

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U: 378.091((043.3)

ROMAN DANIEL

**CONDIȚII PEDAGOGICE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE
PRIN ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

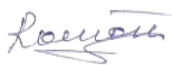
Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:



**PAPUC Ludmila,
doctor, conferențiar universitar**

Autor:



ROMAN Daniel

CHIȘINĂU, 2022

© Roman Daniel, 2022

CUPRINS

ADNOTARE (română, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	7
LISTA TABELELOR ȘI A FIGURILOR	8
INTRODUCERE	10
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE A STUDENȚILOR DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII AUTONOME	
1.1. Delimitări conceptuale privind formarea profesională a cadrelor didactice prin activitatea independentă	18
1.2. Incursiune în evoluția competențelor pedagogice	39
1.3 Concluzii la capitolul 1	52
2. CONTEXTUL CURRICULAR AL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE ÎN PROCESUL ACTIVITĂȚII INDEPENDENTE A STUDENȚILOR	
2.1. Factorii de impact asupra formării capacităților de învățare independentă a studenților pedagogi	53
2.2. Designul experimental al cercetării activității independente ca resursă în formarea profesională a studenților (masteranzilor) pedagogi	61
2.3. Motivația pentru învățarea autonomă a studenților	70
2.4. Concluzii la cap. 2	88
3. TEHNOLOGIA ACTIVITĂȚII INDEPENDENTE A STUDENȚILOR PEDAGOGI	89
3.1. Strategii de dezvoltare a capacităților de învățare independentă în universitate.....	90
3.2. Condiții pedagogice ale dezvoltării competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi	99
3.3. Concluzii la capitolul 3	117
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	118
BIBLIOGRAFIE	121
Anexa 1. Termeni operaționali ai cercetării	138
Anexa 2. Chestionar de autoevaluare a pregătirii studenților pentru activitatea independentă	142
Anexa 3. Test de autoeficiență profesională pentru evaluarea învățării autodirijate.....	143
Anexa 4. Ghidul de interviu pentru evaluarea activității independente	146
Anexa 5. Metode de instruire bazate pe comunicare recomandabile pentru autoinstruire	147
Anexa 6. Profiluri de studenți în activitatea de învățare autonomă	148
Anexa 7. Modulul universitar Autoinstruire integrat în disciplinele Programelor de studii masterat	149
Anexa 8. Confirmări privind realizarea experimentului pedagogic	155
DECLARAȚIA privind asumarea răspunderii	157
CV-ul autorului	158

ADNOTARE
ROMAN Daniel

„Condiții pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi”,

teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2022

Structura tezei include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 217 de surse, adnotare (română, engleză), concepte-cheie în limbile română, engleză, lista abrevierilor, 120 pagini de text de bază, 23 de tabele, 18 figuri, 8 anexe.

Publicații la tema tezei: 7 lucrări științifice.

Concepte-cheie: activitate independentă, învățare autonomă, formare inițială a cadrelor didactice, studenți pedagogi, competențe profesionale, studiu individual, competență de autoinstruire, capacități de învățare independentă, autoeficiență socio-profesională.

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației.

Scopul investigației constă în: elaborarea, fundamentarea teoretică și valorificarea experimentală a condițiilor pedagogice de formare a competențelor profesionale ale studenților prin activitatea independentă.

Obiectivele cercetării vizează: determinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale formării profesionale a studenților pedagogi din perspectiva învățării autonome; elucidarea semnificației conceptelor operaționale ale cercetării: competențe profesionale, activitate independentă, învățare autonomă, competență de autoinstruire, capacități de învățare independentă etc; interpretarea motivației pentru învățarea autonomă și a gradului de pregătire a studenților pedagogi pentru activitatea independentă în mediul universitar; descrierea factorilor dezvoltării capacităților de învățare independentă a studenților pedagogi; conceptualizarea și descrierea condițiilor pedagogice ale dezvoltării competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în: interpretarea fundamentelor teoretice și metodologice ale formării profesionale a studenților pedagogi din perspectiva învățării autonome; descrierea semnificației conceptelor operaționale ale cercetării: competențe profesionale, activitate independentă, învățare autonomă, competență de autoinstruire etc; interpretarea motivației pentru învățare autonomă și a gradului de pregătire a studenților pedagogi pentru activitatea independentă în mediul universitar; sintetizarea indicatorilor, valorilor învățării independente și a criteriilor de evaluare a nivelului de formare a capacităților de învățare independentă a studenților; elucidarea factorilor și a mecanismelor dezvoltării capacităților de învățare independentă a studenților; întemeierea științifică a condițiilor pedagogice de formare profesională prin activitatea independentă ce facilitează autoeficiența profesională.

Rezultate obținute ce contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în cercetare vizează: fundamente teoretice ale formării profesionale inițiale prin activitatea independentă, descrierea semnificației conceptelor operaționale ale cercetării: competențe profesionale, activitate independentă, învățare autonomă, competență de autoinstruire, capacități de învățare independentă etc; specificul pregătirii studenților pedagogi pentru activitatea independentă în mediul universitar; factorii dezvoltării capacităților de învățare independentă a studenților și condițiile pedagogice de formare profesională prin activitatea independentă a studenților pedagogi, rezultate științifico-practice care au contribuit la dezvoltarea teoriei generale a educației și a pedagogiei universitare.

Semnificația teoretică a cercetării: stabilirea fundamentelor teoretice ale formării profesionale a studenților pedagogi prin activitatea independentă; interpretarea motivației pentru învățarea autonomă a studenților; analiza factorilor dezvoltării capacităților de învățare independentă a studenților; sintetizarea indicatorilor, valorilor învățării independente și a criteriilor de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței de autoinstruire, formularea concluziilor științifice privind învățarea independentă a studenților în procesul formării profesionale universitare.

Valoarea aplicativă a cercetării: elucidarea experiențelor metodologice de dezvoltare profesională a studenților pedagogi pentru promovarea culturii învățării autonome în mediul universitar; constatarea experimentală a specificului autoinstruirii și a gradului de pregătire a studenților pedagogi pentru activitatea independentă; elaborarea și implementarea condițiilor pedagogice ale formării profesionale prin activitatea independentă pentru autoeficiența personală a studenților pedagogi.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin validarea experimentală a condițiilor pedagogice de formare profesională prin activitatea independentă a studenților pedagogi la catedra „Științe ale educației”, UPS „I. Creangă” și la Facultatea de Științe ale educației, psihologie și arte, Catedra Științe ale educației, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

ANNOTATION

ROMAN Daniel

„Pedagogic conditions for forming professional competences of pre-service teachers through independent activity”

PhD thesis in education sciences, Chisinau, 2022

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography from 217 sources, annotation (Romanian, English), key concepts in Romanian, English, list of abbreviations, 120 pages of basic text, 23 tables, 18 figures, 8 annexes.

Publications on the research topic: 7 scientific papers.

Key concepts: independent activity, autonomous learning, initial teacher training, pre-service teachers, professional skills, independent activity (IA), self-instruction competence, independent learning skills, socio-professional self-efficacy.

Field of study: General theory of education.

The purpose of the investigation consists in the elaboration, theoretical substantiation and experimental capitalization of the pedagogic conditions for forming professional competences of pre-service teachers through independent activity.

Research objectives aim at: determining the theoretical and methodological foundations of the pre-service teachers' professional training from the perspective of autonomous learning; elucidating the significance of the operational concepts used in the research: professional competences, independent activity, autonomous learning, self-instruction competence, independent learning skills, etc.; explaining the motivation for autonomous learning and the degree of pre-service teachers preparation for the independent activity in the university environment; describing the factors impacting the development of pre-service teachers' independent learning skills; conceptualizing and describing the pedagogic conditions for forming professional competences of pre-service teachers through independent activity.

Scientific originality and novelty of the research consists in: clarifying the theoretical and methodological foundations of pre-service teachers professional training from the perspective of autonomous learning; describing the significance of the concepts used in the research: professional competences, independent activity, autonomous learning, self-instruction competence, etc.; explaining the motivation for autonomous learning and the degree of pre-service teachers preparation for independent activity in the university environment; synthesizing the independent learning indicators and values, and the assessment criteria for the development level of students' independent learning skills; elucidating the factors and mechanisms for the development of students' independent learning skills; introducing the scientific foundation of pedagogic conditions for forming professional competences of pre-service teachers through independent activity that facilitates their professional self-efficacy.

The obtained results that contribute to solving an important scientific problem in the research cover: the theoretical foundations of initial teacher training through independent activity; defining the concepts used in the research: professional competences, independent activity, autonomous learning, self-instruction competence, independent learning skills etc; the specifics of preparing the pre-service teachers for independent activity in the university environment; the factors impacting the development of students' independent learning skills, and the pedagogic conditions for forming professional competences of pre-service teachers through independent activity, scientific-practical results that contributed to the development of the general theory of education and higher education pedagogy.

Theoretical significance of the research: the establishment of theoretical foundations of pre-service teachers' professional training through independent activity; delineation of students' motivation for autonomous learning; analysis of the factors that contribute to the development of students' independent learning skills; synthesizing the independent learning indicators and values, and the assessment criteria for the development level of students' independent learning skills; formulating scientific conclusions regarding students' independent learning during university training.

Applicative value of the research: clarifying the methodological experiences of pre-service teachers' professional development aiming at promoting a culture of autonomous learning; experimentally determining the specifics of self-instruction and the degree of pre-service teachers' preparedness for IA; elaborating and implementing the pedagogic conditions for forming professional competences of pre-service teachers through independent activity aiming at developing their personal self-efficacy.

The implementation of the scientific results was achieved through the experimental validation of the pedagogic conditions for forming professional competences of pre-service teachers through independent activity at the Education Sciences department, Ion Creanga State Pedagogical University, and at the Faculty of Education Sciences, Psychology and Arts, the Department of Education Sciences, Alecu Russo State University from Balti.

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

CPCD - competențe profesionale ale cadrelor didactice
CPU - curriculum pedagogic universitar
CDU - cadre didactice universitare
CP - competențe profesionale
AIS - activitate independentă a studenților
RPCD - referențialul profesional al cadrelor didactice
UPSC – Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”
USARB - Universitatea de Stat Alecu Russo” din Bălți

În limba engleză:

UPSC– Ion Creanga State Pedagogical University
USARB – Alecu Russo State University from Balti
TPC- teacher professional competences
CPD- continuous professional development
ITT – initial teacher training

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Domenii ale competenței de autoinstruire

Tabelul 1.2. Paradigme actuale ce susțin concepția de învățare independentă

Tabelul 1.3. Avantajele activității independente în formarea competențelor profesionale

Tabelul 1.4. Indicatorii pregătiri profesionale pentru activitatea independentă a studenților

Tabelul 1.5. Opinii științifice privind competențele profesionale ale cadrelor didactice

Tabelul 2.1. Cunoștințele, abilitățile și atitudinile ce definesc formarea competențelor-cheie „de a învăța să înveți” conform recomandărilor Uniunii Europene

Tabelul 2.2. Metode de cercetare a activității independente a studenților pedagogi

Tabelul 2.3. Variabilele cercetării experimentale a competențelor profesionale necesare pentru activitatea independentă (utilizate în conceptualizarea chestionarului)

Tabelul 2.4. Variabilele cercetării experimentale a autoeficienței socio-profesionale a masteranzilor pedagogi (utilizate în conceptualizarea testului)

Tabelul 2.5. Reprezentarea personalizare- diferențiere- individualizare

Tabelul 2.6. Clasificarea motivațiilor

Tabelul 2.7. Teorii privind motivația pentru activitatea independentă

Tabelul 2.8. Modele de motivații umane

Tabelul 2.9. Ierarhia nevoilor

Tabelul 2.10. Factori motivaționali a cadrelor didactice

Tabelul 3.1. Taxonomia strategiilor învățării [8]

Tabelul 3.2. Strategiile de învățare autonomă (O. Vovnenciuc, 2013)

Tabelul 3.3. Strategii de învățare autonomă (Ardelean, A., Mândruț, O., 2012)

Tabelul 3.4. Activități de studiu individual integrate în conținutul disciplinelor din programul de studii ECU

Tabelul 3.5. Activități realizate de către masteranzi în cadrul practicii pedagogice a masteranzilor

Tabelul 3.6. Valorile autoeficienței socioprofesionale din perspectiva competențelor profesionale ale studenților pedagogi

Tabelul 3.7. Indicatorii pregătirii profesionale a masteranzilor pentru activitatea independentă

Tabelul 3.8. Valorile autoeficienței socio-profesionale concepute din perspectiva competențelor profesionale ale studenților pedagogi

LISTA FIGURILOR

Fig. 1.1. Etape în evoluția formării cadrelor didactice

Fig. 1.2. Premisele învățării autonome a studenților deduse din teoriile învățării

Fig. 2.1. Niveluri de formare a competențelor profesionale necesare pentru activitatea independentă a masteranzilor pedagogi (constatare, GE)

Fig. 2.2. Nivelul de formare a valorilor activității independente a masteranzilor pedagogi (constatare, GE)

Fig. 2.3. Niveluri ale autoeficienței competențelor profesionale ale masteranzilor pedagogi (GE, constatare)

Fig. 2.4. Gradul de dezvoltare a valorilor autoeficienței socio-profesionale a studenților pedagogi (GE, constatare)

Fig. 2.5. Niveluri comparate ale formării pentru activitatea independentă și autoeficiența studenților (GE, constatare)

Fig. 2.6. Factorii motivaționali

Fig. 2.7. Piramida lui Maslow

Fig. 2.8. Percepția efortului și probabilitatea recompensei

Fig. 3.1. Condițiile pedagogice ale formării competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi de la programul de masterat „Științe ale educației”

Fig. 3.2. Formarea profesională a studenților pedagogi prin activitate independentă

Fig. 3.3. Axiologia învățării autonome a studenților pedagogi

Fig. 3.4. Niveluri de formare a competențelor profesionale necesare pentru activitatea independentă a studenților pedagogi (constatare-control, GE)

Fig. 3.5. Niveluri de formare a valorilor activității independente a studenților pedagogi derivate din competențele profesionale (managerială, investigațională, instrumentală, autoevaluare) necesare învățării autonome (constatare-control, GE)

Fig. 3.6. Niveluri de formare a autoeficienței studenților pedagogi (etapa de constatare, GE)

Fig. 3.7. Niveluri de formare a autoeficienței studenților pedagogi (etapa de control, GE)

Fig. 3.8. Valori comparate ale gradului de pregătire pentru studiul individual și a autoeficienței socio-profesionale a studenților pedagogi (GE, constatare -control)

INTRODUCERE

*Actualitatea temei rezultă din complexitatea sistemului de formare profesională a cadrelor didactice, constituit din pregătirea inițială și continuă ce presupune stimularea permanentă prin acțiuni de autoformare [58, p. 35-36]. Calitatea formării profesionale inițiale, determinată de informatizarea excesivă a învățământului (marcată și de criza pandemică), constituie un deziderat actual al documentelor de politici, care se explică prin „dinamica exigențelor privind activitatea independentă în contextul educației on-line” [26, p. 19]. La nivel mondial, în Tratatul Națiunilor Unite privind Învățământul Superior, se menționează necesitatea „cooperării internaționale pentru sporirea calității educației, promovarea învățării autonome a studenților ca linie strategică principală de dezvoltare a sistemului de formare a cadrelor didactice” [119, pp.18-19], recunoscută în Spațiul European al Învățământului Superior prin indicatori ai formării competențelor pedagogice ale studenților ca generatori ai creșterii culturii profesionale. În prevederile Comisiei Europene „competențele-cheie sunt apreciate ca un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie indivizii pentru inserție profesională” [21, p.10-12]. *Agenda de dezvoltare globală 2030, Noul Cadru al Educației pentru Dezvoltare Durabilă în anii 2020-2030, UNESCO* [4]; *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) [156]; *Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional tehnic și superior* (2021), „în formarea competenței de învățare prioritate se acordă învățării prin lucru individual”, sunt documente de politici ce conțin indicatori și descriptori conform dezideratului privind învățarea autonomă: „sporirea calității educației prin autonomizarea învățării și valorificarea oportunităților de învățare a tinerilor, agenți ai dezvoltării durabile” [107].*

Cadrul normativ al formării studenților pedagogi prin activitatea independentă, precizat în documentele de politică a educației (Codul Educației al R. Moldova, 2014, Art.81), evidențiază necesitatea formării unor caracteristici ale specialiștilor în educație de înaltă calificare: „creativi și independenți în activitatea profesională”, respectiv, în *Nota de concept privind viziunea Strategiei Naționale de dezvoltare „Moldova 2030”* [160]: „la ora actuală este necesar de formulat soluții privind viitorul domeniilor de educație și ocupare a forței de muncă” și în *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate*”, care solicită noi modele de formare a competențelor profesionale a cadrelor didactice „din perspectiva generării autonomiei în învățare”. „Formarea/dezvoltarea capacităților de autoinstruire a studenților constituie o prioritate națională a politicilor educației și a praxisului educațional” [2, p. 47]. „Din acest unghi de vedere „misiunea universităților ca furnizoare a educației de calitate, presupune asigurarea inserției, mobilității ocupaționale și adaptarea rapidă la schimbările din piața muncii prin actualizarea unor

competențe de autoformare profesională” [17].

Importanța studierii formării profesionale a cadrelor didactice rezultă din obiectivele Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030” [160], ce conduc la ideea privind extinderea semnificației competențelor profesionale dinspre sistemele integrate de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, spre autonomia învățării, formate în procesul de pregătire profesională inițială. Dezvoltarea competențelor pedagogice incluse în referențialul profesional al cadrelor didactice trebuie să asigure afirmarea unui stil constructivist de activitate ce facilitează integrarea socio-profesională a absolvenților” [156]. Abordarea învățării autonome presupune formarea competențelor investigaționale, deosebită importanță, în această ordine de idei, având cultura cercetării (Ed. Coropceanu, 2021) care „reprezintă un sistem de convingeri privind activitatea investigațională, calități personale și competențe investigaționale, reflectate în domeniile: filosofic, metacognitiv, euristic, metodologic, inovativ, etic, interdependența și unitatea cărora asigură integralitatea formării stilului investigațional și dinamica valorificării optime a potențialului investigațional al studenților” [45, pp. 4-22]. În fond, „învățarea autodirijată se fundamentează pe responsabilitate, independența profesională și curiozitate personală” [193, p. 46].

Descrierea situației în domeniul cercetării și identificarea problemei de cercetare. În plan internațional contextul istoric al apariției, cercetării și dezvoltării termenului de activitate independentă este prefigurat în cheia „transformărilor ce determină reformarea calitativă a concepției tradiționale de formare inițială a cadrelor didactice” [112, p. 4]. Studiile vizând problema învățării autodirijate au fost descoperite în lucrările semnate de: Ph. Carré, A.N. Tremblay, D.W. Mocker, F.J.Varella, A.N. Tremblay și P.J. Theil, P. Candy, A. Moisan și G. LeMeur, R. Foucher, J. Kuhl, L.Corno, M. Vygotsky, H. Siebert, W. Mader, A. Anderson, P. R. Pintrich, R. Ellis, A. Narcy, V. Negovan [115].

Relevante sunt cercetările care au condus la clarificarea semnificației termenilor – cheie: A. Bandura [181] prin conceptele operaționale (*activitate independentă, studiul individual, învățare autodirijată, învățare autonomă, autoinstruire* etc.) [182], Zimmerman B.J., Schunk D. H. [199] (*învățare autoreglată, autoinstruire* etc.), Woolfolk H., Siebert H., Oates S. [192] (*învățare autoreglată*); Giuseffi F. [188] și Loeng S. [191] (*învățarea autodirijată*); Aljafari R. [179], Beale J. [50], Ponton M. [193], Tusheva V. [196], Roberson Jr., D.N., Zach, S., Choresh N., Rosenthal I. [198] (*învățare autodirijată*), Ngamaleu N. R. [195] (*învățare autonomă*) și alți autori.

Literatura anglo-saxonă în problema activității independente a studenților avansează multiple interpretări ale conceptului de *autoinstruire* [106]: *self-education, self-learner, self-learning, self-directed learning, self-regulated learning, self-differentiation, self-discovery, self-efficacy, self-control, self-examination, self-management, self-leadership* ș.a.(Joița E.) [91, p.128]. În literatura psihopedagogică interesul vizând problematica teoretică și practică a activității

independente, utilizată și ca *autoinstruire* se exprimă în studii ce evocă tendințe de conceptualizare teoretică și fondare științifică a unor strategii specifice.

În România *autoinstruirea este abordată de autori reprezentativi în domeniul pedagogiei*: A. Barna (autoeducația, 1995), N. Vințanu (competența investigatională, 2002), V. Negovan (studiul individual, 2004) [155], Ardelean A. [3], Neagu (Niță) (2011) [114]; Mândruț O. (2012) [104], Cristea S. (2015) [47]; Cîiașu P. (2015) [34], I. Neacșu (2006) (învățarea academică independentă) [112]; I. Neacșu (2016), D. Căprioara (competența de autoinstruire) [111]; Bocoș M. (abordarea didactică a învățării autodirijate) [13]; Chiș O. (2016) [33]; El. Joița (2008) (paradigmele educației) [91], Dragu N. (2015) [62]; N. Globu (2018) activitatea de învățare independentă [76]; M. Dobrea (2014), M. Secu (Ștefan) (2011, 2014) [148]; E. Ildico Câmpean (2011), M. Stăncescu, 2011, M. Catalano, 2014, Țâmpău C. (2018) [167] și alți autori.

Preocupările cercetătorilor din R. Moldova vizând profesionalizarea cadrelor didactice: I. Negură, L. Papuc, Vl. Pâslaru (2000) [116]; A. Zbârnea (2007) [177]; N. Bucun (2014); Guțu Vl., Al. Afanas (2021) și activitatea independentă a studenților, devin mai semnificative în ultimii ani fiind cercetat specificul activității de învățare independentă: Bîrnaz, O. Dandara (2015) [58]; L. Papuc (2006) [123]; N. Garștea (2009) [8]; Callo T. (2010), (2020) [28]; Cojocaru V. (2010) [40]; (2018)[39]; Cojocaru V. Gh., (2016) [38]; Patrașcu Dm. (2019); L. Focșa-Semionov (2009) [70]; Bolboceanu A., Vrabii V. (2018) [19]; O. Chirchina, 2012; Z. Ghilan, 2010; O. Vovnenciuc, 2013 [32]; O. Dandara, 2013 [57]; A. Gremalsci (2015) [79]; N. Silistraru, S. Golubițchi (2013) [153]; L. Schiopu (2016) [161]; V. Cabac (2017) [25]; Șova T. [166]; V. Goraș-Postică (2013); V.Oboroceanu, 2018 [119]; Afanas Al. (2020) [2]; L. Lașcu, V. Botnari, 2017 [93], 2020 [94]; V. Reaboi-Petrachi, 2020 [134], Vl. Pâslaru (2021) [127], L. Pogolșa, A. Afanas, N. Vicol (2018); N. Vicol, L. Pogolșa (2020); L. Parhomenco (2020) [124], și alți autori.

Cercetările pedagogice și psihologice privind *competența de autoinstruire a studenților* demonstrează caracterul deschis al semnificațiilor înregistrate: „*competența de proiectare a strategiei de autoinstruire (strategia personalizată de autoinstruire) și aplicarea acesteia*” (Mihai-Stăncescu I.) (2011)[106, p.17] „competența de autoinstruire implică învățarea autodirijată” (Dandara O.) [57, p.32] „*învățarea autodirijată a studenților vizează activitatea independentă în context universitar*”; „activitatea independentă presupune autonomie în învățare, proiectarea propriei activități de învățare” [204, pp.38-41], „punerea în acțiune a proiectului conceput” [61, p.189] și „monitorizarea propriului proces de dezvoltare prin angajarea capacităților de reflecție, autoevaluare (metacogniție)” [66, p. 25] și „autoreglarea propriei învățări” [69]. Generată de mobilitatea culturală, socio-politică și socio-profesională în societatea contemporană, reîntoarcerea la practicile autodidacte este apreciată ca *autoinstruire personalizată*, și, implicit *educație pentru (auto) educație*” [93, pp. 5-6]; [145, p. 6]; [148, p.112];

[150, p. 253]. Tendința de reformare continuă a învățământului superior din Republica Moldova orientează spre „formarea competențelor generice ce presupune responsabilitatea studenților vizând participarea activă la propria formare. În context, este evident faptul, că „studenții au nevoie de sprijin metodologic pentru a-și dezvolta capacitățile de învățare independentă și a-și crea oportunități de dezvoltare profesională” [39]. Din acest punct de vedere „*organizarea mediului pedagogic de susținere ce ar permite studenților dezvoltarea treptată a capacităților de autodirijare și automanagement cognitiv*” este o condiție esențială [62], [69], [70], [161], [2] etc.

Formarea competențelor profesionale pentru activitatea independentă a studenților constituie o problemă relevantă în contextul educației universitare ca premisă a dezvoltării profesionale optime și integrare socială de succes. Contradicția dintre capacitățile modeste ale studenților privind aplicarea strategiilor de învățare independentă și cerințele actuale de proiectare, punere în acțiune a proiectului conceput, de autoreglare și autoevaluare a propriei învățări.

Sistemul de idei privind învățarea autonomă universitară, realitățile învățământului universitar în planificare și realizarea eficace a activității independente, dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice universitare în organizarea activității independente au determinat formularea **problemei de cercetare**:

- *Ce înțelegem prin activitatea independentă a studenților pedagogi?*
- *Ce condiții pedagogice pot fi create în învățământul superior pentru stimularea activității independente?*
- *Care ar putea fi elementele constitutive ale Tehnologiei de formare profesională a studenților pedagogi prin activitatea independentă?*

Problematica formării profesionale a cadrelor didactice prin afirmarea competenței de autonomie în învățarea academică și crearea în mediul universitar a condițiilor pentru dezvoltarea capacităților de autoinstruire în procesul activității independente rămâne o insuficient abordată. *Formarea/dezvoltarea competenței de autoinstruire a studenților* constituie o prioritate națională a politicilor educaționale și a praxisului educațional. „Să fii autonom în învățare înseamnă: să-ți poți proiecta propria învățare, să pui în acțiune proiectul conceput și să monitorizezi dezvoltarea prin angajarea capacităților de reflecție și autoevaluare (metacogniție), să autoreglezi propria învățare. Reîntoarcerea la practicile autodidacte se contextualizează ca autoinstruire personalizată, și, implicit educație pentru (auto) educație generată de mobilitatea culturală, socio-politică și socio-profesională” [151]. „*Vulnerabilitățile studenților privind activitatea independentă în mediul universitar se referă la*: insuficiența dezvoltării competenței manageriale, a competenței investigaționale și a competenței decizionale, care ar permite disciplinarea activității independente în contextul învățământului superior și ar crea premise pentru formarea unui stil cognitiv explorativ în sensul strategiilor de învățare autonomă. Abordarea pluridimensională a culturii învățării

academice a studenților în mediul universitar sunt orientate spre competențele profesionale ce facilitează avansarea în cariera profesională a cadrelor didactice. Practica învățământului superior demonstrează necesitatea de a cunoaște universul problemelor autoinstruirii studenților în procesul formării profesionale inițiale. Determinarea condițiilor pedagogice de formare a studenților pedagogi prin activitatea independentă constituie o direcție de soluționare a problemei eficientizării învățământului superior. Cercetările pe dimensiunea autoformării în ultimele decenii sunt focalizate pe studiul învățării autonome universitare prin formarea competenței de autoinstruire a studenților”[138]. Rezumând considerațiile expuse, putem afirma că actualmente, educația universitară este axată pe planificarea activităților universitare orientate spre angajarea studenților în activitatea independentă și afirmarea competenței de autoinstruire a acestora în variate situații de învățare. „Învățământul superior pedagogic se confruntă cu una din dificultățile de actualitate - conceptualizarea și promovarea programelor de învățământ inovative, orientate interdisciplinar spre autonomizarea învățării” [141]. „Aplicată mai mult sau mai puțin suficient în formarea profesională a cadrelor didactice în colegii și universități, terminologia pedagogică reprezintă doar o provocare pentru o formare și dezvoltare profesională continuă pe parcursul întregii vieți”, „condiția primordială a existenței umane fiind îmbunătățirea, desăvârșirea propriei sale condiții, și cu atât mai mult pentru profesiile pedagogice” [127, p. 156].

Scopul investigației constă în: elaborarea, fundamentarea teoretică și valorificarea experimentală a condițiilor pedagogice de formare profesională a studenților pedagogi prin activitatea independentă.

Obiectivele cercetării vizează:

1. determinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale formării profesionale a studenților pedagogi pentru învățarea autonomă;
2. elucidarea semnificației conceptelor operaționale ale cercetării: competențe profesionale, activitate independentă, învățare autonomă, competență de autoinstruire etc;
3. interpretarea motivației pentru învățarea autonomă și a gradului de pregătire a studenților pedagogi pentru activitatea independentă în mediul universitar;
4. descrierea factorilor dezvoltării capacităților de învățare independentă a studenților pedagogi;
5. elaborarea și descrierea condițiilor pedagogice ale dezvoltării profesionale prin activitatea independentă a studenților.

În contextul cercetării, scopul și obiectivele investigației se referă la formarea profesională inițială a cadrelor didactice și răspunde acestor demersuri de autoreglare a învățării universitare prin sistematizarea, în acest scop, a unor materii ce ar putea constitui un suport teoretic necesar pentru dezvoltarea autonomiei prin activitatea independentă a studenților.

Ipoteza cercetării: formarea profesională inițială a studenților pedagogi prin activitatea independentă poate fi optimizată prin stabilirea unor repere teoretice și metodologice privind învățarea autonomă, necesare pentru clarificarea și elucidarea semnificației conceptelor operaționale ale cercetării (competențe profesionale, activitate independentă, învățare autonomă, competență de autoinstruire), ce ar permite studiul experimental al gradului de pregătire a studenților pedagogi pentru activitatea independentă în mediul universitar, constituind un temelie în interpretarea motivației pentru învățare autonomă a studenților și ar facilita identificarea condițiilor pedagogice importante pentru formarea profesională a studenților pedagogi prin activitatea independentă.

Metodologia cercetării științifice include documentarea științifică, analiza fenomenelor învățării autonome, a autoinstruirii (analiza semnificației termenilor operaționali și a datelor experimentale), explorarea profesională a mediului universitar, experimentul pedagogic, analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentale, chestionarea și testarea.

Semnificația teoretică și aplicativă a cercetării: determinarea fundamentelor teoretice ale formării profesionale a studenților pedagogi pentru învățarea autonomă; interpretarea motivației pentru învățarea autonomă a studenților; analiza factorilor dezvoltării capacităților de învățare independentă a studenților; sintetizarea indicatorilor, valorilor învățării independente și a criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de autoinstruire la studenți.

Valoarea aplicativă a cercetării: elucidarea experiențelor metodologice de dezvoltare profesională a studenților pedagogi pentru promovarea culturii învățării autonome în mediul universitar; constatarea experimentală a specificului autoinstruirii și a gradului de pregătire a studenților pedagogi pentru activitatea independentă; elaborarea și implementarea condițiilor pedagogice ale formării profesionale prin activitatea independentă pentru autoeficiența personală a studenților pedagogi.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin validarea experimentală a condițiilor pedagogice de formare profesională prin activitatea independentă a studenților pedagogi la catedra „Științe ale educației”, UPS „I. Creangă” și la Facultatea de Științe ale educației, psihologie și arte, Catedra Științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost examinate și aprobate în ședințele Comisiei de îndrumare a tezei de doctorat din cadrul Școlii doctorale *Științe ale educației*, și au fost abordate în ședințele catedrei *Științe ale educației*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Rezultatele principale ale investigației teoretice și ale studiului experimental au fost promovate în cadrul comunicărilor la conferințele științifice internaționale (Iași, România și conferința internațională organizată la UST), prin articole în reviste științifice la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și la USM (Universitatea de Stat din Moldova).

Publicațiile la tema tezei se referă la rezultatele cercetării expuse în 7 lucrări științifice: **3 articole în reviste științifice de specialitate:** „Impactul activității independente a studenților pedagogi în formarea profesională inițială” [141], „Motivația pentru învățarea autonomă a studenților” [142]; „Vulnerabilități ale studenților pedagogi privind activitatea independentă în context universitar” [138], **4 articole în materiale ale conferințelor naționale și internaționale:** „Experimental evaluation of pedagogy students’ autonomous learning” [140]; „Scientific arguments regarding the value of independent learning for the professional development of pedagogy students” [143]; „Condiții pedagogice ale formării profesionale a studenților prin activitatea independentă” [139]; „Activitatea independentă a studenților pedagogi din perspectiva didacticii universitare” [137].

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța cercetării oportunităților de dezvoltare profesională a studenților pedagogi prin activitatea de învățare independentă, sunt formulate problema cercetării și direcțiile de soluționare, scopul și obiectivele, sunt relevate reperele teoretice ale formării profesionale a studenților din perspectiva învățării autonome, se descrie importanța științifică a cercetării și demonstrează valoarea praxiologică a investigației.

Capitolul 1 „Fundamente teoretice ale formării profesionale a studenților din perspectiva învățării autonome” prezintă delimitări conceptuale privind formarea profesională a cadrelor didactice prin învățarea autonomă, descrie abordări în evoluția competențelor profesionale a cadrelor didactice și conține descrierea motivației pentru învățarea autonomă a studenților. Formarea studenților pentru activitatea independentă contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale în sensul pregătirii acestora pentru învățarea autonomă. Randamentul activității independente a studenților constituie o soluție educațională pentru eficientizarea procesului de formare profesională inițială a cadrelor didactice. În acest context, eficiența activității independente a studenților este determinată de gradul motivației pentru învățare autonomă. Se constată faptul, că abordarea metacognitivă a autoinstruirii din mediile universitare și investigațiile cu privire la strategiile metacognitive de învățare academică sunt relativ recente. În literatura de specialitate se întâlnesc o mare diversitate de termeni pentru studentul care își organizează propria învățare: *învățare autonomă, învățare autodirijată, învățare auto-reglatoare, învățare autodeterminată, autoeducația, autoinstruirea, învățarea independentă*. Deducem că, anume competența de autoînvățare se formează prin autoinstruire și presupune influența anumitor factori cognitivi, metacognitivi și emoționali. În aceste condiții învățarea autodirijată prezintă oportunități de exprimare a libertății educației privind constatările despre propriile nevoi de învățare; prioritățile axiologice în învățare; motivația pentru formularea obiectivelor învățării; stabilirea stilurilor de învățare.

Capitolul 2 „Contextul curricular al dezvoltării profesionale în procesul activității independente a studenților” conține descrierea factorilor de impact asupra dezvoltării competenței de autoinstruire la studenți; prezintă designul experimental al cercetării activității independente a studenților pedagogi ca resursă în formarea profesională; elucidează oportunitățile formării competențelor profesionale ale studenților pedagogi prin utilizarea resurselor învățării autonome. Se constată un sistem de probleme în proiectarea și organizarea învățării autonome a studenților, care reflectă o slabă motivație pentru activitatea de învățare a studenților. În interesul cercetării am analizat percepțiile studenților privind autodirijarea activității independente de învățare academică, din care am evidențiat anumite dimensiuni în formarea profesională a studenților. Aspectele elucidate în acest capitol ne deschid perspectivele optimizării procesului de dezvoltare profesională prin activitatea independentă a studenților. Promovarea ideii de valorificare a resurselor învățării autonome va crea reale premise identificării unor anumite condiții pedagogice care vor integra tehnologii educaționale de formare profesională prin proiectarea studiului individual al studenților. Designul experimental al cercetării activității independente a studenților pedagogi a permis descoperirea unor reprezentări cu privire la gradul propriu de pregătire profesională pentru autoinstruire.

Capitolul 3 „Tehnologia formării profesionale a studenților pedagogi prin activitatea independentă” integrează strategii de învățare academică independentă în mediul universitar și descrie condițiile pedagogice ale dezvoltării profesionale prin activitatea independentă pentru asigurarea autoeficienței personale a studenților pedagogi. Condițiile vizate sunt concepute în baza celor patru competențe profesionale, care sunt cele mai reprezentative și necesare învățării autonome ale studenților pedagogi. În opinia V. Chiș (2005), aceste competențe profesionale sunt calificate ca și competențe transversale ale cadrelor didactice: managerială, investigațională, instrumentală și de autoevaluare. Pentru fiecare dintre aceste competențe au fost proiectată o anumită tehnologie de formare profesională prin învățarea autonomă a studenților. Calitatea acțiunilor de formare proiectate poate fi evaluată prin aplicarea indicatorilor pregătirii profesionale pentru activitatea independentă a studenților.

Concluziile generale conțin principalele rezultate teoretice și metodologice ale cercetării competențelor profesionale a cadrelor didactice **și recomandările metodologice** cercetătorilor preocupați de studiul individual al studenților pedagogi în procesul formării profesionale inițiale a cadrelor didactice.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE A STUDENȚILOR DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII AUTONOME

1.1 Delimitări conceptuale privind formarea profesională a cadrelor didactice prin activitatea independentă

Formarea profesională, în fond, constă în a deveni o personalitate competentă în domeniul de activitate profesională, deziderat ce presupune autoestimarea și dezvoltarea continuă a referențialului profesional al cadrelor didactice. Prin urmare, „formarea inițială, și în perspectivă – formarea continuă a cadrelor didactice se încadrează în exigențele politicii educației ce implică consolidarea permanentă a competențelor profesionale. În acest context, Codul educației (2014), în Capitolul II, *Formarea continuă a adulților*, art.126 (b), prevede formarea profesională continuă a cadrelor didactice” [36]. Reieșind din postulatele teoretice ale Codului educației din R. Moldova, menționăm opinia pedagogului român D. Salade (1998), care afirmă, că „nici o altă profesie nu cere atâta competență, dăruire și umanism ca meseria de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire. Educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților omului de mâine” [Apud: 144, p. 188-190]. Autorul I. Nicola (2003) susține că „profesiunea de educator este rezultatul pregătirii prin studii, acumulând o cultură profesională, la nivelul unor *competențe pedagogice specifice*” [Apud: 119, p. 42]. Din aceleași rațiuni Em. Păun (2002) subliniază: „**formarea cadrelor didactice este un proces de dezvoltare a unui spectru de competențe**, proces controlat deductiv de modelele profesiei didactice” [Apud: 62].

În această ordine de idei, *evoluția formării cadrelor didactice* reprezintă un proces complex și contradictoriu, care vizează resursele de cunoaștere științifică, inductivă, deductivă și analogică, proprii domeniului educației. Savantul S. Cristea (2010) identifică trei etape distincte (Fig. 1.1):

(a) etapa *preparadigmatică* - este o perioadă de acumulări istorice și ca rezultat apare prima operă pedagogică, ca domeniu de cunoaștere (J. A. Comenius, *Didactica magna*, 1657);

(b) etapa *paradigmatică* din perspectivă epistemologică, este cuprinsă istoric între secolele XVII – XVIII și prima jumătate a secolului XX;

(c) etapa *postparadigmatică*, continuă pedagogul, se dezvoltă pe baza opoziției modelului *psihocentrist* (analiza educației din perspectivă psihologică) și modelul *sociocentrist*, (analiza educației din perspectivă *socială*). Pentru a întregi imaginea evoluției formării cadrelor didactice în Figura 1.1, prezentăm sintetic punctul de vedere al savantului S. Cristea privind etapele în dezvoltarea sistemului de formare profesională a cadrelor didactice.

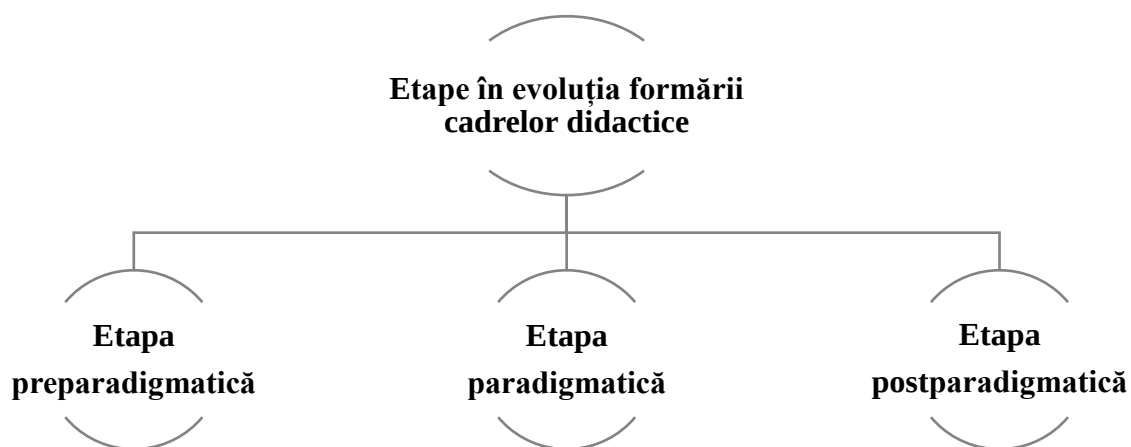


Fig. 1.1. Etape în evoluția formării cadrelor didactice (S. Cristea, 2010)

Apariția unei noi paradigme, integratoare, globală și deschisă, identificată de J. Dewey (1950) la începutul secolului XX, obiectivată la nivel de teorii pedagogice, este determinată de confruntarea modelelor de formare [Apud: 154, p. 17]. Filosoful J. Dewey atribuie curriculumului sensul „unui proiect pedagogic care este organizat prin corelarea disciplinelor de învățământ cu experiențele de învățare directe sau indirecte ale educaților, extinse dincolo de mediul formal. Acțiunile ascendente, caracteristice paradigmei curriculumului, sunt consemnate, ca urmare a valorificării extensive a metodologiilor de cercetare *inter -*, *pluri -* și *transdisciplinare*, pe fondul trecerii de la modelul cultural al societății industrializate la modelul cultural al societății postindustriale informaționale, bazată pe cunoaștere” [48, p. 17]. „Dominată de paradigma formării competențelor profesionale, ca sens integrativ pentru dezvoltarea personalității prin reconstrucția corespunzătoare a elementelor curriculumului universitar centrat pe studenți, devine inevitabilă interpretarea calitativă a progreselor și formularea de soluții necesare îndrumării eficiente a autoinstruirii deoarece însăși formarea este un proces continuu de observare și influențare a dezvoltării competențelor, prin manifestarea progresivă în situații pedagogice specific în faza inițială sau continuă a formării profesionale” [91, p. 200].

„În contextul reformei învățământului superior, o pondere deosebită ce reclamă strategii noi și efective de soluționare devine formarea competenței de învățare eficientă la studenți. Studiile experimentale realizate și experiența curriculară universitară au demonstrat că învățarea eficientă poate fi realizată prin angajarea studenților într-un program special de dezvoltare a competenței, centrat pe trei direcții fundamentale: a) *familiarizarea studenților cu un volum de cunoștințe necesar și suficient privind specificul, mecanismele, legile, principiile și metodele de învățare eficientă*; b) *dezvoltarea proceselor cognitive de învățare, până la nivelul solicitat de învățarea eficientă*; c) *formarea competenței informațional-metodologice de muncă intelectuală și de cunoaștere*, care vor permite dezvoltarea și utilizarea eficientă de către studenți a potențialului lor intelectual și cognitiv, atât de necesar în învățarea eficientă” [177].

Examinarea formării profesionale a cadrelor didactice prin activitatea independentă aduce beneficii evidente în contextul cercetării dezbaterilor științifice privind societatea cunoașterii. „O societate a cunoașterii este o societate a învățării, o societate a instruirii. Paradigma educațională postmodernă, induce o nouă viziune asupra formării profesionale a studenților, procesul fiind centrat pe cel ce învață. În a doua jumătate a secolului XX, ca urmare a cercetărilor în domeniul psihologiei personalității, psihologiei cognitive, pedagogiei, are loc *recunoașterea tranșantă a potențialului de autoedificare a educabilului*; importanței experienței subiective a fiecărui educabil în procesul de asimilare a noilor cunoștințe și formare a noilor competențe; impactului respectării demnității umane în procesul educațional pentru formarea unei personalități sănătoase fizic, moral și psihic” [170, p. 101].

„Educația on-line a schimbat maniera de funcționare a minții noilor generații. Din perspectiva reconsiderării tehnologice a educației în comunitatea digitală, se constată capacități crescute de procesare intelectuală a informațiilor, totodată, motivație minimă pentru eforturi cognitive a nativilor digitali, condiție, ce implică ajustarea continuă a cadrului conceptual și procesual (funcțional) al formării profesionale a cadrelor didactice. De asemenea, „nativii digitali au nevoie ridicată de a înțelege exact cerințele învățării independente, de a avea control asupra procesului de autoformare prin analiza experiențelor personale de a fi implicați activ în studiul independent. Se constată „necesitatea învățării din interacțiune, de valorizare a personalității educaților pentru deschiderea spre cunoaștere în procesul de formare profesională în care învățarea autodirijată constituie transformarea pozitivă în sens cognitiv a educaților pliată pe nevoile individuale de învățare contextuală dependente de experiențele. Astfel, în procesul de asumare a educației generației care face trecerea de la cultura cărții la cultura Facebook-ului și a Instagram-ului, valori precum adaptabilitatea, colaborarea, încrederea, eficacitatea, echitatea, autonomia ș.a. sunt esențiale pentru construirea unui sistem educațional. Învățarea este un proces personal de modificare cognitivă, emoțională, comportamentală și morală, specifică fiecărui elev, iar maniera în care acest proces are loc devine dependentă de măsura în care structura, metodele și conținuturile educaționale se pliază pe nevoile de învățare individuale. Totodată, învățarea este contextuală și se produce în interiorul unei comunități, raportându-se mereu la experiențele sociale ale celui care învață” [66, pp. 21-24].

Abordate din perspectiva cercetării, așa cum afirmă S. Cristea, „paradigmele educației/pedagogiei corespund celor trei etape de modernizare: (a) *timpurie*, care marchează trecerea de la abordările preștiințifice spre teoriile științifice (biologică, etică, antropologică); (b) *matură* (abordarea psihologică/paradigma psihocentristă sau sociologică/paradigma sociocentristă); c) *avansată*, care anticipează postmodernitatea prin abordarea tehnocentristă premisă a abordării curriculare/paradigma curriculumului)” [66, pp. 339-340]. În aria paradigmei

curriculumului, se accentuează caracterul pozitiv al educației ce constituie postulatul de bază al formării profesionale a cadrelor didactice, adică exercitarea activității educative orientate spre valorificarea dinamică a resurselor personale. Se constată faptul, că „școala modernă identifică și dezvoltă învățarea alternativă, cu parcursuri multiple, adaptabile și eficiente în contexte formale, nonformale și informale, active pe durata întregii vieți socio-profesionale. În acest context, „viitorul civilizației va aparține școlii inovatoare prin rețele de instituții educaționale conectate la programe de experimentare de promovare a calității”, or educația nu mai poate fi redusă la instituțiile corespunzătoare diferitelor niveluri de studii; ci integrează și articulează surse, experiențe și influențe educative conjugate în cadrul formal, nonformal, informal și inclusiv autoeducația” [33, p. 17].

„Schimbarea de paradigmă, ce s-a conturat în anii '80 - de la prioritatea predării clasice la cea a învățării active, a devenit o alternativă, pentru a remedia multiplele dificultăți ale educațiilor pentru obținerea succesului în propria înțelegere și afirmare, a performanțelor de învățare sau ca reacție la rigiditatea și standardizarea didacticistă și behavioristă. Dar este și o reacție la *explozia tehnologiei informării și comunicării, care cere muncă independentă, strategii active alternative, colaborare, rezolvare de probleme, interpretare de situații și soluții, autocontrol*” [89, p. 97]. În prezent, devine tot mai vădit faptul, că *în învățământul superior accentul se plasează pe strategiile euristice*, problematizate, ce dispun de mari resurse privind activizarea studenților în realizarea cu succes a unui învățământ formativ prioritar. În viziunea didacticii moderne, aceste strategii reprezintă un principiu metodologic fundamental, cu rol extrem de important în activitățile centrate pe student în procesul de predare-învățare [135, p. 63]. „Noua paradigmă orientează atenția către dinamica generării de procese ale cunoașterii directe de către educați. Deși, sensul se schimbă, totuși „baza se regăsește în aprofundarea behavioristă a pașilor învățării, pentru câștigarea efectivă a experienței de învățare, de la introducerea în problemă până la evaluare și reglare, cu utilizarea feedbackului. Drept câștiguri explicative pentru noile metodologii reținem: antrenarea rațiunii pentru menținerea contextului învățării (dar pe secvențe programate specific), ca suporturi pentru cunoașterea structurală, pentru generarea reprezentărilor necesare memoriei de lungă durată, pentru favorizarea dispozițiilor învățării la fiecare educat, prin asumarea de noi roluri ale educatorilor în termeni de competență” [89, p. 98].

Cercetarea istorică a competențelor profesionale a readus în demersul științific opinii ale autorilor privind structura competenței. În studiul *Pedagogia practică a competențelor*, T. Callo (2014) descrie „competența la nivelul următoarelor elemente: *abilități*, *priceperi*, *capacități*, *deprinderi* (ușurința de a face un lucru, dobândită prin exersare), *habitudini* (ușurința de a face un lucru, dobândită prin exersare), *dexterități* (îndemânarea de a face ceva), *aptitudini* (însușire ce condiționează îndeplinirea eficientă/cu randament a unei activități), care o nuanțează, o fac mai

suplă și mai adecvată” [28, pp.113-115].

Din perspectiva punctelor de vedere expuse în literatura științifică privind structura competenței, se constată discriminări interesante cu referire la semnificația „învățării de menținere și a *învățării inovatoare*, sesizate de către autorii J.W. Botkin și colaboratorii săi (1981), care ne evocă un traseu posibil pentru perspectiva educației” [Apud: 4, p. 26-71]. Autorii menționați arată că „Societățile tradiționale, au acceptat un tip de învățare de menținere, ce scoate în evidență metodele și regulile fixe, ce ne fac mai flexibili în fața unor situații deja cunoscute și cele care se repetă. Acest mod de învățare are menirea să asigure buna funcționare a sistemului existent, a unui stil de viață trăit și stimulează iscusința noastră pentru a diminua problemele date și pentru a continua experiențe culturale. În condițiile în care apar surprize existențiale, înnoiri, rupturi, este nevoie de un alt tip de învățare, așa-numita *învățare inovatoare*. Aceasta are sarcina de a pregăti oamenii și societățile să ia atitudine în situații noi și include calitățile autonomiei și ale integrării. De la studiul dirijat, sub îndrumarea cadrelor didactice, studenții trec la *învățarea independentă*, care devine o competență solicitată fiecărui intelectual” [64, p. 69]. „În timp ce învățarea de menținere tinde să ia drept înatacabile valorile impuse ca atare, învățarea inovatoare trebuie să fie dispusă de a valida obiectivele fundamentale ale sistemului.

Deși învățarea de menținere este esențială și indispensabilă în situații bine determinate este totuși insuficientă. Cu toate acestea, învățarea de menținere nu face față situațiilor - limită. Astfel, *învățarea inovatoare* presupune formularea de probleme, predispune la ruperea structurilor închise, antireflexive. Valorile *învățării inovatoare* nu sunt fixe, dar mai mult schimbătoare” [Apud: 4, p. 7]. În învățământul din țările europene (și nu numai) se promovează educația pentru autonomie, spre deosebire de multe din școlile noastre unde se mai impune demitizarea unor sintagme anacronice: clasă omogenă, ritmul clasei, nivelul clasei. În acest sens, se opun conceptului de învățământ individualizat cu flexibilizarea timpului de învățare, respectarea ritmului propriu și asigurarea coerenței parcursului individual de la propunerea experiențelor de învățare până la evaluarea individualizată” [34].

La nivel mondial două *alternative de profesionalizare a carierei didactice* sunt recunoscute în spațiul formării inițiale și continue a cadrelor didactice și prezentate în cercetarea N. Iftimie (2015), care subliniază, că „în anii 1970 prima alternativă a sistemului de formare a cadrelor didactice constituie educația profesorilor bazată pe competență, fondată pe cercetările psihologice asupra învățării (Skinner, Bloom, Carroll) și pe studiile privind formularea obiectivelor în termeni de performanță. Reprezentanții acestei orientări promovează competența ca și finalitate a programului de formare a viitorilor profesori. „Formarea profesorilor orientată spre formarea de competențe, este organizată pentru conceptualizarea practicii educative a cadrelor didactice din perspectiva cerințelor programului de formare. Reprezentată de C. Rogers,

W. Glaser și M. Lobrot a doua alternativă *personalistă („umanistă”)* de formare inițială a cadrelor didactice presupune experiențe de învățare integrate în universul propriu de semnificații ce conduce la dezvoltarea spiritului reflexiv, critic și creativ. Profesorul proiectează strategii de învățare, consiliază în rezolvarea problemelor, stimulează autocontrolul generând autoritatea ce rezultă din legitățile coparticipării la propria formare” [177, pp. 111-114].

Cercetătorii afirmă că „centrarea pe educat își motivează diversificat sprijinul tot mai intens acordat tendinței naturale a acestuia de *a se autocunoaște, a se autodepăși, pentru a se adapta, a se integra și a se afirma mai eficient în realitate* (a face față ritmului și complexității acesteia, a-și pune în valoare competențele, a se corecta și a se autoperfecționa continuu pentru împlinirea dezvoltării personalității sale, a oferi un model de realizare și conduită pentru ceilalți, a putea lua decizii variate și a le argumenta în mod conștient, rațional)”. Mai mult, el poate să argumenteze că îndrumarea dată este o valoare esențială a vieții și că are obligația de a nu fi numai în postura de a o primi de la alții, ci și de la sine, ca propriu subiect al acesteia, făcând apel la metacogniție, în primul rând. Făcând parte din psihologia dezvoltării cognitive (Flavell, 1979), ceea ce cere monitorizarea și formarea explicită a abilităților metacognitive, o formare continuă a acestora (Chambres și Izaute, 2002, pp. 2-6), căci metacogniția evoluează ca proces, chiar din copilărie, putând fi antrenate: analize ale cunoașterii, ale experiențelor, ale realizării scopurilor și acțiunilor sau ale restricțiilor și limitelor, ale căutării de soluții pentru obținerea performanței în cunoaștere sau ale avantajelor evidente sau cum se pot forma judecățile critice metacognitive” [89, p. 127-128].

