25
BIBLIOGRAFIE.....	28
LISTA PUBLICAȚIILOR LA TEMA TEZEI	30
ADNOTARE (rom., engl., rusă)	31

REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea și importanța temei de cercetare este determinată de dinamismul schimbărilor în societate care impune sistemului educațional să dezvolte resurse umane reziliente, să fie pregătite pentru provocările actuale și pentru a face față cerințelor tot mai ridicate ale pieței muncii. În acest context considerăm că, în mileniul III, școala superioară are responsabilă misiunea de a oferi experiențe de învățare transformatoare, menite să pregătească studenții pentru un viitor plin de incertitudini, dar și de oportunități.

În lumina acestor provocări, aderăm la ideea expertei în educație, V. Goraș-Postică care opinează că rolurile cadrului didactic, la etapa actuală, necesită o revizuire impusă de rigorile societății în care trăim [8]. În viziunea sa, cadrul didactic își consolidează rolurile de inițiator al relației de comunicare cu discipolul, comunicator, consilier, agent motivator, model și profesionist reflexiv. Toate aceste transformări sunt menite să anime și să consolideze relația profesor-discipol, iar în rezultat, să sporească eficiența învățării [Ibid.].

În contextul existenței unei contradicții între actuala generație de profesori și generația de discipoli în societatea contemporană, după unii cercetători, se impune formarea unui nou tip de profesor, care, dincolo de realizarea funcțiilor educaționale și pedagogice, să poată reacționa în mod corespunzător la schimbările de pe piața muncii și la cerințele societății în schimbare [32]. Cu atât mai mult că și evoluția rapidă a tehnologiei și cerințele tot mai ridicate pentru calitate în educație impun o adaptare continuă a metodologiilor de predare - învățare - evaluare. Aceste provocări determinate de evoluția rapidă a informației, tehnologiilor și cererea pentru o mai bună calitate a predării și învățării induc necesitatea de a actualiza și consolida competențele personalului academic, care trebuie să acționeze într-un mediu universitar schimbat.

Toate aceste rigori impun cadrul didactic să relaționeze altfel cu studentul, să-i creeze un alt context de învățare, unul motivant și mult mai eficient, să-i configureze noi ecosisteme cu platforme și instrumente care să-i faciliteze o adaptare mai rapidă și mai ușoară la noi circumstanțe.

Astfel, în contextul modernizării pluridimensionale a sistemului educațional, devine necesară manifestarea rolului de *mentor* al cadrului didactic universitar. Deoarece concepția învățământului superior din Republica Moldova, începând cu anul 2005, funcționează în baza unor principii care solicită implicarea studentului prin aplicarea strategiilor interactive, substituind paradigma academică, aplicată preponderent „de la catedră”, universitățile urmează să valorifice rolul de *facilitator*, de *mentor* al cadrului didactic.

Identificarea soluțiilor în vederea diminuării provocărilor menționate supra a devenit o prioritate națională stipulată în documentele de politici educaționale naționale și internaționale, inclusiv, Codul Educației al Republicii Moldova, Metodologia de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă, Cadrul de referință al curriculumului național pentru învățământul superior, The Professional Charter for Coaching, Mentoring and Supervision of Coaches, Mentors and Supervisors, Strategia de dezvoltare „Educația 2030”.

Prin urmare, deducem faptul că adaptarea educației la cerințele pieței muncii și crearea unor medii de învățare stimulative și eficiente devin esențiale pentru viitorul sistemului educațional și pentru succesul unei societăți prospere.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare

Problematica mentoratului în contextul școlii superioare este încă puțin cercetată, atât din perspectiva teoretică, cât și din cea practică. Prin urmare, observăm că există lacune semnificative în înțelegerea și valorificarea mentoratului în activitatea didactică universitară. Analiza surselor de specialitate autohtone și internaționale relevă că, deși au fost abordate diverse aspecte ale mentoratului, încă nu s-a ajuns la o definiție și conceptualizare clară și consistentă al acestui fenomen.

Este important de menționat că studiile lui D. Levinson [38], iar mai târziu, ale cercetătoarei K. Kram [37] au conceptualizat un fundament teoretic al mentoratului. Cu toate acestea, cercetările ulterioare, cum ar fi cele ale autoarei M. Jacobi [30] sau ale G. Crisp și I. Cruz [24], indică asupra faptului că progresele în definiția și conceptualizarea mentoratului au fost limitate.

În România, autori precum M. Crașovan [7] și D. Ungureanu [14] au investigat rolul mentoratului în pregătirea cadrelor didactice și, în special, al cadrului didactic debutant. De asemenea, V. Stănescu [45] și I-O. Pânișoară [12] au adus contribuții semnificative în înțelegerea metodelor de dezvoltare profesională prin mentorat și coaching.

În Republica Moldova, preocupările pentru mentorat sunt evidente în lucrările cercetătoarelor V. Andrițchii și T. Balan [1], [2] care au investigat diverse aspecte teoretice și psihologice ale mentoratului din perspectiva dezvoltării profesionale. E. Losii [11] s-a preocupat de identificarea rolului pe care îl are mentoratul în cariera profesională, iar M. Vasiliev [15] abordează mentoratul din perspectiva modernizării relației profesor-student, punând accent pe rolul acestei activități în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

Pornind de la accepția că mentoratul reprezintă o modalitate esențială de relaționare într-un context educațional, considerăm necesar ca acesta să fie modelat astfel încât să asigure atingerea obiectivelor de formare profesională și să contribuie la îmbunătățirea experiențelor de învățare. Din acest considerent, cadrele didactice au misiunea de a interveni cu noi paradigme și contexte didactice pentru a diversifica experiențele de instruire ale formabililor, făcându-le mai relevante, mai semnificative și mai antrenante din punct de vedere al conexiunii cu piața muncii. Asigurarea conexiunii cu problemele relevante ale activității profesionale are ca scop sporirea implicării studenților în experiențe autentice, care să îi pregătească pentru a reacționa prompt și conștient în diverse contexte din câmpul muncii.

În procesul de cercetare am remarcat că diversitatea dimensiunilor mediului de învățare a generat variate abordări și perspective. De exemplu, reprezentanții *OECD* subliniază responsabilitatea profesorilor în modelarea spațiilor de învățare pentru a stimula dezvoltarea personală și profesională a discipolilor [40]. De asemenea, aceștia indică asupra faptului că instruirea personalului academic, prin programe de formare continuă cu privire la organizarea mediului educațional, consolidează cunoștințele și experiențele pe care le vor transmite discipolilor lor, care, la rândul lor, vor fi capabili să le aplice în propriile medii de lucru și trai [Ibid.].

Cercetătoarea D. G. Oblinger [39] a abordat, în lucrările sale, mediul de învățare din perspectiva aspectului fizic, pe care îl consideră un catalizator al schimbării ce necesită a fi redefinit și adaptat în funcție de necesitățile timpului, astfel încât să stimuleze învățarea activă, socială și cea experiențială. Instruirea contextuală a adulților reprezintă o preocupare a cercetătoarei C. A. Hansman [29] care constată că învățarea are loc atunci când instrumentele, cultura și contextul se configurează cu interacțiunea umană.

Profesorii A. D. de Figueiredo și A. P. Afonso [26] fac o incursiune în istoria mediilor de învățare și în rolul contextului în gestionarea mediilor virtuale, iar K. A. Graetz [28] investighează

aspectul psiho-emoțional al mediului educațional, prezentând caracteristicile fizice ale mediilor de învățare și subliniind modul în care acestea pot influența emoțiile și comportamentul discipolilor, precum și procesul lor cognitiv. M. Brown și P. Long [20] examinează tendințele în designul spațiilor de învățare. Printre acestea, ei amintesc despre indispensabila implementare a strategiilor de învățare activă și socială, proiectarea centrată pe necesitățile umane și utilizarea pe larg a tehnologiei digitale, atât în livrarea conținuturilor, cât și în asimilarea informației.

În lumina actualei cercetări, susținem conceptul de *paradigmă educațională* ca premisă conceptuală a configurării mediilor de învățare. Astfel, conceptul de paradigmă este abordat prin prisma lucrărilor lui Th. S. Kuhn [10], C. Bîrzea [3], S. Cristea [5], E. Joița [9], T. Callo [4].

Una din marile provocări cu care se confruntă învățământul superior este identificarea și crearea mediilor inovative de învățare. Paradigma *Învățarea bazată pe probleme* (<engl. *Problem-Based Learning-PBL*), reprezintă un mediu de învățare bazat pe experimentare și inovație care facilitează apropierea experiențelor academice de viața reală, oferind o tranziție mai ușoară din universitate în câmpul muncii. Prin urmare, din perspectiva unui mediu educațional nou, PBL integrează multiple aspecte conceptuale ale mentoratului în mediul universitar: beneficiile sociale, elementele de învățare experiențială, facilitarea, ghidarea, cooperarea etc. Astfel, abordarea acestei filosofii educaționale urmărește o reconsiderare a multiplelor schimbări în elementele mediului de învățare: spațiul fizic, conținutul și designul curriculumului, noi metode de predare și învățare, abordări inovative în metodele și instrumentele de evaluare, necesitatea contextului social și colaborativ etc.

H. Barrows [17] descrie esența acestei filosofii centrată pe student și care integrează în teoria învățării perspectivele cognitive, psihologice și sociologice. Autorul explică că problema devine stimul pentru învățarea autodirijată și este vehicolul care impulsionează capacitatea de rezolvare a problemelor în grupuri mici, sub îndrumarea profesorului. Cercetătoarea A. Kolmos, împreună cu alți colegi [36], explorează PBL din perspectiva unei noi culturi care schimbă percepția asupra rolului cadrelor didactice. Ea subliniază că în această paradigmă, puternic centrată pe student și pe experiențele sale de învățare, procesul de predare devine unul de facilitare, ghidare și supervizare. Totodată, rolurile cadrelor didactice în abordarea PBL și anume: elaborarea, ghidarea procesului de învățare, integrarea cunoștințelor și stimularea interacțiunii și asumării responsabilității individuale, sunt analizate de către W. S. De Grave și colab. [24]. Iar M. Savin-Baden [41] în abordarea PBL în învățământul superior, evaluează provocările cu care se confruntă personalul academic și anume: dificultatea asumării rolului de facilitator și modalitatea de încurajare a învățării autodirijate a studenților.

Constatăm, deci, că există anumite abordări ale mentoratului, inclusiv și o bază normativă inclusă în preocupările politicilor educaționale din RM, doar că acestea se referă, preponderent, la integrarea profesională a specialiștilor debutanți din învățământul general. Pentru a înțelege și a răspunde la aceste provocări, este esențială abordarea mentoratului în învățământul superior și rolul profesorului universitar - mentor într-un mediu educațional deschis și conectat la piața muncii, axat pe o paradigmă educațională interactivă.

Din cele prezentate, configurăm **contradicția**: pe de o parte, observăm interesul pentru activitatea de mentorat și abordarea teoretico-metodologică a activității mentorului, preponderent, ca activitate de susținere a procesului de integrare profesională a tinerelor cadre didactice din învățământul general și identificăm anumite repere conceptuale privind rolul mediului de învățare în procesul educațional, în general, și a paradigmei PBL, ca mediu de învățare propice unei formări

profesionale adecvate cerințelor actuale de integrare profesională, în special. Totodată, lipsesc reperele conceptuale pentru o activitate de mentorat în învățământul superior, în care mentorul ar deține un comportament profesional prin care ar facilita formarea profesională a studenților, prin crearea unui mediu de învățare conectat cu piața muncii.

În baza analizei gradului de cercetare a temei date, dar și a contradicției constatate, deducem **problema cercetării**: Care sunt reperetele teoretice și metodologice ale activității de mentorat în învățământul superior și dimensiunile comportamentului profesorului - mentor, capabil să creeze un context de formare profesională a studenților apropiat și solicitat de piața muncii?

În baza problemei prezentate, configurăm **obiectul cercetării**: procesul de formare/dezvoltare a dimensiunilor comportamentale ale mentorilor universitari privind desfășurarea activității de mentorat în învățământul superior.

Scopul acestei cercetări rezidă în fundamentarea conceptuală și metodologică a modelului pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior și dezvoltarea dimensiunilor comportamentale ale mentorului.

Obiectivele cercetării sunt orientate spre:

1. Abordarea analitică a conceptelor: *mentor, mentorabil, mentorat, mediu/context de învățare/educațional* în învățământul superior, *paradigmă educațională* interactivă de învățare conectată cu piața muncii;
2. Determinarea caracteristicilor mediului/contextului educațional;
3. Fundamentarea epistemologică a activității de mentorat;
4. Configurarea conceptuală a trăsăturilor esențiale ale activității de mentorat și a dimensiunilor comportamentale ale cadrului didactic universitar în rol de mentor;
5. Elaborarea și validarea experimentală a modelului pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior;
6. Elaborarea unui program de formare a mentorilor în învățământul superior.

Ipoteza de cercetare formulată pentru realizarea cercetării noastre rezidă în faptul că vom dezvolta dimensiunile comportamentale ale mentorului universitar, dacă procesul:

- se va baza pe reperi teoretice și metodologice ale activității de mentorat;
- va fi valorificat *Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior*.

Sinteza metodologiei de cercetare și a metodelor de cercetare utilizate se prezintă, după cum urmează:

- a) *Metode teoretice*: documentarea științifică, analiza reperelor și a documentelor normativ-regulatorii, sistematizarea, compararea, generalizarea;
- b) *Metode empirice*: chestionarea, experimentul pedagogic cu realizarea etapelor specifice: diagnosticare, formare și post-formare, colectarea de date prin aplicarea chestionarelor;
- c) *Metode interpretative*: analiza cantitativă și calitativă a datelor, interpretarea datelor prin realizarea diagramelor, fișa de autoevaluare.

Noutatea și originalitatea științifică a lucrării vizează configurarea reperelor teoretico-conceptuale ale procesului de mentorat în învățământul superior; configurarea ariei/dimensiunilor comportamentale ale mentorului și ale activității de mentorat; elaborarea unui model pedagogic de relaționare a elementelor constitutive pentru asigurarea unui nou context interactiv de formare profesională a studenților prin activitate de mentorat; valorificarea conceptului de *mediu/context de învățare*, prin conexiunea la paradigma educațională; definirea conceptului de *dimensiune comportamentală a mentorului*; crearea unui program de formare a mentorilor universitari din

perspectiva realizării programelor de formare profesională într-un context interactiv.

