

UNIVERSITATEA TEHNICĂ A MOLDOVEI

Cu titlu de manuscris

CZU: 78.015.323(043.3)

GOGOI ELENA

**REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE MENTORATULUI
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

Specialitatea: 533.01 Pedagogie universitară

Teză de doctor în științe ale educației

Autor:



GOGOI Elena

Conducător științific:



**DANDARA Otilia,
doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar**

Chișinău, 2024

© GOGOI ELENA, 2024

CUPRINS

ADNOTARE (rom., engl., rusă)	5
LISTA TABELELOR	8
LISTA FIGURILOR	9
INTRODUCERE.....	10
1. MENTORATUL ÎN EDUCAȚIE: DEMERS TEORETIC.....	19
1.1. Mentorul și mentoratul: diversitatea abordărilor în definirea fenomenului	19
1.2. Mediul de învățare, condiție de realizare a activității de mentorat.....	32
1.3. Învățarea bazată pe rezolvare de probleme, abordare favorabilă mentoratului în învățământul superior	42
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	51
2. DEMERS METODOLOGIC AL ACTIVITĂȚII DE MENTORAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR.....	52
2.1. Fundamente epistemologice ale activității de mentorat	52
2.2. Coordonate conceptuale ale activității de mentorat.....	80
2.3. Coordonate metodologice ale activității de mentorat	93
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	104
3. DEMERSUL EXPERIMENTAL DE DEZVOLTARE A DIMENSIUNILOR COMPORTAMENTALE ALE MENTORULUI.....	106
3.1. Manifestări ale comportamentului mentorului universitar. Cercetare de diagnosticare și constatare	106
3.2. Aplicarea experimentală a modelului pedagogic al activității de mentorat	122
3.3. Validarea experimentală a modelului pedagogic al activității de mentorat	130
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	143
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	145
BIBLIOGRAFIE	148
ANEXE.....	167
Anexa 1. Chestionar de evaluare a activității de mentorat în învățământul superior.	167

Anexa 2. Aria comportamentală a mentorului	169
Anexa 3. Programul de formare <i>Mentorat în formarea profesională</i>	170
Anexa 4. Mentorat în formarea profesională - MOODLE (ELSE)	171
Anexa 5. Valori obținute în grupul experimental (pretest vs postest).....	174
Anexa 6. Valori obținute în grupul de control (pretest vs postest).....	176
Anexa 7. Harta conceptuală a activității de mentorat.....	178
Anexa 8. Fișă de autoevaluare a mentorului	179
ADEVERINȚĂ DE CONFIRMARE A DESFĂȘURĂRII EXPERIMENTULUI PEDAGOGIC	180
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	181
CURRICULUM VITAE	182

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 inter-relaționării 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 learning paradigm 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, interactive educational learning paradigm* connected to the labour market; 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, интерактивная образовательная парадигма обучения, связанная с рынком труда; 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.

LISTA TABELELOR

1. Tabelul 1.1. Definirea conceptului *mentor*, pag. 21
2. Tabelul 1.2. Definirea conceptului *mentorat*, pag. 23-24
3. Tabelul 1.3. Caracteristicile profesorului tradițional și a profesorului-mentor, pag. 31
4. Tabelul 2.1. Caracteristici esențiale ale dimensiunilor comportamentale ale mentorului și manifestarea competențelor, pag. 95
5. Tabelul 2.2. Configurația ariei comportamentale a mentorului, pag. 96-97
6. Tabelul 3.1. Reprezentarea eșantionului (gen), pag. 109
7. Tabelul 3.2. Reprezentarea eșantionului (vârstă), pag. 110
8. Tabelul 3.3. Dificultăți cu care se confruntă profesorii, pag. 111-112
9. Tabelul 3.4. Percepțiile eșantionului cu privire la rolurile mentorului, pag. 114
10. Tabelul 3.5. Valori comparative pentru grupul experimental și de control, pag. 138
11. Tabelul 3.6. Secvență din Fișa de autoevaluare a mentorului, pag. 141

LISTA FIGURILOR

1. Fig. 1.1. Particularități fundamentale ale relației de mentorat, M. Jacobi, pag. 26
2. Fig. 1.2. Dimensiunile mediului educațional, pag. 34
3. Fig. 1.3. Caracteristicile unui mediu fizic educațional, pag. 34
4. Fig. 1.4. Tendințele modelului Educația 4.0, pag. 43
5. Fig. 2.1. Dezvoltarea sinelui, G. H. Mead, pag. 56
6. Fig. 2.2. Cele trei tipuri de culturi, M. Mead, pag. 58
7. Fig. 2.3. Reciprocitate triadică, A. Bandura, pag. 65
8. Fig. 2.4. Condiții necesare în procesul de modelare, A. Bandura, pag. 66
9. Fig. 2.5. Principiile învățării prin cooperare, pag. 70
10. Fig. 2.6. Modalități de promovare a interdependenței pozitive, pag. 71
11. Fig. 2.7. Ciclul de învățare, D. A. Kolb, pag. 77
12. Fig. 2.8. Stilurile de învățare, D. A. Kolb, pag. 79
13. Fig. 2.9. Modelul de dezvoltare a mentoratului, K. Kram, pag. 82
14. Fig. 2.10. Modelul de dezvoltare, L. Daloz, pag. 84
15. Fig. 2.11. Modele de comunicare în relația de mentorat, C. Buell, pag. 85
16. Fig. 2.12. Rolurile mentorului, W. B. Johnson, pag. 86
17. Fig. 2.13. Funcțiile mentorului, N. V. Cohen, pag. 88
18. Fig. 2.14. Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior, pag. 103
19. Fig. 2.15. Abordarea metodologică a programului de formare a mentorilor, pag. 105
20. Fig. 3.1. Experiența didactică (eșantion), pag. 110
21. Fig. 3.2. Ați fost ghidați de un mentor? pag. 115
22. Fig. 3.3. Ați putea realiza o activitate de mentorat? (faza de diagnosticare), pag. 116
23. Fig. 3.4. Proiectați o activitate de mentorat? pag. 116
24. Fig. 3.5. Cunoașteți cadrul de branding profesional al mentorului? pag. 117
25. Fig. 3.6. Valori obținute pe dimensiunea de comunicare (pretest), pag. 118
26. Fig. 3.7. Valori obținute pe dimensiunea de relaționare (pretest), pag. 119
27. Fig. 3.8. Valori obținute pe dimensiunea expertizei profesionale (pretest), pag. 119
28. Fig. 3.9. Valori obținute pe dimensiunea expertizei pedagogice (pretest), pag. 120
29. Fig. 3.10. Valori obținute pe dimensiunea creării mediului de învățare (pretest), pag. 121
30. Fig. 3.11. Aria comportamentală a mentorului, pag. 130
31. Fig. 3.12. Ați putea realiza o activitate de mentorat? (posttest), pag. 131
32. Fig. 3.13. Ați putea proiecta o activitate de mentorat? (posttest), pag. 132
33. Fig. 3.14. Cunoașteți cadrul de brand profesional al mentorului? (posttest), pag. 133
34. Fig. 3.15. Valori obținute pe dimensiunea de comunicare (posttest), pag. 134
35. Fig. 3.16. Valori obținute pe dimensiunea de relaționare (posttest), pag. 135
36. Fig. 3.17. Valori obținute pe dimensiunea expertizei profesionale (posttest), pag. 135
37. Fig. 3.18. Valori obținute pe dimensiunea expertizei pedagogice (posttest), pag. 136
38. Fig. 3.19. Valori obținute pe dimensiunea creării mediilor de învățare (posttest), pag. 137
39. Fig. 3.20. Secvență din Harta conceptuală a activității de mentorat, pag. 140

INTRODUCERE

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, în mileniul III, școala superioară are responsabilă misiunea de a oferi experiențe de învățare transformatoare, menite să îi pregătească pe studenți pentru un viitor plin de incertitudini, dar și de oportunități. Cu atât mai mult, cu cât industria și angajatorul înaintează cerințe tot mai înalte față de profilul absolventului. Constatăm că acesta trebuie să dețină nu doar cunoștințe tehnice, ci și abilități sociale și cognitive, cum ar fi lucrul în echipă, comunicarea eficientă, gândirea critică etc. În plus, el trebuie să fie capabil să se adapteze rapid la rigorile din societate și să își continue învățarea pe tot parcursul vieții.

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 [24]. 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 [133]. 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. În aceste condiții, colaborarea intensivă între educatori și educabili devine esențială pentru a asigura succesul învățământului superior în era contemporană. Realizarea acestor obiective reprezintă priorități atât la nivel național, cât și internațional, reflectate în diverse documente și strategii educaționale.

Indubitabil, esența unui sistem educațional de succes o constituie profesorii, de calitate, competența, eforturile, contribuțiile și demersurile cărora depinde și viitorul unei societăți prospere. 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 [9], 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 [213], Cadrul de referință al curriculumului național pentru învățământul superior [25], The Professional Charter for Coaching, Mentoring and Supervision of Coaches, Mentors and Supervisors, [230], Strategia de dezvoltare „Educația 2030” [214].

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

Problematika 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.

În context, este important de menționat că studiile lui D. Levinson [154], [155], iar mai târziu, ale cercetătoarei K. Kram [148] au conceptualizat un fundament teoretic al mentoratului. Cu toate acestea, cercetările ulterioare, cum ar fi cele ale autoarei M. Jacobi [119] la începutul anilor 1990, sau ale G. Crisp și I. Cruz [74], după două decenii, au constatat că progresele în definirea și conceptualizarea mentoratului au fost limitate.

În România, autori precum M. Crașovan [12] și D. Ungureanu [37] au investigat rolul mentoratului în pregătirea cadrelor didactice și, în special, al cadrului didactic debutant. De asemenea, V. Stănescu [228] și I-O. Pânișoară [31] 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], [3] care au investigat diverse aspecte teoretice și psihologice ale mentoratului din perspectiva dezvoltării profesionale. E. Losîi [29] s-a preocupat de identificarea rolului pe care îl are mentoratul în cariera profesională, iar M. Vasiliev [38], [39] 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 algoritmi didactici 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. Susținem ideea că mediile orientate spre inovație vor dezvolta capacitatea studentului de a aplica achizițiile în situații noi și necunoscute. Prin urmare, crearea noilor contexte educaționale devine un imperativ în dezvoltarea capacităților de adaptare rapidă la situații neprevăzute, prin valorificarea abilităților cognitive de ordin superior, abilităților de comunicare persuasivă, leadership, empatie etc. 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 *Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică* subliniază responsabilitatea profesorilor în modelarea spațiilor de învățare pentru a stimula dezvoltarea personală și profesională a discipolilor [170]. 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 și coordonatoarea culegerii *Spațiile de învățare, 2006* (<engl. *Learning Spaces*) D. G. Oblinger [41] 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 [115]. Aceasta constată, în urma experienței sale în instruirea adulților, că învățarea

acestora are loc atunci când instrumentele, cultura și contextul se intersectează cu interacțiunea dintre oameni.

Profesorii A. D. de Figueiredo și A. P. Afonso [92] fac o incursiune în istoria mediilor de învățare și abordează problema rolului contextului în gestionarea mediilor virtuale în lucrarea *Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context*, iar K. A. Graetz [108] investighează aspectul psiho-emoțional al mediului educațional în studiul său *The Psychology of Learning Environments*, prezentând caracteristicile fizice ale mediilor de învățare și subliniind modul în care acestea pot influența emoțiile, comportamentul, dar și procesele cognitive ale discipolilor. M. Brown și P. Long [60] examinează tendințele în designul spațiilor de învățare în lucrarea *Trends in Learning Space Design*, tendințele de adaptare a designului spațiilor de învățare. Printre acestea, ei amintesc despre indispensabila implementare a strategiilor de învățare activă și socială, proiectarea centrată pe necesitățile umane (acces nelimitat la spații de învățare, modelarea spațiilor colaborative, digitalizarea procesului educațional etc.) 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 [27], C. Bîrzea [4], S. Cristea [10], E. Joița [26], T. Callo [6].

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 [48], în cercetările sale cu privire la abordarea PBL, descrie esența acestei filosofii centrată pe student și care integrează în teoria învățării perspectivele cognitive, psihologice și sociologice. El explică că problema devine stimul pentru învățarea autodirijată și vehiculul care impulsionează capacitatea de rezolvare a problemelor în grupuri mici, sub îndrumarea profesorului.

Cercetătoarea A. Kolmos, împreună cu alți colegi [144], explorează PBL-ul 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. [79].

M. Savin-Baden [179], [180] în lucrările sale despre abordarea PBL în învățământul superior, analizează 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 Republica Moldova, 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 repererele 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 repererele 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:

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 repere 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 *Modelului 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, a 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.

Cercetarea dată constă din Introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie - 231 de titluri, 8 anexe, 166 de pagini de text de bază, 39 figuri, 11 tabele.

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, se conturează 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)*.

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. De asemenea, se analizează 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. Este definit conceptul de *dimensiune comportamentală* raportată la cel de competență. Sunt identificate trăsăturile esențiale ale activității de mentorat și a dimensiunilor comportamentale ale cadrului didactic universitar în rol de mentor. Detalierea manifestării mentorului este configurată în constructul *aria comportamentală a mentorului* care stă la baza elaborării *Modelului pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior*. Modelul reprezintă un construct pedagogic ce reflectă interconexiunea unor elemente conceptuale favorabile activității de mentorat, prin intermediul cărora, profesorul universitar generează un context de învățare schimbat, favorabil

implicării active a studentului în formarea profesională.

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, Facultatea Calculatoare, Informatică și Microelectronică pe un eșantion de 99 cadre didactice, dintre care, 49 subiecți-grupul experimental, iar 50 subiecți, grupul de control. Pentru faza de diagnosticare a fost elaborat și aplicat *Chestionarul de evaluare inițială privind activitatea de mentorat în învățământul superior* în vederea aprecierii nivelului și potențialului cadrelor didactice universitare de a proiecta și realiza o activitate de mentorat. Lansarea fazei de experimentare a inclus elaborarea și realizarea programului de formare a mentorului universitar: *Mentorat în formarea profesională*. La etapa de constatare se prezintă datele experimentului și se compară rezultatele obținute în grupul experimental și cel de control. Rezultatele obținute în grupul experimental etalează un impact pozitiv al demersului formativ reflectat printr-o dinamică vizibilă a nivelului de însușire/consolidare a *dimensiunilor comportamentale* ale mentorului și a potențialului cadrelor didactice de a proiecta și realiza o activitate de mentorat. Rezultatele obținute în grupul de control nu au înregistrat o dinamică semnificativă.

Concluziile generale și recomandările finale sunt orientate spre o sinteză a demersului experimental, cu accent pe rezultatele obținute corelate cu scopul și obiectivele cercetării, în urma valorificării *Modelului pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior*, urmat de configurarea recomandărilor finale.

1. MENTORATUL ÎN EDUCAȚIE: DEMERS TEORETIC

1.1. Mentorul și mentoratul: diversitatea abordărilor în definirea fenomenului

Prezentul studiu pornește de la constatarea faptului că, în prezent, întregul mapamond se află într-un circuit social continuu atât din punct de vedere geografic, cât și din perspectivă epistemologică. Constatăm că una dintre cele mai eficiente modalități de a tranzacționa cunoștințele între indivizi este prin intermediul *mentoratului*. Acesta nu numai că facilitează formarea anumitor competențe, dar contribuie și la dezvoltarea abilităților socio-emoționale, esențiale în societatea modernă.

Conceptele-cheie de *mentor* și *mentorat* sunt stipulate în articolul 3 din Codul Educației al Republicii Moldova unde noțiunea de *mentor* se definește ca fiind „cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională” [9]. De asemenea, *mentoratul* este definit ca fiind „procesul de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut” [Ibid.].

În ultimul timp, mentoratul devine un subiect dezbătut intens, oferind suficient spațiu de explorare științifică. Abordarea sistemică a activității de mentorat necesită o analiză detaliată a dimensiunii conceptuale. Prin urmare, o retrospectivă diacronică este necesară pentru a înțelege mai bine noțiunile-cheie din domeniul lexical al termenului *mentor*.

Conform *Dicționarului Explicativ Ilustrat al Limbii Române*, cuvântul *mentor* a pătruns în limba română din limba latină prin intermediul filierei franceze, dar are origini grecești, derivând de la *Μέντωρ*, numele celui desemnat de regele Ulise să aibă grijă de fiul său, Telemah (Telemachus sau Telemachos), pe perioada în care era plecat la război [13, p. 1129]. Conform aceleiași surse, *mentorul* este definit drept „conducător, spiritual, povățuitor, îndrumător, preceptor, educator”. De asemenea, o altă semnificație a termenului *mentor*, propusă de același dicționar, este *altoi dintr-o plantă bătrână greșat pe o plantă tânără pentru a-i transmite acesteia însușirile sale* [Ibid.]. Este interesant să notăm că prefixul „men-” este tradus din greaca veche și înseamnă „cel care gândește”, iar sufixul „-tor” înseamnă „om” care, literal semnifică „un bărbat care gândește” [28].

De asemenea, conform *Websters Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, *mentorul* este definit ca fiind „persoana care oferă ajutor și sfaturi unei persoane mai tinere sau mai puțin experimentate într-o perioadă de timp, la locul de muncă sau într-o instituție”

[193, p. 896]. Aceste definiții ilustrează diversitatea și importanța rolului mentorului în diverse contexte educaționale și profesionale.

În literatura de specialitate, unii cercetători susțin că mentorii reprezintă principala influență asupra evoluției profesionale, în timp ce alții consideră că aceștia facilitează dezvoltarea personală și psihoemoțională a celor desemnați să primească mentorat. Mai mult, sub influența limbii engleze, s-a adoptat termenul *mentee*, iar din limba franceză, cel de *protégé*. Deși acești termeni nu sunt atestați în *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, în această cercetare preferăm să folosim termenul *mentorabil*, considerându-l mai adecvat construcției sintactice a limbii române. În plus, acest termen, chiar dacă nu este definit în mod explicit în Codul Educației al RM, este clarificat în *Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general* drept „cadru didactic sau managerial, elev sau student, care beneficiază de mentorat, de îndrumare și sprijin pentru dezvoltarea profesională, personală” [225]. Pentru a evita repetițiile având în vedere lipsa unui termen consacrat în limba română, vom utiliza pe parcursul cercetării și alți termeni sinonimi precum: *discipol*, *student*, *formabil*, *educabil*, *cel ce este mentorat* etc.

Ținem să subliniem că conceptul de *mentor* este aplicabil în toate dimensiunile vieții. În viziunea renumitului sociolog M. Zelditch (Universitatea Stanford) „mentorii sunt consilieri, oameni cu experiență în carieră, dispuși să-și împărtășească cunoștințele; susținători, oameni care oferă încurajare emoțională și morală; facilitatori, persoane care oferă feedback specific cu privire la performanța cuiva; maeștri, modele de angajatori pentru ucenicii lor; protectori (garanți), surse de informații și ajutor în obținerea unor facilități; modele de identitate, persoane-model din domeniul academic [199, p. 11].

De asemenea, mentorul este individul care încurajează, îndrumă, sprijină o altă persoană, urmărind evoluția și cariera acesteia, oferindu-i asistență practică pentru ca cea din urmă să-și atingă obiectivele de dezvoltare personală și profesională. Potrivit profesorului L. A. Daloz, mentorii sunt ghizi care „ne însoțesc de-a lungul călătoriei noastre prin viață, întruchipând speranțele noastre, luminându-ne drumul ce urmează, interpretează semne mistice, ne avertizează despre pericole ascunse” [76, p. 17].

G. F. Shea subliniază evoluția semantică a conceptului de *mentor*, de la *consilier de încredere*, *prieten*, *profesor* până la *înțelept* și menționează că istoria oferă multe exemple de relații utile de mentorat: Socrate și Platon, Aristotel și Alexandru cel Mare, Hayden și Beethoven, Bach și Mozart, Arhimede și Galileo Galilei, Freud și Jung etc. Autorul precizează că mentoratul reprezintă o formă fundamentală de dezvoltare umană în care o persoană investește timp, energie și cunoștințe pentru a ajuta la dezvoltarea altei persoane [184].

În procesul de cercetare a literaturii de specialitate, am observat că mentoratul tradițional, de-a lungul istoriei, a fost prezentat ca un proces de predare-învățare, în care mentorul, ca persoană mai în vârstă și mai experimentată, își împărtășea experiența și cunoștințele tinerilor. Totuși, în formulările mai recente, observăm că vârsta devine tot mai puțin relevantă, în timp ce cunoștințele, priceperile, nivelul de expertiză și experiența devin esențiale.

M. Bloom observă că mentorii adoptă o poziție de susținere, stând uneori în spatele studenților, ghidându-i înainte, angajându-i să interacționeze față în față în timp ce ascultă și întreabă, și ajungând în final stând „umăr la umăr, ca prieten, aliat și [coleg] care învață” [53, p. 64]. Ulterior, profesorul D. Clutterbuck, cunoscut pentru introducerea mentoratului susținut în Europa la începutul anilor 1980 și co-fondator al companiei *European Mentoring & Coaching Council*, descrie mentorul drept o persoană cu mai multă experiență, dispusă să-și împărtășească cunoștințele cu cineva mai puțin experimentat, într-o relație de încredere reciprocă, specificând că nu este necesar ca mentorul să-și uimească discipolii prin cunoștințe și experiență vastă; mai importante fiind încurajarea și împărtășirea entuziasmului pentru viitorul loc de muncă [69]. Cercetătorul vede în mentor o conexiune între două roluri sociale importante: cel de părinte și cel de coleg.

Tabelul 1.1 prezintă o varietate de accepțiuni ale conceptului de *mentor* conform diverselor perspective ale cercetătorilor, evidențiind multiplele aspecte ale procesului educațional.

Tabelul 1.1. Definirea conceptului *mentor*

	Definirea conceptului <i>mentor</i>
ROL	<ul style="list-style-type: none"> - Model [129], [182], [163], [181]; - Interpreți / traducători ai mediului, îi ajută pe formabili să înțeleagă cultura în care se află [76, p. 207]; - Mentorii ocupă un „spațiu psihic” situat undeva între prieten și părinte pentru discipoli [77, p. 18]; - Model comportamental [101]; - Profesor, facilitator, consilier sau ghid [155], [119], [181]; - Rol aproape spiritual în viața studenților [157, p. 278]; - Persoane cu experiență și cunoștințe avansate, dispuse să ofere sprijin în dezvoltarea carierei discipolilor lor [171]; - Ghid profesionist care educă (<engl. <i>nurtures</i>) și promovează învățarea și succesul discipolului său [178, p. 124].
ACȚIUNE	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupă un „spațiu psihic undeva între iubit și părinte”, - Asigură un echilibru între sprijin și provocare, astfel încât studenții să se simtă în siguranță și să se dezvolte [76, p. 18]; - Oferă sprijin vocațional și psihosocial [101]; - Încurajează o persoană în circumstanțe sociale sau ocupaționale, - Îi învață pe tineri valorile, obiceiurile, resursele și dinamica personală [155]; - Transmite cunoștințe academice formale, dar și oferă experiențe de socializare în disciplina aleasă; - Oferă încurajare și sprijin, stimulează încrederea, eficacitatea profesională; - Oferă o viziune a dezvoltării identității [157, p. 278]; - Permite mentorabilului să-și dezvolte <i>eul</i> propriu [159, p. 25];

	<ul style="list-style-type: none"> - Ia sub aripa sa un formabil, ajutându-l să-și stabilească obiective, să-și dezvolte abilități și îi facilitează succesul în mediile academice și profesionale” [164, p. 45]; - Îndrumă, sprijină și oferă diverse oportunități discipolilor, - Are mai multe realizări și experiență decât discipolii, - Oferă asistență în carieră, - Oferă sprijin social și emoțional [129]; - Ajută la dezvoltarea personală și profesională a discipolului [151]; - Oferă un mediu sigur pentru cel mentorat [90], [192]; - Oferă suport în procesul de socializare și adaptare a celui mentorat la un nou mediu [137, p. 99].
--	--

Din cele prezentate mai sus, este evident că mentorul își asumă roluri multiple și complexe, desfășurând activități dinamice. În opinia noastră, acest lucru subliniază importanța și diversitatea implicării sale în procesul de mentorat. De asemenea, rolurile pe care le îmbracă un mentor implică atât procese, cum ar fi crearea oportunităților de dezvoltare și identificarea contextelor favorabile de învățare, cât și aspecte relaționale, precum consilierea, protecția și sprijinul.

În concepția tradițională, mentorul este persoana care posedă experiență și cunoștințe avansate și se angajează să ofere asistență în vederea dezvoltării profesionale a mentorabililor săi, evident, mai puțin experimentați [150]. În viziunea noastră, mentorii vin să împărtășească din înțelepciunea lor cu cei mai puțin experimentați sau cu cei care doresc să obțină performanțe și rezultate. De asemenea, în sens larg, mentorii își sprijină discipolii să parcurgă un proces de tranziție pentru a face față unor situații noi sau schimbărilor majore în anumite circumstanțe profesionale și / sau personale, în carieră sau în viața privată.

Din cele prezentate, deducem că mentorul, prin valoroasa sa experiență, ajută, îndrumă și încurajează creșterea umană. De asemenea, acesta oferă suport în dezvoltarea carierei, oferă sfaturi generale de viață și asistență în atingerea obiectivelor legate de dezvoltarea personală și profesională a unei persoane mai puțin experimentate.

Interiorizarea figurii mentorului, după D. J. Levinson și alții, permite formabilului să-și satisfacă nevoile afective și identitare, mentorul substituind figura parentală la momentul angajării în această relație [155]. Iar o viziune mai modernă este exprimată de către cercetătoarea L. C. Ehrich, care, la fel, asociază mentorii cu niște *figuri parentale* mai experimentate, dar fără vreo diferență de vârstă în raport cu cei mentorați [86].

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*. Activitatea de mentorat în Republica Moldova este reglementată prin prevederile articolului 58 din Codul Educației al R. M.

1. În învățământul general este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor, schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și dobândirea de competențe sau cunoștințe.
2. Activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme: mentorat de practică; mentorat de inserție profesională; mentorat pentru dezvoltare profesională [9].

Diversitatea accepțiilor pune accentul pe numeroase aspecte: de la implicarea și stabilirea unor relații interpersonale până la un proces complex de transformare. Fără a nega relația logică dintre acestea, considerăm, totuși, că mentoratul este un proces complex, care generează contexte și condiții de formare profesională, axate pe interacțiunea dintre actanți. Pornind de la importanța înțelegerii relației dintre mentor și mentorat, precum și de la necesitatea clarificării problemei abordate, prezentăm în tabelul 1.2 diversitatea accepțiilor:

Tabelul 1.2. Definirea conceptului *mentorat*

	Definirea conceptului <i>mentorat</i>
<i>Proces</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Proces în care persoane de rang superior, cu realizări remarcabile și care se bucură de un prestigiu bine meritat, consiliază, îndrumă studenții, facilitând dezvoltarea intelectuală a acestora și/sau le acordă o susținere/asistență în carieră [52, p. 9]; - Proces complex dintre profesor și discipoli, care încurajează o îmbunătățire reciprocă a gândirii critice reflective și independente [95]; - Proces de dezvoltare intelectuală, psihologică și afectivă bazat pe întâlniri cu frecvență anumită pe un interval de timp rezonabil [și că] mentorii acceptă responsabilitatea personală ca fiind figuri non parentale competente și de încredere pentru creșterea/dezvoltarea semnificativă a altor indivizi [97, pp. 136-137]; - Proces de dezvoltare reciprocă: atât pentru mentor, cât și pentru discipol [106]; - Proces care implică funcții emoționale (prietenie, acceptare, susținere) și instrumentale (informații, protecție, facilitare [119], [147]; - Proces intenționat de interacțiune între minim două persoane; - Proces de dezvoltare/educație (<engl. nurturing) care încurajează creșterea și dezvoltarea studentului; - Proces profund în care înțelepciunea mentorului este dobândită și implementată de către cel mentorat; - Proces de încurajare și protecție [182].
<i>Relație</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relație în care persoane cu experiență colaborează cu persoane mai puțin experimentate pentru a promova dezvoltarea profesională și personală [62, p. 38]; - Relație importantă, profundă și extrem de personală între mentor și formabil [77, p. 18], [94]; - Relație care produce mai mult impact în timp [111]; - Relație de învățare unu la unu între persoanele mai în vârstă și mai tinere, care se bazează pe modelarea comportamentală și dialogul continuu între părți [153, p. 119].

<i>Alte interpretări</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Parteneriat de învățare între o persoană mai experimentată și una mai puțin experimentată [99], [100]; - Sistem complex și informal de învățare, inițiere și sprijin continuu, care cuprinde cariera și suportul psihosocial și implică respect reciproc [88, p. 31]; - Un instrument de auto-actualizare pentru ambii: mentor și protejat [Ibid., p. 36]; - Strategie de învățare [50, p. 112]; - Schimb de informații între mentori și formabili, - Metodă unică de predare-învățare unu la unu, care include elemente de colaborare, provocare, reflecție critică și experiență/practică [96]; - Formă de socializare profesională [163, p. 119]; - Contribuție semnificativă a unei persoane pentru o alta în vederea transmiterii cunoștințelor, experienței profesionale și a unui mod original de gândire” [69, p. 9], - Interacțiune interpersonală bazată pe grijă și suport, descoperire de sine, dezvoltare graduală [42, pp. 30-31]; - Etapă de dezvoltare a vieții în care profesioniștii experimentați contribuie la propria dezvoltare profesională [155, p. 97].
--------------------------	---

Termenul *mentorat* a fost folosit pentru a acoperi o gamă largă de relații – de la consiliere și supraveghere / supervizare până la o relație semnificativă între o persoană mai experimentată și una mai puțin experimentată. Dacă prin prisma cercetătorului A. Roberts [175], mentoratul reprezintă un concept sau proces, atunci, mulți alți cercetători percep mentoratul ca fiind un construct complex, utilizând termenul pentru a descrie un set specific de activități [57], [58], [93].

În urma studiului problemei abordate, am identificat că definițiile privind relațiile de mentorat ce presupun acțiuni și procese, facilitează nu doar ghidarea în carieră, ci și dezvoltarea psihosocială la vârsta adultă, chiar dacă cercetătoarea K. Kram (Universitatea din Boston) și nu doar, face diferența între acești termeni, punctând că „În pofida faptului că un mentor întruchipează un adevărat model și susținător, adesea el nu are nicio legătură emoțională cu discipolul, relația lor rămânând una pur funcțională, fără o componentă afectivă sau o preocupare pentru dezvoltarea psihosocială a formabililor” [146, p. 41].

În procesul de cercetare, constatăm că, în paralel cu zecile de definiții care pun în valoare un aspect sau altul al mentoratului, există și abordări care scot în evidență subtilitatea fenomenului. Cercetătoarea P. Cross, de exemplu, îl declară *un concept delicat*, fiindcă este discutat în diverse medii, abordând varii probleme și activități [75].

Considerăm că observațiile lui D. J. Levinson și colaboratorilor, care au remarcat că nu definiția sau termenii folosiți pentru a identifica un mentor sau relația de mentorat sunt importante, ci, mai curând „caracterul relației și funcțiile pe care le servește” [155, p. 98], sunt extrem de relevante în contextul actual al studiului despre mentorat. De asemenea, alți cercetători, precum S. Sahin și Z. Sahin [177], O. M. Welch [195], analizând schimbările din ultimele decenii cu referire la conceptele despre abilitățile necesare unui mentor, au realizat că aceste transformări îi impun să

învețe constant și eficient pentru a putea transfera cunoștințele în viața de zi cu zi, iar mentoratul este una dintre cele mai preferate practici pentru a realiza și a susține învățarea eficientă, dar și pentru a realiza obiectivele personale sau ale instituțiilor.

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.

De asemenea, suntem de părerea că mentoratul contribuie la dezvoltarea potențialului tuturor partenerilor implicați: mentorul, cel mentorat și instituția. În această relație, mentorul împărtășește cunoștințele, experiența și înțelepciunea unui alt individ, care este pregătit, dispus și capabil să beneficieze de pe urma acestui schimb, iar mentorul își îmbogățește experiența profesională, iar drept rezultat, crește vizibilitatea instituției, se consolidează parteneriatul între actanți, cultura instituției capătă elemente distincte.

Așadar, indiferent de cât de bun, puternic, priceput s-ar considera cineva, suntem de acord că, la un moment dat, în anumite circumstanțe profesionale sau personale, este nevoie de susținerea, sfatul, încurajarea cuiva. Acest rol îi revine anume mentorului, persoanei care deține experiența de rigoare, fiind deschisă să-și împărtășească cunoștințele și experiența acumulată în timp *mentorabilului*, prin acea relație numită mentorat, axată pe încredere, deferență (respect), dar și independență. Studiile arată că persoanele care au lucrat cu mentori sunt mai dedicate profesiei și carierei lor, decât cele care nu au avut niciodată un mentor [191]. În plus, se consideră că persoanele care au fost mentorate, deseori, au salarii mai mari, înregistrează performanțe sporite, sunt promovate mai ușor și au un progres mai rapid în carieră [224].

Considerăm că interconectarea și suportul oferit prin mentorat poate juca un rol crucial în negocierea provocărilor, tranzițiilor și noilor roluri asumate în procesul de dezvoltare. O persoană nouă în domeniul de carieră sau într-un anumit stadiu al vieții, de exemplu, poate beneficia de încurajare, sfaturi și experiențe comune ale unei persoane cu mai multă experiență, care pot împărtăși perspective, pot adresa întrebări și oferă oportunități de reflecție și creștere. Astfel, *mentoratul* devine un proces de susținere a evoluției unei alte persoane ca o acțiune planificată.

Analizând literatura de specialitate, atestăm un șir de caracteristici distincte ale **mentoratului** printre care etalăm că acesta:

- se întâlnește cu precădere în mediul profesional, unde nevoia de acumulare de experiență devine mai precisă și mai presantă, dar considerăm că este crucial și în contextul

- problemelor de viață, în sensul cel mai amplu;
- împlinește nevoia umană de relaționare, solicitând ajutor, folosindu-se de ajutorul primit, apreciază ajutorul oferit și, la rândul său, îl transmite mai departe;
 - reprezintă o relație comunicațională și interpersonală, fie că este între două și/sau mai multe persoane;
 - presupune prezența unui expert în domeniu, dar nu neapărat, mai în vârstă decât cel mentorat;
 - se dezvoltă de-a lungul unei perioade de timp, perioadă în care nevoile mentorabilului și natura relației tind să se schimbe;
 - necesită conștientizarea schimbării și variabilitatea în timp a gradului și tipului de atenție, sprijin, îndrumare, informații și încurajare pe care le oferă;
 - se poate desfășura și pe o perioadă determinată, are ca scop atingerea unor obiective concret prestabilite, obiective ce aparțin ambilor membri ai relației diadice, atât ale mentorului, cât, mai ales, ale celui mentorat, vizând dezvoltarea și schimbarea acestuia din urmă.

În lumina celor expuse, 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. Totodată, menționăm că, tradițional, relațiile de mentorat erau considerate ierarhice, implicând o persoană experimentată care ghida pe cineva mai puțin experimentat. Aceste relații erau adesea percepute ca fiind inechitabile, favorizând mentorii în detrimentul mentorabililor. Mentorii erau văzuți ca „superiori” datorită cunoștințelor lor și erau considerați responsabili în principal de „transmiterea” acestor cunoștințe.

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 paradigmatelor de mentorat clasic, reflectate în figura 1.1:

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

Fig. 1.1. Particularități fundamentale ale relației de mentorat, M. Jacobi [119, p. 513]

Mentoratul reprezintă o modalitate eficientă și răspândită de transmitere a cunoștințelor și competențelor profesionale de la persoane cu experiență către discipoli, care doresc să-și îmbunătățească aptitudinile, comportamentul, să-și dezvolte imaginația și să acumuleze experiență. Tradițional, relațiile de mentorat erau privite ca fiind *ierarhice*, implicând o persoană experimentată care îndrumă o altă persoană mai puțin experimentată. Aceste relații adesea erau văzute ca inechitabile, avantajând mentorii în detrimentul mentorabililor. De exemplu, mentorii puteau fi văzuți ca „superiori” în virtutea cunoștințelor lor deosebite, iar sarcina lor principală ar putea fi considerată doar ca o „transmitere” de cunoștințe către cei mentorați.

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, facilitează formularea și „realizarea propriilor vise, prin intermediul unei evoluții personale și profesionale. Mentoratul este pur și simplu văzut ca „cea mai bună cale de a ajunge acolo, sus, pe culme” [117, p. 5].

Sintetizând, deducem că scopul principal al activității de mentorat este transmiterea informațiilor și cunoștințelor în vederea formării și dezvoltării unui set de abilități a celor aflați la început de drum.

În Codul Educației al Republicii Moldova, mentoratul este definit doar din perspectiva formării unei anumite categorii de profesioniști, din domeniul educațional și este considerat un proces interactiv de „îndrumare, ghidare și sprijin în învățare, educare și dezvoltare profesională”, atribuindu-i mentorului rolul de îndrumător pentru alte cadre didactice și manageriale.

În educație, mentoratul reprezintă un proces complex, care implică orientarea și sprijinirea unui profesor debutant sau student care își dorește să devină profesor. Un profesor mentor coordonează și îndrumă un alt profesor fără experiență în soluționarea problemelor de predare-învățare-evaluare, oferă sprijin profesional și ghidează formarea noului profesor prin reflecție, colaborare și evaluare [8, p. 6].

În viziunea numeroșilor cercetători, activitatea realizată de mentor în raport cu discipolii, reprezintă o interacțiune bilaterală, mentoratul însumând o serie de relații dintre *membrii facultății - student, personal academic - student* sau *student - student* [74], [119]. În acest context, personalul academic din cadrul Universității din Washington vine să confirme existența acestor relații, asociindu-le cu o călătorie plină de provocări, în care pornesc împreună mentorii și studenții, pe parcursul căreia ei se ajută reciproc să ajungă la destinația numită excelență profesională [117, p. 5].

În opinia noastră, o activitate eficientă de mentorat este orientată spre consolidarea procesului didactic, necesitând însușirea unui rol cu elemente mai expansive în ghidarea unui formabil. Rolul mentorului este centrat pe implicare interpersonală care vine să faciliteze schimbul de idei, împărtășirea experienței și expertizei, asumarea angajamentului de a promova oportunități de carieră studentului. Un element major al succesului în mentorat este capacitatea profesorului de a practica această activitate. Din acest considerent, apreciem drept indispensabilă explorarea elementelor esențiale ale mentoratului și potențialul procesului dat pentru educație în ansamblu, și pentru învățământul superior în parte.

Considerăm că o relație funcțională de mentorat necesită a fi configurată de dialoguri deschise și asumate dintre mentor și mentorabil, acestea sporind gândirea critică, participarea comună la stabilirea obiectivelor specifice și luarea deciziilor, planificare, evaluare comună privind rezultatele acțiunilor și reflecțiilor asupra zonelor identificate pentru progres. Specificitatea unui mentorat de succes este înțelegerea comună a așteptărilor și responsabilităților. Acestea creează cadrul relației și sunt, în mare parte, stabilite cu formabilii de la bun început. Credem că dedicația, inițial relativ modestă, ulterior poate aduce rezultate apreciabile.

Este unanim acceptat că scopul fundamental al procesului de mentorat rezidă în învățare. Mentoratul este descris în literatura de specialitate drept o relație de învățare reciprocă și de colaborare între două sau mai multe persoane, urmărindu-se, în același timp, atingerea de către mentorabili a obiectivelor de învățare clar definite.

Printre premisele unor relații eficiente de mentorat în domeniul educațional subliniem următoarele:

- *Stabilirea de comun acord a obiectivelor.* Considerăm că această etapă esențială aliniază mentorul și cel mentorat, oferindu-le o direcție și un scop clar pentru relația lor.
- *Încurajarea gândirii creative, neordinare, integrative.* Suntem de părere că în relația de mentorat, mentorul ar trebui să încurajeze dezvoltarea gândirii flexibile și creative în abordarea problemelor.
- *Susținerea libertății de exprimare.* Apreciam că, comunicarea deschisă și sinceră este fundamentală în procesul de mentorat. Mentorul va încuraja mentorabilii să-și exprime liber gândurile și să-și exteriorizeze necesitățile, pentru a evalua perspectivele în mod corespunzător.
- *Asumarea angajamentelor reciproce.* În timp ce mentorul se angajează să-și ofere timpul, resursele, experiența pentru a contribui la dezvoltarea discipolului, acesta trebuie să fie pregătit să învețe și să aplice cunoștințele și abilitățile dobândite.
- *Implicarea colaborativă, cu prioritate a mentorabilului.* Atenția noastră este orientată spre

a susține accepțiunea că mentoratul este un proces coroborativ, în care mentorul facilitează și contribuie la dezvoltarea celui mentorat, adaptându-se nevoilor acestuia și acordându-i prioritate în procesul de învățare. În acest sens, mentorul trebuie să aibă capacitatea:

- ✓ să modeleze mesajele și sugestiile care sunt predate,
- ✓ să-și asume rolul de profesor model în educație,
- ✓ să demonstreze o serie de competențe cognitive, precum adresarea întrebărilor construite cu atenție pentru a stimula reflecția, parafrizarea, interogarea, folosirea timpului de așteptare, colectarea și utilizarea datelor pentru a îmbunătăți predarea și învățarea [138, p. 3].

- *Motivația.* Considerăm că dimensiunea motivațională influențează succesul și satisfacția atât a mentorului, cât și a celui mentorat. O motivație solidă inspiră mentorii să reflecteze asupra practicii de mentorat, reușind, astfel, să își îmbunătățească abilitățile și metodele de predare. Totodată, mentorabilii motivați tind să fie mai angajați în această relație, iar în rezultat, pot depăși mai ușor provocările, devenind mai deschiși spre dezvoltarea personală și profesională.
- *Crearea și menținerea unui climat psihoemoțional favorabil.* Suntem de părere că un climat de încredere, respect reciproc și sprijin emoțional va consolida relația, făcând-o mai eficientă și mai productivă. Un mentor poate contribui la dezvoltarea formabilului, ajutându-l să lucreze în comun pentru ceva nou și interesant.
- *Asumarea bilaterală a riscurilor.* În context, aderăm la ideea promovată de unii cercetători, precum că atât mentorul, cât și mentorabilul trebuie să fie conștienți de riscurile implicate în procesul de mentorat; acestea fiind cauzate de obiective diferite, niveluri de angajament și așteptări de la această relație. [41], [110]. Formabilii pot avea așteptări nerealiste, pot face solicitări nejustificate sau pot fi nereceptivi în procesul de mentorat, iar cadrele didactice în etate presate să devină mentori pot fi dezinteresate și inutile pentru formabili, constată cercetătoarea C. Hansman [115].

De asemenea, susținem și ideea că angajamentul și implicarea mentorului, precum și a mentorabilului, reprezintă premisele esențiale pentru stabilirea, construirea, menținerea și experimentarea unei relații eficiente de mentorat. Comunitatea academico-științifică de la Universitatea din Michigan subliniază responsabilitatea mentorului de a ajuta formabilii să cultive mai multe relații de mentorat atât în cadrul universității, cât și în afara ei, în mediul real, în comunitate [117]. Considerăm că mentoratul promovează dezvoltarea și învățarea continuă în diverse medii, instituții, organizații și în societate, în general.

Pentru a asigura funcționarea eficientă a relațiilor de mentorat, este imperativ să menținem un climat psihologic sănătos. Considerăm că o experiență reciproc productivă și benefică va asigura creșterea și dezvoltarea fiecărui individ implicat. Un asemenea climat include încredere, respect, autonomie, grijă și apreciere reciprocă. De asemenea, susținem ideea că mentoratul de succes este un proces care îmbunătățește dezvoltarea intelectuală, profesională și personală. Relațiile de mentorat favorizează învățarea și dezvoltarea adulților, influențând atât procesele, cât și rezultatele acestora. Cu toate acestea, nu putem presupune că toate activitățile instructive din învățământul superior implică automat și activități de mentorat.

Referindu-ne la beneficiile pentru formabili, observăm rezultate de ordin psihosocial, cum ar fi susținerea, sprijinul, încurajarea, prietenia, modelarea de rol și încrederea sporită [113]. Suntem de părere că mentoratul oferă și oportunitatea de a învăța și a se dezvolta prin discuții și schimb de idei, reflecții asupra învățării formabililor, primire și oferire de feedback. Constatăm că mentoratul le-a permis acestora să se angajeze cu succes în domeniul profesional dorit. De asemenea, potrivit aceluiași surse, considerăm că mentorii se bucură și ei de un șir de beneficii, printre care putem menționa colegialitatea, colaborarea, extinderea rețelelor personale.

În diversele studii despre mentorat și beneficiile acestuia, remarcăm faptul că mentorii au menționat îmbunătățirea competențelor interpersonale și a practicii de predare. Mai mult, mentorii s-au referit la plăcerea de a se afla în rolul de mentor, precum și la satisfacția personală, bucuria colaborării și depășirea și/sau soluționarea problemelor.

Beneficiile relațiilor de mentorat vizează creșterea interesului pentru cercetare, descoperire, deschiderea spre colaborare la nivel instituțional și extrauniversitar, precum și sprijinul sau fondurile primite pentru activitățile de mentorat, cum ar fi finanțarea pentru profesori sau reducerea normei didactice pentru personalul implicat în mentorat.

În pofida acestor beneficii, constatăm că mentoratul poate avea și consecințe negative. Printre acestea, conform lui E. Ervin, se numără reticența unor mentori de a-și împărtăși cunoștințele, dezechilibrul emoțional și incapacitatea de a oferi un feedback eficient [89]. De asemenea, repercusiunile negative ale mentoratului menționate de formabili includ lipsa de timp pentru o ghidare calitativă, experiența profesională necorespunzătoare și cunoștințe insuficiente, care pot genera tensiuni și disconfort în colaborare. Alte disonanțe în parteneriatul mentor-mentorabil vizează comportamentul inadecvat, nepolitic, inechitabil sau neetic al mentorilor, precum și lipsa interesului și dedicației profesionale etc. De asemenea, se constată că mentoratul poate deveni problematic atunci când se atestă insuficiență de resurse financiare sau umane, sau când lipsește încurajarea din partea celorlalți ca formă de motivare și recompensă.

Sintetizând abordările fenomenului mentoratului, constatăm că acesta reprezintă un aspect vital al dezvoltării academice și profesionale, atât pentru mentor, cât și pentru cel mentorat. Este esențial să recunoaștem atât beneficiile, cât și provocările acestui proces pentru a îmbunătăți continuu practicile de mentorat și a maximiza potențialul său de dezvoltare personală și profesională.

În urma documentării problemei, dar și în baza propriilor reflecții, prezentăm, într-o formă sintetizată, în tabelul 1.3 caracteristicile unui profesor tradițional prin comparație cu cele ale unui profesor-mentor.

Tabelul 1.3. Caracteristicile profesorului tradițional și a 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.	- Inter relaționarea și comunicarea depășește cadrul formal și cuprinde activități realizate în comun și după finalizarea cursurilor.

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. „Mentorii din cadrul facultății au un rol crucial în succesul discipolilor”, afirmă studenții de la Rackham Graduate School [117, p. 4]. De asemenea, o bună o relație de mentorat favorizează și sporește succesul individual al mentorului. Respectiv, o relație eficientă între mentor și formabilii săi este fundamentală în atingerea succesului academic. Or, mentoratul oferă oportunitatea de a reflecta nu doar asupra a ceea ce s-a obținut, ci și asupra modalităților prin care s-au atins

obiectivele.

Astfel stabilim o relație de interdependență între procesul de mentorat și activitatea mentorului, între acțiunea care cuprinde anumite caracteristici și actantul care întrunește anumite cunoștințe atitudini și abilități, ce fac posibilă o schimbare a relației dintre formator și formabil.

1.2. Mediul de învățare, condiție de realizare a activității de mentorat

Procesul de învățare nu este doar o activitate mentală, ci este profund ancorat în contexte sociale, culturale și istorice [223]. 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.

Un sistem de învățământ modern trebuie să fie în permanență atent la schimbările cerințelor pieței muncii. În acest sens, pe lângă elementele tradiționale absolut necesare: studentul, cunoștințele sau conținutul științifico-practic livrat beneficiarilor educaționali și profesorul, mediul intervine ca un cadru esențial pentru formarea și dezvoltarea competențelor profesionale și trans disciplinare, constituind un context de sprijin și facilitare a comunicării interpersonale [63, p. 206].

Indiferent de dimensiunea spațială sau temporală, oamenii au capacitatea de a învăța. Astăzi, există oportunități nelimitate de învățare, atât în medii fizice, cât și sau digitale, formale, informale sau non-formale. Fiecare individ adoptă propriul său stil de învățare, iar experiențele și reflecțiile personale contribuie la diversitatea modalităților de învățare. Scopul unui cadru didactic este să creeze un mediu de învățare care să faciliteze, să stimuleze și să optimizeze capacitatea discipolilor de a învăța pentru a obține performanțe. Pentru un proces eficient de instruire, este necesar de a explora contextul de învățare, spre a-l face inovator, colaborativ, ludic și ușor adaptabil pentru diverse necesități.

Conceptul de *context* își are originea în latinescul *contexere*, ceea ce înseamnă „a țese împreună”, sugerând „ansamblul de circumstanțe necesare pentru a învăța ceva” [91, p. 128]. *Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române* definește *contextul* ca o „situație, un ansamblu de împrejurări sau de condiții în care se produce actul de comunicare” [13, p. 433]. Din definiția propusă de *The Glossary of Education Reform*, înțelegem că un *context educațional* este o paradigmă tridimensională a procesului de instruire: *locația* fizică, *cultura* unei instituții și *abordările educaționale* [229].

Alte surse definesc *mediul de învățare* ca fiind un construct complex ce include resursele educaționale și tehnologia, modalitățile de predare, modurile de învățare și conexiunile cu contextele societale și globale. Acest compus de practici umane și sisteme materiale vizează și dimensiunile comportamentale și culturale umane, inclusiv rolul vital al emoției în învățare și ne cere să examinăm și uneori să reevaluăm rolurile profesorilor și discipolilor [216]. Viziunea altor autori este orientată spre context, ca fiind o expresie directă a filozofiei educaționale, având un rol activ în procesul de instruire [162]. În opinia altor cercetători ai timpului, noțiunea analizată în prezentul demers științific are și o imagine culturală preconcepută, care este încorporată în societate [78].

În sens larg, un mediu de învățare depășește ideea de spațiu fizic susținut de o platformă digitală; acesta este un loc în care indivizii se simt confortabil, în siguranță și sprijiniți în procesul de cunoaștere, chiar inspirați de mediul înconjurător. Studiile savanților L. G. Rivlin și M. Rothenberg, atestă ideea că o sală de clasă reprezintă un sistem constituit dintr-o relație complexă între structura fizică și organizarea sa, profesorul, studenții și distribuția spațiului [173, p. 479].

În ansamblu, în literatura de specialitate, contextul de învățare este văzut ca locul unde are loc învățarea și se referă la orice informație care caracterizează discipolul, activitatea sa, conținutul educațional, strategiile de învățare și mediul din jurul studentului [85]. De asemenea, contextul de învățare reprezintă o situație care influențează procesul de predare și învățare. Un exemplu de context de învățare poate fi reprezentat de mediul extern de învățare care include calitatea echipamentelor și nivelul de pregătire al profesorului [231].

Sintetizând numeroasele interpretări ale mediului de învățare, constatăm că acesta depășește spațiul fizic, reprezentând un construct complex din resurse educaționale, tehnologii digitale, metode de predare, etc. Pentru un cadru didactic, devine esențială înțelegerea și explorarea continuă a diversității de elemente ale mediului pentru a reuși să-l facă și mai eficient și mai interactiv.

Pe vremuri, contextul de învățare era atelierul maestrului, învățarea fiind un proces unidirecțional; ucenicii învățau meșteșugul în atelier, de la maestrul lor. Odată cu școlarizarea în masă, fabricile au devenit parte a acestui context industrial, reprezentând o formă de „mașină umană”. Această abordare mecanicistă transcende din contextul industrial în cel educațional, în care cunoștințele nu erau percepute ca produs al cunoașterii studentului, creat într-un anumit context, ci drept „conținut” sau subiect „materie”, transferabil din mintea profesorilor în mintea discipolilor. Cunoștințele, fiind fragmentate și cu aplicații puțin vizibile, au început să fie „transferate”, în mare parte, prin relatare și interogare. În timp, adevăratele contexte de învățare, treptat, au dispărut din macrosistemul educațional [92, p. 2].

Este important să subliniem că în ciuda progreselor tehnologice, principiile învățării mecanice încă predomină în sistemul actual, persistând de-a lungul timpului. Dincolo de simpla livrare a conținutului, această abordare mecanicistă neglijează interacțiunea și activitatea, subestimând rolul contextului de învățare. În secolul digital, este esențial să luăm în considerare interacțiunea și activitatea, precum și contextele de învățare, adică cadrul social și cultural, componente procesuale reînnoite, indispensabile procesului de învățare și pe care educația și tehnologia sunt acum capabile să ni le ofere.

Pe măsură ce necesitatea integrării în procesul de învățare devine tot mai stringentă, relevanța contextului de învățare crește. Astfel, contextul modelează experiența de învățare. O analiză mai atentă a conceptului de *context* ne permite să abordăm învățarea nu doar ca o activitate mentală realizată în vid, ci ca un ansamblu de factori interdependenți, care afectează învățarea și performanța [218]. Cu referire la principala funcție a unui mediu de învățare, unii autori consideră că el trebuie să promoveze o învățare eficientă și să asigure faptul că conținutul predat este învățat sau asimilat [217]. Astfel, mediul de învățare este perceput ca un cadru care facilitează demersul didactic, promovând situații de învățare organizate și furnizând o platformă pentru îmbunătățirea relației student-profesor.

Sintetizând literatura de specialitate privind structura mediului educațional, putem identifica următoarele elemente constitutive ale acestuia reprezentate în figura 1.2: *spațiul fizic, cultura instituției, dimensiunea psiho-emoțională, dimensiunea socială, tehnologia, resursele educaționale (tehnici, metode, strategii etc):*

MEDIUL EDUCAȚIONAL				
aspectul spațial	aspectul cultural	aspectul psiho-emoțional	aspectul social	tehnologiile digitale, abordările educaționale

Fig. 1.2. Aspectele mediului educațional

1. *Mediul fizic* reprezintă, în primul rând, cadrul esențial pentru desfășurarea procesului educațional. Acesta este o facilitate arhitecturală, fie o sală de clasă sau un amfiteatru echipat cu bănci, scaune și tablă care permite identificarea locației unde se desfășoară învățarea. Totuși, este important să subliniem că acest mediu fizic poate fi înlocuit sau complementat de mediul virtual, cum ar fi platformele ZOOM, TEAMS sau Google Classroom.

Numeroși cercetători care au investigat acest subiect sunt de părere că sălile de clasă

reprezintă nu doar spații fizice, ci și unități organizatorice, iar caracteristicile acestui cadru pot influența comportamentul și procesul educațional al studenților [174]. Spațiile educaționale sunt agenți ai schimbării, iar cu fiecare ajustare a mediului fizic poate genera transformări semnificative la nivelul întregului sistem educațional, punct de vedere susținut de D. Oblinger, președinta de onoare a *Asociației colegiilor „Educause”*. Ea consideră că spațiile proiectate acum câteva decenii nu mai corespund nevoilor actuale ale studenților și că reprojectarea acestora poate conduce la o reconfigurare a întregii practici educaționale [167, p. 12].

Prin urmare, credem că optimizarea procesului de învățare necesită o reconfigurare a mediului fizic astfel încât să ofere un spațiu sigur, confortabil și atrăgător. Proiectarea spațiilor educaționale implică, în opinia noastră, o aranjare a mobilierului care să stimuleze implicarea și dinamismul în timpul orelor, iar utilizarea tehnologiilor digitale încurajează participarea activă a elevilor și îmbunătățește experiențele de învățare.