Educația pe parcursul vieții crează oportunități pentru autoperfecționare integrativă prin alternarea diverselor forme de dezvoltare a cadrelor didactice. Se subliniază faptul, că avem nevoie de cadre didactice reflexive, constructive, capabile de colaborare, responsabile, astfel creând premise pentru formarea/dezvoltarea continuă a cadrelor didactice în spiritul utilității activității profesionale [19, p. 33]. „Analiza comparativă a situațiilor de învățare și a strategiilor interactive, au orientat procesul de învățământ spre studenți, reflectând asupra noilor relații social-culturale și asupra tendințelor educaționale, per ansamblu” [78, p. 52].

„*Conceptul de învățare pe tot parcursul vieții* este rareori bine definit în termeni operaționali și acolo unde există definiții, în multe cazuri acestea sunt mai degrabă generale și pot varia de la o țară la alta. Prin urmare, este important să se ia în considerare limitările pe care le prezintă învățarea pe tot parcursul vieții, ca și concept prin care sunt examinate cerințele educaționale ale unor cursanți „noi”. „Adulții sau studenții maturi sunt deseori văzuți ca studenți ale căror nevoi de învățare necesită, de cele mai multe ori, soluții specifice pentru parcursul lor de studiu. Atunci când se analizează provocările întâlnite de noii cursanți,

accentul ar putea fi pus pe modul în care sistemele de învățământ se ocupă de nevoile cursanților, luând, în considerare cadrul învățării pe tot parcursul vieții” [44, p. 166].

Abordarea în literatura științifică a termenului de *activitate independentă* în raport de sinonimie cu conceptele de *lucru individual*, *studiu individual* crează anumite confuzii de înțelegere, atunci, când sunt corelate la nivelul semnificațiilor atribuite cu termenii de *învățare autoregatoare*, *învățare autodirijată*. Cercetătorii J. Zimmerman și D. Schunk susțin că „educații pot deveni persoane *autoreglatoare* dacă participanți sunt activi și suficient de motivați în procesul individual de învățare” [199, p.124]. Savantul A. Bandura specifică „în instruirea formală autoreglarea învățării asigură succesul și învățarea permanentă în care indivizii își mobilizează resursele personale pentru acumularea noilor cunoștințe și cultivarea elementelor inovative în perspectiva formării respectului de sine” [182, p. 104].

Problema activității independente a studenților este examinată din multiple perspective de către autorii care avansează variați termeni pentru conceptul de „autoinstruire: *self-education, self-learner, self-learning, self-directed learning, self-regulated learning, self-differentiation, self-discovery, self-efficacy, self-control, self-examination, self-management, self-leadership* ș.a. „În sens larg, *autoeducația* este corelată cu orice problemă practică a educației. Etimologia termenului sugerează aceasta (*gr. autos - sine însuși; lat. educo, ere - a scoate la suprafață, a ridica; educo, are - a cultiva*), deși asistăm la apariția și a altor sensuri derivate: *autoformare, autoinstruire, autoinformare, autodezvoltare, autoevaluare (autoverificare, autoapreciere), autoafirmare, autoperfecționare sau formare/educare prin sine însuși*” [89, p. 128].

În scopul definirii semnificației activității independente, cercetătorul P. H. Winne descrie *activitatea de învățare autodirijată* atunci, când „*persoana care acționează are o influență majoră asupra principalelor decizii cu privire la propria învățare, dacă învață, atunci, ce învață, când învață, cum învață și în ce scop învață*” [197, p. 561].

Valorificarea în literatura de specialitate a termenului de „*autonomie în învățare*” reflectă o multitudine de semnificații, care se referă atât la descrierea situațiilor și metodelor de învățare, cât și la dezvoltarea capacităților de învățate independentă. Ca urmare, „*autonomia în învățare* este interpretată printr-o abordare generală, referindu-se la capacitatea indivizilor de a exercita control asupra propriei activități de învățare”, studenții manifestând:

- capacitatea de a aprecia independent orientarea activității de învățare și de a formula scopul;
- implicarea tenace în proiectarea învățării ce presupune reconsiderarea permanentă a scopurilor;
- libertatea de a lua decizii proprii și a alege resursele și strategiile de realizare a sarcinilor de învățare, alegerea mijloacelor de realizare a scopurilor. Oportun este de a menționa, că, această

definiție nu reflectă componentele importante ale conceptului de autonomie” [110, p. 119].

Rezultatele obținute de grupul de monitorizare a Procesului Bologna, în cadrul exercițiului de raportare din 2012, au arătat, că „în majoritatea țărilor din Spațiul European al Învățământului Superior, documentele de coordonare care se adresează învățământului superior se referă la *învățarea pe tot parcursul vieții*, dar acestea nu oferă, în mod necesar, o definiție clară a termenului. În urma celui mai recent exercițiu de raportare s-a constatat, de asemenea, că „majoritatea definițiilor învățării pe tot parcursul vieții sunt generale. În multe cazuri, ele se referă la activitățile de învățare pe care le desfășoară persoanele fizice pe parcursul vieții lor, indiferent dacă aceste activități sunt de natură formală, nonformală sau informală” [44, p. 148]. „Prin relația *metacogniție-autoeducație* se afirmă rațiunea de a găsi modul calitativ, eficient, de succes, de a obține un maximum de bine individual și social, la nivel de valori (fericire, sănătate, realizare profesională și familială, integrare, armonie, echilibru, luciditate ș.a.) prin „*iscusița de a te șlefui și perfecționarea de sine*”, prin apelul la „*educatorul din tine/din sine*” *pe măsură ce educatorul formal își diminuează progresiv rolurile inițiale (începând cu preadolescența)*” [89, pp. 126-128].

Abordarea postmodernă a sistemului de formare a cadrelor didactice subliniază *importanța gândirii autonome*, „implicarea personală combinată cu autoreglarea, învățarea personală ce încurajează creativitatea și abilitățile meta-cognitive de atingere a obiectivelor, generate de spiritul perioadei contemporane, dorința de autoîmplinire și dezvoltare personală, oportunitățile de învățare, accesul instantaneu la informație, schimbările constante, confuzia, anxietatea și necesitatea de a alege constant” [180]. „Conceptul *învățarea pe tot parcursul vieții* pare să câștige teren - mai ales în Europa Centrală și de Est - într-o serie de țări care susțin, că învățarea pe tot parcursul vieții a devenit o misiune recunoscută în toate instituțiile” [44, p. 150].

Un alt termen care apare în cercetările contemporane – „*învățarea autoreglată* oferă oportunitatea monitorizării unor procese informaționale multiple și constituie, în același timp, premisa unor procesări informaționale profunde”. „*Dezvoltarea capacităților autoreglatorii* poate fi realizată în cadrul procesului instructiv prin creșterea ponderii unor activități ce mediază experiențele prin care studenții învață:

- a. să exploreze sistematic noi situații de învățare și să-și automonitorizeze procesele cognitive, activitatea de învățare propriu - zisă și modul de organizare a cunoștințelor;
- b. să formuleze ipoteze și să utilizeze strategii de testare a ipotezelor;
- c. să planifice comportamentul de învățare;
- d. să reflecteze asupra modului propriu de învățare / înțelegere;
- e. Să genereze semnificații personale care să constituie filtre de interpretare a

materialului de studiu”. În acest context putem adera la ideea, că „învățarea autoreglată facilitează explicația unor mecanisme specifice acestei activități: mecanisme cognitive și metacognitive de stimulare a motivației studenților pentru studiul independent și managementul eficient al resurselor cognitive și al resurselor de timp” [134, pp. 24-36].

*Un indicator al calității educației este eficiența și eficacitatea integrării în realitatea socio-profesională, culturală, spirituală, politică, în marea diversitate a contextelor și situațiilor complexe generate de mediul profesional. „Educația inițială va acorda altă atenție și reconceperii mediului socio-pedagogic în care educații încep să fie formați, să se autoformeze, anume în contextul complex al mediului de învățare” [89, p. 111]. „Succesele studenților, privită de cadrele didactice sub unghiul rezultatelor, pregătită în timp, se formează o aptitudine care pornește de la *autoinstruire și autoeducație*, și, ulterior, prin modelul propriu, este transmisă studenților, care o dezvoltă la elevi” [78, p. 11]. Un model de formare a aptitudinilor de autoeducație îl întâlnim la V. Andrițchi (2012), care evidențiază condițiile autoeducației prin autocunoaștere și automotivare [1, p. 17]. Studenții trebuie să-și formeze calitatea de subiect al propriei formări și responsabilitatea pentru autoedificare personală. „Pedagogia postmodernă transformă studentul în autor al educației, acesta se va schimba poziția de „obiect-actor” al educației pe „subiect-actor” al educației. Studentul - subiect poate realiza roluri sociale și pedagogice afirmându-se prin managementul devenirii sale” [170, p. 103].*

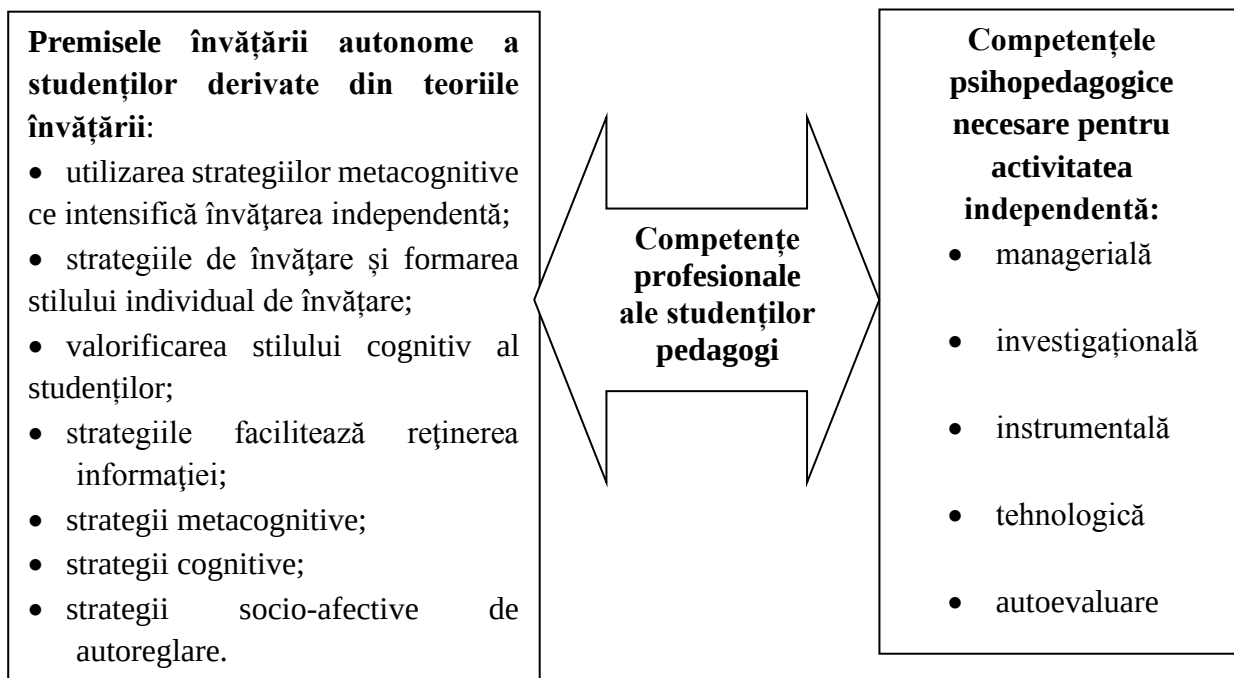


Fig. 1.2. Premisele învățării autonome a studenților deduse din teoriile învățării

Semnificații ale termenului „*autoinstruire*” ca „parte integrantă a autoeducației întâlnim în studiul *Lexicon pedagogic*, semnat de M. Ștefan (2006) „*autoinstruirea constituie acumularea cunoștințelor dezvoltarea intelectuală independentă care implică impulsuri*

motivaționale și angajarea activă în munca intelectuală independentă prin strategii originale de învățare”, „strategiile de autoinstruire depind în mare măsură de domeniul de cunoaștere, existând, în același timp, și anumite tehnici generale de autoinstruire: determinarea informațiilor necesare, consemnarea și sistematizarea acestora, prelucrarea, utilizarea acestora în rezolvarea unor sarcini de învățare, autocontrolul. Internetul oferă posibilități nelimitate de autoinstruire” [162, p. 31].

În intenția de a aborda problematica complexă a învățării autonome luăm în discuție *valoarea teoriilor învățării*, afirmate în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Autorii reflectă în operele sale ideile generoase ale psihologiei educației, de la J. Piaget și L. Vâgotski, la H. Gardner și D. Goleman care oferă pedagogilor - *modele de instruire eficientă bazate pe cunoașterea resurselor psihologice ale educaților, student (tânăr sau adult)* [133, p. 43].

Cercetătorul H. Gardner (2004) concepe „educația în cheia pedagogiei psihologice centrată pe utilizarea resurselor inteligenței: muzicală, corporală, logico-matematică, verbală, spațială, interpersonală și intrapersonală”. Reușita școlară, în opinia autorului, poate fi obținută pe oricare din cele șapte căi de inteligență utilizate în rezolvarea de probleme sau prin combinarea inteligențelor”. După cum afirmă D. Goleman (2008), educația trebuie centrată pe resursele psihologice ale „inteligenței emoționale ca o abordare nouă a instruirii centrate pe resursele psihologice ale educaților, având în vedere nu doar resursele cognitive ale inteligenței generale, dar și ale altor tipuri de inteligențe valorificate în cadrul formal [Apud: 42]. În studiul tipurilor de inteligență, cercetătorul pleacă de la realitatea societății postmoderne în care „generațiile actuale de educați au mai multe probleme emoționale decât în trecut”. Se impune necesitatea de cunoaștere a emoțiilor de către profesor plecând de la originea lor care este biologică, psihologică și culturală. În acest sens, apare deosebit de importantă *cultură emoțională, care trebuie să constituie un obiectiv general în procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice*” [41, p. 22].

În opinia lui D. Goleman că, *inteligența emoțională constituie o resursă psihologică specială* ce poate fi utilizată pentru: a) reușita tuturor educaților, b) pentru *formarea unei noi culturi pedagogice* a profesorilor, definită în următorii „termeni operaționali”- „*capacitate de a fi în stare să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor de a amâna satisfacțiile, de a-și autoregla starea de spirit*” [Apud: 144]. În primul rând, „*activitatea de autoinstruire* implică exprimarea activismului cognitiv și creativ al studenților pe parcursul studiilor, exprimat prin buna organizare a activității la orele de curs, seminarii, lucrări practice și prin asimilarea materiei de studiu, prelucrarea, conștientizarea și formarea aprecierii personale în contextul disciplinei predate” [135, 19]. „Din perspectiva paradigmei pedagogiei psihologice moderne și postmoderne a „*educației psihocentriste*”, descoperirea impactului „inteligenței emoționale” în asigurarea succesului are o importanță majoră” [Apud: 133].

Cercetările pe dimensiunea epistemologică și praxiologică de autoformare din ultimele decenii sunt focalizate pe coordonata esențială a autonomiei învățării în mediul universitar - formarea/dezvoltarea *competenței de autoinstruire a studenților*. Din aceste rațiuni formarea competenței de autoinstruire a studenților devine tot mai relevantă în contextul transformărilor din învățământul universitar. Evoluția formării cadrelor didactice reprezintă un proces complex și contradictoriu. Profesorul universitar, L. Papuc (2005) în monografia, „*Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar*”, menționează ideea, că: „schimbarea de paradigmă la scara învățământului pedagogic universitar orientează formarea specialiștilor spre proiectarea activității independente prin autoinstruire la parametri superiori” [123, p.11]. Continuând ideea autoarei menționăm necesitatea proiectării traseului individual de autoformare profesională care necesită dezvoltarea competenței de autoinstruire. Din conținutul Tabelului 1.1 rezultă, că această **competență de autoinstruire a studenților** presupune funcționarea interdependentă a componentelor sale: *autocunoaștere* – determinare a resurselor interne ale autoinstruirii, *determinare a resurselor externe* ale propriei instruirii, contextualizare a strategiei personalizate de autoinstruire, de autoevaluare.

Tabelul 1.1. Domenii ale competenței de autoinstruire (Кузьмина Н., 2009) [204, p.19]

Domenii ale competenței de autoinstruire			
sfera motivațională: -intenția de a cunoaște activitățile profesionale în vederea abordării sarcinilor educaționale; -dorința de a aplica cele mai bune practici pentru a transmite propria experiență; - motivația de reușită profesională, - dorința de succes etc.	sfera volitivă: -integrarea în mediul informațional; -luarea deciziilor, soluționarea conflictelor, - capacitatea de a rezolva exerciții la nivel optim de activitate, - stabilitatea mentală în raport cu dificultățile; - toleranță și stăpânire de sine în situații de regăsire a informațiilor, - perseverența în învățare; -autoactualizarea, autodezvoltare; - inițiativă în soluționarea problemelor profesionale, -integritate în implementarea proiectelor profesionale.	sfera emoțională: -capacitatea de a înțelege propriile stări emoționale în situații de cercetare; - capacitatea de a obține informații prin experiență; -capacitatea de a evalua progresul în cadrul activității profesionale, -posedarea nivelului de cultură informațională; -capacitatea de a transmite deschis sentimentele și experiențele.	sfera cognitivă: -capacitatea de a achiziționa noi cunoștințe, selectând tipuri și forme de activitate în mediul informațional; -implicare în acțiune colectivă; -evidențierea propriilor abilități operaționale, -capacitatea de a lucra cu soft-uri, de a lua decizii, de a genera idei; -abilități de prelucrare a informațiilor; -capacitatea de a comunica și utiliza resurse și tehnologii informaționale; -capacitatea de a naviga în mediul informațional

În opinia cercetătoarei O. Vovniciuc (2013), „**competența de autoînvățare a studenților** (CAS) este forma superioară de organizare a activității academice, care poate fi individuală și în grup, în cadrul orelor și în afara lor, dirijată de profesor și efectuată de student prin utilizarea resurselor necesare, unele dintre ele fiind prezentate cu ajutorul tehnologiilor informaționale”.

Învățarea academică independentă reprezintă o competență ce reclamă combinarea de: „*cunoștințe procedurale referitoare la specificul, problematica și necesitatea învățării autonome a studenților în condițiile exigențelor sociale actuale; deprinderi de practicare a unor metodologii adecvate, în general, și de studiu independent, în special; capacități metacognitive, capacități de self-management, motivație intrinsecă, atitudine intrinsecă, atitudini deschise față de cunoaștere* cu accent pe: *inițiativă, responsabilitate, încredere în sine, valori necesare pentru a trăi în continuă schimbare, dreptul/libertatea de a face propriile alegeri și de a construi propriul mod de a învăța*” [174, p. 6-8]. „Ajutorul și dezvoltarea *autonomiei studenților* implică ușurarea acestora să-și găsească și să-și îndeplinească țintele personale și de învățare. Profesorul eficient pune în valoare acest rezultat prin formularea oportunităților de alegere, explicația argumentelor din spatele încărcăturii procesului de studiu, respect și empatie pentru toți elevilor. O multitudine de studii au demonstrat, că predarea autonomă-asistată (*autonomy-supportive teaching*) este legată cu folosul educațional: motivație crescută pentru învățare, gestionarea eficientă a timpului, concentrarea sporită și performanțe bune. O strategie de a dezvolta *autonomia* este de a diminua presiunea evaluării și de a dezvolta un climat educațional fără pedepse și control extern prin maximizarea percepțiilor studenților pentru a controla propriul proces de învățare” [66, p. 23].

Autoînvățarea, corelată cu autoeducația, este și scop al educației, dar și efect al întregului demers pedagogic de învățare activă, de unde educatorul va suplimenta condițiile facilitatoare ale contextului pe care-l proiectează în acest sens. Trei condiții sunt esențiale pentru reconsiderarea conținutului educației (Kleinbaum, 2005, pp. 164-165): a) redefinirea sensului agentului-educat, a activității pentru realizarea progresului real după etapa clasică de pasivitate, a concepției despre sine, a găsirii de noi moduri de înțelegere, a afirmării experienței autonomiei, a apropierii de realitatea în care se va integra; b) descoperirea proprie a unității în formarea pentru viață, urmărirea dezvoltării acestei capacități în timp, formarea conștientă și responsabilă pentru educația continuă, pentru a-și verifica valorile în timp, a-și descoperi în timp punctele de excelență și invers, conștientizarea nevoii și a posibilității de revizuire a aspirațiilor și expectanțelor sociale; c) descoperirea relațiilor cu ceilalți pentru înțelegerea realității, evaluarea valorilor și a rolurilor în comunitate, sesizarea și promovarea schimbării leadershipului în clasă” [89, p. 130-131].

„Semnificația științifică a schimbărilor de paradigme în educația universitară în principalele sale probleme vizează: dezvoltarea competențelor de învățare autonomă; axarea pe formarea competențelor și pe conținutul informațional; centrarea pe educați; prioritatea metodelor

constructiviste; proiectarea flexibilă a conținutului și a strategiilor de autoinstruire constructivistă; evaluarea formativ-constructivistă; managementul educațional; autoinstruirii devine un demers de orientare conceptuală (ca finalizare), de analiză critică și explicativă (ca funcție), de reflecție și interpretare (ca metodologie), de sistematizare și generalizare de experiențe și de cercetări-acțiune-formare (ca organizare)” [88, p.109].

„Simpla acumulare a informației poate să devină destul de plictisitoare și neeficientă, în schimb ceea ce este obținut ca rezultat al unei cercetări personale, se asimiliază și se memorizează mai bine” [205, p. 17]. „Raportată la circumstanțele predării frontale, în fața întregii clase, sintagma *instruirea diferențiată* ilustrează polisemia substantivului: de fapt, nu instruirea în sensul „transmiterii de cunoștințe” trebuie diferențiată, ci instruirea în sensul „însușirii de cunoștințe, priceperi, deprinderi” este cea care se modifică de la caz la caz, în învățarea individuală. Astfel, că „a diferenția instruirea” ar putea să însemne mai puțin „a diferenția predarea” și, mai cu seamă, „a diferenția învățarea”. Și dacă predarea se desfășoară indiferent de gradul de interes și receptivitate al elevului căruia i se adresează, „învățarea presupune participarea nemijlocită a celui de-al doilea actor. Alegerea, din mai multe oferte echitabile, a sarcinii ce urmează a fi realizată, ca învățarea să aibă loc, este una dintre strategiile pentru care ar putea opta profesorul. Considerăm că efectul scontat se va obține doar dacă aceasta va deveni cu adevărat strategie, de durată și de impact, și va ține suficient de mult pentru ca elevul să conștientizeze că, prin alegerea liberă și conștientă exprimată a activităților de învățare, participă afectiv la propria formare” [27, p. 19-20].

Studiul aprofundat al teoriilor și paradigmelor învățării academice a condus la concluzia despre nevoia de afirmare a autoinstruirii studenților, focalizează atenția asupra diversității componentelor ce urmează a fi cercetate din perspectiva modelelor structurale: „*modificarea de comportament rezultată din experiențele trăite*”. Atragem atenția către „teoriile cognitive, metacognitive și constructiviste ce presupun angajarea celui care învață” în „producerea învățării” concomitent cu diminuarea rolului informativ al cadrelor didactice” [167, p. 13].

„Paradigma instruirii universitare prin alternative (predarea, învățarea și evaluarea prin alternative metodologice) se justifică acum prin necesitatea rezultată din specificul construcției cunoașterii, a învățării autodirijate prin rezolvarea de situații-problemă prin formularea de întrebări, de ipoteze variate pentru rezolvare, de posibile soluții alternative, care pot fi argumentate teoretic într-un mod sau altul apelând la teoriile învățării. Astfel practica descoperirii alternativelor prin interactivitate se transformă progresiv în principiu de lucru al cadrelor didactice, devine competență de bază metodologică și a educaților. Și cu cât educatorul formulează mai profund reflecții științifice asupra a cum să rezolve, cu atât găsește alternative mai eficiente, le verifică, le perfecționează ca metodologie didactică. Apoi devine semn al profesionalismului, ca o competență mereu combinatorie a elementelor contextului de proiectat

și rezolvat, pentru îndepărtarea rutinei conceptuale, metodologice, dar și un scop realizat al formării educaților pentru autonomie în afirmarea profesională” [87, p. 24], [89, pp. 36-43].

În acest context se impune **precizarea diferenței între termenii individual și independent**. În condițiile în care studenții rezolvă sarcinile de lucru fără sprijin din partea profesorului sau fără îndrumarea de către profesor este considerată activitate individuală a studenților, iar activitatea independentă poate fi individuală, de grup și presupune autoinformarea studenților, autoorganizarea, automonitorizarea activității lor și autoînvățare. Cercetătoarea O. Dandara (2009) identifică anumite **variante de organizare a activității studenților**: cu sarcini comune pentru toți studenții, cu teme diferite pentru fiecare student. În acest ultim caz, **activitatea se numește individualizată sau personalizată**, pentru că ține cont de particularitățile fizice și psihice ale fiecărui student, de nivelul pregătirii sale, de aptitudinile și de nevoile sale educaționale [58, p. 34].

Modelul instruirii bazată pe valorificarea inteligenței emoționale (D. Goleman) este interpretat de S. Cristea, ca o contribuție importantă în domeniul *psihologiei educației postmoderne*. *Ca nouă teorie psihologică a învățării* stimulează formarea de capacități pedagogice aflate în legătură cu *inteligența emoțională*: încredere, curiozitate, activism susținut afectiv, control de sine, comunicare deschisă, cooperare – „pentru a-și echilibra nevoile proprii cu ale celorlalți [Apud: 49, p. 151-153]. Ca model de instruire, susține elaborarea unui „*curriculum pentru educația emoțională*” centrat pe: a) un obiectiv general - formarea competențelor emoționale necesare pentru adaptarea la mediul școlar și extrașcolar; b) trei obiective specifice: „controlarea impulsurilor”; „stăpânirea stărilor negative (furie, deprimare, egoism etc.)”; c) „găsirea de soluții creatoare pentru problemele sociale la nivelul clasei, școlii, comunității etc.” [Ibidem, p. 153]. Are ca țintă finală „*proiectarea unui nou model de elev*: mai responsabil, mai capabil să gândească pozitiv; c) mai popular și mai curajos; mai *pro-social* (cooperant, democratic, apt să prevină și să rezolve conflicte)” [133, p. 153-155].

Cercetătorul I. Neacșu (2006) în lucrarea „*Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*” propune **ordinea de dezvoltare a personalității ca natură umană**: a) *biologică*, b) *psihologică*, c) *naturală și socială*, la nivelul mediului, d) *pedagogică* la nivelul educației de calitate, la care se adaugă intervenția *eului*, la nivel de „*self învățare*” sau de „*self managerial*”. Produsul superior îl reprezintă „personalitatea educată, cultivată, rezultantă a funcționării eficiente a mecanismelor psihice, a autoformării, autoinstruirii și autoeducației”, care presupune și valorificarea „*eului*” ca factor important în mecanismul educabilității” [Apud: 113, p. 67].

Din această perspectivă au fost identificate abordări pe domenii numite „**curente**” **contemporane cu privire la autoformare**, termenul fiind utilizat pe filiera francofonă: socio-cultural, centrat pe dezvoltare, epistemologic, focalizat pe organizare” [23, p.13]. **Curentul nonformal** s-a constituit în baza ideii de „**planificare a actelor de învățare autonomă**”, foarte

importante la vârsta adultă și **importanța modelelor personalizate de învățare nonformale** prin „autoproiectare”. Ideia *proiectării autonome a învățării* a fost extrem de favorabilă dezvoltării strategiilor de (auto)instruire impulsionând substanțial investigațiile de domeniu” [161, p.11].

„*Autoformarea socială*, promovat de P. Galvani (1991), Ph. Carré (1997), ca termen-nucleu, constituie temeiul științific al **curentului socio-cultural**. Autoformarea se realizează în contexte culturale și este un „act social- observabil în mediile nonformale”; personalitatea „se formează permanent” într-un câmp de relații socio-culturale devenind treptat „un subiect social”, individualizarea autoformării este socială. Praxis-ul autoformativ prin susținerea eforturilor de autoformare individuale/de grup sunt mai întâi „un produs social chiar dacă indivizii nu conștientizează clar aceasta”. „Autoformarea are și o importantă dimensiune socializantă, căci a permis o inovație socio-educatională importantă „rețelele de schimburi de cunoștințe”; noțiunea de „*reciprocitate*” este esența actului de învățare autonomă” [Apud: 10, p. 28].

Autoformarea este dependentă de formarea personalității și de viață este **ideea centrală a curentului centrat pe dezvoltare**, aportul căreia în teoria și practica domeniului constă în valorizarea ideii de „*personalizare*”; „atelierelor pedagogice personalizate sunt rezultatul cercetărilor fundamentate interdisciplinare ce vizează educația adulților. Conceptul „*autodezvoltare personală*” este valorificat psihoterapeutic. UNESCO promovează ideea, că „orice tentativă de dezvoltare personală este domeniul educației adulților” [113, p. 16].

Curentul psihometric se bazează pe studiile orientate spre măsurarea *gradului de autonomie a celor care învață*. Cercetări psihometrice focalizate pe autodirijare a învățării au fost generate de acest curent. Sunt cunoscute și alte investigații axate pe aceeași idee: Self-Directed Learning Readiness Scale, Guglielmino (1977), Oddi Continuing Learning Inventory (1983); Self-Directed Learning Perspection Scale, Pilling-Cormich (1994), Motivated Self-Directed Learning, Straka – în curs de cercetare cu grupul LOSRG)” [32, p. 45].

Curentul epistemologic studiază „factorii procesului de **autoformare (învățare autodirijată, autoinstruire)**, logica și impactul acestuia. În cadrul curentului se disting *teoriile: învățării sociale* (D. W. Mocker, G.E. Spear, 1982); *angajării în acțiune* (F. J. Varela, 1989) care au servit la modelarea autodidaxiei (A. N. Tremblay și P. J. Theil, 1991 și 2001) și teoria *constructivistă* (P. Candy, 1991)” [Ibidem, p.13].

Curentul focalizat pe organizare a apărut ca „ecou al problemelor generate de piața muncii, cu influență majoră asupra educației, fiind recunoscută importanța formării continue prin *autoinstruirea adulților*” [125, p. 11].

Din perspectiva teoriei constructiviste se urmărește „îmbinarea autoinstruirii cu *autodirijarea în învățare*, pentru că „hazardul și schimbarea sunt elemente de construcție, orice inițiativă de cunoaștere este autoreferențială (face apel la autoformarea/autodidaxia ca un act

de proprie creație)”. P. Candy abordează constructivist-epistemologic *autodidaxia* și influențează fundamental investigația (practică, aplicativă) a fenomenului”; „studiile acestuia au condus la importante concluzii științifice cu privire la motivația pentru *autoinstruire* și au permis rezultate esențiale privind *autonomia în autoformare*”. Teoria lui P. Candy oferă ample deschideri problematice referitoare la *autoformare/autoinstruire/ autodidaxie*” [106, p. 13].

În lucrarea *Self - regulated learning and academic achievement* Zimmerman și Schunk prezintă teoriile *învățării autodirijate* prin descrieri și constructe pentru un set comun de întrebări: *Ce motive au studenții pentru autoreglarea activității pe parcursul învățării? Prin ce procese studenții ajung să reacționeze singur sau să aibă o părere proprie? Ce caracteristici trebuie să aibă mediul academic pentru învățarea auto-reglatoare? Cum își formează studenții capacitatea de auto-reglare?* [113, p.42]. Autorii adresează întrebările din perspectiva orientărilor sale teoretice. Astfel, *teoria operațională a învățării auto-reglatoare* evidențiază studiile despre autoconsolidarea (self-reinforcement) în vederea obținerii performanțelor academice” [198, p.65].

„*Teoria socială de învățare privind factorii sociali în autoreglare* a lui Al. Bandura descrie interdependența *influențelor personale, comportamentale și ale mediului* și prezintă *cercetările interesate de rolul comunicării în procesul învățării auto-reglatoare* din perspectiva teoriei lui L.Vâgotsky. Abordată din perspectiva teoriei sistemice și constructiviste, *învățarea autodirijată* se bazează pe tezele: a) *conceptul învățării autodirijate este diferit de cel al pedagogiei normative*; b) *învățarea autodirijată pune accentul pe însușirea prin depășirea obiectivelor prevăzute de actul didactic*. Dacă schimbăm referențialul, trebuie să ne centrăm pe cel care învață, pe interesele lui și, mai ales pe nevoile și posibilitățile lui de învățare. A instrui „devine echivalent cu „a sprijini“, „a asista” studenții să-și asimileze structurile esențiale de cunoștințe” [112, p.71].

„***Învățarea autodirijată*** suportă o determinare biografică întrucât se produce în cadrul unor structuri cognitive determinate. Adică, învățăm după cum am fost învățați s-o facem. Informația nouă trebuie să permită conexiuni; pentru fiecare informație nouă creierul prin autoorganizare, caută locuri de stocare, de aceea, mai multe persoane înțeleg diferit aceeași informație. Unii studenți înțeleg mai repede și stochează mai fidel; alții, nu. În urma unui test cu privire la stilurile de învățare autodirijată – (LIFO– Life-orientation, Alkins și Katcher; 1989, în H. Siebert – *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*) – au fost determinate *stilurile fundamentale: orientat spre sarcini/teme concrete; planificare în comun; cu centrare spre/pe subiect; centrat spre tematică; centrat spre activitatea propriu-zisă de învățare; stimulativ emoțional*” [150, p.92].

„***Învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare*** așa cum indivizii sunt autonomi și, implicit, răspunzători privind învățarea. Cum autonomia este

relativă, la fel este și responsabilizarea. Autorăspunderea se raportează la propriul sine, nu la condițiile de socializare ale individului; deci, individul se raportează la șansele și barierele din domeniul învățării, iar acestea țin de biografia personală” [112, p. 104-106]. „**Conceptul autoorganizării separă principiul instruirii de principiul învățării**. Teoria constructivismului, fundamentată neurobiologic, atrage atenția asupra autocreării, autoreferinței și autodeterminării percepției și cunoașterii. Succint deducem, că rețelele neuronale se cristalizează în biografia fiecăruia și, sub impactul vieții, creează cadrul pentru ceea ce auzim, înțelegem, recunoaștem etc” [113, p.109].

„**Învățarea autodirijată necesită abordarea diverselor contexte sociale**. Din această perspectivă se accentuează individualizarea și unicitatea biografică a gândirii (învățării), nu putem ignora faptul că inteligența fiecăruia e un construct social prin evidente conotații sociale și depinde de trăiri contextuale și consensuale. Învățarea socială și învățarea autodirijată nu sunt în contradicție. Constructivismul social susține aceste idei. Profesorul valorizează strategiile de predare-învățare-evaluare la nivel *metodologic* prin actualizarea *experiențelor individuale și sociale ale studenților*, în contexte „socio-pedagogice“ de proiectare a învățării [112, p. 40]. „**Autodirijarea învățării nu se referă doar la strategiile învățării**. Se dezbate „teme generative” care ating propria identitate. Problema motivării pentru învățare vizează *descoperirea acestor teme*” [Ibidem, p.42].

Din acest unghi de vedere P. Smith (2000) menționează, că în toate cazurile „**autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional** deoarece *se derulează pe un fond emoțional*. În final, este pluridimensională întrucât permite analiza din mai multe perspective. **Învățarea autodirijată este reflexivă** (implicit, emoțională) deci, conștientă de eroare și relativitate constructivă” [192, p. 60].

Abordarea holistică reflectă multitudinea teoriilor conturate **în scopul explicării specificului învățării universitare**, interpretată din perspectiva calității praxiologice. Astfel, **autoinstruirea**, vizează paradigme ce fondează teoretic **învățarea independentă** (Tab. 1.2):

Tabelul 1. 2. Paradigme actuale ce susțin concepția de învățare independentă [175, p.12]

N d/o	Paradigme	Valori ale activității independente
1.	Învățarea ca procesare de informație	Capacități de procesare autonomă a informației
2.	Învățarea ca elaborare de cunoștințe	Capacitatea de elaborare a noilor cunoștințe
3.	Învățarea ca o construcție a cunoașterii	Capacitatea de a construi noi idei pedagogice
4.	Învățarea ca autoexplorare și autodescoperire	Capacitatea de a explora conținuturi necunoscute
5.	Învățarea prin studiu angajant.	Capacitatea de implicare în studiul independent

Cercetătorii care studiază această dimensiune au ajuns la concluzia, că **dezvoltarea competențelor de învățare independentă vizează capacitatea de autoorganizare**; competențele „personale” și „sociale” sunt fundamental, în acest sens. „Formarea competențelor nu dă rezultate decât în forme specifice de învățare autoorganizată. Fiecare construiește, pentru sine, sensul și însemnătatea. Capacitățile cognitive ale persoanei se împletesc cu biografia lui. Rezultă, evident: ceea ce spune și crede profesorul nu este identic cu ceea ce aude și înțelege studentul. Fiecare are propriul sistem „autocreativ”. Deci, instruirea nu este similară cu învățarea” [192, p. 34]. „Pentru profesor este important *un context emoțional optim* (conceput pentru a stimula), acesta favorizând procesul de învățare. În fond, **învățarea autodirijată** se bazează pe *încrederea în sine* (variabilă cu un vizibil accent emoțional), pe optimism și pe curiozitate. Satisfacția de a învăța și trăirea plăcerii asociate sunt esențiale” [112, p.46].

„Cercetările postulează ideea, că studenții pot învăța autonom prin colaborare din moment ce procesul învățării are loc în condiții pedagogice, în care funcționează câteva mecanisme care înclină spre autoinstruire prin colaborare. Unele dintre aceste mecanisme sunt, în mod evident, înrudite cu teoriile psihologice, în principal cu cele socio-construiste și cele socioculturale. Se postulează faptul că, atunci când apare o contradicție între perechi, factorii sociali împiedică subiecții să ignore conflictul și îi forțează să găsească o soluție. Discuțiile privind acest sistem al conflictului sau contradicției ar putea să nu declanșeze mecanisme imediate, din următoarele motive: sunt prea filosofice, există o mare dezorganizare în rândul participanților, iar situația concretă nu-i obligă pe aceștia să se pună de acord, nici măcar parțial.

Cu toate acestea, unii pot susține că instrumentele informaționale oferă un mare potențial pentru interacțiunile conflictuale. Unele dintre acestea, cum ar fi distanța, participarea anonimă a membrilor grupului și comunicarea limitată dintre aceștia (nu comunicarea față în față), îi îndreptătesc pe participanți să se angajeze într-o dezbatere intelectuală cu unele consecințe emoționale. Un alt mecanism al învățării prin colaborare este propunerea alternativă.

Acest mecanism este foarte aproape de ceea ce psihologii numesc „tendințe de confirmare”: subiecții tind să descrie doar experimente ce confirmă ipotezele lor și să dezaprobe orice descoperire empirică ce le contrazice ipotezele. În cele mai multe cazuri, învățarea autodirijată prin colaborare este redusă la contextul de afirmare a studenților și generează ideea, că argumentele anterioare au fost evocate din dorința de a descoperi cele mai funcționale mecanisme de autoinstruire și activitate independentă” [85, p.115], [86].

Tabelul 1.3. Avantajele activității independente în formarea competențelor profesionale

Beneficiile studenților în autoinstruirea universitară
- competitivitate profesională; - mobilitate profesională; - consolidarea competențelor de comunicare și a studiului independent; - formarea abilităților de investigație științifică; - dezvoltarea motivației pentru autonomizarea cunoașterii științifice; - stimularea constantă a gândirii logice și a imaginației creative; - asigurarea unui feed-back permanent; - prelucrarea competentă a datelor cercetării etc.

Studiul avantajelor activității independente în formarea competențelor profesionale generează anumite concluzii privind conturarea expresiei științifice „învățarea autonomă”:

1. „Autonomia” nu înseamnă „autoinstruire” și nici „învățare fără profesor”. Spre deosebire de învățământul la distanță sau cel asistat de calculator, în care este prescris *Ce și Cum trebuie de învățat*, (lăsându-se o marjă de libertate nesemnificativă educaților în luarea deciziilor), *învățământul autodirijat* este de neconceput fără profesor, rolul acestuia fiind determinant”;

2. „Autonomia” nu înseamnă „laisser-faire, laisser-aller”. Profesorul nu trebuie să renunțe în totalitate la controlul activităților de învățare. Acesta va stabili limitele și reperele în care și după care elevul poate să se dezvolte în mod independent. Cu cât elevul va deveni mai autonom, cu atât controlul din partea profesorului va fi mai redus”;

3. „Autonomia” nu este o metodă și nu poate fi predată de către profesor, ci este o capacitate ce urmează a fi dezvoltată la educați. Rolul profesorului este de a suscita și încuraja”;

4. „Autonomia” nu este un comportament ușor descifrabil al educaților, poate să se regăsească în modul lor de învățare a educaților. Mai mult, comportamentul se modifică în funcție de unii factori, precum vârsta, obiectivele și motivația individului”;

5. „Autonomia” nu reflectă o stare stabilă, ci graduală și este cu neputință să se stabilească o dihotomie clară între caracterul autonom și nonautonom al educaților. Autonomia nu se dobândește o dată pentru totdeauna și nu reprezintă o stare stabilă, ci graduală: studentul ar putea atinge un nivel foarte înalt în stabilirea obiectivelor de învățare, fără a atinge același nivel în evaluare. Altfel spus autonomia este în schimbare, creștere sau descreștere” [110, p. 124].

Din analiza conținutului reperelor teoretice studiate și anterior descrise, *au fost formulați indicatorii pregătiri profesionale pentru activitatea independentă a studenților* (Tab.1.4):

Tabelul 1.4. Indicatorii pregătirii profesionale pentru activitatea independentă a studenților

automotivare pentru activitatea de învățare independentă și dezvoltare profesională	selectarea metodologiei de comunicare a rezultatelor învățării,	proiectarea studiului individual orientat spre atingerea scopului și descrierea rezultatelor cercetării	valorificarea strategiilor adecvate învățării autonome, demonstrarea de conduite performante	aplicarea strategiilor optime de autoevaluare	evaluarea obiectivă a calității comportamentelor învățate
---	---	---	--	---	---

Parcursul formării competențelor profesionale a cadrelor didactice are la bază „principiile didactice ale pedagogiei contemporane din care pot fi deduse tendințele autonomizării învățării în context universitar” [Apud: 119, p. 25]:

- *Principiul construcției prin abordarea componentelor* ce vizează partajarea conținutului de studiu în secțiuni, componente, pentru a realiza și eficientiza succesul învățării individuale;
- *Principiul participării și învățării active* determină studenții să conștientizeze necesitatea de a participa activ în dezbateri prin adresarea de întrebări în cadrul temelor studiate;
- *Principiile ce stimulează învățarea autonomă:*

(a) *principiul individualizării*, care stimulează și motivează abordarea unor conținuturi individuale și diferențiate;

(b) *principiul conexiunii inverse*” [Apud: 22, p. 16].

M. Ionescu subliniază „valoarea formativă a principiului învățării prin acțiune ce determină eficiența educației” [85, p. 127], deoarece aceasta, în context socio-profesional, depinde esențial de automotivația pentru dezvoltarea profesională.

A trăi la un nivel mai înalt al trebuințelor înseamnă eficacitate psihologică maximă, motive și tendințe de dezvoltare profesională afirmate în mediul universitar . Pe lângă aceste caracteristici, motivele de creștere profesională sunt de natură fină, ușor se blochează sub presiunea condițiilor sociale care intervin într-o manieră stresantă asupra specialistului în proces de formare inițială.

Analizând metacogniția ca paradigmă de cunoaștere, conștientizăm „rolul activ și autonom subiectului în activitatea de cunoaștere în procesul de învățare, formarea prizei de conștiință, prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a cogniției proprii” [4, p. 176]. Motivația în sine este o puternică forță de stimulare a creativității individuale și sociale. Ea este una dintre cele mai puternice structuri socio-energizante, care declanșează, amplifică și întreține forțele vitale creative ale indivizilor și grupurilor. După Tereza M. Amabile, spiritul creativ se manifestă în toată plenitudinea când oamenii sunt motivați în primul rând de interesul, bucuria și satisfacția activității respective și nu de presiuni externe. Acest lucru autorul îl numește *principiul motivației intrinseci*

în creativitate [5, p. 84].

Semnificațiile conceptului de autoeducație sunt relevate de cercetătorul A. Ilica care menționează „importanța conceperii autoeducației ca un continuum existențial pe durata vieții și care nu trebuie limitată la vârsta școlară și închisă în instituții educaționale”; „autoeducația este răspunsul specific la dinamismul existențial prin implicare în autoformare în funcție de solicitările multiple și inedite, este un mod al omului de a se elibera de tensiuni și crize, de surprizele profesionale, este un sprijin ce întărește încrederea în viitor; are caracter anticipativ, bazându-se pe ideea că, într-o societate democratică individul este responsabil de sine și de ideile sau realizările celorlalți; autoeducația este una dintre căile prin care se realizează educația permanentă și se concepe ca un proces al ființei care, prin diversitatea experiențelor date, învață să se exprime, să comunice și să adreseze întrebări” [84, p. 301]. Plecând de la complexitatea actului educativ, subliniem, că *autoeducația* reprezintă o activitate complexă, realizabilă printr-un sistem de acțiuni sistematice, cu caracter axiologic evident, desfășurată în baza unui proiect fundamentat pe finalități precizate ce vizează autoformarea/autoreformarea permanentă a personalității umane” [40, p. 54].

„Tentativele de modernizare a normativității didactice sunt restructurări și resistemizări ale acestora, esența desprinsă fiind aceeași. Cercetarea-acțiune-formare proiectată s-a desfășurat în procesul natural al pregătirii universitare, în contextul relativ favorabil unei profesionalizări după criteriile așteptate. Obstacolele au generat situații-problemă, mai multă reflecție, o conturare a mai multor variante de soluționare, chiar ipotetice, simulate, analize critice, interpretări din multiple perspective, încât cercetarea-acțiune s-a transformat din una strict observativă, cu o anumită interpretare cantitativă a rezultatelor, în una reflexivă, cu deschideri către situații viitoare autentice care vor fi rezolvate în aceeași manieră. Incertitudinea pedagogică privind activitatea independentă se reflectă în discursul care apelează la pedagogism, didacticism și blochează studiul științific al educației. Contextul actual este defavorabil discursului științific pedagogic privind autonomizarea învățării reconsiderate în contextul formării profesionale inițiale și continue” [91].

1.2. Incursiune în evoluția competențelor pedagogice

„Formarea profesională a cadrelor didactice este obligatorie fiind o problemă prioritară ce anticipează dezvoltarea învățământului”[36]; aceasta se realizează în instituții de învățământ superior și în colegii, după planuri de învățământ, ce includ discipline de pregătire teoretică și practică în pedagogie, psihologie și metodicile de specialitate” [209]. În *Strategia Educația 2020*, cu referire la formarea profesională a cadrelor didactice „se impune deplasarea accentelor de pe formarea de cunoștințe pe formarea de competențe profesionale prin **majorarea stagiilor de practică didactică** și prin aprofundarea strategiilor de eficientizare a procesului de învățământ” [214].

„Sistemele educative actuale sunt orientate spre dezvoltarea competențelor. Dacă această noțiune nu este întotdeauna înțeleasă în aceeași manieră și dacă activitățile pentru a-i pune bazele conceptuale trebuie încă aprofundate, abordarea prin competențe, cunoscută sub denumirea de **învățare centrată pe competențe** - tinde să se impună” [73, p. 11]. Competența indică abilitatea de a aplica rezultatele învățării în mod adecvat, într-un context definit (educație, muncă, dezvoltare personală sau profesională). „Competența nu se limitează la elementele cognitive (implicând utilizarea teoriei, conceptelor sau cunoștințelor tacite); aceasta, de asemenea, cuprinde aspectele funcționale, ce implică abilități tehnice și atribute interpersonale (de exemplu, abilități sociale sau organizatorice) și valorile etice” [79, p. 16].

Sistemul de formare profesională a cadrelor didactice se ia în analiză prin studiul exigențelor avansate acestui sistem care „evoluează rapid într-o lume a transformărilor socio-culturale, economice și tehnologice rapide care impun noi abordări conforme nevoilor studenților și asumarea responsabilității pentru învățarea pe parcursul vieții” [152, p. 24].

Actualmente, „competențele necesare profesiei didactice sunt descrise în documentele de politici”, „nu există însă o taxonomie unanim acceptată”. Dificultățile taxonomice provin din diversitatea abordărilor competenței” [78, p. 9]. „Elementul esențial al noțiunii de competență este îndeplinirea eficientă a unei sarcini care are sens și vizează un scop, un rezultat așteptat, o finalitate; competența, în mod necesar, conduce la o acțiune, produce *o acțiune ce vizează un scop, intenție, nu doar un comportament*” [38, p. 10].

„**Competența** este termenul generic pentru valoarea educațională proiectată (=obiectiv), care în procesul didactic se integrează gradual în achizițiile educatului (=finalitate), având structură triadică insecabilă, se manifestă în varia niveluri de dezvoltare, în funcție de vârsta educatului, calitatea educației și orientarea generală de devenire a acestuia întru propria ființă” [64, p. 66]; „...o competență este întotdeauna definită prin sarcina sau sarcinile care îi permite să fie realizată și prin procesele psihologice sau fiziologice ce trebuie activate în executarea competenței. Această sarcină este oferă competenței unitate, în timp ce procesele psihologice și fiziologice

angajate sunt, în ceea ce le privește, multiple și foarte diverse. Competența este eterogenă prin elementele constitutive și omogenă prin finalitatea tehnico-socială” [137, p. 19].

Programele de formare profesională a cadrelor didactice înaintază „conceptul de „competență” ca pe un termen de referință pentru evaluarea serviciilor și explicarea calității rezultatelor procesului de învățământ superior. Analizând dimensiunile sale semantice, apar confuzii și suprapuneri de sens și semnificație cu privire la definirea competenței. Astfel, se pot identifica diverse semnificații ale „competenței”: instrument al calității și performanței în activitatea profesională, socială (definirea unor standarde de performanță care să măsoare efortul anterior de învățare și formare); obiectiv al programelor de formare; rezultat al învățării (output) care scoate în evidență ce poate face o persoană, ca efect al unui proces anterior de învățare și formare; potențialul exprimat sau măsura a care o persoană poate realiza la un moment dat o activitate într-un context profesional concret. La o primă analiză aceste semnificații sunt diferite, în esență, însă, se aseamănă” [147, p. 4]. „Competența este aptitudinea unei persoane de a decide; este cunoașterea aprofundată într-o materie; este capacitatea recunoscută într-o anumită materie, ceea ce dă dreptul de a judeca” [Apud; 172, p. 44]. „Competența profesională, în opinia profesorului universitar, N. Silistraru (2010), este o achiziție necesară unei profesii/unui grup de profesii înrudite, manifestată în cadrul profesional, care se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională și reprezintă sisteme de priceperi-deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice” [151, p. 23].

„Competența profesională nu reprezintă un produs finit, ci o valoare personală dinamică, cu prelungire ulterioară, în stare să treacă la un nivel superior de formare care se manifestă și afirmă în context profesional. Componentele competenței profesionale – cunoștințe-capacități-atitudini, în măsură mai mare decât competențele generale, sunt supuse erodajului moral și uzual. De aceea învățământul universitar trebuie să țintească nu numai spre formarea unui set final de competențe profesionale, ci și spre formarea competenței de renovare oportună a competențelor profesionale. Această caracteristică specifică competenței profesionale se extinde și asupra competenței pedagogice” [64, p. 67].

„Competența didactică este o rezultată a formării abilităților și aptitudinilor de care dispune profesorul, racordate la coeficientul de inteligență și la coeficientul de emoționalitate” [42, p. 23]. „Competența didactică este un proces multifuncțional de autoinstruire desfășurat pe durata întregii vieți” [78, p. 11]. „Materializarea competenței didactice în performanțe notabile, un rol important îl are aptitudinea pedagogică (didactică). Aceasta implică modele de acțiune pedagogică, interiorizate și generalizate și ale căror forme depind de însăși organizarea și desfășurarea activității de învățare” [Ibidem, p. 11]. „Profesia de cadru didactic trebuie să fie înalt calificată. Profesorii trebuie să fie absolvenți ai unei instituții de învățământ superior, să

aibă înaltă calificare în domeniul lor profesional și o calificare pedagogică și metodică adecvată” [163, p.70]. „Deși există o practică de construcție și dezvoltare curriculară realizată la scară națională în învățământul general, secundar profesional și profesional superior de mai mult de douăzeci de ani, în învățământul din Republica Moldova noțiunea de *competență* mai este înțeleasă diferit, de la autor la autor, iar intervențiile neprofesioniste în curricula disciplinare la ediția a III-a (2010) s-au rezultat cu eclecticizarea acestora, inclusiv prin introducerea inexistentei „*subcompetențe*” și excluderii din curricula a obiectivelor educaționale, ceea ce contravine esenței ființei umane și naturii cunoașterii umane. Cu toate acestea, *competența pedagogică* este definită corect, cu excepția cazurilor – care sunt încă prea răspândite, atestându-se și în lucrări cu caracter conceptual și normativ, în care, în definirea finalităților educaționale, alături de competențe, figurează cunoștințele și capacitățile: formațiune psihică emoțional-intelectuală, ce atribuie subiectului educației, care o posedă, capacitatea generală de a realiza o activitate educațională conformă legilor cunoașterii, principiilor educației” [64, p. 91]. Susținem acest punct de vedere, menționând, că în corectare vom opera cu expresia „elemente de competență” relevând capacitățile de învățare independentă deduse din conținutul și semnificația competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Din cercetările consacrate sistemului de formare profesională a pedagogilor, deducem, că „formarea inițială, la fel ca și formarea continuă a cadrelor didactice este orientată spre implementarea unui demers centrat pe competențe” [163, p. 76]. În opinia S. Dermenji-Gurgurov (2014) „*competențele didactice sunt elemente-ghid în domeniul de concepere, proiectare și implementare a oricărui program de formare inițială a cadrelor didactice*” [60, p. 7].

Autorii preocupați de managementul educațional (Potolea, 1989; Jinga, 1993; Toma, 1994; Cucoș, 1996; Cristea, 1996; Păun, 1999; Băban, 2001; Nicola, 2004; Iucu, 2006) sunt de părerea, că „profesorul trebuie să-și asume rolul de manager al procesului educațional, iar educația să adopte principiile managementului economic ca o necesitate, ca o cerință impusă de contextul socio-psiho-pedagogic actual. În această direcție pledează câteva argumente:

- educația este definită prin caracterul său conștient, rațional și creativ;
- procesul de învățământ este privit ca proces managerial;
- democratizarea activităților educaționale impune participarea tuturor celor implicați în acest act: profesori, studenți, elevi, părinți, societate;
- relația profesor-student/elev este o relație de tip democratic, procesul de instruire necesită un conducător, iar acest rol trebuie să și-l asume profesorul;
- coordonarea activității de predare-învățare-evaluare, consilierea studenților, implicarea lor în parteneriatul educațional, în coordonarea activităților extrașcolare, în realizarea

activității de cercetare pedagogică și de informare continuă, presupun asumarea de către profesor a rolului de manager, în rezolvarea unor probleme de conducere;

- la momentul actual, profesorul nu mai este doar o sursă de informare, ci și un organizator, coordonator, evaluator al resurselor materiale, didactice, umane, al condițiilor ergonomice, sociale, psihologice, psihopedagogice necesare realizării obiectivelor instructiv-educative-formative” [121, p. 67-68].

