

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: AN ABILITY FOR THE FUTURE TEACHERS

Antreprenoriatul social ca abilitate a viitorilor profesori

Mihaela INĂȘEL, Daniel LUCHEȘ, Simona SAVA

Journal of Pedagogy, 2022 (1), 7 – 29

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2022.1/7>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/rp-2022-1/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

**CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE**

<http://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie* – *Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

ANTREPRENORIATUL SOCIAL CA ABILITATE A VIITORILOR PROFESORI

Mihaela Inel*
Daniel Luche**
Simona Sava***

Universitatea de Vest din Timișoara,
Facultatea de Sociologie și Psihologie,
Timișoara, România

mihaela.inasel00@e-uvv.ro, daniel.luches@e-uvv.ro, lidia.sava@e-uvv.ro

Rezumat

Capacitatea de a gândi creativ, de a identifica idei și soluții noi, de a-și asuma riscuri, atitudine proactivă, inițiativă, încredere în sine, intenții sociale și inovatoare, pentru a contribui la „well-being-ul societal” sunt competențe listate distinct în Busola învățării 2030 (OECD, 2019a). Astfel de abilități sunt asociate deopotrivă competențelor de antreprenoriat social (CAS). Constructorii semnificativi pentru CAS sunt: asumarea de riscuri, încrederea în sine, creativitatea personală (scala lui Konakli și Gözü, 2013), respectiv trăsăturile personale, caracteristicile sociale și caracteristicile de inițiativă socială (scala lui Capella-Peris și colab., 2019), ambele scale, dezvoltate pentru profesori, fiind folosite și pentru acest studiu.

Pentru a forma aceste capacități educabililor, profesorii, ca modele pentru elevii lor, trebuie să posede CAS. Ne propunem astfel să identificăm în ce măsură demonstrează abilitate pe această dimensiune viitorii profesori, specialiști în a învăța și educa din România, aflați la studii universitare de licență.

Am investigat aspecte ale elementelor de CAS în rândul studenților de la Pedagogie, Pedagogia învățământului primar și preșcolar și Psihopedagogie specială. Au

* Student, licențiat în Pedagogie, masterand la „Management educațional și dezvoltare curricular”, Departamentul de Științe ale Educației, Facultatea de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România.

** Conf. univ. dr., Departamentul de Sociologie și Psihologie, Facultatea de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România.

*** Prof. univ. dr., Departamentul de Științe ale Educației, Facultatea de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România. Autor corespondent. <https://orcid.org/0000-0003-2398-1801>

participat 509 responden i, studen i din anii I i III, care au frecventat programe de studii de licen din nou universit i publice.

Rezultatele studiului eviden iaz posibile rela ii între asumarea riscurilor i tr s turile personale, elementele de creativitate personal , dar nu au fost identificate diferen e semnificative statistice ale CAS între studen ii de anul I i cei de anul al III-lea.

A identifica în ce m sur CAS este prezent la studen i, viitori profesori, este un referen ial pentru ofertan ii de programe educa ionale, în sensul unor posibile decizii de reconsiderare curricular .

Cuvinte-cheie: antreprenoriat social în educa ie, educa ie antreprenorial i social , competen a antreprenorial social la profesori.

Abstract

Creative thinking, identifying new solutions, taking risks, the proactive attitude, initiative, self-esteem, social and innovative intentions to contribute to societal well-being are competencies listed down in the Learning Compass (OECD, 2019a). Such abilities can be connected with social entrepreneurial competence. Meaningful constructs for the social entrepreneurial competence are: risk taking, self-esteem, personal creativity (Scale of Konakli & Gö ü , 2013), as well as personal traits, social characteristics, and characteristics of social initiative (Scale of Capella-Peris et al., 2019), scales used also in this article.

The teachers, as role models for their students, have to demonstrate this competence in order to scaffold it effectively in their students' minds. We aim to identify to what extent the students in educational sciences in Romania, who will become teachers, demonstrate abilities on this dimension during their BA initial teacher education. Thus, we investigated elements of social entrepreneurial competence in groups of students from Pedagogy, Pedagogy of Primary and Pre-school Education, and Special Needs Education. 509 respondents, students in the first and third year of the BA program, from nine public universities, answered the online questionnaire. The results of the study highlight possible correlations between risk taking and elements of personal creativity, or personal traits, but it could not identify statistically significant differences between the 1st and 3rd year students regarding social entrepreneurial competence.

To identify to what extent the social entrepreneurial competence can be noticed at the level of the student teachers, represents a reference for possible curriculum revision of the academic offers.

Keywords: education for social entrepreneurship, social entrepreneurial competence of teachers, social entrepreneurship in education.

1. Introducere

Studiul asupra competențelor de antreprenoriat social a viitorilor profesori (Aydogmus, 2021; Konakli, 2015) demonstrează necesitatea existenței acestora, pentru a forma educabili capabili să facă față incertitudinilor și oportunităților viitorului, deoarece se așteaptă de la profesori să fie modele inspirationale autentice, care însușesc entuziasm, viziune, încredere în sine, sensibilitate față de probleme societale și capacitatea, determinarea de a le soluționa (Çavdar et al., 2018, citat în Asici, 2021), prin ceea ce fac ei sunt. Aceste abilități sunt solicitate din ce în ce mai mult viitorilor absolvenți, care trebuie să demonstreze atitudine proactivă, inițiativă, idei și soluții noi, capacitatea de a-și asuma riscuri, încredere în sine, capacitatea de a gândi creativ, intenții sociale și inovatoare, pentru a contribui la „well-being-ul societal”, competențele listate distinct de OECD în *Busola în învățare* (Learning Compass) pentru 2030 (OECD, 2019a).

Conform teoriei cognitivității sociale privind cariera și interesul academic (Newman et al., 2019), care evidențiază rolul contextelor sociale, observarea și replicarea comportamentelor prin învățare socială, abilitățile enumerate anterior se formează, atât în cazul profesorilor, cât și al educabililor lor, prin exercițiu, imitație, expunere constantă, diversă la astfel de stimuli, prin preocuparea și determinarea de a le dezvolta, acționând. Astfel, întregul proces este interiorizat, profund, are loc între indivizi, iar cunoașterea devine socială (Baggen, Lans & Gulikers, 2021; Bassie et al., 2007, apud Aydogmus, 2021).

