

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
ȘCOALA DOCTORALĂ ȘTIINȚE SOCIALE ȘI ALE EDUCAȚIEI

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

BUTNARI Nadejda

REPERE TEORETICE ȘI METODOLOGICE
DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SPIRITUALE
LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

Teză de doctor în științe ale educației
531.01 - Teoria generală a educației

Autor:



Butnari Nadejda

Conducător științific:



Bîrnaz Nina, dr. în pedagogie,
conf. univ.

Comisia de îndrumare:

Dandara Otilia, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.
Goraș-Postică Viorica, dr. hab. în pedagogie,
prof. univ.
Șevciuc Maia, dr. în pedagogie, prof. univ.

CHIȘINĂU, 2022

© Butnari Nadejda, 2022

CUPRINS

ADNOTARE (română, engleză, rusă).....	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
LISTA FIGURILOR ȘI TABELELOR.....	9
INTRODUCERE.....	12
CAPITOLUL 1. REPERE TEORETICE PRIVIND INTELIGENȚA SPIRITUALĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE.....	21
1.1. Generalități ale conceptului de inteligență.....	21
1.2. Delimitări conceptuale privind inteligența spirituală.....	28
1.3. Abordări epistemologice privind inteligența spirituală.....	37
1.3.1. Abordări filozofice privind inteligența spirituală.....	37
1.3.2. Abordări psihopedagogice privind inteligența spirituală.....	41
1.3.3. Abordări neurobiologice privind inteligența spirituală.....	49
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	55
CAPITOLUL 2. CADRUL CONCEPTUAL AL MODELULUI PSIHOPEdagogIC DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SPIRITUALE LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE.....	57
2.1. Delimitări metodologice privind dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.....	57
2.2. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.....	101
2.3. Concluzii la capitolul 2.....	106
CAPITOLUL 3. DEMERS EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI SPIRITUALE LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE.....	107
3.1. Diagnosticul nivelului de inteligență spirituală la cadrele didactice universitare.....	107
3.2. Implicații formative în validarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.....	111
3.3. Rezultate ale demersului formativ al dezvoltării inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.....	114
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	126
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	128
BIBLIOGRAFIE.....	131

ANEXE.....	147
Anexa 1. Chestionarul de identificare a inteligenței spirituale (F. Vaughan, 2006).....	147
Anexa 2. Chestionarul de autoevaluare a inteligenței spirituale (D. B. King, 2008).....	149
Anexa 3. Tehnica Jurnalul oglinzii.....	151
Anexa 4. Fișa cu întrebări pentru cursanți.....	152
Anexa 5. Datele statisticii descriptive: frecvența și valoarea procentuală la experimentul de constatare (grup experimental).....	153
Anexa 6. Programul de dezvoltare al inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.....	155
Anexa 7. Datele statisticii descriptive: frecvența și valoarea procentuală la experimentul de control (grup experimental).....	178
Anexa 8. Datele aplicării coeficientului de corelație Pearson privind relația dintre dimensiunile inteligenței spirituale (grup experimental).....	180
Anexa 9. Datele aplicării testului T pentru eșantioane perechi pentru evidențierea diferențelor și a semnificației statistice de până și după dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare (grup experimental).....	181
INFORMAȚII PRIVIND VALORIFICAREA REZULTATELOR CERCETĂRII.....	183
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	185
CURRICULUM VITAE.....	186

ADNOTARE

Butnari Nadejda. Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare. Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2022

Structura tezei. Lucrarea se constituie din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie cu 249 de surse, 9 anexe, 19 figuri și 31 de tabele. Volumul tezei este de 130 pagini text de bază. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 14 articole științifice publicate, dintre care 3 capitole în monografii internaționale.

Cuvinte-cheie: inteligență, inteligență spirituală, gândire critică existențială, producere de sens personal, conștiință transcendențială, expansiune a stării de conștiință, cadre didactice universitare.

Domeniul de studiu. Teoria generală a educației.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

Scopul cercetării rezidă în conceptualizarea teoretică și metodologică a modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

Obiectivele cercetării:

1. Definirea conceptului de inteligență spirituală.
2. Analiza abordărilor epistemologice referitoare la inteligența spirituală.
3. Diagnosticarea nivelului inițial de inteligență spirituală la cadrele didactice universitare.
4. Elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.
5. Validarea experimentală a modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în elaborarea unui model psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare. În acest sens, au fost determinate:

- sistemul de teorii și principii care fundamentează conținutul inteligenței spirituale prin prisma abordărilor epistemologice: filozofice, psihopedagogice și neurobiologice;
- dimensiuni valorice și abilități profesionale ale cadrului didactic universitar în contextul SQ.

Problema științifică soluționată se referă la elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a SQ, care a contribuit la crearea unui program de formare ce asigură dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

Importanța teoretică a lucrării. Prin cercetare se completează concepția privind SQ, printr-un model psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare, în baza abordărilor epistemologice: filozofice, psihopedagogice și neurobiologice.

Valoarea aplicativă a lucrării. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare a condus la elaborarea și aplicarea unui program de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare. Acest model poate fi utilizat în elaborarea programelor de formare pentru diferiți actori din domeniul educațional.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele teoretice și practice ale cercetării au fost discutate și aprobate la Departamentul Științe ale Educației din cadrul Universității de Stat din Moldova; aprobate și validate prin publicarea în monografii internaționale, reviste științifice, culegeri ale materialelor conferințelor, suporturi de curs; diseminate în cadrul unor manifestări științifice din domeniul educațional la nivel național și internațional în perioada 2016-2020.

ANNOTATION

Butnari Nadejda. Theoretical and Methodological Framework for the Development of Spiritual Intelligence in Academic Staff. Doctoral dissertation in Educational Sciences, Chisinau, 2022

Structure of the dissertation. The paper consists of an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography of 249 sources, 9 appendices, 19 figures, and 31 tables. The dissertation thesis comprises 130 pages of basic text. The research results are reflected in 14 published scientific articles, of which 3 Chapters are in international monographs.

Keywords: intelligence, spiritual intelligence, critical existential thinking, personal meaning production, transcendental awareness, conscious state expansion, academic staff.

Field of study. General Theory of Education.

The object of study of the dissertation is the process of developing spiritual intelligence in academic staff.

The aim of the research lies in the theoretical and methodological conceptualization of the psycho-pedagogical model for the development of spiritual intelligence in academic staff.

Research objectives:

1. Defining the concept of spiritual intelligence.
2. Analysing the epistemological approaches to spiritual intelligence.
3. Diagnosing the initial level of spiritual intelligence in academic staff.
4. Drafting the psycho-pedagogical model for the development of spiritual intelligence in academic staff.
5. Experimental validation of the psycho-pedagogical model for the development of spiritual intelligence in academic staff.

The scientific novelty and originality consist in proposing the psycho-pedagogical model for the development of spiritual intelligence in academic staff. In this regard, we determined:

- the system of theories and principles that substantiate the content of spiritual intelligence through epistemological approaches: philosophical, psycho-pedagogical and neurobiological;
- the academic staff's value dimensions and professional skills in the context of QS.

The solved scientific problem targets the psycho-pedagogical model for the development of QS, which, in turn, contributed to the creation of a teacher-training program that ensures the development of spiritual intelligence in academic staff.

Theoretical importance of the research. The research adds to the conception of QS via a psycho-pedagogical model to develop the spiritual intelligence in academic staff based on some epistemological approaches such as philosophical, psycho-pedagogical and neurobiological ones.

Applied value of research. The psycho-pedagogical model for the development of QS in academic staff led to the creation and the implementation of The Training Program for the Development of QS in Academic Staff. This model can be used in the development of training programmes for various actors in the field of education.

Implementation of scientific results. The theoretical and practical findings of the research have been discussed and approved at the Department of Education Sciences, Moldova State University; they were further approved and validated via publications in international monographs, scientific journals, proceedings of conferences, and course materials; furthermore, they were disseminated at national and international scientific events in the field of education during 2016-2020.

АННОТАЦИЯ

Бутнарь Надежда. Теоретические и методологические основы развития духовного интеллекта у преподавателей вузов. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинев, 2022

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии (249 источника), 9 приложений, включает 19 рисунков и 31 таблицу. Содержание диссертации изложено на 130 страницах основного текста. Результаты исследования опубликованы в 14 научных работах, включая 3 главы в международных коллективных монографиях.

Ключевые слова: интеллект, духовный интеллект, экзистенциальное критическое мышление, обоснование личного смысла, трансцендентальное сознание, расширение сознания, преподаватели вуза.

Область исследования. Общая теория образования.

Объектом исследования является процесс развития духовного интеллекта у преподавателей вузов.

Цель исследования заключается в теоретико-методологическом обосновании психолого-педагогической модели развития духовного интеллекта у преподавателей вузов.

Задачи исследования:

1. Определение понятия «духовный интеллект».
2. Анализ эпистемологических подходов исследования духовного интеллекта.
3. Исследование начального уровня развития духовного интеллекта у преподавателей вузов.
4. Разработка психолого-педагогической модели развития духовного интеллекта у преподавателей вузов.
5. Экспериментальное обоснование психолого-педагогической модели развития духовного интеллекта у преподавателей вузов.

Научная новизна и оригинальность исследования заключается в разработке психолого-педагогической модели развития духовного интеллекта у преподавателей вузов. В связи с этим были определены:

- система теорий и принципов, обосновывающих содержание духовного интеллекта с точки зрения гносеологических подходов: философского, психолого-педагогического и нейробиологического;
- ценностные измерения и профессиональные качества преподавателя вуза в контексте духовного интеллекта.

Решенная научная задача относится к разработке психолого-педагогической модели развития духовного интеллекта, что способствовало созданию программы обучения, обеспечивающей развитие духовного интеллекта у преподавателей вузов.

Теоретическая значимость исследования. Проведенное исследование и разработанная психолого-педагогическая модель развития духовного интеллекта преподавателей вузов, основанная на эпистемологических подходах: философском, психолого-педагогическом и нейробиологическом дополняют научные знания о духовном интеллекте.

Прикладное значение исследования. Разработанная психолого-педагогическая модель развития духовного интеллекта у преподавателей вузов способствовала разработке и внедрению программы развития духовного интеллекта преподавателей университета. Разработанная модель развития духовного интеллекта может быть положена в основу программ подготовки специалистов в сфере образования.

Внедрение результатов. Теоретические и практические результаты исследования докладывались и обсуждались на методических семинарах Департамента Педагогических наук Молдавского Государственного Университета, различные аспекты были опубликованы в международных коллективных монографиях, научных журналах, в учебных пособиях, а также были представлены на национальных и международных научных конференциях в сфере воспитания и образования в период 2016-2020 года.

LISTA ABREVIERILOR

- IQ – Inteligența rațională
- EQ – Inteligența emoțională
- SQ – Inteligența spirituală
- GCE – Gândire critică existențială
- PSP – Producere de sens personal
- CT – Conștiință transcendențială
- ESC – Expansiune a stării de conștiință
- CDU – Cadre didactice universitare

LISTA FIGURILOR ȘI TABELELOR

Figura 1.1. Cadrul epistemologic al dezvoltării SQ la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2017d).....	54
Figura 2.1. Abordarea tridimensională a gândirii critice (Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115)..	59
Figura 2.2. Operațiile logice inerente dezvoltării gândirii critice (adaptat APA Delphi, 1990)....	60
Figura 2.3. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a SQ la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2020c).....	105
Figura 3.1. Nivelul SQ (Vaughan F.) la CDU la etapa de constatare.....	108
Figura 3.2. Nivelul SQ (King D. B.) la CDU la etapa de constatare.....	108
Figura 3.3. Valoarea procentuală a coeficientului de determinare a SQ (Vaughan F.) la CDU la etapa de constatare (grup experimental).....	110
Figura 3.4. Date comparative ale nivelului SQ la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (Vaughan F.).....	115
Figura 3.5. Date comparative ale nivelului SQ la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (Vaughan F.)	115
Figura 3.6. Media coeficientului SQ (Vaughan F.) la CDU la etapa de constatare și la etapa de control.....	116
Figura 3.7. Date comparative ale dimensiunii GCE la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.).....	119
Figura 3.8. Date comparative ale dimensiunii GCE la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.).....	119
Figura 3.9. Date comparative ale dimensiunii PSP la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.).....	120
Figura 3.10. Date comparative ale dimensiunii PSP la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.).....	121
Figura 3.11. Date comparative ale dimensiunii CT la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.).....	122
Figura 3.12. Date comparative ale dimensiunii CT la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.).....	122
Figura 3.13. Date comparative ale dimensiunii ESC la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.).....	123
Figura 3.14. Date comparative ale dimensiunii ESC la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.).....	124
Figura 3.16. Media dimensiunilor SQ (după King D. B.) la CDU la etapa de constatare și la etapa de control.....	125

Tabelul 1.1. Conceptul inteligență în context tradițional și actual.....	23
Tabelul 1.2. Conținutul celor trei tipuri de inteligență: IQ, EQ, SQ (Zohar, Marshall, 2004).....	34
Tabelul 1.3. Abordarea existențialistă a GCE la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2020c).....	39
Tabelul 1.4. Abordarea dualistă a ESC la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 34; Butnari, Bîrnaz, 2020c).....	41
Tabelul 1.5. Abordarea umanistă a GCE la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2020c).....	44
Tabelul 1.6. Abordarea logoterapiei existențialiste în PSP la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2018b, pp. 198-202; Butnari, Bîrnaz, 2020c).....	47
Tabelul 1.7. Abordarea inteligențelor multiple în PSP la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2018b, pp. 198-202; Butnari, Bîrnaz, 2020c).....	49
Tabelul 1.8. Abordarea cuantică a ESC la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 36; Butnari, Bîrnaz, 2020c).....	51
Tabelul 1.9. Abordări neuronale a CT la CDU (Butnari, 2017b, p. 158; Butnari, Bîrnaz, 2020c).....	54
Tabelul 2.1. Cadrul metodologic de dezvoltare a SQ prin prisma principiilor privind gândirea critică existențială (GCE).....	68
Tabelul 2.2. Cadrul metodologic de dezvoltare a SQ prin prisma principiilor privind producerea de sens personal (PSP).....	83
Tabelul 2.3. Cadrul metodologic de dezvoltare a SQ prin prisma principiului privind conștiința transcendentă (CT).....	92
Tabelul 2.4. Cadrul metodologic de dezvoltare a SQ prin prisma principiului privind expansiunea stării de conștiință (ESC).....	98
Tabelul 3.1. Frecvența și valoarea procentuală a dimensiunilor SQ (King D. B.) la CDU la etapa de constatare (grup experimental).....	111
Tabelul 3.2. Programul de dezvoltare a SQ la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2020b, pp. 26-27).....	112
Tabelul 3.3. Nivelul dimensiunilor SQ la CDU (grup experimental).....	116
A5. Tabelul 1. Nivelul general al SQ la cadrele didactice universitare (grup experimental), după F. Vaughan.....	153
A5. Tabelul 2. Nivelul gândirii critice existențiale la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David. B. King.....	153
A5. Tabelul 3. Nivelul producerii de sens personal la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David. B. King.....	153
A5. Tabelul 4. Nivelul conștiinței transcendente la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David. B. King.....	153

A5. Tabelul 5. Nivelul expansiunii stării de conștiință la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David. B. King.....	154
A7. Tabelul 1. Nivelul general al SQ la cadrele didactice universitare (grup experimental), după F. Vaughan.....	178
A7. Tabelul 2. Nivelul gândirii critice existențiale la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David. B. King.....	178
A7. Tabelul 3. Nivelul producerii de sens personal la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David. B. King.....	178
A7. Tabelul 4. Nivelul conștiinței transcendente la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David. B. King.....	178
A7. Tabelul 5. Nivelul expansiunii stării de conștiință la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David. B. King.....	179
A 8. Tabelul 1. Relația dintre dimensiunile inteligenței spirituale (grup experimental).....	180
A9. Tabelul 1. Paired Samples Statistics.....	181
A9. Tabelul 2. Paired Samples Test.....	181
A9. Tabelul 3. Paired Samples Statistics.....	181
A9. Tabelul 4. Paired Samples Test.....	182

INTRODUCERE

Actualitatea teoretică și practică a problemei abordate. Realitatea școlii actuale constă în adaptarea demersului instructiv-educativ la cerințele societății deschise, manifestat prin proiectarea demersului educațional axat pe regândirea schemelor de comunicare și de relaționare afectivă (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 21).

Acest deziderat determină rolul cadrului didactic universitar, evidențiind calitatea sa de agent al educației în raport cu procesul de instruire al studentului, orientat spre inserție socio-profesională. Astfel, funcția didactică a profesorului se integrează într-o misiune specifică a acestuia față de cei pe care îi formează, responsabilizându-l de vehicularea mecanismului axiologic în activitatea cu studenții (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 21).

Pornind de la această aserțiune, constatăm rolul *inteligenței spirituale* într-o astfel de abordare a instruirii.

O perspectivă asupra inteligenței spirituale o găsim la Zohar D. și Marshall I., în cartea lor *S.Q.: Connecting with Our Spiritual Intelligence (2000)*, unde consemnează că acest tip de inteligență este profund umană și e cea mai importantă dintre inteligențe având un rol transformativ, permițând oamenilor să fie creativi, să schimbe regulile și să modifice situațiile în favoarea creșterii și dezvoltării active, unificatoare, dătătoare de sens, a sinelui, dar și a celorlalți.

O perspectivă referitoare la inteligența spirituală a cadrului didactic este evidențiată de către Greenleaf Robert K. (2005) – fondatorul concepției moderne de liderism în serviciul celorlalți, în anii '80, având sensul de lider care are simțul valorilor profunde, pe care le servește cu conștiinciozitate prin modul de punere în aplicare a funcției sale, precum: excelența, exploatarea la maximum a potențialului individual, realizările, calitatea serviciilor și angajamentul față de oameni (adaptat Butnari, 2016a). Un atare profesor mobilizează, ghidează, susține, stimulează și promovează dezvoltarea constructivă și armonioasă a studenților.

Reieșind din aceste perspective, în ultimele decenii, s-au amplificat studiile cu privire la spiritualitate și efectele sale asupra vieții umane, fenomen determinat cu precădere de criza lipsei de semnificații prin care trece societatea actuală, inclusiv sistemul de învățământ. Astfel, a fost studiată natura inteligenței din perspectiva dimensiunii existențiale sau spirituale a indivizilor. Relația dintre spiritualitate și cogniție a intrat în sfera preocupărilor actuale, mai mulți autori, invocați în lucrarea de față, ajungând la concluzia că SQ constituie un proces ce reflectă posibilitatea umană de a exista și funcționa performant, în prezent și într-un viitor nedefinit, posibilitate denumită în literatura de specialitate – sustenabilitate.

Cercetările privind SQ în context național sunt puține și majoritatea din ele reflectă destul de abstract acest subiect, iar studii aprofundate care să scoată în evidență SQ în context educațional lipsesc, considerente care se adaugă caracterului imperativ al cercetării de față.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare. De-a lungul timpului, au fost realizate foarte multe cercetări la nivel global cu referire la **conceptul de inteligență** (Binet, Simon, 1916; Stern, 1916; Terman, 1916; Golu, 1993; Howard, 2000; Voss, 2005; Țuțu, 2007; Zlate, 2009; Moț A. și Tudora, 2009; Crașovan, 2011; Ionescu, 2016 ș.a.) și privind diverse **tipuri** sau **forme de inteligență**:

- *inteligența „obiectivă”, inteligența „subiectivă”, inteligența practică și inteligența de tip „literat”* (Binet, Simon, 1916);

- *inteligența concretă/ practică, inteligența abstractă/ conceptuală și inteligența socială* (Thorndike, 1920);

- *inteligența concretă, inteligența simbolică, inteligența semantică și inteligența socială și capacitatea empatică* (Guilford, 1967);

- *inteligența analitică, inteligența creativă și inteligența practică* (Sternberg, 1997);

- *inteligența emoțională* (Bar-On, 1997; Goleman, 1998; Roco, 2004; Андреева, 2006; Cojocaru-Borozan, 2012 ș.a.) ;

- *inteligența spirituală* - în ultimele decenii se acordă atenție **inteligenței spirituale** (Zohar, Marshall, 2000; Gardner, 2000; Emmons, 2000; Mayer, 2000; Vaughan, 2002; King, DeCicco, 2009; Hossein, 2010; Torralba, 2012; Sandner, 2015; Villagonzalo, 2016; Savca, 2016; Mihalache, 2017 ș.a.).

Astfel, Gardner H. (2000) susține că „spiritualitatea ar trebui să fie considerată o inteligență”, viziune completată mai târziu de către Torralba F., în lucrarea sa *Inteligența spirituală* (2012), unde scoate în evidență interdependența dintre inteligența interpersonală și intrapersonală atunci când se referă la inteligența spirituală. În același context, Emmons R.A. (2000) afirmă că „spiritualitatea se poate califica drept inteligență în ceea ce privește capacitatea de a face față problemelor existențiale”. Wolman R.N. (2001), referindu-se la inteligența spirituală, opinează că este „capacitatea umană de a pune întrebări cu privire la sensul ultim al vieții și de a experimenta simultan legătura dintre noi și lumea în care trăim”, iar Savca L. (2016), adaugă că „inteligența spirituală implică existența unei capacități pentru o înțelegere profundă a întrebărilor existențiale și o bună cunoaștere a multiplelor niveluri de conștiință”.

Complexitatea semantică și abordarea interdisciplinară a SQ a determinat clasificarea definițiilor oferite inteligenței spirituale în trei grupuri (adaptat Amram, 2009):

1. definiții axate pe funcția adaptativă a inteligenței spirituale pentru viața umană (Emmons, 1999; Vaughan, 2002; Nasel, 2004 ș.a.);

2. definiții centrate pe funcția inteligenței spirituale de furnizare a unui sens pentru viața umană (Zohar, Marshall, 2000; McGeachy, 2001; Buzan, 2001 ș.a.);

3. definiții care combină cele două funcții (adaptativă și de furnizare a unui sens pentru viața umană) ale inteligenței spirituale (Dent, 2006; Wigglesworth, 2006; King, DeCicco, 2009 ș.a.).

O contribuție valoroasă la cercetările din domeniul inteligenței spirituale au adus-o King D. B. și DeCicco T. L. (2009), care s-au referit la *patru dimensiuni de bază ale inteligenței spirituale (SQ)*:

1. *gândirea critică existențială* (Piaget, 1972; Golu, 1993; Koenig, 2000; Бутенко, Ходос, 2002; Paul, Elder, 2008; King, DeCicco, 2009; Semionov-Focșa, 2010; Fisher, 2011; Goraș-Postică, Draguța, 2020 ș.a.);

2. *producerea de sens personal* (Wong, 1989; Greenleaf, 1997; Meddin, 1998; Koenig ș.a., 2000; Zohar, Marshall, 2000; Worthington, Sandage, 2001; Nasel, 2004; Steger, 2006; King ș.a., 2010; Davoudi, Chavosh, 2016 ș.a.);

3. *conștiința transcendențială* (Elkins, Shafranske, 1987; Vaughan, 2002; Emmons, 2000; Noble, 2000; King D. ș.a., 2001; Wolman, 2001; Ricoeur, 2007; Le, Levenson, 2009; Stoenescu, 2010; Metcalf, 2015 ș.a.);

4. *expansiunea stării de conștiință* (Tart, 1975; Emmons, 2000; Zohar, Marshall, 2000; Ulrich, 2003; Solso, 2005; Vaitl, 2005; Wilber, 2006; Ețco, 2007; Stoenescu, 2010; Vancea, 2015 ș.a.).

Sistemul de teorii și principii care fundamentează conținutul inteligenței spirituale (GCE, PSP, CT și ESC) în contextul cercetării este axat pe următoarele abordări epistemologice:

- *filozofice: existențialismul* (Mounier, 1962; Warnock, 1970; Macquarrie, 1972; Boboc, 1995; Sartre J.P., 1996; Flynn, 2006; Appignanesi, 2006; Earnshaw, 2007; Panza, Gale, 2008; Bolea, 2019 ș.a.) și *dualismul* (Eccles, 1981; Crick, Koch, 1995; Chalmers, 1996; Drăgănescu, 2007; Humphrey, 2011; Yaccuzzi Polisena, 2019 ș.a.);

- *psihopedagogice: teoria umanistă a personalității* (Rogers, 1980; Bozarth, Brodley, 1991; Rogers, 2003; Schultz, 2005; Bonchiș, 2006; Cernițeanu, 2016 ș.a.); *logoterapia existențialistă* (Frankl, 1987; Längle, 1998; Tutsch ș.a., 2000; Längle, 2002; Tutsch, 2003; Hierotheos, 2011; Frankl, 2018a; Frankl, 2018b ș.a.) și *teoria inteligențelor multiple* (Gardner, 1983; Gardner, 2006; Piscunov, 2010; Torralba, 2012 ș.a.);

- *neurobiologice: teoria cuantică* (Penrose, 2002; Talbot, 2004; Goswami, 2009; Mânzat, 2010; Feinstein, 2011; Keith, 2011; Coman, 2012; Sfetcu, 2019; Kleiner, Tull, 2020 ș.a.) și *teoriile neuronale* (Crick, Koch, 1992; Bermudez, 2000; Zohar, Marshall, 2009; Musacchio, 2012; Monti ș.a., 2013; Mihalache, 2014; Hameroff, Penrose, 2014 ș.a.).

Deși există anumite studii referitor la inteligența spirituală, totuși la moment nu se atesă o fundamentare științifică referitor la dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice

universitare, fapt ce denotă **problema de cercetare**.

În acest context, **obiectul cercetării** îl constituie procesul de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

Scopul cercetării rezidă în conceptualizarea teoretică și metodologică a modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

Obiectivele cercetării:

1. Definirea conceptului de inteligență spirituală.
2. Analiza abordărilor epistemologice referitoare la inteligența spirituală.
3. Diagnosticarea nivelului inițial de inteligență spirituală la cadrele didactice universitare.
4. Elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.
5. Validarea experimentală a modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

Ipoteza cercetării.

Procesul de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare va fi eficient dacă va fi aplicat un model psihopedagogic axat pe un sistem complex de repere epistemologice: filozofice, psihopedagogice și neurobiologice specifice dezvoltării inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare, constituit dintr-un ansamblu de teorii și principii oportune dezvoltării inteligenței spirituale.

Metodologia cercetării s-a fundamentat pe următoarele metode:

- *teoretice*: documentarea științifică, generalizarea și sistematizarea, analiza și sinteza teoretică;
- *empirice*: chestionarea, Chestionarul de identificare a inteligenței spirituale (Vaughan F., 2006), *Anexa 1* și Chestionarul de autoevaluare a inteligenței spirituale (King D. B., 2008), *Anexa 2*; experimentul psihopedagogic.
- *statistico-matematice*: statistici descriptive, coeficientul de corelație Pearson, testul T pentru eșantioane perechi.

Baza experimentală a cercetării s-a constituit din 150 de cadre didactice universitare de la Universitatea de Stat din Moldova (eșantion general), dintre care 30 de cadre didactice universitare (parte a eșantionului general), participante benevol la programul de dezvoltare.

Baza epistemologică a cercetării. Lucrarea se bazează pe un ansamblu complex de abordări: *filozofice* (existențialismul, dualismul), *psihopedagogice* (teoria umanistă a personalității, logoterapia existențialistă, teoria inteligențelor multiple) și *neurobiologice* (teoria cuantică, teorii neuronale).

Astfel, epistemologia cercetării este reprezentată de lucrări fundamentale în:

- filozofie (King D. B., DeCicco T. L., Zohar D., Marshall I., Torralba F., Emmons R., Sartre J.P., Mounier E., Descartes R., Hierotheos Vl., Stoenescu C. etc.);
- psihopedagogie (Frankl V.E., Rogers C., Vaughan F., Goleman D., Reker G.T., Wong P.T.P., Gardner H., Torralba F. ș.a.);
- neurobiologie (Penrose R., Hameroff S., Pare D., Llinas R.R., Singer W., Gray C., Bohm D. etc.).

Formularea rezultatelor științifice principale înaintate spre susținere.

1. Sistemul de teorii și principii care fundamentează conținutul inteligenței spirituale axate pe abordări epistemologice: *filozofice* (existențialismul, dualismul), *psihopedagogice* (teoria umanistă a personalității, logoterapia existențialistă, teoria inteligențelor multiple), *neurobiologice* (teoria cuantică, teorii neuronale).

2. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare conceptualizat pe baza sistemului de teorii și principii elaborat în contextul abordărilor epistemologice (filozofice, psihopedagogice, neurobiologice).

3. Dimensiuni valorice ale spiritualității deduse în contextul reperelor teoretice: integritate, implicare, conștiință de sine, alegere, relaționare, comportament „independent de context”, holism, cogniție, interiorizare, autoedificare, lider în serviciul celorlalți, elaborarea scopurilor în viață.

4. Ansamblu de abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în formarea profesională inițială a studenților viitori specialiști:

- abilități în contextul gândirii critice existențiale: *promovarea și dezvoltarea la studenți a trăsăturilor de personalitate referitoare la cinste, onestitate, corectitudine etc. și a abilităților referitoare la: explorarea domeniului de studiu și a domeniului profesional, comunicarea și relaționarea armonioasă cu cei din jur, implicarea independentă în anumite contexte sociale convenționale, prin direcționarea procesului de transdezvoltare/ devenire la studenți, prin valorificarea experiențelor de viață care pot dezvolta potențialul individual, prin stimularea încrederii în forțele proprii și încurajarea concepțiilor/ viziunilor personale;*

- abilități în contextul producerii de sens personal: *dezvoltarea la studenți a abilităților de a-și elabora scopuri în viață și de a munci în vederea creării unui produs valorificat în context social;*

- abilități în contextul conștiinței transcendente: *dezvoltarea la studenți a percepției integrate prin stabilirea conexiunilor dintre fenomene, obiecte, sub fonul meditației, contemplației sau altor practici spirituale;*

- abilități în contextul expansiunii stării de conștiință: *dezvoltarea la studenți a capacității de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene (materiale, nonmateriale) și a capacității de reflecție și internalizare a experiențelor semnificative de viață.*

5. Programul de dezvoltare a inteligenței spirituale în baza modelului psihopedagogic de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în elaborarea unui model psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare. În acest sens, au fost determinate:

- sistemul de teorii și principii care fundamentează conținutul inteligenței spirituale prin prisma abordărilor epistemologice: filozofice, psihopedagogice și neurobiologice;
- dimensiuni valorice și abilități profesionale ale cadrului didactic universitar în contextul SQ.

Problema științifică soluționată se referă la elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a SQ, care a contribuit la crearea unui program de formare ce asigură dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

Importanța teoretică a lucrării. Prin cercetare se completează concepția privind SQ, printr-un model psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare, în baza abordărilor epistemologice: filozofice, psihopedagogice și neurobiologice.

Valoarea aplicativă a lucrării. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare a condus la elaborarea și aplicarea unui program de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare. Acest model poate fi utilizat în elaborarea programelor de formare pentru diferiți actori din domeniul educațional.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele teoretice și practice ale cercetării au fost discutate și aprobate la Departamentul Științe ale Educației din cadrul Universității de Stat din Moldova; aprobate și validate prin publicarea în monografii internaționale, reviste științifice, culegeri ale materialelor conferințelor, suporturi de curs; diseminate în cadrul unor manifestări științifice din domeniul educațional la nivel național și internațional în perioada 2016-2020. În total, au fost elaborate 14 publicații științifice, inclusiv 3 capitole în monografii internaționale (co-autoare), și desfășurate 10 comunicări la conferințe științifice naționale și internaționale: Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău, 2016; Conferința științifică internațională „Educația din perspectiva valorilor”, Chișinău, 2016; Conferința științifică internațională „Educația din perspectiva valorilor”, Chișinău, 2017; Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău, 2017; Conferința internațională „Education for values – continuity and context”, Iași-Chișinău, 2018; Conferința științifică internațională „Educația din

perspectiva valorilor”, Alba Iulia, 2018; Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău, 2018; Conferința științifică internațională „Educația din perspectiva valorilor”, Chișinău, 2019; Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău, 2019; Conferința științifică internațională „Educația din perspectiva valorilor”, Chișinău, 2020.

Sumarul compartimentelor tezei.

În **INTRODUCERE** este reflectată actualitatea teoretică și practică a problemei abordate. De asemenea, este descrisă situația în domeniul de cercetare și sunt formulate obiectul, scopul, obiectivele și ipoteza cercetării; este argumentată noutatea și originalitatea științifică, problema științifică soluționată, importanța teoretică și aplicativă a cercetării, precum și modalitatea de aprobare a rezultatelor cercetării.

În **CAPITOLUL 1. REPERE TEORETICE PRIVIND INTELIGENȚA SPIRITUALĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE**, scoatem în evidență generalități ale conceptului de *inteligență* în context tradițional și actual, precum și *tipurile/ formele de inteligență* din perspectiva mai multor autori: inteligența „obiectivă”, inteligența „subiectivă”, inteligența practică și inteligența de tip „literat” (Binet, Simon, 1916); inteligența concretă/ practică, inteligența abstractă/ conceptuală și inteligența socială (Thorndike, 1920); inteligența concretă, inteligența simbolică, inteligența semantică și inteligența socială și capacitatea empatică (Guilford, 1967); inteligența analitică, inteligența creativă și inteligența practică (Sternberg, 1997); inteligența emoțională (Bar-On, 1997; Goleman, 1998; Roco, 2004; Андреева, 2006; Cojocaru-Boroza, 2012 ș.a.) etc.

În această ordine de idei, se acordă o atenție deosebită conceptului de *inteligență spirituală*. Analizând multitudinea definițiilor oferite inteligenței spirituale, constatăm că acestea pot fi clasificate în trei grupuri (adaptat Amram, 2009): *definiții privind funcția adaptativă a SQ pentru viața umană* (Emmons, 1999; Vaughan, 2002; Nasel, 2004 ș.a.); *definiții privind funcția SQ de furnizare a unui sens pentru viața umană* (Zohar, Marshall, 2000; McGeachy, 2001; Buzan, 2001 ș.a.); *definiții privind cele două funcții combinate (adaptativă și de furnizare a unui sens pentru viața umană) ale SQ* (Dent, 2006; Wigglesworth, 2006, King, DeCicco, 2009 ș.a.).

King D. B. și DeCicco T. L. (2009), oferă o definiție care implică cele două funcții combinate ale SQ: „ansamblu de capacități mentale care contribuie la conștientizarea, integrarea și adaptarea aspectelor nemateriale transcendente ale existenței unei persoane, care conduc la reflecție profundă existențială, îmbunătățirea sensului, recunoașterea unei sine transcendent și stăpânirea stărilor spirituale”.

În acest context, autorii s-au referit la patru dimensiuni de bază ale inteligenței spirituale (SQ) (King, Decicco, 2009): *gândirea critică existențială* (Koenig, 2000; Бутенко, Ходос,

2002; Temple, 2003; Paul, Elder, 2008; Fisher, 2011; Goraș-Postică, Draguța, 2020 ș.a), *producerea de sens personal* (Wong, 1989; Greenleaf, 1997; Zohar, Marshall, 2000; Nasel, 2004; King ș.a., 2010; Davoudi, Chavosh, 2016 ș.a.), *conștiința transcendentă* (Emmons, 2000; Noble, 2000; King D. ș.a., 2001; Ricoeur, 2007; Le, Levenson, 2009; Stoenescu, 2010; Metcalf, 2015 ș.a.) și *expansiunea stării de conștiință* (Tart, 1975; Zohar, Marshall, 2000; Ulrich, 2003; Solso, 2005; Vaitl, 2005; Wilber, 2006; Stoenescu, 2010 ș.a.), care prezintă un sistem de fundamente epistemologice, constituite din abordări: *filozofice* (existențialismul, dualismul), *psihopedagogice* (teoria umanistă a personalității, logoterapia existențialistă, teoria inteligențelor multiple) și *neurobiologice* (teoria cuantică, teorii neuronale).

Analiza abordărilor teoretice în al treilea paragraf a permis determinarea *dimensiunilor valorice ale spiritualității și abilităților profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în contextul SQ*.

CAPITOLUL 2. CADRUL CONCEPTUAL AL MODELULUI PSIHOPEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SPIRITUALE LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE, se constituie din *delimitări metodologice* privind dezvoltarea SQ la cadrele didactice universitare prin prisma:

- *gândirii critice existențiale*, capacitatea de a contempla critic sensul/ semnificația vieții și problemele existențiale sau metafizice, de exemplu: realitatea, universul, spațiul, timpul;
- *producerii de sens personal*, capacitatea de a avea un scop în viață și de a construi un sens personal prin prisma acestuia în context fizic și mental;
- *conștiinței transcendente*, capacitatea de a percepe dimensiunile transcendente sau exterioare ale sinelui, ale altora, ale lumii fizice (de exemplu: nonmaterialismul, interconectarea) în timpul normal al stării de veghe.
- *expansiunii stării de conștiință*, capacitatea de a intra în stări extinse ale conștiinței.

În contextul delimitărilor metodologice, se evidențiază un ansamblu de *principii ce reflectă repere generale ale activității profesionale, ale comportamentului profesional al cadrului didactic universitar cu inteligență spirituală*: principiul neputinței rațiunii, principiul autoactualizării, principiul angajamentului, principiul axării pe celălalt, principiul abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață, principiul autodepășirii prin existență și muncă, principiul conștiinței intrinseci, principiul internalizării experiențelor. Drept consecință, a fost elaborat modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

În **CAPITOLUL 3. DEMERS EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI SPIRITUALE LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE**, se face referire la *experimentul psihopedagogic desfășurat*, în cadrul căruia am folosit modelul unifactorial „înainte-după” cu un singur grup, având ca obiectiv principal evaluarea efectului

programului de dezvoltare asupra fiecărui participant, *înainte* de dezvoltare și *după* dezvoltare (Popa, 2015).

Eșantionul implicat în demersul experimental al cercetării s-a constituit din 150 de cadre didactice universitare de la Universitatea de Stat din Moldova (eșantion general), dintre care 30 de cadre didactice universitare (parte a eșantionului general), participante benevol la programul de dezvoltare.

Scopul experimentului a constat în determinarea nivelului inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare.

Instrumentele de bază utilizate în acest sens au fost: *Chestionarul de identificare a inteligenței spirituale*, elaborat de Vaughan F. (2006), care măsoară nivelul general de inteligență spiritual și *Chestionarul de autoevaluare a inteligenței spirituale*, elaborat de King King D. B. (2008), care reflectă cele patru dimensiuni ale inteligenței spirituale.

Aceste chestionare au fost utilizate pentru evaluarea inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare atât la etapa de constatare, cât și la etapa de control.

Partea experimentală a cercetării a inclus 3 etape: *etapa de constatare* – aplicarea pretest a instrumentelor de evaluare; *etapa formativă* - realizarea programului de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare (*Anexa 6*) și *etapa de control* – aplicarea posttest a instrumentelor de evaluare și prezentarea comparativă a datelor, ilustrate în figuri și tabele.

CONCLUZIILE GENERALE SI RECOMANDĂRILE scot în evidență pertinenta sistemului de teorii și principii care fundamentează conținutul inteligenței spirituale prin prisma abordărilor epistemologice: filozofice, psihopedagogice și neurobiologice, cât și dimensiunile valorice și abilitățile profesionale ale cadrului didactic universitar în contextul SQ. În acest sens, constatăm că, conceptualizarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare permite aplicarea programului de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

CAPITOLUL 1. REPERE TEORETICE PRIVIND INTELIGENȚA SPIRITUALĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

1.1. Generalități ale conceptului de inteligență

Conceptul de inteligență este valorificat la frontiera secolelor XIX – XX, în procesul studierii modalităților de evaluare a aptitudinii cognitive umane. Aceste acțiuni au fost anticipate de apariția psihologiei experimentale, odată cu fondarea de către Wundt W., în 1879, în Germania, a primului laborator de psihologie experimentală și conceptualizate de psihologia științifică actuală, care delimitează două accepțiuni intercorelate ale termenului de inteligență: ca *sistem complex de operații cognitive* și ca *aptitudine generală*.

Inteligența definită ca *sistem de operații cognitive* specializate în prelucrarea informațiilor are la bază operațiile gândirii (analiză, sinteză, comparație, abstractizare, generalizare) și constă în structuri cognitive operaționale, caracterizate prin flexibilitate, fluiditate, productivitate și originalitate, viteză de restructurare cognitivă, calități ce asigură eficiența acțiunii și adaptarea la mediul extern (Crașovan, 2011, p. 74).

Conform psihologului român Zlate M., inteligența ca sistem de operații se referă la abilitatea individului de (Zlate, 2009):

- a se adapta la situațiile noi (nefamiliare);
- a gândi abstract, a generaliza și a face deducții;
- a corela și integra într-un tot unitar părțile relativ disparate;
- a anticipa consecințele unor acțiuni și evenimente;
- a compara rapid variantele acționale și de a reține pe cele optime;
- a rezolva rapid și corect probleme cu grade crescânde de dificultate.

În același context, Voss P. menționează că inteligența cuprinde abilitățile esențiale, independente de domeniu, necesare pentru dobândirea unui ansamblu complex de cunoștințe (2005, pp. 131-157).

Inteligența ca *aptitudine generală* reprezintă un ansamblu de însușiri psihice care asigură reușita în diferite domenii de activitate în baza caracterului multidimensional al inteligenței: un ansamblu de proprietăți ale proceselor psihice (sau o capacitate mentală generală) care se bazează pe interacțiunile dintre gândire, memorie, limbaj, imaginație etc. (Crașovan, 2011, p. 74).

Inteligența ca aptitudine generală vizează capacitatea generală a persoanei de a achiziționa cunoștințe, de a gândi rațional și de a rezolva probleme, care permite finalizarea cu succes a mai multor activități. Totuși, această accepțiune s-a dovedit a fi limitată, deoarece cercetările au scos în evidență faptul că există și alte forme particulare de inteligență, care permit finalizarea cu succes a unor activități (Zlate, 2009).

Credem că abordarea inteligenței ca sistem de operații este mult mai complexă decât abordarea potrivit căreia inteligența este doar o aptitudine general umană, aspect care sprijină concepția noastră referitoare la inteligență.

Prin urmare, inteligența nu este un simplu proces psihic, ci reprezintă expresia organizării superioare a tuturor proceselor psihice (cognitive, afective, motivaționale și volitive), a modului și a gradului în care acestea converg și conlucrează în vederea reușitei acțiunilor individului. Ea devine suplă și flexibilă, pe măsură ce se formează și se dezvoltă mecanismele și operațiile tuturor celorlalte funcții psihice (Țuțu, 2007).

Astfel, inteligenței îi sunt caracteristice următoarele abilități specifice (Crașovan, 2011, p. 75):

- abilitatea de a realiza conexiuni rapide între informații, de a utiliza informațiile achiziționate în situații noi (restructurare cognitivă);
- abilitatea de a gândi abstract, rațional;
- abilitatea de a prevedea (anticipa) efectele unor evenimente sau situații;
- capacitatea de a învăța din experiența anterioară;
- capacitatea de comprehensiune a propriei experiențe și a experienței semenilor;
- capacitatea de a însuși informații noi și de a înțelege aceste informații;
- capacitatea de raționament inductiv și deductiv;
- capacitatea de a extrage însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, de a reuni într-un tot părți aparent distincte;
- capacitate globală a individului de a acționa intenționat, planificat, cu scop;
- capacitatea de a compara diferite variante acționale și de a alege pe cea optimă;
- capacitatea de a elabora scheme anticipative de desfășurare a acțiunilor pentru atingerea obiectivelor, abilitatea de planificare, de ierarhizare a obiectivelor activității, identificarea celor mai eficiente și adecvate mijloace pentru atingerea scopurilor propuse.

Pentru unii autori, printre care Piaget J., inteligența se identifică cu gândirea. Astfel, așa după cum s-a exprimat Ionescu M., cu referire la teoria lui Piaget J., inteligența este ceva pe care o utilizăm atunci când nu știm cum să procedăm (2016). Rautakivi T. a observat că inteligența operativă a lui Piaget este strâns legată de noțiunea de autoproducere, un sistem capabil să se reproducă și să se mențină prin crearea propriilor părți (2016).

Cu toate acestea, în acest capitol accentul va fi pus pe o altă abordare a inteligenței, care susține că, deși inteligența este strâns legată de gândire, intersectând cu ea, inteligența nu coincide cu gândirea. Gândirea nu este mai mult decât un instrument al inteligenței, nefiind

neapărat egală cu inteligența. Pornind de la această afirmație, diferențele prezentate de către cercetătorii din domeniu asupra abordărilor tradiționale și abordărilor actuale privind inteligența sunt expuse mai jos (Tabelul 1.1.).

Tabelul 1.1. Conceptul inteligență în context tradițional și actual

Concepția tradițională despre inteligență <i>(Binet, Simon, 1916; Stern, 1916; Terman, 1916 ș.a.)</i>	Concepția actuală despre inteligență <i>(Howard, 2000)</i>
Inteligența este o capacitate cognitivă uniformă cu care oamenii se nasc și care poate fi măsurată prin intermediul testelor.	Inteligența este abilitatea de a crea un produs nou sau de a rezolva probleme. Inteligența este un set de deprinderi ale unui individ care fac posibilă rezolvarea unor situații diverse din viață. Inteligența este un potențial biopsihologic de a găsi și crea soluții la diferite probleme și care conduc la obținerea de noi cunoștințe.

Termenul de inteligență este perceput în moduri diferite, astfel încât este necesar să se definească acest termen din perspectiva pe care o considerăm în prezenta lucrare.

În acest context, acceptăm o definiție, care comportă același sens atribuit de către Gardner H. inteligenței, propusă de Moț A. și Tudora D. (2009), care susțin că inteligența este: „Capacitatea unei persoane de a elabora soluții practicabile la problemele de viață și de a realiza produse care sunt recunoscute de către cel puțin o cultură”.

Dacă problemele pentru care se elaborează soluții sunt din același domeniu de referință cu produsele realizate, atunci se poate vorbi despre o inteligență de un anumit tip.

De asemenea, Golu M. pune în evidență faptul că „inteligența prezintă un tablou eterogen, multicomponential, cu organizare heteronomă strict individualizată” (1993). Configurația inteligenței diferă de la un individ la altul chiar atunci când se obțin scoruri globale egale, deoarece modul de combinare și articulare a componentelor de bază (a scorurilor parțiale) poate fi foarte diferit, conducând la forme diferite de manifestare a inteligenței.

Din prezentarea anterioară, privind accepțiunile inteligenței, s-a remarcat faptul că dincolo de prezumția general acceptată privind inteligența ca și capacitate cognitivă uniformă există și alte explicații particulare cu referire la conceptul de inteligență. Prin urmare, ne putem referi la mai multe *tipuri* sau *forme de inteligență*.

Binet A. și Simon T. (1916) diferențiază patru forme ale inteligenței:

- *inteligența „obiectivă”* (corespunde omului cu spirit practic sau științific);
- *inteligența „subiectivă”* (imaginație bogată și lipsa spiritului critic);
- *inteligența practică* (excelare în domeniul practic, tehnic, în utilizarea aparatelor și mecanismelor; operare dificilă în domeniul verbal);
- *inteligența de tip „literat”* (opusă celei practice).

Thorndike E.L. (1920) distinge trei tipuri de inteligență:

- *inteligența concretă* sau *practică* (aptitudinea de a opera ușor și cu mare randament pe plan concret obiectual, practic. Indivizii cu acest tip de inteligență au capacități intuitive dezvoltate în sesizarea relațiilor dintre evenimentele percepute);
- *inteligența abstractă* sau *conceptuală* (aptitudinea de a opera ușor și adecvat cu materialul verbal și simbolic);
- *inteligența socială* (adaptarea rapidă și netensionată a individului la schimbările mediului social apropiat, capacitatea de a relaționa și de a se înțelege cu ceilalți).

În *Teoria structurii intelectului*, Guilford J.P. definește inteligența ca un ansamblu de operații, conținuturi și produse. Astfel, autorul identifică *cinci operații ale inteligenței*: cunoașterea, memorarea, producerea divergentă, producerea convergentă și evaluarea; *cinci conținuturi ale inteligenței*: vizual, auditiv, simbolic, semantic, behaviorist, și *șase tipuri de produse ale inteligenței*: compartimente, clase, relații, sisteme transformări și implicații (1967).

În același context, Guilford J. P. (1967) delimitează patru tipuri de inteligență:

- *inteligența concretă* (desemnează aptitudinile implicate în vehicularea informațiilor figurale, care sunt percepute prin organele de simț; reflectă centrarea pe lucruri concrete și este specifică inginerilor, artiștilor, muzicienilor);
- *inteligența simbolică* (se referă la aptitudinile implicate în vehicularea informațiilor sub formă de semne – literele alfabetului, notele muzicale; este esențială pentru dezvoltarea limbajului și pentru matematică);
- *inteligența semantică* (operarea cu noțiunile verbale, cu informațiile sub forma înțelesurilor atașate cuvintelor, informații necesare în comunicarea verbală, în gândire);
- *inteligența socială și capacitatea empatică* (vehicularea informațiilor nonverbale din interacțiunile sociale; se manifestă prin înțelegerea atitudinilor, dorințelor, intențiilor, percepțiilor personale și ale celorlalți, și este necesară pentru profesori, medici, psihologi, politicieni etc.).

Teoria structurii intelectului este o teorie generală, care explică mecanismul de funcționare a inteligenței umane, și care completează armonios tipologia formelor de inteligență la care face referință Thorndike E.L.

O altă teorie care scoate în evidență formele inteligenței umane este *Teoria triarhică* a lui Sternberg R. (1997). Teoria triarhică a inteligenței constă din trei subteorii:

1. subteoria componentială, care configurează structurile și mecanismele comportamentului „inteligent” categorizată ca metacognitivă, de performanță, de achiziție a cunoștințelor;
2. subteoria experiențială, care are ca scop comportamentul inteligent interpretat ca o experiență continuă de la sarcini noi la cele familiare;
3. subteoria contextuală, care specifică că, comportamentul inteligent este definit de contextul sociocultural în care are loc și implică adaptarea în mediul înconjurător, selectarea unui mediu mai bun, redezvoltarea mediului.

Conform lui Sternberg R. (1997), conceptul inteligenței reprezintă interacțiunea acestor trei dimensiuni. Subteoria componentială specifică setul potențial de procese mentale, care definește comportamentul (adică cum este generat comportamentul), în timp ce subteoria contextuală face legătura dintre inteligență și lumea exterioară și explică în ce medii comportamentul este inteligent. Subteoria experimentală se adresează relației dintre comportamentul realizat în timpul unei însărcinări și cuantumul de experiență a individului acordată acestei însărcinări. Subteoria componentială este cel mai dezvoltat aspect al teoriei triarhice și se bazează pe cercetările lui Sternberg R., care prezintă o perspectivă de procesare a informației la capitolul abilități. Una din cele mai fundamentale componente ale cercetării lui Sternberg R. sunt metacunoașterea sau procesul executiv, care controlează strategiile și tacticile folosite în comportamentul inteligent.

Teoria triarhică este o teorie generală ce descrie inteligența umană. Multe din cercetările lui Sternberg R. se bazează pe analogii și motivarea silogistică. Autorul a folosit teoria triarhică și pentru a explica inteligența excepțională: talentul și retardul la copii, criticând modalitățile de creare și folosire a testelor de inteligență.

Teoria triarhică constă din *inteligența analitică*, *inteligența creativă* și *inteligența practică* (Sternberg, 1997).