„Managementul competențelor apare ca o negociere democratică pentru introducerea responsabilităților reciproce. Competențele se evidențiază în procesul negocierii, al realizării de compromisuri; responsabilitățile postului se pot modifica permanent pe parcursul activității omului în organizație. În managementul competențelor nu se mai merge de la post spre om, ci invers, de la om spre post: se stabilesc competențele pe care omul le poate realiza și pe care organizația le acceptă; pe această bază, se proiectează și reproiectează posturile și obligațiile specifice” [1, p. 28-29].

„Mediile în care lucrează profesorii și cerințele impuse acestora de către societate sunt tot mai complexe. Așa cum au remarcat miniștrii educației în discuțiile purtate în cadrul întâlnirilor comune, cadrele didactice trebuie să facă tot ce le stă în putere pentru a înzestra elevii și studenții cu o gamă largă de abilități pe care să le poată folosi ca să-și ocupe locul într-o lume în continuă evoluție. Acest deziderat conduce la dezvoltarea unor noi abordări în ceea ce privește predarea, abordări care se centrează pe competențele dobândite și pe rezultatele învățării. Se așteaptă din ce în ce mai mult ca educabilii să devină tot mai autonomi și să își asume responsabilitatea pentru propria învățare” [163, p.11], [152, p. 24]. Evident, „schimbarea managementului prin axarea sa pe competențe implică schimbări în cadrul sistemului de învățământ, schimbări în cadrul sistemului de formare inițială și continuă, cu accent pe formarea unui sistem de competențe hibride, pe valorificarea diverselor resurse ale omului. Astfel, sistemul managerial postmodern va trebui să aprecieze ce este important și necesar de a fi luat în considerare din întregul potențial uman, ceea ce presupune crearea unei alte imagini, concepții despre ceea ce este și ce poate deveni Omul. Deci, este oportun de a trata corect, multidimensional Omul, moment ce va aduce cu sine modificări în cadrul sistemului de valori, modificări de mentalitate, conștiință, schimbarea mecanismului de valorificare a potențelor umane de ansamblu” [1, p. 32]. „Afirmarea învățării autodirijate vizează concretizări aplicative ale considerării pedagogiei ca metodologie, artă a educației, respectiv a autoinstruirii, care susține motivația pentru activitatea independentă. Prin analiza condițiilor pedagogice necesare în acest sens, deducem importanța diversificării metodologice, nevoia abordării pedagogice a autoinstruirii” [74, p. 22].

„Formarea/construirea/dezvoltarea competenței didactice efective ar fi următoarea:

etapa de explorare prin conștientizarea și analiza situațiilor de învățare existente, urmată de etapa de motivare, care creează premise de acumulare a resurselor pentru formarea competenței didactice. Formarea competenței didactice are loc prin etapa: învățarea de bază, care se referă la modul de selectare a conținuturilor conform logicii disciplinei. La etapa de integrare competența didactică este exersată și plasată într-o situație de învățare nouă, numită etapa de adaptare la situații noi, aceasta evoluează concomitent cu etapa de formare continuă” [78 , p. 13].

În viziunea cercetătorului O. Hoffman, (1999) „*managementul bazat pe competențe nu are în vizor doar competențele legate nemijlocit de activitate, ci și ansamblul relațiilor umane, tot ceea ce se definește ca „univers uman al întreprinderii”, ce determină succesul/eșecul organizației*” [Apud: 5, p. 41-60]. Viitorii învățători trebuie să cumuleze o serie de calități importante: pregătirea științifică temeinică, deschiderea spre nou, manifestarea tactului pedagogic și a competenței de comunicare eficientă” [78, p. 282]

Resursele profesionalizării didactice se referă la competențele, sentimentele de responsabilitate și solidaritate, cooperarea etc și oportunitatea valorificării acestora depinde de creativitatea pedagogică analizată din perspectivă managerială. Se insistă în acordarea de valoare tuturor resurselor, în special, măiestriei de a le selecta valorile pozitive, de a le ierarhiza eficient prin stabilirea de priorități. În acest caz este vorba de valorizarea și valorificarea omului ca om și pentru om în procesul activității sale profesionale” [1, p. 28].

Judecând în cheia pedagogiei competențelor se constată faptul, că „în structura competenței didactice sunt incluse un sistem de capacități care definesc afirmarea în practică a competențelor: de a stabili obiective didactice, de a opera cu anumite conținuturi (selectare, disciplinare, transmite propriu-zisă), de a selecta și utiliza metodologia didactică, de relaționare (psihosociale, de comunicare), capacitatea de a adopta roluri diferite; de a influența ușor studenții și grupul de studenți; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; cea de a comunica ușor/eficient cu fiecare student și cu grupul de studenți prin adoptarea unor stiluri eficace de conducere; capacități (auto) evaluative și capacități de autoformare. Prin urmare, competența didactică este complexă, generată de aptitudinea pedagogică (al cărei nucleu este comunicativitatea formativă) și care joacă rolul de instrument de unificare, codificare și exprimare în afară, sub forma comportamentelor educaționale, a totalității datelor personalității celui afiliat la status-ul și rolurile de profesor” [146, p. 52-53].

În intenția de a analiza evoluția competențelor pedagogice, inițiem cu studiul semnificației acestui concept definit de I. Jinga (2001) care apreciază **competența profesională a cadrelor didactice** ca „*un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorilor, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure realizarea*

obiectivelor proiectate, iar progresele obținute să se plaseze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [Apud: 62, p. 56]. V. Chiș (2005) propune un model de formare a cadrelor didactice din paradigma pedagogiei clasice: *competențele nucleu*: de transmitere, - de repetiție, - de persuasiune; din paradigma pedagogiei moderne: *competențele de bază*: - interactivitate, - sociabilitate, - comunicare, - strategii alternative. „**Competențele profesionalizării activității cadrelor didactice** vizează: învățarea metodologiei și a conținuturilor de predare; învățarea educaților să-și construiască experiențe de învățare; cunoașterea și aplicarea strategiilor eficiente de management al grupurilor de elevi; asigurarea succesului, social, civic și personal pentru toți elevii; utilizarea tehnologiilor moderne și actuale de predare-învățare; colaborarea cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare; de a fi practicieni reflexivi” [33, p. 36].

Adaptarea eficientă pe măsura acestor transformări, fundamentate pe considerente teoretice și argumente praxiologice, pe strategii didactice inovatoare, în raport cu schimbările benefice ce alimentează autonomia profesională în termeni de autoevaluare în raport cu finalitățile creează premise autorealizării și inserției profesionale. Din această perspectivă se constată, faptul, că, în învățământul superior pedagogic se reușește actualmente obținerea unor rezultate înalte privind studiul individual, adaptate cerințelor lansate de spațiul educațional european.

Din perspectiva pedagogiei competențelor, cercetătoarea El. Joița (2000), prezintă un eventual „model de formare a cadrelor didactice bazat pe trei dimensiuni: **dimensiunea cognitiv-axiologică** – ce cuprinde capacitățile biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale) și capacitățile cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual - rațional și intelectual – instrumentale); **dimensiunea motivațional - atitudinală** – conține capacități reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problemă; **dimensiunea acțional - strategică** – constituie competențe acțional – metodologice (în prognosticarea, proiectarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor)” [91, p. 184].

În continuare I. Jinga, explică „**competența profesională a cadrelor didactice** prin care se subînțelege un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, în această ordine de idei, analizează trei tipuri fundamentale de competențe care compun, în opinia sa, competența profesională, a educatorilor din învățământ, ceea ce în opinia noastră se atribuie unui model de formare a cadrelor didactice, format din: **Competența de specialitate**, care se compune din trei capacități principale: cunoașterea materiei, capacitatea de a stabili legături între teorie și practică, capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente)”.

În opinia autorului I. Jinga „**competența psihopedagogică** este rezultanta conjugării în referențialul profesional al următoarelor cinci capacități: *de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv- educative; de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular; de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.); de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită și de a-i pregăti pentru autoinstruire*” [Apud: 12, p. 77-78].

În formarea cadrelor didactice, dezirabilă devine „**adaptarea unor modele de comportament a cadrelor didactice**, eficiente în asigurarea și păstrarea echilibrului emoțional” [42, p.76], ca rezultat profesorul universitar Cojocaru – Borozan M. fundamentează o nouă paradigmă - **paradigma culturii emoționale a cadrelor didactice**, ceea ce oferă soluționarea diverselor situații educaționale sau probleme pe dimensiunea afectivă. Noua paradigmă a educației, dar și de formare a cadrelor didactice, rezultată din provocările sociale, amplifică accentuat exigențele privind calitatea profesorilor în perspectiva adaptării la schimbare și integrare în societatea postmodernă. Eficiența profesională a educatorului depinde în mod direct, de *cunoașterea specialității*, dar mai ales, de *particularitățile individuale* ale personalității sale, care reflectă *sfera sa emoțională*: de pasiunea și talentul de a înțelege personalitatea în evoluție a educatului, de echilibrul, toleranța, tactul și aserțiunea, fapt ce condiționează necesitatea autodezvoltării afective, dezvoltarea competențelor de automonitorizare emoțională” [41, p. 65].

În această ordine de idei I. Neacșu, „sistemul de competențe ale cadrelor didactice include: *competențe de organizare și structurare* (organizarea clasei, structurarea conținuturilor, organizarea activității etc.); *competențe de distribuție a comunicării* (solicitare frontală sau solicitare de răspunsuri interactive elevilor); *competențe rezolutive și evaluative* (dirijarea activității practice, cognitive a elevilor etc.); *competențe de manifestare a potențialului formativ* (stimularea conduitelor de exprimare directă a opiniei critice etc.); *competențe referitoare la climatul socio-afectiv* (tipuri de influențe ale profesorului); *competențe de stimulare a creativității* (stimularea conduitei creative a elevului)” [112, p. 243-244]. „Formarea profesională, dincolo de trebuințele de formare individuală ale studenților, ar putea conduce la necesitatea unui curriculum creativ ce ar putea satisface pretențiile formării profesionale în conformitate cu exigențele sociale actuale. Educația pentru creativitate implică cunoașterea suficientă a mecanismelor dezvoltării creativității și, în acest scop, este necesară formarea formatorilor ca educatori creativi. Aceasta presupune ca „formatorii de formatori” să fie

personalități înalt creative. Or, în planul acțiunii practice, atare „soluții” sunt orientate pentru a dezvolta capacități creative în perspectiva educației în secolul XXI” [79, p. 35].

Tabelul 1.5. Opinii științifice privind competențele profesionale ale cadrelor didactice [119, p. 65]

M. Călin (1996, 2003)	Competența profesională a cadrelor didactice Clasificarea competențelor profesorului	- competența de comunicare empatică - competența epistemică - competența euristică - competența teleologică - competența instrumentală și de conducere - competența operațională - competența decizională - competența de evaluare
L. Antonesei (2002)	Tipuri de competențe	- competență culturală; - competență psihopedagogică; - competență psiho-afectivă și de comunicare; - competența morală; - competența managerială.
Vi. Guțu, E. Muraru, O. Dandara, (2003)	standarde de formare profesională axate pe : -cunoaștere; -aplicare; -integrare.	- competența gnoseologică; - competența praxiologică; - competența de cercetare științifică/ investigatională; - competența prognostică (competența de a aprecia evoluția domeniului de activitate); - competența managerială (competența de a stabili relații și a dirija activitatea profesională, competența de a coordona eforturile tuturor factorilor implicați în procesul de producție); - competența comunicativă și de integrare socială; - competența de evaluare a rezultatelor activității profesionale; - competența de formare profesională continuă.
V. Chiș (2005)	Sistemul de competențe transversale a cadrelor didactice	- Competența gnoseologică; - Competența de comunicare didactică; - Competența predictivă/de proiectare; - Competența de organizare/realizare a procesului educațional; - Competența managerială; - Competența de cercetare; - Competența de evaluare.
El. Joița (2018)	Profil de competență a profesorului constructivist	<i>Roluri și competențe constructiviste ce asigură reușita profesională;</i>

D. Potolea S. Toma	Standarde pentru profesia didactică	a) Competențe de specialitate b) Competențe profesionale: - proiectarea activității didactice; - conducerea și monitorizarea procesului de învățare; - evaluarea activităților educaționale; - utilizarea tehnologiilor digitale; - cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată a elevilor; - managementul clasei de elevi. c) Competențe transversale - dezvoltarea instituțională a școlii și a parteneriatului școală-comunitate; - managementul carierei și dezvoltare personală; - cercetare educațională aplicativă.
-----------------------	--	---

Cercetătorii avizați în problematica pedagogiei universitare, I. Negură, L. Papuc și Vl. Pâslaru (2000) prezintă „competențele cadrelor didactice prin: „competențe pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social; b) competențe pentru profesia de cadru didactic; c) competențe de specialitate; d) competențe psihopedagogice; e) competențe psihorelaționale” [116, p. 92-97]. În formarea cadrelor didactice dezirabilă devine adaptarea modelului de comportament, a cadrelor didactice, eficiente în asigurarea și păstrarea echilibrului emoțional [42, p.76]. ca rezultat, cercetătoarea M. Cojocaru - Borozan, fundamentează o nouă teorie, „*teoria culturii emoționale a cadrelor didactice*”, dezvoltă ideea despre statutul competențelor socio-afective în referențialul profesional al cadrelor didactice. Prin urmare, autoarea oferă soluționarea diverselor situații educaționale sau probleme pe dimensiunea afectivă. Noua paradigmă a educației, dar și de formare a cadrelor didactice, rezultată din provocările sociale, amplifică accentuat exigențele privind calitatea profesorilor în perspectiva adaptării la schimbare și integrare în societatea postmodernă. Eficiența profesională a educatorului, depinde, în mod direct de *cunoașterea specialității*, dar, mai ales de *particularitățile individuale* ale personalității sale, care reflectă *sfera sa emoțională*: de pasiunea și talentul de a înțelege personalitatea în evoluție a educatului, de echilibrul, toleranța, tactul și aserțiunea, fapt ce condiționează necesitatea autodezvoltării afective, dezvoltarea competențelor de automonitorizare emoțională” [41, p. 65].

Autorul R. Aviram (2008) propune abordarea postmodernă a sistemului de formare a cadrelor didactice și subliniază „*importanța gândirii autonome*, implicarea personală combinată cu autoreglarea, învățarea personală și încurajează creativitatea și abilitățile meta-cognitive de atingere a obiectivelor, generate de spiritul perioadei contemporane, dorința de auto-împlinire și dezvoltare personală, oportunitățile de învățare, accesul instantaneu la informație, schimbările constante, confuzia, anxietatea și necesitatea de a alege constant” [180].

Cercetătorii din câmpul investigării eficienței personale constată, faptul, că acest concept este frecvent utilizat în domenii diverse ale psihologiei: *socială, clinică, psihologia personalității, psihologia sănătății*, etc. Din punctul de vedere al cercetării noastre interesează valorificarea termenului vizat în medierea comportamentului emoțional. **Teoria eficienței personale** (A. Bandura 1977, 1982) se referă la „teoriile asupra competenței personale, esența acestuia fiind exprimată în inițierea și persistența în comportamente determinată de: (a) valoarea rezultatelor; (b) expectanța cu privire la rezultate; (c) expectanța cu privire la auto-eficiență (judecățile și expectanțele privind abilitățile comportamentale și probabilitatea de a fi capabil să implementeze cu succes cursul acțiunii ales)”. Acești factori joacă un rol important în adaptarea psihologică în probleme de conduită emoțională. Teoria eficienței personale se centrează pe aspectele cognitive ale eficienței (expectanțe și valori) și mai puțin pe nevoi, motive sau sentimente de eficiență” [95].

Autorii interesați de *motivația de efectanță* (effectance motivation) (White, 1959) explică „comportamentul uman ca fiind motivați de scopul de a explora, manipula și stăpâni mediul și susține că satisfacerea acestei nevoi conduce la apariția unor „*sentimente de eficiență*”. Potrivit acestui autor, suntem programați din punct de vedere biologic să stăpânim și să explorăm mediul și ne simțim bine atunci când explorăm situații noi, când le cunoaștem și le facem față cu succes. În literatura psihologică termenul e definit ca *motivație de împlinire, succes și excelență*”. Cercetările lui Woolfolk, Rosoff și Hoy (1990) scot în evidență multitudinea de roluri care revin profesorului-manager: „*expert al actului de predare-învățare; agent motivator pentru declanșarea și întreținerea interesului studenților/elevilor pentru învățare; lider în conducerea grupului de studenți/elevi, în exercitarea autorității și-n sprijinirea studenților; consilier și observator al comportamentului studenților/elevilor; model prin întreaga sa personalitate; profesionist reflexiv, care cunoaște, analizează și înțelege problemele clasei; manager, deoarece el supraveghează activitatea, dirijează, organizează și ia decizii pentru menținerea ordinii în clasă*” [121, p. 68].

Importantă în dezvoltarea creativității și a activismului în învățarea autodirijată este stimularea efortului personal al studentului, a tendinței acestuia de a aduce o contribuție proprie, de a fi original inventiv, creativ. „Misiunea cadrului didactic nu încetează odată cu terminarea cursului, ci se manifestă și dincolo de cadrele acestuia. Acesta trebuie să cunoască potențialul creativ al fiecărui student și modalitățile de stimulare, să sesizeze manifestările creative ale studenților în afara orelor de curs, în activitățile extracurriculare, să-l facă pe student conștient de propriile capacități și să le dezvolte capacitatea și obișnuința autoevaluării. Un rol important în formarea unui climat propice stimulării și dezvoltării unei activități de cercetare îl deține atitudinea profesorilor față de creativitatea studenților și posibilitățile acestuia de a se descurca în situațiile problematice, implicându-se activ. Aspirațiile studenților, valorile morale și intelectuale prețuite de educator acționează asupra personalității aflate în formare” [152, p. 26].

Conceptul de **autoeficiență** derivă din teoria învățării sociale a lui A. Bandura (1989) și este definit ca „*abilități de a organiza și executa cu succes un comportament sau un sistem de comportamente ce conduc spre rezultatul dorit*”. Se constată, faptul, că performanțele academice au profund impact asupra **autoeficienței sociale percepute** și a **competenței sociale** fiind interpretată ca un construct multidimensional în care atingerea scopurilor în situații socio-profesionale este influențată de expectanțele personale. *Autoeficiența socială* percepută se referă la credințele indivizilor că sunt capabili să inițieze și să realizeze proiecte sociale. Conform opiniei lansate de A. Bandura (1982) „*autoeficiența vizează credințele persoanei în propriile capacități de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor*”. *Autoeficiența percepută* poate fi definită ca o anticipare a rezultatelor pozitive. Conform opiniei lui Bandura „*autoeficiența acționează ca un factor motivațional ce orientează persoana spre atingerea scopurilor propuse*. A. Bandura (1997) explică „*autoeficiența percepută implică judecăți asupra capacităților personale, iar stima de sine este centrată pe judecăți de valoare a sinelui. Eficiența de sine este o noțiune subordonată stimei de sine*” [Apud: 30].

„**Expectanța de eficiență personală** are puternică influență asupra comportamentului, fiind calificată ca și predictor al comportamentului uman, înțelese în situații specifice. În concepția lui Bandura, expectanțele cu privire la rezultate sunt văzute ca dependente de expectanțele de auto-eficiență. Expectanțele de eficiență personală vizează: *magnitudinea, tăria și generalitatea*. **Magnitudinea eficienței personale** se referă la numărul de pași de dificultate crescândă pe care persoana se crede capabilă să-i facă. În parcursul spre performanță **tăria expectanței de eficiență personală** se referă la calitatea deciziilor, la gradul în care succesul sau eșecul influențează expectanțele, dacă schimbările în expectanțele de eficiență personală se extind la alte comportamente și contexte” [113]. Cercetările demonstrează că „**autoeficacitatea** vizează modul în care oamenii se mobilizează pentru a depăși dificultățile întâmpinate în rezolvarea problemelor profesionale” [67].

Savantul A. Bandura consideră, că există patru surse ale auto-eficacității: experiența succesului, modelarea socială, persuasiunea socială și stările emoționale. „**Experiența succesului** într-o activitate poate servi ca *factor de creștere a auto-eficacității*. Se constată că măsura în care o persoană trăiește mai multe experiențe de succes, cu atât este mai probabil să dezvolte un nivel ridicat de auto-eficacitate. **Modelele sociale** afectează de asemenea auto-eficacitatea, persoanele fiind influențate de exemplul celor cu care consideră că se aseamănă. Mecanismul funcționează și în cazul percepției **Persuasiunea socială** reprezintă influența celorlalți asupra auto-eficacității persoanei prin aprecieri. Cea de-a patra componentă a auto-eficacității sunt **stările emoționale**, datorită impactului pe care emoțiile le au asupra percepției eficacității personale” [169, p. 211].

Examinând aria dezbaterilor teoretice asupra a autoeficacității, constatăm că, aceasta este predictoare a comportamentului și include convingeri despre capacitatea de a duce la bun sfârșit anumite comportamente. În acest curs de analiză apare un alt concept – *coachingul*, axat pe *auto-dezvoltare* și *self-help*, scoate în evidență responsabilitatea pentru propria viață și pentru alegerile sale la un nivel meta-cognitiv. „Life coachingul sau coachingul personal este destinat mai ales populației non-clinice, care încearcă să își atingă obiectivele personale și să promoveze calitatea vieții (A. M. Grant, 2006). A. M. Grant (2001) definește *coachingul* ca „proces sistematic orientat și concentrat pe soluții în care se facilitează auto-învățarea, evoluția personală și realizarea obiectivelor personale” [187, p. 15]. *Scopul procesului de coaching* este acela de a susține schimbări cognitive, emoționale și comportamentale care facilitează atingerea obiectivelor fie în carieră, fie în viața personală [183, p. 30]. „*Strategii de coaching: compararea modelelor și învățarea din fiecare model, în scopul de satisfacere a nevoilor specifice*” [179, p. 64].

Interesantă este examinarea în perspectiva formării studenților pentru activitatea independentă a conceptului de „*self-leadership*”, bazat pe conceptul de *autoeficacitate* și de *automanagement* (Ch. Manz, 1986) și vizează persoana văzută ca un sistem care trebuie să - și conducă toate sub-sistemele relevante din mediu în direcția realizării obiectivelor sale. „**Metoda coachingului sistemic** dezvoltă *self-leadershipul conștient și consecvent* când *self-leadershipul* unei persoane se dezvoltă, aceasta își poate realiza obiectivele independent, într-un ritm continuu, pe termen lung. *Autoeficacitatea sporită pune accentul pe dezvoltarea și extinderea infrastructurii mentale de auto-progres*, și se bazează pe sursa realizărilor din trecut, prezent și chiar viitor. Viitorul joacă un rol important în formarea motivației pentru progresul către imaginea viitorului dorit (Ch. Manz, 1986, D'Intino et al., 2007). Termenul de „*self-leadership*” accentuează rolul activ pe care o persoană îl joacă în *conștientizarea punctelor sale forte și acționarea pe baza competențelor sale practice de acțiune și de autoreglare*. Practica de focalizare asupra menținerii acestora necesită capacități unice de autoînvățare” [Apud: 166, p. 47].

Din această perspectivă „formarea/dezvoltarea competențelor pedagogice trebuie:

- să țină cont de specificul raportului subiect - obiect în activitatea pedagogică;
- să integreze formarea competențelor profesionale în sistemul competențelor generale – competențelor-cheie ale profilului profesional în baza principiilor și descriptorilor de nivel Dublin;
- să se producă în cadrul unui sistem de activitate profesională;
- să racordeze formarea/dezvoltarea CP la finalitățile educaționale ale categoriei de educați;
- să fie evaluată prin abordare metodologică complexă în baza standardelor educaționale;
- să fie statuată în calitate de standarde ale FPI a cadrelor didactice” [64, p. 91-92].

„În încheierea proiectului său intitulat *Politici și practici în predarea diversității socio-culturale*, CEDE (Council of Europe Steering Committee on Education) a adoptat un cadru al celor 18 competențe, care au fost realizate în perioada 2006- 2009 de o echipă de formatori de profesori din Austria, Bulgaria, Cipru, Estonia, Franța, Grecia, Norvegia și UK. Cadrul respectiv dotează instituțiile de formare inițială a profesorilor din Europa cu o bază opțională, care răspunde nevoilor viitorilor profesori cu privire la managementul diversității socio-culturale în școală.

Competențele, clasificate în 3 grupe: *cunoaștere și înțelegere, comunicare și relaționare, managementul predării*, invită viitorii profesori să reflecteze asupra propriei poziții în diferite medii, să-și dezvolte un simț clar al identității sale etnice și culturale și să examineze atitudinile sale față de diferite grupuri. Cele 6 competențe din prima categorie *Cunoaștere și Înțelegere* sunt considerate achiziții de bază întrucât fac profesorul capabil să ia act de diversitate și să răspundă efectiv la aceasta. Aceste competențe se bazează pe o cunoaștere critică, reflexivă și implicată. Competențele din categoria a II-a, *Comunicare și Relaționare*, fac profesorul capabil să stabilească și să mențină relații bazate pe respect și încredere reciprocă. Competențele din ultima categorie *managementul predării* se referă la acțiunile pe care trebuie să le desfășoare profesorul pentru a crea un mediu cooperant și sigur, care să conducă la interacțiune socială pozitivă și la participare activă în procesul de predare-învățare. Scopul principal este de a stabili o cultură organizațională bazată pe cooperare și non-discriminare, care să se apropie de idealul de a trăi și de a munci împreună” [163, p. 25].

„Multitudinea de roluri pe care trebuie să le îndeplinească cadrele didactice implică competența de cercetare, profesorul-manager trebuie să se afirme pe dimensiune axiologică și acțional-strategică” [121, p. 69]; [135, p. 67]. În acest scop, cadrele didactice sunt stimulate să-și dezvolte competențele profesionale permanente. „Dezvoltarea profesională a pedagogilor este deci, în acest sens, interpretată ca o tendință de evoluție pe tot parcursul vieții în acord cu dezideratele contemporane în societatea bazată pe cunoaștere, fiind necesară formarea inițială de calitate ca bază de plecare și integrarea într-un proces coerent de formare profesională continuă” [163, p.11].

1.3 Concluzii la capitolul 1

Analiza cadrului teoretic al cercetării în scopul determinării fundamentelor teoretice și metodologice ale formării profesionale a studenților pedagogi prin activitate independentă a permis constatarea privind existența multiplelor teorii care explică factorii de impact asupra eficienței procesului de formare profesională a cadrelor didactice, în general, și a studenților, în special. Actuala paradigmă a formării cadrelor didactice implică stimularea permanentă a motivației pentru asigurarea continuității prin învățarea autodirijată. Evidențierea reperelor teoretice consistente sub aspectul dovezilor ce converg spre confirmarea ideii privind necesitatea angajării studenților într-un parcurs de învățare autonomă și definirea unui profil al stilului de învățare prin afirmarea competenței de autoinstruire și prin învățare academică independentă. În acord cu teoria lui A. Bandura „învățarea autonomă nu doar asigură succesul în instruirea formală, ci promovează învățarea permanentă și inovatoare, prin care studenții își mobilizează resursele personale în procese de căutare, cercetare și dezvoltare, care presupun interdependența și autoadministrarea resurselor interne și externe ale învățării studenților.

În intenția de clarificare și elucidare a semnificației conceptelor operaționale ale cercetării: competențe profesionale, activitate independentă, învățare autonomă, competență de autoinstruire etc., au fost analizate științific cele mai semnificative abordări care au scos în evidență adevărul privind autodirijarea învățării academice a studenților, care exprimă cel mai bine libertatea studenților cu privire la: deciziile referitoare la propriile nevoi de învățare, prioritățile stimulării interesului de a învăța, motivația pentru formularea obiectivelor și consolidarea unui stil de învățare independentă și evaluarea rezultatelor ritmului de progres al învățării independente. Se constată, faptul, că activitatea de învățare independentă evoluând capătă o multitudine de sensuri: studiu independent, învățare autoreglată, învățare autodirijată, implicită, informativă, autodidactă etc. În contextul cercetării operăm cu termenul de activitate de învățare independentă prin care înțelegem că acest termen nu e o noțiune exactă, ci permite variante de interpretare (inclusiv, semnificația de învățare autodirijată sau autoreglată). Din analiza surselor în domeniul cercetării se constată aparenta contradicției dintre „autodirijat” și „dirijat din exterior” ce permite eliminarea unor confuzii. Învățarea independentă arată, că numai cel care participă continuu la propria formare profesională dispune implicit de competențe de autoînvățare. Astfel, responsabilizarea permanentă a studenților în procesul de învățare independentă. În acest sens activitatea de învățare independentă este o învățare autoresponsabilă. Capitolul 2 prezintă rezultatele analizei datelor experimentale privind contextul curricular al formării profesionale inițiale prin activitatea independentă, interpretarea motivației pentru învățarea autonomă și a gradului de pregătire a studenților pedagogi pentru activitatea independentă în mediul universitar.

2. CONTEXTUL CURRICULAR AL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE ÎN PROCESUL ACTIVITĂȚII INDEPENDENTE A STUDENȚILOR

2.1. Factorii de impact asupra formării capacităților de învățare independentă a studenților pedagogi

Cercetările teoretice și aplicative privind formarea cadrelor didactice reflectă oportunități inovatoare de formare pentru cariera profesională. Concepțiile de formare a profesorilor, indiferent de paradigma care le fundamentează, abordează *învățarea*, în sens larg, ca proces de acumulare a experienței umane, achiziție de noi competențe și presupune dobândirea unor comportamente noi sau modificarea conduitei în vederea unei mai bune adaptări la situațiile tot mai complexe pe care le ridică viața. Potrivit acestei viziuni, prin învățare se formează gândirea, sentimentele, voința, personalitatea, în general [147, p. 2]. Se impun noi cerințe și așteptări în raport cu angajarea studenților în propria învățare, respectiv, în proiectarea obiectivelor academice, ale caracteristicilor individuale și ale sarcinilor de studiu, în noul context, se redimensionează rolul profesorului, acesta centrându-se pe organizarea activității de învățare [134, p. 25].

Teoriile moderne consideră necesară înlocuirea modelului cadrului didactic ca „specialist într-un domeniu, curând depășit de evoluțiile științifice” cu cel al cadrului didactic formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent [86, p.11]. Să înveți făcând, „*learning by doing*”, este un slogan de acum destul de cunoscut, mai puțin aplicat în practica noastră pedagogică tributară încă informației teoretice masive și sterile de multe ori, în detrimentul aplicației practice a cunoștințelor. Metodele interactive presupun recrearea conținutului învățării, în care rolul esențial aparține elevului, profesorul fiind doar cel care îi ghidează activitatea. Importanța metodei stă însă în faptul că „finalitatea [ei] trece [...] dincolo de reconstrucția obiectului și vizează dezvoltarea personală a elevului: construind și descoperind cunoștințe, elevul se construiește și se descoperă pe sine; iar acest traseu dublu orientat face cu puțință nu numai inițierea, ci și inițiativa” [215].

Sintetizând preocupările actuale în abordarea relației educație-autoeducație (A. Comănescu, 1996), evidențiem note esențiale ale acesteia, care susțin paradigma centrării pe educat, care definește activitatea proprie în scopul autoperfecționării personalității și depinde de nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine, de calitățile volitive necesare pentru finalizarea acțiunii începute, de puterea de a rezista diferitelor tentații, stăpânirea abilităților de muncă intelectuală în autoinstruire, de natura și complexitatea scopurilor și sarcinilor propuse, de metodele cunoscute și folosite, începe cu clarificarea cunoașterii de sine, pentru o bună autodefinire și cu conștientizarea necesității autoeducației în procesul devenirii proprii, își formulează obiective variate și progresiv de realizat, derivate din valori, educatul își elaborează un plan de autoeducare de lungă durată, cu elementele necesare, cu stăpânirea și utilizarea metodelor, procedeele specifice de autoeducație,

investește un efort cognitiv, afectiv, volitiv, motivațional, acționai conștient, realizează autoevaluarea rezultatelor obținute continuu, periodic, pe obiective prioritare, reprezintă un rezultat al schimbării de sine, completează conceptul de educabilitate, prin includerea eului între factorii devenirii umane [89, p. 129].

Autoeducația, exersată de la vârsta fragedă, devine o necesitate a persoanei, care în diferite ipostaze începe să o practice pe parcursul întregii vieți; - autoeducația ca acțiune/activitate este și poate fi perfectată și variată în continuu; - autoeducația exersată permanent oferă individului posibilitatea de autoactualizare și de a-și forma astfel de trăsături importante de personalitate, cum este: responsabilitatea pentru felul persoanei de a fi și a deveni; asiduitatea, insistența, orientarea de principiu și centrarea pe perfecțiune [129, p. 20].

Învățarea universitară se referă la procesele de dezvoltare intelectuală și socială a ființei umane în instituții superioare de învățământ. „Două prioritare sunt componentele interdependente: *învățarea internă* care este latura intimă (mentală, psihică) a procesului de învățare și care realizează actele de percepție, înțelegere, abstractizare și generalizare, de fixare și reproducere a informațiilor și *învățarea externă* (comportamentală) care este latura exterioară, cu caracter acțional, de aplicare a cunoștințelor, de formare a competențelor” [134, p. 31]. „*Învățarea activă* este strategia cea mai frecvent utilizată de către profesori în activitățile centrate pe elev, fiind un tip de activitate didactică ce se bazează pe activitatea elevului, pe intervenția sa nemijlocită, transformatoare. Introducerea dezvoltării elevilor în scheme rigide nu mai funcționează. La o primă analiză acest obiectiv este foarte greu de atins dar dacă ne uităm la această trecere ca la un proces de schimbare evident aplicăm regulile impuse de orice proces. Cere timp, pași mici, se autoreglează, nu se bazează pe rețete și nu se disociază de viața reală” [215].

Pe fondul general al paradigmei centrării pe educat, în trecerea de la controlul centralizat la cel descentralizat al învățării, dacă se folosesc diferite forme ale acesteia în educație, atunci se poate crea și un context pedagogic adecvat autoeducației, remarcă unele cercetări (Watson, C. Modgil, și Modgil, 1997, pp. 1-15). Astfel, se schimbă prioritatea autorității școlii și a educatorului, se pun mai bine în evidență condițiile reale ale învățării, are loc o schimbare în luarea deciziilor, se poate afirma real participarea educaților la realizarea obiectivelor, sporește calitatea învățării, se poate afirma eficiența activității educatorului ca activitate reală, științifică, pedagogică, de îndrumare, iar nu doar de transmitere a conținutului, se poate realiza optimizarea folosirii resurselor, ca și evidențierea diferențelor între actorii procesului, atragerea și a altor factori, activarea grupurilor, modificarea managementului obiectivelor pentru obținerea de efecte sociale, culturale, economice sau dezvoltarea de alternative metodologice [90, p. 130].

Autoeducația comportă un accentuat caracter subiectiv, reprezentând un produs al educației superior proiectată, coordonată, autoperfecționată de însăși subiecții educației, dar și caracter

autoreglator, întrucât prezintă trecerea de la conexiunea inversă externă la conexiunea inversă internă. Se insistă pe corelația subiect-subiect care presupune transformarea obiectului educației în subiect, dat fiind faptul, că autoeducația reprezintă o corelație structurală între autoinstruire continuă - autoeducație – autoeducație. La nivel procesual, aceasta prezintă linia de continuitate între educație, etapa autoeducației potențiale și etapa autoeducației reale, care este posibilă după dobândirea conștiinței de sine [28, p. 63]. Deducem, că această activitate, desfășurată în scopul autoformării și autoperfecționării conduce la învățarea unui stil de învățare autonomă, axat pe nevoia de înnoire continuă a propriei cunoașteri prin eforturi personale neîncetate, care crează perspective dezvoltării capacității de autoinstruire independentă.

Din această perspectivă activitatea independentă arată asupra accentuării motivației de a învăța preponderent pe cont propriu, cu eforturi autonome. În acest sens, autodidaxia prin care se înțelege, autoinstruirea, vor câștiga în extensiune, deoarece însușirea cunoștințelor prin autoinstruire răspunde unor motivații interioare de formare și de autodepășire, de autodesăvârșire, studenții având posibilitatea să-și cultive și să-și pună mai bine în valoare propriile capacități. Pe calea propriei formări, studenții au posibilitatea să devină autori ai propriului progres intelectual, cultural și profesional, să fie activi în dezvoltarea facultăților sale cognitive [Apud: 168, p. 45].

În condițiile, în care studenții înțeleg profund conținuturile, pot controla propria învățare, pot să-și definească obiectivele, să-și monitorizeze progresul prin autoevaluare și reflectare asupra rezultatelor și prin perseverență pot înfrunta dificultățile, învățarea nu este doar de suprafață, ci capătă profunzime și consistență (Chiș, V., 2005). Studenții competenți în învățare recurg mult mai des la procesări de nivel înalt al gândirii critice, fiind mai iscusiți în autoreglarea propriei învățări [147, p. 2]. ***Sistemul de competențe profesionale ale cadrelor didactice are la bază metacompetențele: (a) competența de a învăța să înveți*** care reprezintă abilitatea de a se implica și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, gestionând eficient timpul și informația, atât individual, cât și în grup. Aceasta include conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare, indentificarea oportunităților existente și abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea, în scopul realizării unei învățări de succes; ***(b) competența de comunicare*** care este abilitatea de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și scrisă, de a interacționa într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale și culturale – educație și instruire, la serviciu, acasă sau în timpul liber [38, p. 35]; ***(c) competența de autoevaluare a rezultatelor învățării*** vizează învățarea, abilitatea de autoorganizare a propriului proces de învățare individuală sau în grupuri conform nevoilor proprii, în acord cu gradul de conștientizare a oportunităților de formare/dezvoltare profesională [79, p.11-12].

Analizând diversitatea de definiții ale termenului de competență, precum și accepțiunile date sintagmei științifice „*a învăța să înveți*”, în acord cu definiția competenței formulată de X.

Roegiers, **competența de a învăța să înveți** este definită de L. Sava (2014), în studiul „Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți” ca și „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini dezvoltate într-un context particular într-o manieră reflexivă și strategică care include resurse de ordin cognitiv, metacognitiv, non-cognitiv în vederea implicării active și interactive în situații de învățare și în rezolvarea eficientă a sarcinilor de lucru”; „competența de a învăța să înveți se dezvoltă fie printr-o abordare de sine stătătoare, bazată pe învățarea strategiilor de studiu individual, independentă în raport cu disciplinele tradiționale, fie prin infuzarea în abordări disciplinare sau interdisciplinare, contribuind la dezvoltarea celorlalte competențe-cheie ca rezultat al acestora” [147, p. 8].

Tabelul 2.1. Cunoștințele, capacitățile și atitudinile ce definesc formarea competențelor-cheie „de a învăța să înveți” conform recomandărilor Uniunii Europene [79, p. 14].

Competența de a învăța să înveți		
Cunoștințe	Capacități	Atitudini
- cunoștințele specifice profesiei; - valorizarea strategiilor de învățare preferate; - cunoștințe privind oportunitățile de formare și de consiliere pentru carieră.	- alfabetizarea necesară pentru autonomizarea învățării; - accesare, procesare și asimilare de noi cunoștințe și aptitudini (deprinderi); - demonstrarea gestiunii eficiente a propriei învățări; - perseverență în învățare; - planificarea timpului pentru învățarea autonomă.	- motivație și încredere în continuarea învățării pe parcursul întregii vieți; - convingerea centrată pe rezolvarea de probleme pentru a sprijini procesul propriu de învățare, - ambiția de a înlătura obstacolele; - puterea de schimbare; - dorința de explorare a experiențelor de învățare.

Competența de „a învăța să înveți” este una din competențele-cheie în societatea de astăzi, care este o societate bazată pe cunoaștere. Documentul european referitor la competențele generice conține următoarea definiție: „a învăța să înveți este competența de a avansa în învățare prin autoorganizarea propriei învățări, inclusiv prin managementul eficient individual și de grup al timpului și al informațiilor. Competența vizată include conștientizarea nevoilor propriului proces de învățare, identificarea oportunităților disponibile și capacitatea de a depăși obstacolele prin activitate sistematică de învățare eficientă. Această competență înseamnă procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și utilizarea adecvată a acestora. A învăța să înveți îi implică pe studenții care învață să pornească de la experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Importante pentru formarea acestei competențe sunt motivația și încrederea în sine” [170, p. 101].

În noul context al misiunii universității contemporane evidențiem „**factorii ce influențează activitatea independentă a studenților**”:

(a) **la nivelul orientărilor cognitive**: învățarea academică dirijată tinde spre o formă evolutivă, dominată de semidirijare și autoorganizare. Prioritare devin obiective precum: încurajarea reflecției; utilizarea activă și efectivă a produselor cunoașterii prin învățare academică formală, dar și nonformală; proiectarea așteptărilor la un nivel mai înalt, în special pentru competențele profesionale practice, pentru valorizarea experiențelor formate în afara universității, pentru un transfer interdisciplinar mărit; **potențarea mecanismelor volitive și motivaționale** care să le permită studenților să-și pună în aplicare capacitățile de ordin superior în utilizarea cunoștințelor achiziționate [175, p. 60].

(b) **la nivelul statutului actual al studenților**: reconstrucția implicării epistemologice și **motivaționale** pe axa echilibrărilor între învățarea profundă (majoră) și cea accelerată (minoră), conținând și ingrediente ce țin de vârstă, experiență, tipul de personalitate (tip A, B), **stilul de învățare, standardele cadrelor didactice**, conștiința apartenenței la o viitoare comunitate științifică, sensibilitatea la critica argumentată și (tip A, B), probată (R. Glaser, 1998), la valorile ecologiei mentale etc [174, p.11].

(c) **la nivelul conținuturilor învățării** prin apariția unor noi tipuri de informații/cunoștințe, abilități, competențe create cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare sub formă electronică, digitală – numerică, textuală, bază de date, CD-rom-uri interactive ș.a.

(d) **la nivelul mijloacelor de stocaj informațional** în sprijinul învățării autonome utilizarea unor pachete tehnologice: infrastructură de cabluri, rețele de comunicare, poștă electronică (e-mail), programe de transfer al fișierelor, **servicii interactive de comunicare pentru acces la baza de date**, servicii digitale interactive, dar și a unor coduri deontologice universitare, legate de drepturile de autor ș.a [32, p.23].

(e) **la nivelul evaluării performanțelor** se constată o deplasare a zonei cu masă critică esențial percepută de actori drept dominant reproductivă, cantitativă spre *calitate*, dinspre produs spre *proces*, dinspre evaluarea sumativă spre cea *formativă, de parcurs* și bazată pe modele alternative [34, p.41]. Examinarea atentă a problemei sus-amintite a devenit o preocupare complexă și complicată, **cauzalitatea învățării autodirijate** fiind regăsită în: frontierele greu de stăpânit fără antrenarea unui grup de experți în câmpurile nou apărute – ecopsihologie, neuroștiințe, self-management, tehnologii informatice și de comunicație, știința informării și multiplicarea spațiului științific interdisciplinar celor două discipline de bază: psihologie și pedagogie, conceptual, metodologic și practic. Cu potențial explicativ și productiv mărit se deosebesc a fi: **modelul învățării autoorganizate, teoriile procesării economice în învățare, teoria învățării multistrategice, teoria gestiunii eficiente a potențialului atențional**” [115, p.40].

„**Valorile învățării academice independente** definesc **stilul de învățare** – subcategorie a stilului de cunoaștere și acesta a stilului de viață, reprezintă „un complex de caracteristici umane intercorelate, un model de conduită profesională” [70, p.121].

„**Stilul de învățare** are la bază, combinarea factorilor:

- *preferința* pentru o manieră dominantă specifică de percepție în abordarea unei sarcini de învățare, în contexte formale și nonformale;
- *opțiunea* pentru un *model* relativ explicit, *metodologic* (strategii, metode, instrumente) cu impact asupra învățării academice, contextualizate și motivate ;
- *conduita* explicită de exprimare a valorilor activității independente. Prezентăm, în continuare, obținute prin analiză teoretică în literatura de specialitate un șir de termeni corespundențele cuplurilor numerice și **denumirile stilurilor /variabile de învățare activ, asertiv/ reflectiv; independent de câmp/ dependent de câmp; profund/ de suprafață; implicativ/ neutral; analitic/ sintetic; holist, global/ serialist; teoretic, conceptual/ pragmatic, experiențial; verbal/ nonverbal; vizual/ auditiv; convergent/ divergent; mnezic, reproductiv/ imaginativ, constructiv; mnezic, reproductiv/ imaginativ, constructiv; motivat intrinsec/ motivat extrinsec**” [113, 125, 148, 161, 167].

În raport cu **formarea prin autoinstruire a competenței de autoînvățare** ce include factori cognitivi, metacognitivi și emoționali, în bibliografia de domeniu se abordează tot mai mult perspectiva metaemoțiilor, sentimente ocazionate de *învățare autodirijată* și în legătură cu același fapt, este extrem de apreciată expresia „*automanagement emoțional* ” [175, p.10].

Din aceste considerente, „învățarea independentă produce rezultate doar în cazul, în care studenții manifestă responsabilitate, conștientizează și evaluează permanent starea sa de confort psihologic care presupune capacitatea de entuziasm și de *automotivare*. Învățarea independentă implică propria inițiativă; timpul dedicat învățării este flexibil și variabil; este foarte importantă autonomia în stabilirea scopurilor învățării; rezultatele învățării se stabilesc prin autocontrol” [174, p. 14]. Astfel, „activitatea de învățare independentă presupune autoproiectarea și autorealizarea educației pentru sine ce include două axe importante: autoinformarea individualizată care implică valorificarea deplină a propriei experiențe, fără interferența altor implicații; - autoformarea metacognitivă, care vizează capacitatea de a învăța să înveți/ educabilitate cognitivă, ce poate fi independentă de conținutul învățării și presupune valorificarea unor strategii de elaborare și folosire a instrumentelor de învățare, verificare/evaluare a acesteia. Important este aspectul autoformării permanente, prin acțiuni și strategii de autodezvoltare care angajează capacitatea de asumare a sarcinilor centrate asupra propriei formări, specifice fiecărei vârste. Acestea, la rândul lor, cuprind un șir de elemente, cum ar fi: autoobservarea, care constă în observarea conduitei și a trăirilor personale; autoanaliza, ce presupune obținerea unei imagini cât mai complete despre sine prin investigații și meditație/ reflecție personală (cugetare adâncă sau modalitatea de comunicare cu sine

însuși); autocontrolul și autoraportul, care reprezintă un mecanism de autoreglare ce presupune un control asupra conduitei și a trăirilor proprii, corelat cu aprecierile efectuate în conformitate cu obiectivele fixate, ceea ce facilitează evidența sistematică a acțiunilor realizate; autoconvingerea și autocomanda, care constă în precizarea, selectarea și formularea deciziilor și ordinilor privind propria persoană și comportamentul acesteia; autoaprecierea, care rezidă în capacitatea de apreciere a calităților și defectelor privite și percepute obiectiv; autosugestia reprezintă auto/influența exercitată prin intermediul limbajului/cuvântului asupra voinței sale” [48, p. 215].

Autorii consacrați în domeniu (M. Bocoș, 2002, M. Ionescu, 2003, M. Bocoș, 2013, El. Joiță, 2018 și alți cercetători) subliniază valențele autoinstruirii. „Pedagogia activă promovează principiul adaptării școlii la nevoile educaților, o pedagogie a diferențierii, individualizării și a personalizării. Învățarea bazată pe competențe se construiește pe un sistem de predare-învățare-evaluare, care dezvoltă competența de a învăța să înveți a studenților și autonomia dezvoltării profesionale. Învățarea este strategică dacă se conștientizează procesul învățării și se controlează eforturile în utilizarea unor strategii particulare de autoeducație și autoinstruire”; „învățarea reflexivă nu este ceea ce se întâmplă cu un student, este ceea ce face studentul cu ceea ce i se întâmplă. Reflecția îi ajută să colecteze experiențe noi într-o învățare holistică și cuprinzătoare. Învățarea reflexivă, în acord cu predarea reflexivă, angajează o metodologie specifică de predare, de a face studenții conștienți de necesitatea implicării active în consolidarea competențelor profesionale” [147, p. 3].

În opinia lui I. Comănescu (1996) „*autoeducația* nu diferă esențial de educație, ci modifică subiectul acțiunii, sensul și ponderea finalităților, a acțiunilor, a metodologiei, dar mai ales ele exprimă două fețe ale aceluiași proces de dezvoltare calitativă a personalității, ceea ce întărește valoarea paradigmei centrării pe educat. „Finalitățile sunt orientate către afirmarea unor capacități esențiale de autoinstruire: *conștientizarea necesității cunoașterii de sine, autoproiectarea dezvoltării personale, autoevaluarea și curajul de a începe confruntarea cu sine și realizarea zilnică a obiectivelor propuse, cultivarea stării de echilibru psihic, atitudinea corectă față de greșelile proprii și puterea de a le recunoaște, capacitatea de decizie și acțiune eficientă, priceperea de a suporta insuccesul și de a-l transforma în succes, năzuința de a învăța continuu și a învăța cum să devii (să gândești, să simți, să acționezi în perspectivă), însușirea și aplicarea strategiilor specifice și afirmarea examenului de conștiință*” [89, p. 128].

Savantul S. Cristea (2018) evidențiază anumite „categorii ale autoeducației: (a) metode de autocontrol (*autoobservația, introspecția*); (b) metode de autostimulare (*autoconvingerea, autocritica, autosugestia, exemplul, jocul individual și colectiv, autoexersarea*); (c) metode de autoconstrângere: *autodezaprobararea, autocunoașterea, autorenunțarea și autorespingerea*; metode de stimulare a creativității: strategii creative de lectură-scriere creativă, planul rezumativ,

autoevaluarea și autoavertismentul” [48, p. 217-218].

„Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management al activității de învățare la studenți, conceput de cercetătoarea L. Lașcu (2019), reprezintă un construct ideatic ce reflectă interconexiunea dinamică între activitatea de învățare în mediul academic, pe de o parte, și evoluția formării competenței de self-management, precum și a fazelor de formare a competenței de self-management/contextelor facile de formare/exersare a competenței de self-management, pe de altă parte. Acțiunile descrise în Modelul pedagogic vizat au fost direcționate de sistemul principiilor didacticei postmoderne și de condițiile pedagogice care asigură formarea competenței de self-management al activității de învățare în situații de integrare profesională autentică” [92, p. 248].

Contează în acest sens, „dimensiunile autoeducației care se referă la autorealizarea de sine și la dimensiunea socială a evoluției personalității. Dimensiunea individuală constă în dezvoltarea potențialului individual și a capacității de autodepășire în baza unui scop de viață. În această privință, *autoeducația* se află în raport direct cu autoactualizarea de sine, proces care se desfășoară în conformitate cu nivelul de educație al indivizilor” [129, p. 27].

La nivel universitar, „atingerea performanței academice implică stăpânirea conținutului curricular și autoreglarea procesului de autoînvățare. Studenții își dezvoltă mecanisme specifice de autoreglare prin trasarea unor limite de timp bine stabilite. Învățarea în context academic reprezintă capacitatea subiecților de a învăța și de a se implica activ în studiul independent, autoreglându-și învățarea pentru atingerea performanțelor urmărite” [134, p. 29].

„Tehnologiile informaționale constituie suporturi în managementul învățării autoreglate. În contextul învățământului on-line se solicită noi soluții pentru eficientizarea activității independente a studenților în practica universitară” [33, p. 19].

2.2. Designul experimental al cercetării activității independente ca resursă în formarea profesională a studenților (masteranzilor) pedagogi

Abordările postmoderne ale sistemului de formare profesională inițială a cadrelor didactice subliniază importanța dezvoltării gândirii autonome, a implicării personale în propria formare, a autoreglării, a învățării personale care încurajează creativitatea și capacitățile metacognitive de atingere a obiectivelor dezvoltării profesionale preponderent în perioada pregătirii profesionale inițiale a studenților pedagogi.

Concepția experimentului pedagogic a fost impulsionată de postulatul teoretic, lansat de El. Joița (2010) „Metacogniția atrage atenția asupra rolului activ și perseverent al subiectului în cunoașterea științifică, în conștientizarea procesului de învățare, formarea prizei de conștiință, prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a propriei cogniții [89, p. 176].

Scopul cercetării experimentale rezultă din această miză a experimentului pedagogic: determinarea nivelului de dezvoltare a celor mai importante competențe profesionale necesare în activitatea independentă, definită în literatură ca învățare autonomă și evaluarea gradului de autoeficiență socio-profesională a studenților/masteranzilor pedagogi. **Obiectivele investigației la etapa de constatare** au presupus următoarele acțiuni:

- O1. elaborarea instrumentelor cercetării (chestionar);
- O2. aplicarea chestionarului asupra lotului experimental de subiecți;
- O3. identificarea punctelor vulnerabile ale pregătirii profesionale ale studenților/masteranzilor pedagogi prin activitatea independentă;
- O4. generarea de metodologii ce ar răspunde problemelor de formare profesională a studenților prin învățarea autonomă.

Lotul experimental al cercetării s-a constituit din 114 subiecți, studenți/masteranzi pedagogi de la instituțiile de învățământ superior din R. Moldova. *Prin studenți pedagogi ne vom referi, așa cum sunt denumiți în documentele de politici ale educației, la studenții de la programele de masterat.* Etapa de constatare a experimentului pedagogic a fost realizat pe parcursul anilor 2017-2018 și s-a desfășurat pe un grup experimental (GE) de 57 studenți/masteranzi pedagogi de la Programul de masterat *Educația pentru carieră universitară*, Facultatea de Științe ale educației și informatică și 57 studenți/masteranzi pedagogi (GC) de la Programul de masterat *Managementul educational*, Facultatea de Științe ale educației, psihologie și arte, Catedra *Științe ale educației*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din or. Bălți.