Potrivit perspectivei autorului E. T. Hall, cunoscut drept părintele proxemicii, spațiul comunică (<engl. *space speaks*) un mesaj nonverbal deosebit de profund, exprimând idei într-un mod subtil și sugestiv, chiar înaintea cadrului didactic, iar uneori, în locul lui [112, p. 127]. Iar perspectiva sintetizată de D. Bannister a *spațiului educațional*, în stricto, reprezintă mediul fizic de învățare (o sală de clasă convențională), iar, *in extenso*, o combinație de sisteme educaționale formale și informale, atât intra instituțional, cât și extra instituțional [47, p. 4].

Spațiile create intenționat, armonizate cu nevoile studenților, etalează un șir de principii prezentate în figura 1.3:

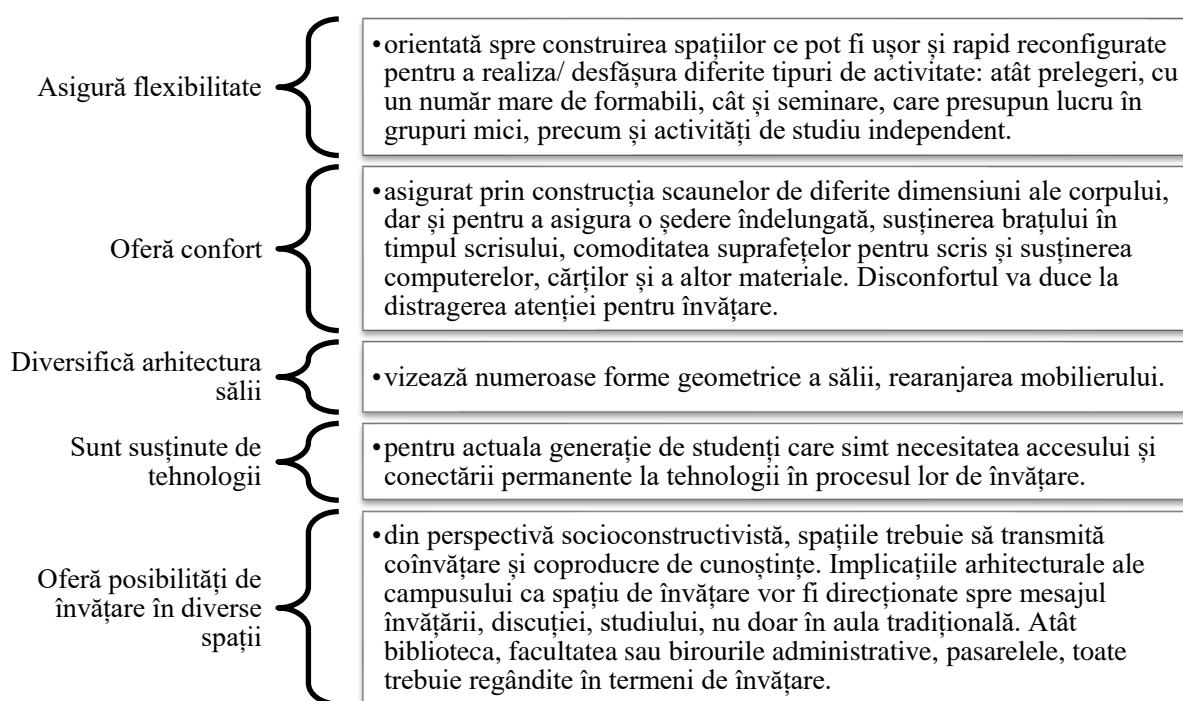


Fig. 1.3. Caracteristicile unui mediu fizic educațional [65, pp. 19-20]

Analizând conceptul de „pedagogie construită/incorporată” (<engl. *built pedagogy*), T. Monahan, (Universitatea din Carolina de Nord), abordează contextul dintr-o „perspectivă arhitecturală a filozofiilor educaționale”, în care „sălile de clasă deschise invită și aproape solicită ca indivizii să-și adapteze spațiul nevoilor lor, înseamnă lecțiile predate de sisteme și spații tehnologice. Profesorul recunoaște modul în care tehnologiile sunt întotdeauna întruchipate în forme materiale, indiferent de potențialul lor de a cataliza experiențe virtuale” [162, pp. 5-6].

Din perspectiva noastră, un spațiu eficient de învățare în învățământul superior trebuie să fie asigurat de diverse elemente. În acest context, subscriem la viziunea utilizatorilor platformei Net Gen, care pun un accent deosebit pe spații destinate lucrului în grupuri mici și accesul facil la tutori (facilitatori), experți și profesori în spațiul de învățare. Este esențial să existe spațiu pe masă de lucru pentru o varietate de instrumente, facilități integrate în laboratoare și implementarea tehnologiei în toate aspectele spațiilor de învățare. De asemenea, disponibilitatea laboratoarelor, a echipamentelor și accesul la resursele primare sunt indispensabile, împreună cu diverse facilități pentru partajarea ecranelor și pentru lucrul în echipă [59].

Susținem opinia cercetătorilor T. G. David și B. D. Wright care consideră că fiecare profesor ar trebui să devină un designer responsabil al mediului în care își desfășoară activitatea [78, p. 140]. Totodată, ne exprimăm convingerea că ajustările în mediul fizic, nicidecum nu pot substitui complet procesul de predare-învățare-evaluare, ci îl completează, îl face mai dinamic și mai atractiv.

2. Aspectul cultural

Cultura unei instituții educative este un alt element în dezvoltarea experiențelor de învățare a studenților. Sintetizând literatura de specialitate, deducem că, cultura instituțională reprezintă o varietate de culturi sau stiluri de predare-învățare-evaluare, etosul și caracteristicile sale de management, modul în care indivizii interacționează unii cu ceilalți, precum și modalitatea în care profesorii organizează cadrul educațional.

Totodată, cultura organizațională include factori precum modul de a gândi, de a se comporta sau de a lucra [193, p. 353]. În învățământul superior, cultura instituțională reflectă valorile și credințele comune [190] care se dezvoltă din experiențele membrilor unei instituții: studenți, personal academic și cel administrativ. Înțelegem că, cultura instituțională nu este statică, ci se schimbă ca răspuns la schimbarea cerințelor, priorităților, viziunii și misiunii instituției.

În plus, în cadrul culturii instituționale mai largi trăiesc micro culturi mai mici, dar la fel de dinamice, ale facultăților, departamentelor și centrelor [176]. În ciuda faptului că acestea au un obiectiv comun de a favoriza învățarea studenților, ele pot avea propriile priorități, abordări și percepții. Cu roluri diferite și cerințe diferite, pot apărea tensiuni între aceste grupuri [187],

adăugând un alt strat de complexitate culturii instituționale mai mari din învățământul superior.

Cultura vizează inițiativele pe care le propune instituția, strategiile de conectarea a mediului educațional cu cel socio-economic, la fel și parteneriatele cu industria, dar și cu alte entități. Alte aspecte vizează colaborarea cu instituții din alte țări, recrutarea cadrelor didactice, dar și a candidaților la studii. Numeroasele centre inovaționale, hub-uri, incubatoare poartă, de asemenea, amprenta culturii instituției.

3. *Atmosfera psiho-emoțională* dintr-un spațiu de învățare este indispensabilă pentru succesul educației. Considerăm că un mediu emoțional pozitiv susține parcursul educațional al discipolilor și contribuie la îmbunătățirea inteligenței emoționale a acestora. Una din particularitățile unui spațiu sigur din perspectivă psihologică înseamnă abordarea nevoii de auto-exprimare și libertatea de a-și exprima emoțiile într-un mediu emoțional concret. Sprijinind nevoile și sentimentele emoționale ale formabililor, profesorii ajută la îmbunătățirea inteligenței emoționale, ceea ce, la rândul său, le oferă încredere. De asemenea, ei trebuie încurajați să își asume responsabilitatea față de propria învățare, să învețe din greșeli și să își îmbunătățească în permanență abilitățile.

Un aspect esențial e ca fiecare student să se simte acceptat, valorizat și respectat, indiferent de nivelul de cunoștințe, abilități sau diferențe individuale. O astfel de abordare favorizează dezvoltarea empatiei, toleranței și înțelegerii, atât între formabil, cât și între toți membrii instituției.

Educatorii, pentru a reuși, trebuie să găsească modalități de a valorifica aspectele emoționale ale învățării, deoarece ființele umane gândesc profund doar la lucrurile de care sunt interesați, susține M. H. Immordino-Yang, autoarea lucrării *Emotions, Learning and the Brain* [118]. Iar K. A. Graetz susține că: „Un mediu în care domină o atmosferă emoțională pozitivă stimulează procesul de învățare, creând un atașament puternic, emoțional față de acel spațiu” [108, p. 65]. Doar prin crearea unei atmosfere incluzive, sigure, pozitive, construită pe încredere se pot oferi mai multe oportunități de participare, indivizii se vor simți încurajați, dar și descătușați în a adresa întrebări, a-și asuma riscuri și a primi feedback. Acesta îi poate încuraja pe studenți să se implice plinar în activități de învățare.

4. *Aspectul social* constituie un alt aspect important în proiectarea experiențelor de învățare a formabililor. În opinia noastră, aceasta este indispensabil pentru integrarea învățării în situații și relații sociale. Astfel, perspectiva socială asigură un proces de colaborare și interacțiune în actul de învățare, favorizând învățarea alături de ceilalți și de persoane mai experimentate. Mai mult decât atât, considerăm că învățarea colaborativă oferă oportunitatea dezvoltării numeroaselor abilități individuale. În acest sens, evaluarea și valorificarea interacțiunilor cu semenii, gradul și modalitatea de cooperare a membrilor, influența și rolul liderului sunt aspecte esențiale, pe care le

raportăm la situațiile din lumea reală și la interacțiunile sociale.

Aspectul social al mediului educațional încurajează conștientizarea problemelor sociale și implicarea activă a formabililor în comunitate. Suntem convinși că prin promovarea interacțiunii sociale și a colaborării între formabili, aceștia pot învăța unii de la ceilalți. Susținem că lucrul în echipă la proiecte îi ajută să devină conștienți de provocările și nevoile comunității și să-și asume responsabilitatea în rezolvarea acestora. Cu atât mai mult că unii cercetători recunosc că învățarea implică reconfigurări comportamentale individuale, iar contextul în care apar acele schimbări este un mediu social, unde interacționează numeroși indivizi [174, p. 139]. Astfel, activitățile comune contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și la formarea cetățenilor activi și responsabili, aspecte esențiale pentru succesul în viață și în relațiile interpersonale. Prin urmare, suntem convinși că aceștia vor deveni cetățeni activi și responsabili, capabili să contribuie la binele comun și să promoveze schimbarea pozitivă în societate.

5. *Tehnologiile digitale* au devenit, în ultimul timp, un element de o relevanță incontestabilă și indispensabilă pentru actul educațional. Considerăm că integrarea tehnologiei digitale în procesul de învățare reclamă evaluarea și explorarea tipurilor de dispozitive, tehnologii și platforme folosite pentru a se conecta și a colabora într-un mediu educațional, precum și a caracteristicilor lor funcționale. Mai mult decât atât, suntem de părerea că tehnologia îi pregătește pe studenți să fie cetățeni digitali responsabili, iar aceștia trebuie să știe să o folosească conștient, dar și rațional, pentru viitoarele lor locuri de muncă, unde abilitățile tehnice sunt indispensabile unui angajat de succes.

Integrarea tehnologiei în procesul de instruire este destinată îmbunătățirii transmiterii mesajului didactic și oferirii unei experiențe de învățare mai motivante pentru formabili, precum și atingerii obiectivelor educaționale. În context, apreciem că implementarea tehnologiei creează, de asemenea, posibilități de adaptare a sarcinilor diferențiate pentru a răspunde nevoilor de învățare a tuturor studenților.

Caracteristicile mediului de învățare sunt determinate de o varietate de factori precum: politicile educaționale, structurile de management, standardele de calificare și de calitate etc. [229]. Un mediu favorabil de învățare, în viziunea adepților filosofiei constructiviste *Reggio Emilia*, presupune gestionarea spațiului educațional dintr-o perspectivă tridimensională, fiind alcătuit de trei protagoniști. Primul protagonist reprezintă *părintele*, un partener activ și un ghid în educația individului. Cel de al doilea este *profesorul*, în rol de cercetător, care îi implică, intenționat, pe discipoli în diverse tipuri de activități și conversații. Cel de-al treilea actor, în opinia profesorului L. Malaguzzi, reprezintă *mediul*, un cadru conceput atât funcțional, cât și estetic, pentru a reflecta învățarea individului. Efectul interacțiunii acestor trei elemente constituente este,

conform susținătorilor viziunii constructiviste, relația discipolului cu părintele, profesorul și mediul, menită să stimuleze învățarea [51].

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.

Etimologic, cuvântul *paradigmă* provine din limba greacă *paradeigma*, care în scrierile filosofice a fost utilizat cu sensul de *exemplu* sau *model* al unui sistem de gândire. La mijlocul sec. XX, paradigma devine un instrument al cunoașterii științifice [4, p. 90].

Filosoful american Th. Kuhn, în prestigioasa sa lucrare *Structura Revoluțiilor științifice* (1962), își exprimă ideea că „știința nu progresează ca acumulare liniară de noi cunoștințe, dar suferă revoluții periodice numite „schimbări de paradigmă” [27]. Este remarcabil cum Kuhn ne îndeamnă să privim știința dintr-o perspectivă mai amplă și mai dinamică, evidențiind că procesul său de evoluție este marcat de transformări fundamentale. Astfel, Kuhn ne introduce în lumea captivantă a „paradigmei”, un concept definitoriu ce reflectă orientarea teoretică specifică și metodologia epistemologică a unei comunități științifice la un moment dat [4, p. 96]. Din perspectiva lui Th. Kuhn, paradigmele constituie realizări de seamă, recunoscute universal în domeniul științific, oferind probleme și soluții model pentru o comunitate de practicieni [27, p. 18].

Analizând literatura de specialitate, am remarcat diverse interpretări ale conceptului de paradigmă. Potrivit expertei în educație, T. Callo, paradigma reprezintă un ghid sigur pentru organizarea și desfășurarea educației în cadrul unui anumit context pedagogic [6, p. 5]. În același timp, cercetătoarea E. Joița definește paradigma drept „un ansamblu de concepte, valori, percepții și practici împărtășite de o comunitate, ce formează o viziune particulară asupra realității, în baza căreia o comunitate se organizează” [26, p. 49].

Având în vedere dinamica permanentă a societății și a lumii contemporane, educația este supusă unui flux continuu de îmbunătățiri, generând apariția unor noi paradigme, caracteristice epocii postmoderne.

De exemplu, *Paradigma existențial-umanistă*, identificată de A. Maslow și dezvoltată de C. Rogers, plasează accentul pe necesitățile individului, prin abordarea unei atitudini empaticе, apreciere, încurajare. Pe de altă parte, *Paradigma complexității*, propusă de E. Morin, vizează trecerea de la complexitatea antagonistă și complementară, la hiper complexitate [206, p. 2]. Într-

o altă ordine de idei, *Paradigma universală a medierii* sintetizează principii din mai multe domenii, precum psihologie, sociologie, drept, pedagogie, politică etc., semnificând o „înțelegere mai amplă și mai nuanțată a lumii și a propriului comportament” [30]. În continuare, *Paradigma soci didactică*, formulată de C. Bulzan, subliniază importanța relaționării și interacțiune sociale în educație [5]. În același context, *Paradigma constructivistă*, elaborată de J. Piaget, promovează ideea educației centrate pe cel ce învață, care își construiește cunoștințele prin interacțiunea cu mediul său [207].

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 sunt toate componentele unui model ce etalează implicarea activă a formabilului.

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” [65]. Astfel, contextul depinde de activitățile celui ce învață, iar activitățile nu au loc în context, ele fac parte din context [92, p. 12].

Astfel, învățarea nu este doar un proces izolat, ci este puternic influențată de contextul în care are loc. Profesorul D. Jonassen subliniază în acest sens că un mediu de învățare constructivist, trebuie să fie construit în jurul următoarelor caracteristici [132, p. 218]:

1. Prezența unei probleme de rezolvat care trebuie să includă trei componente integrate:
 - a) contextul problemei (analiza și locația fizică, organizațională și contextul sociocultural în care apar probleme);
 - b) reprezentarea sau simularea problemei (care să fie interesantă, autentică și antrenantă, relevantă, captivantă);
 - c) spațiul de manipulare a problemei (pentru a stimula interactivitatea, studenții, vor construi un produs, fie vor manipula parametrii; iar deciziile luate de ei vor fi direcționate a influența mediul).
2. Acces la modele, exemple de experiențe, cazuri conexe la care se pot referi studenții pentru a-i ajuta să înțeleagă reprezentarea problemei care poate fi realizat prin două moduri:
 - ✓ prin stimularea memoriei;
 - ✓ prin sporirea flexibilității cognitive.
3. Acces la resurse informaționale în vederea investigării problemei. Considerăm că studenții au nevoie de informații cu care să-și construiască modelele mentale și să-și formuleze ipotezele care să conducă la manipularea spațiului cu probleme.

4. Acces la instrumente de stimulare a cogniției (construire a cunoștințelor). Acestea sunt instrumentele digitale menite să angajeze și să faciliteze anumite tipuri de procesare cognitivă [145]. Pentru a înțelege un fenomen, este necesar de generat o imagine mentală, fiind binevenite instrumentele de vizualizare. Instrumentele statice și dinamice de modelare a cunoștințelor ajută studenții în articularea înțelegerii lor asupra fenomenelor.
5. Acces la instrumente pentru stimularea conversației și colaborării. Credem că problemele sunt rezolvate atunci când un grup lucrează pentru dezvoltarea unei concepții comune, iar comunicarea devine crucială. Astfel, trebuie stimulat dialogul, colaborarea între studenți și încurajarea contribuției fiecăruia la proiectul comun prin provocare și expunere a punctelor de vedere proprii.
6. Oferirea suportului social / contextual pentru a reuși adaptarea factorilor de mediu și contextuali care afectează implementarea.

Astfel, considerăm că urmează să fie luate în considerare aspectele fizice, organizaționale și culturale importante ale mediului în care s-au identificat soluții la problema detectată anterior. 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 actori și necesitățile acestora.

Felul în care percepem transformarea contextului reprezintă instrumentul ce conduce construirea experienței de învățare a formabilului. Învățarea și dezvoltarea cognitivă este privită ca un proces complex, dinamic, interdependent și de comunicare ale aspectelor sociale și individuale în care cunoștințele și înțelegerea sunt împărtășite și co-construite în contexte formate din perspectivă culturală, mediate de limbaj și alte sisteme de simboluri [131, p. 191].

Generalizând, ne exprimăm opinia că prin crearea unui mediu fizic propice, utilizarea tehnologiei în mod inteligent, promovarea unui climat social pozitiv, susținerea diversității și incluziunii, precum și încurajarea autonomiei și explorării, studenții pot fi motivați și îndrumați să învețe în mod eficient și să dezvolte abilitățile necesare pentru succesul în viață. Este important să subliniem că diversificarea mediilor de învățare va fi o investiție în viitorul discipolilor și în societate în ansamblu.

Altfel spus, considerăm că mediul trebuie construit pentru a stimula interacțiunea umană, iar instrumentele să faciliteze situația de învățare. În același timp, odată cu planificarea și proiectarea parcursului educațional pentru formabili, credem că misiunea profesorului este incorporarea nevoilor de dezvoltare și contextul cultural în experiența de învățare a studentului.

Toate aceste demersuri sunt orientate spre modelarea unei învățări profunde, după cum susține cercetătoarea C. A. Hansman [114, p. 44].

Un mediu inovativ de învățare, în viziunea noastră, reprezintă o integrare armonioasă a tehnologiilor digitale, strategiilor de învățare și instrumentelor necesare pentru a stimula învățarea centrată pe formabil, dezvoltarea abilităților cognitive de ordin superior și abilităților de comunicare persuasivă. Este esențial să subliniem că un climat psihologic favorabil și o atmosferă ce stimulează încrederea, angajamentul și respectul reciproc, într-o sinergie facilitată de poziționarea mobilierului și spațiile deschise care creează un cadru propice pentru colaborare și pentru multiple stiluri de învățare, sunt orientate să contribuie la pregătirea studenților pentru viitorul loc de muncă.

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 algoritmi didactici 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.

Ca rezultat al analizei diverselor paradigme educaționale de configurare constructivistă, identificăm în modelul *Învățarea bazată pe probleme* (PBL), *Învățarea bazată pe proiecte* (PjBL), *Învățarea bazată pe cercetare* (RBL) multiple aspecte și caracteristici tipice, care facilitează înțelegerea experiențelor din viața reală aduse în sala de curs. Notăm că identificarea și soluționarea problemelor din viața reală oferă studenților oportunitatea de a gândi critic și de a analiza problemele din societate din multiple perspective. Prin abordarea acestor medii de învățare, formabilii vor fi pregătiți pentru o tranziție mai ușoară din universitate în câmpul muncii.

1.3. Învățarea bazată pe rezolvare de probleme, abordare favorabilă mentoratului în învățământul superior

Dat fiind dinamismul societății moderne, instanțele de învățământ superior sunt direct implicate în diversificarea parcursului educațional. Aceste schimbări survin în contextul în care piața impune cerințe tot mai ridicate privind cunoștințele, abilitățile și valorile etice ale absolvenților. Astfel, cadrele didactice se află în situația de a fi nevoite să reevalueze întregul demers didactic, adaptându-l la specificul misiunii fundamentale a sistemului de învățământ contemporan. Este important să aducem în discuție opinia noastră privind importanța formării viitorilor specialiști, echipați cu un set bine de abilități bine conturat, care să se integreze pe piața muncii datorită nivelului lor înalt de competență [20, p. 78]. Cu atât mai mult, învățarea trebuie să

se producă în locuri intelectual active (*intellectually active*), în medii de învățare progresive, eficiente și favorabile învățării centrate pe student [212]. Drept urmare, studenții devin autentici, își dezvoltă capacitatea de a schimba ușor accentul de pe un aspect pe altul, își sporesc viteza de decizie și adoptă o atitudine pro activă în „mișcarea” lucrurilor înainte, transformând visele în realitate [7, p. 11].

Cercetătorii Kolb, explorând perspectiva teoriei socioculturale a dezvoltării cognitive a lui L. Vygotsky, prezintă învățarea ca pe o tranzacție între o persoană și mediul social, în care spațiul de viață și spațiul de învățare reprezintă construcții ale experienței personale în mediul social, și nu doar un spațiu fizic. Prin învățare, omul devine membru al unei comunități. Mediul de învățare include socializarea într-o comunitate mai mare, care contribuie la formarea identității, facilitează tranziția de la novice la expert prin activități de mentorat și experiență [139].

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 [136, p. 1]. Prin urmare, identificăm *Învățarea bazată pe probleme/proiecte* (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. Cu atât mai mult că atât mentoratul, ca și învățarea bazată pe probleme, se regăsesc în tendințele paradigmei *Educația 4.0*.

Atenția noastră fiind îndreptată spre modelul *Educația 4.0*, am constatat că acesta este considerat o revoluție educațională, reprezentând un model flexibil global de educație care produce inovație, în care formabilii acționează drept creatori ai propriilor căi în procesul de învățare. În această abordare, studenții, fiind implicați plener în actul de cunoaștere, încearcă să creeze noi semnificații și aplicații inovatoare ale cunoștințelor [116]. Urmând evoluția acesteia, putem spune că s-a încercat conturarea modelului Educația 4.0 prin identificarea dimensiunilor sale din diverse perspective.

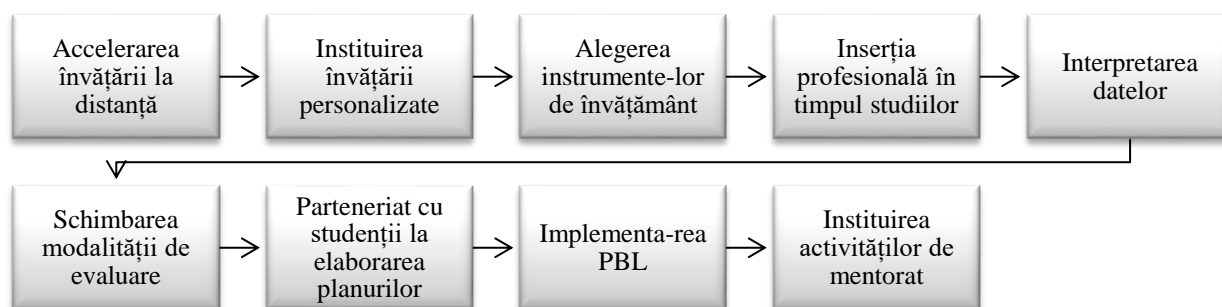


Fig. 1.4. Tendințele modelului Educația 4.0 [211]

Rapiditatea proceselor societale a determinat ca, în mai puțin de 10 ani, principalele tendințe ale viitorului în educație (prezentate în figura 1.4) la nivel global să devină deja principii de funcționare ale unui mediu academic.

Aducând în prim-plan opinia noastră, înțelegem că provocările modelului Educația 4.0 sunt orientate spre a dezvolta o gamă largă de competențe, abilități și cunoștințe, dezlănțuind potențialul creativ al studenților, angajați în devenire [19]. În această ordine de idei, cadrul didactic se vede obligat, dar și constrâns, să diversifice permanent mediile educaționale prin care să creeze premise pentru pregătirea generației milenare să facă față schimbărilor și rigorilor societății.

Învățarea din probleme este o condiție a existenței umane, iar PBL reprezintă învățarea care rezultă din procesul de lucru în vederea înțelegerii sau rezolvării de probleme. În context, problema predispozează spre procesul de învățare [49, p. 1], iar PBL se propune drept o schimbare majoră de paradigmă în educație care aduce cu sine inovație și creativitate. De asemenea, PBL este văzut drept un mediu de învățare care se potrivește structurii valorice și, indirect, comportamentale, ale studenților-viitori angajați. Acest mediu, orientat pe identificarea și soluționarea problemelor din viața reală, le oferă oportunitatea de a gândi critic și de a analiza problemele din societate din multiple perspective.

Esența PBL, prin prisma fondatorului PBL-ului contemporan H. Barrows, integrează perspective cognitive, psihologice și sociologice în teoria învățării [48, pp. vii-ix]. În această filosofie centrată pe student, problema reprezintă stimulul pentru învățarea autodirijată, dar și vehiculul care impulsionază capacitatea de rezolvare a problemelor în grupuri mici sub ghidarea profesorului.

În opinia psihologului american J. Dewey, educația se bazează pe acțiune, iar experiențele în care sunt antrenați studenții trebuie să le aducă cât mai mult sens [81]. În ceea ce privește modalitatea de creare a sensurilor, J. Piaget indică asupra faptului că acesta vine, la fel, din experiențele pe care le întâlnim în viață [207]. Prin prisma constructivistă, procesul de construire a cunoștințelor în PBL se produce în baza experiențelor (<engl. *learning by doing*). Astfel, în procesul de lucru cu colegii în vederea investigării și rezolvării unei probleme specifice, studenții dobândesc în mod activ cunoștințe și abilități.

Prin prisma învățării experiențiale, cele cinci dimensiuni ale mediului formează experiența studenților. Conceptul de spațiu de învățare are la bază teoria câmpului și conceptul de spațiu de viață, pentru care persoana și mediul sunt variabile interdependente determinate de comportament. Spațiul de viață reprezintă mediul psihologic pe care persoana îl experimentează subiectiv [139].

Învățarea bazată pe probleme (PBL) se pretează unui mediu educațional nou, dat fiind faptul că abordarea acestei filosofii necesită o reconsiderare holistică a tuturor dimensiunilor

acestui. Astfel, în procesul de reconfigurare a mediului de învățare, este important să aducem în discuție opinia noastră privind implicarea directă a studenților în definirea și adaptarea acestuia la cerințele societății actuale. Reamintim că dimensiunile acestuia includ aspecte *fizice, culturale, psiho-emoționale, sociale și tehnologice*. Mediul PBL implică modificări, pe alocuri, radicale, nu doar în designul spațiului fizic, ci și în reinterpretarea conținutului și designului curriculumului. De asemenea, acesta vine și cu strategii de reînnoire a culturii educaționale, abordări inovative ale procesului de predare-învățare-evaluare și viziuni curriculare care modifică percepția privind abordarea paradigmei educaționale tradiționale.

Un mediu PBL este orientat spre munca în echipă, spre îmbunătățirea competențelor profesionale și personale ale studenților. Această paradigmă de cooperare promovează o serie de strategii pentru o învățare activă, centrată pe student, învățare experimentală, învățare prin interacțiune și comunicare, fiind una potrivită pentru a fi aplicată în învățământul superior. 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.

Pe lângă aspectele pedagogice și metodologice ale PBL-ului drept un nou mediu de învățare, reconsiderarea dimensiunilor joacă un rol semnificativ în susținerea acestei abordări. Astfel, aducem în discuție viziunea noastră privind importanța reconfigurării spațiului educațional pentru a încuraja colaborarea, gândirea critică și inovarea.

Spațiul fizic

Întrucât adoptarea unui mediu de învățare nou, precum PBL, necesită orientarea către colaborare, considerăm necesar să flexibilizăm designul spațiului fizic. Spațiile de învățare trebuie să fie organizate în așa fel, încât să permită o reconfigurare rapidă și ușoară a mobilierului, adaptându-se diferitelor activități și nevoi ale studenților. Mobilierul mobil facilitează crearea zonelor de lucru în echipă, promovând colaborarea și interacțiunea între membrii echipei. O modalitate ce facilitează munca la diferite etape ale dezvoltării proiectului ar fi zonarea spațiului. Dacă un amfiteatru poate fi folosit pentru o prezentare generală a problemei unui auditoriu larg, atunci sălile mai mici pot fi dedicate pentru inițierea discuțiilor de grup / perechi sau destinate lucrului individual. Cu privire la diseminarea rezultatelor și soluțiilor identificate de echipe, se poate reveni la amfiteatre. În asemenea condiții, spațiile mici pentru munca în echipă dotate cu un mobilier flexibil reprezintă o necesitate ce asigură o apropiere și o relaționare mai eficientă între membri.

Aspectul cultural

PBL este perceput ca un catalizator al inovației în mediul educațional superior, influențând

în mod semnificativ cultura instituțională. Prin adoptarea unui mediu inovator - PBL se schimbă accentele și în cultura instituției de învățământ. În primul rând, integrarea acestei noi paradigme presupune o schimbare radicală în modul de predare-învățare-evaluare. Această abordare implică o angajare tot mai vizibilă a mai multor părți ce necesită a fi implicate într-un proces continuu de învățare și explorare. Mai mult, PBL promovează o colaborare intensificată între cadrele didactice pentru planificarea, monitorizarea, ghidarea și evaluarea comună a activităților. Iar cel mai important, acest mediu încurajează implicarea activă a întregii comunității academice, dar și a mediului socio-economic în rezolvarea problemelor complexe și în identificarea soluțiilor inovatoare. Acest parteneriat, stimulat de o comunicare deschisă și transparentă între universitate și industrie, dezvoltă o cultură a inovației și a gândirii critice care invită întreaga comunitate să se implice în oferirea ideilor, modalităților de soluționare, perspective de sustenabilitate etc.

Aspectul tehnologic

Pentru a identifica și soluționa probleme din viața reală, studenții necesită resurse tehnologice adecvate și acces facil la informație. O conexiune gratuită și permanentă la internet susținută de echipamente audiovizuale apropie mediul academic de piața muncii în timp real. Prin dezvoltarea unei infrastructuri digitale, universitatea oferă acces la biblioteci virtuale, la cele mai recente resurse electronice de învățare. Totodată, reprezentanții din industrie, conectându-se cu echipa de studenți, pot transmite în direct numeroase procese tehnologice ce se desfășoară în timp real, sugerându-le diverse perspective pentru a sprijini procesul de cercetare și investigare în rezolvarea problemelor din viața reală.

Aspectul social

Colaborarea în echipă pentru identificarea soluțiilor la probleme reale reprezintă fundamentul PBL. Această interacțiune socială formală oferă oportunitatea de a învăța studenții, viitorii membri ai societății, să lucreze într-un mediu social divers, de a înțelege și de a accepta perspective diferite. Din perspectiva noastră, prin abordarea învățării de grup se dorește o mai bună calitate a relaționării între membri prin comparație cu cea din sala de curs tradițională care, pe alocuri, poate fi limitată sau inexistentă. În acest fel, formabilii se vor simți parte a unei comunități de învățare, a unui mediu / ecosistem care simulează raporturile sociale din viața reală.

Aflându-se într-o micro comunitate educațională, studenții au posibilitatea să simuleze numeroase situații din viața reală care implică, nemijlocit, pro activitate, dezvoltarea abilităților de cooperare, dezvoltarea relațiilor interpersonale pozitive, a atitudinii empatică etc. Considerăm că, pe lângă aceasta, ei sunt expuși situațiilor în care pot să-și contureze abilități de leadership, de luare a deciziilor etice, de implicare în acțiuni de voluntariat și activism social.

De asemenea, PBL implică rezolvarea problemelor sociale reale cu impact pentru comunitate. Fiind implicați în identificarea lor, studenții devin conștienți de provocările și nevoile reale ale societății, reușind să dezvolte o perspectivă orientată către acțiune, spre schimbare și progres. Avem convingerea că implicarea în dezvoltarea proiectelor de acest gen îi încurajează să devină cetățeni activi și responsabili, să-și utilizeze abilitățile și cunoștințele pentru a contribui la schimbări sociale pozitive. Prin stabilirea parteneriatelor cu comunitatea și implicarea experților din industrie, studenții au ocazia să lucreze împreună cu profesioniști din diferite domenii și să învețe din experiențele acestora. Acest tip de colaborare extinde învățarea dincolo de cadrul academic, permițând conectarea cu lumea reală.

Interacțiunea socială în mediul PBL reprezintă platforma pentru dobândirea de noi cunoștințe într-un timp mai scurt. Din punctul nostru de vedere, pentru formabili, mediul reprezintă puntea dintre felul în care ei învață și ceea ce învață. În acest cadru, studenții au posibilitatea să-și împărtășească înțelegerea proprie cu ceilalți și în acest fel să stimuleze învățarea. Considerăm că prin aplicarea unui mediu activ de învățare precum PBL, profesorii oferă posibilitatea studenților să identifice probleme din viața reală, ghidându-i spre a schimba mediul în care trăiesc prin modelarea diverselor soluții dedicate unei lumi mai bune. Printr-o astfel de abordare, se favorizează impactul pozitiv asupra societății.

Aspectul psiho-emoțional

În procesul de învățare este important să recunoaștem că emoțiile pot avea un impact semnificativ asupra modului în care studenții procesează informațiile. Din acest motiv, considerăm că stabilirea unei atmosfere psiho-emoționale echilibrate este esențială pentru a influența în mod pozitiv percepțiile și comportamentul studenților și, implicit, pentru a promova o învățare profundă și durabilă. Lucrând în echipă, studenții sunt expuși la un mediu mai sigur și mai deschis de exprimare, fapt ce poate favoriza dezvoltarea unei înțelegeri mai profunde a materiei și a relațiilor interpersonale. Prin intermediul acestui tip de interacțiune, ei au posibilitatea de a-și exprima opiniile și de a-și argumenta punctele de vedere, ceea ce poate contribui la consolidarea încrederii în sine și a stimei de sine.

De asemenea, suntem de părerea că cunoașterea propriului stil de învățare poate contribui la confortul psiho-emoțional al studenților. Lucrând în grupuri mici, ei pot adapta ritmul de învățare și pot solicita suportul colegilor pentru a asimila mai eficient conținutul. Această atmosferă le poate oferi o siguranță și o integrare mai ușoară în procesul de învățare și poate contribui la stimularea creativității, gândirii critice și la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de propriile abilități și competențe. Prin urmare, susținem ideea că cultivarea stimei de sine, gestionarea emoțiilor și promovarea colaborării sunt aspecte esențiale în asigurarea confortului

psihono-emoțional al studenților în contextul învățării bazate pe probleme. Prin abordarea holistică a PBL-ului, se dorește ca studenții să dezvolte nu doar competențe academice, ci și o înțelegere mai profundă a lor înșiși, a celorlalți și a lumii înconjurătoare.

În context, constatăm că PBL întrunește numeroase condiții ce asigură angajarea plenară a studenților în cele patru faze ale ciclului de învățare a lui Kolb [140]: experimentare, reflecție, cogniție și acțiune. Acest mediu devine și o mare provocare, permițându-le studenților să devină participanți activi și auto dirijați, responsabili de propriul proces de învățare. În același timp, acest mediu este la fel de ofertant în sensul că reprezintă o platformă potrivită pentru experimentare în vederea dezvoltării mai rapide a competențelor necesare unui viitor angajat.

De o relevanță aparte este și faptul că PBL schimbă substanțial activitatea profesorului și studentului precum și modul de relaționare dintre acești actanți ai procesului didactic [11]. Fondatorii PBL, H. S. Barrows și R. M. Tamblyn, precizează că rolul cadrului didactic depășește transmiterea informațiilor și a cunoștințelor, migrând spre facilitarea învățării lor, competență esențială pentru învățarea studentului [49]. Aceeași perspectivă o împărtășește A. Kolmos (Universitatea Aalborg din Danemarca) în lucrarea *Facilitation in a PBL environment*. Cercetătoarea precizează că PBL, fiind o paradigmă puternic centrată pe student și pe experiențele sale de învățare promovează o nouă cultură care schimbă percepția despre rolul cadrului didactic și transformă procesul de predare într-unul de facilitare, ghidare și supervizare [144].

Pe de altă parte, asumarea rolului de facilitator și modalitatea de încurajare a învățării autodirijate a studenților reprezintă două provocări și dificultăți cu care se confruntă personalul academic din învățământul superior, pe care cercetătoarea britanică M. Savin-Baden le analizează în lucrarea *Facilitating Problem-Based Learning: Illuminating Perspectives* [179]. Deși asumarea rolului de facilitator necesită o abordare mult mai complexă a demersului educațional, dificultățile vin în contextul în care profesorii percep facilitarea drept pierderea controlului în procesul didactic. De asemenea personalul academic întâmpină dificultăți în a permite studenților să-și gestioneze propriul proces de cunoaștere. În context, cercetătoarea M. S. Wetzel insistă asupra asigurării dezvoltării personalului academic în tranziția de la o filosofie tradițională la una bazată pe probleme [197].

Dincolo de dificultăți și provocări, în acest cadru inovativ de învățare, profesorul își încurajează discipolii, conducându-i pe spre o învățare autodirijată, intervenind pentru a ajusta sarcinile propuse în dependență de gradul de dificultate sau alte criterii pentru a se asigura că fiecare dintre studenții săi dobândesc abilitățile și competențele necesare pentru a atinge obiectivele învățării. De asemenea, profesorul va identifica oportunități pentru a le dezvolta gândirea critică prin analizarea ideilor complexe care sunt reabordate din diverse perspective, va

facilita procesul de reflecție al studenților asupra propriului proces de învățare. Totodată, pentru a influența pozitiv procesul de învățare al studenților, acesta va încuraja implicarea fiecărui membru, comunicarea între colegi și diversitatea de opinii. La fel, va analiza provocările și dificultățile cu care se confruntă formabilii, comportamentele lor, gradul de implicare și contribuțiile fiecăruia. Profesorul va insista ca studenții să ofere în permanență feedback pozitiv și constructiv colegilor, astfel se va stimula comunicarea interpersonală și cea de grup.

Un alt moment în facilitarea învățării, este reprezentat de faptul că profesorul oferă libertate în utilizarea surselor divergente/alternative în procesul de cercetare pentru a le oferi șansa studenților de a cunoaște mai multe abordări și perspective, permițând dezvoltarea competențelor analitice și de sinteză. Pentru a stimula spiritul de observație și atenție, profesorul „transferă” procesul de învățare din aula în comunitate / în viață reală. Observând interacțiunile în procesul de colaborare și învățare, profesorul va interveni cu diverse mecanisme pentru a modela permanent procesele cognitive, metacognitive și comportamentale ale studenților. Așa cum cooperarea între formabili devine o normă în PBL, un alt obiectiv al profesorului e să modeleze abilitățile de socializare și comunicare ale studenților.

Prin crearea unor medii în care indivizii pot învăța și experimenta concomitent, profesorii oferă oportunitatea de a aplica imediat cunoștințele și de a experimenta în situații din lumea reală. Prin implementarea învățării experiențiale sau prin acțiune, profesorii îi ghidează spre activizarea învățării, acordându-le discipolilor mai multe posibilități de implicare și aplicare. Profesorii, vor promova, de asemenea, colaborarea și discuția în grup, încurajând analiza diferitelor puncte de vedere și perspective, în vederea luării deciziei optime sau a soluționării problemelor.

În acest sens, profesorii trebuie să-și optimizeze continuu mediul de învățare prin diversificarea elementelor acestuia. Iar odată cu abordarea unui nou mediu educațional precum PBL, profesorul își va orienta demersurile spre reconfigurarea practicii didactice pentru a putea influența mediul de învățare prin stilul de predare, atmosfera pe care o creează pentru a satisface nevoile discipolilor, a spori motivația lor și pentru a-i ajuta să-și atingă obiectivele educaționale.

PBL asigură o deschidere a procesului didactic care scoate studentul din sala de curs și-l apropie de condițiile reale ale activității profesionale [11]. Iată de ce, abordarea acestuia necesită o pregătire de spectru mai larg. PBL devine, de fapt, o parte a vieții în care învățarea și munca, devin, mai degrabă, componente conectate și interdependente, decât etape distincte/separate ale individului. Prin promovarea interacțiunii sociale și valorificarea acesteia se urmărește sporirea eficienței învățării formabililor, co-crearea de cunoștințe, inovație și colaborare.

În acest sens, învățământul trebuie să fie proiectat pentru a educa un nou tip de absolvent cu o educație consistentă, pluri- și trans-disciplinară. Un mediu precum PBL facilitează achiziția

de cunoștințe și dezvoltarea abilităților care vor spori capacitatea unui student de a le transfera și în lumea reală sau într-un mediu nou. În acest context, prin dezvoltarea mediilor noi de învățare se dorește ca experiențele de învățare să devină mai antrenante și mai motivante pentru student, pregătindu-l pentru viața reală. Prin abordarea unui mediu inovativ cu activități de învățare autentice, oportunități de a profesa, de a dezvolta identitatea profesională ca viitor membru al unei anumite comunități profesionale sau industrii. De asemenea, un mediu potrivit și corelat cu cerințele înaintate de piața muncii va ajuta studenții să aprecieze relevanța cunoștințelor și abilităților, domeniul de aplicabilitate, sporindu-le motivația și implicarea în procesul învățării.

A. Kolmos, vorbește despre multiplele beneficii ale paradigmei PBL pentru studenți, precum dezvoltarea abilităților sociale, a identității și responsabilității profesionale, scăderea ratei de abandonare a studiilor, dezvoltarea de noi competențe atât pentru personalul didactic, cât și pentru studenți, promovarea unui mediu de învățare motivant și prietenos, dar și sporirea vizibilității profilului instituțional. Mediile de învățare ajută la sporirea atenției, dar și a reținerii informației [144].

Valorificarea potențialului unui mediu educațional prin formarea continuă a personalului, facilitează înțelegerea funcționării și organizării acestui construct complex. Experiențele dobândite în acest cadru de formare sunt transferate de către profesor, discipolilor, care, ulterior, dezvoltă capacitatea de aplicare a acestora în propriile medii de lucru sau de trai [158, p. 140]. Cu atât mai mult că și imperatiile societății reclamă tuturor adaptarea la numeroasele provocări globale, iar acest deziderat poate fi atins doar prin învățare, re-învățare, dar mai ales, *co-învățare*. Iată de ce, profesorul, indiferent de vârstă și experiență didactică, devine un permanent „învățăcel” [17, p. 65].

Această perspectivă vine în contextul în care ghidarea studenților în dezvoltarea lor personală și profesională devine un deziderat de a pregăti absolvenți competitivi complet echipați cu tot setul de abilități cerute de piața muncii, care cunosc cum să combine tehnologiile digitale, cum să lucreze și să se lucreze într-un mediu cooperant, cum să dezvolte proiecte reale și să identifice soluții viabile [104, p. 7]. Acest demers îi asigură o continuă cunoaștere a tendințelor în educație, astfel, el va fi pregătit pentru a organiza discipolilor săi medii de învățare cât mai atractive care să stimuleze inovația. Constatăm, că un mediu de învățare bazat pe probleme reprezintă un context de colaborare și nu presupune doar adoptarea unui nou curriculum și schimbarea conținuturilor, ci și o infrastructură adecvată, menită să simuleze lumea muncii. Atât sălile de clasă, cât și holurile, spațiile de recreere, mobilierul mobil urmează a fi concepute pentru a sprijini învățarea colaborativă. Acest mediu necesită a fi modelat astfel încât să implice studenții într-un proces de învățare profundă [102, p. 308].

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Mentoratul reprezintă o modalitate de interacțiune a formatorului și formabilului, care atribuie o anumită configurație demersului didactic. De-a lungul istoriei, mentoratul a evoluat de la o relație bazată pe vârstă la una bazată pe expertiză și experiență. Cercetările subliniază că vârsta nu mai este un factor esențial; în schimb, sprijinul, încrederea și împărtășirea entuziasmului pentru dezvoltare sunt aspectele-cheie ale mentoratului.
2. Mentoratul reprezintă unul din instrumentele de învățare ce facilitează adaptarea la noile cerințe ale societății și pieței muncii. Abordările, precum Educația 4.0, pun accentul pe o activitate de învățare care simulează lumea reală.
3. Mentoratul se impune într-o formă imperativă în societățile moderne, oferind oportunități de adaptare la noile contexte. Ca orice formă de învățare, mentoratul are loc într-un mediu de învățare. Un nou context de învățare reprezintă un construct complex orientat spre eficiența demersului didactic. Rezultatele procesului educațional sunt influențate de aspecte 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.
4. Învățarea bazată pe probleme (PBL), din perspectiva unui mediu de învățare dinamic, interactiv și inovativ, îmbină elemente favorabile mentoratului. 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 / educațional, astfel, întregindu-l.
5. În ansamblu, PBL reprezintă o paradigmă educațională care răspunde cerințelor societății moderne prin apropierea procesului de formare profesională de condițiile autentice ale mediului profesional. Această abordare se concentrează pe învățarea activă și implicarea studenților, oferindu-le experiențe practice și oportunități de dezvoltare într-un mediu complex și multidimensional. Rolul profesorului în PBL se schimbă de la transmiterea informațiilor la facilitarea învățării. Profesorul devine un facilitator care încurajează învățarea autodirijată a studenților.
6. Devine necesară adaptarea învățământului superior la noile paradigme și mediile de învățare în schimbare. Profesorii sunt chemați să-și ajusteze metodele și să creeze medii de învățare inovatoare care să pregătească studenții pentru succes într-o societate în continuă schimbare.

2. DEMERS METODOLOGIC AL ACTIVITĂȚII DE MENTORAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

2.1. Fundamente epistemologice ale activității de mentorat

Fundamentarea epistemologică a mentoratului a fost realizată de noi din perspectiva științelor conexe formării comportamentului, și anume: sociologie, psihologie și științe ale educației. 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.

Fundamente și premise sociologice

Procesul de învățare reprezintă o activitate socială, fiind eficientizat din interacțiunile sociale cu ceilalți, întrucât oamenii sunt ființe sociale. Învățarea vieții sociale și a rolurilor ce urmează a fi exersate reprezintă un proces complex prin care învățăm să fim membri ai societății. Finalitatea acestui proces este reprezentată de adaptarea și integrarea în societate și adoptarea valorilor acesteia. Ființele umane sunt constructe complexe, de aceea mediul social în cadrul căruia ele devin comprehensibile și acceptate îi stimulează/provoacă spre o permanentă dezvoltare și actualizare a dimensiunilor cognitive. Având în vedere diversitatea contextelor și modalităților de învățare, considerăm că provocarea majoră a actorilor educaționali constă în identificarea interacțiunilor sociale care să producă experiențe de învățare cât mai eficiente.

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 [220]. 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 [135].

Prin urmare, în acest proces omul, devenind subiect activ al societății, parcurge transformări succesive și continue de interacțiune care îi oferă posibilitatea să-și dezvolte o identitate, un ansamblu de idei, o gamă de deprinderi. Constatăm, astfel, că esența acestui proces constă în faptul că societatea încearcă, prin agenții de socializare, să atribuie individului normele și valorile ei.

Fiind un proces complex, prin socializare învățăm să fim membri ai societății și ființe sociale. În acest proces are loc transmiterea și însușirea a unor modele culturale și normative pe parcursul întregii vieți ale unui individ. Socializarea reflectă necesitatea învățării permanente de către individ, iar finalitatea acestui proces se rezumă la adaptarea și integrarea în societate și însușirea valorilor acesteia.

T. Rotariu și P. Iluț accentuează faptul că individul, în interacțiune cu semenii săi, acumulează deprinderi, cunoștințe, valori, norme, atitudini și comportamente, iar formarea intelectuală nu se realizează în mod automat, ci printr-un proces complex de învățare. Autorii precizează că societatea, printr-o serie de mecanisme și agenți, transferă matricea culturală existentă următoarelor generații, solicitându-le un anumit comportament inerent respectivei culturi [35].

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, controlul social.

1. *Modelarea socială* se fundamentează pe necesitatea ființei umane de a face parte dintr-un grup, realizând în cadrul lui aspirația de autoidentificare și autoafirmare, asigurând o stare de securitate și protecție. Aceasta decurge activ în primii ani de viață în familie și contribuie la formarea abilităților sociale, deprinderilor și conduitei necesare pentru participarea efectivă la viața socială. Astfel, observăm că însăși formarea personalității constituie rezultatul unui proces de interacțiune, relaționare și urmare a unui model, la care contribuie factorii personali, de mediu și culturali. Acest fapt, după cum credem, înlesnește transferul de cultură de la o persoană sau grup, la o altă persoană sau grup. Înțelegem că interacțiunea socială solicită implicarea a doi factori principali: cel care creează contextul și oferă condiții de modelare și cel care preia comportamentul (în totalitate sau parțial), folosindu-l drept reper în evoluția sa ulterioară.

2. *Învățarea socială* este o formă a învățării umane, prin care subiectul însușește valorile și normele grupului, asistând la experiența altor persoane, interacționând nemijlocit cu acestea sau internalizând complet modelul comunității. În viziunea noastră, interacțiunea socială, ca premisă a învățării sociale, se definește cu internalizarea atitudinilor, concepțiilor, valorilor și normelor

sociale, ducând la identificarea acțiunilor morale ce corespund rigorilor societății sau grupului social.

3. *Controlul social* se exprimă ca relaționare a identității individului cu normele și valorile sociale. Potrivit perspectivelor psihologilor H. Tajfel și J. Turner, grupul social este definit ca o colectivitate de persoane care se recunosc ca membri ai unei categorii sociale, împărtășind sentimentele de apartenență și evaluările colective ale grupului și ale apartenenței la acesta [188]. Prin integrarea în cadrul grupului social, individul suportă consecințele sociale ale apartenenței, manifestate prin relații sociale și emoționale.

Prin prisma celor expuse, constatăm că procesul de integrare / aderare la un grup social contribuie la consolidarea identității personale. În primul rând, individul se autodetermină, proces ce necesită o comparație cu alți membri ai societății, iar relaționarea cu mediul social și interacțiunile cu ceilalți conduc la acceptarea și internalizarea normelor, valorilor și standardelor, pe care individul le convertește în reguli de conduită personală. Considerăm că aceste aspecte facilitează nu doar înțelegerea propriei identități, ci și cunoașterea altora și comunicarea eficientă cu aceștia.

Sintetizând, observăm că toate aceste mecanisme au ca element de bază relaționarea 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 [105, p. 97].

O abordare fenomenologică și interacționistă este reflectată de către G. H. Mead (1863-1931), personalitate notorie a sec. XX, care promovează ideea că experiența socială dezvoltă personalitatea unui individ. În lucrarea sa *Mintea, Sinele și Societatea*, cercetătorul vorbește despre apariția minții și a sinelui în procesul de comunicare dintre organisme, subliniind că „mintea individuală poate exista doar aflându-se în relație cu alte minți cu semnificații comune” [43]. Conform argumentelor înaintate de autor, în procesul comunicării are loc geneza, dezvoltarea și intensificarea activității minții (<engl. *mind*). Astfel, dimensiunea filosofică a procesului social reflectă implicarea și relaționarea mai multor indivizi, iar cunoașterea și valoarea reprezintă o orientare inteligibilă spre individul care trăiește și interacționează într-un anumit mediu.

G. H. Mead dezvoltă conceptul de *sine*, care reprezintă aspectul personalității unui individ constituit din *conștientizarea de sine* și *imaginea de sine*, un produs al experienței sociale. În viziunea sa, *sinele* nu există la naștere, ci este dezvoltat din interacțiune și experiență socială. Din constatările sociologului observăm că imaginea de sine a ființei umane se dezvoltă ca urmare a interacțiunii sale cu alți oameni. În *Teoria despre sine* autorul prezintă patru modalități de dezvoltare a *sinelui* reflectate în figura 2.1:

Sinele se dezvoltă doar prin experiență socială.

- Prin această afirmație, Mead respinge ideea lui Freud în care personalitatea este determinată parțial de aspectul biologic.

Experiența socială constă în schimbul de simboluri.

- Autorul subliniază importanța utilizării primare a limbajului și a altor simboluri pentru a transmite sens.

Cunoașterea intențiilor altora necesită imaginarea situației din perspectiva lor.

- Experiența socială depinde de cum ne vedem pe noi înșine din perspectiva altora și este explicată prin sintagma „a lua rolul celuilalt”.

Înțelegerea rolului celuilalt rezultă în conștientizarea de sine.

- Există un *sine* subiectiv și un *sine* obiectiv (<engl. *active “I” self* and *an objective “me” self*).
- Sinele „eu” fiind activ, inițiază acțiunea, iar sinele „me” continuă, întrerupe sau schimbă acțiunea în funcție de modul în care alții răspund.

Fig. 2.1. Dezvoltarea sinelui, G. H. Mead [221], [226]

Este important să subliniem că esența dezvoltării individului se rezumă la modul și profunzimea de înțelegere a celuilalt. Astfel, formarea *sinelui* este determinată de specificul rețelelor sociale și nu de particularitățile structurilor biologice.

O perspectivă asupra auto-dezvoltării este oferită de Ch. H. Cooley (1864-1929), reprezentant al curentului sociologiei interacționiste. Fiind preocupat de studierea comportamentului uman și a modului în care oamenii interacționează unii cu ceilalți, autorul constată că înțelegerea de sine este construită, în parte, de percepția noastră asupra modului în care ne văd ceilalți.

În lucrările sale, “*Social Organization: A Study of the Larger Mind*” (1910), “*Human Nature & the Social Order*” (1922), cercetătorul dezvoltă teoria conform căreia felul în care ne percepem pe noi înșine provine în egală măsură din autocontemplare, dar și din modul în care credem că suntem văzuți de ceilalți, numind această percepție *sinele oglindă* (<engl. *the looking-glass self*). Este important de notat că creatorul acestui concept accentuează că formarea personalității depinde de natura relațiilor interpersonale, specificând că conceptele și identitățile noastre despre noi-înșine reflectă modul în care ne percep ceilalți [227].

Conceptul *sinele-oglină* este explicat prin prisma faptului că autoconștiința crește și se modelează în rezultatul interacțiunilor cu alte persoane. Termenul se referă la modalitatea în care oamenii își construiesc identitatea bazându-se pe percepțiile celor din jur [Ibid.]. Altfel spus, conceptele noastre despre noi înșine reflectă modul în care ne percep alte persoane.

Prin prisma teoriei lui Ch. H. Cooley, *sinele* este definit ca procesul de „adoptare a rolului celuilalt” și reprezintă fundamentul esențial care permite actualizarea *eului*. Interacțiunea cu ceilalți contribuie la formarea percepției despre sine și la dezvoltarea empatiei față de ceilalți. Cu alte cuvinte, identitatea noastră este modelată de percepția noastră asupra modului în care credem că suntem percepuți de ceilalți [Ibid.]. Indiferent dacă aceste percepții sunt corecte sau nu, ele modelează auto concepția noastră. Într-o altă ordine de idei, dezvoltarea identității umane este determinată de importanța interacțiunii sociale.