Paulhan Fr. distinge două tipuri de inteligență (apud Țuțu, 2007):

- *inteligența „analitică”* (centrarea pe detalii, cercetarea faptelor, a fiecărui fenomen în parte);
- *inteligența „sintetică”* (centrarea pe ansamblu, pe idei generale).

Cattell B. și Hebb D. diferențiază două forme de inteligență (apud Brown, 2016):

- *intelența fluidă* (intelența de tip A), care servește pentru adaptarea la situațiile absolut noi, caracterizată prin desfășurare liberă, imprevizibilă, prin schimbarea rapidă a unghiului de abordare a uneia și aceleiași probleme;
- *intelența cristalizată* (intelența de tip B), care se modelează după natura activităților, caracterizată prin desfășurare ordonată, coerentă, logică;

Un alt tip de inteligență, explorat începând cu anul 1995 de către Goleman D., psiholog american și profesor la Universitatea Harvard, este *intelența emoțională*. Astfel, în lucrarea *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (Intelența emoțională: De ce poate fi mai importantă decât IQ), Goleman D. definește noțiunea de inteligență emoțională: „Capacitatea de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educație etc.)” (1998).

Conform autorului, finalitatea intelenței emoționale constă în atingerea scopurilor noastre, cu un minim de conflicte inter și intra-personale. Chiar dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, dacă nu-și cunoaște și nu reușește să-și gestioneze emoțiile și sentimentele, poate întâmpina dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți (Goleman, 1998).

În acest context, Goleman D. identifică *patru componente esențiale ale intelenței emoționale* (apud Calancea, 2006, p. 124):

- *cunoașterea propriei persoane*;
- *grija față de alții*;
- *luarea deciziilor cu responsabilitate*;
- *eficiența socială*.

În aceeași ordine de idei, Bar-On R. (1997) oferă o clasificare mai complexă a componentelor intelenței emoționale:

a) Aspectul intrapersonal: *conștientizare a propriilor emoții* – abilitatea de a recunoaște propriile sentimente; *optimism* (asertivitate) – abilitatea de a apăra ceea ce este bine și disponibilitatea de exprimare a gândurilor, credințelor, sentimentelor într-o manieră constructivă; *respect* – considerație pentru propria persoană – abilitatea de a respecta și accepta ce este bun, în esență; *autorealizare* – abilitatea de realizare a propriului potențial, capacitatea de căutare a unor scopuri care au o anumită semnificație personală; *independență* – abilitatea de autodirecționare și autocontrol a propriilor gânduri și acțiuni.

b) Aspectul interpersonal: *empatie* – abilitatea de a fi conștient, de a înțelege și aprecia sentimentele celorlalți; *relații interpersonale* – abilitatea de a stabili și menține relații interpersonale reciproc pozitive; *responsabilitate socială* – abilitatea de a-ți demonstra propria cooperativitate ca membru contribuabil și constructiv în grupul social căruia îi aparții sau pe care

l-ai format.

c) Adaptabilitate: *rezolvarea problemelor* – abilitatea de a fi conștient de probleme și de a le defini pentru a implementa potențialele soluții; *testarea realității* – abilitatea de a stabili, a evalua corespondențele între ceea ce înseamnă o experiență și care sunt obiectivele existente; *flexibilitate* – abilitatea de a-ți ajusta gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a schimba situația și condițiile.

d) Controlul stresului: *toleranța la stres* – abilitatea de a te împotrivi evenimentelor stresante, precum și abilitatea de a face față acestora în mod activ și pozitiv; *controlul impulsurilor*, abilitatea de a rezista sau amâna impulsivitatea și de a gestiona tentația care te determină să acționezi în grabă.

e) Dispoziția generală: *fericire* – abilitatea de a te simți satisfăcut de propria viață, de a te simți bine singur și împreună cu alții; *optimism* – abilitatea de a vedea partea frumoasă a vieții.

Андреева И.Н. (2006, p. 80), evocă faptul că inteligența emoțională este capacitatea de a interacționa cu mediul intern, conștientizând informațiile emoționale și asigurând autoreglarea lor. În opinia autoarei, inteligența emoțională reprezintă un sistem de abilități emoționale, care creează posibilități pentru adaptare socio-afectivă optimă, pentru un potențial emoțional cognitiv, pentru orientarea emoțională și bună armonizare cu sine și cu ceilalți. Analizând condițiile și oportunitățile dezvoltării inteligenței emoționale Андреева И.Н., constată că toate componentele inteligenței emoționale sunt interdependente, iar interdependența lor promovează interacțiunea interpersonală eficientă.

În opinia cercetătoarei Roco M. (2004), inteligența emoțională are de asemenea, un rol important pentru adaptarea profesională, și asigurarea eficientă a dirijării, conducerii și controlului relațiilor interpersonale.

Cojocaru-Borozan M. (2012, p. 6), stabilește inteligența emoțională (EQ) drept constituentă apreciabilă a culturii emoționale (cultura emoțională este un concept mai larg ca semnificație decât inteligența emoțională), consemnând caracterul imperativ al EQ-ului în formarea profesională inițială a pedagogilor.

La baza recunoașterii și acceptării tipurilor și/ sau formelor de inteligență prezentate stau mai multe criterii, după cum urmează (Zlate, 2009):

- identificarea unor operații interioare – esențiale (core) sau a unui set de operații;
- existența unei dezvoltări istorice distincte, împreună cu existența unui set de rezultate care poate fi definit ca – performanțe de tip expert;
- o istorie evolutivă și plauzibilitate evoluționară;
- suport din cadrul psihologiei experimentale;
- suport din partea rezultatelor psihometrice;

- posibilitatea, susceptibilitatea codării (encoding) și cuprinderii acestora într-un sistem de simboluri.

Foarte probabil că aceste criterii au generat și *Teoria inteligențelor multiple* a lui Gardner H.

În anul 1983, autorul a insistat asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de 8 inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să manifeste modificările percepțiilor individuale și să recreeze aspecte ale propriilor experiențe. Autorul consideră că instruirea trebuie să se focalizeze pe inteligențele particulare ale fiecărui student. Astfel, Gardner H. atrage atenția că diferitele inteligențe au nu numai diferite domenii de conținut, dar și diferite modalități de învățare (1983):

- *Inteligența verbal-lintristică*
- *Inteligența logico-matematică*
- *Inteligența muzicală*
- *Inteligența corporal-kinestezică*
- *Inteligența vizual-spațială*
- *Inteligența naturistă*
- *Inteligența interpersonală*
- *Inteligența intrapersonală*

Ultimele două tipuri de inteligență – interpersonală și intrapersonală, implică fundamente epistemologice: trăsături, caracteristici, dimensiuni și funcții ale unui alt tip de inteligență despre care menționează tot Gardner H., și anume *inteligența spirituală (SQ)*.

1.2. Delimitări conceptuale privind inteligența spirituală

De-a lungul timpului, au fost realizate foarte multe cercetări cu referire la inteligență, în ultimele decenii acordându-se o atenție sporită inteligenței spirituale (Gardner, 2000; Mayer, 2000; Vaughan, 2002; Torralba, 2012 ș.a.).

Termenul de „inteligență spirituală” a fost propus de către Danah Z., fiind prezentat într-un volum al său din anul 1997. Termenul a fost dezvoltat de către autor împreună cu psihiatrul și psihoterapeutul Marshall I., atunci când au publicat volumul *SQ: Connecting with our spiritual intelligence* (2000).

Conceptul de *inteligență spirituală* pare, la prima vedere contradictoriu, date fiind ariile semantice diferite ale celor doi termeni, susține cercetătorul român Mihalache A.S., cunoscut mai ales pentru lucrările sale în domeniul inteligenței spirituale. Pe de o parte, afirmă autorul, rezolvarea analitică a problemelor, calculele și înțelegerea științifică a funcționării lumii exterioare sunt procese asociate, în viziunea actuală, cu conceptul de *inteligență*. Pe de altă parte,

concepul de *spiritual* evocă imagini ale experiențelor sacre, ale realității subiective și personale (2017, pp. 61-77).

Cu toate acestea, o serie de cercetători cred că este posibilă o fuziune între spiritualitate și inteligență.

Astfel, Gardner H. susține că spiritualitatea ar trebui să fie considerată o inteligență (2000), iar Emmons R.A. evidențiază că spiritualitatea este o formă de inteligență (2000), care prin prisma psihologiei, reflectă experiențe fenomenologice, valori și comportamente pozitive. În aceeași ordine de idei, Emmons R.A. afirmă că spiritualitatea se poate califica drept inteligență în ceea ce privește capacitatea de a face față problemelor existențiale. De altfel, autorul scoate în evidență aspecte importante ale inteligenței spirituale (sacralitatea, rezolvarea problemelor etc.), care necesită investigații suplimentare (2000).

Pe de altă parte, Mayer J. D. susține: „Când mă gândesc la spiritualitate, cred mai puțin într-o inteligență (2000), așa cum Emmons R. A. a numit-o, și mai mult într-o conștiință (2000)”. În viziunea autorului, inteligența spirituală (SQ) are ca atribut primar conștiința.

Vaughan F. a observat că inteligența spirituală în procesul ei de integrare a vieții mintale și spirituale cu viața exterioară, profesională, solicită mai multe modalități de cunoaștere (2002). Inteligența spirituală este necesară pentru discernământ în viața interioară, care contribuie la bunăstarea psihologică și dezvoltarea în general a omului.

Profesorul Wolman R.N., referindu-se la inteligența spirituală (2001), opinează că este capacitatea umană de a pune întrebări cu privire la sensul ultim al vieții și de a experimenta simultan legătura dintre noi și lumea în care trăim.

Torralba F., în lucrarea sa *Inteligența spirituală* (2012), scoate în evidență interdependența dintre inteligența interpersonală și intrapersonală atunci când se referă la inteligența spirituală.

Pornind de la aserțiunea cercetătorului, pe care o valorificăm în prezenta lucrare, explicăm mai jos inteligența interpersonală și inteligența intrapersonală.

- *Inteligența interpersonală* se referă la capacitatea de a percepe și distinge intențiile, motivele, dorințele și sentimentele altor persoane, prin intermediul expresiilor faciale, vocii, gesturilor, și de a răspunde la acestea într-o manieră eficientă.
- *Inteligența intrapersonală* implică cunoașterea personală și abilitatea de a acționa conform acestei cunoașteri, care se manifestă prin imaginea de sine constructivă, aptitudinea de a recunoaște stările de spirit, motivațiile și dorințele proprii. Este capacitatea de a lucra cu sentimentele, stările și emoțiile individuale; capacitatea de autodisciplină (Gardner, 1983).

Inteligența spirituală are o influență semnificativă asupra calității vieții, oferind informații cu privire la cunoașterea intrapersonală și interpersonală, semnificațiile lumii înconjurătoare și metodele concrete de aplicare a comportamentelor care denotă compasiunea, recunoștința sau iertarea” (Hossein, 2010).

Așa cum au observat Zohar D. și Marshall I., conceptul de *intelență spirituală* include (2001):

- *conștiința de sine (cunoașterea credințelor, valorilor și motivațiilor personale);*
- *spontaneitatea;*
- *calitatea persoanei de a se lăsa inspirată de valori;*
- *compasiunea;*
- *smerenia (cunoașterea propriului loc în lume);*
- *viziunea integratoare (capacitatea de a realiza conexiuni între diverse lucruri sau aspecte ale vieții);*
- *tendința de a formula întrebarea „De ce”? (înțeleasă ca expresie a unei nevoi de a pătrunde sensul lucrurilor);*
- *acceptarea și aprecierea diversității;*
- *independența de context (capacitatea de a fi și de a acționa împotriva convențiilor);*
- *capacitatea de reîncadrare (care vizează puțința de a schimba perspectiva asupra lucrurilor);*
- *capacitatea de a răbda și resemnifica suferința;*
- *sentimentul vocației.*

O viziune similară, dar mai complexă, scoate în evidență următoarele trăsături cognitiv-comportamentale ale persoanei cu inteligență spirituală (Emmons, 2000):

- obișnuința unei abordări transcendente a lumii și a lucrurilor, o receptare și o înțelegere cuprinzătoare, care nu pierde din vedere temeiurile și finalitățile lumii, perspectiva de ansamblu, natura lucrurilor și a fenomenelor sau alte conținuturi de acest fel;
- stările modificate de conștiință, aici putând fiind incluse aspectele cognitive noi, stările și dispozițiile noi dobândite în experiența vieții spirituale;
- obișnuința de a conferi o semnificație spirituală situațiilor de viață și experiențelor cotidiene;
- capacitatea de a soluționa probleme concrete ale vieții folosind resursele spiritualității (texte cu valoare spirituală, principii, pilde etc.);
- capacitatea de a cultiva virtutile prin utilizarea tuturor contextelor de viață.

După cum se poate observa, aceste aspecte și/ sau trăsături reflectă de fapt conținutul inteligenței spirituale.

În acest context, inteligența spirituală (SQ) suscită asupra unor *întrebări fundamentale*:

- despre propriul eu și despre realitatea lui: *Cine sunt eu?*
- despre sensul vieții, despre existența lucrurilor și a universului: *Care este sensul vieții?*
- despre scopul vieții umane și al întregului univers, despre scopul caracterului radical al tuturor lucrurilor: *De ce este nevoie de toate astea?* (Sandner, 2015).

Prin urmare, în accepțiunea ei cea mai largă, inteligența spirituală poate fi înțeleasă drept capacitatea de a identifica soluții adecvate problemelor de ordin spiritual, care țin de sensul existenței, de valorile care inspiră munca și viața omului (Hyde, 2004).

Această viziune este completată de Savca L., care afirmă că inteligența spirituală implică existența unei capacități pentru o înțelegere profundă a întrebărilor existențiale și o bună cunoaștere a multiplelor niveluri de conștiință. Inteligența spirituală implică, de asemenea, conștientizarea spiritului ca și temelie a ființei sau ca forță de evoluție a vieții creative, fiind mai mult decât o abilitate mentală individuală (2016, p. 98).

Inteligența spirituală presupune un proces practic al creierului pentru fluctuații neuronale simultane care consolidează informația în fiecare parte a creierului. Capacitatea de utilizare a inteligenței spirituale permițând indivizilor să fie mai puțin îngrijorați și mai pregătiți de a confrunța variate dificultăți în viață.

Potrivit lui Azizi M. și Zamaniyan M., în context educațional inteligența spirituală înaltă permite studenților nu doar să învețe mai bine, de asemenea, face ca aceștia să fie mai metodici în toate experiențele de viață. Inteligența spirituală înaltă va asigura, de asemenea, gândirea logică a celor care învață și utilizarea minții în cel mai bun mod posibil. De asemenea, autorii susțin că studenții cu inteligență spirituală mai mare au performanțe mai bune în procesul de învățare al limbajului (2013).

În aceeași ordine de idei, Villagonzalo R.R. (2016) afirmă că inteligența spirituală este capacitatea de a învăța din experiență, folosind procesul pentru a spori învățarea și capacitatea de a se adapta la mediul înconjurător. Aceasta poate necesita adaptare diferită în diferite contexte sociale și culturale, întrucât inteligența poate fi diferită de la o cultură la alta.

Anterior, am menționat că unii autori pun pe seama inteligenței spirituale capacitatea de a oferi semnificație experiențelor cotidiene, disponibilitatea persoanei de a se dăruia pe sine, obișnuința de a resimți recunoștință, compasiune, dar și stări contemplative. Prin aceasta, scoatem în evidență că, comparativ cu celelalte tipuri de inteligență reflectate în cercetarea de față, există un tip de inteligență, mai complex, care vizează capacitatea de a ne însuși o viziune largă cu referire la univers și lume – SQ.

Constatăm că multitudinea de definiții ale inteligenței spirituale, propuse în ultimii ani, poate fi împărțită în trei grupuri (adaptat Amram, 2009):

1. definiții axate pe funcția adaptativă a inteligenței spirituale pentru viața umană;
2. definiții centrate pe funcția inteligenței spirituale de furnizare a unui sens pentru viața umană;
3. definiții care combină cele două funcții (adaptativă și de furnizare a unui sens pentru viața umană) ale inteligenței spirituale.

În prima categorie pot fi menționate următoarele definiții:

- Considerând că „informația spirituală este o parte a bagajului de cunoaștere al unei persoane care poate conduce spre un comportament adaptativ de rezolvare a problemelor”, Emmons R.E., a descris inteligența spirituală ca pe „un cadru pentru identificarea și organizarea înclinațiilor și abilităților necesare pentru utilizarea adaptativă a spiritualității” (1999).

- Pentru Vaughan F. (2002) inteligența spirituală este „capacitatea preocupată de viața interioară a minții și spiritului, precum și de relaționarea acesteia cu faptul de a fi. Inteligența spirituală implică existența unei capacități pentru o înțelegere profundă a întrebărilor existențiale și o bună cunoaștere a multiplelor niveluri de conștiință. Inteligența spirituală implică, de asemenea, conștientizarea spiritului ca și temelie a ființei sau ca forță de evoluție a vieții creative. [...] Inteligența spirituală este, astfel, mai mult decât o abilitate mentală individuală. Ea pare să conecteze personalul la transpersonal și eul la spirit. Inteligența spirituală depășește dezvoltarea psihologică convențională. Mai mult decât conștientizarea propriului eu, ea presupune conștientizarea relației noastre cu transcendentul, cu universul și cu toate ființele”.

- Nasel D.D. a definit inteligența spirituală „capacitatea de a utiliza resursele spirituale pentru a identifica un sens pentru situațiile existențiale, spirituale și practice; pentru a rezolva probleme și pentru a îmbunătăți capacitatea de luare a deciziilor într-o manieră adaptativă” (2004, p. 42).

Din cea de-a doua categorie de definiții, precizăm următoarele:

- În viziunea lui Zohar D. și Marshall I., inteligența spirituală este inteligența cu care „abordăm și rezolvăm probleme legate de sens și valoare, plasăm acțiunile și viețile noastre într-un context mai profund și mai relevant” (2000, pp. 3-4).

- McGeachy C. a considerat că inteligența spirituală „este acea parte a individului care îl face capabil pe acesta să vadă consecințele acțiunii sale, să creeze un scop pentru viața sa, să schimbe granițe, să întrebe „de ce?” există o anumită regulă și să creeze posibilitatea ca viața sa să aibă un sens” (2001, p. 63).

- Buzan T. precizează în cartea sa *The Power of Spiritual Intelligence* (2001) că inteligența spirituală ajută persoanele mai ușor să interacționeze cu cei din jur, să dezvolte o

atitudine solidară cu ei și să intensifice randamentul în afaceri, să rezolve mai ușor problemele afective și de serviciu de zi cu zi.

Din al treilea grup de definiții care combină cele două funcții (adaptativă și de furnizare a unui sens pentru viața umană) ale inteligenței spirituale, enumerăm următoarele definiții:

- Dent M. a sugerat că „principalele caracteristici ale oamenilor maturi și competenți din punct de vedere spiritual sunt evidențiate prin profunzimea și calitatea alegerilor lor morale și etice. Acestea reflectă o preocupare pentru alții și pentru ceea ce este drept și corect, conform principiilor universale” (2006, p. 1).

- Pentru Wigglesworth C. (2006) inteligența spirituală este „abilitatea persoanei de a se comporta cu înțelepciune și compasiune, fără a-și pierde liniștea interioară și exterioară (stăpânirea de sine), indiferent de circumstanțe”. Autoarea subliniază, de asemenea, cele trei componente foarte importante ale acestei definiții:

1. Sintagma „a se comporta” este esențială. SQ nu exprimă doar sentimentele bune față de ceilalți, ci și nevoia de manifestare a acestor sentimente.

2. Oamenii cu un SQ înalt se comportă cu dragoste - definită de Wigglesworth C. ca înțelepciune și compasiune. Înțelepciunea este cel mai înalt nivel de dezvoltare a intelectului (a minții). Compasiunea este cel mai înalt nivel al inteligenței emoționale (al inimii). Comportamentul care rezultă dintr-o asemenea legătură reflectă inteligența spirituală.

3. „Păstrarea liniștii interioare și a celei exterioare sau stăpânirea de sine se referă la capacitatea persoanei de a nu se atașa de rezultate, prin păstrarea unei distanțe necesare față de lucruri, evenimente etc. (adaptat, 2006).

Inteligența spirituală (SQ) este abilitatea umană de a conduce și ghida celelalte două tipuri de inteligențe, și anume inteligența rațională (IQ) și inteligența emoțională (EQ). Inteligența rațională explică doar o mică parte din succesul în carieră sau bunăstare. Inteligența emoțională este un concept primar superior inteligenței raționale, iar inteligența spirituală accentuează abilitățile de a prezice funcționarea și adaptarea la schimbarea rapidă a mediului.

Această concepție este justificată de către Zorah D., care susține că inteligența spirituală este instanța superioară a inteligenței noastre: „Nici inteligența rațională (IQ), nici cea emoțională (EQ), luate separat sau împreună, nu reușesc să explice în totalitate complexitatea inteligenței umane sau vasta bogăție a sufletului și a imaginației omenești. SQ ne oferă capacitatea de discriminare, sensul moral, abilitatea de a tempera rigiditatea unor reguli prin înțelegere și compasiune” (2011, p. 17).

George M. a arătat că: „Inteligența rațională gestionează date și informații, recurgând la analiză și logică pentru a lua decizii. Inteligența emoțională este necesară pentru înțelegerea și controlul emoțiilor și sentimentelor cuiva care rămâne totodată sensibil (ă) față de sentimentele

celorlalți. Inteligența spirituală este necesară pentru a: găsi și exploata cele mai profunde resurse interioare, care asigură capacitatea de a nu fi indiferent, precum și puterea de a tolera și de a se adapta; a elabora un sens clar și stabil al identității de individ în contextul relațiilor nestatornice de la locul de muncă; a fi capabil de a discerne semnificațiile reale ale evenimentelor; a identifica valorile personale și a le alinia la un sens clar al scopului; a trăi acele valori fără compromis și, astfel, a demonstra integritate prin exemplu” (2006, pp. 3-5).

În aceeași ordine de idei, McMullen B. (2003) afirmă: „În timp ce inteligența rațională este în legătură cu gândirea, iar inteligența emoțională este în legătură cu senzațiile și sentimentele, inteligența spirituală este în legătură cu ființa/ființarea”.

Astfel, SQ este o bază pentru funcționarea eficientă a tipurilor de inteligență de mai sus - IQ și EQ.

În acest context, Zohar D. și Marshall I. (2004) subliniază rolul diferitor tipuri de capital, în scopul de a spori potențialul de viață, cum ar fi capitalul intelectual, capitalul social și capitalul spiritual. Fiecare tip de capital este asociat cu una din cele trei inteligențe: Inteligența rațională (IQ), Inteligența emoțională (EQ) și Inteligența spirituală (SQ), (Tabelul 1.2.).

Tabelul 1.2. Conținutul celor trei tipuri de inteligență: IQ, EQ, SQ

Tipul inteligenței	Capital	Funcție
IQ Inteligența rațională	Capital intelectual	<i>A ști</i>
EQ Inteligența emoțională	Capital social	<i>A simți</i>
SQ Inteligența spirituală	Capital spiritual	<i>A fi</i>

(Zohar, Marshall, 2004)

Capitalul intelectual este „ansamblul de cunoștințe și informații, proprietatea intelectuală și experiența care pot fi folosite pentru a crea” (Steward, 1997). În această direcție se încadrează și definiția autorilor Edvinsson L. și Sullivan P. (1996): „cunoștințele care pot fi convertite în valoare”.

Conform lui Tocan P. (2003), esența capitalului intelectual se reduce la capacitatea oamenilor de a inventa și a inova, de a crea și a implementa idei unicate. Prin urmare, capitalul intelectual este un tip de capital, constituit din cunoștințe în diferite domenii, care are capacitatea de a se transforma în produsele finale atât materiale, cât și imateriale.

Capitalul social reprezintă așteptările pentru acțiune în interiorul unui colectiv care afectează scopurile și comportamentul de atingere a scopurilor ale membrilor săi, chiar dacă aceste așteptări nu sunt orientate în sfera economică (Portes, Sensenbrenner, 1998).

Capitalul social este bazat pe cooperarea dintre persoane sau grupuri de persoane care fac parte din aceeași instituție, organizație și are următoarele caracteristici: încrederea ca așteptare

pozitivă că celălalt se va comporta în conformitate cu așteptările proprii; structuri sociale de acces la oportunități (de tipul organizațiilor, asociațiilor, rețelelor); reguli de interacțiune (de tipul reciprocității generalizate sau specifice) (Lin, 2001; Sandu, 2003).

În viziunea lui Haidt J. (2016, p. 356), capitalul social se reflectă „în legăturile sociale dintre indivizi și normele de reciprocitate și de încredere care reies din aceste legături”.

Capitalul spiritual se explică prin decizia de alege semnificațiile și valorile cele mai profunde, scopurile și motivele cele mai fundamentale, precum și prin găsirea unui mod de a le integra în viață (Zohar, Marshall, 2004).

Conceptul de capital spiritual a fost definit până în prezent din perspectiva a diverse domenii (Palmer, Wong, 2013, p. 8):

- în domeniul de conducere și management, prin eforturile de a aduce conceptul individual de inteligență spirituală la nivel individual - organizațional;
- în domeniul economiei, prin încercări de a evalua valoarea spiritualității în termeni economici;
- în domeniul sociologic și în domeniul teologic, prin eforturile de a înțelege funcționarea credinței în serviciul social.

Constatăm că, în domeniul învățământului nu avem viziuni conturate asupra conceptului de capital spiritual.

În același timp, observăm că abordările de mai sus se suprapun. Eforturile de operaționalizare a capitalului spiritual au fost aplicate la diferite niveluri: individual, organizațional și la nivel de comunitate (Palmer, Wong, 2013, p. 8).

În prezenta lucrare, oferim un nivel *individual* conceptului de capital spiritual și îl definim ca pe „o formă autonomă de valoare intrinsecă, care nu este doar un subset de capital social, cultural sau religios și, ca atare, oferă o orientare spirituală profesorilor, o perspectivă critică asupra ideilor, prin oferirea de noi sensuri, mai profunde”, în contrast cu alte definiții și teorizări ale capitalului spiritual (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2017c, pp. 159-163):

- ansamblu de capacități colective generat prin afirmarea și cultivarea spiritului;
- care generează și transformă relațiile sociale și materiale etc.

Capitalul este, prin urmare, o formă de valoare. Considerăm că valoarea unui lucru, unei persoane, unei idei, este atribuită (1) într-un cadru de valori supreme; și (2) într-un context de comunicare. În cazul nostru, acest cadru îl reprezintă în general, instituția de învățământ superior, în particular, zona socială creată datorită actului de comunicare profesor-student, fundamentată pe un sistem de valori general-umane, deontologice, unanim acceptate de cei doi (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2017c, pp. 159-163).

În această ordine de idei, opinăm că:

- *inteligența rațională* este tipul de inteligență care vizează răspunsuri la întrebarea „*Ce gândim?*”;
- *inteligența emoțională* ține de „*Ce simțim?*”;
- *inteligența spirituală* se referă la „*Cine suntem?*” și la modul (rile) în care putem utiliza gândirea și simțurile pentru dezvoltarea virtuților și ajutorarea celorlalți (adaptat Mihalache, 2017).

După cum au menționat King D. B. și DeCicco T. L. (2009), inteligența spirituală este un ansamblu de capacități mentale care contribuie la conștientizarea, integrarea și adaptarea aspectelor nemateriale transcendente ale existenței unei persoane, care conduc la reflecție profundă existențială, îmbunătățirea sensului, recunoașterea unui sine transcendent și stăpânirea stărilor spirituale.

În acest context, autorii s-au referit la patru dimensiuni de bază ale inteligenței spirituale (King, DeCicco, 2009):

1. gândirea critică existențială;
2. producerea de sens personal;
3. conștiința transcendentă;
4. expansiunea stării de conștiință.

1. Gândirea critică existențială implică capacitatea de a contempla critic sensul/ semnificația vieții și problemele existențiale sau metafizice (de exemplu: realitatea, universul, spațiul, timpul). Gândirea critică existențială are legătură cu orice problemă de viață, obiect sau eveniment, raportate la existența unei persoane. Koenig H. G. ș.a., o definesc „proces de căutare pentru aflarea răspunsurilor” (2000).

2. Producerea de sens personal este capacitatea de a avea un scop în viață și de a construi un sens personal prin prisma acestuia în context fizic și mental (adaptat Butnari, 2016b, p. 289; adaptat Butnari, Bîrnaz, 2018b, pp. 198-202). Meddin J. R. (1998) definește producerea de sens personal „un principiu sau un set de principii de organizare integratoare care oferă sens relației dintre viața interioară și mediul exterior”. Wong P.T. (1989) a explicat producerea de sens personal ca fiind „un sistem cognitiv construit în mod individual, dotat cu semnificații personale”.

3. Conștiința transcendentă se referă la capacitatea de a percepe dimensiunile transcendente sau exterioare ale sinelui, ale altora, ale lumii fizice (de exemplu: nonmaterialismul, interconectarea) în timpul normal al stării de veghe (adaptat Butnari, 2016b, p. 289; adaptat Butnari, 2017b, p. 156). Csikszentmihalyi M. face referire la sinele transcendent, descriind indivizi de succes care „se deplasează dincolo de limitele lor personale, prin integrarea

obiectivelor individuale cu altele mai complexe, cum ar fi bunăstarea familiei, comunitatea, umanitatea, planeta sau cosmosul” (apud King, DeCicco, 2009). În mod similar, Le T. și Levenson M. R. (2009) au descris auto - transcenderea ca fiind „abilitatea de a trece dincolo de conștiința centrată pe sine, pentru a vedea lucrurile cu un nivel înalt de libertate”.

4. Expansiunea stării de conștiință este capacitatea de a intra în stări extinse ale conștiinței (de exemplu: conștiința cosmică). Din punct de vedere psihologic, distincția între conștiința transcendentală și expansiunea stării de conștiință este bine susținută. În timp ce conștiința transcendentală are loc în timpul stării de veghe, expansiunea stării de conștiință presupune capacitatea de a transcende starea de veghe și de a intra în stări profund spirituale (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 33).

1.3. Abordări epistemologice privind inteligența spirituală

1.3.1. Abordări filozofice privind inteligența spirituală

Cele patru dimensiuni de bază ale SQ, propuse de King D. B. și Decicco T. L. (2009), prezintă, în viziunea noastră, un sistem de fundamente epistemologice, constituite din abordări filozofice, psihopedagogice și neurobiologice, la care ne vom referi în continuare.

Existențialismul este un curent filozofic fondat de Sartre J.P., dezvoltat în baza concepțiilor lui Husserl E. și Heidegger M. - adepții fenomenologiei existențialiste. Conform filosofiei existențiale, *existența* este fundamentală: ea este faptul prezenței și al participării individului uman la o lume schimbătoare și potențial primejdioasă. Fiecare individ înzestrat cu conștiința de sine își înțelege propria existență prin prisma experienței sale de sine și a trăirii situației în care se află (Boboc, 1995).

Printre trăsăturile de bază ale filosofiei existențiale menționăm:

- focalizarea pe individ (Macquarrie, 1972; Earnshaw, 2007; Flynn, 2006);
- un mod de gândire disident (Appignanesi, 2006);
- o filosofie orientată spre problema libertății practice (Warnock, 1970), care poate fi interpretată prin intermediul iraționalismului (Panza, Gale, 2008) etc.

În continuare, vom expune șase din cele doisprezece teme principale ale gândirii existențialiste (Mounier, 1962), care sprijină epistemologic conceptul de *gândire critică existențială*:

- *Nepuința rațiunii*. Iraționalismul sau credința că raționalitatea nu este modul fundamental al înțelegerii umane și al relației sale cu lumea este o trăsătură a filosofiei existențialiste (Panza, Gale, 2008, p. 11). Rațiunea nu îi este de ajuns omului pentru a-și lumina destinul, susțin promotorii acestui curent, care sunt orientați mai mult spre inteligența emoțiilor, o expresie care aparține lui Robert C.S. (2001, p. 33).

- *Devenirea ființei umane.* Existențialismul nu este o filozofie a chietudinii; el îl invită pe om să-și construiască viața prin efort, printr-o transcendere de fiecare clipă a stării sale prezente. În acest sens, Sartre J.P. (1996) conchide: „Omul nu este nimic altceva decât ceea ce face din el”.

- *Devenirea personală* constă în trezirea existentului la realitatea că viața pe care o posedă trebuie utilizată la maximum (Bolea, 2019). Omul nu trebuie să-și trăiască viața de pe o zi pe alta, în inconștiență față de destinul propriu, ci trebuie să acceadă la o viață cu adevărat personală și conștientă.

Odată născută, o ființă umană este nevoită să străbată acele drumuri decisive pentru viitorul acesteia, ca persoană rațională, să înainteze pe un drum lipsit de certitudini, însă nu fără a avea stabilită o certitudine a scopului, susține Sartre J.P. (1996).

- *Angajarea.* Omul are responsabilitatea „de a pune stăpânire pe sinele său într-un mod care asigură o existență reală, susține Earnshaw S. (2007, p. 2), care pune accent pe nașterea conștiinței de sine. Omul înseamnă libertate; pentru a-și construi viața, el trebuie să opteze, să aleagă în permanență, să se angajeze în raport cu destinul său și cu al celorlalți. Alegerea fiind o necesitate (faptul de a nu alege constituie, de asemenea, o alegere), este preferabilă alegerea conștientă, angajarea într-un destin personal alături de ceilalți.

- *Celălalt.* Omul constată că în realitate nu este singur: el este o ființă alături de cei cu care e nevoit să existe; ființa umană este ființa-împreună.

În acest context, Sartre J. P. (1996) afirmă: „Realitatea omenească e lesne observabilă: omul se află într-o permanentă definire, de la naștere până la moarte; flexibilitatea cu care traiul său se conformează legilor naturii, subzistând într-un univers în care cea mai nesemnificativă mișcare își poate dovedi forța de-a răsturna întregi sisteme și principii, omului nu-i poate fi cu putință a se individualiza prin izolare, având în vedere firea sa care nu se poate desăvârși în afara unei „coliziuni” cu celelalte personalități”. Autorul accentuează nevoia de a deveni, prin raportarea inevitabilă la colectivitatea umană.

- *Viața expusă.* Omul trebuie să acționeze, să îndrăznească, să-și pună în joc viața - sub permanenta privire și judecata inevitabilă a celorlalți.

În acest context, Sartre J.P. (1996) adaugă: „Omul a fost condamnat la libertate, ceea ce presupune că esența ființei umane trebuie să fie liberă și că această libertate constituie, la rândul său, responsabilitatea fiecărei persoane de a se inventa în conformitate cu actele sale, lucrări și decizii. Omul există astfel, de parcă privirea întregii omeniri este îndreptată spre el, coordonându-i acțiunile sale cu ale lui”.

Astfel, gândirea critică existențială integrează anumite dimensiuni valorice și abilități profesionale la cadrele didactice universitare (Tabelul 1.3.).

Tabelul 1.3. Abordarea existențialistă a GCE la CDU

Particularitățile fenomenologiei existențialiste	Dimensiuni valorice ale spiritualității în contextul fenomenologiei existențialiste	Abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în contextul SQ
Nepuțința rațiunii	Integritate	Promovarea și dezvoltarea la studenți a valorilor referitoare la cinste, onestitate, corectitudine etc.
Devenirea ființei umane	Implicare	Dezvoltarea la studenți a abilităților de explorare a domeniului de studiu prin implicarea activă a acestora în activități de instruire, în special, prin activități independente.
Devenirea personală	Conștiință de sine	Dezvoltarea la studenți a gândirii reflexive, prin implicarea lor în activități de autocunoaștere, autodeterminare, autoevaluare în vederea identificării valorilor de nonvalori
Angajarea	Alegere	Oferirea oportunităților de ghidare în carieră în corespundere cu potențialul și doleanțele studenților
Celălalt	Relaționare	Dezvoltarea la studenți a abilităților de comunicare și relaționare armonioasă cu cei din jur
Viața expusă	Comportament „independent de context”	Dezvoltarea la studenți a abilităților de a acționa independent în anumite contexte sociale convenționale, prin lansarea de concepții/ viziuni personale

(Butnari, Bîrnaz, 2020c)

Cea mai răspândită concepție privind natura conștiinței este **Dualismul**, elaborată de filozoful francez Descartes R., care a susținut că există simultan două principii echivalente ale lumii - spiritualul și materialul. Astfel, Descartes R. a arătat că, în timp ce creierul are o structură materială, conștiința are o structură imaterială, spirituală și transcendentă (apud Yaccuzzi Polisenă, 2019).

De aceea, în timp ce unii cercetători, cum ar fi Searle J.R., Changeaux J.P. și alții, consideră conștiința ca un produs al activității cerebrale, alții, cum ar fi Eccles J.C. (1981) și Chalmers D. (1996), o consideră ca o enigmă care depășește posibilitățile de înțelegere a ființei umane.

Conștiința este un fenomen complicat și foarte greu de definit. Ea este considerată gândire reflexivă, trăire subiectivă și sentiment al existenței. După majoritatea autorilor, conștiința are un rol foarte important. După Crick F. și Koch C. (1995, pp. 121-123), conștiința este necesară atunci când trebuie să comparăm și să evaluăm informații. După Humphrey N. (2011), conștiința este necesară pentru a formula și a testa ipoteze.

În același context, Drăgănescu M., în lucrarea *Societatea conștiinței* (2007), susține că: „Mintea este mediul în care se dezvoltă conștiința, dar ea nu funcționează fără conștiință. Din punct de vedere ortofizic, conștiința este mentală. De mulți ani se tinde către constituirea unei științe a conștiinței. O asemenea știință nu poate fi decât o știință a minții și conștiinței, acestea nefiind de separat” (2007, pp. 8-13).

Dualiștii afirmă că în univers există două realități esențiale distincte, sau două tipuri de substanță: una este materială și respectă legile fizicii cunoscute; cealaltă este imaterială și se află în afara fizicii. În filosofia minții, ceea ce constituie problema minte-corp este că experiența conștiinței și a proceselor fizice ale creierului și ale corpului par a fi atât de contradictorii una cu cealaltă. Descartes R. a ajuns la concluzia că acest lucru se datorează faptului că au interacționat, dar în același timp au fost complet separate una de cealaltă.

Într-un efort de a încerca să găsească dovezi biologice în acest sens, Descartes R. a ajuns la concluzia că mintea și corpul au interacționat în glanda pineală. Motivația sa pentru acest lucru a fost că glanda a fost localizată la baza creierului și în timp ce majoritatea părților corpului uman au apărut în perechi, a existat doar o singură glandă pineală (apud Garber, 1992).

În aceeași ordine de idei, neurobiologul Eccles S.J. a scris împreună cu filosoful Popper K. lucrarea *The Self and its Brain*, în care propun teoria conform căreia materia este făcută din atomi, iar mintea din „psihoni”, particule fundamentale ale conștiinței” (apud Emmons, 2000).

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la cadrele didactice universitare (Tabelul 1.4.).

Tabelul 1.4. Abordarea dualistă a ESC la CDU

Particularitățile abordării dualiste	Dimensiuni valorice ale spiritualității în contextul abordării dualiste	Abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în contextul SQ
Principiul analogiei	Holism	Dezvoltarea capacității de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene (materiale, nonmateriale)

(Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 34; Butnari, Bîrnaz, 2020c)

1.3.2. Abordări psihopedagogice privind inteligența spirituală

Teoria umanistă a personalității a lui Rogers C. a apărut ca reacție la terapia comportamentală și psihanaliză. Deoarece, spre deosebire de terapia comportamentală, abordarea lui Rogers C. nu accentua comportamentul în defavoarea sentimentelor sau gândirii, iar spre deosebire de psihanaliză, perspectiva lui Rogers C. nu era preocupată de dorințe inconștiente și pulsuni. Inițial, autorul și-a numit metoda *teorie nondirectivă*, apoi *terapie centrată pe client* și în final *terapie centrată pe persoană*.

Pentru Rogers C. (2003), ființele umane sunt conștiente și raționale, el respingând ideea conform căreia experiențele trecute exercită o influență asupra comportamentului prezent. Deși recunoaște că aceste experiențe, mai ales cele din copilărie, pot să influențeze modul în care persoanele percep lumea, Rogers C. (2003) insistă asupra faptului că sentimentele prezente au o importanță mai mare în dinamica personalității. Ideile formulate de psiholog au fost primite cu deosebit entuziasm, având aplicații largi în psihologie, educație sau viața de familie.

În concepția lui Rogers C. (2003), ființele umane sunt motivate de o singură tendință fundamentală: *tendința de actualizare*, exprimată prin menținerea și îmbogățirea funcționării organismului. Această tendință înnăscută este o nevoie umană fundamentală și include toate trebuințele fiziologice (inclusiv cele simple, cum ar fi cele de hrană, aer sau apă) și psihologice. Actualizarea face însă mai mult decât să mențină organismul, ea facilitează creșterea și dezvoltarea acestuia, fiind responsabilă de aspectele dezvoltării pe care le reunim sub termenul de maturare (definită ca dezvoltare determinată genetic a structurilor corpului).

Din punct de vedere psihologic, tendința de actualizare conduce oamenii către creșterea gradului de autonomie și independență, lărgirea experienței și încurajează progresele personale.

În acest fel, tendința de actualizare ne ghidează mai de grabă către comportamente pozitive sau sănătoase decât către comportamente negative și nesănătoase (Bozarth, Brodley, 1991).

Pentru a descrie tendința de actualizare, Rogers C. folosește expresii ca „tenacitatea vieții” și „tendința de împingere înainte a vieții”, indicând la convingerea cu privire la existența unor forțe irezistibile care cauzează nu numai supraviețuirea unui organism, ci și adaptarea, dezvoltarea și creșterea. Psihologul crede că, în viață, oamenii demonstrează ceea ce se numește *procesul valorizării organismului*. Prin asta el înțelege că toate experiențele vieții sunt evaluate în termenii a cât de bine servesc tendinței de actualizare. Acele experiențe pe care oamenii le percep ca promovând sau facilitând actualizarea, sunt considerate bune și sunt evaluate ca valoare pozitivă (2003).

În acest context, Rogers C. afirmă că „organismul nu tinde către dezvoltarea capacității sale pentru dezgust, pentru auto-distrugere, și nici pentru a suporta dureri. Numai în condiții neobișnuite sau rele aceste capacități devin active. Este evident că tendința de actualizare este selectivă și direcțională, fiind astfel o tendință constructivă” (1980, p. 121).

Conform lui Maslow A. (apud Schultz, 2005), persoanele aflate în *procesul de actualizare a sinelui* prezintă următoarele *caracteristici*:

- eficientă percepție a realității – aceste persoane percepând lumea și celelalte persoane clar, obiectiv, fără prejudecăți și idei preconcepute;
- acceptarea propriei persoane, a celorlalți și a naturii – indivizii își acceptă calitățile și slăbiciunile fără a încerca să prezinte o falsă imagine de sine și fără a se simți vinovați sau rușinați de propriile eșecuri;
- spontaneitatea, simplitatea și naturalețea – comportamentul fiind unul deschis, natural și autentic;
- capacitatea acestor indivizi de a se centra asupra problemelor exterioare lor;
- au un sens în viață, o sarcină de îndeplinit care le solicită mare parte din energie. Această implicare le dezvoltă abilitățile și-i ajută să-și definească sentimentul de sine;
- sentimentul detașării și solitudinea; aceste persoane pot sta în solitudine mai mult decât persoanele neactualizate, fără ca aceasta să le provoace disconfort. Această independență îi poate face să pară distanți și neprietenoși însă nu aceasta este intenția lor, ei au un grad de autonomie mai ridicat față de al altor persoane și nu râvnesc după suport social;
- capacitatea de a avea o prospețime a aprecierii; ele având abilitatea de a percepe și experimenta mediul cu prospețime și venerație.

După Rogers C., *caracteristicile persoanei actualizate* sunt (apud Bonchiș, 2006):

- *Conștientizarea tuturor experiențelor.* Nici o experiență nu este distorsionată sau negată, nu există amenințări pentru conceptul de sine, persoana poate să trăiască o gamă mai largă de sentimente, atât pozitive cât și negative, mai intens decât o persoană defensivă.
- *Capacitatea de a trăi deplin fiecare moment.* Experiențele pe care fiecare moment le aduce au potențialul de a fi noi, prin urmare nu pot fi anticipate. Prin urmare, nu există rigiditate sau structuri organizate impuse în experiențele subiective. La persoanele nesănătoase psihic, experiențele sunt organizate și distorsionate pentru a se potrivi prejudecăților.
- *Încrederea în propriul organism,* pe care Rogers C. o înțelege ca fiind mai degrabă încrederea în propriile reacții decât încrederea în codul social, sfaturile celorlalți sau chiar propriul intelect. Aceasta nu înseamnă că persoana în curs de actualizare ignoră datele oferite de intelectul propriu sau al altora, ci doar că aceste date sunt congruente cu sinele.
- *Sentimentul libertății.* Persoanele în curs de actualizare se simt într-adevăr libere să evolueze în orice direcție doresc, să aleagă fără a fi constrânse de inhibiții. Ca rezultat, ele știu că viitorul depinde de acțiunile lor și nu de circumstanțe, evenimente trecute sau alți oameni.
- Personalitatea sănătoasă este una *creativă*, capabilă de adaptare chiar în condițiile unui mediu schimbător. Asociată creativității este spontaneitatea. Persoana în curs de actualizare nu are nevoie de un mediu predictibil sau sigur.

Reieșind din caracteristicile persoanei actualizate, Cernițeanu M. (2016) se referă la un ansamblu de modalități care favorizează autoactualizarea:

- trăirea din plin a evenimentelor de fiecare zi;
- acceptarea vieții ca pe un proces de alegere continuă;
- prezența eu-lui care se poate autoactualiza;
- responsabilitatea pentru faptele și comportamentul propriu;
- nonconformismul bazat pe onestitatea și sinceritatea persoanei;
- înțelegerea autoactualizării ca pe un proces continuu de actualizare a posibilităților;
- prezența trăirilor profunde (contemplarea frumosului etc.);
- înțelegerea autoactualizării ca pe un proces de cunoaștere continuă care începe de la cunoașterea și analiza eu-lui propriu.

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la cadrele didactice universitare (Tabelul 1.5.).

Tabelul 1.5. Abordarea umanistă a GCE la CDU

Particularitățile abordării umaniste	Dimensiuni valorice ale spiritualității în contextul abordării umaniste	Abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în contextul SQ
Tendință de actualizare	Autoedificare	Direcționarea procesului de devenire la studenți, prin valorificarea experiențelor de viață care pot dezvolta potențialul individual, prin stimularea încrederii în forțele proprii și încurajarea concepțiilor/ viziunilor personale.

(Butnari, Bîrnaz, 2020c)

Logoterapia existențialistă a lui Frankl V., ori „Cea de-a Treia Școală Vieneză de Psihoterapie”, cum au numit-o unii autori, se concentrează pe *sensul existenței umane*, precum și pe procesul căutării acestuia.

Prin urmare, logoterapia lui Frankl V. este axată mai mult pe viitor, pe sensurile la care va ajunge persoana, din acest punct de vedere, această abordare este, într-adevăr, o psihoterapie centrată pe sens.

Frankl V. (1987, p. 315) a definit sensul existențial ca posibilitate ivită pe fundalul realității. Această definiție se sprijină pe psihologia gestaltistă și pe psihologia percepției. Astfel, sensul existențial ascultă de criteriile percepției: el trebuie să fie „extras” și nu poate fi impus. În acest mod, el se evidențiază ca spațiu liber pe fondul daturilor realității, așa cum o imagine se evidențiază prin contrast dintr-un fundal, devenind astfel vizibilă. Această evidențiere se poate petrece lent sau extrem de rapid.

Längle A. (2002, p. 58) definește sensul existențial ca fiind cea mai valoroasă posibilitate dintr-o situație. Prin urmare, se acordă mai puțină atenție aspectului perceptual și cognitiv conținut de sens. În această definiție, semnificația principală o capătă faptul de a fi incluși într-o situație (*situs* – poziție) cu care ne aflăm într-un schimb dialogic. Astfel, sensul este descris mai degrabă ca o categorie umană, în limitarea ei la capacitățile, forțele și posibilitățile ce îi stau unui om la dispoziție într-un interval de timp dat.

Căutarea unui sens nu este interesată de țelul sau de valoarea de întrebuințare căreia să-i fie subordonată o acțiune sau o ființă. Căutarea unui sens este într-o mult mai mare măsură o căutare a unui „a fi conținut” și a unui „a se afirma” într-o situație, respectiv o căutare a unei acțiuni într-un întreg mai amplu. Nu trebuie însă să înțelegem acest a-fi-cuprins doar ca pe un context static, cum este cazul obiectelor fizice unite, de exemplu, prin forța de atracție. Acest context este, înainte de toate, un context de dezvoltare. Dezvoltarea înseamnă schimbare, este în esența ei dinamică. Această dinamică a sensului conduce, plecând de la interacțiunea reciprocă prezentă în strânsa raportare a noastră unul la celălalt, în direcția viitorului: prin urmare, se referă la direcția în care decurg lucrurile. Sensul conține o direcție a dezvoltării și a devenirii (Längle, 2005).

Cu toate acestea, întrebarea asupra sensului poate fi abordată sub două modalități diferite (Längle, 1998): omul putând să adopte față de întrebarea asupra sensului o atitudine mai curând pasivă sau una mai curând activă:

- Omul poate să rămână într-o *atitudine interogativă* și să ceară un răspuns. El se întreabă atunci, de exemplu, asupra sensului vieții sau al unei boli și așteaptă un răspuns sau îl caută la altcineva. Implicat în ceva, omul se simte vizat și caută o înțelegere clarificatoare. Aici, sensul se arată omului ca întrebare ce vizează înțelegerea. În el este vorba despre „planul de construcție” al lucrurilor, prin urmare despre o „întrebare finală” asupra existenței. Răspunsul la această întrebare nu depinde de propria acțiune și de propriile decizii. Însăși cunoașterea se lovește aici de limite și este parazitată de presupuneri, speranțe, credință. Omul se întreabă asupra sensului ființei, deci asupra sensului ontologic. El vrea să înțeleagă contextul mai mare în care stă tema respectivă și prin care ea devine inteligibilă și își obține valoarea. În această atitudine interogativă, omul este dependent de prezența unui răspuns.

- Omul poate să adopte față de tema sensului o *atitudine activă* și să devină astfel *coparticipant*. Atunci el realizează, cu privire la întrebarea asupra sensului, o răsturnare existențială (Frankl, 1987, p. 96): „Ce anume cere această situație, această împrejurare de la mine? Cu ce pot eu contribui, ce pot eu să fac astfel încât din ea să poată ieși ceva bun?” Prin această atitudine, omul nu mai este cel ce întreabă, ci se înțelege pe sine ca fiind cel întrebant. Răspunsul nu mai depinde de un altul, ci depinde mult mai mult de el însuși. Acest sens încă nu există, acest sens „așteaptă” ca cineva să îl găsească și să îl împlinească (Frankl, 1981, p. 88). Omul se află în fața unui început, în situația de a începe ceva. Este un aspect pragmatic al sensului. În această modalitate de a întreba domină aspectul creativ. Omul nu se extrage pur și simplu din situație, ci se vede pe sine ca parte a proiectului încă deschis al vieții.