Metodologia cercetării a inclus metodele de investigație elaborate în cercetare (chestionarul pentru studenții/masteranzii pedagogi care va aprecia, în general, calitatea celor mai importante competențe profesionale a studenților/masteranzilor pedagogi, necesare învățării

autonome, iar, în particular, va evalua elementele ce definesc competența de autoinstruire a acestora). O altă metodă aplicată în experimentul pedagogic a constituit Testul de evaluare a autoeficienței socio-profesionale a studenților/masteranzilor pedagogi, corelate cu cele patru competențe profesionale definitorii pentru învățarea autonomă, prezentate în Tab. 2.1:

Tabelul 2.2. Metode de cercetare a activității independente a studenților pedagogi

Lotul experimental	Metode de cercetare	Dimensiuni studiate
GE de studenți/masteranzi pedagogi	Chestionarul	Variabilele cercetării (Tab.2.2.)
GC de studenți/masteranzi pedagogi	Testul de autoeficiență socio-profesională	

Descrierea variabilelor și instrumentelor de cercetare

În cercetarea experimentală au fost preluate ca și variabile ale cercetării anumite competențe profesionale care sunt mai relevante și reprezentative pentru activitatea independentă a studenților pedagogi. Din competențele vizate au fost stabiliți *indicatorii calității activității independente în perspectiva formării profesionale a studenților/masteranzilor pedagogi* (Tabelul 2.3.).

Tabelul 2.3. Variabilele cercetării experimentale a competențelor profesionale necesare pentru activitatea independentă (utilizate în conceptualizarea chestionarului)

Competențe profesionale	Indicatorii calității activității independente în perspectiva formării profesionale a studenților pedagogi
1. Managerială	1.1. automotivarea pentru activarea de învățare individuală 1.2. organizarea metodologiei de comunicare a rezultatelor proiectului
2. Investigațională	2.1. organizarea studiului individual orientat spre atingerea scopului 2.2. descrierea rezultatelor cercetării
3. Instrumentală	3.1. selectarea strategiei adecvate studiului individual 3.2. crearea de comportamente adecvate studiului individual
4. Autoevaluare	4.1. aprecierea strategiilor optime de autoevaluare 4.2. aprecierea obiectivă a calității comportamentelor adecvate

A. Chestionarul de autoevaluare a formării profesionale a studenților pentru activitatea independentă se constituie din opt întrebări ce vizează principalele **competențe profesionale necesare pentru învățarea autonomă: competența managerială, competența investigațională, competența instrumentală și competența de autoevaluare.**

Prima întrebare a chestionarului „În ce măsură sunteți motivat pentru învățarea independentă?” se referă la motivația studenților pentru studiul individual și vizează competența

managerială. Această întrebare a chestionarului măsoară gradul de formare a competenței manageriale și se explică prin *contradicția existentă între nivelul scăzut al automotivației pentru învățarea autonomă și a pregătirii insuficiente pentru autoformare profesională și pentru integrarea socioprofesională în situația schimbărilor rapide și a incertitudinii pieței muncii*.

Întrebarea a II-a a chestionarului „*Vă simțiți capabil de organizarea metodologică a comunicării rezultatelor cercetării independente?*” este orientată spre evaluarea capacităților studenților de organizare a metodologiei de comunicare a rezultatelor proiectului de dezvoltare profesională, care este un indicator al gradului de formare a competenței manageriale.

Întrebarea a III-a a chestionarului „*În ce măsură puteți proiecta și organiza studiul individual pentru atingerea obiectivelor?*” se referă la competența investigațională, măsurabilă prin indicatorul *capacitatea studenților de organizare a studiului individual orientat spre atingerea scopului învățării/cercetării*.

Întrebarea a IV-a a chestionarului „*Apreciați-vă capacitatea de a descrie rezultatele cercetării independente?*” se referă la competența investigațională prin indicatorul anunțat în întrebarea concretă.

Întrebarea a V-a a chestionarului „*În ce măsură vă reușește să selectați strategii adecvate pentru studiul independent?*” urmărește evaluarea competenței instrumentale prin indicatorul *selectarea strategiei adecvate studiului individual*.

Întrebarea a VI-a a chestionarului „*Vă reușește să demonstrați comportamente performante de învățare independentă?*” va permite aprecierea capacității studenților de a monitoriza prin metodologii eficiente afirmarea unor comportamente adecvate studiului individual, fapt ce va demonstra gradul de dezvoltare a competenței instrumentale.

Întrebarea a VII-a a chestionarului „*Estimați-vă gradul de pregătire pentru aplicarea strategiilor optime de autoevaluare?*” va arăta nivelul de formare a competenței de autoevaluare prin indicatorul *autoprecierea strategiilor optime de autoevaluare a performanțelor proprii de învățare autonomă*.

Întrebarea a VIII-a a chestionarului „*Apreciați-vă nivelul de formare a capacității studenților de apreciere obiectivă a comportamentelor învățate de cercetare autonomă?*” indică asupra nivelului de dezvoltare a aceleiași competențe profesionale (autoevaluativă).

Mecanismul de decodificare a rezultatelor cercetării experimentale prin chestionarea studenților/masteranzilor este simplu: pentru fiecare întrebare se propune 3 variante de răspuns deschis, corespunzătoare nivelurilor: *înalt, mediu și minim*. Studenții/masteranzii pedagogi au fost solicitați să încercuiască varianta care se potrivește cel mai bine reprezentărilor individuale ale acestora despre gradul de formare profesională dedus din conținutul integral al chestionarului.

Interpretarea rezultatelor experimentale obținute

din chestionarea masteranzilor la etapa de constatare a experimentului pedagogic

Aplicarea chestionarului pe lotul experimental de subiecți (57 studenți pedagogi) a arătat niveluri diferite pentru fiecare dintre competențele profesionale evaluate (managerială, investigațională, instrumentală și competența de autoevaluare).

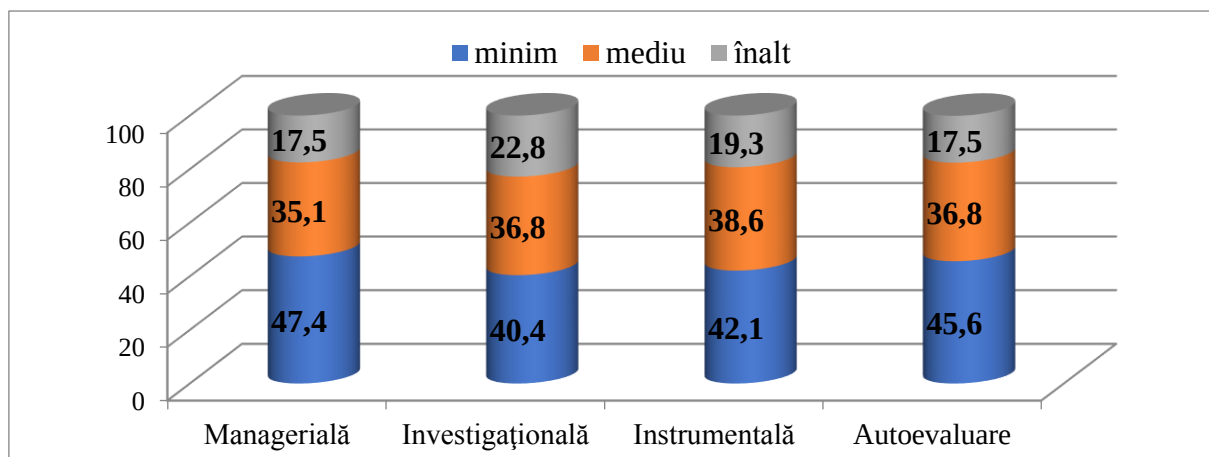


Fig. 2.1. Niveluri de formare a competențelor profesionale necesare pentru activitatea independentă a masteranzilor pedagogi (constatare, GE)

Din perspectiva paradigmei constructiviste a educației universitare se constată, că sursa motivației pentru dezvoltare profesională este curiozitatea studenților și capacitățile de control asupra expectanțelor universitare pentru a răspunde satisfăcător solicitărilor mediului academic. Datele experimentale arată valori scăzute pentru nivelul înalt al formării competenței manageriale (17, 5%) și nivelul mediu (35,1%), regretabil că, 47, 4 % dintre respondenți s-au autoapreciat cu nivel minim (47, 4 %).

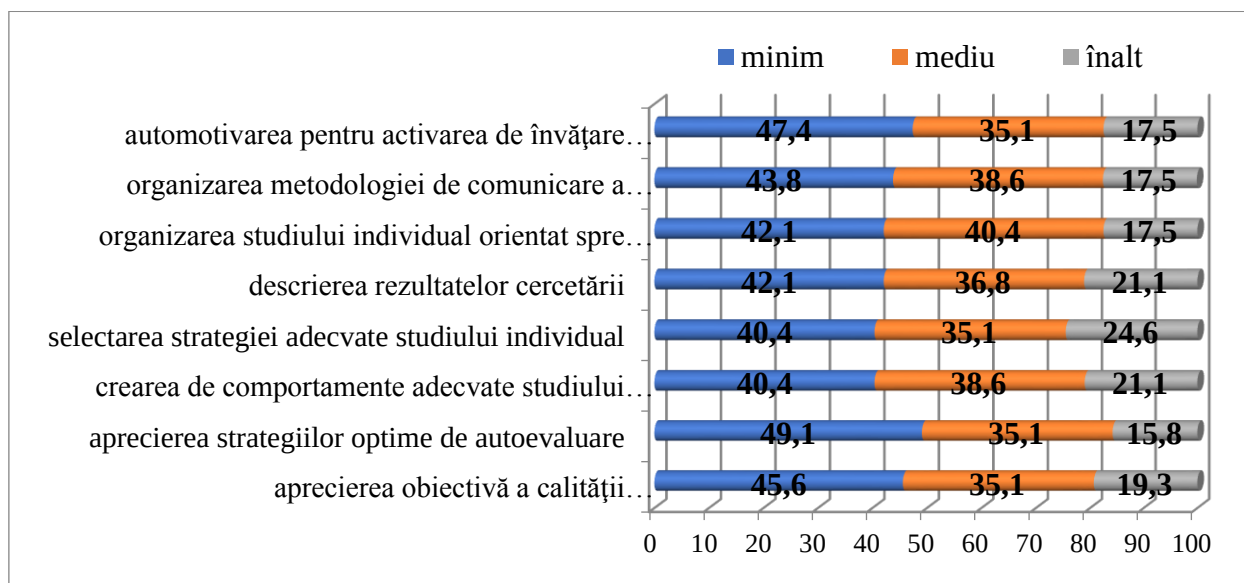


Fig. 2.2. Niveluri de formare a valorilor activității independente a masteranzilor pedagogi (constatare, GE)

Aproximativ aceleași rezultate a arătat evaluarea competenței de autoevaluare a performanțelor profesionale (45, 6 % - nivel minim de dezvoltare, 36, 8 % - nivel mediu de formare și 17, 5 % - nivel minim). Alarmant apar rezultatele evaluării la competența investigațională (nivel minim – 22, 8 %, nivel mediu 36, 8 %), doar 40, 4 % au arătat nivel înalt de formare a acestei competențe profesionale. Prezentăm în Fig. 2.2 datele obținute din interpretarea valorilor activității independente a masteranzilor derivate din competențele vizate.

Se constată cele mai scăzute valori la indicatorii competenței manageriale (indicatorul automotivarea pentru activitatea de învățare (nivel minim – 47, 4 %) și a competenței instrumentale (nivel minim – 40, 4 % la indicatorii: *selectarea strategiei adecvate studiului individual și crearea de comportamente adecvate studiului individual*). În învățământul superior pedagogic în ultima perioadă se înregistrează eforturi sporite ale cadrelor didactice universitare de planificare a activității independente, aceștia exprimând deschidere pentru valorificarea diferitor factori de creștere a motivației studenților pentru învățarea autonomă: formularea clară a unor obiective pe termen scurt și autoevaluarea continuă, corectă și obiectivă a studenților, stimularea descoperirii, explorării, curiozității epistemice și participării active, conștientizarea nevoilor, stilul didactic al profesorului, accentul pus pe calitatea activităților educaționale, stimularea participării la activitățile în afara orelor de curs și acțiuni de orientare în carieră etc.

În același timp, masteranzi conștientizează impactul autoinstruirii, autoedificării și autodezvoltării, autocontrolului și autoreglării, autoevaluării și autocunoașterii, autoproiectării și autocorecției, autoperfecționării și autorealizării, autoorganizării proprii activității de învățare și exprimă convingeri despre intențiile de a învăța comportamente profesionale ce evocă autonomie.

Descrierea testului de autoeficiență socio-profesională a studenților/ masteranzilor pedagogi

Autoeficiența este interpretată ca un construct multidimensional în care atingerea scopurilor în situații socio-profesionale este influențată de abilitățile social-cognitive, de comportamentele sociale și expectanțele personale. Autoeficiența socială percepută se referă la convingerile că oamenii sunt capabili să inițieze și să realizeze proiecte sociale. Operaționalizarea autoeficienței sociale vizează încrederea vizând propriile abilități sociale [25]. Testul a fost elaborat pentru a corespunde expectanțelor de eficiență personală ce vizează trei dimensiuni: (a) *magnitudinea eficienței personale* se referă la dificultate crescândă pe care studenții se cred capabili să-i facă; (b) *tăria expectanței de eficiență personală* se referă la hotărârea cu care o persoană crede ca poate să efectueze comportamentul în cauză, tăria expectanțelor de eficiență personală se află în legătură cu persistența în fața frustrării, durerii și a altor bariere în calea performanței; (c) *generalitatea expectanțelor de eficiență personală* care se referă la gradul în care succesul sau eșecul influențează expectanțele într-un domeniu specific sau dacă schimbările în expectanțele de eficiență personală se extind la alte contexte.

În acțiunea de elaborare a testului de autoeficiență socio-profesională a studenților am avut ca reper teoretic *conceptul de autoeficiență*, preluat din teoria învățării sociale a lui Bandura (1989), care definește *autoeficiența* ca măsură în care o persoană își *apreciază abilitatea de a executa cu succes un sistem de comportamente ce asigură rezultatele dorite*.

Testul apreciază autoeficiența socio-profesională percepută a studenților/masteranzilor și se referă la credințele acestora despre capacitatea de a iniția și realiza proiecte de dezvoltare profesională ce ar avea impact considerabil asupra performanței academice. Din punctul de vedere al cercetătorului A. Bandura (1986) *autoeficiența* se referă la modul în care studenții își apreciază capacitatea de a organiza și executa cu succes un comportament sau un sistem de comportamente ce conduc la performanțe profesionale dorite, susținute de încrederea în propria capacitate și rezultate ale dezvoltării profesionale (A. Bandura, 1986). După cum subliniază autorul, percepția autoeficienței influențează motivația, însă nu va conduce la noi performanțe în cazul în care abilitățile fundamentale lipsesc. *Autoeficiența socio-profesională* percepută are un impact considerabil și asupra performanței academice datorită promovării relațiilor sociale satisfăcătoare și a suportului social (A. Bandura, 1986). Tabelul 2.4 prezintă variabilele cercetării experimentale a autoeficienței socio-profesionale a studenților/masteranzilor.

Tabelul 2.4. Variabilele cercetării experimentale a autoeficienței socio-profesionale a masteranzilor pedagogi (utilizate în conceptualizarea testului)

Competențe profesionale	Variabilele experimentale a autoeficienței socio-profesionale
Managerială	1.1. Motivație și responsabilitate pentru eficacitate, succes și excelență
Investigațională	1.2. Rezistență la noutatea situațiilor profesionale și dificultăți
Instrumentală	1.3. Proiectarea /executarea independentă a proiectelor socio-profesionale
Autoevaluare	1.4. Focalizare asupra evaluării obiective a rezultatelor planificate și 1.5. Stima de sine și încredere în puterea de a aborda constructiv eșecurile

Interpretarea rezultatelor cercetării experimentale derivate din aplicarea testului de autoeficiență socio-profesională a studenților/masteranzilor

Autoeficacitatea profesională a studenților este interpretată în procesul stagiilor de practică din perspectivă teoretică „*ca un construct multidimensional în care atingerea scopurilor în situații sociale este influențată de competențele socio-cognitive*” [182]. Din conversațiile cu studenții deducem că, autoeficiența profesională în perioada practicii pedagogice acționează ca un factor motivațional ce orientează studenții pedagogi spre atingerea scopurilor dezvoltării profesionale.

Din considerente teoretice ale teoriei eficienței personale (Bandura, 1989), testul de autoeficiență se centrează atât pe aspectele cognitive ale eficienței (expectanțe și valori profesionale, nevoi, motive și sentimente de eficiență), cât și pe aspectele sociale ca predictorii satisfăcători pentru

creșterea performanțelor profesionale. În cercetarea experimentală se urmărește importanța expectanțelor de eficiență personală în influențarea intențiilor de construcție a carierei pedagogice. Figura 2.3 prezintă date experimentale ce arată gradul de dezvoltare a valorilor autoeficienței socio-profesionale a studenților/masteranzilor pedagogi în activitatea profesională.

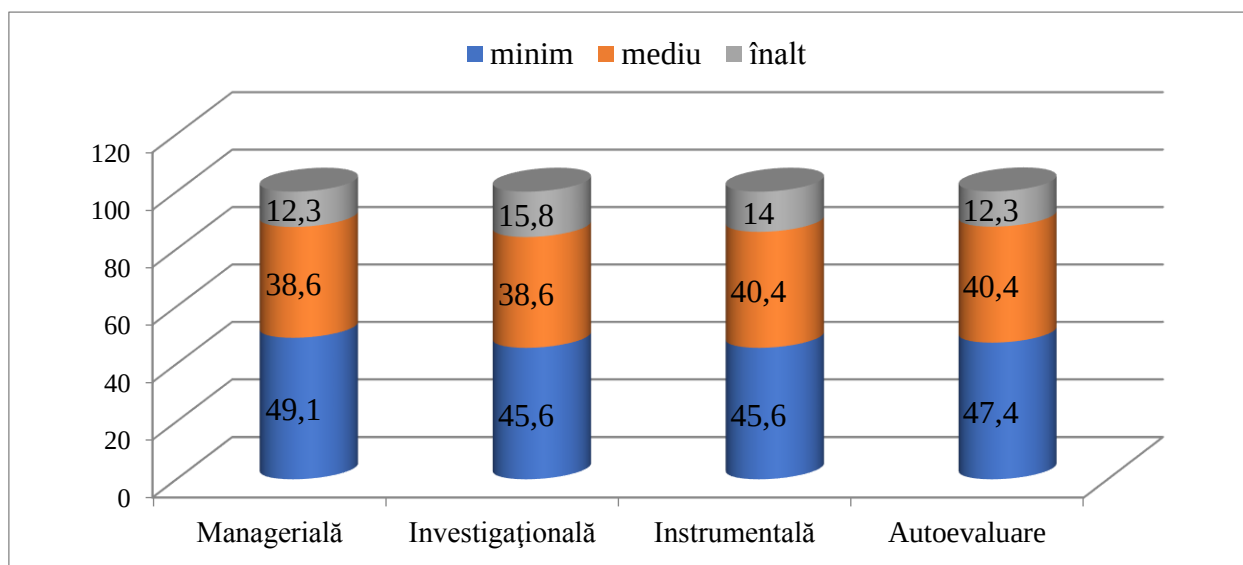


Fig. 2.3. Niveluri ale autoeficienței competențelor profesionale ale masteranzilor pedagogi (GE, constatare)

Din conținutul Figurii 2.3 deducem concluzii privind nivelurile autoeficienței competențelor profesionale ale masteranzilor pedagogi, ce au condus la evidențierea unor caracteristici ale percepției de sine a masteranzilor pedagogi. Activitatea pedagogică a acestora facilitează realizarea obiectivelor experimentului pedagogic deoarece permite afirmarea în activitatea profesională. Sentimentul de autorealizare și *autoeficacitate*, probat în context profesional, influențează în mod semnificativ, modul în care studenții își percep capacitatea de a se mobiliza pentru a depăși dificultățile întâmpinate în rezolvarea situațiilor pedagogice. Studenții cu o autoeficacitate crescută a competenței investigaționale (15,8%) își stabilesc obiective înalte și prezintă rezistență sporită în fața dificultăților pedagogice. În cazul eșecurilor își revin ușor și atribuie eșecurilor valoare formativă prin învățarea experiențială.

În cazul masteranzilor cu autoeficacitate scăzută (49,1% - competența managerială) dificultățile profesionale întâlnite sunt mai greu de depășit și rata de eșec este sporită. Apare tendința de a depune mai puțin efort, de a-și asuma obiective mai mici și se crează astfel o istorie personală săracă în experiențe de succes. Masteranzii cu autoeficacitate scăzută își revin mai greu în cazul unor eșecuri și prezintă un nivel ridicat de stres și rate ridicate de depresie. Autoeficiența socio-profesională afectează modul în care masteranzii gândesc, alegerile pe care le fac, obiectivele pe care și le propun, efortul depus, modul în care anticipează rezultatele și nivelul de rezistență în fața problemelor pedagogice, calitatea dispoziției de comunicare, nivelul de stres

ocupational și nivelul de depresie pe care le experimentează.

Din analiza Figura 2.4 decodificăm semnificația valorilor experimentale ale autoeficienței socio-profesionale, evaluate prin nivelurile: înalt, mediu și minim.

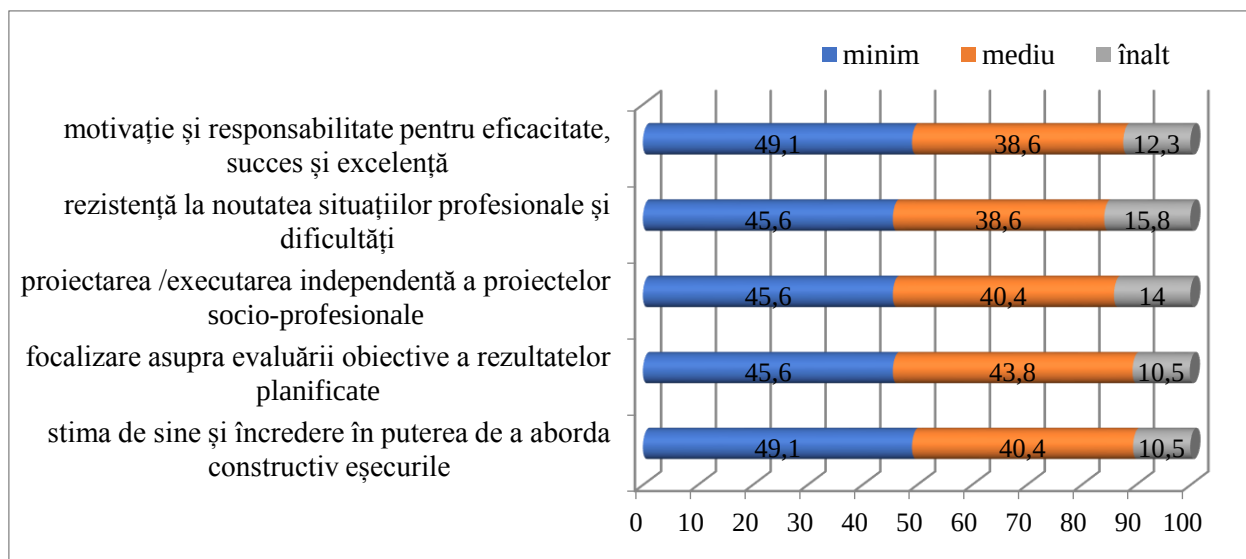


Fig. 2.4. Gradul de dezvoltare a valorilor autoeficienței socio-profesionale a studenților pedagogi (GE, constatare)

Constatăm cu regret, concentrarea datelor experimentale la nivelurile mediu și minim al autoeficienței socio-profesionale (nivel minim, 49,1%) al motivației și responsabilității pentru eficacitate, succes și excelență, al stimei de sine și al încrederii în puterea de a aborda constructiv eșecurile.

Din aceste date experimentale deducem, că au fost slab valorificate sursele auto-eficacității: *experiența succesului, modelarea socială, persuasiunea socială și disciplina emoțională*. Doar în cazul a 15,8 % dintre respondenții care au înregistrat nivel înalt al rezistenței la noutatea dificultăților profesionale, presupunem, că au trait experiența succesului în activitatea pedagogică (fiind absolvenți ai colegiilor pedagogice) care le servește ca factor de creștere a autoeficacității profesionale.

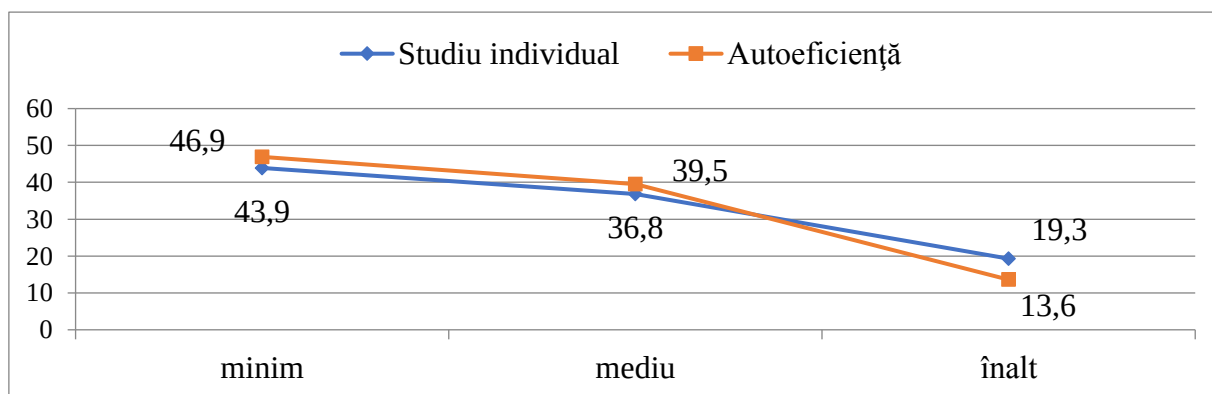


Fig. 2.5. Niveluri comparate ale formării pentru activitatea independentă și autoeficiența studenților (GE, constatare)

Masteranzii confirmă faptul, că experiențele de succes profesional contribuie semnificativ la sporirea nivelului de autoeficiență socio-profesională. Se constată o corelație a nivelurilor de formare a competențelor profesionale necesare pentru studiul individual și a gradului de autoeficiență socio-profesională (ex. Nivel înalt 19,3 %- S.I. și 13,6 % - A. sau Nivelul mediu 36,8 % S.I. și 39,5 -A.).

Expertiza activităților pedagogice organizate de masteranzi permite deducția, că expectanțele acestora cu privire la rezultatele activității independente sunt conștientizate ca importante și ca dependente de autoeficiența socio-profesională. Masteranzii pedagogi valorifică, de regulă, patru surse ale auto-eficacității: *experiența succesului, modelarea socială, persuasiunea socială și stările emoționale*. Experiența succesului în activitatea de învățare independentă servește ca factor de creștere a auto-eficacității. Cu cât masteranzii actualizează mai multe experiențele de succes personal și profesional, cu atât este mai probabil să prezinte nivel ridicat de auto-eficacitate.

Din perspectiva datelor experimentale concluzionăm, că „în planul reglementării manageriale a activității independente în învățământul superior pedagogic, tehnologiile didactice universitare reprezintă apanajul cadrelor didactice universitare, în sensul, că acestea sunt în drept să stabilească și să aplice tehnologiile educaționale pentru scopuri ale activității orientate spre antrenarea activă a masteranzilor în activitatea independentă. În acest sens, principiul libertății în educație, ca principiu educațional, se înscrie în componenta epistemologică a educației universitare ca principiu al învățământului modern și ca standard educațional, ca valoare înscrisă promovând dinamismul și flexibilitatea atât a valorilor antrenate de educație, cât și a valorilor create de/prin educație. Datorită valorificării principiului libertății în educație, tehnologia educației universitare își atribuie proprietatea de componentă flexibilă a curriculumului”. În conformitate cu tradiția școlii superioare, activitatea cadrelor didactice universitare se referă la formarea științifică și generală pentru profesie, valorizând principiul acumulării, acesta din urmă fiind recunoscut drept prim criteriu de evaluare a calității profesionale a cadrelor didactice [127].

În acord cu conținutul Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2016) la nivelul unor indicatori și descriptori: „standardele prezintă un sistem de competențe, de referință, important pentru „cadrele didactice care trebuie să fie mereu deschise și motivate pentru dezvoltare profesională și atingerea performanțelor superioare în domeniul profesional”, „standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general au drept scop: consolidarea dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice; orientarea sistemului de dezvoltare profesională spre cerințele pieței muncii, creșterea responsabilității pentru reușita propriei cariere profesionale prin dezvoltarea profesională continuă și recunoaștrerea competențelor, dar și a calificărilor în spațiul european” [156, p. 3]. Astfel, standardul 3, indicatorul 3.3. prevede „stimularea motivației, a autonomiei și responsabilizarea subiecților pentru propria învățare” [156, p. 7].

2.3. Motivația pentru învățarea autonomă a studenților

Schimbările permanente ce survin constant în sistemul și procesul de învățământ sunt determinate, în mare parte, de nevoia de a stabili o relație funcțională între cererea și oferta de educație. Ritmul accelerat al schimbărilor în societate impune sistemului educațional încadrarea într-o epocă a reformei continue. Cu toate acestea, începând cu anii '70 ai sec. trecut, la nivel mondial se constată o criză a educației, mai bine-zis, o criză a școlii. Philip H. Coombs (1989) determină cauza acestei contradicții care constă în nivelul scăzut al pregătirii pentru integrarea socioprofesională în situația schimbărilor rapide și a incertitudinii pieței muncii [58, p. 30]. În acest sens, dezvoltarea socială a omenirii a condus la apariția următoarelor direcții de evoluție a educației: reconsiderarea rolurilor profesorului, transformarea statutului studenților în creator al propriului parcurs de învățare, învățarea personalizată, învățarea pe parcursul vieții și accesul la platformele informaționale [Apud: 161].

Cu statut de primordialitate apare „necesitatea implementării principiilor calității educației și a îmbunătățirii continue a culturii calității la nivel de sistem și de instituție, care să genereze câmpuri motivaționale, ce vor constitui forța motrice de acțiune pentru asumarea responsabilităților în prestarea serviciilor educaționale. Cert este faptul, că fiecare actor trebuie să fie responsabil pentru domeniul său de activitate atât la nivel conceptual, cât și la nivel operațional. Responsabilizarea semnifică a pune în valoare cunoștințele, experiența și forța motivațională care îi sunt proprii fiecărei persoane, ceea ce implică un nivel înalt de competență și angajament ce conduc spre motivație. Pentru a promova responsabilizarea este nevoie de un angajament raportat la scopul final și de un plan de acțiuni de îmbunătățire a comportamentului personal. Deci este vital ca fiecare să-și analizeze valorile, comportamentele și angajamentele” [1, p. 39].

Atractivitatea pentru profesia didactică, din perspectiva formării inițiale, este rezultatul politicilor care vizează creșterea calității programelor de studii universitare pentru a furniza pe piața muncii – la nivel național și european - absolvenți pregătiți să facă față cerințelor profesiei didactice. Mobilitatea este foarte importantă pentru tinerii secolului XXI, în primul rând pentru că garanția mobilității înseamnă garanția calității ofertei educaționale universitare, respectiv recunoașterea acesteia dincolo de granițe locale. Tinerii nu vor fi atrași de un program de studii care le oferă perspective limitate de inserție și dezvoltare profesională [163, p.78].

Flexibilitatea în învățământul superior se referă la tehnologiile didactice prin care studenții pot să urmeze parcursuri educaționale adaptate la nevoile personale. Acest segment curricular se axează pe flexibilitate și adaptabilitate a programelor de studii [44, p. 152]. Tot mai frecvent se discută astăzi despre reușita profesională generată de motivația pentru învățare, susținându-se că raportul dintre motivație și performanță este unul de cauză și efect [1, p. 62].

În acest context apare necesitatea de abordare a conceptului de „*învățare personalizată* care

înseamnă asigurarea caracterului interactiv al procesului educațional, eliminarea limitelor și stimularea voinței studenților de a participa activ la procesul educațional. Acestea se referă la procesul de instruire centrat pe studenți, conform nevoilor de învățare, ajustate la preferințele de învățare și la interesele specifice ale studenților, cu accent pe formarea de competențe și explorarea potențialului metacognitiv. Metacogniția reflectă rolul subiectului în procesul de cunoaștere, în conștientizarea procesului de învățare, în formarea prizei de conștiință, prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a propriei cogniții” [89, p. 176].

Învățarea la distanță sau „e-learning”-ul este o modalitate de a oferi flexibilitate studenților. Întrucât nu este obligatorie prezența lor în instituția de învățământ, acest mod de studiu le oferă posibilitatea de a combina studiile cu alte responsabilități, care sunt un lucru obișnuit, în special pentru studenții maturi. Aceste tipuri de cursuri sunt oferite în aproximativ o treime din țări. De asemenea, mai multe țări indică faptul că învățământul la distanță poate fi combinat cu studiul la zi. Mai multe țări menționează existența unor măsuri pentru a oferi flexibilitate studenților care doresc să studieze în timpul serviciului, sau să câștige experiență de lucru în cadrul unui program de învățământ superior [44, p. 152].

Analizând rolul atitudinii în raportul și interdependența funcțională a elementelor implicate în această interacțiune, ne-am putea da seama de funcția sa în formarea intereselor, aspirațiilor și idealurilor educaționale și de viață, colaborate, desigur, cu un anumit suport afectiv, volitiv. Dinamica pozitivă a atitudinilor are funcție autoreglatorie în automanagementul eforturilor întreprinse de studenți” [78 , p. 12].

Așa cum subliniază autorii C. Ciocan (1999), L. Trif, E. Voiculescu (2013), „atitudinile se referă la modificările interne specifice învățării și vizează procese psihice cognitive, reglatorii și/sau subsisteme psihice ale personalității. Intervenția acestora în procesul complex al învățării are forme de manifestare condiționată de anumite condiții pedagogice” [147, p. 3].

Specificăm că, pe lângă componenta cognitiv-educatională a atitudinii, un rol la fel de important revine componentei motivaționale. Atitudinea are o bază motivațional-afectivă, deservită intelectual și realizată voluntar. Cu alte cuvinte, atitudinile nu sunt condiționate numai de nivelul cunoașterii și al educației, ci depind, în mare măsură, de substratul motivațional, premergător actelor comportamentale generate de interiorizarea anumitor valori și structuri afective [78 , p. 12].

Din perspectiva analizei premiselor afective ale învățării, considerăm importantă actualizarea permanentă a conștiinței profesionale și stimularea procesului de constituire a identității profesionale, să se insiste pe responsabilizarea individuală a studenților, pe crearea condițiilor de libertate și autonomie ce asigură maturizarea profesională [1, p. 63].

Judecând în „*aria de motivare a studenților*”, delimităm următoarele perspective: (a) perspectiva behavioristă care evidențiază că sursele motivației sunt consecințele sociale ale

comportamentelor anterioare; (b) perspectiva cognitivă arată, că sursa motivației este consolidarea structurilor interne ale învățării (credințele); (c) perspectiva constructivistă prezintă ca sursă a motivației - curiozitatea studenților, capacitatea acestora de control asupra factorilor mediului extern” [115, p. 146]. „*Factori ce sporesc motivația studenților* se referă la elaborarea unor obiective pe termen scurt, ce facilitează concentrarea atenției; evaluarea obiectivă; stimularea curiozității epistemice și participării active; înțelegerea nevoilor; cultura organizațională a instituției de învățământ; orientarea carierei și calitățile personale” [186, p. 291]. În activitatea independentă studenții se prezintă ca și coparticipanți activi ai procesului de învățare.

Tabelul 2.5. Corelația personalizare- diferențiere- individualizare [161, p. 65]

Învățarea personalizată	Învățarea diferențiată	Învățarea individualizată
Începe cu subiectul	Cu grupe de studenți	Explorarea nevoilor individuale
Valorizează interesele, pasiunile și aspirațiile studenților	Adaptează programul la nevoile grupului	Ajustează nevoile de învățare ale studenților
Studenții iau parte activă în procesul de învățare	Instruirea explicită se bazează pe nevoile grupului	Instruirea explicită se bazează pe nevoile individului
Interacțiuni productive cu studenții pentru gestionarea procesului de luare a deciziilor	CDU adaptează studiul independent în dependență de nevoile studenților	CDU organizează lecțiile în dependență de nevoile studenților
Obiective particulare	Aceleași obiective în grup	Aceleași obiective
Studenții aleg resursele	TIC și resursele se propun pentru a susține programul de învățare	Studenții sunt dependenți de profesori în învățare
Evaluarea ca proces include componenta metacognitivă: reflectarea supra propriei învățări și stabilirea corecțiilor necesare pentru realizarea obiectivelor [205]	Evaluarea se referă la strategii diferențiate de predare	Evaluarea se referă la strategiile ce confirmă pașii în programul individual de dezvoltare

Un rol fundamental în programul de formare pentru inserția profesională începând cu etapa pregătirii inițiale revine practicii pedagogice. Mentorul din cadrul școlii - gazdă și profesorul de practică pedagogică al facultății de unde provin studenții sunt în măsură să evalueze și să susțină pregătirea acestora pentru integrarea în viața reală a școlii. Direcții de îmbunătățire a practicii pedagogice în perioada formării profesionale inițiale:

- formarea competențelor de analiză și interpretare a informațiilor cumulate la nivelul predării disciplinelor didactice și la nivelul comunicării interpersonale din unitatea de învățământ;

- formarea și dezvoltarea competențelor proprii, necesare valorizării unor exemple de bună practică și de relaționare, observate la nivelul instituției;
- dezvoltarea capacității de identificare și soluționare - singur sau împreună cu reprezentanții instituției de aplicație - a problemelor de natură didactică și de relaționare apărute în timpul practicii pedagogice;
- emiterea judecăților de valoare referitoare la statutul dobândit în cadrul colectivului de profesori al instituției de aplicație;
- dezvoltarea și aplicarea unor strategii metacognitive vizând (auto) perfecționarea competențelor în domeniul didactic și al comunicării interpersonale” [163, p.119].

Din acest unghi de vedere, „**motivația studenților poate fi:** (a) **intrinsecă** (originea sursă reprezintă însăși activitatea, satisfacția rezultă din îndeplinirea acestei activități) și (b) **extrinsecă** (originea sursei se află în exteriorul personalității și acțiunii didactice)” [115, p. 54].

Analizând caracterul schimbător al valorilor paradigmelor educației în societatea contemporană, profesorul universitar, M. Cojocaru-Borozan remarcă „sporirea permanentă a rolului „*autoeducației, autoedificării și autodezvoltării, a autocontrolului și autoreglării, autoevaluării și autocunoașterii, autoproiectării și autocorecției, a autoperfecționării și a autorealizării și a autoorganizării propriei activități de învățare*” [42, p. 110].

Aceste acțiuni de autoeducație și autoinstruire reflectă „diversitatea strategiilor de învățare ce au condus către apariția unor clasificări centrate pe achiziția strategiilor cognitive, metacognitive de învățare și strategii motivațional-afective care au ca scop auto-gestionarea emoțiilor, activarea și execuția strategiilor proprii de învățare,, [147, p. 8].

Crearea unei rețele de profesioniști în didactica disciplinelor de studiu, a unei comunități a specialiștilor în didactică prezintă o rețea de profesioniști, care se prezintă ca un mediu deschis de învățare, garantând sporirea calității formării inițiale a viitorilor profesori. În consecință, aceasta poate fi o modalitate de a atrage studenții spre cariera didactica prin creșterea calității serviciilor educaționale oferite în învățământul superior și prin realizarea unei mai bune corelări a formării inițiale cu cerințele angajatorului (școala) [163, p.152].

Există o bază solidă de cercetări cu aplicabilitate în educație, derivate din teoria autodeterminării (Ryan și Deci, 2000) relevantă pentru dezvoltarea motivației intrinseci în scopul învățării autonome. Conform acestei teorii, resursele motivaționale ale educaților sunt inerente și includ nevoile de autonomie, și competență. Nevoia de autonomie se referă la exprimarea autentică a sinelui” [66, p. 22]. Abordarea personalizată reflectă modele de predare - învățare - evaluare ce determină succesul în învățare. Cadrele didactice pot recurge la modele de predare în acord cu stilurile de învățare ale studenților [215].

Prezintă interes „*modelele învățării personalizate* care adaptează conținutul studiului

independent cu *obiectivele de învățare, conținutul, metodologia și ritmul de învățare a fiecărui student. Învățarea personalizată* arată, că instruirea este racordată la necesitățile de învățare, ajustată la obiectivele de învățare” [161]. Astfel, „*Modelul investigației de grup (Group Investigation Model)*, constituit de J. Dewey – reflectă importanța integrării sociale a personalității prin învățarea socială. Acest model generează încredere, respect față de politicile și regulile negociate, respectul demnității față de alții și de sine însuși [Ibidem, p. 87]. Un alt model care promovează un model de procesare independentă de către studenți a informației - *Modelul realizării conceptuale* de J. Bruner (*Concept Attainment Model*), care permite studenților să stabilească individual, în limitele conceptului promovat, să faciliteze dezvoltarea capacității de autoinstruire [Ibidem, p. 177]. *Modelul organizatorilor de progres* de D. Ausubel (*Advanced Organizer Model*), descrie mecanismul de formare a relațiilor dintre cunoștințele noi, capacitatea de a învăța din materialele inclusiv, din sursele media” [103, p. 277].

„În literatura pedagogică, motivația a fost explicată din diverse perspective ce au accentuat necesitățile biologice, sociale, scopuri sau valori pe care studenții le dezvoltă prin raportarea la activitatea profesională orientate spre descoperirea factorilor ce generează motivația și satisfacția în muncă, acordând un interes special corelației dintre motivație și performanță” [11, p. 14].

În acest sens, „personalizarea rezultă din calitatea relaționării dintre profesori și studenți. Profesorul este sursa principală de motivare a subiecților educației, construind în permanență competențele cognitive, metacognitive, sociale ale acestora. Profesorul modelează și formează comportamentul social, climatul socio-pozitiv al mediului de învățare, organizează și coordonează instruirea într-o direcție eficientă pentru fiecare dintre educați” [161, p. 48].

Așadar, „*statutul cadrelor didactice* migrează în funcție de extinderea paletelor de roluri profesionale. Constatăm tendința de consolidare a rolului de *co-participant al procesului de creare a cunoștințelor*, deplasând o parte de responsabilitate pe educați, transformându-i în „coautori” activi de noi cunoștințe. În mediul universitar este necesară stimularea studenților pentru activitatea independentă. În acest sens, rolul profesorului devine *adaptarea programelor de învățare la ritmul propriu*, organizarea și explorarea situațiilor de învățare astfel, încât să se realizeze sarcinile într-o perioadă de timp rezonabilă.

Un alt rol profesional este de a *organiza cooperarea în grup* [Apud: 161, p. 24]. „Din această perspectivă învățarea prin colaborare permite realizarea unor interacțiuni sociale multiple, ameliorarea comunicării interpersonale, dezvoltarea competențelor intelectuale, sociale, ameliorarea calității învățării, participarea activă, implicarea în realizarea sarcinilor de învățare, schimbul de experiențe, realizarea transferului de cunoștințe, compararea modurilor de a învăța, reformularea ideilor, asimilarea unor noi valori, dezvoltarea autonomiei și a gândirii critice, a motivației pentru învățare, consolidarea încrederii și a stimei de sine” [63, p. 130]. Se constată

„necesitatea de a angaja responsabilitatea studenților în activitatea independentă” [161, p. 14].

Autorii unor cercetări consacrate studiului independent al studenților [13], [82] menționează „importanța stimulării permanente a motivației pentru activitatea de învățare independentă, ce constituie una dintre cele mai importante probleme, considerente din care „aceasta este definită ca totalitate a motivelor, a considerațiilor sau a mobilurilor (conștiente sau nu) ce determină efectuarea unor acțiuni orientate spre realizarea anumitor scopuri” [102, p. 77]. Cercetările privind ***motivația demonstrează că la baza conduitei umane se află întotdeauna un ansamblu de mobiluri*** (trebuințe, tendințe, interese, idealuri) ce susțin realizarea unor acțiuni de autoinstruire [216].

În literatura de specialitate este definită „*motivația ca stare ce energizează comportamentul și oferă o direcție sub forma dorințelor conștiente*” [Apud: 114, p. 57]. Noțiunea de motivație se referă la „ansamblul factorilor dinamici ce determină conduita personalității umane” sau „totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” [96, p.71]. De menționat este faptul, că motivația în contextul activității profesionale este definită ca „grad de disponibilitate a angajatului de a se implica și de a depune un efort susținut în vederea atingerii unor obiective profesionale, definite individual sau organizațional” [62, p. 30].

„În mediul organizațional, este necesară armonizarea obiectivelor personale, cu cele ale grupului profesional, a căror concordanță, poate fi obținută cu ajutorul stimulilor materiali sau psiho-sociali, denumiți ca factori motivaționali externi. În funcție de natura acestora și de oportunitățile de a acoperi anumite categorii de nevoi, factorii pot fi ierarhizați în:

- (a) stimulentele economice ce includ: salarii, participarea la profit, facilități pentru obținerea diverselor bunuri materiale (credit pentru locuință, automobile). Cu ajutorul acestor stimulente de natură materială, se realizează orientarea instrumentală către performanță;
- (b) factorii motivaționali intrinseci pun în relație individul cu „sine însuși” care includ satisfacții generate de natura muncii: interesul față de postul ocupat, carieră, propria dezvoltare profesională. Factori motivaționali relaționali vizează satisfacțiile legate de prietenie, munca în grup, dorința de afiliere și de statut social. Legate strict de afect, aceste stimulente pot crea o orientare relațională a individului față de muncă, stabilind o legătură cu „alți oameni”. Astfel, motivația corect realizată, stimulează performanțele dorite de persoană, generând nu numai bunăstarea individului, ci și sentimentul de utilitate, valoare profesională și prestigiu” [102, p. 68].

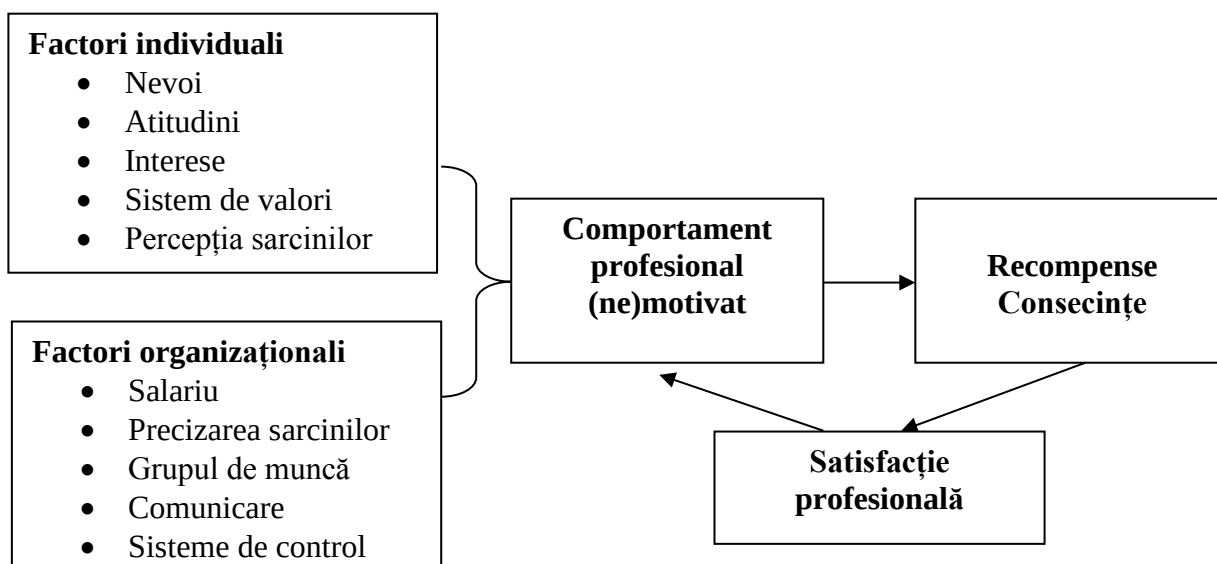


Fig. 2.6. Factorii motivaționali ai activității de învățare independentă [43, p.75]

Analiza factorilor motivaționali ai activității de învățare independentă atenționează asupra importanței „motivației cognitive care implică mecanismele percepției, gândirii, memoriei și imaginației și se exprimă prin dorința de a cunoaște și de a fi stimulat senzorial, prin explorarea și reproducerea, înțelegerea, explicația științifică a anumitor fenomene și voința de a soluționa probleme prin crearea unor produse științifice noi”.

În mediul profesional, motivația este generată de nevoia de a obține recunoașterea socială și poate apărea sub forma acceptării unor sarcini și posturi. Motivația pozitivă depinde de rezultatele obținute și generează satisfacție profesională, descrise în Tabelul 1.7.

Tabelul 2.6. Clasificarea motivațiilor [Apud: 102, p. 26]

Obiectivele/ motivației	Materială	Psihosocială	Morală	Profesională
Certitudini	beneficii materiale, siguranța locului de muncă	autoritatea socială ce derivă din postul ocupat și prestigiul organizației, a echipei în care activează.	semnificația umanitară a activității desfășurate	valorizarea profesională (talent, aptitudini, formare profesională)
Avantaje Suplimentare	facilități de ordin material pentru angajați și pentru familie	participarea la deciziile din activitatea desfășurată, statutul de a fi propriul stăpân		descoperirea de noi cunoștințe, perfecționarea competențelor: posibilitatea aplicării acestora, perfecționarea organizației profesionale

Perspectivă de dezvoltare profesională	avansare pe merit în timp relativ scurt, salarizare progresivă pe același post	notorietatea și extinderea sferei relațiilor, cunoștințelor, simpatiilor generate de activitatea desfășurată.	consacrarea unei cauze superioare, participarea la progresul social	dezvoltarea profesională și avansarea în carieră, achiziția cunoștințelor greu accesibile, desfășurarea unor activități variate, atrăgătoare, cu evident caracter competitiv.
--	--	---	---	---

În context profesional se atestă și cazuri de „motivație negativă, generată de factori motivaționali agresivi, deși aceasta reprezintă un tip de motivație, bazată pe amenințare, pedeapsă și blamare. Demotivația care se referă la procesul de alterare a motivației, generată de lipsa de interes, dificultatea și disconfortul psihologic în realizarea obiectivelor de dezvoltare profesională” [33, p. 9]. „Întrucât abordările motivației sunt diferite, teoreticienii motivației umane prezintă opinii diverse. Nici una dintre teorii nu poate fi considerată completă deși fiecare contribuie la explicația limitelor comportamentului uman” [11, p. 14], [49, p. 18].

Potrivit standardelor profesionale „cadrele didactice își vor edifica propria identitate profesională conform rolurilor prescrise de funcția didactică”, „proiectează propriul traseu de evoluție profesională” și „își realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională” [157, pp. 8-9].

În Tabelul 2.7 sunt sintetizate principalele teorii motivaționale identificate în literatura de specialitate din care rezultă valorile activității independente.

Tabelul 2.7. Teorii privind motivația pentru activitatea independentă [11, p. 7]

Categoria	Caracteristici	Teorii	Exemple
Teorii de conținut	Se referă la factorii care incită sau inițiază comportamentul motivant.	Teoria ierarhiei nevoilor. Teoria factorilor duali. Teoria achiziției succeselor Teoria ERG	Motivația prin bani, statut social și realizări.
Teorii de proces	Vizează factorii care direcționează comportamentul.	Teoria performanțelor așteptate. Teoria echității. Teoria obiectivelor.	Motivația prin pornirea interioară a individului pentru muncă, performanță și recunoaștere.
Teorii de întărire	Se referă la factorii ce determină repetarea unor comportamente	Teoria condiționării operante	Motivația prin recompense.

Prin faptul că motivația, având la bază, anumite nevoi - tensiuni și anumite acțiuni și comportamente care le realizează persoana, pentru satisfacerea nevoilor primare, cercetătorii, au

grupat teoriile motivaționale, în două mari categorii: centrate pe studiul nevoilor și centrate pe studiul comportamentelor. F.W. Taylor a formulat o serie de principii ale motivației dezvoltării profesionale: principiul selecției după capacitatea de a executa corect instrucțiunile; principiul alegerii celor capabili de performanțe ridicate utilizat în selecția și formarea profesională.

Modelul tradițional este bine caracterizat de Frederick W. Taylor. A exprimat creșterea eficienței prin două mari direcții precum uniformizarea muncii și folosirea banilor ca stimulent, deoarece argumentul savantului aborda dorința oamenilor de a avea bani, fapt ce stimulează uniform oamenii și reprezintă unica explicație a muncii. Taylor, propunea folosirea unor premii de randament, prin care erau recompensați cei ce executau mai multe produse față de norma fixată, iar persoanele care realizau erau pedepsiți prin avertismente sau concediere. Astfel, în Tab. 2.8 sunt analizate modelele de motivații umane la nivelul unor premise istorice, politici și implicații pedagogice inerente proceselor de formare profesională, în acest caz.

Tabelul 2.8. Modele de motivații umane [97, p. 14]

Modelul traditional	Modelul relațiilor umane	Modelul resurselor umane
Premise. Activitatea profesională este neplăcută pentru oameni. Puțini reușesc să manifeste creativitate, inspirație și autocontrol.	Premise. Oamenii vor să se simtă utili, importanți, să simtă apartenența la grup și recunoașterea individuală. Acestea constituie nevoi importante ale oamenilor	Premise. Oamenii doresc să contribuie la atingerea obiectivelor care au fost stabilite împreună. Unii pot fi mai creativi, responsabili în autodirecționare și autocontrol decât o cer posturile.
Politici. Sarcina de bază a managerului este de a superviza și controla subordonații, de a împărți munca în sarcini, trebuie să stabilească prioritățile și să le aplice corect.	Politici. Sarcina managerului este de a-l face pe angajat să se simtă util și important. Managerul trebuie să-și informeze subordonații.	Politici. Managerul trebuie să creeze un mediu în care membrii contribuie în limitele abilităților. Managerul trebuie să încurajeze din plin participarea la probleme importante, susținând autodirecționarea și controlul
Implicații. Oamenii pot tolera munca dacă plata este decentă. Dacă sarcinile sunt simple și oamenii sunt controlați, atunci aceștia pot depăși standardul.	Implicații în rutina deciziilor le va satisface nevoile de apartenență. Satisfăcând aceste nevoi se reduce rezistența la autoritatea formală.	Implicații. Extinderea influenței subordonaților și autocontrolul autodirecționarea și autonomia conduc la asigurarea satisfacției muncii și facilitează implicarea salariaților.

Modelul relațiilor umane pune accent pe diversificarea sarcinilor ocupaționale pentru menținerea satisfacției în muncă a angajaților. Aastă abordare se referă la motivarea personalului prin considerarea socialului. Managerii au responsabilitatea de a-i determina pe angajați să „simtă” că munca lor este importantă, este recunoscută și aducătoare de satisfacții [106, p. 75].