Dintr-o altă perspectivă, concluzionăm că, capacitățile minții sunt rezultatul direct al interacțiunii sociale umane. Remarcăm că, după Ch. H. Cooley, mintea rămâne la un nivel subdezvoltat, într-o stare ambiguă și confuză, neatingând deplinul potențial atunci când este lipsită de relațiile de comunicare. În context, sociologul subliniază importanța interacțiunii sociale în dezvoltarea identității umane. Totodată, acesta argumentează că societatea șlefuieste comportamentul uman, evidențiind că individul nu este doar un membru al unei familii, clase sociale ori stat, ci este parte a unui sistem mult mai complex care se întinde până la începuturile omenirii și la epoca cavelor. Iar acest angrenaj, susține Ch. H. Cooley, n-ar fi fost posibil fără comunicare, considerată o condiție esențială pentru dezvoltarea umană [74, p. 61].

Despre schimbările produse în cultură, determinate de comportamentul unui grup social, M. Mead (1901-1978), în *Teoria despre conștiința de gen și amprentare* (<engl. *Theory of Gender Consciousness and Imprinting*) menționează că factorul social este cel care își lasă amprenta asupra comportamentului uman, și nu factorul biologic [219]. Este important să subliniem că cercetătoarea atenționează asupra faptului că natura umană nu este rigidă și nici măcar comparabilă cu o plantă inadaptabilă, ce ar răspunde doar cantitativ la mediul social. Dimpotrivă, ființa umană este extrem de adaptabilă, iar ritmurile culturale sunt mai puternice și mai convingătoare decât cele fiziologice ce eclipsează și distorsionează natura omului. Încercările de a satisface o necesitate artificială stimulată cultural poate produce mai multă frustrare individului decât cele mai riguroase restricții culturale ale necesităților fiziologice, susține M. Mead [152, p. 98].

În lucrările sale, cercetătoarea utilizează termenul de *educație* drept sinonim cu *socializarea*, pe care le aplică la explicitarea procesului de *culturalizare*. Conceptul de *culturalizare* a fost utilizat mai târziu de antropologul american M. J. Herskovits, în viziunea căruia, omul ajunge culturalizat prin experiențe de învățare. Așadar, culturalizarea devine un proces de condiționare conștientă sau inconștientă, exercitat în cadrul unor tradiții stabilite / consacrate [Ibid., p. 101].

Este de menționat faptul că preocuparea cercetătoarei M. Mead nu a vizat modalitatea în care un individ devine *social* sau *uman*, ci modalitatea în care el devine culturalizat. Semnificația

conceptului de *cultură*, în viziunea cercetătorului L. L. Langness, se apropie de cea a lui C. Geertz, care consideră că omul se remarcă prin înalta capacitate de învățare, plasticitate și dependență extremă de un anumit tip de învățare: înțelegerea conceptelor, însușirea și aplicarea unor sisteme specifice de semnificație simbolică [Ibid.].

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, autoarea identifică câteva modele, tipuri de culturi, văzute din perspectivă educațională. Dacă în condițiile unui sistem cultural lent, copilul reușea să preia modelul părinților, atunci dinamismul societății contemporane îngreunează transmiterea bagajului cultural generației tinere. În aceste circumstanțe, funcția de socializare tranzitează de la familie, fiind preluată de către grupurile de vârstă. Astfel, în lucrarea sa *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, M. Mead vorbește despre cele trei tipuri de culturi: postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă, prezentate în figura 2.2:

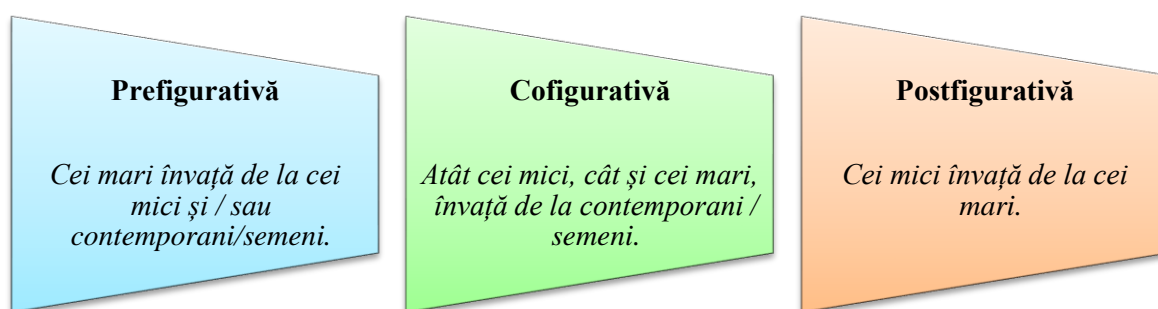


Fig. 2.2. Cele trei tipuri de culturi, M. Mead [Apud 36, p. 114].

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.

„Altădată, scrie M. Mead, existau câțiva bătrâni care știau mai mult decât tinerii datorită experienței acumulate într-un sistem cultural dat. Astăzi nu mai este așa. Nu mai există nici măcar un bătrân care să cunoască ceea ce știu tinerii sub 20 de ani despre lume. Nicio generație nu a cunoscut, trăit și asimilat vreodată schimbări atât de rapide care se produc sub ochii ei” [Ibid., p. 114].

În cercetările sale, M. Mead îl contrazice pe J. Piaget cu privire la procesele cognitive și dezvoltarea umană, precizând că dezvoltarea individuală este determinată de așteptările culturale și nu de cele biologice. Ea susține ideea de cultură concepută ca un proces de comunicare prin

explicitarea fenomenului de *decalaj generațional* [Ibid., p. 108]. În viziunea sa, învățarea este relativ simplă, dar capacitatea umană de a transmite și a păstra cunoștințele obținute este limitată. Umanitatea a creat sisteme complexe de predare care îngreunează procesul de înțelegere și utilizare a cunoștințelor.

Abordarea individului ca ființă socială și integrarea socială este consemnată prin prisma valorilor sociale moderne. Într-un context mai actual, perspectivele unei sociologii ce reflectă individul ca produs sunt reflectate de sociologii francezi P. Bourdieu (1930-2002) și R. Boudon (1934-2013). Autorii, în cercetările lor, vorbesc despre fenomenul inegalității sociale cu privire la accesul la școlarizare care afectează societatea contemporană.

P. Bourdieu, adeptul tradiției structuraliste, în contextul dezvoltării *Teoriei reproducerii culturale*, înaintează și demonstrează ipoteza că școala este un loc de reproducere socială, concentrându-se asupra consecințelor masificării care fac ca școala să-și piardă importanța socială. Potrivit lui, principiul reproducerii sociale este detaliat prin prisma faptului că din generație în generație, indivizii sau grupurile de indivizi caută să-și mențină sau să-și îmbunătățească poziția socială. De asemenea, autorul susține că atitudinile, judecățile, motivațiile indivizilor, sunt, în mare măsură, determinate de structura și de locul pe care agenții îl ocupă în societate [55]. După cum se remarcă, conceptele de *subiect* și *obiect*, sunt înlocuite cu un nou cuvânt „agent”. Dacă subiecții se supun anumitor reguli, agenții reproduc strategii, anumite sisteme de practică care au un scop specific, nefiind dirijate de el [222].

În contextul cercetărilor sale, P. Bourdieu introduce conceptele *capital cultural*, *habitus* și *câmp social*.

Habitus-ul se identifică cu un sistem de predispoziții dobândite în procesul de socializare care ajută individul să funcționeze într-o anumită structură. Acest sistem de dispoziții determină activitățile și reprezentările indivizilor [Ibid.]. *Habitus*-ul conduce la generarea unui comportament într-un câmp social.

Câmpul social este reprezentat de un mediu (educativ, politic, religios, artistic, economic) în care se desfășoară relațiile sociale și în care o persoană poate ocupa mai multe poziții sociale [Ibid.].

În ceea ce privește *capitalul*, P. Bourdieu îl prezintă sub trei forme fundamentale: capital economic, capital cultural și capital social [55]. Indivizii și grupurile dețin diferite tipuri de capital care stau la baza stratificării sociale, iar valoarea capitalului pe care îl dețin definesc clasele sociale.

Capitalul economic reprezintă totalitatea bunurilor materiale. *Capitalul cultural* este format dintr-un conglomerat de active sociale ale individului, și anume: studii, intelect, stil de vorbire, stil vestimentar, cunoștințe, informații. Acestea favorizează mobilitatea socială a

individului într-o societate stratificată. De asemenea, acest capital mai cuprinde și nivelul cultural al individului pe care l-a moștenit din familia sa și l-a învățat în procesul de socializare. *Capitalul social* nu este un dar, ci se dobândește și se menține prin practicarea numeroaselor activități. Prin apartenența la un grup sau la o rețea (familie, prieteni, biserică, organizație, club sportiv sau cultural) individul își extinde acest capital. Astfel, inegalitatea socială determină capitalul cultural al individului. Fiecare clasă socială este caracterizată de un habitus.

Școala va prelua și va dezvolta capitalul cultural pe care familiile îl transmit copiilor lor, favorizând cultura dominantă, devenind un factor de selecție și inegalitate. În consecință, sociologul francez consideră că școala participă la reproducerea societății, selecția fiind făcută de școală în baza elementelor ereditare, care implică:

- capitalul cultural în care originea socială determină succesul academic;
- capitalul social și economic definesc poziția socială.

Cercetătorul este cunoscut pentru contribuțiile sale în apărarea individualismului metodologic și a explicațiilor cauzale care au la bază pe mecanisme sociale (cauzale / generative). Conform acestui principiu metodologic, orice fenomen macro-social trebuie explicat ca rezultat al comportamentului indivizilor, determinat de raționamentele și motivațiile acestora. De asemenea, motivele și motivațiile nu pot fi înțelese decât în raport cu situația socială inițială a indivizilor. Bourdieu încearcă să demonstreze că ceea ce pare „natural” în societate este, de fapt, rezultatul unei construcții sociale sau a jocului social [Ibid.].

În parteneriat cu colegul său, sociologul J-C. Passeron, P. Bourdieu subliniază că performanțele școlare și parcursurile educaționale sunt influențate de resursele culturale specifice diferitelor clase sociale [204].

În aceeași perioadă, R. Boudon (Universitatea din Sorbona), unul dintre cei mai distinși teoreticieni francezi în sociologie, propune două teorii de referință: *Teoria inegalităților de șanse educaționale* și *Teoria mobilității sociale*.

Teoria dezvoltată de filosof în *L'Inégalité des chances* (1973), considerată cea mai semnificativă lucrare din cariera sa, oferă o perspectivă amplă asupra inegalității educaționale. Se subliniază factorii care influențează deciziile studenților din diverse medii sociale în ceea ce privește alegerea traseului educațional: costurile studiilor, riscul de a nu obține o diplomă și influența „grupului de referință” din familia lor (grupul al cărui nivel necesită a fi egalat) [55].

R. Boudon abordează sociologia acțiunii, susținând că „orice fenomen social, indiferent de natura lui, rezultă din acțiuni și comportamente individuale” [2, p. 24]. Autorul încearcă să întregască imaginea fenomenelor sociale, enunțând că, din punct de vedere al abordării sociologice, este nevoie să determinăm, să găsim sensul comportamentului individual, aflat la

originea sa [Ibid.].

În lucrarea sa, *Education, Opportunity and Social Inequality* (1974), R. Boudon vorbește despre inegalitatea șanselor educaționale, care este determinată de doi factori: stratificare și statutul social. Autorul argumentează că aceste inegalități vor persista atâta timp, cât vor exista clasele sau straturile sociale.

Inegalitatea de șanse este analizată și prin prisma *Teoriei mobilității sociale*, care explorează modalitățile de dobândire a statutului social, fie în funcție de nivelul de educație, bazat pe meritocrație, fie raportat la educație și originea socială, pe principiul dominanței [202].

R. Boudon subliniază că alegerile studenților sunt influențate de *identitatea socioculturală* și *raționamentul economic*. Identitatea socioculturală modelează deciziile studenților în funcție de caracteristicile și identitatea lor familială, în timp ce raționamentul economic implică o abordare „rațională” a costurilor și beneficiilor unei diplome universitare, luând în considerare resursele existente și randamentele pe termen lung [156]. Autorul susține că diferențele sociale influențează alegerile educaționale, iar ambițiile copiilor și adolescenților depind de parametri stabiliți de mediul lor social [189]. De asemenea, cercetătorul analizează modul în care studenții cu diferite origini sociale iau decizii cu privire la universitate și riscurile asociate, sugerând că poziția socială și traseul educațional sunt interconectate și cu cât nivelul de educație al părinților este mai înalt, cu atât ei vor insista asupra unui traseu educațional superior pentru copiii lor.

Concluziile lui R. Boudon sugerează că studenții din medii sociale și culturale privilegiate sunt mai siguri în alegerea traseului educațional, tinzând să-și supraestimeze performanța academică și să-și optimizeze șansele [156]. Pentru sociologul francez, fenomenele sociale nu pot fi înțelese doar prin prisma acțiunilor și credințelor indivizilor care au un sens și o motivație.

Abordarea lui R. Boudon acordă o atenție sporită acțiunii în detrimentul individualismului și se bazează pe trei elemente fundamentale:

1. *Explicarea unui fenomen social ca efect nedorit ale acțiunii raționale.*
2. *Considerarea actorului social drept rațional, el are motive întemeiate cu privire la acțiunile și credințele sale.*
3. *Necesitatea de a înțelege acțiunile prin identificarea motivației actorilor și cunoașterea contextului social* [201].

Cu privire la inegalitatea șanselor educaționale, autorul subliniază că aceasta poate dispărea doar în absența stratificării sociale, considerând, totuși, că acest deziderat este utopic atâta timp cât există proprietate individuală și o jurisprudență orientată spre protecția ei. Astfel, R. Boudon se arată pesimist cu privire la posibilitatea eliminării inegalităților de șanse educaționale.

Fundamente și premise psihologice

Cunoașterea nu poate fi simplificată la un proces cognitiv individual sau la mecanismele psihice care influențează acest proces. Într-o accepțiune amplă, cunoașterea înseamnă dezvoltarea capacității umane de a se raporta la diverse aspecte ale existenței. De asemenea, cunoașterea este un proces care însoțește individul pe tot parcursul vieții, reprezentând fundamentul care îi asigură dezvoltarea ca individ și specie.

Dimensiunea legată de formarea cunoștințelor la nivelul individului a fost analizată în psihologia modernă de către savantul elvețian J. Piaget (1896-1980), care a subliniat că cunoștințele nu pot fi reduse la simple senzații, ci sunt rezultatul prelucrării acestora [207]. Acest fapt indică existența unor legi care guvernează prelucrarea senzațiilor, comune speciei umane și care se formează gradual în timp, în baza unui fond ereditar.

Studiind comportamentul copiilor, J. Piaget a demonstrat că formarea cunoștințelor are loc prin acțiuni și că, inițial, aceștia nu disting între sine și ceilalți, proces care se dezvoltă etapizat, de la acțiuni inconștiente la conștiente, cu ajutorul limbajului. Acest proces de dezvoltare a conștiinței și a distincției între sine și ceilalți este fundamental pentru înțelegerea evoluției personalității umane. În timp, copilul devine capabil să efectueze operații formale, adică, capabil să gândească abstract [Ibid.].

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. Considerăm că această perspectivă aduce în prim plan importanța interacțiunii individului cu mediul său social în formarea și evoluția personalității.

O concepție general acceptată a personalității implică individul uman în contextul său social și dotarea sa culturală, înglobând organismul individual, structurile psihice umane, relațiile sociale în care el este integrat, precum și resursele culturale de care dispune. Altfel spus, personalitatea este o combinație de trăsături și modele care influențează comportamentul, gândirea, motivația și emoțiile. Iar acest lucru îi determină indivizii să gândească, să simtă și să se comporte într-un mod specific, să fie unici. În timp, aceste modele influențează așteptările, percepțiile, valorile și atitudinile personale.

După unii autori, personalitatea se referă nu doar la realitatea înconjurătoare, dar și la propria persoană. Psihologii umaniști insistau pe punctul de vedere antropologic unde condițiile social-istorice formează sfera afectiv-motivațională a omului, necesitățile lui specific umane. Pentru umaniști, nucleul central al omului e închipuirea lui despre sine, autoaprecierea: „Eu-sistemul”, „Eu-chipul” [15]. În opinia noastră, această perspectivă subliniază importanța relației individului cu propria sa identitate și cu percepția sa despre sine în formarea personalității.

Totodată, conform perspectivei psihologului român P. Popescu-Neveanu, personalitatea este percepută ca fiind individul uman tratat ca o unitate bio-psiho-socială, un purtător al funcțiilor epistemice, pragmatice și axiologice sau „un microsistem al invarianților informaționali și operaționali ce se exprimă constant în conduită și sunt definatorii sau caracteristici pentru subiect” [33, p. 133]. Considerăm că această definiție evidențiază complexitatea și interconexiunile dintre diferitele aspecte ale personalității umane și mediul său înconjurător.

Evoluția personalității implică, în primul rând, o ascensiune a conștiinței individului care are loc atât la nivel intelectual, cât și în planul afectiv și axiologic. Dinamica parcursului de maturizare a personalității reprezintă un traseu existențial marcat de obstacole și fenomene de natură psihosocială [34, p. 13]. După cum înțelegem, această evoluție reflectă interacțiunile complexe dintre factorii interni și externi care influențează dezvoltarea personalității umane.

Constatăm că personalitatea este suma modalităților în care un individ reacționează și interacționează cu ceilalți. Acestea sunt diferențe individuale în tiparele caracteristice ale gândirii, simțirii și comportamentului. În context, apelăm la M. Golu care consideră că personalitatea este „un ansamblu de condiții interne”, care se configurează la nivelul fiecărui individ sub forma unor caracteristici sau trăsături psihice relativ stabile. Aceste aspecte interne îndeplinesc funcția de intermediere și filtrare a influențelor externe la care individul este expus de-a lungul vieții sale [23]. După părerea noastră, această perspectivă subliniază rolul esențial al factorilor interni în formarea și consolidarea personalității umane.

În psihologia personalității, M. Golu identifică patru direcții principale de dezvoltare:

1. Perspectiva biologică evidențiază interacțiunea dintre ereditatea genetică, experiențele timpurii ale individului și mediul de dezvoltare al organismului său.
2. Perspectiva experimentală subliniază similitudinile în funcționarea psihologică a oamenilor, sugerând că procesele mentale pot fi investigate în termeni de funcționări relativ uniforme.
3. Perspectiva psihometrică se axează pe trăsăturile de personalitate exprimate ca atribute specifice.
4. Perspectiva socio-culturală și antropologică accentuează influența contextului socio-cultural asupra dezvoltării personalității [21].

De obicei, structura și caracteristicile fundamentale ale personalității se conturează în mod general în perioada cuprinsă între 20 și 24 de ani, etapă marcată de tranziția de la adolescența târzie la maturitate. Această structură reflectă și îmbină trei aspecte distincte: universalul („În anumite privințe, toți oamenii sunt similari”), particularul („În anumite privințe, unii oameni sunt similari”) și individualul („În anumite privințe, niciun om nu este similar cu altul”) [22].

Autorul precizează că în studiul și analiza personalității, se folosește adesea metoda clasificărilor tipologice. Criteriile variază în funcție de conținutul și domeniul lor de aplicare: criteriile temperamentale (tipuri de personalitate introvertite și extravertite; tipuri flegmatice și colerice etc.); criteriile de caracter (tipuri de personalitate integre și susceptibile la corupție); criteriile aptitudinale (tipuri de personalitate productive sau eficiente și neproductive sau ineficiente); criteriile de organizare internă (personalități mature și echilibrate, imature etc.) [Ibid.].

Generalizând, personalitatea reprezintă suma ideilor, atitudinilor și valorilor unei persoane, determinându-i rolul în societate și făcând parte integrantă din caracterul său. Individul își dobândește personalitatea prin participarea la viața grupului, iar aceasta este unică pentru fiecare individ, nereproductibilă sau imitabilă.

Una dintre virtuțile personalității este învățarea, definită ca „o schimbare permanentă în performanța umană sau în potențialul său pentru performanță ca rezultat al interacțiunii cu mediul” [84, pp. 8-9]. Cercetătorii C. Weinstein și R. Mayer configurează învățarea drept o „schimbare relativ permanentă în cunoștințe sau în comportamentul unei persoane datorită experienței” [194]. În același timp, pentru T. Shuell învățarea reprezintă „o schimbare continuă a comportamentului sau a capacității de a se comporta într-un anumit fel, rezultat din practică sau alte forme de experiență” [189, p. 412], *mediul* devenind factorul cel mai important în dezvoltare [185].

O teorie ce vizează dezvoltarea unui comportament pozitiv prin prisma modelelor prezentate de profesori ce contribuie la modelarea unui comportament dorit este reflectată de către eminentul psiholog și teoretician canadian de la Universitatea Stanford, A. Bandura (1925-2021). Autorul învățării observaționale (prin modelare) și autoreglare, dezvoltă *Teoria învățării sociale*, care definește învățarea drept un rezultat direct al condiționării, încurajării și pedepsei, totodată promovând ideea că oamenii învață din interacțiunile cu ceilalți, într-un context social [45].

De asemenea, A. Bandura susține că în procesul de observare a comportamentelor umane, oamenii dezvoltă comportamente similare, asimilează și imită acel comportament, mai ales dacă experiențele lor observaționale sunt pozitive sau includ recompense legate de comportamentul observat. Iar imitarea, presupune reproducerea activităților motorii observate [Ibid.]. În timp, această teză a devenit una din cele mai influente teorii despre învățare și dezvoltare, fiind numită drept puntea ce conectează teoriile învățării comportamentale cu teoriile învățării cognitive, deoarece cuprinde atenția, memoria și motivația [165]. Cu toate acestea, A. Bandura consideră că stimularea directă nu vizează toate tipurile de învățare, fapt pentru care el adaugă în teoria sa elementul social, argumentând că comportamentul uman se învață prin observare, imitare și modelare [215].

Pentru a defini comportamentul uman, autorul dezvoltă constructul *reciprocitate triadică*, ilustrat în figura 2.3.

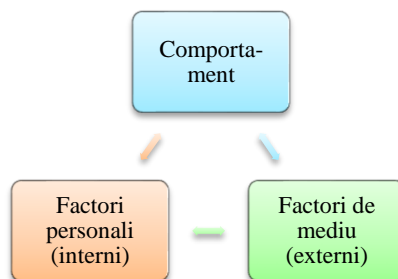


Fig. 2.3. Reciprocitate triadică, A. Bandura

Acest model este constituit din trei elemente care interacționează dinamic între ele: factorii personali (interni), comportamentul și factorii de mediu (externi).

Cercetătorul precizează că ființele umane reprezintă produse parțiale ale mediului lor. La fel de important este faptul că, inițial, se creează medii benefice, iar ulterior are loc exercitarea controlului asupra acestora. O selecție riguroasă a mediului poate influența ceea ce dorește persoana să devină, alegerile fiind influențate de convingerile și de capacitățile fiecăruia [45].

De asemenea, autorul demonstrează că indivizii învață și imită comportamentele pe care le-au observat la alte persoane, identificând existența a trei modele ce fundamentează învățarea observațională:

1. *un model viu* reprezentat de un individ real care demonstrează un comportament;
2. *un model de instruire verbală* care contribuie la îmbunătățirea procesului de învățare a unui comportament;
3. *un model simbolic*, reprezentat de personaje reale sau fictive din cărți, filme, programe de televiziune sau din medul online, de la care formabilii învață și preiau anumite comportamente [166, p. 9].

Astfel, pe lângă observare, cercetătorul s-a preocupat și de explorarea factorilor ce contribuie la învățarea unui comportament. Prin modelare are loc învățarea de la oamenii pe care îi observăm, de la alte modele și aceasta se produce doar dacă un individ poate realiza cu succes modelul comportamental al altcuiva. Modelarea trebuie să întrunească patru condiții necesare: *atenția, memorarea, reproducerea și motivația*, reflectate în figura 2.4. După A. Bandura, observarea, împreună cu cele 4 elemente ale modelării definesc învățarea.

1. Atenția	<i>Un proces eficient de învățare are loc în urma observării atente a unui model. Cu cât mai interesant, captivant este modelul sau situația, cu atât mai implicat va fi studentul.</i>
2. Memorarea	<i>Pentru a memora un comportament e necesar de a-l repeta, fapt ce va permite memorizarea conștientă pentru a reproduce ceea ce s-a observat.</i>
3. Reproducerea	<i>Este necesară reroducerea cu exactitate a proceselor motorii / a comportamentului prin decodificarea imaginilor stocate pentru a facilita schimbarea comportamentului în prezent.</i>
4. Motivația	<i>O motivație puternică pentru a imita comportamentul care a fost modelat comportă o învățare eficientă. În lipsa motivației este mult mai dificil de a reproduce un comportament. Întărirea și pedeapsa sunt esențiale în motivare.</i>

Fig. 2.4. Condiții necesare în procesul de modelare, A. Bandura [45]

Aceste patru condiții variază de la individ la individ, diferiți oameni vor reproduce același comportament în mod diferit. În plus, atât încurajările, stimulările, dar și pedeapsa vor influența motivația. Înțelegem că o persoană va fi motivată / stimulată de recompensă în preluarea unui comportament, iar dacă vede pe cineva pedepsit, va ignora acel comportament. Cercetătorul subliniază că imitarea și modelarea comportamentală se vor produce dacă o persoană observă, în primă instanță, rezultate pozitive [44].

În baza acestor principii, se constată că învățarea poate avea loc fără schimbare comportamentală, fiind demonstrat că cogniția este cea care joacă un rol crucial în învățare. De asemenea, înțelegem că observarea comportamentului nu poate fi suficientă pentru a genera o învățare maximă; motivația unei persoane și starea sa mentală influențează de asemenea învățarea. În completarea teoreticienilor behaviouriști, care au remarcat că factorul extern modelează învățarea, A. Bandura recunoaște că învățarea nu este întotdeauna rezultatul acțiunii externe, susținând că învățarea este și un rezultat al factorului intrinsec. De exemplu, un formabil ar fi determinat să învețe din varii motive: satisfacție, ambiție, realizări personale etc. Acest factor de învățare conectează în mod intrinsec teoria învățării sale cu alte teorii cognitive.

Totodată, A. Bandura susține că învățarea nu duce întotdeauna la o schimbare de comportament [46], argumentând că indivizii învață atât din comportament, cât și din strategiile cognitive, prin observarea comportamentului altora, iar acestea pot fi învățate fără a fi încurajate direct.

Înțelegerea noastră cu referire la învățare, prin prisma *Teoriei învățării sociale*, reprezintă un proces de observare, imitare și modelare, pe când *Teoria învățării social-cognitive* oferă un cadru pentru înțelegerea, precizarea și schimbarea comportamentului uman [109, p. 11]. În

urmărirea comportamentului altora, procesul de gândire devine esențial pentru înțelegerea personalității. Învățarea socială pune un accent deosebit pe conceptele cognitive, orientând spre procesele în care copiii și adulții operează cognitiv cu experiențele lor sociale și modul în care acestea influențează comportamentul și dezvoltarea ulterioară [Ibid.].

Cercetarea realizată de către noi identifică repere și în *Teoria interdependentei sociale*, o perspectivă ce reflectă modul în care indivizii interacționează. Este esențial să subliniem că interdependența socială apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți, ceea ce consolidează interacțiunea umană, devine esența succesului. Cei care au formulat și susținut această teorie și practicile de învățare echivalente sunt K. Koffka, K. Lewin, M. Deutsch.

Cercetătorii definesc interdependența socială prin prisma obiectivelor de învățare ale formabililor care pot fi structurate pentru a promova cooperarea, competiția sau individualismul [121]. Totodată, D. Johnson și R. Johnson definesc obiectivul de învățare drept o stare viitoare dorită care să demonstreze competență sau măiestrie în domeniul studiat [Ibid.]. În viziunea lor, structura unui obiectiv specifică modalitățile în care studenții vor interacționa între ei și cu profesorul. În acest context, se sugerează că grupurile sunt entități dinamice în care interdependența dintre membri ar putea varia [Ibid.].

Mai târziu, K. Lewin, completează perspectiva predecesorului său și precizează următoarele:

- a) Esența unui grup rezidă în interdependența dintre membri creată prin obiective comune. Grupul devine o „entitate dinamică (<engl. *dynamic whole*), astfel încât o modificare a stării oricărui membru sau subgrup modifică starea oricărui alt membru sau subgrup;
- b) Există o stare intrinsecă de tensiune între membrii unui grup care conduce spre îndeplinirea obiectivelor comune dorite [Ibid., p. 4].

Interdependența socială presupune implicarea mai multor persoane pentru ca acestea să se influențeze reciproc, astfel încât o schimbare a stării unuia să provoacă o schimbare a stării celorlalți. Altfel spus, motivația unui membru pentru realizarea obiectivelor motivează comportamentul cooperant și competitiv al celorlalți.

Mai târziu, în formularea perspectivelor cu privire la teoria cooperării și a concurenței / competiției, M. Deutsch conceptualizează trei tipuri de interdependență socială: *cooperantă*, *competitivă* și *inexistentă* [80].

1. *Interdependența pozitivă*, reflectată de *cooperare*, rezidă în promovarea interacțiunii prin care indivizii se încurajează și își facilitează reciproc eforturile pentru a învăța. Există o corelație între realizările obiectivelor indivizilor și posibilitatea de a atinge obiectivele grupului.

Astfel, membrii unui grup își pot atinge obiectivele *dacă și numai dacă fiecare dintre membrii grupului își ating obiectivele proprii* [124].

În urma numeroaselor studii realizate cu privire la impactul învățării prin colaborare, se precizează că un proces de relaționare pozitivă între membrii unui grup facilitează adaptarea și integrarea studenților la viața socială universitară, crește importanța obiectivelor sociale, retenția studenților, reduce incongruențele dintre interesele studenților și curriculumul universitar și, de asemenea, dezvoltă sentimentul de apartenență socială la un mediu academic [Ibid.].

2. *Interdependența negativă* conturată de *competiție* rezultă din divergențe de opinii, opoziție sau concurență. Considerăm că această confruntare se produce în condițiile necorelării procesului de realizare a obiectivelor. În aceste condiții, egoismul indivizilor duce la obstrucționarea reciprocă și intenționată a eforturilor pentru învățare. Studenții sunt ghidați de principiul că ei își pot atinge obiectivele *dacă și numai dacă ceilalți colegi ratează atingerea lor* [126]. În viziunea noastră, competiția, în acest caz, duce la canalizarea eforturilor studentului în scopul învățării mai rapide și mai performante în relație cu ceilalți.

3. *Interdependența inexistentă* vizează un individualism pronunțat, lipsit de interacțiune. Situația în care studenții lucrează în mod individual nu se produce niciun schimb reciproc, iar posibilitatea unei corelări cu privire la realizarea obiectivelor este inexistentă. În cazul dat, constatăm că principiul care domină individualismul este văzut prin prisma faptului că *fiecare individ își poate atinge obiectivele, indiferent dacă alții le ating sau nu* [Ibid.].

După cum observăm, în situațiile de *cooperare*, acțiunile membrilor grupului tind să se substituie reciproc, membrii se încurajează, își împărtășesc ideile, fiind deschiși pentru a se influența reciproc. În situațiile de *concurență*, acțiunile membrilor nu se înlocuiesc între ele. *Individualismul* nu implică nici substituie, nici energie, iar în rezultat, nici calitate. O situație ideală ar fi ca toți studenții să învețe cum să lucreze în cooperare cu ceilalți, iar elementele de concurență să fie propuse în cadrul realizării unor activități de scurtă durată pentru a anima și a dinamiza formabilii. Între timp, lucrul individual poate fi realizat acasă pentru a oferi studentului posibilitatea de a-și regla propriul proces de învățare, dar și pentru a-și consolida cunoștințele.

Autorii tratează problema multiaspectual, făcând conexiuni între beneficiile din punct de vedere social și beneficiile din punct de vedere personal. În urma numeroaselor cercetări, ei constată că cooperarea, la nivel universitar, promovează o mai mare stimă de sine decât competiția sau individualismul. De asemenea, studenții reușesc să dezvolte abilități sociale mult mai rapid decât cei care concurează sau lucrează în mod individual [124, p. 102]. Totodată, în paradigma de colaborare, crește capacitatea studenților de a iniția, forma și menține relații interpersonale importante. Prin urmare, colaborarea facilitează procesul de adaptare la mediul academic, de a face

față incertitudinii, oferă o mai bună înțelegere a intereselor și nevoilor proprii și ale celor din jur, dezvoltă capacitatea de a identifica modalități de atingere a obiectivelor personale în parcursul universitar și de carieră [Ibid.]. prin urmare, realizăm că o atitudine pozitivă a studentului față de experiențele sale din mediul academic determină spre o implicare mai intensă în procesul de învățare și colaborare.

Colaborarea într-un efort comun necesită o interacțiune intensă și eficientă între membrii echipei, astfel încât aceștia să-și îmbunătățească abilitățile sociale și să dezvolte relații personale și profesionale. Considerăm că colaborarea sporită între indivizi conduce la creșterea sentimentului de valoare personală, la o mai mare productivitate, la acceptarea și sprijinul din partea celorlalți, la o mai mare autonomie și independență.

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 [120]. 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, stabilind o identitate comună ca membri ai unei comunități academice.

Fundamente și premise pedagogice

Pornind de la recunoașterea complexității procesului educațional și valorificarea teoriilor și abordărilor din domeniile conexe, este dificil de a scoate în evidență premise „pur” pedagogice. În opinia noastră, configurarea acestora este realizată prin valorificarea conceptelor ce susțin procesul educațional. O categorie ce reflectă demersul și constituie premisa reușitei educaționale, este strategia educațională / didactică. În lumina abordării pe care o promovăm, eficiența strategiilor care pun accent pe inter relaționare devine evidentă.

Este important de menționat faptul că învățarea de grup / prin cooperare are la bază filosofia educațională a lui J. Dewey, care precizează că sursa primară a controlului social rezidă în natura muncii depuse ca proiect social în care toți indivizii au oportunități de a contribui și de care toți sunt responsabili [82, p. 56]. În viziunea cercetătorilor R. Johnson, D. Johnson, E. J Holubec, aceasta reprezintă o strategie de instruire structurată și sistematizată a grupurilor mici de studenți, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului [123]. Acest principiu este susținut și de profesorul I. Dumitru care susține că „Învățarea prin cooperare are loc atunci când studenții lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru realizarea unui obiectiv comun: rezolvarea unei probleme, explorarea unei

teme, producerea/crearea unor idei și soluții noi într-o situație dată” [14].

Astfel, începutul anilor 90 se remarcă printr-un interes sporit pentru învățarea prin cooperare, când D. și R. Johnson și K. Smith publică lucrările *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* și *Active learning: cooperation in the college classroom*, facilitând implementarea acestei abordări în numeroase instituții de învățământ superior. În context, autorii extind perspectivele profesorului M. Deutsch, precizând că premisa de bază a teoriei interdependenței sociale o constituie modul în care sunt structurate activitățile de interdependență într-o anumită situație care determină calitatea interacțiunii dintre studenți și, nemijlocit, rezultatele învățării lor [126]. De asemenea, cercetătorii postulează că orice interacțiune dintre două persoane poate duce la cooperare doar dacă întrunesc câteva condiții, considerate principii fundamentale ale *Teoriei interdependenței sociale* prezentate în figura 2.5: interdependența pozitivă, promovarea interacțiunii față în față, asumarea responsabilității individuale, dezvoltarea abilităților interpersonale, analizarea activității de grup.

Cooperare	1. Existența interdependenței pozitive	<i>Fiecare membru va contribui pentru succesul întregii echipe.</i>
	2. Promovarea interacțiunii între colegi	<i>Modalitatea mea de a gândi, vorbi și acționa cu ceilalți membri va influența reușita și performanțele noastre comune.</i>
	3. Asumarea responsabilității individuale	<i>Deși colegiile mă pot ajuta în realizarea sarcinii, contribuția personală îmi va determina nota/rezultatul propriu.</i>
	4. Dezvoltarea abilităților sociale	<i>Lucrul eficient în echipă va contribui la îmbunătățirea abilităților sociale.</i>
	5. Reflecția / evaluarea activității de grup	<i>Echipa noastră trebuie să reflecteze permanent asupra progresului pentru a identifica modalități de îmbunătățire.</i>

Fig. 2.5. Principiile învățării prin cooperare [134, p. 65]

Aceste principii formează „cei cinci piloni” ai învățării prin cooperare, o abordare recomandată pentru implementarea schimbărilor pedagogice în sala de curs.

1. *Interdependența pozitivă* reprezintă cel mai important și, totodată, cel mai provocator principiu în învățarea prin cooperare. Acest lucru se datorează faptului că sarcina atribuită presupune participarea și implicarea activă a tuturor membrilor grupului, bazată pe încurajare, sprijin reciproc, interacțiuni pozitive și prietenoase între aceștia. Considerăm că este esențial să cultivăm acest sentiment în cadrul grupului, deoarece acesta motivează membrii să se ajute reciproc pentru atingerea unui obiectiv comun: progresul și dezvoltarea colectivă. În acest context,

fiecare individ este dependent de contribuțiile și de succesul celorlalți membri ai grupului.

Ne exprimăm convingerea că cei care manifestă un puternic sentiment de interdependență pozitivă recunosc valoarea adusă de ideile și contribuțiile celorlalți și înțeleg că succesul lor este strâns legat de succesul întregului grup [126], iar dacă nu există o interdependență pozitivă, nu există cooperare [125]. Cu atât mai mult că perspectivele de interdependență socială postulează, că efectele învățării prin cooperare sunt puternic mediate de coeziunea grupului care reprezintă un indice al nivelului de dezvoltare al grupului care reflectă interacțiunea dintre colegi, care, la rândul său, determină rezultatele învățării [123]. Menționăm, de asemenea, că activitatea de grup nu se încheie odată cu finalizarea sarcinii, ci atunci când fiecare membru dobândește abilitatea de a realiza sarcina de sine stătător și doar dacă fiecare membru poate explica activitățile întregului grup și scopul acestora [Ibid.].

Cu privire la promovarea interdependenței pozitive între membrii unei echipe, sunt propuse diverse modalități, așa cum sunt prezentate în figura 2.6:

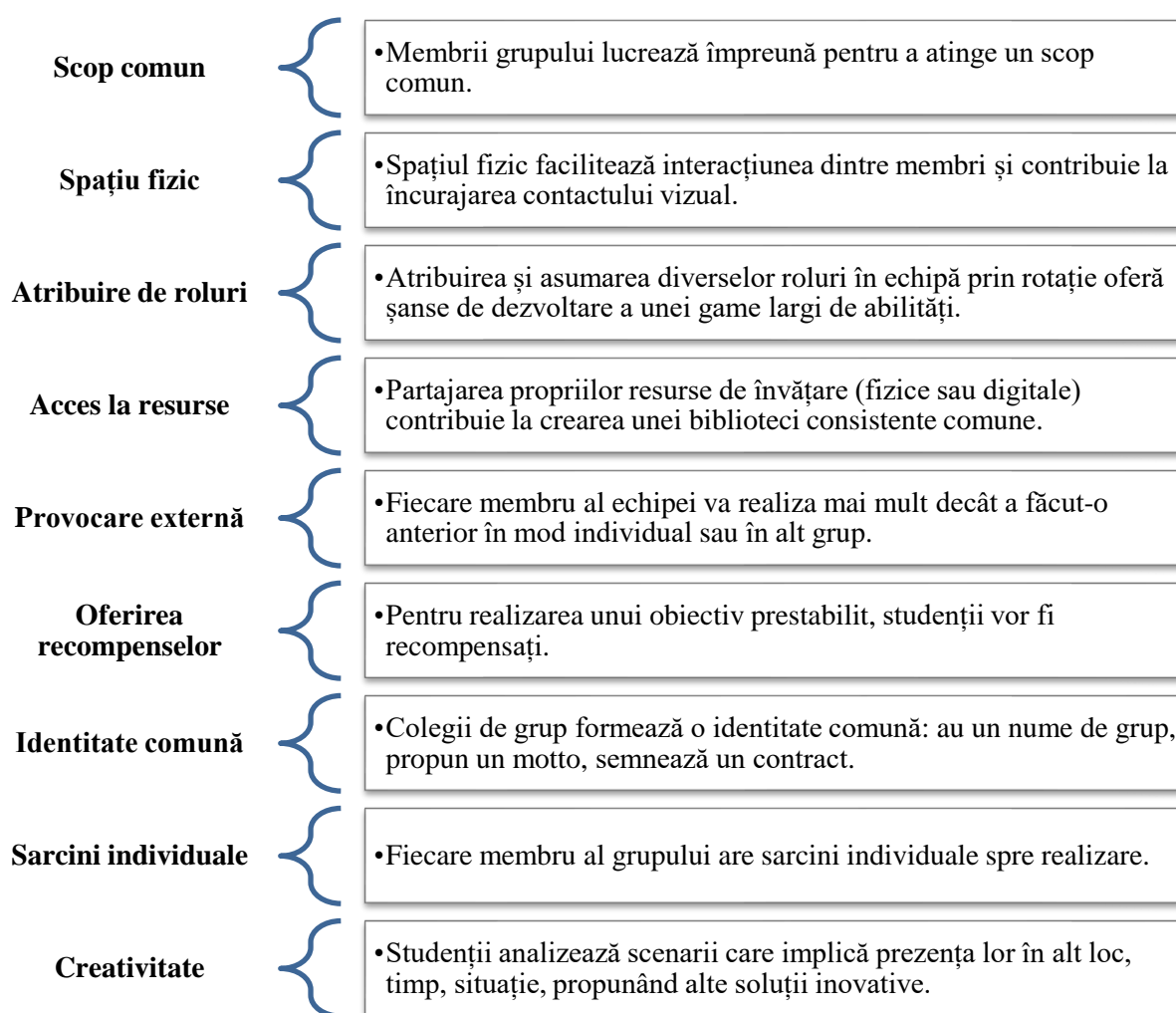


Fig. 2.6. Modalități de promovare a interdependenței pozitive [122, pp. 108- 109]

Sintetizând, constatăm că procesul de colaborare între membrii grupului, atingerea unui scop comun reprezintă esența colaborării, iar spațiul fizic comun contribuie vădit la consolidarea comunicării între membri. În opinia noastră, atribuirea prin rotație a rolurilor în echipă promovează dezvoltarea abilităților, atât tehnice, cât și sociale. De asemenea, identitatea comună, sub forma unui nume de grup, motto sau contract informal, contribuie la coeziunea dintre membri și responsabilizare. Un proiect de grup nu poate fi dezvoltat fără contribuții individuale, iar stimularea creativității în analiza scenariilor diverse, cu certitudine, aduce inovație și soluții alternative.

Considerăm că grupurile coezive, unite, bine sudate, sunt, evident, mult mai productive decât cele necoezive. Cu alte cuvinte, interdependența pozitivă are ca rezultat o interacțiune activă, în care membrii grupului se încurajează și își facilitează eforturile reciproc.

2. *Promovarea interacțiunii maxime între membrii unui grup* vizează necesitatea unei interacțiuni cât mai frecvente, față în față, atunci când studenții lucrează la realizarea sarcinilor și atingerea obiectivelor comune. Fiind față în față, ei pot discuta, adresa întrebări, sprijinindu-se și încurajându-se reciproc. Procesul de comunicare, atât verbal, cât și nonverbal, feedbackul și sfaturile oferite în procesul de lucru, devin mult mai importante decât realizarea unui produs final perfect.

Cercetătorii D. și R. Johnson, alături de K. Smith consideră *interacțiunea față în față* drept o altă componentă fundamentală în abordarea învățării prin cooperare [126]. Prin schimbul reciproc de idei față în față dezvoltă empatia, consolidează comportamentul tolerant față de opinii diferite, astfel, antrenând participanții la identificarea mai rapidă a strategiilor de rezolvare a problemelor.

Prin urmare, învățarea prin cooperare reprezintă o dublă provocare pentru studenți: pe de o parte, ei lucrează la realizarea sarcinii și, în același timp, trebuie să se asigure de buna relaționare și funcționare a grupului. În condițiile în care gestionarea acestei duble responsabilități devine dificilă, cadrul didactic va oferi suportul necesar, insistând ca studenții să-și promoveze reciproc succesul, susținând, încurajând și apreciind eforturile reciproce de a învăța [124]. Un accent deosebit se pune nu doar pe cantitatea instruirii, dar și pe calitatea procesului de studii, care oferă posibilitatea celor ce învață să se implice mai profund într-o învățare eficientă. Implicarea mai multor persoane duce la extinderea ideilor și la o abordare complexă a procesului de gândire.

3. *Asumarea responsabilității individuale* presupune ca fiecare membru al grupului să vină cu propria contribuție la realizarea scopului comun. Chiar dacă studenții învață împreună, ei trebuie să acționeze individual [Ibid.]. Pentru a evita lipsa de implicare a unor colegi, fenomen cunoscut drept lene socială (<engl. *social loafing*>), situațiile în care unii membri profită de

contribuțiile celorlalți (<engl. *free riding*), profesorii trebuie să vină cu diverse tehnici de încurajare pentru asumarea răspunderii individuale a studenților [Ibid.]. De fapt, prin încurajarea contribuției echitabile se dorește ca fiecare membru să-și asume responsabilitatea de a se implica, fiind conștient de faptul că nimeni nu va lucra în locul său. Considerăm că în asemenea cazuri urmează ca fiecărui membru al grupului să-i fie atribuite sarcini individuale, stabilite pentru o anumită perioadă de timp. Astfel, fiecare membru al grupului va fi responsabil pentru propria contribuție, în același timp, grupul va fi considerat responsabil pentru contribuția fiecăruia.

4. *Dezvoltarea abilităților interpersonale* reprezintă un aspect indispensabil în asigurarea eficienței activității grupului. Înțelegem că este responsabilitatea profesorului să îndrume studenții în dezvoltarea abilităților sociale specifice, să le creeze oportunități de exersare și, în final, să le ofere un feedback cu privire la modul în care au gestionat sarcinile respective. Considerăm că printre competențele esențiale pentru o învățare prin cooperare eficientă se numără abilitățile de leadership, capacitatea de luare a deciziilor, construirea încrederii, comunicarea și gestionarea conflictelor, precum și capacitatea de a oferi un feedback constructiv. Cu toate acestea, observăm adesea că studenții întâmpină dificultăți în colaborarea eficientă cu ceilalți din lipsa acestora.

De asemenea, credem că profesorul ar trebui să pună accentul pe strategii care să faciliteze o colaborare eficientă, să sublinieze importanța ca toți membrii grupului să-și clarifice intențiile, să solicite justificări pentru pașii realizați, să încurajeze un dialog, dar și implicarea tuturor membrilor.

5. *Evaluarea / reflecția asupra activității de grup* oferă studenților posibilitatea de a analiza și evalua calitatea colaborării lor. Este unanim acceptat că reflecția este esențială pentru întregul proces de învățare. Astfel, suntem de părere că promovarea unui feedback constructiv plasează studenții în centrul procesului de învățare, oferindu-le control asupra dinamicii grupului. Prin comunicarea clară a așteptărilor față de membrii grupului, aceștia pot să-și dezvolte propriile competențe și să contribuie la îmbunătățirea calității mediului de învățare prin cooperare.

Profesorul monitorizează activitatea grupurilor și oferă feedback cu privire la modul de lucru și rezultatele obținute, contribuind astfel la o mai bună înțelegere a proceselor și a deciziilor ulterioare. Pentru ca grupul să obțină succesul dorit, este important să existe o monitorizare riguroasă a progresului, bazată pe obiectivele stabilite într-un grafic realist, convenit de comun acord cu grupul și validat de către profesor.

La finalul fiecărei etape sau a procesului de lucru, este vital ca studenții să evalueze și să reflecteze asupra activităților desfășurate, analizând atât aspectele calitative, cât și cele cantitative ale colaborării lor. Această practică permite luarea deciziilor pentru îmbunătățirea și eficientizarea viitoare a activităților de grup. Paralel cu alocarea timpului pentru reflecție individuală și de grup,

acest proces consolidează competențele inter- și intra personale, încurajează feedbackul constructiv între colegi, sprijină dezvoltarea metacogniției și consolidează coeziunea grupului.

Pentru a asigura o evaluare eficientă a activității de grup, este recomandat ca membrii să descrie acțiunile colegilor și să analizeze impactul fiecăruia în contextul colaborării. De asemenea, procesul decizional ar trebui să se concentreze pe comportamentele care necesită îmbunătățiri sau modificări. Această monitorizare și evaluare continuă contribuie la dezvoltarea abilităților de lucru în echipă și la optimizarea procesului de învățare.

Pe lângă cele cinci principii ale învățării prin cooperare elaborate de teoreticienii R. și D. Johnson și K. Smith, cercetătorii G. Jacobs, A. Wang și Y. Xie, propun unele postulate suplimentare care să completeze aceste principii, cum ar fi *gruparea eterogenă, acordarea autonomiei grupului, oferirea oportunităților egale de participare* [120].

Gruparea eterogenă se realizează prin selectarea membrilor grupului pe baza unor criterii diverse, precum tipul de personalitate, sexul, etnia, vârsta, competențele lingvistice, diligența etc. Această strategie, recomandată de R. Slavin [186], extinde cogniția studenților prin expunerea lor la perspective diferite și promovează o înțelegere mai profundă a materialului în comparație cu grupurile omogene [196]. Prin urmare, o atare abordare stimulează productivitatea grupului.

Autonomia grupului încurajează membrii să identifice soluții pentru problemele întâlnite, fără a solicita ajutorului profesorului în mod constant. Deși intervenția profesorului poate fi necesară în anumite situații, este important să se acorde încredere interacțiunii dintre studenți, stimulându-i să devină independenți și responsabili pentru propriile lor acțiuni.

Oferirea oportunităților egale de participare este esențială pentru a preveni dominarea unor membri ai grupului și pentru a asigura implicarea activă a tuturor studenților în procesul de lucru. Neimplicarea unor studenți poate împiedica progresul învățării și dezvoltarea gândirii critice. Printre modalitățile ce stimulează posibilitatea unor oportunități egale de participare, în literatura de specialitate se regăsesc: desemnarea rolurilor într-un grup prin rotație și propunerea spre realizarea a sarcinilor ce necesită abilități multiple [70], [98].

Promovarea cooperării ca valoare încurajează solidaritatea și implicarea activă a tuturor membrilor grupului în atingerea obiectivelor comune, extinzându-se dincolo de sala de clasă și susținând explorarea aplicațiilor suplimentare ale cunoștințelor dobândite [120, p. 110].

Învățarea prin cooperare reprezintă o metodă complexă și eficientă de promovare a învățării active și dezvoltării abilităților interpersonale și cognitive [124]. Atât strategiile informale de colaborare, cât și cele formale pot fi implementate pentru a îmbunătăți procesul educațional.

Învățarea prin cooperare informală este manifestată atunci când studenții colaborează temporar pentru a atinge un obiectiv comun în grupuri ad-hoc. Aceste grupuri temporare pot dura de la câteva minute până la o lecție întreagă [Ibid.]. Din perspectiva noastră, această metodă poate fi utilizată cu succes pentru a crea o atmosferă favorabilă în cadrul orelor pentru a concentra atenția studenților asupra consolidării materiei învățate.

Învățarea prin cooperare formală implică colaborarea pe termen lung a studenților în cadrul unei discipline, pentru o perioadă de până la câteva săptămâni. Această formă de învățare are ca scop atingerea obiectivelor comune de învățare și finalizarea unor sarcini specifice, cum ar fi luarea deciziilor sau rezolvarea problemelor, elaborarea unui raport sau realizarea unui sondaj sau experiment etc. [Ibid.].

Grupurile de bază în învățarea prin cooperare sunt stabilite pe termen lung, de la un an până la câțiva ani, și sunt caracterizate prin eterogenitate și membri stabili [Ibid.]. Aceste grupuri implică relații necesare pentru a influența membrii să lucreze constant. Membrii grupurilor de bază se întâlnesc formal pentru a discuta progresul academic al fiecărui membru, își oferă sprijin și ajutor reciproc, încurajare și asistență pentru ca fiecare să reușească să facă progrese academice și să se dezvolte cognitiv și social. Este important de menționat că grupurile de bază sunt permanente.

Eforturile de a coopera invită participanții să se angajeze într-un schimb reciproc de beneficii, subliniind că succesul individual contribuie la succesul colectiv („Succesul tău mă avantajează și succesul meu te avantajează”). Această perspectivă recunoaște solidaritatea în cadrul grupului, evidențiind că destinul fiecărui membru este interconectat („Cu toții ne scufundăm sau înotăm împreună”). În plus, este important să conștientizăm că performanța individuală este influențată de contribuțiile colegilor („Nu putem face asta fără tine”), iar încurajarea reciprocă este esențială pentru progresul colectiv.

Modul în care studenții interacționează într-un mediu academic este puternic influențat de modalitățile în care profesorii structurează interdependența în cadrul procesului de învățare. Colaborarea în vederea atingerii unui obiectiv comun generează realizări mai semnificative și o productivitate mai mare decât munca individuală.

Această constatare/descoperire este confirmată de multiple cercetări, consolidându-se drept una dintre cele mai esențiale și influente principii ale psihologiei sociale și organizaționale. În plus, învățarea prin cooperare generează raționamente de nivel superior, promovează generarea mai frecventă a unor idei și soluții inovatoare și facilitează un transfer extins al cunoștințelor (transfer de grup la individ), în contrast cu abordările competitive sau individualiste. Cu cât sarcina este mai abstractă și mai conceptuală, cu atât mai mult este necesar un nivel mai înalt de rezolvare a problemelor și de raționament, îndemnând la o gândire critică mai profundă și la o creativitate mai

pronunțată. Mai mult decât atât, cu atât se impune o aplicabilitate mai mare a cunoștințelor în contextul real, cu atât devine mai evidentă superioritatea cooperării față de eforturile competitive și individualiste.

Învățarea prin cooperare cuprinde o paletă largă de strategii menite să faciliteze învățarea academică prin colaborare și comunicare între colegi. Așa cum sugerează denumirea sa, această abordare – „Învățare prin cooperare” – încurajează studenții să-și ofere sprijin reciproc în procesul de învățare, să împărtășească idei și resurse și să colaboreze în stabilirea modului de abordare și înțelegere a materiei. Profesorii nu impun directive stricte, ci oferă discipolilor libertatea de a alege în ceea ce privește conținutul și obiectivele activităților lor de învățare, astfel implicându-i activ în procesul de dobândire a cunoștințelor. Învățarea prin cooperare încurajează contribuțiile aduse de fiecare membru al grupului [183]. Eficiența cooperării în procesul educațional depinde, în mare măsură, de reușita valorificării diversității personale. În procesul de învățare, diversitatea este determinată de stilul de învățare.

Este de remarcat că teoria lui D. A. Kolb privind stilurile de învățare, cu accent pe învățarea experiențială, aduce o contribuție semnificativă în acest sens. În esență, învățarea experiențială este recunoscută drept o formă activă de învățare și, în contextul paradigmelor promovate astăzi, argumentează epistemologic interactivitatea și aplicarea strategiilor interactive.

D. A. Kolb dezvoltă *Teoria învățării experiențiale* (1974), prezentând învățarea drept un proces în care cunoștințele rezultă din combinarea înțelegerii și transformarea unei experiențe, fie prin experimentare, fie prin acțiune [140]. Psihologul oferă o perspectivă holistică asupra învățării, care combină experimentarea, reflecția, cogniția și acțiunea. Acest model își are rădăcinile în filozofia lui J. Dewey și integrarea cercetării științifice și rezolvarea problemelor sociale a lui K. Lewin. Ei consideră învățarea ca fiind bazată pe experiența personală, cu condiția că individul să dispună de instrumentele necesare pentru a observa și analiza efectele experienței.