Profesorii nu sunt numai modele inspirationale pentru elevii lor, dar sunt deopotrivă actori sociali care interacționează cu părinții acestora, cu reprezentanții ai altor instituții cu care colaborează, sunt membri în asociații sau rețele profesionale etc. Ca actori sociali, potrivit statutului lor profesional, contribuie, influențează, inițiază, determină multiple dezvoltări socio-culturale în comunitățile din care fac parte, implicându-se în viața organizației, a cetății în multiple moduri.

Importanța temei acestui studiu este susținută de studiile PISA care au reliefat că educabilii din sistemul românesc de învățământ au destul de slab

dezvoltat mentalitatea de cre tere, încrederea în sine la finalul colarității obligatorii (OECD, 2019b). De asemenea, scopul prioritar al educației pentru viitor este jalonat de faptul că elevii trebuie să-și dezvolte încrederea de sine, să-și direcționeze viața responsabil, găsească soluții la provocările sociale, economice, culturale, creând noi oportunități de dezvoltare durabilă. Pentru a forma educabilii astfel de abilități, „capacitatea de reacționare intenționată, manifestându-se ca un agent al schimbării sociale” (Schoon, 2018, pp. 5-6), este necesar ca profesorii să fie abilitați, la rândul lor, înc din formarea inițială, pentru a facilita astfel de procese formative.

Ne-am propus, de aceea, să identificăm m sura în care studenții de la tii ele educației, viitorii profesori și consilieri educaționali, de intră s turi aferente antreprenoriatului social, atât la începutul, cât și la finalul pregătirii universitare de licență.

2. Cadru teoretic

2.1. Antreprenoriatul social - implicații în educație

În ultima perioadă, interesul comunităților academice s-a îndreptat considerabil spre domeniul antreprenoriatului social (Rey-Marti, Ribeiro-Soriano & Palacios-Marque, 2016; Tan, Le & Xuan, 2020), datorită extinderii problemelor sociale legate de sărăcie, de protecția mediului, de dezvoltare durabilă etc. (Seelos et al., 2011, apud Tan, Le & Xuan, 2020).

Este necesară preocuparea de a forma un mod de gândire (*mindset*) ce vizează dezvoltarea competenței de „antreprenoriat cu focus social” (Chand & Amin-Choudhury, 2006), nu atât pentru a dezvolta întreprinderi sociale ca entități, ci pentru a fi abilitat într-o avere atributele antreprenoriatului social. Antreprenoriatul social este în esență o meta-competență care integrează trăsăturile, cunoștințele, abilitățile și atitudinile care pot fi dezvoltate prin procese de învățare, este o sumă de competențe antreprenoriale și a celei sociale, ambele fiind competențe de bază de format în sistemul educațional. Competența de antreprenoriat social (CAS) se regăsește în ceea ce OECD definește în *Compasul (busola) învățării 2030* drept „student agency”. Conceptul de „student agency”, așa cum este în esență în contextul OECD

Learning Compass 2030, este fundamentat în principiul că studenții (educabilii) au abilitatea și determinarea („will”) pentru a-și influența pozitiv propria viață și pe a celor din jurul lor. „Student agency” este definit astfel drept „capacitatea de a fixa un obiectiv, de a reflecta și de a acționa responsabil pentru a efectua schimbarea” (OECD, 2019a).

De asemenea, Cadrul european al competențelor antreprenoriale susține însemnătatea spiritului antreprenorial și de inițiativ social, crearea acestui „mindset” care să permită fiecăruia să „acționeze asupra oportunităților și ideilor, să lucreze împreună cu ceilalți, să-și gestioneze dinamic cariera și să-și contureze viitorul pentru binele comun” (EntreComp, EU, 2018, p.3). De la lansarea sa în 2016 (Bacigalupo et al., 2016), cu reunirea descriptivă a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor care circumscriu competența antreprenorială, pe niveluri de „expertiză”, pentru „a fi antreprenorial și a crea valoare socială, economică și culturală pentru alții” (EU, 2018, p.3), EntreComp a contribuit, cros-sectorial, „la sprijinirea cetății active, a inovării, angajabilității și învățării printr-un mod de gândire și de acțiune antreprenorial” (p.3), îmbunătățind legătura dintre lumea educației și cea a muncii.

Conform atributelor delimitate în EntreComp, în urma unui design mixt de cercetare (Bacigalupo et al., 2016), această capacitate presupune creativitate, inovare, asumare de riscuri, puterea de a planifica, îndeplinirea obiectivelor, folosirea imaginației și abilităților pentru a identifica oportunități de a crea valoare, capacitatea de a identifica etic și sustenabil impactul ideilor, acțiunilor și oportunităților, conștiință și stimă de sine, motivație și perseverență, capacitatea de a identifica și mobiliza resursele, de a face față riscurilor și incertitudinilor, de a inspira entuziasm și de a convinge și pe alții să acționeze, capacitatea de a lucra în echipe și rețele sociale etc., trăsături pe care le asociem și antreprenoriatului social, așa cum au fost demonstrate empiric (Aydogmus, 2021; Capella-Peris et al., 2019).

În ultimul deceniu, sistemul educațional a pus accent pe competențele antreprenoriale și sociale, listate alături de celelalte competențe de bază, prin reconfigurarea cadrului de conceptualizare a curriculumului din învățământul obligatoriu, prin programe specifice, atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel universitar sau de-a lungul întregii vieți. În învățământul universitar au apărut programe masterale sau postuniversitare

pentru antreprenoriat social, a a cum astfel de ini iative au fost întreprinse în toate universit ile de elit ale lumii, înc din anii '80. Astfel, Universitatea Harvard a fost prima care a dezvoltat studii, cercet ri, infrastructuri dedicate de antreprenoriat social, urmat de cele din Stanford, Columbia, Yale etc., iar la scurt timp de cele europene (de ex., Universitatea din Oxford, cu prestigiosul s u centru Skoll de cercetare în antreprenoriat social) (Brock & Steiner, 2009).

La nivel interna ional sunt preocup ri, elabor ri i ini iative specifice, o întreg comunitate tiin ific i publicistic , cu jurnale, enciclopedii etc. dedicate (de ex., *Journal of Social Entrepreneurship*). La nivel na ional, este un domeniu în continu expansiune, a a cum eviden iaz studiul UEFISCDI (Mitroi et al., 2015), antreprenorul bucurându-se de prestigiu social. Totu i, ecosistemul antreprenorial românesc nu este foarte dezvoltat, fiind necesar s fie jalonat de o legisla ie mai clar privind antreprenoriatul social i diferen ierea de antreprenoriatul economic, dublate de m suri de sprijin, de o ofert educa ional mai consistent care s sprijine dezvoltarea competen elor pentru aceste domenii (Mitroi et al., 2015).