Rezultatele obținute în cercetare care au contribuit la soluționarea problemei științifice constau în: elaborarea și validarea experimentală a unui model pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior, fundamentat teoretic și metodologic prin definirea conceptului de *dimensiune comportamentală a mentorului*, determinarea *ariei comportamentale a mentorului* din perspectiva relaționării cu studenții într-un context interactiv de realizare a programelor de formare profesională (PBL), oferind managerilor și cadrelor didactice un program de formare a mentorilor universitari.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: consolidarea domeniului *Pedagogie universitară*, prin concretizarea și adaptarea accepțiilor conceptelor: *mentor, mentorat, mediu/context de învățare/educațional, paradigmă educațională* interactivă de învățare conectată cu piața muncii; consolidarea conceptului de *mediu/context de învățare/educațional*; fundamentarea epistemologică a mentoratului din perspectiva științelor conexe formării comportamentului: sociologie, psihologie, științe ale educației; elaborarea reperelor conceptuale ale activității de mentorat în învățământul superior reprezentate prin-un model pedagogic, care reflectă contextul inter-relaționării dintre profesor și student; configurarea dimensiunilor comportamentale ale mentorului universitar care realizează formarea profesională a studenților într-un context interactiv, conectat la provocările reale ale pieței muncii; definirea conceptului de *dimensiune comportamentală*, dimensiune a comportamentului profesional în raport cu conceptul de *competență profesională*.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în furnizarea sistemului de învățământ superior din Republica Moldova a unor repere teoretice și metodologice privind activitatea de mentorat, prin care este fundamentată științific trecerea profesorului universitar de la rolurile tradiționale de predare, la rolul de mentor al studentului; prezentarea exhaustivă a fenomenului mentoratului și activitatea mentorului în mediul universitar, din perspectiva creării și valorificării posibilităților unor medii de formare profesională relevante pentru misiunea actuală a învățământului superior (învățarea prin rezolvarea de probleme conectate la piața muncii); elucidarea, prin prisma unui nou aspect, cel al relației profesor universitar - student, al activității de mentorat; oferirea unui program de formare continuă orientat spre dezvoltarea comportamentului mentorului - toate acestea servind drept suport conceptual și metodologic pentru universitățile din țară.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul Universității Tehnice a Moldovei, iar rezultatele au fost diseminate în cadrul diverselor conferințe naționale și internaționale, precum: Conferința republicană a cadrelor didactice *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății* - UST, Conferința Științifică Internațională *Cercetarea, Dezvoltarea și Inovarea din perspectiva Eticii Globale* - UTM, International Conference on Electronics, Communications and Computing - UTM, Conferința *Competitivitate și inovare în economia cunoașterii* - ASEM, Conferința Științifică Internațională *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor* - USARB, Conferința internațională *Тенденции и Перспективы Развития Наук и Образования*, Ucraina.

Volumul și structura tezei: adnotări (3 limbi), introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 231 de titluri, 8 anexe, 166 de pagini de text de bază, 39 figuri, 11 tabele, rezultatele obținute sunt publicate în 13 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: *mentor, mentorat, mentorabil, mediu de învățare, paradigmă educațională interactivă; învățarea bazată pe probleme, dimensiune comportamentală a mentorului, dimensiunile mentoratului, model pedagogic.*

CONȚINUTUL TEZEI

În **Introducere** sunt reflectate premisele care stau la baza inițierii acestei cercetări, este configurată actualitatea temei de cercetare, se prezintă scopul și obiectivele cercetării, se argumentează valoarea aplicativă a lucrării, noutatea științifică, problema soluționată, precum și rezultatele obținute.

Capitolul 1, *Mentoratul în educație: demers teoretic*, orientează spre abordarea analitică a conceptelor: *mentor, mentorabil, mentorat, mediu/context de învățare/educațional* în învățământul superior, *paradigmă educațională* interactivă de învățare conectată cu piața muncii. Mentoratul este explicat ca fiind un proces care a evoluat de la o relație bazată pe vârstă, la una bazată pe expertiză și experiență. Totodată, mentoratul se prezintă drept unul dintre mecanismele de învățare care facilitează adaptarea la provocările noului mileniu. Prin prisma modelului Educația 4.0, mentoratul pune accent pe activități de învățare care simulează provocările din lumea reală. De asemenea, sunt detaliate particularitățile și dimensiunile mediului de învățare drept condiție de realizare a activității de mentorat. Totodată, este argumentată necesitatea configurării mediului de învățare favorabil mentoratului prin prisma paradigmei educaționale interactive și inovatoare - *Învățarea bazată pe probleme (PBL)*.

Sintetizând informațiile din literatura de specialitate, constatăm că majoritatea cercetătorilor descriu mentoratul ca fiind o relație de învățare reciprocă și de colaborare între două sau mai multe persoane, una dintre care își asumă responsabilitatea pentru a susține o altă persoană să lucreze pentru atingerea obiectivelor de învățare clare și definite reciproc. Angajamentul și implicarea mentorului și a mentorabilului constituie premisele necesare pentru stabilirea, construirea, menținerea și experimentarea unei relații eficiente de mentorat.

Urmărind definițiile propuse de diverși autori, ne permitem să înclinăm spre ideea că mentorul reprezintă *o persoană cu experiență socio-profesională, care susține discipolul să se dezvolte prin învățare, atât profesional, cât și personal*, asigurând un mediu de formare profesională conectat la piața muncii.

Un concept contextual este acela de *mentorat*. În baza analizei surselor de referință, constatăm că mentoratul este o modalitate de relaționare a mentorului și discipolului într-un context educațional interactiv care solicită implicarea responsabilă a ambilor actanți în procesul de realizare a programelor de formare profesională, prin învățământul superior. Pe parcursul timpului se schimbă și particularitățile mentoratului, dar în sens larg, acest proces are drept finalitate formarea unui anumit comportament. În această relație, mentorul își împărtășește cunoștințele și experiența, își îndrumă discipolii, oferă sfaturi, sprijin, feedback constructiv, iar succesul depinde în mare măsură de abilitățile sale. Astfel, relația de mentorat, conform mai multor autori, sprijină formularea și atingerea propriilor vise, contribuind la dezvoltarea personală și profesională, fiind adesea considerată drept „cea mai eficientă cale de a ajunge la succes”.

Diversitatea accepțiilor a generat o multitudine de interpretări ale mentoratului. Există, totuși, studii care propun o clarificare a esenței procesului. Cercetătoarea M. Jacobi propune cinci componente comune majorității paradigmelor de mentorat clasic, reflectate în figura 1:

RELAȚIA DE MENTORAT	1. se concentrează pe realizările mentorabilului;
	2. mentorul acordă sprijin emoțional și psihologic; oferă asistență directă în carieră și dezvoltare profesională; contribuie la crearea unui model;
	3. este una benefică atât pentru mentor, cât și pentru cel mentorat;
	4. reprezintă o relație personală dintre mentor și mentorabil;
	5. implică accepția că mentorii au experiență profesională, influență și succes profesional mai mare, decât discipolii lor.

Fig. 1. Particularități fundamentale ale relației de mentorat, M. Jacobi [30, p. 513]

Pentru a asigura un mentorat eficient, e necesar ca, atât profesorii, cât și formabilii, să își asume responsabilitatea și angajamentul pentru cultivarea unei relații bazate pe încredere. Totodată, mentoratul reprezintă o modalitate de interacțiune a formatorului și formabilului, care atribuie o anumită configurație demersului didactic.

În urma documentării problemei, dar și în baza propriilor reflecții, prezentăm, într-o formă sintetizată, în tabelul 1, caracteristicile unui *profesor tradițional* prin comparație cu cele ale unui *profesor - mentor*.

Tabelul 1. Caracteristicile profesorului tradițional și ale profesorului-mentor

	Caracteristicile unui profesor tradițional	Caracteristicile unui profesor - mentor
1.	- Deține competențe de predare-învățare-evaluare.	- Dimensiunile comportamentale (relaționare, comunicare, expertiză pedagogică, expertiză profesională, crearea mediilor de învățare) prevalează asupra competențelor de predare-învățare-evaluare.
2.	- Scopul principal - să transmită cunoștințe și să evalueze progresul academic, se asigură că studenții dobândesc cunoștințe, abilități și atitudini în cadrul disciplinei predate.	- Scopul principal - să ofere orientare, sprijin pentru a ajuta mentorabilul să își dezvolte potențialul, să își atingă obiectivele personale și profesionale și să crească ca individ.
3.	- Predă într-un cadru formal.	- Este mai puțin axat pe predare, dar mai concentrat pe ghidare, îndrumare, consiliere, susținere a dezvoltării personale a studentului într-un cadru informal.
4.	- Utilizează, în general, metode de predare structurate, cum ar fi prelegerile, evaluările formale.	- Lucrează adesea într-un mod mai personalizat și mai flexibil.
5.	- Comunică și relaționează, preponderent, formal.	- Comunică și relaționează mai puțin formalizat.
6.	- Acționează/își desfășoară activitatea în medii tradiționale/rigide.	- Creează/modelează noi medii de învățare.
7.	- Are interacțiuni limitate cu studenții, în strictă corespundere cu orarul activităților didactice și activităților de consultanță.	- Interacțiunea și comunicarea depășește cadrul formal și cuprinde activități realizate în comun și după finalizarea cursurilor.

Procesul de învățare nu este doar o activitate cognitivă, ci este profund influențat de diverse contexte: sociale, culturale și istorice. Iar pentru a evita confuziile asociate cu utilizarea constructului complex de context de învățare, este important să subliniem că în literatura de specialitate se operează, în mod obișnuit, cu doi termeni: atât cu mediu educațional, cât și context de învățare (educațional, didactic). Astfel, în cercetarea noastră, am ales să utilizăm ambii termeni în mod sinonim, pentru

claritate, chiar dacă un context poate fi definit ca un ansamblu de elemente care formează mediul în care are loc învățarea.

Sintetizând literatura de specialitate privind structura mediului educațional, putem identifica următoarele elemente constitutive ale acestuia: *spațiul fizic, cultura instituției, aspectul psiho-emoțional, aspectul social, tehnologia, resursele educaționale (tehnici, metode, strategii etc.)*. După cum observăm, mediul de învățare depășește spațiul fizic și se extinde la o multitudine de elemente și circumstanțe necesare în procesul de învățare.

Premisa conceptuală a configurării mediului de învățare este *paradigma educațională*. În contextul cercetării actuale, aderăm la conceptul de paradigmă în accepția sa de model al procesului educațional care se configurează într-un anumit sistem educațional. O paradigmă a educației se referă la o modalitate de abordare a scopului educației, a finalităților, a rolurilor profesorilor și formabililor. De asemenea, aceasta influențează procesul didactic, dar și modalitatea de interacțiune a actanților educaționali.

Pornind de la obiectivele cercetării, axate pe mediul de învățare potrivit pentru activitățile de mentorat, identificăm repere de interes în paradigma constructivistă. Conform cognitiștilor, accentul se pune astăzi pe implicarea activă a celui care învață. Considerăm că importanța experienței anterioare, a racordării cunoștințelor existente cu cele noi și procesarea activă a informațiilor etalează implicarea activă a formabilului. În context, subscriem la ideea că „mediile care oferă experiență, stimulează simțurile, încurajează schimbul de informații și oferă oportunități de repetiție, feedback, aplicarea și transferul sunt elemente ce susțin învățarea” [21]. Astfel, contextul depinde de activitățile celui ce învață, iar activitățile nu au loc în context, ele fac parte din context [26, p. 12].

Școala superioară, prin profesorii săi, are misiunea de a valorifica paradigme educaționale relevante pentru finalitățile formării profesionale (conexiunea cu cerințele pieței muncii și climatul activității profesionale) și de a implementa noi contexte didactice care să susțină o învățare activă. În opinia noastră, întregul context educațional ar urma să aibă un puternic impact asupra învățării, iar cadrele didactice trebuie să-și adapteze și să-și ajusteze acțiunile și rolurile în funcție de caracteristicile mediului în care se află. Constatăm, în mod clar, mediul educațional depășește granițele unei facilități arhitecturale, iar profesorului îi revine sarcina să proiecteze dimensiunile acestuia, astfel încât să devină un cadru propice pentru învățare care să stimuleze dezvoltarea tuturor actanților. Fiind reprezentat de multiple interacțiuni, mediul educațional este expus la schimbări permanente, acestea fiind provocate de diferiți factori și necesitățile acestora.

Ca rezultat al analizei diverselor paradigme educaționale de configurare constructivistă, identificăm în modelul PBL multiple aspecte și caracteristici tipice, care facilitează înțelegerea experiențelor din viața reală aduse în sala de curs, prin care formabilii vor fi pregătiți pentru o tranziție mai ușoară din universitate în câmpul muncii.

După cum susține cercetătoarea S. Kerka, vechea practică de mentorat este influențată de noile forme de muncă, tehnologie și învățare, fiind supusă unui proces continuu de schimbare [34, p. 1]. Prin urmare, identificăm PBL drept un mediu care include aspecte sociale favorabile, elemente ale învățării experiențiale, activități de facilitare și ghidare, muncă în echipă și cooperare, toate esențiale în procesul de mentorat la nivelul învățământului superior.

Rapiditatea proceselor societale a determinat ca, în mai puțin de 10 ani, principalele tendințe ale viitorului în educație la nivel global să devină deja principii de funcționare ale unui mediu academic, în care se regăsește atât *mentoratul*, cât și *PBL*.

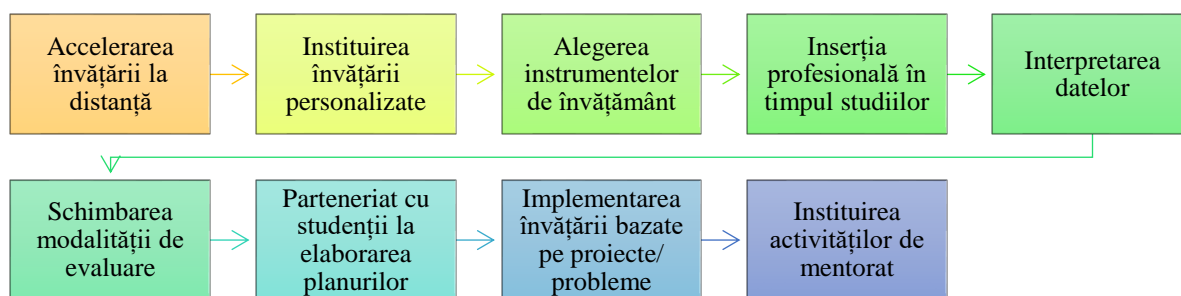


Fig. 2. Tendințele modelului Educația 4.0 [42]

Un nou context de învățare reprezintă un construct complex orientat spre eficiența demersului didactic. Rezultatele procesului educațional sunt influențate de aspectele legate de spațiul fizic, cultura instituțională, climatul emoțional, interacțiunile sociale, precum și de tehnologia digitală, toate acestea fiind elemente cheie în crearea unui mediu de învățare eficient.