Teoria ierarhiei nevoilor. Piramida trebuințelor A. Maslow. Una dintre cele mai cunoscute

teorii elaborate de celebrul psiholog american A. Maslow. Inițial, în 1943, teoria trebuințelor umane conținea cinci categorii de nevoi umane, însă în 1954, A. Maslow, a re-ierarhizat piramida trebuințelor, ce conținea, în ultima versiune șapte categorii și principiul ce descrie structurarea acestora. A. Maslow a descris modul în care oamenii caută să-și satisfacă mai întâi nevoile de bază, o dată satisfăcute, aceste nevoi, încetează de a mai fi de interes, motiv pentru care atenția se deplasează treptat către altele, superioare. Din perspectiva standardelor profesionale, cadrele didactice: „respectă cadrul normativ al dezvoltării profesionale continue și de evaluare a gradului de pregătire profesională”, „își dezvoltă permanent competențele necesare realizării rolurilor profesionale asumate”, „își elaborează Planul individual de dezvoltare profesională în acord cu propriile necesități de dezvoltare profesională”, „racordează propria activitate la cerințele didacticii contemporane prin valorificarea achizițiilor profesionale inovatoare și experimentarea bunelor practici educaționale”, „prezintă rapoarte anuale privind realizarea planului individual de dezvoltare profesională și aplicarea rezultatelor acestuia în procesul educațional”, „îndrumă și consultă subiecții educaționali în conceptualizarea și implementarea unor proiecte pe termen scurt, mediu și lung” [156, p. 9].

În Figura 2.7 este prezentată structura piramidală a modelului propus de A. Maslow:

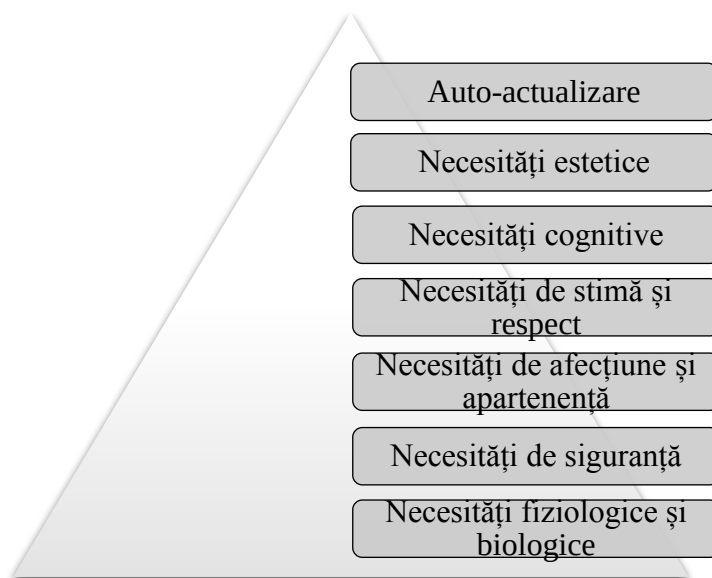


Fig. 2.7. Piramida trebuințelor lui A. Maslow [202, p. 73]

Trebuințele fiziologice sunt cele fără satisfacerea cărora, ființele umane nu ar putea supraviețui: apă, hrană, oxigen, adăpost, îmbrăcăminte, temperatura adecvată. Trebuințe de securitate, reflectă trebuința de a fi în afara pericolelor, de a trăi într-un mediu protector, sigur, ordonat, stabil, previzibil, la un serviciu sigur, la un viitor sigur, garantat de asigurări medicale și sociale, dar și necesitatea de a avea o filosofie sau religie care îi permite omului să dea sens diferitelor lucruri sau evenimente. Trebuințe sociale, legate de apartenența la grup și dragoste;

nevoia de a fi împreună cu alții; de a aparține unui grup sau unei categorii sociale, de a fi acceptat de alții, care să-i ofere companie, comunicare, afectivitate, dragoste(familie, prieteni, colegi, vecini). Trebuințe de apreciere și stimă, se divizează în două tipuri de caracteristici:

a) stima de sine prin sine - este nevoia individului de a se autoaprecia și stima, de a fi mândru de ceea ce este și face, de a se simți puternic, competitiv, independent de alții, capabil să facă față vieții:

b) stima de sine prin alții/de statut- reprezintă nevoia de a fi respectat și admis de alții, de a avea prestigiu, o bună reputație, un statut social ridicat, de a fi apreciat și recunoscut; trebuințe de cunoaștere: de a ști, a explora, a înțelege și a explica; trebuințe estetice: de simetrie, ordine și frumos; trebuințe de autoactualizare: nevoia de a utiliza și dezvolta propriul potențial și talentul, de a contribui la interesul umanității, progresului, cu toate elementele personalității noastre. Fiind cele mai complexe și greu de atins, se referă la împlinirea profesională, la atingerea năzuințelor și la autodepășire” [126, p. 143].

Clasificarea realizată de A. Maslow, pornește de la nevoile inferioare-concrete, comune, puternice și se finalizează cu nevoile superioare- mai puțin evidente și prompte în manifestare. Însă, mai există și un principiu care explică ierarhizarea acestor nevoi ce se exprimă prin următoarele:

a) O trebuință este cu atât mai improbabilă, cu cât este mai continuu satisfăcută. Urmează că, nevoile care motivează, sunt cele nesatisfăcute. În organizații, angajații, sunt cu mult mai motivați și entuziaști prin ceea ce caută, decât prin ceea ce au dobândit deja;

b) O trebuință, nu apare ca motivație, doar dacă cea inferioară ei, a fost satisfăcută. În organizație, motivația legată de securitate este puternic activată, celelalte nevoi pierzându-și forța de motivație. Nu poate fi prioritar nevoia de afeliere, dacă este riscul șomajului.

c) Apariția unei noi trebuințe, după satisfacerea celei anterioare, nu se realizează brusc, ci gradul. Procesul motivațional, deși gradat și eșalonat în timp, în funcție de satisfacere al trebuinței, permite declanșarea simultană a două sau mai multe trebuințe. Acest fenomen, asigură o anumită dinamică comportamentului uman, respectându-se în plan subiectiv în apariția satisfacției.

d) Ordinea nesatisfacției poate varia în timp pentru o persoană sau pentru indivizii din diferite societăți. În funcție de cultura națională sau regională, în unele societăți pot avea prioritate, necesitățile de securitate, în timp ce în altele, prioritate poate fi nevoa de stimă.

e) Persoanele cu aceleași necesități pot exprima comportamente diferite de satisfacere a lor.

Câteva necesități trebuie satisfăcute permanent (somn, hrană, adăpost), deoarece satisfacerea acestor trebuințe funcționează continuu și determină oamenii să-și poată orienta eforturile spre satisfacerea unor nevoi de ordin superior [209, p. 49].

Menționăm o altă concepție despre structura trebuințelor umane, dezvoltată în teoria lui Alderfer – ERD. Pornind de la modelul ierarhiei nevoilor, C.P. Alderfer comprimă cele șapte trepte ale piramidei lui A. Maslow, în trei niveluri, Tabelul 2.9:

Tabelul 2.9. Ierarhia nevoilor [126, p. 41]

Nevoi de existență „E”	Nevoi de relaționare „R”
Nevoi de dezvoltare, inclusiv, profesională „D”	
- Nevoia de creație - Nevoia de exprimare a experienței - Nevoia de exprimare a personalității - <i>Nevoia autorealizare</i> - <i>Nevoia de autoactualizare</i>	

Modelul integrativ (Jesus, Lens, 2005) are ca dimensiuni teoretice de sprijin modelul neajutorării învățate, reformularea atribuirii motivaționale și modelul așteptare–valoare sau modelul discrepanței motivaționale. Pe lângă acestea, autorii mai includ în model două aspecte: autoeficacitatea lui A. Bandura (1977) și motivația intrinsecă a lui Deci și Ryan (1985). Autorii explică că autoeficacitatea rezultă din atribuirile pe care le face personal, iar convingerile, puterea autoeficacității formează bază pentru așteptările de performanțe. Motivația intrinsecă a profesorilor are rădăcini în autodeterminarea și orientarea cadrelor didactice spre profesia aleasă. Cu cât este mai mare dorința personală să continue cariera didactică cu atât va fi mai crescută motivația intrinsecă [188, p. 125]. Prin urmare, în profesia didactică motivarea persoanei coordonate de motivația intrinsecă – dependentă de dorința personală și convingerile autoeficacității – sunt un raport de interdependență [19, p. 34].

Teoria motivațională a lui Alderfer, oferă o sugestie importantă privind comportamentul: când nevoile de un anumit nivel ale unei persoane nu pot fi satisfăcute, atenția acesteia trebuie orientată spre satisfacerea altor nevoi ce aparțin unui nivel diferit. În caz dacă, nevoia de afirmare a unui angajat nu poate fi satisfăcută, din motive obiective, managerul, trebuie să-l orienteze spre o activitatea care îi permite afelierea la un anumit grup sau să-i ofere un salariu sporit, car poate satisface, în același timp, mai multe nevoi din categoria celor de existență. Factori de motivație sau de creștere, intrinseci- se referă la conținutul muncii precum promovarea recunoașterea contribuției și a efortului în muncă sau dezvoltarea carierei; ei nu provoacă insatisfacție atunci când lipsec, dar accentuarea prezenței lor, pot declanșa satisfacția în muncă [47, p. 48-51].

Tabelul 2.10. Factori motivaționali ai formării profesionale a cadrelor didactice

[Apud: 126, p. 51].

Factori	Relația cu munca și mediul	Conținut	Determinante ale satisfacției și insatisfacției
De igienă	- extrinseci - stabilesc relația cu	- salarii și alte câștiguri; -securitatea muncii; -condiții de muncă;	Prezența lor nu aduc satisfacție;

	mediul organizațional	- statut social; - politica de personal; competiția profesională a superioarilor ierarhici; - relații cu superiorii, colegii sau subordonații.	În absența lor apare insatisfacție
De motivație	Intrinseci - stabilesc relația individului cu sine și cu ceilalți	- munca prestată; - responsabilitățile asumate; - promovare; - recunoașterea contribuției și a efortului; - dezvoltarea carierei.	Produc satisfacție când sunt prezenți Absența lor nu conduce la insatisfacție.

În concluzie, putem menționa că teoria motivațională a lui Herzberg este utilă pentru înțelegerea strategiilor de motivare; cercetătorul afirmă că beneficiile salariale au drept efect inducerea satisfacției, dar nu a motivării. Motivarea este legată de sentimente de creștere și dezvoltare profesională. S-a ajuns la concluzia că „nevoia de realizare, respectiv și performanță, nu sunt ereditare, oamenii pot fi învățați să-și dezvolte o motivație puternică în direcția dată”.

„Teoria atribuirii este recentă, inițiatorul fiind americanul F. Heider. Atribuirea este procesul prin care se interpretează cauzele percepute ale comportamentului uman. Potrivit autorului, comportamentul uman este determinat de o combinație al forțelor interne și externe:

- forțe/atribuiri interne: se referă la atributele personale precum abilități, talente, suma efortului și a oboselii;
- forțele/ atribuiri externe: includ factori de mediu, reglementările și politica organizației, relațiile cu alții” [40, p. 175].

Cercetătorul C. Coats (1997) evidențiază „criterii ce stau la baza atribuirii:

A. diferențierea, reflectă cât de diferite au fost eforturile și comportamentele dezvoltate de diferite persoane din organizații. Acest criteriu se referă la forțele interne ale comportamentului;

B. consensul, descrie în ce măsură acțiunile sau comportamentul pot fi controlate. Ex: cât de stăpînit pe sine poate fi o persoană în cazul anunțului de concediere sau de schimbare a locului de muncă. Acest criteriu se referă la capacitatea de control al individului asupra forțelor interne;

C. consistența, indică rezultatul combinației dintre factorii interni ai personalității și caracteristicile situației motivaționale create de factorii externi.

D. În evaluarea sarcinilor performante, un rol deosebit asupra comportamentelor se datorează unor factori stabili sau instabili:

E. factori stabili, țin de trăsăturile constante ale personalității, ca și de dificultatea sau accesibilitatea muncii prestate;

F. factori instabili, se referă la dorința de depune sau nu, un anumit efort și la plăcerea sau repulsia de a desfășura activitățile cerute” [Apud: 121, p. 104].

„Modelul așteptării lui Porter și Lawler, apare în continuitatea teoriei așteptărilor lui V. H. Vroom. Autorii precizează că, efortul cheltuit nu conduce direct și automat la performanță. Performanța profesională, este influențată de trăsăturile de personalitate, de abilitățile individului, de modul în care este perceput rolul său în organizație. Porter și Lawler sugerează că performanța este cea care conduce la satisfacția în muncă [13, p. 32-33]. Autorii acestei teorii, echivalează motivația, satisfacția și performanța ca variabile separate, explicând relația dintre ele. Așteptarea este rezultatul multiplicării efortului pentru performanța așteptată, „E-P”, cu forța motivațională obținerii performanței” [56, p. 175]. Din perspectiva acestor teorii, învățarea autodirijată a studenților este o învățare autoresponsabilă, deoarece probabilitatea recompensei prin evoluția în carieră este evidentă în cazul automotivării pertinente pentru învățarea autonomă pe parcursul întregii vieți. În această ordine de idei, motivația este determinată de voința puternică de a obține succese și variază în funcție de natura responsabilităților, de voința de atingere a obiectivelor.

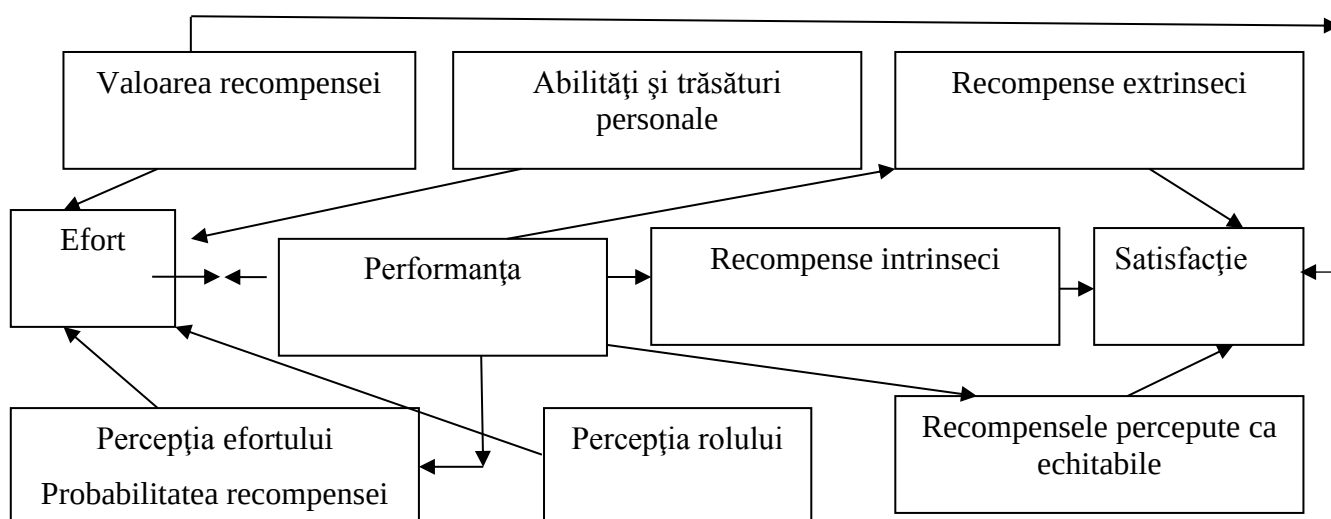


Fig. 2.8. Percepția efortului și probabilitatea recompensei [Apud: 95, p. 65]

„Motivarea afectivă vizează latura afectivă, concentrându-se asupra nevoilor sale de ordin sentimental în cadrul profesional și se realizează într-o corelație cu motivațiile moral-spirituale, fiind centrată pe satisfacerea așteptărilor „sentimentale” ale salariaților, cu un rol energizant major în munca fiecăruia” [203, p. 18].

Motivația profesională are ca sursă stimulatorie condițiile de muncă. „Majoritatea persoanelor își organizează viața în funcție de contextul muncii, care direcționează și restrânge mobilitatea, determină standarde de viață și afectează relațiile de prietenie. Munca este interpretată ca un consum de energie în vederea realizării unui scop, ca un raport energetic între organism și mediu cu sens adaptativ. Dacă o persoană nu este stimulată și direcționată de o forță internă pentru

a se angaja în muncă și a obține rezultate bune, ea nu va fi eficientă. Oricât de motivată ar fi o persoană, dacă nu deține informații și abilități, dacă nu știe cum să le folosească, este greu de presupus că ar obține rezultate bune. Motivația are o serie de caracteristici: intensitatea, durata și persistența, care în mod sigur vor influența rezultatele activității. Persoana cu o motivație puternică va obține rezultate mai bune decât persoanele cu o motivație slabă” [97, p. 420], [44, p. 166]. „Problematizarea, conversația, discuția, aprobarea și dezaprobarea, stimularea interogațiilor studenților, dialogul viu și autentic dintre profesor și studenți, activitatea în grupuri sunt menite să activeze studenții și, în egală măsură, să creeze situații de cooperare. Organizată sau spontană, cooperarea între studenți există și se cere a fi dirijată în scopuri formative. Forma superioară de organizare a cooperării este munca în grupuri sau în echipe” [64, p. 72].

„Programele de formare inițială a profesorilor trebuie să atragă cei mai bine pregătiți candidați. O pregătire a profesorilor de nivel înalt este una dintre cele mai importante metode de atragere și recrutare a celor mai buni studenți. Pentru a prelungi durata pregătirii inițiale a profesorilor, guvernele ar trebui să investească în dezvoltarea profesională continuă. Dacă pregătirea inițială a profesorilor nu este făcută la un nivel suficient de înalt, programul de pregătire nu va mai fi atractiv pentru cei mai calificați candidați. Mai mult decât atât, pregătirea inițială a profesorilor trebuie să doteze profesorii cu competențele și abilitățile necesare pentru a deveni într-adevăr practicanți reflexivi și astfel să fie motivați pentru a se angaja în obținerea beneficiilor complete ale dezvoltării profesionale continue. La începutul precum și pe durata programului de licență, instituțiile pentru pregătirea profesorilor trebuie să stabilească cadrul general, dar și așteptările pe care le au în legătură cu eforturile și realizările studenților; instituțiile trebuie să facă totul pentru a se asigura că studenții, viitorii profesori, rămân motivați și într-adevăr devotați profesiei didactice. Este, de asemenea, necesară asigurarea asistenței, în primele stagii, pentru cei care nu reușesc să facă față studiilor” [163, p. 41].

„Studenți cu vârste mai mari sunt mult mai susceptibili să studieze în programe cu durată redusă prin comparație cu cei care au vârste mai mici. La nivelul țărilor SEIS, mai puțin de 20 % dintre studenții cu vârste cuprinse între 18 și 23 de ani studiază în programe de studii cu durată redusă” [44, p. 158]. Creșterea calității resurselor umane în educație nu se poate realiza decât prin creșterea atractivității pentru cariera de cadru didactic. Pentru a avea o resursă umană de calitate este nevoie de trei lucruri care să se desfășoare în același timp: *este nevoie de o resursă umană care să fie bine pregătită, care să fie corect selectată și care să fie corect răsplătită din punct de vedere financiar.* (sursa: Eurydice, 2004: *Păstrarea atractivității profesiei didactice în secolul XXI - volumul 4. Profesia didactică în Europa: profil, tendințe și preocupări*) [163, p. 81].

Sintetizând referințele semnificative la temă, „organizarea și coordonarea, antrenarea, stimularea unei instruirii centrate pe învățare, pe activitatea directă și îndrumată a educaților se pot

evidenția ca fapte de ordin metodologic:

- Educații să beneficieze, în mediul creat, chiar inițial de materiale-suport distribuite, sintetizate și accesibilizate, de instrumente pentru cercetarea și manevrarea proprie a informațiilor necesare. Dar să fie antrenați apoi într-o varietate de dezbateri și activități interactive, prin flexibilitate în acomodarea cu educatorul și cu ceilalți, prin ajustarea soluțiilor la particularitățile educaților, prin raportarea la așteptări și la standardele date, prin analiza critică a experiențelor realizate, prin folosirea reflecțiilor, a feedbackului.

- Paradigma priorității învățării poate avea și alte direcții metodologice de abordare, prin analiză critică: a succesului instituțional și a calității pregătirii educaților, a gradului de asumare a responsabilității în învățare a către educatul însuși, a accesului la diferitele servicii educaționale, a modului de organizare a timpului necesar fiecărui educat pentru învățare, a modului de sprijinire a construcției învățării, a modului de folosirea a TIC în învățare, a modului de evaluare a noii învățări, a modului de proiectare a activității, a metodologiei de învățare prioritară, a rolului colaborării în învățare, a rolului interdisciplinarității, a modului de personalizare a învățării, a modului de raportare la contexte, a modului de organizare a climatului necesar.

- Prioritatea acordată formării competențelor necesare pentru învățarea continuă, prin crearea mediului facilitator construirii cunoașterii prin operare directă cu informațiile și materialele-suport date, prin utilizarea comunicării variate, a gândirii critice și a rezolvării de probleme din contexte reale, prin evaluarea proceselor și a metodelor, a progresului. Activitatea educatorului este mereu marcată aici de reflecție, de relația diagnoză-intervenție-reglare, de identificarea și folosirea erorilor, de oferirea de oportunități, de recursul la comunicare și colaborare cu educații, de asigurarea serviciilor de sprijin, facilitare, consiliere, mentorat, încurajare curriculară și extracurriculară.

- Pe fondul pedagogic creat, este justificat atunci apelul și la diferite metode care îl pun pe educat să învețe prioritar singur sau colaborativ, prin cercetare anumite probleme ale conținutului curricular, restul putând fi predat clasic de către educator (nu se elimină alternanța predare clasică-învățare activă). Astfel, cercetări de metodologie practică au confirmat rolul unor metode de învățare directă: studiul individual bazat pe diferite tehnici, studiul de caz, învățarea în grup, dezbaterile, jocul didactic, alcătuirea de jurnale și portofolii, efectuarea de listări și reprezentări grafice (organizatori grafici), rezolvarea de sarcini în perechi, integrarea în discuții-panel, redactarea de lucrări scrise, proiecte sau reportaje, interpretarea de roluri variate, apelul la autoverificare și autoevaluare critică, formularea de reflecții și aplicații proprii, luarea de decizii, asumarea de responsabilități, inițierea și rezolvarea de cercetări individuale, apelul la modelare ș.a.

- Dacă această orientare a metodologiei învățării este către formarea competențelor prin

construirea înțelegerii, atunci putem găsi și alte microparadigme derivate: a realizării de interrelații prin comunicare, a transferului de achiziții, competențe anterioare și în alte situații sau sarcini, a valorificării semnificației achizițiilor în contexte școlare și extrașcolare reale sau a deschiderii lor către alte activități, a metacogniției, a diferențierii” [89, p. 97-100].

Din aceste rațiuni, în „conceptualizarea programelor de formare a cadrelor didactice, ar trebui să se țină cont și de caracteristicile învățării la vârsta adultă, având în vedere, că aceste programe se desfășoară în regim postuniversitar (cu studenți adulți)”; „a învăța să înveți este o paradigmă oportună și la vârsta adultă, când se face resimțită nevoia învățării, a acumulării de cunoștințe și capacități în vederea dezvoltării profesionale”; „învățarea produce schimbări relevante la cel care învață: schimbări „intelectuale” (dobândirea de idei noi sau o anumită reorganizare a ideilor, schimbări de atitudini - oamenii ajung la o apreciere diferită și la sentimente mai bune despre un subiect, modificări în priceperi – cel care învață devine mai eficient”. „Adulții sunt investiți cu responsabilitatea propriei formări, participând semnificativ și responsabil la activitățile desfășurate în acest sens. Educatorii adulților sunt încurajați să asigure învățarea invitând la participare activă în propria formare. Disponibilitatea pentru învățare se bazează pe convingerile adulților, conform cărora, pentru a promova în carieră și/sau în viața socială, pentru a dobândi un statut social mai ridicat. Adulții se angajează în programe de formare, dacă întrevăd obținerea unor „beneficii” care să le satisfacă scopurile vizate. Aceștia urmăresc să dobândească prin învățare, noi competențe pe care să le valorifice și care să le aducă câștiguri în plan socio-profesional și personal. Motivația adulților pentru învățare este predominant intrinsecă și determină angajarea acestora în activități de învățare autonomă din proprie inițiativă, conștienți fiind că formarea lor continuă este condiția *sine qua non* a integrării de succes. Adultul învață pentru a evolua profesional” [114, p. 4-5].

„Factorii motivaționali pentru învățarea independentă se referă la:

- „Motivația învățării este influențată de starea emoțională individuală, de interese și scopuri, de modul de gândire, de aspirații, expectanțe pentru succes, după obținerea de informații asupra calității procesului de învățare autoreglatoare care influențează calitatea gândirii și facilitează performanța. În sens opus, este influențată de emoțiile negative de învățare, de anxietate, care orientează spre sarcini particulare”;

- „Gândirea flexibilă superioară, curiozitatea naturală contribuie la motivarea internă a învățării, fiind facilitată și stimulată de sarcinile complexe, dificile și noi, relevante pentru interesele și capacitățile personale, constituind o cale de afirmare și autocontrol”;

- „Motivația determină concentrarea, efortul, dozarea, rezistența, mobilizarea fără coerciție, în rezolvarea sarcinilor, efortul fiind indicatorul major al motivației învățării, pentru că investeste energie, strategii optime, persistență în timp, cu atingerea sau depășirea standardelor de înțelegere, ghidează activitățile de autoinstruire” [89, p. 105]. „Cunoașterea științifică a factorilor motivaționali

implicați în alegerea carierei didactice contribuie la îmbunătățirea programelor de formare și la creșterea calității procesul didactic” [114, p. 15].

Contextul formării profesionale a cadrelor didactice implică „educația superioară bazată pe competențe ce presupune dezvoltarea în spiritul profesionalizării pe diverse dimensiuni conjugate în planul psihologiei învățării pentru explicația proceselor de formare propriu-zisă a variatelor aspecte ale profesionalismului pedagogic. Principiile didactice cu pronunțată tentă normativă care necesită abordări în sensul prescripțiilor acționale vizează: „principiul intuiției, a însușirii active a cunoștințelor prin activități de cercetare și inovare a strategiilor autoinstruirii”. Un rol aparte în demersul descoperirii factorilor stimulativi ai învățării autodirijate se referă la *principiul învățării prin acțiune* care analizează corelația elementelor procesului educațional, *principiul construcției structurilor intelectuale* prin succesiunea logică a demersului constructivist: învățarea reflexivă, observațională, învățarea unor strategii, învățarea prin cercetare”. „Important de reținut în cheia cercetării este raportul interdependent și trecerea de la motivația extrinsecă la motivația intrinsecă, centrarea pe rezultatele învățării pentru a atinge performanța pragmatizării învățării care își are originea în autosusținerea traseului profesional de dezvoltare profesională” [3, p. 11-16].

„Nu toate categoriile de factori și condiții au aceeași importanță în procesul învățării. În anumite momente, unele capătă o relevanță mai mare și au valoare pe termen lung, în timp ce altele sunt semnificative pe termen scurt, raporturile putându-se inversa. Reținem însă faptul că toți factorii menționați influențează, condiționează sau determină, în anumite limite, progresul în învățare, ritmul, eficiența și echilibrul componentelor pe ansamblu. Dintr-o perspectivă dominant formativă, condițiile învățării pot fi înțelese până la un punct drept cauze ce generează diferențieri în procesualitatea, rezultatele și transferabilitatea învățării care se pot grupa în: condiții psihologice diferențiate de însuși procesul instruirii, respectarea acestora înseamnând, „să luăm în considerare poziția individuală a educaților în cadrul procesului de învățământ, să adaptăm obiectivele, să respectăm diferențele individuale ale capacității de învățare”; condiții psihologice de natură socială cu accent pe valoarea acestor condiții care se bazează pe influența semnificativă pe care o au asupra învățării maturizarea intelectuală, modelele culturale asimilate și alți factori; condiții procesual-pedagogice, din care reținem ca importante motivația pentru învățare, organizarea rațională a activității independente, metodologia predării-învățării-evaluării” [112, pp. 57-58]. Vom analiza factorii vizați plecând de la ideea, că formarea profesională inițială a cadrelor didactice are semnificația unui proces nespecific (în sensul implicațiilor afective) de mobilizare a capacității de autoinstruire pentru a crea o stare psihologică optimă favorabilă activității independente. În concluzie, putem rezuma că teoriile motivației, credibile și consistente sub aspectul argumentării științifice converg spre studiul angajamentului motivațional. Este necesar ca studenții să conștientizeze că, pentru a stabili și a menține un sistem de motive, este necesară o permanentă revizuire a scopurilor și a eforturilor.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Abordarea curriculară a formării profesionale în procesul activității independente a studenților în capitolul 2 a permis constatarea despre anumite dificultăți de proiectare curriculară a activității de învățare independentă a studenților pedagogi. Au fost identificați și descriși factorii de impact asupra dezvoltării competenței de autoinstruire la studenți prin evidențierea strategiilor de învățare independentă pe care studenții le utilizează. Condițiile pedagogice ale formării profesionale prin consolidarea competenței de autoinstruire (învățarea independentă) a studenților vor fi concepute din perspectivă metacognitivă, psihopedagogică (didactică) și (self) managerială.

Cercetarea experimentală a activității independente a masteranzilor pedagogi ca resursă în formarea profesională a condus la constatarea înțelegerii insuficiente a problematicii învățării academice, fapt care generează pregătirea modestă a studenților pedagogi în aplicarea strategiilor de învățare independentă. Aceasta ne-a îndemnat să optăm pentru o pregătire teoretică, în acest sens, a masteranzilor pe dimensiunea „*cultura învățării academice*” ce ar contribui la formarea metodologică a studenților pentru autonomizarea învățării independente.

Eficientiza învățământului superior prin autoinstruirea studenților presupune selectarea unor strategii specifice învățării autonome și conceperea unor condiții pedagogice organizate pe două coordonate pedagogice: a) dezvoltarea prin educația universitară; b) dezvoltarea prin autoinstruire, valorizate în context universitar. Aceasta ar putea contribui la sporirea șanselor de integrare profesională a absolvenților pentru a putea să facă față multitudinii de responsabilități și ar determina adaptarea și autoeficiența socio-profesională în condițiile competiției profesionale. Prioritatea cadrelor didactice universitare va deveni consilierea studenților în vederea dezvoltării competenței de a învăța autonom pentru a rezista provocărilor educației contemporane.

Din perspectiva gradului de formare profesională a masteranzilor (în planul competențelor măsurate experimental, necesare pentru activitatea independentă) scopurile pedagogice orientate spre avansarea în carieră prin învățarea autodirijată vizează finalitatea unor acțiuni de autoeducație complexe, declanșate în cadrul procesului de învățământ superior având caracter: *practic*, angajând direcțiile principale de acțiune ce susțin planificarea autoinstruirii: *strategic*, evidențiind liniile generale de inovație ce asigură perfecționarea procesului de învățământ *și operațional*, delimitând criteriile de elaborare a obiectivelor generale ale procesului de învățământ, care susțin proiectarea pedagogică și determină proiectarea coerentă și stimulativă a activității independente a masteranzilor.

3. TEHNOLOGIA ACTIVITĂȚII INDEPENDENTE A STUDENȚILOR PEDAGOGI

Capitolul prezintă rezultatele cercetării teoretico-experimentale privind tehnologiile învățării autonome din perspectiva pedagogiei postmoderne a învățământului superior care orientează spre valorificarea strategiilor didactice universitare centrate pe nevoile de învățare ale masteranzilor ce asigură explorarea particularităților psihologice individuale și ale grupului de masteri. Prin descrierea condițiilor pedagogice valorificate în practica universitară de formare profesională prin activitatea independentă a masteranzilor de la Programul de studii universitare de masterat „*Educația pentru carieră universitară*” și „*Pedagogia culturii emoționale*” aducem argumente fondate de explorare a preceptelor paradigmei curriculumului și a paradigmei constructiviste care implică reconsiderarea permanentă și valorificarea strategiilor de activitate independentă și de instruire prin cercetare în spiritul învățării autodirijate și autonome în învățământul superior. Dinamica semnificațiilor motivației pentru învățarea autodirijată rezultă din teoriile motivației care, într-un cadru universitar concret permit interpretări pluriaspectuale. Cercetarea este orientată spre atingerea optimului motivațional al masteranzilor la nivelul: (a) motivației ca impuls individual; (b) motivației ca răspuns la mediul de învățare; (c) motivației ca sistem dinamic și a (d) motivației ca realitate observabilă, măsurabilă sau ascunsă și greu măsurabilă etc. Eficacitatea monitorizării atente a motivației pentru activitatea independentă va crește dacă vor fi luate în considerație aspecte de principiu: consolidarea raportului scop – motive de învățare, fixarea progresivă a unor obiective pe termen scurt, mediu și lung, evidența evoluției progresive a autonomiei și asertivitatea profesională a masteranzilor.

Analiza oportunităților demersului investigativ formativ a determinat examinarea unor „strategii didactice interpretate ca și acțiuni operaționale flexibile, racordate la obiective prin care se creează condiții necesare generării învățării, a schimbărilor de conduite în contexte didactice particulare; vizează specificări acționale în vederea eficientizării activității educaționale; constituie o schemă procedurală orientată să prefigureze o situație educațională în condiții pedagogice ce se pot modifica; presupun intenții, resurse, modalități de activare a acestora, combinare și suscitare a unor dispozitive „*productive*” de cunoaștere, mobiluri, credințe și valori” [18, p. 45-46]. Din această perspectivă „relevanța, profunzimea și eficiența activității independente a studenților depinde în mare parte de proiectarea curriculară a activității independente la nivel teleologic, la nivel de conținut și, în special, la nivelul unor strategii specifice de gestionare a procesului de învățare autodirijată stimulativă în sensul sporirii calității sistemului de competențe profesionale, măsurabile prin anumite capacități cu valoare operațională care indică un anumit grad de autonomie profesională. Astfel vectorii axiologici ai activității independente a studenților corelează în măsura, în care, pot servi ca indicatori și descriptori ai învățării autodirijate și autoreglatoare deoarece câmpul universitar avansează exigențe convergente și contradictorii” [12].

3.1. Strategii de dezvoltare a capacităților de învățare independentă în universitate

Direcțiile actuale de evoluție a învățământului centrat pe cei ce învață angajează treptat un echilibru între autoritatea cadrelor didactice universitare (CDU) și gradul de autonomie al studenților modificând substanțial rolul acestora în propriul traseu de formare. „Din sursă și transmițător de informații, CDU se transformă într-un ghid, facilitator și designer al experiențelor de învățare ale studenților. Stabilirea echilibrului între autoritatea profesorului și gradul de autonomie al studenților are încă o consecință importantă – asumarea de către student a responsabilității pentru rezultatele învățării, trecerea lui pe poziția de subiect al propriei învățări spre maturitatea intelectuală exprimată în traseul individual de formare profesională” [25, p. 17].

Din aceste considerente „strategia didactică presupune valorificarea competență a metodelor, procedeeelor și a tehnicilor de învățare autonomă pe dimensiunile: (a) *epistemologică* (un construct teoretic, congruent intern și coextensiv anumitor reguli științifice); (b) *pragmatică* în sensul, că suita de intervenții didactice, rezonantă cu situațiile didactice concrete trebuie să le modeleze eficient; (c) *operațională*, în sensul, că strategia trebuie să „adune” operații, să le coreleze și să le exploreze maximal în vederea generării efectelor scontate; (d) *metodologică*, întrucât strategia se va compune prin asamblări de metode didactice compatibile” [18, p. 47].

Analiza oportunităților metodologice ale învățământului superior în vederea proiectării activității independente ale studenților, se constată, faptul, că „elementul de bază în triada predare-învățare-evaluare în universitate este învățarea”, rațiuni din care, procesul de formare va fi orientat spre masteranzi. Învățarea nu presupune doar transmiterea de informații transformate ulterior în cunoștințe, ci este un proces amplu ce produce modificări în comportamentul studenților. Pentru învățarea eficientă trebuie formate capacități de învățare, învățarea profundă declanșându-se atunci, când studenții lucrează independent. „La învățarea eficientă contează mai mult nu atât ceea ce se învață, ci *cum* se învață (având în vedere strategiile de autoreglare a învățării studenților). De aceea un rol important îl au strategiile de învățare, care, fiind aplicate corect, formează/dezvoltă deprinderi de lucru independent ale studenților (LIS)” [176, p.106].

„Strategiile de predare-învățare-evaluare universitară definesc procedurile generale care permit transmiterea formarea capacităților de autoinstruire, care definesc eficiența efortului de autoformare. Există o corelație de corespondență între acestea, în virtutea faptului, că autonomia învățării studenților reflectă calitatea predării și a evaluării, în special, valoarea efortului de învățare a acestora. Integrată organic în procesul instructiv-educativ, evaluarea are o pondere însemnată în activitatea cadrelor didactice, care se ridică, după cum susține Ion T. Radu *Didactica modernă*, până la nivelul de 40%. Menirea evaluării este de a conduce la înregistrarea efectelor acțiunii didactice și la aprecierea acestora în perspectiva obiectivelor urmărite” [111, p.236].

În opinia cercetătoarei M. Bocoș (2009), „angajarea nemijlocită a profesorului în cercetări pedagogice, îmbinarea sistematică a predării cu cercetarea, generează efecte benefice în direcția autoformării profesionale continue” [15, p. 8]. Din această perspectivă, documentul *„Principiile europene comune pentru competențele și calificările profesorilor”*, stipulează: „cadrele didactice ar trebui integrate într-un continuum profesional de învățare pe tot parcursul vieții (ce include formarea inițială a profesorilor, mentorat și de dezvoltare profesională continuă), pentru a dobândi toate competențele necesare profesiei de cadru didactic (ENTEP, 2009). Astfel, metodologiile programelor de pregătire pentru profesia didactică universitară ar trebui să aibă un caracter inovator, educația fiind orientată spre domeniile care sprijină dezvoltarea competențelor reflexive, capacitatea de analiză a situațiilor critice prin acțiuni de cercetare” [114, p. 9]. Din acest unghi de vedere, după cum menționează V. Cabac (2015), „metodele clasice de predare-învățare (explicarea materiei noi, interogarea orală cu notă, lucrarea de control ș.a.) nu sunt eficiente în cazul învățământului centrat pe student. Accentul trebuie pus pe strategiile de proiectare, cercetare, profesionalizare” [25, p. 16]. Cercetătorul D. Dumulescu (2019) subliniază importanța „dezvoltării autonomiei studenților care „implică încurajarea identificării și realizării scopurilor personale de învățare. Profesorul eficient realizează acest deziderat prin formularea oportunităților de alegere, explicarea raționamentului din spatele sarcinilor de învățare, empatie și respect pentru ideile studenților. În această perspectivă „predarea bazată pe susținerea autonomiei studenților (*autonomy-supportive teaching*) presupune: motivație pentru învățare, gestionarea eficientă a timpului, concentrarea sporită și performanțe bune. O altă metodă de a dezvolta autonomia este minimalizarea presiunii prin evaluări și facilitarea unui climat educațional fără control extern prin maximizarea percepțiilor studenților că dețin controlul asupra propriului proces de învățare. De asemenea, relevarea utilității conținutului învățat și implicarea în experiențe practice ce facilitează internalizarea învățării” [66, p. 20-21]

„*Curriculumul pedagogic universitar* prezintă viziunea științifică actualizată care riguros structurează obiective, conținuturi și tehnologii de formare profesională inițială a cadrelor didactice. Cucoș C. definește „tehnologiile educaționale ca spectru al mijloacelor de învățământ utilizate în activitatea didactică” [54]. Cercetătorul S. Cristea (2010) precizează semnificația „*mijloacelor de învățământ* ca instrumente selectate și adaptate pedagogic pentru realizarea activității de predare-învățare-evaluare în scopul atingerii unor obiective pedagogice” [48]. „Abordarea curriculară a activității de învățare independentă permite valorizarea laturilor: afectivă, volițională, motivațională și socială a personalității studenților”. „Strategia didactică reprezintă o direcție de orientare a influențelor pedagogice, pe baza cărora profesorul elaborează un proiect de activitate cu elevii în vederea realizării eficiente a învățării” [176, p. 106]. „Pentru studenți strategia de învățare autonomă reprezintă modul în care aceștia selectează, dobândesc,

organizează și integrează noi cunoștințe în structurile cognitive proprii” [Apud; 176, p. 106]. „Strategiile de învățare individuală diferă după tipologia lor, particularitățile specifice, gradul de aplicabilitate, având în comun o serie de caracteristici: (a) sunt comportamente dezvoltate intenționat/voluntar, urmărind atingerea unor scopuri particulare; (b) sunt generate de persoană și implică în egală măsură activismul și controlul acesteia; (c) antrenează abilitățile cognitive (skill) și motivaționale (will), care sunt aplicate în mod selectiv și flexibil; (d) frecvent sunt tactici asistate social (de profesori, colegi, experți) în rezolvarea de probleme; dezvoltarea lor presupune obligatoriu automatizarea și transferul în variate domenii, situații și sarcini” [8, p. 68].

La ora actuală, literatura pedagogică prezintă taxonomii ale strategiilor didactice în opinia diferitor autori: Potolea D. (1998), Cerghit I. (1998), Joița El. (1998), Cristea S. (1999), Negreț - Dobridor I. (2009) etc. Se constată, că „marea diversitate a clasificărilor rezultă din criteriile luate la bază, din analiza taxonomiilor și a criteriilor ce stau la baza acestora și din anumite elemente unificatoare”. În acest sens, pot fi identificate următoarele „categorii de strategii: strategii centrate pe activitatea de predare a profesorului: *strategii discursive și explicative, strategii discursive și conversative, strategii discursive și demonstrative, strategii algoritmice* (prescriptive); strategii centrate pe activitatea de învățare prin interacțiunea pedagogică: *strategii bazate pe cercetare și explorare (cercetări investigative), strategii bazate pe explorarea manualului, strategii bazate pe utilizarea suporturilor de instruire, strategii problematizante, strategii bazate pe utilizarea modelelor, strategii bazate pe activitatea practică*; strategii centrate pe construirea de proiecte: *strategii bazate TIC; strategii mixte, strategii integratoare (holistice)* etc” [3, p. 102-103].

Un punct de vedere valoros asupra strategiilor de învățare independentă avansează M. Bocoș (2019), menționând că „stimularea educaților pe direcția exersării reflecției personale devine posibilă în condițiile în care însuși profesorul reflectează despre practicile sale educative deoarece „valorificarea de către profesori a unor strategii de reflecție asupra practicilor de predare implică cercetare pedagogică”; profesorul reflexiv, își adresează întrebări la toate etapele procesului didactic predare-învățare-evaluare apreciind eficiența activității educaționale prin autoreglare, pornind de la adresarea întrebărilor ce pot apărea ca urmare a observațiilor profesorului, a reflecțiilor asupra experienței sale, a discuțiilor asupra surselor bibliografice etc.” [15, pp. - 16]. Cercetătorii N. Bârnaz, O. Dandara, V. Goraș-Postică (2015), în *Cadrul de referință al curriculumului universitar*, coordonat de Vl. Guțu, prezintă taxonomia strategiilor învățării (Tabelul 3.1. Taxonomia strategiilor învățării):

Tabelul 3.1 Taxonomia strategiilor de învățare independentă [8]

Criterii de clasificare	Strategii ale învățării
Criteriul 1. Participarea directă sau indirectă la procesul de învățare	1.1. <i>Strategiile primare</i> operează direct cu materialul de învățat, implicat direct în abordarea și prelucrarea informației, asigură înțelegerea, reactualizarea informației, ce conduc la transformarea proceselor cognitive (ex. rezumarea textelor, alcătuirea planurilor de idei în contextul rezolvării de probleme, analiza mijloacelor-scop, testarea ipotezelor); 1.2. <i>Strategiile de suport</i> au influență indirectă asupra procesului învățării, direcționează, mențin și conduc prelucrarea informației, menține climatul psihologic intern necesar învățării (ex.: strategii de automotivare, de control și planificare a timpului, de control metacognitive prin strategii potrivite situației concrete de învățare);
Criteriul 2. Sfera de influență asupra învățării	2.1. <i>Strategiile generale</i> implicate în sarcinile de învățare vizează: strategiile de suport, automotivare, de planificare a timpului și control metacognitiv; 2.2. <i>Strategiile specifice</i> aplică doar în unele situații de învățare cum ar fi strategiile de înțelegere a textelor sau a operațiilor simple;
Criteriul 3. Funcțiile strategiilor în procesul de prelucrare a informației	3.1. <i>Strategiile repetiției</i> implică procedurile utilizate de studenți pentru a reține informații <i>denumite și strategii de memorare</i> (elaborarea unor fișe, liste de termeni, simboluri etc); 3.2. <i>Strategia elaborării</i> – reprezintă strategiile de integrare a unor noi cunoștințe într-o structură cognitivă existentă și se aplică prin analogie; 3.3. <i>Strategia organizării</i> – reprezintă strategiile de introducere a informațiilor detaliate în unități mari semnificative. Un exemplu tipic este discriminarea obiectelor în funcție de caracteristicile semantice. O variantă complexă a acestei clase de strategii este rezumarea unui text pentru reducerea informației; 3.4. <i>Strategii de control/strategii metacognitive</i> implică monitorizarea propriei învățări pentru adecvarea strategiilor și testarea rezultatelor;
Criteriul 4. Nivelul procesării informației	4.1. <i>Microstrategiile</i> presupun scurtarea timpului de prelucrare elementară a informației (de ex., rotația imaginilor tridimensionale; analogii; descoperirea unor imagini ascunse într-un câmp complex) și valorizarea microstrategiilor: formularea de întrebări, planificarea etc; 4.2. <i>Macrostrategiile</i> sunt strategii ce asigură menținerea comportamentului activ în studiul independent și coordonarea activităților de învățare cu viața individului, abordate în termeni de stil de învățare (<i>monitorizarea, controlul, revizuirea, autotestarea</i>).

„Stilul de învățare este interpretat ca strategii centrale ce stimulează factorii motivaționali” [8, p. 68-69]. În opinia cercetătorului O. Vovnenciuc (2013) „*strategiile de învățare independentă* au fost grupate în patru categorii: *strategii cognitive, strategii metacognitive, strategii afective și strategii de gestiune a resurselor*” [176, p. 107].

Tabelul 3.2 Strategiile de învățare autonomă (O. Vovnenciuc, 2013) [176, p. 109-110]

Strategii de învățare	Conținutul strategiilor
Strategiile cognitive	Se disting 5 tipuri de strategii cognitive: <i>memorare, repetare, organizare, generalizare și discriminare</i> , clasificate după scopul urmărit, facilitează procesul de memorare și reactualizare
Strategiile metacognitive	se referă la procesul comprehensiv, arată, că studenții înțeleg cum învață, ceea ce determină alegerea corectă a strategiilor. Majoritatea strategiilor de control sau de autoreglare metacognitivă includ 3 tipuri generale de <i>strategii: de planificare, monitorizare și reglare</i> .
Strategiile afective	În categoria strategiilor afective se includ: <i>gândirea independentă, dezvoltarea intuiției, antrenarea corectitudinii, curajul, perseverența, încrederea, strategii de a face față anxietății</i> , ce permit controlul emoțiilor și creează un climat psihologic favorabil
Strategiile de gestiune a resurselor	se referă la strategiile pe care studenții le folosesc pentru a controla și a gestiona mediul înconjurător

În teza de doctorat, D. Pascaru abordează problema diferențierii și individualizării demersului pedagogic în cadrul formării profesionale inițiale, menționând, că, „la ora actuală, cercetările de specialitate frecvent abordează conceptul de *curriculum diferențiat* care se referă la organizarea și selectarea conținuturilor, metodelor de predare – învățare - evaluare, a strategiilor, adaptate la nivelul cerințelor educaționale. Din acest unghi de vedere în cercetare ne preocupă pregătirea profesională a studenților pedagogi pentru proiectarea și realizarea în termen scurt, mediu și lung a unui curriculum individualizat/personalizat”. Iată de ce „abordarea curriculară a activității didactice universitare pornind de la nevoile de învățare ale studenților; antrenarea unor strategii interactive; stimularea autonomiei; utilizarea metodelor de autoevaluare” constituie o prioritate în formarea profesională inițială a cadrelor didactice” [125, p.11].

Analiza la nivel de proces și la nivel de produs al termenului de activitate independentă a studenților propune cercetătoarea M. Dobrea (2014) prin fundamentarea *Modelului conceptual al dezvoltării competenței de autoinstruire a studenților*, care reprezintă o construcție teoretică necesară pentru valorificarea oportunităților curriculumului universitar de formare inițială în vederea dezvoltării competenței de autoinstruire la studenți printr-un sistem de activități didactice universitare cu valoare orientativă pentru dinamizarea procesului de dezvoltare a capacităților de învățare independentă a studenților care definesc stilul de învățare academică independentă: *gândire analitică, gândire critică, gândire reflexivă-metacognitivă, gândire creativă, încredere în sine, stimă de sine, motivație intrinsecă*” [59, p. 6]. Modelul este interpretat și apreciat de L. Lașcu (2017) „modelul prezintă anumite componente: proiectarea și evaluarea strategiei de autoinstruire. Componenta proiectarea propriei strategii de autoinstruire (autoapreciere) presupune implicarea capacităților decizionale și de concepție (*formularea opțiunii pentru elementele strategiei*

personalizate, relațiile dintre ele și pentru concepție contextualizată (utilizarea datelor de autocunoaștere, utilizarea datelor care descriu contextul autoinstruirii, valorificarea datelor referitoare la resursele externe ale autoinstruirii; *conceperea strategiei personalizate de autoinstruire* (formularea finalităților autoinstruirii, stabilirea opțiunilor metodologice cu privire la autoinstruire și evaluarea rezultatelor, selectarea-organizarea informației necesare autoinstruirii, stabilirea formelor de organizare, stabilirea opțiunilor referitoare la utilizarea resurselor necesare” [93,p.335], [106, p.6], 125, p. 4]. M. Secu (Ștefan) (2011) apreciază „*componenta de evaluare a strategiei personalizate de autoinstruire* care presupune implicarea capacităților de autoevaluare a autoinstruirii” [148, p.6]; [167, p. 9], [170, p.102].

Strategia personalizată de autoinstruire este o sintagmă științifică, descrisă și în teza de doctorat a autoarei L. Șchiopu L. (2016) în care abordează multiaspectual învățarea personalizată a limbii engleze. „La etapa actuală strategiile învățării academice sunt prezentate ca strategii de autoreglare, având conexiuni complexe cu stilul de învățare. Învățarea autoreglatoare (*self-regulated learning*) vizează *strategiile* cognitive, metacognitive utilizate de studenți în formarea profesională, dar și strategiile manageriale privind resursele pe care studenții le aplică în vederea evaluării autoinstruirii. Modelele recente ale învățării autoreglatoare pun accent pe integrarea ambelor componente ale învățării: *motivațională și cognitive*, care presupun valorizarea strategiilor metacognitive de către studenți pentru autoreglarea învățării. Categoriile generale de *strategii* se referă la: metode de natură, *metacognitivă, autoreglatoare și de management al resurselor* etc. *Strategiile cognitive de învățare* pot fi aplicate în cazul formării/dezvoltării capacităților de memorare sau unor sarcini mai complexe ce necesită înțelegerea conținuturilor aplicate în învățarea academică: *strategii de rezolvare de probleme*” [92, p.335]. Cercetătoarea V. Negovan (2004) clasifică strategiile cognitive după *funcțiile* acestora și diferențiază: *de formare de ipoteze; inferența* (analiza datelor, folosirea contextului); *de verificare a ipotezelor* (receptive, productive și interacționale)” [115, p.104].

Cercetătorul I. Neacșu, în lucrările sale *Metode și tehnici de învățare eficientă* (1990) și *Învățarea academică independentă* (2006) prezintă un larg repertoriu al „strategiilor de management al resurselor pe care studenții le aplică pentru a-și monitoriza activitate sa independentă: gestionarea timpului, a mediului de învățare prin strategii de explorare” [112, p. 38]. Autorul propune „strategia lecturii contextuale, metoda lecturii performante, tehnica RICAR (răsfoire, întrebări, citirea, aprofundarea mesajului, recapitulare), tehnica SPIR, comentariul, tehnica lecturii cu redactarea textului scris, metoda învățării prin analiza de conținut, metoda hărții mentale, metoda învățării prin demonstrație, tehnica învățării prin definire” [112, p. 73].

În învățământul superior este promovată în ultimii ani strategia *învățării reflexive*, care transformă experiențele de cunoaștere în învățare, abordează „metodologia evaluării învățării

reflexive a studenților prin întrebări de căutare asupra conținuturilor și generarea propriilor idei, valorificând ca instrumente – întrebările de variat tip, ce ajută la realizarea gândirii critice și reflexive a studenților” [Ibidem, p.35].

Judecând despre factorii de impact în activitatea de învățare independentă, apreciem, că **„strategiile de asigurare a autonomiei învățării vizează metodele de formare a capacităților de studiu independent**, care ajută studenții să descopere strategii adaptate contextului de învățare prin individualizarea metodelor de învățare. Metodele axate pe dezvoltarea *competențelor de învățare* presupun o regândire a comunicării profesor-educați. Autonomia se referă la crearea unui nou tip de învățare, care permite studenților să aleagă liber, să-și construiască singur un plan de învățare. În acest sens, spațiul autonomiei implică dezvoltarea autocontrolului, ca primă condiție a activității independente. Eficiența învățării autonome depinde de resursele individuale” [94, p. 56].

Cea mai înaltă formă a angajamentului cognitiv este **„învățarea autodirijată** care conduce la învățarea eficientă și presupune eforturi susținute, implicare complexă în rezolvarea sarcinilor. Un alt factor important cu influențe motivaționale este *sentimentul competenței personale* și al *auto-eficacității*. „Motivația poate fi diminuată tocmai de percepția incompetenței personale. Competența percepută mediază orientarea spre implicare în rezolvarea sarcinilor. *Mediul învățării universitare* este conceput ca fiind un sistem: studenții, profesorii, strategiile de învățare, procesul educațional, resursele procesului de învățare și evaluarea rezultatelor. Acest mediu complex trebuie adaptat la învățarea de tip autonom” [114].