În România, interesul academic pentru fenomenul de antreprenoriat social este într-o faz incipient : sunt încurajate ini iative de antreprenoriat social studen esc, devenite preocup ri obligatorii de sus inut în toate universit ile române ti, sunt ini iative aferente func iei sociale a universit ii, a responsabilit ii ei sociale corporative i prezen ei ei în cetate, implicat în ameliorarea problemelor sociale, în inovarea social . Totu i, vorbim mai degrab despre ini iative punctuale, cuprinse în sfera dimensiunii sociale a universit ilor, mai pu in articulate conceptual în documentele lor manageriale (Sava & Al Ghazi, 2018). Cum toate universit ile trebuie s fie preocupate de dezvoltarea competen elor antreprenoriale i sociale ale studen ilor lor, studiul de fa se focalizeaz pe identificarea m surii în care studen ii de la tiin ele educa iei pot demonstra astfel de abilit i pe parcursul studiilor universitare de licen .

2.2. Caracteristicile unui antreprenor social - stimularea lor prin educa ie

Centrul de cercetare în antreprenoriat social Skoll al Universit ii din Oxford

define te antreprenorul social drept un „agent de dezvoltare social , un pionier al inov rii de care beneficiaz umanitatea. Antreprenorii sociali sunt ambi io i, orienta i spre misiunea de îndeplinit, strategici, plini de resurse i orienta i spre rezultate” (Brock & Steiner, 2009, p.27).

Caracteristicile unui antreprenor social includ *tr s turi personale*, identificabile prin abilitatea de a fi creativ, motiva ie, stabilirea obiectivelor, încredere în sine, abilitatea de a risca i abilitatea de înv a (García-González & Ramírez-Montoya, 2020; Konakli & Gö ü , 2013). Tabloul caracteristicilor antreprenorilor sociali este întregit i prin includerea urm toarelor *tr s turi*, deopotriv demonstrate de studiile empirice:

Caracteristicile sociale, ce reunesc atribute precum abilitatea de a evolua, capacitatea de a crea noi solu ii, angajament i coeren , rezilien , responsabilitate, con tinentizare social , coexisten i cooperare (Aydognmus, 2021; Kubilay et al., 2016; Rey-Marti, Ribeiro-Soriano & Palacios-Marque, 2016).

În sfera caracteristicilor de *ini iativ social* se includ abilitatea de a r spunde la provoc ri, spiritul de ini iativ i de inova ie, leadershipul, formarea re elelor sociale i abilitatea de a identifica oportunit ile (Capella-Peris et al., 2019; García-González & Ramírez-Montoya, 2020).

Asumarea de riscuri se refer la disponibilitatea individului de a- i investi resursele posibile în oportunit i (Verheul et al., 2015, as cited in Ndofirepi, 2020). *Leadershipul* orientat spre sustenabilitate, un alt atribut al antreprenorilor sociali (Keyhani, Kim, 2021; Metcalf & Benn, 2013), necesit lideri care „pot interpreta, face previziuni, descurcându-se prin h i ul de informa ii i date, în eleg în profunzime unele probleme complexe, angajeaz grupuri în schimbare organiza ional adaptativ i pot s gestioneze emo iile în mod adecvat” (Metcalf & Benn, 2013, p.371). Totodat , abilitatea de a construi, face parte i *gestiona re ele sociale* este necesar pentru orice antreprenor, fie el social sau economic, fiind indicat i de antreprenorii români ca un prim factor de succes (Mitroi et al., 2015). Deschiderea spre mai multe resurse informa ionale pe care re elele sociale o faciliteaz ofer încredere reciproc ; nevoile sociale pot fi comunicate clar, se pot lua decizii inovatoare. Mai mult, acest element permite antreprenorilor sociali un schimb

de informare cu alii practicieni, cu experți în domeniul acesta (Erden & Erden, 2020; Nga & Shanmuganathan, 2010).

O viziune socială reprezintă un impuls puternic de a-și imagina lumea mai bună, fiind un element de bază pentru a lua inițiativa (Barendsen & Gardner, 2004, apud Cohen et al., 2019). De asemenea, viziunea orientează individul spre rezolvarea unor probleme sociale, jalonând identificarea de oportunități de dezvoltare și/sau de soluționare a problemelor respective. Viziunea socială și inovarea socială adesea se completează. Inovarea socială se referă la capacitatea de creare și implementare a noilor idei, destinate să susțină calitatea vieții, solidaritatea și bunăstarea, conform definiției date de Bureau of European Policy Advisers, în studiul „Social Innovation Exchange & the Young Foundation” (2010, apud Portales, 2019). Mai exact, inovarea presupune creativitatea, cu aportul care se rezolvă nevoi ale societății într-un mod inedit, în baza viziunii pe care o avem despre binele social și despre cum poate fi atins.

Deopotrivă, trăsături ce circumscriu competența antreprenorială precum creativitatea, toleranța la ambiguitate, colaborarea, mentalitatea de creștere, motivația, autonomia, originalitatea, capacitatea de a-și asuma riscuri, încrederea în sine, angajamentul pe termen lung și rezistența (Newman et al., 2019; Onstenk, 2003, Sezen-Gultekin & Gur-Erdogan, 2016) influențează competențele de învățare de-a lungul vieții.

Toate aceste trăsături sunt de dorit de formativ pentru educabilii în context școlar, fiind parte a competențelor de bază, atât antreprenoriale, cât și sociale. Astfel, cercetările (Tan, Le & Xuan, 2020) demonstrează faptul că stimularea educației antreprenoriale cu caracter experimental crește probabilitatea ca un student să fie implicat în dezvoltarea unei afaceri care să rezolve probleme sociale. Este doar unul dintre argumentele pentru care educația în domeniul antreprenoriatului social are un impact pozitiv asupra intențiilor educabilului de a crea valoare socială, dar și asupra percepției acestuia legată de sprijinul social. Pentru a stimula aceste procese formative, este necesar ca profesorii, la rândul lor, să fie abilitați nu numai din punct de vedere pedagogic, ci să posedă și ei înșiși trăsăturile pe care se așteaptă să le formeze, fiind mai autentici, modele inspirationale pentru ecosistemul clasei și al comunității în care acționează (Amorim Neto et al., 2019; Roundy, 2022). Aceste abilități

se apreciaz c le faciliteaz totodat profesorilor o mai uoar adaptabilitate la cariera didactic , indiferent de nivelul de colaritate la care predau (Amorim Neto et al., 2019). În cele ce urmeaz , vom vedea, de aceea, ce alte abilit i din sfera antreprenoriatului social sunt necesare profesorilor, de ce i cum influen eaz acestea comportamentul profesional, respectiv formarea educabililor lor.