PBL asigură o deschidere a procesului didactic care scoate studentul din sala de curs și-l apropie de condițiile reale ale activității profesionale [6]. Iată de ce, abordarea acestuia necesită o pregătire de spectru mai larg. Acesta se pretează unui mediu educațional nou, dat fiind faptul că abordarea acestei filosofii necesită o reconsiderare holistică a tuturor aspectelor acestuia.. Un mediu PBL este orientat spre munca în echipă, spre îmbunătățirea competențelor profesionale și personale ale studenților. Studiile indică ferm că cooperarea poate fi intensificată atunci când, în timpul realizării unei sarcini, studenții își împărtășesc gândurile și ideile, verbalizând și demonstrându-și reciproc despre ceea ce se întâmplă în mintea lor [31]. În aceste condiții, observăm că învățarea de grup oferă oportunități de implicare în discuții cu membrii prin care ei își construiesc și extind înțelegerea conceptuală a ceea ce ei învață. Așadar, studenții dezvoltă modele mentale comune ale fenomenelor complexe, observă modele comportamentale, dobândind, astfel, atitudini și valori comune.

O atare abordare pedagogică conectează mediul universitar cu cel socio-economic, în care angajatorul, profesorul și studentul devin parteneri activi în găsirea soluțiilor relevante ale problemelor din viața reală.

În complexitatea procesului educațional, putem distinge o relație multifuncțională între paradigma educațională și mediul/contextul educațional. Pe de o parte, putem evidenția o relație de subordonare: paradigma fiind o parte integrantă a mediului educațional, pe de altă parte, identificăm o relație de interdependență: paradigma educațională creează condiții de configurare a unui anumit mediu de învățare, astfel, întregindu-l. În ansamblu, PBL reprezintă o paradigmă educațională care răspunde cerințelor societății moderne prin apropierea procesului de formare profesională de condițiile autentice ale mediului profesional. Rolul profesorului în PBL se schimbă de la transmiterea informațiilor la facilitarea învățării. Profesorul devine un facilitator, un mentor care încurajează învățarea autodirijată a studenților. Prin urmare, devine necesară adaptarea învățământului superior la noile paradigme și medii de învățare în schimbare în care profesorii sunt chemați să pregătească studenții pentru o societate în continuă schimbare.

Capitolul 2, Demers metodologic al activității de mentorat în învățământul universitar, reflectă fundamentele epistemice de natură sociologică, psihologică și pedagogică, considerate premise pentru activitatea de mentorat, ca modalitate de relaționare între mentor și discipol. Cu referire la un context social și un mediu de relaționare între mentor și cel mentorat, ne-am bazat pe reperele conceptuale oferite de cercetători consacrați, abordate prin prisma următoarelor teorii: *Teoria despre sinele social*, G. H. Mead; *Teoria despre sinele-oglină*, Ch. H. Cooley; *Teoria despre*

conștiința de gen și amprentare, M. Mead; *Teoria reproducerii culturale*, P. Bourdieu; *Teoria inegalităților de șanse și Teoria mobilității sociale*, R. Boudon; *Teoria interdependenței sociale*, D. și R. Johnson; *Teoria învățării sociale*, A. Bandura; *Teoria învățării experiențiale*, A. Kolb, *Teoria dezvoltării personalității*, J. Piaget.

Configurarea persoanei ca ființă socială se produce prin socializarea primară (realizată în familie) și socializarea secundară continuă (pe tot parcursul vieții), în care instituțiile educaționale au un rol determinant. În sfera profesională sau cea de formare profesională, după diverși autori, socializarea reprezintă un proces de învățare prin care persoanele acumulează cunoștințe și abilități sociale în scopul îndeplinirii unui rol în cadrul organizației. Pentru a-și îndeplini responsabilitățile, integrarea într-o instituție presupune adaptarea la un mediu caracterizat de propria cultură, reguli de funcționare, principii și valori. Aceștia sunt factori care formează modele acționale, concepții, trăsături de caracter și cizelează particularități ale inteligenței sociale ce contribuie la generarea unui anumit tip de nevoi și aspirații personale și colective [33].

Astfel, la nivel de societate, există mecanisme de formare a personalității, un proces de însușire și interiorizare a normelor și valorilor sociale, a modelelor de comportament social. Precum observăm, aceste mecanisme, desprinse din literatura de specialitate, sunt reprezentate de *modelarea socială, învățarea socială și controlul social*.

Prin prisma celor expuse, constatăm că procesul de integrare/aderare la un grup social contribuie la consolidarea identității personale în baza relaționării și urmarea unui model. Constatăm, deci, că mentoratul este conceput ca instrumentul-cheie în procesul de socializare, oferind oportunități pentru ca indivizii să dobândească cunoștințe și abilități pentru a-și asuma un rol bine definit în societate [27, p. 97].

G. H. Mead [44] și Ch. H. Cooley [23], două personalități marcante ale sociologiei interacționiste, au abordat dezvoltarea sinelui dintr-o perspectivă fenomenologică. Mead argumentează că sinele se formează prin interacțiune socială, nu la naștere, subliniind că mintea și sinele se dezvoltă în contextul comunicării cu ceilalți. Autorul evidențiază că sinele este un produs al experiențelor sociale și al interacțiunii cu alte persoane. Cooley, pe de altă parte, introduce conceptul de *sinele-oglinză*, sugerând că identitatea noastră se formează nu doar prin autocontemplare, ci și prin modul în care credem că suntem percepuți de ceilalți. Astfel, ambele teorii subliniază importanța relațiilor interpersonale în formarea personalității și a identității.

Deoarece configurația mediului sociocultural este în continuă schimbare, se modifică și circumstanțele de dezvoltare a personalității, intensitatea formativă a diverselor grupuri sociale, astfel în dependență de circuitul istoric, antropologul M. Mead [43] identifică câteva modele, tipuri de culturi, văzute din perspectivă educațională și anume:



Fig. 3. Cele trei tipuri de culturi, M. Mead [Apud 13, p. 114].

Prin această clasificare, Mead indică asupra faptului că în societatea contemporană, nu atât vârsta este criteriul determinant pentru a deveni model de urmat, ci mai degrabă abilitățile de relaționare și expertiza într-o problemă concretă de realizat. Aderăm la poziția cercetătoarei în

abordarea mentoratului, deoarece ne demonstrează posibilitatea și necesitatea unei relații de parteneriat dintre mentor și mentorabil.

Abordarea individului ca ființă socială și integrarea sa în societate sunt analizate de sociologii francezi P. Bourdieu [19] și R. Boudon [18]. Bourdieu introduce concepte precum *capital cultural*, *habitus* și *câmp social*. El argumentează că indivizii și grupurile își mențin sau își îmbunătățesc poziția socială prin strategii determinate de capitalul pe care îl dețin.

Pe dimensiunea problemei abordate de către noi, facem apel și la teorii care demonstrează esența socială a ființei umane, predispusă să urmeze modele și să învețe într-un context educațional format.

În *Teoria învățării sociale* A. Bandura [16] a demonstrat că oamenii învață prin observare, imitare și modelare a comportamentelor observate la alții, subliniind rolul contextului social în acest proces. Totodată, *Teoria interdependenței sociale* evidențiază că interacțiunile dintre indivizi, influențate de obiective comune, determină succesul colectiv. Aceste perspective arată că personalitatea și comportamentul sunt rezultatul unor interacțiuni complexe între factori interni și externi, conturând un proces de dezvoltare continuă influențată de mediu și de experiențele sociale.

Teoria învățării experiențiale a lui D. A. Kolb [35] subliniază importanța procesului de învățare prin experimentare, reflecție, conceptualizare și aplicare activă. În această viziune, învățarea se bazează pe experiența personală, fiind un proces continuu de transformare a acesteia în cunoștințe. Kolb identifică patru stiluri de învățare: divergent, convergent, asimilator și acomodat, fiecare reflectând preferințele individuale în abordarea învățării. Flexibilitatea în adoptarea acestor stiluri este esențială pentru dezvoltarea unei învățări profunde și eficiente. Aceste etape se completează reciproc, formând un ciclu care promovează dezvoltarea continuă a studenților.

Coordonatele conceptuale ale activității de mentorat se bazează pe evoluția acestui fenomen în diverse contexte. În continuare am analizat diverse modalități de realizare a activității de mentorat și a modelelor de mentorat cunoscute și aplicate în diverse contexte, prin perspectiva reprezentanților diferitor școli de gândire care promovează teoria despre conceptualizarea rolului mentorului. Diverse modele teoretice, precum cele ale lui K. Kram și L. Daloz, subliniază importanța ghidării în carieră, suportului psihosocial și echilibrului între provocare și susținere în dezvoltarea relației mentor-discipol. Aceste modele evidențiază diferite faze și roluri în procesul de mentorat, menționând că ambele părți implicate pot crește și se pot dezvolta prin această relație.

C. Buell și W. B. Johnson au propus modele prin care prezintă rolul mentorului în relația de mentorat. Buell identifică patru modele de comunicare: clonă, figură parentală, figură amicală și model pragmatic. Acestea reflectă modul în care mentorul poate influența dezvoltarea discipolului, fie prin control autoritar, susținere parentală, colaborare amicală, sau printr-o relație profesională orientată spre învățare practică.

Modelul holistic al mentorului, dezvoltat de N. H. Cohen [22], prezintă o viziune complexă asupra mentoratului, identificând șase dimensiuni esențiale ale rolului mentorului și anume: (1) *dimensiunea de relaționare*, care se concentrează pe crearea unui climat de încredere și empatie; (2) *dimensiunea de informare*, care implică oferirea de sfaturi adaptate nevoilor și obiectivelor discipolului; (3) *dimensiunea de facilitare*, care ajută discipolul să analizeze și să exploreze alternativele disponibile; (4) *dimensiunea de confruntare*, care provoacă discipolul să-și evalueze și să ajusteze strategiile și comportamentele; (5) *dimensiunea de modelare și motivare*, care include împărtășirea experiențelor pentru a motiva și a evalua progresul discipolului și (6) *dimensiunea de dezvoltare a viziunii critice*, care stimulează gândirea critică și inițiativa independentă a formabilului. Cohen subliniază importanța unei interacțiuni active și a unui dialog constructiv între mentor și discipol, afirmând că succesul în mentorat depinde de abordarea acestor dimensiuni și de adaptarea la nevoile și stadiul de dezvoltare al discipolului.

Pentru a valorifica pe deplin procesul didactic într-un mediu educațional aflat în continuă schimbare, este important ca profesorul să-și actualizeze constant comportamentul. Rolurile profesorului într-un nou context se înscriu într-un cadru comportamental adaptabil, care variază în funcție de individualitatea fiecărui participant, de abilitățile, motivația, nevoile și valorile acestora. Totodată, activitățile cadrului didactic tranzitează de la o simplă transmitere a cunoștințelor prin predare directă, la planificare, proiectare și organizarea de experiențe de învățare pentru studenți, iar abordările moderne încurajează profesorii să devină co-învățători și mentori. Profesorul are nevoie de timp, resurse și oportunități pentru a se adapta cerințelor noii ere, astfel încât să poată influența eficient mediul de învățare și să faciliteze adaptarea studenților.

În context, ne-am propus să identificăm un model comportamental, conceptualizat în formula *dimensiunea comportamentală a mentorului* care se deduce din dimensiunile procesului de mentorat. Acest construct a determinat fundamentul modelului pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior.

Pentru a preveni eventualele confuzii, considerăm oportun să clarificăm termenul pe care îl utilizăm - „dimensiunea comportamentală a mentorului”. Acest termen exprimă esența activității de mentorat, fiind inspirat din abordările teoretice ale autorilor consacrați. Astfel, analizând mai multe modele de realizare a mentoratului (aspect al cercetării prezentat în subcapitolul 2.2), acceptând abordarea prezentată de către N. V. Cohen, am perceput și am înțeles termenul de *dimensiune comportamentală* ca fiind esența modului în care acționează pe o gamă largă de aspecte ale activității de mentorat.

Dimensiunea comportamentală reflectă deschiderea și acceptarea permanentă a elementelor noi, privind consolidarea celor trei elemente constitutive: știe, poate, este, care, în diversitatea modalităților și ipostazelor de manifestare, caracterizate printr-un nivel înalt de transfer, îi permit mentorului să reacționeze competent la situațiile educogene multiple.

Pornind de la reperetele teoretice și fundamentele conceptuale, am configurat câteva dimensiuni comportamentale ale mentorului, care, în opinia noastră, creează un context educațional favorabil pentru exercitarea rolului de mentor de către profesorul universitar și asumarea rolului de mentorabil de către student. Iar pentru a evita confuziile în înțelegerea diferențelor dintre competențe și dimensiuni comportamentale, le vom prezenta succint în tabelul de mai jos.

Tabelul 2. Caracteristici esențiale ale dimensiunilor comportamentale ale mentoratului versus manifestarea competențelor

Dimensiuni comportamentale	Referențial comun	Competențe
- acoperă o arie de aplicabilitate largă; - sunt deschise, flexibile și acceptă elemente noi, în dependență de necesitatea de a acționa; - configurația <i>in extenso</i> este axată pe un anumit gen de activitate, dar conținutul comportamentului este asigurat de o varietate largă a modalităților de conexiune a celor trei componente (cunoștințe, abilități, atitudini/valori) tipice dimensiunii; - se caracterizează prin diversitatea modalităților și ipostazelor de manifestare;	cunoștințe <i>savoir</i>	- de regulă, au grad de generalitate diferit; - sunt deschise și flexibile, dar cu o configurație determinată;
- au un nivel înalt de transfer.	abilități <i>savoir-faire</i>	
	atitudini/valori <i>savoir être</i>	- se adaptează situației prin valorificarea creativă a elementelor constitutive.

În lumina acestor considerații, ne-am propus să elaborăm profesiograma mentorului prin prisma *ariei comportamentale a mentorului*, identificând astfel *dimensiunile comportamentale ale mentorului*. În context, am definit *aria comportamentală a mentorului*, concentrându-ne pe următoarele dimensiuni: *relaționare, comunicare, expertiză profesională, expertiză didactică, crearea mediului de învățare*, detaliate în figura 4.

Dimensiunile comportamentale specifice mentoratului configurează un context în care mentorul își desfășoară activitatea, esențială pentru crearea unui mediu/context educațional propice. Aspectul relațional facilitează comunicarea și interacțiunea profesională între mentor și mentorabil.