Întrebările asupra sensului sunt adesea legate de probleme privind împlinirea existenței (cum ar fi, de exemplu, sentimente de neputință, îndoieli asupra propriei valori), care nu stau în corelație directă cu sensul. Rădăcinile acestor probleme legate de sens constau în lipsa uneia din

premisele pentru o existență împlinită. Conform lui Tutsch L. și alții, sensul reprezintă o temă complexă ce depinde de împlinirea a patru motivații fundamentale (Tutsch ș.a., 2000; Tutsch, 2003):

- negocierea cu realitatea dată;
- relaționarea cu viața și cu trăirea daturilor;
- găsirea propriei identități și a autenticității;
- căutarea și înțelegerea contextului mai amplu al acțiunii sale.

Conform logoterapiei existențialiste însă, efortul căutării sensului este principala forță motivațională a omului. De aceea, autorul vorbește despre o voință de sens, în contrast cu principiul plăcerii (care poate fi numit și voința de plăcere), pe care e centrată psihanaliza freudiană, dar și în contrast cu voința de putere, asupra căreia se concentrează, folosind expresia „lupta pentru superioritate”, psihologia adleriană (Frankl, 2018a).

În acest context, voința de sens a omului poate cunoaște frustrări, situație pe care logoterapia o numește „frustrare existențială”. Termenul „existențial” poate fi folosit în trei moduri: ca referire la (1) *existența* în sine, mai cu seamă existența ființei umane; (2) *sensul* existenței; și (3) efortul de a găsi un sens concret al existenței personale, adică *voința* de sens (Frankl, 2018a).

În această ordine de idei, putem spune că, conceptul de bază al teoriei dezvoltate de Frankl V. este *autodepășirea*. După cum vom vedea în continuare, anumite precizări din literatura de specialitate sugerează că „termenul autodepășire înseamnă că omul trebuie să se depășească pe sine, având un sens concret al vieții, care nu se epuizează în hotarele existenței sale” (Hierotheos, 2011).

Conform lui Frankl V., există *trei căi care determină sensul vieții* (Frankl, 2018b):

1. *să facem/ să producem ceva;*
2. *să iubim pe cineva;*
3. *să adoptăm o atitudine adecvată diferitor situații din viață.*

Din punctul lui de vedere, sensul vieții se concretizează în verbul *a da* și în *a ne face* să vedem lumea, căci, prin existența și munca noastră, viața capătă sens tocmai prin lucrurile pe care le facem în și pentru lume (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2018b, pp. 198-202).

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la cadrele didactice universitare (Tabelul 1.6.).

Tabelul 1.6 Abordarea logoterapiei existențialiste în PSP la CDU

Particularitățile logoterapiei existențialiste	Dimensiuni valorice ale spiritualității în contextul logoterapiei existențialiste	Abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în contextul SQ
Autodepășirea prin existență și muncă	Lider în serviciul celorlalți	Dezvoltarea la studenți a abilităților de a munci în vederea creării unui produs valorificat în context social.

(Butnari, Bîrnaz, 2018b, pp. 198-202; Butnari, Bîrnaz, 2020c)

În anul 1983, psihologul american Gardner H. (2006) a pornit de la teza conform căreia inteligența este localizată pe diferite zone ale creierului care sunt conectate între ele, se susțin una pe cealaltă, dar pot funcționa și independent, dacă este nevoie. Cercetătorul a demonstrat că există diferite forme de inteligență și în baza cărora a dezvoltat **Teoria inteligențelor multiple**.

Conform teoriei inteligențelor multiple se reliefează următoarele aspecte generale (Piscunov, 2010, p. 88):

- Fiecare persoană este posesoare al unui anumit tip de inteligență, care îi determină randamentul asimilării cunoștințelor, al angajării intelectuale, al implicării profesionale, al interiorizării și al explicării relațiilor, al autoexprimării de succes.
- Până în prezent se fac referiri la opt tipuri de inteligență (Gardner, 1983):

1. Inteligența verbal-lingvistică apare în cel mai înalt grad la scriitori, poeți. Persoanele dotate cu acest tip de inteligență povestesc ca să explice, participă la dezbateri/discuții în grup, scriu poezii, proză, articole, citesc mult etc.

2. Inteligența logico-matematică scoate în evidență capacități logice, matematice și științifice deosebite, în opinia lui Gardner H. (1983). Persoanele care posedă acest tip de inteligență pot descrie modele de simetrie și pot rezolva probleme, pot demonstra ceva prin scheme și pot înțelege cauzalitatea, efectele etc.

3. Inteligența muzicală se manifestă prin sensibilitatea persoanelor față de sunete, capacitatea acestora de a crea melodii și ritmuri, de a explica prin melodie și ritm, de a confecționa un instrument și a-l folosi pentru a explica ceva, de a indica modele ritmice etc.

4. Inteligența corporal-kinestezică este capacitatea de a rezolva probleme sau a realiza obiecte folosind calități ale corpului (de exemplu, dansatorii, atleții, chirurgii etc.). Persoanele ce posedă acest tip de inteligență utilizează mișcarea pentru a explica ceva, controlează mișcarea, mimează ușor, participă cu plăcere la jocul de rol, dansează etc.

5. Inteligența vizual-spațială este capacitatea persoanelor de a evolua într-un univers spațial datorită reprezentărilor mentale pe care și le-au construit (de exemplu, marinarii, inginerii, pictorii, sculptorii etc.). Persoanele dotate cu inteligență vizual-spațială desenează pentru a explica sau a demonstra ceva, percep vizual corect din mai multe unghiuri și se orientează foarte bine în spațiu.

6. Inteligența naturistă reflectă faptul că individul este capabil să recunoască ușor flora și fauna, să opereze distincții pertinente în lumea naturală și să utilizeze această capacitate în activități productive (de exemplu, vânătorii, agricultorii, biologii etc.).

7. Inteligența interpersonală reprezintă capacitatea persoanelor de a-i înțelege pe alții, de a le înțelege motivația, modul cum lucrează aceștia și, în același timp, capacitatea de a lucra cu oamenii (de exemplu, profesorii, medicii, psihologii, mentorii spirituali etc.). Persoanele cu acest tip de inteligență cooperează în grup, manifestă sensibilitate și atenție la comportamentele/motivale/ atitudinile/ sentimentele celor din jur.

8. Inteligența intrapersonală are o legătură strânsă cu inteligența interpersonală, fiind însă orientată spre persoana însăși, permițându-i acesteia să își formeze o reprezentare de sine obiectivă și fidelă și să utilizeze eficient această reprezentare. Persoanele cu acest tip de inteligență exprimă și sunt conștiente de sentimentele proprii, știu ce vor și ce pot/ ce nu pot face și știu să se autoevalueze.

În continuare, este relevant să ne oprim atenția anume la inteligența interpersonală și inteligența intrapersonală, care în anumite privințe se învecinează cu inteligența spirituală (Gardner, 1983).

Din perspectiva producerii de sens personal, vrem să subliniem argumentele aduse de Torralba F. (2012), cu referire la aceste două tipuri de inteligență:

- inteligența interpersonală, la nivelul cel mai înalt, ne permite să deslușim intențiile și dorințele celor din jur, să fim empatici;
- inteligența intrapersonală exercitată în mod corespunzător, ne permite să înțelegem emoțiile și gândurile, așteptările și dorințele care se produc în mintea noastră. Putem chiar să înțelegem impulsurile și temerile care provin din subconștient.

Prin urmare, aceste două tipuri de inteligență, suscită procesul de reflecție al individului cu referire la toate experiențele sale de viață, la semnificația și rolul acestora pentru devenirea lui umană, împreună cu ceilalți.

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la cadrele didactice universitare (Tabelul 1.7.).

Tabelul 1.7. Abordarea inteligențelor multiple în PSP la CDU

Particularitățile inteligențelor multiple (<i>interpersonală și intrapersonală</i>)	Dimensiuni valorice ale spiritualității în contextul inteligențelor multiple	Abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în contextul SQ
Abordare pluriaspectuală a situațiilor din viață	Elaborarea scopurilor în viață	Dezvoltarea la studenți a abilităților de a-și elabora scopuri în viață

(Butnari, Bîrnaz, 2018b, pp. 198-202; Butnari, Bîrnaz, 2020c)

1.3.3. Abordări neurobiologice privind inteligența spirituală

Teoria cuantică (cunoscută și sub numele de fizica cuantică sau mecanica cuantică), este o teorie fundamentală în fizică, descriind natura la cele mai mici scale de nivele de energie ale atomilor și particulelor subatomice. Teoria cuantică a apărut pentru a explica observațiile care nu puteau fi în concordanță cu fizica clasică, cum ar fi soluția lui Planck M. (considerat părintele teoriei cuantice) în 1900 față de problema radiațiilor negre și de corespondența dintre energie și frecvență în lucrarea lui Einstein A. din 1905 care explică efectul fotoelectric (Sfetcu, 2019).

Teoria cuantică timpurie a fost profund reconceptuată la mijlocul anilor 1920 de Schrödinger E., Heisenberg W., Born M. și alții.

Teoria cuantică pornește de la câteva idei esențiale (Coman, 2012, p. 5):

1. În primul rând, fizica cuantică consideră că toate sistemele materiale posedă o caracteristică principală: dualitatea undă-particulă. Astfel, electronii - care în fizica clasică newtoniană acționau ca particule, pot în condiții speciale să se comporte ca unde, respectând legile electromagneticii și nu cele ale mecanicii.

2. În al doilea rând, toate acțiunile care au loc în fizică pot fi măsurate, iar cele mai mici unități energetice, care nu mai pot fi subdivizate sunt „cuantele” (de aici și denumirea de fizică cuantică). De exemplu, un atom poate face un salt de la o stare la alta, fără a trece prin stadiile intermediare, cu emisia unei cantități cuantice de energie luminoasă. Când particulele interacționează, este ca și cum ele ar fi conectate prin legături invizibile la un întreg. Pe scară largă, aceste conexiuni invizibile sunt atât de multe încât analiza lor devine probabilistă.

3. În al treilea rând, există o proprietate stranie de „ne-localizare” cuantică. Aceasta înseamnă că particule aflate la distanțe macroscopice unele de altele pot să interacționeze unele cu altele într-un mod ciudat, ca și cum ar fi inter-conectate, însă legătura dintre ele este necunoscută.

În această ordine de idei, după cum subliniază Goswami A. (2009), paradigma cuantică a pus sub semnul întrebării curentul științific materialist dominant oficial în paradigma newtoniană pe care s-a fundamentat psihologia clasică și a propus o schimbare de paradigmă în tratarea conținutului psihologiei, *bazată pe primatul conștiinței*, inspirată desigur de fizica cuantică.

În acest context, Planck M., părintele teoriei cuantice, afirma: „*Conștiința, eu o privesc ca fundamentală. Eu consider materia ca derivată din conștiință. Dincolo de conștiință nu mai putem merge*” (apud Coman, 2012), iar fizicianul Bohm D. susținea că: „mecanica cuantică ne dezvăluie un univers în a cărui ordine este surprinsă inextricabil și conștiința” (apud Coman, 2012).

Pribram K. și Bohm D. consideră că: Creierul operează ca un receptor pentru frecvențele transmise de organele noastre de simț și care după procesare reprezintă percepția noastră despre realitatea fizică ce ne înconjoară (apud Talbot, 2004). Creierul este în sine o *hologramă* (o fotografie tridimensională) care percepe unde de frecvențe dintr-un domeniu de frecvențe numit câmp și apoi îl traduce ca fiind realitatea fizică exterioară pe care noi o percepem. Prin urmare, creierul ar putea reprezenta un mecanism care exprimă conștiința (Talbot, 2004).

În cartea sa, *Sincronismul: Puntea între materie și minte*, Peat F. D., un fizician de la *Queen's University din Canada*, a afirmat că sincronicitățile (coincidențele care sunt atât de neobișnuite și atât de semnificative din punct de vedere psihologic, încât ele nu par să fie numai rezultatul hazardului) pot fi explicate prin *modelul holografic*. Peat F. D. crede că, de fapt, asemenea coincidențe sunt „defecte în structura/țesătura realității”. Ele dezvăluie că procesele noastre de gândire sunt mult mai intim conectate cu lumea fizică decât s-a presupus până acum (apud Talbot, 2004).

Pe această linie se înscriu și noile apariții ale psihologiei sub denumirea de *Psihologia sinergetică* (Mânzat, 2010; Feinstein, 2011), *Ingineria conștiinței umane* (Keith, 2011) și altele.

Teoria cuantică referitoare la *conștiință* a fost inițiată în anii 1930 de către biologul Haldane J. B. S. În anii 1950, fizicianul Bohm D. a observat că există o strânsă analogie între procesele cuantice și propriile noastre experiențe interne și procese cognitive. Green M., de la City University of New York, afirmă că activitatea de la nivelul canalelor ionice neuronale ar fi inițiată de fenomenul de „tunelare cuantică”. Acesta este un argument puternic pentru concluzia conform căreia oscilațiile coerente din straturile corticale externe sunt necesare existenței conștiinței (apud Zohar, 2009).

În același context, Penrose R., un recunoscut fizician și laureat al premiului Nobel din 2020, în *The Emperor's New Mind* (2002), susține faptul că „conștiința umană este un produs al efectelor cuantice”.

Kleiner J., matematician și fizician teoretic la Centrul de Filozofie Matematică din München și Tull S., matematician la Universitatea din Oxford, urmând exemplul lui Penrose R., care era convins că microproceseale creierului nostru pot fi folosite pentru a modela lucruri despre întregul univers, dezvoltă Teoria informației integrate (*Integrated information theory*).

Conform teoriei informației integrate, conștiința este peste tot, dar se acumulează în locuri unde este necesară pentru a determina unirea diferitelor sisteme conexe. Prin aceste sisteme, autorii au în vedere experiențele conștiente ale oamenilor, care constituie valori *psi* ce pot fi calculate (2020).

Opinăm că, în contextul teoriei cuantice, conștiința este (Coman, 2012):

- fundamentul întregii existențe și toate obiectele și experiențele noastre (simțuri, gândire, sentimente și intuiție) sunt doar posibilități cuantice dintre care conștiința poate alege, transformându-le în realități palpabile;
- expresia activității ansamblului de funcții, stări și procese psihice senzoriale, intelective și reglatorii în unitatea lor funcțională;
- o sinteză integratoare de fenomene psihice ce permit subiectului (individul uman) să fie capabil să aibă percepția imediată și continuă a existenței sale, a actelor sale comportamentale și a consecințelor lor în lumea exterioară.

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la cadrele didactice universitare (Tabelul 1.8.).

Tabelul 1.8 Abordarea cuantică a ESC la CDU

Particularitățile abordării cuantice	Dimensiuni valorice ale spiritualității în contextul abordării cuantice	Abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în contextul SQ
Experiență	Cogniție	Dezvoltarea capacității de reflecție și internalizare a experiențelor semnificative de viață.

(Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 36; Butnari, Bîrnaz, 2020c)

Conștiința este un lucru pe care oamenii de știință l-au ignorat de cele mai multe ori. Pentru cei mai mulți dintre ei, comportamentul sau manifestările exterioare au constituit obiecte de cercetare.

În acest sens, sunt bine cunoscute eforturile neurologiei de a căuta aria cerebrală care să corespundă conștiinței. Aceasta pentru că, multă vreme, numeroase rezultate au arătat că activitățile omenești cum sunt vederea, auzul sau vorbirea corepund unor arii corticale de

comandă. Pe același principiu, multă vreme s-au făcut investigații pentru a se clarifica dacă există sau nu un centru al conștiinței, o arie care să fie activă în stările de veghe și care să răspundă de toate activitățile conștiente (Mihalache, 2014, p. 109).

Astfel, unele rezultate susținute de Crick F. și Koch C. (1992) sugerează că procesele de conștiință ar putea să corespundă unei oscilații de aproximativ 40 Hz. Această frecvență este întâlnită în mai multe arii cerebrale, în timpul stării de veghe, încât prin intermediul ei, cred cercetătorii, s-ar putea explica modul cum informații disparate, existente în mai multe arii din cortex, sunt integrate în aceeași panoramă.

Plecând de la acestea, conștiința ar putea fi înțeleasă ca stare ce corespunde unui grad extins de conștientizare, o capacitate de a lega într-o imagine unitară, de a suprapune într-o singură perspectivă mai multe fragmente percepute sau cogniții referitoare la mediul de viață și modul de situare în el (Mihalache, 2014, pp. 109-110).

Considerații care invocă această particularitate de funcționare cerebrală (prezența oscilațiilor de 40 Hz) găsim și în alte lucrări. Oscilațiile sunt întâlnite în mai multe arii din cortex, aria vizuală, talamusul, nucleii talamici reticulați și în neocortex, și se presupune că fac posibil conținutul experiențelor perceptive sau cognitive (Zohar, Marshall, 2009, p. 100). Într-adevăr, prezența oscilațiilor neurale de 40 Hz nu mai este valabilă în stările de comă și de anestezie (Zohar, Marshall, 2009, p. 101).

Una din **teoriile neuronale** recent vehiculate în științe, Reducerea obiectivă orchestrată (*Orchestrated Objective Reduction*), propune utilizarea fenomenelor cuantice pentru a explica caracterul rezonant al activităților cerebrale sugerate de oscilațiile de 40 Hz și care ar corespunde stării de conștiință (Mihalache, 2014, p. 110).

Această teorie a fost propusă mai întâi de Penrose R., matematician cu preocupări vaste în știință, și dezvoltată de specialistul în anestezie Hameroff S. Autorii au introdus în discuție vibrațiile cuantice prezente în anumite structuri intracelulare numite microtubuli. Este de așteptat, opinează cercetătorii, ca aceste structuri foarte subțiri – cu grosimi de până la 25 nanometri (10⁻⁹ m) și cu lungimi cuprinse între câteva sute de nanometri și până la un metru – să prezinte aspecte cu o comportare cuantică. Situate în interiorul axonilor neuronali, structurile ar putea reprezenta suportul care generează vibrațiile menționate. Astfel, Hameroff S. și Penrose R. (2014) sugerează că undele cerebrale (înregistrate prin electroencefalogramă – EEG) derivă din vibrațiile din microtubuli, conexând de fapt celulele nervoase situate în arii distincte.

O altă cercetare, menită să surprindă activitățile cerebrale și să precizeze ariile corelative fenomenelor pe care le asociem conștiinței a folosit anestezia. Practic, cercetătorii au procedat la anestezierea unor subiecți pentru a monitoriza imagistic modificările funcționale care apar odată cu inconștiența și pe parcursul revenirii la conștiință. Datele anunțate în 2013, sugerează că

starea de conștiință nu coincide cu stoparea activității cerebrale, ci corespunde mai degrabă unei anumite configurații în rețeaua de comunicare a neuronilor (Monti ș.a., 2013).

Alte cercetări actuale, realizate de Pare D., Llinas R. și colegii lor, la *New York University School of Medicine*, asupra oscilațiilor neuronale cerebrale de 40 Hz, prezintă conștiința ca fiind o proprietate intrinsecă a creierului (apud Zohar, Marshall, 2011). În acest context, se menționează că: „Conștiința există pur și simplu, în și pentru sine, deși această conștiință de fond, intrinsecă, poate fi modulată (i se poate da o formă sau un aspect specific) de stimulările provenite din lumea exterioară sau chiar din interiorul corpului (apud Zohar, Marshall, 2011). Cercetările lui Pare D. și Llinas R. indică, precum vom vedea mai departe, că toate mamiferele împărtășesc cel puțin această caracteristică a conștiinței intrinseci și că însăși conștiința este un proces transcendent, adică propria noastră conștiință ne pune în legătură cu o realitate mult mai profundă și mai bogată decât o simplă conexiune și vibrație a unor celule nervoase” (Zohar, 2009).

În aceeași ordine de idei, au fost desfășurate cercetări de către Singer W. și Gray C. În preocuparea de a studia oscilațiile neuronale din cadrul percepției integrate a obiectelor singulare sub fonul meditației, contemplației sau altor practici spirituale, s-au relevat unde cerebrale din ce în ce mai armonizate, cu frecvențe diferite (inclusiv la 40 Hz), pe arii cerebrale întinse (apud Zohar, Marshall, 2011).

Astfel, este propusă ideea că sinele ar corespunde stării curente a creierului, constând din procese modulare, deopotrivă distribuite și integrate, legate împreună în timp și spațiu de mecanisme generale de conștientizare care consistă, între altele, în activitatea cerebrală – de sincronizare a mai multor arii prin intermediul oscilațiilor neuronale. În acest sens, sinele este înțeles ca fiind generat de experiență, strâns legat de funcționarea propriu-zisă a creierului, constituită prin internalizarea lumii exterioare subiectului (Musacchio, 2012, p. 77).

Există deci, în abordarea conștiinței, numeroase concepte din teritoriul mai vast al psihicului omenesc, accentuând *funcția ei integrativă*: abilitățile de recunoaștere conștientă, capacitatea de a dezvolta un comportament intenționat (Bermudez, 2000, pp. 188-192) sau cea de a răspunde adecvat la anumite nevoi (Bermudez, 2000, p. 192).

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la cadrele didactice universitare (Tabelul 1.9.).

Tabelul 1.9. Abordări neuronale a CT la CDU

Particularitățile abordărilor neuronale	Dimensiuni valorice ale spiritualității în contextul abordărilor neuronale	Abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în contextul SQ
Conștiință intrinsecă	Interiorizare	Dezvoltarea la studenți a percepției integrate prin stabilirea conexiunilor dintre fenomene, obiecte, sub fonul meditației, contemplației sau altor practici spirituale.

(Butnari, 2017b, p. 158; Butnari, Bîrnaz, 2020c)

În continuare, sunt ilustrate cele patru dimensiuni de bază ale SQ, propuse de King D. B. și Decicco T. L. (2009), care prezintă, în viziunea noastră, un sistem de fundamente epistemologice, constituite din abordări filozofice, psihopedagogice și neurobiologice (Figura 1.1.).

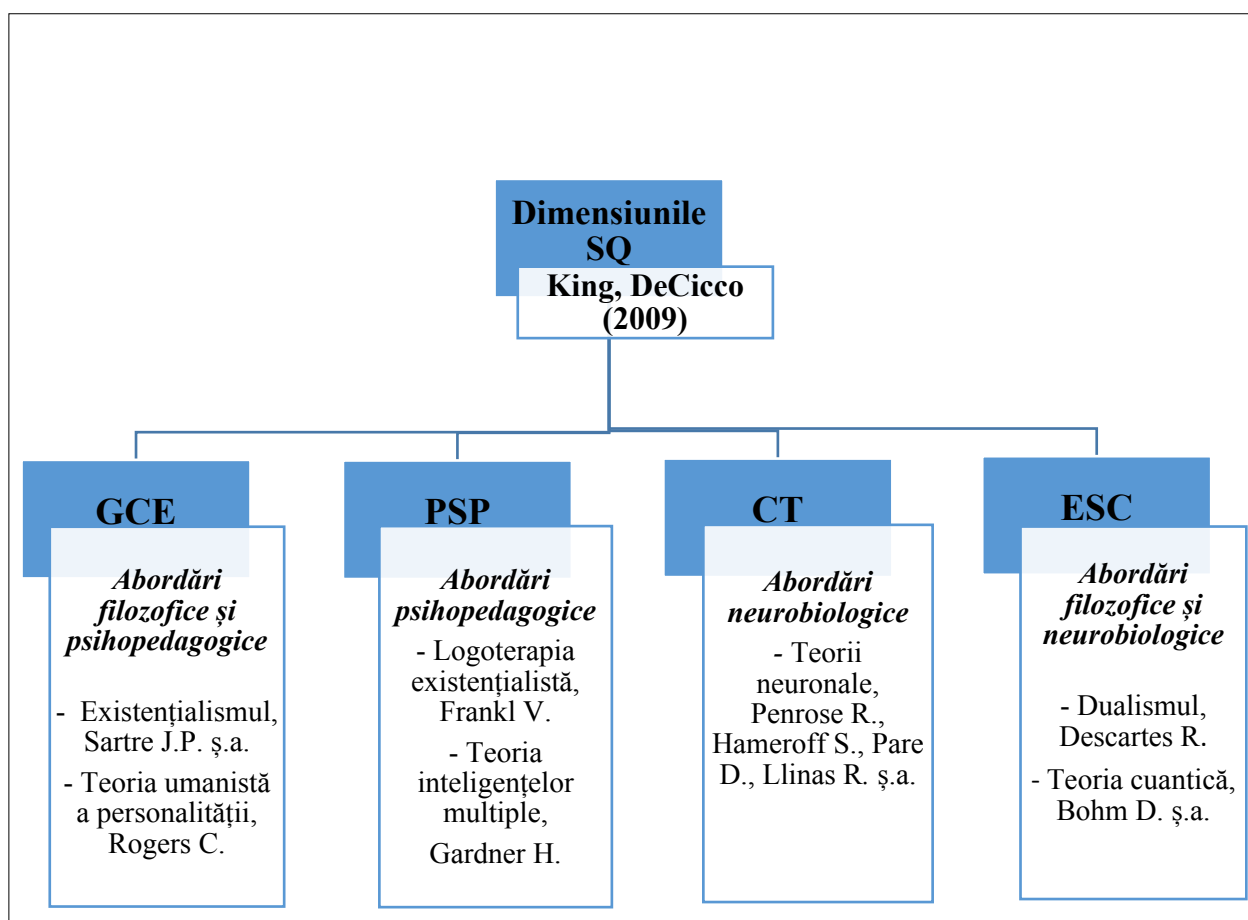


Figura 1.1. Cadrul epistemologic al dezvoltării SQ la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2017d)

Sistemul de teorii care fundamentează conținutul inteligenței spirituale prin prisma abordărilor epistemologice: filozofice, psihopedagogice și neurobiologice, scoate în evidență:

- în contextul *gândirii critice existențiale*: existențialismul (Sartre J. P. ș.a.) și teoria umanistă a personalității (Rogers C.);
- în contextul *producerii de sens personal*: logoterapia existențialistă (Frankl V.) și teoria inteligențelor multiple (Gardner H.);
- în contextul *conștiinței transcendente*: teoriile neuronale (Penrose R., Hameroff S., Pare D., Llinas R. ș.a.);
- în contextul *expansiunii stării de conștiință*: dualismul (Descartes R.) și teoria cuantică (Bohm D. ș.a.).

1.4. Concluzii la capitolul 1

Generalizând cele expuse în „*Repere teoretice privind inteligența spirituală la cadrele didactice universitare*”, putem evidenția:

1. Concepția actuală despre inteligență, care reflectă:
 - abilitatea de a crea un produs nou sau de a rezolva probleme;
 - un set de deprinderi ale unui individ care fac posibilă rezolvarea unor situații diverse din viață;
 - un potențial biopsihologic de a găsi și crea soluții la diferite probleme și care conduc la obținerea de noi cunoștințe.
2. Inteligența spirituală, o formă de inteligență ce implică două funcții de bază: funcția adaptativă (prin rezolvarea de probleme, prin îmbunătățirea capacității de luare a deciziilor etc.) și funcția de furnizare a unui sens pentru viața umană (prin elaborarea de scopuri, prin identificarea consecințelor propriilor acțiuni etc.).
3. Dimensiunile inteligenței spirituale: gândirea critică existențială, producerea de sens personal, conștiința transcendentă și expansiunea stării de conștiință.
4. Sistemul de teorii care fundamentează conținutul inteligenței spirituale prin prisma abordărilor epistemologice: *filozofice* (existențialismul, dualismul), *psihopedagogice* (teoria umanistă a personalității, logoterapia existențialistă, teoria inteligențelor multiple) și *neurobiologice* (teoria cuantică, teoriile neuronale).

În baza sistemului de teorii care fundamentează conținutul inteligenței spirituale axate pe abordări epistemologice, a fost dedus un ansamblu de:

- *dimensiuni valorice ale spiritualității la cadrele didactice universitare*: integritate, implicare, conștiință de sine, alegere, relaționare, comportament „independent de context”, holism, cogniție, interiorizare, autoedificare, lider în serviciul celorlalți, elaborarea scopurilor în viață;

- *abilități profesionale ale cadrului didactic universitar de proiectare, organizare și desfășurare a demersului educațional în formarea profesională inițială a studenților viitori specialiști:*

a) *abilități în contextul gândirii critice existențiale:* promovarea și dezvoltarea la studenți a trăsăturilor de personalitate referitoare la cinste, onestitate, corectitudine etc. și a abilităților referitoare la: explorarea domeniului de studiu și a domeniului profesional, comunicarea și relaționarea armonioasă cu cei din jur, implicarea independentă în anumite contexte sociale convenționale, prin direcționarea procesului de transdezvoltare/ devenire la studenți, prin valorificarea experiențelor de viață care pot dezvolta potențialul individual, prin stimularea încrederii în forțele proprii și încurajarea concepțiilor/ viziunilor personale;

b) *abilități în contextul producerii de sens personal:* dezvoltarea la studenți a abilităților de a-și elabora scopuri în viață și de a munci în vederea creării unui produs valorificat în context social;

c) *abilități în contextul conștiinței transcendente:* dezvoltarea la studenți a percepției integrate prin stabilirea conexiunilor dintre fenomene, obiecte, sub fonul meditației, contemplației sau altor practici spirituale;

d) *abilități în contextul expansiunii stării de conștiință:* dezvoltarea la studenți a capacității de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene (materiale, nonmateriale) și a capacității de reflecție și internalizare a experiențelor semnificative de viață).

CAPITOLUL 2. CADRUL CONCEPTUAL AL MODELULUI PSIHOPEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SPIRITUALE LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

2.1. Delimitări metodologice privind dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare

Delimitări metodologice privind dezvoltarea gândirii critice existențiale

Societatea axată pe cunoaștere, impune un set de competențe cadrelor didactice universitare care prin esența profesiei au menirea de a forma viitori specialiști. În acest context, competențele transversale *creativitatea, antreprenoriatul, inventivitatea, abilitatea de implementare, gândirea reflexivă și luarea deciziilor rezonabile* se integrează în domeniul *gândirea critică și inovativă* (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2018a, p. 124), clasificate de UNESCO în *Cadrul global al domeniilor de învățare* (2015).

Multe definiții actuale ale gândirii critice reflectă gândirea reflexivă, cu accent pus pe cunoaștere (Fisher, 2011).

Pornind de la această premisă, prezentăm câteva definiții ale *gândirii critice*.

Gândirea critică reprezintă un sistem de judecăți referitor la analiza obiectelor și fenomenelor, din care rezultă formularea de concluzii, emiterea de idei, interpretări și aplicarea acestora în situații concrete și rezolvarea de probleme (Бутенко, Ходос, 2002).

Gândirea critică este un proces psihic complex, care cuprinde un ansamblu de dimensiuni exprimate prin „trăsături sau virtuți intelectuale” angajate cognitiv, rațional, reflexiv, la nivel de:

- integritate intelectuală: autonomie intelectuală, empatie intelectuală (cu deschidere spre empatia motivațională și empatia afectivă);
- calități cognitive: raționale, reflexive;
- calități noncognitive: motivaționale, afective, caracteriale, exprimate în termeni de încredere și perseverență intelectuală, imparțialitate în luarea deciziilor intelectuale (adaptat Cristea, 2016, p. 54).

Cartaleanu T. ș.a., adaptând definiția lui Temple C. ș.a., afirmă că „gândirea critică este un proces de integrare creativă a ideilor și resurselor, de reconceptualizare a ideilor și informațiilor, orientat de obicei, spre atingerea anumitor obiective” (Temple, 2003). Prin urmare, a gândi critic înseamnă a achiziționa idei, a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, a construi argumente care să le sprijine și să le dea consistență; a defini propria atitudine în baza acestora.

În același context, *Fundația americană pentru gândire critică* consideră că gândirea critică este: „...mod de gândire despre un subiect, conținut sau problemă, în care gânditorul îmbunătățește calitatea gândirii sale prin analiză, evaluare și restructurare” (Paul, Elder, 2008).

Conform lui Nicu Ad. (2004, p. 18), gândirea critică este o abilitate cognitivă de ordin superior, care presupune autonomie intelectuală, flexibilitate și un anumit grad de scepticism constructiv. Aceasta este în strânsă relație cu gândirea analitică (permite cercetarea sensului, a structurii în interiorul unei situații), cu gândirea creativă (evidențiază existența mai multor posibilități) și cu metacogniția (permite să luăm cunoștință, să controlăm și să evaluăm propriul proces de gândire).

Flueraș V. (2005, p. 47) afirmă: „Gândirea critică reprezintă o judecată intenționată, autoreglatoare, care rezultă în interpretare, analiză, evaluare și inferență, precum și explicarea considerațiilor evidente, conceptuale, metodologice, contextuale, sub aspectul criteriilor pe care se bazează judecata. Gândirea critică este un instrument de cercetare și de interogare. Persoana ce manifestă gândire critică este, în mod obișnuit, bine informată, încrezătoare în raționamentele proprii, flexibilă, corectă în evaluare, onestă în ceea ce privește dificultățile proprii, prudentă în elaborarea judecăților, deschisă spre regândirea afirmațiilor, ordonată în complexitatea situațiilor, capabilă de a culege informații relevante, moderată în selecția criteriilor, persistentă în obținerea rezultatelor, care sunt precise în ceea ce privește subiectul și situațiile evaluate”.

Ennis R. H. (1996) spune despre gândirea critică că „este un tip de gândire rezonabil și reflexiv, orientat spre luarea de decizii în privința unor convingeri și comportamente”.

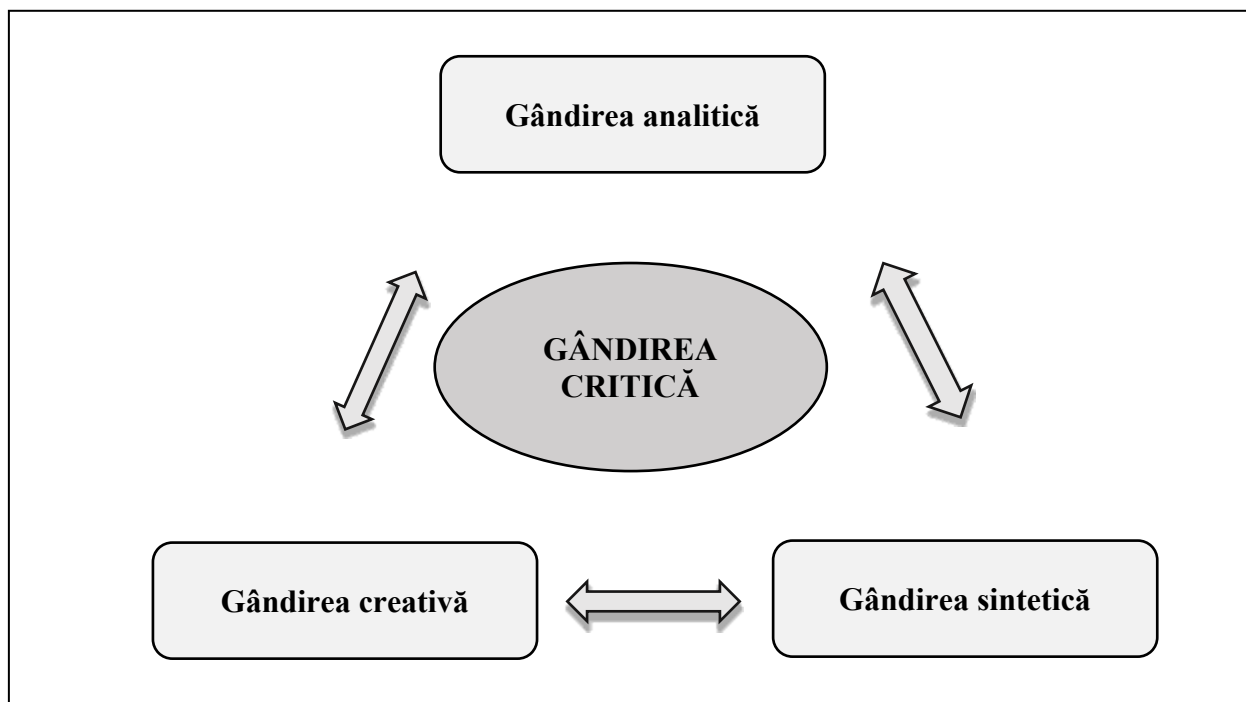
Dewey J. subliniază că ceea ce caracterizează esențial gândirea critică este faptul de a pune lucrurile la îndoială și refuzul de a face concluzii pripite, în favoarea unor cercetări mintale îndelungate (1972). În opinia lui, acest mod de gândire necesită reflecție profundă și examinarea unei probleme cu prudență.

În literatura de specialitate se menționează că gândirea critică este un produs al metacogniției (Halpern, 1998, pp. 452- 453).

Reieșind din definiția lui Halpern D. F. oferită gândirii critice, vom scoate în evidență în continuare conceptul de metacogniție prin prisma gândirii critice.

Potrivit lui Anderson N. J. (2002), metacogniția reprezintă „abilitatea de a reflecta asupra a ceea ce faci sau nu faci și asupra a ceea ce știi sau nu știi, ducând la reflectarea critică și evaluarea gândirii”. După Koriat A. (2007, p. 287), metacogniția se referă la „ceea ce oamenii știu despre cogniție, în general și despre propriile procese cognitive și mnezice, în particular, precum și la modalitatea în care ei utilizează aceste cunoștințe pentru a-și regla propriile procese informaționale și comportamentul”. Semerari A. ș. a. (2012, p. 891) definesc metacogniția drept „un set larg de abilități cognitive și afective care le permit indivizilor să identifice propriile stările mentale și pe cele ale celorlalți și să emită judecăți despre ele”.

Pornind de la aceste accepțiuni, *gândirea critică* reprezintă un proces cognitiv superior al omului, care înglobează un ansamblu de componente, dintre care *gândirea analitică*, *gândirea sintetică*, *gândirea creativă* (Figura 2.1.).



**Figura 2.1. Abordarea tridimensională a gândirii critice
(Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115)**

În procesul de instruire, aceste tipuri de gândire se dezvoltă eficient în situația studierii informațiilor noi.

Gândirea analitică este un proces complex de cogniție, care presupune separarea abstractă a unui întreg în părțile sale constitutive cu scopul de a studia particularitățile componentele și relațiile lor (De Landsheer, 1979, p. 80).

Stenberg R. definește gândirea analitică drept „Capacitatea de a identifica, stoca și transfera informația în vederea luării deciziilor, rezolvării problemelor, elaborării planurilor de acțiune” (Stenberg, 1997).

Actul cognitiv al gândirii analitice este analiza. Acest proces implică un șir de operații: identificarea detaliilor/aspectelor unei situații/unui subiect/unei probleme; stabilirea datelor/informației esențiale pentru rezolvarea problemei și identificarea soluțiilor rezonabile pentru rezolvarea problemei.

Gândirea sintetică este un proces complex de cogniție care presupune înțelegerea întregului bazată pe identificarea interrelațiilor structurale și funcționale dintre părțile componente ale sistemului (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115).

Actul cognitiv al gândirii sintetice este sinteza, care include un șir de operații: perceperea obiectelor/elementelor ca parte componentă a unui sistem; explicarea relaționării logice a

componentelor sistemului, precum și corelarea legităților de bază ale sistemului studiat cu noi și diverse condiții pentru a crea ceva nou (De Landsheer, 1979, p. 80).

Gândirea creativă reprezintă un proces complex de cogniție, care presupune abordarea imaginativă, inventivă și flexibilă a situațiilor de problemă, prin generarea unor idei noi, originale și valoroase (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115).

Gândirea creativă este capacitatea esențială a persoanei, rezultată din activitatea conjugată a tuturor funcțiilor sale psihice (intelectuale, afective, volitive), conștiente și inconștiente, înnăscute și dobândite de ordin biologic, psihofiziologic și social, implicată în producerea ideilor noi, originale și valoroase (Furdui, 2018, p. 9).

Actul cognitiv al gândirii creative este creativitatea. Gândirea creativă include un ansamblu de operații: identificarea soluțiilor optime de rezolvare a problemelor din diverse domenii; rezolvarea problemelor într-un mod relevant și unic; crearea unor idei sau concepte noi, și asocieri noi între ideile, cunoștințele sau conceptele existente.

O altă viziune, scoate în evidență faptul că gândirea critică reprezintă o *aptitudine cognitivă superioară* a omului, care înglobează un ansamblu conex din șase operații logice, inerente dezvoltării gândirii critice (Figura 2.2.).

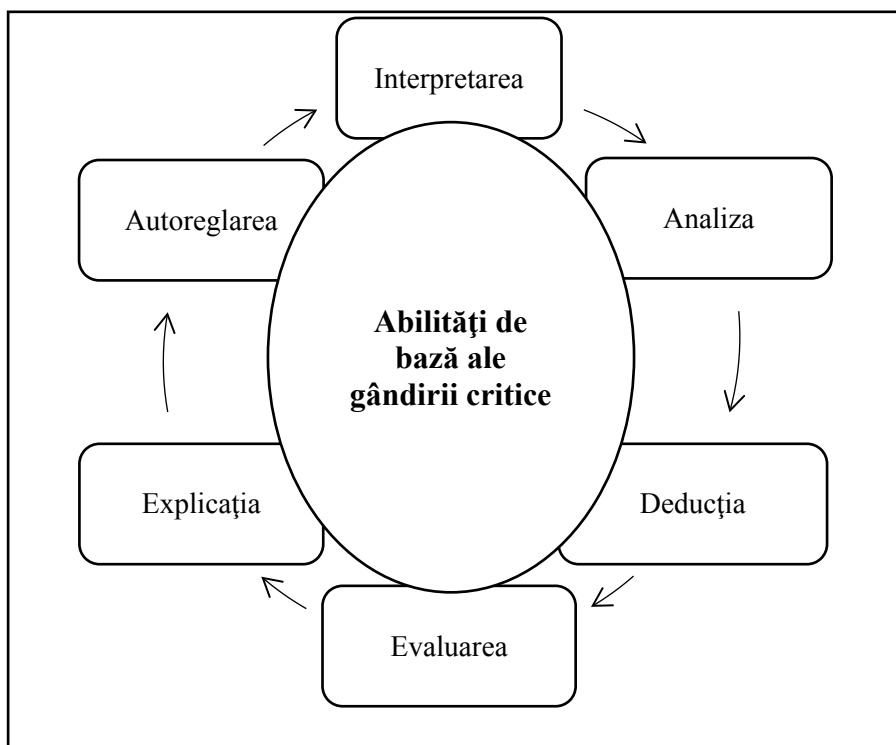


Figura 2.2. Operațiile logice inerente dezvoltării gândirii critice
(adaptat APA Delphi, 1990)

- *Interpretarea* este abilitatea de a înțelege și de a exprima semnificația unor experiențe, situații, date, evenimente, judecăți, convenții, credințe, reguli, proceduri sau criterii. Interpretarea include sub-abilitățile de clasificare, decodificare și clarificare a sensului (adaptat APA Delphi, 1990).

- *Analiza* reprezintă capacitatea de a descompune o informație în ideile ei constitutive și identificarea particularităților fiecărei idei. În literatura de specialitate, se precizează faptul că a analiza înseamnă a stabili inferențialul (deductibilul) din declarații, întrebări, concepte, descrieri sau alte forme de expunere, destinate să exprime judecăți, experiențe, motive, informații, opinii (adaptat APA Delphi, 1990).

- *Deducția* reflectă operația mentală, raționamentul, prin care se identifică ideile necesare pentru a formula concluzii rezonabile, ipoteze; prin care se deduc consecințele ce reies din date, declarații, judecăți, opinii, convingeri etc. (adaptat APA Delphi, 1990).

- *Evaluarea*. Specialiștii în domeniu definesc evaluarea cu sensul de apreciere a credibilității sau valorii de adevăr conferită unor idei, fenomene, în baza unor standarde, criterii de referință.

- *Explicația* se referă la capacitatea persoanei de a prezenta într-un mod coerent și persuasiv ideile esențiale ale unei informații. Explicația include sub-abilitățile de descriere, justificare, recomandare și expunere adecvată.

- *Autoreglarea* presupune abilitatea de monitorizare și evaluare a propriilor judecăți, în care implicăm îndoiala, proces prin care urmează să confirmăm sau să corectăm mai apoi aceste judecăți. Cele două abilități ale autoreglării gândirii sunt autoexaminarea și autocorecția (adaptat APA Delphi, 1990).

Sintetizând esența operațiilor logice reflectate în figura 2.2, conchidem că gândirea critică este un proces mental complex, manifestat prin judecată reflexivă.

Prin urmare, gândirea critică este în contradicție cu operații elementare de gândire (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2018a, pp. 124-125):

- achiziționarea și stocarea mecanică a informației, aceasta implicând un demers cognitiv de prelucrare a informației;
- posedarea unui set de abilități, gândirea critică implicând de fapt, utilizarea continuă a acestora;
- utilizarea simplistă a acestor abilități, gândirea critică implicând operații de intervenție și autocorectare a propriilor judecăți pentru obținerea unor rezultate pozitive.

În acest context este relevant de adăugat afirmația autoarei Halpern D. F. (2006, pp. 1-14), precum că o componentă esențială a gândirii critice este chiar procesul de pregătire pentru

dobândirea gândirii critice și alte calități, inerente unui gânditor critic: (a) flexibilitate, (b) perseverență, (c) disponibilitate de a corecta greșelile, (d) deschidere către căutarea soluțiilor de compromis.

Potrivit autorilor Paul R. și Elder L. (2010), gândirea critică denotă un set de funcții: autodirijare, autodisciplinare, automonitorizare și autoreglare. Aceasta implică abilități eficiente de comunicare, rezolvare a problemelor și angajamentul de a depăși egocentrismul și sociocentrismul înăscut.

Pe baza celor expuse mai sus, determinăm caracteristicile cadrului didactic universitar în contextul gândirii critice.

- *Flexibilitatea în gândire*

Conform psihologului american Guilford J. P. (1967) flexibilitatea este una din proprietățile distincte ale gândirii divergente, ceea ce presupune ușurința de adaptare la condiții noi, „...s-au schimbat condițiile problemei, s-a schimbat situația, se schimbă corespunzător și strategiile, și metodele de rezolvare”.

- *Reflecția*

Reflecția personală reflectă un spirit activ și critic-constructiv și presupune concentrare interioară, precum și focalizarea și acțiunea gândirii asupra unei idei, a unui obiect, a unui subiect, a unei probleme, a unui eveniment etc. și, derularea unui dialog interiorizat în legătură cu acestea, comunicare cu sinele, cu propria lume interioară și cu propriul univers (Semionov-Focșa, 2010, p. 210).

Numindu-o „reflecție interioară și abstractă”, Piaget J. (1972, p. 65) arată că ea reprezintă o metodă de învățare activă și cu mare valoare euristică, iar Cerghit I. (2006, p. 191) condensează în câteva cuvinte importanța sa deosebită pentru dezvoltarea cognitivă și metacognitivă a individului, pentru generarea de noi structuri operatorii și cognitive: „Construcțiile deliberate ale gândirii și imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. Fără reflecție, nu există cunoaștere, elaborare, creație”.

Reflecția personală, la nivelul dialogului și limbajului intern, este „strâns legată de inteligența și puterea de anticipație, de posibilitățile de abstractizare și de creație, de esența umanului” afirmă Cerghit I. (2006, p. 190).

- *Disponibilitatea de a asuma greșelile*

Prin disponibilitatea de asumare a greșelilor avem în vedere capacitatea persoanei de a conștientiza greșelile proprii și de a se angaja în corectarea lor. Conform lui Albu G. (2017, p. 356), această capacitate este strâns legată de curaj. În acest context, în lucrarea *Introducere într-o pedagogie a curajului*, autorul îndeamnă: „... să fim critici, autocritici, constructori de variante/alternative, de posibilități, oportunități; să ne asumăm responsabilitatea ideilor,

deciziilor, poziției, faptelor și comportamentelor noastre; să ne respectăm semenul; să dăm mai multă șansă vieții oamenilor, mai multă profunzime cunoașterii lor”.

Din această perspectivă, curajul semnifică: „... îndrăzneala de a fi noi înșine, dar și de a-l însoți pe cel de lângă noi pe calea împlinirii sale, învingându-ne pornirea egocentrică; a spune lucrurilor pe nume, astfel evitând capcanele lucrurilor nespuse, care nu fac decât să mărească neînțelegerile etc.” (Albu, 2017, p. 362).

- *Autodirijarea*

Autodirijarea (bazată, de fapt, pe autoorganizare) se exprimă cel mai bine în raport cu învățarea. În acest context, este oportun să ne expunem privind învățarea autodirijată (*self-directed learning, selbstgesteuertes Lernen*), care este procesul în/prin care individul (Siebert, 2001): are inițiativa învățării; stabilește propriile nevoi de învățare (cu sau fără ajutorul altora); își formulează scopurile, obiectivele; identifică resursele umane și materiale necesare învățării; alege și aplică strategii potrivite/adekvate de învățare și evaluează propriile rezultate.

Reieșind din cele expuse, autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional, care se axează pe autoorganizare și autoevaluare.

- *Autodisciplinarea*

În context actual, autodisciplina este considerată o *meta-competență*, care ne permite să ne dezvoltăm abilitățile (Miclea, 2018). În sens larg, autodisciplina înseamnă că ai niște scopuri și îți organizezi viața în funcție de ele, nu în funcție de stimulii imediați, care sunt în jur. Orice performanță se bazează pe un mod de organizare a vieții.

- *Automonitorizarea*

Automonitorizarea desemnează procesul de observare cu acordare conștientă a atenției unor aspecte specifice propriului comportament, precum și impactului produs de acesta, recomandabil cu înregistrarea stării de fapt depistate. Automonitorizarea survine ca răspuns la nevoile/solicitățile interne sau externe și asigură un feedback important asupra propriului comportament, care ghidează ulterior acțiunile executive ale individului (Butler, Winne, 1995).

Automonitorizarea le menține persoanelor activă, conștientă și orientată implicarea, prin efortul lor de a se asigura că și-au stabilit anumite scopuri și că utilizează strategiile potrivite realizării acestora (adaptat Semionov, 2011, p. 78).

- *Autoreglarea*

Din punct de vedere psihologic, autoreglarea exprimă capacitatea persoanei de a depăși obstacolele, care apar în calea realizării scopului activității (Semionov- Focșa, 2010, p. 23).

După Конопкин О.А., Осницкий А.К. (2003) și Моросанова В.И. (2006), autoreglarea se manifestă în situațiile când subiectul se confruntă cu nevoia de a face o alegere a modalităților în care să-și realizeze activitatea, pentru a fi în concordanță cu scopurile propuse, cu

particularitățile individuale ca subiect al activității. În acest caz, omul cercetează el însuși situația, își programează activitatea și tot el controlează și corectează rezultatele.

Prin urmare, autoreglarea este un proces prin care se „verifică efectele acțiunilor realizate și aplică informații corespunzătoare cu scopul perfecționării și optimizării viitoarelor acțiuni” (Golu, 1993).

Un rol esențial în dezvoltarea inteligenței spirituale a cadrului didactic universitar îi revine *gândirii critice existențiale*.

Existențialismul a fost conceptualizat de către filosofi Husserl E. și Heidegger M. și dezvoltat mai târziu de către Sartre J. P, drept curent filozofic care pune accentul pe existența individuală, libertate și alegere. Conform acestei doctrine, oamenii își definesc propriul sens în viață și iau decizii raționale în pofida existenței (lor) într-un univers irațional. Acest curent se concentrează pe problema existenței umane (Sartre, 1996).

Pornind de la aceste aspecte, confirmăm ideea autorilor King D. B. și DeCicco T. L. (2009, p. 70), care enunță gândirea critică existențială drept dimensiune a inteligenței spirituale, care implică capacitatea de a contempla critic sensul, semnificația vieții și alte probleme existențiale sau metafizice (de exemplu: realitatea, universul, spațiul, timpul).