2.3. Necesitatea existen ei competen ei de antreprenoriat social la viitorii profesori

Cercet ri care s argumenteze, s expliceze CAS la profesori se desf oar de peste 20 de ani, în diverse contexte socio-culturale. Dac preocup ri de pionierat întâlnim în spa iul american (Chand & Amin-Choudhury, 2006, 2009), actualmente reg sim cercet ri realizate în Turcia (Alada , 2017; Asici, 2021; Aydogmus, 2021; Konakli & Gö ü , 2013; Sezen-Gultekin & Gur-Erdogan, 2016), în context olandez (Rigg & Van der Wal-Maris, 2020), cipriot (Erden & Erden, 2017), canadian (Keyhani & Kim, 2021), în spa iul latino-american (brazilian: Amorim Neto, Rodrigues & Panzer, 2017; Amorim Neto et al., 2019; Arruti & Paños-Castro, 2020; Capella-Peris et al., 2019; sau mexican: de Lourdes et al., 2017), sau cel asiatic (Ho, Lu & Bryant, 2020, 2021; Tan, Le & Xuan, 2020). Poate nu întâmpl tor sunt i contexte unde ecosistemul de antreprenoriat (social) este mai dezvoltat, cum este cel turc, de exemplu. Cercet rile derulate au c utat s eveden ieze specificit i ale acestei competen e la profesori care predau la diferite niveluri de colaritate, începând de la înv mântul pre colar i primar (Alada , 2017; de Lourdes et al., 2017; Rigg & Van der Wal-Maris, 2020), pân la cel universitar, vizând i m sura în care sunt dezvoltate aceste competen e în formarea ini ial a studen ilor (Aydogmus, 2021; Konakli, 2015; Kubilay et al., 2016; Rigg & Van der Wal-Maris, 2020). Deopotriv au c utat s identifice corela ii între diferitele atribute ale profesorului antreprenor social i tr s turile sale de personalitate (Asici, 2021; Aydogmus, 2021; Ndofirepi, 2020) sau satisfac ia (Amorim Neto, Rodrigues & Panzer, 2017; Erden & Erden, 2020) ori performan a profesional (Amorim Neto et al., 2019; Chand, Samvet & Shukla, 2020; Ho, Lu & Bryant, 2020, 2021; Roundy, 2022).

Cercet ri realizate în Turcia (Aydogmus, 2021; Konakli, 2015) au demonstrat

existen a unei corela ii pozitive între caracteristicile antreprenoriale sociale la viitori profesori i autoeficacitate. Studiile identific faptul c efortul i persisten a (atribute ale auto-eficacit ii) se coreleaz pozitiv cu creativitatea personal i încrederea în sine, iar aceste atribute de antreprenoriat social identificate la studen ii investiga i (222 de studen i de la tiin ele educa iei, în cercetarea lui T. Konakli, respectiv 520 de studen i, în cercetarea lui M. Aydogmus) le permit s r mân puternici i s fac fa provoc rilor cu care se confrunt , g sind chiar maniere inedite de a rezolva problemele, de a face fa stresului profesional, respectiv de a preda elevilor lor aceste atribute. De asemenea, Aydogmus (2021) demonstreaz i corela ia acestor tr s turi cu o atitudine pozitiv fa de profesia didactic , pe care o v d ca pe o împlinire personal . Studen ii care au tr s turi de antreprenoriat social sunt mai încrez tori în capacitatea lor de a fi buni profesori, din perspectiva cuno tin elor, valorilor, abilit ilor pe care le au de a insufla elevilor lor încredere în sine, persisten , moralitate i valori (Aydogmus, 2021). Corela ii pozitive sunt deopotriv demonstrate între tr s turile de antreprenoriat social i disponibilitatea de efort, de a ac iona pentru a dep i situa ii dificile i a rezolva probleme pe care al ii nu sunt dispu i s le rezolve, fiind încrez tori c o pot face (Aydogmus, 2021). Modul în care CAS influen eaz profesia didactic este demonstrat atât prin contribu ia acesteia în a da profesorilor capacitatea i resursele de a gestiona provoc rile profesiei didactice cu determinare, încredere, disponibilitate de efort (Asici, 2021; Konakli & Gö ü , 2013, apud Konakli, 2015), respectiv abilitatea de a insufla educabililor lor viziunea i valorile sociale, tr s turile de antreprenori sociali, cât i prin aportul la a facilita inovarea în procesul didactic (Ho, Lu & Bryant, 2021).

De asemenea, alte studii indic faptul c profesorii care de in competen e antreprenoriale dispun de o în elegere mai profund a con inutului de predat (Martin et al., 2018, apud Ho, Lu & Bryant, 2020), folosind idei inovative i metode alternative de înv are, ce adaug valoare înv rii elevilor lor (Hietanen, 2015, apud Ho, Lu & Bryant, 2020). Profesorii inovatori abordeaz predarea integrat (Schimmel, 2016, apud Keyhani & Kim, 2021), înv area experien ial , încorporeaz tehnici teatrale în procesul de înv are, folosind informa ii utile i actuale în procesul educativ (Bulger et al., 2016, apud Keyhani & Kim, 2021).

Studiul pilot realizat în Olanda, între 2018/2019, în care fiecare student i-a

putut proiecta propriul joc legat de domeniul antreprenoriatului social, a demonstrat legătura dintre competențele antreprenoriale, respectiv abilitățile sociale și strategiile de predare. După pilotarea jocurilor și introducerea în conceptualizarea educației antreprenoriale sociale, studenții au devenit mai conștienți de beneficiile abilităților antreprenoriale și de importanța stimulării creativității inițiativei la elevii lor (Rigg & Van der Wal-Maris, 2020).