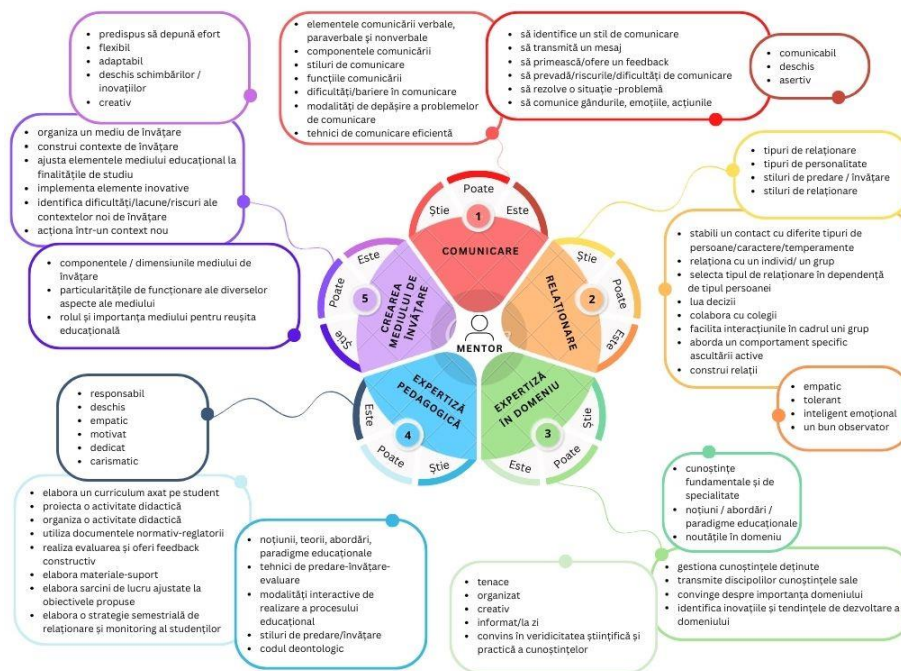


Fig. 4. Aria comportamentală a mentorului

Această relație va fi bazată pe încredere, respect reciproc, ascultare activă și feedback constructiv. Mentorul joacă un rol important în dezvoltarea cunoștințelor și abilităților mentorabililor, stabilind obiective clare și adaptându-se la stilurile lor de învățare. Comunicarea eficientă, inclusiv feedbackul pozitiv și specific, este esențială pentru progresul celor mentorați. Expertiza profesională a mentorului, inclusiv cunoștințele actualizate și rețelele profesionale, contribuie la dezvoltarea discipolilor. Expertiza pedagogică permite mentorului să creeze experiențe de învățare eficiente și adaptate nevoilor fiecărei persoane. De asemenea, mentorii trebuie să creeze medii de învățare stimulative, adaptate la cerințele actuale și să încurajeze învățarea bazată pe probleme. Un model pedagogic bine structurat facilitează procesul de mentorat în învățământul superior, favorizând implicarea activă a studentului și pregătirea profesională adecvată.

Pornind de la scopul și obiectivele cercetării, am configurat *Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior* prezentat în figura 5.

Acest model fundamentează elaborarea programului de formare a mentorului universitar și formarea dimensiunilor comportamentale ale profesorilor universitari în contextul activității de mentorat, pe care noi o considerăm drept o nouă modalitate de a realiza activitatea profesională a cadrelor universitare într-un mediu de învățare configurat de paradigma PBL.

Fundamentat pe principiile epistemice definite și descrise în capitolul 2, subcapitolul 2.1, acest model reprezintă un construct pedagogic care reflectă interconexiunea unor elemente conceptuale favorabile activității de mentorat (de perspectivă sociologică, psihologică și educațională) prin

intermediul cărora, profesorul universitar generează un context de învățare schimbat, favorabil implicării active a studentului în formarea profesională, prin utilizarea unor strategii didactice adaptate la cerințele pieței muncii.

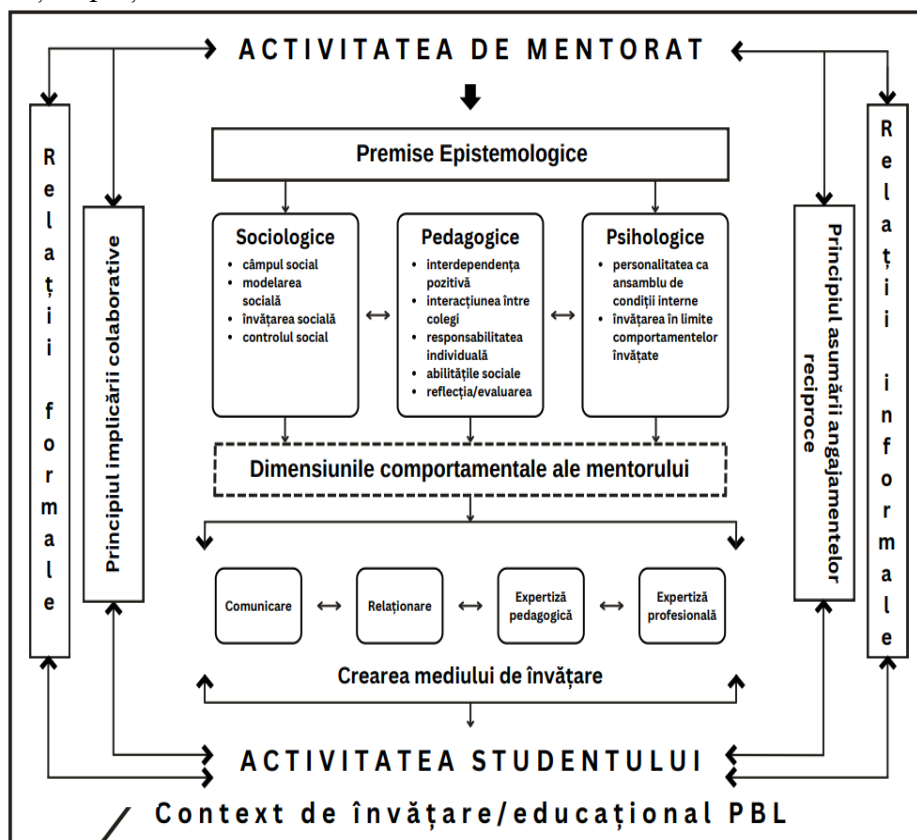


Fig. 5. Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior

În conformitate cu configurația stabilită, mentoratul se desfășoară în cadrul mediului educațional, definit prin aplicarea unor paradigme educaționale specifice (noi recomandând, PBL), stabilind o corelație funcțională între următoarele componente: activitatea mentorului, activitatea studentului, desfășurate în contextul unor relații atât formale, cât și informale. Relațiile dintre mentor și cel mentorat depășesc cadrul rigid al câmpului educațional formal, din considerentul că profesorul universitar-mentor își asumă multiple roluri, precum: persoană de încredere care asigură crearea unui climat emoțional favorabil unei comunicări deschise, oferind consiliere și promovând schimbul de cunoștințe între profesor și student, student și profesor, dar și între student și student. Acesta manifestă un angajament și o responsabilitate în atingerea obiectivelor stabilite, valorificând diversitatea de perspective cognitive și socio-culturale.

Conform definiției conceptului și abordărilor teoretice ale autorilor consacrați, dar și a bunelor practici examinate, prezentat într-o viziune actualizată amplasată în contextul realității învățământului superior din secolul XXI, mentoratul depășește, îndrăzneț, o abordare mai tradițională în care mentorul (persoana în vârstă și experimentată), este cel ce ghidează și impune anumite reguli în raport cu discipolul (tânăr și neexperimentat). Într-o accepție promovată în ultimele decenii, este încurajată o relație colegială între profesor și student, cei doi având, mai degrabă, o poziție de parteneri de echipă.

Cu toate acestea, în virtutea unor raporturi formale (atribuțiile funcției), activitatea de mentorat este asigurată de dimensiunile comportamentale ale mentorului, un concept pe care noi l-am adoptat în urma analizei unor modele de implementare. Aceste dimensiuni comportamentale, fiind

subliniate în mod grafic în modelul pedagogic, confirmă una dintre ideile centrale ale cercetării noastre, evidențiind caracterul interdependent al tuturor manifestărilor comportamentale ale mentorului, iar noi am identificat *crearea mediului de învățare* drept unul dintre elementele centrale și coagulante.

Toate aspectele legate de mentorat și de relația mentor-mentorabil au la bază numeroase principii cum ar fi deschiderea, flexibilitatea și conectarea la problemele reale ale pieței muncii. Însă două dintre acestea - implicarea colaborativă și asumarea angajamentelor reciproce – accentuează esența activității de mentorat și a relației mentor-mentorabil. Aceste principii creează un cadru propice pentru programele de formare profesională în mediul universitar, având la bază principiul autonomiei universitare, care poate fi valorificat doar prin implicare activă și asumare de responsabilități din partea cadrelor didactice și a studenților.

Modelul este conturat de contextul educațional care rămâne în permanență deschis fiind influențat și adaptabil la cerințele societale, necesitățile sistemului de învățământ și aspirațiile celor implicați în procesul de mentorat.

Astfel, reflecțiile teoretice și abordările metodologice ale autorilor consacrați ne-au permis să stabilim un reper fundamental, pe care noi îl considerăm o premisă pentru mentorat, ca modalitate de relaționare între îndrumător și discipol. Din perspectivă sociologică, activitatea de mentorat este justificată prin explorarea conceptelor și metodologiilor incluse în categoria de *câmp social*, care favorizează interacțiunea. Acceptarea din perspectivă psihologică a individului ca sistem deschis și a capacității sale de a interacționa cu mediul înconjurător și de a învăța prin intermediul conexiunilor și comunicării cu ceilalți, constituie premisa subiectivă a activității de mentorat. Diversitatea strategiilor educaționale, în special a celor bazate pe interactivitate, definește posibilitățile și limitele învățării prin colaborare, evidențiind capacitatea mediului universitar de a facilita procesul de formare profesională prin conexiunea cu piața muncii.

Mentoratul solicită mentorului să dețină dimensiuni comportamentale care să acopere flexibil și eficient diverse arii comportamentale. Deținând anumite dimensiuni comportamentale, mentorul valorifică variabilele implicate prin interconectarea funcțională a diverselor componente, exprimate prin atitudini/valori, cunoștințe și abilități. Realizarea activității de mentorat, pe baza modelului pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior elaborat de către noi, subliniază importanța și necesitatea implicării, atât în contextul formal, cât și în cel informal a mentorului și celui mentorat, pe baza principiilor implicării colaborative și asumării angajamentelor reciproce, în care mentorul asigură funcționalitatea procesului prin intermediul dimensiunilor comportamentale prezentate.

Capitolul 3, Demersul experimental de dezvoltare a dimensiunilor comportamentale ale mentorului în învățământul superior, prezintă demersul formativ orientat spre configurarea comportamentului mentorului în învățământul superior prin experiment pedagogic. Acesta s-a desfășurat la Universitatea Tehnică a Moldovei pe un eșantion de 99 cadre didactice, dintre care, 49 subiecți-grupul experimental (GE), iar 50 subiecți, grupul de control (GC).

La *etapa inițială* am identificat eșantionul: grupul experimental (GE) și cel de control (GC), ambele constituite din cadre didactice din cadrul facultăților UTM. De asemenea, am elaborat și aplicat instrumentul de cercetare, *Chestionarul de evaluare inițială privind activitatea de mentorat în învățământul superior* bazat pe *Aria comportamentală a mentorului*, identificată de noi în Capitolul 2, scopul căruia a vizat evaluarea situației inițiale a cadrelor didactice în privința dimensiunilor comportamentale necesare pentru organizarea activității de mentorat în mediul universitar. Acest chestionar a inclus informații generale despre respondenți (gen, vârstă, experiență didactică,

departament, facultate), nivelul de cunoaștere a domeniului mentoratului și a conceptului de *mentor* în învățământul superior, dificultățile întâmpinate în activitatea didactică, motivația pentru participarea la programe de formare continuă în mentorat, cunoașterea și aplicarea dimensiunilor comportamentale ale mentorului, precum și caracteristicile mediului de învățare. Rezultatele obținute în urma chestionării au fost folosite ca reper pentru elaborarea programului formativ.

Analiza datelor colectate prezintă diversitatea de vârstă a eșantionului cu o prezență predominantă a tinerilor sub 25 de ani și a celor cu vârste între 35 și 45 de ani. Ambele grupuri, experimental și de control, se confruntă cu diverse tipuri de dificultăți în activitatea didactică, de la lipsa experienței de predare, până la probleme birocratice și gestionarea emoțiilor, evidențiind necesitatea cunoașterii unor metode eficiente de motivare a studenților. Pe plan didactic, profesorii au raportat dificultăți în formularea obiectivelor lecției, evaluarea obiectivă și abordarea nivelului polarizat de cunoștințe între studenți. Cei cu mai puțină experiență resimt lipsa tehnicilor de predare, iar profesorii cu până la 15 ani de experiență au dificultăți în relaționarea cu studenții. Profesorii cu o experiență didactică mai mică de 5 ani sunt preocupați de lipsa de experiență, în timp ce cei cu peste 25 de ani de activitate se concentrează pe comportamentul studenților și motivația acestora.

Evaluarea răspunsurilor cadrelor didactice privind rolul mentorului în mediul educațional a relevat o înțelegere diversificată a acestui concept, fiind descris ca un ghid, model sau expert pentru studenți și tineri profesori. Majoritatea respondenților au manifestat interes pentru activitatea de mentorat, în același timp, au recunoscut necesitatea unei instruiți prealabile. Unii respondenți au asociat mentoratul cu experiențele emoționale din studenție, fără a avea o definiție clară a acestui proces. De asemenea, s-a evidențiat o percepție subiectivă asupra conceptului, cu accent pe suportul personal mai degrabă decât pe o abordare sistematică. În ceea ce privește disponibilitatea de a proiecta activități de mentorat, doar câțiva subiecți au demonstrat încredere, reflectând lipsa de cunoaștere a brandingului profesional al mentorului. Motivația principală pentru înscrierea într-un program de mentorat a fost dezvoltarea personală și îmbunătățirea competențelor profesionale. Constatările inițiale subliniază necesitatea unei mai bune familiarizări cu conceptele *mentor* și *mentorat* pentru a asigura eficiența în mediul academic.

Din observațiile noastre, deducem că respondenții nu fac o distincție clară între îndrumarea primită în timpul studenției și ghidarea oferită în cadrul catedrelor sau departamentelor de specialitate în calitate de tineri specialiști. Analizând răspunsurile, nu putem identifica o definiție clară a mentoratului, ci mai curând o percepție subiectivă, bazată pe experiențe emoționale, cum ar fi sentimentul de susținere personală, care se poate reduce la secvențe particulare lipsite de o abordare sistemică și influențe reciproce. Ghidarea relatată de diferite generații de profesori universitari, bazată pe amintiri din perioada studenției se poate încadra, mai degrabă, într-o relație profesor-student determinată, implicit, de procesul de studii și nu reflectă neapărat activitatea de mentorat desfășurată metodic, într-un context favorabil unei paradigme care necesită interacțiune și influențe reciproce.

Ulterior, am analizat valorile obținute pe cele 5 dimensiuni comportamentale ale mentorului prezentate în capitolul 2, și anume: *comunicare*, *relaționare*, *expertiză profesională*, *expertiză pedagogică*, *crearea mediului de învățare*. Aceste cinci dimensiuni, au fost definite drept variabile ale experimentului, iar rezultatele obținute au fost evaluate și comparate cu cele obținute după finalizarea experimentului formativ.

Interpretarea rezultatelor obținute a fost apreciată de către noi în lumina teoriilor și metodologiilor analizate în capitolele anterioare. Reiterăm concluzia că cunoașterea unor aspecte ale activității de mentorat și afirmarea deținerii unor abilități se datorează, în mare parte, activității profesionale, care, la o primă analiză, ar putea evidenția acțiuni tipice activității de predare-învățare-

evaluare, dar lipsește abordarea sistemică și înțelegerea clară a diferențelor dintre un mediu educațional tradițional și unul axat pe interactivitate, apropierea de probleme reale ale pieței muncii și relaționarea student-mentor. Mai mult ca atât, metodele de evaluare aplicate în prima fază a experimentului pedagogic, au demonstrat că activitatea de mentorat este percepută mai curând ca o relație profesională între un tânăr angajat și un specialist cu experiență, această configurație a activității de mentorat fiind promovată și la nivelul cadrului normativ-legislativ.