Abordându-l pe J. Dewey, N. Gagnon reamintește că experiența nu se limitează la memorizarea evenimentelor sau situațiilor anterioare; ci este, mai curând, un proces viu și continuu al unei interacțiuni între subiectul experienței și mediul său [203]. Este important să subliniem că experiența este profund legată de acțiune, iar fără acțiune, nu există experiență - un flux de gânduri sau acțiuni întreprinse de individ. O idee general acceptată vizează faptul că experiența devine, „atât cognitivă, emoțională, din perspectivă personală, cât și bazată pe senzații și comportamente, toate acestea producându-se concomitent” [208, p. 110]. Totodată, experiența reprezintă mai mult decât a trăi, a gândi și a acționa într-o realitate obiectivă; ea reprezintă un sistem organizat pus în aplicare de individ, un produs al interacțiunii între particularitățile mediului (realitatea obiectivă) și stările subiective ale persoanei ce acționează în acest mediu (realitatea subiectivă).

Modelul lui D. A. Kolb îmbină două modalități de înțelegere a cunoștințelor: prin expunerea la o experiență concretă și prin conceptualizarea abstractă în baza observației. Observația reflexivă și experimentarea activă sunt menite să îi ajute pe discipoli să-și transforme experiența în cunoștințe. Atunci când studenții sunt expuși unei experiențe concrete, reprezentată de o activitate ce servește drept bază de observare a procesului, ei sunt încurajați să reflecteze asupra acesteia. Fiind consolidat de un proces de formare a conceptelor despre subiectul abordat și transformată prin acțiune, direcționată spre aplicarea lor în situații noi, această nouă experiență devine una complexă, mai bogată și mai profundă. Iterațiile ulterioare ale ciclului continuă explorarea și transferul către experiențe în alte contexte. În acest proces, învățarea este integrată cu alte cunoștințe și generalizată în alte contexte, conducând la niveluri mai înalte de dezvoltare a studenților. Spirala de învățare conține patru elemente esențiale [210].

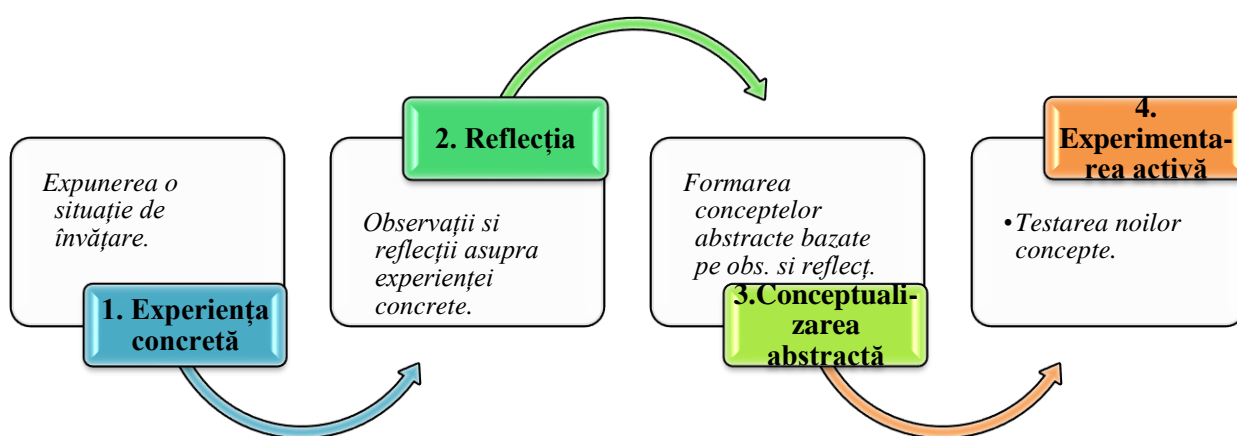


Fig. 2.7. Ciclul de învățare, D. A. Kolb [141, p. 33]

În teorie, se subliniază modalitatea în care indivizii pot demonstra înțelegerea sau învățarea atunci când sunt capabili să aplice concepte abstracte în situații noi. Învățarea are loc atunci când formabilii sunt puși în situații în care trebuie să schimbe sau să transforme ceva.

În etapa inițială, *experiența concretă* reprezintă primul pas în procesul de învățare în care formabilii sunt expuși unei experiențe, fie una nouă ori una cu care s-au confruntat anterior. În viziunea lui D. A. Kolb, cheia învățării constă în implicarea și expunerea fiecărui student în realizarea unui nou tip de sarcini sau proiect. Această experiență poate fi atât individuală, cât și de grup, în care formabilii dobândesc cunoștințe observând, auzind sau citind despre experiențele altcuiva, direcționând spre o schimbare de comportament [209].

În etapa următoare, *observarea reflexivă*, esențială în procesul de învățare, vizează situația în care studenții, după expunerea la noua experiență și după realizarea sarcinii sau activității

propușe, reflectă asupra semnificației experienței lor. Procesul de reflecție oferă posibilitatea de a observa cum ar fi putut acționa studentul diferit în situații similare, dar și cum pot învăța de la alții. Acest moment permite formabilului să discute cu colegii despre experiența acumulată, să adreseze întrebări și să afle lucruri noi împărtășite de alții. Astfel, procesul de comunicare stimulează dobândirea de cunoștințe, deoarece le permite formabililor să detecteze alte experiențe sau modele, dar și să își identifice propriile lacune în timp real.

De exemplu, autorii M. Pearson și D. Smith propun trei întrebări care facilitează procesul de observație și reflecție: *Ce s-a întâmplat? Cum s-au simțit participanții? Care este semnificația experienței date?* [169, p. 72].

Ce s-a întâmplat? – reprezintă un punct de reper, care permite profesorilor să ajute studenții să reconstituie evenimentul. Acest fapt încurajează împărtășirea percepțiilor care diferă de la participant la participant. Studenții, de regulă, își vor aminti succesiunea etapelor și mai puțin detaliile, iar profesorul îi va încuraja să vorbească despre contribuția fiecăruia la proces.

Prin întrebarea *Cum s-au simțit participanții?* profesorul invită studenții să reflecteze asupra sentimentelor pozitive și negative evocate de experiență, asigurând o atmosferă de încredere și acceptare.

Pentru a explora sensul experienței și a trăirilor de-a lungul acesteia, întrebarea *Ce semnificație are experiența dată?* îi ajută pe formabili să-și construiască generalizări despre activitatea de cooperare.

Etapa 3, *conceptualizarea abstractă*, reprezintă momentul în care formabilii își formează idei noi sau își modifică înțelegerea pe baza reflecțiilor din etapa anterioară. Prin urmare, studenții încep să identifice niște modele de clasificare sau noi configurații ale conceptelor și să deducă concluzii cu privire la evenimentele anterioare. Ei reușesc să înțeleagă cum pot aplica noile modele în noi contexte. Altfel spus, ori de câte ori formabililor li se va propune realizarea unei noi sarcini, ei vor încerca să înțeleagă conceptele concrete prin comparație sau asociere cu experiențele lor anterioare, generând principii abstracte pe care le pot aplica în situațiile viitoare. Odată cu identificarea și înțelegerea caracteristicilor definitorii ale unei experiențe, se pot deduce noi modalități de realizare a problemei, pot fi planificate diverse strategii pentru situațiile ulterioare.

D. A. Kolb și K. Lewis precizează că la această etapă, rolul formatorului este mai direct decât până acum. În acest moment, el funcționează ca „interpret al unui domeniu de cunoaștere și un ghid de manipulare a termenilor și conceptelor” [143, p. 101].

Etapa 4, *experimentarea activă*, vizează testarea și aplicarea conceptelor în situații noi. Activitățile desfășurate în această etapă ajută formabilii să aplice cunoștințele și deprinderile dobândite în etapele anterioare, în contexte noi. Această experimentare, aplicare în practică, are

drept rezultat obținerea de noi experiențe concrete, care declanșează efectiv începutul următorului ciclu de învățare.

Fiecare dintre aceste etape acționează ca o bază pentru etapa următoare. Ciclul de învățare experimentală evidențiază modul în care formabilii se schimbă ca rezultat al experienței, reflecției, conceptualizării și experimentării. Acest ciclu indică că învățarea are loc atunci când un individ întâlnește o experiență și reflectă asupra ei, conducând spre o analiză și formulare de concepte abstracte, iar formabilii pot experimenta numeroase ipoteze în diferite situații. Ciclul se repetă pentru fiecare concept, tehnică sau metodă predată.

Fiecare din aceste etape este necesară pentru a oferi perspective valoroase asupra sarcinii de învățare, contribuind astfel la achiziția de noi cunoștințe. Esența teoriei învățării experiențiale a lui D. A. Kolb este construită în jurul ideii că învățarea trebuie să ducă la achiziția de concepte abstracte care pot fi aplicate în diferite situații, cunoștințele, prin urmare, fiind construite prin transformarea experienței. În pofida faptului că procesul de învățare presupune parcurgerea celor 4 etape, unii indivizi preferă anumite componente mai mult decât altele. Dacă unii depind foarte mult de experiențele concrete și reflexive, atunci ei vor petrece mai puțin timp la etapele abstracte și active.

În viziunea cercetătorului, pentru un transfer eficient de cunoștințe, formabilii trebuie să parcurgă toate cele 4 etape ale ciclului de învățare. El explică că indivizii dezvoltă un mod preferat de a învăța, iar preferințele vin din experiențele noastre anterioare și din mediul care ne înconjoară. În timp ce „observatorii” (<engl. *watchers*) preferă reflecția, „pragmaticii” (<engl. *doers*) sunt mai predispuși să se angajeze în experimentare activă. Bazându-se pe aceste raționamente, D. A. Kolb și-a extins ciclul de învățare experiențială. Aceste preferințe descriu modul în care oamenii preferă să învețe și constituie *stilurile de învățare ale lui Kolb*, sintetizate în figura 2.8:

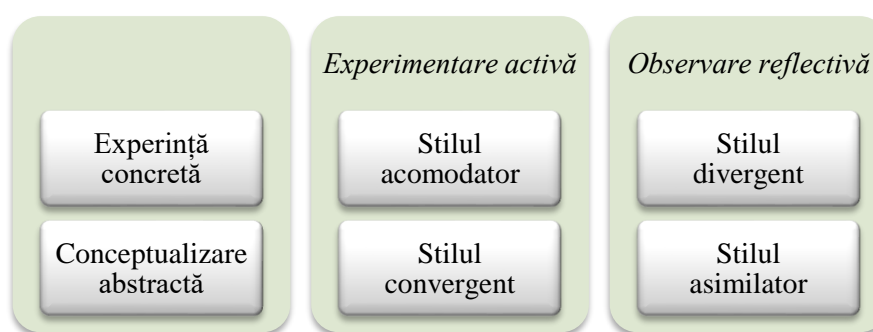


Fig. 2.8. Stilurile de învățare, D. A. Kolb [142, p. 46]

Stilul de învățare nu se limitează doar la a fi o trăsătură inerentă a personalității, ci, mai curând, este rezultatul unui obicei format în urma experiențelor și preferințelor individuale în

procesul de învățare. Acesta poate fi o modalitate automată și inconștientă de adaptare sau poate fi conștient modificată și schimbată.

1. Stilul divergent

Constatăm că adepții acestui stil de învățare sunt considerați a fi extrem de intuitivi și emoționali, manifestându-se ca generatori de idei, își folosesc imaginația în rezolvarea problemelor. Divergenții tind să colaboreze în grup, să evalueze experiențele concrete din diverse perspective și să ia în considerare opiniile celorlalți. Ei preferă să privească/urmărească sau să resimtă decât să se implice.

2. Stilul convergent

Studentii care adoptă acest stil se implică în identificarea diverselor soluții pentru a rezolva probleme, aplicând ideile din experiențele anterioare, în altele noi. Convergenții preferă sarcinile tehnice și sunt adesea mai puțin preocupați de activitățile interpersonale. Ei se vor concentra pe aplicarea teoriilor și a conceptelor abstracte în practică. Aceștia sunt raționali și concreți, ei „gândesc și acționează”, având tendința de a converge spre răspunsurile pe care le doresc.

3. Stilul asimilator

Puterea asimilatorilor rezidă în abordarea concisă și logică a învățării. Aceștia consideră adesea ideile și conceptele mai importante decât oamenii. Ei au nevoie de explicații succinte și demonstrații clare în loc de oportunități practice de învățare. Ei „gândesc și analizează”.

4. Stilul acomodator

Studentii sunt mai mult intuitivi decât logici. Ei preferă experiențele practice drept o modalitate de a descoperi singuri răspunsurile. Acomodatorii preferă tehnicile de instruire care le permit să se angajeze activ într-o sarcină și să promoveze descoperirea și gândirea independentă. Fiind cei care mereu își asumă riscuri, dobândirea de noi cunoștințe se produce din interacțiunea cu ceilalți.

Prin înțelegerea propriului stil de învățare, a preferințelor și capacităților unice de învățare, se dorește sporirea eficienței în procesul de învățare. Un rol important pe care profesorii și-l asumă vizează modelarea situațiilor de învățare, astfel încât studenții să reușească să dezvolte flexibilitate, abordând elemente din cele patru stiluri de învățare. Această flexibilitate este necesară pentru a facilita orientarea discipolilor în diverse situații de învățare. În aceste condiții, se creează premise pentru dezvoltarea formabililor flexibili care navighează ușor în ciclul de învățare, conducând spre o învățare profundă.

Dezvoltând flexibilitate în procesul de învățare, studenții înțeleg mai multe perspective în modelarea și transformarea experienței. Având posibilitatea de a se implica direct în experiențe practice și reflecție asupra acestora, studenții învață să conecteze dimensiunea teoretică și

cunoștințele dobândite în sala de curs cu experiențele din lumea reală.

Repererele epistemologice din domeniul sociologiei, psihologiei și pedagogiei demonstrează că mediul social este unul dinamic, bazat pe interacțiunea indivizilor, orientați să învețe comportamente sociale și să se integreze în mediul lor de viață. Reușita integrării depinde de contextul favorabil și de modalitatea de relaționare.

Prin esența sa, personalitatea este un sistem complex în permanentă dezvoltare, care, bazându-se pe resursele interne, reacționează și învață sub influențe din exterior. Aceste mecanisme specifice mediului social configurează multiple modalități de valorificare a unor experiențe benefice atât mediului social, cât și pentru fiecare ființă umană.

Repererele epistemologice condiționează și determină repererele psihopedagogice ale activității de mentorat prin prisma științelor conexe formării comportamentului: sociologie, psihologie, științe ale educației.

2.2. Coordonate conceptuale ale activității de mentorat

Referindu-ne la vechimea relației de mentorat, este important să menționăm că programele formale de mentorat, într-o abordare modernă, își au rădăcinile în Statele Unite ale Americii. Fenomenul a fost inițial caracterizat în sfera economică și industrială din prima jumătate a secolului al XX-lea. Odată cu succesul înregistrat în aceste domenii, procesul a fost adoptat și în afaceri, management și educație. Inițial, programele de mentorat au cunoscut o dezvoltare extinsă în țările în care limba engleză este limba oficială de comunicare, cum ar fi SUA, Marea Britanie, Australia și Canada. Ulterior, practicile de mentorat academic s-au extins în Israel și în Europa.

Diversele școli de gândire care promovează teoriile despre conceptualizarea rolului mentorului subliniază diferite dimensiuni în cadrul acestui rol. Se sugerează că ipotezele și convingerile despre natura predării și învățării oferă rațiunea abordărilor mentorilor [99]. Literatura de specialitate oferă o gamă variată de modele și teorii care explică procesul de mentorat și funcțiile îndeplinite de mentori. Această diversitate de modele și teorii explică, de asemenea, varietatea modurilor de definire și înțelegere a mentoratului.

În continuare, vom prezenta cele mai populare modele de mentorat cunoscute și aplicate în diverse circumstanțe și instituții: *Modelul de susținere/facilitare și Fazele de dezvoltare a mentoratului*, după K. Kram, *Modelul de dezvoltare a mentorabilului*, L. Daloz, *Modele de comunicare în relația de mentorat (modalități de manifestare a mentorului)*, C. Buell, *Rolurile mentorului*, W. B. Johnson și *Modelul holistic al mentorului*, după N. Cohen.

a) Modelul de susținere / facilitare, după K. Kram

Multe programe de mentorat formale urmează modelul cercetătoarei K. Kram, care abordează rolul mentorului într-un context organizațional din două perspective: *ghidarea în carieră* și *oferirea suportului psihosocial*.

Pentru K. Kram, *ghidarea în carieră* corespunde „aspectelor relației care promovează progresul în carieră a mentorabilului, și anume: *facilitare, expunere și vizibilitate, protecție și propunerea sarcinilor menite să încurajeze progresul* [147]. Cu privire la *funcțiile psihosociale*, acestea vizează acele aspecte ale relației, care „consolidează identitatea, sentimentul de competență și eficacitatea în rolul profesional” [148, p. 614]. Din perspectiva discipolului, mentorul devine un model, un referent, un exemplu de urmat, fiind admirat pentru competențele sale profesionale.

Potrivit autoarei, relația de mentorat trece prin „patru faze de dezvoltare previzibile, dar nu distincte”, reprezentate în figura 2.9, ceea ce îi asigură formabilului un grad înalt de independență.

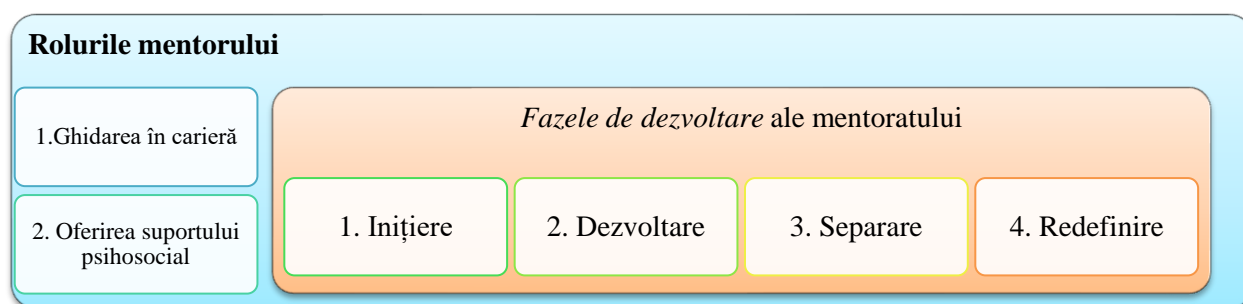


Fig. 2.9. Modelul de dezvoltare a mentoratului, K. Kram [148, p. 614]

În faza de *inițiere*, au loc discuții despre așteptările reciproce dintre mentor și mentorabil. După cum subliniază K. Kram, mentorul devine pentru formabil un model de admirație, respect și identificare pozitivă, reprezentând o sursă potențială de consiliere și sprijin. În timp ce discipolul își formează o imagine „fantastică” despre mentor, acesta din urmă îl consideră pe discipol drept un posibil transmițător al valorilor și viziunii sale asupra lumii organizaționale [Ibid.].

Observăm că această primă fază este fundamentată în jurul construirii unui model în care mentorul contribuie la dezvoltarea abilităților discipolului și îi asigură progresul în carieră, acționând ca un agent de socializare [64], dar și ca un factor care încurajează atașamentul față de organizație [168], [200].

Faza a doua, denumită *dezvoltarea/cultivarea* și considerată „sezonul activ și productiv al activității de mentorat” reprezintă perioada cea mai stabilă și cea mai lungă. Relația dintre mentor și discipol evoluează, iar oportunitățile frecvente de interacțiune contribuie la dezvoltarea

reciprocă. În această fază, discipolul câștigă încredere în sine, dobândește o identitate profesională și optimism în ceea ce privește cariera sa. Așteptările pozitive din faza de inițiere sunt supuse testului realității, iar mentorul și cel mentorat descoperă valoarea autentică a relației lor, analizând limitele acesteia.

Faza a treia, *separarea*, este caracterizată de modificări care devin dificil de gestionat, dar esențiale pentru stabilirea priorităților în etapa finală a relației de mentorat. Această etapă permite individului să câștige mai multă autonomie, atât la nivel structural în cadrul organizației, cât și la nivel emoțional și se încheie atunci când ambele părți recunosc că relația lor a atins un grad înalt de maturitate. K. Kram descrie această etapă ca fiind atinsă atunci când se constată o schimbare majoră pe dimensiunea structurală sau emoțională a relației de mentorat, marcând realizarea obiectivelor de învățare și emanciparea discipolului, acesta devenind mult mai încrezător și independent.

Cu referire la faza finală, relația de mentorat este supusă la o *redefinire* sau capătă un nou contur, fie transformându-se într-o relație de prietenie, fie ajungând la un sfârșit. În această etapă, ierarhia dintre mentor și cel mentorat dispare, necesitând timp pentru adaptare la noul rol. Atât mentorul, cât și discipolul recunosc schimbarea și îndeplinirea obiectivelor procesului de mentorat.

De fapt, în fazele 3 și, respectiv 4, relația evoluează de la interacțiuni frecvente la o colaborare sporadică sau se transformă într-o formă de colaborare permanentă. În viziunea unor cercetători, această etapă implică analiza proceselor de interiorizare a discipolului, are loc evaluarea reflectivă a relației și pregătirea celui mentorat pentru a deveni mentor pentru alți discipoli. De asemenea, se cere a fi menționat faptul că în fiecare fază, modelele de interacțiune și experiențele interpersonale sunt influențate de persoanele implicate, circumstanțe și necesități. Deși ritmul de traversare a acestor faze poate varia, este esențial ca acestea să fie parcurse succesiv.

În această spirală ascendentă de dezvoltare, ambele părți au potențialul de a crește și de a se dezvolta prin intermediul relației de mentorat. Prin ajutorul acordat în analiza comportamentului, mentorii pot dobândi o nouă perspectivă asupra propriilor abilități și practici, identificând arii de îmbunătățire [147, p. 2].

În contextul celor prezentate, D. Clutterbuck susține că, prin prisma modelului K. Kram, mentorii devin persoane de impact, deschizând uși și oferind resurse necesare pentru performanța discipolului. În același timp, mentorul se va asigura că discipolul accesează resursele propuse, adoptând un rol mai pasiv în această relație [67].

b) *Modelul de dezvoltare*, după L. Daloz

Potrivit cercetătorului L. Daloz, mentoratul reprezintă o activitate relațională în care discipolul este atât susținut, cât și provocat pentru a stimula procesul de învățare și dezvoltare.

Provocarea și susținerea, funcțiile cheie îndeplinite de mentor, reprezintă modalități prin care se înțeleg rezultatele învățării discipolului [77].

Prin *provocare*, L. Daloz se referă la adresarea întrebărilor pentru reflexie, oferindu-i discipolului posibilitatea de a-și examina valorile, credințele și comportamentul. În ceea ce privește *încurajarea* discipolului, autorul promovează asistența psihosocială, inclusiv ascultarea activă, oferirea suportului și a unui model de urmat. Aceste idei sunt sintetizate în figura 2.10:

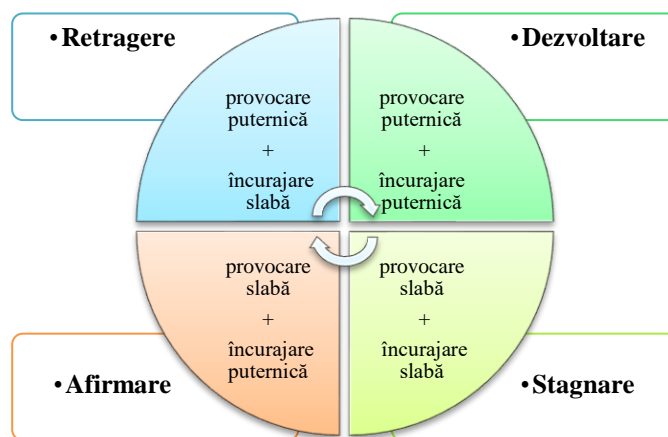


Fig. 2.10. Modelul de dezvoltare, L. Daloz [77]

- *Un nivel scăzut de provocare și suport* nu produce schimbări semnificative în procesul de dezvoltare, ci mai curând, duce la stagnare.
- *Un nivel ridicat de provocare, dar cu un grad redus de suport*, poate determina retragerea discipolului din procesul de dezvoltare, conducând la regres.
- *Un nivel ridicat de suport, dar cu un grad scăzut de provocare*, poate intensifica potențialul de creștere și dezvoltare, însă poate crește reticența discipolului de a se implica pe deplin, crescând astfel riscul de nevoie de confirmare și validare.
- *Un nivel ridicat de provocare și suport* generează dezvoltarea discipolului. [Ibid.].

Diversi cercetători susțin că un echilibru între sprijin și provocare prin oferirea de oportunități și stabilirea așteptărilor reprezintă o relație eficientă de mentorat ce stimulează procesul de dezvoltare a celui mentorat [56].

Modelul de dezvoltare al lui L. Daloz oferă mentorului o varietate de roluri care îi permit oferirea oportunităților de creștere pentru student. De exemplu, cercetătorul D. Clutterbuck subliniază importanța învățării pe tot parcursul procesului, punând accentul nu doar pe puterea, influența și capacitățile mentorului de a deschide ușile, ci și pe schimbul relațional și partajarea puterii între mentor și mentorabil, pentru ca ambele părți să poată beneficia. În opinia sa, într-un context de dezvoltare, conceptul de *putere* reprezintă o sinergie între competența personală și

calitatea conexiunii cu mediul de lucru, în care mentorul îl ajută pe cel mentorat să dezvolte o mai mare stăpânire a mediului înconjurător, începând cu înțelegerea barierelor, atât interne, cât și externe și continuând cu depășirea lor [68, p. 259].

c) *Modele de comunicare în relația de mentorat*, după C. Buell

În continuare, cercetătoarea C. Buell prezintă în lucrările sale patru modele de comunicare sau modalități de manifestare ale unui mentor în raport cu cel mentorat: *clonă*, *figură parentală*, *figură amicală* și *model pragmatic*. Aceste manifestări conturează diferite roluri ale mentorului în relația de mentorat și sunt sintetizate în figura 2.11:

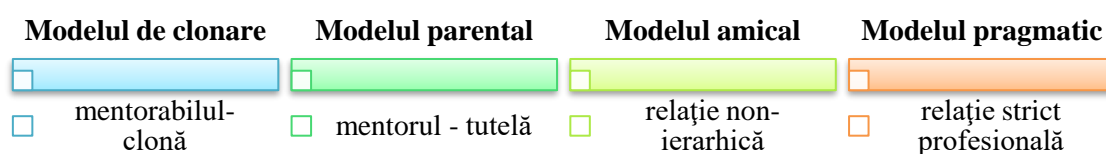


Fig. 2.11. Modele de comunicare în relația de mentorat, C. Buell [61, p. 2]

- Modelul *de clonare* este considerat un cadru în care mentorul, prin stilul său autoritar, încearcă să creeze o copie fidelă, exercitând un control total asupra celui mentorat.
- Modelul *parental* este asociat cu evoluția unei relații părinte-copil. Mentorul devine o figură parentală care creează un mediu sigur și deschis pentru dezvoltarea discipolului.
- Modelul *amical* implică o relație de colaborare, non-ierarhică între mentor și formabil.
- Modelul *pragmatic (de ucenicie)* se bazează pe o relație strict profesională, fără implicații afective sau personale [Ibid.].

Misiunea mentorului în paradigma pragmatică este orientată spre oferirea oportunităților de învățare prin experimentare. În opinia noastră, acest aspect permite discipolilor să-și dezvolte abilitățile prin exersare și să primească feedback în timp real. Astfel, mentorul va propune instrumentele potrivite pentru ca discipolii să se dezvolte și să dobândească experiență prin exersare și din feedbackul primit. Ne exprimăm convingerea că această abordare este fundamentală în procesul de mentorat, deoarece încurajează o învățare activă și adaptabilă.

Modelul amical este unul eficient, dat fiind faptul că produce rezultate benefice pentru ambele părți implicate [Ibid.]. Considerăm că acest tip de relație deschisă și prietenoasă facilitează schimbul liber de experiențe și cunoștințe între mentor și discipol. În această relație are loc o învățare reciprocă în care actanții se simt degajați și deschiși spre schimbul de experiență. Considerăm că acest climat de încredere și colaborare este esențial pentru un mentorat eficient și productiv.

d) *Rolurile mentorului*, după W. B. Johnson

Un alt model, conceptualizat de profesorul de psihologie W. B. Johnson, se referă la rolul și funcțiile mentorului pe care le conceptualizează drept „fațete ale mentoratului care ajută la diferențierea acestuia de alte forme de relații” [130, p. 89].

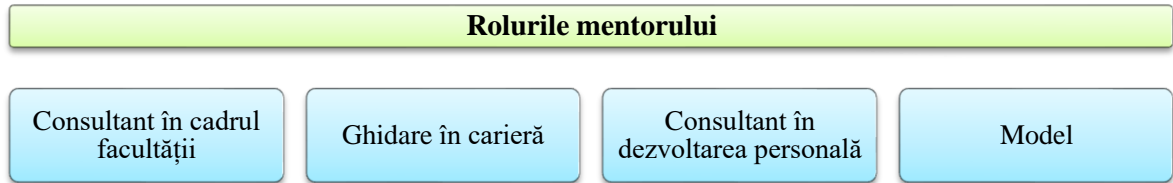


Fig. 2.12. Rolurile mentorului, după W. B. Johnson [127, p. 130]

După cum observăm, rolul central al mentorului, cel de *consultant*, reprezintă orientarea și ghidarea debutanților, familiarizarea cu cultura organizațională. În viziunea noastră, dezvoltarea profesională și personală vizează consolidarea diverselor abilități. Ne exprimăm convingerea că mentorii încurajează elaborarea unui plan al propriului traseu spre succes și susțin discipolii să își extindă rețelele. Prin urmare, mentoratul devine efortul întregii comunități.

În calitate de *model*, mentorul va acționa în mod conștient în fiecare aspect al activității sale de profesor, cercetător etc. evitând conflictele de interese, tratând pe cei din jur respectuos pentru ca mentorabilii să preia acest model de responsabilitate profesională. Considerăm că această abordare este esențială pentru a asigura o relație de mentorat sănătoasă și constructivă.

e) *Modelul holistic al mentorului*, după N. H. Cohen

Modelul identificat de N. C. Cohen oferă o perspectivă complexă asupra mentoratului și relaționării mentor-discipol. Realizând o sinteză a literaturii privind comportamentele în relația de mentorat, N. H. Cohen configurează o serie de etape ierarhice în evoluția acesteia. În cercetările sale, autorul promovează arta practicii eficiente de mentorat și propune o viziune extinsă a conceptului tradițional de mentor, conceptualizând paradigma *Modelul holistic al mentorului* (<engl. *Complete Mentor Role*) [72] ce reflectă șase dimensiuni comportamentale ale mentorului: *construirea relațiilor* și *schimbul de informații*, *facilitarea* și apoi *confruntarea*, care încurajează reflexia și gândirea alternativă, *modelarea* și impulsivitatea unei *viziuni*, așa încât discipolul să-și asume inițiativa pentru dezvoltare și învățare independentă.

O sinteză a celor șase funcții ale mentorului, însoțite de particularitățile comportamentale, sunt esențiale pentru un mentorat eficient și profund:

1. *Dimensiunea de relaționare orientată spre stabilirea încrederii.*

Această dimensiune vizează capacitatea mentorului de a crea un climat psihologic sigur,

care să permită discipolului să-și împărtășească experiențele personale. Prin comportamentul său verbal și nonverbal potrivit, ascultare activă și empatică, mentorul demonstrează înțelegere și acceptare a sentimentelor celui mentorat. La această etapă, se oferă sfaturi într-o manieră subtilă, pentru a facilita înțelegerea stărilor emoționale și a reacției la diferiți stimuli și factori.

2. Dimensiunea de informare bazată pe oferirea de sfaturi.

Acest cadru de informare se referă la capacitatea mentorului de a solicita informații detaliate pentru a-i putea oferi discipolului sugestii cât mai specifice, adaptate la planurile și obiectivele acestuia. Mentorul va oferi sfaturi care vizează realizarea activităților în vederea dezvoltării personale și profesionale.

3. Dimensiunea de facilitare cuprinde analizarea alternativelor.

În procesul de facilitare, mentorul încurajează și ghidează mentorabilul să-și analizeze multiple opțiuni și puncte de vedere alternative pentru a genera o analiză mai profundă a deciziilor și acțiunilor ce urmează a fi întreprinse. De fapt, termenul *facilitare*, raportat la mentorat, se referă la explorarea percepțiilor personale și profesionale ale opțiunilor disponibile și analiza acestora.

4. Dimensiunea de confruntare invită la provocare.

Dimensiunea de confruntare este orientată spre încurajarea formabililor să-și analizeze strategiile și comportamentele neproductive, dar și să-și evalueze nevoia și capacitatea de schimbare. Astfel, mentorul va insista pe abordarea unei poziții verbale de confruntare, care să vizeze promovarea autoevaluării discrepanțelor dintre obiectivele de carieră și angajamentele, strategiile și acțiunile pentru atingerea obiectivelor. De asemenea, se va oferi feedback pentru a consolida potențialul pozitiv de dezvoltare personală.

5. Mentorul – model orientat spre motivarea discipolului.

Prin împărtășirea experiențelor proprii, mentorul își ajută discipolii să-și personalizeze și eficientizeze relația, îi motivează să-și asume riscuri, să ia decizii și să depășească dificultățile. De asemenea, mentorul va insista pe oferirea unei evaluări realiste ale abilităților celui mentorat de a se angaja în această activitate, de a-și exprima viziunile sincere vizavi de îndeplinirea obiectivelor propuse.

6. Dezvoltarea viziunii critice a formabilului prin încurajarea spiritului de inițiativă.

Avem toată certitudinea că rolul mentorului vizează stimularea gândirii critice a discipolilor săi în vederea creării unui parcurs de succes în dezvoltarea potențialului personal și profesional. De asemenea, în context, discipolii vor fi încurajați să acționeze matur, independent, să dea dovadă de inițiativă în gestionarea schimbărilor și tranzițiilor constructive, evenimentelor din viața personală. În context, mentorul le va solicita să reflecteze asupra realizărilor. Totodată, acesta îi va încuraja să-și dezvolte talentele și să-și urmeze visurile.

De asemenea, considerăm oportun să reflectăm acest model cu câteva repere privind tipurile de abordări de luat în considerare la aplicarea acestor dimensiuni, și anume:

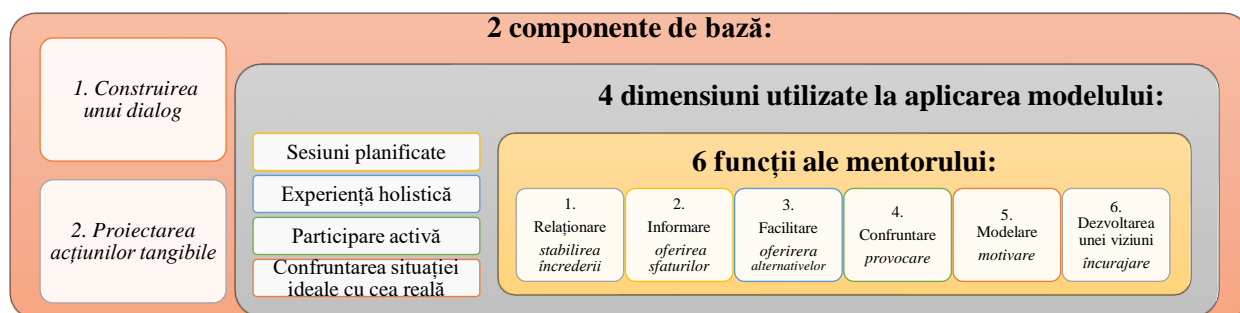


Fig. 2.13. Funcțiile mentorului, N. V. Cohen [72, pp. 3-4]

În derularea activității de mentorat, *planificarea sesiunilor* de consiliere și ghidare are o importanță esențială. Din perspectiva noastră, înțelegem că activitatea de mentorare este percepută ca fiind o *experiență holistică* rezultată din interacțiunea mentor-mentorabil pe parcursul sesiunii de mentorat. Considerăm că rolul cheie al mentorului constă în exercitarea unei influențe semnificative asupra celui mentorat încurajând schimbarea, dezvoltarea și progresul. Apreciem că mentorii de succes sunt cei care reușesc să abordeze toate cele șase dimensiuni/funcții în procesul de mentorat.

Activitatea de mentorat nu se rezumă doar la îndeplinirea atribuțiilor de mentor sau la exercitarea influenței datorită nivelului înalt de expertiză, ci implică și *participarea activă* a ambelor părți la dialog și în activitățile care promovează dezvoltarea personală și profesională.

Realizăm că ideal ar fi ca mentorul să fie capabil să îmbrățișeze toate cele 6 roluri, dar în realitate situația este diferită. Cu atât mai mult că și profesorul N. V. Cohen opinează că activitatea de mentorat ca artă de performanță apare în condiții mai puțin ideale. În același timp, nici cei mai devotați și mai talentați mentori nu reușesc să se încadreze eficient în modelul identificat, fiindcă nu pot controla toți factorii ce apar pe parcursul activității lor [Ibid], fiindcă mentorul își asumă diverse roluri și comportamente.

Suntem de părere că acest model oferă o explicație cuprinzătoare a modului în care mentoratul poate deveni o sursă valoroasă de învățare, având la bază două componente esențiale: inițierea dialogului constructiv și proiectarea activităților concrete, reale și clare.

Rolul de mentor se bazează pe „sinteza comportamentelor și funcțiilor mentorului în literatura dedicată adulților și instituțiilor de învățământ superior, considerate esențiale pentru dezvoltarea relației mentor-discipol” [71, p.23]. Apreciem mentoratul ca pe un amalgam de șase

funcții comportamentale interdependente, fiecare având un scop bine definit.

Analizând acest model, constatăm că este extrem de util în practica mentorului, în special în ceea ce privește oferirea suportului pe nivelul de dezvoltare al formabilului și pe nevoile acestuia la diferite etape ale vieții sale. De asemenea, observăm că acest model facilitează activitățile ambelor părți implicate, contribuie la dezvoltarea abilităților de relaționare și identificarea noilor direcții, propune strategii de adoptare a atitudinilor care susțin dezvoltarea personală și profesională. În același timp, recunoaștem că nu toți profesorii pot fi la fel de eficienți în toate domeniile sau funcțiile, deși considerăm imperativă abordarea tuturor funcțiilor pe parcursul activității de mentorat.

Reflectând asupra *modelului Cohen*, observăm că în procesul de mentorat, mentorul își asumă adesea mai multe roluri. Diverse studii identifică că, în diferite momente, mentorul poate acționa ca model, avocat, consilier, ghid, dezvoltator de abilități și intelect, ascultător, gazdă, antrenor, provocator, vizionar, echilibrador, prieten, confident, facilitator și furnizor de resurse. În același timp, alți autori subliniază responsabilitatea mentorului în ceea ce privește dimensiunile psihologice ale relației, cum ar fi acceptarea, confirmarea, consilierea și protejarea.

Sintetizând, remarcăm că modelele *Cohen și Kram* subliniază importanța dezvoltării formabilului, fie că este vorba despre creșterea cognitivă, psihosocială sau emoțională – o creștere promovată prin entuziasm, comunicare, modelare, provocare și identificarea perspectivelor.

Urmărind diverse modele de realizarea a mentoratului, cercetătorii M. Galbraith și P. Maslin-Ostrowski remarcă faptul că „rolul care descrie cel mai bine mentorul poate fi decis ca urmare a cât de bine acesta înțelege întregul proces de mentorat” [97, p.145]. Totodată, M. Galbraith subliniază că „mentoratul presupune mai mult decât oferirea de sfaturi; acesta este un proces complex care susține o îmbunătățire reciprocă a gândirii independente și critice, dar în care nu toți profesorii sunt dispuși să se implice. Mentoratul este o sarcină care consumă mult timp și efort, atât din partea profesorilor, cât și a studenților” [94].

În opinia noastră, rolul de mentor nu poate fi asumat de orice profesor. Motivele sunt diverse. În primul rând, considerăm că mentorii trebuie să aibă o vastă experiență și expertiză în domeniul lor de formare. De asemenea, observăm că unii profesori pot avea interese și obiective individuale diferite de cele ale mentoratului. Aceștia pot prefera să-și concentreze eforturile pe procesul de predare sau de cercetare, evitând implicarea lor în activități de mentorat. Realizăm că tipul de personalitate poate fi un factor nepotrivit în abordarea mentoratului. A fi mentor înseamnă a deține un set de abilități precum: empatie, răbdare, abilități de comunicare și capacitatea de a ghida, a îndruma etc., iar nu toți profesorii sunt dispuși sau capabili să se angajeze în acest proces. Constatăm că alte cadre didactice refuză antrenarea în acest tip de activitate din lipsa timpului sau

a a resurselor, specificând asumarea altor responsabilități care le solicită mult timp.

Există cadre didactice care sunt mai reticente față de implicarea în dezvoltarea unor relații strânse cu formabilii și, implicit, în promovarea creșterii personale ale acestora, constatare făcută de L. Zachary care susține că mentoratul este o activitate potrivită pentru unele cadre didactice, în timp ce alții nu se simt confortabil în acest rol [198, p. 27]. Acestea fiind prezentate, înțelegem că nu toți profesorii sunt capabili sau dornici să-și asume acest rol și, dacă sunt impuși să o facă, ar putea deveni mentori necorespunzători sau „incompleți”. Prin urmare, considerăm că instituția are responsabilitatea de a îmbunătăți calitatea educației prin identificarea cadrelor didactice competente care doresc să își asume acest rol.

Astfel, considerăm că activitatea de mentorat trebuie să fie o alegere conștientă, realizată de către profesorii care sunt deschiși și pregătiți pentru acest rol. În lumina celor expuse supra, constatăm că mentoratul reprezintă o ancoră și un sprijin într-un mediu, în ultimul timp, provocator și solicitant. Prin această platformă se dorește îmbunătățirea cunoștințelor profesionale, accelerarea și actualizarea competențelor necesare în demersul educațional al personalului academic. [18, p. 5].

Activitatea de mentorat, după cum s-a menționat anterior, este percepută drept transferul și transmiterea experienței, viziunilor etc., a unei persoane experimentate unei alte persoane mai puțin versate în domeniul de referință. În acest proces, mentorul îndrumă, oferă sfaturi, sprijin, ajutor și feedback constructiv ce vizează atât viața personală, cât și profesională studenților săi.

Noțiunea de *mentor* în mediul academic, în viziunea cercetătorului W. B. Johnson, este adesea folosită sinonim cu cea de conducător/consultant științific (<engl. *faculty adviser*) [128]. În concepția cercetătorului, activitatea de mentorat presupune o *relație* de comunicare specifică, materializată mai curând printr-un angajament, decât prin consultanță. Or, credem că mentoratul reprezintă atât o relație personală, cât și profesională.

Prin *relația de mentorat* ne referim la o relație profesională și interpersonală mentor-mentorabil. În această interacțiune, mentorul își asumă calitatea de ghid pentru cel mentorat, oferindu-i sfaturi, sprijin și ajutându-l să-și dezvolte noi abilități pentru a-și atinge obiectivele personale și profesionale. Această relație este orientată spre faptul că mentorul își ajută formabilul să-și realizeze potențialul, să-și atingă obiectivele mai repede decât ar face-o singur. Observăm că o relație de mentorat se poate dezvolta pe o perioadă extinsă, timp în care nevoile unui discipol și natura relației tind să se schimbe calitativ, iar mentorul își va ajusta activitățile în funcție de aceste circumstanțe.

Relațiile de mentorat, în viziunea cercetătorului W. B. Johnson, promovează socializarea, învățarea, avansarea în carieră, adaptarea psihologică și pregătirea pentru leadership [129]. Autorul

face referire la diverși autori care susțin că mentoratul reprezintă un proces al eredității sociologice [Ibid., p. 4]. Activitatea de mentorat este esențială pentru succesul profesional al persoanelor din învățământul superior, deoarece reprezintă un instrument important de dezvoltare profesională pentru avansarea în carieră și dezvoltarea intelectuală [Ibid.].

În urma unei analize exhaustive ale mentoratului am identificat, în baza diferitor criterii, numeroase tipuri ale relației dintre mentor și mentorabil. Astfel, din perspectiva numărului de persoane implicate în relația de mentorat, etalăm *relația de mentorat tip diadă, triadă și relația de mentorat multiplu*.

În contextul prezentat, *diada* se referă la modelul tradițional sau individual de mentorat *unu la unu*, în care fiecare student nou-venit la facultate beneficiază de îndrumare și sprijin din partea unui mentor, mai ales în primul an de facultate. Inițial, mentoratul a fost perceput ca un tip de diadă, o legătură informală între persoanele experimentate (mentor) și cele mai puțin experimentate într-o instituție. Acest model, foarte popular în universitățile din Occident, presupune că rolul mentorului este de a facilita adaptarea la un mediu nou și necunoscut. Această formă de mentorat este considerată utilă pentru o instituție, deoarece mentoratul individual poate dezvolta legături solide între mentori și studenți.

Triada poate funcționa în două moduri: fie o persoană mai în vârstă îndrumă alte două persoane (colegi) mai tinere, fie implică trei persoane din categorii de vârstă diferite – un senior, o persoană de vârstă medie și o persoană mai tânără care își oferă reciproc asistență și consiliere. Acest tip de mentorat oferă un cadru propice pentru ca un tânăr să învețe și să se dezvolte sub îndrumarea unui maestru. De asemenea, cei care sunt mentorați beneficiază atât de ajutorul direct al celor mai experimentați în atingerea obiectivelor lor, cât și de observația modului în care ceilalți lucrează la alte obiective.

Mentoratul multiplu presupune că un formabil este îndrumat de mai mulți mentori, întâlnindu-se cu fiecare separat. Diferiți mentori pot oferi perspective și experiențe diferite celui care primește îndrumare.

Mentoratul de grup sau în echipă poate fi practicat în multiple moduri și poate lua diverse forme:

- un grup de colegi care lucrează împreună și se susțin reciproc,
- un mentor care lucrează cu un grup de formabili,
- mai mulți mentori care lucrează cu o echipă de studenți.

Caracteristica esențială a mentoratului reciproc și a celui de grup este colaborarea pentru învățare și susținere reciprocă. Aceste tipuri de abordare, conform unor cercetători, oferă perspective în care studenții pot învăța unii de la alții [160]. Nou-veniții au posibilitatea de a accesa

o rețea care le oferă suport, informații și contacte importante. Această „echipă” facilitează integrarea noilor veniți în cultura academică, oferindu-le în același timp sprijin și asistență reciprocă.

Prin sintetizarea mai multor definiții, putem identifica două tipuri de relații de mentorat: *informale și formale*.

Relațiile informale de mentorat / mentoratul natural (spontan) între colegi sunt centrate pe dezvoltarea personală și relațională, crescând respectul de sine și încrederea reciprocă prin interacțiuni sociale, legături emoționale și descoperirea intereselor comune [149].

Relațiile formale de mentorat / mentoratul oficial (mentor-student) sunt structurate și susținute de instituție, având un caracter formal ce implică stabilirea obiectivelor, evaluarea rezultatelor dorite și dezvoltării unei cariere de succes.

Potrivit cercetătoarei A. D. Ellinger, mentoratul informal reprezintă o relație între două persoane cu interese și obiective reciproce, iar îndrumarea spontană este prezentă aproape întotdeauna. Ajutorarea susține că acest tip de mentorat implică o relație comună pe termen lung, care nu este inițiată, gestionată sau structurată de instituție. În viziunea sa, mentoratul informal se dovedește a fi mai eficient decât cel formal, pe care îl consideră uneori asemănător unei „întâlniri nedorite” (<engl. *blind date*) sau a unei „căsătorii aranjate” [87]. În context amintim că, după unii autori, mentoratul informal sau mentoratul natural apare spontan și nu este gestionat sau structurat de instituții, iar obiectivele distinctive ale relației sunt susținerea, respectul reciproc și compatibilitatea [107].

Mentoratul formal și informal poate fi subdivizat în *intern* sau *extern*. Mentorii din cadrul aceleiași instituții cu cei mentorați sunt considerați *mentori interni*, în timp ce cei angajați în afara instituției sunt considerați *mentori externi*. Mentorii interni pot fi mai accesibili din punctul de vedere al prezenței fizice și sunt capabili să modereze și să protejeze discipolii. Pe de altă parte, mentorii externi pot fi mai bine pregătiți pentru a oferi asistență profesională pe termen lung și ghidare în carieră, așa cum afirmă cercetătoarea B. R. Ragins [171].

Indiferent de tipul mentoratului, constatăm că ambele ar trebui să includă o structură de ghidare, obiective, finalități preconizate și mecanisme de evaluare, chiar dacă acestea sunt mai evidente în programele formale. Unii autori susțin că mentoratul autentic trebuie să se bazeze pe respect reciproc.

În ceea ce privește forma de organizare, printre relațiile de mentorat pe care le identificăm, distingem: *e-mentoratul*, *mentoratul reciproc*, *mentoratul inversat*.

E-mentoratul, în esență, urmărește aceleași scopuri ca și mentoratul tradițional, doar că interacțiunea dintre mentori și cei mentorați este facilitată de tehnologia digitală. Cu atât mai mult

că unul din rolurile mentorului vizează în furnizarea accesului la diverse rețele informale pentru a facilita adaptarea discipolilor la un nou mediu [16, p. 22]. Sesiunile de mentorat se pot desfășura prin intermediul platformelor educaționale digitale (Google Meet, Zoom, Teams). Acestea asigură o conexiune sigură, acces rapid, partajare de fișiere în format divers, completarea fișierelor comune în timp real, reprezentând, în același timp, un loc sigur pentru organizarea și păstrarea informației și documentelor.

De asemenea, modulele de comunicare online prin intermediul rețelelor sociale, mesagerie instantanee (Messenger, WhatsApp, Discord, Slack etc. își dovedesc eficacitatea în ultimul timp, în special atunci când participanții nu se află în aceeași locație ori din diverse motive nu pot avea întâlniri față în față.

Mentoratul reciproc (<engl. *peer mentoring* sau *lateral mentoring*) este inițiat între două persoane de același nivel sau statut, care colaborează pentru a se susține reciproc. În acest context, atât mentorul, cât și cel mentorat sunt implicați în procesul de învățare. Acest tip de mentorat oferă multiple beneficii, precum sprijinul, consolidarea încrederii, schimbul reciproc de cunoștințe, diverse perspective asupra soluționării problemelor și promovarea dezvoltării relațiilor de prietenie. Această abordare este adesea folosită în procesul de integrare a studenților din anul I, familiarizându-i cu activitățile și procesele din cadrul instituției de învățământ. Cercetările sugerează că acest tip de mentorat contribuie la consolidarea colaborării în echipă și îmbunătățirea performanțelor.

Mentoratul inversat reprezintă o formă mai puțin obișnuită, în care o persoană mai tânără îndeplinește rolul de mentor pentru o persoană mai în vârstă, aducând valoare atât mentorilor, cât și celor mentorați. Această relație este, de obicei, de natură tehnică, în care un formabil „mai puțin experimentat” inițiază un cadru didactic, mai degrabă, în utilizarea tehnologiilor moderne sau a rețelelor sociale.

În funcție de dimensiunea temporală, relațiile de mentorat pot fi clasificate în:

- *pe termen scurt* (ghidarea studenților în primul an de facultate sau a debutanților),
- *pe termen lung* (pregătirea pentru preluarea unei noi funcții, instruirea pentru a stăpâni o meserie sau un meșteșug).

Din cele prezentate, putem observa că activitatea de mentorat se manifestă într-o varietate de aspecte, iar rolurile și pozițiile mentorului sunt diverse. Pornind de la reperele teoretice acceptate în capitolul 1, considerăm modelele *Cohen* și *Kram* ca fiind o configurație conceptuală a activității de mentorat, acceptată drept reper în elaborarea de către noi a modelului activității de mentorat într-un context de învățare orientat pe paradigma PBL. Abordările conceptuale ale autorilor consacrați indică faptul că unul dintre elementele-cheie ale acestui modelului sunt

dimensiunile comportamentale ale mentorului, care își desfășoară activitatea de mentorat ca relație profesor-student într-un mediu formal și informal, valorificând diverse configurații în ceea ce privește timpul, numărul studenților și modalitatea de relaționare.

În urma studiului realizat, constatăm că implicarea profesorilor din învățământul superior într-un program de mentorat reprezintă o oportunitate de a construi o întreagă rețea profesională de mentori, atât la nivel instituțional, cât și inter-instituțional. Astfel, sporește vizibilitatea și reputația instituției, creând noi oportunități de colaborare între cadrele didactice-mentori [18].

2.3. Coordonate metodologice ale activității de mentorat

Pentru a valorifica mai amplu procesul didactic într-un mediu educațional în continuă schimbare, este necesară actualizarea constantă a comportamentului profesorului.

Rolurile profesorului *într-un context nou* implică un cadru comportamental care variază în funcție de individualitatea fiecărui participant, abilitățile, motivația, nevoile și valorile personale [158]. În același timp, rolul său evoluează de la transmiterea conținuturilor prin predare directă, la planificare, proiectare și organizare de experiențe de învățare pentru studenți, iar abordările mai recente încurajează profesorii să-și asume rolul de *co-învățător* și mentor [83].

Fără îndoială, profesorul are nevoie de timp, resurse și oportunități pentru a se adapta cerințelor și rigorilor noii ere, astfel încât să poată influența mediul de învățare pentru a facilita adaptarea studenților. Este responsabilitatea profesorului să creeze condiții propice pentru interacțiunea dintre formabili, configurând un proces de instruire interactiv prin utilizarea diverselor echipamente, instrumente și platforme.

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 reperele 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.

Pentru a evita confuziile în înțelegerea diferențelor dintre competențe și dimensiuni comportamentale, le vom prezenta succint în tabelul de mai jos.

Tabelul 2.1. Caracteristici esențiale ale dimensiunilor comportamentale ale mentoratului versus manifestarea competențelor

Dimensiuni comportamentale	Referențial comun	Competențe
- acoperă o arie de aplicabilitate largă;	cunoștințe savoir	- de regulă, au grad de generalitate diferit;
- sunt deschise, flexibile și acceptă elemente noi, în dependență de necesitatea de a acționa;		- sunt deschise și flexibile, dar cu o configurație determinată;
- 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;	abilități savoir-faire	
- au un nivel înalt de transfer.	atitudini/valori savoir être	- se adaptează situației prin valorificarea creativă a elementelor constitutive.

Conform viziunii cercetătorului francez G. Le Boterf, cunoscut pentru contribuțiile sale în domeniul competenței colective, o persoană competentă nu doar deține abilități, ci știe să acționeze în mod relevant, responsabil și eficient în diverse situații cu care se confruntă [205]. Autorul descrie competența ca fiind un proces dinamic de construcție, acest design permițând o mai bună înțelegere a mecanismelor care stau la baza unei acțiuni competente implementate într-un context specific. Cu siguranță, în afară de ansamblul de cunoștințe *savoir*, abilități *savoir-faire* și atitudini *savoir être*, a fi competent înseamnă a ști să acționezi, a fi capabil să faci față unei game de situații profesionale complexe și de contexte noi [Ibid.].

Acest lucru implică dezvoltarea și implementarea diverselor practici/strategii profesionale

relevante, dar și capacitatea de a ști cum să le aplici pentru a atinge obiectivele învățării. Implementarea se realizează prin utilizarea resurselor personale (cunoștințe, abilități, atitudini) și a resurselor exterioare (persoane, platforme, contexte noi etc.), suplinită de procesul de reflecție

Aflându-se într-un mediu nou, cadrele didactice vor fi pregătite să implementeze procesul de *a ști cum să acționeze*, adaptându-l la particularitățile specifice ale contextului respectiv (cultură, infrastructură, aspecte emoționale și sociale, platforme, strategii etc.). În asemenea circumstanțe, indiferent de nivelul de expertiză și competență al profesorului, creșterea complexității în contextele educaționale noi necesită consolidarea practicii didactice. Pentru a face față provocărilor și inovațiilor educaționale, pentru a se adapta la circumstanțele date, este necesar să se coopereze cu colegii și să se dezvolte parteneriate de învățare pentru a îmbunătăți cunoștințele în domeniul formării profesionale, abilitățile didactice și sociale.