Alte cercetări din Turcia (Alada, 2017; Asici, 2021) identifică măsura în care studenții de la țările ele educației posedă CAS. Se evidențiază faptul că studenții care studiază la țările ele sociale au un nivel ridicat în ceea ce privește caracteristicile de antreprenoriat social, fiind ghidați de valori sociale precum ajutorarea aproapelui, echitate și incluziune, respect, generozitate etc. Trăsăturile respective sunt întâlnite atât prealabil înscrierii la astfel de studii universitare, cât mai ales dezvoltate, ca valoare adăugată, pe parcursul studiilor.

Evocăm, în final, un studiu asupra studenților din Mexic (García-González & Ramírez-Montoya, 2020) în care s-a urmărit evaluarea CAS în învățământul superior și identificarea factorilor, respectiv proceselor educaționale, care promovează dezvoltarea sa, ca proces continuu de învățare, în cadrul implementării întreprinderilor sociale. În acest studiu s-a folosit instrumentul dezvoltat de Capella-Peris et al. (2019), pe care îl noi l-am folosit. Studiul confirmă cei mai semnificativi constructori pentru CAS la viitorii profesori sunt trăsăturile personale, caracteristicile sociale și caracteristicile de inițiativă și inovare socială.

Educația nu este cel mai inovativ sector, cu inițiative sociale semnificative, dar are un rol crucial în a modela mințile și ideile viitoarelor generații, așa cum evidențiază Aydogmus (2021). Acesta argumentează că profesorii antreprenori sociali, dedicați, cu viziune și determinare, pot avea un impact semnificativ asupra educabililor lor, pentru că aceștia să achiziționeze abilitățile de care au nevoie în viitor. Date fiind argumentele evocate, vom căuta să identificăm în ce măsură atributele antreprenoriatului social se regăsesc la studenții de la țările ele educației din România.

3. Metodologia cercetării

3.1. Scopul cercetării

Cercetarea derulată a vizat identificarea m surii în care abilitățile de antreprenoriat social sunt întâlnite la studenții de la tîin ele educației din România, pe parcursul studiilor universitare de licență. În acest sens, printr-un design cantitativ, non-experimental, comparativ și corelațional, am c utat să aflăm dac există diferențe între studenții din anul I și studenții din anul al III-lea în ce privește diferite atribute ale CAS, respectiv care sunt potențiali factori care influențează existența acestei competențe.

3.2. Eșantionul cercetării

509 studenți din centrele universitare din România au oferit răspunsuri valide: 102 studenți de la Universitatea de Vest din Timișoara, 173 de studenți de la Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, 65 de studenți de la Universitatea „Valahia” din Târgoviște, 53 de studenți de la Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, 40 de studenți din cadrul Universității din București, 35 de studenți din cadrul Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, 19 studenți de la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, 14 studenți de la Universitatea „Teofil cel Mare” din Suceava, respectiv 8 studenți de la Universitatea din Craiova. Vârsta medie a participanților este de 21 de ani, respondenții având între 18 și 53 de ani. Dintre aceștia, 97,6% sunt de gen feminin, reflectând structura de reprezentare la nivel național pentru studenții de la tîin ele educației. De asemenea, 52,8% dintre respondenți provin din mediul rural, iar 47,2% din mediul urban.

Raportat la anul de studii pe care îl frecventează, 305 respondenți sunt din anul I (59,9%), iar 204 studenți sunt din anul al III-lea (40,1%). Dintre respondenți, majoritari sunt cei care urmează cursurile specializării de „Pedagogia învățămîntului primar și precolar” (PIPP) – 67,4%, urmași de cei de la „Psihopedagogie specială” (PPS) - 87 de studenți (17,1%), respectiv „Pedagogie” (79 de studenți, adică 15,5%).

3.3. Procedur

În perioada 8 - 29 martie, 26 aprilie - 14 mai 2021 am chestionat online, prin intermediul formularelor Google, în prima fază, studenții de la Departamentul de Științe ale Educației, UVT (anul I și anul III), folosind adresa instituțională. În a doua etapă am extins la nivel național, trimișând invitația de a participa la studiu tuturor centrelor universitare din România care oferă specializări în domeniul științelor educației. Participanții au rămas anonimi, iar participarea lor a fost voluntară, completând chestionarul doar cei care și-au dat consimțământul informat asupra folosirii datelor în scop de cercetare.

Datele au fost colectate utilizând următoarele instrumente: chestionarul *SECPTS* (Social Entrepreneurship Characteristics of Preservice Teachers' Scale), dezvoltat de Konakli și Gözü (2013), și chestionarul *SECS* (Social Entrepreneurship Competency in Higher Education), dezvoltat de Capella-Peris et al. (2019).

Chestionarul *SECPTS* a fost tradus, adaptat și testat pe populația românească. Este alcătuit din afirmații formulate într-o manieră pozitivă cu răspunsuri măsurate cu ajutorul Scalei Likert cu 5 trepte, variind de la: 0 = puternic dezacord, la 5 = acord puternic. Cuprinde 21 de itemi împărțiți pe 3 dimensiuni de evaluare a caracteristicilor de antreprenoriat social ale profesorilor:

- D1 - *capacitatea de a-și asuma riscuri* - prin 7 itemi (exemplu de item: „Nu poți avea succes fără a-și asuma riscuri”), acoperind aspecte precum entuziasmul, dorința de a depăși orice obstacol, disponibilitatea de a rezolva probleme;
- D2 - *creativitatea personală* - prin 6 itemi (exemplu de item: „Înainte de a începe ceva, mă gândesc dacă există modalități diferite în care a putea face acest lucru”), vizând deschiderea spre puncte de vedere diferite, identificarea de repere funcționale, inovare, noutate;
- D3 - *încrederea în sine* - în eleas ca exprimarea opiniilor fără teamă, încrederea în propriile competențe profesionale, măsurat prin 8 itemi (exemplu de item: „Influențez cu propriile mele opinii persoanele din jur”).

Am primit dreptul de a utiliza acest chestionar chiar de la autorii care l-au dezvoltat, scriindu-le direct. Autorii au trimis varianta în limba turcă. Chestionarul a fost tradus în limba română, respectiv tradus retrovers în

limba turc , cu apel la traducători autorizați independenți ai unei firme de traducere, respectiv au fost verificate independent cele două traduceri de o a treia persoană , specialist în țiiin ele educației.