Bazându-ne pe ideile-cheie prezentate în *Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior*, am elaborat și inițiat *Programul de formare a mentorilor*, axat pe dezvoltarea dimensiunilor comportamentale ale acestora în mediul universitar, cu scopul de a schimba percepțiile, de a acumula cunoștințe și de a dezvolta abilități necesare pentru o nouă ipostază a profesorului universitar - cea de mentor, în care am subliniat că mentorul are rolul central în crearea unui mediu favorabil pentru mentorat.

Programul de instruire a fost configurat astfel încât, unitățile de conținut să acopere cele cinci dimensiuni comportamentale esențiale activității de mentorat: *relaționarea și comunicarea, experiența și expertiza profesională și didactică*, precum și *crearea unor noi contexte de învățare*. Implementarea programului s-a desfășurat în două runde și s-a axat pe activități de training, discuții, reflecții și lucru în grupuri mici, toate menite să îmbunătățească abilitățile de comunicare, colaborare și feedback ale participanților.

Tabelul 3. Programul de formare a mentorilor

Nr. d/o	Unități de conținut	Total ore	Numărul de ore		
			Teoretice	Practice	Lucr. ind.
Unitatea 1. Mentoratul academic		12	2	2	8
1.1	<i>Mentor și mentorat: delimitări conceptuale.</i>	6	2	-	4
1.2	Configurația ariei comportamentale a mentorului. Dimensiunile mentoratului. Elemente de branding profesional al mentorului.	6		2	4
Unitatea 2. Comunicare și relaționare în procesul de mentorat		44	4	7	32
2.1	Aspecte de comunicare în mediul academic. Stiluri de comunicare și relaționare. Comunicarea mentor-formabil. Particularitățile comunicării în procesul de mentorat. Comunicarea interpersonală/de grup. Comunicarea virtuală. Comunicarea defectuoasă. Medierea conflictelor.	16	2	2	12
2.2	Relaționarea în context academic. Dinamica relației profesor-formabil. Particularitățile relaționării în proces de mentorat. Tipuri de personalitate - MBTI. Cultura emoțională în procesul de mentorat. Empatia didactică.	18	2	2	14
2.3	Rolul feedback-ului în educație. Instrumente de oferire a feedback-ului.	9		3	6
Unitatea 3. Expertiză profesională în domeniul de specialitate		26	1	3	22
3.1	Domenii de competență și expertiză profesională. Valorificări ale experienței profesionale.	13	1	2	10
3.2	Selectarea conținutului și transmiterea mesajului. Promovarea ideilor inovatoare.	13	-	1	12
Unitatea 4. Expertiză pedagogică		43	4	8	31
4.1	Diversitatea abordărilor în educație. Stiluri de predare și învățare. Instrumente de evaluare.	21	2	2	17
4.2	Proiectarea activității de formare profesională realizată prin mentorat; formarea grupurilor de lucru, repartizarea sarcinilor.	10	2	2	6
4.3	Tehnici de gestionare a procesului de formare profesională (predare-învățare-evaluare) prin mentorat.	12		4	8

Unitatea 5. Mediul de învățare, condiție de realizare a mentoratului		39	3	6	30
5.1	Mediul educațional: concept și dimensiuni. Caracteristicile mediului de învățare. Rolul profesorului într-un nou context educațional.	18	2	2	14
5.2	Învățarea experiențială / contextuală, model eficient de formare profesională. Specificul filosofiei PBL. Configurații. Modalități de planificare și organizare a PBL din perspectiva unui nou context educațional favorabil mentoratului.	21	1	4	16
<i>Evaluare la modul / schimb de experiență</i>		16	-	4	12
Total		180	14	31	135

După intervenția formativă, în urma aplicării chestionării repetate, GE a înregistrat o îmbunătățire vizibilă pe *dimensiunea de comunicare*. Aproximativ 30 de cadre didactice au dezvoltat abilități bune în această dimensiune, iar interesul pentru feedback a crescut semnificativ.

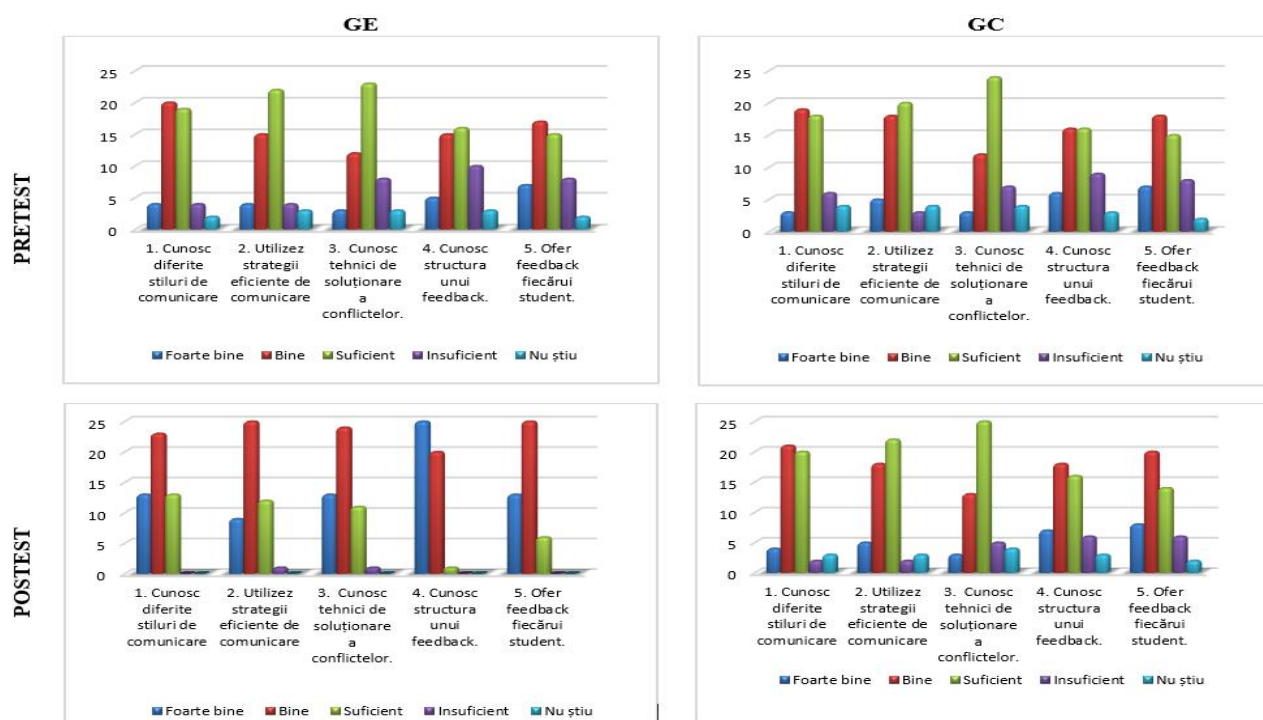


Fig. 6. Dimensiunea de comunicare

Dacă anterior doar 5 persoane cunoșteau bine structura feedbackului, acum numărul a crescut la 28, iar numărul celor care oferă feedback frecvent s-a dublat, de la 24 la 43. De asemenea, majoritatea participanților percep acum feedbackul ca pe o observație constructivă, nu ca pe o critică. Figura 6 arată că opțiunile „insuficient” și „nu știu” au scăzut semnificativ, indicând schimbări pozitive. După cum observăm, GC înregistrează o creștere nesemnificativă, cu 1-2 persoane care au îmbunătățit aspectele legate de comunicare față de faza inițială.

Comparând datele obținute în faza inițială pe dimensiunea de relaționare, similar cu ce s-a observat pe dimensiunea de comunicare, în GE, se remarcă o creștere a numărului de persoane care recunosc o îmbunătățire în înțelegerea diverselor tipuri de personalitate, în special în categoriile *foarte bine* - 14 persoane și *bine* - 27. În GC, la această etapă, se constată o creștere modestă a valorilor pozitive.

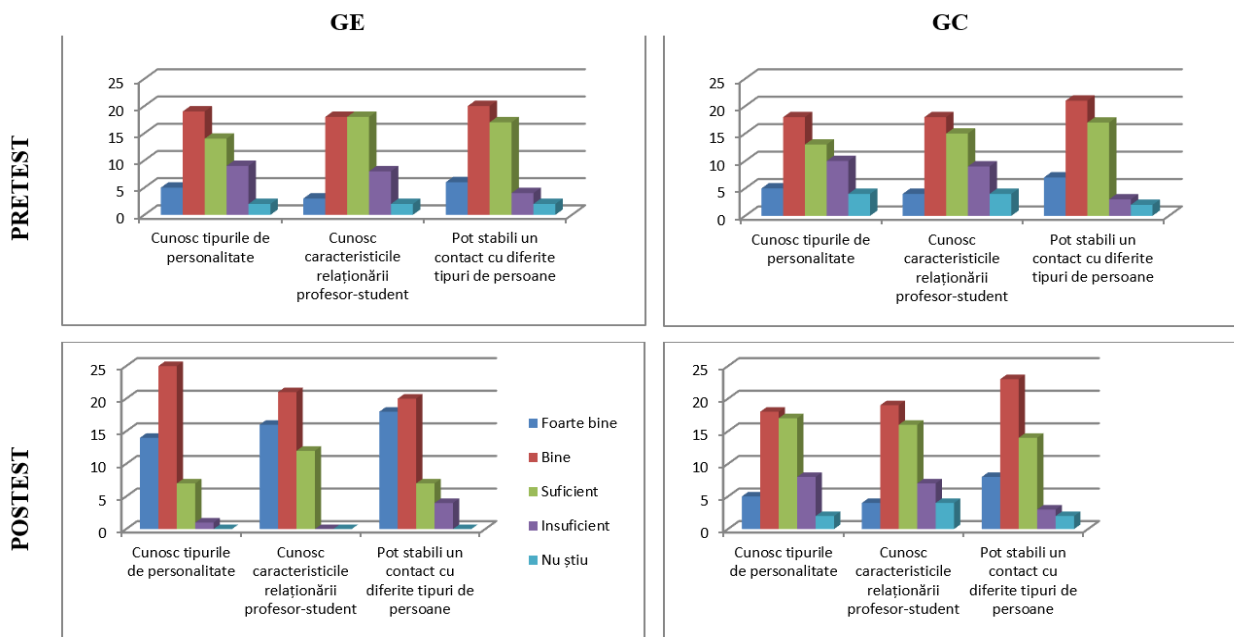


Fig. 7. Dimensiunea de relaționare

De asemenea, urmărind evoluția GE, participanții evidențiază o consolidare a abilităților de a stabili contact cu diverse tipuri de persoane, reflectată în numărul mare de răspunsuri pozitive - 38 de persoane, în timp ce răspunsurile negative nu se mai regăsesc printre opțiunile selectate de respondenți. Impactul pozitiv al instruirii este demonstrat și prin dispariția persoanelor care nu erau familiarizate anterior cu tipurile de personalitate.

Pe dimensiunea expertizei profesionale se înregistrează, de asemenea, un progres. Astfel, în GE se atestă o creștere în cunoașterea, valorificarea și aplicarea inovațiilor în propriul domeniu de formare, cu aproximativ 40 de cadre didactice. La polul opus, GC a manifestat o înțelegere și aplicare mai puțin pronunțată a tendințelor din domeniu.

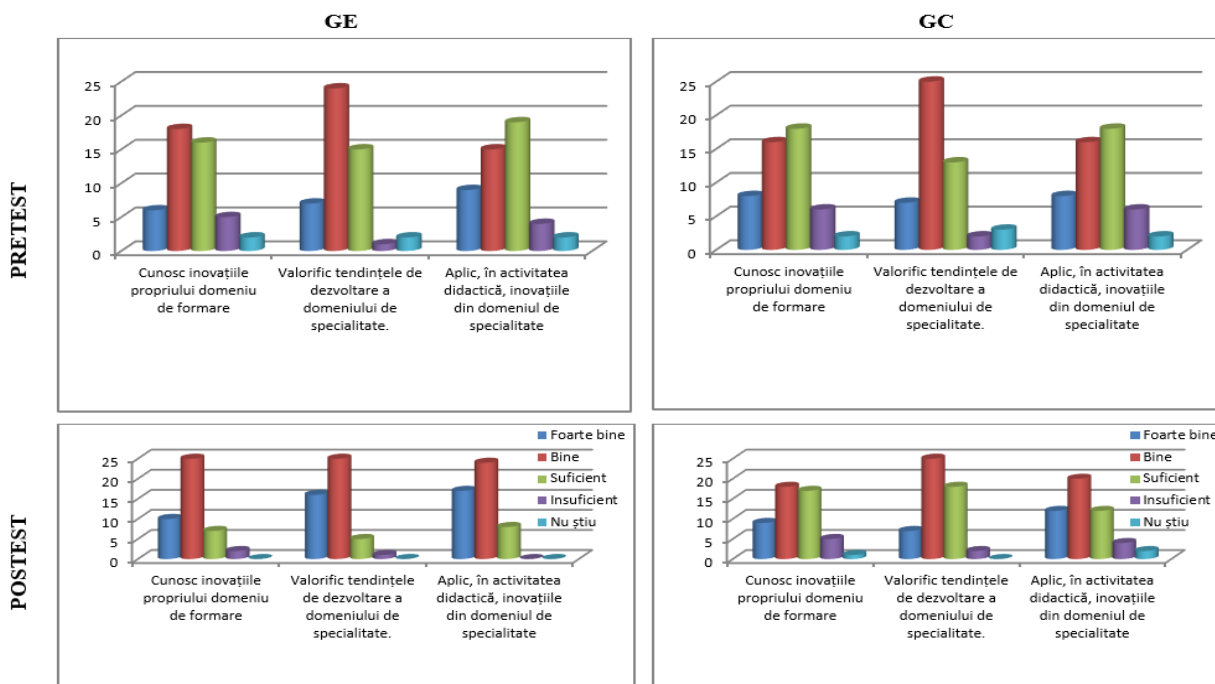


Fig. 8. Dimensiunea expertizei profesionale

Este important de menționat că toți cei 49 de formabili activează în cadrul Facultății Calculatoare, Informatică și Microelectronică (FCIM), UTM, un domeniu extrem de dinamic la etapa actuală. Îmbunătățirea rezultatelor pe acest segment subliniază necesitatea unei actualizări continue, atât a inovațiilor, cât și a modurilor de integrare a acestora în activitatea didactică. Această interpretare este susținută și de dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice în transmiterea cunoștințelor și conținuturilor complexe într-o formă accesibilă. Rezultatele sugerează că programul de instruire pentru grupul experimental a avut un impact asupra sensibilizării dezvoltării competențelor legate de cunoașterea și aplicarea inovațiilor, dar și valorificarea acestora în contextul didactic.