Koenig H. G. ș.a. (2000) susțin că gândirea critică existențială reprezintă „căutare pentru înțelegerea răspunsurilor”.

În literatura de specialitate, identificăm 12 teme principale ale gândirii existențialiste (Mounier, 1962). Expunem șase din aceste teme, care sprijină epistemologic conceptul de gândire critică existențială, reflectate în primul capitol al prezentei lucrări. Extrapolând esența acestor teme la dezvoltarea *gândirii critice existențiale*, evidențiem următoarele ***caracteristici ale cadrului didactic universitar***.

- ***Integritatea***

În sens larg, integritatea constituie un principiu al eticii, care prevede respectul pentru viața privată a individului, condiția sa de a avea o viață demnă, pe plan mental și fizic, asupra căreia nu trebuie să se intervină din afară. Acesta vizează protecția indivizilor în raport cu stocarea publică de date personale, dreptul la viață etc. (Gruber, 2019, p. 5).

În sens îngust, integritatea se referă la calitățile, trăirile persoanei și aplicarea convingerilor, fără discrepanțe între afirmații și exemplul trăirii personale; reflectă acțiuni consecvente, conform sistemului de valori ale unei persoane, precum și raportate la principii și așteptări care pot fi verificate prin rezultate.

În context educațional, integritatea este o valoare imperativă cadrelor didactice.

În această ordine de idei, Goraș-Postică V. și Draguța O. în *Pledoarii pentru instituirea culturii integrității în agajarea și promovarea cadrelor didactice* (2020, p. 14), pledează pentru

promovarea culturii managementului integrității în școli, exprimată prin sporirea transparenței proceselor școlare, etica și integritatea în evaluarea școlii, consolidarea sistemelor de management intern și de asigurare a calității etc.

- ***Implicarea***

Implicarea vizează o componentă a competenței interpersonale, care presupune capacitatea de a fi cooperant și de a acționa într-o manieră responsabilă, respectând regulile sociale. Implicarea scoate în evidență responsabilitatea socială și angajamentul (adaptat Steven, Howard, 2003, p. 128).

Angajamentul presupune că obligațiile asumate de profesor trebuie să fie respectate, cel puțin pentru o perioadă, indiferent de modificarea circumstanțelor (Brown, 1996). Angajamentul este diferit de un contract, o înțelegere de schimb prin care o persoană oferă ceva (de exemplu, muncă și sprijin) în schimbul a altceva (de exemplu, salariu și promovare). Astfel, un cadru didactic care manifestă un nivel înalt de angajament va continua să muncească pentru atingerea obiectivelor instituției de învățământ chiar și atunci când creșterile salariale sau șansele de promovare sunt reduse.

Shwu-ru L. și Ching-yu Ch. (2008), identifică șase trăsături ale angajamentului organizațional: implică atașament față de organizație și scopurile acesteia; se exprimă prin procese interactive; implică acceptarea organizației și a scopurilor acesteia; presupune dorința de a contribui la succesul organizației și la atingerea scopurilor acesteia; reflectă o atitudine față de organizație și scopurile acesteia; este contextual (limitat la un anumit spațiu și la o anumită perioadă).

Conform altei surse, *angajamentul cadrului didactic* include următoarele tipuri de angajamente (Crosswell, Elliott, 2004) față de: instituție, studenți, continuarea carierei, conținutul disciplinei și profesie.

- ***Conștiința de sine***

Conștiința de sine reprezintă înțelegerea, conștientizarea și aprecierea de către om a gândurilor sale, a sentimentelor, a motivelor de conduită, a intereselor, idealurilor, a acțiunilor sale, a statutului său social etc. Conștiința de sine este caracteristică nu numai pentru individ, dar și pentru societate, clase, grupuri sociale, etnii atunci, când aceștia sunt conștienți de rolul lor în cadrul relațiilor sociale, de interesele și idealurile comune. Prin conștiința de sine omul își determină locul său în succesiunea evenimentelor naturale și sociale (Balan, 2008, p. 101).

Steven Dr. J. și Howard E. (2003, p. 53) sunt de părerea că: „conștiința de sine constituie capacitatea de a recunoaște propriile sentimente și a face diferențe dintre ele, de a cunoaște ceea ce simți și ceea ce a cauzat aceste sentimente”.

Conștiința de sine este strâns legată de reflecție, ridicându-se în acest caz până la nivelul de rațiune teoretică. Conștiința de sine se constituie la o anumită etapă de dezvoltare a personalității sub influența modului de viață care cere de la om un autocontrol riguros de faptele sale și responsabilitate deplină pentru ele (Balan, 2008, p. 101).

- ***Alegerea***

Alegerea ca și dimensiune valorică a gândirii critice existențiale determină dezvoltarea și autoactualizarea individualității.

În contextul cercetării de față, alegerea este în strânsă legătură cu capacitatea de luare a deciziilor. Decizia reprezintă rezultatul unor activități conștiente de alegere a unei direcții de acțiune și angajării în aceasta, fapt care implică, de obicei alocarea unor resurse. Respectiv, decizia rezultă ca urmare a prelucrării unor cunoștințe, aparține unei persoane sau a unui grup de persoane, care dispun de autoritatea necesară și care sunt responsabili pentru folosirea eficientă a resurselor în anumite situații date (Constatin, Stoica-Constantin, 2002, p. 48).

Drucker P. (2008, p. 8) menționează că luarea deciziei nu este altceva decât rezultatul unui tip particular de prelucrare a informațiilor, care constă în elaborarea, alegerea unui plan de acțiuni în vederea creării unui produs.

- ***Relaționarea***

Ca rezultat al analizei opiniilor mai multor cercetători în domeniu, am identificat relaționarea, ca fiind: „o componentă a competenței sociale, relevantă în ansamblul competențelor profesionale, total dependentă de relațiile interpersonale în societate și comportamentele umane” (Cozărescu, Davidescu, 2019, p. 122).

În structura competenței sociale, Marcus S. (1999, p. 21) propune ansamblul de abilități necesare optimizării relaționării interumane: capacitatea de a adopta un rol diferit; capacitatea de a influența ușor un grup, precum și indivizi izolați; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul și cu indivizii separat; capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea; capacitatea de adopta ușor diferite stiluri de conducere.

În lucrarea *Vadecum în pedagogie*, autorul Silistraru N. (2011, p. 174), prezintă în structura competenței sociale patru capacități: comunicare, rezolvare de conflicte, cooperare și creativitate, *relaționarea* fiind, în acest caz, o subcomponentă a uneia din capacitățile enumerate sau reprezentând elemente distincte în fiecare din acestea (comunicare – manifestarea flexibilității în relație cu ceilalți; rezolvare a conflictelor - construirea relațiilor interpersonale; cooperare – stabilirea rolurilor pe care le deține în grup; creativitate - manifestarea potențialului creativ în relație cu alții).

- **Comportamentul „independent de context”**

În contextul lucrării de față, comportamentul *independent de context* este înțeles drept *autonomie* a persoanei.

Autonomia personală semnifică posibilitatea de a alege direcția pe care dorim să o ia acțiunile noastre, în baza faptului că avem discernământ, ne cunoaștem interesele și știm care ne este binele propriu (adaptat Bulgaru, 2018, p. 199).

Termenul „autonomie” este folosit și ca autodeterminare, autoguvernare, însemnând capacitatea de a-ți fi propriu legiuitor. Acceptarea autonomiei trebuie să aibă caracter universal. Or, autonomia presupune recunoașterea faptului că orice persoană are libertatea de a alege, că orice persoană este moral valoroasă. Există însă și situații care îndreptățesc restrângerea autonomiei/ autodeterminării: când persoana încearcă să-și facă ceva rău sau când persoana ar putea să facă rău altor persoane (adaptat Bulgaru, 2018, p. 199) .

În *Regatul Scopurilor în Sine*, imaginat de Kant I., fiecare individ este în același timp sursă de legi și supus legilor, *fiecare este ființă autonomă (își dă propria lege) cu condiția că legile sale să respecte autonomia celorlalți*. Astfel, pentru Kant I. autonomia nu înseamnă numai voința liberă, dar și a ține cont de statutul moral similar al celorlalți. Libertatea omului presupune că el este capabil de autodeterminare în acord cu principiile datoriei (apud O’neil, 2006, pp. 205-214; Singer, 2006, pp. 101-103).

Prin urmare, definirea autonomiei personale implică abordarea ei ca trăsătură de personalitate (Ryan, 2001), precum și capacitate de auto-guvernare psihologică, morală și socială, capacitate decizională în lumina valorilor personale privind opțiunile adecvate și consecințe asumate, libertatea de a conduce propria existență adecvat dorințelor și valorilor proprii (Faiciuc, 2004).

Rogers C. (1980) crede că oamenii sunt dotați de la naștere cu tendința de autoactualizare, de dezvoltare a tuturor abilităților și potențialurilor, de la cele strict biologice până la cele mai sofisticate aspecte psihologice ale ființei umane, în care se includ și aspectele cognitive. După Rogers C. (2003) caracteristicile persoanei autoactualizate sunt: *a)* conștientizarea tuturor experiențelor, *b)* tendința sau abilitatea de a trăi complet și plenar în orice moment, *c)* încrederea în propriul organism sau în trăirea proprie și nu în judecățile altora sau în codul social, *d)* sentimentul libertății.

Reieșind din cele expuse mai sus, stabilim **autoedificarea** drept **caracteristică a cadrului didactic universitar**.

În literatura de specialitate, autoedificarea este reflectată prin prisma devenirii ființei umane sau a dezvoltării personale.

Astfel, dezvoltarea personală după Rogers C. (1995) este un proces de dezvoltare internă, autoactualizare, în timpul căreia persoana își deschide propriile resurse prin care se poate realiza maximal; reprezintă procesul armoniei între „eul – real” și „eul – ideal”, fiind condus de motivația personală și chemarea internă; reprezintă acele modificări ce sintetizează o persoană pozitivă.

Mitrofan I., în abordarea conceptului de dezvoltare personală se axează pe fundamente originale inovatoare ale psihoterapiei experimentale: „Dezvoltarea personală, acoperă o sferă mai largă de beneficiari, motivați să se autodepășească sau să-și împlinească viața performând în relațiile lor cu sine și cu alții, cu cariera sau mediul. În zilele noastre, dezvoltarea personală a devenit condiția necesară a prezervării sănătății, competenței și bunăstării în majoritatea domeniilor vieții” (adaptat Mitrofan, 2008, p. 12).

Conchidem că *autoedificarea sinelui* este un proces continuu de actualizare a potențialului care conduce la devenirea ființei umane.

În acest context, se evidențiază un ansamblu de principii ce reflectă repere generale ale activității profesionale, ale comportamentului profesional al cadrului didactic universitar:

- *Principiul neputinței rațiunii*
- *Principiul autoactualizării*
- *Principiul angajamentului*
- *Principiul axării pe celălalt*

Pe baza acestor principii cadrul didactic își fundamentează demersul educațional (Tabelul 2.1.).

Tabelul 2.1. Cadrul metodologic de dezvoltare a SQ prin prisma principiilor privind gândirea critică existențială (GCE)

Principiul	Principiul neputinței rațiunii
Esența principiului reflectată în demersul educațional	<i>Principiul neputinței rațiunii</i> reflectă necesitatea de valorificare a personalității integre, adică, nu numai prin prisma aspectului cognitiv, dar și spiritual (Butnari, Bîrnaz, 2020c).
Dovezi	➤ Gardner H., psiholog american, demonstrează prin prisma Teoriei inteligențelor multiple că inteligența nu este univocă, ci multiplă, fiind necesară stimularea tuturor formelor de inteligență, printre care inteligența spirituală, pentru a dezvolta întreg potențialul unei persoane (1983). ➤ Holder M. D., Coleman B. și Wallace J., profesori la

	Universitatea din Columbia au publicat în <i>Journal of Happiness Studies</i> (2008) un studiu exhaustiv despre relația dintre spiritualitate și fericire la copii. Cercetătorii au ajuns la concluzia conform căreia dimensiunea spirituală a copiilor este un factor decisiv în ceea ce privește fericirea lor (dezvoltarea sentimentului de trăire cu sens, comportamentului prosocial, calității relațiilor interpersonale etc.).
Aspecte metodologice de proiectare a demersului educațional pe baza principiului neputinței rațiunii	Contextul de învățare organizat pentru realizarea principiului neputinței rațiunii implică activități de comunicare interioară, de simulare a situațiilor problemă (jocuri de rol), de observație independentă, proiecte de cercetare, axate pe dezbatere etc. Sarcinile de învățare propuse studenților, în contextul acestui principiu, trebuie să fie bazate pe activități care să stimuleze/dezvolte atât procesele de cogniție, cât și procesele afective/spirituale. Astfel de sarcini sunt de tipul explorare, problematizare, dramatizare, descoperire, simulare, modelare.
Exemple	Ciclul I Licență, specialitatea Psihopedagogie, anul I Disciplina Noile educații <i>Modulul 2. NOILE EDUCAȚII</i> <i>Tema 4. Educația pentru toleranță</i> Studenților li se propune să citească <i>art 1. Semnificația toleranței din Declarația Principiilor Toleranței</i> (16 noiembrie 1995) și să rezolve sarcinile adiacente. Fragment din <i>Declarația Principiilor Toleranței</i> (16 noiembrie 1995), <i>art 1. Semnificația toleranței</i>: Toleranța este respectul, acceptarea și aprecierea bogăției și diversității culturilor lumii noastre, felurilor noastre de expresie și manierelor de exprimare a calității noastre de ființe umane. Ea este încurajată prin cunoașterea, deschiderea spiritului, comunicație și libertatea gândirii, conștiinței și credinței [...]. Toleranța nu e nici concesie, nici condescendență ori indulgență. Toleranța este, mai ales, o atitudine activă generată de recunoașterea drepturilor universale ale persoanei umane și libertăților fundamentale ale altora

	[...]. În conformitate cu respectarea drepturilor omului, a practica toleranța nu înseamnă nici a tolera nedreptatea socială, nici a renunța la propriile convingeri, nici a face concesii în aceasta privință. Ea semnifică acceptarea faptului că ființele umane, care se caracterizează natural prin diversitatea aspectului lor fizic, prin situația lor, felul de exprimare, comportamente și prin valorile lor, au dreptul de a trăi în pace și de a fi cele care sunt. Ea semnifică, de asemenea, că nimeni nu trebuie să-și impună propriile opinii altuia. <i>Sarcini didactice</i> (adaptat Butnari, 2017a, pp. 55-56): 1. Enumerați în baza <i>art 1. Semnificația toleranței</i> din <i>Declarația Principiilor Toleranței</i> trăsăturile persoanei tolerante. <i>(Sarcină ce implică aspectul cognitiv)</i> 2. Rezolvați următoarea situație de problemă: - Sunteți diriginte la o clasă de a VII-a. În clasa dvs a venit un elev nou cu CES. În scurt timp, observați că acest elev este marginalizat de către colegii de clasă. Notați cel puțin trei modalități de incluziune a acestui elev. <i>(Sarcină ce implică aspectele cognitiv și afectiv/ spiritual)</i> 3. Scrieți răspunsuri la următoarele întrebări: - Ce trăsături mă recomandă drept o persoană tolerantă? - Ce trăsături nu mă recomandă drept o persoană tolerantă? - Cum aş putea să-mi dezvolt toleranța? <i>(Sarcină ce implică aspectele cognitiv și afectiv/ spiritual)</i>
Principiul	Principiul autoactualizării
Esența principiului reflectată în demersul educațional	<i>Principiul autoactualizării</i> presupune ca profesorul să creeze situații educaționale favorabile dezvoltării plenare a potențialului educabilului corespunzătoare cerințelor actuale timpului (Butnari, Bîrnaz, 2020c).
Dovezi	➤ Frankl V., profesor de neurologie și psihiatrie la <i>University of Vienna Medical School</i> , fondatorul logoterapiei existențialiste, evidențiază căutarea unui sens ca motivație principală a vieții umane prin prisma căreia are loc dezvoltarea integră (2018b). Iar, Zohar D. și Marshall I., cercetători britanici care dezvoltă

	conceptul de SQ, demonstrează că motivațiile pe care oamenii țin să le acorde propriei vieți și care le determină dezvoltarea nu țin doar de rațiune și nici nu sunt pur afective, ci au conotație spirituală (2011, p. 36). ➤ Pâslaru Vl., cercetător și profesor recunoscut din Republica Moldova, referindu-se la sistemul național de învățământ, afirmă că acesta: „... nu conține nici o disciplină care să-i învețe pe educați să gândească, toate disciplinele școlare având caracter informativ reproductiv” (2015, pp. 41 – 44). Pornind de la această constatare, evidențiem afirmația cercetătorului Rudic Gh. privind necesitatea dezvoltării SQ în context actual: „Discipolii să se învețe a lucra cu rațiunea, să se orienteze spre sfera imaterială, modurile, formele, metodele de gândire, spre viziunea lumii dinăuntru (2015, p. 6).
Aspecte metodologice de proiectare a demersului educațional pe baza principiului autoactualizării	Contextul de învățare organizat pentru realizarea principiului autoactualizării înglobează activități bazate pe autoobservație și autorefecție, pe învățare prin descoperire și experiență, de simulare a situațiilor problemă (jocuri de rol), proiecte de cercetare etc. Sarcinile de învățare propuse studenților, în contextul acestui principiu, trebuie să implice atât activități individuale, pentru a-i permite studentului de a gândi și a acționa independent, cât și activități de lucru în echipă pentru a încuraja diverse roluri/ responsabilități, precum și interacțiunea intelectuală, afectivă și axiologică. Astfel de sarcini sunt de tipul analiză, sinteză, explorare, problematizare, descoperire, simulare, modelare.
Exemple	Ciclul II Masterat, specialitatea Formarea formatorilor, anul I Disciplina Metodologia formării adulților <i>Modulul 5. Proiectarea și desfășurarea activității de formare</i> <i>Sarcini didactice</i> (Chicu (coord.), Bîrnaz ș.a., 2020, p. 232): 1. Scrieți definiția pentru sintagma <i>proiectarea instruirii</i>. <i>(Sarcină ce implică aspectul cognitiv)</i> 2. Elaborați un proiect de instruire pentru o etapă (la dorință) din tema „Desfășurarea instruirii”, având un grup de formatori în

devenire.

3. Realizați activitatea de training pe baza proiectului elaborat.
4. Elaborați o listă de criterii de evaluare a activității de training realizată.

(Sarcini ce implică aspectele cognitiv și afectiv/ spiritual)

Studentilor li se propune să analizeze proiectul de instruire, desfășurarea instruirii și criteriile de evaluare a activității de training realizată de coleg/ colegă (sarcinile didactice 2, 3 și 4) și să răspundă la următoarele *întrebări pentru reflecție* (Chicu (coord.), **Bîrnaz ș.a.**, 2020, p. 232):

- a) Considerați proiectul de instruire elaborat de colegul/ colega dvs unul bun? Dacă *da*, atunci de ce? Dacă *nu*, atunci cum argumentați?
- b) Cum se referă profesionalismul formatorului (care a desfășurat activitatea de instruire) la informația pe care ați citit-o dvs referitor la desfășurarea activității de training? Este în acord sau contestă acea informație?
- c) V-ați axat pe anumite repere în elaborarea criteriilor de evaluare a activității de training? Dacă da, atunci descrieți aceste repere.

(Sarcini ce implică aspectele cognitiv și afectiv/ spiritual)

Ciclul I Licență, specialitatea Psihopedagogie, anul I

Disciplina Noile educații

Modulul 2. NOILE EDUCAȚII

Tema 1. Educația pentru pace și cooperare

Sarcină didactică (adaptat Butnari, 2017a, p. 30):

1. Notați câte o acțiune pentru fiecare dimensiune de mai jos, cu scopul menținerii/ dezvoltării relației armonioase:

Dimensiune	Acțiune
sinele	
familia	
colegii de grupă, prietenii, alți membri ai comunității	
divinitatea	

	<i>(Sarcină ce implică aspectul afectiv/ spiritual)</i>
Principiul	Principiul axării pe celălalt
Esența principiului reflectată în demersul educațional	<i>Principiul axării pe celălalt</i> indică asupra modalităților de organizare a instruirii, cu accent pe învățarea colaborativă (Butnari, Bîrnaz, 2020c).
Dovezi	➤ Gardner H. relevă prin intermediul Teoriei inteligențelor multiple inteligența interpersonală, care implică fundamente epistemologice ale SQ. Cercetătorul pune în lumină faptul că o persoană cu acest tip de inteligență are o abilitate specială în ceea ce privește relațiile sociale, stabilește relații empatice cu semenii săi, ceea ce este util pentru crearea de proiecte în echipă și asigurarea coeziunii grupurilor (1983). ➤ Buzan T., în lucrarea <i>The Power of Spiritual Intelligence</i> (2001), ne asigură că, dezvoltând acest tip de inteligență, putem să intrăm mai profund în legătură cu cei care ne înconjoară și să dezvoltăm o atitudine solidară. ➤ În viziunea filozofului Torralba F.: „... deschiderea spre ceilalți [...] se datorează inteligenței spirituale, care ne face capabili de a crea o conexiune cu interiorul celorlalți” (2012).
Aspecte metodologice de proiectare a demersului educațional pe baza principiului axării pe celălalt	Contextul de învățare organizat pentru realizarea principiului axării pe celălalt implică activități de simulare a situațiilor problemă (jocuri de rol, dezbateri), proiecte de cercetare etc. Sarcinile de învățare propuse studenților, în contextul acestui principiu, trebuie să fie axate pe activități de lucru în echipă pentru a încuraja cooperarea și sentimentul de suport reciproc. Astfel de sarcini sunt de tipul explorare, problematizare, descoperire, simulare, modelare.
	Ciclul I Licență, specialitatea Psihopedagogie, anul I Disciplina Noile educații <i>Modulul 2. NOILE EDUCAȚII</i> <i>Tema 1. Educația pentru pace și cooperare</i> <i>Sarcină didactică</i> (Butnari, 2017a, p. 31):

Exemple	1. Notați esența unui conflict social pe care-l cunoașteți. Analizați acest conflict în baza metodei PICIVIR (Probleme, Întrebări, Cuvinte-cheie, Ipoteze, Verificare, Interpretări, Reflecții). Metoda PICIVIR ➡ Se formează echipe din câte 4 studenți. ➡ Se notează un conflict social cunoscut. ➡ Se identifică soluții pentru depășirea acestui conflict. ➡ Se prezintă soluțiile grupului mare și se interpretează frontal soluțiile propuse. <i>Tema 6. Educația pentru tehnologie și progres</i> <i>Sarcină didactică (Butnari, 2017a, p. 73):</i> 1. Notați tot ce cunoașteți despre <i>Educația pentru tehnologie și progres</i> utilizând metoda Graffiti. Metoda Graffiti ➡ Se formează 4-5 grupuri de studenți. ➡ Se propune studenților să noteze pe o foaie toate ideile cu referire la <i>Educația pentru tehnologie și progres</i>, timp de un minut, în mod simultan și fără să discute între ei. ➡ Se realizează schimbul de foi la fiecare minut, astfel încât toate foile să ajungă la fiecare grup, care va completa cu noi idei. ➡ Se propune studenților să citească ideile notate de colegii lor și să formuleze în scris o concluzie. ➡ Se afișează foile și se discută asupra celor scrise. <i>(Sarcini ce implică cooperarea și sentimentul de suport reciproc)</i>
Principiul	Principiul angajamentului
Esența principiului reflectată în demersul educațional	<i>Principiul angajamentului se referă la crearea de către cadru didactic a contextelor educaționale în care formabilii vor fi încurajați să se implice, prin posibilitatea alegerii, luării de decizii și asumării responsabilității în raport cu alegerile făcute și deciziile luate (Butnari, Bîrnaz, 2020c).</i>
	➤ Hétu J. L., profesor emerit la Universitatea din Montreal, se referă la șapte criterii ce exprimă maturitatea spirituală a unei

Dovezi	persoane, printre care: deschiderea spre experiență și asumarea responsabilităților (2001), trăsături relevante în contextul principiului angajamentului. ➤ Greenleaf R. K., fondatorul concepției filozofice moderne privind <i>Servant leadership-ul</i> (conducerea în serviciul celorlalți), conchide că: „Tot ceea ce este necesar pentru a reconstrui comunitatea ca formă de viață viabilă pentru un număr mare de oameni, este luarea de angajamente” (2005).
Aspecte metodologice de proiectare a demersului educațional pe baza principiului angajamentului	Contextul de învățare organizat pentru realizarea principiului angajamentului înglobează activități bazate pe învățare prin descoperire și experiență, de simulare a situațiilor problemă (jocuri de rol), proiecte de cercetare, axate pe dezbateri etc. Sarcinile de învățare propuse studenților, în contextul acestui principiu, e necesar să implice atât activități individuale, pentru a-i permite studentului de a gândi și a decide/ acționa independent, cât și activități de lucru în echipă pentru a încuraja diverse roluri/ responsabilități sociale. Astfel de sarcini sunt de tipul explorare, problematizare, descoperire, simulare, modelare.
Exemple	Ciclul II Masterat, specialitatea Formarea formatorilor, anul I Disciplina Managementul proiectelor și fundraising-ul <i>Modulul 3. Documentul de proiect: cerințe, context și problemă</i> <i>Tema 3.2. Contextul și argumentarea proiectului</i> <i>Sarcini didactice</i> (Chicu (coord.), adaptat Goraș-Postică ș.a., 2020, p. 178): 1. Elaborați o listă de probleme cu care se confruntă instituția sau comunitatea din care faceți parte. Selectați din această listă o problemă absolut prioritară. 2. Scrieți răspunsuri la următoarele întrebări: - De ce problema identificată reprezintă o problemă? - Care este cauza apariției acestei probleme? - A cui este această problemă? - De ce această problemă trebuie rezolvată? - Ce se va întâmpla dacă problema nu va fi soluționată?

	- Ce soluții/ acțiuni propuneți pentru rezolvarea acestei probleme? - Care sunt punctele tari ale soluțiilor/ acțiunilor pe care vi le propuneți? Dar punctele slabe? - Ce oportunități există/ pot exista în rezolvarea problemei? Dar temeri/ bariere posibile? <i>Modulul 6. Fundraising-ul ca provocare pentru formatori</i> <i>Tema 6.3. Tipuri de fundraising și de donatori</i> <i>Sarcină didactică</i> (Chicu (coord.), Goraș-Postică ș.a., 2020, p. 187): 1. Elaborați un anunț persuasiv pentru a fi plasat pe o platformă de fundraising, în vederea colectării de fonduri pentru o activitate de formare a unui grup vulnerabil de adulți. <i>(Sarcini ce implică gândirea independentă și roluri/ responsabilități sociale)</i>
--	---

Delimitări metodologice privind dezvoltarea producerii de sens personal

Producerea de sens personal este a doua dimensiune de bază a inteligenței spirituale, care desemnează capacitatea de a avea un scop în viață și de a construi un sens personal prin prisma acestuia în context fizic și mintal (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2018b, pp. 198-202).

În procesul de cercetare teoretică, am elucidat faptul că *sensul personal* presupune:

- un aspect critic al spiritualității umane (King ș.a., 2001; Koenig ș.a., 2000; Worthington, Sandage, 2001);
- o componentă reflectată în teoriile privind inteligența spirituală (Emmons, 2000; Nasel, 2004; Zohar, Marshall, 2000).

Zohar D. și Marshall I. (2000) susțin că inteligența spirituală ne permite să reconceptualizăm experiențele noastre de viață și să le oferim un sens.

Nasel D. D. (2004, p. 52) scrie: „Inteligența spirituală implică contemplarea sensului simbolic al evenimentelor și circumstanțelor trăite personal, pentru identificarea scopului în viață”.

Emmons R. (2000) crede că spiritualizarea zilnică a propriilor experiențe de viață reprezintă o formă a producerii de sens personal.

Delshad A. ș.a. (2016, p. 26), au observat că inteligența spirituală determină înțelegerea mai amplă a mediului social și un nivel mare de flexibilitate într-un context aflat în schimbare.

După King D. B. (2010), producerea de sens personal reprezintă o capacitate de adaptare eficientă în situații de criză de natură existențială sau spirituală, cât și în problemele legate de sănătatea fizică și psihologică: scăderea simptomelor depresive (Mascaro, Rosen, 2005), diminuarea depresiei și a lipsei de speranță în rândul bolnavilor terminali (Breitbart ș. a., 2000); rezistență crescută la situații de criză etc. Potrivit autorului (King, 2010), această capacitate extrem de necesară reprezintă o componentă viabilă a inteligenței spirituale, fără de care portretul mintalității umane este incomplet.

De problema identificării sensului vieții s-au preocupat Steger M. F. ș. a. (2006). Autorii, fac distincție dintre prezența și căutarea sensului în viață. În acest context, Steger M. F. ș. a. (2006) susțin că prezența sensului în viață reflectă sentimentul că viața are scop, iar căutarea sensului, reflectă interesul însoțit de acțiunea găsirii sensului în viață.

Reker G. T. (1997) subliniază faptul că există o relație fundamentală între *sens* și *scop*. Autorul afirmă că pe lângă proiectarea unui scop zilnic, prin prisma unor evenimente și experiențe trăite, persoana trebuie să fie capabilă, de asemenea, să definească un scop global pentru viața sa, utilizând, în acest sens, surse diverse și creative de producere a sensului personal.

În literatura de specialitate, în special din domeniul psihologiei, identificăm cele mai importante surse ale sensului sau semnificației:

- rolurile sociale (McCall, Simmons, 1966);
- relațiile cu sine și ceilalți;
- activitățile de agrement;
- realizarea personală (Reker, Wong, 1988);
- reminiscența;
- munca (Thompson, 1992);
- satisfacția nevoilor de bază etc.

Conceptul *producere de sens personal* este insuficient studiat din punct de vedere al formării cadrelor didactice.

În acest sens, Papanikolaou K. A. și colaboratorii lui (2016, p. 19), bazându-se pe un program de training destinat formării profesorilor în domeniul *Tehnologii ale învățării*, studiază cadrele didactice în postura de „designer de conținut digital inovator”. În acest caz, producerea de sens personal este reflectată în capacitatea profesorilor de a selecta și combina cele mai potrivite tehnologii pentru dezvoltarea unor competențe legate de relaționarea în grupul de studenți, proiectarea învățării și implicarea studenților în propria învățare într-o manieră constructivă. Prin urmare, acest studiu indică prioritatea valorificării abordărilor pedagogice și

psihologice în producerea de sens personal (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2018b, pp. 198-202).

În acest context, *Teoria inteligențelor multiple*, dezvoltată de Gardner H., este extrem de relevantă. După cum au remarcat Mazzoli S. L. și Campbell R. J. (2016, p. 255), cercetarea realizată de Gardner H. a subliniat natura dezvoltării inteligenței, caracterul său multidimensional și rolul sociopolitic al conceptului de abilitate mentală în sistemele școlare.

Davoudi M. și Chavosh M. (2016, p. 199) indică o relație dintre inteligențele multiple și autoeficacitate. Într-adevăr, inteligența spirituală este un element integrator al strategiilor reușite de învățare în învățământul superior. În acest context, considerăm imperativă crearea situațiilor de învățare bazate pe inteligențele multiple, aspect care oferă posibilitate formabililor de a conștientiza propriile puncte forte și slabe.

Din perspectiva producerii de sens personal este esențial să subliniem argumentele aduse de Torralba F. (2012), care susține că inteligența interpersonală în cele mai avansate faze, ne permite să discernăm intențiile și dorințele altora, să fim empatici, iar inteligența intrapersonală exercitată în mod corespunzător, permite înțelegerea propriilor emoții, gânduri, amintiri, așteptări și dorințe.

Pe baza celor expuse mai sus, determinăm ***caracteristicile cadrului didactic universitar.***

- ***Elaborarea scopurilor în viață***

Orientarea spre proiectarea și realizarea scopurilor este o caracteristică a oamenilor împliniți, indiferent de domeniul de activitate în care sunt încadrați.

Oamenii de știință susțin că nu vom fi în stare să realizăm nici cea mai mică parte din potențialul nostru până nu ne vom învăța să stabilim scopuri clare și să le atingem la fel de ușor ca cele mai simple activități pe care le îndeplinim în fiecare zi. *Când descoperim scopurile, viața noastră se schimbă, devenim integri, stăpâni pe sine, conștienți de situație, împrejurările vieții* (Tracy, 2003; Tracy, 2006).

Prin urmare, scopul ne mobilizează în activitate, ne motivează pentru a activa și a obține rezultatele finale în orice realizăm (Corotchi, Trofăilă, 2020, p. 131).

Mecanismul de dirijare, înaintare a scopurilor depinde de creierul nostru care ghidează cu aceste scopuri și duce la realizarea lor. Având acest mecanism primim permanent semnale despre scop, îi putem corecta traiectoria pentru a obține rezultate înalte. Tot acest mecanism ne ajută să transpunem automat în viață orice scop, obiectiv înaintat, atâta timp cât scopul este clar, iar persoana este suficient de perseverentă pentru a-l urma. Pe de o parte, fiecare tinde să-și realizeze scopurile propuse, pe de altă parte, fiecare din noi suntem acolo unde suntem deoarece așa am decis. Gândurile, acțiunile, comportamentul nostru ne-au adus la starea la care suntem (Carnegie, 2013; Corotchi, Trofăilă, 2019).

Fiecare din noi este înzestrat cu mecanismul succesului, dar și cel al eșecului, care se deosebesc cardinal între ele prin *scopurile înaintate*. Mecanismul eșecului ține de necesitatea asigurării minimului de existență, de o satisfacție imediată și lipsa preocupării de consecințe. Acest mecanism marchează fiecare minut din viața noastră, în special al celor care caută ca viața să treacă ușor, comod și fără dificultăți. Mecanismul succesului este altul. Acesta poate fi declanșat de un anumit scop realizat ori în curs de realizare. Cu cât scopul este mai valoros și cu cât îl dorim mai intens, cu atât mai mult persoanei i se exercită mai intens autodisciplina, voința și devine mai capabilă de a realiza scopul propus. Intensitatea scopului pe care îl urmărim ne vorbește despre succesul care se apropie, devine actual (Carnegie, 2013; Covey, 2016).

Reieșind din ideile expuse, opinăm că proiectarea și îndeplinirea scopurilor este condusă de motivația conștientă.

În același timp, numeroase cercetări din psihologia socială recentă ne arată că omul acționează inconștient, în virtutea unor scopuri împrumutate de la semenii săi. Un concept de bază prezent în cadrul acestor cercetări este *contagiunea scopurilor* (Aarts ș.a., 2004), care reflectă cum, în viața de zi cu zi, prezența celorlalte persoane ne îndreaptă către activități, nevoi, dorințe și scopuri pe care cu doar câteva momente înainte nu ni le-am fi dorit (Boncu, Holman, 2019).

Teoria evidențiază că oamenii sunt capabili să își creeze reprezentări mentale ale scopurilor celorlalți doar pe baza descrierii comportamentelor acestora (Aarts ș.a., 2008; Hassin ș.a., 2005). Astfel, studiile menționate și altele (Bargh ș.a., 2001) scot în evidență că scopurile pot fi activate și în moduri inconștiente.

Prin urmare, elaborarea scopurilor în viață scoate în evidență un demers care presupune implicarea activă a persoanei în propria devenire, prin intermediul unor finalități existențiale activate conștient sau inconștient.

- *Autoreflexia*

Autoreflexia se referă la *reflecția unde subiectul procesului de reflecție este și obiect al reflecției*. Adică, subiectul reflectează asupra propriilor cunoștințe și procese de învățare (Semionov- Focșa, 2010, p. 211) Autoreflexia este prin urmare, nivelul cel mai înalt al gândirii, prin care aceasta se autoreglează conștient și se autocontrolează deliberat.

Autoreflexia este parte esențială a metacogniției. Prin autoreflexie, persoanele ajung nu numai la o bună înțelegere a *ce știu*, dar și la posibilitatea conștient aleasă de a-și îmbunătăți strategiile metacognitive (Semionov- Focșa, 2010, p. 211).

În concepția învățării autoreglate (de exemplu, Zimmerman, 2000; Pintrich ș. a., 2000) termenul autoreflexie definește unul din procesele de areglare a învățării, a cărei stăpânire este crucială pentru autoreglarea propriei învățări. Zimmerman B. J. (2000) separă două componente

ale acestuia: *autojudecățile* și *autoreacțiile*. Autojudecățile implică evaluarea propriilor performanțe obținute și atribuirea semnificațiilor cauzale rezultatelor înregistrate. Autoreacțiile includ satisfacția/insatisfacția generate de performanțele obținute și inferențele adaptativ-defensive (referitor la cum va proceda persoana mai departe), iar în concluzie, suportă modificări autoreglarea efortului ulterior investit în învățare pe parcursul mișcării spre performanță.

- *Capacitatea de adaptare eficientă în situații de criză*

Această capacitate se referă la ansamblul calităților personale, ce asigură soluționarea reușită a situațiilor stresante, adică rezistența la suprasolicitări intelectuale, volitive și emoționale, condiționate de specificul activității profesionale sau alți factori, fără anumite consecințe negative asupra sănătății individuale și sociale (adaptat Полякова, 2008, pp. 64-75).

Prin urmare, capacitatea de adaptare eficientă în situații de criză se referă la reziliență.

Reziliența este o noțiune care reflectă abilitatea (universală) a unui individ sau a unui sistem de a se dezvolta și de a prospera în condiții nefavorabile (Petrova-Dimitrova, 2017, p. 10).

Din perspectiva autorilor Smith R. și Wandell J. (2006), reziliența se referă la un proces dinamic de dezvoltare și întreținere a mecanismelor de coping în fața condițiilor adverse (apud Hrițuleac, Ceobanu, 2015).

Conform definiției din *The Road to Resilience* (2014) al *American Psychological Association*, reziliența reprezintă: „procesul de adaptare reușită în fața unei adversități, traume, tragedii, în fața unor amenințări, precum și surse semnificative de stres, cum ar fi probleme de familie sau în relații, probleme grave de sănătate sau la locul de muncă, precum și stresori financiari”. Ea presupune „revenirea, refacerea” după experiențe dificile.

- *Autoeficacitatea*

Autoeficacitatea influențează în mod semnificativ și pervaziv viața persoanei. Aceasta se referă la modul în care cineva își percepe capacitatea de a se mobiliza pentru a depăși dificultățile întâmpinate în rezolvarea sarcinilor (Vasiliu, 2016, p. 115).

„Considerăm convingerile oamenilor despre eficacitatea lor ca afectând în mod semnificativ felul de alegeri pe care le fac. În special, afectează nivelul de motivație și perseverență în fața obstacolelor. Succesul necesită de cele mai multe ori efort constant, auto-eficacitatea scăzută devenind în acest caz un factor de autolimitare. Pentru a reuși, oamenii au nevoie de un sentiment de auto-eficacitate, alături de rezistență în fața inevitabilelor obstacole și inechități ale vieții” (Bandura, 2006).

Auto-eficacitatea afectează modul în care oamenii gândesc, alegerile pe care le fac, țelurile pe care și le propun, efortul depus, modul în care anticipează rezultatele și nivelul de rezistență în fața adversității, calitatea vieții emoționale și nivelul de stres și de depresie pe care le experimentează (Vasiliu, 2016, p. 116).

Bandura A. (2006) consideră că există patru *surse ale auto-eficacității*:

- *Experiența succesului* într-o activitate poate servi ca factor de creștere a auto-eficacității. Cu cât o persoană trăiește mai multe experiențele de succes, cu atât este mai probabil să dezvolte un nivel ridicat de auto-eficacitate.

- *Modelarea socială*. Modelele sociale afectează de asemenea auto-eficacitatea, persoanele fiind influențate de exemplul celor cu care consideră că se aseamănă.

- *Persuasiunea socială* reprezintă influența celorlalți asupra auto-eficacității persoanei, prin aprecierile lor despre cât de capabil de sarcină este individul.

- *Stările emoționale*, datorită impactului pe care emoțiile și starea de spirit le au asupra modului în care o persoană percepe eficacitatea sa.

Preocupările privind practicile de succes legate de dezvoltarea cadrelor didactice, sunt strâns legate și de logoterapia existențială a lui Frankl V. După cum a remarcat Hierotheos VI. (2011), conceptul principal al logoterapiei existențiale a lui Frankl este *autodepășirea*. Anumite clarificări din literatura de specialitate sugerează că expresia *depășire de sine* presupune faptul că omul trebuie să se învingă pe sine, găsindu-și o semnificație concretă a vieții, care nu se rezumă la limitele existenței sale.

Așa cum am indicat și în capitolul 1 al lucrării de față, Frankl V. identifică trei căi, prin care se poate găsi sensul vieții (2018b):

- a) să facem/ să producem ceva;
- b) să iubim pe cineva;
- c) să adoptăm o atitudine adecvată diferitor situații din viață.

Conform lui Frankl V. (2018b): „Sensul vieții se concretizează în verbul *a da* și în *a ne face* să vedem lumea, căci, prin existența și munca noastră, viața dobândește sens tocmai prin lucrurile pe care le facem în lume și pentru lume”.

În baza celor expuse mai sus, stabilim ***liderul în serviciul celorlalți*** drept ***caracteristică a cadrului didactic universitar***.

Unii autori vorbesc de conducerea etică, conducerea bazată pe valori, conducerea bazată pe principii sau *stewardship*, făcând referire la „un lider care acționează în favoarea celorlalți, răspunde pentru rezultatele unei instituții, fără a interveni pentru a spune altora ceea ce trebuie să facă, fără a-i conduce pe alții și fără a se ocupa în mod direct de ei” (Block, 1993).

Totodată, există studii care redefinesc *leadershipul* ca o conducere în serviciul altora - liderul în serviciul celorlalți.

Astfel, Spears L.C., în cartea sa *Reflections on Leadership (1995)*, prezintă zece caracteristici fundamentale ale liderului în serviciul celorlalți:

- capacitate de ascultare;

- empatie;
- persuasiune;
- putere de conciliere;
- putere de prevedere/ vizionarism;
- capacitate de conceptualizare;
- sensibilitate;
- atașament pentru dezvoltarea altora;
- competențe manageriale;
- conștiința necesității formării unei comunități de învățare pentru progres.

Într-o astfel de relație cuvântul mai puțin important este „eu”, accentul cade pe „ceilalți”.

Managementul în serviciul celorlalți a fost deja adoptat într-un număr important de organizații și instituții publice din SUA ca model instituțional. Structura ierarhică tradițională a organizației a fost înlocuită cu o strategie a muncii în echipă, axată pe confruntare-cooperare, persuasiune, empatie și consens. În acest model organizațional se consideră că obiectivul primordial al instituției respective este deservirea salariaților, a clienților și a colectivității deasupra realizării beneficiilor (care oricum apar dacă există mediu pentru performanțe).

Acestei teorii i se consacră și Greenleaf R.K., care, în lucrarea sa *The Servant as Leader* (1997), definește liderul în serviciul celorlalți: „lider care are, în mod natural, sentimentul dorinței de a servi, de a răspunde prompt nevoilor prioritare ale celorlalți, sentiment care este preeminent. Conștientizarea acestui lucru determină o persoană să aspire la statutul de lider”.

În cartea sa, *Leadership Jazz* (1992), De Pree M. face o excelentă comparație între conducerea în serviciul celorlalți și o orchestră de jazz. Autorul spune că: „Modalitatea de a dirija o orchestră de jazz este o formă de manifestare a conducerii în serviciul celorlalți. Cel care conduce astfel are extraordinara posibilitate de a extrage profit din performanțele, talentul celorlalți muzicieni”.

Conducerea în serviciul celorlalți, din perspectiva producerii de sens personal, sugerează că o comunitate adevărată poate fi creată printre cei care lucrează în întreprinderi și instituții. În acest context, Greenleaf R. K. (2005) susține că: „tot ceea ce este necesar pentru a reconstrui comunitatea ca formă de viață viabilă pentru un număr mare de oameni, este luarea de angajamente”.

Reieșind din afirmațiile cercetătorului, afirmăm că o comunitate academică în care relațiile sunt funcționale și rezultatele activității productive, se construiește de către lideri responsabili, deci, cadre didactice universitare care au capacitatea de a-și asuma responsabilități pentru membrii comunității, grupului.

Aceste caracteristici evidențiază două principii referitoare la activitatea profesională a cadrului didactic în contextul *producerii de sens personal*:

- *Principiul abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață*
- *Principiul autodepășirii prin existență și muncă*

Pe baza acestor principii cadrul didactic își fundamentează demersul educațional (Tabelul 2.2.).

Tabelul 2.2. Cadrul metodologic de dezvoltare a SQ prin prisma principiilor privind producerea de sens personal (PSP)

Principiul	Principiul abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață
Esența principiului reflectată în demersul educațional	<i>Principiul abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață</i> presupune proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților didactice care să încurajeze dezvoltarea la studenți a abilităților de a-și elabora scopuri în viață (Butnari, Bîrnaz, 2019a; Butnari, Bîrnaz, 2020c).
Dovezi	➤ Oamenii de știință (Tracy, 2003; Tracy, 2006) scot în evidență faptul că nu vom fi în stare să realizăm nici cea mai mică parte din potențialul nostru, să devenim integri, stăpâni pe sine [...], până nu ne vom învăța să stabilim scopuri clare. ➤ Autodeterminarea este un beneficiu direct al SQ. Ca persoană autodeterminată, omul este capabil să-și traseze obiective și să le transforme în realitate prin faptele sale (Torralba, 2012, pp. 200-201).
Aspecte metodologice de proiectare a demersului educațional pe baza principiului abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață	Contextul de învățare organizat pentru realizarea principiului abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață la studenți implică activități axate pe proiecte de cercetare, pe activități de simulare a situațiilor problemă, pe dezbateri etc. (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115). Sarcinile de învățare propuse studenților, prin prisma acestui principiu, este necesar să antreneze gândirea vizionară, să fie axate pe situații noi și imprevizibile, pe reflecție și imaginație. Astfel de sarcini sunt de tipul explorare, problematizare, descoperire, simulare, dezbateri, modelare.
	Ciclul II Masterat, specialitatea Formarea formatorilor, anul I Disciplina: Managementul proiectelor și fundraising <i>Modulul 4. Stabilirea scopului și obiectivelor proiectului</i>

Exemple	<i>Tema 4.3. Scop-obiective: analiză comparativ-practică</i> <i>Sarcini didactice</i> (Chicu (coord.), adaptat Goraș-Postică ș.a., 2020, p. 182): 1. Formulați un scop (obiectiv general) pentru soluționarea problemei identificate la cursul precedent. 2. Elaborați 3-5 obiective SMART pentru atingerea acestui scop (obiectiv general). Disciplina Metodologia formării adulților <i>Modulul 2. Obiective de instruire</i> <i>Tema 2.1. Obiective de instruire și rolul lor în procesul de formare</i> <i>Sarcini didactice</i> (Chicu (coord.), Bîrnaz ș.a., 2020, p. 203): 1. Definiți sintagma <i>obiective de instruire</i>. 2. Prezentați într-o hartă conceptuală particularitățile obiectivelor de instruire. <i>Întrebare pentru reflecție</i> (Chicu (coord.), Bîrnaz ș.a., 2020, p. 203): 1. Cât de convingătoare este afirmația lui Steven Covey : „Într-un program de formare trebuie să pornești cu sfârșitul în minte?” Ciclul I Licență, specialitatea Psihopedagogie, anul I Disciplina Noile educații <i>Modulul 2. NOILE EDUCAȚII</i> <i>Tema 5. Educația economică și antreprenorială</i> Studentii sunt rugați să-și imagineze că urmează să devină antreprenori și să rezolve <i>sarcinile adiacente</i> (adaptat Butnari, 2017a, pp. 63-64): 1. Enumerați trăsăturile pe care le aveți și pe care doriți să le aveți/dezvoltați în calitate de viitor antreprenor. 2. Elaborați un plan de afaceri în unul din sectoarele economiei naționale, respectând structura de mai jos (Mihaescu, 2014).
-----------------------	---

	1. O scurtă descriere a afacerii împreună cu prezentarea documentului. 2. Cuprinsul: titlurile și secvențele documentului, cu paginile la care se regăsesc. 3. Cercetarea, analiza și planul de piață. Această secțiune este poate cea mai importantă din întregul document; de aceea, ea ar trebui să răspundă unor întrebări, precum: • Ce serviciu/produs va fi vândut/fabricat? • La ce preț? Care sunt vânzările preconizate? • Cum se va face promovarea produsului/serviciului respectiv? • Cine va vinde produsul/va furniza serviciul și cum? • Cum beneficiază clienții de pe urma achiziționării produsului/serviciului? • Se estimează o creștere a afacerii/companiei? • În ce locuri va fi distribuit produsul/serviciul? Care este segmentul de piață căruia i se adresează? 4. Analiza resurselor, după modelul prezentat mai <i>supra</i>. 5. Calendarul activităților, cu termene și responsabilități. 6. Bugetul. Aceasta este, din nou, o componentă crucială a planului de afaceri. Aici ar trebui să se aibă în vedere: • Motivațiile pentru finanțarea afacerii. • Sursele de finanțare. • Intervalele de timp la care este necesară finanțarea (etapele finanțării). • Alte surse de finanțare (decât cele solicitate prin planul actual). • Cheltuieli, pe categorii (echipamente, personal, contracte de închiriere, pierderi estimate, modalitatea de utilizare a veniturilor care se vor realiza). 7. Factorii de risc (pe categorii: riscuri datorate schimbărilor posibile de legislație, riscuri de natură tehnică etc.).
	(Sarcini ce implică gândirea vizionară)
Principiul	Principiul autodepășirii prin existență și muncă
Esența principiului reflectată în demersul educațional	<i>Principiul autodepășirii prin existență și muncă</i> indică asupra angajamentului cadrului didactic în procesul de instruire privind dezvoltarea la studenți a abilităților de a munci în vederea creării unui produs funcțional, valorificat în context social (Butnari, Bîrnaz, 2019a; Butnari, Bîrnaz, 2020c).
	➤ Filozoful Marias J. afirmă că ființa umană este instalație și vector, întrucât aflându-se într-un loc, într-o circumstanță,

Dovezi	năzuiește, în același timp, să realizeze ceva ce încă nu este, dar ce crede că poate fi. Această mișcare spre necunoscut este expresia capacității de autodepășire (apud Torralba, 2012, p. 85). ➤ Flankl V., autorul conceptului de autodepășire, evidențiază că „a face/ a produce ceva” reprezintă o modalitate prin care se poate găsi sensul vieții (2018b), întrucât: „Sensul vieții se concretizează în verbul <i>a da</i> și în a ne face să vedem lumea, căci, prin existența și munca noastră, viața dobândește sens tocmai prin lucrurile pe care le facem în lume și pentru lume” (Frankl, 2018b).
Aspecte metodologice de proiectare a demersului educațional pe baza principiului autodepășirii prin existență și muncă	Contextul de învățare creat pentru realizarea principiului autodepășirii prin existență și muncă presupune implicarea studenților atât în activități individuale, cât și de grup în cadrul formelor de învățământ auditorial (cursuri, seminare), dar în special oferirea unei/ unor sarcini de învățare în cadrul activității independente a studentului care presupune/ presupun crearea de produs (Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115). Sarcinile de învățare propuse studenților, în contextul acestui principiu, presupun axare, în special pe factori subiectivi, pe ipoteze/ supoziții, imaginație etc. Astfel, sarcinile sunt de tipul proiectării unor activități, modelării, elaborării unor produse (Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115).
Exemple	Ciclul II Masterat, specialitatea Formarea formatorilor, anul I Disciplina Metodologia formării adulților <i>Modulul 6. Evaluarea instruirii</i> <i>Tema 6.1. Delimitări conceptuale referitoare la evaluarea instruirii</i> <i>Sarcină didactică (Chicu (coord.), Bîrnaz ș.a., 2020, p. 237):</i> 1. Elaborați un test/ chestionar de evaluare a instruirii pentru domeniul dvs de interes. Disciplina: Proiectarea și evaluarea programelor de formare <i>Modulul 2. Programele de formare</i> <i>Tema 2.2. Elaborarea programelor de formare continuă</i>

	<i>Sarcină didactică (Chicu (coord.), Bîrnaz, Goraș-Postică ș.a., 2020, p. 262):</i> 1. Elaborați un program de formare profesională continuă cu durată de 30 de ore. Disciplina: Metodologia cercetării și statistica aplicată în științele educației <i>Modulul 3. Proiectul de cercetare psihopedagogică</i> <i>Sarcină didactică (Chicu (coord.), Șevciuc ș.a., 2020, p. 22):</i> 1. Elaborați un proiect de cercetare în domeniul preocupărilor dvs profesionale. Disciplina: Comunicarea în activitățile de formare a adulților <i>Modulul 5. Comunicarea de grup la adulți</i> <i>Tema 5.2. Comunicarea organizațională – context de activitate al formatorului și subiect de formare</i> <i>Sarcină didactică (Chicu (coord.), Goraș-Postică ș.a., 2020, p. 152):</i> 1. Elaborați o secvență de training (la alegere) pentru identificarea problemelor de comunicare în organizația dvs sau pentru eficientizarea acesteia. Ciclul II Masterat, specialitatea Formarea formatorilor, anul II Disciplina: Analiza ocupațională și a calificărilor <i>Modulul 8. Principii de conceptualizare a activităților de formare în corelație cu nivelul de calificare și aria ocupațională</i> <i>Sarcină didactică (Chicu (coord.), Dandara ș.a., 2020, p. 321):</i> 1. Proiectați o activitate de formare profesională continuă care vizează formarea/ dezvoltarea competenței de comunicare pentru următoarele grupuri de beneficiari: asistent de educator (nivel de calificare IV); educator (nivel de calificare V); educator - mentor (nivel de calificare VI); șef de grădiniță (nivel de calificare VII).
--	--

Delimitări metodologice privind dezvoltarea conștiinței transcendente

Conștiința transcendentă este a treia dimensiune a inteligenței spirituale. *Conștiința* presupune cunoașterea intuitivă sau reflexivă pe care o are fiecare persoană despre propria existență și despre lucrurile din jurul său. Abordările multor savanți mai exprimă faptul că, conștiința este atributul primar al inteligenței spirituale, iar conceptul de *transcendental* reflectă tot ceea ce vizează psihicul și se produce la nivelul structurilor sau a facultăților mintale, care își păstrează atributul individualității (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2017b; Butnari, Bîrnaz, 2018c).