Cel de-al doilea chestionar, chestionarul *SECS* (Social Entrepreneurship Competency in Higher Education) cuprinde 29 de itemi, împărțiți pe 3 dimensiuni de evaluare a competențelor de antreprenoriat social pentru studenți:

- D1 - *trăsăturile personale* - delimitate prin aspecte precum: încredere în potențialul personal, motivația de a atinge obiectivele, atitudine pozitivă , asumare de riscuri; 9 itemi (exemplu de item: „Sunt hotărât/ să-mi ating obiectivele.”);
- D2 - *caracteristicile sociale* - identificate prin aspecte precum cooperare, conștientizare socială , angajament și respect pentru acțiunile publice, flexibilitate; 11 itemi (exemplu de item: „Oamenii care îți ajută pe ceilalți sunt un exemplu de urmat.”);
- D3 - *caracteristicile de inițiativă socială și de inovare* - reunind aspecte precum abilitatea de schimbare și abilitatea de identificare a oportunităților, responsabilitate, disponibilitatea de a ajuta, deschidere la nou; 10 itemi (exemplu de item: „Îmi imaginez noi utilizări pentru obiective comune.”).

Capella-Peris et al. (2019) prezintă o fiabilitate .77 pe prima dimensiune, .77 pe a doua dimensiune și .76 pe ultima dimensiune. Răspunsurile sunt măsurate cu ajutorul scalei Likert (1- puternic dezacord, 5- acord puternic).

Analizele statistice descriptive și datele privind corelațiile, respectiv diferențele dintre competența antreprenorială și experiența studenților, au fost analizate cu programul IBM SPSS v25.

Analiza datelor a permis verificarea următoarelor ipoteze:

1. Experiența educațională (anul de studii) a studenților poate genera diferențe semnificative în ceea ce privește CAS a acestora.
2. Există diferențe semnificative statistice între CAS, în funcție de specializarea de studii universitare pe care o urmează studenții, PIPP, Pedagogie sau PPS.
3. Capacitatea de asumare a riscurilor de către studenți se corelează cu trăsăturile de personalitate ale acestora și nivelul de creativitate personală .

4. Rezultatele cercetării

Pentru testarea ipotezelor, în cadrul analizei secundare a datelor am folosit calculul coeficienților de corelație Pearson și testul T-Student pentru eșantioane independente. De asemenea, pentru fiecare dintre dimensiunile analizate am optat pentru construirea unui indicator agregat, ca scor factorial al răspunsurilor obținute la fiecare dintre itemii componenți.

Pentru verificarea primei ipoteze, am folosit testul-T pentru eșantioane independente. Rezultatele obținute nu au confirmat ipoteza formulată conform cercetării experiențiale educaționale a studenților ar putea genera diferențe semnificative în ceea ce privește CAS (Tabelul nr. 1). Mai exact, anul de studii (experiențiale educaționale) nu generează diferențe semnificative din punct de vedere statistic privind CAS a studenților, pentru niciuna dintre cele șase dimensiuni analizate.

Tabelul nr. 1. Rezultatele testelor T pentru analiza diferențelor dintre anul de studiu al studenților și CAS

Variabil	Anul de studii				t	p	df
	Anul I (N = 305)		Anul III (N = 204)				
	M	AS	M	AS			
Asumarea riscurilor	-.02	.974	.4	1.03	-.754	.457	507
Încrederea de sine	.3	1.05	-.04	.906	.888	.375	507
Creativitatea	-.006	.965	.009	1.05	-.172	.864	507
Trăsături personale	-.05	.996	.07	1.00	1.452	.147	507
Caracteristici sociale	.01	.995	-.02	1.00	.431	.667	507
Caracteristici de inițiativă și inovare socială	.02	1.02	-.03	.964	.589	.556	507

În cazul verificării celei de-a doua ipoteze am recurs la utilizarea testului T pentru eantioane independente (Tabelul nr. 2). Astfel, am constatat existența unor diferențe semnificative statistice între mediile grupurilor de studenți care frecventează cele două programe de studii PIPP ($M=-,08$; $AS=,954$) și studenți de la Pedagogie ($M=-,22$; $AS=1,04$) în ceea ce privește *capacitatea de asumare de riscuri* ($t(507)=2,559$, $p=0,01$). De asemenea, diferențele semnificative din punct de vedere statistic dintre mediile celor două grupuri, PIPP ($M=,09$, $AS=,952$), respectiv Pedagogie ($M=-,27$; $AS=3,09$) s-au menținut în cazul variabilei *trăsăturile personale ale studenților* ($t(509)=2,209$, $p=0,02$), fapt care a contribuit la confirmarea celei de-a treia ipoteze de cercetare.

Tabelul nr. 2. Rezultatele testelor T pentru analiza diferențelor dintre studenții de la specializarea PIPP și studenții de la specializarea Pedagogie, în ceea ce privește CAS

Variabil	Specializare				t	p	df
	PIPP (N = 348)		PEDA (N = 79)				
	M	AS	M	AS			
Asumarea de riscuri	.08	.954	-.22	1.04	2.559	0.01	420
Trăsături personale	.09	.952	-.27	3.09	2.209	0.02	420

Pentru testarea celei de-a treia ipoteze (Tabelul nr. 3) am recurs la construirea unui model de regresie multivariat, în care am utilizat ca predictorii trăsăturile de personalitate ale studenților și nivelul de creativitate al acestora pentru explicarea capacității de asumare a riscurilor. Rezultatele obținute au fost semnificative din punct de vedere statistic: $F(2, 506) = 444,31$ $p < 0,000$ cu $R^2 = 0,637$. Altfel spus, capacitatea de asumare a riscurilor poate fi explicată în proporție de aproximativ 64% de influența manifestată de trăsăturile de personalitate și de capacitatea de creativitate a studenților. Mai exact, capacitatea studenților de asumare a riscurilor este într-o relație consolidată cu structura de personalitate și creativitatea personală, fapt care îi poate determina să-și asume riscuri într-o măsură mai consistentă, validând astfel și ultima ipoteză.