Reiterăm, este necesar să fie create condiții pentru a le permite profesorilor să acționeze în situații noi, în vederea maximizării dezvoltării competențelor.

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* (Anexa 2), concentrându-ne pe următoarele dimensiuni: *relaționare, comunicare, expertiză profesională, expertiză didactică, crearea mediului de învățare*, detaliate în tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Configurația ariei comportamentale a mentorului

	<i>Știe:</i>	<i>Poate:</i>	<i>Este:</i>
1. COMUNICARE	<ul style="list-style-type: none"> - elementele comunicării verbale, para verbale și nonverbale; - stilurile de comunicare; - funcțiile comunicării; - dificultăți/bariere în comunicare; - modalități de depășire a problemelor de comunicare; - managementul conflictelor și a situațiilor de criză; - tehnici de comunicare eficientă. 	<ul style="list-style-type: none"> - să identifice un stil de comunicare; - să transmită un mesaj; - să primească/ofere un feedback; - să prevadă riscurile/ dificultățile de comunicare; - să rezolve o situație – problemă; - să comunice gândurile, emoțiile, acțiunile. 	<ul style="list-style-type: none"> - comunicabil; - deschis; - asertiv.
2. RELAȚIONARE	<ul style="list-style-type: none"> - caracteristicile relaționării – profesor-student; - tipuri de dificultăți în relațiile interpersonale; - tipuri de relaționare; - tipuri de personalitate; - stiluri de învățare; - stiluri de relaționare. 	<ul style="list-style-type: none"> - stabili un contact cu diferite tipuri de persoane / caractere/ temperamente; - crea un grup de învățare eficient; - construi relații cu un grup; - selecta tipul de relaționare în dependență de tipul persoanei; - lua decizii rapide și eficiente; - colaborează cu colegii; - facilitează interacțiunea în cadrul unui grup; - gestionează activitatea grupului în 	<ul style="list-style-type: none"> - proactiv; - empatic; - tolerant; - inteligent emoțional; - un bun observator și ascultător; - accesibil.

		<p>corespundere cu obiectivele procesului de instruire;</p> <ul style="list-style-type: none"> - aborda un comportament specific ascultării active. 	
3. EXPERTIZĂ ÎN DOMENIU	<ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe fundamentale și de specialitate; - noutățile în domeniul de formare profesională. 	<ul style="list-style-type: none"> - gestiona cunoștințele deținute; - selecta conținuturi relevante și fundamentate științific; - utiliza modalități de informare în domeniu; - transmite discipolilor cunoștințele sale; - convinge despre importanța domeniului; - identifică inovațiile și tendințele de dezvoltare a domeniului. 	<ul style="list-style-type: none"> - tenace; - organizat; - creativ; - informat; - convins în veridicitatea științifică și practică a cunoștințelor.
4. EXPERTIZĂ PEDAGOGICĂ	<ul style="list-style-type: none"> - noțiunii, teorii, abordări, paradigme educaționale; - tehnici de predare-învățare-evaluare; - modalități interactive de realizare a procesului educațional; - stiluri de predare/învățare; - cadrul de brand profesional; - codul deontologic. 	<ul style="list-style-type: none"> - valorifica paradigmele educaționale; - elabora un curriculum axat pe student; - proiecta o activitate didactică; - formula un mesaj educațional; - motiva pentru activitatea de învățare în grup; - organiza o activitate didactică; - utiliza documentele normativ-reglatorii; - realiza evaluarea și oferi feedback constructiv; - elabora materiale-suport și instrumente de evaluare; - elabora sarcini de lucru ajustate la obiectivele propuse; - elabora o strategie semestrială de relaționare și monitoring al studenților. 	<ul style="list-style-type: none"> - responsabil; - deschis; - empatic; - motivat; - dedicat; - carismatic; - apreciat; - recunoscut; - integru.
5. CREAREA MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE	<ul style="list-style-type: none"> - componentele / dimensiunile mediului de învățare; - particularitățile de funcționare ale diverselor aspecte ale mediului; - rolul și importanța mediului pentru reușita educațională; - paradigme educaționale favorabile activității de mentorat. 	<ul style="list-style-type: none"> - valorifica elemente conceptuale ale paradigmele educaționale relevante; - crea și organiza un mediu de învățare; - gestiona și menține un mediu de învățare; - acționa într-un nou mediu; - construi contexte de învățare; - ajusta elementele mediului educațional la finalitățile de studiu; - implementa elemente inovative; - identifica lacune, riscuri și dificultăți ale contextelor noi de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - organizat; - corect; - echidistant; - exigent; - flexibil; - adaptabil; - tolerant; - creativ; - deschis schimbărilor și inovațiilor.

Dimensiunile mentoratului reprezintă un proces complex de orientare și susținere a unui cadru didactic în dezvoltarea aspectelor comportamentale specifice mentorului. De asemenea, acestea configurează un context în care mentorul își desfășoară activitatea comportamentală, esențială pentru crearea unui cadru propice pentru activitatea de mentorat.

Aspectul relațional reprezintă o componentă esențială în progresul personal și profesional al formabilului. Această interacțiune se bazează pe aptitudinea mentorului de a comunica și interacționa cu cel mentorat într-un mod profesionist, oferind un mediu propice și prietenos pentru dezvoltare. În plus, în cadrul acestei relații, mentorul transmite valori și cunoștințe și va crea o legătură și o interacțiune care să servească drept o sursă majoră de învățare pentru discipol.

Un aspect important al acestei relații este facilitarea dobândirii de noi cunoștințe și dezvoltarea de competențe pentru cel mentorat. Mentorii se concentrează nu doar pe furnizarea de informații, ci și pe ghidarea procesului de învățare și dezvoltare. Ei ajută mentorabilii să-și construiască rețele de învățare și să-și extindă conexiunile profesionale, oferindu-le astfel acces la resurse și oportunități valoroase de învățare. Stabilirea obiectivelor și așteptărilor clare la începutul relației mentor-formabil contribuie la înțelegerea rolurilor și responsabilităților fiecărui participant. Dezvoltarea unei relații bazate pe încredere și respect reciproc, ascultarea activă și furnizarea de feedback constructiv vor încuraja și stimula schimbul de idei și de perspective. Mentorii vor evita subiectele personale în feedbackul lor și se vor concentra asupra nivelului de performanță atins de formabil. De asemenea, furnizarea feedbackului specific privind îndeplinirea unei sarcini sau a unei etape va fi formulată într-un mod pozitiv, integrând sugestii de îmbunătățire.

Mentorii sunt modele de urmat, inspirând prin propriul exemplu pozitiv și promovând profesionalismul. Respectul reciproc și comunicarea eficientă sunt fundamentale în menținerea unei relații de mentorat. Modalitatea în care mentorul interacționează cu mentorabilul are un impact important asupra evoluției acestuia din urmă. Prin urmare, mentorii trebuie să fie conștienți de propriul comportament și atitudine în relaționarea cu ceilalți. Această idee este susținută de unii cercetători care indică faptul că modul în care mentorul se raportează la discipoli influențează acțiunile și comportamentul acestora [40]. Tocmai de aceea, mentorul se va concentra pe evaluarea propriei sale atitudini profesionale referitoare la:

- a) modul de abordare a celorlalți și felul în care interacționează cu aceștia;
- b) poziționarea celorlalți în raport cu sine, analizându-și obiceiurile și prejudecățile;
- c) propriile sentimente și emoții;
- d) conștientizarea acestui proces și impactul asupra rolului său de mentor [Ibid., p. 17].

De asemenea, ascultarea nevoilor celor mentorați și oferirea de timp și spațiu pentru a-și explora propriile soluții, perspective și circumstanțe reprezintă o altă prioritate a mentorului. Se

va acorda o atenție deosebită și diferențelor de personalitate. Mentorul se va adapta diferitelor stiluri de învățare, contribuind la crearea unei relații solide care va stimula procesul de dezvoltare și atingere a obiectivelor de învățare ale formabililor.

Unii cercetători sugerează că un nivel ridicat de inteligență emoțională al mentorului poate facilita procesul de învățare al celor pe care îi îndrumă, consolidând încrederea și relația dintre mentor și cel mentorat [66], [161]. În acest sens, înțelegem că activitățile de mentorat, desfășurate într-un cadru etic și bazat pe o relaționare adecvată, permit celor mentorați să-și dezvolte propriile abilități relaționale. Prin intermediul unui dialog deschis, mentorul creează un spațiu sigur pentru creștere, facilitând în același timp un parteneriat de învățare în care toți participanții sunt încurajați să-și împărtășească experiențele proprii și să învețe din practicile pozitive ale celorlalți.

Într-o relație de mentorat, mentorii se angajează să păstreze și să respecte confidențialitatea în vederea creării unui mediu sigur în care discipolii să se simtă confortabil să-și împărtășească gândurile și perspectivele lor. Adaptabilitatea în relație este crucială pentru a răspunde la nevoile și schimbările circumstanțelor formabililor pe parcursul colaborării.

Dimensiunea de comunicare

O relaționare eficientă se materializează atunci când procesul de comunicare între mentor și mentorabili este autentic, deschis și constant. Prin urmare, sugerăm o altă perspectivă comportamentală a mentorului, cea referitoare la *comunicare*, un aspect esențial, obligatoriu și vital în orice relație de mentorat reușit. Pentru ca ambii participanți să se simtă confortabil într-o relație de mentorat, ei urmează să discute deschis despre obiective, provocări, nevoi și performanțe.

Prin urmare, comunicarea în procesul de mentorat implică transferul de informații de la mentor la discipol. Abilitățile de comunicare bine dezvoltate ale mentorului sunt vitale pentru a ghida, susține și transmite cunoștințe mentorabililor. Scopul procesului de comunicare rezidă în stabilirea obiectivelor și a nevoilor pentru a optimiza procesul de învățare care poate fi realizat prin intermediul relațiilor comunicative verbale, non verbale și para verbale, care sunt influențate de factori precum tipul de interlocutor, contextul comunicării etc. Prin intermediul unei comunicări clare și directe, mentorii pot prezenta diverse instrumente utile pentru realizarea obiectivelor discipolilor.

Prin intermediul comunicării, mentorii oferă studenților oportunitatea de a se autoevalua, de a reflecta asupra acțiunilor lor. Prin discuții deschise orientate spre aspectele îmbunătățite ale performanțelor lor, prin abordarea întrebărilor deschise și ascultarea atentă și activă, se realizează înțelegerea nevoilor. O comunicare defectuoasă poate afecta motivația și eficiența procesului de mentorat.

Afecțiunea este un element indispensabil în comunicarea dintre mentor și cei pe care îi îndrumă. Aceasta facilitează o comunicare clară și directă a obiectivelor, sarcinilor și a altor aspecte importante. De asemenea, o comunicare asertivă încurajează deschiderea și împărtășirea emoțiilor și a gândurilor, contribuind la construirea unei relații pozitive între mentor și mentorabili, bazată pe respect și încredere. Menținerea unui ton respectuos și utilizarea unui limbaj profesional sunt esențiale în acest proces de comunicare. Această formă de interacțiune este vitală pentru cultivarea încrederii în sine, a motivației pentru învățare, a empatiei și a altor abilități importante. Fiind un proces bidirecțional, atât mentorul, cât și cei îndrumați, trebuie să fie sinceri și transparenți în exprimarea nevoilor și așteptărilor lor. Această abordare permite identificarea și rezolvarea colaborativă a problemelor sau provocărilor întâmpinate de cei mentorați.

Un proces de comunicare eficient în cadrul mentoratului pune bazele unei relații de succes între mentor și discipol. Totodată, comunicarea eficientă promovează încrederea reciprocă, înțelegerea și creează un mediu pozitiv de învățare, în care mentorii și studenții pot colabora și progresa împreună, avansând către obiectivele stabilite.

Dimensiunea expertizei în domeniul de formare profesională

În procesul de mentorat, experiența profesională a unui mentor reprezintă o resursă valoroasă în ghidarea, sprijinirea și facilitarea creșterii și dezvoltării celui mentorat. Printre aspectele cheie ale expertizei profesionale ale unui mentor se numără cunoașterea domeniului de formare profesională, dar și, a noutăților în domeniu. În procesul de transferare a cunoștințelor, mentorii îi ajută pe discipoli să-și dezvolte o înțelegere mai profundă a domeniului studiat, încurajându-i să devină mai eficienți în mediul universitar.

Cu o vizibilitate socială credibilă, mentorii își pot ajuta discipolii să-și construiască propriile rețele profesionale, oferindu-le posibilitatea de a întâlni alți profesioniști din domeniul lor, ceea ce poate deschide noi oportunități de învățare și dezvoltare. Prin expertiza sa profesională, mentorul va ajuta studenții la identificarea domeniilor care pot fi îmbunătățite, la stabilirea obiectivelor, dar și la dezvoltarea strategiilor pentru atingerea acestora. Toate aceste demersuri sunt orientate spre sporirea potențialului, dobândirea de noi cunoștințe și schițarea de perspective, evaluarea abordărilor recente în domeniul studiat, dezvoltarea de noi competențe. Totodată, mentorul va acorda atenție și evaluării domeniilor supuse schimbărilor și influențate de cerințele societății, precum și de procesul de digitalizare, acestea necesitând o actualizare permanentă a cunoștințelor.

Experiența vastă în domeniul profesional ajută mentorul să împărtășească cu discipolii exemple raportate la viața reală, ajutându-i să reflecteze asupra propriilor experiențe, să dezvolte abilități noi, să cunoască inovațiile din domeniul lor profesional și să înțeleagă în profunzime

procesele din cadrul acestuia. Importanța valorificării expertizei unui mentor vine și din perspectiva orientării în carieră a viitorului angajat. Mentorul va oferi sfaturi despre dezvoltarea diferitelor etape ale carierei, ajutându-l pe formabil să identifice oportunități de dezvoltare a abilităților și de creștere în carieră. În același timp, expertiza profesională a mentorului va contribui la diseminarea eticii și valorilor profesionale în domeniul studiat de discipoli. Aceste perspective vor ajuta studenții să înțeleagă importanța integrității și a comportamentului etic la viitorul loc de muncă, dar și ca membru al societății.

Deținând un nivel de expertiză profesională, mentorul va încuraja și va atenționa formabilul despre importanța actualizării permanente a cunoștințelor, devenită tot mai iminentă și imperativă, fiind cauzată de dinamismul societății, dar și de procesul intens de tehnologizare. Prin utilizarea diverselor mecanisme, mentorii vor provoca, ghida și încuraja studenții să se pătrundă de importanța învățării și dezvoltării continue pe tot parcursul vieții. În această paradigmă de ghidare și îndrumare, mentorii își pot consolida expertiza și potențialul profesional, evaluând experiențele și viziunile mentoraților lor, a generației nativilor digitali. De asemenea, procesul de mentorat favorizează dezvoltarea profesională a mentorilor, contribuind la accelerarea creșterii în carieră și, de asemenea, la stabilirea noilor conexiuni și relații, care vor deveni valoroase în timp.

Dimensiunea expertizei pedagogice

Expertiza pedagogică constituie o altă dimensiune esențială a unui mentor, considerată la fel de importantă în cadrul procesului de mentorat în mediul educațional. Expertiza, derivată dintr-un ansamblu de aptitudini, cunoștințe și competențe pedagogice, îl sprijină pe mentor în îndeplinirea obiectivelor sale. Un mentor cu o specializare pedagogică solidă trebuie să posede o înțelegere profundă a diferitelor teorii ale învățării, pentru a-și ajusta activitatea de îndrumare la stilul și necesitățile de învățare ale fiecărui mentorabil. De asemenea, mentorii vor concepe experiențe eficiente de învățare, care să stimuleze creativitatea și inovația. Este evident că, dincolo de numeroasele sale responsabilități, mentorul urmează să aibă o cunoaștere temeinică a paradigmatelor pedagogice, a numeroaselor abordări teoretice și practice ale demersului didactic.

Abilitatea unui mentor de a explica concepte complexe într-un limbaj accesibil și clar va contribui la o mai bună înțelegere și asimilare a informațiilor de către discipoli. De asemenea, mentorii vor dezvolta strategii și instrumente pentru a evalua progresul studenților. În plus, ei vor adapta metodele de instruire pentru a satisface nevoile și ritmul de învățare al celor mentorați; vor împărtăși resurse relevante și vor oferi feedback, astfel încât activitatea de îndrumare să promoveze o învățare activă, care să încurajeze reflecția și ideile inovative. Mentorul îi va motiva și angaja pe discipoli în procesul de învățare, prin crearea unui mediu de învățare autentic, stimulat și respectuos, îi va ajuta să înțeleagă complexitatea contextului cultural al învățământului superior.

În lumina adoptării tot mai extinse a tehnologiei în domeniul educației, mentorii vor încerca integrarea cât mai eficientă a acestora în procesul de mentorat. De asemenea, vor colabora cu alți colegi pentru a împărtăși cunoștințe și bune practici referitoare la acest proces.

Este evident că gradul de expertiză didactică și nivelul de profesionalism al mentorului influențează direct gradul de implicare în procesul de învățare a formabililor. Experiența și specializarea pedagogică a mentorului îi vor ajuta pe discipoli să-și îmbunătățească cunoștințele, să-și dezvolte noi abilități și să-și consolideze atitudinile. În plus, manifestarea unui comportament care inspiră încredere și profesionalism, o satisfacție crescută în ceea ce privește activitatea didactică și creșterea auto eficienței oferă oportunități de colaborare și co-învățare prin discuții, dezbateri și reflecții.

Dimensiunea creării mediilor de învățare reprezintă o altă dimensiune a mentoratului, pe care am identificat-o ca fiind relevantă. Aceasta rezidă în abilitatea mentorului de a crea noi medii de învățare și de a adapta elementele acestora la nevoile formabililor, astfel încât să asigure un proces eficient de învățare, un obiectiv esențial al întregului sistem educațional. Mentorul, având cunoștințe despre structura unui mediu educațional, precum și despre elementele și particularitățile acestuia, va oferi formabililor experiențe care să stimuleze inovația și creativitatea. De asemenea, prin diverse mecanisme, mentorul va ajusta elementele mediului educațional pentru a intensifica procesul de învățare, a stimula memoria, a dezvolta metacogniția etc.

Având în vedere că generațiile de discipoli din acest mileniu sunt mult mai dinamice și doresc să învețe în medii care să simuleze situații din viața reală, cadrul didactic trebuie să creeze noi medii de învățare care să contribuie la dezvoltarea abilităților de adaptare la schimbările rapide. Ghidarea studenților în abordarea învățării bazate pe probleme (PBL) nu constă doar gruparea lor în echipe pentru a lucra împreună; acest proces necesită mult mai multă implicare și angajament pentru a atinge excelența în educație [103, p. 115].

Aceste dimensiuni ale ariei comportamentale a mentorului contribuie la o relație mentor-mentorabil, care are impact în dezvoltarea mentorabililor atât în domeniul lor personal, cât și în cel profesional. Pe lângă intervențiile în designul fizic al spațiilor de învățare, dotarea cu echipamente și rețineri mobilierului, un mediu inovativ de învățare implică diversificarea instrumentelor și strategiilor de predare, adoptarea unei viziuni curriculare multidimensionale, adaptată la cerințele pieței muncii, precum și introducerea activităților interactive pentru a intensifica procesul de dobândire a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor.

Pornind de la scopul și obiectivele cercetării noastre, am configurat *Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior* prezentat în figura 2.14 în bază căruia am elaborat programul de formare a mentorului universitar.

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.

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, se bazează pe *Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior* prezentat în figura de mai jos.

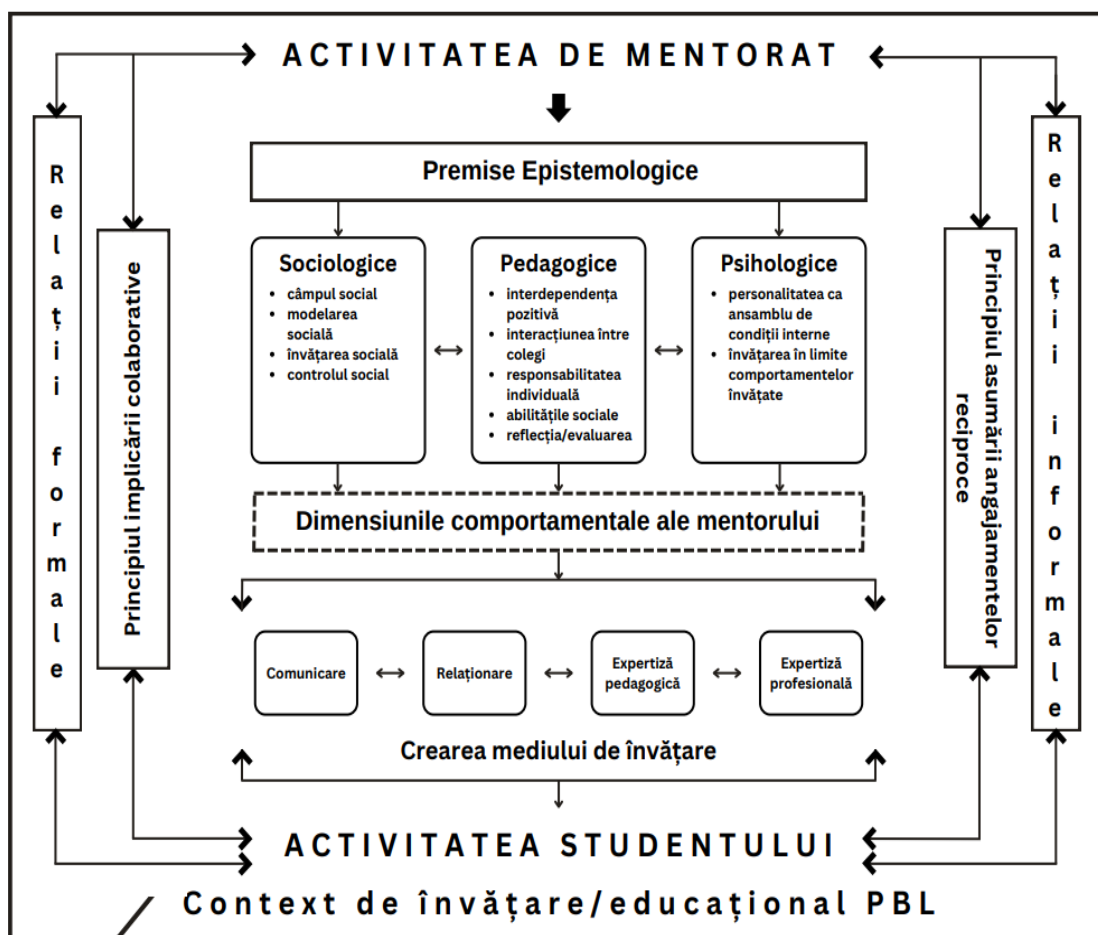


Fig. 2.14. Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior

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 mentorabil 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 din elementele centrale și coagulante.

Toate aspectele legate de mentorat și de relația mentor-mentorabil au la bază multiple 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.

Bazându-ne pe ideile-cheie prezentate în modelul pedagogic, am elaborat *Programul de formare a mentorilor*, în care am subliniat că mentorul are rolul central în crearea unui mediu favorabil pentru mentorat. Prin urmare, obiectivele, conținutul și modalitățile de implementare a

acestui program sunt orientate spre dezvoltarea dimensiunilor comportamentale evidențiate în figura 2.15.

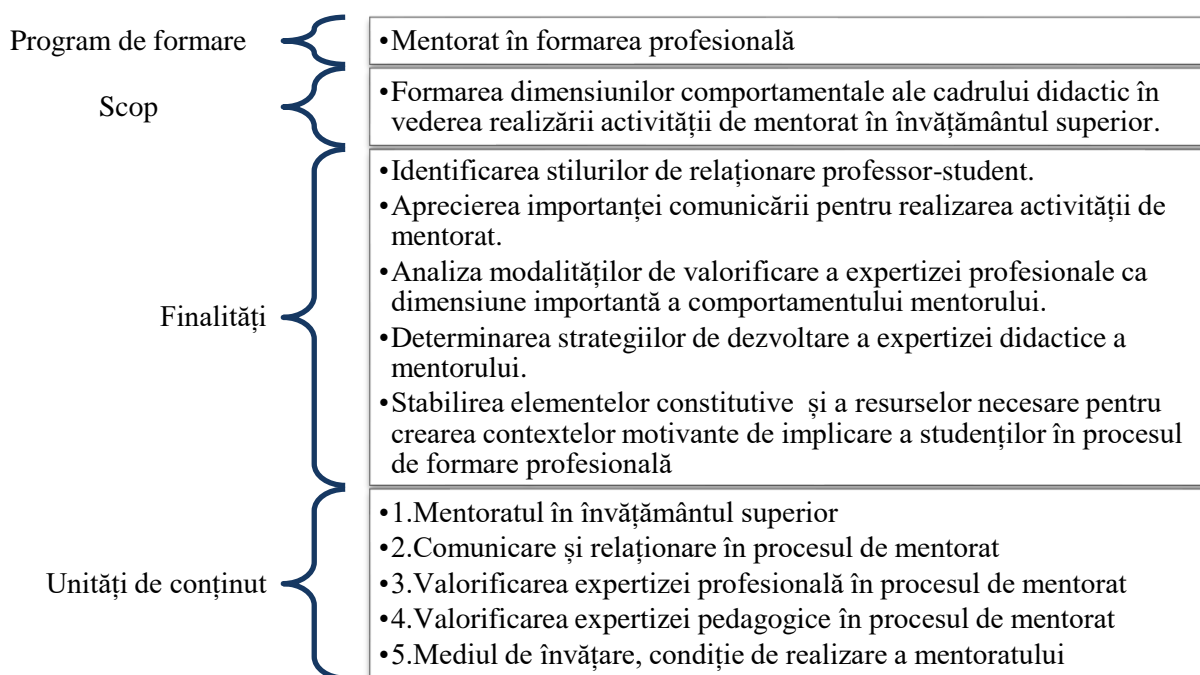


Fig. 2.15. Abordarea metodologică a programului de formare a mentorilor

Prin urmare, deducem că scopul fundamental al mentoratului constă în învățare și dezvoltare, iar o colaborare mentor-formabil consolidează aspecte identitare care influențează dezvoltarea profesională și maturitatea vocațională a fiecărui participant.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. 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.
2. 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.
3. 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.

4. 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.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL DE DEZVOLTARE A DIMENSIUNILOR COMPORTAMENTALE ALE MENTORULUI

3.1. Manifestări ale comportamentului mentorului universitar. Cercetare de diagnosticare și constatare

Cercetarea științifică se bazează pe anumite principii care ghidează diverse acțiuni în vederea atingerii scopului și obiectivelor sale. Activitatea științifică este influențată de factori precum complexitatea temei și contextul în care se desfășoară pregătirea profesională a cercetătorului. De asemenea, aceasta implică formularea de ipoteze ce necesită a fi testate. În vederea verificării ipotezei propuse de noi la începutul cercetării (*vom dezvolta dimensiunile comportamentale ale mentorului universitar, dacă procesul se va baza pe repere teoretice și metodologice ale activității de mentorat; va fi valorificat Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior și soluționării problemei (Care sunt reperele teoretice și metodologice ale activității de mentorat în învățământul superior și dimensiunile comportamentale ale profesorului-mentor, capabil să creeze un context de formare profesională a studenților apropiat și solicitat de piața muncii ?)*), am lansat experimentul pedagogic.

Obiectivul cercetării este de a aplica și, ulterior, de a valida *Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior* pentru a dezvolta și a consolida caracteristicile comportamentale (de relaționare, comunicare, expertiză pedagogică și expertiză profesională) ale mentorului universitar pentru a facilita și dimensiunea creării unor medii noi de învățare.

Contribuția cercetării constă în furnizarea unui model pedagogic care evidențiază caracteristicile comportamentale ale unui mentor care desfășoară activității de mentorat în învățământul superior, dezvoltarea înțelegerii unor concepte relevante precum și definirea noțiunii de *dimensiune comportamentală*, vom contribui la consolidarea domeniului științific al *Pedagogiei universitare*.

Prin elaborarea acestui model, am încercat să prezentăm activitatea mentorului în mediul universitar din perspectiva creării și valorificării oportunităților de formare profesională relevante pentru misiunea actuală a învățământului superior (învățarea prin soluționarea problemelor legate de piața muncii). Elaborarea unui program de formare continuă axat pe dezvoltarea comportamentului mentorului servește drept suport conceptual și metodologic pentru universitățile din țara noastră.

Pornind de la premisele că:

- *profesorul universitar influențează un context de învățare modificat;*
- *mentoratul, ca orice altă formă de învățare, are loc într-un anumit context;*

- *mentorul este cel care creează contextul favorabil pentru mentorat;*
- *cadrele didactice universitare vor poseda dimensiunile comportamentale ale profesorului-mentor, dacă vor fi instruite în cadrul unui program axat pe reperatele modelului pedagogic;*
- *mentorul reprezintă persoana care se încadrează în aria comportamentală descrisă în capitolul 2, am inițiat faza aplicativă a cercetării, experimentul cu cele trei faze: premergătoare (de diagnosticare), de experimentare propriu-zisă (de formare) și de evaluare (de constatare).*

În etapa *de diagnosticare* am identificat eșantionul: grupul experimental (**GE**) și cel de control (**GC**), ambele constituite din cadre didactice din cadrul facultăților UTM. De asemenea, am elaborat instrumentul de cercetare, *Chestionarul de evaluare inițială privind activitatea de mentorat în învățământul superior*, care a fost distribuit întregului eșantion.

Obiectivele experimentului de diagnosticare au vizat următoarele aspecte:

- *identificarea nivelului de cunoaștere a conceptelor de bază: mentor, mentorat, mentorabil, mediu de învățare, paradigmă educațională, învățarea bazată pe probleme, aspecte comportamentale;*
- *evaluarea nivelului de cunoaștere și însușire a constructului comportamental al mentorului;*
- *evaluarea nivelului de adaptare la un nou mediu de învățare;.*

Pe parcursul întregului experiment am elaborat și am aplicat:

- a) *Chestionarul de evaluare inițială privind activitatea de mentorat* în învățământul superior pentru a identifica necesitățile de formare / de implementare a unui program de mentorat;
- b) *Chestionarul de evaluare finală*, distribuit după finalizarea instruirii;
- c) *Testul de evaluare*, aplicat la finalizarea instruirii;
- d) *Chestionarul de evaluare a programului de formare* pentru a evalua relevanța și utilitatea temelor abordate, nivelul și calitatea predării, precum și nivelul și calitatea organizării programului de formare.

Pentru a contribui la realizarea obiectivelor experimentului, am identificat eșantionul, constituit din 99 de cadre didactice care își desfășoară activitatea didactică în cadrul Universității Tehnice a Moldovei (UTM). Acest eșantion a fost divizat în două subgrupuri sau loturi: grupul experimental **GE** (49 de persoane) și grupul de control **GC** (50 de persoane).

Principalul instrument folosit în experimentul pedagogic a fost *Aria comportamentală a mentorului*, inclusă în *Chestionarul de evaluare inițială privind organizarea activității de mentorat*. Acest chestionar a fost utilizat în etapele de diagnosticare și verificare, iar rezultatele obținute au fost folosite ca reper pentru elaborarea programului formativ.

Pentru întregul eșantion, care include atât subiecții din lotul experimental, cât și din cel de control, am folosit *Chestionarul de evaluare inițială privind activitatea de mentorat în învățământul superior (Anexa 1)* pentru a evalua situația inițială a cadrelor didactice privind dimensiunile comportamentale necesare pentru organizarea activității de mentorat în mediul universitar.

Acest chestionar a acoperit următoarele aspecte:

- a) informații generale despre respondenți, cum ar fi genul, vârsta, experiența didactică, departamentul și facultatea în care activează;
- b) nivelul de cunoaștere a domeniului mentoratului și a conceptului de *mentor* în învățământul superior;
- c) dificultățile întâmpinate în activitatea didactică;
- d) motivația pentru participarea la un program de formare continuă în domeniul mentoratului;
- e) nivelul de cunoaștere și aplicare a dimensiunilor comportamentale ale mentorului;
- f) caracteristicile mediului de învățare.

Fiecare angajat al UTM a avut acces la un cont de e-mail corporativ personalizat, facilitând distribuirea acestui chestionar, elaborat în Microsoft Forms, pe platforma Microsoft Office 365.

Datele colectate despre eșantion ne-au permis să identificăm atât caracteristicile grupului experimental, cât și ale celui de control. În ceea ce privește genul, am observat că în grupul de control există un număr mai mare de femei decât de bărbați, în timp ce în grupul experimental, raportul dintre bărbați și femei este aproximativ egal.

Tabelul 3.1. Reprezentarea eșantionului (gen)

	<i>femei</i>	<i>bărbați</i>
Grupul experimental (GE)	25	24
Grupul de control (GC)	32	18

Analizând diversitatea de vârstă a respondenților din întregul eșantion, observăm că aceasta este variată, cu o prezență semnificativă a persoanelor cu vârsta cuprinsă între 35 și 45 de ani, precum și a celor mai tinere de 25 de ani. Considerăm această situație ca fiind una favorabilă. Având în vedere că profesorii implicați voluntar în cercetare sunt preponderent încadrați în aceste două categorii de vârstă: tineri specialiști la început de carieră și persoane cu experiență medie, observăm că vom colabora cu acele categorii de vârstă, a căror contribuție profesională are impact asupra instituției: unii datorită rolului lor în transmiterea bunelor practici și stadiului lor avansat în dezvoltarea profesională, iar alții (tinerii specialiști) reprezentând perspectiva evoluției instituționale.

Tabelul 3.2. Reprezentarea eșantionului (vârstă)

	până la 25 ani	între 26-34 ani	între 35-45 ani	între 46-65ani
GE	23	8	16	2
GC	23	8	17	2

Experiența didactică, în general, corespunde vârstei medii a respondenților, ceea ce ne permite să deducem că traiectoria profesională a participanților este strâns legată de locul lor actual de muncă. Avantajele acestei situații includ atașamentul față de instituție, stabilirea obiectivelor de dezvoltare profesională și avansarea în carieră, perspective privite pe termen lung. Această constatare ne încurajează să concluzionăm că persoanele în cauză sunt receptive să asimileze noi cunoștințe, lucru care le va consolida poziția în cadrul domeniului lor de activitate.

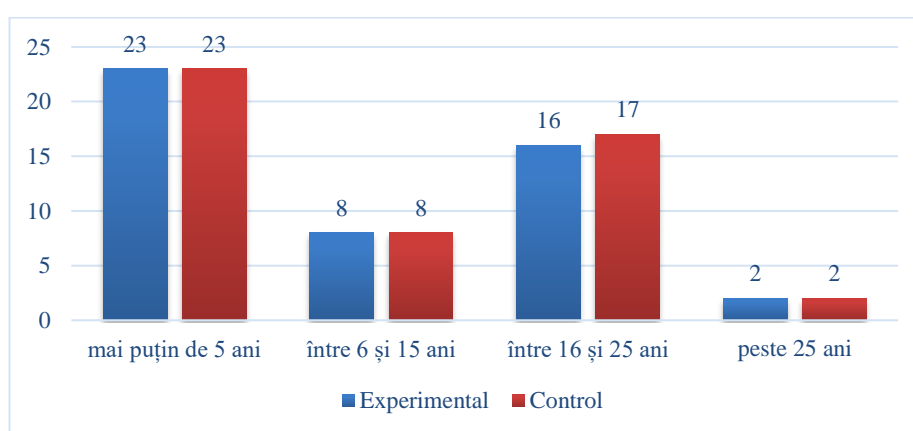


Fig. 3.1. Experiența didactică

Observăm că am reușit să obținem niveluri aproximativ echivalente între eșantionul experimental și cel de control, astfel încât acestea să fie inițial comparabile sub două aspecte: vârstă și experiență didactică.

Un alt aspect reflectat în chestionar a vizat *identificarea a trei dificultăți cu care se confruntă profesorii în exercitarea activităților lor didactice*. Participanții din ambele grupuri, experimental și de control, au menționat o varietate de probleme, de la lipsa experienței didactice până la aspecte de natură birocratică, dificultăți în gestionarea propriilor emoții etc., precum și lipsa cunoștințelor referitoare la metodele de motivare a studenților pentru a se implica în realizarea sarcinilor academice, dar și stimularea participării la ore.

În vederea unei prelucrări eficiente a datelor și pentru claritatea și explicitarea răspunsurilor oferite de participanți, sintetizăm în tabelul 3.3. natura dificultăților pe diferite dimensiuni, corelate cu experiența didactică.

Tabelul 3.3. Dificultăți cu care se confruntă profesorii în realizarea demersului educațional

EXPERIENȚĂ DIDACTICĂ				
TIP	mai puțin de 5 ani	între 6 și 15 ani	între 16 și 25 ani	peste 25 ani
Psiho-emoțională	<ul style="list-style-type: none"> - stres; - gestionare defectuoasă a timpului; - epuizarea după ore; - emoții în timpul discursului; - coerența/ structurarea gândurilor. 	<ul style="list-style-type: none"> - emoții în momentul predării; - stres organizațional; vulnerabilitatea la stres; - lipsa propriei motivații. 	<ul style="list-style-type: none"> - gestionarea emoțiilor studenților; - gestionarea emoțiilor proprii în urma unor nemulțumiri nefondate ale studenților; - lipsa de răbdare și timp. 	<ul style="list-style-type: none"> - lipsa de timp în transmiterea informației calitative; - atitudine ne-respectuoasă din partea studenților.
Aspect didactic	<ul style="list-style-type: none"> - dificultate în transmiterea mesajului didactic (este expertiză, lipsește experiența); - lipsa experienței în domeniul profesional; - răspunsul la întrebările pe care nu le cunosc; - partajarea unui material mai complex pentru studenți de diferit nivel; - asigurarea obiectivității în notare; - utilizarea diferitelor tehnici de predare; - explicarea conținuturilor într-o formă mai accesibilă. 	<ul style="list-style-type: none"> - aprecierea obiectivă a cunoștințelor; - argumentarea notei; - necunoașterea criteriilor de evaluare; - tehnici de predare; - organizarea lecției; - formularea obiectivelor. 	<ul style="list-style-type: none"> - formularea sarcinilor de lucru; - monitorizarea îndeplinirii sarcinilor; - evaluarea obiectivă; - cum să nu copieze studenții la teste; - pregătirea anterioară insuficientă a studenților; - nivelul polarizat de cunoștințe ale studenților. 	<ul style="list-style-type: none"> - nivel polarizat de pregătire a studenților.
Relaționare și comunicare	<ul style="list-style-type: none"> - dificultăți de relaționare și comunicare cu studenții; - dificultăți în gestionarea situațiilor de conflict; - motivarea studenților de a învăța / implicarea tuturor studenților din echipă să 	<ul style="list-style-type: none"> - motivarea studenților; - stabilirea contactului cu studenții; - cum să comunicăm eficient; - comportamentul studenților. 	<ul style="list-style-type: none"> - motivarea și captarea atenției studenților; - implicarea studenților în realizarea sarcinilor individuale și de grup; - reticența studenților la realizarea sarcinilor; - absența studenților de la ore cu 	<ul style="list-style-type: none"> - motivarea studenților.

	<ul style="list-style-type: none"> lucreze asupra proiectului; - disciplina studenților; - frecvența scăzută la ore a studenților din anii 3 sau 4; - intersectarea job-ului cu studiile; - obținerea respectului din partea studenților; - vârsta apropiată de cea a studenților; - necunoașterea limbii române / engleze. 	<ul style="list-style-type: none"> ulterioara dificultate de însușire a materiei de studiu. 	
Dinamismul tehnologiei	<ul style="list-style-type: none"> - valorificarea parțială a platformelor educaționale și a echipamentelor, tehnologiilor, 	<ul style="list-style-type: none"> - schimbarea rapidă a tehnologiilor. - provocările noilor medii de predare. 	
Condiții tehnico-logistice	<ul style="list-style-type: none"> - birocrăția în procesul didactic. 	<ul style="list-style-type: none"> - lipsa accesului la internet de calitate; - grupe cu mulți studenți și sala de laborator mică. 	<ul style="list-style-type: none"> - multitudinea de acte birocratice; - conexiune slabă la internet; - lipsa echipamentului; - orar rigid.

Din observațiile exprimate de participanți, se remarcă prezența problemelor de ordin *psihonoțional*, indiferent de experiența lor în predare, fie că aceasta este mai mică de 5 ani sau depășește 25 de ani de activitate didactică. Aceștia se confruntă cu aceleași dificultăți, precum stres și dificultăți în gestionarea propriilor emoții în procesul de predare. Potrivit explicațiilor oferite de respondenți, aceste dificultăți sunt generate de teama de a vorbi în public, aspect ce afectează și transmiterea eficientă a mesajului didactic din cauza lipsei abilităților de gestionare a emoțiilor, subliniind astfel necesitatea de a dezvolta competențe în domeniul inteligenței emoționale. De asemenea, sarcinile multiple cu care se confruntă duc la o gestionare inefficientă a timpului dedicat predării și pregătirii pentru ore, conform detaliilor oferite de colegi.

Cu privire la *aspectul didactic*, majoritatea profesorilor au evidențiat dificultăți în formularea obiectivelor lecției, evaluarea obiectivă a studenților și discrepanțele de nivel în cunoștințe, ceea ce complică transferul de cunoștințe noi. Respondenții cu mai puțină experiență didactică au recunoscut lipsa de cunoștințe referitoare la tehnicile de predare. De asemenea, observăm că aceștia se confruntă cu mai multe dificultăți, printre care lipsa de cunoaștere a

mecanismelor care ar facilita transmiterea conținuturilor complexe într-un mod mai accesibil pentru studenți. Un aspect de frustrare pentru colegii mai tineri este exprimat atunci când sunt întrebați să vină cu unele precizări, iar ei nu cunosc răspunsul.

În ceea ce privește *relaționarea și comunicarea*, profesorii cu diferite niveluri de experiență au remarcat dificultăți în motivarea studenților pentru învățare și menținerea atenției pe parcursul activităților academice, precum și absența de la ore, care complică și mai mult activitatea didactică. Această dificultate este amplificată de lacunele în dobândirea de noi cunoștințe la studenți, ceea ce duce la un proces de învățare ineficient, precum și de eforturile suplimentare ale profesorilor pentru a oferi suport celor care nu au însușit materia din cauza frecvenței scăzute.

De asemenea, profesorii cu până la 15 ani de experiență didactică au evidențiat dificultăți în relaționarea și comunicarea eficientă cu studenții. Ei recunosc că le este dificil să interacționeze cu nativii digitali, dat fiind faptul că aceștia sunt adesea absorbiți de mediul online, ceea ce afectează comunicarea bilaterală.

Dinamica tehnologică, disponibilitatea platformelor online și accesibilitatea resurselor gratuite din întreaga lume sunt factori ce complică munca cadrelor didactice. În timp ce aceste inovații extind orizonturile profesorilor, ei se găsesc totodată în ipostaza de a fi învățători, chiar dacă au o experiență semnificativă în domeniu.

În pofida eforturilor Universității Tehnice a Moldovei de a moderniza sălile de curs și de a le dota cu echipamentele necesare pentru asigurarea unui proces didactic eficient, cadrele didactice evidențiază totuși un șir de lacune existente. Acestea se referă în special la necesitatea de a reduce birocrăția prin eliminarea actelor inutile sau repetitive, flexibilitatea orarului pentru profesori și asigurarea conexiunii la internet în toate sălile de curs.

În ceea ce privește totalitatea răspunsurilor subiecților implicați în experiment, se conturează câteva tendințe comportamentale, și anume: profesorii mai tineri se concentrează în special pe lipsa de experiență și sunt preocupați de posibilele dificultăți și lacune specifice la început de carieră, în timp ce profesorii cu o experiență mai mare de 25 de ani pun accentul pe comportamentul studenților, cum ar fi *lipsa de respect* sau *nivelul polarizat de pregătire*, precum și pe *motivarea acestora*. Având în vedere diversitatea situațiilor cu care se confruntă, apreciem sinceritatea și deschiderea profesorilor de a-și împărtăși experiențele.

O altă întrebare deschisă, care abordează rolul mentorului în mediul educațional, a fost propusă cu scopul de a evalua nivelul de cunoaștere al cadrelor didactice în privința acestui concept și a rolului său în context academic. Pentru interpretarea răspunsurilor, le-am grupat pe mai multe dimensiuni, și anume: identitatea mentorului; atribuțiile sale; cunoștințele pe care le deține și comportamentul său, acestea fiind reflectate în tabelul 3.4:

Tabelul 3.4. Ce reprezintă un mentor?

Mentor	Răspunsuri oferite de respondenți
Cine este?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Un cadru didactic experimentat, cu diverse expertize în domeniul didactic, profesional și de viață.</i> - <i>Un model pentru studenți și colegi.</i> - <i>Un conducător științific.</i> - <i>Un îndrumător, un sfătuitor.</i> - <i>Un ghid și expert în domeniu.</i> - <i>O persoană capabilă să ofere sfaturi și idei utile în situații stresante, neclare sau neobișnuite.</i> - <i>Poate forma nu doar oficial un cadru didactic, dar poate fi apelat oricând în caz de neclarități.</i> - <i>Un exemplu demn de urmat în pedagogie.</i> - <i>O persoană care transmite studenților anumite cunoștințe și abilități.</i> - <i>Un ghid în procesul didactic sau științific.</i> - <i>O persoană cu experiență care ajută alți colegi.</i> - <i>Un învățător al artei de a învăța să înveți, un manager de echipă.</i> - <i>O persoană care ghidează și îndrumă unde se poate de găsit răspuns la o întrebare.</i> - <i>O persoană cu succese palpabile în mediul educațional, capabilă și dispusă să împărtășească din experiența sa.</i> - <i>O persoană de încredere pentru studenți.</i> - <i>O călăuză pentru studenți.</i> - <i>O persoană capabilă să transmită cunoștințele și experiența sa.</i> - <i>O persoană care împărtășește cu plăcere cunoștințele cu discipolii.</i> - <i>O persoană care oferă sprijin în atingerea obiectivelor educaționale.</i> - <i>Un îndrumător neremunerat (voluntar).</i> - <i>O persoană la care te adresezi când nu știi ce să faci.</i> - <i>Un specialist care formează cadre didactice.</i> - <i>Un tată, un frate, o mamă, o soră!</i> - <i>Un lider.</i> - <i>Un bun pedagog și psiholog.</i> - <i>Un înțelept care a îmbătrânit în cadrul instituției, stând de vorbă cu novicii.</i>
Ce face?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ghidează un profesor debutant.</i> - <i>Ajută la atingerea obiectivelor.</i> - <i>Oferă sfaturi în vederea soluționării unei probleme.</i> - <i>Oferă direcție.</i> - <i>Ajută pe alții să crească.</i> - <i>Formează diverse abilități la studenți.</i> - <i>Inspiră, îndrumă.</i> - <i>Ajută în dezvoltarea personală a formabililor.</i> - <i>Motivează și provoacă studenții pentru a-și atinge obiectivele.</i> - <i>Oferă posibilitate celor instruiți să crească.</i> - <i>Trezește interesul pentru învățare.</i>
Ce cunoaște?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cunoaște multe tehnici de predare, învățare, evaluare.</i> - <i>Știe cum să formuleze obiective și sarcini adecvate.</i> - <i>Cunoaște foarte bine domeniul de specialitate.</i> - <i>Știe cum să transmită cunoștințe și experiențe.</i> - <i>Dezvoltă noi competențe la discipoli.</i>
Cum este?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Este corect și perseverent.</i> - <i>Are un fundament moral solid.</i> - <i>Este un model de disciplină, atitudine și corectitudine.</i> - <i>Este imparțial și nediscriminatoriu.</i>

Analizând opiniile exprimate în eșantionul identificat, observăm că unii participanți au descris conceptul de *mentor* ca pe un ghid și model pentru studenți, situând *mentoratul* în relația dintre un profesor-mentor și student, în timp ce alții îl consideră un specialist care contribuie la formarea cadrelor didactice.

Sinteza percepțiilor cu privire la definirea conceptului de *mentor* sugerează că acesta este asociat cu diverse roluri și calități, cum ar fi *model, exemplu, îndrumător, ghid, călăuză, povățuitor, voluntar, expert, lider, conducător științific*. De asemenea, unele răspunsuri folosesc metafora unui *înțelept care a acumulat înțelepciune îmbătrânind în cadrul instituției și o împărtășește cu cei aflați la început de drum*, subliniind astfel originea și importanța mentoratului. Totuși, un singur respondent admite că nu este familiarizat cu conceptul de *mentor*.

În ceea ce privește experiența personală cu mentorii, constatăm că din eșantionul nostru, 31 de cadre didactice au beneficiat de suportul unui mentor, în timp ce 68 de subiecți au negat că au avut un mentor.

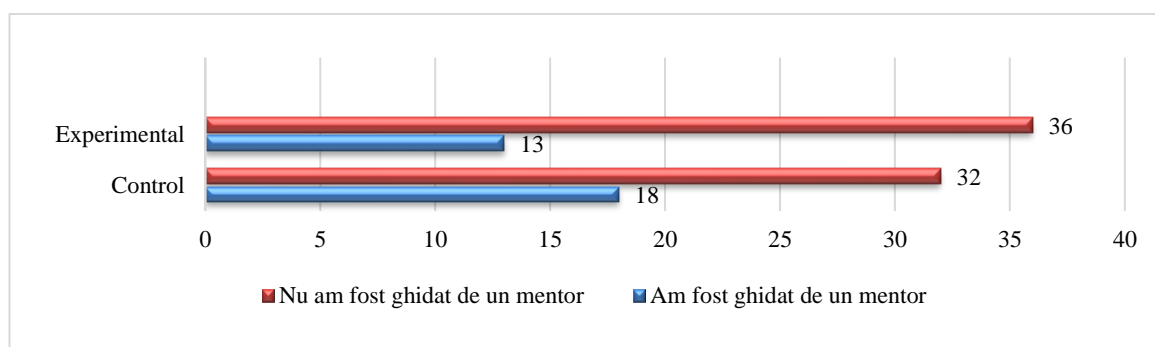


Fig. 3.2. Ați fost ghidați de un mentor?

În discuțiile cu subiecții cu mai puțină experiență didactică, aceștia au detaliat că, pe când se aflau în perioada studenției, unele cadre didactice și-au asumat rolul de ghizi și modele față de ei, încurajându-i și susținându-i, în special pe plan personal. În schimb, colegii cu peste 15 ani de experiență în predare au dezvăluit că în debutul carierei lor didactice au fost mentorați profesional de către persoane mai în vârstă și mai experimentate în domeniul formării profesionale.

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 în principal 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.

Referitor la posibilitatea subiecților de a desfășura activitatea de mentorat, din rezultatele obținute, observăm că majoritatea respondenților din ambele loturi, și anume 78, și-au manifestat interesul de a se implica într-o astfel de activitate după o eventuală instruire. Aceste date reconfirmă faptul că fenomenul *mentoratului* nu este un concept nou sau necunoscut. Problema constă preponderent în înțelegerea esenței activității: pe cine și în ce context mentorăm. Această incertitudine se reflectă prin faptul că marea majoritate a cadrelor didactice și-au exprimat disponibilitatea de a se implica în activitatea de mentorat după o eventuală instruire.

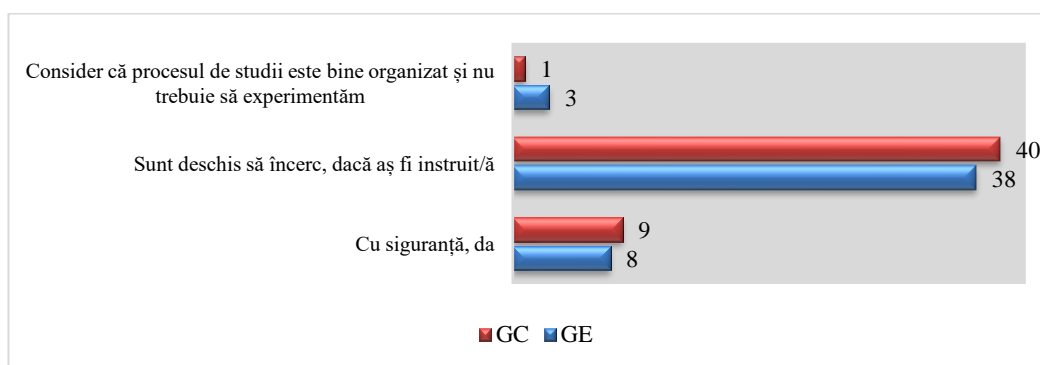


Fig. 3.3. Ați putea realiza o activitate de mentorat?

Pe de altă parte, 4 respondenți manifestă o lipsă de entuziasm și o reticență în a desfășura o activitate de mentorat în învățământul superior. Putem interpreta această reacție din perspectiva faptului că aceștia nu cunosc prea multe despre domeniul mentoratului și au selectat opțiunea de a rămâne pe tradițional.

În ceea ce privește *proiectarea unei activități de mentorat*, constatăm că numărul celor implicați în această sarcină este relativ redus, atât în lotul experimental, cât și în cel de control, câte 2 din fiecare grup.

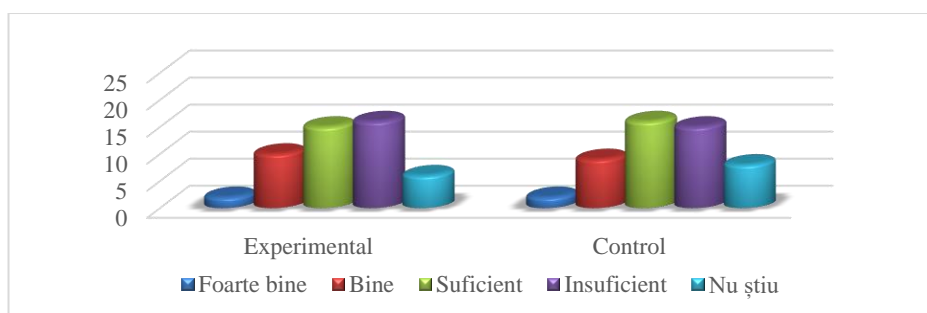


Fig. 3.4. Proiectați o activitate de mentorat?

După cum observăm, majoritatea respondenților, câte 31 din fiecare grup al eșantionului, abordează doar parțial această activitate. În același timp, este evident gradul sporit de subiectivitate în răspunsurile celor care nu au o viziune clară asupra activității de mentorat, mai cu seamă, când ne referim la aspecte concrete, cum ar fi proiectarea acestei activități. Avansăm presupunerea că aprecierile cu calificativul „suficient” și „insuficient” ar putea reflecta o lipsă de încredere în evaluarea adecvată a procesului de mentorat.

În privința înțelegerii cadrului de branding profesional al mentorului, respondenții din ambele loturi au manifestat un nivel relativ modest de cunoaștere. Mai mult de jumătate dintre aceștia au o înțelegere parțială a elementelor esențiale ale acestui cadru. Doar 2 respondenți, câte unul în fiecare lot, au afirmat cunoașterea acestuia. În aceste condiții, constatăm că este necesară o familiarizare mai bună cu aceste concepte, pentru a asigura un mentorat eficient și bine structurat.

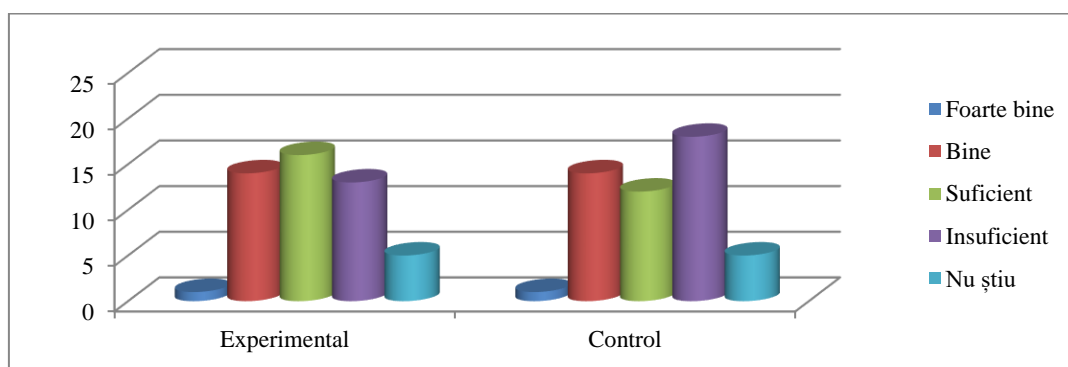


Fig. 3.5. Cunoașteți cadrul de branding profesional al mentorului?