Din punct de vedere *filosofic*, transcendent este ceea ce este inaccesibil experienței umane nemijlocite. Din punct de vedere *teologic*, transcendentul denotă ceea ce este divin, în opoziție cu spiritul uman subiectiv.

Făcând referire la *transcendentalism*, Ricoeur P. (2007, p. 57) afirmă că este: „o filosofie în formă de întrebare; este o întrebare-regresivă, care reduce totul la sine ca sursă ultimă a oricărei poziții de existență și de valoare”. Această sursă, adaugă autorul, se numește eu-însumi, înțelegând prin aceasta toată viața mea reală și posibilă de cunoaștere, pe scurt, viața mea concretă în general. Întreaga problematică transcendentă gravitează în jurul raportului acestui eu, al eului meu – al ego-ului – cu ceea ce are un loc bine stabilit și de la sine înțeles, adică sufletul meu; în continuare, ea se mai referă la relația acestui eu și a propriei vieți a conștiinței cu lumea de care sunt conștient și a cărei existență adevărată o recunosc în rezultatele conștiinței mele”.

Vaughan F. (2002) a observat că inteligența spirituală în procesul ei de integrare a vieții mintale și spirituale cu viața exterioară, profesională, solicită mai multe modalități de cunoaștere. Una din aceste modalități se referă la *transcendență*.

În același context, Husserl E. afirmă că: „...întreaga transcendență se anunță și se constituie în conștiință” (apud Stoenescu, 2010). Prin urmare, conștiința este transcendentă cu toate procesele mintale care se desfășoară la nivelul ei.

Transcendența, în filozofia lui Kant I., presupune calitatea gândirii, care se află mai presus de inteligența obișnuită, de lucrurile individuale, care se ridică dincolo de limita sau de nivelul unui domeniu dat. Pentru filosof, conștiința creatoare de știință este „conștiința în genere”, iar nu conștiința individuală care rămâne, în exercițiile ei de cunoaștere a obiectelor, subiectivă și supusă erorii. Dar nu cunoașterea obiectelor îl interesează pe filozof, ci modul de cunoaștere a obiectelor. O asemenea cunoaștere este numită de Kant I. transcendentă (apud Stoenescu, 2010, p. 109).

Dezvoltând *Inventarul orientării spirituale*, Elkins D. N. și Shafranske E. P. (1987) au identificat dimensiunea transcendentă ca fiind una dintre cele nouă componente principale ale spiritualității.

Martsof D. S. și Mickley J. R. (1998) au subliniat de asemenea că transcendența este o componentă remarcabilă a spiritualității, care se referă la conștientizarea și aprecierea unei dimensiuni dincolo de sine.

În această ordine de idei, King D. ș.a. (2001, pp. 1015-1016) susțin că spiritualitatea implică „simțul persoanei privind relația sau conexiunea cu o forță din univers, care transcende contextul realității”, iar Koenin H. G. ș.a. (2000) „abilitatea de a sesiza relația cu această forță”. Astfel, deducem esența capacității mintale care stă la baza aspectelor transcendente ale spiritualității, drept capacitate de a recunoaște sau de a percepe aspectele transcendente.

Emmons R. A. (2000) a descris transcendența ca: „o capacitate de bază a inteligenței spirituale, care implică depășirea materiei fizice și dezvoltarea unei conștientizări mai profunde referitoare la o ființă divină și la propria persoană”.

Wolman R. N. (2001) susține că transcendența este abilitatea de a simți o dimensiune spirituală a vieții. Esența sentimentului spiritual, potrivit autorului, implică conștientizarea unei dimensiuni mai presus de noi care se extinde din noi, în continuarea noastră, care operează în întreg universul, și cu care individul poate avea o legătură permanentă.

Noble K. D. (2000) scrie despre transcendența că este: „capacitatea de a recunoaște faptul că realitatea fizică este încorporată într-o realitate mai mare, multidimensională”.

Metcalf M. (adaptat, 2015) a descris un sistem din patru categorii de abilități ale inteligenței spirituale care necesită a fi dezvoltate. Expunem mai jos două categorii de abilități, care sprijină epistemologic conceptul de conștiință transcendentală:

Conștientizarea eului personal

- conștientizarea propriei viziuni asupra lumii;
- conștientizarea ierarhică a valorilor;
- perceperea gândurilor interioare;
- conștientizarea sinelui.

Conștientizarea universală

- conștientizarea conexiunilor dintre lucruri;
- conștientizarea viziunilor altor persoane despre viață;
- perceperea timpului și a spațiului;
- conștientizarea limitelor personale;
- conștientizarea legilor spirituale.

Cercetătorii Pare D. și Llinas R. susțin, după cum am precizat și în capitolul 1 că, conștiința este un proces transcendentă – adică propria noastră conștiință și ne pune în legătură cu o realitate mult mai profundă și mai bogată decât o simplă conexiune și vibrație a unor celule nervoase.

Reieșind din cele expuse mai sus, evidențiem **interiorizarea** drept **caracteristică a cadrului didactic universitar**.

Interiorizarea este similară conceptului de *internalizare* și se referă la disponibilitatea persoanei de a-și însuși o valoare sau o normă externă.

Gavreliuc A. (2006) consideră că individul „internalizează acele valori care sunt dezirabile din punct de vedere social la un moment dat și în raport cu specificul anumitor contexte existențiale, premiându-i acestuia să-și construiască sensul propriei existențe și să atribuie semnificație vieții personale. Această stare are o încărcătură atât cognitivă, cât și afectivă, reverberând deopotrivă în plan individual (sentimentul împlinirii în viață), cât și în plan social (interacțiunea individului cu ceilalți)”.

În viziunea autorului, mecanismul prin care se realizează interiorizarea este *socializarea*.

În acest context, Berger P. L. și Luckmann Th. (2008) disting între socializarea primară și socializarea secundară:

- Socializarea primară este „cea dintâi socializare, pe care individul o trăiește în copilărie și pe parcursul căreia el devine membru al societății” (2008, p. 179). Ea este, de regulă, cea mai importantă pentru om. „Prima lume a individului, precizează Berger P.L. și Luckmann Th., se constituie în cursul socializării primare” (2008, p. 185). Lumea interiorizată în procesul socializării primare „este, în opinia celor doi sociologi, cu mult mai ferm sădită în conștiință decât lucrurile interiorizate mai târziu, în cursul socializării secundare” (2008, p. 184).

- Socializarea secundară este „orice proces ulterior care îl face pe individul deja socializat primar să pătrundă în noi sectoare ale lumii obiective lui” (2008, p. 179).

Internalizate, pe parcursul celor două momente ale socializării sale – în construcția personalității, „valorile servesc, în viziunea lui Iluț P. (2009, p. 424), drept criterii evaluative în relațiile interpersonale socioafective și în felul în care eul propriu se prezintă celorlalți în viața cotidiană”. Autorul român remarcă faptul că mediul sociocultural, care constituie „fundalul axiologic” al socializării, al formării atitudinilor și convingerilor tinerelor generații, nu este „ceva amorf, nediferențiat” (2009, p. 420). Există, în opinia sa, mai multe niveluri ale universului axiologic (Iluț, 2009):

- valori general-umane;
- valori ale unui sistem sociopolitic dat;
- valori ce țin de o anumită cultură și etnicitate;

- valori ale grupurilor sociale mari și medii (cum ar fi: clase sociale, profesii etc.);
- valori ale microgrupurilor (precum: familii, organizații, grupuri restrânse etc.);
- valori individuale.

În fața acestei organizări axiologice, Iluț P. (2009) ține să precizeze ideea potrivit căreia „toate nivelurile supraindividuale ale universului axiologic exercită asupra persoanei umane, pe tot parcursul existenței și devenirii sale, determinări directe și indirecte”.

Pe de altă parte, procesul de internalizare trebuie abordat într-o altă manieră decât cel de socializare, deoarece individul, prin extrapolare, cadrul didactic universitar, poate fi perfect socializat în registru comportamental, fără a fi internalizat valorile pe care le implică acel registru; se poate supune unor exigențe externe, această supunere fiind doar de complezență, exterioară, fără o susținere internă, fără adeziune afectivă; registrele comportamentale sunt fapte de conduită și de abținere, distribuind obligații și interdicții. Prin urmare, internalizarea stabilește ceea ce cadrul didactic trebuie să facă și ceea ce nu este bine să facă prin internalizarea de norme de abținere sau interdicții: niveluri de exigență și valori morale de conduită altruistă sau prosoziale (de a dăruia, de a ajuta, de a arăta bunăvoință etc.) opuse comportamentelor agresive. În acest sens, atât factorii interni dar și cei externi joacă un rol important în procesul de internalizare al anumitor valori (Dubois, 1999).

Putem conchide că „interiorizarea sau internalizarea se exprimă printr-un ansamblu de procese motivaționale, cognitive și sociocognitive prin care o exigență externă devine exigență internă pentru persoană” (adaptat Ghicov, 2011, p. 267).

Transcendența, în context educațional universitar, reflectă activitatea cadrului didactic de a *extrapola* idei dincolo de limitele impuse de factorii externi pentru a depăși comunul și rigurozitatea.

Hamel S. ș. a. (2003, p. 4), bazându-se pe teoria lui Maslow A., au descris un proces de actualizare transcendentă, pe care îl definesc „realizare de sine bazată pe conștientizare”. Această abordare metacognitivă include două componente. Prima componentă se referă la „abilitatea omului de a discerne și explora diferite aspecte ale vieții” (Hamel, 2003, p. 11). A doua componentă este o percepție holistică, definită „capacitate de a percepe viața dintr-un punct de vedere personal, integrator” (Hamel, 2003, p. 11). Aceste componente descriu două abilități cognitive - percepția și conștientizarea.

Le T. N. și Levenson M. R. (2005, p. 444) descriu conștiința transcendentă ca fiind „capacitatea de a trece dincolo de conștiința obișnuită, reflectată în posibilitatea de a vedea lucrurile la un nivel înalt de libertate, față de condiționarea biologică și socială”. Percepția și conștientizarea permanentă a sinelui transcendent este o componentă cheie a acestei capacități.

Esența conștiinței transcendente reflectată în definițiile autorilor citați mai sus evidențiază *principiul conștiinței intrinseci*.

Pe baza acestui principiu cadrul didactic își fundamentează demersul educațional (Tabelul 2.3.).

Tabelul 2.3. Cadrul metodologic de dezvoltare a SQ prin prisma principiului privind conștiința transcendentă (CT)

Principiul	Principiul conștiinței intrinseci
Esența principiului reflectată în demersul educațional	<i>Principiul conștiinței intrinseci presupune axarea cadrului didactic pe situații de învățare, ce oferă oportunitate studenților de a stabili conexiuni între fenomene, obiecte prin prisma reflecției, contemplației și altor facultăți mintale bazate pe intuiție (Butnari, Bîrnaz, 2020c).</i>
Dovezi	1. Kleiner J., matematician și fizician teoretic la Centrul de Filozofie Matematică din München și Tull S., matematician la Universitatea din Oxford, demonstrează prin prisma Teoriei informației integrate că, conștiința este peste tot, dar se acumulează în locuri unde este necesară pentru a determina unirea diferitelor sisteme conexe, adică experiențele conștiente ale oamenilor, care constituie valori <i>psi</i> ce pot fi calculate (2020).
Aspecte metodologice de proiectare a demersului educațional pe baza principiului conștiinței intrinseci	Contextul de învățare creat pentru realizarea principiului conștiinței intrinseci la studenți înglobează activități axate pe analiză, sinteză, proiecte de cercetare, pe activități de simulare a situațiilor problemă, pe dezbateri etc. Sarcinile de învățare propuse studenților, prin prisma acestui principiu, este necesar să fie axate pe reflecție și imaginație, pe detalii, pe observație independentă. Astfel de sarcini sunt de tipul cauză-efect, explorare, descoperire, rezolvare de probleme (Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115).
Exemple	Ciclul II Masterat, specialitatea Formarea formatorilor, anul I Disciplina Metodologia formării adulților <i>Modulul 2. Obiective de instruire</i> <i>Tema 2.1. Obiective de instruire și rolul lor în procesul de formare</i>

	<i>Întrebare pentru reflecție</i> (Chicu (coord.), Bîrnaz ș.a., 2020, p. 203): 1. Cum se va reflecta subiectul temei „Obiective de instruire” asupra comportamentului dvs la locul actual de muncă? Disciplina: Proiectarea și evaluarea programelor de formare <i>Modulul 1. Tendințe și nevoi de formare în instruirea adulților</i> <i>Tema 1.1. Politici de dezvoltare a resursei umane: abordări naționale și internaționale</i> <i>Întrebări pentru reflecție</i> (Chicu (coord.) ș.a., 2020, p. 244): 1. Andragogia susține că adulții sunt motivați să învețe atunci când ceea ce învață are utilitate practică pentru ei, ceea ce înseamnă că instruirea le oferă răspunsuri la întrebarea <i>cum</i>. Andragogia dezvoltării insistă pe centrarea instruirii adulților preponderent pe întrebările <i>de ce</i> și <i>pentru ce</i> în schimbul întrebării <i>cum</i>. Aceste afirmații, în opinia dvs: - se află în relație de incompatibilitate sau de consecvență? - exprimă o contradicție între andragogia dezvoltării și andragogie sau reflectă o evoluție a andragogiei? 2. În ce mod poate influența cunoașterea de către formator a politicilor statului în domeniul resurselor umane asupra eficienței activităților de instruire și asupra profesionalismului formatorului? Ciclul II Masterat, specialitatea Formarea formatorilor, anul II Disciplina: Analiza ocupațională și a calificărilor <i>Modulul 1. Piața muncii și valorificarea capitalului uman</i> <i>Tema 1.2. Date statistice privind piața muncii reală și potențială din Republica Moldova</i> <i>Întrebare pentru reflecție</i> (Chicu (coord.), Dandara ș.a., 2020, p. 280): 1. Cum situația de pe piața muncii poate influența activitatea dvs. de formator:
--	--

	a) din perspectiva activității dvs. în cadrul unei instituții de formare continuă; b) din perspectiva inițierii de către dvs. a unei activități antreprenoriale în domeniul educațional? <i>Modulul 6. Criterii de analiză ocupațională. Standarde ocupaționale</i> <i>Întrebare pentru reflecție</i> (Chicu (coord.), Dandara ș.a., 2020, p. 310): 1. Ce relație putem stabili între standardul ocupațional, standardul de competență profesională și standardul de calificare? <i>(Sarcini ce reflectă conexiunea între fenomene, obiecte)</i>
--	--

Delimitări metodologice privind dezvoltarea expansiunii stării de conștiință

Expansiunea stării de conștiință, a patra dimensiune a inteligenței spirituale, implică capacitatea de a transcende starea de veghe și de a intra în stări profund spirituale (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 33).

Solso R. și colaboratorii săi (2005, p. 141) oferă următoarea definiție conceptului de conștiință: „conștientizare a unor aspecte externe și interne, cum ar fi anumite evenimente, amintiri, gânduri, sentimente și senzații corporale”.

Pornind de la ideea dualistă: „în univers există două realități esențiale distincte, sau două tipuri de substanță: una este materială și respectă legile fizicii cunoscute; cealaltă este conștiința și se află în afara fizicii” (apud Emmons, 2000), opinăm că, conștientizarea reprezintă un proces mintal și spiritual prin care cel la care este activată facultatea de a fi conștient, înțelege interesele, valorile, expectanțele, problemele personale și ale altor oameni. De aici, rezidă **holismul** ca și **caracteristică esențială a cadrului didactic universitar** în contextul expansiunii stării de conștiință (Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 34).

Holismul reprezintă o concepție care interpretează teza ireductibilității întregului la suma părților sale, considerând drept „factor integrator” al lumii, un principiu imaterial și incognoscibil. Ca teorie, holismul subliniază relațiile structurale și/sau funcționale dintre părți și întreg, renunțând la focalizarea exclusivă pe elementele separate ale unui sistem (Toma, 2019, p. 148).

În viziunea lui Popper K. „holismul exprimă tendința de a susține ideea că organismul social e ceva mai mult decât suma membrilor și a relațiilor existente între ei” (apud Enciclopedia de filosofie și științele umane, 2007).

În psihologie, demersul epistemologiei holiste și-a găsit multiple aplicații, căci a acceptat să depășească sferele disciplinelor specializate. Direcțiile care au adaptat în diferite moduri conceptul de holism sunt psihologia analitică a lui Jung C.G., unele orientări cu privire la teoria personalității (Goldstein G., Maslow A.) și teoria câmpului a lui Lewin K. (apud Enciclopedia de filosofie și științele umane, 2007).

Așadar, holismul s-a cristalizat de multă vreme ca un sistem de principii filosofice pozitiv-afirmative ce este mai mult decât actual și în contemporaneitate. Importante sunt tezele holistice ce remarcă prioritatea firească a întregului în raport cu părțile sale, precum și neechivalarea întregului cu suma componentelor proprii. E mult valoric în contextul cercetării competențelor profesionale principiul conexiunii și determinării reciproce a fenomenelor naturale și sociale, precum și semnificația procesualității în formarea unei complexități organizate. Integrul este conceput ca patern, model, ce reprezintă începutul organizațional al elementelor. Conceptul holistic a fost valorificat de către științele umaniste mai ales în abordarea problemelor corelației dintre integral și multiplu, totalitate și parțialitate. Tema unității diversității poate fi coraportată la competența profesională (Botnari, 2009, p. 99).

Actualmente, abordarea holistică deschide noi orizonturi și posibilități de cunoaștere umană. Cu referință la *educație*, abordarea holistică în dezvoltarea personalității umane se concentrează pe abordarea tuturor nevoilor acesteia, din punct de vedere emoțional, fizic, intelectual, spiritual și al relațiilor cu ceilalți. Mai precis, abordarea holistică îndeamnă cadrele didactice să abordeze studentul ca pe un întreg (adaptat Toma, 2019, pp. 148-149).

Holismul presupune o abordare integră a fenomenelor, proceselor de către cadrul didactic universitar. Un *întreg* este constituit dintr-o totalitate de elemente și fiecare element caracterizează acest întreg. Prin urmare, nu putem forma un element al unui întreg, inclusiv personalitatea omului, fără a lua în considerație integritatea acestuia (adaptat Toma, 2019, p. 149).

Holismul proclamă principiul conform căruia întregul e primar în sens ontologic, temporal ori logic și are o prioritate evidentă asupra părților sale. În ceea ce-l privește, Heraclit confirmă că: „Unitarul, dezmembrându-se, singur cu sine se întrunește”, „din tot unul, și din unul – tot”. Analogul gnoseologic al unitarului – Logosul, permite cunoașterea realității în dinamica ei ca formă immanentă a Unitarului. Pentru a concepe competența în profunzime și a determina condițiile facilitatoare ale manifestării ei, putem interpreta competența ca fenomen immanent, care există și acționează prin sine însăși (Botnari, 2009, p. 99).

Considerăm imperativă prezența aspectului spiritual în abordarea holistică. Unitatea ființei umane reunește fizicul, psihicul și spiritul, care creează cadrul coexistenței omului cu lumea. În acest context, Wilber K.B. (2006, p. 446) susține că: „spiritul sau integritatea, apare ca fiind

imposibil de evitat, transcendența indecompostabilă, relația cu care se stabilește unitatea sistemică a lumii și omului”.

Conform lui Tart C. T. (1975), o *stare de conștiință* poate fi definită ca „o configurație sau un sistem format din subsisteme/ structuri psihologice”. După părerea autorului, starea de conștiință prezintă trei nivele:

- *nivelul elementar*, numit starea de veghe;
- *nivelul operațional-logic*, care se referă la recunoaștere și adaptare;
- *nivelul moral sau axiologic*, care presupune modelarea în funcție de valori.

Astfel, conștiința transcendențială și expansiunea stării de conștiință sunt două dimensiuni diferite ale inteligenței spirituale (adaptat Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 34).

Conform lui Vancea F. (2015): „conștiința transcendențială are loc în timpul stării de veghe, iar expansiunea stării de conștiință presupune capacitatea de a transcende starea de veghe și de a intra în stări profund spirituale”.

Vaitl D. și colaboratorii săi descriu: „abilitatea de a menține concentrarea” (2005, p. 107) și „abilitatea de abținere de la gândurile direcționate” (2005, p. 108), atunci când se referă la expansiunea stării de conștiință.

Modelul inteligenței spirituale propus de Emmons R. A. (2000, p. 10) reflectă, de asemenea, expansiunea stării de conștiință, pe care el o descrie ca fiind capacitatea de „a se angaja în forme de conștiință înalte”.

În lucrarea *Conștiința multidimensională. O perspectivă psiho-energetică*, psihologii și cercetătorii români, Mânzat I. și Brazdău O., identifică în planul personalității o funcție de autoorganizare și autogenerare care tinde spre *homo sinergicus* (apud Stoenescu, 2010, p. 247). Această perspectivă explică natura personalității umane, care nu este doar sistem bio-psiho-social, ci se constituie funcțional ca sistem sinergic.

Autorii opinează astfel, că personalitatea umană este dotată în plan funcțional, cu o capacitate de autoorganizare prin conștiința de sine, care reprezintă „dinamizatorul și sinergizorul tuturor părților, adică al proceselor, funcțiilor și trăsăturilor psihice”. Astfel, personalitatea dobândește capacitatea de autogenerare prin esența sa sinergică de integrare a elementelor într-un sistem, iar locul sinelui în acest sistem al personalității umane este acela de „centru sinergizor al tuturor nivelurilor conștiinței și constructor al personalității” (apud Stoenescu, 2010).

Ulrich K. (2003) propune o metodă de dezvoltare a personalității, numită *Mind Walking*, bazată pe explorarea problemelor într-un context transpersonal. Autorul, consideră că omul este atât „activitate a creierului”, concretizată în gândire și percepție, dar mai ales ființă spirituală, funcționând ca un „sistem deschis”, datorită energiei mintale de natură transcendențială pe care o

posedă ca ființă spirituală.

În acest context, teoriile cuantice, la care ne-am referit în primul capitol al lucrării de față, fundamentează concepția că există o „analogie strânsă între procesele cuantice și propriile noastre experiențe interne și procese cognitive” (Zohar, Marshall, 2000). În această ordine de idei, stabilim o ***caracteristică esențială a cadrului didactic universitar***, și anume ***cogniția reflexivă*** (Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 35).

Reflectarea este o categorie fundamentală a *gnoseologiei*, ce se referă la esența raportărilor dintre subiect și obiect, dintre conștiință și lumea externă, la faptul că procesele psihice ale omului, oglindesc, reproduc, într-o formă sau alta, realitatea obiectivă, ele fiind imagini sau idei despre această realitate (Ețco ș.a., 2007, p. 26).

Deși reflectarea este o capacitate generală a ființelor vii (inclusiv a materiei anorganice), reflectarea psihică este cea mai înaltă formă, ce a apărut în urma unui proces îndelungat al evoluției, fiind însoțit de forme de organizare, de reacție ale organismului la mediu (iritabilitate, excitabilitate). Reflectarea este caracteristică materiei în ansamblu. Interacțiunea oricăror corpuri materiale conduce la modificarea lor reciprocă. Acest fenomen se poate observa în domeniul mecanicii, în toate manifestările energiei electrice, în optică etc. (Ețco ș.a., 2007, p. 26).

Faptul că psihicul este într-un anumit fel o reflectare accentuează încă o dată legătura lui indisolubilă și unitatea cu materia. Psihicul nu este altceva decât reflectarea de către creier a mediului înconjurător. De aceea psihicul posedă conținut propriu, deci ceea ce reflectă omul în mediul înconjurător (Ețco ș.a., 2007, p. 26).

Reflectarea psihică se caracterizează printr-un șir de particularități (Ețco ș.a., 2007, pp. 26-27):

- ea oferă posibilitatea de a reflecta just (adevărat) lumea înconjurătoare;
- are loc în procesul activității reflexe a personalității (reflectarea subiectivă a lumii obiective);
- se aprofundează și se dezvoltă;
- trece prin individualitate;
- are un caracter mijlocit de anticipare. Aceasta este rezultatul acumulării și vizării experienței. Reflectarea psihică este un proces activ, cu mai multe etape, care determină conștientizarea comportamentului și a activității.

Conform autorilor Semioniv I.N. și Stepanov S.I. (1992), reflexia, tratată ca o reevaluare și restructurare de către individ a conținuturilor experienței sale personale, dă naștere unei atitudini active și eficace a individului ca „Eu”- integru față de comportamentul său propriu, comunicare, activitatea pe care o realizează ceilalți indivizi, mediul sociocultural și ecologic.

În această ordine de idei, sunt relevante conceptele fundamentale propuse de Kopyov A.F., care ajută la înțelegerea procesului de definire și conturare a sferei Eului: *meta-poziție* -poziția de detașare, poziția de observator (позиция вненаходимости), *natura internă dialogică* – intradialogismul (внутренняя диалогичность), *intenția dialogică* (диалогическая интенция) și *poziția dialogică* (диалогическая позиция) (apud Bulgac, 2017, p. 170).

În procesul reflexiei, Hegel F. (1965) constată că „semnificațiile, în pofida faptului că se bazează pe unele relații, totuși își păstrează sensul lor anterior independent”. Această proprietate importantă a procesului reflexiv este determinată ca o „componentă intențională” a mecanismului reflexiv. În reflexie, orice analiză sau cunoaștere a activității individuale este precedată de conceperea subiectivă a sensului integru al activității reflexive.

În lucrările sale, Hegel F. face referire la trei forme individuale ale reflexiei, una dintre care este reflexia transcendentă. *Reflexia transcendentă* permite nu doar depășirea limitelor propriului eu, ci și a relațiilor cu lumea întreagă. După părerea filosofului, această formă a reflexiei contribuie substanțial la dezvoltarea individuală (apud Слободчиков, 1987).

Cogniția reflexivă relevă *principiul interiorizării experiențelor* (Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 36).

Pe baza acestui principiu cadrul didactic își fundamentează demersul educațional (Tabelul 2.4.).

Tabelul 2.4. Cadrul metodologic de dezvoltare a SQ prin prisma principiului privind expansiunea stării de conștiință (ESC)

Principiul	Principiul interiorizării experiențelor
Esența principiului reflectată în demersul educațional	<i>Principiul interiorizării experiențelor</i> presupune achiziționarea propriilor experiențe și a altora determinând astfel un mod de gândire contextual (Butnari, Bîrnaz, 2019b, p. 36; Butnari, Bîrnaz, 2020c).
Dovezi	➤ Reîncadrarea/ recontextualizarea experienței (transformarea modului de a înțelege o situație) este o abilitate esențială a SQ (Zohar, Marshall, 2011, p. 89), care se bazează pe Teoria hiperspațiului, potrivit căreia spațiul nu are trei dimensiuni, nici patru, ci „n” dimensiuni, fiecare dintre ele oferind o nouă perspectivă asupra celei de dinainte.
Aspecte metodologice de proiectare a	Contextul de învățare organizat pentru realizarea principiului interiorizării experiențelor la studenți înglobează activități axate pe analiză, sinteză, proiecte de cercetare, pe activități de simulare a

demersului educațional pe baza principiului interiorizării experiențelor	situațiilor problemă, pe dezbateri etc. Sarcinile de învățare propuse studenților, prin prisma acestui principiu, trebuie să fie axate pe reflecție și imaginație, pe detalii, pe observație independentă. Astfel de sarcini sunt de tipul cauză-efect, explorare, descoperire, rezolvare de probleme (Butnari, Bîrnaz, 2020a, pp. 112-115).																									
Exemple	Ciclul II Masterat, specialitatea Formarea formatorilor, anul I Disciplina Metodologia formării adulților Modulul 4. Tehnologia de formare Tema 4.1. Metode de formare Sarcină didactică (Chicu (coord.), Bîrnaz ș.a., 2020, p. 218): 1. Selectați metode de învățare pentru realizarea obiectivelor de instruire (pentru fiecare nivel) și a sarcinilor corespunzătoare acestora. Argumentați alegerea acestor metode. Prezentați răspunsul în tabel. <table><tr><th>Tipul obiectivului</th><th>Obiectivul de instruire</th><th>Sarcina de învățare</th><th>Metoda de învățare</th><th>Argument pentru alegerea metodelor</th></tr><tr><td>Obiectiv de atitudine</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Obiectiv de cunoștințe</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Obiectiv de aptitudine</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Obiectiv de comportament în muncă</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Întrebări pentru reflecție (Chicu (coord.), Bîrnaz ș.a., 2020, p. 218): 1. Analizați tabelul completat de coleg/colegă în sarcina de mai sus și răspundeți la următoarele întrebări : a) Ce ați schimba în răspunsul colegului/colegei și de ce? b) Cât de convingătoare sunt argumentele aduse de coleg/colegă? c) Ce concluzie puteți formula referitor la tabelul analizat?	Tipul obiectivului	Obiectivul de instruire	Sarcina de învățare	Metoda de învățare	Argument pentru alegerea metodelor	Obiectiv de atitudine					Obiectiv de cunoștințe					Obiectiv de aptitudine					Obiectiv de comportament în muncă				
Tipul obiectivului	Obiectivul de instruire	Sarcina de învățare	Metoda de învățare	Argument pentru alegerea metodelor																						
Obiectiv de atitudine																										
Obiectiv de cunoștințe																										
Obiectiv de aptitudine																										
Obiectiv de comportament în muncă																										

	Disciplina: Comunicarea în activitățile de formare a adulților <i>Modulul 3. Comunicarea orală: forme și metode</i> <i>Tema 3.4. Formele comunicării orale</i> <i>Sarcină didactică</i> (Chicu (coord.), Goraș-Postică ș.a., 2020, p. 150): 1. Creați un portofoliu digital cu mostre de forme ale comunicării orale și împărtășiți cu colegii unele secrete profesionale de elaborare a lor. Disciplina: Managementul proiectului și fundraising-ul <i>Modulul 1. Precizări conceptuale în teoria proiectului de intervenție</i> <i>Sarcină didactică</i> (Chicu (coord.), Goraș-Postică ș.a., 2020, p. 168): 1. Intervievați un manager de proiect sau un formator și confrunțați preceptele teoretice descrise la această temă cu realitatea imediată din domeniu. Disciplina: Metodologia cercetării și statistica aplicată în științele educației <i>Modulul 1. Fundamente metodologice/ conceptuale ale cercetării psihologice și pedagogice</i> <i>Tema 1.3. Principiile cercetării științifice</i> <i>Întrebare pentru reflecție</i> (Chicu (coord.), adaptat Șevciuc ș.a., 2020, p. 15): 1. Considerați că principiul obiectivității se respectă într-un demers investigațional, dacă cercetătorul are poziție personală și viziuni proprii? Dacă <i>da</i>, atunci de ce? Dacă <i>nu</i>, atunci cum argumentați? <i>(Sarcini ce implică gândirea contextuală)</i>
--	---

2.2. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare

Dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare se axează pe repere teoretice și metodologice pe baza cărora a fost elaborat *modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare*.

Astfel, *modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare* reflectă un construct structural și funcțional, fundamentat pe un sistem interconex de teorii și principii, care reflectă cele patru dimensiuni ale inteligenței spirituale (SQ):

- *Gândirea critică existențială (GCE)*
- *Producerea de sens personal (PSP)*
- *Conștiința transcendențială (CT)*
- *Expansiunea stării de conștiință (ESC)*

Așadar, modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare include două componente: cadrul teoretic și cadrul metodologic.

Cadrul teoretic al modelului se constituie dintr-un sistem de repere epistemologice, constituit dintr-un ansamblu de teorii: filozofice - *existențialismul* dezvoltat de către Sartre J. P. ș.a. și *dualismul* susținut de Popper K., Descartes R. ș.a.; psihopedagogice - *teoria umanistă a personalității* a lui Rogers C., *logoterapia existențialistă* a psihiatrului vienez Frankl V. și *teoria inteligențelor multiple*, cu accent pe cea intra- și interpersonală, elaborată de Gardner H.; neurobiologice - *teoria cuantică* de Bohm D. etc. și *teoriile neuronale* de Penrose R., Hameroff S., Pare D., Llinas R. etc.

Acest sistem de teorii a generat un ansamblu de principii cu valoare strategică și operațională de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare prin prisma unui program de formare:

- *Principiul neputinței rațiunii;*
- *Principiul autoactualizării;*
- *Principiul angajamentului;*
- *Principiul axării pe celălalt;*
- *Principiul abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață;*
- *Principiul autodepășirii prin existență și muncă;*
- *Principiul conștiinței intrinseci;*
- *Principiul internalizării experiențelor.*

Principiile care stau la baza modelului au caracter:

- *normativ*, rezultând din funcția de reglare în demersul de stabilire a obiectivelor programului de dezvoltare al inteligenței spirituale, în elaborarea și structurarea conținuturilor, în selectarea tehnologiei de formare și în desfășurarea evaluării;
- *sistemic*, întrucât evidențiază că fiecare principiu (ca entitate în sine) intră în relație cu celelalte principii, alcătuind un ansamblu unitar de legități ale cărui componente se condiționează reciproc;
- *logic*, derivă din modul în care principiile exprimă raporturi esențiale și globale care orientează conceperea și desfășurarea procesului strategic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare;
- *obiectiv*, deoarece asigură o orientare a demersului formativ detașat de percepții și tendințe subiective, orientat în concordanță cu legile dezvoltării psihice ale formabililor, precum și cu cerințele societății actuale.

Cadrul metodologic al modelului include componentele demersului de instruire: obiective, conținuturi, tehnologia de formare și evaluarea.

Obiectivele reflectă orientări spre formarea comportamentelor la cadrele didactice universitare, care evidențiază dimensiuni valorice referitor la inteligența spirituală (SQ).

Astfel, dimensiunea *gândirea critică existențială (GCE)* evidențiază obiective care reflectă trăsături valorice personale și profesionale ale persoanei integre; dimensiunea *producerea de sens personal (PSP)* propune obiective care denotă stabilirea scopului în viață și construirea sensului în context personal și profesional; *conștiința transcendențială (CT)* stabilește obiective privind procesul de interiorizare a experiențelor de viață și de luare a deciziilor prin prisma gândirii contextuale; *expansiunea stării de conștiință (ESC)* determină obiective care presupun implicarea gândirii reflexive în procesul de cunoaștere.

Obiectivele determină selectarea **conținuturilor** care duc la dezvoltarea inteligenței spirituale (SQ) la cadrele didactice universitare.

Astfel, în contextul dimensiunii *gândirea critică existențială (GCE)*, obiectivele orientează spre selectarea conținuturilor referitor la integritatea personală și profesională a cadrului didactic, manifestată prin criticism în gândire.

În acest context, *dimensiunile valorice ale cadrului didactic sunt*: integritatea, implicarea, conștiința de sine, alegerea, relaționarea, comportamentul „independent de context”, autoedificarea. Aceste dimensiuni orientează spre formarea anumitor *abilități profesionale ale cadrelor didactice universitare*, și anume: promovarea și dezvoltarea la studenți a valorilor referitoare la cinste, onestitate, corectitudine etc.; dezvoltarea la studenți a abilităților de explorare a domeniului de studiu prin implicarea activă a acestora în activități de instruire, în

special, prin activități independente; dezvoltarea la studenți a gândirii reflexive, prin implicarea lor în activități de autocunoaștere, autodeterminare, autoevaluare în vederea identificării valorilor de nonvalori, oferirea oportunităților de ghidare în carieră în corespundere cu potențialul și doleanțele studenților; dezvoltarea la studenți a abilităților de comunicare și relaționare armonioasă cu cei din jur, dezvoltarea la studenți a abilităților de a acționa independent în anumite contexte sociale convenționale, prin lansarea de concepții/ viziuni personale, direcționarea procesului de devenire la studenți, prin valorificarea experiențelor de viață care pot dezvolta potențialul individual, prin stimularea încrederii în forțele proprii și încurajarea concepțiilor/ viziunilor personale.

În contextul specificului dimensiunii *producerea de sens personal (PSP)*, obiectivele orientează spre selectarea conținuturilor privind sustenabilitatea spirituală și angajamentul ca valoare profesională.

Astfel, *dimensiunile valorice ale cadrului didactic sunt*: lider în serviciul celorlalți și elaborarea scopurilor în viață. *Abilitățile profesionale ale cadrelor didactice universitare* formate în contextul acestor dimensiuni se manifestă prin: dezvoltarea la studenți a abilităților de a-și elabora scopuri în viață și a crea produse valorificate în context social.

Esența dimensiunii *conștiința transcendentă (CT)* stabilește obiective care orientează spre selectarea conținuturilor referitor la interiorizarea experiențelor de viață semnificative și la gândirea contextuală.

Așadar, *interiorizarea constituie dimensiunea valorică a cadrului didactic*.

Această dimensiune contribuie la *formarea abilității profesionale* manifestată prin dezvoltarea la studenți a conduitelor altruiste, prosoziale (opuse comportamentelor agresive), formate prin prisma valorilor morale (dăruire, ajutor, bunăvoință).

Dimensiunea *expansiunea stării de conștiință (ESC)* determină obiective orientate spre selectarea conținuturilor referitor la stilul cognitiv reflexiv al cadrului didactic.

În acest context, *dimensiunile valorice ale cadrului didactic sunt*: holismul și cogniția. Aceste dimensiuni orientează spre formarea anumitor *abilități profesionale ale cadrelor didactice universitare*, și anume: dezvoltarea la studenți a capacității de reflecție asupra conexiunilor dintre elementele separate ale unui sistem în vederea abordării integrate și pluriaspectuale a obiectelor, fenomenelor și proceselor.

Tehnologia de formare propune un ansamblu de forme, metode, tehnici și procedee stabilite în funcție de corelația obiective-conținuturi, care contribuie la:

- dezvoltarea capacității de a contempla critic sensul/ semnificația problemelor existențiale (GCE). Astfel de metode sunt: arborele integrității, dilema morală, dezbateră, explicația, tehnica convingerii etc.;

- dezvoltarea capacității de a avea un scop în viață și de a construi un sens personal prin prisma acestuia în context fizic și mental (PSP). Metodele utilizate în acest sens sunt: audiția muzicală, retorica vizuală, tehnica scutului, diagrama-arbore, brainwriting-ul, deducția ideilor etc.;

- dezvoltarea capacității de conștientizare a eului personal (conștientizarea propriei viziuni asupra lumii, a sistemului de valori și a sinelui) și de conștientizare universală (conștientizarea viziunilor altor persoane despre viață, a timpului și spațiului și a limitelor personale) (CT). Tehnicile utilizate în acest sens sunt: tehnica detectivii, tehnica nodului gordian, tehnica bible cards, tehnica puzze-ul, graffiti etc.;

- dezvoltarea capacității de a intra în stări extinse ale conștiinței (ESC). Astfel de metode sunt: tehnica presupunerii prin termeni, deducția ideilor, povestirea, tehnica lotusul sinelui etc.

Procesul de evaluare desfășurat în cadrul programului de training se constituie din trei etape: evaluare prognostică, evaluare formativă și evaluare sumativă.

În cadrul *evaluării prognostice* am aplicat două chestionare pentru determinarea nivelului inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare:

- *chestionarul de identificare a inteligenței spirituale*, elaborat de F. Vaughan (2006), care măsoară nivelul general de inteligență spirituală;
- *chestionarul de autoevaluare a inteligenței spirituale*, elaborat de D. B. King (2008), care reflectă cele patru dimensiuni ale inteligenței spirituale: gândirea critică existențială, producerea de sens personal, conștiința transcendentă și expansiunea stării de conștiință.

Procesul de *evaluare formativă* s-a desfășurat prin prisma a patru aspecte:

- *oferirea de feed-back și feed-forward* la sfârșitul fiecărei activități de instruire prin debriefare;
- *activități de autoevaluare* prin tehnica Jurnalul oglinzii (*Anexa 3*), desfășurate pe întreg parcursul procesului de formare;
- *chestionarea* prin utilizarea Fișei cu întrebări (*Anexa 4*) realizată la finalizarea studierii fiecărei dimensiuni a SQ;
- *sarcini de învățare* care presupun aplicarea achizițiilor însușite în timpul activităților de formare în context personal (tehnica Scutul) și profesional (tehnica Luarea deciziilor).

În cadrul *evaluării sumative* am aplicat repetat cele două chestionare pentru determinarea nivelului inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

În figura 2.3. este prezentat schematic modelul psihopedagogic de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare.

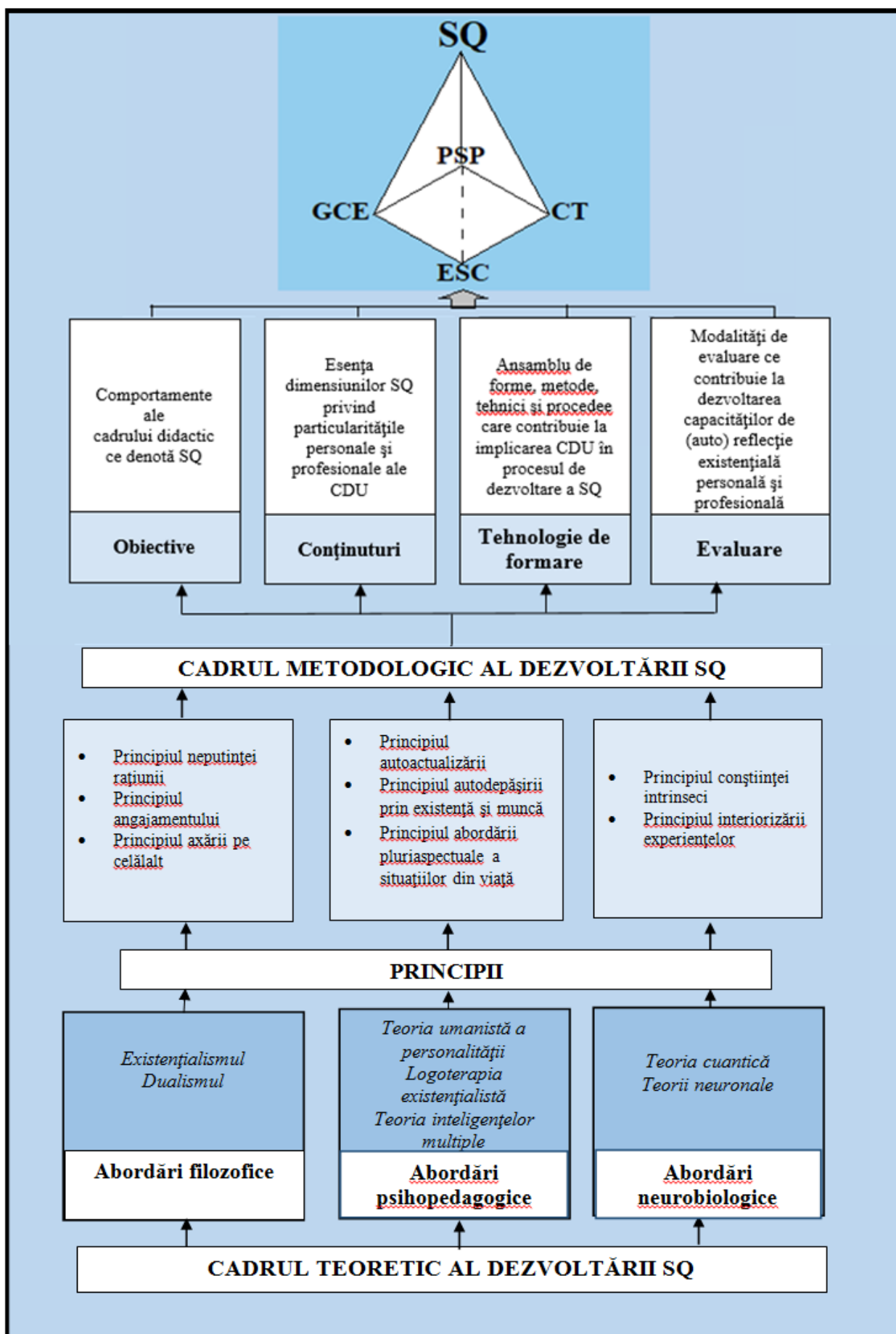


Figura 2.3. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a SQ la CDU (Butnari, Bîrnaz, 2020c)

2.3. Concluzii la capitolul 2

1. Generalizând cele expuse în „*Aspecte conceptuale privind modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare*”, putem evidenția:

Un ansamblu de delimitări metodologice privind dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare deduse prin prisma:

- gândirii critice existențiale;
- producerii de sens personal;
- conștiinței transcendente;
- expansiunii stării de conștiință;

2. Conform cercetării realizate, cadrul teoretic al modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare se constituie dintr-un sistem de repere epistemologice, constituit dintr-un ansamblu de teorii: filozofice - *existențialismul* și *dualismul*; psihopedagogice - *teoria umanistă a personalității*, *logoterapia existențialistă* și *teoria inteligențelor multiple*; neurobiologice - *teoria cuantică* și *teoriile neuronale*, care au generat următoarelor principii:

- principiul neputinței rațiunii;
- principiul autoactualizării;
- principiul angajamentului;
- principiul axării pe celălalt;
- principiul abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață;
- principiul autodepășirii prin existență și muncă;
- principiul conștiinței intrinseci;
- principiul internalizării experiențelor.

3. Pornind de la modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare a fost elaborat un program de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare, care servește drept cadru metodologic al cercetării, ce include componentele demersului de instruire: obiective, conținuturi, tehnologia de formare și evaluarea.

CAPITOLUL 3. DEMERS EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI SPIRITUALE LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

3.1. Diagnosticul nivelului de inteligență spirituală la cadrele didactice universitare

În cadrul demersului experimental al cercetării am folosit modelul uni-factorial „*înainte-după*” cu un singur grup, având ca obiectiv principal evaluarea efectului programului de dezvoltare asupra fiecărui participant, *înainte* de formare și *după* formare (Popa, 2015).

Eșantionul implicat în demersul experimental al cercetării s-a constituit din 150 de cadre didactice universitare de la Universitatea de Stat din Moldova (eșantion general).

Scopul experimentului constă în determinarea nivelului inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 23).

Instrumentele de bază utilizate în această cercetare sunt (Butnari, Bîrnaz, 2020b, pp. 23-24):

- *chestionarul de identificare a inteligenței spirituale*, elaborat de Vaughan F. (2006), constituit din 31 de itemi, care măsoară nivelul general de inteligență spirituală;
- *chestionarul de autoevaluare a inteligenței spirituale*, elaborat de King D. B. (2008), constituit din 24 de itemi, care reflectă cele patru dimensiuni ale inteligenței spirituale, câte șase itemi pentru fiecare dimensiune: gândirea critică existențială, producerea de sens personal, conștiința transcendentă și expansiunea stării de conștiință.

Aceste chestionare au fost utilizate pentru evaluarea inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare atât la etapa de constatare, cât și la etapa de control.

Partea experimentală a cercetării a inclus 3 etape (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 24).

1. *Etapa de constatare* – aplicarea pretest a instrumentelor de evaluare.
2. *Etapa formativă* - realizarea programului de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare.
3. *Etapa de control* – aplicarea posttest a instrumentelor de evaluare și prezentarea comparativă a datelor.

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor pe eşantionul general la etapa de constatare sunt prezentate în figurile 3.1. și 3.2.

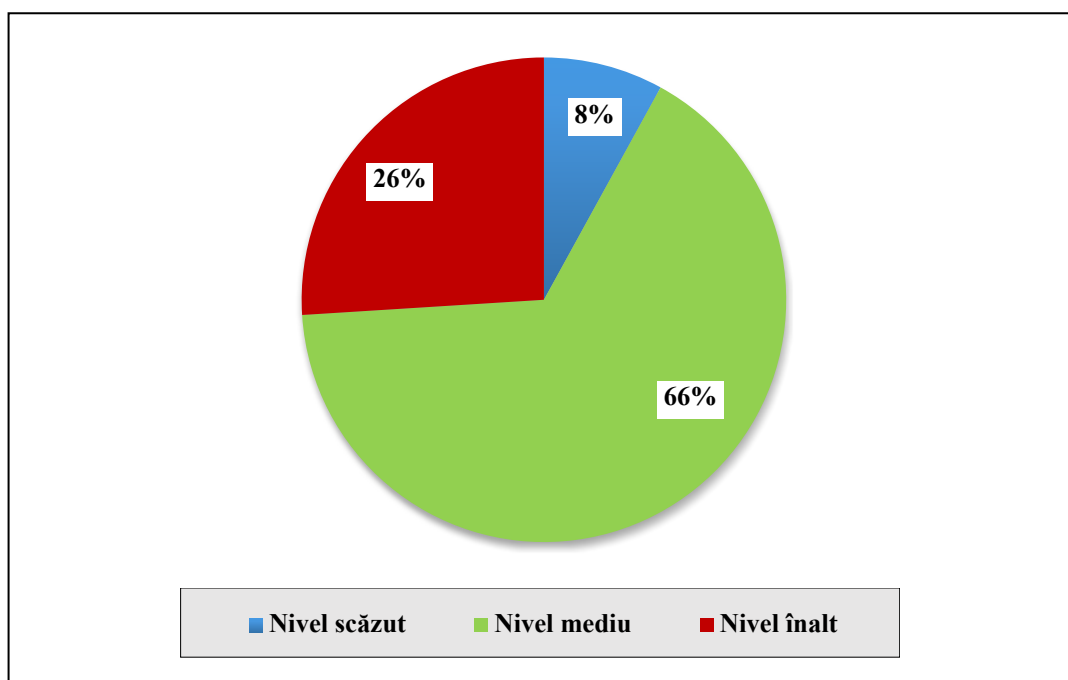


Figura 3.1. Nivelul SQ (Vaughan F.) la CDU la etapa de constatare

Datele obținute în urma aplicării *Chestionarului de identificare a inteligenței spirituale* (Vaughan F.) reflectă nivelul general al inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare (scăzut, mediu, înalt). Astfel, atestăm că majoritatea respondenților, 66% posedă inteligență spirituală la nivel mediu; 8% au un nivel scăzut al inteligenței spirituale, iar 26% din respondenți denotă nivel înalt al inteligenței spirituale (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 24).