**Tabelul nr. 3. Model de regresie Asumarea riscurilor: predictorii trăsăturile de personalitate și nivelul de creativitate
Predicția asumării riscurilor (AS)**

Variabile	B	t	P
Constanta	3.708E-16		
Creativitate personal (CP)	.115	.115	3.917
Trăsături personale (TR)	.745	.745	25.501
R=0,798	R ² =0.637		
F(2)=444,317	p = 0.00		

5. Discuții

Rezultatele studiului investigativ oferă o imagine asupra manierei în care studenții de la trei ele educației, de la începutul, respectiv de la finalul studiilor universitare de licență, autoevaluează abilități aferente antreprenoriatului social, precum: încredere în sine, atitudini prosociale, creativitatea personală, asumarea de riscuri etc., punându-și în valoare trăsăturile de personalitate. În cele ce urmează vom detalia câteva aspecte care atrag atenția, potrivit datelor studiului.

Astfel, infirmarea primei ipoteze cu privire la existența unei diferențe semnificative statistice între experiența educațională a studenților (anul I și anul III) și CAS a acestora poate indica faptul că de-a lungul anilor de studii nu sunt expuși suficient de mult la stimuli de natură să le dezvolte atributele acestei componente în pregătirea profesională.

Studenții de anul I s-au autoapreciat ca având un nivel mai scăzut în ceea ce privește capacitatea de a-și asuma riscuri, creativitatea și trăsăturile personale, dar s-au autoevaluat ca având o încredere în sine mai bună decât studenții de anul al III-lea. Datele obținute sunt similare cu cele prezentate în studiul lui Aydogmus (2021), în care nu au fost găsite diferențe semnificative din punct de vedere statistic între ani de studiu, ci în funcție de direcția de studiu a studenților.

Datele expuse confirm cea de-a doua ipoteză, cu privire la existența unor diferențe semnificative statistice între studenții în funcție de specializarea pe care o urmează. Pentru studenții de la PIPP și cei de la Pedagogie (nu și pentru cei de la PPS) se observă diferențe în ceea ce privește capacitatea de asumare de riscuri și trăsăturile personale. Astfel, viitorii profesori de la PIPP se simt mai încrezători în pregătirea, decât cei de la Pedagogie pentru a-și asuma riscuri profesionale, respectiv cu privire la puterea de a planifica, capacitatea de a-și îndeplini obiectivele personale, de a rămâne motivați și perseverenți în activitățile de învățare.

Deopotrivă, datele confirm că 64% din variația variabilei asumării de riscuri este susținută în manifestarea ei de trăsăturile de personalitate și de creativitatea personală (ipoteza 3). Astfel, raportându-ne la itemii aleși, studenții apreciază dezvoltarea capacității de a-și asuma riscuri ca urmare a unei relații durabile între promovarea colaborării, inovării și diversității în clasa de elevi. Viitorii profesori, prin calitatea de lideri sociali, devin catalizatori de adevărați creatori de noi idei (Aydognus, 2021), ceea ce presupune preocuparea pentru stimularea creativității la educabilii lor. Având în vedere că atitudinea proactivă, comportamentul și trăsăturile de personalitate ale profesorilor inspiră motivația elevilor (Khalilzadeh & Khodi, 2008, apud Asici, 2021), performanța lor (Ulug et al., 2011, apud Asici, 2021) și realizarea academică (Eryilmaz, 2014, apud Asici, 2021), este necesar ca pe parcursul pregătirii profesionale inițiale să fie avut în vedere dezvoltarea abilităților evocate. Dezvoltarea acestor abilități nu necesită neapărat existența unor cursuri distincte, ci preocuparea de a le dezvolta transversal, consecvent, sistematic, în diverse contexte de predare-învățare-evaluare. Cercetătorii olandezi afirmă că nu este vorba doar despre a fi abilitați, dar și despre a-i ajuta pe studenți să concretizeze ceea ce trebuie să acționeze pentru formarea acestor abilități (Rigg & Van der Wal-Maris, 2020).

6. Concluzii

Prin acest studiu am dorit să evidențiem importanța competenței de antreprenoriat social, ce necesită a fi formată în pregătirea inițială a viitorilor profesori. Am identificat în ce măsură este aceasta prezentă la studenții, viitorii profesori, la începutul, respectiv la finalul formării inițiale. Datele

obinute arată că nu există diferențe semnificative între experiența educațională (anul de studii) și CAS, ceea ce presupune o posibilă valoare adăugată scăzută a studiilor universitare în formarea ca antreprenori sociali. Desigur, pentru a putea vedea mai precis cum evoluează aceste trăsături de-a lungul anilor de studii, sunt necesare cercetări longitudinale.

Totodată, s-a demonstrat că există diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește dimensiunea asumării de riscuri și trăsăturile personale. Astfel, viitorii profesori pot crea oportunități educaționale pentru a dezvolta capacitatea de a-și asuma riscuri, perseverența, motivația de a crede în anumite obiective, nu numai din punct de vedere cognitiv, ci și al abilităților și atitudinal. Pe de altă parte, s-a evidențiat că există o corelație pozitivă între capacitatea de asumare de riscuri a studenților și influența dimensiunii de creativitate personală, respectiv a trăsăturilor personale. Altfel spus, cu cât se dezvoltă mai mult capacitatea de asumare a riscurilor în rândul studenților, cu atât ei pot fi persoane cu un nivel ridicat al trăsăturilor personale, putându-și inspira în mai mare măsură pe educabilii lor.

Aadar, studiul de față aduce în discuție problematica dezvoltării competenței de antreprenoriat social la profesori, oferind jaloane utile cu privire la conținutul și importanța acesteia, pentru ca profesorii să poată forma educabilii lor abilități necesare pentru viitor. Actorii educaționali din mediul universitar care formează viitorii profesori, profesorii și practicienii în inițiativa și alte părți interesate au reșpere pentru a reflecta în mai mare măsură cum pot integra dezvoltarea acestei competențe pe parcursul studiilor și a activității didactice. Rezultatele trebuie privite cu precauție, dat fiind caracterul constatativ al studiului. Mai acurat ar fi să se realizeze studii longitudinale asupra aceluși studenți, pentru a vedea mai nuanțat în ce măsură apar schimbări de-a lungul studiilor universitare, respectiv pe care componente. În acest sens, considerăm utile ca direcții viitoare de cercetare: a) derularea unui studiu longitudinal pe o durată de 3 ani; b) odată identificat mai precis măsura în care se dezvoltă CAS, pe ce componente, studii cvasi-experimentale pot fi concepute, pentru a dezvolta în mai mare măsură componente vizate ale acestei competențe; c) extinderea factorilor de influență în crearea unui climat educațional pozitiv în ceea ce privește CAS, prin crearea de comunități de învățare, proiectarea mai multor programe și oportunități de învățare experiențial.