Prin evaluarea răspunsurilor constatate presupunem, totodată, că acestea au un grad de subiectivitate determinat, pe de o parte, de faptul că un proces didactic, oricum, orientează profesorii spre cunoașterea anumitor aspecte ale activității lor, dar nu neapărat, constată prezența unor cunoștințe, determinate de anumite procese sau abordări noi.

În ceea ce privește *motivația de a se înscrie într-un program de mentorat*, au fost propuse 5 opțiuni: *obținerea unui certificat, dezvoltarea personală, dobândirea de noi cunoștințe, îmbunătățirea competențelor profesionale și cerința din partea administrației*. Respondenții au avut posibilitatea de a selecta mai multe opțiuni, inclusiv toate cele 5.

Datele obținute indică faptul că majoritatea respondenților au fost motivați să se înscrie în programul de mentorat, în principal, pentru a dobândi cunoștințe și competențe noi, a-și îmbunătăți aptitudinile profesionale și pentru dezvoltare personală. Aceste motive au fost urmate de dorința de a *obține un certificat*, în timp ce pentru un număr nesemnificativ de persoane, motivația a fost determinată de cerința administrației de a avea angajați instruiți în cadrul programelor de formare profesională.

Opțiunile exprimate, în raport cu numărul de respondenți, ne încurajează și ne fac să avem încredere că personalul academic, indiferent de experiența didactică acumulată, înțelege necesitatea actualizării comportamentului profesional.

În continuare vom analiza rezultatele referitoare la 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.

Astfel, pe dimensiunea de *comunicare* constatăm că 4 și, respectiv, 3 persoane demonstrează o înțelegere ridicată a stilurilor de comunicare, iar un număr la fel de mic: 4 și, respectiv, 5 aplică diverse tehnici pentru a îmbunătăți comunicarea defectuoasă. Totuși, numărul celor care cunosc structura unui feedback și oferă feedback constant este mai redus.

Din reprezentarea grafică observăm că pentru cunoașterea diferitelor stiluri de comunicare, precum utilizarea strategiilor de comunicare, a tehnicilor de soluționare a problemelor, cele mai mari cote (cca 43 de respondenți) declară o apreciere la nivel de *suficient*. Concluzionăm că totuși cadrele didactice sunt mai versate în stilurile de comunicare (dat fiind și caracterul teoretic al aspectului comportamental), autoaprecierea prin calificativul *bine*, revine pentru 39 de respondenți. Mai dificil este aspectul practic, cel exprimat prin abilitatea profesorului universitar de a utiliza diverse strategii de comunicare – aici constatăm doar 33 de respondenți care s-au apreciat cu calificativul *bine*.

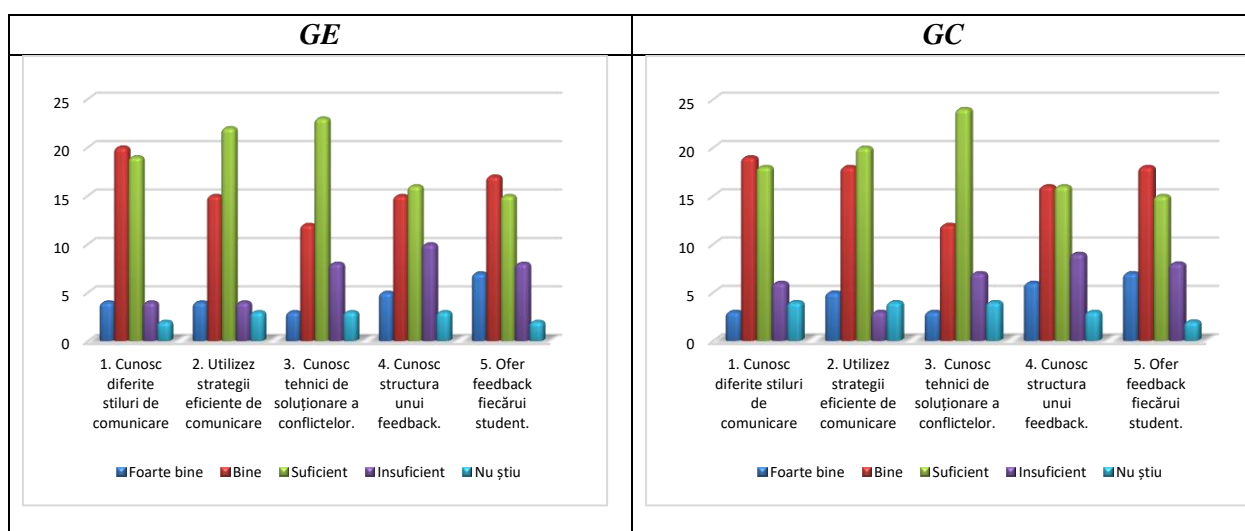


Fig. 3.6. Dimensiunea de comunicare

Prin analiza percepției vizuale și a numărului de respondenți corelați cu autoevaluările lor, putem constata că soluționarea problemelor este chiar mai dificilă. În ceea ce privește feedbackul, ca modalitate de comunicare și relaționare între profesor și student, situația este mai ambiguă. Un număr de 6 persoane din eșantion declară că nu cunosc suficient structura unui feedback, în timp ce un alt grup de 51 de persoane oferă feedback suficient sau insuficient, pe de altă parte, 49 de persoane oferă feedback în mod eficient studenților.

Cu privire la aspectul *relațional*, constatăm că aproximativ 40 de persoane sunt familiarizate cu variatele tipuri de personalitate și cu specificul unei interacțiuni eficiente dintre mentor și discipol. Mai puțin de jumătate dintre aceștia, 32 subiecți, sunt familiarizați cu acest aspect, în timp ce peste jumătate dintre aceștia nu demonstrează o familiaritate adecvată, de exemplu, cu tipurile de personalitate. La polul opus, aproximativ 10 persoane s-au arătat versate în cunoașterea tipurilor de personalitate, având capacitatea de a stabili un contact cu diferite tipuri de persoane.

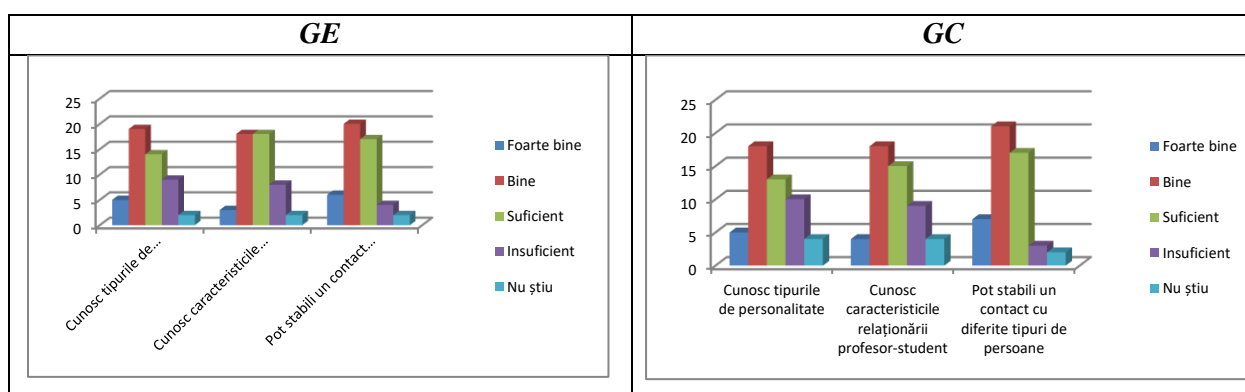


Fig. 3.7. Dimensiunea de relaționare

În ceea ce privește *valorificarea expertizei profesionale*, cadrele didactice manifestă o reticență similară în a recunoaște capacitatea lor de a absorbi, aplica și inova în domeniul lor de predare.

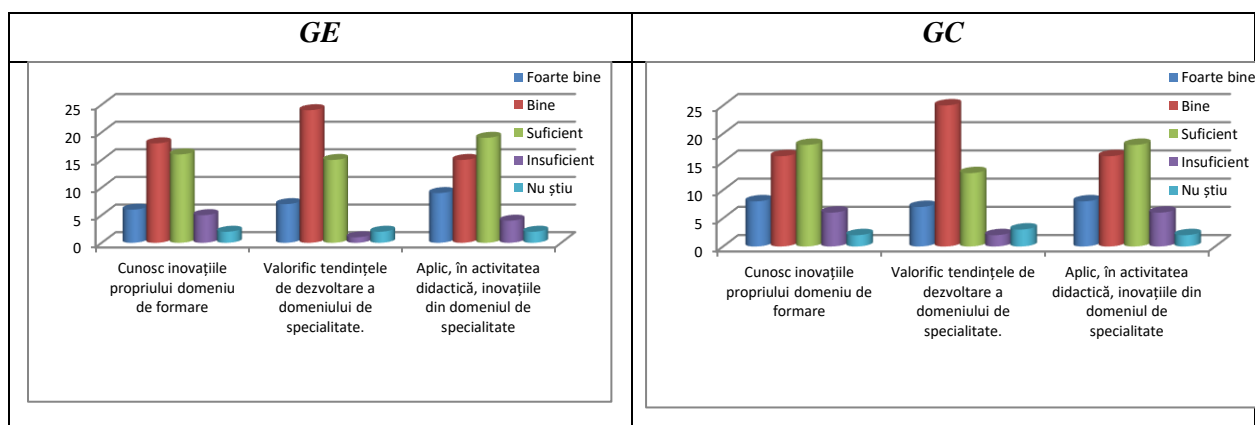


Fig. 3.8. Dimensiunea expertizei profesionale

Din prezentarea grafică observăm că 68 de persoane din întregul eșantion au o cunoaștere relativ bună a inovațiilor din domeniul lor de specialitate. Același calificativ se regăsește la un număr similar de persoane care aplică, în activitatea didactică, inovațiile propriului domeniu profesional. Totodată, constatăm o creștere a numărului de persoane (49) care valorifică *bine* tendințele de dezvoltate a domeniului de specialitate, în timp ce numărul celor care valorifică tendințele *suficient* scade până la 28. Un număr foarte mic, 6, nu valorifică în mod adecvat sau deloc tendințele de dezvoltare din domeniul lor, indicând o posibilă lipsă de informare sau incapacitate în a le integra în activitatea didactică, ceea ce ne face să înțelegem că aceștia, fie nu sunt bine informați, fie nu reușesc ori nu știu cum să valorifice tendințele propriului domeniu de formare în activitatea didactică. Rezultatele sugerează actualizarea și îmbunătățirea practicilor de predare, adaptându-le la evoluțiile și tendințele din domeniul de specialitate.

Reflexia asupra *expertizei pedagogice* arată că 70 de respondenți consideră că aceasta este la un nivel satisfăcător. Alți 20 de respondenți, un număr semnificativ, au apreciat cu calificativele *insuficient* și *nu cunosc* aceste aspecte ale demersului didactic. În contrast, constatăm că un număr mic (1-2 persoane) valorifică diverse aspecte ale expertizei pedagogice la un nivel înalt.

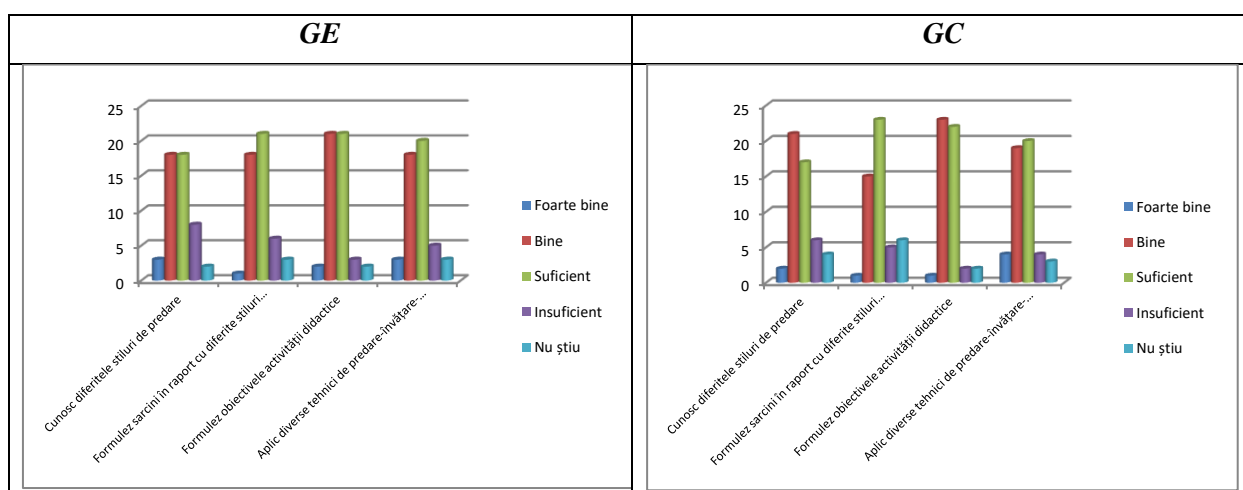


Fig. 3.9. Dimensiunea expertizei pedagogice

Concluzionăm că participanții dețin cunoștințe și abilități în domeniul stilurilor de predare, formulării sarcinilor, stabilirii obiectivelor și aplicării tehnicilor de predare. Cu toate acestea, există oportunități de îmbunătățire, mai ales în înțelegerea diferitelor stiluri de predare, precum și în dezvoltarea abilităților de aplicare a diverselor tehnici în contextul activităților educaționale.

O analiză comparativă a celor două dimensiuni comportamentale: *expertiza profesională* și *expertiza pedagogică*, denotă, totuși, o apreciere mai pozitivă (determinată de o imagine profesională de sine mai înaltă), pentru dimensiunea expertizei profesionale. Lansăm supoziția că acest fapt se datorează nivelului înalt de calificare în domeniul de specialitate (majoritatea

profesorilor fiind deținători ai titlurilor științifice). După cum se cunoaște, expertiza pedagogică, în mare parte, este achiziționată implicit, preponderent din preluarea modelului comportamentului colegilor, propriilor profesori, fapt care nu facilitează neapărat cunoașterea și utilizarea în diversitate a tehnologiilor didactice inovative.

În ceea ce privește *mediul de învățare*, acesta reprezintă o dimensiune complexă în cadrul chestionarului. Întrebările au fost concepute pentru a evalua cunoștințele și abilitățile de aplicare într-un mediu inovativ de învățare, cu o tranziție către *Învățarea bazată pe probleme (PBL)* ca exemplu de mediu colaborativ.

Datele reflectate în reprezentarea grafică denotă evaluarea abilităților în domeniul învățării și gestionării mediului educațional. Acestea etalează că cca 47 au indicat o cunoaștere generală a elementelor unui mediu inovativ și abilitatea de a acționa într-un astfel de mediu, numărul acestora scade semnificativ atunci când vine vorba de cunoașterea particularităților PBL și a modalităților de organizare a acestuia.

Evaluarea cunoașterii particularităților învățării bazate pe probleme arată următoarea distribuție între răspunsurile oferite de subiecți, și anume: 11 persoane apreciază cunoașterea la un nivel *foarte înalt*, alți 59 de respondenți – *bine* și *suficient*. În același timp, persistă un număr semnificativ (10 persoane) semnalând posibile deficiențe în înțelegerea acestui tip de învățare precum PBL.

O provocare semnificativă se observă în capacitatea de organizare a unui mediu de învățare bazat pe PBL, cu majoritatea răspunsurilor situându-se în categoriile *suficient* – 29 persoane, iar *insuficient* și *nu știu* fiind opțiunile selectate de alți 47 de respondenți.

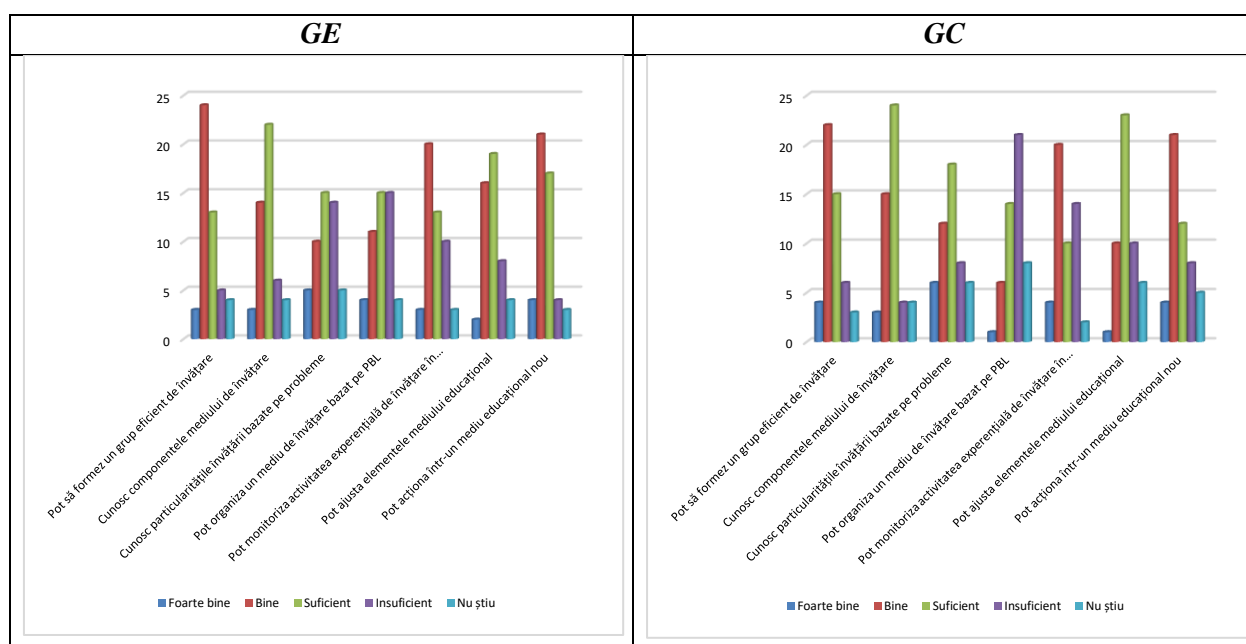


Fig. 3.10. Crearea mediului de învățare

O analiză atentă a datelor denotă aprecieri mai puțin consecvente: pe de o parte, respondenții declară că pot organiza un mediu de învățare bazat pe PBL, preponderent la un nivel suficient și insuficient, pe de altă parte, ponderea aprecierii cu *bine*, a capacității de monitorizare a unui mediu de învățare experiențial, este destul de mare, la fel ca și afirmația că *pot acționa* într-un mediu de învățare nou. Aceste constatări ne readuc la afirmația că profesorii universitari, realizându-și activitatea profesională zi de zi, desigur că depășesc anumite situații tipice ale activității, dar toate acestea sunt apreciate separat, fără a fi integrate într-un context de învățare schimbat, adaptat unei activități de mentorat.

În general, în ceea ce privește crearea mediilor de învățare, din informațiile obținute deducem că există diverse niveluri de competență în rândul participanților în ceea ce privește abordarea diferitor aspecte ale procesului de învățare și gestionare a mediului educațional. Identificarea acestor lacune reprezintă un punct de referință important, oferindu-ne indicii pentru dezvoltarea ulterioară a aptitudinilor în acest domeniu.

Chestionarul s-a încheiat cu o întrebare de verificare privind motivația respondenților de a se înscrie într-un program de mentorat. Această întrebare a fost inclusă pentru a oferi respondenților să-și exprime propria perspectivă cu privire la motivația lor de a participa la un program academic de mentorat. Subliniem că majoritatea respondenților au optat pentru variante care se concentrau pe dobândirea de noi cunoștințe, dezvoltare personală și îmbunătățirea abilităților de predare. Analizând datele, constatăm că aceleași motive au fost evidențiate în continuare, *dezvoltarea personală și consolidarea competențelor didactice* fiind considerate principalele motive pentru participarea la programul de formare continuă. *Obținerea unui certificat* nu s-a regăsit printre priorități pentru cadrele didactice.

De asemenea, opțiuni precum: *învățarea unor noi tehnici de predare, dobândirea de cunoștințe de la alții, interacțiunea mai activă cu colegii, provocarea de către conținuturile curriculare, învățarea pentru a putea instrui cu succes viitorii studenți, îmbunătățirea predării și studierea PBL-ului* au fost menționate de colegi ca fiind motive importante.

Un alt aspect al motivației subiecților a vizat conștientizarea beneficiilor mentoratului la nivel personal, cum ar fi: *evaluarea propriului rol de mentor, identificarea domeniilor în care ar trebui să-și îmbunătățească practica de predare, primirea îndrumării și a sfaturilor de la mentori cu experiență în domeniu, învățarea și aplicarea abilităților necesare pentru a deveni ei înșiși mentori*.

Această situație este 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.

În acest context, propunem inițierea unui program de instruire a mentorilor în mediul universitar, axat pe dezvoltarea dimensiunilor comportamentale ale acestora, 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.

3.2 Aplicarea experimentală a modelului pedagogic al activității de mentorat

Profesorii reprezintă un pilon fundamental al educației, iar performanțele lor didactice și calitatea înaltă a predării reprezintă o inițiativă deosebit de valoroasă în contextul educațional actual. În acest sens, susținerea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pe parcursul întregii lor cariere didactice sunt imperative.

Un instrument eficient pentru a sprijini cadrele didactice în această evoluție îl constituie programele bine concepute de formare în mentorat – un aspect esențial pentru atingerea obiectivelor educaționale. Prin implicarea în activitățile de mentorat în învățământul superior, profesorii pot orienta studenții spre o pregătire adecvată pentru provocările complexe ale pieței muncii.

Instituirea unor programe de formare a mentorilor vizează crearea unei platforme care să aibă un impact formativ asupra diversificării practicii didactice și care să influențeze semnificativ nivelul și profunzimea învățării cadrelor didactice, contribuind astfel la îmbunătățirea pregătirii studenților lor. Această abordare are drept scop consolidarea prestigiului profesorului în societate.

Plecând de la premisa că mentoratul reprezintă una dintre activitățile de dezvoltare personală și profesională oferite profesorilor pentru a-și îmbunătăți abilitățile de ghidare și pentru a-și crește șansele de succes profesional, am inițiat programul de mentorat în formarea diverselor situații – cunoscută sub termenul de „savoir-agir” – un aspect necesar, dar nu suficient, pentru a asigura că profesorii își desfășoară activitatea cu relevanță și etică în procesul de mentorat. Astfel, instruirea pregătește cadrele didactice să dobândească această abilitate *de a acționa în situații și contexte noi*.

Unul din punctele forte ale acestui program de formare vizează îmbunătățirea performanțelor prin dobândirea de cunoștințe noi, prin desfășurarea de activități practice și prin implicarea în procese de interacțiune și co-învățare. Acest context oferă posibilitatea de a învăța unii de la alții și de a înțelege mai bine fenomenul de mentorat educațional și mecanismele sale de funcționare.

Analizând rezultatele obținute de la cele două grupuri, experimental și de control, am identificat dificultățile cu care se confruntă profesorii în activitatea didactică, precum și nivelul de percepție a fenomenului de mentorat în mediul academic. Instituirea acestui program a avut ca scop clarificarea aspectelor care să satisfacă mai multe condiții: necesitate, cerere, dorință, context favorabil. Prin inițierea acestui program de instruire a profesorilor, ne-am propus să contribuim la succesul oricărei inovații educaționale și să furnizăm o educație de calitate.

Acest program a fost elaborat în conformitate cu *Metodologia de Elaborare a Programelor de Formare Profesională Continuă a Cadrelor Didactice*, aprobată prin Ordinul Ministrului MEC nr. 92 din 30. 01.2019.

Programul respectiv reprezentat de Modulul A - 07 Modul Tematic – Mentorat în formarea profesională - 45 ore contact direct și 135 ore activitate individuală, este parte integrantă a stagiului de formare continuă de 10 credite ECTS (300 ore) PSIHOPEDAGOGIE, *Strategii de predare-învățare-evaluare*. Scopul acestui program de mentorat este orientat spre formarea dimensiunilor comportamentale ale cadrelor didactice, cu accent pe facilitarea activității de mentorat în învățământul superior. Instituirea *Programului de mentorat în formarea profesională* a fost identificat drept o condiție favorabilă ce asigură o dezvoltare a dimensiunilor comportamentale ale mentorului universitar și urmărește câteva finalități:

- *Identificarea stilurilor de relaționare profesor-student;*
- *Aprecierea importanței comunicării pentru realizarea activității de mentorat;*
- *Analiza modalităților de valorificare a expertizei profesionale ca dimensiune importantă a comportamentului mentorului;*
- *Determinarea strategiilor de dezvoltare a expertizei didactice a mentorului;*
- *Stabilirea elementelor constitutive și a resurselor necesare pentru crearea contextelor motivante de implicare a studenților în procesul de formare profesională.*

La baza elaborării programului de instruire a cadrelor didactice universitare, *Mentorat în formarea profesională*, a stat *Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior* care reflectă activitatea de mentorat în învățământul superior. Programul a fost proiectat astfel încât să atingă obiectivele propuse, prin selectarea conștientă a conținuturilor potrivite, a resurselor și a strategiilor de instruire care să susțină realizarea finalităților. Unitățile de conținut

au fost elaborate în jurul celor 5 dimensiuni comportamentale identificate în profesiograma mentorului / aria comportamentală descrisă în Capitolul 2, și anume: *relaționare și comunicare, experiența profesională și didactică, crearea noilor medii de învățare*.

Toate aceste elemente au fost incluse cu scopul de a forma o paradigmă conceptuală a întregului proces de mentorat, incluzând actorii implicați, contextul favorabil pentru mentorat etc. Programul de formare a fost configurat din 5 unități de conținut, totalizând 180 de ore și echivalentul a 6 credite ECTS. Fiecare dintre dimensiunile mentoratului se regăsește în conținuturile propuse. Reflectarea conținuturilor, precum și repartizarea pe ore, sunt detaliate în *Anexa 3*.

Tradițional, ca orice apel pentru un program de formare profesională, în cadrul programului *Mentorat în formarea profesională* a fost elaborat un formular electronic distribuit ulterior cadrelor didactice ce activează în cadrul tuturor facultăților UTM. Așa cum am menționat anterior, toți colaboratorii UTM dețin un cont electronic corporativ, ceea ce facilitează comunicarea intra-instituțională. De data aceasta, anunțul referitor la lansarea instruirii în domeniul mentoratului s-a realizat prin poșta electronică, prin care a s-a solicitat completarea formularului. Cadrele didactice vizate au primit linkul și codul QR pentru a se înregistra la programul de formare. În acest formular, respondenților li s-a solicitat: 1) să indice *experiența didactică în ani*, 2) să selecteze *opțiunea cea mai potrivită cu privire la zilele disponibile pentru formare* (fie zilele săptămânii, fie zilele de weekend).

În urma completării formularului, am identificat 49 de cadre didactice care au solicitat instruirea. După crearea a 2 echipe în canale separate pe platforma TEAMS, dar și pe poșta electronică, am invitat grupele să participe la o ședință online de orientare, în care formabilii și-au exprimat preferințele privind perioada preconizată pentru desfășurarea sesiunilor de instruire. La această întâlnire, li s-a oferit oportunitatea de a veni cu propuneri referitoare la modalitatea de instruire, instrumente și platforme de utilizat. De asemenea, participanții și-au exprimat dorința pentru aplicativitate, exersare și concentrare pe partea practică și o mai mică abordare teoretică.

Programul de formare a fost realizat în două runde, cu implicarea a două grupuri de formabili. Astfel, perioadele de formare au fost stabilite, după cum urmează: pentru grupul I, 20.02.2023 - 24.03.2023, grupul II, 09.03.2023 – 10.04.2023. În cadrul aceleiași întâlniri, formabilii și-au manifestat disponibilitatea de a participa la sesiunile de instruire în a doua parte a zilelor de lucru a săptămânii.

Din răspunsurile obținute din *Chestionarul de evaluare inițială*, din reflecțiile privind *dificultățile*, dar și din secțiunea *comentarii și propuneri*, am observat nevoia de ghidare și orientare a profesorilor pentru a obține o înțelegere mai profundă a procesului educațional și pentru

a se adapta la un nou mediu de predare-învățare. Pentru un profesor, această tranziție poate fi plină de provocări, cum ar fi elaborarea curriculumului, selecția și/sau proiectarea resurselor didactice, planificarea lecțiilor, familiarizarea cu metodologiile, utilizarea resurselor, evaluarea și practica reflexivă.

Forma principală a demersului formativ a fost trainingul pentru a promova mentoratul în învățământul superior și pentru a dezvolta aspectele comportamentale ale mentorului. Pe lângă această formă de instruire, au fost încurajate discuțiile, reflecțiile, lucrul în perechi și grupuri mici, oferirea feedbackului continuu etc.

Discuția în cadrul unui training constituie un element esențial pentru îmbunătățirea înțelegerii subiectului, schimbul de idei și dezvoltarea abilităților de comunicare. Discuțiile între colegi au elucidat problemele cu care se confruntă aceștia în activitatea didactică. De asemenea, formabilii au explorat diverse modalități de ghidare a studenților, bazându-se pe propriile experiențe. Prin discuții deschise, s-a urmărit crearea unui mediu în care participanții să se simtă confortabil, să împărtășească idei și să pună întrebări.

Dat fiind faptul că în procesul de învățare, reflecțiile sunt esențiale, iar în cadrul respectivului program de formare profesională acestea nu au fost deloc neglijate. Pe întreaga perioadă a experimentului, participanților li s-au propus exerciții de reflecție asupra propriilor comportamente. Colegii au fost încurajați să-și exprime, atât în scris, cât și oral, propriile lacune și modalități de remediere. În mod evident, s-a promovat și aprecierea aspectelor forte ale acestor dimensiuni.

Reflecțiile și-au demonstrat eficiența în îmbunătățirea înțelegerii mai profunde a informațiilor și în consolidarea gândirii critice a profesorilor. Totodată, exercițiile de reflecție au condus la dezvoltarea auto-cunoașterii. Profesorii au reflectat asupra propriului stil de învățare, preferințe, dar și asupra barierelor, punctelor tari și slabe în procesul de învățare. Acest proces a fost orientat spre înțelegere a modului în care să-și ajusteze strategiile didactice pentru a deveni mai eficienți.

O relație de mentorat se bazează pe numeroase principii. Prin activități în perechi și lucrul în grupuri mici, s-a încurajat participarea egală și colaborarea între membri. Aceste activități au fost concepute pentru a oferi tuturor participanților oportunitatea de a-și exprima opiniile și de a participa la discuții. De asemenea, lucrul colaborativ a încurajat interacțiunea și schimbul de idei, conducând la asumarea reciprocă a angajamentelor pentru a atinge obiectivele comune. În procesul de colaborare, formabilii au fost îndrumați să promoveze diversitatea de perspective și opinii, dar și să le respecte. Această abordare a stimulat discuții mai eficiente și identificarea unor soluții inovatoare.

Pe parcursul acestui demers formativ, profesorii au fost îndrumați să-și dezvolte abilități de oferire a feedbackului. Un aspect esențial l-a constituit feedbackul specific, detaliat și orientat către comportament sau acțiune, pentru a îmbunătăți performanța. O atenție deosebită s-a acordat elaborării materialelor didactice, cum ar fi prezentări PowerPoint, hărți conceptuale, fișe de reflecție, fișe cu sarcini de lucru etc, toate menite pentru a atinge obiectivele propuse și a eficientiza învățarea formabililor-colegi.

În prima sesiune, participanții au fost familiarizați cu structura programului de instruire, obiectivele, finalitățile și livrabilele necesare pentru a completa cu succes modulul. De asemenea, a fost prezentat și cursul creat pe platforma Moodle (ELearningSpaceE), intitulat „*Mentorat în formarea profesională*” (<https://else.fcim.utm.md/course/view.php?id=2296>), unde toți participanții au fost înrolați anterior. Apoi, aceștia au fost familiarizați cu orarul, unitățile de conținut, resursele, suportul de curs, tipurile de sarcini de lucru pentru fiecare dintre acestea (*Anexa 4*).

În cadrul unității de conținut nr. 1, dedicată *Mentoratului în educație*, au fost alocate câte 2 ore pentru fiecare aspect teoretic și practic, iar alte 8 ore – pentru activități individuale. Scopul acestei unități a fost să familiarizeze participanții cu fenomenul mentoratului în învățământul superior, explorând diverse aspecte, cum ar fi modalitățile de implementare, diversitatea tipurilor de mentorat conform cu modele oferite de autori consacrați, precum și documentele regulatorii etc. De asemenea, s-a acordat o atenție deosebită dimensiunilor comportamentale ale mentorului, esențiale pentru desfășurarea eficientă a activității de mentorat. Pentru aspectul practic, a fost propus un exercițiu de auto-reflecție, prin care fiecare participant să elaboreze un profil al mentorului care l-a ghidat, folosind algoritmul propus: *știe, poate, este*.

În cadrul celei de-a doua unități, a fost explorată tema *Comunicare și relaționare în procesul de mentorat*, fiind abordate subiecte, precum particularitățile unei comunicări eficiente între mentor și formabil, diverse stiluri de comunicare, precum și cauzele care duc la o comunicare defectuoasă. Un accent special a fost pus pe înțelegerea conceptului de comunicare asertivă, folosind tehnica Aserțiunea-EU (<engl. *I-message*). În sesiunile practice, s-au propus diverse exerciții pentru practicarea comunicării asertive prin reformulare, parafrizare, recadrare pozitivă și ascultare activă. De asemenea, au fost evidențiate particularitățile comunicării virtuale și, mai ales, pe rețelele de socializare. Pentru activitatea individuală, s-au propus exerciții de reflecție pentru identificarea diferențelor între *Eul public* și *Eul privat*, precum și pentru descrierea situațiilor de comunicare defectuoasă și modalităților de depășire a acestora.

În ceea ce privește *feedbackul educațional*, s-a observat că inițial majoritatea formabililor l-au perceput ca pe o critică la adresa lor. Ulterior, ei au fost familiarizați cu acest concept, structura

și importanța acestuia. Pentru aprofundarea subiectului, au fost propuse exerciții practice cu scopul de a distinge între feedbackul pozitiv și cel negativ, obiectiv și subiectiv. De asemenea, s-a exersat și formularea sugestiilor de îmbunătățire.

În ceea ce privește dimensiunea de *relaționare*, s-au prezentat particularitățile relației dintre mentor și formabil, iar testul MBTI a fost propus pentru identificarea tipurilor de personalitate. Am abordat, de asemenea, subiecte precum inteligența emoțională, rolul emoțiilor în procesul de relaționare, dar și empatia didactică. Pentru activitatea practică s-a propus realizarea exercițiului *Fereastra lui Johari*, care evidențiază cunoștințele despre sine (completarea cadranelor *Sinele orb*), adică ceea ce văd alții la participant și ceea ce participantul nu vede la sine – un exercițiu care s-a dovedit a fi cel mai dificil de realizat, conștientizat și acceptat.

În cadrul unității 3, participanții au fost încurajați să împărtășească modalitățile în care își valorifică expertiza profesională în domeniul lor de specialitate. Având în vedere că profesorii au o formare inițială în Tehnologia Informației, un domeniu expus schimbărilor și inovațiilor cu o viteză fulminantă, pentru majoritatea este dificil să țină pasul. Această dificultate a fost confirmată și de răspunsurile din chestionarul inițial. În cadrul sesiunii, formabilii au discutat despre necesitatea stringentă a formării continue, instruirilor regulate pentru a valorifica inovațiile din domeniul TIC.

Partea optimistă a expertizei profesionale a fost evidențiată de interesul sporit al formabililor de a împărtăși propriile abordări în valorificarea expertizei lor. Printre aceste abordări, colegii au menționat încurajarea studenților să participe la diverse evenimente naționale și internaționale (conferințe, școli de vară, concursuri), ceea ce demonstrează un interes sporit pentru o dezvoltare profesională continuă. Mobilitățile academice, vizitele de studiu și training-urile cu implicarea cadrelor didactice au fost și ele menționate ca fiind aspecte care încurajează colegii să-și consolideze cunoașterea și valorificarea domeniului de formare.

De cealaltă parte, multiplele parteneriate cu mediul socio-economic, cu implicarea experților din companiile IT în predarea unor subiecte ce țin de inovațiile digitale și modalitățile de creare a acestora, reprezintă o altă direcție prin care se urmărește consolidarea expertizei profesionale. De asemenea, colaborarea personalului academic cu industria, pe segmentul stagiilor de practică, facilitează înțelegerea inovațiilor din domeniul respectiv. În aceste condiții, atât studenții, cât și profesorii sunt expuși cerințelor pieței, ceea ce necesită aplicabilitate și valorificare a noilor platforme și instrumente de lucru în viața reală. Elaborarea planurilor de studiu și a curriculum-urilor pe disciplină, în parteneriat cu reprezentanții industriei, în scopul selecționării, ajustării și adaptării conținuturilor la cerințele acesteia, reflectă încă un aspect al tendinței de explorare a domeniului de formare profesională.

Prin certificările internaționale precum cele oferite de CISCO, proiectele de cercetare în care sunt implicate atât cadrele didactice, cât și studenții, se urmărește îmbunătățirea competențelor și performanțelor. Înscrierea studenților pe platforme precum *Coursera*, elaborarea de articole științifice, reprezintă alte elemente care completează paleta profesională prin consolidarea expertizei în domeniu.

Expertiza pedagogică a fost valorificată în cadrul unității 4 a programului de instruire. Pe parcursul celor 16 ore de contact direct au fost abordate diverse subiecte precum: metodele de predare, taxonomia didactică și relevanța acesteia în formularea obiectivelor și a sarcinilor de lucru, dar și a itemilor de test. În cadrul acestui modul au fost abordate și dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice în activitatea profesională. Această dezbatere a reprezentat o platformă propice pentru diseminarea experienței cu referire la diverse aspecte, cum ar fi motivarea studenților, evaluarea sarcinilor de lucru și a lucrărilor de laborator.

De asemenea, au fost prezentate numeroase aspecte pe care se pune accent în procesul de evaluare: forme, tipuri, instrumente tradiționale și complementare, precum și diverse tehnici, metode, strategii de predare-învățare-evaluare, inclusiv exerciții de team-building, consolidare, reflecție și stimulare a gândirii critice, numeroase activități individuale, în perechi sau de grup, toate acestea fiind exersate și propuse spre utilizare și valorificare atât în cadrul orelor practice, cât și a prelegerilor cu un număr de studenți de aproximativ 100-150.

Formularea obiectivelor de învățare a fost facilitată de înțelegerea Taxonomiei lui Bloom, nivelurile sale, verbe utilizate și de evitat. De asemenea, au fost propuse spre exersare activități de înțelegere a celor trei domenii cognitive: cunoaștere, aplicare și integrare, prin formularea sarcinilor cu diferit nivel de complexitate.

Subiectul *mediului de învățare* din unitatea 5 a delimitat întregul spectru de activități anterioare. În cadrul acestui modul, profesorii au fost inițiați, în primul rând, în conceptul de *mediu de învățare*. În urma discuțiilor, care au reafirmat răspunsurile din chestionar, am constatat că profesorii asociază mediul de învățare doar cu spațiul fizic (aula, clasa, mobilierul). Ulterior, formabililor li s-au prezentat și celelalte elemente ale mediului (cultura instituțională, aspectele psiho-emoționale, dimensiunea socială și tehnologiile), aspecte ce necesită a fi luate în considerare în abordarea unui nou context de învățare.

Un exemplu de context nou, precum PBL, a necesitat o descriere detaliată a întregii filosofii educaționale, dat fiind faptul că acesta este implementat la nivel de curriculum într-o universitate cu profil ingineresc. În acest context, au fost descrise particularitățile PBL: lucrul în echipă, interdisciplinaritatea, legătura cu viața reală și piața muncii, procesul de supervizare, etapele elaborării proiectului și evaluarea acestuia.

De asemenea, au fost abordate și aspecte ale *e-mentoratului*, modalități și instrumente de ghidare virtuală a echipelor de studenți. Platformele educaționale Microsoft Outlook 365 și Moodle (ELSE) rămân instrumente obligatorii pentru comunicarea instituțională în cadrul Universității Tehnice a Moldovei. Totodată, Microsoft Teams reprezintă platforma de bază pentru colaborarea în echipă.

Iar pentru o mai bună înțelegere a procesului de funcționare a PBL, la finalul sesiunii, au fost invitați foștii studenți, actualmente profesori în cadrul programului de studiu *Ingineria Software*, să împărtășească din experiența lor într-un mediu nou, axat pe munca în echipă, identificarea și soluționarea de probleme din viața reală.

La finalizarea programului de instruire, a fost organizată o sesiune de consolidare a tuturor aspectelor abordate, pentru a decide ziua evaluării finale. Pentru evaluarea finală a fost emis ordinul de finalizare și s-a constituit comisia de evaluare în următoarea componență: președinte: directorul *Centrului Formare Continuă*, UTM, examinatori: Elena GOGOI, a. u., formatoare Modulul 07 și șefa secției *Pregătirea Personalului Didactic*.

Pornind de la principiul abordării sistemice, prin figura 3.11 care reprezintă *Aria comportamentală a mentorului*, am avut intenția să exprimăm caracterul interconționat și complementar al procesului de formare a dimensiunilor comportamentale ale mentorului.

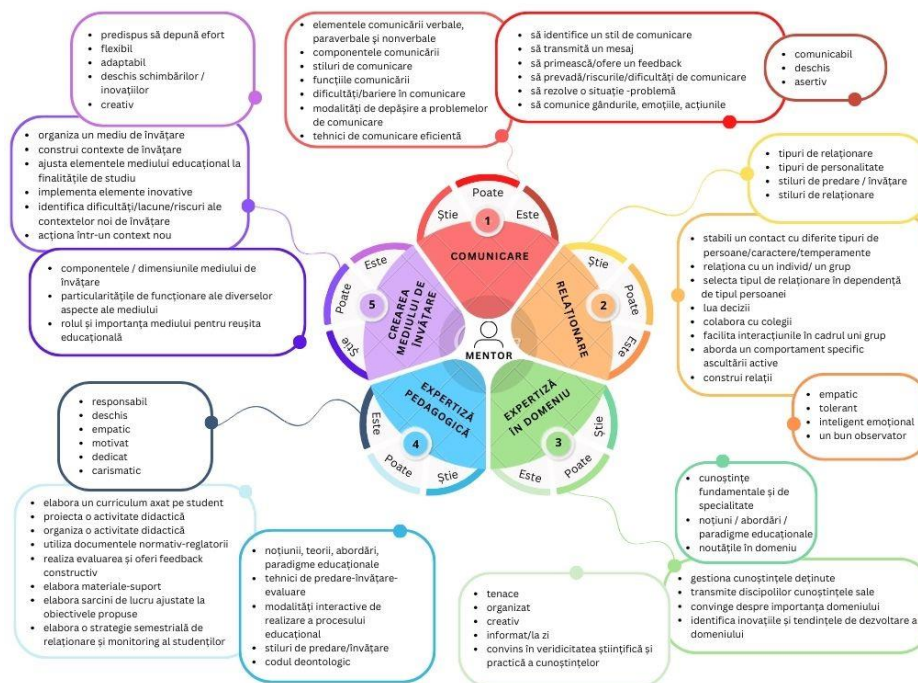


Fig. 3.11. Aria comportamentală a mentorului

Organizarea și realizarea programului în modulele enunțate au avut ca obiectiv principal configurarea unei percepții comprehensive asupra comportamentului mentorului și evidențierea

dimensiunilor care definesc acest comportament. În același timp, am pus un accent deosebit pe promovarea continuă a noii abordări și pe condiționarea dobândirii cunoștințelor și abilităților legate de rolul profesional de mentor. Aceste obiective au fost realizate prin utilizarea unor tehnici interactive de formare, cu un accent deosebit pe dezvoltarea atitudinilor, care se măsoară mai greu printr-un chestionar, dar pot fi constatate printr-o prezență a spiritului și intensității implicării în activitate.

3.3 Validarea experimentală a modelului pedagogic al activității de mentorat

Eta de evaluare a fost realizată prin aplicarea *Chestionarului de evaluare finală privind activitatea de mentorat în învățământul superior*, la finalul instruirii în grupul experimental. În același timp, chestionarul a fost aplicat și în cel de control.

În continuare, vom prezenta rezultatele obținute în urma derulării procesului formativ prin compararea datelor în grupul experimental (GE) și în grupul de control (GC).



Fig. 3.12. Ați putea realiza o activitate de mentorat?

Din analiza rezultatelor, comparativ cu grupul de control, în grupul experimental se remarcă o tendință de creștere a numărului de persoane (32 de cadre didactice), care confirmă ferm că sunt pregătite să realizeze o activitate de mentorat, în timp ce ceilalți 17 subiecți își manifestă deschiderea în a desfășura activitatea de mentorat datorită instruirii de care au beneficiat. În același timp, în grupul de control, se atestă un număr mare de persoane (38 de cadre didactice) care își mențin poziția inițială, manifestând deschidere pentru desfășurarea unei activități de mentorat după eventuala formare.

Analizând datele obținute, observăm că majoritatea participanților din întregul eșantion doresc și sunt deschiși să încerce desfășurarea unei activități de mentorat: cei din grupul experimental, fiind instruiți, au înțeles importanța acestei inițiative, în timp ce cei din grupul de control conștientizează că o instruire în acest domeniu va contribui la dezvoltarea unor noi

dimensiuni profesionale, în special în ceea ce privește mentoratul. Singura persoană care și-a menținut poziția inițială de a nu se implica în organizarea activității de mentorat reconfirmă faptul că nu toate cadrele didactice sunt pregătite sau deschise să se angajeze în acest proces. Acest aspect este prezentat și conturat de diverși autori pe care i-am abordat în capitolele anterioare.

În ceea ce privește aspectul de *proiectare a unei activități de mentorat*, în grupul experimental se atestă o creștere a numărului de persoane capabile să proiecteze o astfel de activitate. Comparând rezultatele din cele două grupuri ale eșantionului, în cel experimental se remarcă un număr mai mare de participanți (29 de persoane), care afirmă că pot proiecta activități de mentorat, selectând opțiunile *foarte bine* și *bine*. Pe de altă parte, 3 persoane manifestă o anumită reticență, care poate fi interpretată și prin prisma experienței didactice limitate a acestor respondenți, cu o experiență mai mică de 5 ani, ceea ce explică lipsa de cunoștințe și interacțiuni care să le permită proiectarea activității de mentorat.

Gradul sporit de încredere în abilitatea de proiectare a unei activități de mentorat reflectat prin rezultatele înregistrate în grupul experimental poate fi interpretat și prin prisma faptului că respondenții au beneficiat de programul de formare, iar acest fapt a condus la consolidarea acestei dimensiuni. Totodată, constatăm că grupul de control necesită mai mult sprijin pentru a-și dezvolta abilitățile de proiectare a activităților de mentorat.

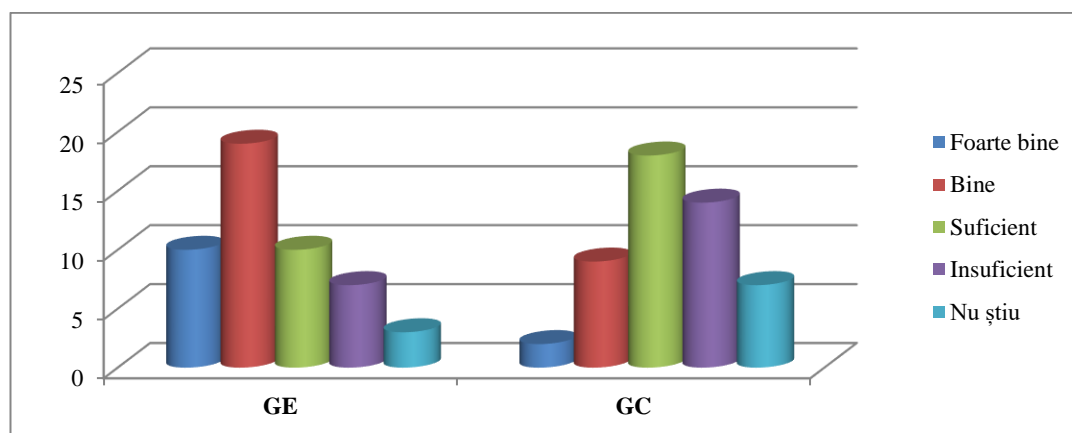


Fig. 3.13. Ați putea proiecta o activitate de mentorat?

În ceea ce privește familiarizarea cu cadrul de *brand profesional* al cadrelor didactice – mentori, se remarcă o îmbunătățire în evaluarea finală. După instruire, numărul celor familiarizați cu elementele cadrului de brand profesional a crescut, mai exact 15 cadre didactice din grupul experimental cunosc aceste aspecte *foarte bine*, în timp ce alte 23 le cunosc *bine*; în comparație, în faza inițială, doar câte o persoană din fiecare grup cunoștea *foarte bine* acest cadru și respectiv, 14 - *bine*. În urma instruirii, a dispărut numărul celor care nu cunoșteau acest cadru, iar doar o singură persoană a selectat opțiunea *insuficient*.

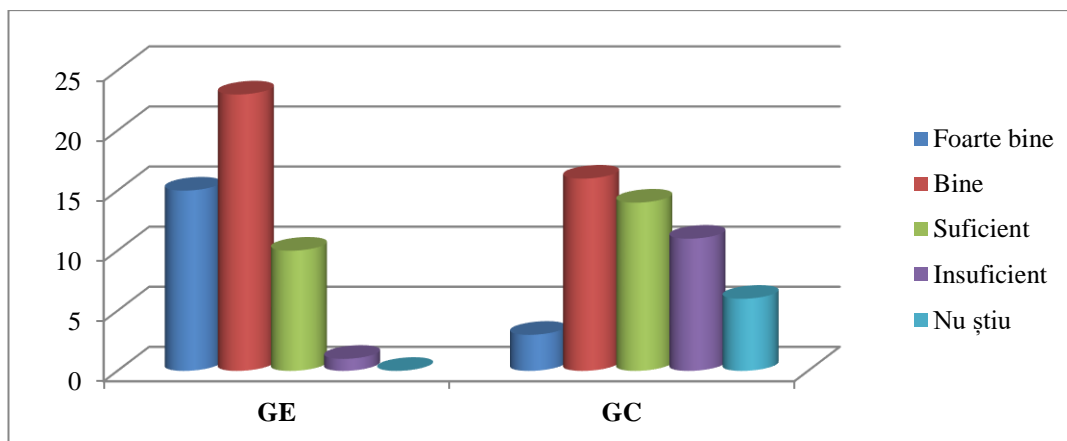


Fig. 3.14. Cunoașteți cadrul de branding profesional al mentorului?

În comparație, în grupul de control progresele înregistrate sunt mai mici, reflectate printr-un număr aproape identic cu cel din faza de inițială pentru toate opțiunile. Un număr mare de participanți (31 din cei 50 de respondenți) se consideră insuficient sau deloc informați despre brandul profesional al mentorului.

Rezultatele sugerează că grupul experimental dobândește un anumit grad de cunoaștere a brandului profesional al mentorilor în urma demersului formativ, indicând un impact pozitiv asupra formabililor.

În continuare, vom analiza datele colectate pe cele 5 dimensiuni comportamentale ale mentorului prezentate în capitolul 2, și anume: *comunicare, relaționare, expertiză profesională, expertiză pedagogică, crearea mediului de învățare* (Anexele 5-6).

În urma demersului formativ, pe dimensiunea *comunicare* în grupul experimental se observă o creștere a numărului de persoane (aproximativ 30 de cadre didactice) care au dezvoltat această dimensiune *bine*. De asemenea, s-a intensificat interesul față de subiectul feedbackului. Dacă anterior doar 5 persoane în grupul experimental cunoșteau structura acestuia *foarte bine*, acum, mai mult din jumătate din formabili au însușit structura acestuia, numărul lor ajungând la 28. De asemenea, s-a dublat numărul de persoane (de la 24, la 43) care încep să ofere feedback mai frecvent și mai multor studenți. De asemenea, constatăm că, inițiind discuția despre paradigma feedbackului educațional, majoritatea colegilor au început să-l perceapă ca pe o observație constructivă a progresului în dobândirea abilităților, și nu doar ca pe o critică (așa cum era perceput anterior) adresată studentului. Această îmbunătățire reflectă conștientizarea structurii, a sensului și a importanței feedbackului continuu pentru fiecare student.

Este îmbucurător faptul că se înregistrează o creștere a numărului de persoane, care anterior nu erau familiarizate cu diverse stiluri de comunicare și nici cu conceptul de *feedback*, acum își

însușesc aceste abilități. Deși numărul celor care cunosc suficiente tehnici de soluționare a conflictelor s-a redus, încă persistă o anumită neînțelegere, dat fiind absența unei cifre precise a acestei tehnici.

Din datele prezentate în figura 3.15 observăm că pe dimensiunea de *comunicare*, observăm că pe toate aspectele, opțiunile *insuficient* și *nu știu* nu se mai regăsesc în majoritate, iar numărul celor care anterior le selectaseră, au trecut în categoriile ce indică schimbări pozitive în urma demersului formativ.

Spre deosebire de grupul experimental, în grupul de control, se atestă o schimbare pozitivă ne semnificativă cu 1-2 persoane pe toate aspectele dimensiunii de comunicare raportate la faza de inițială.

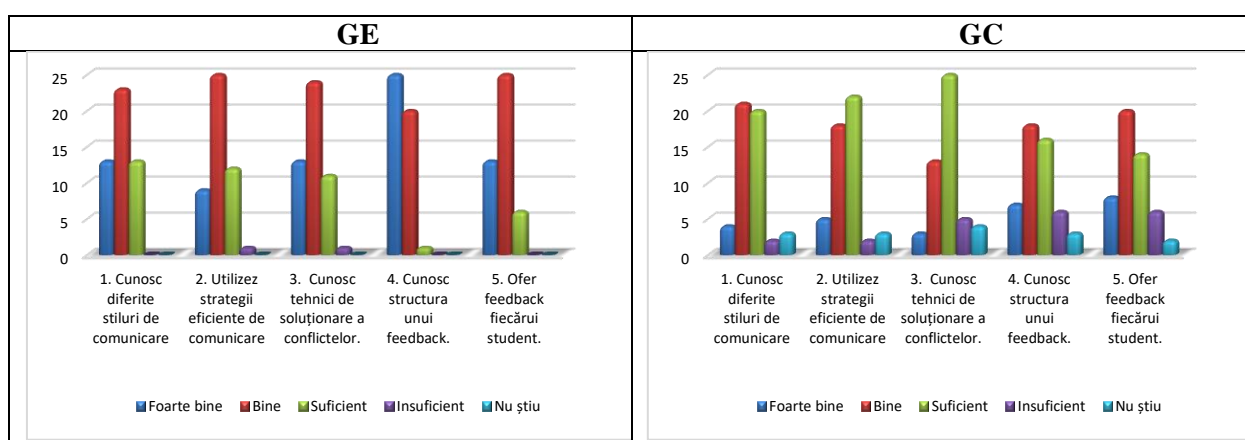


Fig. 3.15. Dimensiunea de comunicare

Aceste observații indică faptul că programul de instruire aplicat grupului experimental a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților de comunicare, în timp ce grupul de control necesită un suport formativ suplimentar pentru a atinge niveluri similare.

Analizând datele obținute în faza inițială pe dimensiunea de *relaționare*, similar cu ce s-a observat în cazul comunicării, în grupul experimental 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 grupul de control, la această etapă, se constată o varietate mai mare de răspunsuri, cu 8 respondenți care declară cunoașterea *insuficientă* și alții 2 care *nu cunosc* tipurile de personalitate.

Urmărind evoluția grupului experimental, 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.

De asemenea, demersul formativ a avut un anume impact asupra formabililor, demonstrat prin dispariția numărului celor care nu erau familiarizați anterior cu tipurile de personalitate.