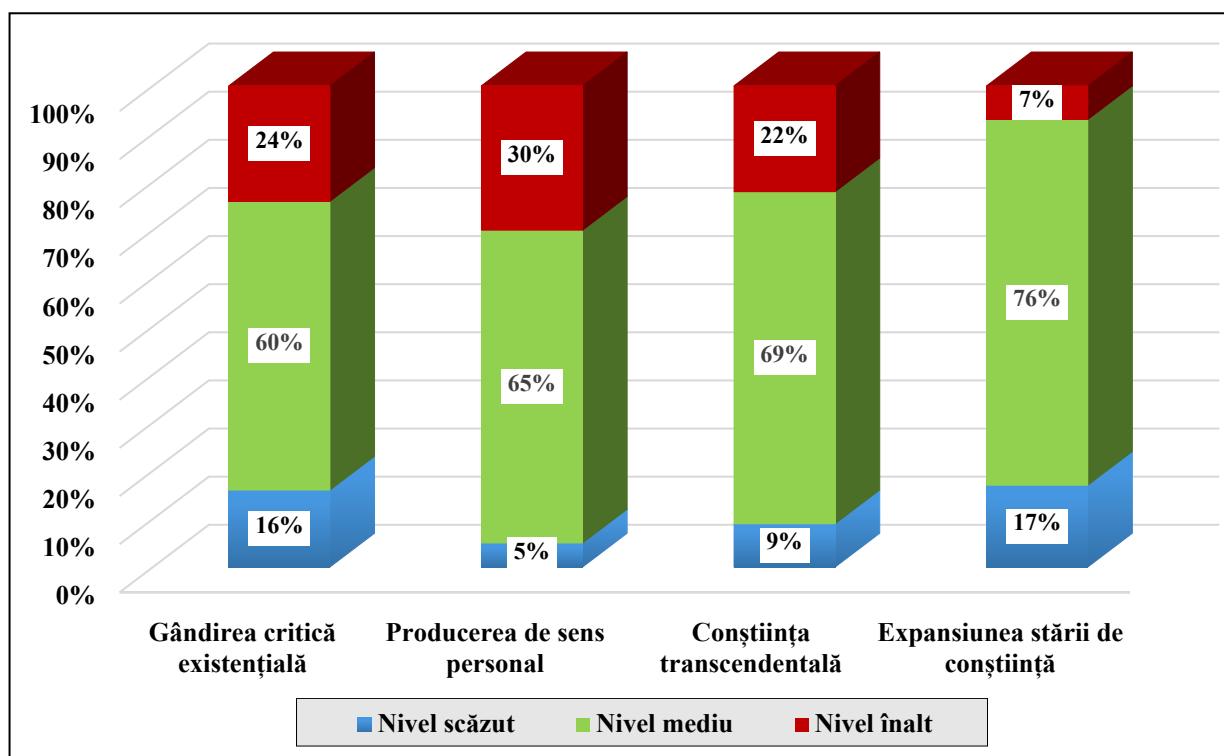


Figura 3.2. Nivelul SQ (King D. B.) la CDU la etapa de constatare

Aplicarea *Chestionarului de autoevaluare a inteligenței spirituale* (King D. B.) evidențiază următoarele rezultate (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 24):

- la dimensiunea *Gândirea critică existențială*, 16% din respondenți atestă nivel scăzut al inteligenței spirituale; 60% - nivel mediu și 24% - nivel înalt. Astfel, constatăm faptul că majoritatea respondenților (60%) au nivel mediu al inteligenței spirituale la această dimensiune;
- la dimensiunea *Producerea de sens personal*, 5% din respondenți denotă nivel scăzut al inteligenței spirituale; 65% - nivel mediu și 30% - nivel înalt. În acest context, afirmăm că majoritatea respondenților (65%) au nivel mediu al inteligenței spirituale la această dimensiune;
- la dimensiunea *Conștiința transcendențială*, 9% din respondenți reflectă nivel scăzut al inteligenței spirituale; 69% - nivel mediu și 22% - nivel înalt. Conchidem că majoritatea respondenților (69%) au nivel mediu al inteligenței spirituale la această dimensiune;
- la dimensiunea *Expansiunea stării de conștiință*, 17% din respondenți atestă nivel scăzut al inteligenței spirituale; 76% - nivel mediu și 7% - nivel înalt. Prin urmare, concluzionăm că majoritatea respondenților (76%) au nivel mediu al inteligenței spirituale la această dimensiune.

Concluzie. Scorurile înregistrate la cele patru dimensiuni ale inteligenței spirituale indică asupra faptului că respondenții atestă în număr majoritar nivel mediu al inteligenței spirituale.

O ulterioară etapă a experimentului de constatare s-a desfășurat pe 30 cadre didactice universitare, parte a eșantionului general, participante benevol la programul de dezvoltare (grup experimental). În acest context, au fost aplicate repetat chestionarele de evaluare a nivelului inteligenței spirituale cu scopul de a identifica dinamica inteligenței spirituale la etapa de control (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 24).

Rezultatele empirice au fost prelucrate cu ajutorul metodelor statistico-matematice, folosind pachetul informativ SPSS, versiunea 20.0 (Howitt, Cramer, 2006): *statistici descriptive, coeficientul de corelație Pearson, testul T-test pentru eșantioane perechi*.

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor pe grupul experimental la etapa de constatare sunt prezentate în figura 3.3. și în tabelul 3.1.

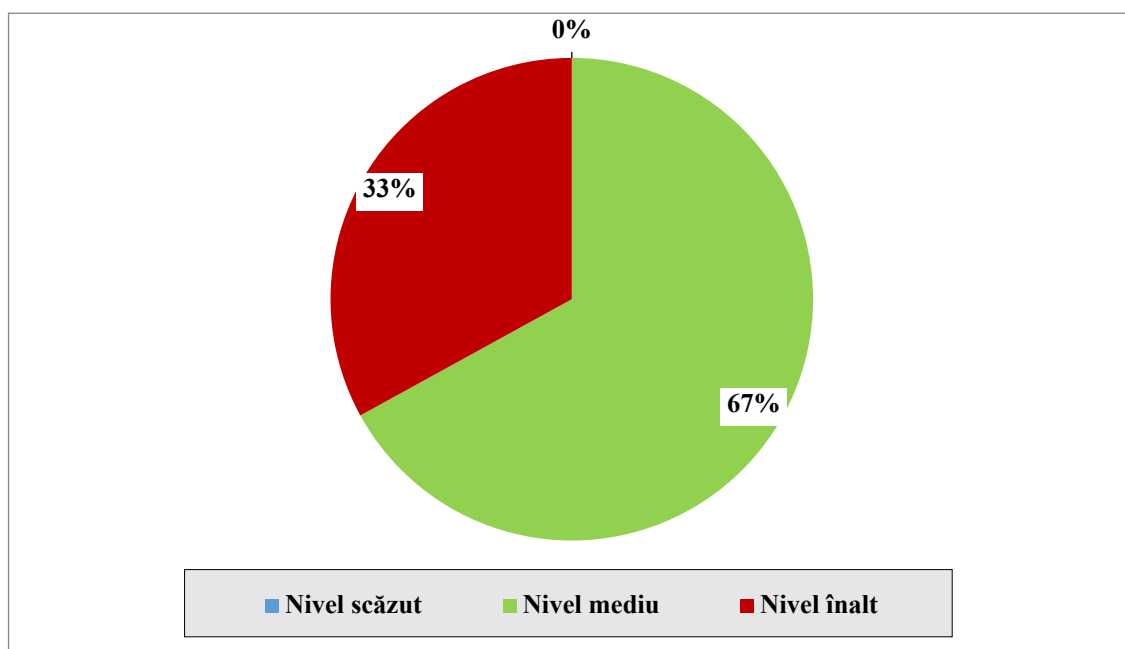


Figura 3.3. Valoarea procentuală a coeficientului de determinare a SQ (Vaughan F.) la CDU la etapa de constatare (grup experimental)

Datele obținute în urma aplicării *Chestionarului de identificare a inteligenței spirituale* (Vaughan F.) reflectă nivelul general al inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare (scăzut, mediu, înalt). Astfel, atestăm că majoritatea respondenților, 67% posedă inteligență spirituală la nivel mediu; 33% din respondenți denotă nivel înalt al inteligenței spirituale; respondenți cu nivel scăzut al inteligenței spirituale nu au fost identificați (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 25).

Aplicarea *Chestionarului de autoevaluare a inteligenței spirituale* (King D. B.) evidențiază frecvența și valoarea procentuală pentru fiecare nivel (scăzut, mediu și înalt) al dimensiunilor inteligenței spirituale (Butnari, Bîrnaz, 2020b, pp. 25-26):

- la dimensiunea *Gândirea critică existențială*, 6,7% din respondenți atestă nivel scăzut al inteligenței spirituale; 46,7% - nivel mediu și 46,7% - nivel înalt. Astfel, constatăm faptul că majoritatea respondenților (46,7%) au nivel mediu și înalt al inteligenței spirituale la această dimensiune;
- la dimensiunea *Producerea de sens personal*, 0% din respondenți denotă nivel scăzut al inteligenței spirituale; 53,3% - nivel mediu și 46,7% - nivel înalt. În acest context, afirmăm că majoritatea respondenților (53,3%) au nivel mediu al inteligenței spirituale la această dimensiune;
- la dimensiunea *Conștiința transcendențială*, 6,7% din respondenți reflectă nivel scăzut al inteligenței spirituale; 73,3% - nivel mediu și 20% - nivel înalt. Conchidem că majoritatea respondenților (73,3%) au nivel mediu al inteligenței spirituale la această dimensiune;

- la dimensiunea *Expansiunea stării de conștiință*, 16,7% din respondenți atestă nivel scăzut al inteligenței spirituale; 73,3% - nivel mediu și 10% - nivel înalt. Prin urmare, concluzionăm că majoritatea respondenților (73,3%) au nivel mediu al inteligenței spirituale la această dimensiune.

Astfel, scorurile înregistrate la cele patru dimensiuni ale inteligenței spirituale indică asupra faptului că respondenții atestă în număr majoritar nivel mediu al inteligenței spirituale (Tabelul 3.1.).

Tabelul 3.1. Frecvența și valoarea procentuală a dimensiunilor SQ (King D. B.) la CDU la etapa de constatare (grup experimental)

Dimensiunile	Nivel scăzut		Nivel mediu		Nivel înalt	
	frecvența	%	frecvența	%	frecvența	%
Gândirea critică existențială	2	6,7%	14	46,7%	14	46,7%
Producerea de sens personal	0	0%	16	53,3%	14	46,7%
Conștiința transcendențială	2	6,7%	22	73,3%	6	20%
Expansiunea stării de conștiință	5	16,7%	22	73,3%	3	10%

În concluzie, opinăm că datele obținute în urma aplicării ambelor chestionare: *Chestionarului de identificare a inteligenței spirituale* (Vaughan F.) și *Chestionarului de autoevaluare a inteligenței spirituale* (King D. B.) la grupul experimental evidențiază nivelul mediu al inteligenței spirituale la majoritatea cadrelor didactice universitare.

3.2. Implicații formative în validarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare

Etapă formativă s-a constituit din realizarea programului de dezvoltare a SQ la 30 de cadre didactice universitare (parte a eșantionului general), participante benevol la programul de dezvoltare, în perioada **septembrie – decembrie 2019** (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 26):

- 28.09.2019 - 19.10.2019 - 15 cadre didactice universitare (grupul experimental 1);
- 23.11.2019 - 14.12.2019 - 15 cadre didactice universitare (grupul experimental 2);

În cadrul programului de dezvoltare a SQ au fost prezente cadre didactice universitare de la următoarele facultăți:

- *Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării* (6 cadre didactice)
- *Facultatea de Limbi și Literaturi străine*, actualmente *Facultatea de Litere* (6 cadre didactice)
- *Facultatea de Litere* (4 cadre didactice)

- *Facultatea de Istorie și Filosofie* (3 cadre didactice)
- *Facultatea de Biologie și Pedologie* (3 cadre didactice)
- *Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială* (2 cadre didactice)
- *Facultatea de Științe Economice* (2 cadre didactice)
- *Facultatea de Matematică și Informatică* (2 cadre didactice)
- *Facultatea de Drept* (1 cadru didactic)
- *Facultatea de Chimie și Tehnologie Chimică* (1 cadru didactic)

Programul de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare a fost elaborat în baza modelului psihopedagogic axat pe un sistem complex de repere epistemologice: filozofice, psihopedagogice și neurobiologice specifice dezvoltării inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare, constituit dintr-un ansamblu de teorii și principii oportune dezvoltării inteligenței spirituale.

Programul de dezvoltare a inclus 14 sesiuni de training, dintre care 12 sesiuni de training reflectă conținutul celor patru dimensiuni ale inteligenței spirituale: gândirea critică existențială, producerea de sens personal, conștiința transcendențială și expansiunea stării de conștiință; celelalte 2 sesiuni de training fiind constituite din *prima sesiune de training*, în care s-a realizat evaluarea inițială și introducerea în activitate și *ultima sesiune de training*, în contextul căreia s-a desfășurat evaluarea finală a nivelului de inteligență spirituală a cadrelor didactice care au participat la formare (Tabelul 3.2.).

Tabelul 3.2. Programul de dezvoltare a SQ la CDU (Anexa 6)
(Butnari, Bîrnaz, 2020b, pp. 26-27)

Dimensiunea SQ	Obiectivele sesiunii	Unitatea de conținut
EVALUAREA ÎNIȚIALĂ. INTRODUCERE	✓ Evaluarea nivelului de inteligență spirituală a cursanților în etapa de constatare. ✓ Cunoașterea (reciprocă) a formatorului și cursanților. ✓ Identificarea semnificației tipurilor de inteligență: cognitivă, emoțională și spirituală. ✓ Analiza conceptului de inteligență spirituală în baza modelului patru dimensional propus de D.B. King. ✓ Argumentarea propriei viziuni cu referire la spiritualitate.	1. Sesiunea de inițiere. Spiritualitatea ca formă de inteligență

GÂNDIREA CRITICĂ EXISTENȚIALĂ	✓ Identificarea trăsăturilor (valorilor) personale și profesionale a persoanei întregi. ✓ Stabilirea esenței trăsăturilor (valorilor) personale și profesionale ale integrității. ✓ Definirea conceptului de integritate.	2. Integritatea personală și profesională a cadrului didactic
	✓ Stabilirea componentelor care reflectă structura unui argument și a indicatorilor logici de premisă și de concluzie. ✓ Definirea conceptului de argumentare și contraargumentare. ✓ Formularea unui argument și unui contraargument.	3-4. Criticismul în gândire prin argumentare. Structura unui argument. Argumentarea și contraargumentarea
PRODUCEREA DE SENS PERSONAL	✓ Stabilirea responsabilității omului creator de valori. ✓ Exemplificarea etapelor procesului de producere a sensului personal în context didactic. ✓ Analiza relației dintre sens și scop. ✓ Identificarea surselor principale ale sensului personal.	5-6. Producerea de sens personal, sustenabilitate spirituală
	✓ Argumentarea propriei viziuni cu referire la angajament. ✓ Definirea conceptului de angajament. ✓ Identificarea tipurilor de angajament ale cadrului didactic.	7. Angajamentul ca valoare în contextul producerii de sens personal
CONȘTIINȚA TRANSCENDENTALĂ	✓ Aprecierea rolului spiritului de observație în procesul de interiorizare a experiențelor de viață semnificative. ✓ Identificarea etapelor ciclului de învățare experiențială. ✓ Analiza subconștientului ca resursă ✓ esențială în interiorizarea și valorificarea experiențelor de viață semnificative.	8-9. Interiorizarea experiențelor de viață semnificative, condiție a maturizării spirituale

	✓ Determinarea semnificației contextului în luarea deciziilor. ✓ Definirea conceptului de gândire contextuală. ✓ Identificarea etapelor procesului de luare a deciziilor.	10. Gândirea contextuală
EXPANSIUNEA STĂRII DE CONȘTIINȚĂ	✓ Aprecierea rolului reflexivității în procesul de cunoaștere. ✓ Analiza procesului de gestiune mentală ca componentă a metacogniției în contextul rezolvării de probleme. ✓ Stabilirea caracteristicilor cadrului didactic cu inteligență spirituală.	11-13. Stilul cognitiv reflexiv. Cadrul didactic cu inteligență spirituală
EVALUAREA FINALĂ	✓ Evaluarea nivelului de inteligență spirituală a cursanților în urma activităților de formare.	14. Sesiunea finală

3.3. Rezultate ale demersului formativ al dezvoltării inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare

Etapă de control s-a constituit din aplicarea posttest a instrumentelor de evaluare: *Chestionarul de identificare a inteligenței spirituale*, elaborat de Vaughan F. (2006) și *Chestionarul de autoevaluare a inteligenței spirituale*, elaborat de King D. B. (2008) cu scopul de a evalua nivelul inteligenței spirituale la cursanți la etapa de control și compararea cu datele obținute la etapa de constatare.

Datele obținute în urma aplicării *Chestionarului de identificare a inteligenței spirituale* (Vaughan F.) și comparate cu datele obținute la etapa de constatare sunt prezentate în figurile 3.4. și 3.5. și interpretate mai jos.

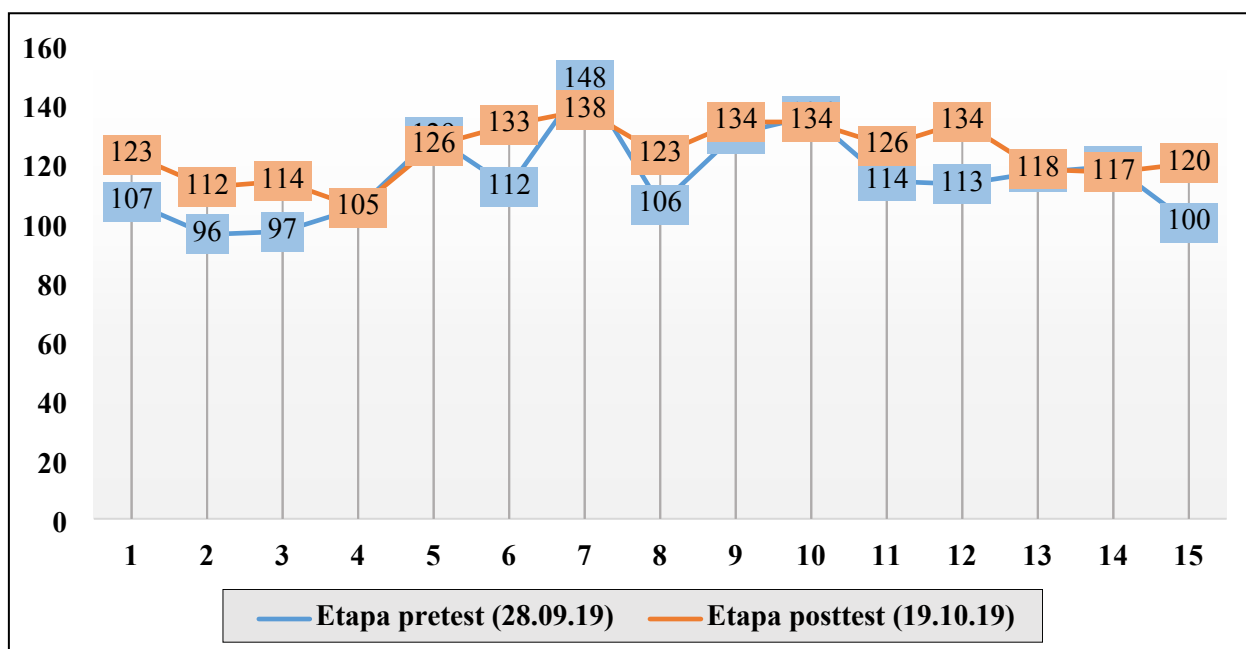


Figura 3.4. Date comparative ale nivelului SQ la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (Vaughan F.)

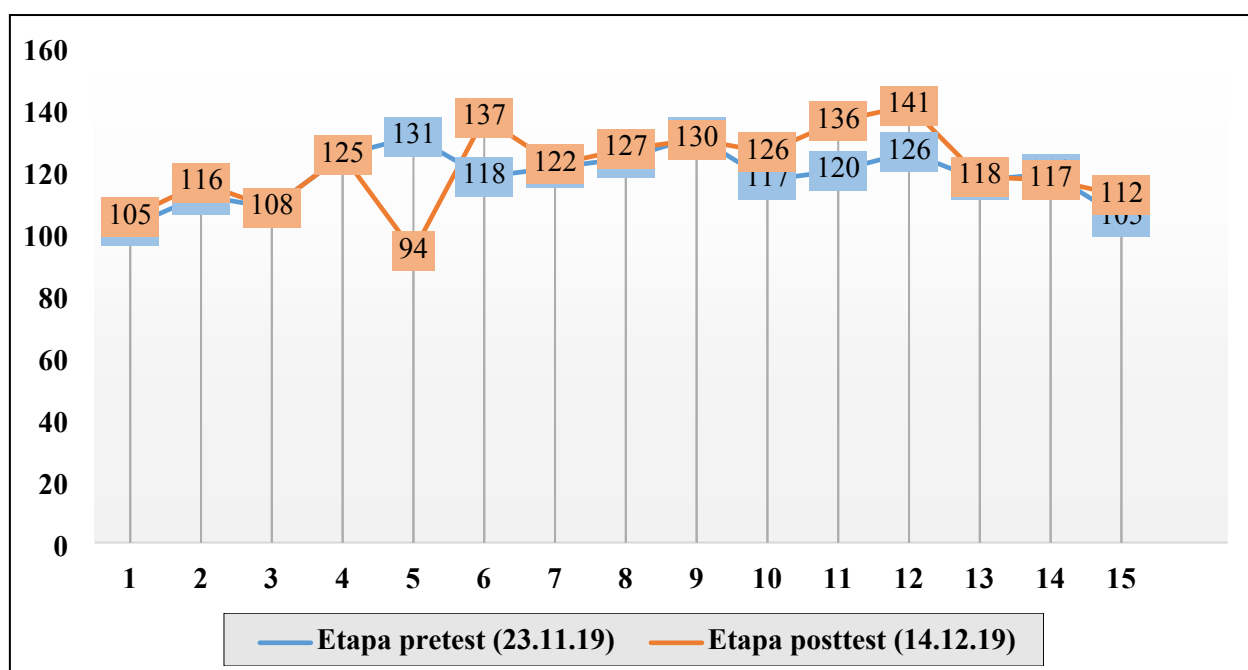


Figura 3.5. Date comparative ale nivelului SQ la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (Vaughan F.)

În continuare, vom scoate în evidență prin comparație, rezultatele obținute înainte și după dezvoltarea inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare. În acest sens, am utilizat Testul T pentru eșantioane perechi, pentru evaluarea semnificației statistice a diferențelor dintre mediile pentru două seturi de scoruri, în cazul nostru, evidențierea diferențelor și a semnificației statistice de până și după dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 29).

Media pentru variabila *coeficientul inteligenței spirituale* după F. Vaughan până la programul formativ ($M=117,07$, $SD=12,21$) și după programul formativ ($M=123,50$, $SD=11,06$), diferă semnificativ ($t= -2,89$, $DF=29$, $p=0,007$). Ceea ce semnifică creșterea coeficientului după programul de dezvoltare (Figura 3.6.).

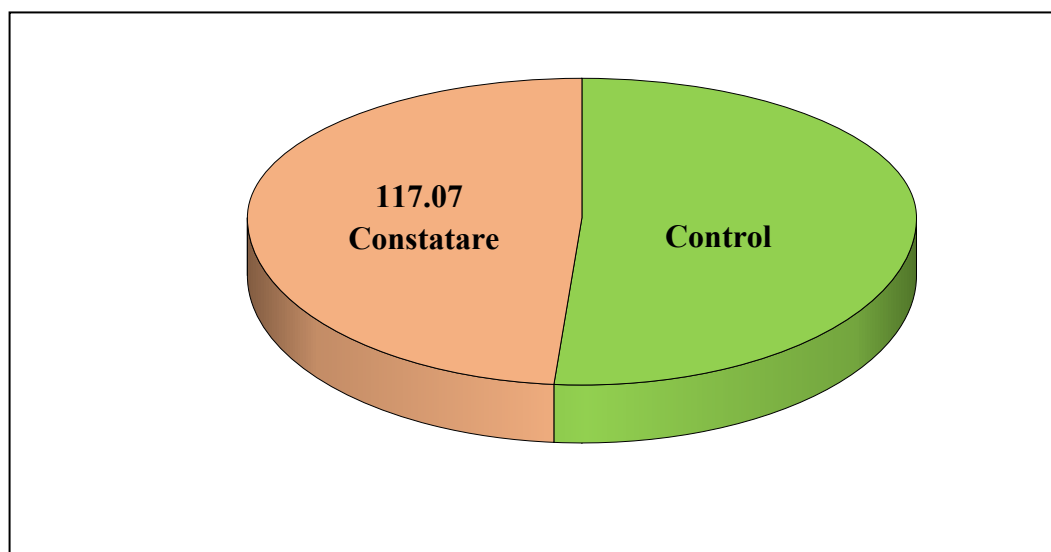


Figura 3.6. Media coeficientului SQ (Vaughan F.) la CDU la etapa de constatare și la etapa de control

Aplicarea *Chestionarului de autoevaluare a inteligenței spirituale* (King D. B.) scoate în evidență particularitățile SQ la nivelul celor patru dimensiuni (Tabelul 3.3.).

Tabelul 3.3. Nivelul dimensiunilor SQ la CDU (grup experimental)

Dimensiunile	Nivel scăzut		Nivel mediu		Nivel înalt	
	frecvența	%	frecvența	%	frecvența	%
Gândirea critică existențială	0	0%	11	36,7%	19	63,3%
Producerea de sens personal	0	0%	14	46,7%	16	53,3%
Conștiința transcendențială	0	0%	16	53,3%	14	46,7%
Expansiunea stării de conștiință	1	3,3%	23	76,7%	6	20%

Pentru a arăta **relația dintre variabilele cercetate** am utilizat coeficientul de corelație Pearson.

Coeficientul de corelație este o măsură numerică sau un indice al gradului de asociere între două seturi de scoruri. Intervalul de valori este de la maxim +1,00, prin 0,00, până la -1,00. Semnul „+” indică o corelație pozitivă – anume că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile. Semnul „-” indică o corelație negativă – anume că, în timp ce scorurile unei variabile cresc, scorurile pentru cealaltă variabilă descresc.

Analizând rezultatele prelucrării statistice, am obținut următoarele corelații (Butnari, Bîrnaz, 2020b, pp. 28-29):

Există o relație pozitivă semnificativă între coeficientul inteligenței spirituale (după F. Vaughan) și conștiința transcendentă ($r = 0,697$, $DF=30$, $p=,000$), odată cu creșterea coeficientului inteligenței spirituale se amplifică și nivelul conștiinței transcendente. Constatăm deci, că odată cu creșterea coeficientului SQ, se îmbunătățește starea creierului care generează procese de gândire manifestate prin internalizarea lumii exterioare subiectului, aspect care generează un comportament intenționat, integrativ, de a răspunde adecvat la nevoile celorlalți.

- Există o relație pozitivă semnificativă între nivelul gândirii critice existențiale și nivelul producerii de sens personal ($r = 0,591$, $DF=30$, $p=,001$), odată cu creșterea nivelului gândirii critice existențiale crește și nivelul producerii de sens personal. Astfel, observăm că odată cu dezvoltarea integrității și conștiinței de sine (gândirii reflexive) la CDU, se dezvoltă capacitatea de lider în serviciul celorlalți (autodepășirea) și gândirea vizionară a CDU care include capacitatea de a proiecta scopuri reieșind din anumite interese și nevoi profesionale.

- Există o relație pozitivă semnificativă între nivelul gândirii critice existențiale și nivelul conștiinței transcendente ($r = 0,522$, $DF=30$, $p=,003$), odată cu creșterea nivelului gândirii critice existențiale crește și nivelul conștiinței transcendente. Prin urmare, putem observa că odată cu dezvoltarea integrității și conștiinței de sine (gândirii reflexive) la CDU se îmbunătățește starea creierului care generează procese de gândire manifestate prin internalizarea lumii exterioare subiectului, aspect care generează un comportament intenționat, integrativ, de a răspunde adecvat la nevoile celorlalți.

- Există o relație pozitivă semnificativă între nivelul gândirii critice existențiale și nivelul expansiunii stării de conștiință ($r = 0,632$, $DF=30$, $p=,000$), odată cu creșterea nivelului gândirii critice existențiale crește și nivelul expansiunii stării de conștiință. Așadar, constatăm că odată cu dezvoltarea integrității și conștiinței de sine (gândirii reflexive) la CDU, se dezvoltă și gândirea contextuală (holismul) la CDU, manifestată prin capacitatea de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene în context profesional.

- Există o relație pozitivă semnificativă între nivelul producerii de sens personal și nivelul conștiinței transcendente ($r = 0,526$, $DF=30$, $p=,003$), odată cu creșterea nivelului producerii de sens personal crește și nivelul conștiinței transcendente. Astfel, constatăm că dezvoltarea capacității de lider în serviciul celorlalți (autodepășirea) și gândirea vizionară a CDU determină starea creierului care generează procese de gândire manifestate prin internalizarea lumii exterioare subiectului, aspect care generează un comportament intenționat, integrativ, de a răspunde adecvat la nevoile celorlalți.

- Există o relație pozitivă semnificativă între nivelul producerii de sens personal și nivelul expansiunii stării de conștiință ($r = 0,575$, $DF=30$, $p=,000$), odată cu creșterea nivelului producerii de sens personal crește și nivelul expansiunii stării de conștiință. Deci, evidențiem că dezvoltarea capacității de lider în serviciul celorlalți (autodepășirea) și a gândirii vizionare la CDU generează dezvoltarea gândirii contextuale (holismului) la CDU, manifestată prin capacitatea de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene în context profesional.

- Există o relație pozitivă semnificativă între nivelul conștiinței transcendente și nivelul expansiunii stării de conștiință ($r = 0,453$, $DF=30$, $p=,012$), odată cu creșterea nivelului conștiinței transcendente crește și nivelul expansiunii stării de conștiință. Constatăm că odată cu starea creierului care generează procese de gândire manifestate prin internalizarea lumii exterioare subiectului, aspect care generează un comportament intenționat, integrativ, de a răspunde adecvat la nevoile celorlalți, se dezvoltă și gândirea contextuală (holismul) la CDU, manifestată prin capacitatea de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene în context profesional există o relație.

În acest context, evidențiem în continuare particularitățile creșterii nivelului fiecărei dimensiuni manifestat prin comportamentul cursanților.

Astfel, datele obținute la dimensiunea **gândirea critică existențială** sunt prezentate în figurile 3.7. și 3.8. și interpretate mai jos.

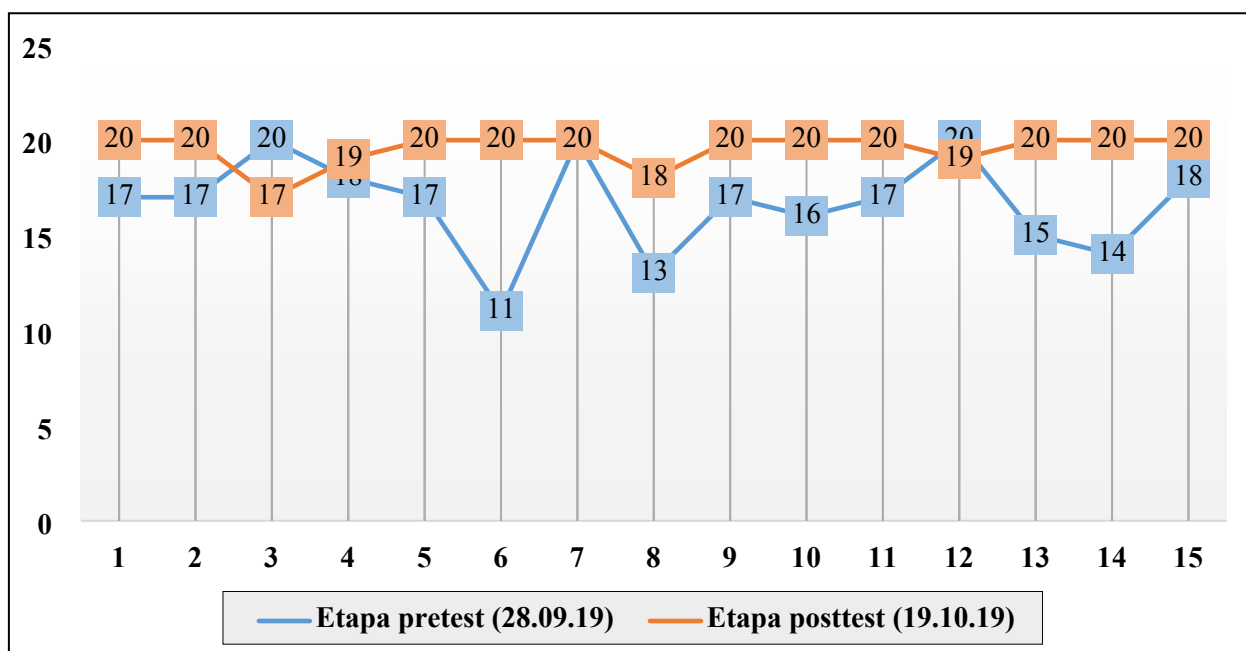


Figura 3.7. Date comparative ale dimensiunii GCE la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.)

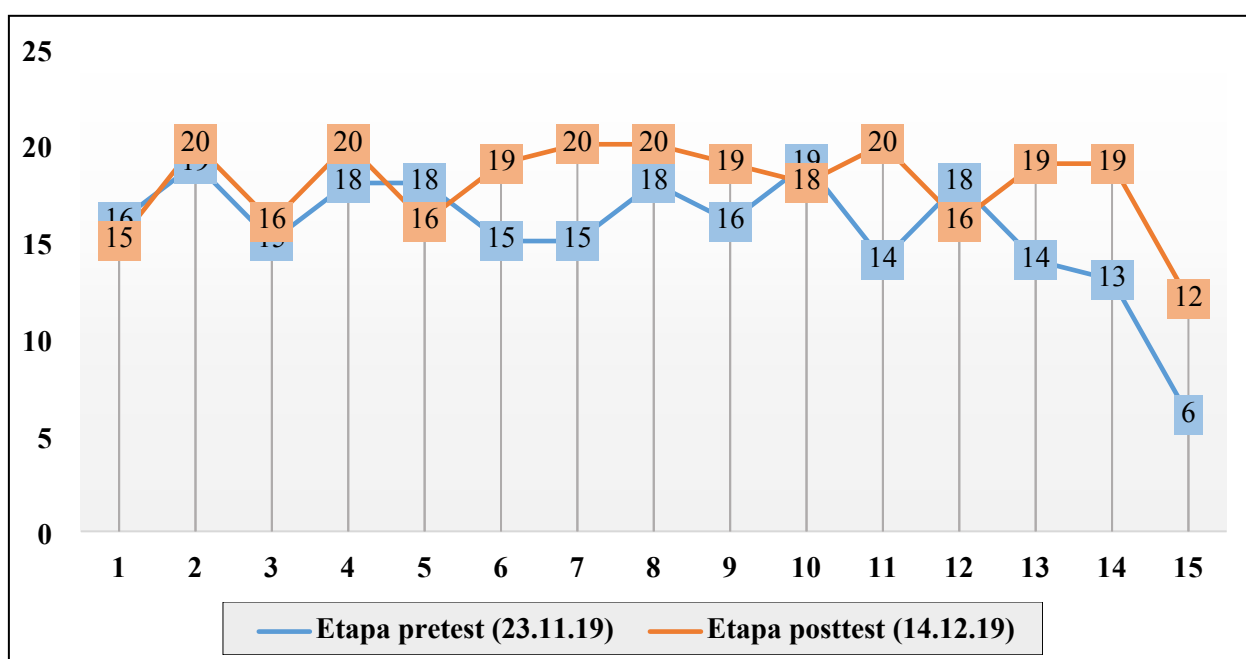


Figura 3.8. Date comparative ale dimensiunii GCE la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.)

Pornind de la rezultatele prelucrării statistice a datelor prezentate în figurile 3.7. și 3.8., se evidențiază o creștere a nivelului GCE la CDU manifestate prin câteva aspecte ale comportamentului, în special prin:

- *integritate*, aspect care reprezintă calități ale CDU, manifestate prin convingeri referitor la sistemul de valori personale și profesionale. Dezvoltarea integrității la CDU s-a manifestat prin abilitatea de a elabora activități de implicare a studenților în procesul de

instruire profesională, conform sistemului de valori imperative contextului socio-profesional;

- *conștiință de sine*, aspect ce include gândirea reflexivă a CDU, manifestată prin capacitatea de a elabora argumente, contraargumente, decizii vis-a-vis de anumite contexte profesionale. Dezvoltarea gândirii reflexive la CDU în procesul de instruire s-a manifestat prin abilitatea de a elabora sarcini didactice pentru studenți, care presupun implicarea gândirii reflexive a studenților în realizarea activităților de autocunoaștere, autodeterminare, autoevaluare în vederea identificării valorilor necesare formării profesionale.

Referitor la dimensiunea **producerea de sens personal**, datele obținute sunt prezentate în figurile 3.9. și 3.10. și interpretate mai jos.

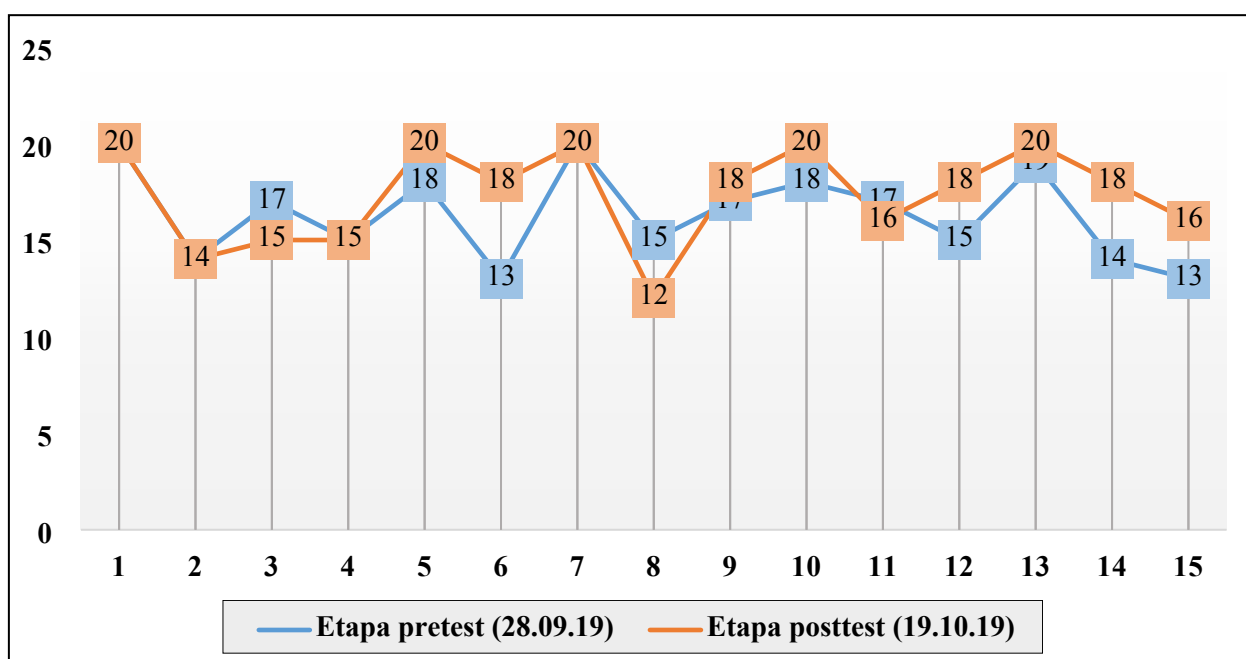


Figura 3.9. Date comparative ale dimensiunii PSP la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.)

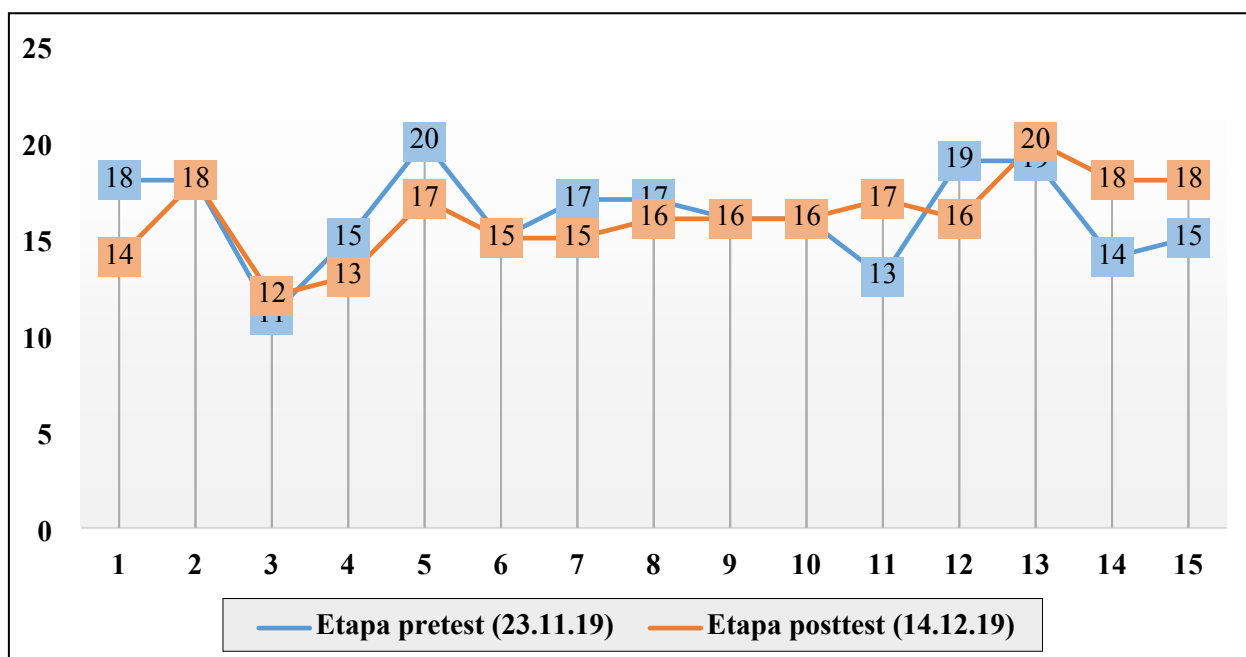


Figura 3.10. Date comparative ale dimensiunii PSP la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.)

Pornind de la rezultatele prelucrării statistice a datelor prezentate în figurile 3.9. și 3.10., observăm o creștere a nivelului PSP la CDU manifestate prin câteva caracteristici ale comportamentului, în special prin:

- *lider în serviciul celorlalți*, caracteristică a CDU ce reprezintă autodepășirea, exprimată prin capacitatea de asumare a angajamentului față de instituție, studenți și continuitatea carierei. Dezvoltarea autodepășirii la CDU în procesul de instruire a studenților presupune abilitatea de a elabora sarcini ce implică studenții într-un proces de instruire profesională, privind proiectarea produselor funcționale, valorificate în context social;
- *elaborarea scopurilor în viață*, caracteristică care include vizionarismul CDU, manifestat prin capacitatea de a proiecta scopuri reieșind din anumite interese și nevoi profesionale. Dezvoltarea gândirii vizionare la CDU în procesul de instruire s-a manifestat prin abilitatea de a elabora sarcini didactice pentru studenți, care presupun implicarea gândirii vizionare a studenților în vederea elaborării de scopuri necesare formării profesionale.

Referitor la dimensiunea **conștiința transcendențială**, datele obținute sunt prezentate în figurile 3.11. și 3.12. și interpretate mai jos.

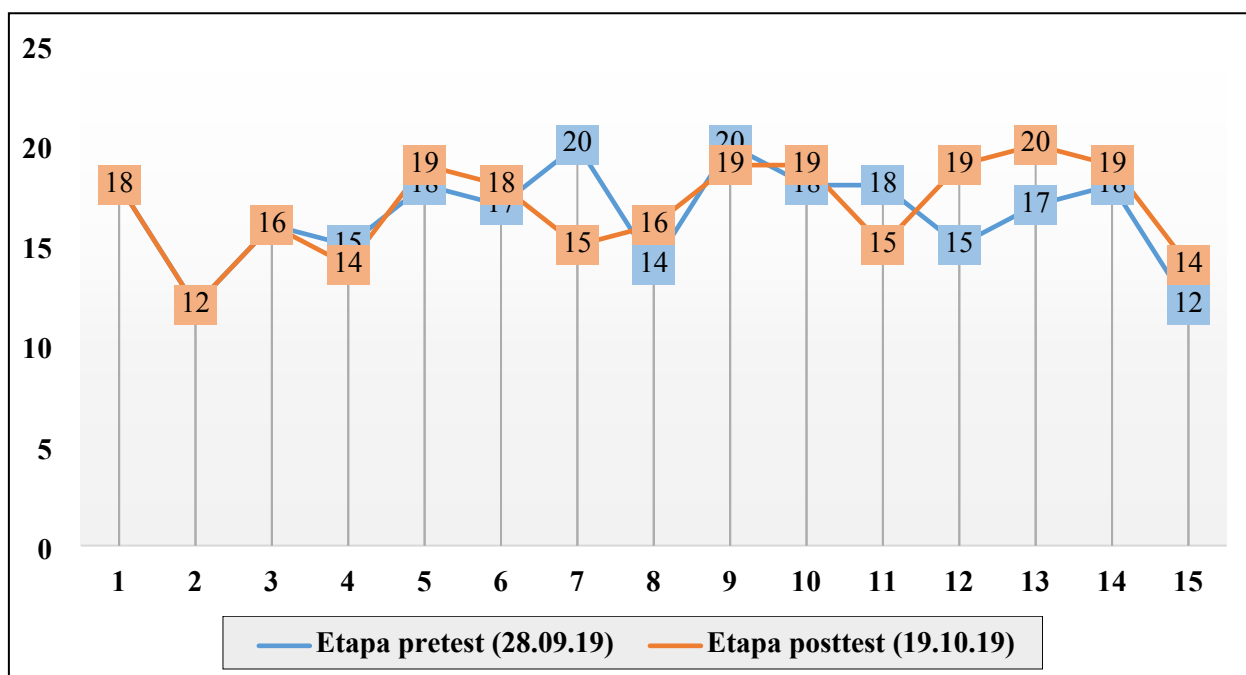


Figura 3.11. Date comparative ale dimensiunii CT la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.)

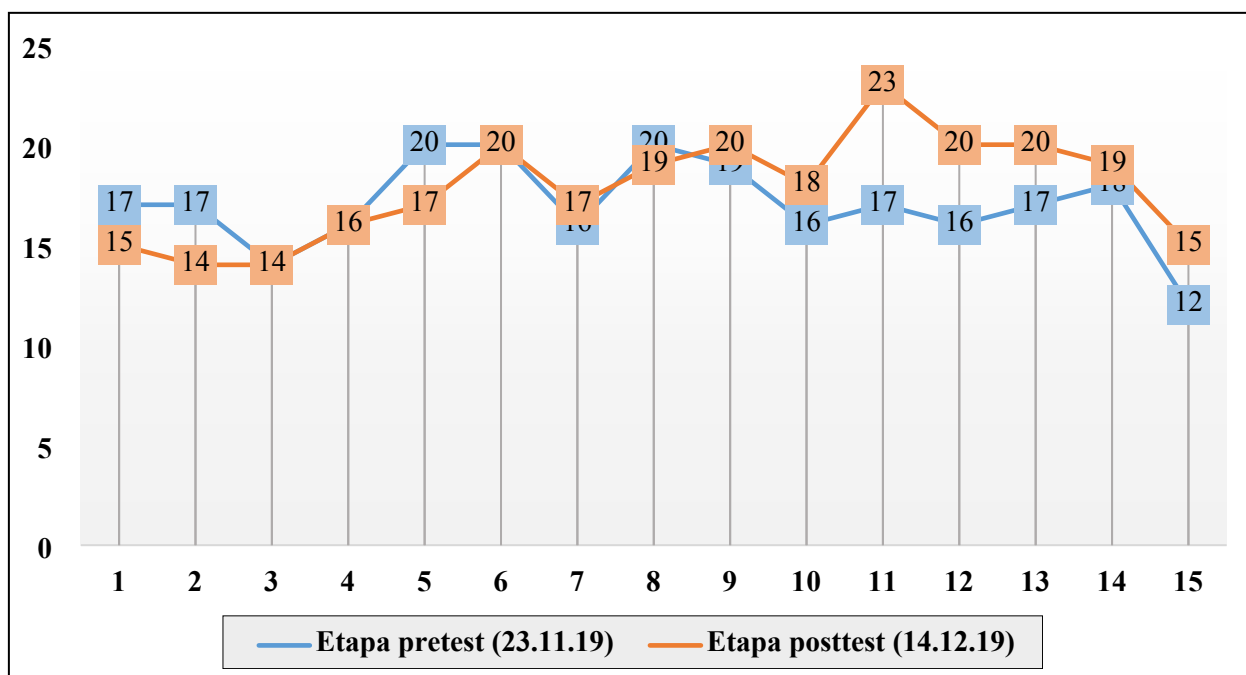


Figura 3.12. Date comparative ale dimensiunii CT la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.)

Pornind de la rezultatele prelucrării statistice a datelor prezentate în figurile 3.11. și 3.12., observăm o creștere a nivelului CT la CDU, exprimată prin starea creierului care generează procese de gândire manifestate prin *internalizarea lumii exterioare* subiectului, aspect care generează un comportament intenționat, integrativ, de a răspunde adecvat la nevoile celorlalți.

În acest context, CDU denotă abilități de elaborare a activităților pentru studenți, care implică procese de autorefecție și autoevaluare în vederea autoobservației și observației contextului social, manifestat prin comportament socio – integrativ.

Referitor la dimensiunea **expansiunea stării de conștiință**, datele obținute sunt prezentate în figurile 3.13. și 3.14. și interpretate mai jos.