Analizând informațiile colectate cu referire la valorificarea *expertizei pedagogice*, observăm o evoluție pozitivă pe toate segmentele. De asemenea, constatăm că grupul experimental etalează un nivel mai vizibil de cunoaștere și aplicare a diferitelor aspecte legate de predare și evaluare, comparativ cu cei din grupul de control. În grupul experimental, 39 de participanți declară cunoașterea *foarte bună* și *bună* a diferitelor stiluri de predare, în timp ce în cel de control sunt 29 de persoane.

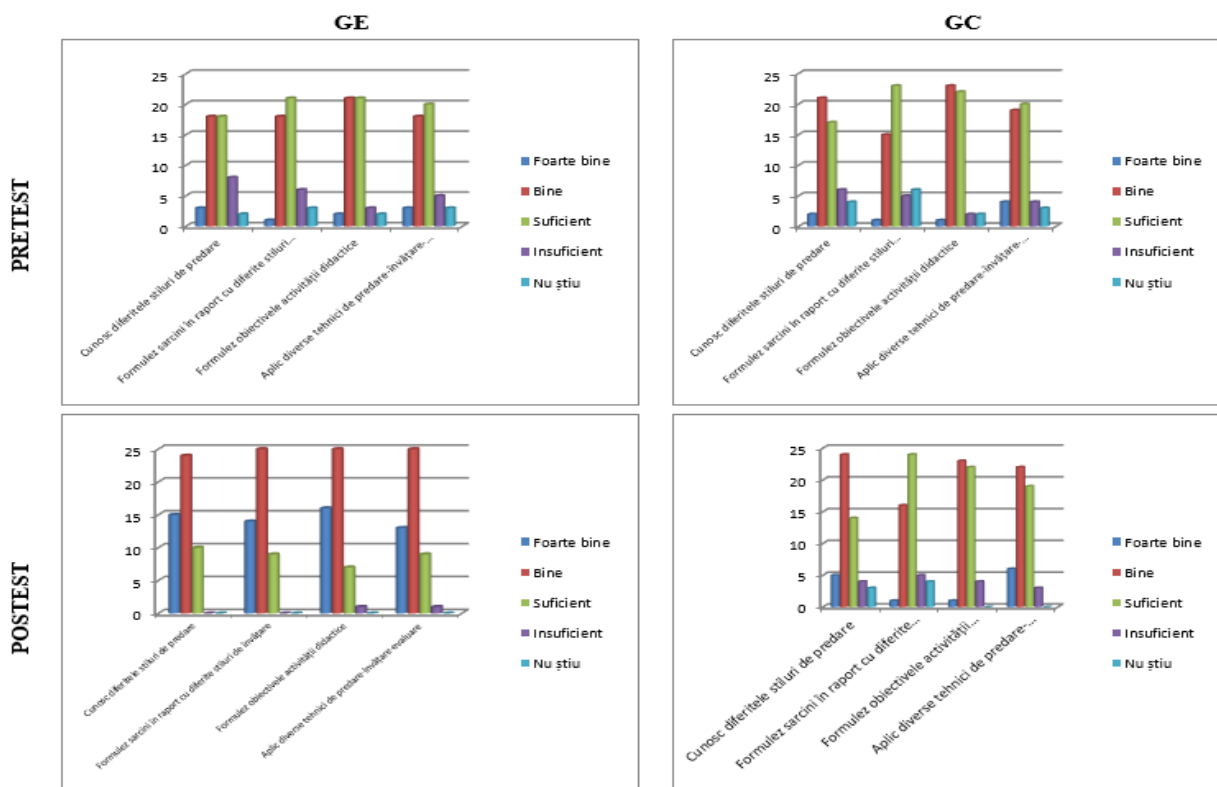


Fig. 9. Dimensiunea expertizei pedagogice

Rezultatele obținute pe dimensiunea a cincea indică asupra faptului că programul de formare a dus la o sensibilizare a cadrelor didactice din GE în ceea ce privește *crearea și gestionarea mediului educațional*.

În consecință, în faza de constatare se înregistrează o creștere a numărului de persoane capabile să gestioneze un mediu de învățare, fie ajustând elementele mediului, fie acționând într-un mediu nou (aproximativ 40 de cadre didactice). Din rezultatele obținute, se poate observa și o tendință ascendentă a numărului de persoane care au înțeles modul în care funcționează un mediu nou, precum PBL, cum se formează grupuri de lucru și cum se monitorizează activitatea experiențială de învățare (aprox. 40 de persoane).

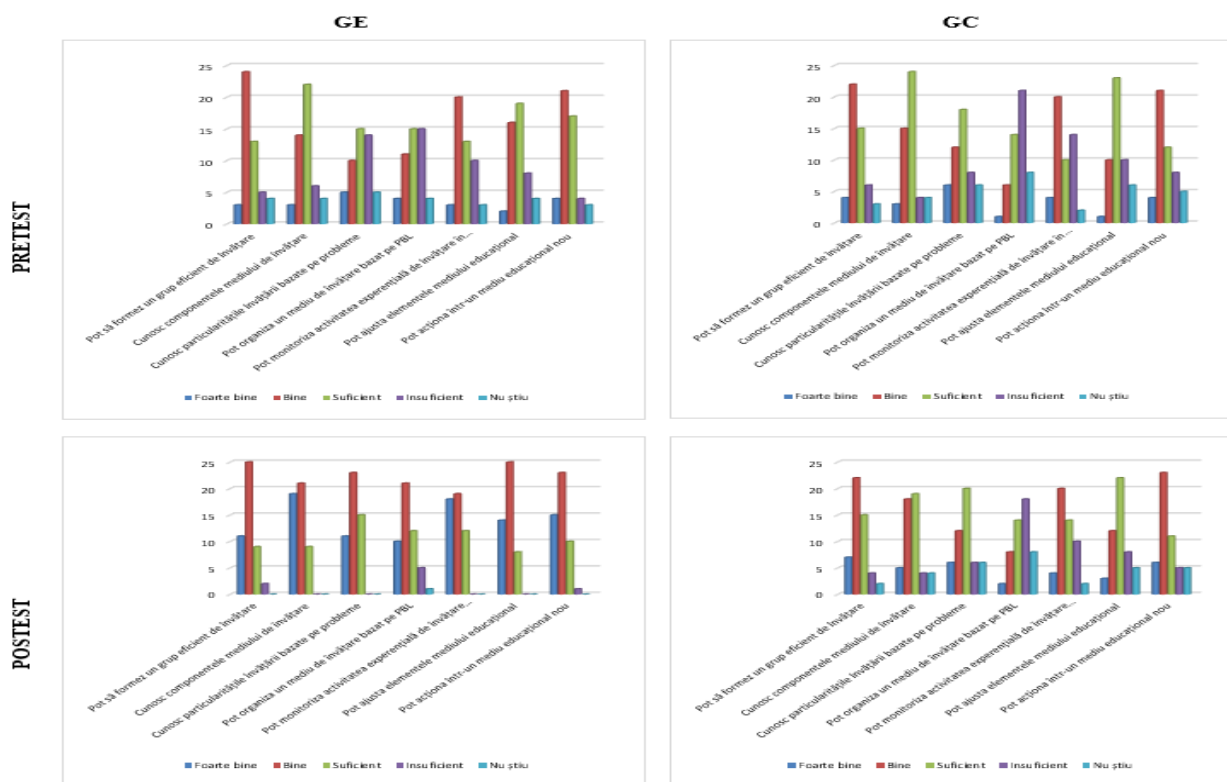


Fig. 10. Dimensiunea creării mediilor de învățare

Dacă în GE identificăm un număr dublu de participanți, adică 43 de cadre didactice care cunosc particularitățile învățării bazate pe probleme, atunci numărul celor din GC care demonstrează competențe în organizarea unui mediu de învățare bazat pe soluționarea problemelor este de două ori mai mic, fiind reprezentat de 24 de cadre didactice.

O prezentare generală a valorilor obținute în faza inițială, raportate la cele din faza finală este reflectată în Tabelul 4 care etalează analiza comparativă a rezultatelor din GE vs GC. Tabloul obținut arată o evoluție favorabilă în dezvoltarea celor cinci dimensiuni comportamentale ale mentoratului universitar în GE. După intervenția formativă, numărul persoanelor din grupul experimental care au demonstrat o dezvoltare foarte bună și bună a acestor dimensiuni s-a dublat, crescând de la 22 la 39, din cei 49 (79%). În același timp, numărul celor cu o dezvoltare medie s-a redus la jumătate, de la 18 la 9 persoane, iar doar o singură persoană a raportat o dezvoltare insuficientă.

Prin comparație, în GC, s-a înregistrat un progres modest, cu o creștere medie de doar 3 persoane (de la 22 la 25) care au demonstrat o dezvoltare pozitivă a dimensiunilor comportamentale, în timp ce numărul celor cu dezvoltare suficientă și insuficientă a rămas aproape neschimbat.

Aceste rezultate evidențiază impactul pozitiv al programului formativ asupra dezvoltării dimensiunilor comportamentale ale mentoratului în grupul experimental, comparativ cu progresul modest înregistrat în grupul de control.

Tabelul 4. Valori comparative în grupul experimental și de control (pretest/posttest)

Nivel Variabila/Nr. pers.		foarte bine-bine		suficient		insuficient	
		pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Comunicare	GE	20	40	20	8	9	1
	GC	21	23	19	20	10	7
Relaționare	GE	24	38	16	9	9	2
	GC	24	26	15	15	11	9

<i>Expertiză în domeniu</i>	GE	26	41	16	7	5	1
	GC	26	30	17	15	7	5
<i>Expertiză didactică</i>	GE	21	39	20	9	8	1
	GC	22	24	20	20	8	6
<i>Crearea medului. de învățare</i>	GE	21	37	16	11	12	1
	GC	18	22	17	16	15	12
<i>Media nr. persoane</i>	GE	22	39	18	9	9	1
	GC	22	25	18	17	10	8
<i>Media %</i>	GE	44%	79%	36%	18%	18%	2%
	GC	44%	50%	36%	34%	20%	16%

În contextul rezultatelor obținute, menționăm că cele două instrumente *Chestionarul de evaluare inițială* (pretest) și *Chestionarul de evaluare finală* (posttest), au facilitat observarea comportamentului mentorului. Aceste instrumente reprezintă o abordare cantitativă care ne-a permis să comparăm datele inițiale cu cele finale și să evidențiem evoluția numărului de persoane implicate în dezvoltarea / consolidarea fiecărei *dimensiuni comportamentale a mentorului universitar*.

În același timp, s-a constatat necesitatea utilizării unor instrumente calitative pentru a valida ipoteza de cercetare și a evalua dimensiunile comportamentale ale cadrelor didactice universitare în activitatea de mentorat. Prin urmare, am elaborat și am aplicat alte două instrumente: *Fișa de autoevaluare a mentorului* și *Harta conceptuală a activității mentorului universitar*. Acestea au fost utilizate pentru a evalua atitudinile și pregătirea profesorilor universitari în contextul mentoratului, fiind incluse drept livrabile obligatorii pentru cei 49 de participanți din grupul experimental la portofoliul de finalizare a programului *Mentorat în formarea profesională*.

Harta conceptuală, un instrument vizual de analiză a consolidării practicilor didactice, a fost utilizată pentru a configura profilul profesorului-mentor pe cele cinci dimensiuni comportamentale: relaționare, comunicare, expertiză pedagogică, expertiză profesională și crearea mediului de învățare. Aceasta a permis participanților să reflecteze asupra activității lor de mentorat și să împărtășească abordările individuale prin prisma acestor dimensiuni.

Fișa de autoevaluare a profesorului-mentor a fost dezvoltată și utilizată pentru a evalua capacitatea acestora de a desfășura activități de mentorat, concentrându-se pe impactul celor cinci dimensiuni comportamentale asupra procesului de învățare al studenților. Prin acest exercițiu, profesorii au identificat domeniile care necesită îmbunătățire și au reflectat asupra resurselor necesare pentru a-și optimiza performanța.

Constatarea prezenței dimensiunilor comportamentale ale mentorului de către cadrele didactice universitare implicate în experiment, au depins atât de aspecte atitudinale (neîncredere în a greși), dar și de cunoașterea esenței fenomenului mentoratului, fapt care ne orientează spre necesitatea promovării noilor strategii de relaționare profesor - student în învățământul superior. Chiar dacă mediul universitar deține resursa umană cu cea mai înaltă calificare profesională, inovațiile trebuie implementate prin formare profesională continuă în diversitatea formelor sale.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Ținând cont de scopul și obiectivele cercetării, venim cu următoarele **concluzii generale**:

1. Sistemul educațional, ca subsistem al macrosistemului socioeconomic, reflectă interacțiunea dintre necesitățile pieței muncii și condițiile de formare profesională, ceea ce impune o adaptare constantă pentru a asigura relevanța și eficiența acestuia.
2. Relația profesor-student în procesul de formare profesională, structurată prin abordări

paradigmatice la nivel conceptual și strategii operaționale, necesită implicarea activă și competență a profesorilor universitari. Aceștia trebuie să își asume roluri care depășesc tradiția, facilitând crearea unui context de învățare care solicită studenților o participare activă și responsabilă.