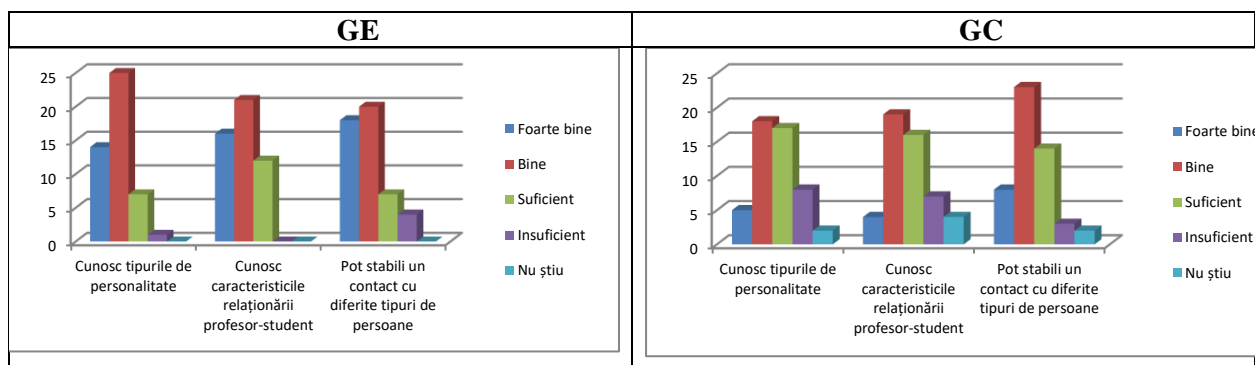


Fig. 3.16. Dimensiunea de relaționare

O ușoară creștere se observă și în grupul de control pe cele trei aspecte ale dimensiunii de relaționare. În același timp, aproximativ 9 persoane încă întâmpină dificultăți în consolidarea acestei dimensiuni. De asemenea, observăm că 4 persoane din grupul experimental și 5 din cel de control întâmpină dificultăți în stabilirea contactului cu diferite tipuri de persoane. În acest context, înțelegem că dezvoltarea acestei abilități poate necesita timp și experimentare, iar performanța cadrului didactic depinde, în mare măsură, de modul în care acesta relaționează cu diferite tipuri de personalități, caractere și temperamente ale discipolilor.

Valorificând *expertiza în domeniul de formare profesională*, observăm o creștere a numărului de persoane care cunosc, valorifică și aplică inovațiile în propriul domeniu de formare (27 de persoane în GE, 20 de persoane în GC).

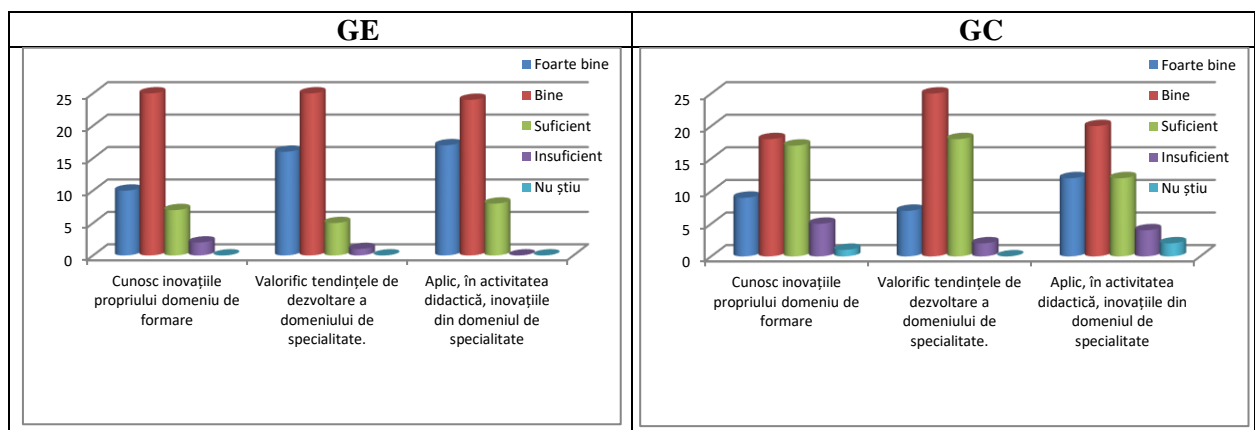


Fig. 3.17. Dimensiunea expertizei profesionale

Dacă inițial respondenții din grupul experimental au fost mai reticenti în a se expune cu privire la gradul înalt de valorificare a propriei *expertize în domeniul de formare profesională*, atunci, în urma instruirii se remarcă o creștere a numărului de persoane care cunosc, valorifică și

aplică inovațiile propriului lor domeniu de formare – aproximativ 40 de cadre didactice.

Din figura 3.17 observăm că grupul de control evidențiază o înțelegere și o aplicare mai puțin pronunțată a inovațiilor și tendințelor din domeniul lor de formare în comparație cu grupul experimental. Astfel, 3-4 respondenți din grupul de control manifestă o ușoară reticență în ceea ce privește familiarizarea eficientă cu domeniul și tendințele propriului lor domeniu de formare și aplicarea acestora în activitatea didactică.

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. Este îmbucurător să vedem că acești profesori dețin expertiză în domeniul lor, dar au nevoie de experiență în împărtășirea acestor cunoștințe.

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.

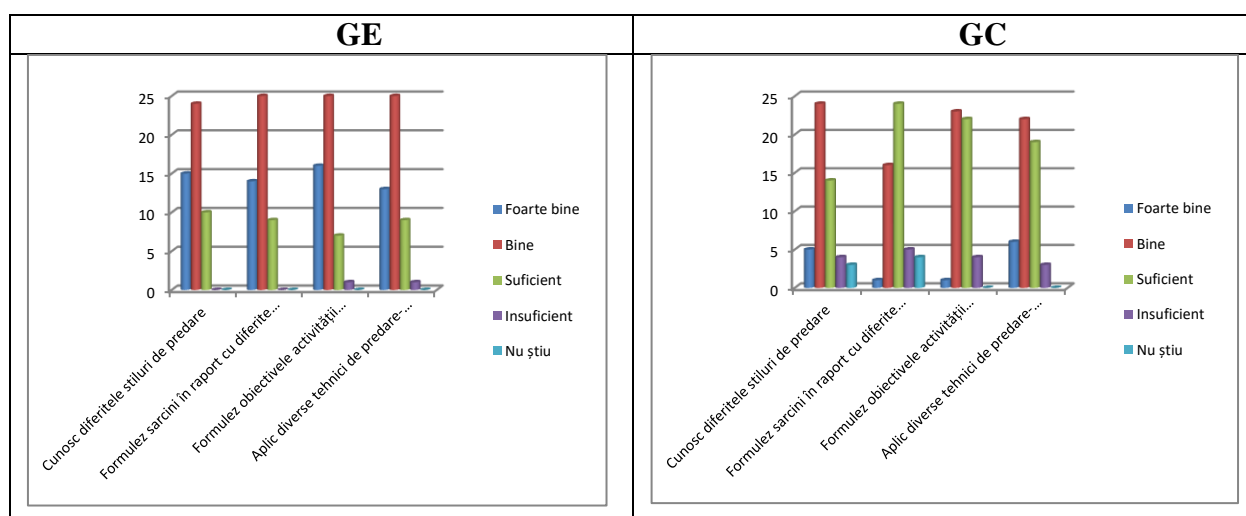


Fig. 3.18. Dimensiunea expertizei pedagogice

Dacă în grupul experimental, răspunsurile respondenților au migrat spre cele pozitive pe toate aspectele dimensiunii didactice (aproximativ 40 de cadre didactice), atunci, în grupul de control persistă aproximativ 7 respondenți care prezintă dificultăți în cunoașterea diferitelor stiluri de predare, dar și în formularea obiectivelor. Constatăm că, în urma instruirii, numărul celor care nu posedă cunoștințe esențiale despre predare a scăzut practic la zero.

Dimensiunea *creării mediului educațional* abordată în cadrul programului de formare a condus la o sensibilizare a cadrelor didactice din grupul experimental și, 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 (aproximativ 40 de persoane).

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

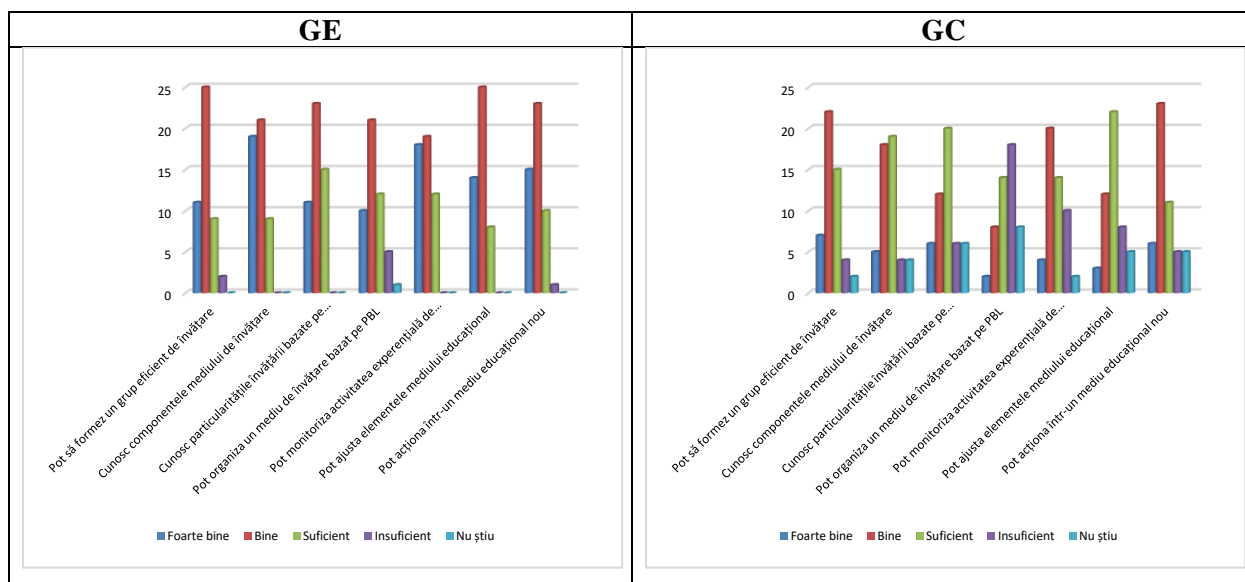


Fig. 3.19. Dimensiunea creării mediilor de învățare

Rezultatele obținute în grupul experimental demonstrează că cca 40 de cadre didactice se orientează mai bine în toate aspectele mediului de învățare în comparație cu rezultatele înregistrate în grupul de control (aproximativ 20 de cadre didactice).

Similar rezultatelor celor patru dimensiuni analizate anterior, numărul persoanelor care nu posedă și nu au dezvoltat competența de a crea medii de învățare, practic, a dispărut, cu excepția abilității de a organiza un mediu de învățare bazat pe soluționarea de probleme PBL, fiind considerat un mediu inovativ de învățare, care necesită mai mult studiu, analiză, dar și atenție.

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 pentru *grupul experimental* pe cele 5 variabile-dimensiuni ale ariei comportamentale ale mentorului.

Tabelul 3.5. Valori comparative pentru grupul experimental și de control

<i>Nivel</i> <i>Variabila/ Nr. pers.</i>		foarte bine-bine		suficient		insuficient		
		<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	
1.	<i>Comunicare</i>	GE	20	40	20	8	9	1
		GC	21	23	19	20	10	7
2.	<i>Relaționare</i>	GE	24	38	16	9	9	2
		GC	24	26	15	15	11	9
3.	<i>Expertiză în domeniu</i>	GE	26	41	16	7	5	1
		GC	26	30	17	15	7	5
4.	<i>Expertiză didactică</i>	GE	21	39	20	9	8	1
		GC	22	24	20	20	8	6
5.	<i>Crearea med. de învă.</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%	

Datele obținute în fază de verificare, raportate la cele inițiale indică asupra faptului că aproximativ 39 de cadre didactice (care constituie 79% din lotul experimental) din cele 49, au reușit să dezvolte/formeze/consolideze *foarte bine* și *bine* cele cinci dimensiuni comportamentale. Alte 9 cadre didactice (18%) rămân cu un grad suficient de dezvoltare și doar o singură persoană consideră dezvoltarea / consolidarea ariei comportamentale, *insuficientă*.

Prin compararea datelor obținute în faza de constatare și evaluare în grupul experimental, se constată o evoluție favorabilă pe toate cele cinci variabile. Conform rezultatelor experimentului pedagogic, se remarcă că:

- s-a dublat (de la 22 la 39 de persoane) numărul persoanelor care au demonstrat progres în dezvoltarea celor 5 dimensiuni comportamentale ale mentoratului universitar;
- s-a micșorat de 2 ori (de la 18, la 9 persoane) numărul persoanelor care au demonstrat progres mediu în dezvoltarea ariei comportamentale a mentoratului universitar.
- o singură persoană declară dezvoltarea *insuficientă* a ariei comportamentale.

Comparând rezultatele obținute în grupul de control, constatăm că în fază de verificare:

- în medie, s-a înregistrat o creștere cu 3 cadre didactice (de la 22, inițial, la 25) care demonstrează progres în toate cele 5 dimensiuni comportamentale ale mentoratului universitar;
- numărul subiecților care reflectă o dezvoltare *suficientă* și *insuficientă* a ariei comportamentale rămâne, practic, neschimbat.

Raportând datele colectate în faza de constatare cu privire la cele cinci variabile, se observă că indicatorii pozitivi înregistrați în grupul experimental s-au dublat. Aceste rezultate evidențiază impactul pozitiv al experimentului formativ și contribuția acestuia la eficientizarea procesului de dezvoltare a dimensiunilor comportamentale ale mentorului. În contrast, în grupul de control nu s-a înregistrat decât un progres foarte modest în numărul de subiecți care reușesc să dezvolte cele cinci dimensiuni comportamentale ale mentorului.

Cele două instrumente utilizate de noi, și anume *Chestionarul de evaluare inițială* în faza de diagnosticare și *Chestionarul de evaluare finală* în faza de constatare, 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 această fază, am constatat că, pe lângă instrumentele cantitative utilizate, validarea ipotezei noastre de cercetare necesită sprijinul unor instrumente calitative. Scopul acestora este să măsoare nivelul de competență al cadrelor didactice în desfășurarea activității de mentorat în învățământul superior.

În aceste condiții, am dezvoltat și aplicat două instrumente: *Fișa de autoevaluare a mentorului* și *Harta conceptuală* a mentorului universitar. Aceste exerciții au urmărit mai puțin observarea comportamentului, accentul fiind pus pe formarea atitudinilor față de mentorat și evaluarea pregătirii profesorului universitar pentru activitatea de mentorat. De asemenea, aceste instrumente au fost dezvoltate în 2 sarcini individuale, considerate livrabile obligatorii pentru portofoliul de finalizare a programului de instruire *Mentorat în formarea profesională* pentru cei 49 de participanți din grupul experimental.

Harta conceptuală (Anexa 7) a fost concepută ca un instrument care să cuprindă întreaga arie comportamentală necesară pentru pregătirea unui profesor-mentor universitar. Am optat pentru utilizarea acestei hărți vizuale, fiindcă a devenit destul de populară în analiza și consolidarea practicilor didactice. Această hartă configurează profilul profesorului-mentor în funcție de cele cinci dimensiuni comportamentale: *relaționare, comunicare, expertiză pedagogică, expertiză*

profesională, crearea mediului de învățare.

În timp ce în proiectarea didactică tradițională, accentul cade pe tehnologiile didactice, acest lucru nu reflectă întreaga gamă a comportamentului necesar în activitatea de mentorat. Prin aplicarea hărții conceptuale, ne-am propus să analizăm modul în care cele cinci dimensiuni comportamentale ale mentorului universitar se corelează între ele și modul în care sunt realizate.

Astfel, participanții au fost îndemnați să reflecteze asupra activității lor de mentorat în lumina disciplinelor pe care le predau. Aceștia au fost invitați să împărtășească modurile lor individuale de abordare a mentoratului prin prisma celor cinci dimensiuni comportamentale prezentate în harta conceptuală.

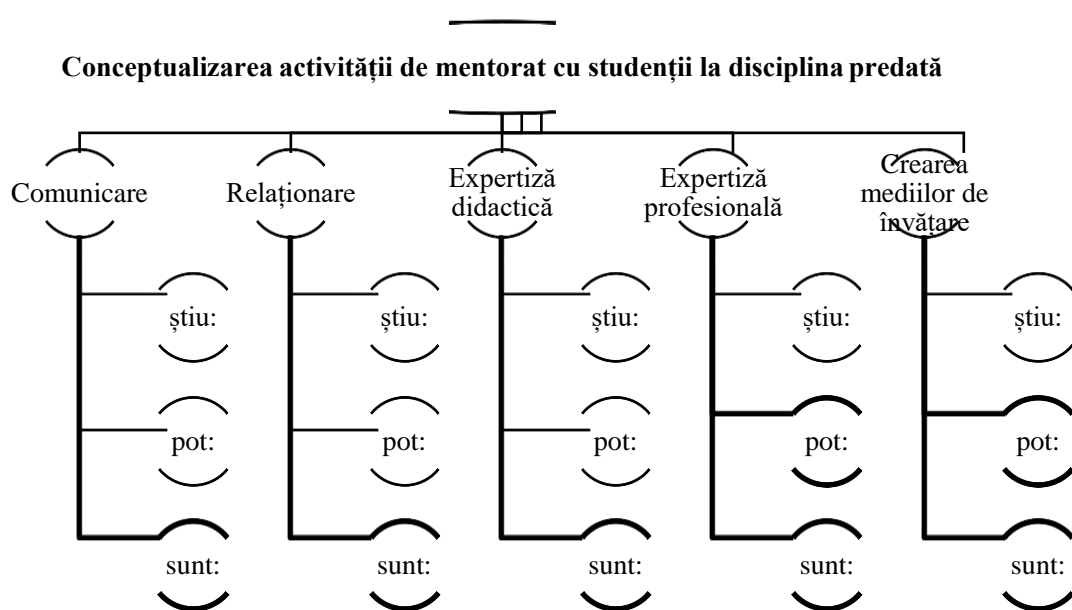


Fig. 3.20. Secvență din Harta conceptuală a activității mentorului

Făcând o sinteză a răspunsurilor regăsite în acest exercițiu, formabilii constată că o dimensiune de comunicare bine dezvoltată facilitează transmiterea cunoștințelor, iar drept rezultat, studenții au o mai bună înțelegere și claritate a conceptelor. De asemenea, colegii remarcă faptul că deținerea dimensiunii de comunicare influențează și felul în care ei transmit studenților informații relevante.

Totodată, formabilii menționează că capacitatea cadrului didactic-mentor de a relaționa cu studenții influențează implicarea acestora în procesul de învățare. Ei au conștientizat importanța abilității de a construi relații de încredere cu discipolii lor. Subiecții au devenit mai empatici și mai deschiși spre dialog, dar și mai atenți la nevoile individuale ale studenților. În același timp, ei remarcă că au fost sensibilizați să ofere suport emoțional și motivațional, devenind, astfel, modele pozitive de comportament.

Abordarea subiectului valorificării expertizei didactice a contribuit la dezvoltarea reflecției asupra modalităților de adaptare a strategiilor de predare-învățare-evaluare în funcție de nevoile și nivelul de înțelegere al studenților, dar și a stilurilor de învățare. Prin împărtășirea experienței proprii cu referire la expertiza profesională, profesorii au încercat să orienteze studenții pentru provocările, dar și oportunitățile din domeniul lor profesional.

Colegii au expus conștientizarea faptului că prin crearea mediilor de învățare stimulante și interactive se facilitează procesul de învățare al studenților. Doar că pentru ei, crearea acestor medii este destul de provocatoare și necesită actualizarea permanentă a cunoștințelor proprii, astfel încât să fie adaptabile în funcție de nevoile și preferințele studenților. În pofida numeroaselor provocări cu care se confruntă, profesorii afirmă că rămân dedicați în asigurarea unei instruirii de calitate pentru discipolii lor.

Un alt exercițiu de reflecție, *Fișa de autoevaluare a profesorului-mentor (Anexa 8)*, a fost elaborat și utilizat pentru a evalua gradul în care aceștia pot efectua activități de mentorat.

Tabelul 3.6. Secvență din Fișa de autoevaluare a profesorului-mentor

Dimensiune comportamentală / reflecție	Ce îmi reușește?	De ce resurse am nevoie pentru a îmbunătăți această dimensiune comportamentală?	Care este impactul meu în calitate de mentor asupra învățării studentului?
1. Comunicare			
2. Relaționare			
3. Expertiză în domeniu			
4. Expertiză pedagogică			
5. Crearea mediului de învățare			

Acest instrument a fost propus formabililor-profesori pentru a evalua performanța în desfășurarea activității de mentorat, precum și impactul celor cinci dimensiuni comportamentale asupra procesului de învățare al studenților. Acest instrument este aplicat în contextul în care dorim să evaluăm modul în care practica mentoratului și crearea mediilor de învățare influențează învățarea studenților. Prin lansarea acestui exercițiu de autoevaluare, ne-am propus să identificăm domeniile / dimensiunile care necesită îmbunătățire și schimbările necesare pentru a îmbunătăți performanțele studenților. Analizând reflecțiile colegilor-formabili, am apreciat sinceritatea cu care s-au expus.

Pe dimensiunea de comunicare, majoritatea colegilor remarcă că le reușește să transmită informații clare și relevante, să încurajeze și să înțeleagă mai bine nevoile studenților. Iar pentru a

îmbunătăți această dimensiune, ei susțin că au nevoie de practică constantă în ascultare activă și adaptare la stilurile de comunicare ale diferiților studenți. Drept rezultat, ei vor contribui la sporirea încrederii studenților în a comunica și a-și exprima ideile în mod clar și coerent.

Cu referire la *dimensiunea de relaționare*, colegii afirmă că încearcă să creeze un mediu cât mai deschis și sigur în care studenții să se simtă confortabil să își exprime gândurile. Pentru a îmbunătăți această dimensiune, este necesar să fie mai empatici și să înțeleagă mai profund perspectivele și experiențele individuale ale studenților. Impactul în calitate de mentor în această dimensiune se dorește a fi direcționat spre o colaborare mai eficientă între studenți și mentor.

Pentru a valorifica *expertiza în domeniu*, colegii susțin că trebuie să fie în permanentă actualizare și familiarizare cu noile tendințe în domeniul de formare profesională. Totodată, ei reliefează și necesitatea dezvoltării abilităților de explicare și simplificare a conceptelor complexe. Iar impactul se va reflecta în creșterea nivelului de înțelegere și competență a studenților în domeniul respectiv.

Valorificarea expertizei pedagogice se reflectă prin faptul că formabilii cunosc și utilizează diverse metode și tehnici, încearcă să adapteze strategiile de predare și pentru a susține procesul de învățare al studenților. Iar pentru a îmbunătăți aceste aspecte, ei remarcă că au nevoie de a fi implicați în programe de formare continuă, dar și de feedback constant pentru autoevaluare. Ei apreciază că impactul acestor eforturi se va reflecta în creșterea eficacității procesului de învățare și în dezvoltarea abilităților studenților de învățare autodirijată.

Formabilii s-au arătat mai reticenți în a susține dezvoltarea sau deținerea abilității de creare a mediului de învățare. Ei remarcă importanța identificării tehnologiilor și resurselor educaționale relevante care să încurajeze colaborarea și interacțiunea între studenți și să ofere feedback. Impactul se va manifesta în dezvoltarea unei culturi a învățării colaborative active și în sprijinirea diversității de învățare ale studenților.

Unul dintre beneficiile acestui exercițiu constă în capacitatea cadrelor didactice de a descoperi noi abilități și provocări care au fost neglijate anterior. O analiză atentă a practicii de mentorat oferă oportunitatea identificării modalităților de dezvoltare ulterioară. De asemenea, fișa de auto-reflecție poate fi utilă și în recunoașterea necesității de a acorda prioritate consolidării unei anumite dimensiuni comportamentale. Acest fapt poate determina cadrele didactice să abordeze preocupările pentru îmbunătățire specifică. Constatarea aceasta poate determina cadrele didactice să abordeze preocupările pentru îmbunătățire într-un mod specific. De asemenea, autoevaluarea permite profesorilor-mentori să ia decizii și să implementeze strategii pentru optimizarea activităților lor de mentorat. Deși realizarea acestei autoevaluări necesită un efort suplimentar din partea cadrelor didactice, implicarea în acest exercițiu demonstrează, de asemenea, dorința unui profesor

de a-și îmbunătăți competențele și angajamentul de a obține o performanță profesională.

Considerăm că practica autoevaluării în cultivarea, dar și observarea aspectelor comportamentale ale mentorului reprezintă o modalitate valoroasă care contribuie la consolidarea întregului proces de mentorat. Prin implicarea activă a cadrelor didactice universitare în realizarea și completarea hărții conceptuale privind activitatea de mentorat, am urmărit ca aceștia să-și îmbogățească cunoștințele și să experimenteze schimburi comportamentale, contribuind astfel la îmbunătățirea continuă a relației de mentorat.

În lumina datelor obținute, putem afirma că **ipoteza de cercetare** formulată la începutul acestui studiu: *vom dezvolta dimensiunile comportamentale ale mentorului universitar, dacă procesul:*

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

este validată.

Prin urmare, susținem că formarea cadrelor didactice din învățământul superior în cadrul unor programe care vizează dezvoltarea dimensiunilor comportamentale ale mentorului universitar reprezintă un mecanism eficient de dezvoltare profesională. În plus, acest proces a facilitat înțelegerea aspectelor metodologice ale mentoratului, a cadrului conceptual al mediului de învățare și a modalităților de implementare a mentoratului într-un mediu precum PBL.

La încheierea programului de formare, pentru fiecare dintre cele două grupuri de formabili din lotul experimental s-a organizat o sesiune de discuții. În cadrul acestor sesiuni, cadrele didactice au fost încurajate să împărtășească experiențele lor și impactul acestora asupra dezvoltării profesionale. Sugestiile și propunerile participanților s-au axat pe necesitatea organizării regulate a diferitor activități în care să-și poată împărtăși experiența în calitate de mentori.

Totodată, ținem să precizăm că pe lângă realizarea obiectivelor programului de instruire am observat și numeroase beneficii pe care le detaliem în continuare.

Programul de instruire *Mentorat în formarea profesională* a contribuit la consolidarea unei culturi de echipă și colaborare, în care colegii, indiferent de nivelul lor de experiență didactică, au simțit că au libertatea și deschiderea de a împărtăși propriile lor experiențe și cunoștințe referitoare la abordarea studenților. Astfel, s-a remarcat formarea unei comunități care, într-un interval de timp relativ scurt, a reușit să învețe unii de la alții prin schimbul de cunoștințe și experiență, transferând ulterior studenților aceste cunoștințe din propria lor expertiză profesională. Nu este întâmplător că numeroase studii indică că mentoratul se desfășoară mai ușor într-un context organizațional cooperant, decât într-unul competitiv.

De asemenea, acest proces de colaborare i-a ajutat pe participanți să se simtă conectați unii cu ceilalți, creând un mediu în care fiecare membru al comunității academice poate împărtăși propriile idei și perspective, contribuind astfel la dezvoltarea propriei lor aprecieri cu privire la procesul de relaționare și comunicare în cadrul mentoratului.

Beneficiarii au propus crearea unei rețele/platforme instituționale de mentorat în care să-și împărtășească propriile experiențe și provocări legate de rolul de mentor și să discute despre obstacolele întâmpinate în desfășurarea activității de mentorat. De asemenea, acest program de mentorat a oferit posibilitatea de creare a unei conexiuni, ajutând cadrele didactice să își consolideze cunoștințele și practicile și să dezvolte noi dimensiuni comportamentale pentru a deveni mai eficiente, astfel, adaptându-se mai ușor la cultura mentoratului.

Pe lângă consolidarea dimensiunii profesionale, programul de formare a oferit diverse mecanisme de dezvoltare personală, aplicabile atât în raport cu studenții, cât și în alte contexte. Acest program a servit drept platformă pentru consolidarea abilităților de comunicare în echipă, gestionare a timpului, rezolvare de probleme, negociere, leadership, inteligență emoțională, managementul echipei, managementul conflictului în educație și altele.

În cadrul desfășurării demersului experimental au fost identificate și anumite dificultăți, precum reticența unor colegi de a se implica în discuții. De asemenea, în procesul de interacțiune cu persoanele cu mai multă experiență didactică, inițial, au manifestat o atitudine sceptică și o mică deschidere față de dobândirea de noi cunoștințe și dezvoltarea de noi dimensiuni comportamentale. Odată implicați în diverse activități interactive, aceștia au conștientizat importanța învățării permanente, implicându-se, ulterior, plener în discuții, dar și în realizarea sarcinilor propuse. Cu toate acestea, considerăm că întregul nostru demers științific este actual și oferă numeroase perspective pentru investigații și implicări ulterioare.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. La etapa de constatare au fost identificate preocupări ale cadrelor didactice universitare care pot fi valorificate la nivelul strategiilor de dezvoltare instituțională a universităților din țară. În general, rezultatele confirmă abordările teoretico-metodologice privind etapele evoluției în carieră. Astfel, se remarcă preocupări specifice debutului în cariera didactică, cum ar fi dorința de a acumula experiență și de a identifica surse de învățare pentru dezvoltarea competențelor de predare și relaționare cu studenții. Cu privire la preocupările etapei a treia a carierei, atenția se îndreaptă către adaptarea la noile generații de studenți, care manifestă comportamente influențate de mediul digital în care au crescut, provocând astfel dificultăți de relaționare.

2. Percepția asupra mentorului și mentoratului variază în funcție de vârsta și experiența profesională. Profesorii mai tineri tind să vadă mentoratul ca o continuare a ghidajului de care au beneficiat în calitate de studenți, în timp ce profesorii cu mai multă experiență definesc mentoratul prin prisma îndrumării de care au avut parte fiind tineri specialiști.
3. Percepția dimensiunilor comportamentale ale mentorului de către cadrele didactice universitare implicate în experiment a fost influențată atât de atitudini (precum teama de a greși), cât și de înțelegerea esenței fenomenului mentoratului. Acest fapt subliniază necesitatea promovării unor noi strategii de relaționare între profesori și studenți în învățământul superior. Deși mediul universitar dispune de resurse umane cu o înaltă calificare profesională, implementarea inovațiilor necesită formare profesională continuă în diverse forme.
4. Programul de formare a mentorilor universitari a fost fundamentat pe aspectele conceptuale și metodologice ale cercetării, exprimându-se prin *Modelul pedagogic al activității de mentorat în învățământul superior*. Tematica și finalitățile activităților, precum și succesiunea și modalitatea de realizare, au fost configurate pentru a reflecta principiile, conceptele, atitudinile și abilitățile necesare dezvoltării celor cinci dimensiuni ale ariei comportamentale a mentorului. Acest exercițiu s-a dovedit a fi benefic, contribuind la descoperirea de noi abilități și provocări anterior neglijate. O analiză atentă a practicii de mentorat oferă oportunități valoroase pentru dezvoltarea ulterioară.
5. Aplicarea unui program axat pe esența activității de mentorat și pe dimensiunile comportamentale ale mentorului a demonstrat că acestea pot fi dobândite printr-un stagiul modular de scurtă durată, cu potențialul de a transforma mediul de învățare în învățământul superior.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Având în vedere scopul și obiectivele cercetării, prezentăm 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 paradigmatică 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 (învățarea bazată pe probleme) 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, inter relaționarea 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 orienta 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, propunem următoarele **recomandări**:

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. BAECHLER, J., BALLE, F., BIRNBAUM, P. et al. *Tratat de sociologie*. BOUDON, R., coord. București: Humanitas, 1997. 639 p. ISBN 973-28-0759-8.
3. 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.
4. BÎRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. 220 p. ISBN 973-30-4520-9.
5. BULZAN, C., IANCU CIOBANU, M., ILIE, L. R. *Ghid de practică pedagogică*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2009. 279 p. ISBN 978-973-30-2501-6.
6. 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.
7. CEPRAGA, L., GOGOI, E. PBL - factor de succes în dezvoltarea Generației Z. In: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor*: conf. șt. intern., 9 octombrie 2020. Bălți: US „Alec Russo” din Bălți, 2020, vol. 1, pp. 10-16. ISBN 978-9975-50-255-9.
8. CERGUȚA, L. *Elemente metodice de promovare a mentoratului în ÎPT*. Chișinău: IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe, 2021. 77 p.
9. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17 iulie 2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 319-324, pp. 17-52. ISSN 2587-3903.
10. CRISTEA, S. Paradigme în educație/pedagogie. In: *Didactica Pro...* 2014, nr. 5-6 (87-88), pp. 93-100. ISSN 1810-6455.
11. 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.
12. DATCU (CRAȘOVAN), M. *Mentoratul - modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*: rez. tz. de doct. Cluj-Napoca, 2011. 33 p.
13. Dicționar Explicativ Ilustrat al Limbii Române. Chișinău: Arc, 2007. 2240 p. ISBN 978-9975-61-155-8.
14. DUMITRU, I. Al. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Ed. de

- Vest, 2000. 284 p. ISBN 973-36-0332-5.
15. EȚCO, C., FORNEA, Iu., DAVIDESCU, E. et al. *Psihologia generală: suport de curs*. Chișinău: USMF, 2007. 366 p. ISBN 978-9975-9528-4-2.
 16. **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.
 17. **GOGOI, E.** Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*. 2023, nr. 5(165), pp. 64-68. ISSN 1857-2103.
 18. **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.
 19. **GOGOI, E., ISTRATI, D., COJUHARI, I.** Educația 4.0: evoluție, provocări și perspective. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, 27-28 februarie 2021. Chișinău, 2021, vol. 5: Psihopedagogie și management educațional, pp. 241-245. ISBN 978-9975-76-322-6.
 20. **GOGOI, E., LAZARIUC, C.** Conceptul de parteneriat academic raportat la învățământul ingineresc. In: *Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale: materialele conf. șt. intern., ed. a 3-a*, Chișinău, 15 aprilie 2022. Chișinău: Tehnica-UTM, 2022, pp. 77-88. ISBN 978-9975-45-821-4.
 21. GOLU, M. *Dinamica personalității*. București: Geneze, 1993. 238 p. ISBN 973-9099-16-5.
 22. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Ed. a 3-a. București: Ed. Fundației „România de Măine”, 2004, vol. 1, pp. 5-298. ISBN 973-725-112-1.
 23. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Ed. a 3-a. București: Ed. Fundației „România de Măine”, 2004, vol. 2, pp. 301-604. ISBN 973-725-113-X.
 24. 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.
 25. GUȚU, V., BUCUN, N., GHICOV, A. et al. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
 26. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme: Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009. 352 p. ISBN 978-973-611-605-6.
 27. KUHN, T. S. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Humanitas, 2008. 279 p. ISBN

978-973-50-2030-9.

28. LĂZĂRESCU, G. *Dicționar de mitologie*. București: Odeon, 1992. 292 p. ISBN 973-9008-28-3.
29. LOSÎI, 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.
30. MARCUS, S. *Paradigme universale*. Pitești: Paralela 45, 2005. 314 p. ISBN 973-697-579-7159.9.
31. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
32. PIAGET, J. *Psihologia copilului*. Cartier, 2005, 160 p. ISBN 978-9975797191.
33. POPESCU-NEVEANU, P. P. *Dictionar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 784 p.
34. ROBU, V. *Psihologia personalității*: note de curs. Iași: Lumen, 2017. 98 p. ISBN 978-973-166-460-6.
35. ROTARIU, T., ILUȚ, P., coord. *Sociologie*. Ed. a 2-a. Cluj-Napoca: Mesagerul, 1996. 478 p. ISBN 973-97436-0-9.
36. SCHIFIRNET, C. *Generatie si cultură*. București: Albatros, 1985. 264 p.
37. UNGUREANU, D. Mentoring-ul în educația adulților. In: *Revista de Științe ale Educației*. Timișoara, 2001, nr. 5. ISSN 2457-8673.
38. 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., 28-29 martie 2003. Chișinău, 2003, pp. 165-168. ISBN 9975-932-41-X.
39. VASILIEV, M. Rolul mentoratului în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. In: *Calitatea învățământului profesional tehnic și cerințele pieții muncii*: materialele conf. șt. intern., 26-27 octombrie 2007. Chișinău, 2007, pp. 133-136. ISBN 978-9975-45-049-2.

În limba engleză

40. A Teacher's Guide to Effective Mentoring. The Northern Territory Department of Education, 2014. 60 p.
41. ALLEN, T. D. Mentoring others: A dispositional and motivational approach. In: *Journal of Vocational Behavior*. 2003, vol. 62, issue 1, pp. 134-154. ISSN 0001-8791.
42. ANDERSON, E. M., SHANNON, A. L. Toward a conceptualization of mentoring. In: KERRY, T., MAYES, A. S., eds. *Issues in Mentoring*. London: Routledge, 1994, chapter 2, pp. 71-80. ISBN 978-1315004068.

43. BALDWIN, J. D. *George Herbert Mead: a unifying theory for sociology*. Newbury Park: Sage Publications, 1986. 168 p. ISBN 13-978-0803923201.
44. BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Upper saddle River: Prentice Hall, 1986. 617 p. ISBN 978-0-13-815614-5.
45. BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977. 247 p. ISBN 978-0138167516.
46. BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. In: *Perspectives on Psychological Science*. 2006, vol. 1, issue 2, pp. 164-180. ISSN 1745-6916.
47. BANNISTER, D. *Guidelines on Exploring and Adapting: Learning Spaces in Schools*. Brussels: European Schoolnet, 2017. 56 p.
48. 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.
49. BARROWS, H. S., TAMBLYN, R. M. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company, 1980. 224 p. ISBN 0-8261-2841-6.
50. BIEREMA, L. L. A Model of Executive Women's Learning and Development. In: *Adult Education Quarterly*. 1999, vol. 49, issue 2, pp. 107-121. ISSN 0741-7136.
51. BIERMEIER, M. A. Inspired by Reggio Emilia: Emergent Curriculum in Relationship-Driven Learning Environments. In: *Young Children*. 2015, vol. 70 (5), pp. 72-79. ISSN 1538-6619.
52. BLACKWELL, J. E. Mentoring: An Action Strategy for Increasing Minority Faculty. In: *Academe: Bulletin of the AAUP*. 1989, vol. 75, no. 5, pp. 8-14. ISSN 0190-2946.
53. BLOOM, M. A. Multiple roles of the mentor supporting women's adult development. In: *New Directions for adult and Continuing Education*. Wiley, 1995, issue 65, pp. 63-72. ISSN 0195-2242.
54. BOUDON, R. Education, Social Mobility, and Sociological Theory. In: RICHARDSON, J. G., ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986, chapter 4, pp. 261-274.
55. BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. G., ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986, chapter 1, pp. 241-258.
56. BOWER, D. J., DIEHR, S., MORZINSKI, J. A., SIMPSON, D. E. Support-challenge-vision: A model for faculty mentoring. In: *Medical Teacher*. 1998, vol. 20, issue 6, pp. 595-597. ISSN 0142-159X.

57. BOWMAN, R. L., BOWMAN, V. E., DELUCIA, J. L. Mentoring in a Graduate Counseling Program: Students Helping Students. In: *Counselor Education and Supervision*. 1990, vol. 30, issue 1, pp. 58-65. ISSN 0011-0035.
58. BROWN, M. C., DAVIS, G. L., MCCLENDON, S. A. Mentoring Graduate Students of Color: Myths, Models, and Modes. In: *Peabody Journal of Education*. 1999, vol. 74, issue 2, pp. 105-118. ISSN 0161-956X.
59. BROWN, M. Learning Spaces. In: OBLINGER, D. G., OBLINGER, J. L., eds. *Educating the Net Generation*. Boulder: EDUCAUSE, 2005, chapter 12, pp. 12.1-12.22. ISBN 0-9672853-2-1.
60. 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.
61. BUELL, C. Models of Mentoring in Communication. In: *Communication Education*. 2004, vol. 53, issue 1, pp. 56-73. ISSN 0363-4523.
62. CAFFARELLA, R. S. Cognitive development in adulthood. In: *Annual Conference of the Project for the Study of Adult Learning*. Chicago, 1992.
63. CEPRAGA, L., **GOGOI, E.** The pedagogical dimension of the physical learning environment in the university system. In: *Competitivitatea și inovarea în economia cunoașterii*, ed. 26, Chișinău, 23-24 septembrie 2022. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic ASEM, 2022, pp. 204-212. ISBN 978-9975-3590-6-1.
64. CHAO, G. T. Mentoring and Organizational Socialization: Networks for Work Adjustment. In: RAGINS, B. R., KRAM, K. E., eds. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Sage Publications, 2008, chapter 7, pp. 179-196. ISBN 978-1412976619.
65. 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.
66. CHUN, J. U., LITZKY, B. E., SOSIK, J. J. et al. Emotional intelligence and trust in formal mentoring programs. In: *Group and Organization Management*. 2010, vol. 35, issue 4, pp. 421-455. ISSN 1059-6011.
67. CLUTTERBUCK, D. An international perspective on mentoring. In: RAGINS, B. R., KRAM, K. E. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Sage Publications, 2007, chapter 26, pp. 633-655. ISBN 978-1-4129-1669-1.
68. CLUTTERBUCK, D. Diversity Issues in the Mentoring Relationship. In: DAVIDSON, M.

- J., FIELDEN, S. L., eds. *Individual Diversity and Psychology in Organizations*. West Sussex: Wiley, 2003, pp. 253-264. ISBN 0-471-49971-4.
69. CLUTTERBUCK, D. *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work*, 4th ed. CIPD Publishing, 2004. 190 p. ISBN 1-84398-0541.
 70. COHEN, E. G. *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. 2nd ed. New York: Teachers College Press, 1994. 203 p. ISBN 978-0807733318.
 71. COHEN, N. H. *Mentoring Adult Learners: A Guide for Educators and Trainers*. Malabar: Krieger, 1995. 208 p. ISBN 0-89464-850-0.
 72. COHEN, N. H. *The Manager's Pocket Guide to Effective Mentoring*. Montgomery: HRD Press, 2012. 120 p. ISBN 0-87425-469-8.
 73. COOLEY, C. H. *Social organization: a study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons, 1910. 426 p.
 74. 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.
 75. CROSS, P. Foreword. In: DALOZ, L. A., ed. *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1999, pp. xi-xii. ISBN 0-7879-4072-0.
 76. DALOZ, L. A. *Effective Teaching and Mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1986. 256 p. ISBN 155542001X.
 77. DALOZ, L. A. *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 2012. 320 p. ISBN 978-1-118-34284-8.
 78. DAVID, T. G., WRIGHT, B. D., eds. *Learning Environments*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975. 233 p.
 79. 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.
 80. DEUTSCH, M. A theory of Cooperation and Competition. In: *Human Relations*. 1949, vol. 2, issue 2, pp. 129-152. ISSN 0018-7267.
 81. DEWEY, J. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press, 1916. 57 p.
 82. DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi, 1938. Republished: New York: Collier Books, 1963. 91 p.
 83. DICK, J. The Learner-Centered Environment Using the 'Fat L' Shaped Classroom. In: *28th*

- annual conference of the Environmental Design Research Association*, Montreal, Canada, 7-11 July 1997.
84. DRISCOLL, M. P. *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights: Paramount Publishing, 1994. 409 p. ISBN-0-205-13928-0.
 85. DURAN, E. B., ALVAREZ, M. M. Ubiquitous Learning Supporting Systems: A Challenge for Computing Software Designers. In: CIPOLLA-FICARRA, F. V. *Handbook of Research on Interactive Information Quality in Expanding Social Network Communications*. 2014, chapter 13, pp. 202-226. ISBN 978-1466673786.
 86. EHRICH, L. C. *Developing Performance Mentoring Handbook*. Brisbane: Queensland University of Technology, 2013. 41 p.
 87. ELLINGER, A. D. Mentoring in Contexts: The Workplace and Educational Institutions. In: HANSMAN, C. A., MOTT, V. W., ELLINGER, A. D., GUY, T, eds. *Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues*. Information Series no. 388. Ohio, Japan: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 2002, pp. 15-26.
 88. ENGLISH, L. M. Spiritual Dimensions of Informal Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 2000, issue 85, pp. 29-38. ISSN 0195-2242.
 89. ERVIN, E. Power, frustration, and “fierce negotiation” in mentoring relationships: Four women tell their stories. In: *Women’s Studies*. 1995, vol. 24, no. 5, pp. 447-481. ISSN 0049-7878.
 90. FAIRBANKS, C. M., FREEDMAN, D., KAHN, C. The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. In: *Journal of Teacher Education*. 2000, vol. 51, issue 2, pp. 102-112. ISSN 0022-4871.
 91. FIGUEIREDO, A. D. Learning Contexts: a Blueprint for Research. In: *Interactive Educational Multimedia*. 2005, no. 11, pp. 127-139.
 92. 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.
 93. FREEDMAN, M. *The Kindness of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth, and the New Volunteerism*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1993. 183 p. ISBN 978-1555425579.
 94. GALBRAITH, M. W. Mentoring Development for Community College Faculty. In: *Michigan Community College Journal: Research and Practice*. 2001, vol. 7, no. 2, pp. 29-39. ISSN 1081-9428.
 95. GALBRAITH, M. W. The Adult Education Professor as Mentor: A Means to Enhance Teaching and Learning. In: *Perspectives: The New York Journal of Adult Learning*. 2002-

- 2003, vol. 1, no. 1, pp. 9-20. ISSN 1539-7874.
96. GALBRAITH, M. W., ed. *Facilitating Adult Learning: A Transactional Process*. Malabar: Krieger Publishing Company, 1991. 234 p. ISBN 978-0894643705.
 97. GALBRAITH, M. W., MASLIN-OSTROWSKI, P. The mentor: Facilitating out-of-class cognitive and affective growth. In: BESS J. L., ed. *Teaching alone. Teaching together: Transforming the Structure of Teams for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 2000, pp. 133-150. ISBN 978-0787947989.
 98. GARDNER, H. *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books, 2006. 320 p. ISBN 978-0465047680.
 99. GARVEY, B. Mentoring origins and evolution. In: LAW, D., DOMÍNGUEZ, N., eds. *Making Connections: A Handbook for Effective Formal Mentoring Programs in Academia*. Logan: Utah State University, 2023, chapter 1, pp. 5-32. ISBN 978-1-958416-12-9.
 100. GARVEY, R., ALRED, G. An Introduction to the Symposium on Mentoring: Issues and Prospects. In: *British Journal of Guidance and Counseling*. 2003, vol. 31, issue 1, pp. 3-9. ISSN 0306-9885.
 101. GIBSON, J. W., TESONE, D. V., BUCHALSKI, R. M. The Leader as Mentor. In: *Journal of Leadership Studies*. 2000, vol. 7, issue 3, pp. 56-67. ISSN 1071-7919.
 102. **GOGOI, E.** Exploring PBL as a New Learning Context in Engineering Education. In: *Electronics, Communications and Computing (IC ECCO-2022): Proceedings of the 12th intern. conf., Chisinau, 20-21 October 2022*. Chisinau: Tehnica-UTM, 2022, pp. 306-311. ISBN 978-9975-45-898-6.
 103. **GOGOI, E.** Mentor's Roles in Problem Based Learning. In: *Тенденции и Перспективы Развития Наук и Образования: междунар. конф., Украина, 26 июня, 2020*, с. 114-117.
 104. **GOGOI, E.** Mentoring Engineering Students. In: *Journal of Social Sciences*. 2020, vol. 3, no. 3, pp. 5-10. ISSN 2587-3490.
 105. **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.
 106. GOLIAN, L. M., GALBRAITH, M. W. Effective mentoring programs for professional library development. In: *Advances in Library Administration and Organization*. 1996, vol. 14, pp. 95-124. ISSN 0732-0671.
 107. GOODWIN, L. D., STEVENS, E. A., BELLAMY, G. T. Mentoring among faculty in schools, colleges, and departments of education. In: *Journal of Teacher Education*. 1998, vol. 49, issue 5, pp. 334-343. ISSN 0022-4871.

108. 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.
109. GREEN, M. G., PIEL, J. A. *Theories of human development: A comparative approach*. 2nd ed. New York: Psychology Press, 2009. 462 p. ISBN 978-0205665686.
110. GREENE, M. T., PUETZER, M. The Value of Mentoring: A Strategic Approach to Retention and Recruitment. In: *Journal of Nursing Care Quality*. 2002, vol. 17, no. 1, pp. 63-70. ISSN 0001-8791.
111. GROSSMAN, J. B., RHODES, J. E. The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring. In: *American Journal of Community Psychology*. 2002, vol. 30, no. 2, pp. 199-219. ISSN 0091-0562.
112. HALL, E. T. The Silent Language. Library of Congress Catalog card number 59- 6359. 1959. 249 p.
113. HANSFORD, B. C., TENNENT, L., EHRICH, L. C. Mentoring in educational contexts. In: *Education: The Global Challenge International Conference*, Hobart, Australia, 9-12 September 2000.
114. HANSMAN, C. A. Context-Based Adult Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education. Special Issue: The New Update on Adult Learning Theory*. Wiley, 2001, issue 89, pp. 43-52.
115. 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.
116. HARKINS, A. M. Leapfrog principles and practices: Core components of education 3.0 and 4.0. In: *Futures Research Quarterly*. 2008, vol. 24, no. 1, pp. 19-31. ISSN 8755-3317.
117. How to Mentor Graduate Students: A Guide for Faculty. University of Michigan, 2006. 49 p.
118. IMMORDINO-YANG, M-H. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. W. W. Norton & Company, 2015. 208 p. ISBN-100393709817.
119. 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.
120. 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.

121. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. In: *Asia Pacific Journal of Education*. 2002, vol. 22, issue 1, pp. 95-105. ISSN 0218-8791.
122. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Making Cooperative Learning Work. In: *Theory Into Practice*. In: 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.
123. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., HOLUBEC, E. J. *Cooperation in the classroom*. 8th ed. Edina, MN: Interaction, 2008.
124. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. In: *Journal on Excellence in College Teaching*. 2014, vol. 25, issue 3-4, pp. 85-118. ISSN 1052-4800.
125. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? In: *Change*. 1998, vol. 30, no. 4, pp. 26-35. ISSN 0009-1383.
126. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity: ASHE-ERIC Higher Education Report no. 4*. Washington: The George Washington University, 1991. 168 p. ISBN-1-878380-09-5.
127. JOHNSON, W. B. A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behavior*, 13, 2003, pp. 127-151.
128. JOHNSON, W. B. *Adviser, Teacher, Role Model, Friend: On Being a Mentor to Students in Science and Engineering*. Washington: National Academies Press, 1997. 96 p. ISBN 978-0-309-06363-0.
129. JOHNSON, W. B. *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. 234 p. ISBN 0-8058-4896-7.
130. JOHNSON, W. B. The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. In *Professional Psychology: Research and Practice* 2002, Vol. 33, No. 1, pp. 88-96.
131. JOHN-STEINER, V., MAHN, H. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. In: *Educational Psychologist*. 1996, vol. 31, issue 3-4, pp. 191-206. ISSN 0046-1520.
132. JONASSEN, D. Designing Constructivist Learning Environments. In: REIGELUTH, C. M., ed. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. New York: Routledge, 1999, vol. 2, chapter 10, pp. 215-239. ISBN 978-1410603784.

133. JONES, C., SHAO, B. *The net generation and digital natives: Implications for higher education*. York: Higher Education Academy, 2011. 53 p.
134. JONES, K. A., JONES, J. L. Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the „Five Pillars” of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction. In: *Journal of Effective Teaching*. 2008, vol. 8, no. 2, pp. 61-76. ISSN 1935-7869.
135. 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.
136. KERKA, S. New Perspectives on Mentoring. In: *New Perspectives on Mentoring. ERIC Digest*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, 1998, no. 194. 7 p.
137. KILCULLEN, N. M. Said Another Way: The Impact of Mentorship on Clinical Learning. In: *Nursing Forum*. 2007, vol. 42, issue 2, pp. 95-104. ISSN 1744-6198.
138. KOKI, S. *The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform: PREL Briefing Paper*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning, 1997. 7 p.
139. KOLB, A. Y., KOLB, D. A. *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A Comprehensive Guide to Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems, 2013. 234 p.
140. KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. 256 p. ISBN 0132952610.
141. KOLB, D. A., FRY, R. E. Toward an applied theory of experiential learning. In: COOPER, C., ed. *Theories of Group Process*. London: John Wiley and Sons, 1975, chapter 3, pp. 33-57.
142. KOLB, D. A., KOLB, A. Y. Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*, 2011, pp. 42-68.
143. KOLB, D. A., LEWIS, L. H. Facilitating Experiential Learning: Observations and Reflections. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*. Wiley, 1986, issue 30, pp. 99-107. ISSN 1052-2891.
144. 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.
145. KOMMERS, P., JONASSEN, D. H., MAYES, J. T., eds. *Cognitive tools for learning*. Berlin: Springer-Verlag, 1992. 276 p. ISBN 978-3-642-77224-5.
146. KRAM, K. E. Improving the Mentoring Process. In: *Training and Development Journal*.