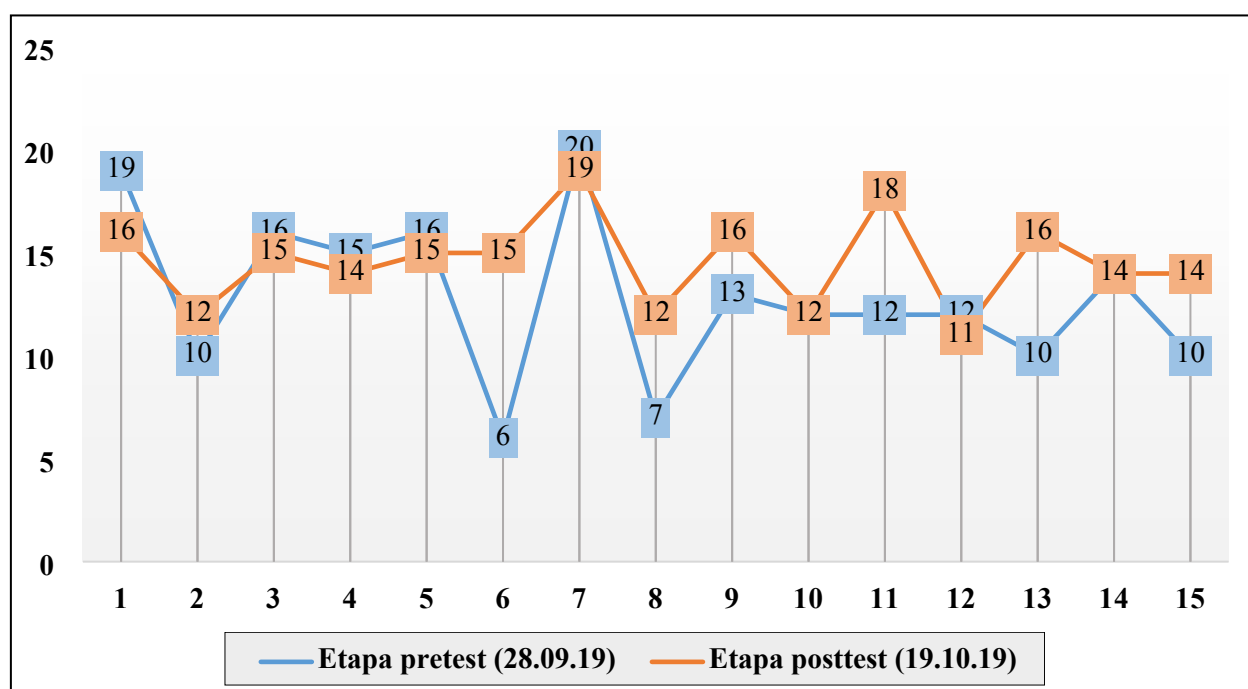


Figura 3.13. Date comparative ale dimensiunii ESC la CDU din grupul experimental 1 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.)

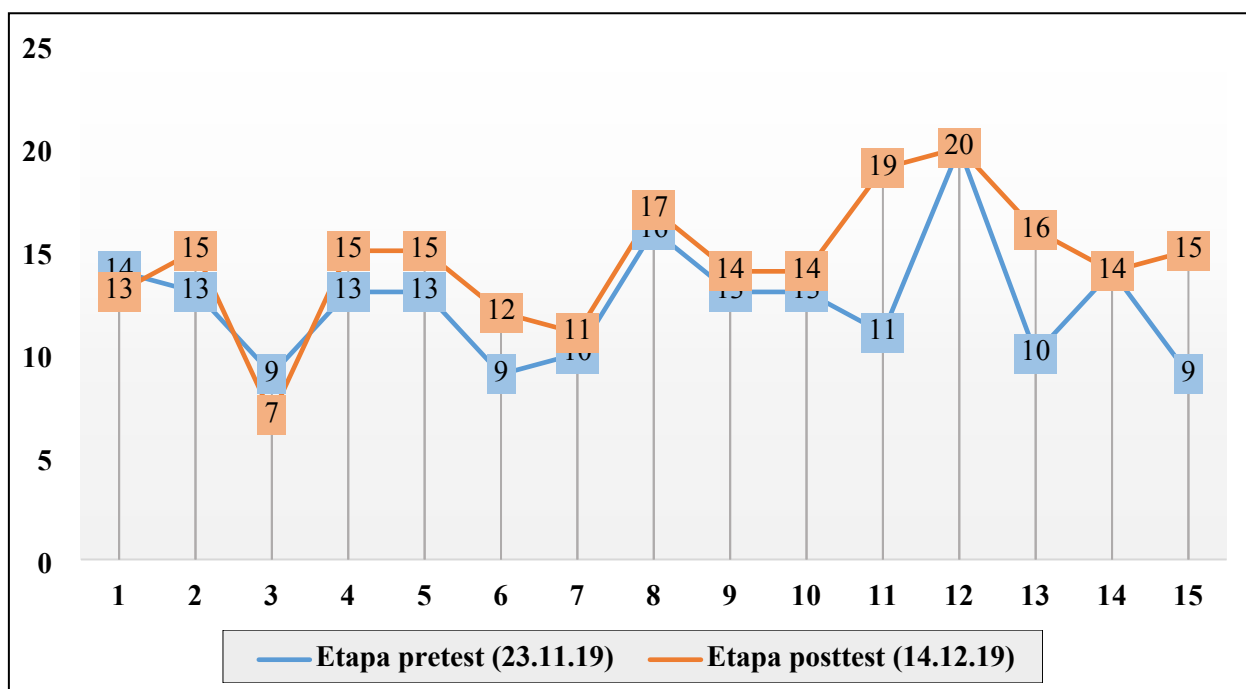


Figura 3.14. Date comparative ale dimensiunii ESC la CDU din grupul experimental 2 la etapa pretest și la etapa posttest (King D. B.)

Pornind de la rezultatele prelucrării statistice a datelor prezentate în figurile 3.13. și 3.14., observăm o creștere a nivelului ESC la CDU exprimată prin *holism*, care denotă gândirea contextuală a CDU, manifestată prin capacitatea de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene în context profesional. Dezvoltarea gândirii contextuale la CDU în procesul de instruire a studenților s-a manifestat prin abilitatea de a elabora sarcini didactice pentru studenți, care presupun implicarea gândirii contextuale a studenților prin prisma luării de decizii profesionale eficiente.

Reieșind din particularitățile creșterii nivelului fiecărei dimensiuni a SQ, manifestat prin comportamentul cursanților, evidențiem în continuare mediile pentru fiecare dimensiune (Butnari, Bîrnaz, 2020b, pp. 29-30).

Media pentru variabila *gândirea critică existențială* până la programul formativ ($M=19,47$, $SD=4,28$) și după programul formativ ($M=22,10$, $SD=3,45$), diferă semnificativ ($t= -4,94$, $DF=29$, $p=0,000$). În acest context, atestăm o îmbunătățire semnificativă.

Media pentru variabila *producerea de sens personal* până la programul formativ ($M=16,10$, $SD=2,51$) și după programul formativ ($M=16,67$, $SD=2,32$), nu diferă semnificativ ($t= -1,19$, $DF=29$, $p=0,241$). La această variabilă nu există o diferență semnificativă.

Media pentru variabila *conștiința transcendențială* până la programul formativ ($M=16,67$, $SD=3,26$) și după programul formativ ($M=17,70$, $SD=2,68$), nu diferă semnificativ ($t= -1,90$, $DF=29$, $p=0,066$). La această variabilă, de asemenea nu există o diferență semnificativă.

Media pentru variabila *expansiunea stării de conștiință* până la programul formativ ($M=12,30$, $SD=3,96$) și după programul formativ ($M=14,23$, $SD=2,95$), diferă semnificativ ($t= -3,48$, $DF=29$, $p=0,002$). Prin urmare, atestăm și la această variabilă o îmbunătățire semnificativă.

Pornind de la rezultatele obținute, evidențiem că la două dimensiuni ale inteligenței spirituale: gândirea critică existențială și expansiunea stării de conștiință, creșterea este semnificativă, iar la celelalte două dimensiuni: producerea de sens personal și conștiința transcendentală, creșterea este nesemnificativă, aspect explicat prin faptul că timpul rezervat (patru sesiuni) la aceste dimensiuni a fost insuficient. Pentru a obține o creștere semnificativă este nevoie de extinderea în timp a activităților la aceste dimensiuni cu elemente de *coaching* și *follow-up* (Figura 3.16.).

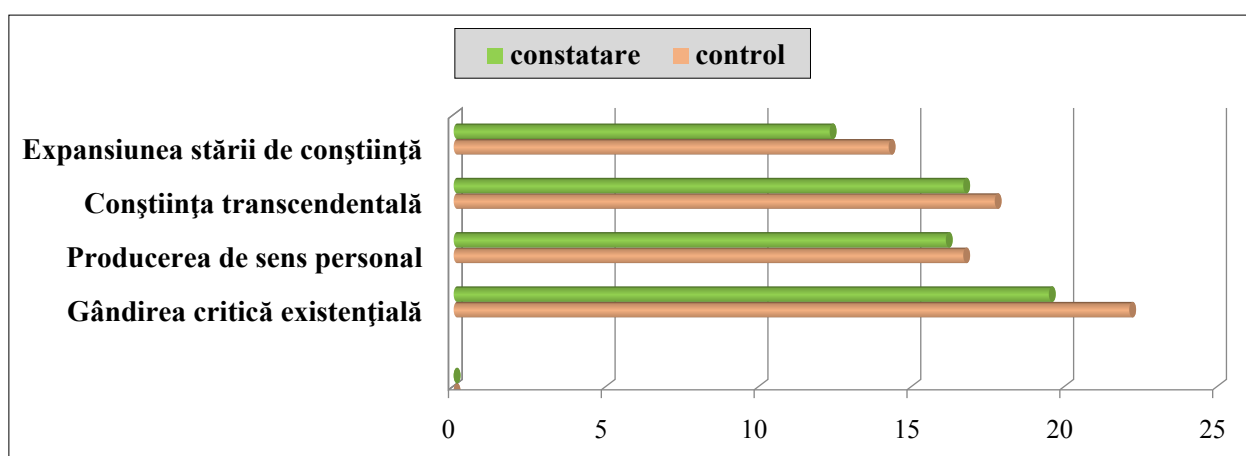


Figura 3.16. Media dimensiunilor SQ (după King D. B.) la CDU la etapa de constatare și la etapa de control

Analiza rezultatelor experimentului psihopedagogic la etapa de control, după aplicarea programului de dezvoltare, reflectă o îmbunătățire semnificativă a nivelului general al inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare. În același context, constatăm că la două dimensiuni ale inteligenței spirituale, și anume, gândirea critică existențială și expansiunea stării de conștiință, creșterea de asemenea este semnificativă, iar la dimensiunile producerea de sens personal și conștiința transcendentală, creșterea este nesemnificativă. Aceste rezultate scot în evidență, pe de o parte, eficiența programului de dezvoltare, iar pe de altă parte, nevoia de extindere în timp a activităților la dimensiunile care denotă creștere nesemnificativă cu elemente de *coaching* și *follow-up* (Butnari, Bîrnaz, 2020b, p. 30).

Rezultatele chestionării care reflectă un punctaj mai scăzut la etapa de control, comparativ cu etapa de constatare, pot fi puse pe seama mai multor factori:

- În contextul programului de training, au fost analizate subiecte sensibile pentru cursanți (integritate, angajament, sensul vieții, acceptare de sine, transcendență etc.). În astfel de situații

se activează diferite mecanisme de apărare a eului, pentru a preveni conflictele interioare, de exemplu *refularea*, care constă în *împingerea unor trăiri psihice în afara conștiinței* sau pur și simplu *ignorarea lor*, acest aspect s-a manifestat, inclusiv, în răspunsuri.

- Cunoașterea vagă sau prezența anumitor neclarități privind propria valoare, motiv, care cel mai probabil, a stimulat tendința de acordare a unui punctaj mai scăzut de către cursanți.

- În condițiile unei formări de lungă durată, cum este în cazul de față, există posibilitatea unor răspunsuri de grație, menite să impacteze relația formator – formabili.

- De asemenea, în dorința de confirmare a integrității eului, la care tindem fiecare, se poate face o evaluare conform necesității, mai puțin conform realității.

- Prin scopul programului de training, dezvoltarea inteligenței spirituale, au fost încurajate contextele de cunoaștere și descoperire personală, de evaluare și reflecție profundă, prin urmare a avut loc reconsiderarea viziunilor, convingerilor inițiale și conștientizarea altora.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Generalizând cele expuse în „*Demers experimental al dezvoltării inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare*, putem evidenția:

Eșantionul implicat în demersul experimental al cercetării constituit din 150 de cadre didactice universitare de la Universitatea de Stat din Moldova (eșantion general), dintre care 30 de cadre didactice universitare (parte a eșantionului general), participante benevol la programul de dezvoltare.

Scopul experimentului, care a constat în determinarea nivelului inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare.

Instrumentele de bază utilizate în vederea realizării scopului: Chestionarul de identificare a inteligenței spirituale (Vaughan F., 2006) și Chestionarul de autoevaluare a inteligenței spirituale (King D. B., 2008).

Partea experimentală a cercetării constituită din 3 etape: *etapa de constatare* – aplicarea pretest a instrumentelor de evaluare; *etapa formativă* - realizarea programului de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare și *etapa de control* – aplicarea posttest a instrumentelor de evaluare și prezentarea comparativă a datelor, ilustrate în figuri și tabele.

2. Analizând rezultatele prelucrării statistice (coeficientul de corelație Pearson), am obținut următoarele corelații: există o relație pozitivă semnificativă între coeficientul SQ și CT, odată cu creșterea SQ se amplifică și nivelul CT; există o relație pozitivă semnificativă între nivelul GCE și nivelul PSP, odată cu creșterea nivelului GCE crește și nivelul PSP; există o relație pozitivă semnificativă între nivelul GCE și nivelul CT, odată cu creșterea nivelului GCE crește și nivelul CT; există o relație pozitivă semnificativă între nivelul GCE și nivelul ESC, odată cu creșterea nivelului GCE crește și nivelul ESC; există o relație pozitivă semnificativă între nivelul PSP și

nivelul CT, odată cu creșterea nivelului PSP crește și nivelul CT; există o relație pozitivă semnificativă între nivelul PSP și nivelul ESC, odată cu creșterea nivelului PSP crește și nivelul ESC; există o relație pozitivă semnificativă între nivelul CT și nivelul ESC, odată cu creșterea nivelului CT crește și nivelul ESC.

3. Analiza rezultatelor experimentului psihopedagogic la etapa de control, după aplicarea programului de dezvoltare, reflectă o îmbunătățire semnificativă a nivelului general al inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare. În același context, constatăm că la două dimensiuni ale inteligenței spirituale, și anume, gândirea critică existențială și expansiunea stării de conștiință, creșterea de asemenea este semnificativă, iar la dimensiunile producerea de sens personal și conștiința transcendențială, creșterea este ne semnificativă. Aceste rezultate scot în evidență, pe de o parte, eficiența programului de dezvoltare, iar pe de altă parte, nevoia de extindere în timp a activităților la dimensiunile care denotă creștere ne semnificativă cu elemente de *coaching* și *follow-up*.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Raportând rezultatele cercetării la scopul și obiectivele proiectate, **constatăm următoarele:**

1. Inteligența reprezintă un sistem complex, constituit din organizarea superioară a proceselor psihice: cognitive, afective, motivaționale și volitive, a modului și a gradului în care acestea converg și conlucrează în vederea reușitei acțiunilor individului.

2. Inteligența spirituală este un ansamblu de capacități mentale care contribuie la conștientizarea, integrarea și adaptarea aspectelor nemateriale transcendente ale existenței unei persoane, care conduc la reflecție profundă existențială, îmbunătățirea sensului, recunoașterea unui sine transcendent și stăpânirea stărilor spirituale.

3. În acest context, inteligența spirituală este constituită din patru dimensiuni de bază: gândirea critică existențială, producerea de sens personal, conștiința transcendentă și expansiunea stării de conștiință.

4. Gândirea critică existențială implică capacitatea de a contempla critic sensul/semnificația vieții și problemele existențiale sau metafizice (de exemplu: realitatea, universul, spațiul, timpul). Producerea de sens personal este capacitatea de a avea un scop în viață și de a construi un sens personal prin prisma acestuia în context fizic și mental. Conștiința transcendentă se referă la capacitatea de a percepe dimensiunile transcendente sau exterioare ale sinelui, ale altora, ale lumii fizice (de exemplu: nonmaterialismul, interconectarea) în timpul normal al stării de veghe. Expansiunea stării de conștiință este capacitatea de a intra în stări extinse ale conștiinței.

5. Fundamentarea epistemologică a dezvoltării SQ este pertinentă prin prisma abordărilor *filozofice* (existențialismul, dualismul), *psihopedagogice* (teoria umanistă a personalității, logoterapia existențialistă, teoria inteligențelor multiple) și *neurobiologice* (teoria cuantică, teorii neuronale). În baza acestor teorii, a fost stabilit un ansamblu de principii cu valoare strategică și operațională de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare: principiul neputinței rațiunii, principiul autoactualizării, principiul angajamentului, principiul axării pe celălalt, principiul abordării pluriaspectuale a situațiilor din viață, principiul autodepășirii prin existență și muncă, principiul conștiinței intrinseci, principiul internalizării experiențelor.

6. Sistemul de teorii și principii au fundamentat conceptualizarea cadrului teoretic al modelului psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare. Cadrul teoretic al modelului a generat componenta metodologică a acestuia, determinată de corelația: obiective – conținuturi – tehnologie de formare – evaluare. Astfel, modelul psihopedagogic de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare se constituie din două componente: teoretică și metodologică.

7. Modelul psihopedagogic a permis aplicarea programului de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare.

8. Rezultatele experimentului psihopedagogic la etapa de control, după aplicarea programului, reflectă o îmbunătățire semnificativă a nivelului general al inteligenței spirituale a cadrelor didactice universitare și o creștere a nivelului SQ pentru fiecare dimensiune, manifestate prin câteva aspecte ale comportamentului cadrelor didactice universitare:

- aspecte în contextul gândirii critice existențiale: *integritate* (aspect care reprezintă calități ale CDU, manifestate prin convingeri referitor la sistemul de valori personale și profesionale) și *conștiință de sine* (aspect ce include gândirea reflexivă a CDU, manifestată prin capacitatea de a elabora argumente, contraargumente, decizii vis-a-vis de anumite contexte profesionale);
- aspecte în contextul producerii de sens personal: *lider în serviciul celorlalți* (caracteristică a CDU ce reprezintă autodepășirea, exprimată prin capacitatea de asumare a angajamentului față de instituție, studenți și continuitatea carierei) și *elaborarea scopurilor în viață* (caracteristică care include vizionarismul CDU, manifestat prin capacitatea de a proiecta scopuri reușind din anumite interese și nevoi profesionale);
- aspect în contextul conștiinței transcendente, exprimat prin starea creierului care generează procese de gândire manifestate prin *internalizarea lumii exterioare* subiectului, ce generează un comportament intenționat, integrativ, de a răspunde adecvat la nevoile celorlalți;
- aspect în contextul expansiunii stării de conștiință: *holism*, care denotă gândirea contextuală a CDU, manifestată prin capacitatea de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene în context profesional.

9. Astfel, rezultatele cercetării confirmă ipoteza cercetării și demonstrează soluționarea problemei științifice.

Rezultatele investigației, cu statut de **recomandări**, pot fi utilizate în următoarele perspective:

- Modelul psihopedagogic de dezvoltare a SQ la cadrele didactice universitare poate sta la baza elaborării curricula, a suporturilor de curs și a materialelor metodologice în cadrul disciplinelor universitare.
- Aplicarea de către CDU a dimensiunilor valorice specifice SQ: *integritate, implicare, conștiință de sine, alegere, relaționare, comportament „independent de context”, holism, cogniție, interiorizare, autoedificare, lider în serviciul celorlalți, elaborarea scopurilor în viață* și a abilităților profesionale, în procesul instructiv desfășurat în cadrul formelor de organizare a

procesului de învățământ: cursuri, seminare, laboratoare, stagii de practică, în vederea dezvoltării la studenți a abilităților în contextul SQ:

- abilități în contextul gândirii critice existențiale: *promovarea și dezvoltarea la studenți a trăsăturilor de personalitate referitoare la cinste, onestitate, corectitudine etc. și a abilităților referitoare la: explorarea domeniului de studiu și a domeniului profesional, comunicarea și relaționarea armonioasă cu cei din jur, implicarea independentă în anumite contexte sociale convenționale prin direcționarea procesului de transdezvoltare/ devenire la studenți, prin valorificarea experiențelor de viață care pot dezvolta potențialul individual, prin stimularea încrederii în forțele proprii și încurajarea concepțiilor/ viziunilor personale;*
- abilități în contextul producerii de sens personal: *dezvoltarea la studenți a abilităților de a-și elabora scopuri în viață și de a munci în vederea creării unui produs valorificat în context social;*
- abilități în contextul conștiinței transcendente: *dezvoltarea la studenți a percepției integrate prin stabilirea conexiunilor dintre fenomene, obiecte, sub fonul meditației, contemplației sau altor practici spirituale;*
- abilități în contextul expansiunii stării de conștiință: *dezvoltarea la studenți a capacității de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri și fenomene (materiale, nonmateriale) și a capacității de reflecție și internalizare a experiențelor semnificative de viață.*
- Preluarea/ adaptarea programului elaborat în diverse activități educaționale formale și non-formale cu scopul de dezvoltare a inteligenței spirituale.
- Introducerea în planul de învățământ a unor discipline opționale orientate spre dezvoltarea inteligenței spirituale.
- Extinderea domeniilor de cercetare a inteligenței spirituale imperative contextului actual: domeniul educațional, domeniul antreprenorial, domeniul organizațional, domeniul pedagogiei speciale, în vederea reabilitării și reintegrării persoanelor cu comportament deviant.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ALBU, G. (2017). *Introducere într-o pedagogie a curajului*. București: Editura Trei. 392 p.
2. BALAN, E. (2008). *Conștiința de sine și conștiința etnică – premise pentru libertate și autodeterminare națională*. În *Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice*, 2 (147).
3. BERGER, P. L., LUCKMANN, Th. (2008). *Construirea socială a realității*. București: Art.
4. BOBOC, A. (1995). *Filosofia contemporană. Orientări și stiluri de gândire semnificative*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
5. BOLEA, Șt. (2019). *Existențialismul astăzi*. București: Editura EIKON. 484 p.
6. BONCHIȘ, E. ș.a. (2006). *Introducere în psihologia personalității*. Oradea: Editura Universității din Oradea. 404 p.
7. BONCU, Șt., HOLMAN, A. (2019). *Cum gândim în viața de zi cu zi*. Iași; Polirom. 504 p.
8. BOTNARI, V. (2009). *Paradigma holistică – Reper metodologic în studierea competenței profesionale*. În *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*. 9 (29). pp. 97-100.
9. BULGAC, A. (2017). *Rolul eului în procesul de manifestare și dezvoltare a resurselor psihice prin psihoterapia orientată dialogic*. În *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, 5 (105). pp. 168-173.
10. BULGARU, M. (2018). *Etica profesională – o necesitate pentru activitatea de succes a specialistului*. În *Studia Universitatis Moldaviae*, 3 (113). pp. 193-202.
11. BUTNARI, N. (2016a). *Misiunea profesorului modern în contextul conceptului cardinal al inteligenței spirituale - servant leader*. În: *Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”*, 13-15 octombrie, Chișinău, pp. 203-207, ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-711-553-6.
12. BUTNARI, N. (2017a). *Noile educații: Suport de curs*. Chișinău: CEP USM. 123 p.
13. BUTNARI, N. (2016b). *Cadrul conceptual al inteligenței spirituale - instanță superioară a inteligenței umane*. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”*, 28-29 septembrie, Chișinău, pp. 90-93, ISBN 978-9975-71-813-4.
14. BUTNARI, N. (2017b). *Aspecte ale transcendenței în învățământul superior*. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”*, 9-10 noiembrie, Chișinău, pp. 156-158.

15. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2017c). *Capitalul spiritual, valoare metacognitivă la studenți*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 28-30 septembrie, Chișinău, pp. 159-163, ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-711-685-4.
16. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2018a). *Gândirea critică, capital intelectual al cadrelor didactice universitare*. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 8-9 noiembrie, Chișinău, pp. 124-127.
17. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2018b). *Producerea de sens personal, sustenabilitate spirituală*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 10-11 octombrie, Alba Iulia, pp. 198-202, ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-711-901-5.
18. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2019a). *Angajamentul – valoare indispensabilă cadrului didactic universitar în contextul producerii de sens personal*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 24-25 septembrie, Chișinău, p. 185-189, ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-49-0162-0.
19. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2019b). *Expansiunea stării de conștiință, capacitate fundamentală a cadrului didactic universitar – servant leader*. În Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 7-8 noiembrie, Chișinău, pp. 33-37.
20. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2020a). *Dezvoltarea gândirii critice la studenți prin prisma sarcinilor de învățare*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 28-29 septembrie, Chișinău, pp. 112-116, ISBN 978-606-49-0373-0.
21. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2020b). *Particularități ale inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare – cadru experimental*. În *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației), Nr 5(135), pp. 21-31, ISSN 1857-2103/ ISSN-e 2345-1025.
Disponibil: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3967151>
22. **CALANCEA, A.** (2006). *Inteligența emoțională și deosebirile gender*. În: *SYMPOSIA PROFESSORUM*. Seria Psihologie, Sociologie și Asistență Socială. Chișinău: ULIM.
23. **CARNEGIE, D.** (2013). *Cum să te bucuri de viață și de slujbă*. București: Curtea veche. 184 p.
24. **CERGHIT, I.** (2006). *Metode de învățământ*. București: Editura Polirom.
25. **CERNIȚEANU, M.** (2006). *Stimularea dezvoltării motivației de autoactualizare la studenți. Autoreferat al tezei de doctor în psihologie*. Chișinău.

26. CHICU, V. (coord.), BÎRNAZ, N., ȘEVCIUC, M., GORAȘ-POSTICĂ, V., DANDARA, O., ș. a. (2020). *Formarea formatorilor. Suport de curs. Ciclul II - Masterat*. Chișinău: CEP USM. 352 p.
27. COJOCARU-BOROZAN, M. (2012). *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”. 208 p.
28. COMAN, Gh. (2012). *Psihologie și teorie cuantică*. Iași: Editura PIM. 157 p.
29. CONSTANTIN, T., STOICA-CONSTANTIN, A. (2002). *Managementul resurselor umane*. București: Editura Institutul European.
30. COROTCHIH, E., TROFĂILĂ, L. (2019). *Enigma succesului. Descoperă tainele succesului*. Chișinău: Tip. UST. 120 p.
31. COROTCHIH, E., TROFĂILĂ, L. (2020). *Mecanisme de dirijare a succesului prin înaintarea și respectarea scopurilor*. În *Materialele Conferinței „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective”*. Vol. 3. pp. 131-136.
32. COVEY, S.R. (2016). *Cum să rezolvăm cele mai dificile probleme ale vieții*. București: ALL. 488 p.
33. COZĂRESCU, M., DAVIDESCU, E. (2019). *Geneza competenței de relaționare în sistemul relațiilor sociale*. În *Vectorul European*, 3. pp. 120-123. ISSN 2345-1106 /ISSNe 2587-358X.
34. CRAȘOVAN, D. I. (2011). *Fundamentele testării psihologice*. Timișoara: Editura Eurostampa. 212 p.
35. CRISTEA, S. (2016). *Dezvoltarea gândirii critice*. În: *Didactica Pro: Revistă de teorie și practică educațională*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Nr. 3 (97), 60 p.
36. DE LANDSHEERE, V., DE LANDSHEERE, G. (1979). *Definirea obiectivelor educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 286 p.
37. DEWEY, J. (1972). *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și pedagogică.
38. DRĂGĂNESCU, M. (2007). *Societatea conștiinței*. București: Institutul de Cercetări pentru Inteligență Artificială al Academiei Române. 243 p.
39. DRUCKER, P. (2008). *Despre decizie și eficacitate*. București: Editura Meteor Press.
40. *Enciclopedia de filosofie și științele umane*. (2007). București: ALL Educațional. 1208 p.
41. EȚCO, C. ș.a. (2007). *Psihologia generală. Suport de curs*. Chișinău: USMF. 366 p.
42. FAICIUC, I. (2004). *Comportamentul autonom: fantoma de la opera*. Anuarul Institutului de Istorie „G. Bariț” din Cluj-Napoca. În *Series Humanistica*. Tom II. pp. 31–39.
43. FEINSTEIN, D. ș.a. (2011). *Psihologie energetică*. Iași: Editura Polirom. 272 p.
44. FLUERAȘ, V. (2005). *Teoria și practica învățării prin cooperare*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.

45. FRANKL, V. E., trad. MAREȘ, D. (2018a). *Voința de sens*. București: Editura Trei. 204 p.
46. FRANKL, V. E., trad. TUDOSE, F. (2018b). *Omul în căutarea sensului vieții*. București: Vellant. 168 p.
47. FURDUI, E. (2018). *Creativitatea – resursă psihologică pentru învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu dizabilități. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura Lyceum. 92 p.
48. GARDNER, H. (2006). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Sigma.
49. GAVRELIUC, A. (2006). *Psihologia interculturală. Impactul determinărilor culturale asupra fenomenelor psihosociale*. Timișoara: Editura Universității de Vest. 185 p.
50. GHICOV, A. (2011). *Internalizarea ca una dintre postpremisele creației intelectuale. În Materialele Conferinței Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Chișinău. pp. 264-267.
51. GOLU, M. (1993). *Dinamica personalității*. București: Editura Geneze. 238 p.
52. GORAȘ-POSTICĂ, V., DRAGUȚA, O. (2020). *Pledoarii pentru instituirea culturii integrității în agajarea și promovarea cadrelor didactice. În: Didactica Pro: Revistă de teorie și practică educațională*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Nr. 6 (124).
53. GOSWAMI, A. (2009). *Universul conștient de sine. Conștiința creează lumea materială*. București: Editura Orfeu. 318 p.
54. GRUBER, G. (2019). *Etica academică și elemente de didactică a acesteia. În Predarea și Învățarea în învățământul superior. Aspecte teoretice și practice*. Publisher: Editura Universitară.
55. HAIDT, J. (2016). *Mintea moralistă*. București: Humanitas. 516 p.
56. HIEROTHEOS, VI. (2011). *Psihologie existențială și Psihoterapie ortodoxă*. Iași: Editura Doxologia. 150 p.
57. HOWITT, D., CRAMER, D. (2006). *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iași: Polirom.
58. HRIȚULEAC, A., CEOBANU, C.M., coord. (2015). *Dimensiuni ale rezilienței psihologice. Abordări teoretice și aplicative*. București: Pro Universitaria. 300 p.
59. ILUȚ, P. (2009). *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași: Polirom. 632 p.
60. IONESCU, M. (2016). *Evoluție, creierul și mintea umană. În Revista Română de Hipnoză și Psihoterapie Cognitiv-Comportamentală*, 3 (2), iulie, 17. pp. 41-44.
61. KANT, Im. (1972). *Întemeierea metafizicii moravurilor. Critica rațiunii practice*. București: Editura Științifică.
62. KEITH, J. (2011). *Controlul maselor. Ingineria conștiinței umane*. Pitești: Editura Infinit. 240 p.

63. MÂNZAT, I. (2010). *Psihologia sinergetică. În căutarea umanului pierdut*. București: Editura Univers Encyclopedic. 319 p.
64. MARCUS, S. (1999). *Competența didactică. Perspectivă psihologică*. București: Editura ALL Educațional. 173 p.
65. MIHAESCU, M. (2014). *Manual de educație antreprenorială*. Pitești: Colegiul Național „Al. Odobescu”.
66. MIHALACHE, A. S. (2014). *Știința interiorității și cuantificarea eului. Teologia ortodoxă și neuroștiințele despre viața lăuntrică în era dominației tehnologiilor. În Etica în știință, religie și societate*. București: Editura Universității din București. pp. 103-139.
67. MIHALACHE, A. S. (2017). *Ești ceea ce trăiești. Câteva date recente din neuroștiințe și experiențele duhovnicești ale Filocaliei*. Iași: Editura Trinitas. 304 p.
68. MITROFAN, I. (2008). *Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative)*. București: Editura: SPER.
69. MOȚ, A., TUDORA, D. (2009). *Omul între impresie și expresie*. Timișoara: Editura Mirton.
70. NICU, Ad. (2004). *Strategii de formare a gândirii critice*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 336 p.
71. O'NEIL, O. (2006). *Etica lui Kant*. În: SINGER, P. (editor). *Tratat de etică*. Iași: Polirom.
72. PÂSLARU, V. (2015). *Valorile moral-spirituale ale educației*. In Memoriam Mihail Terentii, Simpozion Pedagogic Internațional. Chișinău: Institutul de Științe ale educației, (Departament Editorial Poligrafic ASEM). 338 p.
73. PETROVA-DIMITROVA, N. (2017). *Introducere în reziliență*. Cluj-Napoca. 48 p.
74. PISCUNOV, A. (2010). *Valorificarea teoriei inteligențelor multiple în grupul de acțiune. În Analele Științifice ale Universității de Stat „B. P. Hașdeu din Cahul”*, Vol. VI. 6 p.
75. POPA, M. (2015). *Metodologia cercetării. Note de curs*. București.
76. RICOEUR, P., trad. MARINESCU A.D., MARINESCU, P. (2007). *La școala fenomenologiei*. București: Humanitas.
77. ROCO, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom. 248 p.
78. SANDNER, U. (2015). *Școala vieții. Misiune, Sensul vieții, Spiritualitate*. Timișoara.
79. SANDU, D. ș.a. (2003). *Capital social. Enciclopedie de psihosociologie*. București: Editura Economică.
80. SAVCA, L. (2016). *Transformarea persoanei contemporane prin dezvoltarea inteligenței spirituale*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, Vol. II. Bălți: Tipografia Universității de Stat „Alecu Russo”. 206 p. ISBN 978-9975-50-176-7.

81. SEMIONOV, S. (2011). *Monitorizarea în contextul autoreglării academice*. În *Studia Universitatis Moldavie* (Seria Științe ale Educației), 9 (49). pp. 77-83.
 82. SEMIONOV-FOCȘA, S. (2010). *Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale*. Chișinău: Epigraf. 360 p.
 83. SFETCU, N. (2019). *Mecanica cuantică fenomenologică*. Drobeta Turnu Severin: MultiMedia Publishing. 700 p.
 84. SILISTRARU, N. (2011). *Vadecum în pedagogie*. Chișinău: UST. 192 p.
 85. STEVEN, Dr. J., HOWARD, E. (2003). *Forța inteligenței emoționale*. București: Allfa. 278 p.
 86. STOENESCU, C. (2010). *Conștiința-ogindă, conștiința transcendentă și personalismul energetic*. În *ANNALS of the University of Bucharest Philosophy Series*, Vol. LIX, no.1.
 87. TALBOT, M. (2004). *Universul holografic*. București: Editura CARTEA DAATH. 320 p.
 88. TEMPLE, C. ș.a., adapt. CARTALEANU, T. ș.a. (2003). *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău: Supliment al revistei Didactica Pro, Nr. 2 (8).
 89. TOCAN, P. (2003). *Capitalul intelectual: concept și elemente constitutive*. În: *Intellectus. Revistă de proprietate intelectuală*, 3.
 90. TOMA, N. (2019). *Abordarea holistică a educației*. În *Materialele Conferinței „Tradiție și inovare în cercetarea științifică”*, Ediția 9. Bălți. pp. 147-150.
 91. TORRALBA, F. (2012). *Inteligență spirituală*. București: Curtea Veche. 288 p.
 92. TRACY, B. (2003). *Viitorul depinde de tine*. București: Curtea veche.
 93. TRACY, B. (2006). *Realizarea țelurilor*. București: Curtea veche.
 94. ȚUȚU, M. C. (2007). *Psihologia personalității*. Ediția a 4-a. București: Editura Fundației România de Măine. 180 p.
 95. VASILIU, D. (2016). *Corelații între sensul coerenței și autoeficacitate*. În *Revista de studii psihologice*, Universitatea Hyperion, Nr. 4, București. 233 p.
 96. ZLATE, M. (2009). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Pro Humanitate. 336 p.
 97. ZOHAR, D., MARSHALL, I. (2009). *Inteligența spirituală. Instanța superioară a inteligenței*. București: Vellant. 400 p.
 98. ZOHAR, D., MARSHALL, I. (2011). *Inteligența spirituală*, trad. din limba engleză de POPESCU, M. București: Editura Vellant.
- În limba engleză și germană:**
99. AARTS, H. ș.a. (2004). *Goal contagion: perceiving is for pursuing*. În *Journal of personality and social psychology*, 87 (1). pp. 17-23.

100. AARTS, H. ş.a. (2008). *Goal contagion: Inferring goals from others' actions--And what it leads to.* În *Handbook of motivation science*. New York, US: The Guilford Press. pp. 265-280.
101. AMRAM, J. Y. (2009). *The Contribution of Emotional and Spiritual Intelligences to Effective Business Leadership*. California, Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto.
102. ANDERSON, N. J. (2002). *Handbook of research in second language taching and learning*. NJ: Lawrence Erlbaum Asociates. 1144 p.
103. APPIGNANESI, R. (2006). *What Do Existentialists Believe?* London: Granta Books. 100 p.
104. AZIZI, M., ZAMANIYAN, M. (2013). *The relationship between spiritual intelligence and vocabulary learning strategies in EFL learners*. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (5). pp. 852-858.
105. BANDURA, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares, T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
106. BARGH, J. A. ş.a. (2001). *The automated will: nonconscious activation and pursuit of behavioral goals.* În *Journal of personality and social psychology*. 81 (6). pp. 1014-1027.
107. BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory. Multi-Health Sist.* Toronto: ISP. 165 p.
108. BERMÚDEZ, J. L. (2000). *The Paradox of Self-Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
109. BINET, A., SIMON, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins. (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company).
110. BLOCK, P. (1993). *Stewardship*. San Francisco: Berrett Koehler Publishers, Inc.
111. BOZARTH, J. D., BRODLEY, B. T. (1991). *Actualization: a functional concept in client-centered therapy.* În *Journal of Social Behavior and Personality*, 6 (5). pp. 45-59.
112. BREITBART, W. ş. a. (2000). *Depression, hopelessness, and desire for hastened death in terminally ill cancer patients.* J Am Med Assoc.
113. BROWN, B. R. (1996). *Organizational Commitment: Clarifying the Concept and Simplifying the Existing Construct Typology.* În *Journal of Vocational Behavior*, no. 49 (3). pp. 230-251.
114. BROWN, R. E. (2016). *Hebb and Cattell: The Genesis of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence.* În *Frontiers Human Neuroscience*. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00606>

115. BUTLER, D., WINNE, P.H. (1995). *Feedback and self-regulated learning*// Review of Educational Research, 65. pp. 245-282.
116. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2017d). Metacognitive Strategies in Higher Education: *Development of Spiritual Intelligence Strategies Within Training of the Academic Staff*. Hershey, PA: IGI Global. pp. 86-113. Disponibil: DOI: 10.4018/978-1-5225-2218-8.ch006
117. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2018c). *Transcendental awareness, the basic value of academic staff*. În: The Fifth International Conference on Adult Education „Education for values – continuity and context”, 25-28 aprilie, Iași-Chișinău, pp. 369-373.
118. **BUTNARI, N., BÎRNAZ, N.** (2020c). Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education: Evaluation in Higher Education: *Evaluation of Spiritual Intelligence of the Academic Staff*. Hershey, PA: IGI Global. pp. 169-192.
Disponibil: DOI: 10.4018/978-1-7998-2314-8.ch009
119. BUZAN, T. (2001). *The Power of Spiritual Intelligence*. Canada: Thorsons. 160 p.
120. *Cadrul global al domeniilor de învățare (2015)*. 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net). *Regional Study on TRANSVERSAL COMPETENCIES IN EDUCATION POLICY AND PRACTICE*. Paris. 81 p.
121. CHALMERS, D. (1996). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*. New York: Oxford University Press. 433 p.
122. CRICK, F. H. C., KOCH, C. (1992). *Towards a Neurobiological Theory of Consciousness*. Seminars in the Neuroscience, 4. pp. 263-276.
123. CRICK, F., KOCH, C. (1995). *Are we aware of neural activity in primary visual cortex?* În: *Nature*, 375.
124. CROSSWELL, L., ELIOTT, B. (2004). *Committed Teachers, Passionate Teachers: The Dimension of Passion Associated with Teacher Commitment and Engagement*. Proceedings AARE Conference, Melbourne, Australia.
125. DAVOUDI, M., CHAVOSH, M. (2016). *The Relationship between Multiple Intelligences and Listening Self-Efficacy among Iranian EFL Learners*. În *English Language Teaching*, 9 (6). pp. 199-212.
126. DE PREE, M. (1992). *Leadership Jazz*. New York: Bantam Double Day Dell Publishing Group.
127. DELSHAD, A. ș. a. (2016). *The effect of intellectual intelligence on employee perceptions of organizational justice in Qeshm Free Zone*. În *Human Resource Management*, 3(1). pp. 26-35.

128. DENT, M. ş.a. (2006). *Spiritual Intelligence in the Workplace*. În *Spirituality in the Workplace. The new paradigm*. Sydney: Sea Change Publishing.
129. DUBOIS, D. L. (1999). *Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon?* În *Applied and Preventive Psychology*. Vol. 8 (2). pp. 103-117.
130. EARNSHAW, S. (2007). *Existentialism: A Guide for the Perplexed*. London: Penguin Books. 208 p.
131. ECCLES, J.C. (1981). *The modular operation of the cerebral neocortex considered as the material basis of mental events*. În: *ScienceDirect*. Oxford: Elsevier Ltd. pp. 1839-1855.
132. EDVINSSON, L., SULLIVAN, P. (1996). *Developing a model for managing intellectual capital*. În: *European Management Journal*, 14. pp. 356-364.
133. ELDER, L., PAUL, R. (2010). *The thinker's guide to analytic thinking*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
134. ELKINS, D. N., SHAFRANSKE, E. P. (1987). *Attitudes toward religion, spirituality, and psychotherapy: A comparison of California and Wyoming psychologists*. În *Paper presented at the Meeting of the California Psychological Association*. Coronado, CA.
135. EMMONS, R. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press. pp. 163-164.
136. EMMONS, R. (2000). *Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern*. În *International Journal for the Psychology of Religion*, 10 (1). pp. 3-26.
137. ENNIS, R. H. (1996). *Critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall. 407 p.
138. FISHER, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
139. FLYNN, T. R. (2006). *Existentialism. A Very Short Introduction*. Oxford University Press. 160 p.
140. FRANKL, V. E. (1981). *Die Sinnfrage in der Psychotherapie*. München: Piper.
141. FRANKL, V. E. (1987). *Logotherapie und Existenzanalyse*. München: Piper. 331 p.
142. GARBER, D. (1992). *Descartes' Metaphysical Physics*. Chicago and London: University of Chicago Press. 404 p.
143. GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. 496 p.
144. GARDNER, H. (2000). *A case against spiritual intelligence*. În *The international journal for the psychology of religion*, 10 (1). pp. 27-34.
145. GEORGE, M. (2006). *Practical Application of Spiritual Intelligence in the Workplace*. Human Resource Management International Digest, 14 (5).

146. GOLEMAN, D. (1998). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than an IQ*. New York: Bloomsbury Publishing PLC. pp. 305-311.
147. GREENLEAF, R.K. (1997). *The Servant as Leader*. New Jersey: Paulist Press.
148. GREENLEAF, R. K. (2005). *The understanding and practice of servant-leadership*. School of Leadership Studies, Regent University.
149. GUILFORD, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Education.
150. HALPERN, D. F. (1998). *Teaching Critical Thinking Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, And Metacognitive Monitoring*. American Psychologist, 53. pp. 449-455.
151. HALPERN, D. F. (2006). *The nature and nurture of critical thinking*. In STERNBERG, R. ş.a. *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
152. HAMEL, S. ş. a. (2003). *A psychological outlook on the concept of transcendent actualization*. În *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13. pp. 3-15.
153. HAMEROFF, S., PENROSE, R. (2014). *Consciousness in the Universe: A Review of the 'Orch OR' Theory*. Physics of Life Reviews, 11 (1). pp. 39-78.
154. HASSIN, R. R. ş.a. (2005). *Automatic goal inferences*. În *Journal of Experimental Social Psychology*. 41 (2). pp. 129-140.
155. HÉTU, J. L. (2001). *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*. Québec: Fides. 109 p.
156. HOLDER, M. D., COLEMAN, B., WALLACE, J. (2008). *Spirituality religiousness, and happiness in children aged 8-12 years*. În *Journal of Happiness Studies*.
157. HOSSEINI, M. ş.a. (2010). *A Review Study on Spiritual Intelligence, Adolescence and Spiritual Intelligence, Factors that May Contribute to Individual Differences in Spiritual Intelligence, and the Related Theories*. În: *International Journal of Psychological Studies*, 2. pp. 179-188.
158. HUMPHREY, N. (2011). *Soul Dust: The Magic of Consciousness*. New Jersey: Princeton University Press. 256 p.
159. HYDE, B. (2004). *The Plausibility of Spiritual Intelligence*. În: *International Journal of Children's Spirituality*, 9 (1). pp. 39-52.
160. KING, D. B. (2010). *Personal Meaning Production as a Component of Spiritual Intelligence*. În *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, [S.l.], Vol. 3 (1).

161. KING, D. B., DECICCO, T. L. (2009). *A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence*. În *International Journal of Transpersonal Studies*, 28 (1). pp. 68-85.
162. KING, D. ş. a. (2001). *The royal free interview for spiritual and religious beliefs: Development and validation of a self-report version*. În *Psychological Medicine*, 31. pp. 1015-1023.
163. KLEINER, J., TULL, S. (2020). *The Mathematical Structure of Integrated Information Theory*. În *Frontiers in Applied Mathematics and Statistics*.
164. KOENIG, H. G. ş.a. (2000). *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press.
165. KORIAT, A. (2007). *Metacognition and Consciousness*. În *Cambridge Handbook of Consciousness*. USA: Cambridge University Press.
166. LÄNGLE, A. (1998). *Zur ontologischen und existentiellen Bestimmung von Sinn. Analyse und Weiterführung des logotherapeutischen Sinnverständnisses*. În: Csef H. (Hg.). *Sinnverlust und Sinnfindung in Gesundheit und Krankheit. Gedenkschrift für Dieter Wyss*. Würzburg: Königshausen und Neumann. pp. 247-258.
167. LÄNGLE, A. (2002). *Sinnvoll leben. Logotherapie als Lebenshilfe*. Freiburg: Herder.
168. LÄNGLE, A. (2005). *Das Sinnkonzept V. Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie*. Bielefeld/Locarno: Aisthesis. pp. 403-460.
169. LE, T. N., LEVENSON, M. R. (2005). *Wisdom as selftranscendence: What's love (individualism) got to do with it?* În *Journal of Research in Personality*, 39. pp. 443- 457.
170. LE, T., LEVENSON, M. R. (2009). *Gender and wisdom: The roles of compassion and moral development*. *Research in Human Development*, 6. pp. 45–59.
171. LIN, N. (2001). *Social capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
172. MACQUARRIE, J. (1972). *Existentialism. An Introduction, Guide and Assessment*. London: Penguin Books. 320 p.
173. MARTSOLF, D. S., MICKLEY, J. R. (1998). *The concept of spirituality in nursing theories: Differing world-views and extent of focus*. În *Journal of Advanced Nursing*, 27. pp. 294-303.
174. MASCARO, N., ROSEN, D. H. (2005). *Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms*. În *Journal of Personality*, 73. pp. 985-1014.
175. MAYER, J. D. (2000). *Spiritual intelligence or spiritual consciousness?* În *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10 (1). pp. 47-56.

176. MAZZOLI, S. L., CAMPBELL, R. J. (2016). *So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion*. In *Teachers and Teaching*, 22 (2). pp. 255-267.
177. MCCALL, G. J., SIMMONS, J. L. (1966). *Identities and interactions*. New York: The Free P. London: Collier-Macmillan ltd.
178. MCGEACHY, C. (2001). *Spiritual Intelligence in the Workplace*. Ireland: Veritas.
179. MCMULLEN, B. (2003). *Spiritual intelligence*. StudentBMJ, 11. pp. 43-86.
180. MEDDIN, J. R. (1998). *Dimensions of spiritual meaning and well-being in the lives of ten older Australians*. In *International Journal of Aging and Human Development*, 47. pp. 163-175.
181. METCALF, M. (2015). *Using Spiritual Intelligence to Improve Leadership*. Retrieved July 17, 2016.
182. MONTI, M. M. ş.a. (2013). *Dynamic Change of Global and Local Information Processing in PropofolInduced Loss and Recovery of Consciousness*. PLoS Computational Biology 9 (10). pp. 1-14.
183. MOUNIER, E. (1962). *Introduction aux existentialismes*. Paris: Éditions Gallimard. 192 p.
184. MUSACCHIO, J. M. (2012). *Contradictions. Neuroscience and Religion*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
185. NASEL, D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Australia, Adelaide.
186. NOBLE, K. D. (2000). *Spiritual intelligence: A new frame of mind*. *Spirituality and Giftedness*, 9. pp. 1-29.
187. PALMER, D. A., WONG, M. (2013). *Clarifying the Concept of Spiritual Capital*.
188. PANZA, C., GALE, G. (2008). *Existentialism for Dummies*. New Jersey: Wiley Publishing Inc. 384 p.
189. PAPANIKOLAOU, K. A. ş. a. (2016). *Synthesizing technological and pedagogical knowledge in learning design: a case study in teacher training on technology-enhanced learning*. In *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 7 (1). pp. 19-32.
190. PAUL, R., ELDER, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
191. PENROSE, R. (2002). *The Emperor's New Mind*. Oxford University Press, 1st edition. 640 p.
192. PIAGET, J. (1972). *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. *Human Development*, 15 (1).

193. PINTRICH, P. R. ș. a. (2000). *Assessing metacognition and self-regulated learning*. În Schraw G. și Impara J. C. (Eds.). *Issues in the measurement of metacognition*. University of Nebraska Press. pp. 43-97.
194. PORTES, A., SENSENBRENNER, J. (1998). *Embeddedness and immigration. Notes on the social determinants of economic action*. În *The new institutionalism in Sociology*. New York: Russel Sage Foundation.
195. RAUTAKIVI, T. (2016). *The intelligence, efficacy and adaptability of government organisations*. În *International Journal of Innovation and Learning*, 20 (1). pp. 100-121.
196. REKER, G. T. (1997). *Personal meaning, optimism, and choice: Existential predictors of depression in community and institutional elderly*. În *The Gerontologist*, 37. pp. 709-716.
197. REKER, G. T., WONG, P. T. P. (1988). *Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning*. În J. E. Birren and V. L. Bengtson (Eds.), *Handbook of theories of aging*. New York, NY: Springer. pp. 214-246.
198. ROBERT, C. S. (2001). *Phenomenology and Existentialism*. Maryland: Rowman & Littlefield. 544 p.
199. ROGERS, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin. 416 p.
200. ROGERS, C. (1995). *A theory of therapy, personality and interpersonal relation slip, as developed in client – centered framework*. Psychology: A Study of a Science.
201. ROGERS, C. (2003). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
202. RYAN, R.M., DECI, E.L. (2001). *On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. În *Annual review of Psychology*, Vol. 52. pp. 141-166.
203. SARTRE, J. P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Gallimard. 108 p.
204. SCHULTZ, D. (2005). *Theories of personality*. London: Wadsworth.
205. SEMERARI A. ș.a. (2012). *The development of the Metacognition Assessment Interview*. Psychiatry research. 900 p.
206. SHWU-RU, L., CHING-YU, Ch. (2008). *Building Organizational Commitment of Asian Nurses in the United States*. În *Journal of Nursing Administration*, no. 38 (1). pp. 8-10.
207. SIEBERT, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Krißfel: Luchterhand Verlag Neuwied.
208. SOLSO, R. ș. a. (2005). *Cognitive Psychology*. Boston: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
209. SPEARS, L.C. (1995). *Reflections on Leadership*. New York: John Wiley et Sons, Inc.