3. Mentoratul, așa cum este definit în cercetarea de față, nu se încadrează în prevederile actuale ale Codului Educației, care se axează pe integrarea profesională a tinerilor specialități în învățământul general. În schimb, această cercetare pune accent pe crearea unui mediu de învățare cu aspecte fizice, socio-culturale și emoționale, care să faciliteze formarea profesională a studenților prin implicarea lor în rezolvarea problemelor reale de pe piața muncii. Succesul acestui demers este asigurat printr-o relație de mentorat între profesor și student, profesorul demonstrând un comportament de mentor.
4. Mentoratul și comportamentul competent al mentorului se bazează pe repere epistemologice care justifică posibilitatea realizării acestuia în mediul academic universitar. Din perspectiva socială, modelarea și învățarea socială au loc într-un câmp social, unde se exercită și controlul social; din punct de vedere psihologic, personalitatea ca ansamblu de condiții interne învață în limitele comportamentelor dobândite; iar din perspectiva științelor pedagogice, sunt oferite multiple strategii educaționale bazate pe cooperare, care și-au dovedit eficiența. Paradigma educațională care valorifică modelul de acțiune PBL creează un context propice pentru mentorat, promovând implicarea colaborativă și asumarea angajamentelor reciproce care scot în evidență eforturile ambilor actanți (ale profesorului și ale studentului).
5. Rolul de mentor, definit ca expert-îndrumător, nu este determinat doar de vârsta și experiența pedagogică a profesorului universitar, ci și de prezența celor cinci dimensiuni comportamentale definite în lucrare, care asigură aria comportamentală în cadrul mentoratului.
6. Relația de mentorat mobilizează dimensiunea identitară, contribuind la maturitatea vocațională a ambilor protagoniști: mentor și mentorabil. În acest sens, mentorul devine un designer al mediului de formare profesională, axându-se pe aspecte precum comunicarea, interrelaționarea și expertiza profesională și pedagogică. În acest demers, profesorul are nevoie de resurse și timp pentru a se acomoda noilor cerințe, astfel încât să configureze un mediu de învățare care să faciliteze realizarea obiectivelor de formare profesională ale studenților prin abordarea problemelor reale de pe piața muncii.
7. Rezultatele experimentului pedagogic indică o dinamică pozitivă în dezvoltarea comportamentului de mentor, prin formarea și consolidarea celor cinci dimensiuni comportamentale: relaționare, comunicare, expertiză profesională, expertiză didactică și crearea mediilor de învățare. De asemenea, s-a observat o îmbunătățire a capacității de proiectare a activităților de mentorat și o înțelegere mai profundă a brandului profesional al mentorului. Aceste elemente sunt esențiale pentru desfășurarea eficientă a procesului de mentorat în universități.
8. Prin prisma rezultatelor obținute, **ipoteza** lansată la începutul cercetării noastre care orientează spre faptul că: *vom dezvolta dimensiunile comportamentale ale mentorului universitar, dacă procesul se va baza pe repere teoretice și metodologice ale activității de mentorat și va fi valorificat Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior este validată.* Aceasta oferă temeiul pentru a afirma **soluționarea problemei științifice** prin elaborarea și validarea experimentală a modelului pedagogic menționat, fundamentat teoretic și metodologic prin definirea conceptului de *dimensiune comportamentală a mentorului*,

determinarea *ariei comportamentale a mentorului* din perspectiva relaționării cu studenții într-un context interactiv de realizare a programelor de formare profesională (PBL). Acest model oferă managerilor și cadrelor didactice un program de formare a mentorilor universitari.

9. Sistemul de învățământ superior reprezintă un context propice pentru îmbunătățirea procesului de învățare și dezvoltare continuă. Implementarea programelor de mentorat la nivel universitar oferă profesorilor oportunitatea de a-și dezvolta competențele de mentorat, contribuind astfel la o experiență educațională îmbunătățită pentru studenți și la optimizarea procesului de formare profesională.

Din perspectiva rezultatelor obținute în cadrul cercetării, **recomandăm:**

La nivel de politici educaționale instituționale:

- Organizarea stagiilor de formare continuă și inițierea cadrelor didactice în programe precum *Mentorat în formarea profesională*, asigurând astfel actualizarea constantă a competențelor necesare.
- Dezvoltarea unui instrument de măsurare a eficienței mentoratului, care să permită evaluarea impactului acestuia asupra studenților și profesorilor, contribuind astfel la îmbunătățirea continuă a procesului de mentorat.
- Crearea unei platforme digitale instituționale de mentorat, care să faciliteze comunicarea și colaborarea între mentori și studenți, oferind resurse și suport în timp real.
- Inițierea unei platforme de mentorat inter-instituțional destinată cadrelor didactice din învățământul superior, care să permită schimbul de bune practici și colaborarea între diverse instituții academice.
- Elaborarea unui *ghid metodologic* pentru cadrele didactice universitare, care să includă resurse, metodologii și instrumente diverse pentru dezvoltarea și consolidarea ariei comportamentale a profesorilor cu rol de mentor.

La nivelul managementului universitar:

- Adaptarea și implementarea modelului pedagogic, ajustat specificului fiecărei instituții și domeniului de formare profesională, pentru a asigura o aplicare eficientă și relevantă.
- Elaborarea unor strategii de dezvoltare a programelor de formare profesională bazate pe mentorat, pentru a integra mentoratul ca element central al formării studenților.
- Conceptualizarea unor modalități de motivare a cadrelor didactice, prin care să fie recunoscută și încurajată implicarea lor în activități de mentorat, asigurând astfel dedicarea și performanța în acest rol.
- Consolidarea culturii organizaționale a universității, prin introducerea unor tradiții și evenimente dedicate mentoratului, care să valorifice și să celebreze rezultatele obținute prin aceste activități.
- Valorificarea posibilităților de implicare a beneficiarilor inclusiv a angajatorilor, în activitățile de mentorat, pentru a asigura relevanța formării profesionale și pentru a facilita tranziția studenților către piața muncii.

Aceste recomandări sunt menite să sprijine dezvoltarea și consolidarea activității de mentorat în învățământul superior, asigurând astfel o formare profesională de înaltă calitate și o relație profesor-student bazată pe colaborare și dezvoltare reciprocă.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. ANDRIȚCHII, V., BALAN, T. Abordări teoretice ale mentoratului din perspectiva dezvoltării profesionale. In: *Univers Pedagogic*. 2015, nr. 4(48), pp. 62-67. ISSN 1811-5470.
2. BALAN, T., ANDRIȚCHII, V. Repere psihologice ale activității de mentorat în contextul dezvoltării profesionale. In: *Psihologie*. 2015, nr. 3-4, pp. 26-34. ISSN 2537-6276.
3. BÎRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. 220 p. ISBN 973-30-4520-9.
4. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ, M. et al. *Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*: monogr. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
5. CRISTEA, S. Paradigme în educație/pedagogie. In: *Didactica Pro...* 2014, nr. 5-6 (87-88), pp. 93-100. ISSN 1810-6455.
6. DANDARA, O., CEPRAGA, L., GOGOI, E., PRIȚCAN, V. *Ghid metodologic pentru cadrele didactice din învățământul superior: Învățarea bazată pe probleme*. Chișinău: CEP USM, 2020. 185 p. ISBN 978-9975-149-92-1.
7. DATCU (CRAȘOVAN), M. *Mentoratul - modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*: rez. tz. de doct. Cluj-Napoca, 2011. 33 p.
8. GORAȘ-POSTICĂ, V. Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic. In: *Didactica Pro...* 2020, nr. 2-3(120-121), pp. 13-18. ISSN 1810-6455.
9. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme: Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009. 352 p. ISBN 978-973-611-605-6.
10. KUHN, T. S. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Humanitas, 2008. 279 p. ISBN 978-973-50-2030-9.
11. LOSÎL, E. Rolul mentoratului în cariera profesională. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*: materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Chișinău, 2014, vol. 1, pp. 346-352.
12. PĂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
13. SCHIFIRNET, C. *Generație și cultură*. București: Albatros, 1985. 264 p.
14. UNGUREANU, D. Mentoring-ul în educația adulților. In: *Revista de Științe ale Educației*. Timișoara, 2001, nr. 5. ISSN 2457-8673.
15. VASILIEV, M. Mentoratul în învățământul universitar - o modalitate de modernizare a relației profesor-student. In: *Tradiționalism și modernism în educație: realitate și deziderate*: materialele conf. șt. intern., 2003. Chișinău, 2003, pp. 165-168. ISBN 9975-932-41-X.

În limba engleză

16. BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977. 247 p. ISBN 978-0138167516.
17. BARROWS, H. S. Foreword. In: EVENSEN, D., HMELO, C., HMELO-SILVER, C. eds. *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publications, 2000. 376 p. ISBN 978-1410604989.
18. BOUDON, R. Education, Social Mobility, & Sociological Theory. In: RICHARDSON, J. G., ed. *Handbook of Theory & Research for the Sociology of Education*. N-Y: Greenwood Press, 1986, chapter 4, pp. 261-274.
19. BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. G., ed. *Handbook of Theory & Research for the Sociology of Education*. N-Y: Greenwood Press, 1986, ch. 1, pp. 241-258.
20. BROWN, M., LONG, Ph. Trends in Learning Space Design. In: OBLINGER, D. G., ed. *Learning Spaces*. Boulder: EDUCAUSE, 2006, chapter 9, pp. 9.1-9.11. ISBN 0-9672853-7-2.
21. CHISM, N. Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces. In: OBLINGER, D. G., ed. *Learning Spaces*. Boulder: EDUCAUSE, 2006, chapter 2, pp. 2.1-2.12. ISBN 0-9672853-7-2.
22. COHEN, N. H. *The Manager's Pocket Guide to Effective Mentoring*. Montgomery: HRD Press, 2012. 120 p. ISBN 0-87425-469-8.

23. COOLEY, C. H. *Social organization: a study of the larger mind*. N-Y: Charles Scribner's Sons, 1910. 426 p.
24. CRISP, G., CRUZ, I. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. In: *Research in Higher Education*. 2009, vol. 50, no. 6, pp. 525-545. ISSN 0361-0365.
25. DE GRAVE, W. S., DOLMANS, D. H., VAN DER VLEUTEN, C. P. Profiles of Effective Tutors in Problem-based Learning: Scaffolding Student Learning. In: *Medical Education*. 1999, vol. 33, issue 12, pp. 901-916. ISSN 1365-2923.
26. FIGUEIREDO, A. D., AFONSO, A. P. *Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context*. Hershey: Information Science Publishing, 2005. 333 p. ISBN 978-1591404880.
27. GOGOI, E., LOZOVANU, E. Conceptual reframing of the socialization process from the mentoring activity perspective. In: *Journal of Social Sciences*. 2023, vol. 6, no. 1, pp. 96-106. ISSN 2587-3490.
28. GRAETZ, K. A. The Psychology of Learning Environments. In: OBLINGER, D. G., ed. *Learning Spaces*. Boulder: EDUCAUSE, 2006, chapter 6, pp. 6.1-6.14. ISBN 0-9672853-7-2.
29. HANSMAN, C. A. Diversity and Power in Mentoring Relationships. In: HANSMAN, C. A., MOTT, V. W., ELLINGER, A. D., GUY, T., eds. *Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues*. Columbus: ERIC Publications, 2002, no. 388, pp. 39-48.
30. JACOBI, M. Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. In: *Review of Educational Research*. 1991, vol. 61, no. 4, pp. 505-532. ISSN 0034-6543.
31. JACOBS, G. M., WANG, A., LI, X., XIE, Y. Making Thinking Audible and Visible via Cooperative Learning. In: CHAU, M. H., KERRY, T., eds. *International perspectives on education*. London: Continuum, 2008, chapter 7, pp. 103-117.
32. JONES, C., SHAO, B. *The net generation and digital natives: Implications for higher education*. York: Higher Education Academy, 2011. 53 p.
33. KENNEDY, F. A., WIDENER, S. K. Socialization mechanisms and goal congruence. In: *Accounting, Organizations and Society*. 2019, vol. 76, pp. 32-49. ISSN 0361-3682.
34. KERKA, S. New Perspectives on Mentoring. In: *New Perspectives on Mentoring. ERIC Digest*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult Career & Vocational Education, 1998, no. 194. 7 p.
35. KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. 256 p. ISBN 0132952610.
36. KOLMOS, A., DU, X., HOLGAARD, J. E., JENSEN, L. P. *Facilitation in a PBL environment*. Aalborg, 2008. 78 p. ISBN 978-87-991994-8-8.
37. KRAM, K. E. Phases of the Mentor Relationship. In: *Academy of Management Journal*. 1983, vol. 26, no. 4, pp. 608-625. ISSN 0001-4273.
38. LEVINSON, D. J., DARROW, C. N., KLEIN, E. B., LEVINSON, M. H., MCKEE, B. *The Seasons of a Man's Life*. 1st ed. N-Y: Ballantine Books, 1978. 363 p. ISBN 0-394-40694-X.
39. OBLINGER, D. G., ed. *Learning Spaces*. Boulder: EDUCAUSE, 2006. 444 p. ISBN 0-9672853-7-2.
40. *Quality of the Physical Environment of the School and the Quality of Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), France. 1988.
41. SAVIN-BADEN, M. *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. London: Open University Press, 2000. 26 p. ISBN 0-335-20337-X.

Resurse web

42. FISC, P. *Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life* [online]. 2017 [citat 14.01.2021]. Disponibil: <https://www.peterfisk.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>
43. Margaret Mead: [cultural anthropologist and writer]. In: *History.com Editors* [online]. 2010 [citat 01.05.22]. Disponibil: <https://www.history.com/topics/womens-history/margaret-mead>
44. MILLER, B. George Herbert Mead - The I and the Me [video]. In: *Course MCAT. Unit. 12: Foundation 8: Individuals and society* [online]. Khan Academy [citat 11.05.21]. Disponibil: <https://www.khanacademy.org/test-prep/mcat/individuals-and-society/self-identity/v/george-herbert-mead-the-i-and-the-me>
45. STĂNESCU, V. Metode de dezvoltare profesională: mentorat si coaching. In: *iTeach: Experiențe didactice* [online]. 2016, nr. 57 [citat 22.04.2022]. ISSN 2247-966X. Disponibil: <https://iteach.ro/newsletter/nr57/>

LISTA PUBLICAȚIILOR LA TEMA TEZEI

1. **GOGOI, E.,** DANDARA, O. Mentoratul academic în învățământul ingineresc, mecanism de actualizare a demersului didactic. In *Didactica Pro*, 2023, nr. 4(140), pp. 2-5. ISSN 1810 6455.
2. DANDARA, O., **GOGOI, E.** Contextul de învățare, determinantă a eficienței procesului de formare profesională prin învățământul universitar. In *Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare”*, 9-10.11. 2023, pp. 217-225. ISBN 978-9975-62-688-0
3. **GOGOI, E.** Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat. În *Studia Universitatis Moldaviae*, seria ”Științe ale Educației” nr. 5 (165), 2023, pp. 64-68. ISSN 1857-2103.
4. **GOGOI, E.,** LOZOVANU, E. Conceptual reframing of the socialization process from the mentoring activity perspective. In: *Journal of Social Sciences*, 2023, vol. 6, nr. 1, pp. 96-106. ISSN 2587-3490. eISSN 2587-3504.
5. **GOGOI, E.** Mentoring Engineering Students; In *Journal of Social Sciences*, 2020. No. 3, pp. 5-10. ISSN 2587-3490. eISSN 2587-3504.
6. **GOGOI, E.** Mentor’s Roles in Problem Based Learning, în conferința internațională *Тенденции и Перспективы Развития Наук И Образования в условиях глобализации»,* Ukraine, June 26, 2020, pp. 114-117. УДК 001+37(100) ББК 72.4+74(0) Т 33.
7. **GOGOI, E.** Exploring PBL as a New Learning Context in Engineering Education. In: *Electronics, Communications and Computing. IC ECCO 2022*. Chișinău. Ed. 12, 20-21 octombrie 2022, pp. 306-311.
8. CEPRAGA, L., **GOGOI, E.** The pedagogical dimension of the physical learning environment in the university system în Conferința „*Competitivitate și inovare în economia cunoașterii*” Ediția 26, Chișinău, Moldova, 23-24 septembrie 2022, pp. 204-213. ASEM.
9. **GOGOI, E.,** LAZARIUC, C, Conceptul de parteneriat educațional raportat la învățământul ingineresc, în Conferința Științifică Internațională „*Cercetarea, Dezvoltarea și Inovarea din perspectiva Eticii Globale*”, 15.04.2022, pp. 77-88. ISBN 978-9975-45-821-4 (PDF).
10. CEPRAGA, L., **GOGOI, E.** PBL – factor de succes în dezvoltarea Generației Z, în Conferința Științifică Internațională „*Relevanța și calitatea formării universitare: competente pentru prezent și viitor*”, USARB: 09.10.2020, pp. 10-16. ISBN 978-9975-50-255-9.
11. **GOGOI, E.,** ISTRATI, D., COJUHARI, I. Educația 4.0: evoluție, provocări și perspective, în *Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”*, UST, 27.02 2021, pp. 241-245. ISBN 978-9975-76-322-6.
12. DANDARA, O., CEPRAGA, L., **GOGOI, E.,** PRIȚCAN, V. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din învățământul superior. Învățarea bazată pe probleme, Chișinău, CEP USM, 2020. – 185 p. ISBN 978-9975-149-92-1.
13. **GOGOI, E.** Aspecte aplicative ale e-mentoratului în învățământul ingineresc. In: BURLACU, N., ABABII, V., CIORBĂ, D. et al. *Soluții pentru studii online în învățământul universitar ingineresc: Ghid de bune practici*. Chișinău: MS Logo, 2021, pp. 20-30. ISBN 978-9975-3481-6-4.