Profesionalizarea pedagogică, după cum afirmă El. Joița (2010) „în noul context al abordărilor paradigmatică a științelor educației poate să coreleze fundamental pe direcția perfecționării situațiilor educaționale problematice în planul diversificării permanente a strategiilor de activitate independentă [89, p. 275]. *Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional tehnic și superior* (2020) stipulează „Cadrul național al calificărilor din R.Moldova este un sistem care certifică rolurile profesionale și contribuie la îmbunătățirea calității formării profesionale conform exigențelor pieței serviciilor educaționale și atenționează asupra necesității reconsiderării permanente a corelației între cererea de competențe profesionale impregnate de piața muncii. Din acest unghi de vedere metodologia elucidează parcursul formării competențelor profesionale orientate spre autonomizarea învățării profesiei didactice în contextual formării profesionale inițiale și continue. Mecanismele de gestionare a procesului de formare profesională, condițiile de promovare în carieră și de evaluare a rezultatelor activității independente constituie aspectele definitorii care reglementează cadrul operational al procesului vizat” [107, p. 1-24].

Esențială pentru dezvoltarea autonomiei în învățare este **autoevaluarea** care constituie un **instrument util al individualizării mediului de învățare** ce oferă posibilitatea autoevaluării

asigurând feed-back propriu necesar pentru identificarea propriului sistem al criteriilor de autoevaluare a activității independente. *Harta cunoștințelor* (Knowledge Structure Maps) constituie un alt instrument de sprijin pentru individualizarea mediului învățării, scopul căreia este *structurarea domeniului de cunoaștere*” prin strategiile descrise în Tab. 3.3.

Tabelul 3.3. Strategii de învățare autonomă (Ardelean, A., Mândruț, O., 2012) [3, p. 104-105]

Tipuri de strategii	Specificul
Strategii bazate pe cercetare și explorare	explorarea și cercetarea individuală prin acordarea unor materiale – suport ce creează premise unor constatări, CDU având rolul deosebit de creare a unor situații de învățare pertinente în sensul învățării autonome.
Strategii bazate pe explorarea suporturilor de instruire	elementul central îl reprezintă oferirea unor suporturi de <i>autoinstruire</i> care dirijează activitatea spre caracteristici exploratorii; -explorarea textelor preluate din mass – media (rezumarea unor texte, notarea unor idei, completarea informației lacunare, notarea ideilor principale, autoevaluarea)
Strategii problematizante	introducerea în demersurile de învățare a unor situații de tip „problematizat” care necesită <i>efort individual exploratoriu</i> .
Strategii bazate pe activitatea practică	Sensul activităților practice se referă la sarcini de învățare ce presupun <i>activități independente</i> (activitatea de investigare a fenomenelor din apropiere) urmată de o lucrare independent, strategia de învățare fiind și o strategie de acțiune.
Strategii centrate pe construirea de proiecte	are caracter subsidiar față de alte tipuri de strategii reprezentând secvențe. Prin proiecte se realizează investigarea bibliografică, selectarea materialelor pertinente, construirea și prezentarea opiniei.
Strategii bazate pe TIC	strategii care pun pe prim plan utilizarea constructivă a datelor pe suporturi informatizate: accesarea Internetului, softurile educaționale realizate prin inițiative individuale ale studenților

În acest context al generării de idei privind strategiile activității autonome a studenților pot fi recomandate „metode și forme de organizare ale procesului de învățare centrate pe studenți: *aplicare* (învățare prin probleme, demonstrații, inclusiv, demonstrații multimedia, studiu de caz, exerciții); *colaborare* (dezbateri, expuneri/prezentări ale studenților (conținuturi de curs), *jocuri de rol*, *seminare*, inclusiv, *webinare*, lucrul în grup, inclusiv, în grupe virtuale); *expunere* (discurs magistral interactiv)); *individualizare* (activitate individuală ghidată, inclusiv, pe platforme de învățare, lectură programată); *create* (învățare prin proiecte, lucrul în grup, activitate individuală ghidată; *profesionalizare* (învățare la locul de muncă), invitați externi (experți, profesioniști), vizite/excursii)” [Apud; 25, p. 16].

Din aceste considerente praxiologice, „învățământul centrat pe studenți: (a) necesită un proces

reflexiv continuu pentru îmbunătățirea experienței de învățare a studenților; (b) nu propune o soluție care să se potrivească tuturor, ci valorifică faptul, că studenții au stiluri de învățare diferite. „Conceptul de stil de învățare se sprijină pe repetările pe care studentul le realizează în procesul de învățare acestea devenind caracteristici ale studentului; ia în considerație faptul că studenții au nevoi și interese diferite, nevoi se extind în afara sălilor de studii (studenți lucrează acasă etc.); propune de fiecare dată posibilitatea de alegere ale studenților. În cele mai multe cazuri acest principiu este definitoriu pentru învățământul centrat pe studenți: dacă în procesul de învățare studentul nu are posibilitatea de a alege (conținuturile, sursele, metodele de învățare, locul de învățare, formele de evaluare etc.), atunci este îndoielnic faptul că procesul de formare este centrat pe student; ia în considerație faptul că studenții au experiență și cunoștințe diferite. Prin urmare, dacă unii studenți dispun, de exemplu, de experiență în utilizarea tehnologiei informațiilor și a comunicațiilor, atunci cadrul didactic nu trebuie să insiste ca ei să învețe încă o dată acest lucru în cadrul cursului predat; oferă studenților posibilitatea controlului asupra propriei învățări. Acesta devine posibil prin implicarea studenților în proiectarea cursului și elaborarea criteriilor de autoevaluare, oferindu-le posibilitatea de a manifesta inițiativă, de a explora și a propune soluții la probleme, de a formula ipoteze, de a extrage concluzii, a argumenta, a comunica și a coopera. Parteneriatul studenți – cadre didactice universitare constituie un factor esențial în cadrul filosofiei instruirii centrate pe studenți” [87, p. 5-6].

În aria de *interes pentru strategiile de activitate independentă a studenților* „o variantă promițătoare de trecere la învățământul centrat pe studenți vizează implementarea învățării prin cooperare utilizând: (a) *metoda „gândește-discută-partajează”*, grupul de studenți fiind divizat în perechi sau în echipe de lucru mici (3-4 studenți). Cadrele didactice formulează o întrebare (o sarcină, o situație-problemă). Studentul caută răspunsul/soluția individual, o discută cu colegul/colegii, apoi împărtășește ideile celorlalți studenți din grupă; (b) *metoda „masa rotundă”* presupune divizarea studenților în subgrupe/echipe, așezați în jurul unor mese, cadrele didactice formulând întrebări. Primul student (acesta poate fi numit de profesor) scrie răspunsul pe o foaie și transmite foaia colegului din stânga, care poate completa răspunsul sau scrie propriul răspuns ș.a.m.d. În final, sunt analizate/comparate răspunsurile propuse de fiecare echipă; (c) *metoda „întrebări-concluzii”* implică antrenarea grupului divizat în 3-4 subgrupe. Fiecărei subgrupe i se propune pentru lectură un text de specialitate privind subiectul discutat la seminar. În calitate de concluzii aceștia trebuie să formuleze două întrebări. Prima întrebare se referă la ceea ce este clar explicat sau este semnificativ/important în text. A doua întrebare se referă la ceea ce nu este clar sau studenții ar dori să afle despre subiectul abordat” [25, p. 18]. Așa cum menționează M. Bocoș „adresându-și întrebări cadrele didactice se angajează în investigații pentru descoperirea celor mai eficiente strategii de organizare a experiențelor de învățare” [14, p. 8].

3.2. Condiții pedagogice ale dezvoltării competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi

Conceptualizarea și descrierea condițiilor pedagogice necesare pentru valorificarea tehnologiei activității de învățare independentă a fost anticipată de analiza literaturii pedagogice privind învățarea autonomă în scopul evidențierii factorilor de impact constructiv asupra dezvoltării competenței de autoinstruire la studenți, ce generează progrese în consolidarea anumitor competențe profesionale ale studenților pedagogi. *Etapa finală a investigației* prezintă cadrul procesual al validării experimentale a *Condițiilor pedagogice de formare profesională a studenților pedagogi prin activitatea independentă* și interpretarea rezultatelor cercetării la etapa de control. *Condițiile pedagogice ale formării profesionale a studenților prin activitatea independentă* au fost fondate de reperele teoretice ale învățării autonome în mediul academic, de sinteza celor mai relevante idei privind activitatea independentă a studenților din literatura pedagogică și psihologică, prin îmbinarea organică a rezultatelor investigației teoretice și a datelor experimentului pedagogic la etapa de constatare. Prin condiții pedagogice înțelegem „un sistem de acțiuni strategice, întemeiate științific, orientate spre asigurarea dinamicii pozitive a formării stilului de învățare academică independentă a studenților pedagogi” [139, p. 278].

Reprezentativă în scopul cercetării este abordarea pluridimensională a **culturii învățării academice a studenților pedagogi de la Programul de masterat la Științele educației** în mediul universitar cu înalt potențial de eficientizare a învățământului superior și de promovare în cariera profesională reflectată în studiile autorilor (A. Barna, 1995, N. Vințanu, 2002, V. Negovan, 2004, I. Neacșu, 2006, 2015, El. Joița, 2007, C. Tulbure, 2009; A. Glava, 2009, M. Dobrea, 2010, 2014, M. Secu (Ștefan), 2011, 2014, E. Ildico Câmpean, 2011, M. Stăncescu, 2011, M. Catalano, 2014, C. Țămpău, 2018, A. Gremalschi, 2015; D. Pascaru, 2016), L. Focșă –Semionov, 2019; O. Chirchina., Z. Ghilan, 2020.

Din perspectiva cercetărilor pedagogice se înregistrează „*coexistența funcțională a legilor dezvoltării competenței de autoinstruire*: (a) *legea motivației* de facilitare a valorilor învățării academice; (b) *legea conexiunii inverse*; (c) *legea repetiției* - explicativă pentru frecvența, tipul și natura exercițiilor de reluare/reiterare a învățării și (d) *legea transferului*, explicativă pentru crearea mobilității pozitive, a calității învățării transformative sau a celei accelerate. *Centrarea pe student* reflectă orientarea didacticii moderne spre formarea competenței de autoinstruire, subiect tentant, însă complex și dificil” [112, p.36]. „Importanța utilizării strategiilor de învățare este relevată prin următoarele idei de bază: (a) studenții, care au succese academice, sunt acei care utilizează strategii adecvate situațiilor de învățare; (b) studenții trebuie să-și formeze capacități de lucru independent, iar pentru a atinge nivelul de autonomie în învățare, trebuie să utilizeze strategii de învățare autodirijată; (c) strategiile de învățare achiziționate vor fi utile studenților și vor

favoriza învățarea continuă” [176, p. 107].

Figura 3. 1 reflectă condițiile pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi de la programul de masterat în Științe ale educației „Educația pentru carieră universitară”.

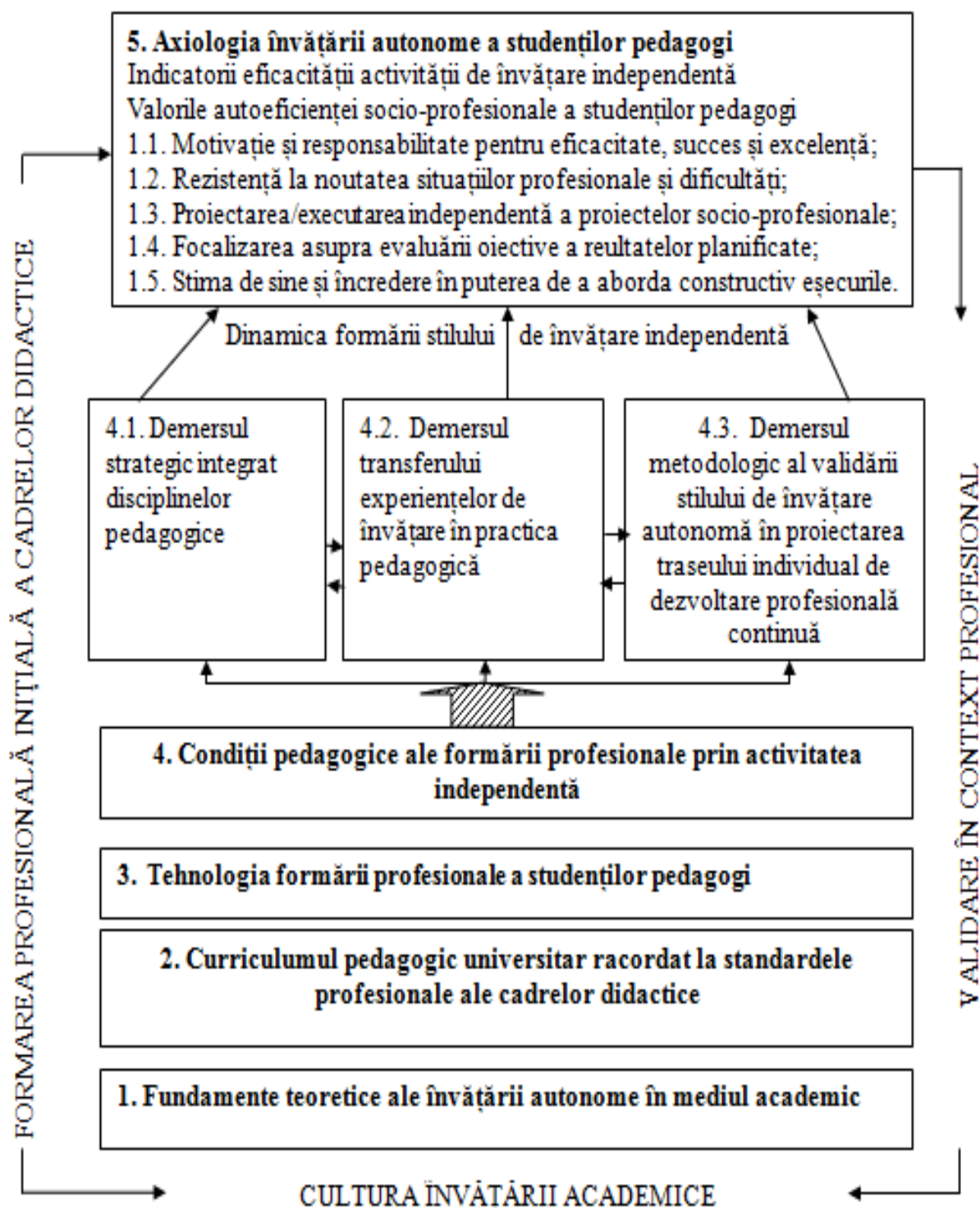


Fig. 3.1. Condițiile pedagogice ale formării competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi

I. Fundamentele teoretice ale învățării autonome în mediul academic sunt reprezentate de teoria eficienței lui A. Bandura, conceptele operationale (activitate independentă, studiul

individual, învățare autodirijată, învățare autonomă etc.), definite și promovate de autorii: J.Kuhl, L.Corno, M. Vygotsky, H. Siebert, W. Mader, I. Neacșu, Scheid, A. Anderson, P. R. Pintrich, Hamilton și Ghatala în V. Negovan, Rod Ellis, Narcy, P. Pintrich, V. Negovan, M. Bordea, J. Zimmerman, D. Schunk, Woolfolk H. Siebert, Knowles, H. Siebert. Literatura psihopedagogică este relevantă în acest sens prin sistemul de idei privind activitatea independentă (A. Alahna, S. Alava, P. Candy, J. Dumazedier, R. Foucher sau M. Himech, G.A. Straka, A.N. Tremblay – în zona învățământului superior). Preocupările cercetătorilor din R. Moldova în problematica activității independente a studenților au constituit un reper metodologic semnificativ în descrierea activității independente (O. Vovnenciuc, 2013; O. Dandara, 2013; Schiopu, L., 2016; Cabac, 2017; L. Lașcu, 2017; L. Galușcă, 2018 etc.).

II. Curriculumul pedagogic universitar racordat la standardele profesionale ale cadrelor didactice este reconsiderat periodic în raport cu *principiile învățării academice* identificate și descrise de I. Neacșu (1990) au marcat matricea gândirii pedagogice moderne, servind ca reper teoretic pentru cercetarea noastră: *concentrarea pe elementele situației de învățare și focalizarea pe oportunități și puncte tari versus puncte slabe și constrângeri; stabilirea nivelului așteptărilor și al rezultatelor dezvoltării capacităților de autoinstruire din punctul de vedere al evaluării/estimării valorilor adăugate pe termen scurt, mediu și lung; armonizarea stilurilor de învățare cu ritmurile biopsihosociale, cu valorile contextului și cu resursele integrate proiectului de profesionalizare; coordonarea proiectului de evoluție/dezvoltare personală cu cel propus și așteptat de instituția în care studiază, la care se pot asocia și rolurile profesionale, formale-nonformale; oferta mentoră/tutorială academică* [Ibidem, p.62]. Formarea competențelor profesionale a cadrelor didactice prin activitatea independentă constă în valorificarea principiilor didactice generale, astfel ca să stimuleze tehnologia formării cadrelor didactice, contribuind la dezvoltarea capacităților intelectuale și cognitive, capacitățile de muncă individuală, reflecția personală, spiritul critic, activ și creativ. În opinia lui I. Cerghit „nu tehnologia în sine, oricât de performantă și eficientă ar fi, soluționează problemele complexe ale învățării autonome, dar utilizarea inteligentă a contextului universitar este decisivă” [Apud: 119, p.91].

Proiectarea curriculară în învățământul superior pedagogic demonstrează eforturi sporite ale cadrelor didactice universitare de planificare a activității independente, valorificarea diferitor factori de creștere a motivației studenților pentru învățarea autonomă: stimularea descoperirii, explorării, curiozității epistemice și participării active; înțelegerea nevoilor, trebuințelor personale ale fiecărui student; stilul didactic al profesorului. Principiile de selectare a tehnologiilor didactice universitare de formare profesională prin studii masterat se referă la: racordarea finalităților de studiu și a conținuturilor la universul profesional, implicarea studenților în propriul traseu de formare, valorificarea tehnologiilor didactice de instruire prin cercetare etc. [122, p. 43].

Activitatea independentă a studenților la studiile de masterat este proiectată din perspectiva conceptualizării predării-învățării-evaluării prin antrenarea acestora în căutări și descoperiri, analize și comentarii, instruire prin acțiune, valorificarea experiențelor de cunoaștere, formarea capacităților de transfer a noilor cunoștințe acumulate din activitatea de cunoaștere științifică și empirică și managementul eforturilor de autoinstruire în variate situații de învățare [Ibidem, p. 56]. În acest context evaluarea presupune: informare asupra stadiului de pregătire a studenților pentru activitatea independentă, reglarea/autoreglarea procesului de predare, diagnosticarea insucceselor, pronosticarea disponibilităților de evoluție în carieră, ameliorarea continuă a strategiilor de învățare autonomă.

Proiectarea cursurilor universitare la masterat angajează o gestiune pedagogică adaptată/adaptabilă la resursele existente în plan uman (CDU-studenți), material (spațiu-timp-bază didactică disponibilă), valorificabile la nivel mono-, intra-, inter- sau/și transdisciplinar, în diferite forme de organizare a instruirii (activități de documentare, activități practice), finalizate de regulă prin examene sau colocvii (semestriale, anuale) susținute în scris, oral, prin lucrări aplicative de proiectare a traseului individual de formare independentă etc. *Din perspectiva proiectării curriculare*, cursul universitar este elaborat ca „parte a unui program care se raportează la o materie sau la o disciplină determinată care comportă un timp dat, de învățământ teoretic sau practic, necesar pentru atingerea unui anumit nivel de cunoștințe sau de calificări”. Cursul este instituționalizat în documente elaborate periodic (tratate, cursuri, manuale, module, sinteze, tematici bibliografice etc.), care orientează realizarea unor activități de învățare independentă, recunoscute în plan pedagogic și social, „care favorizează atingerea unor obiective de formare exactă în cadrul unui program sau a mai multor programe” [Apud; 122, p. 72].

III. Tehnologia formării profesionale a studenților pedagogi de la programul de masterat „Științe ale educației” vizează condițiile pedagogice ce contribuie la conștientizarea de către studenți a rolului autoeducației, autoedificării și autodezvoltării, autocontrolului și autoreglării, autoevaluării și autocunoașterii, autoproiectării și autocorecției, autoperfecționării și autorealizării, autoorganizării proprii activității de învățare și exprimă convingeri despre intențiile de a învăța comportamente profesionale ce evocă autonomie. Tehnologiile formării studenților pedagogi pentru activitatea independentă sunt acțiunile de autoformare profesională subordonată realizării scopurilor formării profesionale a cadrelor didactice în cadru formal, explorate în scopul de a produce schimbări calitative. *Necesitatea perfecționării permanente a cursului universitar* reprezintă o linie de politică educațională în domeniul învățământului superior. Operaționalizarea sa la nivelul autonomiei universitare urmărește promovarea valorilor învățării autonome, confirmate la scară pedagogică și socială, iar pe de altă parte, individualizarea procesului de instruire, prin proiectarea materiei în unități didactice, care oferă studenților posibilitatea

îndeplinirii sarcinilor propuse în funcție de potențialul său, minime-maxime, realizabile în timp și spațiu. În această perspectivă, activitățile didactice universitare devin un mediu formal de învățare care contribuie la autonomizarea activității independente a studenților” [122, p. 79].

IV. Condițiile pedagogice ale formării profesionale a studenților pedagogi prin activitate independentă se referă la abordarea formării competențelor profesionale de studiu individual: (a) ca repere a învățării autonome a studenților în cadrul formal al activităților didactice universitare (managementul și motivația învățării); (b) ca resurse personale ale studenților reflectând valoarea ideilor, a intereselor, a obiectivelor și a succesului planificat al studenților, precum și climatul capabil să-l mențină activ pe student în realizarea activităților de învățare (lectura inteligentă a textului și prelucrarea conținuturilor); (c) ca monitorizare a traseului individual (Figura 3.2).

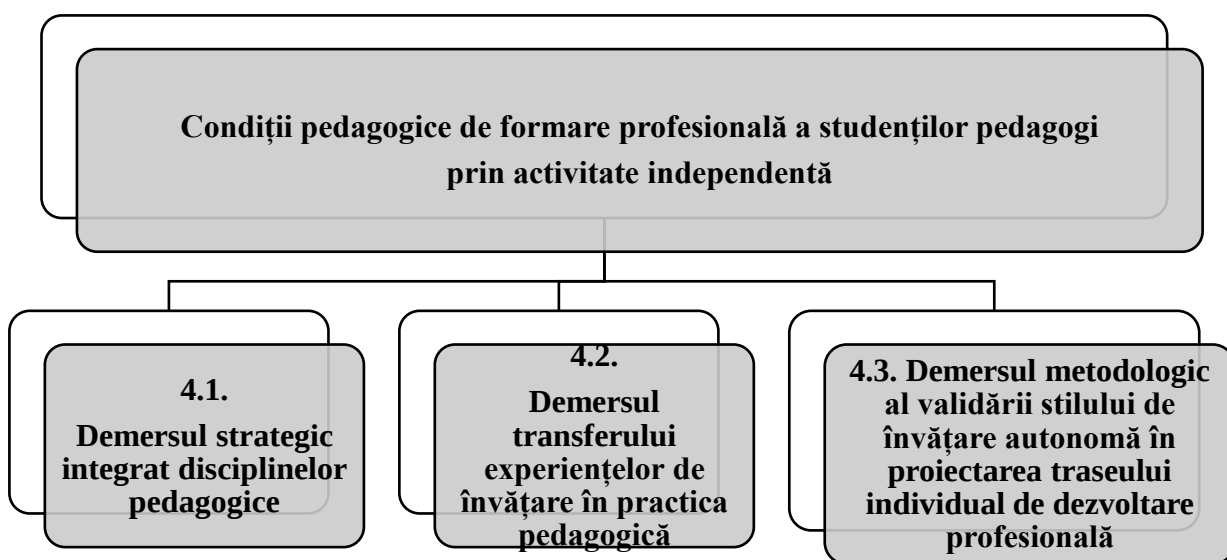


Fig. 3.2. Formarea profesională a studenților pedagogi prin activitate independentă

Plecând de la considerațiile teoretice figura 3.2 prefigurează categoriile de demersuri antrenate în procesul didactic universitar la programul de masterat „Științe ale educației”.

4.1. Demersul strategic integrat disciplinelor pedagogice se referă la explorarea curriculumului pedagogic universitar pentru dezvoltarea competențelor profesionale ce permit formarea la studenții pedagogi a stilului de învățare autonomă, reflectat în *valorile autoeficienței socio-profesionale*: motivație și responsabilitate pentru eficacitate, succes și excelență, rezistență la noutatea situațiilor profesionale și dificultăți, proiectarea /executarea independentă a proiectelor socio-profesionale, focalizare asupra evaluării obiective a rezultatelor planificate și stima de sine și încredere în puterea de a aborda constructiv eșecurile în procesul de studiu individual.

Programele de studii masterat „Educație pentru carieră universitară” și „Pedagogie culturii emoționale” (Anexa 6) includ disciplinele de bază *Filosofia și axiologia educației*,

Discursul didactico-științific și Managementul stresului ocupațional al cadrelor didactice, dar și Paradigme ale educației contemporane, Proiectarea curriculumului universitar, Politici educaționale în învățământul universitar, Evaluarea academică /Fundamente și strategii formative ale carierei didactice universitare, Comunicarea socială etc. care au constituit o arie de implementare a condițiilor pedagogice vizate (Tabelul 3. 4):

Tabelul 3. 4. Activități de studiu individual integrate în conținutul disciplinelor din programul de studii ECU

Disciplinele din programul de studii ECU	Activitatea independentă a masteranzilor
<i>Filosofia și axiologia educației</i>	Prezentarea grafică a sistemului de idei ce constituie argumente privind beneficiile cunoașterii filosofiei educației în sensul dezvoltării profesionale (Reprezentări grafice); Discursul filosofic privind axiologia profesională a cadrelor didactice (Eseu);
<i>Paradigme ale educației contemporane</i>	PPT cu prezentare orală a problemelor educației contemporane; Fișe de lectură (3) a surselor obligatorii la disciplina de studiu;
<i>Discurs didactico-științific</i>	Modele de obiective privind activitatea independentă pentru învățarea proiectării discursului științific; Modele de strategii de învățare prin cercetare și descoperire

Tabelul 3.4 prezintă unele modele de activitate independentă a masteranzilor la disciplina *Filosofia și axiologia educației*. Activitățile de studiu individual au presupus angajarea masteranzilor în elaborarea unor produse ca finalitate a activității independente, schematizări grafice privind nevoia de filosofare a ființei umane și impactul asupra dezvoltării profesionale.

Literatura de specialitate conține strategii didactice de organizare a activității de învățare independentă: *conceptualizare, soluționare de probleme, memorare-stocare-reactualizare*. I. Neacșu prezintă în lucrările *Metode și tehnici de învățare eficientă* (1990) și *Învățarea academică independentă* (2006), o mare diversitate a acestora. Astfel, „repertoriul strategiilor de învățare, necesare studenților pentru învățarea independentă vizează: *metoda lecturii performante, tehnica RICAR* (răsfoire, întrebări, citirea, recapitulare), *tehnica SPIR* (survolarea textului, abordarea globală, operarea unei preselecții a ceea ce interesează pătrunderea în articulațiile textului, sondarea lui, cu scopul de a-i surprinde esențialul, revederea conținutului, din perspectiva celor descoperite), *tehnica PQIRST* (realizarea unei viziuni, scurtă chestionare, lectură, rezumare, evaluare), *tehnica SQ3R* (răsfoirea textului, decelarea esențialului, 3R (citirea completă, reformularea în propriul limbaj a celor reținute și revizuirea (corectarea) eventualelor sincope de înțelegere, înglobarea informațiilor într-o structură proprie, *tehnica lecturii, metoda învățării prin*

analiza de conținut (MÎAC), metoda hărții mentale (MHM), metoda învățării prin demonstrație (MÎD), tehnica învățării prin definire (TÎOD), metoda gestionării înțelegerii etc” [112, p.73].

Competențele profesionale formate în cadrul cursurilor universitare au presupus: interpretarea conceptelor-cheie (competență, competență managerială, elementele competenței manageriale); de învățare (dezvoltarea competențelor manageriale, explicarea conținuturilor); de aplicare (valorificarea strategiilor de formare prin autoeducație a competențelor manageriale); de analiză (interpretarea funcțiilor manageriale în instituțiile de învățământ, elaborarea dosarului de atestare a managerilor); de comunicare managerială (adaptate situațiilor specifice procesului de învățământ).

4.2. Demersul transferului experiențelor de învățare prin practica pedagogică în învățământul superior este promovată în ultimii ani valorificând strategia *învățării reflexive și experiențiale*, activitățile de învățare *transformă experiențele în învățare*. Autorii abordează metodologia evaluării învățării reflexive a masteranzilor, realizează o paralelă cu gândirea critică, abilitatea de a judeca idei și de a argumenta. Ca instrumente ale gândirii critice și reflexive autorii formulează un set de întrebări care stimulează evaluarea lucrului independent” [20, p. 35].

Tabelul 3. 5 Activități realizate în cadrul practicii pedagogice a masteranzilor

Nr.	Subiecte	Produsul preconizat	Strategii de realizare	Criterii de evaluare
1.	Competențe profesionale specifice studiului individual	<i>Elucidați într-un Tabel generalizator 1. Evoluția semnificațiilor termenului de studiu independent, activitate de învățare autonomă</i>	Documentare teoretică Lectura surselor obligatorii	Argumente privind importanța formării competențelor profesionale
2.	Activitate independentă centrată pe formarea competențelor	<i>Alcătuieți Fișe de lectură (3-5) a surselor obligatorii la disciplina de studiu Discurs didactico-științific bazat pe cultură emoțională</i>	Afirmarea competențelor profesionale necesare studiului individual	Calitatea fișelor de lectură raportate la cerințele avansate privind discursul
3.	Geneza termenilor: activitate independentă, învățare autonomă, competență, performanță, calitate	<i>Prezentați într-un Tabel generalizator Evoluția semnificațiilor termenului de studiu independent, învățare autonomă, competență, performanță, calitate</i> <i>Descrieți într-un Tabel generalizator Evoluția semnificațiilor studiului individual</i>	Sinteză bibliografică	Text științific word Calitatea și relevanța conținutului tabelelor

		<i>Construiți profilul necesar pentru activitatea independentă</i>		
4.	Politici ale educației privind calitatea educației. Competențele - cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții recomandate de Comisia Europeană. Taxonomia competențelor-cheie/transversale din sistemul educației din R. M.	Elaborați PPT cu tema: <i>Actualitatea formării competențelor manageriale (prin referințe la documentele de politici) Comentați oral PPT Taxonomia competențelor-cheie/transversale</i> Comentați strategii de învățare autodirijată pe care le valorificați în studiul independent	Documentare teoretică și afirmare prin competența investigativă	Calitatea referințelor bibliografice și a comentariului științific
5.	Standarde de formare profesională a pentru activitate independentă	<i>Oral argumentați importanța respectării standardelor de formare profesională a managerilor în educație în R. Moldova</i>	Activitate în echipă (2 echipe din care prima echipa prezintă și a doua – experți critici)	Evaluare orală, individuală și frontală
6.	Cultura profesională în termeni de competențe pedagogice necesare pentru studiul individual	Estimați valorile profesionale în termeni de competențe pedagogice necesare activității independente	Discuție-dezbateri „Dimensiuni ale culturii profesionale exprimate în competențe pedagogice din perspectiva rolurilor manageriale”	Evaluare frontală. Fișa de analiză
7.	Evaluarea/autoevaluarea competențelor, de autoinstruire	Analizați nivelul dezvoltării competențelor manageriale prin aplicarea metodelor de cercetare specifice	Evaluarea competențelor profesionale	Diversitatea metodelor de cercetare a competențelor manageriale
8.	Strategii de formare/dezvoltare a competențelor necesare pentru studiu individual	Identificați în surse metode de formare a competențelor manageriale	Activitate în echipe cu demonstrarea implicațiilor fiecărui masterand	Evaluare orală

9.	Contextul de validare a competențelor manageriale în comunicarea profesională	Interpretați oral contextul de validare a competențelor manageriale în comunicarea profesională	Branstorming Evoluare individuală	Clustering-ul
10.	Oportunități de formare profesională a competențelor manageriale pentru procesul decizional	Discurs pedagogic Teme avansate: <i>„Oportunități de formare profesională a competențelor manageriale în instituția în care activez” sau „Factori ce influențează procesul decizional”</i>	Problematizarea Comunicarea rotativă Studiu de caz Discuție-dezbateri	Evaluare orală frontală
11.	Curs de sinteză Managementul resurselor umane bazat pe competențe	Elaborați portofoliul la disciplina de studiu	Calitatea portofoliului	Evaluarea Portofoliului la compartimentul <i>Învățare independentă</i>

4.3. Demersul metodologic al validării stilului de învățare autonomă în proiectarea traseului individual de dezvoltare profesională continua angajează modelele recente ale învățării autoreglatoare care pun accent pe integrarea componentelor (*motivațională și cognitivă*) ale învățării. Există modele ale învățării autoreglatoare care generează perspective teoretice diverse: modelul SRL (Self-Regulated Learning) presupune utilizarea unei game variate de strategii cognitive și metacognitive de către studenți pentru a gestiona învățarea. Cercetătorul Pintrich prezintă un model de SRL care include trei categorii generale de *strategii: cognitive; metacognitive și autoreglatoare; management al resurselor.*

Dinamica formării stilului de învățare autonomă este determinată de funcționalitatea valorilor specifice autoinstruirii (*gândire analitică, gândire critică, gândire reflexivă-metacognitivă, gândire creativă, încredere în sine, stimă de sine, motivație intrinsecă*), ce reflectă activitatea autonomă este asigurată de ***interdependența mecanismelor dezvoltării competenței de autoinstruire a studenților:***

(a) ***mecanismul mobilizării volitive*** și conștientizarea necesității autoformării culturii organizaționale orientată spre învățare; (b) ***mecanismul disciplinării și determinării surselor externe ale autoformării competenței***, (c) ***mecanismul deschiderii pentru autocunoaștere profesională***, autoeducație și autoinstruire permanente, (d) ***mecanismul asumării***

responsabilității pentru rezultatele formării profesionale. Finalitățile acestei interacțiuni se reflectă în valorile competenței de autoinstruire. Logica analizei teoretice a culturii învățării independente a studenților ne-a condus spre ideea, că mecanismele formării competenței de autoinstruire identificate în cercetările analizate de noi, generează apariția valorilor specifice, care pot fi evaluate în mediul studenților prin calitatea competențelor profesionale.

Finalitățile acestei interacțiuni se reflectă în **valorile competenței de autoinstruire**. Logica analizei teoretice a culturii învățării independente a studenților ne-a condus spre ideea că mecanismele formării/dezvoltării CAS identificate în cercetările analizate de noi, *conduc la apariția valorilor specifice*, care pot fi evaluate în mediul studenților prin calitatea competențelor de autoinstruire.

V. Axiologia învățării autonome a studenților pedagogi este reprezentată de indicatorii eficacității activității de învățare independentă și valorile autoeficienței socio-profesionale a studenților pedagogi concepute din perspectiva abordării postmoderne a formării profesionale a cadrelor didactice care atribuie prioritate gândirii autonome, implicării personale combinată cu auto-reglarea, învățării personalizate și încurajării creativității și abilităților meta-cognitive de atingere a obiectivelor dezvoltării profesionale [180, p. 16].

Autoeficiența este interpretată ca un construct multidimensional, în care atingerea scopurilor în situații sociale este influențată de abilitățile social-cognitive, de comportamentele sociale și expectanțele personale ale studenților [38, p. 29]. Autoeficiența socială percepută se referă la convingerile că **studenții sunt capabili să inițieze și să realizeze proiecte sociale**.

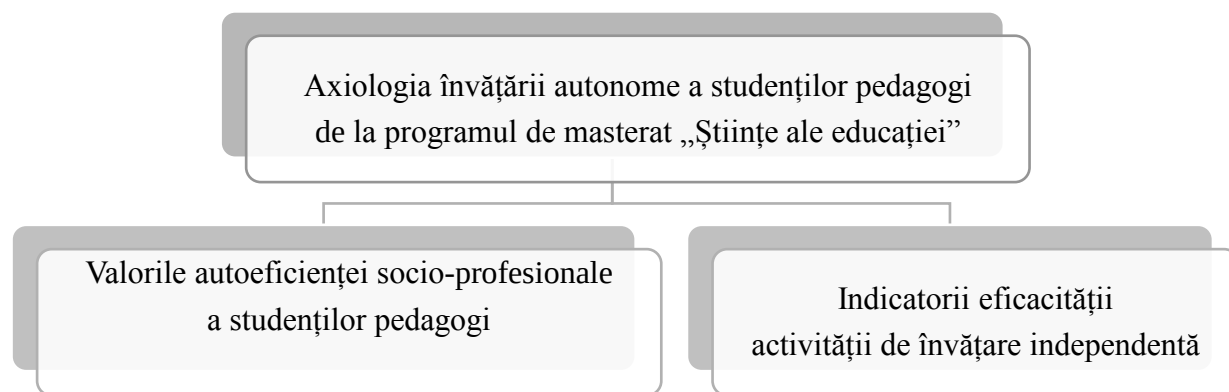


Figura 3.3. Axiologia învățării autonome a studenților pedagogi

Axiologia învățării autonome actualizează ideile contemporane privind dezvoltarea socio-profesională prin coachingul, învățare socială axată pe auto-dezvoltare și self-help. Convingerea care stă la bază vizează ideea, că o persoană este responsabilă pentru viața proprie și pentru deciziile sale și trebuie să conștientizez faptul, că există variate strategii de a atinge obiectivele formulate pe termen scurt, mediu și lung.

Tabelul 3.6 Valorile autoeficienței socioprofesionale
din perspectiva competențelor profesionale ale studenților pedagogi

Valorile autoeficienței socioprofesionale a studenților	Competențe profesionale
Motivație și responsabilitate pentru eficacitate, succes și excelență	Managerială
Rezistență la noutatea situațiilor profesionale și dificultăți	Investigațională
Proiectarea /executarea independentă a proiectelor socio-profesionale	Instrumentală
Focalizare asupra evaluării obiective a rezultatelor planificate Stima de sine și încredere în puterea de a aborda constructiv eșecurile	Autoevaluare

„Prin coaching se urmărește formarea competenței decizionale și de automanagement la un nivel metacognitiv. *Life coachingul* sau *coaching-ul personal* este destinat persoanelor interesate în a-și atinge obiectivele personale și să promoveze calitatea vieții” (Grant, 2006, Grant & Cavanage, 2007). Grant (2001) definește *coachingul* ca „o colaborare și proces sistematic concentrat pe soluții care facilitează auto-învățarea, evoluția personală și realizarea obiectivelor de dezvoltare” [187, p. 13]. ***Scopul procesului de coaching este de a promova schimbări comportamentale care facilitează atingerea obiectivelor în carieră și în viața personală***” [183, p. 29]. Modalitățile de coaching se referă la: compararea modelelor și învățarea din fiecare model în scopul de adaptare la la nevoile specifice”[179, p.29]. Conceptul de „Self-Leadership” este o extindere a conceptului de *automanagement* (Andressen, 2006; D’Intino et al., 2007) și se bazează pe adaptarea acestuia la modelul coachingului sistemic. Persoana văzută ca un sistem trebuie să-și conducă toate sub-sistemele în direcția realizării obiectivelor sale. Metoda coachingului sistematic dezvoltă *self-leadershipul conștient și consecvent*” [183, p. 45].

Tabelul 3.7. Indicatorii pregătirii profesionale a masteranzilor pentru activitatea independentă

N/o	Competențe profesionale a masteranzilor pedagogi	Indicatorii pregătirii profesionale a masteranzilor pentru activitatea independentă
1.	managerială	automotivare pentru activitatea de învățare independentă și dezvoltare profesională organizarea metodologiei de comunicare a rezultatelor învățării
2.	investigațională	orientarea studiului individual spre atingerea scopului și descrierea rezultatelor cercetării
3.	instrumentală	selectarea strategiilor adecvate învățării autonome demonstrarea de comportamente performante
4.	autoevaluare	aplicarea strategiilor optime de autoevaluare aprecierea obiectivă a calității comportamentelor învățate

Autoeficacitatea profesională a studenților poate fi analizată la nivelul comportamentelor profesionale: proiectarea obiectivelor, capacitatea de a face față sarcinilor și convingerile individuale privind interesul pentru dezvoltare profesională și în caz de eșec.

Tabelul 3. 8. Valorile autoeficienței socio-profesionale concepute din perspectiva competențelor profesionale ale studenților pedagogi

Competențe profesionale	Valorile autoeficienței socio-profesionale a studenților
Managerială	Motivație și responsabilitate pentru eficacitate, succes și excelență
Investigațională	Rezistență la noutatea situațiilor profesionale și dificultăți
Instrumentală	Proiectarea /executarea independentă a proiectelor socio-profesionale
Autoevaluare	Focalizare asupra evaluării obiective a rezultatelor planificate și Stima de sine și încredere în puterea de a aborda constructiv eșecurile

Obiectivele la etapa de formare și etapa de control a cercetării au fost următoarele: evaluarea comparată a pregătirii studenților pedagogi pentru activitatea independentă; descrierea etapelor de formare a valorilor activității independente a studenților pedagogi. Demersul experimental formativ a fost impulsionat de rezultatele obținute în cadrul experimentului la etapa de diagnosticare pedagogică.

Descrierea rezultatelor experimentale la etapa de control se referă la datele obținute din aplicarea *Condițiilor pedagogice de formare profesională a studenților pedagogi prin activitatea independentă* în perioada anilor 2017 - 2020 din aplicarea acestora în grupele academice de la anul I și II la Programul de masterat „Educație pentru carieră universitară” a UPS „I.Creangă” (57 studenți pedagogi) și de la Programul de masterat „Pedagogia culturii emoționale”. Pentru analiza comparată, chestionarul a fost aplicat și asupra GC (57 studenți de la anul I și II) de la USARB din or. Bălți. *Metodologia cercetării* a inclus *chestionarul elaborat în cercetare pentru evaluarea calității celor mai importante competențe profesionale a cadrelor didactice necesare învățării autonome și testul de evaluare a autoeficienței socio-profesionale a studenților*, corelate cu cele 4 competențe profesionale definitorii pentru învățarea autonomă.

Interpretarea rezultatelor experimentale obținute din chestionarea studenților la etapa de control a experimentului pedagogic

Analiza comparativă a datelor a presupus elucidarea principiilor didacticii universitare care au fost valorificate pentru obținerea performanțelor dezirabile de activitate independentă a studenților pedagogi: principiul explorării plenare a potențialului individual al studenților; principiul centrării pe studenți; principiul abordării diferențiate și individualizate în proiectarea activității independente a studenților. Aplicarea chestionarului pe grupul experimental de subiecți (57

studenți pedagogi) a arătat niveluri diferite pentru fiecare dintre competențele profesionale evaluate (managerială, investigațională, instrumentală și competența de autoevaluare).

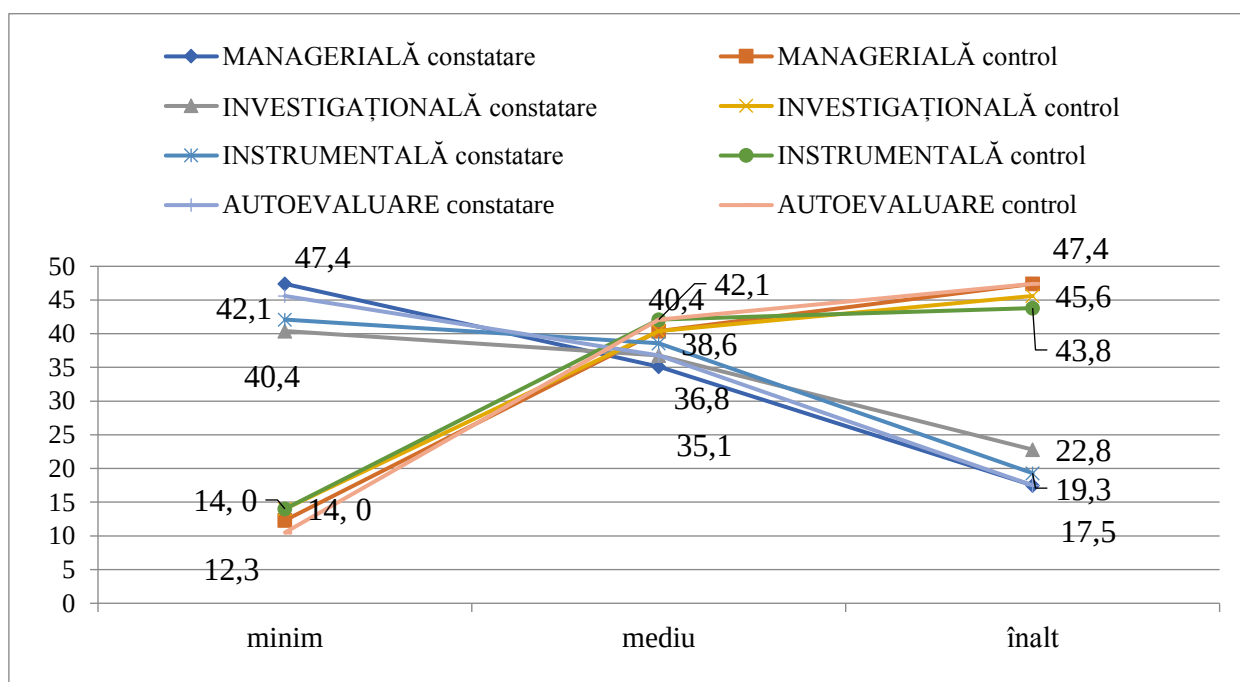


Fig. 3.4. Niveluri de formare a competențelor profesionale necesare pentru activitatea independentă a studenților pedagogi (constatare-control, GE)

Studiul comparat al datelor experimentale de la etapa de constatare și de la etapa de control a experimentului pedagogic, reflectate în Fig. 3.4, demonstrează eficiența implicațiilor pedagogice prin intermediul disciplinelor universitare. Astfel, constatăm o creștere semnificativă a rezultatelor la competența managerială pentru nivelul înalt (de la 17,5 % la 47,4 %) și pentru nivelul mediu de formare a competenței manageriale (de la 40,4 % la 35,1 %). Scăderea valorilor experimentale pentru nivelul minim (de la 47,4 % la 12,3 %) demonstrează impactul pozitiv al strategiilor didactice universitare orientate spre dezvoltarea treptată a culturii învățării autonome prin *valorizarea învățării flexibile*, de tip oricând și oriunde implică strategii de predare-învățare individualizată și personalizată, care elimină barierele ce pot apărea în procesul educațional axat pe stimularea autonomiei în contextul respectării nevoilor studenților pedagogi.

În acest context, potrivit opiniei L. Șchiopu (2013), „există câteva contradicții în învățământul superior cu care se confruntă CDU în realizarea activității independente și implementarea învățării personalizate: (a) intenția CDU de a încuraja studenții în realizarea unor activități de studiu independent specifice și necesitatea de a aborda studenții cu performanțe mai slabe din același grup; (b) programul de lucru încărcat al CDU și necesitatea de a petrece mai mult timp cu fiecare student pentru a realiza mai bine obiectivele educaționale; (c) atitudini conservatoare a unor profesori cu privire la organizarea procesului didactic într-o manieră orientată spre planificarea și evaluarea activității independente a studenților și necesitatea provocării

progresului pas cu pas pe care îl parcurge fiecare student; (d) caracterul transdisciplinar al abordării personalizate determină complexitatea utilizării strategiilor cognitive și metacognitive în formarea personalizată etc. În acest context specificul abordării personalizate creează dificultăți de ordin procedural și organizatoric” [161, p. 40].

Competența managerială a studenților se referă și la convingerile profesionale și la puterea de automonitorizare a învățării autonome. Formată experimental „competența de automonitorizare a studiului independent asigură formarea specialiștilor activi, capabili să decidă autonom ce să învețe, să exprime interes pentru dezvoltarea profesională, să aplice/utilizeze competențele în situații noi, să obțină informații și să apreciaze utilitatea acestora, să selecteze și ierarhizeze potențialele surse de informație, să comunice cu precizie, demonstrând utilizarea unor strategii creative de soluționare a problemelor și capacități bine formate de luare a deciziilor” [29, p. 16]. Gradul de formare a *competenței investigaționale a studenților* a sporit comparativ (nivel înalt de la 22, 8 % la 45, 6 %, nivel mediu de la 36, 8 % la 40, 4 %), iar datele pentru nivelul minim au scăzut ca urmare a strategiilor aplicate în scopul stimulării pozitive a valorilor activității independente (de la 40, 4 % la 14, 0 %). Creșterea datelor experimentale privind *competența instrumentală a studenților* (pentru nivelul înalt de la 19, 3 % la 43, 8 %, pentru nivel mediu (de la 38, 6 % la 42, 1 %) diminuarea rezultatelor pentru nivelul minim (de la 42, 1 % la 14, 0 %).

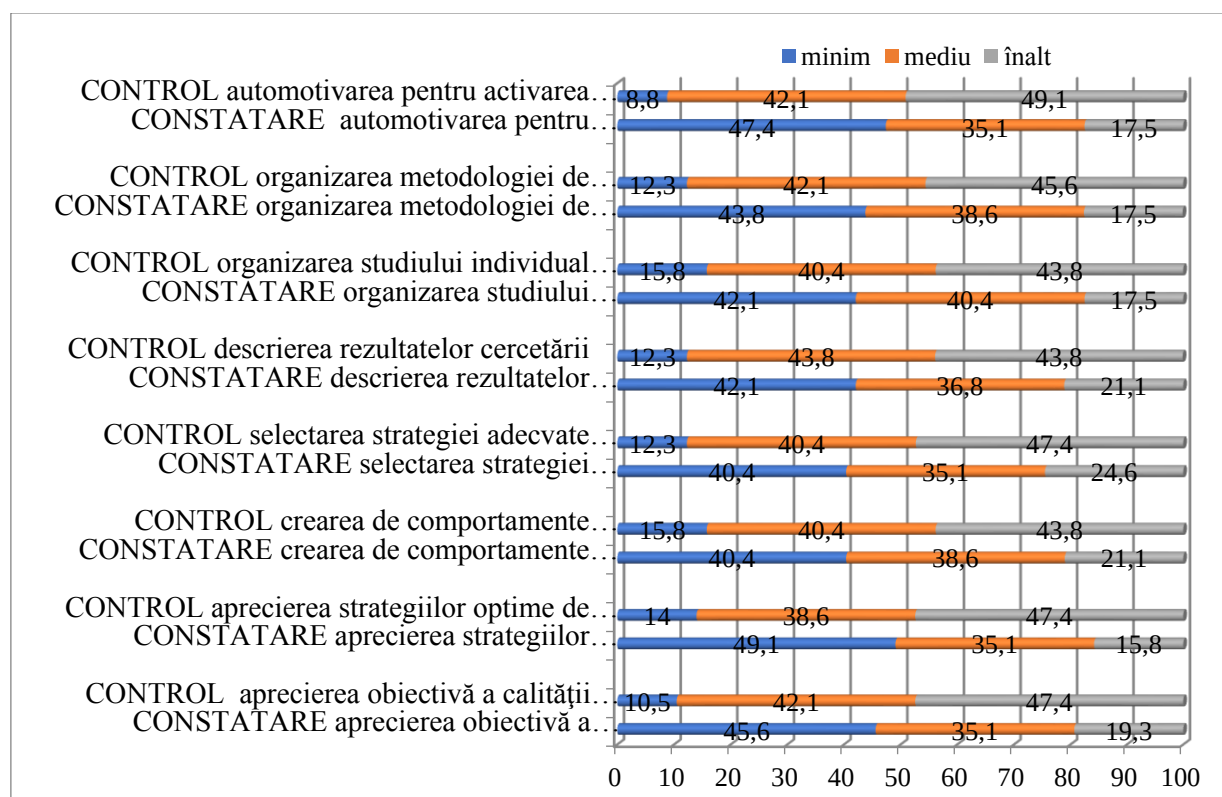


Fig. 3.5. Niveluri de formare a valorilor activității independente a studenților pedagogi derivate din competențele profesionale (managerială, investigațională, instrumentală, autoevaluare) necesare învățării autonome (constatare-control, GE)

Argumente experimentale privind creșterea valorilor activității independente ale studenților pedagogi se desprind din conținutul Figurii 3.5 care prezintă creșterea datelor experimentale pentru **competența de autoevaluare** (spre exemplu la indicatorul *aprecierea strategiilor optime de autoevaluare* (de la 15, 8 % la 47, 4 % pentru nivelul înalt, de la 35, 1 % la 38, 6 % pentru nivelul mediu și scăderea datelor pentru nivelul minim de la 45, 6 % la 10, 5). Compararea datelor la indicatorul competenței de autoevaluare „*aprecierea obiectivă a calității comportamentelor adecvate învățării autonome*” arată creșterea rezultatelor pentru nivelul înalt (de la 19, 3 % la 47, 4 %) și nivelul mediu (de la 35, 1 % la 38, 6 %) și scăderea datelor pentru nivelul minim de pregătire pentru studiul individual (de la 45, 6 % la 10, 5 %), fapt care arată impactul strategiilor didactice universitare aplicate reieșind din condițiile pedagogice, identificate în cercetare, pentru sporirea gradului de formare a studenților pentru activitatea independentă. „Învățarea autoreglată în context academic reprezintă capacitatea subiecților de a învăța efectiv fără ghidarea cadrelor didactice, de a se implica activ în studiu, autoreglându-și învățarea pentru atingerea performanțelor în termeni stabiliți de timp” [134, p. 9].

Automotivarea pentru activarea de învățare individuală a studenților constituie un indicator semnificativ al pregătirii pentru activitatea autonomă, examinarea datelor comparate reflectă sporirea evidentă a rezultatelor pentru competența managerială (nivelul înalt - de la 17, 5 % la 49, 1 %, nivelul mediu – de la 35, 1 % la 42, 1 %) și, respectiv, scăderea valorilor procentuale pentru nivelul minim (de la 47, 4 % la 8, 8 %), fapt ce constituie dovada faptului, că activitățile didactice universitare vizate la nivel procesual au condus la conștientizarea de către studenți a necesității de activitate independentă în acord cu disciplinele programului de formare profesională.