210. STEGER, M. F. ş. a. (2006). *The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life*. În *Journal of Counseling Psychology*, 53. pp. 80-93.
211. STERN, W. (1916). *Der Intelligenzquotient als Maß der kindlichen Intelligenz, insbesondere der Unternormalen*. În *Zeitschrift für angewandte Psychologie*.
212. STERNBERG, R. (1997). *The triarchic theory of intelligence*. În *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: The Guilford Press. pp. 92–104.
213. STEWARD, T.A. (1997). *La nueva riqueza de las oraganizaciones: El Capital Intelectual*. Buenos Aires: Granica.
214. TART, C. T. (1975). *States of consciousness*. New York, NY: E. P. Dutton.
215. TERMAN, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. New York: Houghton Mifflin Company. 362 p.
216. THOMPSON, P. (1992). *I don't feel old: Subjective ageing and the search for meaning in later life*. În *Ageing and Society*, 12. pp. 23-47.
217. THORNDIKE, E. L. (1920). *Intelligence and Its Uses*. Harper's Magazine, Vol. 140. pp. 227-335.
218. TUTSCH, L. (2003). *Wer sinnvoll lebt, ist gut unterwegs*. În: *Psychologie Heute Compact* 8, Beltz-Verlag. pp. 22-25.
219. TUTSCH, L. ş.a. (2000). *Ist Sinn noch aktuell?* În: *Existenzanalyse*, 17 (3). pp. 4-16.
220. VAITL, D. ş. a. (2005). *Psychobiology of altered states of consciousness*. În *Psychological Bulletin*, 131. pp. 98-127.
221. VANCEA, F. (2015). *The relationship between religiosity and spirituality. Discourse as a form of multiculturalism in literature and communication section*. În *Psychology and Education Sciences Arhipelag XXI Press*, Târgu Mureş.
222. VAUGHAN, F. (2002). *What is spiritual intelligence?* În *Journal of humanistic psychology*, 42 (2). pp. 16-33.
223. VILLAGONZALO, R. R. (2016). *Intelligence quotient, emotional quotient, spiritual quotient, and adversity quotient and the academic performance of students*. A Thesis Presented to the Faculty of the Psychology Department St. Alexius College City of Koronadal.
224. VOSS, P. (2005). *Essentials of general intelligence: The Direct Path to AGI*. În *Artificial General Intelligence*. Berlin: Springer-Verlag. 509 p.
225. WARNOCK, M. (1970). *Existentialism*. Oxford University Press. 158 p.
226. WIGGLESWORTH, C. (2006). *Why Spiritual Intelligence is Essential to Mature Leadership*. Integral Leadership Review, Volume VI, No. 3.

227. WILBER, K.B. (2006). *History of Everything/ Ken Wilbern/ Per.* Translated from English S.V. Zubcov. - M.: AST: Aster.
228. WOLMAN, R. N. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters.* New York: Harmony Books.
229. WOLMAN, R.N. (2001). *Thinking whit Your Soul: Spiritual Intelligence and Why It Matters.* New York: Harmony Books.
230. WORTHINGTON, E. L., SANDAGE, S. J. (2001). *Religion and spirituality.* În *Psychotherapy*, 38. pp. 473-478.
231. YACCUZZI POLISENA, V. (2019). *Impacto de la teoría cuántica en la epistemología.* În *Scripta Philosophiae Naturalis*, 15. 34 p.
232. ZIMMERMAN, B. J. (2000). *Attaining self-rgulation: A social cognitive perspective.* În Boekaerts M., Pintrich P. R. și Zeidner M. (Ed.). *Handbook of self-regulation.* San Diego, California: Academic Press. pp. 13-35.
233. ZOHAR, D., MARSHALL, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence.* New York, NY: Bloomsbury. 288 p.
234. ZOHAR, D., MARSHALL, I. (2001). *Inteligencia espiritual.* Barcelona: Plaza Janes Editores S.A. 151 p.
235. ZOHAR, D., MARSHALL, I. (2004). *Spiritual Capital: Wealth We Can Live.* California: Berrett: Koehler Publishers.

În limba rusă:

236. АНДРЕЕВА, И.Н. (2006). *Эмоциональный интеллект: исследование феномена.* Москва: Вопросы психологии, № 3. 78-86 с.
237. БУТЕНКО, А. В., ХОДОС, Е. А. (2002). *Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие.* Москва: Мирос. 176 с.
238. ГЕГЕЛЬ, Г. (1965). *Философия духа.* В: Сочинения. Том 3. Москва: Мысль.
239. КОНОПКИН, О.А., ОСНИЦКИЙ, А.К. (2003). *Логика развития общей способности к осознанной саморегуляции произвольной активности человека.* Материалы IV съезда Всероссийского общества психологов. СПб, Москва.
240. МОРОСАНОВА, В.И. (2006). *Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельность человека.* Психологический институт РАО, Москва.
241. ПОЛЯКОВА, О. Б. (2008). *Особенности стессоустойчивости будущего педагога.* Мир психологии, 4, Воронеж. 286 с.
242. РУДИК, Г. (2015). *Семь «патовых ситуаций» в современной школе.* В: *Făclia*, 15 mai.

243. СЕМЕНОВ, И.Н., СТЕПАНОВ, С.Ю. (1992). *Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления*. Запорожье.
244. СЛОБОДЧИКОВ, В.И. (1987). *Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе. Проблема рефлексии* / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск.

Resurse electronice:

245. APA Delphi Report. *Facione's American Philosophical Association Statement of Expert Consensus on Critical Thinking*. (1990).
Disponibil: <https://sites.google.com/site/qepcafe/modules/overview/facione>
246. MICLEA, M. (2018). *Meta-competențele viitorului*.
Disponibil: <https://www.scoala9.ro/meta-competentele-viitorului/273/>
247. *The Road to Resilience. APA guide online*. American Psychological Association. (2014).
Disponibil: <https://www.apa.org/topics/resilience>
248. ULRICH, K. (2003). *Mind Walking*. Disponibil: <http://mindwalking.eu/ulrich.php>
249. UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2015). *2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net) regional study on: transversal competencies in education policy and practice (Phase I): regional synthesis report*. 71 p. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231907>

ANEXE

Anexa 1. CHESTIONAR DE IDENTIFICARE A INTELIGENȚEI SPIRITUALE (după Frances Vaughan, 2006)

**Stimați respondenți,
Vă rugăm să completați chestionarul
în vederea identificării nivelului inteligenței spirituale**

***1. Citiți afirmațiile din tabelul de mai jos și apreciați,
utilizând scala de la 1 la 5, în ce măsură acestea sunt caracteristice pentru Dvs.***

Afirmații		Întot- deauna 5	Des 4	Din când în când 3	Rar 2	Nici- odată 1
1	Sunt flexibil (ă) și pregătit (ă) să fac față necesităților situației.					
2	Când am de-a face cu situații noi, reacționez în mod spontan.					
3	Conștiința mea de sine este la un nivel înalt.					
4	Sunt în stare să înțeleg și să trec peste durerea fizică și psihologică.					
5	Am stabilit o legătură cu Dumnezeu (Creatorul) și îmi pun viața în slujba scopurilor sale.					
6	Pentru mine, toate religiile au câte o parte de adevăr; din această perspectivă, încerc să-i înțeleg și pe membrii diverselor confesiuni.					
7	Viața mea interioară este la fel de importantă ca și cea exterioară.					
8	Caut un sens și un țel în viață.					
9	Ideile mele despre bine și rău, drept și nedrept, sunt mai nuanțate decât cele comune: nu sunt doar în alb și negru, ci conțin și gri.					
10	Descopăr tot timpul obstacole în dezvoltarea mea spirituală, dar reușesc să le depășesc.					
11	Cred că divinitatea îmi oferă lucrurile de care am nevoie.					
12	Simt că sunt dăruit (ă) cu o serie de calități deosebite.					
13	M-am vindecat de falsele credințe, pe care le-am preluat din familie sau cultura mea.					
14	Pot să trăiesc în incertitudine fără să am nevoie de răspunsuri.					
15	Știu adevărul fără să mi-l spună cineva.					
16	Lumea remarcă adesea firea mea jucăușă și copilăroasă.					

17	Dacă vreau să înțeleg ce se întâmplă, așez lucrurile într-o perspectivă mai generală					
18	Pot să țin piept de unul/una singur(ă) celor din familie sau societate atunci când felul lor de a fi îmi pune în pericol integritatea spirituală.					
19	Îmi trăiesc viața cu bucurie și cu optimism.					
20	Atunci când recunosc în alții valori spirituale mai înalte, mă aliniez și eu la acestea.					
21	Orice fac devine în cele din urmă ceva bun pentru ceilalți.					
22	Respect toate ființele și nu le rănesc.					
23	Îmi satisfac nevoile personale, pentru a face ceea ce este mai bun și pentru ceilalți, fie ei niște străini.					
24	Îmi fac întotdeauna timp să-i ajut pe ceilalți.					
25	Îmi cheltui banii ori resursele materiale atunci când trebuie să-i ajut pe ceilalți.					
26	Iau viața și lumea așa cum sunt, fără să doresc să le schimb.					
27	Scopul vieții mele este să mă port întotdeauna cu milă.					
28	Îmi dezvolt inteligența spirituală cu ajutorul unor exerciții spirituale practicate în mod regulat, de genul meditației, lecturii unor cărți spirituale sau urmând cursuri de inițiere în spiritualitate.					
29	Activitatea mea îi ajută pe cei din jur să-și dezvolte conștiința.					
30	Atunci când vreau să rezolv o problemă, încep prin a înțelege care este cauza ei exactă.					
31	Mă comport în mod responsabil pentru a veni în ajutorul Pământului.					

Interpretare:

- **Între 10 și 60 de puncte: coeficient scăzut de inteligență spirituală.** Încă nu ați învățat că, în viață, esențialul nu constă în împlinirea ambițiilor personale. Armonia dvs cu lumea înconjurătoare este destul de scăzută, fapt care, în cele din urmă, se va reflecta în îmbolnăviri. Asta în cazul în care nu aveți deja o boală cronică. Totuși, vă puteți schimba situația. Citiți cărți valoroase. De exemplu, dacă sunteți atrași de perspectiva creștină, citiți *Viețile sfinților* și *Patericul* etc. Nu vă atrage nici o perspectivă? Luați-vă o zi liberă, gândiți-vă că a doua zi veți muri și gândiți-vă ce vreți să faceți.
- **Între 61 și 110 de puncte: coeficient mediu de inteligență spirituală.** Viața va oferit deja multe lecții și sunteți pe drumul cel bun. Totuși, egoul dvs se luptă să fie cel mai tare... Chiar nu înțelegeți? „Facă-se voia Ta prin mine” – iată o învățătură care v-ar putea ajuta. Ajutați-i pe ceilalți când au nevoie de dvs, nu când credeți dvs că ei au nevoie. Fiți receptiv la semnele pe care vi le trimite Universul și astfel veți putea progresa mai mult pe calea spre armonie.
- **Peste 110 puncte: coeficient de inteligență spirituală ridicat,** care vă permite să luați cele mai bune decizii în viață. Ați învățat că este imposibil să credeți că dvs și universul sunteți separați. „Ce e sus, e și jos”, spunea Hermes în celebra sa lucrare *Tabla de Smarald*. Pentru dvs, aceste cuvinte înseamnă mult mai mult. Dar atenție! Cu cât sunteți mai sus, cu atât tentațiile sunt mai mari, iar căderea este fatală. Vă poate da înapoi cu câțiva ani în evoluție! Căutați zonele din personalitatea dvs care nu sunt încă armonizate și încercați să le transformați.

Anexa 2. CHESTIONAR DE AUTOEVALUARE A INTELIGENȚEI SPIRITUALE
(după David B. King, 2008)

Stimați respondenți,
Vă rugăm să completați chestionarul
în vederea autoevaluării inteligenței spirituale

2. Citiți afirmațiile din tabelul de mai jos și apreciați,
utilizând scala de la 0 la 4, în ce măsură acestea sunt caracteristice pentru Dvs.

	Afirmații	Com- plet adevă- rat 4	Foarte adevă- rat 3	Parțial adevă- rat 2	Nu prea adevă- rat 1	Deloc adevă- rat 0
1	Mi-am pus adeseori întrebări sau am cugetat despre natura realității.					
2	Recunosc aspecte ale ființei mele ce sunt mai profunde decât corpul meu fizic.					
3	Sunt capabil/ă să intru în stări profunde de conștiință sau conștientizare.					
4	Îmi este dificil să simt altceva decât ceea ce este fizic sau material.					
5	Capacitatea mea de a găsi un sens și un rost în viață mă ajută să mă adaptez situațiilor stresante.					
6	Pot intra voluntar în stări mai profunde de conștiință sau conștientizare.					
7	Mi-am dezvoltat propriile teorii cu privire la viață, moarte, realitate și existență.					
8	Sunt conștient/ă de o conexiune profundă ce există între mine și alți oameni.					
9	Sunt capabil/ă să-mi definesc un scop sau o menire a vieții mele.					
10	Sunt capabil/ă să trec ușor de la o stare de conștiință la alta.					
11	Contemplez frecvent semnificația evenimentelor din viața mea.					
12	Chiar dacă trăiesc un eșec, sunt capabil/ă să-i înțeleg sensul.					
13	Adeseori văd problemele și posibilitățile mai clar atunci când mă aflu în stări mai profunde de conștiință.					
14	Am contemplat adesea relația dintre ființele umane și restul universului.					
15	Sunt conștient/ă de existența aspectelor non-materiale ale vieții.					
16	Sunt capabil/ă să iau decizii conform scopului meu în viață.					
17	Recunosc în oameni calități ce sunt mai semnificative decât corpul fizic, personalitatea sau emoțiile lor.					

18	Am contemplat adânc posibilitatea existenței unei puteri mai înalte (ființa divină, energie superioară, conștiința universală etc.)					
19	Sunt capabil/ă să găsesc sens și rost în experiențele mele zilnice.					
20	Mi-am dezvoltat propriile tehnici de intrare în stări mai profunde de conștiință sau conștientizare.					

Cotare:

1. Gândirea critică existențială (1, 17, 11, 14, 18)
2. Producerea de sens personal (5, 9, 12, 16, 19)
3. Conștiința transcendențială (2, 4, 8, 15, 17)
4. Expansiunea stării de conștiință (3, 6, 10, 13, 20)

Interpretare:

Nivel scăzut – între 0 și 7 puncte

Nivel mediu – între 8 și 16 puncte

Nivel înalt – între 17 și 20 puncte

Anexa 3. Tehnica Jurnalul oglinzii
Inteligența spirituală a cadrului didactic universitar

Condiții de completare

- Se completează în timpul și între training.
- **Scopul jurnalului:** *auto-observarea*.
- Aspectele observate: comportamentul, reacția față de ceilalți (ce auzim, vedem etc.), limbajul corpului, semnificația evenimentelor trăite.

Set de întrebări ajutătoare:

- Cum îi percep și cum reacționez la ceilalți, la care aspecte și în ce fel?
- Ce mă deranjează și mă atrage la ceilalți?
- Ce fel de reacții și comportamente îmi plac sau nu la ceilalți?
- Cum reacționez la lucrurile care îmi sunt indiferente?
- Ce distanță păstrez?
- În ce fel poate acest fapt să aibă un impact privitor la reacțiile mele? *etc.*

Anexa 4. Fișa cu întrebări pentru cursanți

Întrebări care reflectă SQ	Răspunsuri
• V-ați pus adeseori întrebări sau ați cugetat despre natura realității în context personal și profesional? • Ați petrecut timp contemplând sensul sau semnificația vieții dvs în context personal și profesional? • Contemplați frecvent semnificația evenimentelor din viața dvs? • Contemplați adesea relația dintre ființele umane și restul universului? • Ați contemplat profund posibilitatea existenței unei puteri mai înalte (ființă divină/ energie divină/ conștiința universală etc.)? <i>(întrebări care reflectă GCE)</i>	
• Ați „moștenit” vreo viziune referitoare la societate și/sau la rolul dvs. în cadrul ei? • Cu alte cuvinte, ați adoptat fără să reflectați idei și puncte de vedere din etapele anterioare ale vieții dvs? • Ați acceptat ceea ce părinții, prietenii, colegii de muncă, studenții sau partenerul de viață au pretins de la dvs? • Ați luat vreodată decizii în grabă în momentele de stres sau de confuzie? • Câte dintre acestea ați reușit să depășiți? • Vă mai interesează vreo formă modificată a acestor țeluri moștenite? <i>(întrebări care reflectă PSP)</i>	
• Reușiți întotdeauna să găsiți, în ciuda dificultăților, energia profundă necesară înfruntării unor situații de urgență? • Dacă viziunea dvs profundă este pusă la încercare, renunțați la ea? • Încercați să vă impuneți pentru că „știți mai bine?” • Dezbateți problema în mod democratic? <i>(întrebări care reflectă CT)</i>	
• Sunteți dispus să luați poziție și să fiți un om de bază când e vorba despre ideile pe care le prețuiți, chiar dacă este posibil ca acest lucru să nu fie acceptat imediat de ceilalți? • Ați simțit vreodată o prezență divină/sacră/o sursă de energie inteligentă de dincolo de persoana dvs? • Ați încercat să o exprimați în vreun fel, într-o măsură anume? • Puteți să vă imaginați anumite structuri practice care ar putea-o exprima? <i>(întrebări care reflectă ESC)</i>	

**Anexa 5. Datele statisticii descriptive: frecvența și valoarea procentuală
la experimentul de constatare (grup experimental)**

Tabelul 1. Nivelul general al SQ la cadrele didactice universitare (grup experimental), după F. Vaughan

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid coeficient mediu	20	66,7	66,7	66,7
coeficient inalt	10	33,3	33,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Tabelul 2. Nivelul gândirii critice existențiale la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David B. King

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nivel scazut	2	6,7	6,7	6,7
nivel mediu	14	46,7	46,7	53,3
nivel inalt	14	46,7	46,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Tabelul 3. Nivelul producerii de sens personal la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David B. King

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nivel mediu	16	53,3	53,3	53,3
nivel inalt	14	46,7	46,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Tabelul 4. Nivelul conștiinței transcendente la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David B. King

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nivel scazut	2	6,7	6,7	6,7
nivel mediu	22	73,3	73,3	80,0
nivel inalt	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Tabelul 5. Nivelul expansiunii stării de conștiință la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David B. King

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nivel scazut	5	16,7	16,7	16,7
nivel mediu	22	73,3	73,3	90,0
nivel inalt	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Anexa 6. PROGRAMUL DE DEZVOLTARE A SQ LA CADRELE DIDACTICE
UNIVERSITARE**

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: **EVALUAREA ÎNȚIALĂ. INTRODUCERE**

SESIUNEA 1. **Sesiunea de inițiere. Spiritualitatea ca formă de inteligență**

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Evaluarea nivelului de inteligență spirituală a cursanților în etapa de constatare.
- ✓ Cunoașterea (reciprocă) a formatorului și cursanților.
- ✓ Identificarea semnificației tipurilor de inteligență: cognitivă, emoțională și spirituală.
- ✓ Analiza conceptului de inteligență spirituală în baza modelului patru dimensional propus de D.B. King.
- ✓ Argumentarea propriei viziuni cu referire la spiritualitate.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Deducția, Povestirea, Lectura, Tehnica *Prenume + Calitate*, Puzzle, Prezentare PPT, Autorefecție.

Mijloace didactice: instalație de proiectare și laptop, fișe de lucru.

Materiale-suport: Suport de curs, carduri Dixit.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min.)
Formarea comunității de învățare + Introducere în activitate	✓ Evaluarea nivelului de inteligență spirituală a cursanților în etapa de constatare. ✓ Cunoașterea (reciprocă) a formatorului și cursanților.		✓ Utilizați chestionarele propuse (după King D. B. și Vaughan F.) în vederea evaluării nivelului personal de inteligență spirituală. ✓ Extrageți 3 carduri Dixit. Întoarceți câte un card pe rând, și	Activitatea cu cardurile <i>Prenume + Calitate</i>	40

			asociați-l cu o calitate: 1) la nivel intelectual; 2) la nivel emoțional; 3) la nivel spiritual. Prezentați-vă grupului, conform modelului: „Mă numesc „Prenume” și sunt „Calitate”.		
Realizarea obiectivelor	✓ Identificarea semnificației tipurilor de inteligență: cognitivă, emoțională și spirituală. ✓ Analiza conceptului de inteligență spirituală în baza modelului patru dimensional propus de D.B. King.	Prezentarea „Modelului SQ” și Semnificația tipurilor de inteligență: IQ, EQ, SQ	✓ Creați puzzle-ul din piesele propuse. Stabiliți în baza acestuia semnificația tipurilor de inteligență: cognitivă, emoțională și spirituală. ✓ Urmăriți prezentarea, adresați întrebări de precizare. Puneți în lumină noutatea (pentru Dvs.) conceptelor.	Puzzle Deducția Prezentare PPT Explicația	25

Încheierea activității	✓ Argumentarea propriei viziuni cu referire la spiritualitate.	Semnificația inteligenței spirituale din perspectiva stilului de viață	✓ Lecturați Povestea “Bogatului și Săracului”. Cine este bogatul și săracul în această poveste? Argumentați.	Povestea <i>Bogatului și Săracului</i> 1. Lectură în grup 2. Activitate frontală 3. Morala/ perspectiva formatorul ui	25
------------------------	--	--	--	--	----

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: GÂNDIREA CRITICĂ EXISTENȚIALĂ

SESIUNEA 2. Integritatea personală și profesională a cadrului didactic

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Identificarea trăsăturilor (valorilor) personale și profesionale a persoanei integre.
- ✓ Stabilirea esenței trăsăturilor (valorilor) personale și profesionale ale integrității.
- ✓ Definirea conceptului de integritate.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Deducția, Diagrama Wenn, Autorefecție, Tehnica *Arborele integrității*.

Mijloace didactice: coli A4, hârtie flipchart, markere, fișe de lucru.

Materiale-suport: Suport de curs.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min)
Introducere în activitate	✓ Identificarea trăsăturilor (valorilor) personale și profesionale a persoanei integre		✓ Identificați trăsăturile (valorile) personale și profesionale ale persoanei integre, în grup de 5-7 cursanți.	Deducția	20

Realizarea obiectivelor	✓ Stabilirea esenței trăsăturilor (valorilor) personale și profesionale ale integrității. ✓ Definirea conceptului de integritate.	Conceptul de integritate în baza trăsăturilor omului integru	✓ Prezentați lista de trăsături (valori) întregului grupului și elaborați o listă comună a trăsăturilor personale și profesionale care se regăsesc la toate grupurile. ✓ Stabiliți esența acestor trăsături (valori) pentru dvs. ✓ Construiți Arborele integrității din trăsăturile (valorile) comune, care vă aparțin dvs. ✓ Definiți conceptul de integritate. ✓ Analizați perspectiva formatorului cu referire la acest concept.	Diagrama Wenn Explicația Autorefecție Tehnica <i>Arborele integrității</i>	60
Încheierea activității			✓ Reflectați la întrebările de pe fișă. Oferiți răspunsuri la	Autorefecție	10

			aceste întrebări.		
--	--	--	-------------------	--	--

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: **GÂNDIREA CRITICĂ EXISTENȚIALĂ**

SESIUNILE 3-4. **Criticismul în gândire prin argumentare. Structura unui argument. Argumentarea și contraargumentarea**

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Stabilirea componentelor care reflectă structura unui argument și a indicatorilor logici de premisă și de concluzie.
- ✓ Definirea conceptelor de argumentare și contraargumentare.
- ✓ Formularea unui argument și unui contraargument.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Dezbateră, Lectura, Tehnica *Eu vreau, deoarece...*, Dilema morală *Avionul*, Prezentare PPT, Tehnica *M-ai convins*.

Mijloace didactice: ghem de ață, fișe de lucru, instalație de proiectare și laptop, coli A3 și A4, markere.

Materiale-suport: Suport de curs.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min)
Introducere în activitate			✓ Continuați afirmația: „Eu vreau să-mi dezvolt inteligența spirituală, deoarece.....” ✓ Ce a scos în evidență această activitate?	Tehnica <i>Eu vreau, deoarece...</i>	20
	✓ Stabilirea		✓ Citiți dilema	Lectura	

Realizarea obiectivelor	componentelor care reflectă structura unui argument și a indicatorilor logici de premisă și de concluzie. ✓ Definirea conceptului de argumentare și contraargumentare. ✓ Formularea unui argument și unui contraargument.		morală propusă. ✓ Luați o decizie. Argumentați decizia luată. ✓ Prezentați argumentul (ele) în grupul mare. ✓ Ilustrați în reprezentare grafică structura argumentului formulat de dvs.	Dilema morală <i>Avionul</i> Dezbaterea	60
Încheierea activității		Argumentul ca forță de convingere	✓ Scrieți un argument individual prin care să evidențiați participarea la acest training. ✓ Prezentați argumentul întregului grup.	Tehnica <i>M-ai convins</i>	30

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: **PRODUCEREA DE SENS PERSONAL**

SESIUNILE 5-6. **Producerea de sens personal, sustenabilitate spirituală**

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Stabilirea responsabilității omului creator de valori.
- ✓ Exemplificarea etapelor procesului de producere a sensului personal în context didactic.
- ✓ Analiza relației dintre sens și scop.
- ✓ Identificarea surselor principale ale sensului personal.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Deducția, Tehnici: Scriitorii, Reflecția, Scutul meu, Audiția muzicală, Retorica vizuală, Diagrama-arbore.

Mijloace didactice: instalație de laptot, boxe, fișe de lucru, minge, carnețele (2 buc.), pixuri (2 buc.), foi A3 și A4, creioane colorate.

Materiale-suport: Suport de curs.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Tim p (180 min.)
Introducere în activitate	✓ Stabilirea responsabilității omului creator de valori.		✓ Creați o poveste, în care fiecare din dvs are un rol: a) roluri pozitive; b) 2 roluri negative; c) 2 scriitori. ✓ Intervenți (către participanții cu roluri negative) cu fraze care reflectă fapte rele, neazuri, dificultăți. ✓ Identificați (către participanții cu	Tehnica <i>Scriitorii</i> Reflecție	40

			roluri pozitive) soluții cât mai originale, pline de umor, la situațiile introduse de persoanele cu roluri negative. ✓ Notăți (către scriitori) povestea într-un carnetel. <i>Întrebări de reflecție:</i> ✓ Ce a scos în evidență această activitate? ✓ Cum apreciați prezența elementului negativ în poveste? Ce soluții ați găsit la obstacole? Ați simțit că lucrați împreună? Ați simțit fiecare o doză de responsabilitate față de poveste la final?		
Realizarea	✓ Exemplificare a etapelor procesului de	Etapele procesului de	✓ Audiați sunetele din următoarele 3 minute (I.	Audiția muzicală	55

obiectivelor	producere a sensului personal în context didactic. ✓ Analiza relației dintre sens și scop.	producere a sensului personal.	<i>Simularea emoțională).</i> ✓ Reprezentați printr-o imagine trăirile emotive din timpul audierii (2. <i>Simbolizarea).</i> ✓ Interpretați în scris mesajul reprezentat în imagine (3. <i>Reflecția).</i> Formatorul descrie cele 3 etape ale procesului de producere a sensului personal. ✓ Elaborați o activitate didactică prin care să evidențiați cele 3 etape.	Tehnica <i>Retorica vizuală</i> Reflecția Explicația	
		Relația cu sine și ceilalți, sursă a sensului în elaborarea scopului (rilor).	✓ Desenați un scut. ✓ Împărțiți scutul în patru părți egale. ✓ Reprezentați cu ajutorul a patru desene/simboluri sau fraze: - în colțul stânga sus așa cum vă	Tehnica <i>Scutul meu</i>	60

			vedeți dvs; - în colțul din dreapta sus cum vă văd prietenii/ familia/ oamenii cei mai apropiați; - în colțul din stânga jos, un motto care reflectă deviza dvs în viață; - în colțul din dreapta jos, visul/ scopul în viață, felul în care vă vedeți viitorul. ✓ Descrieți scutul dvs. <i>Întrebări de reflecție:</i> ✓ Ce a scos în evidență această activitate? ✓ Ce exprimă cele patru mesaje din colțurile scutului dvs? ✓ Cine sunt pilonii (<i>sinele-prietenii-scopul vieții</i>) care vă asigură rezistența și în același timp reușita în viață?		
--	--	--	---	--	--

			Cei 4 piloni sunt echilibrați? ✓ Spre ce parte înclinați să găsiți mai multă protecție? ✓ Discerneți în realitatea vieții dvs o structură valorică? Care sunt valorile dvs?		
		TEMĂ PENTRU ACASĂ	✓ Identificați în timpul următoarei săptămâni o experiență care v-a marcat într-un fel sau altul. Creați scutul.		10
Încheierea activității	✓ Identificarea surselor principale ale sensului personal.	Ilustrarea surselor principale ale sensului personal.	✓ Formatorul prezintă cele mai importante surse ale sensului personal.	Tehnica <i>Diagrama-arbore</i> Explicația	15

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: PRODUCEREA DE SENS PERSONAL

SESIUNEA 7. Angajamentul ca valoare în contextul producerii de sens personal

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Argumentarea propriei viziuni cu referire la angajament.
- ✓ Definirea conceptului de angajament.
- ✓ Identificarea tipurilor de angajament ale cadrului didactic.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Deducția, Povestirea, Lectura. Tehnici: Brainwriting, Autorefecție.

Mijloace didactice: fișe de lucru, notițe autoadezive, foi A3 (5 buc.), markere (5 buc.).

Materiale-suport: Suport de curs.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min)
Introducere în activitate	✓ Argumentarea propriei viziuni cu referire la angajament.		✓ Lecturați Povestea <i>Intenții bune fără finalitate.</i> <i>Întrebări de reflecție:</i> ✓ Ce a scos în evidență această activitate? ✓ Dvs sunteți o persoană care face ceea ce își propune sau nu? ✓ De câte ori ați spus în viață „aș vrea să...”? ✓ Ce gânduri vă animă? Cum reușiți să le transformați în realitate?	Povestea <i>Intenții bune fără finalitate</i> Lectura	20
Realizarea obiectivelor	✓ Definirea conceptului de angajament.	Conceptul de angajament	✓ Notați individual cel puțin 3 idei și asociații de idei cu referire la conceptul de angajament.	Brainwriting	25

	✓ Identificarea tipurilor de angajament ale cadrului didactic.		✓ Clasificați ideile/asociațiile de idei după anumite criterii. ✓ Definiți noțiunea de angajament.		
		Tipuri de angajament a cadrului didactic	Formatorul prezintă 5 tipuri de angajamente ale cadrului didactic, față de: 1) instituție; 2) studenți; 3) continuitatea carierei; 4) conținutul disciplinei; 5) profesie. ✓ Stabiliți modalități de asumare a angajamentului de către dvs față de instituție, studenți, continuitatea carierei, conținutul disciplinei, profesie.	Explicația Deducția	30
		TEMĂ PENTRU ACASĂ	✓ Corelați conținutul scutului elaborat cu tipurile de angajament. În		5

			caz de necesitate, identificați modalități de eficientizare a situației date.		
Încheierea activității			✓ Reflectați la întrebările de pe fișă. Oferiți răspunsuri la aceste întrebări.	Autoreflexie	10

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: **CONȘTIINȚA TRANSCENDENTALĂ**

SESIUNILE 8-9. **Interiorizarea experiențelor de viață semnificative, condiție a maturizării spirituale**

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Aprecierea rolului spiritului de observație în procesul de interiorizare a experiențelor de viață semnificative.
- ✓ Identificarea etapelor ciclului de învățare experiențială.
- ✓ Analiza subconștientului ca resursă esențială în interiorizarea și valorificarea experiențelor de viață semnificative.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Deducția. Tehnici: Detectivii, Nodul Gordian, Debrieful, Bible Cards.

Mijloace didactice: hârtie flipchart, markere

Materiale-suport: Suport de curs, carduri biblice.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min)
Introducere în activitate	✓ Aprecierea rolului spiritului de observație în procesul de interiorizare a experiențelor de viață semnificative.	Spiritul de observație, element important în contextul interiorizării experiențelor de viață semnificative.	✓ Aliniați-vă în 2 rânduri, astfel încât să aveți o persoană în fața dvs. ✓ Observați atent vestimentația persoanei din fața dvs, timp de un minut. ✓ Ieșiți din încăpere (doar un grup). ✓ Alegeți un cursant la care veți modifica 3 aspecte vizibile la vestimentație sau schimbați 3 obiecte vestimentare cu alt cursant (se referă la celălalt grup rămas în sală). ✓ Descoperiți schimbările produse, timp de un minut (se referă la grupul care a ieșit din sală).	Tehnica <i>Detectivii</i> Explicația Deducția	30

			<i>Întrebări de reflecție:</i> ✓ Ce a scos în evidență această activitate? ✓ Ce ați observat la dvs? Dar la colegii dvs?		
Realizarea obiectivelor	✓ Identificarea etapelor ciclului de învățare experiențială.	Ciclul de învățare experiențială.	✓ Creați un nod împreună cu colegii dvs, cu ajutorul mâinilor. Descâlciți nodul format fără a vă da drumul la mâini. (1. <i>Experiența</i>) ✓ Ce s-a întâmplat? Ce ați observat? (2. <i>Reflecția</i>) ✓ Ce semnifică cele observate? Ce ați învățat? Ce ați simțit? (3. <i>Interpretarea</i>) ✓ Cum putem aplica ceea ce am învățat în context personal? Dar în context profesional? (4. <i>Transfer</i>).	Tehnica <i>Nodul Gordian</i> Debrieful	90

Încheierea activității	✓ Analiza subconștientului ca resursă esențială în interiorizarea și valorificarea experiențelor de viață semnificative.	Metafora ca resursă în procesul de interiorizare și valorificare a experiențelor de viață.	✓ Reprezentați în baza cardului o imagine/simbol. ✓ Interpretați în scris semnificația desenului dvs. ✓ Amintiți-vă o experiență trăită de dvs. ✓ Cum ați fi procedat dacă în momentul trăirii experienței respective ați fi avut acest card în mână? Argumentați.	Tehnica <i>Bible Cards</i>	60
------------------------	--	--	--	----------------------------	----

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: CONȘTIINȚA TRANSCENDENTALĂ

SESIUNEA 10. Gândirea contextuală

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Determinarea semnificației contextului în luarea deciziilor.
- ✓ Definirea conceptului de gândire contextuală.
- ✓ Identificarea etapelor procesului de luare a deciziilor.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Deducția, Lectura. Tehnici: Puzzle-ul, Graffiti, Lista Pasagerilor, Autorefecție.

Mijloace didactice: fișe de lucru, bandă adezivă, foi A4

Materiale-suport: Suport de curs.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min)
Introducere în activitate	✓ Determinarea semnificației contextului în luarea deciziilor.		✓ Construiți puzzle-ul din piesele propuse. <i>Întrebări de reflecție:</i> ✓ Ce a scos în evidență această activitate? ✓ Ce relație există între întreg și fragmentar? ✓ Cât de des cercetați cu atenție o informație, fără a vă grăbi să emiteți judecăți de valoare definitive până nu cunoașteți toată informația?	Puzzle-ul	25
			✓ Discutați în grup și expuneți-vă părerea referitor la aspectul necesar și suficient al conținutului informațional ca și context de rezolvare a sarcinilor.		5

Realizarea obiectivelor	✓ Definirea conceptului de gândire contextuală.	Conceptul de gândire contextuală.	✓ Definiți conceptul de gândire contextuală, în baza asociațiilor libere.	Tehnica <i>Graffiti</i>	5
	✓ Identificarea etapelor procesului de luare a deciziilor.	Etapetele procesului de luare a deciziilor în contextul gândirii contextuale.	✓ Imaginați-vă că mergeți într-o călătorie cu trenul într-un compartiment de 3 persoane. ✓ Alegeți 1 persoană cu care ați merge și 1 persoană cu care nu ați merge, din lista propusă. <i>Întrebări de reflecție:</i> 1. Ce cunoașteți despre persoanele pe care le-ați ales? (Documentarea) 2. În ce măsură această informație v-a determinat decizia? (Prioritizarea) 3. Ce vă poate determina să vă schimbați	Tehnica <i>Lista Pasagerilor</i>	45

			decizia? (Analiza critică) ✓ Ce ați schimba ca să luați ambele persoane în compartiment? (Reflecția).		
		TEMA PENTRU ACASĂ	✓ Elaborați o sarcină didactică pentru studenți, la disciplina dvs, care presupune luarea deciziilor, în care să valorificați: a) experiențele studenților; b) subconștientul studenților.		
Încheierea activității			✓ Reflectați la întrebările de pe fișă. Oferiți răspunsuri la aceste întrebări.	Autorefecție	10

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: **EXPANSIUNEA STĂRII DE CONȘTIINȚĂ**

SESIUNILE 11-13. **Stilul cognitiv reflexiv. Cadrul didactic cu inteligență spirituală**

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Aprecierea rolului reflexivității în procesul de cunoaștere.
- ✓ Analiza procesului de gestiune mentală ca componentă a metacogniției în contextul rezolvării de probleme.
- ✓ Stabilirea caracteristicilor cadrului didactic cu inteligență spirituală.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Deducția, Povestirea, Lectura. Tehnici: Presupunerea prin imagini, *One For All and All For One*, Autorefecție, Lotusul sinelui.

Mijloace didactice: fișe de lucru, foi A4, creioane colorate.

Materiale-suport: Suport de curs.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min)
Introducere în activitate	✓ Aprecierea rolului reflexivității în procesul de cunoaștere.	Reflexivitatea ca dimensiune a stilului cognitiv.	✓ Completați tabelul presupunerilor cu versiunile proprii, în baza termenilor propuși, care exprimă motivele de bază ale celor 3 fragmente. ✓ Expuneți-vă părerea cu referire la ce s-a întâmplat, ce simțiți și de ce?	Tehnica <i>Presupunerea prin termeni</i> Deducția Povestirea Lectura	60
Realizarea obiectivelor	✓ Analiza activității gestiunii mintale ca componentă a metacogniției în contextul rezolvării de probleme.	Gestiunea activității mintale, componentă a metacogniției ei în contextul rezolvării problemelor	✓ Scrieți o problemă întâmpinată în context personal sau profesional, la care colegii dvs vor identifica soluții.	Tehnica <i>One For All and All For One</i>	90

Încheierea activității	✓ Stabilirea caracteristicilor cadrului didactic cu SQ prin prisma autorefecției.	Ilustrarea profilului cadrului didactic cu SQ	✓ Reflecții la întrebările de pe fișă. Oferiți răspunsuri la aceste întrebări.	Autorefecție Tehnica <i>Lotusul sinelui</i>	120
------------------------	---	---	--	---	-----

PROIECT DE SESIUNE

UNITATEA DE CONȚINUT: EVALUAREA FINALĂ

SESIUNEA 14

OBIECTIVELE SESIUNII:

- ✓ Evaluarea nivelului de inteligență spirituală a cursanților în etapa de control.
- ✓ Evaluarea activităților de training, al impactului și rezultatelor obținute.

Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare:

Explicația, Tehnica *Learning Interview*.

Mijloace didactice: fișe de lucru

Materiale-suport: Suport de curs.

Etape-cadru	Obiective	Conținuturi	Sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min)
Introducere în activitate	✓ Evaluarea nivelului de inteligență spirituală a cursanților în etapa de control.		✓ Utilizați chestionarele propuse (după King D. B. și Vaughn F.) în vederea (re) evaluării nivelului personal de inteligență spirituală.		10

Realizarea obiectivelor + Încheierea activității	✓ Evaluarea activităților de training, al impactului și rezultatelor obținute.		✓ Citiți întrebările propușe pentru reflecție asupra procesului de învățare. ✓ Selectați 10-15 întrebări pe care le considerați relevante pentru a i le adresa unui coleg/intervievatu lui. Notați-le. ✓ Intervievați colegul și înregistrați-i răspunsurile, dacă acesta este de acord. ✓ Schimbați-vă rolurile. ✓ Utilizați chestionarul propus în vederea evaluării activităților de training, al impactului și rezultatelor obținute.	Tehnica <i>Learning Interview</i>	80
--	---	--	---	--	----

**Anexa 7. Datele statisticii descriptive: frecvența și valoarea procentuală la
experimentul de control (grup experimental)**

**Tabelul 1. Nivelul general al SQ la cadrele didactice universitare
(grup experimental), după F. Vaughan**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid coeficient mediu	9	30,0	30,0	30,0
coeficient inalt	21	70,0	70,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Tabelul 2. Nivelul gândirii critice existențiale la cadrele didactice
universitare (grup experimental), după David B. King**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nivel mediu	11	36,7	36,7	36,7
nivel inalt	19	63,3	63,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Tabelul 3. Nivelul producerii de sens personal la cadrele didactice
universitare (grup experimental), după David B. King**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nivel mediu	14	46,7	46,7	46,7
nvel inalt	16	53,3	53,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Tabelul 4. Nivelul conștiinței transcendente la cadrele didactice
universitare (grup experimental), după David B. King**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nivel mediu	16	53,3	53,3	53,3
nivel inalt	14	46,7	46,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Tabelul 5. Nivelul expansiunii stării de conștiință la cadrele didactice universitare (grup experimental), după David B. King

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nivel scazut	1	3,3	3,3	3,3
nivel mediu	23	76,7	76,7	80,0
nivel inalt	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Anexa 8. Datele aplicării coeficientului de corelație Pearson privind relația dintre dimensiunile inteligenței spirituale (grup experimental)

Tabelul 1. Relația dintre dimensiunile inteligenței spirituale (grup experimental)

		ISVaughn	gandire critica existentiala	producerea de sens personal	constiinta transcendent ala	expansiunea starii de constiinta
ISVaughn	Pearson Correlation	1	,321	,327	,697**	,347
	Sig. (2-tailed)		,083	,078	,000	,060
	N	30	30	30	30	30
gandire critica existentiala	Pearson Correlation	,321	1	,591**	,522**	,632**
	Sig. (2-tailed)	,083		,001	,003	,000
	N	30	30	30	30	30
producerea de sens personal	Pearson Correlation	,327	,591**	1	,526**	,575**
	Sig. (2-tailed)	,078	,001		,003	,001
	N	30	30	30	30	30
constiinta transcendental a	Pearson Correlation	,697**	,522**	,526**	1	,453*
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,003		,012
	N	30	30	30	30	30
expansiunea starii de constiinta	Pearson Correlation	,347	,632**	,575**	,453*	1
	Sig. (2-tailed)	,060	,000	,001	,012	
	N	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexa 9. Datele aplicării testului T pentru eșantioane perechi pentru evidențierea diferențelor și a semnificației statistice de până și după dezvoltarea inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare (grup experimental)

Tabelul 1. Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 ISVaughn	117,07	30	12,211	2,229
ISVaughnpost	123,50	30	11,060	2,019

Tabelul 2. Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 ISVaughn - ISVaughnpost	-6,433	12,190	2,226	-10,985	-1,881	-2,891	29	,007

Tabelul 3. Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 gandire critica existentiala	19,47	30	4,289	,783
KingGCEpost	22,10	30	3,458	,631
Pair 2 producerea de sens personal	16,10	30	2,510	,458
KingPSPpost	16,67	30	2,324	,424
Pair 3 constiinta transcendentală	16,67	30	3,262	,596
KingCTpost	17,70	30	2,680	,489
Pair 4 expansiunea starii de constiinta	12,30	30	3,967	,724
KingESCpost	14,23	30	2,956	,540

Tabelul 4. Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	gandire critica existentiala - KingGCEpost	-2,633	2,918	,533	-3,723	-1,544	-4,942	29	,000
Pair 2	producerea de sens personal - KingPSPpost	-,567	2,596	,474	-1,536	,403	-1,196	29	,241
Pair 3	constiinta transcendentală - KingCTpost	-1,033	2,965	,541	-2,141	,074	-1,909	29	,066
Pair 4	expansiunea starii de constiinta - KingESCpost	-1,933	3,039	,555	-3,068	-,798	-3,484	29	,002

INFORMAȚII PRIVIND VALORIFICAREA REZULTATELOR CERCETĂRII

1. BUTNARI, N. (2016). *Misiunea profesorului modern în contextul conceptului cardinal al inteligenței spirituale - servant leader*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 13-15 octombrie, Chișinău, pp. 203-207, ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-711-553-6.
2. BUTNARI, N. (2017). *Aspecte ale transcendenței în învățământul superior*. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 9-10 noiembrie, Chișinău, pp. 156-158.
3. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2016). *Cadrul conceptual al inteligenței spirituale - instanță superioară a inteligenței umane*. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 28-29 septembrie, Chișinău, pp. 90-93, ISBN 978-9975-71-813-4.
4. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2017). *Capitalul spiritual, valoare metacognitivă la studenți*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 28-30 septembrie, Chișinău, pp. 159-163, ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-711-685-4.
5. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2017). *Metacognitive Strategies in Higher Education: Development of Spiritual Intelligence Strategies Within Training of the Academic Staff*. Hershey, PA: IGI Global. pp. 86-113. Disponibil: DOI: 10.4018/978-1-5225-2218-8.ch006
6. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2018). *Gândirea critică, capital intelectual al cadrelor didactice universitare*. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 8-9 noiembrie, Chișinău, pp. 124-127.
7. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2018). *Producerea de sens personal, sustenabilitate spirituală*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 10-11 octombrie, Alba Iulia, pp. 198-202, ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-711-901-5.
8. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2018). *Transcendental awareness, the basic value of academic staff*. În: The Fifth International Conference on Adult Education „Education for values – continuity and context”, 25-28 aprilie, Iași-Chișinău, pp. 369-373.
9. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2019). *Angajamentul – valoare indispensabilă cadrului didactic universitar în contextul producerii de sens personal*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 24-25 septembrie, Chișinău, p. 185-189, ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-49-0162-0.
10. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2019). *Expansiunea stării de conștiință, capacitate*

fundamentală a cadrului didactic universitar – servant leader. În Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 7-8 noiembrie, Chișinău, pp. 33-37.

11. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2020). Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education: Evaluation in Higher Education: *Evaluation of Spiritual Intelligence of the Academic Staff*. Hershey, PA: IGI Global. pp. 169-192.
12. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2020). *Dezvoltarea gândirii critice la studenți prin prisma sarcinilor de învățare*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, 28-29 septembrie, Chișinău, pp. 112-116, ISBN 978-606-49-0373-0.
13. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. (2020). *Particularități ale inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare – cadru experimental*. În *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației), Nr 5(135), pp. 21-31, ISSN 1857-2103/ ISSN 2345-1025.
Disponibil: DOI: 10.4018/978-1-7998-2314-8.ch009
Disponibil: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3967151>
14. RAȚĂ, I., BÎRNAZ, N., BUTNARI, N. (2019). Handbook of Research on Ecosystem-Based Theoretical Models of Learning and Communication: *Ecological Approach to Learning and Communication: A Novel Model of Rhetoric Communication*. Hershey, PA: IGI Global. pp. 167-183. Disponibil: DOI: 10.4018/978-1-5225-7853-6.ch010

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Butnari Nadejda, studentă-doctorandă a Școlii doctorale Științe Sociale și ale Educației de la Universitatea de Stat din Moldova, declar pe răspundere personală că teza de doctorat este elaborată doar de mine, pe baza efortului personal de cercetare și redactare. În cadrul lucrării precizez sursa tuturor ideilor, datelor și formulărilor care nu îmi aparțin, conform normelor de citare a surselor și a respectării legislației privind drepturile de autor. Declar că toate afirmațiile din lucrare referitoare la datele și informațiile analizate, la metodele prin care acestea au fost obținute și la sursele din care le-am obținut sunt adevărate.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Butnari Nadejda



Data: 07.07.2022

INFORMAȚII PERSONALE



BUTNARI NADEJDA

📍 or. Chișinău, MD Republica Moldova

☎ (+373) 69102428

✉ butnarinadejda@yahoo.com

Sexul feminin | Data nașterii 14/05/1991 | Naționalitatea moldoveancă, româncă

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

2014 - până în prezent	Asistent universitar Universitatea de Stat din Moldova, FPȘESAS Discipline predate: Teoria educației, Noile educații, Teoria instruirii, Educația incluzivă, Psihopedagogia comunicării
09/05/2022 – 13/05/2022	Mobilitate academică de predare în cadrul programului Erasmus+ Universitatea din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, România
2018	Autor de curricula la disciplina Educația pentru societate, V-IX, X-XII Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova
19/03/2018 – 23/03/2018	Mobilitate academică de predare în cadrul programului Erasmus+ Universitatea din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, România
2017	Premiul municipal pentru tineret în domeniul științei (educație) Primăria municipiului Chișinău
15/02/2016 – 26/02/2016	Mobilitate academică de predare în cadrul programului Erasmus+ Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, Facultatea de Științe, România
2013-2015	Metodist-coordonator al Centrului de elaborare și promovare a inovațiilor în educație, Liceul Teoretic „Spiru Haret”, Chișinău
2013-2015	Profesor de Educație civică, Liceul Teoretic „Spiru Haret”, Chișinău

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2016 - până în prezent	Studii de doctorat la Universitatea de Stat din Moldova Teoria educației
18 iunie 2018 – 29 iunie 2018	Curs de formare continuă în domeniul educației incluzive Lumos Foundation Moldova în parteneriat cu MECC, Chișinău
30 iunie 2018 – 15 decembrie 2018	Curs de lungă durată în Formare de formatori A.O. Institutul de Instruire în Dezvoltare MilleniuM, Chișinău
28 septembrie 2017 – 03 octombrie 2017	Curs de formare continuă în domeniul managementului educațional Centrul pentru Dezvoltare în Educație din Polonia, Varșovia
2013-2015	Master în Științe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, Program de master: Consilierea educațională și spirituală
2010-2013	Licențiat în Științe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, Specialitatea: Psihopedagogie
1998-2010	Diplomă de bacalaureat, Liceul Teoretic „Ion Creangă”, or. Ungheni

COMPETENTE PERSONALE

Limba maternă Română

Alte limbi străine cunoscute

	INTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
Rusă	Specificați nivelul	Specificați nivelul	Specificați nivelul	Specificați nivelul	Specificați nivelul
B2: Utilizator independent					
Engleză, Franceză	Specificați nivelul	Specificați nivelul	Specificați nivelul	Specificați nivelul	Specificați nivelul
A2: Utilizator elementar					

Competențe digitale

AUTOEVALUARE				
Procesarea informației	Comunicare	Creare de conținut	Securitate	Rezolvarea de probleme
experimentat	experimentat	independent	elementar	independent

- Utilizarea calculatorului: Microsoft Office (Word, Power Point etc.).
- Abilități de lucru în google: Google Drive, Google Docs, Moodle.

Calități personale

Responsabilitate, inteligență spirituală, empatie, asertivitate, perseverență.

Autoare a 17 publicații științifice și coautore a 3 capitole în monografii internaționale (SUA).

Autoare a unui suport de curs la Noile educații (2017).

http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1569/Suport_Butnari.pdf?sequence=1