- 1985, vol. 39, no. 4, pp. 40-43. ISSN 0041-0861.
147. KRAM, K. E. *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1985. 252 p. ISBN 978-0673156174.
 148. KRAM, K. E. Phases of the Mentor Relationship. In: *Academy of Management Journal*. 1983, vol. 26, no. 4, pp. 608-625. ISSN 0001-4273.
 149. KRAM, K. E., ISABELLA, L. A. Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. In: *Academy of Management Journal*. 1985, vol. 28, no. 1, pp. 110-132. ISSN 0001-4273.
 150. KRAM, K. E., RAGINS, B. R. Ch. The Landscape of Mentoring in the 21st Century. In: RAGINS, B. R., KRAM, K. E. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Sage Publications, 2007, chapter 27, pp. 659-687. ISBN 978-1-4129-1669-1.
 151. KWAN, T., LOPEZ-REAL, F. Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2005, vol. 33, issue 3, pp. 275-287. ISSN 1469-2945.
 152. LANGNESS, L. L. Margaret Mead and the Study of Socialization. In: *Ethos*. 1975, vol. 3, no. 2, pp. 97-112. ISSN 1548-1352.
 153. LESTER, V. L., JOHNSON, C. S. The learning dialogue: Mentoring. In: FRIED, J., ed. *Education for student development: New directions for student services*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1981, issue 15, pp. 49-56.
 154. LEVINSON, D. J. A conception of adult development. In: *American Psychologist*. 1986, vol. 41, no. 1, pp. 3-13. ISSN 0003-066X.
 155. LEVINSON, D. J., DARROW, C. N., KLEIN, E. B., LEVINSON, M. H., MCKEE, B. *The Seasons of a Man's Life*. 1st ed. New York: Ballantine Books, 1978. 363 p. ISBN 0-394-40694-X.
 156. LIU, Y. When Choices Become Chances: Extending Boudon's Positional Theory to Understand University Choices in Contemporary China. In: *Comparative Education Review*. 2018, vol. 62, no. 1, pp. 125-146. ISSN 0010-4086.
 157. LYONS, W., SCROGGINS, D., RULE, P. B. The mentor in graduate education. In: *Studies in Higher Education*. 1990, vol. 15, issue 3, pp. 277-285. ISSN 0307-5079.
 158. MARTIN, S. H. The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teachers. In: *Journal of Environmental Psychology*. 2002, vol. 22, issue 1-2, pp. 139-156. ISSN 0272-4944.
 159. MAYNARD, T. Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of

- school-based teacher training. In: *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2000, vol. 8, issue 1, pp. 17-30. ISSN 1361-1267.
160. MCDONALD, K. S., HITE, L. M. Human Resource Development's Role in Women's Career Progress. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*. Wiley, 1998, issue 80, pp. 53-62. ISSN 1536-0717.
161. MICKEL, N. Preparing the Effective Mentor. In: LAW, D., DOMÍNGUEZ, N., eds. *Making Connections: A Handbook for Effective Formal Mentoring Programs in Academia*. Logan: Utah State University, 2023, chapter 10, pp. 222-246. ISBN 978-1-958416-12-9.
162. MONAHAN, T. Flexible Space and Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments. In: *Inventio*. 2002, vol. 4, no. 1, pp. 1-19. ISSN 2448-9026.
163. MOORE, K. M., AMEY, M. J. Some Faculty Leaders are Born Women. In: *New directions for student services*. 1988, issue 44, pp. 39-50. ISSN 1536-0695.
164. MOSES, Y. T. *Black Women in Academe: Issues and Strategies*. Washington: Association of American Colleges, 1989. 29 p.
165. MURO, M., JEFFREY, P. A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. In: *Journal of Environmental Planning and Management*. 2008, vol. 51, issue 3, pp. 325-344. ISSN 1360-0559.
166. NABAVY, R. T., BIJANDI, M. S. *Bandura's Social Learning Theory and Social Cognitive Learning Theory*. 2012. 23 p.
167. OBLINGER, D. G., ed. *Learning Spaces*. Boulder: EDUCAUSE, 2006. 444 p. ISBN 0-9672853-7-2.
168. PAYNE, S. C., HUFFMAN, A. H. A Longitudinal Examination of the Influence of Mentoring on Organizational Commitment and Turnover. In: *Academy of Management Journal*. 2005, vol. 48, no. 1, pp. 158-168. ISSN 0001-4273.
169. PEARSON, M., SMITH, D. *Debriefing in Experience-based Learning*. Routledge, 1985. 16 p. ISBN 978-1315059051.
170. *Quality of the Physical Environment of the School and the Quality of Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), France. 1988.
171. RAGINS, B. R. Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective. In: *The Academy of Management Review*. 1997, vol. 22, no. 2, pp. 482-521. ISSN 0363-7425.
172. RAMANI, S., GRUPPEN, L. D., KACHUR, E. Twelve tips for developing effective mentors. In: *Medical Teacher*. 2006, vol. 28, issue 5, pp. 404-408. ISSN 0142-159X.
173. RIVLIN, L. G., ROTHENBERG, M. The use of space in open classrooms. In:

- PROSHANSKY, H. M., ITTELSON, W. H., RIVLIN, L. G., eds. *Environmental Psychology: People and Their Physical Settings*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976. 632 p.
174. RIVLIN, L. G., WEINSTEIN, C. S. Educational issues, school settings, and environmental psychology. In: *Journal of Environmental Psychology*. 1984, vol. 4, pp. 347-364. ISSN 0272-4944.
175. ROBERTS, A. Mentoring Revisited: A Phenomenological Reading of the Literature. In: *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2000, vol. 8, issue 2, pp. 145-170. ISSN 1361-1267.
176. ROXÅ, T., MÅRTENSSON, K. Microcultures and informal learning: A heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. In: *International Journal for Academic Development*. 2015, vol. 20, issue 2, pp. 193-205. ISSN 1360-144X.
177. SAHIN, S., SAHIN, Z. Ters-düz sınıflar (flipped classroom) ve yeni nesil eğitim dijital öğrenci koçluğu [Flipped classrooms and new generation education digital student coaching]. In: *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*. 2016, vol. 5, no. 4, pp. 13-19. ISSN 2146-9466.
178. SANDS, R. G., PARSON, L. A., DUANE, J. Faculty Mentoring Faculty in a Public University. In: *The Journal of Higher Education*. 1991, vol. 62, no. 2, pp. 174-193. ISSN 0022-1546.
179. SAVIN-BADEN, M. *Facilitating Problem-Based Learning: Illuminating Perspectives*. Berkshire: SRHE, 2003. 158 p. ISBN 978-0335210558.
180. SAVIN-BADEN, M. *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. London: Open University Press, 2000. 26 p. ISBN 0-335-20337-X.
181. SCHMIDT, J. A., WOLFE, J. S. The Mentor Partnership: Discovery of Professionalism. In: *NASPA Journal*. 2009, vol. 46, issue 3, pp. 371-381. ISSN 0027-6014.
182. SHANDLEY, T. C. The Use of Mentors for Leadership Development. In: *NASPA Journal*. 1989, vol. 27, issue 1, pp. 59-66. ISSN 0027-6014.
183. SHARAN, Y., SHARAN, S. Training Teachers for Cooperative Learning. In: *Educational Leadership*. 1987, vol. 45, no. 3, pp. 20-25. ISSN 0013-1784.
184. SHEA, G. F. *Mentoring: a practical guide*. Mentor Park: Crisp Publications, 1997. 89 p. ISBN 978-1560524267.
185. SHUELL, T. J. Cognitive Conceptions of Learning. In: *Review of educational research*. 1986, vol. 56, issue 4, pp. 411-436. ISSN 0034-6543.

186. SLAVIN, R. E. *Cooperative learning: Theory, Research, and Practice*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1995. 194 p. ISBN 978-0205156306.
187. STENSAKER, B. Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. In: *International Journal for Academic Development*. 2018, vol. 23, issue 4, pp. 274-285. ISSN 1360-144X.
188. TAJFEL, H., TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. Worchel (eds) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, Brooks/Cole. pp. 33-37. 1979.
189. TENA-SANCHEZ, J., BOUDON, R., MANZO, G., et. Al. Raymond Boudon. An analytical social theorist, 2014. Publisher: Papers. *Revista de Sociologia*, 99 (4). no. 4, pp. 221-630. ISSN 0210-2862.
190. TIERNEY, W. G., LANFORD, M. Research in higher education, cultural perspectives. In: TEIXEIRA, P. N., SHIN, J. C., eds. *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Dordrecht: Springer, 2018, pp.1-6. ISBN 978-94-017-9553-1.
191. WANBERG, C. R., WELSH, E., HEZLETT, S. A. Mentoring research: A review and dynamic process model. In: *Research in Personnel and Human Resources Management*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2003, vol. 22, pp. 39-124. ISBN 978-0-76230-959-7. ISSN 0742-7301.
192. WEBB, M. E., PACHLER, N., MITCHELL, H., HERRINGTON, N. Towards a pedagogy of mentor education. In: *Journal of In-service Education*. 2007, vol. 33, issue 2, pp. 171-188. ISSN 1367-4587.
193. *Websters Enciclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. New York: Gramercy books, 1994. 1854 p. ISBN 0-517-11864-5.
194. WEINSTEIN, C. E., MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M., ed. *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986, pp. 315-327. ISBN 978-0029003107.
195. WELCH, O. M. An Examination of Effective Mentoring Models in the Academy. In: *Annual Meeting of the American Educational Research Association conference: speeches/conferences papers*, New York, April 6-13, 1996. 25 p.
196. WENZEL, T. J. Cooperative Student Activities as Learning Devices. In: *Analytical Chemistry*. 2000, vol. 72, issue 7, pp. 293A-296A. ISSN 1061-9348.
197. WETZEL, M. S. Developing the role of the tutor/facilitator. In: *Postgraduate Medical Journal*. 1996, vol. 72, issue 850, pp. 474-477. ISSN 0032-5473.
198. ZACHARY, L. J. The Role of Teacher as Mentor. In: ROSS-GORDON, J. M., ed.

Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively. Special issue: New Directions for adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 2002, no. 93, pp. 27-38.

199. ZELDITCH, M. Mentor roles. In: *Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the Western Association of Graduate Schools*, Tempe, Arizona, 16-18 March 1990.

În limba franceză

200. ABONNEAU, D., CAMPOY, E. Mentor et protégé Durant la phase d'initialisation de la relation : fonctions centrales et conséquences. In : *XXIIIème Congrès de l'AGRH*, Nancy, France, 12-14 septembre 2012. 17 p.
201. Deux théories sociologiques des inégalités face à l'école. In : FRIANT, N. *En rhéto... Mais laquelle ? Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès d'étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire de transition* : Mémoire de licence en Sciences de l'éducation. Mons: Université de Mons-Hainaut, 2006, pp. 22-31.
202. FILLIEULE, R. L'Inégalité des chances : apports théoriques, réponses aux critiques et postérité. In : *Revue européenne des sciences sociales*. 2018, vol. 56, no. 2, pp. 65-83. ISSN 1663-4446.
203. GAGNON, N. Développer l'agir compétent de mentors: le cas d'enseignants oeuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario. In: *McGill Journal of Education*. 2020, vol. 55, no. 1, pp. 56-77. ISSN 1916-0666.
204. GROSGEORGE, M., MARTIN, G. Nouveaux regards sur l'éducation. In : *Idées économiques et sociales*. 2017/1, no. 187, pp. 4-5. ISSN 2257-5111.
205. LE BOTERF, G. *Développer et mettre en oeuvre la compétence: Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. France: Eyrolles, 2018. 292 p. ISBN 2212569416.
206. MORIN, E. Complexité restreinte et complexité générale. In: MOIGNE, J.-L., MORIN, E. *Intelligence de la complexité: épistémologie et pragmatique: Colloque de Cerisy*, 23-30 Juin 2005. Tour-d'Aigues: Éd. de l'Aube, 2007. 460 p. ISBN 978-2-7526-0299-2.
207. PIAGET, J. *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard, 1967. 432 p. ISBN 978-2070250813.
208. ZEITLER, A., BARBIER, J.-M. La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. In: *Recherche et formation*. 2012, vol. 70, pp. 107-118. ISSN 0988-1824.

Resurse web

209. *Demystifying Kolb's Experiential Learning Theory: A Complete Guide* [online]. 2023 [citât 18.03.23]. Disponibil: <https://www.growthengineering.co.uk/kolb-experiential-learning->

- theory/
210. *Experimental Learning: A Comprehensive Guide to Active Education* [online]. 2023 [citat 07.02.23]. Disponibil: <https://www.growthengineering.co.uk/what-is-experiential-learning/>
 211. 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/>
 212. HEICK, T. *The Characteristics of a Highly Effective Learning Environment* [online]. 2018 [citat 12.04.2022]. Disponibil: <https://www.teachthought.com/learning/effective-environment/>
 213. Hotărâre pentru aprobarea Metodologiei 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 ...: nr. 616 din 18 mai 2016 [online]. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2016, nr. 134-139 [citat 20.06.2017]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=123976&lang=ro
 214. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025: nr. 114 din 7 martie 2023 [online]. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2023, nr. 134-137 [citat 02.04.2023]. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf
 215. KURT, S. *Social Learning Theory: Albert Bandura* [online]. 2019 [citat 01.05.21]. Disponibil: <https://educationaltechnology.net/social-learning-theory-albert-bandura/>
 216. *Learning Environments* [online]. [citat 20.06.2021]. Disponibil: <https://library.educause.edu/topics/teaching-and-learning/learning-environments>
 217. *Learning Environments: Definitions, Types, and Characteristics* [online]. 2021 [citat 09.06.2021]. Disponibil: <https://exploringyourmind.com/learning-environments-definitions-types-and-characteristics/>
 218. MALAMED, C. *The Importance Of Context In Learning Design* [online]. [citat 20.06.2022]. Disponibil: https://thelearningcoach.com/elearning_design/context-in-learning-design/
 219. 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>

220. *Mentoring and Socialization for New Career Development Professionals: 5 Steps for Success*. [online]. 2014 [citat 08.10.2022]. Disponibil: https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/92302/_PARENT/CC_layout_detail_s/false
221. 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>
222. *O introducere în analiza socială de Pierre Bourdieu. Principalele idei ale lui Pierre Bourdieu în sociologie. Ideile lui Bourdieu în sociologia culturii* [online]. 2010 [citat 12.03.2022]. Disponibil: <https://srcaltufervo.ru/ro/vvedenie-v-socioanaliz-pera-burde-per-burde-osnovnye-idei-v.html>
223. PATSKO, L. *What makes an effective learning experience?* [online]. [citat 25.05.22]. Disponibil: <https://learnjam.com/what-makes-an-effective-learning-experience/>
224. *Program de mentorat: [în afaceri „Go mentor! Dacă vrei să crești, alege-ți un mentor bun”* [online]. [citat 21.02.218]. ISSN 0742-7301. Disponibil: <http://www.afam.md/program-de-mentorat/>
225. *Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general* [online]. 2021 [citat 22.04.2018]. Disponibil: <https://chisinauedu.md/wp-content/uploads/2021/02/Regulamentul-cu-privire-la-institutionalizarea-acsiunilor-de-mentorat.pdf>
226. Socialization: Primary Socialization. In: *Sociology* [online]. [citat 01.05.22]. Disponibil: <https://www.sparknotes.com/sociology/socialization/section1/>
227. Socialization: Theories of Socialization. In: *Boundless Sociology* [online]. [citat 01.05.22]. Disponibil: <https://courses.lumenlearning.com/boundless-sociology/chapter/theories-of-socialization/>
228. 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/>
229. The Glossary of Education Reform. [online]. [citat 03.03.2022]. Disponibil: <https://www.edglossary.org/learning-environment/>
230. The Professional Charter for Coaching, Mentoring and Supervision of Coaches, Mentors and Supervisors. [online]. [citat 01.05.22]. Disponibil: <https://www.eesc.europa.eu/en/policies/policy-areas/enterprise/database-self->

and-co-regulation-initiatives/150

231. *Your Dictionary* [online]. [citat 18.04.2021].
Disponibil:<https://www.yourdictionary.com/search/result?q=learning%20context>

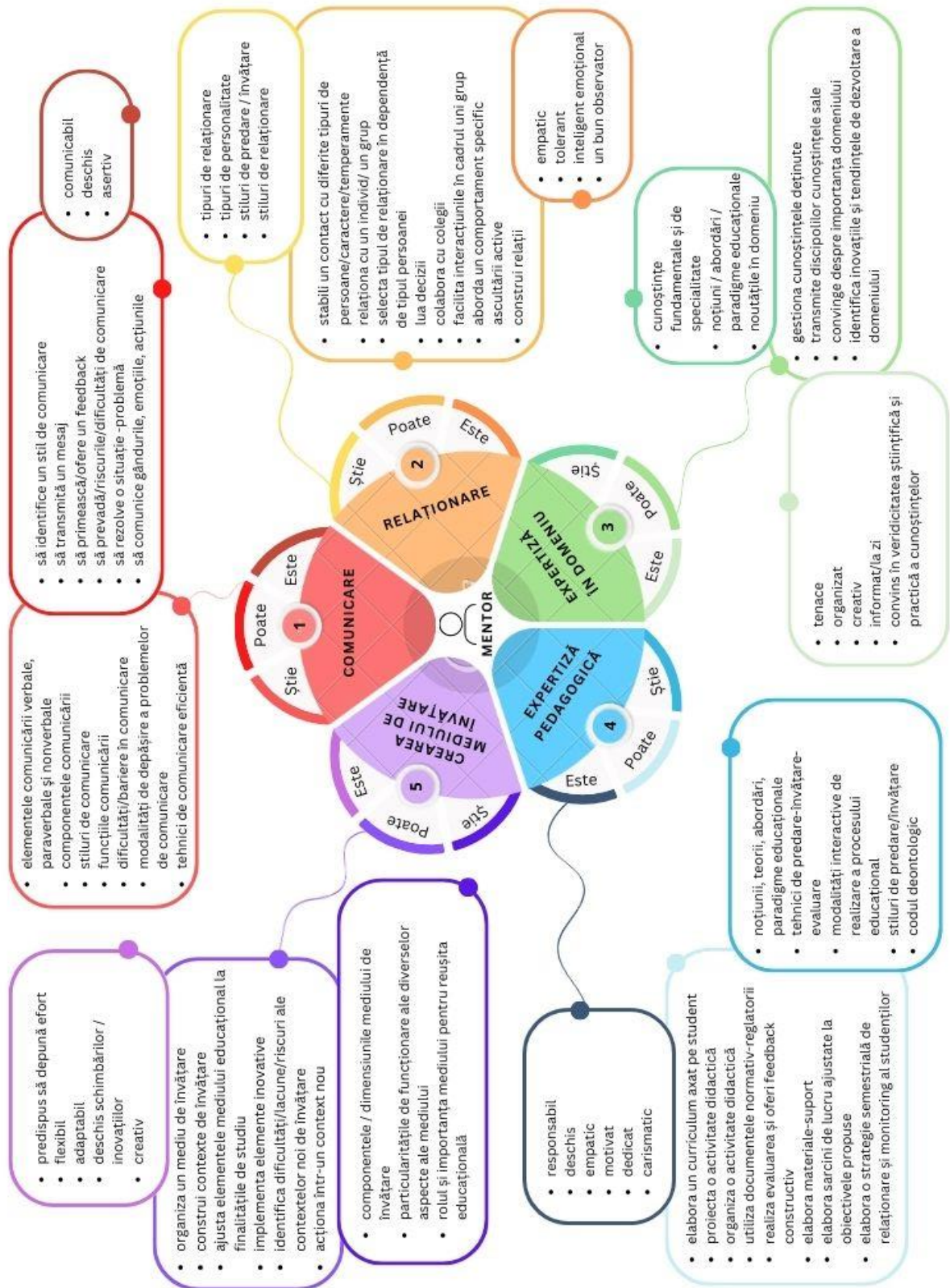
ANEXE

Anexa 1. Chestionar de evaluare a activității de mentorat în învățământul superior.

	Întrebare	Opțiuni de răspuns				
1.	Ați putea realiza o activitate de mentorat? <i>Alegeți o singură variantă de răspuns</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cu siguranță, da • Sunt deschis să încerc, dacă aș fi instruit • Consider că modalitatea tradițională de realizare a procesului de studii este eficientă și nu trebuie să experimentăm. 				
Apreciați, prin bifarea calificativului corespunzător, cunoștințele și activitățile dvs. în activitatea didactică.						
	<i>Criterii de evaluare</i>	Foarte bine	Bine	Suficient	Insuficient	Nu cunosc
1.	Cunosc diferite stiluri de comunicare					
2.	Utilizez strategii eficiente de comunicare					
3.	Cunosc tehnici de soluționare a conflictelor					
4.	Cunosc structura unui feedback					
5.	Ofer feedback fiecărui student					
6.	Cunosc tipurile de personalitate					
7.	Cunosc caracteristicile relaționării –profesor-student					
8.	Pot stabili un contact cu diferite tipuri de persoane					
9.	Cunosc inovațiile propriului domeniu de formare					
10.	Valorific tendințele de dezvoltare a domeniului de specialitate					
11.	Aplic, în activitatea didactică, inovațiile din domeniul de specialitate					
12.	Cunosc diferitele stiluri de predare					
13.	Formulez sarcini în raport cu diferite stiluri de învățare					
14.	Formulez obiectivele activității didactice.					
15.	Aplic diverse tehnici de predare-învățare-evaluare					
16.	Pot să formeze un grup eficient de învățare					
17.	Cunosc componentele mediului de învățare.					

18.	Cunosc particularitățile învățării bazate pe probleme (PBL) experiențiale.					
19.	Pot organiza un mediu de învățare în baza PBL.					
20.	Pot monitoriza activitatea experiențială de învățare în grup și individual.					
21.	Pot ajusta elementele mediului educațional la finalitățile de studiu					
22.	Pot crea și acționa într-un mediu educațional nou.					
23.	Cunosc cadrul de branding profesional al cadrului didactic					
24.	Proiectez o activitate de mentorat					

Anexa 2. Aria comportamentală a mentorului



Anexa 3. Programul de formare Mentorat în formarea profesională

Nr. d/o	Unități de conținut	Total ore	Numărul de ore		
			Teoretice	Practice	Lucrul individ.
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/ în 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

Anexa 4. Mentorat în formarea profesională - MOODLE (ELSE)

+ 1. Mentoratul academic ✎



- + • *Mentor și mentorat*: delimitări conceptuale
- + • Configurația ariei comportamentale a mentorului. Dimensiunile mentoratului
- + 📄 Sarcina 1.1. Creați profilul Mentorului dvs. conform algoritmului propus. ✎
- + 📄 Mentorat_PPT ✎









+ 2. Comunicare și relaționare în procesul de mentorat ✎



- + 1. Relaționarea în context academic. Dinamica relației profesor-formabil. Particularitățile relaționării în proces de mentorat. Fereastra lui Johari și Tipurile de personalitate - MBTI. Dimensiunea emoțională în procesul de instruire – EQ. Empatia didactică
- + 2. Aspecte de comunicare în mediul academic. Stiluri de comunicare și relaționare. Comunicarea mentor-formabil. Particularitățile comunicării în procesul de mentorat. Comunicarea interpersonală/ în grup.
- + 3. Comunicarea defectuoasă. Medierea conflictelor.
- + 4. Comunicarea virtuală. Eu-I public vs Eu-I privat.
- + 📄 Comunicarea didactică_PPT ✎
- + 📄 Particularitățile relației_PPT ✎
- + 📄 Feedback-ul educațional_PPT ✎
- + 📄 Comunicarea cu oamenii dificili ✎
- + 📄 Comunicarea cu 10 tipuri pers.dificile ✎
- + 📄 Empatia CD ✎
- + 📄 Comunicarea didactică ✎
- + 📄 Oportunitatea empatiei ✎
- + 📄 Sarcina 2.1_Strategii de consolidare a relației P-S ✎
- + 📄 Sarcina 2.2_Reflecții Stil de învățare ✎
- + 📄 Sarcina 2.3_Comunicarea defectuoasă ✎
- + 📄 Sarcina 2.4_Aserțiunea-EU ✎
- + 📄 Sarcina 2.5_Feedback-ul educațional ✎
- + Aserțiunea EU

+ 3. Valorificarea expertizei pedagogice ✎



- +
 - Diversitatea abordărilor în educație. Cadru de brand profesional
 - Stiluri de predare și învățare. Instrumente de evaluare.
 - Proiectarea activității de formare profesională realizată prin mentorat; formarea grupurilor de lucru, repartizarea sarcini
 - Tehnici de gestionare a procesului de formare profesională (predare-învățare-evaluare) prin mentorat.
 - Reflecția pedagogică.
- + http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%202%20Stiluri%20de%20predare_0.pdf
- +  Test_Inteligentele Multiple_H.Gardener ✎
- +  Stiluri de predare_PPT ✎
- +  Evaluarea_PPT ✎
- +  Metode_PPT ✎
- +  Metode de P-Î-E ✎
- +  Sarcina 3.1_Nivelul taxonomic ✎
- +  Sarcina 3.2_Piramida taxonomică ✎
- +  Sarcina 3.1_Stil de învățare_reflecții (grup 2) ✎

+ 4. Valorificarea expertizei profesionale în domeniul de specialitate ✎

- +
 - Domenii de competență și expertiză profesională.
 - Valorificări ale experienței profesionale.
 - Selectarea conținutului și transmiterea mesajului.
 - Promovarea ideilor inovatoare.







PROFESIONIST



- +  Sarcina 4.1 Valorificarea expertizei profesionale ✎

+ 5. Mediul de învățare, condiție de realizare a mentoratului ✎

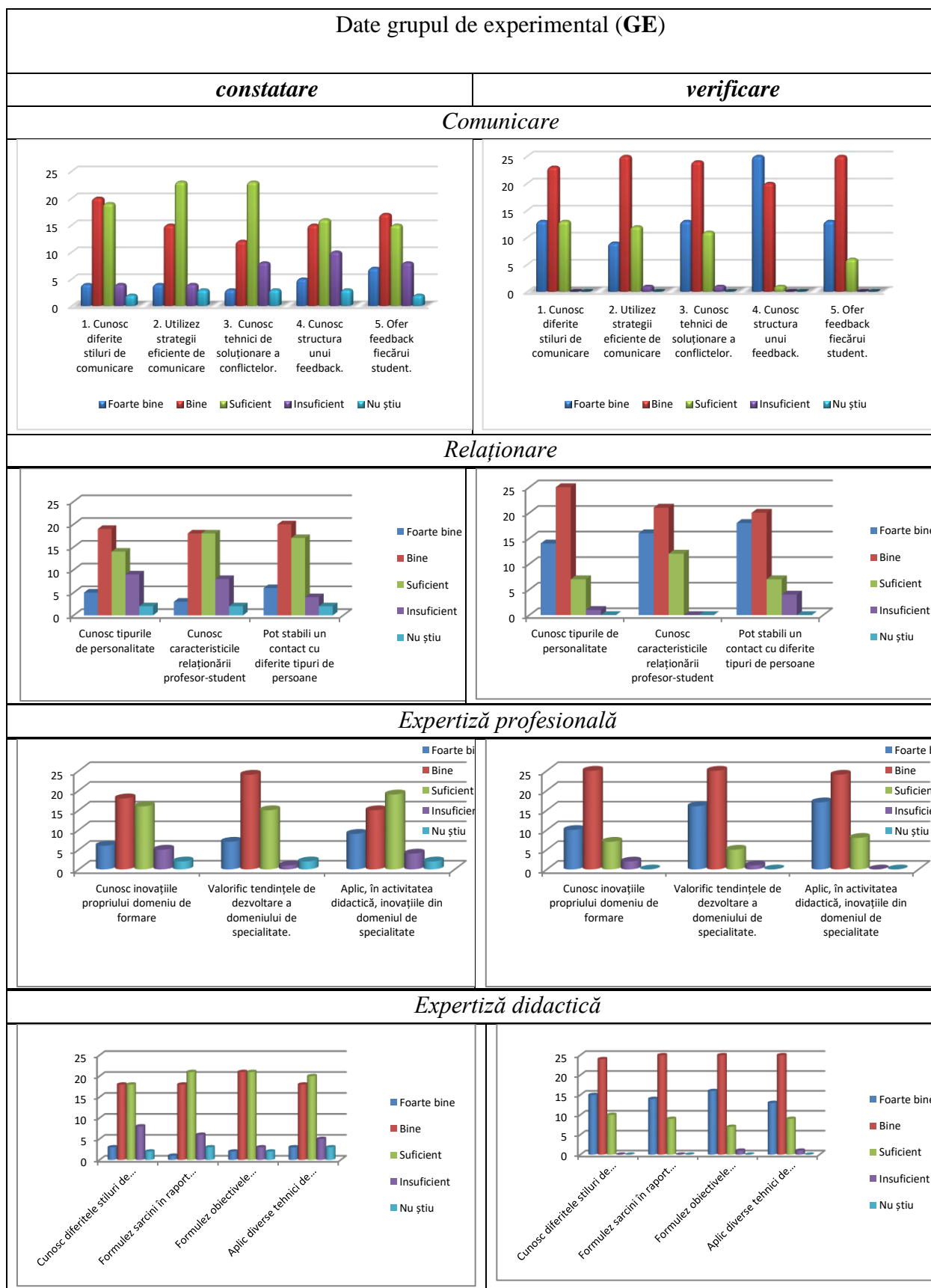


- + • Mediul educațional: concept și dimensiuni.
- Caracteristicile mediului de învățare.
- Rolul profesorului într-un nou context educațional.
- Învățarea experiențială / contextuală, model eficient de formare profesională.
- Specificul filosofiei PBL. Configurații. Modalități de planificare și organizare a PBL din perspectiva unui nou context educațional favorabil mentoratului.
- +  Facilitation in PBL ✎
- +  PBL-PPT ✎
- +  Mediu de învățare_PPT ✎
- +  Sarcina 5.1_Mediu de învățare ✎

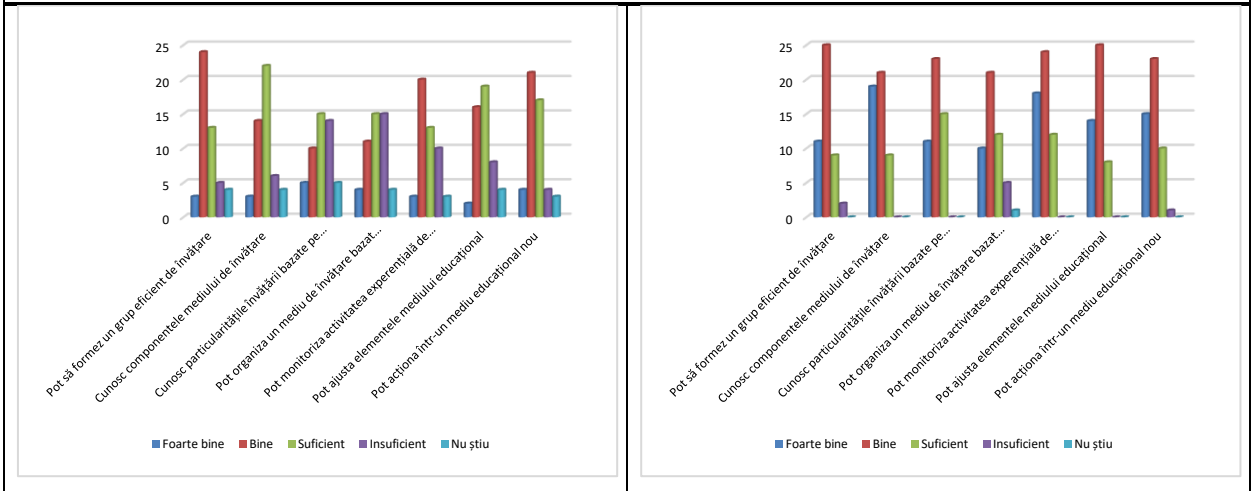
+ PORTOFOLIU ✎

- +  1. Profilul personal/cartea dvs. de vizită ✎
- +  2. Fișa de autoevaluare_dimensiunile mentoratului (în baza modelului) ✎
- +  3. Harta conceptuală_profesorul-mentor (în baza modelului) ✎
- +  Sarcini_lucrul individual ✎
- + Test de evaluare a cunoștințelor

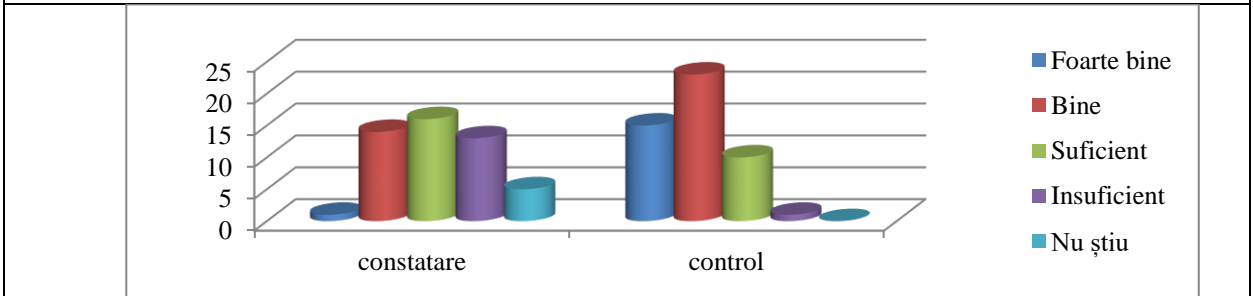
Anexa 5. Valori obținute în grupul experimental (pretest vs posttest)



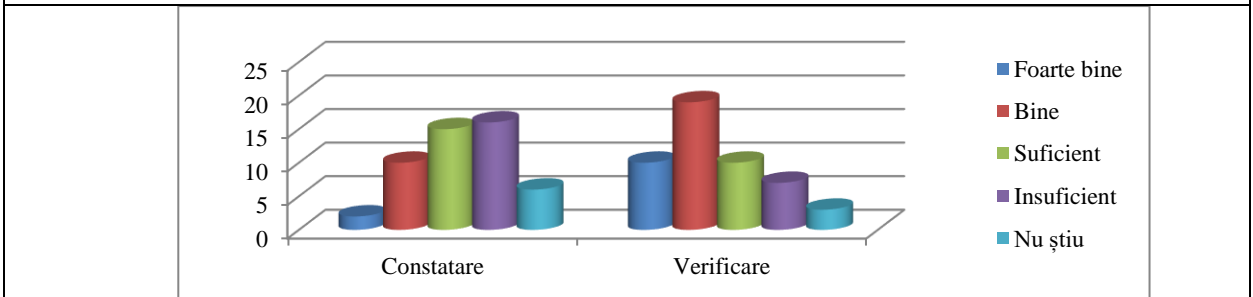
Crearea mediilor de învățare



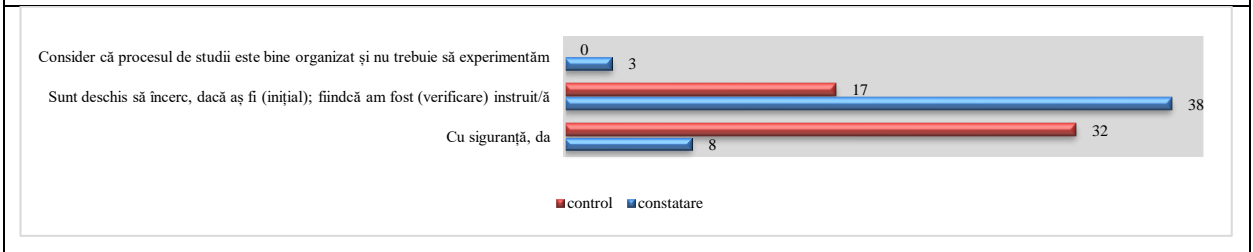
Cadrul de branding profesional al mentorului



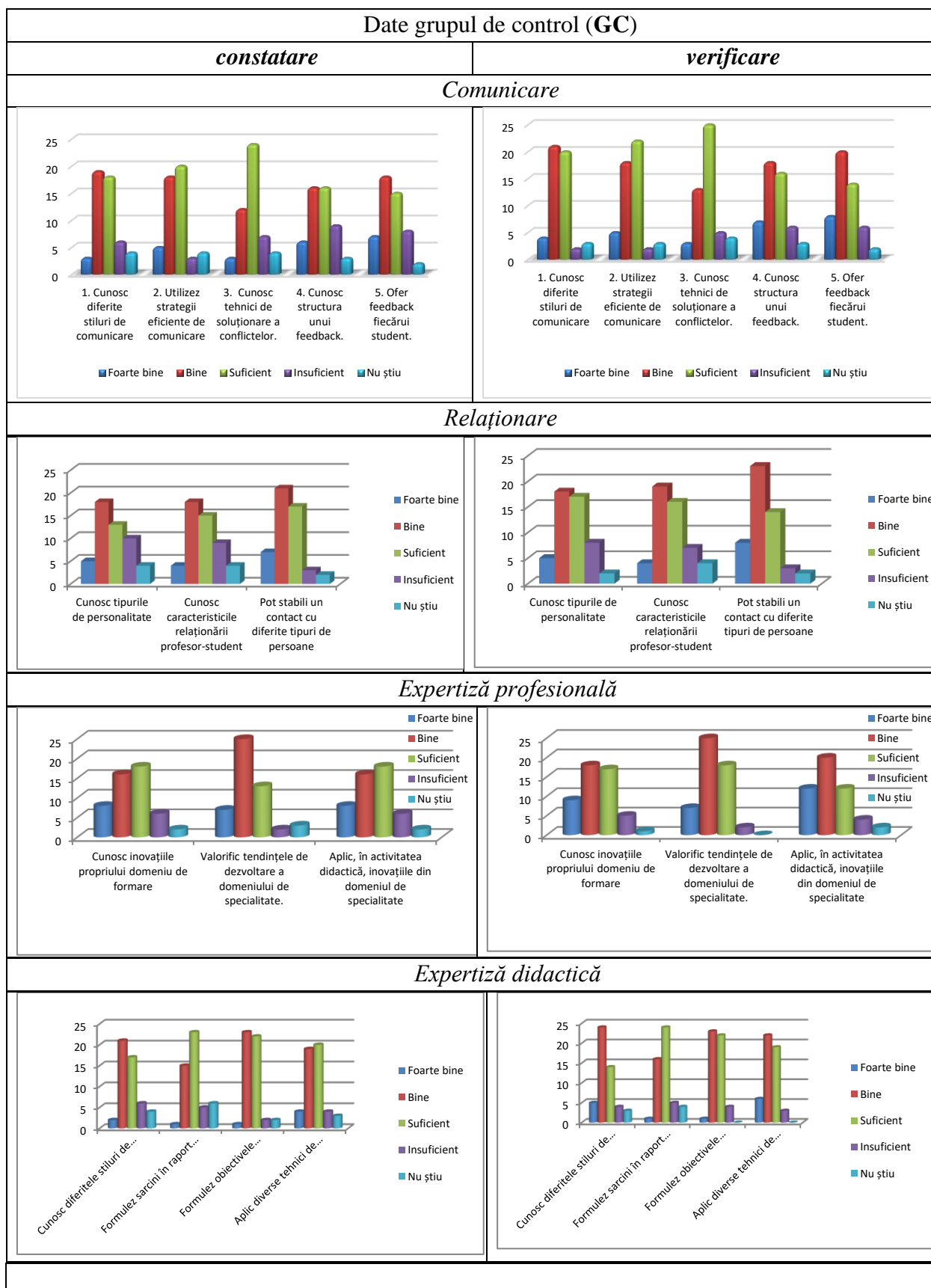
Proiectarea unei activități de mentorat



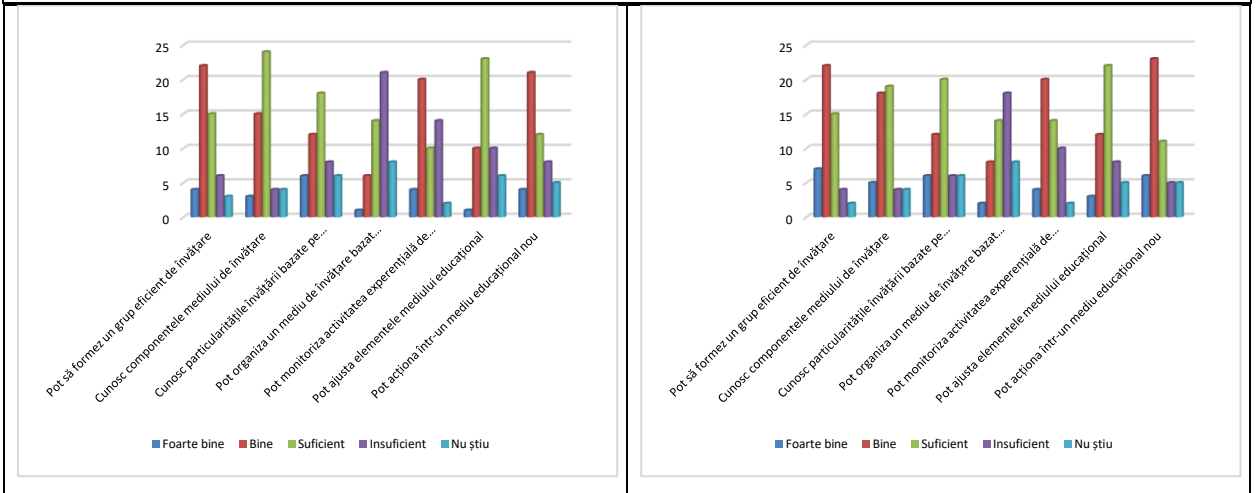
Ați putea realiza o activitate de mentorat?



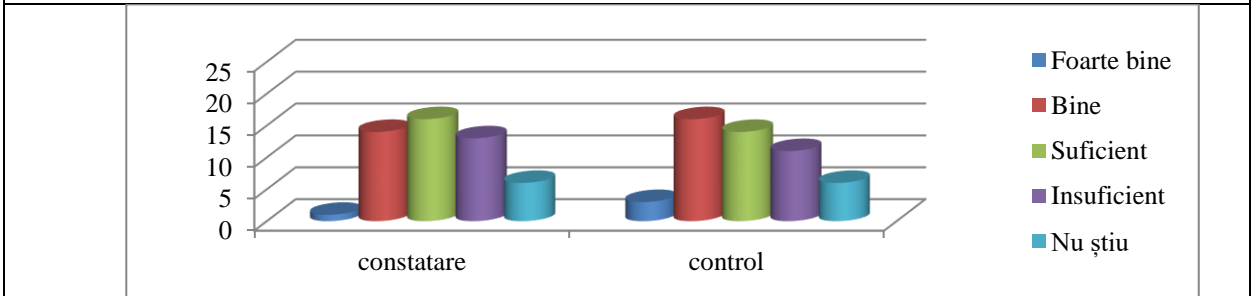
Anexa 6. Valori obținute în grupul de control (pretest vs posttest)



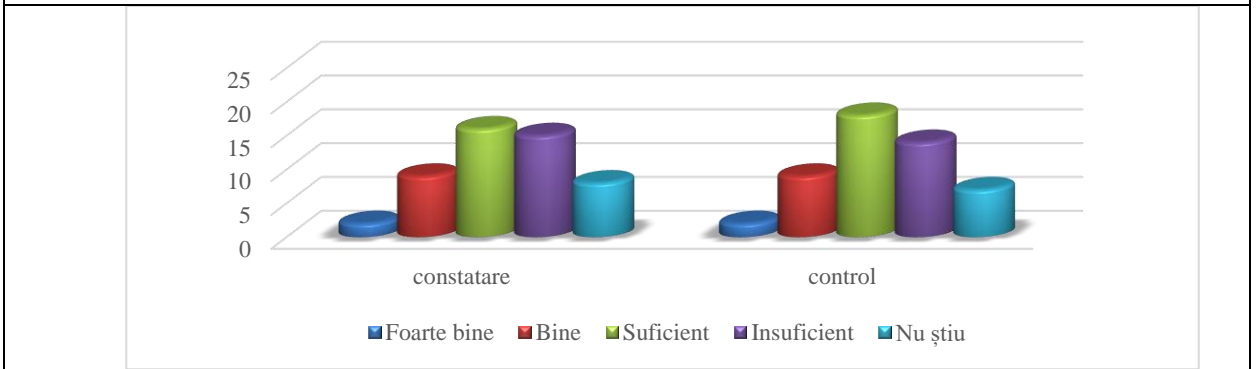
Crearea mediilor de învățare



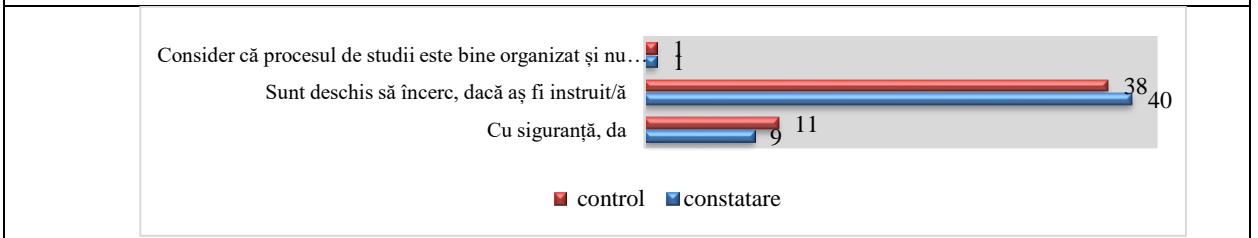
Cadrul de branding profesional al mentorului



Proiectarea unei activități de mentorat



Ați putea realiza o activitate de mentorat?



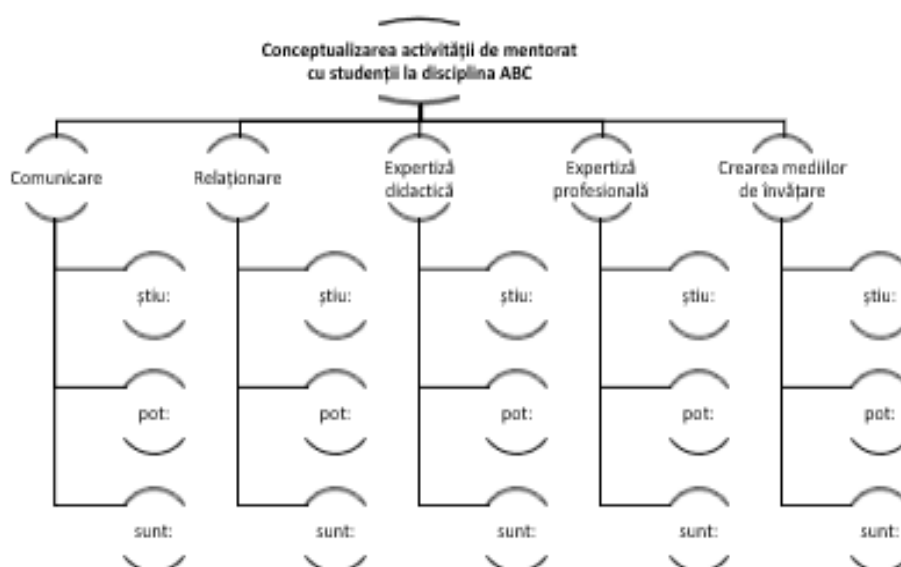
Anexa 7. Harta conceptuală a activității de mentorat



Hartă conceptuală

Nume, prenume _____

Fișă dat	Support informațional
Ce	<ul style="list-style-type: none"> Să reflectați asupra activității dvs. de cadru didactic în rol de mentor. Să completați fiecare dintre celule.
Timp	40 min
Cât de bine	<ul style="list-style-type: none"> Fiecare celulă să fie argumentat succint raportându-vă la activitatea dvs. didactică.
Forma de organizare	Individual



Anexa 8. Fișă de autoevaluare a mentorului



Fișă de autoevaluarea a celor 5 dimensiuni ale mentoratului

Nume, prenume _____

Fiind dat	Support informațional
Ce	Să răspundeți la întrebările ce reflectă aspecte ale activității dvs. de cadru didactic în rol de mentor.
Timp	40 min
Cât de bine	Fiecare dimensiune să fie bine argumentată pe ambele aspecte.
Forma de organizare	individual

Dimensiunea	Ce îmi reușește?	De ce resurse am nevoie pentru a îmbunătăți această dimensiune comportamentală?	Care este impactul meu în calitate de mentor asupra învățării studentului?
1. <i>Comunicare</i>			
2. <i>Relaționare</i>			
3. <i>Expertiză în domeniu</i>			
4. <i>Expertiză pedagogică</i>			
5. <i>Crearea mediului de învățare</i>			

ADEVERINȚĂ DE CONFIRMARE A DESFĂȘURĂRII EXPERIMENTULUI PEDAGOGIC

MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA TEHNICĂ
A MOLDOVEI



MINISTRY OF EDUCATION
AND RESEARCH
OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA
TECHNICAL UNIVERSITY
OF MOLDOVA

MD-2004, CHIȘINĂU, BD. ȘTEFAN CEL MARE ȘI SFÂNT, 168, TEL: 022 23-78-61 | FAX: 022 23-54-41, www.utm.md

Nr. 10-1249 din 20.06.2023

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se confirmă că Elena GOGOI, doctorandă UTM, în perioada anului academic 2022-2023 a efectuat experimentul pedagogic la teza de doctor *Repere psihopedagogice ale mentoratului în învățământul superior* în cadrul Universității Tehnice a Moldovei.

Acest experiment a vizat chestionarea cadrelor didactice UTM cu privire la competențele de organizare a activității de mentorat. Ulterior, a fost realizat programul de formare *Mentorat în formarea profesională* în cadrul Centrului de Formare Continuă, UTM.

În urma realizării programului de formare în baza *Modelului conceptual al activității de mentorat în învățământul superior*, s-a înregistrat o îmbunătățire vizibilă a indicatorilor pozitivi, fapt ce denotă o bună formare și consolidare a dimensiunilor comportamentale a mentorului.

În context, menționăm că toate instrumentele metodologice și aplicative elaborate vor fi utilizate și în continuare în activitățile de formare profesională a cadrelor didactice în rol de mentori universitari în vederea eficientizării și consolidării activităților de mentorat în învățământul superior.

Decan FCIM

Șef direcție Formare Continuă

Prorector pentru cercetare și doctorat



conf. univ., dr. Dumitru CIORBĂ

conf. univ., dr. Rodion CIUPERCĂ

prof. univ., dr.hab. Vasile TRONCIU

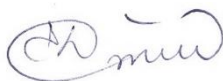
Acest document conține date cu caracter personal, prelucrate în sistemul de evidență nr. 0000692, înregistrat în Registrul de evidență al operatorilor de date cu caracter personal www.registru.datepersonale.md. Prelucrarea acestor date poate fi efectuată doar în condițiile prevăzute de Legea nr. 133 din 08.07.2011 privind protecția datelor cu caracter personal.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, GOGOI Elena, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat cu tema „Repere psihopedagogice ale mentoratului în învățământul superior” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

GOGOI ELENA

Semnătura



Data 20.09.2024

CURRICULUM VITAE



Nume, prenume: GOGOI ELENA

Email: elena.gogo@faf.utm.md

Vârsta: 46 ani

Cetățenie: Republica Moldova

EXPERIENȚĂ PROFESIONALĂ

2022 - prezent	Lectoră universitară, Departamentul Științe Socio-Umane, FCIM, UTM.
2022 - prezent	Formatoare, <i>Centrul Formare Continuă</i> , UTM
2020 - prezent	Coordonatoare PBL și dezvoltare curriculară, FCIM, UTM
2003 - prezent	Lectoră universitară, DISA, FCIM
2018 - 2023	Responsabilă Internaționalizare, FCIM
2016 - 2019	Șefă Program <i>Ingenieria Software</i> , DISA, FCIM
2016 - 2018	Profesoară <i>limba engleză</i> (cumul) LT „Ion Creangă” mun. Chișinău
2000 - 2002	Prodecană <i>Facultatea de Istorie, Filologie și Administrație Publică</i> , USC „B.P.Hașdeu” Cahul
1999 - 2002	Asistentă universitară, USC „B.P.Hașdeu” Cahul

STUDII

2022-2024	Studii de Masterat, Științe ale Educației. Program de studii <i>Pedagogie Vocațională, Inginerie și Fabricație</i> , UTM.
2021-2024	Transfer finalizare teză la specialitatea 533.01 Pedagogie universitară. Tema de cercetare: Repere psihopedagogice ale mentoratului în învățământul superior
2016 - 2018	Master în Științe Exacte, Program de studii <i>Managementul Aplicațiilor Informaționale</i> , UTM
2014 - 2018	Studii Doctorat, Specialitatea 533.02 Pedagogie vocațională, UTM.
1995 - 2000	Licențiată în filologie, specialitatea <i>limba franceză și engleză</i> , USARB.

STAGII DE FORMARE

în străinătate

Germania, 2022	<i>Further development of a joint Master's Programme @Otto van University, Magdeburg</i>
Germania, 2022	<i>Modern VET in Germany @University of Siegen.</i>
Marea Britanie, 2019	<i>Enhancing teaching and learning competences in PBL student - centered active learning environments @University of Gloucestershire.</i>
Danemarca, 2019	<i>Problem Based Learning in HEI @Aalborg University</i>
Suedia, 2018	<i>Enhancing Engineering Education @KTH Royal Institute of Technology.</i>
Franța, 2017	<i>Designing e-teaching courses in Continuing & Professional Development @Université Nice Sophia Antroplolis.</i>
Germania, 2017	<i>Didactic Concepts and Best Practices in Academic Higher Education @University of Siegen</i>
Danemarca, 2016	<i>Enhancing teaching and learning competences in PBL student - centered active learning environments @Aalborg University</i>
Israel, 2016	<i>New Pedagogies in the 21st Century For Higher Education Teachers, Ierusalim, 04-23.12</i>

locale

2023	Program de perfecționare <i>Managementul parteneriatelor - 150 ore</i> . Formator, Anna Karen, expertă internațională TWIG.
2023	Program de perfecționare <i>Leadership & Management - 40 ECTS</i> .
2022-2023	Curs internațional Soft Skills , <i>Formation des Formateurs</i> CEF.
2022	Curs <i>Information Technology in Education</i> . TUM Uteach, Tekwill Ambassador - 24 ore.
2021	Cambridge Teaching Knowledge Test TKT, module 2, band 3. Cambridge Office in Moldova
2018	Program de recalificare <i>Psihopedagogie</i> (900 ore), Centrul Formare Continuă, UTM
2018	Cursuri <i>Cisco IT Essentials, Tekwill, Chișinău</i> .

2018	Curs <i>Project Management</i> - 24 ore.																																		
2016	<i>Systematic planning, implementation and evaluation of PBL projects and self-learning processes</i> - 4 ECTS.																																		
PROIECTE																																			
2022	<i>Emergency response for the Ukrainian Refugees settled at UTM's temporary placement centres. Formatoare.</i>																																		
2016 – 2018	<i>ERASMUS+ Capacity Building project TEACH ME 561820-EPP-1-2015-1-DE-EPPKA2-CBHE-JP, 2015 – 2018. Creating Moldovan E-network for promoting e-teaching in the continuing professional education. Formatoare și responsabilă pe documentație.</i>																																		
2015 – 2019	<i>ERASMUS+ PBLMD Project 561884-EPP-1-2015-1-DK-EPPKA2-CBHE-JP, Introducing Problem Based Learning in Moldova: Toward Enhancing Students Competitiveness and Employability. Membra echipei pedagogice, formatoare.</i>																																		
2015 – 2018	<i>LMPI projet 573901-EPP-1-2016-1-IT-EPPKAZ-CBHE-JP. « Licence, Master professionnels pour le développement, l'administration, la gestion, la protection des systèmes et réseaux informatiques dans les entreprises ». Responsabilă pe documentație.</i>																																		
PREMII																																			
2023	<i>Diplomă pentru performanță în activitatea științifică Avangarda Cercetării, UTM.</i>																																		
2022	<i>AUF prix pour la contribution du development de l'espace francophone, Alliance Francaise.</i>																																		
2022	<i>Certificat de Gratitude pentru Profesionalism, UTM.</i>																																		
2022	<i>Locul I la dame, Spartachiada UTM.</i>																																		
2019	<i>Diplomă de Apreciere, UTM.</i>																																		
2018	<i>UTeach Ambassador, Bursa UTeach, Chisinau.</i>																																		
2018	<i>Premiul Senatului pentru cel mai bun îndrumător de grupă, UTM.</i>																																		
2017	<i>Women in ICT. Award for active promotion of the IT educational programs and Commitment Award. Tekwill/ATIC.</i>																																		
ACTIVITATE PROFESIONALĂ, FORMATOARE:																																			
04.04.2024	<i>L'art de la gestion du temps : maîtriser l'équilibre de la vie étudiante, UTM</i>																																		
22.03.2024	<i>Aspecte de comunicare și relaționare în mediul academic ingineresc, UTM</i>																																		
2023	<i>Învățarea bazată pe probleme (PBL), Centrul Formare Continuă, UTM</i>																																		
15.11.2023	<i>Rolul EQ în soluționarea conflictelor, Facultatea Design, UTM</i>																																		
02.11.2023	<i>Gérer les conflits avec l'intelligence émotionnelle, Filiera Francofonă, FCIM, UTM</i>																																		
2023	<i>Actualizarea demersului didactic ingineresc: între cerință și provocare, FCIM, UTM</i>																																		
2023	<i>Mentorat în formarea profesională, Centrul Formare Continuă, UTM</i>																																		
21.01.2023	<i>Medierea conflictelor în sec. XXI @Liceul Teoretic Orizont</i>																																		
11.04.2022	<i>Aplicarea tehnicilor de învățare activă în învățământul ingineresc. FCIM, UTM</i>																																		
COMPETENȚE LINGVISTICE																																			
Limba maternă	Româna																																		
Alte limbi străine cunoscute	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">ÎNTELEGERE</th> <th colspan="2">VORBIRE</th> <th rowspan="2">SCRIERE</th> </tr> <tr> <th>Ascultare</th> <th>Citire</th> <th>Participare la conversație</th> <th>Discurs oral</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Engleza</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="5">Cambridge Teaching Knowledge Test TKT, module 2, band 3</td> </tr> <tr> <td>Franceza</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> <td>mediu</td> <td>mediu</td> <td>avansat</td> </tr> <tr> <td>Rusa</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> <td>avansat</td> </tr> </tbody> </table>		ÎNTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Engleza	avansat	avansat	avansat	avansat	avansat		Cambridge Teaching Knowledge Test TKT, module 2, band 3					Franceza	avansat	avansat	mediu	mediu	avansat	Rusa	avansat	avansat	avansat	avansat	avansat
	ÎNTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE																														
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral																															
Engleza	avansat	avansat	avansat	avansat	avansat																														
	Cambridge Teaching Knowledge Test TKT, module 2, band 3																																		
Franceza	avansat	avansat	mediu	mediu	avansat																														
Rusa	avansat	avansat	avansat	avansat	avansat																														
COMPETENȚE DIGITALE																																			
Procesarea informației	Comunicare	Creare de conținut	Securitate	Rezolvarea de probleme																															
Utilizator experimentat	Utilizator experimentat	Utilizator independent	Utilizator independent	Utilizator independent																															