Organizarea metodologiei de comunicare a rezultatelor proiectului constituie un alt indicator al activității independente corespunzătoare competenței manageriale a studenților pedagogi. Datele de la etapa de validare a condițiilor pedagogice au crescut semnificativ pe direcția consolidării acestora (spre exemplu pentru nivelul înalt - de la 17, 5 % la 45, 6 %, iar pentru nivelul mediu de la 38, 6 % la 42, 1 %, nivelul minim a coborât de la 43, 8 % la 12, 3 %). **Selectarea strategiei adecvate studiului individual** prezintă o valoare relevantă activității independente a studenților pedagogi, datele reflectând creșterea valorilor pentru nivel înalt (de la 24, 6 % la 47, 4 %) și nivelul mediu (de la 35, 1 % la 40, 4 %), dar și scăderea pentru nivelul minim (de la 40, 4 % la 12, 3 %). Îmbucurător faptul, că la indicatorul activității independente a studenților „*aprecierea strategiilor optime de autoevaluare*” datele pentru nivelul minim au scăzut de la 49, 1 % la 14, 0 %, iar pentru nivelul înalt au crescut de la 15, 8 % la 47, 4 %, fapt care demonstrează coerența acțiunilor strategice experimentale la etapa de formare a experimentului pedagogic.

Exprimarea comportamentelor adecvate studiului individual este indicatorul activității independente ce indică asupra autoeficienței socio-profesionale a studenților pedagogi. Nivel înalt au

demonstrat subiecții GE (21, 1 % - const.) și 43, 8 % - control), nivelul mediu a crescut de la 38, 6 % la 40, 4 %). **Indicatorii autoeficienței studiului individual al studenților pedagogi, delimitați în contextul cercetării au fost derivați în acord cu semnificația competențelor profesionale:** motivație și responsabilitate pentru eficacitate, succes și excelență (competența managerială); rezistență la noutatea situațiilor profesionale și dificultăți (competența investigațională); proiectarea /executarea independentă a proiectelor socio-profesionale (competența instrumentală); stima de sine și încredere în puterea de a aborda constructiv eșecurile (competența autoevaluare).

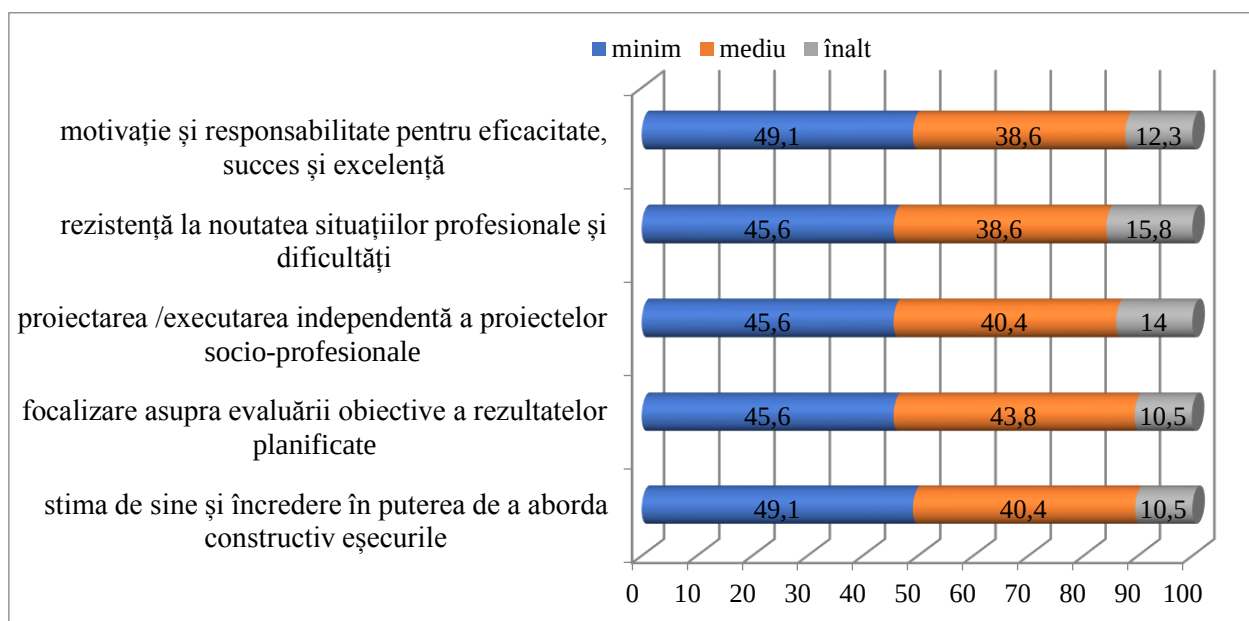


Fig. 3.6. Niveluri de formare a autoeficienței studenților pedagogi (etapa de constatare, GE)

Figurile 3.5. și 3.6. reflectă rezultatele obținute de grupul experimental (GE) din aplicarea testului de autoeficiență a studenților pedagogi. Analiza comparată a datelor de la etapa de constatare și etapa de control scoate în evidență o creștere a valorilor autoeficienței socio-profesionale a studenților (spre exemplu *motivație și responsabilitate pentru eficacitate, succes și excelență* - competența managerială: de la 12, 3 % la 47, 4 % pentru nivelul înalt, de la 38, 6 la 42, 1 % pentru nivelul mediu). Abordând ideea valorilor autoeficienței socio-profesionale ce conturează profesionalismul pedagogic, în opinia T. Callo, competența are următoarea structură: *abilități și priceperi, deprinderi* (ușurința de a face un lucru, dobândită prin exersare), *habitudini* (ușurința de a face un lucru, dobândită prin exersare), *dexterități* (îndemânarea de a face ceva), *aptitudini* (însușire ce condiționează îndeplinirea eficientă/cu randament a unei activități) [28, p.115]. În linii mari, deducem, „competența reprezintă o „capacitate de a acționa în mod eficient” și conduce la o acțiune, ce vizează un scop” [4]. Creșterea stimei de sine și a încrederii în puterea de a aborda constructiv eșecurile (competența de autoevaluare) s-a înregistrat la etapa de control (de la 12, 3 % la 47, 4 % pentru nivelul înalt și de la 10, 5 % la 50, 9 %, pentru nivelul mediu de la 40, 4 % la 45,

6 %), fapt care se explică prin gradul înalt de autonomizare a studenților în perioada specifică societății cunoașterii.

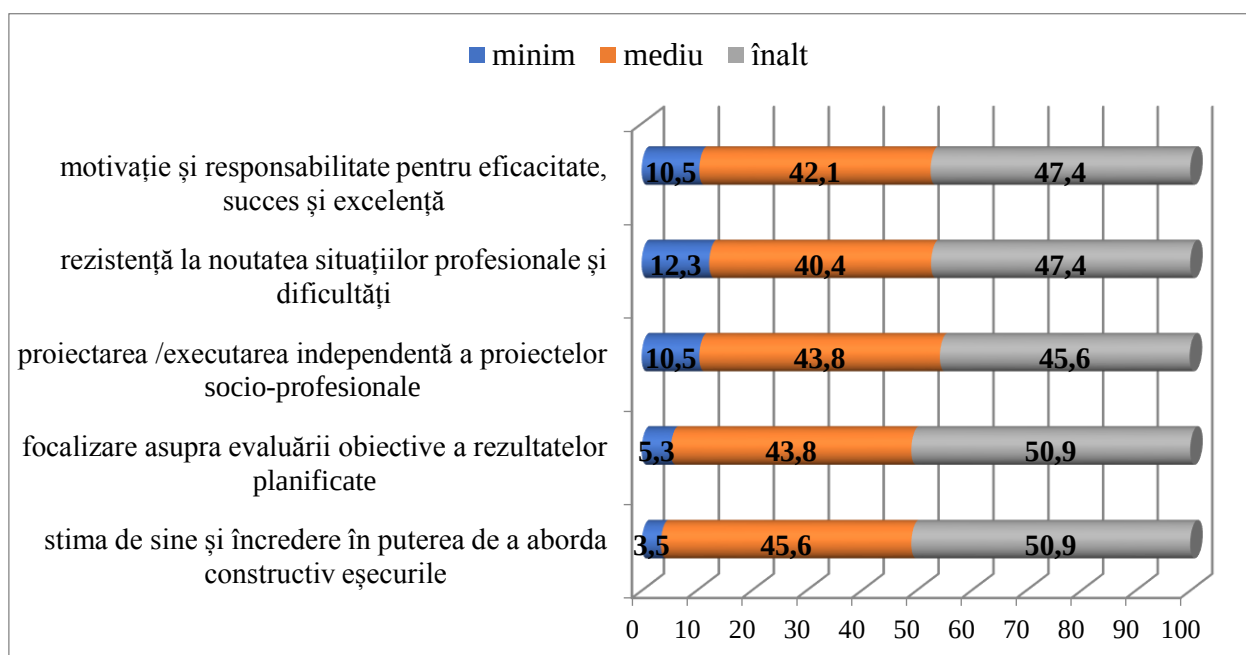


Fig. 3.7. Niveluri de formare a autoeficienței studenților pedagogi (etapa de control, GE)

Merită atenție analiza datelor obținute de grupul experimental de studenți etapele de constatare și de control, rezultate din aplicarea celor două instrumente (chestionarul și testul). Datele expuse în figura ce urmează (Fig. 8) arată rezultate mai înalte ale autoeficienței socio-profesionale a studenților la etapa de control (nivel înalt - studiu individual – de la 19,3 % la 46,1 %, autoeficiență – de la 13,6 % la 47,4 %); (nivelul mediu - studiu individual – de la 36,8 % la 41,3 %, autoeficiență – de la 39,5 % la 42,5 %), (nivelul minim - studiu individual – de la 43,9 % la 12,7 %, autoeficiență – de la 46,9 % la 10,1 %).

Grup experimental (etapa de constatare - etapa de control)

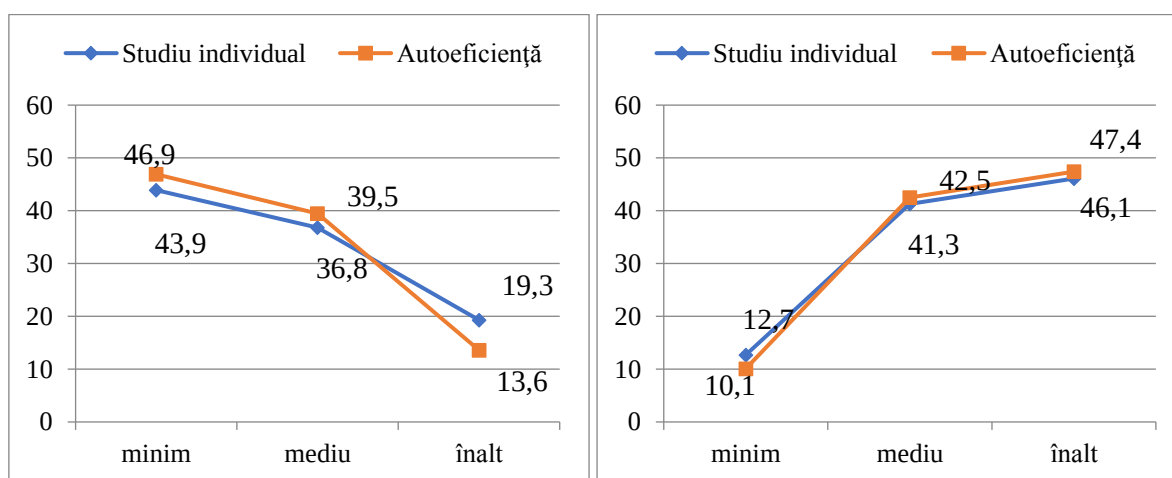


Fig. 3.8. Valori comparate ale gradului de pregătire pentru studiul individual și a autoeficienței socio-profesionale a studenților pedagogi (GE, constatare -control)

Cercetătorii interesați de profilul studentului independent în învățare (Siebert H., 2018) arată anumite categorii: „**(a) studentul orientat pe performanță**: se mobilizează selectiv, în funcție de situație sau de intenția privind învățarea, fiind motivat atunci când conținutul ce trebuie asimilat îi convine. Prin urmare, el obține performanțe bune, peste medie, numai dacă scopurile îi convin sau întrevade anumite avantaje. Acest mod de a învăța își va pune amprenta și asupra autonomiei manifestată în învățare: în domeniile ce prezintă interes studenții vor dori să-și asume controlul, iar în cele care nu îl interesează va ceda ușor controlul. Se poate spune că, studenții sunt dependenți de mediu. Prin urmare, la această categorie de subiecți gradul de autonomie va fi mai redus comparativ cu cel care învață orientat spre transformare;

(b) studentul conformist: este puțin motivat sau, mai exact, motivația lui este în primul rând extrinsecă; nu-și asumă riscuri, nici responsabilități; pentru el învățarea este doar un domeniu în care se conformează standardelor sau presiunilor de grup; este orientat pe îndeplinirea unor sarcini minime; va încerca să depună efort mai degrabă pentru a satisface cerințele relațiilor sociale și nu pentru a obține performanță. Nu-și asumă angajamente și nici nu dorește să preia controlul asupra propriei activități, adevăratul lui scop fiind satisfacerea cerințelor externe. Are nevoie de ghidare continuă și așteaptă recompense pentru obținerea unor scopuri pe termen scurt;

(c) studentul reticent (rezistent): caracteristica pe care o manifestă este cea mai pregnantă, a reticenței și a refuzului cooperării. Studenții își fixează scopuri; evită sistematic situațiile în care i se oferă oportunități de învățare, își concentrează efortul pe rezistență. Refuză să-și asume responsabilități pentru a realiza scopuri impuse de alții, dar își fixează scopuri proprii. Nu dorește să se conformeze nici măcar în satisfacerea cerințelor formale, nu acceptă ca valoare obținerea unor performanțe academice. În spatele acestui tip de comportament se ascunde, în multe cazuri, o istorie personală de insucces în domeniul învățării” [150, p. 58].

Condițiile pedagogice de formare profesională prin activitatea independentă pentru autoeficiența personală a studenților pedagogi identificate din literatura pedagogică și create pentru sporirea eficacității profesionale au demonstrat „eficiența metodologiei învățării autonome care depinde de nivelul de adaptare a studenților la procesul de formare profesională prin activitate independentă, recomandabil fiind dezideratele politicilor educației implementate în vederea optimizării activității academice în învățământul superior” [Ibidem 14, p. 83]. Astfel, crește importanța monitorizării de către cadrele didactice universitare a autodezvoltării studenților.

Autoeficacitatea profesională a studenților poate fi analizată la nivelul calității valorificării competențelor profesionale în situații concrete de învățare: proiectarea și realizarea coerentă a obiectivelor autoinstruirii și evaluarea eficienței proceselor de dezvoltare a noilor comportamente de învățare autodirijată.

3.3. Concluzii la capitolul 3

În capitolul 3 au fost realizate următoarele obiective ale cercetării: au fost studiate și identificate cele mai eficace strategii de învățare autonomă a studenților în mediul academic și au fost elaborate condițiile pedagogice ale dezvoltării profesionale prin activitatea independentă pentru autoeficiența personală a studenților pedagogi.

Intenția de a justifica argumentat gradul de realizare a obiectivelor trasate pentru etapa de de control implică formularea unor constatări privind eficiența acțiunilor de formare. Astfel, din conținutul capitolului 3 se constată faptul, că este demonstrat științific și practic, că eficiența tehnologiei activității independente a studenților depinde de nivelul de cultură profesională a studenților, de stilul de învățare și de nivelul de adaptare a acestora la activitatea profesională prin studiul independent. Se recomandă respectarea exigențelor documentelor normative și a dezideratelor formulate în contextul politicilor educației, implementate în instituțiile de învățământ superior în vederea eficientizării învățării autonome, care este posibilă prin valorificarea strategiilor de predare universitară cu înalt potențial de autonomizare a dezvoltării profesionale pornind de la nevoile de formare ale studenților.

Explorarea contextului universitar pentru proiectarea și realizarea activității independente a studenților presupune a distinge între semnificațiile sintagmelor de lucru individual, care reprezintă o formă de organizare a activității independente și lucru independent, care poate fi organizat cu studenții uneori și în grupuri, creând premise dezvoltării creativității studenților, independența fiind un indicator semnificativ al culturii învățării academice.

Modelizarea condițiilor pedagogice a fost orientată spre producerea unor comportamente profesionale evidente care scot în evidență gradul de formare profesională prin afirmarea valorilor autoeficienței socio-profesionale a studenților pedagogi în mediul profesional. Realizarea cu succes a acestor obiective a devenit posibilă prin valorificarea unor strategii pornind de la nevoile de formare ale studenților și de la faptul, că lucrul independent oferă timp suplimentar pentru cunoașterea profundă a materiei stimulând inițiativa studenților. Deducem, că, necesitatea monitorizării activității individuale ale studenților pe direcția atingerii progreselor în învățarea universitară, iar asigurarea libertății de a alege din mai multe alternative este o premiză a automotivării pentru studiul individual și consolidarea competențelor profesionale. Prin urmare, învățarea autonomă a studenților, bine planificată și monitorizată aduce beneficii multiple pentru autoreglarea studiului individual consolidând progresele în dezvoltarea profesională.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Studiul teoretic al formării profesionale a studenților pedagogi prin activitatea independentă în perspectiva asigurării autoeficienței și eficacității profesionale a determinat ***examinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale învățării autonome în mediul academic***. Necesitatea formării specialiștilor de înaltă calificare în domeniul educației și a cetățenilor responsabili, capabili să satisfacă nevoile individuale apare ca unul dintre prioritățile sistemului de formare a cadrelor didactice și în actele normativ-reglatorii care solicită modele inovative de formare/dezvoltare a competențelor cadrelor didactice din perspectiva formării profesionale prin autoformare în planul culturii învățării autonome [118], [156], [140], [143].

2. Tendințele actuale de reformare a învățământului superior din Republica Moldova presupune schimbarea calitativă a statutului studenților în propriul act de formare profesională care presupune rezistență la dificultăți și responsabilitate sporită pentru construcția carierei. Din aceste considerente ***rolul universității este de a contribui la formarea competenței de autoinstruire a studenților prin aplicarea unor strategii de învățare autodirijată*** care poate facilita promovarea în carieră și autoeficiența profesională. În acest context instituirea mediului favorabil bazat pe valorile culturii învățării academice creează oportunități studenților să-și continue dezvoltarea profesională independent [141, pp. 16-20].

3. Produsele științifice ale cercetărilor din domeniul științelor pedagogice permit documentarea și ***decodificarea semnificației conceptelor-cheie ale cercetării***: competențe profesionale, activitate independentă, învățare autonomă, competență de autoinstruire etc. din care rezultă că, autonomia învățării autodirijate presupune formarea la studenții pedagogi a capacităților de: *proiectare a activității de învățare independentă*, de *realizarea unor acțiuni responsabile pentru proiectul de dezvoltare profesională conceput*, de *monitorizarea și dezvoltarea capacităților de reflecție asupra rezultatelor autoevaluării* (metacogniție), de *autoreglare a studiului individual*, competențe generate de mobilitatea socio-profesională a cadrelor didactice. Studiarea cercetărilor din domeniul autoeducației și autoinstruirii ne-au condus la descoperirea semnificațiilor conceptuale diverse privind caracteristicile studenților care își organizează propria învățare: *învățare autodirijată*, *învățare auto-reglatoare*, *învățare autodeterminată*, *autoeducația*, *autoinstruirea*, *învățarea independentă*. Învățarea autodirijată are multiple conotații sociale, întrucât depinde de trăirile contextuale și consensuale, fapt care ne conduce la ideea despre proiectarea învățării autodirijate din perspectiva experiențelor sociale acumulate în context profesional [142].

4. ***Formarea profesională universitară presupune instrumentarea studenților (masteranzilor) cu anumite capacități de autoinstruire***, învățarea autodirijată implicând libertatea deciziei acestora privind propriile nevoi de învățare, prioritățile obiectivelor învățării, motivația și

interesul de cunoaștere, alegerea unor stiluri și strategii de învățare autonomă și asumarea responsabilității pentru evaluarea rezultatelor progreselor în activitatea de învățare independentă. Din acest unghi de vedere ***interpretarea motivației pentru învățarea autonomă a studenților în mediul universitar*** a fost proiectată în cercetare ca obiectiv investigațional, realizarea căruia s-a produs prin sinteza teoriilor cu referire la învățarea autoreglatoare. În scopul evaluării și descrierii nivelurilor de pregătire a studenților (masteranzilor) pedagogi pentru activitatea independentă și învățarea autodirijată ***au fost elaborați indicatorii calității activității independente în perspectiva formării profesionale a studenților pedagogi și criteriile de evaluare a capacităților de învățare independentă***, derivate din valorificarea preceptelor teoretice ale învățării autonome [140], [143].

5. ***Experimentul pedagogic*** desfășurat în învățământul superior a condus la: **(a) conștientizarea complexității procesului de învățare academică independentă**, profesionalizarea solicitând dezvoltarea capacităților de management în învățare pentru afirmarea autonomiei și a responsabilității profesionale, **(b) constatarea privind insuficiența abordării tehnologice a problematicii învățării academice**; **(c) stabilirea a trei niveluri (înalt, mediu și minim) de pregătire a studenților pentru activitatea independentă și formarea modestă a studenților pedagogi pentru aplicarea strategiilor eficiente de învățare independentă**, competențele de autoinstruire s-au afirmat ca fiind empiric dezvoltate [140].

6. Din punct de vedere praxiologic ***au fost stabilite condițiile pedagogice de formare profesională a studenților prin activitatea universitară independentă*** pornind de la evaluarea capacităților de autoinstruire pentru anticiparea eșecului profesional la debutul carierei pedagogice. Condițiile pedagogice vizate au fost deduse din analiza factorilor dezvoltării capacităților de învățare independentă a studenților de natură cognitivă, metacognitivă și psihoemoțională orientate spre dinamizarea procesului de dezvoltare a capacităților de învățare independentă a studenților. Din analiza strategiilor de autoinstruire s-a constatat diversitatea acestora și necesitatea creării condițiilor optime pentru autoformare și autocunoaștere. Achiziția strategiilor de autoinstruire de către studenți conduce la descoperirea propriilor capacități, preferințe și nevoi de învățare. Investigația a generat concluzia privind importanța deosebită a creării în mediul universitar a situațiilor de învățare autodirijată care implică abordarea detaliată a strategiilor didactice orientate spre formarea comportamentelor profesionale care trebuie învățate prin intermediul activității independente. Cercetările pedagogice demonstrează importanța preocupărilor cadrelor didactice universitare pentru planificarea activității independente a studenților/masteranzilor orientată spre dezvoltarea capacităților de autoinstruire și promovarea valorilor culturii învățării autodirijate. Implementarea condițiilor pedagogice vizate în activitățile didactice universitare a confirmat ***ipoteza cercetării***: formarea profesională inițială a studenților pedagogi prin activitatea independentă poate fi optimizată prin stabilirea unor repere teoretice și

metodologice privind învățarea autonomă, necesare pentru clarificarea și elucidarea semnificației conceptelor operaționale ale cercetării (competențe profesionale, activitate independentă, învățare autonomă, competență de autoinstruire), ce ar permite studiul experimental al gradului de pregătire a studenților pedagogi pentru activitatea independentă în mediul universitar, constituind un temei în interpretarea motivației pentru învățare autonomă și ar facilita identificarea condițiilor pedagogice importante pentru formarea profesională a studenților pedagogi prin activitatea independentă [143].

7. Sporirea culturii învățării în mediul studentesc constituie o preocupare a pedagogiei învățământului superior în tendința sa de asigurare a eficientizării dezvoltării profesionale pentru sporirea integrării în câmpul socioprofesional. Crearea condițiilor psihopedagogice din mediul universitar și transformarea acestora în resurse de facilitare a activității de învățare socială constituie un indicator important al calității învățământului superior.

În acord cu rezultatele obținute în cercetare *formulăm recomandările:*

- *conceptorilor de curriculum universitar* - proiectarea la nivel teleologic și tehnologic a cadrului metodologic necesar pentru realizarea eficace a activității independente a masteranzilor reflectat în module sau cursuri separate ce facilitează dezvoltarea competenței de autoinstruire a studenților.
- *departamentelor de calitate* - proiectarea și realizarea activităților metodologice pentru cadrele didactice universitare în vederea formării continue pe dimensiunea promovării valorilor învățării academice autonome;
- *studenților/masteranzilor pedagogi* - consolidarea capacităților cognitive și metacognitive (*gândire analitică, gândire critică, gândire creativă, gândire reflexiv-metacognitivă*) și noncognitive (*stima de sine și motivație pentru învățarea autodirijată*).

Bibliografie

1. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p. ISBN 978 99 75 56 054 2.
2. AFANAS, Al. *Profesionalizarea cadrelor didactice: relevanțe conceptuale și metodologice evolutive*. În: *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: Editura Print-Caro, 2020, p.40-83. ISBN 978-9975-48-185-4.
3. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: Editura „Vasile Goldiș” University Press, 2012. 240 p. ISBN 978 973 664 578 5.
4. AGENDA DE DEZVOLTARE GLOBALĂ 2030. Disponibil: <https://cancelaria.gov.md/ro/apc/agenda-de-dezvoltare-durabila-2030>.
5. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: ASEM, 2014. 437 p. ISBN 978-9975-75-690-7
6. BARBAROȘ, Cl. *Competența de cercetare științifică a cadrelor didactice: demers al schimbărilor realităților în procesul educațional*. Revista „Universul Pedagogic”, nr 1. (65), Chișinău, 2020, pp. 52-56. ISSN 1811-5470
7. BÂRZEA, C. Definirea și clasificarea competențelor. În: *Revista de pedagogie*, nr. 58 (3). București: 2010. p 7-12. ISSN 0034 8678.
8. BÎRNAZ N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. et al. coord.: GUȚU, V. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, Min. Educației al R. Moldova, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
9. BÎRSAN El. The mentor's role in the career development of novice university teachers. În: *Social problems at the beginning of the millennium*. Coordonatori: Stănescu N., Moise B., ș.a. București: Editura Universitară, 2019. p. 105-112. ISBN 978-606-28-1012-2
10. BÎRSAN El. *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Repere teoretice și practice*. Chișinău. 2017. 293 p. ISBN 978-9975-46-319-5
11. BÎRZ L. *Motivarea personalului o problemă esențială a unei biblioteci*. Alba-Iulia: 2012. 42 p. ISBN 978 973 0 13952 5.
12. BOCOȘ M. JUCAN D. *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. București. Editura Paralela 45. 2019. 240 p. ISBN 978-973-47-3031-5
13. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2008. 432p. ISBN 978 973 47 2482 6.
14. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă*. Iași : Polirom, 2013. 470 p. ISBN 9789734632480.
15. BOCOȘ, M. *Metodologia cercetării pedagogice*. Suport de curs pentru anul II, specializările „Pedagogie” și „Pedagogia învățământului primar și preșcolar”. 81 p.

16. BOCOȘ, M., JUCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii și teoria și metodologia evaluării*. Pitești: Paralela 45, 2019. 216 p. ISBN 978-973-47-3032-2.
17. BOCOȘ, M., RADUȚ, T., R., STAN, C., CHIȘ, O., ANDRONACHE, D. *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul I: A-D*. Pitești: Editura Paralela 45, 2016. 371 p. ISBN 978 973 472 213 6.
18. BOJA, A. *Formarea competențelor de management al clasei de elevi în perioada pregătirii inițiale a cadrelor didactice*: tz. de doct. Cluj - Napoca: 2011.
19. BOLBOCEANU, A., VRABII, V. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional (ghid metodologic)*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018. 62 p. ISBN 978 9975 48 136 6.
20. BOROZAN, M. *Contextul pedagogic al transferului inovațional din perspectiva exigențelor pieței muncii*. Comunicare plenară. În: „Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii”. Culegerea conferinței științifice cu participare internațională. Ediția 1, 30-31 octombrie, 2021. Vol. 1, p. 17-26. ISBN978-9975-76-369-1
21. BOROZAN, M. *Configurația universitară a cercetării pedagogice*. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională. Învățământ superior: Tradiții, valori, perspective. 29 septembrie, 2020. ISBN 978-9975-76-311-0.
22. BOROZAN, M., BEȚIVU, A. *Filosofia educației*: Note de curs. Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”, 2021. 159 p. ISBN 978-9975-3251-5-8
23. BOTNARI, V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenței profesionale. În: *Revista Științifică a Universității de Stat Studia Universitatis*, nr. 6 (26). Chișinău: USM, 2009. p. 97-100 ISSN 1857 2103.
24. BOTNARIUC, P., CUCOȘ C. et all. *Școala online elemente pentru inovarea educației*. Raport de cercetare evaluative. Editura Universității din București, București, Mai 2020. ISBN online 978-606-16-1164-5, 74 p., pp. 16-17, https://www.psih.uaic.ro/wpcontent/uploads/sc_onl_rap_apr_2020.pdf
25. CABAC, V. *Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. 278 p. ISBN 978-9975-50-128-6.
26. Cadrul de referință al curriculumului național / aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; experți intern.: Ciprian Fartușnic, Daniel Petru Funeriu; Min. Educației, Culturii și Cercet. al R. Moldova. – Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”) – 104 p. [cit. 30.05.2021]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
27. CAPCELEA, V. *Tratat de filosofie*. București: Pro Universitaria, 2020. 406 p. ISBN 978-6062-6122-83.

28. CALLO T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera Educațional, 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2
29. CEOBANU, C., CUCOS, C., ISTRATE, O., PANISOARA, I.-O. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020. 376 p. ISBN 9789734682003
30. CHELCEA, S. *Psihosociologie*. Iași: Editura Polirom, 2010, 420 p. ISBN 9789734608683
31. CHICU, S. *Forme de utilizare a noilor tehnologii educaționale pentru nativii digitali: rezumatul tezei de doctorat*. Iași, 2018. 39 p.
32. CHIRCHINA, O., GHILAN, Z. *Autoinstruirea-fundament de bază al modernizării învățământului superior*. În: *Pedagogie, seria „Științe ale educației”*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2013. ISSN 1857 2103.
33. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005. 180 p. ISBN 973-686-695-5.
34. CIAUȘU, P. *Stimularea autonomiei elevilor, utilizând metode interactive de predare-învățare-evaluare* [online]. 16 aprilie 2015. [citat 27.02.2021] Disponibil: file:///C:/Users/Personal/Downloads/Stimularea%20autonomiei%20elevilor,%20utilizând%20metode%20interactive%20de%20predareînvățareevaluare%20_%20Revista%20iTeac h_%20experiențe%20didactice.html
35. COCORADĂ, E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Polirom, 2010. 213 p. ISBN 9789734618118
36. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*: nr. 319-324 art. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>
37. COJOCARU, V. Activitatea de inovare în învățământ. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională. Vol. 2*. Chișinău: UST, 2020. 291 p. pp. 157-161. ISBN 978-9975-76-311-0
38. COJOCARU, V. Gh. *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: UPSC, 2016. 273 p. ISBN 978 9975 46 281 5.
39. COJOCARU, V. *Formarea competenței de inovare prin cercetare a viitorilor pedagogi*. În: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică. Ediția a VIII-a. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională*. Bălți: USARB, 2018. 370 p. pp.181-185. ISBN: 978-9975-50-235-1
40. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010. 241 p. ISBN 978 9975 51 136 0.
41. COJOCARU-BOROZAN M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, 239 p. ISBN 978-9975-46-126-9.

42. COJOCARU-BOROZAN M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*: tz.de doct. hab. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011. 385 p.
43. COJOCARU-BOROZAN, M., ȚĂRNĂ, E., SADOVEI, L. *Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 236 p. ISBN 978-9975-46-218-1
44. COMISIA EUROPEANĂ/Eurydice. *Spațiul european al învățământului superior în 2015: Raport privind implementarea procesului Bologna*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2015. 304 p. ISBN 978 92 9492 081 2.
45. COROPCEANU, Ed. Formarea culturii cercetării ca prioritate în dezvoltarea socio-economică durabilă. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane: materialele conferinței științifice internaționale*, 5-6 iunie, 2021, vol. 1. Chișinău: UST, 2021. p. 4-22. ISBN 978-9975-76-345-5
46. COVEI, R. *Cele șapte deprinderi ale persoanelor eficiente. Lecții importante pentru schimbarea personală. Ediția a IV-a, rev.(ediție veche a III-a, 2015)*. București: Editura ALLFA, 2016, 352 p. ISBN 978 606 783 031 6.
47. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I. Buc.: Didactica. Publishing, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3
48. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010, 398 p. ISBN 9789734615629.
49. CRISTEA, S. *Inovație în educație* [online] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53_56_Inovatie%20in%20educatie.pdf
50. CRISTEA, S. *Instruirea/Procesul de învățământ - Colecția concepte fundamentale în pedagogie Vol.6*. București: Didactica Publishing House. 2017. 132 p. ISBN 978 606 683 491 9.
51. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN, M. SADOVEI, L. PAPUC L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: EDP, 2016. 306 p. ISBN 978 606 310 184 7.
52. CROITOR-CHIRIAC T. *Valențe metodologice ale instruirii asistate de calculator în învățământul superior*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 160 p.
53. CUCOȘ, C. *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2017. 352 p. ISBN: 978-973-46-7111-3.
54. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2016. 536 p. ISBN 978 973 464 041 6.
55. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: UPS „I.Creangă” 2010. 159 p. ISBN 978 997 540 732 8.

56. DANDARA O. *Rolul standardelor de calitate în învățământul superior*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional”, organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea USM, 28-29 septembrie, 2016. Chișinău: CEP USM, 2016, p.13-21
57. DANDARA, O. Competența de ghidare în carieră, parte integrantă a culturii profesionale a profesorului. În: *Cultura profesională a cadrelor didactice*. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, 558 pp. ISBN 978-9975-46-149-8
58. DANDARA, O. Învățarea academică independentă – modalitate de formare a competențelor profesionale. În: *Revista Științifică a Universității de Stat Studia Universitatis*. Chisinau: USM, 2009. p. 31-39. ISSN 1857 2103.
59. DORDEA M. *Aspecte privind formarea competenței de autoinstruire a studenților*: tz. de doct. în științe ale educației (rezumat). Cluj Napoca, 2014. 26 p.
60. DERMENJI-GURGUROV, S. *Formarea competenței didactice a studenților filologi*. Autoreferatul tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2014. 30 p.
61. DOGARU-ULIERU, V., DRĂGHICESCU, L. *Educație și dezvoltare profesională*. Craiova: Scrisul Românesc, 2011. 377 p. ISBN 978 606 8229 05 8.
62. DRAGU, N. *Managementul performanței în contextul pedagogic de formare universitară a cadrelor*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2015. 116 p. ISBN 978-9975-46-149-8
63. DULAMĂ, M. E. O nouă paradigmă în învățământul românesc: centrarea pe competențe. În: *Revista de pedagogie*, nr. 58 (3). București, 2010. p 95-110. ISSN 0034 8678.
64. DUMBRAVEANU, R., PÂSLARU, V., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978 9975 9810 5 7.
65. DUMITRACHE A. *Instruirea în medii virtuale. Platforme educaționale*. Rezumatul tezei de doctorat. București: Universitatea din București, 2014. 62 p. http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2015Februarie/DUMITRACHE%20ANISOARA%20%20Instruirea%20in%20medii%20virtuale.%20Platforme%20educationale/Anisoara_Dumitrache_rezumat.pdf
66. DUMULESCU D., VALER NECULA, C. Autonomie, competență și relaționare în învățare. În: *Research and education*, Nr. 3. 2019. p. 20-26. ISSN 2559-2033.
67. EFTIMIE N. *Profilul de competență al cadrului didactic universitar din perspectiva exigențelor actuale*. Chișinău: Revista ProDidactica, nr.2, 2013. ISSN 1810-6455
68. EȚCO, C., DAVIDESCU, E. *Învățarea eficientă. Ghid metodologic pentru studenții anului I*. Chișinău: Editura Bons Offis, 2010. 210 p. ISBN 978 99 75 80 330 4.

69. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea academică independentă și autoreglată. Suport teoretic și aplicație practică. Ghid pentru studenți*. Chișinău: CEP USM. 2009. 290 p. ISBN 9789975 709019
70. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale*. Chișinău, Editura Epigraf, 2010, 359 p. ISBN 978 9975 109 21 5.
71. Foaia națională de parcurs pentru integrarea Republicii Moldova în spațiul European de cercetare pe anii 2019-2021. Anexa nr.1 la Hotărârea Guvernului nr. 1081 din 8 noiembrie 2018. Monitorul Oficial nr.6-12/2 din 11.01.2019. Disponibil: <https://ancd.gov.md/sites/default/files/document/attachments/Foaia%20Nationala%20de%20parcurs%20a%20RM.pdf>
72. GAVRELIUC, A. *Psihologia socială și dinamica personalității*. Iași: Polirom, 2019. 520p. ISBN 978-973-46-7614-9.
73. GERARD, P. M., PACEARCĂ, Ș. *Evaluarea competențelor: ghid practic*. București: Aramis Print, 2012. 208 p. ISBN 978 973 679 935 8.
74. GHERGHIȘAN M., MORARI N. Formarea competenței metacognitive a elevilor prin activități de cercetare științifică. In: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 3(67), p. 20-25. ISSN 1811-5470
75. GLOBA, A. *Metodologia implementării noilor tehnologii informaționale în procesul de studiere a disciplinei universitare „Tehnici de programare”*. Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău, 2018. 172 p. ISBN 978-9975-76-236-6. 14
76. GLOBU, N. *Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 213 p.
77. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: *Studia Universitatis, seria Științele Educației*, Nr.1 (47), 2013, USM, Chișinău, p. 9. ISSN 1857 2103.
78. GOREA, S. *Abordarea comunicativ-didactică a formării competenței didactice a studenților pedagogi*: tz. de doct. în șt. ped. (rezumat). Chișinău: UST, 2019. 34 p.
79. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale*. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 108 p. ISBN 978 9975 9609 8 4.
80. GUȚU, VI., LEFTER L. Particularitățile psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev. În: „*Studia Universitatis Moldaviae*”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2016, nr 9(99), p.44-50.
81. GUȚU VI., VICOL, M. *Tratat de pedagogie – între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, Institutul Național de Inventică, 2014. 554 p.

82. GUȚU, VI., SILISTRARU, N., PLATON, C., MURARU, E. et. al *Teoria și metodologia curriculumului universitar. Pedagogia universitară în dezvoltare*. Chișinău: CEP USM, 2003. 234 p. ISBN 0075 70 346 1.
83. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 944 din 14.11.2014 pentru aprobarea Strategiei de Dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația- 2020”. În: Monitorul Oficial al R. Moldova, Nr. 345-351 din 21.11.2014. Disponibil la: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_STRATEGIA-EDUCATIA-2020.pdf.(vizitat la 9.11.2018)
84. ILICA, A., HERLO, D., BINCHICIU, V. *O pedagogie pentru învățământul primar*. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2005. 354 p. ISBN 973-8363-91-8.
85. IONESCU M., BOCOȘ M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45, 2009. 457 p. ISBN 9788 973 47 0556 6.
86. IUROAIA, F. Analiză curriculară a programelor de instruire a cadrelor didactice. În: *Studia Universitatis, Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova*, 2011, nr. 9(49.) Chișinău: USM, 2011. p. 11-20. ISSN 1857-2103
87. Învățământul centrat pe studenți. Ghid pentru studenți, cadre didactice și instituții de învățământ superior. București: ESU, 2010. 46 p.
88. JOIȚA, E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitorii profesori (II)* [online]. 2007 [citat 26.01.2018]. Disponibil: https://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20_si_alternativa_constructivista_a_instruirii.pdf.
89. JOIȚA, E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European, 2010. 277 p. ISBN 978 973 61 1 661 2.
90. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme*. Iași: Editura Institutul European, 2009. 352 p. ISBN 978 973 611 605 6.
91. JOIȚA, E., ILIE, V. *Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. ediția a 2-a*. București: EDP, 2008. 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8.
92. LAȘCU, L. Efecte formative ale modelului pedagogic de formare a competenței de self-management al activității de învățare la studenți. În: *Studia Universitatis*, nr.9 (119). Chișinău: USM, Științe ale Educației. p.243-249. ISSN 1857 2103
93. LAȘCU, L. Studiul competenței de self-menegementul activității de învățare la studenți. În: *Psihologie revistă științifico-practică*, 2017, nr. 3-4 (31) p.30-36 ISSN 1857 2502.
94. LAȘCU L., BOTNARI V. Competența de self-management al activității de învățare la studenți – prioritate actuală a învățământului academic. În: *Revista științifică Acta et*

Commentationes, Științe ale Educației, nr.27, Chișinău: UST, 2015, p. 4-13. ISSN 1857-0623

95. LEFTER L. Modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev. În: *Didactica Pro*, Chișinău: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices", 2017, nr 2 (102), p.10-15. ISSN 1810-6455
96. LEFTER, L. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev*. tz. de doct. în pedagogie [online]. Chișinău, 2018 [citat 28.08.2019]. Disponibil: <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/handle/123456789/1765>.
97. LUKACS, E. *Evaluarea performanțelor profesionale*. București: Editura Economică, 2002. 272 p. ISBN 973 590 626 0.
98. MANOLESCU, M. *Pedagogia competențelor - o viziune integratoare asupra educației*. În: *Revistă de pedagogie*. București: 2010, nr 58(3), p. 55-65. ISSN 0034 8678.
99. MANOLESCU, M. *Practica cercetării în științele educației*. București: Editura Universitară, 2020, 412 p. ISBN: 9786062811167
100. MARIAN, I. *Elemente de pedagogie generală, teoria curriculum-ului și teoria instruirii*. Timișoara: Mirton, 2005. pp. 14-15. ISBN 973-661-593-6
101. MARZANO R.J. *Arta și știința predării: un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*. București: Editura Trei, 2015. 368 p. ISBN 978-606-719-318-3
102. MATHIS, R., NICA, P., RUSU, C. *Managementul resurselor umane*. București: Editura Economică, 1997, 340 p. ISBN 973 919 876 7.
103. MÂNDRUȚ O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ M. *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare*. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad, 2012. 145 p. ISBN 978 973 664 538 9.
104. MÂNDRUȚ, O. *Instruirea centrată pe competențe - între dimensiunea teoretică și aplicarea la clasă*. În: *Revistă de pedagogie*. București: 2010, nr 58(3), p. 127-138. ISSN 0034 8678.
105. MIH, V. *Psihologie educațională. vol. I*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010, 302 p. ISBN 978 973 7973 83 2.
106. MIHAI (STĂNCESCU), I. *Metacogniție și motivație în dezvoltarea academică: tz. de doct. (rez.)* București: Universitatea din București, 2011. 24 p.
107. Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional, tehnic și superior. Anexă la Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 415 din 24.04.2020. 35 p.
108. MIRONOV C. *Profesionalizarea carierei universitare*. Editura Universității din București, 2017. ISBN 978-606-16-0881-2

109. MOGONEA, Fl. R. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Ed. Universitaria, 2010.
Disponibil: http://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar_mogonea_remus.pdf
110. MOLDOVANU, G. *Considerații privind conceptul de învățare autonomă în didactica limbilor moderne*. În: *Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii*. Culegere de articole selectivă ale conferinței Științifice Internaționale, vol. 2. Chișinău: ASEM, 2018. pp. 119-124 ISBN 978 9975 75 9311.
111. NEACȘU, I. CĂPRIOARA, D. *Repere în metodologia cercetării educaționale*. Teorie. Modele. Aplicații. Craiova: Sitesch, 2016. 340 p. ISBN: 9786061152858
112. NEACȘU, I. *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. București: Editura Universității, 2006. 73 p. ISBN 973 737 1925.
113. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară, 1990. ISBN 973 32 0131 6.
114. NEAGU (NIȚĂ), S. N. *Dezvoltarea competențelor de învățare la adulți. Aplicații pentru formarea cadrelor didactice universitare: tz. de doct. în științe ale educației (rezumat)*. București: Universitatea din București, 2011. 23 p.
115. NEGOVAN, V. *Autonomia în învățarea academică - fundamente și resurse*. București: Ed. "Curtea Veche", 2004. ISBN 973-9467-46-6.
116. NEGURĂ I., PAPUC L., PÂSLARU VL. *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*. Chișinău: Tipografia UPSC, 2000. 174 p. ISBN 997 578 071 7.
117. NICA, E. *Managementul performanței: perspectivă umană*. București: Ed. Economică, 2006. 270 p. ISBN 9737092201
118. OPREA, C. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 301 p. ISBN 9789733015062
119. OBOROCEANU, V. *Formarea competențelor profesionale ale studenților pedagogi în baza tehnologiilor informaționale și comunicaționale: tz. de doct. în științe pedagogice*. Chișinău: 2016. 180 p.
120. OBOROCEANU, V. *Tehnologii educaționale*. Ghid metodologic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 271 p. ISBN 978-9975-46-244-0.
121. PAPUC, I., ALBU, M., JURCĂU, N. *Procesul decizional managerial în sfera educațională*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2011. 223 p. ISBN 978 606 8244 15 0
122. PAPUC, L., PÂSLARU, VL., NEGURĂ, I. et al. *Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic*. Chișinău: Tipografia centrală, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.
123. PAPUC, L. *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar: Studiu monografic*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2006. 207 p. ISBN 978 9975 78 454 2.

124. PARHOMENCO L. *Evoluția paradigmei învățământului superior în context european: tz.de doct.în ped.* Chișinău, 2020. 169 p.
125. PASCARU, D. *Fundamente psihopedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale: tz. de doct. în pedagogie.* Chișinău, 2016. 160 p.
126. PÂNIȘOARĂ I., PÂNIȘOARĂ, G. *Motivarea eficientă. Ghid practic.* Iași: Polirom, 2005, 296 p. ISBN 973 681 969 8.
127. PÂSLARU, Vl. *Educație și identitate: Termeni de referință.* Chișinău: Știința, 2021. 244 p. ISBN 978-9976-85 317 0.
128. PETROVICI, C. *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți: tz. de doct. în pedagogie.* Chișinău, 2006. 155 p.
129. POPA, N. *Eficientizarea autoeducației școlarului mic în contextul consilierii psihopedagogice a familiei: tz de doct. în st. pedagogice.* Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2018. 184 p.
130. POSTĂN, L. Educația adulților în cadrul învățământului superior: unele practici internaționale și oportunități pentru Republica Moldova. În: *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate.* Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 15 noiembrie, 2013, USM, Chișinău: CEP USM, 2013, p.140-146.
131. POTOLEA, D., TOMA S. *Standarde pentru profesia didactică.* Congresul educației. București: 2013. ISBN 978-973-46-1159-1.
132. RACU, Iu. Psihologia anxietății la copii și adolescenți. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. 331 p. ISBN 978-9975-46-433-8.
133. RAFTU, Gh. *Paradigma educației psihocentriste din perspectiva pedagogiei românești moderne și postmoderne: tz. de doct. în științe pedagogice.* Chișinău, 2016. 193 p.
134. REABOI-PETRACHI, V. *Managementul timpului în învățarea autoreglată a studenților: tz. de doct. în științe ale educației.* Chișinău: USM, 2020. 235 p.
135. REPIDA, T., PAIU, M., ȚURCANU, C. *Autoinstruirea – formă de manifestare a activismului cognitiv al studenților.* In: Conferința științifică națională cu participare internațională integrare prin cercetare și inovare 28-29 septembrie 2016. Rezumate ale comunicărilor, Volumul II CEP USM Chișinău – 2016. p. 17-21. ISBN 978-9975-71-818-9
136. Regulamentul-cadru privind organizarea admiterii în ciclul I – studii superioare de licență pentru anul universitar 2020-2021. Ordinul MECC nr. 275 din 09.03.2020
137. **ROMAN, D.** Vulnerabilități ale studenților pedagogi privind activitatea independentă în context universitar. În: *Studia Universitatis Moldaviae.* 2022, nr. 5 (155). pp. 32-39. ISSN 1857-2103.

138. **ROMAN, D.** Motivația pentru învățarea autonomă a studenților. În: *Revista de Științe socioumane*, 2021, nr. 3 (49), pp. 86-90. Disponibil: https://socioumane.upsc.md/wp-content/uploads/2022/01/rev.nr_.49.v3.pdf.
139. **ROMAN, D.** Impactul activității independente a studenților pedagogi în formarea profesională inițială. În: *Revista Studia Universitatis Moldaviae*. 2021, nr. 9 (149). pp.16-20. ISSN 1857-2103.
140. **ROMAN, D.** Experimental Evaluation of Pre-Service Teachers' Autonomous Learning. În: *Self realization – psychological and educational interpretations/Realizarea de sine – interpretări psihologice și educativ*: materialele conferinței științifice internaționale. volumul I. Iași: Editura Ars Longa – Colecția Academica, 2019. pp. 51-59. ISBN 978-973-148-313-9
141. **ROMAN, D.** Scientific Arguments Regarding the Value of Independent Learning for the Professional Development of Pre-service Teachers. În: *Self realization – psychological and educational interpretations/Realizarea de sine – interpretări psihologice și educative*: materialele conferinței științifice internaționale, vol. II. Iași: Ed. Ars Longa Colecția Academica, 2019. pp.13-17. ISBN 978-973-148-313-3
142. **ROMAN, D.** Activitatea independentă a studenților pedagogi din perspectiva didacticii universitare. În: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*: Materialele conferinței științifico-practice internaționale, Ediția a VI-a. Bălți, 2021. pp. 62-65. ISBN 978-9975-161-01-5.
143. **ROMAN, D.** Condiții pedagogice de formare profesională inițială a studenților pedagogi prin activitatea independentă. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. Materialele conferinței științifice internaționale, 5-6 iunie, 2021, vol. 2. Chișinău: UST, 2021. pp. 274-290. ISBN 978-9975-76-345-5.
144. **RUSU, El.** *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău: 2013. 252 p.
145. **SADOVEI, L., BOROZAN, M. (coord.).** *Contribuții pedagogice de transfer inovativ pentru renovarea paradigmei educației contemporane*. Chișinău: „Garomont-Studio”, 2019, 336 p. 2019. ISBN 978-9975-134-86-6.
146. **SADOVEI, L., BOȚAN, A.** *Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 140 p. ISBN 978 9975 115 06 3.
147. **SAVA (PECULEA), L.** *Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare. Program de intervenție educațională pentru clasele a XI-a*: rez. tz. de doct. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, 2014

148. SECU (ȘTEFAN), M. A. *Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*: tz. de doct. (rezumat). București: 2011. 210 p.
149. SEMIONOV, S. *Studiul individual al studentului: parcurs evolutiv*. În: *Revista Științifică a Universității de Stat Studia Universitas*, 2012, nr. 5, p. 32-40. ISSN 1857 2103.
150. SIEBERT, H. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. București: Ed. Institutul European, 2002. 272 p. ISBN 973 611 200 4.
151. SILISTRARU N. *Evaluări inovative în învățământul universitar (ciclul II) de determinare a competențelor cadrului didactic*. În: *Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice*. Chișinău: UST, Materialele CȘI, 2010, vol. I. p. 302-309. ISBN 978 9975 76 041 6.
152. SILISTRARU, N., BOSTAN, G. *Cadru didactic universitar ca cercetător*. Chișinău: UST, 2019. P. 23-31 ISSN 1857 0623.
153. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. *Cultura profesională a cadrului didactic*. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2013, nr. 2(3), p. 162-169. ISSN 1857-3592.
154. SOARE, E. *Evoluții ale paradigmei curriculumului în societatea postmodernă*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010, 169 p.
155. SOCOLIUC N., COJOCARU V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Ch. Ed. Cartea Moldovei. 2007. ISBN 978-9975-60-093-4
156. *** *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din iulie 2018. Ordinul nr.1124 din 20 iulie 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf.
157. *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*, aprobate prin Ordinul Ministerului Educației nr. 862 din 07 septembrie 2015 [online]. Chișinău, 2015. 8 p. [citat 04.06.2017]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22_iulie_2015_1.pdf.
158. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău, 2012. 232 p. ISBN 978-9975-4394-5-9.
159. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* din 14.11.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 345-351, art. Nr.:1014.
160. *Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030”* https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf
161. ȘCHIOPU. L. *Eficientizarea învățării limbii engleze prin învățarea personalizată*: tz de doct. în științe pedagogice (rezumat). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016.

162. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis, 2006. 384 p. ISBN 9789736793036
163. ȘERBĂNESCU, L., NOVAK, C., CONSTANTIN, M. *Analiza sistemului formării cadrelor didactice și a nevoilor de formare a didacticienilor din învățământul superior*. București: Matrix Rom, 2013. 327 p. ISBN 978 973 755 995 1.
164. ȘLEAHTIȚCHI, M. Reprezentarea socială: între permanență și transformare. In: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială. 2010, nr. 18, pp. 79-95. ISSN 1857-0224.
165. ȘLEAHTIȚCHI, M. Sub semnul schimbării: știința psihologică în metamodernitate. În: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2020, nr. 2(59), pp. 3-27. ISSN 1857-0224.
166. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014, 277 p. ISBN 978 9975 46 196 2.
167. ȚĂMPĂU, C. *Învățarea autodirijată: tz. de doct. (rezumat)*. București, 2018. 230 p.
168. ȚURCAN-BALȚAT, L. *Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței*. Ch.: Tip. UPS „I. Creangă”, 2015. 324 p. ISBN 978-9975-46-242-6
169. VASILIU, D., PASCAL (MARINESCU), D.A., MARINESCU, G. *Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrice pentru self-efficacy scales: SES*. In: *Revista de studii psihologice, Nr. 2*. București: Universitatea Hyperion, 2015. p. 210-222. ISSN 2360 3690.
170. VDOVICENCO, L., LEAHU, M. Competența de a învăța prin prisma autoformării metacognitive a studenților. În: *Analele științifice ale USC „B. P. Hașdeu din Cahul, Vol. VI*, 2010, p.101-110. ISSN 1857 2170.
171. VEVERIȚĂ, T. *Metodologia dezvoltării competenței digitale în procesul formării inițiale a cadrelor didactice filologi*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. 234 p.
172. VICOL, M. *Dezvoltarea competențelor comunicative la studenți prin intermediul strategiilor didactice interactive*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013.
173. VICOL, N. Construcția identității profesionale (Vizualizări introductive). În: *Univers Pedagogic*. nr. 4, 2011, pp. 48-52. ISSN 1811-5470
174. VOVNENCIUC, O. *Dezvoltarea deprinderilor de lucru independent al studenților prin mijloacele învățământului electronic mixt de lucru (prezențial-distanță): rezumat la tz. de doct. în pedagogie*. Chișinău, 2013. 20 p.
175. VOVNENCIUC, O. *Modelul de dirijare a lucrului independent al studenților în cadrul învățământului mixt*. În: *Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova Studia Universitas*, 2012, nr. 9, p. 59-72 ISSN 1857 2103.