ADNOTARE

Gogoi Elena, *Repere psihopedagogice ale mentoratului în învățământul superior*, teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 231 de titluri, 8 anexe, 166 de pagini de text de bază, 39 figuri, 11 tabele, rezultatele obținute sunt publicate în 13 lucrări științifice;

Cuvinte-cheie: *mentor, mentorat, mentorabil, mediu de învățare, paradigmă educațională, învățarea bazată pe probleme, dimensiune comportamentală a mentorului, dimensiunile mentoratului, model pedagogic.*

Scopul lucrării rezidă în fundamentarea conceptuală și metodologică a modelului pedagogic al activității de mentorat și dezvoltarea dimensiunilor comportamentale ale mentorului.

Obiectivele cercetării: abordarea analitică a conceptelor: *mentor, mentorabil, mentorat, mediu/context de învățare/educațional* în învățământul superior, *paradigmă educațională* interactivă de învățare conectată cu piața muncii; determinarea caracteristicilor mediului/contextului educațional; fundamentarea epistemologică a activității de mentorat; configurarea conceptuală a trăsăturilor esențiale ale activității de mentorat și a dimensiunilor comportamentale ale cadrului didactic universitar în rol de mentor; elaborarea și validarea experimentală a modelului pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior; elaborarea unui program de formare a mentorilor în învățământul superior.

Noutatea și originalitatea științifică vizează: configurarea reperelor teoretico-conceptuale ale procesului de mentorat în învățământul superior; configurarea ariei/dimensiunilor comportamentale ale mentorului și ale activității de mentorat; elaborarea unui model pedagogic de relaționare a elementelor constitutive pentru asigurarea unui nou context interactiv de formare profesională a studenților prin activitate de mentorat; valorificarea conceptului de *mediu/context de învățare*, prin conexiunea la paradigma educațională; definirea conceptului de *dimensiune comportamentală a mentorului*; crearea unui program de formare a mentorilor universitari din perspectiva realizării programelor de formare profesională într-un context interactiv.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice constau în: elaborarea și validarea experimentală a unui model pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior, fundamentat teoretic și metodologic prin definirea conceptului de *dimensiune comportamentală a mentorului*, determinarea *ariei comportamentale a mentorului* din perspectiva relaționării cu studenții într-un context interactiv de realizare a programelor de formare profesională (PBL), oferind managerilor și cadrelor didactice un program de formare a mentorilor universitari.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: consolidarea domeniului *Pedagogie universitară*, prin concretizarea și adaptarea accepțiilor conceptelor: *mentor, mentorat, mediu/context de învățare/educațional, paradigmă educațională* interactivă de învățare conectată cu piața muncii; consolidarea conceptului de *mediu și context de învățare/educațional*; fundamentarea epistemologică a mentoratului din perspectiva științelor conexe formării comportamentului: sociologie, psihologie, științe ale educației; elaborarea reperelor conceptuale ale activității de mentorat în învățământul superior, exprimate prin-un model pedagogic, care reflectă contextul interrelaționării profesorului și studentului; configurarea dimensiunilor comportamentale ale mentorului universitar ce realizează formarea profesională a studenților într-un context interactiv, conectat la problemele reale ale pieței muncii; definirea conceptului de *dimensiune comportamentală*, dimensiune a comportamentului profesional coraportat la conceptul de *competență profesională*.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în: oferirea sistemului învățământului superior din Republica Moldova a unor repere teoretice și metodologice privind activitatea de mentorat, prin care este fundamentată științific trecerea profesorului universitar de la rolurile tradiționale de predare, la rolul de mentor al studentului; prezentarea exhaustivă a fenomenului mentoratului și activitatea mentorului în mediul universitar, din perspectiva creării și valorificării posibilităților unor medii de formare profesională relevante misiunii actuale a învățământului superior (învățarea prin rezolvare de probleme conectate la piața muncii); elucidarea, prin prisma unui nou aspect, cel al relației profesor universitar - student, a activității de mentorat; oferirea unui program de formare continuă orientat spre formare comportamentului mentorului – toate acestea servind drept suport conceptual și metodologic universităților din țară.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul Universității Tehnice a Moldovei, iar rezultatele au fost diseminate în cadrul diverselor conferințe naționale și internaționale: Conferința republicană a cadrelor didactice *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, Conferința Științifică Internațională *Cercetarea, Dezvoltarea și Inovarea din perspectiva Eticii Globale*, International Conference on Electronics, Communications and Computing, Conferința *Competitivitate și inovare în economia cunoașterii*, Conferința Științifică Internațională *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor*, Conferința internațională *Тенденции и перспективы развития наук и образования*. Eșantionul a fost reprezentat de profesorii din UTM. Ulterior, rezultatele cercetării au fost implementate în cadrul activităților de formare profesională continuă a cadrelor didactice, la Centrul de Formare Continuă, Universitatea Tehnică a Moldovei.

ANNOTATION

**Gogoi Elena, *Psychopedagogical Features of Mentorship in Higher Education*,
doctoral thesis in educational sciences, Chisinau, 2024**

Thesis structure introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography - 231 titles, 8 appendices, 166 pages of basic text, 39 figures, 11 tables, the results obtained have been published in 13 scientific works;

Keywords: *mentor, mentee, mentorship, learning environment, educational paradigm, problem-based learning, mentor's behavioural framework, mentor's behavioural dimensions, pedagogical model.*

The purpose of the paper resides in the conceptual and methodological foundation of the pedagogical model for mentoring activities and the development of the mentor's behavioural dimensions.

The research objectives: the analytical approach of the concepts: *mentor, mentee, mentorship, learning/educational environment/context* in higher education, *interactive educational paradigm of learning connected to the labour market*; determining the characteristics of the educational environment and context; the epistemological foundation of the mentoring activity; the conceptual configuration of the essential features of the mentoring activity and the behavioural dimensions of the university mentors; the development and the experimental validation of the pedagogical model of mentoring activity in higher education; developing a mentor training programme in higher education.

Scientific novelty and originality reflect: the configuration of the theoretical-conceptual elements of the mentoring process in higher education; the configuration of the behavioural area/dimensions for both mentors and the mentoring activity; the development of a pedagogical model designed to reflect the interaction of the constituent elements ensuring a new interactive context for student professional training through mentoring activity; the integration of the learning environment/context concepts in the educational paradigm; defining the concept of the *mentor's behavioural dimension*; creating a comprehensive training programme tailored specifically for university mentors, with a focus on implementing professional training initiatives within an interactive framework.

The obtained results that contributed to the solution of the scientific problem: the elaboration and experimental validation of a pedagogical model of mentoring activity in higher education; theoretically and methodologically based by the definition of the *mentor's behavioural dimension*, the identification of the *mentor's behavioural framework* from the perspective of relating with students in an interactive context of achieving professional training programmes (PBL), and, providing managers and teachers with a training programme for university mentors.

The theoretical significance is oriented towards: strengthening the University Pedagogy field, by elucidating and refining key concepts such as *mentor, mentoring, learning/educational environment/context, problem-based learning (PBL) paradigm*; the epistemological foundation of mentoring examined from the perspective of the sciences related to behaviour formation such as: sociology, psychology, education sciences; the development of the conceptual framework for mentoring activities in higher education articulated through a conceptual model, illustrating the inter-relationship between academic staff and students; configuring the behavioural dimensions of the university mentor in facilitating student professional training within an interactive learning environment, connected to the real problems of the labour market; the definition of the *behavioural dimension* concept, entailing the professional behaviour correlated to the concept of *professional competence*.

The practical significance of the thesis resides in: offering the higher education system in the Republic of Moldova some theoretical and methodological guidelines regarding the mentoring activity, supported by scientific evidence through which the transition of the university professor from the traditional role of teaching to the role of student mentor; the comprehensive presentation of the mentoring phenomenon and mentorship in the university environment, from the perspective of creating and capitalising on the possibilities of professional training environments relevant to the current mission of higher education (learning by solving problems connected to the labour market); the elucidation through a new aspect, that of the university professor-student relationship, of the mentoring activity; offering a continuous training programme designed to develop the mentor's behaviour, thereby serving as conceptual and methodological support for universities in our country.

Implementation of the scientific results was carried out within the Technical University of Moldova and the results were disseminated within various national and international conferences such as the Republican Conference of Teachers - *Education: Essential Factor in the Development of Society*; International Scientific Conference - *Research, Development and Innovation from the Global Ethics perspective*; International Conference on Electronics, Communications and Computing, *Competitiveness and Innovation in the Knowledge & Economy* Conference, International Scientific Conference - *Relevance and Quality of University Education: Skills for the Present and Future*, International Conference *Trends and Perspectives for Science and Education Development*. TUM teachers represented the sample. Later, the research results were implemented within the continuous professional training activities of teaching staff, at the Continuing Education Center of the Technical University of Moldova.

АННОТАЦИЯ

Елена Гогой, Психопедагогические особенности менторинга в университетском образовании, докторская диссертация в области педагогических наук, Кишинев, 2024 г.

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография 231 наименований, 8 приложения, 166 страниц основного текста, 39 рисунков, 11 таблиц. Полученные результаты опубликованы в 13 научных работах.

Ключевые слова: *ментор, менторинг, подопечный-менти, среда обучения, образовательная парадигма, проблемно-ориентированное обучение (ПОО), поведенческая модель ментора, аспекты менторской деятельности, педагогическая модель.*

Цель данного исследования заключается в концептуально-методологическом обосновании педагогической модели менторинга и в разработке поведенческих аспектов ментора.

Задачи исследования нацелены на аналитический подход понятий: *ментор, менторинг, подопечный-менти, среда/контекст обучения/образования* в высшем образовании, *интерактивная образовательная парадигма обучения, связанная с рынком труда*; определения характеристик образовательной среды/контекста; обоснования гносеологической основы менторской деятельности; концептуальная конфигурация существенных особенностей менторинга и поведенческих аспектов преподавателя вуза в роли ментора; разработка и экспериментальная проверка педагогической модели менторской деятельности в системе высшего образования; развития поведенческих аспектов ментора; разработка программы подготовки менторов в сфере высшего образования.

Научная новизна и оригинальность ориентированы на конфигурацию теоретико-концептуальных ориентиров наставнического процесса в высшей школе; конфигурация поведенческих аспектов ментора и менторинга; разработка педагогической модели связи составляющих элементов для обеспечения нового интерактивного контекста профессиональной подготовки студентов посредством менторинга; использование концепции *среды/контекста обучения* посредством связи с образовательной парадигмой; определения понятия *поведенческого аспекта ментора*; создание программы подготовки менторов вузов с точки зрения реализации программ профессиональной подготовки в интерактивном контексте.

Полученные результаты способствовали решению научной проблемы: разработка и экспериментальная проверка педагогической модели педагогическая модель менторской деятельности в высшем образовании, теоретически и методологически основанный на определении концепции *поведенческого аспекта ментора*, определение *поведенческого модели ментора* с точки зрения общения со студентами в интерактивном контексте реализации программ профессиональной подготовки (ПОО) и предоставления менеджерам и преподавателям программы обучения для университетских менторов.

Теоретическая значимость исследования: усиления области *Университетской педагогики* путем конкретизации и адаптации значений: *ментор, наставничество, среда/контекст обучения/образования, парадигма проблемно-ориентированного обучения (ПОО)*; укрепление концепции *среда/контекста обучения/образования*; гносеологические основы менторинга с позиций наук, связанных с формированием поведения: социологии, психологии, наук о образовании; разработка концептуальных ориентиров наставнической деятельности в высшей школе, выраженных через педагогическую модель, отражающую контекст взаимоотношений преподавателя и студента; настройка поведенческих аспектов вузовского ментора, осуществляющего профессиональную подготовку студентов в интерактивном контексте, связанном с реальными проблемами рынка труда; определение понятия *поведенческого аспекта*, как аспект профессионального поведения, связанного с понятием профессиональной компетентности.

Прикладная ценность работы заключается в предоставлении системы высшего образования Республики Молдовы, некоторых теоретических и методологических ориентиров в отношении наставнической деятельности, посредством которых научно обосновывается переход преподавателей вуза от традиционной преподавательской роли к роли ментора для студентов; исчерпывающее представление феномена менторинга и деятельности ментора в университетской среде с точки зрения создания и использования возможностей профессиональной среды обучения, соответствующей текущей миссии высшего образования (обучение через решение проблем, связанных с рынком труда); освещение нового аспекта через призму взаимоотношения преподавателя вуза и студента в менторинге; предложение программы непрерывного обучения, направленной на обучение менторскому поведению – все это служит концептуальной и методической поддержкой вузов нашей страны.

Внедрение научных результатов: были осуществлены в Техническом Университете Молдовы и представлены в рамках различных национальных и международных конференций: Республиканская конференция профессорско-преподавательского состава: «*Образование: основной фактор развития общества*», Международная научная конференция «*Исследования, развитие и инновации с точки зрения глобальной этики*», Международная конференция по электронике, коммуникациям и информатике, Конференция «*Конкурентоспособность и инновации в экономике знаний*», Международная научная конференция «*Актуальность и качество университетского образования: навыки для настоящего и будущего*», Международная конференция «*Тенденции и перспективы развития науки и образования*». Выборку представляли преподаватели ТУМ. В дальнейшем, результаты исследования были внедрены в деятельность непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров, в Центре Непрерывного Образования – Технического Университета Молдовы.

GOGOI ELENA

**REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE MENTORATULUI
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

Specialitatea 533.01 – Pedagogie universitară

Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației

Aprobat spre tipar: 13.09.2024

Hârtie ofset. Tipar ofset.

Coli de tipar: 2,1

Formatul hârtiei 60x84 1/16

Tiraj 50 ex.

Comanda nr.113/24

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova

Str. Alexei Mateevici, 60, Chișinău, MD-2009