176. VOVNENCIUC, O., Strategii de învățare pentru formarea/dezvoltarea deprinderilor de lucru independent ale studenților. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2013. p. 106-113. ISSN 1857-0623
177. ZBÂRNEA, A. *Teleologia curriculumului psihopedagogic universitar la modulul „Profesor de pedagogie”*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău: 2002. 188 p.
178. ZIGLAR Z. *De la bine la excelent*. București: Curtea Veche, 2019, 304 p. ISBN 9786064403711

Surse în limba engleză și franceză:

179. ALJAFARI, R. *Self-Directed Learning Strategies in Adult Educational Contexts: Helping Students for Successful Learning*. În: Research Anthology on Adult Education and the Development of Lifelong Learners. USA: IGI Global, 2021, pp. 611-621. ISBN13: 9781799885986.
180. AVIRAM R. *The Education System in the Post-Modern Society: An Anomalous Organization*. În a Chaotic World. In: I. Gur-Ze'ev, ed. Education in a Post-Modernistic Age. Jerusalem: Magnes Publication, Hebrew University. [HEB] 2008
181. BANDURA, A. *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. Traduction de Self Efficacy: The Exercise of Control par Jacques Lecomte. Paris: DeBoeck Université*. 2007. ISBN 978-2-8041-5504-9.
182. BANDURA, A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman Company, 2013. 604 p. ISBN 978 0716728504.
183. BEALE, J. *The Importance of Independent Learning Skills* [online]. 2019. Disponibil:<https://cirl.etoncollege.com/the-importance-of-independent-learning>
184. CARRE, P., BEILLEROT, J. (Eds.). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: autour de l'oeuvre d'Albert Bandura*. Paris: L'Harmattan, 2004, pp. 91–116. ISBN 978-2-7475-6229-4.
185. COMTOIS, R. L. *Gérer efficacement son temps: la gestion du temps / René-Louis Comtois*. 2e éd. Montréal, QC: Éditions Quebecor, 2011. 239 p. ISBN 2-7640-1812-6
186. Ecole Globale. *How To Help Students To Be Independent Learners*. 2020 [online]. Disponibil: <https://www.ecoleglobale.com/blog/how-to-help-students-to-be-independent-learners/>
187. ESTES, W. *Approaches to Human Learning and Motivation*. Vol. 3. New York: Psychology Press, 2014. 382 p. ISBN 978 184 872 393 1.
188. GIUSEFFI, F., G. *Self-Directed Learning Strategies in Adult Educational Contexts*. IGI Global. 2019, 296 p. ISBN 9781522580188

189. KARLIN, L. *Wellcome-Research Culture. Shift Learning*, 2019. Disponibil: <https://wellcome.org/sites/default/files/research-culture-literature-review.pdf>
190. MAGNO, C. *Validating the academic self-regulated learning scale with the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) and learning and study strategies inventory (LASSI)*. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7 (2), 2011. pp. 56-78. ISSN 2094-0734.
191. LOENG, S. *Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education*. In: *Education Research International*. 2020, (4/5), pp. 1-12. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/343964710_Self-Directed_Learning_A_Core_Concept_in_Adult_Education.
192. OATES, S. *The Importance of Autonomous, Self-Regulated Learning in Primary Initial Teacher Training* [online]. 2019. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00102>.
193. PONTON, M. *International Journal of Self-Directed Learning*. Spring 2020, vol. 17, nr. 1, Disponibil: <https://www.sdlglobal.com/journals>.
194. SCHUNK D., ZIMMERMAN B. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Edited by. New York: Routledge, 2007. ISBN 156-4-319-1250
195. NGAMALEU N. R. *L'apprentissage autonome virtuel d'étudiants confinés au Cameroun*. In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2020, vol. 17, nr. 3, pp. 117-129. Disponibil: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-13>.
196. TUSHEVA V. *The phenomenon of a future teacher's scientific-research culture under the new socio-cultural conditions*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021, Vol. 12 (1). 147 – 153.
197. WINNE, P. H. *A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning*. *Instructional Science*. 2005. pp. 559-565. ISBN 1251 005 1280 9.
198. ROBERSON Jr., D.N., ZACH, S., CHORESH, N., ROSENTHAL, I. *Self Directed Learning: A Longstanding Tool for Uncertain Times*. In: *Creative Education*, 2021, 12, pp. 1011-1026. Disponibil: <https://doi.org/10.4236/ce.2021.125074>
199. ZIMMERMAN, B.J., SCHUNK, D. H. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001. 336 p. ISBN 978 0805835618.

Surse în limba rusă:

200. ВЕРБИЦКИЙ, А. *Педагогические технологии контекстного обучения*: Научно-методич. пособие. Вып. 1. 2-изд. Москва, 2011, 350 с.

201. ЖЕМУХОВА, Л. З. *Формирование профессиональной успешности учителя в системе повышения квалификации.* 2013. автореферата. Disponibil: www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-uspeshnosti-uchitelya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii
202. КЕНЖИНА, Ю. *Формирование познавательной мотивации будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин.* В: Вестник ОГУ, №5 (154), май, 2013, стр. 41-46.
203. КУЛИКОВА, Л. *Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учеб. Пособие.* Хабаровск: Изд-во Хабар. гос.пед. ун-та, 2005, 468 с. ISBN 5 87155 231 5.
204. МУРОШНИЧЕНК, И.Н. *Развитие самостоятельности студентов в современном образовательном процессе в вузе: педагогические подходы.* В: Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 06 (47), с. 35-41. Disponibil: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-samostoyatelnosti-studentov-v-sovremenno-obrazovatelnom-protsesse-v-vuze-pedagogicheskie-podkhody.html>
205. РАССАДИНА, М. И. *Основы исследовательской деятельности студентов: учеб. пособие для колледжей культуры и искусства.* Владимир: Владим. обл. колледж культуры и искусства, 2017. 208 с. ISBN 978 5 9984 0833 5.
206. СУХОРУКИХ, А. В. *Аксиология инноваций в современной образовательной культуре.* Автореферат, 2020. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/aksiologiya-innovatsii-v-sovremennoi-obrazovatelnoi-kulture>
207. ШАЙДЕНКО, Н. А. *Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий подготовки современного учителя.* Тула: Л. Н. Толстого, 2013. 138 с. ISBN 978-5-87954-773-3
208. ШЕВКО, О. *Новые подходы к исследованию профессиональной мотивации педагогов.* В: Ярославский педагогический вестник, №2, 2011, стр. 54-58.
209. ЯДРЫШНИКОВА, О. В. *Актуализация компетенций педагога в сфере образовательных инноваций.* Автореферат, 2011. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/aktualizatsiya-kompetentsii-pedagoga-v-sfere-obrazovatelnykh-innovatsii>

Site-uri

210. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&id=311684> (vizitat 18.10.2018)
211. <http://www.cdtm.de/wp-content/uploads/The%20Future%20of%20Education.pdf> (vizitat 18.06.2018)
212. <https://www.dissercat.com/content/aksiologiya-innovatsii-v-sovremennoi-obrazovatelnoi-kulture>

213. <https://www.dissercat.com/content/aktualizatsiya-kompetentsii-pedagoga-v-sfere-obrazovatelnykh-innovatsii>
214. <http://edu.gov.md/ro/strategia-educa-ie>
2020/file:///C:/Users/Personal/Downloads/Stimularea%20autonomiei%20elevilor,%20utilizând%20metode%20interactive%20de%20predareînvățareevaluare%20_%20Revista%20iTeach_%20experiențe%20didactice.
215. <https://dexonline.ro/intrare/recunoa%C8%99tere/71958>
216. https://mecc.gov.md/sites/default/files/obiectivele_de_dezvoltare_durabila.pdf
217. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Existen%C8%9B%C4%83>

Termeni operaționali ai cercetării

Autoinstruirea este formă superioară de organizare a activității academice, care poate fi individuală și în grup, în cadrul orelor în aule și în afara lor, dirijată de profesor și efectuată de student prin utilizarea resurselor necesare, unele dintre ele fiind prezentate cu ajutorul tehnologiilor informaționale. *Învățarea academică independentă* reprezintă o *competență* care reclamă o combinație de:

- cunoștințe procedurale referitoare la specificul, problematica și necesitatea învățării autonome la studenți în condițiile exigențelor sociale actuale
- deprinderi de practicare a unor metodologii adecvate în general și de studiul independent în special
- capacități metacognitive
- capacități de self-management
- motivație intrinsecă
- atitudine intrinsecă
- atitudine deschisă față de cunoaștere cu accent pe: inițiativă, responsabilitate, încredere în sine, valori necesare pentru a trăi în continuă schimbare, dreptul/libertatea de face propriile alegeri și de a construi propriu mod de a învăța [174, p.11].

Activitatea individuală a studenților este procesul de autoinstruire când studenții rezolvă sarcinile didactice fără sprijin sau îndrumare din partea cadrelor didactice. Oferindu-le studenților posibilitatea de a propune idei pentru teme, atitudinea acestora față de lucrul individual se va schimba radical și va fi privit ca o experiență pozitivă care îl încurajează să învețe. Libertatea de a alege și de a avea alternative în comparație cu faptul de a fi forțat să se comporte și să învețe în conformitate cu cerințele este o premiză de a fi motivat [125, p.12].

Activitatea independentă trebuie direcționată și monitorizată astfel ca să conducă la progrese în procesul de învățare. Aceasta poate fi individuală și pe grupe și presupune autoinformarea studenților, autoorganizarea, automonitorizarea activității lor și autoînvățare. Există mai multe variante de organizare a activității studenților: cu sarcini comune pentru toți studenții, cu teme diferite pentru fiecare student. În acest ultim caz, activitatea se numește individualizată sau personalizată, pentru că ține cont de particularitățile fizice și psihice ale fiecărui student, de nivelul pregătirii sale, de aptitudinile lui, de nevoile lui educaționale [58, p.34]. *Învățarea academică independentă* reprezintă competența ce reclamă combinarea de: „cunoștințe procedurale referitoare la specificul, problematica și necesitatea învățării autonome a studenților în condițiile exigențelor sociale actuale; *deprinderi* de practicare a unor metodologii adecvate, în

general, și de studiul independent, în special; *capacități metacognitive, capacități de self-management, motivație intrinsecă, atitudine intrinsecă, atitudini deschise față de cunoaștere* cu accent pe: *inițiativă, responsabilitate, încredere în sine, valori necesare pentru a trăi în continuă schimbare, dreptul/libertatea de a face propriile alegeri și de a construi propriul mod de a învăța*” [174, p. 6-8].

Competența de autoinstruire implică învățarea autodirijată (Dandara O.) [57, p.32].

Competența de autoînvățare a studenților este formă superioară de organizare a activității academice, care poate fi individuală și în grup, în cadrul orelor în aule și în afara lor, dirijată de profesor și efectuată de student prin utilizarea resurselor necesare, unele dintre ele fiind prezentate cu ajutorul tehnologiilor informaționale. Învățarea academică independentă reprezintă o competență, deoarece ea reclamă o combinație de [174, p.6]:

- cunoștințe procedurale referitoare la specificul, problematica și necesitatea învățării autonome la studenți în condițiile exigențelor sociale actuale;
- deprinderi de aplicare a unor metodologii adecvate și de studiul independent;
- capacități metacognitive;
- capacități de self-management;
- motivație intrinsecă;
- atitudine intrinsecă;
- atitudine deschisă față de cunoaștere cu accent pe: *inițiativă, responsabilitate, încredere în sine, valori necesare pentru a trăi în continuă schimbare, dreptul/libertatea de a face propriile alegeri și de a construi propriu mod de a învăța* [175, p.8].

Competența de autoînvățare (care se formează prin autoinstruire) include factori cognitivi, metacognitivi și emoționali. [174, p.8]

Competența investigativă subînțelege capacități de a realiza cercetări și a rezolva situații de problemă; ansamblu integrat de achiziții specifice exersate în variate situații, prin îmbinarea cunoașterii cu experiența socială, și disponibilitatea de a mobiliza, reorganiza resursele interne și externe pentru realizarea scopului [130].

Competența managerială asigură eficiența organizării și conducerii activităților, proceselor, colectivelor și instituțiilor educative. Reprezintă capacitatea de relaționare cu elevii, influențându-le comportamentul de învățare; capacitate de influențare a grupei și a fiecărui cursant în parte; abilități de planificare și proiectare; capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea clasei/grupului; administrarea corectă a obiecțiilor și recompenselor; echilibru autoritate -responsabilitate; rezistență la situațiile de stres [18].

Competența profesională reprezintă capacitatea de a aplica, transfera și combina

cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional, capacitatea profesională reprezentând îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor, în vederea obținerii rezultatelor așteptate. Competența profesională înseamnă: a utiliza cunoștințele de specialitate în situații practice variate; a folosi deprinderi specifice; a analiza și a lua decizii; a manifesta creativitate în acțiuni; a lucra cu alții ca membru al unei echipe; a comunica eficient; a se adapta la mediul de muncă specific; a face față situațiilor neprevăzute [3, p. 24].

Învățarea universitară se referă la procesele de dezvoltare intelectuală și socială a ființei umane în instituții superioare de învățământ. „Două prioritare sunt componentele interdependente: *învățarea internă* care este latura intimă (mentală, psihică) a procesului de învățare și care realizează actele de percepție, înțelegere, abstractizare și generalizare, de fixare și reproducere a informațiilor și *învățarea externă* (comportamentală) care este latura exterioară, cu caracter acțional, de aplicare a cunoștințelor, de formare a competențelor” [134, p. 31].

Învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare. Indivizii sunt autonomi și, implicit, răspunzători în ceea ce privește învățarea. Cum autonomia este relativă, la fel este și responsabilizarea. Autorăspunderea se raportează la propriul sine, nu la condițiile de socializare ale individului; deci, individul se raportează la șansele și barierele din domeniul învățării, iar acestea țin de biografia personală [112, p.106].

Învățarea autodirijată a studenților vizează activitatea independentă în context universitar; „activitatea independentă presupune autonomie în învățare, proiectarea propriei activități de învățare” [204, pp.38-41].

Competențele profesionale ale cadrelor didactice au la bază metacompetențele: (a) *competența de a învăța să înveți* care reprezintă abilitatea de a se implica și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, gestionând eficient timpul și informația, atât individual, cât și în grup. Aceasta include conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare, indentificarea oportunităților existente și abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea, în scopul realizării unei învățări de succes; (b) *competența de comunicare* care este abilitatea de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și scrisă, de a interacționa într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale și culturale – educație și instruire, la serviciu, acasă sau în timpul liber [38, p. 35]; (c) *competența de autoevaluare a rezultatelor învățării* vizează învățarea, abilitatea de autoorganizare a propriului proces de învățare individuală sau în grupuri conform nevoilor proprii, în acord cu gradul de conștientizare a oportunităților de formare/dezvoltare profesională [79, p.11-12].

Competența de a învăța să înveți - este una din competențele-cheie în societatea bazată pe cunoaștere, fiind definită ca „*ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini dezvoltate*

într-un context particular într-o manieră reflexivă și strategică care include resurse de ordin cognitiv, metacognitiv, non-cognitiv în vederea implicării active și interactive în situații de învățare și în rezolvarea eficientă a sarcinilor de lucru”; „competența de a învăța să înveți se dezvoltă fie printr-o abordare de sine stătătoare, bazată pe învățarea strategiilor de studiu individual, independentă în raport cu disciplinele tradiționale, fie prin infuzarea în abordări disciplinare sau interdisciplinare, contribuind la dezvoltarea celorlalte competențe-cheie ca rezultat al acestora” [147, p. 8].

Motivația profesională are ca sursă stimulatorie condițiile de muncă. „Majoritatea persoanelor își organizează viața în funcție de contextul muncii, care direcționează și restrânge mobilitatea, determină standarde de viață și afectează relațiile de prietenie. Munca este interpretată ca un consum de energie în vederea realizării unui scop, ca un raport energetic între organism și mediu cu sens adaptativ. Dacă o persoană nu este stimulată și direcționată de o forță internă pentru a se anagaja în muncă și a obține rezultate bune, ea nu va fi eficientă. Oricât de motivată ar fi o persoană, dacă nu deține informații și abilități, dacă nu știe cum să le folosească, este greu de presupus că ar obține rezultate bune. Motivația are o serie de caracteristici: intensitatea, durata și persistența, care în mod sigur vor influența rezultatele activității. Persoana cu o motivație puternică va obține rezultate mai bune decât persoanele cu o motivație slabă” [97, p. 420], [44, p. 166].

Stiluri fundamentale de învățare autodirijată: *orientat spre sarcini/teme concrete; planificare în comun; cu cercetare spre/pe subiect; centrat spre tematică; centrat spre activitatea propriu-zisă de învățare; stimulativ emoțional* [150, p.92].

Factorii motivaționali pentru învățarea independentă se referă la:

- „Motivația învățării este influențată de starea emoțională individuală, de interese și scopuri, de modul de gândire, de aspirații, expectanțe pentru succes, după obținerea de informații asupra calității procesului de învățare autoreglatoare care influențează calitatea gândirii și facilitează performanța. În sens opus, este influențată de emoțiile negative de învățare, de anxietate, care orientează spre sarcini particulare”;
- „Gândirea flexibilă superioară, curiozitatea naturală contribuie la motivarea internă a învățării, fiind facilitată și stimulată de sarcinile complexe, dificile și noi, relevante pentru interesele și capacitățile personale, constituind o cale de afirmare și autocontrol”;
- „Motivația determină concentrarea, efortul, dozarea, rezistența, mobilizarea fără coerciție, în rezolvarea sarcinilor, efortul fiind indicatorul major al motivației învățării, pentru că investește energie, strategii optime, persistență în timp, cu atingerea sau depășirea standardelor de înțelegere, ghidează activitățile de autoinstruire” [89, p. 105]. „Cunoașterea științifică a factorilor motivaționali implicați în alegerea carierei didactice contribuie la îmbunătățirea programelor de formare și la creșterea calității procesul didactic” [114, p. 15].

Chestionar de autoevaluare a pregătirii studenților pentru activitatea independentă

1. În ce măsură sunteți motivat pentru învățarea independentă
Înalt Mediu Minim

2. Vă simțiți capabil de organizarea metodologică a comunicării rezultatelor cercetării independente
Înalt Mediu Minim

3. În ce măsură puteți proiecta și organiza studiul individual pentru atingerea obiectivelor
Înalt Mediu Minim

4. Apreciați-vă capacitatea de a descrie rezultatele cercetării independente
Înalt Mediu Minim

5. În ce măsură vă reușește să selectați strategii adecvate pentru studiul independent
Înalt Mediu Minim

6. Vă reușește să demonstrați comportamente performante de învățare independentă
Înalt Mediu Minim

7. Estimați-vă gradul de pregătire pentru aplicarea strategiilor optime de autoevaluare
Înalt Mediu Minim

8. Apreciați-vă nivelul de formare a capacității studenților de apreciere obiectivă a comportamentelor învățate de cercetare autonomă
Înalt Mediu Minim

Test de autoeficiență profesională pentru evaluarea învățării autodirijate

1. Este prima dată când sunteți masterand?

(a) Da

(b) Nu

2. Este important să știm să învățăm independent? Pe o scală de la 1–10, încercuiți cifra care s-ar potrivi opiniei dumneavoastră:

Neimportant

Foarte important

→ → → → → → → → → → → → → →
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Au studenții cunoștințe și capacități de învățare autodirijată?

(5) da foarte mulți studenți

(4) da mulți studenți

(3) da într-o măsură relativă

(2) da puțini studenți

(1) da foarte puțini studenți

5. În ce măsură considerați că dumneavoastră știți să învățați singur?

(5) în foarte mare măsură

(4) în mare măsură

(3) în măsură relativă

(2) în mică măsură

(1) în foarte mică măsură

6. Enumerați cel puțin 5 metode de învățare independentă aplicate de dumneavoastră:

7. Când considerați că aveți capacități de învățare independentă?

(a) în școala generală

(b) în liceu

(c) în facultate

(d) alte situații.....

8. Cum v-ați însușit teoriile și strategiile de învățare autodirijată?

(a) singur pe parcursul anilor de studiu

(b) am avut modele printre profesori

(c) am studiat singur articole, cărți, ghiduri despre acest subiect

(d) în clasă prin instrucția profesorilor

(e) alte situații.....

9. În ce măsură apreciați frecvența dumneavoastră la cursurile de la programul de masterat?

5	4	3	2	1
Frecvență totală	Frecvență mare	Frecvență medie	Foarte mică frecvență	Prezența doar la examene

10. Cum motivați frecvența dumneavoastră la cursurile de la programul de masterat?

(a) mă interesează toate materiile studiate, sunt necesare pentru formarea mea;

(b) merg doar la cursurile care îmi plac și consider că îmi sunt de folos;

(c) merg la cursuri dacă îmi place modul de predare al profesorilor;

(d) frecventez cursurile în funcție de alte activități (loc de munca, altă facultate, cursuri de

perfecționare);

(e) nu mă prezint la cursuri pentru că nu sunt interesante și nu mă ajută cu nimic.

11. Au fost organizate la programul de masterat cursuri în scopul instruirii pentru învățare independentă? Denumiți aceste cursuri:

12. Dacă ați frecventat astfel de cursuri?

(a) da am participat la ele;

(b) nu, n-am participat la ele.

13. Dacă nu, ați dori să participați la astfel de formare?

(4) Da

(3) Nu

(2) Uneori

(1) Fără opinie

14. Încercuiți din cele prezentate mai jos motivele pentru care ați frecventa acest curs:

(7) m-ar forma pentru a mă descurca în orice situație de învățare și la orice vârstă;

(6) îmi permite însușirea unor metode și tehnici de învățare eficientă;

(5) voi deveni un bun manager al propriei activități de învățare;

(4) îmi voi cunoaște mai bine stilul și capacitățile de învățare;

(3) m-ar ajuta să-mi îmbunătățesc performanțele școlare;

(2) mi-ar oferi oportunitatea să cunosc metodele de învățare ale mai multor persoane;

(1) aș avea un număr mai mare de credite;

15. Precizați cel puțin 3 motive pentru care nu ați participa la acest curs:

16. În ce an de masterat considerați că ar trebui să se desfășoare acest curs?

(a) în anul I

(b) în anul II

(c) în toți anii

(d) alte situații.....

17. Pentru a fi eficient câte ore ar trebui să fie prevăzute pentru acest curs în cadrul planurilor de studii?

(a) un curs pe săptămână

(b) 2 cursuri pe săptămână

(c) un curs pe lună

(d) alte situații.....

18. Enumerați cel puțin 4 teme care ar putea fi dezbătute la un asemenea curs:

19. În care din următoarele situații ați frecventa acest curs?

(3) cursul este susținut de profesori specializați în educație;

(2) cursul este susținut de profesori cu alte specializări;

(1) indiferent dacă profesorul este specializat.

20. De ce credeți că e nevoie de un personal de specialitate care să ne învețe cum să învățăm?

21. În ce măsură participați la propria dumneavoastră formare pentru învățarea individuală?

(5) în foarte mare măsură

(4) în mare măsură

(3) în măsură relativă

(2) în mică măsură

(1) în foarte mică măsură

22. Este suficient ceea ce se învață în școală pentru a putea face față oricărei situații de învățare?

- (a) da este suficient
- (b) da este suficient doar pentru o perioadă de timp
- (c) nu, nu este suficient

23. Pentru o mai bună autoformare e necesară studierea unor ghiduri de învățare autodirijată.

- (3) acord total
- (2) acord parțial
- (1) dezacord

24. În ce măsură utilizați în învățare următoarele metode și tehnici de învățare? Ierarhizați-le în ordinea preferințelor de la 5 la 1.

(a) fixarea clară a scopului învățării	(5).....
(b) planificarea pașilor studiului	(4).....
(c) evitarea influențelor externe care împiedică învățarea	(3).....
(d) pregătirea din timp a temelor și subiectelor pentru examene	(2).....
(e) dozarea optimă a cantității de informație pe unitate de timp	(1).....
(f) tehnici de lectură rapidă și eficientă	
(g) tehnici de eliminare a stresului	
(h) învățarea textului prin scheme	
(i) formularea de întrebări în timpul ascultării unui mesaj	
(j) monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor stabilite	
(k) recapitularea temelor	

25. Indicați gradul de satisfacție cu privire la strategiile de învățare pe care le stăpâniți:

- (5) foarte nesatisfăcut
- (4) nesatisfăcut
- (3) indecis
- (2) satisfăcut
- (1) foarte satisfăcut

26. Considerați că stăpânirea strategiilor de învățare vă permite rezolvarea cu succes a oricăror situații de învățare?

- (5) acord total
- (4) acord parțial
- (3) nici acord nici dezacord
- (2) dezacord parțial
- (1) dezacord total

27. În ce alte situații utilizați sau veți putea utiliza strategiile de învățare individuală?

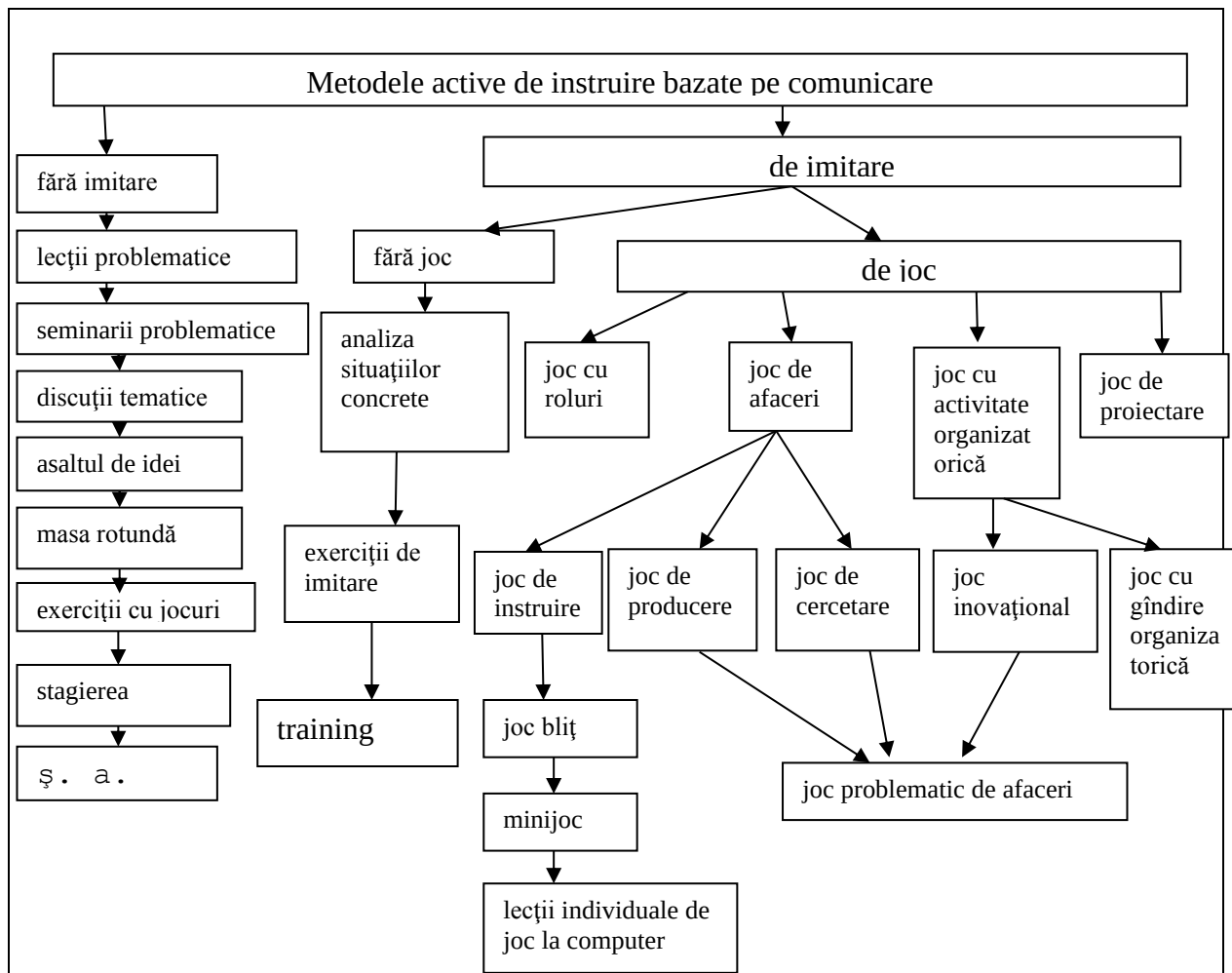
Ghidul de interviu pentru evaluarea activității independente (autor Neacșu I.)

1. Sunteți în anul I. Cum vă simțiți la facultate?
2. Vă considerați pregătiți să accedeți la procesul de formare inițială profesională la universitate?
3. Ce puncte tari și ce puncte slabe are facultatea la care sunteți?
4. Cum contribuie Universitatea la pregătirea dumneavoastră pentru viața socială și profesională?
5. Pentru a ne descurca în viață e important să știm să învățăm singuri? De ce?
6. Dumneavoastră considerați că știți să învățați singuri?
7. Unde și cum ați învățat cum să învățați?
8. Ce contribuție au avut până acum instituțiile de învățământ și cadrele didactice la pregătirea dumneavoastră în învățarea autonomă?

Exemplificați!

9. Vă cunoașteți stilul și capacitățile de învățare independentă?
10. Care sunt cele mai folosite metode de învățare de dumneavoastră?
11. Credeți că aveți nevoie de dezvoltarea capacităților de învățare autonomă ?
12. Vă sunt suficiente strategiile pe care le stăpâniți pentru a face față situațiilor din societatea actuală?
13. Ce părere aveți despre introducerea unui curs opțional pentru a învăța cum să înveți?
14. În ce condiții ați merge la acest curs? Ce motive ați avea să nu-l frecventați?
15. Ce calități ar trebui să aibă profesorul care ar ține acest curs?
16. În condițiile în care ați terminat facultatea, studierea unor ghiduri ar contribui la propria formare?
17. Ce activități sau situații v-ar determina să consultați ghidurile de învățare autodirijată?
18. Este necesară implicarea noastră la propriul proces de formare?
19. Să spunem că puteți schimba un singur lucru în legătură cu participarea dumneavoastră la autoinstruirea pentru învățarea independentă. Ce ați schimba?
20. Dacă ați avea parte de decizie în cadrul facultății ce ați schimba pentru a-i pregăti pe studenți pentru o învățare pe tot parcursul vieții?

**Metode de instruire bazate pe comunicare recomandabile pentru autoinstruire
(T. Bushnag, 2011)**



Profiluri de studenți în activitatea de învățare autonomă [150, p.58]

Studentul orientat pe performanță: se mobilizează selectiv, în funcție de situație sau de intenția lui privind învățarea, fiind motivat doar atunci când conținutul ce trebuie asimilat îi convine. Prin urmare, el obține performanțe bune, peste medie, numai dacă scopurile îi convin sau întrevede anumite avantaje. Dacă situația nu este pe placul lui sau nu corespunde scopurilor sale, el va depune efort minim și se va orienta spre economisirea timpului; în general, efortul depus de acest tip de student va fi proporțional cu nevoia de a asimila anumite cunoștințe. Acest mod de a învăța își va pune amprenta și asupra autonomiei manifestată în învățare: în domeniile ce prezintă interes pentru el va dori să-și asume controlul, iar în cele care nu îl interesează va ceda controlul foarte ușor. Se poate spune că, într-o oarecare măsură, el este dependent de mediu, de circumstanțe, nu putem vorbi de autonomie reală chiar dacă în anumite situații comportamentul lui corespunde criteriilor pe baza cărora măsurăm autonomia. Prin urmare, și gradul său de autonomie va fi mai redus comparativ cu cel care învață orientat spre transformare.

Studentul conformist: este puțin motivat sau, mai exact, motivația lui este în primul rând extrinsecă; nu își asumă riscuri, nici responsabilități; pentru el învățarea este doar un alt domeniu în care se conformează standardelor sau presiunilor de grup; este orientat pe îndeplinirea unor sarcini simple, minime, scopul lui fiind dat în general de către altcineva; va încerca să depună efort mai degrabă pentru a satisface cerințele relațiilor sociale și nu pentru a obține performanță. Nu își asumă angajamente și nici nu dorește să preia controlul asupra propriei activități, adevăratul lui scop fiind satisfacerea cerințelor externe. Are nevoie de ghidare continuă și așteaptă recompense pentru obținerea unor scopuri pe termen scurt.

Studentul reticent (rezistent): caracteristica pe care o manifestă, poate cea mai pregnantă, este aceea a reticenței, a refuzului cooperării. El își fixează puține scopuri; evită sistematic situațiile în care i se oferă oportunități de învățare, își concentrează efortul tocmai pe rezistență. Refuză să își asume responsabilități pentru a realiza scopuri propuse sau impuse de alții, dar el își fixează scopuri proprii. Nu dorește să se conformeze nici măcar în satisfacerea cerințelor formale, în general nu acceptă ca valoare obținerea unor performanțe academice. În spatele acestui tip de comportament se ascunde, în multe cazuri, o istorie personală de insuccese în domeniul învățării, dezamăgiri în sistemul formal de educație.

Modulul universitar *Autoinstruire* integrat în disciplinele Programelor de studii masterat Educația pentru carieră universitară și Pedagogia culturii emoționale, UPS „I. Creangă”

Denumirea programului de studii masterat	Educația pentru carieră universitară, Pedagogia culturii emoționale
Ciclul	2
Denumirea cursului	AUTOINSTRUIRE
Facultatea/catedra responsabilă de curs	Științe ale Educației și Informatică
Titulari de curs responsabili de integrarea modulului universitar „Autoinstruire”:	Papuc L., Sadovei L., Borozan M., Balțat L.
Cadre didactice implicate	Papuc L., Sadovei L., Borozan M., Balțat L.
e-mail	lpapuc@yahoo.com

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total ore	
					Contact direct	Studiu individual
-	15	1/2	-	15	-	15

Descrierea succintă a integrării modulului în programul de studii:

Facilitarea învățării academice a studenților pedagogi prin responsabilizarea pentru achiziția și aplicarea strategiilor de autoinstruire în perspectiva asigurării reușitei în cariera profesională. Disciplina va contribui la formarea competențelor profesionale pentru activitatea independentă a studenților, problemă relevantă în contextul educației universitare ca premisă a dezvoltării profesionale optime și integrare socială de succes. Formarea/dezvoltarea competenței de autoinstruire a studenților constituie o prioritate națională a politicilor educaționale și a praxisului educațional. Organizarea mediului pedagogic de susținere ce ar permite studenților dezvoltarea treptată a capacităților de autodirijare și automanagement cognitiv este o condiție esențială.

Competențe dezvoltate. Modulul contribuie la dezvoltarea competenței de autoinstruire afirmată prin:

- capacități de gândire analitică, critică, reflexivă-metacognitivă;
- capacități de autoproiectare constructivistă a studiului individual;
- capacități de autorganizare constructivistă a studiului independent;
- capacități de automanagement cognitiv;
- capacități de gestionare a propriului traseu de evoluție în cariera pedagogică;
- capacități de automotivație intrinsecă pentru dezvoltare profesională în vederea realizării eficace a rolurilor socioprofesionale asumate;
- capacități de valorificare a achizițiilor profesionale inovatoare conform solicitărilor pieței muncii.

Finalități de studii la finele modulului Autoinstruire integrat în disciplinele universitare:

- să descrie stilul individual de învățare;
- să autoproiecteze propria activitate independentă;
- să descrie metodologia de învățare cognitiv-constructivistă;
- să descrie factorii dezvoltării capacităților de învățare independentă a studenților pedagogi;
- să descrie condițiile pedagogice ale dezvoltării competențelor profesionale prin activitatea

independentă a studenților;

- să aplice instrumente de învățare autonomă conform metodologiei specifice - jurnalul reatrosactiv, eseul pedagogic, matricea de analiză criterială, sintetizarea textului științific pedagogic, cartea deschisă a instrumentelor structurale, diagrama susținerii punctelor de vedere;
- să gestioneze propriul traseu de evoluție în cariera pedagogică;
- să se automotiveze pentru dezvoltare profesională continuă în vederea realizării eficiente a rolurilor socioprofesionale asumate;
- să valorifice achizițiile profesionale inovatoare conform solicitărilor pieței muncii.

Precondiții

Repartizarea orelor de curs

Nr. n/o	Unități de conținut	Total Ore	Ore de contact direct					Ore ind
			Curs	Seminar		Laborator		
1	Esența activității de învățare academică independentă.	zi	zi	zi	f/r	zi	f/r	
2	Competența de autoinstruire. Factorii de impact asupra dezvoltării competenței de autoinstruire	2	-	-	-	-	-	
3	Vulnerabilitățile studenților privind activitatea independentă în mediul universitar. Autoreglarea învățării academice.	2	-	-	-	-	-	
4	Asigurarea metodologică a învățării autonome. 4.1. Strategii ale învățării independente. 4.2. Planificarea studiului academic autonom. 4.3. Motivația pentru învățarea autoreglată în mediul universitar. 4.4. Stiluri de învățare academică autodirijată și cultura învățării. Indicatorii pregătirii profesionale pentru activitatea independentă a studenților.	6	-	-	-	-	-	
5	Condiții pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă.	5	-	-	-	-	-	
	Total ore	15	-	-	-	-	-	

Conținutul modului universitar Autoinstruire

1. Esența activității de învățare academică independentă.
2. Competența de autoinstruire. Factorii de impact asupra dezvoltării competenței de autoinstruire
3. Vulnerabilitățile studenților privind activitatea independentă în mediul universitar. Autoreglarea învățării academice.

4. Asigurarea metodologică a învățării autonome. 4.1. Strategii ale învățării independente. 4.2. Planificarea studiului academic autonom. 4.3. Motivația pentru învățarea autoreglată în mediul universitar. 4.4. Stiluri de învățare academică autodirijată și cultura învățării. Indicatorii pregătirii profesionale pentru activitatea independentă a studenților. 5. Condiții pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă.					
Strategii de evaluare					
Evaluare formativă: Argumentați stilul de învățare autodirijată în mediul universitar. Descrieți și aplicați 3 instrumente de învățare autonomă preferate în 5 situații de învățare academică.					
Lucrul individual					
	Unitatea de învățare	Activitatea independentă	Număr de ore		
	1. Esența activității de învățare academică independentă.				
	2. Competența de autoinstruire. Factorii de impact asupra dezvoltării competenței de autoinstruire				
	3. Vulnerabilitățile studenților privind activitatea independentă în mediul universitar. Autoreglarea învățării academice.				
	4. Asigurarea metodologică a învățării autonome.				
	4.1. Strategii ale învățării independente.				
Nr.	Unități de conținut	Criterii de evaluare	Subiectul	Produsul preconizat	Modul de evaluare
	1. Esența activității de învățare academică independentă. 2. Competența de autoinstruire. Factorii de impact asupra dezvoltării competenței de autoinstruire 3. Vulnerabilitățile studenților privind activitatea independentă în mediul universitar. Autoreglarea învățării academice. 4. Asigurarea metodologică a învățării autonome. 5. Condiții pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă.	• însușirea principalelor noțiuni, idei, teorii; • cunoașterea problemelor de bază din domeniu • dezvoltarea listei bibliografice; • mod personal de abordare și interpretare; • lecturarea critică, profund argumentată; • identificarea și analiza principalelor	1. Consultată sursele bibliografice indicate pentru a elabora studiul comparativ al modelelor învățării autoreglate 2. Elaborată reprezentare grafică de tip păișen ce reflectă factorii de impact asupra dezvoltării competenței de autoinstruire 3. Comentată interpretativ vulnerabilitățile studenților privind activitatea	1. Studiul comparat al Modelelor învățării autoreglate: Modelul Zimmerman, Modelul Pintrich, Aplicații practice. 2. Reprezentare grafică de tip păișen ce reflectă factorii de impact asupra dezvoltării competenței de autoinstruire 3. PPT ”vulnerabilitățile studenților”	PPT Comercial critic Barins Discu Eseuri Dezba public

		aspecte ale temei; • originalitate și creativitate; surse adecvate și citare corectă; familiarizarea cu prevederile documentelor normativ-reglatorii ale procesului educativ;	independentă în mediul universitar. 4. Proiectați metode de învățare autonomă 4.1. Elaborați strategii ale învățării independente. 4.2. Proiectați studiul academic autonom la bibliografia temei <i>Competența de autoinstruire</i>. 4.3. Enumerați motivele pentru învățarea autoreglată în mediul universitar. 4.4. Descrieți stilul dvs de învățare academică 5. Autoevaluați-vă nivelul de cultură a învățării valorificând indicatorii pregătirii profesionale pentru activitatea independentă a studenților. • reflecții privind stilul de învățare autonomă; • coerența și logica reflecțiilor.	privind activitatea independentă în mediul universitar” 4. Strategii specifice activității autonome 5. Descrierea nivelurilor de formare a culturii învățării prin valorificarea indicatorilor pregătirii profesionale pentru activitatea independentă a studenților. 6. Interpretați stilul preferențial de învățare în relație cu autoreglarea învățării.	Analiză comparativă a strategiilor
Standard minim de performanță: Achiziționarea unui nivel bazic a cunoștințelor teoretice în domeniul învățării autoreglate și dezvoltării metacognitive; formarea competențelor de învățare autonomă, descrierea propriului stil de învățare autodirijată.					

Bibliografie

1. ALJAFARI, R. Self-Directed Learning Strategies in Adult Educational Contexts: Helping Students for Successful Learning. În: Research Anthology on Adult Education and the Development of Lifelong Learners. USA: IGI Global, 2021, pp. 611-621. ISBN13: 9781799885986.
2. BEALE, J. The Importance of Independent Learning Skills [online]. 2019. Disponibil:<https://cirl.etoncollege.com/the-importance-of-independent-learning>
3. DOBREA M. Aspecte privind formarea competenței de autoinstruire a studenților. Cluj Napoca, 2014
4. Focșa-Semionov, S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale, Editura Epigraf, Chișinău, 2010.
5. Focșa-Semionov, S.Î. Învățarea academică independentă și autoreglată. Ghid pentru studenți. CEP USM, Ch., 2019.
6. GIUSEFFI, F., G. Self-Directed Learning Strategies in Adult Educational Contexts. IGI Global. 2019, 296 p. ISBN 9781522580188
7. Joița E. Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă, E.D.P., București, 2017.
8. JOIȚA, E., ILIE, V. Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. ediția a 2-a. București: EDP, 2008. 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8.
9. LAȘCU, L. Efecte formative ale modelului pedagogic de formare a competenței de self-management al activității de învățare la studenți. În: Studia Universitatis, nr.9 (119). Chișinău: USM, Științe ale Educației. p.243-249. ISSN 1857 2103
10. LAȘCU, L. Studiul competenței de self-menegementul activității de învățare la studenți. În: Psihologie revistă științifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31) p.30-36 ISSN 1857 2502.
11. MIHAI (STĂNCESCU), I. Metacogniție și motivație în dezvoltarea academică: tz. de doct. (rez.) București: Universitatea din București, 2011. 24 p.
12. NEACȘU, I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București: Editura Universității, 2006. 73 p. ISBN 973 737 1925
13. Pascaru D., Fundamentele psihopedagogice ale diferențierii demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale. Rezumat teza de doctorat .Chișinău, 2016 .
14. PONTON, M. International Journal of Self-Directed Learning. Spring 2020, vol. 17, nr. 1, Disponibil: <https://www.sdlglobal.com/journals>.
15. REABOI-PETRACHI, V. Managementul timpului în învățarea autoreglată a studenților: tz. de doct. în științe ale educației. Chișinău: USM, 2020. 235 p.
16. ROBERSON Jr., D.N., ZACH, S., CHORESH, N., ROSENTHAL, I. Self Directed Learning: A Longstanding Tool for Uncertain Times. In: Creative Education, 2021, 12, pp. 1011-1026. Disponibil: <https://doi.org/10.4236/ce.2021.125074>
17. ROMAN, D. Activitatea independentă a studenților din perspectiva didacticii universitare. In: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele conferinței științifico-practice internaționale, Ediția a VI-a. Bălți, 2021.
18. ROMAN, D. Condiții pedagogice de formare profesională inițială a studenților pedagogi prin activitatea independentă. În: Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane: materialele conferinței științifice internaționale, 5-6 iunie, 2021, vol. 2. Chișinău: UST, 2021. p. 274-290. ISBN 978-9975-76-345-5

19. ROMAN, D. Experimental evaluation of pedagogy students' autonomous learning. In: Self realization – psychological and educational interpretations/Realizarea de sine – interpretări psihologice și educative. Lucrările Conferinței Științifice Internaționale. Volumul I. Iași: Editura Ars Longa – Colecția Academica, 2019. pp. 51-59. ISBN 978-973-148-313-9
20. ROMAN, D. Vulnerabilități ale studenților pedagogi privind activitatea independentă în context universitar. În: Studia Universitatis Moldaviae. 2022, nr. 5 (155).
21. SECU (ȘTEFAN), M. A. Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți: tz. de doct. (rezumat). București: 2011. 210 p.
22. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din iulie 2018. Ordinul nr.1124 din 20 iulie 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf.
23. VOVNENCIUC, O. Dezvoltarea deprinderilor de lucru independent al studenților prin mijloacele învățământului electronic mixt de lucru (prezențial-distanță): rezumat la tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2013. 20 p.
24. VOVNENCIUC, O. Modelul de dirijare a lucrului independent al studenților în cadrul învățământului mixt. În: Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova Studia Universitas, 2012, nr. 9, p. 59-72 ISSN 1857 2103.
25. VOVNENCIUC, O., Strategii de învățare pentru formarea/dezvoltarea deprinderilor de lucru independent ale studenților. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2013. p. 106-113. ISSN 1857-0623

Confirmări privind realizarea experimentului pedagogic

CONFIRMARE

Prin prezenta se confirmă că domnul Daniel ROMAN în perioada 2017-2020 a desfășurat experimentul pedagogic la teza de doctor *„Condiții pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi”* la Catedra de științe ale educației din cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.

26.11.2021



Iuliana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor,
sefa Catedrei de științe ale educației,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

CONFIRMARE

Prin prezenta se confirmă că domnul Daniel ROMAN în perioada 2017-2020 a desfășurat experimentul pedagogic la teza de doctor „*Condiții pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi*”, la Facultatea Științe ale Educației și Informatică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

26.11.2021

Decanul facultății

Științe ale Educației și Informatică

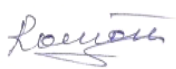


SADOVEI Larisa, conf. univ., dr.

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnatul, Daniel ROMAN, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Daniel ROMAN

Semnătura 

6 mai, 2022



**Curriculum vitae
Europass**



Informații personale

Nume / Prenume Daniel ROMAN

Adresă(e) or. Chișinău, str. Mircea cel Bătrîn 13/1

E-mail(uri) danielroman1988@gmail.com

Naționalitate R. Moldova, România

Data nașterii 23/12/1988

Domeniul ocupațional Administrator al Centrului educațional

Locul de muncă

Experiența profesională 5 ani

Perioada 2017 până în prezent

Funcția sau postul ocupat Administrator

Numele și adresa angajatorului Giulietti km, San Marino (Italia)

Perioada 2013-2017

Funcția ocupată Consilier economic

Angajatorul „Pic Nic”, San Marino

Perioada 2012-2013

Funcția ocupată Agent de vânzări

Angajatorul „Vodafone store”, via Treviso 24, Torino (Italia)

Perioada 2011-2012

Funcția ocupată Consilier educațional

Angajatorul „Piemonte Torino”, (Italia)

Educație și formare

Perioada 2017 - 2020 Studii de doctorat, specialitatea 531. 01. Teoria generală a educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

2017 - 2019 studii superioare de masterat, specializarea *Pedagogia culturii emoționale*;

2013-2014- Stagiul profesional Centru WALDORF Astoria Palm Jumeriah, Dubai (UAE), Dubai (Emiratele Arabe Unite)

2011 - Stagiul în promovarea turismului din regiunea de nord a Italiei (Piemonte);

2010 - 2012 studii superioare de masterat, Master în Științele economice, *Specialitatea Merceologie, expertiză și comerț cu mărfuri nealimentare*, Universitatea Cooperatist Comercială din Moldova, Chișinău;
 2007-2010 studii de licență, Marketing și Merceologie, Facultatea *Marketing și merceologie*, Universitatea Cooperatist Comercială din Moldova, Chișinău;
 2004-2007 Liceul cu profil umanist „Ion Luca Caragiale”, Orhei, R. Moldova.

Stagii de formare 2021- Conferința științifică națională cu participare internațională, Învățământ Superior: Tradiții, Valori, Perspective.
 2020- Seminar Republicană al Cadrelor Didactice
 2019- *Workshopul. Tehnologii performante în educație*, 20-21 iunie, UST
 2019- *Seminarul instructiv metodic. Fenomenul Bullyng în rândurile elevilor: cauze, consecințe, acțiuni de combatere*. DGETS
 2019- *Seminarul științifico-practic. Eficientizarea procesului de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituția de educație timpurie*, 19 iunie, 2019. UPSC
 2019- *Seminarul științific internațional. Self – Realization from the perspective of educaion and creativity*. 31 mai, 2019. Iași, România
 2017 – Seminarul „*Promovarea bunelor practici de implicare a tinerilor cercetători în cercetare și inovare*”
 2017 - masă rotundă cu tema: „*Încadrarea tinerilor în activitatea de predare-cercetare în UPS „Ion Creangă”: realități și perspective*”.
 2013-2014- Stagiul profesional Centru WALDORF Astoria Palm Jumeriah, Dubai (UAE), Dubai (Emiratele Arabe Unite)
 2011 - Stagiul în promovarea turismului din regiunea de nord a Italiei (Piemonte)

Participări la Foruri Științifice Naționale și Internaționale

➤ *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Conferința științifico-practică internațională*, 5-6 iunie, 2021. UST.
 ➤ *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Conferința științifică internațională*, Ed. 1-a. Chișinău: UST, 2021
 ➤ *Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieții muncii. Conferința științifico-practică cu participare internațională*. Chișinău: (Tipografia UST), 2021.
Interpersonal Communication Psychological and philosophical interpretations, vol. 2. Iași: Performantica, 2021
 ➤ *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți* (online), 08/05/2020
 ➤ *Migration, social change, educational deficies, global pandemic*. Conferința științifică internațională. București, 2020
 ➤ *Educația incluzivă: Dimensiuni, provocări, soluții*, ediția a V-a. Conferința științifico-practică internațională. 2020. USARB

**Informații
suplimentare**
Competențe
organizaționale/
manageriale

**Lucrări științifice
publicate**

- Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. *Conferință științifico-practică internațională*, Ediția a 3-a, Bălți. USARB, 18/10/2019
- *Conferința republicană a cadrelor didactice*, 1-2 martie, 2019. Universitatea de Stat din Tiraspol
- Învățământ superior: Tradiții, valori, perspective. Conferința științifică națională cu participare internațională, 27-28 septembrie, 2019. Universitatea de Stat din Tiraspol
- Tradiție și inovație în educație. *Simpozionul științific internațional*, 18-19 octombrie, 2019. Universitatea de Stat din Tiraspol
- Tehnologii performante în educație. *Workshop*, 20-21 iunie, 2019. UST
- Educația incluzivă: Dimensiuni, provocări, soluții *Conferința științifico-practică internațională*. , ediția a V-a, 18 octombrie, 2019. USARB.
- 2018 - Conferința științifico-practică internațională *Managementul educațional: Realizări și perspective de dezvoltare*, Ediția II-a. Bălți
- 2018 - Conferință științifico-practică internațională Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții, ediția a IV-a. Bălți.
- 2008 - Participant la Conferința tinerilor cercetători în cadrul Universității Cooperatist - Comerciale din Moldova.
- 2007 - Participant la conferința în limba Franceză din cadrul Universității Cooperatist - Comerciale din Moldova cu tema *Globalizarea*
- 1. ROMAN, D.** Vulnerabilități ale studenților pedagogi privind activitatea independentă în context universitar. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2022, nr. 5 (155). pp. 32-39. ISSN 1857-2103.
- 2. ROMAN, D.** Motivația pentru învățarea autonomă a studenților. În: *Revista de Științe socioumane*, 2021, nr. 3 (49), pp. 86-90. Disponibil: https://socioumane.upsc.md/wp-content/uploads/2022/01/rev.nr_.49.v3.pdf.
- 3. ROMAN, D.** Impactul activității independente a studenților pedagogi în formarea profesională inițială. În: *Revista Studia Universitatis Moldaviae*. 2021, nr. 9 (149). pp.16-20. ISSN 1857-2103.
- 4. ROMAN, D.** Experimental Evaluation of Pre-Service Teachers' Autonomous Learning. În: *Self realization – psychological and educational interpretations/Realizarea de sine – interpretări psihologice și educative: materialele conferinței științifice internaționale*. volumul I. Iași: Editura Ars Longa – Colecția Academica, 2019. pp. 51-59. ISBN 978-973-148-313-9
- 5. ROMAN, D.** Scientific Arguments Regarding the Value of Independent Learning for the Professional Development of Pre-service Teachers. În: *Self realization – psychological and educational interpretations/Realizarea de sine – interpretări psihologice și educative: materialele conferinței științifice internaționale*, vol. II. Iași: Ed. Ars Longa Colecția Academica, 2019. pp.13-17. ISBN 978-973-148-3133

6. ROMAN, D. Activitatea independentă a studenților pedagogi din perspectiva didacticii universitare. În: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele conferinței științifico-practice internaționale, Ediția a VI-a. Bălți, 2021. pp. 62-65. ISBN 978-9975-161-01-5.

7. ROMAN, D. Condiții pedagogice de formare profesională inițială a studenților pedagogi prin activitatea independentă. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. Materialele conferinței științifice internaționale, 5-6 iunie, 2021, vol. 2. Chișinău: UST, 2021. pp. 274-290. ISBN 978-9975-76-345-5.

Aptitudini și competențe personale					
Limba maternă	Română				
Limba(i) străină(e) cunoscută(e)					
Autoevaluare	Înțelegere		Vorbire		Scriere
Nivel european (*)	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
Limba engleză	B2	B2	B2	B2	B2
Limba franceză	B2	B2	B2	B2	B2
Limba spaniolă	B1	B1	B1	B1	B1
Limba italiană	C2	C2	C2	C2	C2
Competențe și abilități sociale	Comunicare, toleranță, rezistență la stres, asertivitate, cooperare, gândire pozitivă, responsabilitate. Competențe de comunicare afirmate în activitatea profesională în medii multiculturale din UAE, SUA, ITALIA și San Marino				
Competențe și aptitudini tehnice	Utilizare PC- Microsoft Word, Power-Point, Internet; utilizarea aparaturii audio-video; Cunoștințe de operare PDF, AbyfineRider, Excell.				
Alte competențe și aptitudini	Asumarea responsabilităților, comunicativă, decizională, de evaluare critică, de asumare a responsabilităților, lucru în echipă.				
Permis(e) de conducere	Da				