Demersul investigativ propus este necesar a fi extins și aprofundat, atât în scop diagnostic, cât și ameliorativ, fiind o resursă pentru reflecții și posibile intervenții din partea cadrelor didactice, a decidenților educaționali.

Mul umiri

Mul umim dr. Leyla Safta-Zecheria pentru armonizarea din punct de vedere educațional în limba română a traducerii retroverse din limba turcă a scalei de investigare folosite. Mul umim colegilor din centrele universitare menționate pentru facilitarea culegerii de date de la studenți.

Referințe

- Alada, S. (2017). An Investigation on the Relationship Between Social Entrepreneurship Levels of Pre-Service Primary School Teachers and Their Social Values. *Journal of Education and Practice*, 8(26), 130-143.
- Amorim Neto, R.C., Rodrigues, V.P., Polega, M., & Persons, M. (2019). Career adaptability and entrepreneurial behavior in the K-12 classroom. *Teachers and Teaching*, 25(1), 90-109. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1526783>
- Amorim Neto, R.C., Rodrigues, V.P., & Panzer, S. (2017). Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 63, 254-262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.001>
- Arruti, A., & Paños-Castro, J. (2020). How do future primary education student teachers assess their entrepreneurship competences? An analysis of their self-perceptions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 23(1), 1-13.
- Asici, E. (2021). Social entrepreneurship and psychological well-being in teaching candidates: Mediator role of hope. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(2), 505-524. <https://doi.org/10.46328/ijres.1186>
- Aydogmus, M. (2021). Investigation of the effect of social entrepreneurship on professional attitude and self-efficacy perception: a research on prospective teachers. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1462-1476. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1673719>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EUR 27939 EN. Publications Office of the European Union.
- Baggen, Y., Lans, T., & Gulikers, J. (2021). Making entrepreneurship education available to all: Design principles for educational programs stimulating an entrepreneurial mindset. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*.

<https://doi.org/10.1177/2515127420988517>

- Brock, D.D., & Steiner, S. (2009). Social Entrepreneurship Education: Is it Achieving its Desired Aims?.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1344419
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Ruíz-Bernardo, P. (2019). Development and validation of a scale to assess social entrepreneurship competency in higher education. *Journal of Social Entrepreneurship*, *11*(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1545686>
- Chand, V.S., & Amin-Choudhury, G. (2006). Teachers and Socio-educational Entrepreneurship: Competence as a Consequence. *The Journal of Entrepreneurship*, *15*(2), 97-114. <https://doi.org/10.1177/097135570601500201>
- Chand, V.S., & Misra, S. (2009). Teachers as Educational-Social Entrepreneurs: The Innovation-Social Entrepreneurship Spiral. *The Journal of Entrepreneurship*, *18*(2), 219-228. <https://doi.org/10.1177/097135570901800205>
- Chand, V.S., Samvet, K., & Shukla, A. (2020). Dialoguing with teacher-educators, valorizing teacher innovations. *London Review of Education*, *18*(3), 451-466. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.09>
- Cohen, H., Baruch, O.K., & Katz, H. (2019). The social entrepreneur puzzle: the background, personality and motivation of Israeli social entrepreneurs. *Journal of Social Entrepreneurship*, *10*(2), 211-231. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1541010>
- Erden, A., & Erden, H. (2020). The relationship between individual innovation and social entrepreneurship characteristics of teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12*, 185-206.
- European Union. (2018). *EntreComp: The European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union.
- García-González, A., & Ramírez-Montoya, M.S. (2020). Social entrepreneurship competency in higher education: an analysis using mixed methods. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1823872>
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, *41*(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Ho, C.S.M., Lu, J., & Bryant, D.A. (2020). The impact of teacher entrepreneurial behavior: a timely investigation of an emerging phenomenon. *Journal of Educational Administration*, *58*(6), 697-712. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2019-0140>
- Ho, C.S.M., Lu, J., & Bryant, D.A. (2021). Understanding teacher entrepreneurial behavior in schools: Conceptualization and empirical investigation. *Journal of Educational Change*, *22*, 535-564. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09406-y>
- Keyhani, N., & Kim, M.S. (2021). A systematic literature review of teacher

- entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(3), 376-395. <https://doi.org/10.1177/2515127420917355>
- Konakli, T., & Gö ü , N. (2013). Pre-service teachers' social entrepreneurship qualifications scale: validity and reliability study. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 33(2), 361-379.
 - Konakli, T. (2015). Effects of self-efficacy on social entrepreneurship in education: correlational research. *Research in Education*, 94(1), 30-43. <https://doi.org/10.7227/RIE.0019>
 - Kubilay, Y., Uslu, S., Arýk, S., & Boylan, M. (2016). The Investigation of the Social Entrepreneurship Characteristics of Social Studies Pre-Service Teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1141455>
 - de Lourdes Cárcamo-Solís, M., del Pilar Arroyo-López, M., del Carmen Alvarez-Castañón, L., & García-López, E. (2017). Developing entrepreneurship in primary schools. The Mexican experience of “My first enterprise: Entrepreneurship by playing”. *Teaching and Teacher Education*, 64, 291-304.
 - Metcalf, L., & Benn, S. (2013). Sustainability leadership: An evolution of leadership ability. *Journal of Business Ethics*, 112(3), 369-384. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1278-6>
 - Mitroi, M., Paul, C., S ftescu, R., Curaj, A., & Simion, E. (2015). *The Romanian Entrepreneurial Ecosystem. An Exploratory Study*. Prospective Press.
 - Newman, A., Obschonka, M., Schwarz, S., Cohen, M., & Nielsen, I. (2019). Entrepreneurial self-efficacy: A systematic review of the literature on its theoretical foundations, measurement, antecedents, and outcomes, and an agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 403-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.012>
 - Nga, J.K.H., & Shamuganathan, G. (2010). The influence of personality traits and demographic factors on social entrepreneurship start up intentions. *Journal of Business Ethics*, 95, 259-282. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0358-8>
 - Ndfirepi, T.M. (2020). Relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial goal intentions: psychological traits as mediators. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s13731-020-0115-x>
 - Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and vocational education. *European Educational Research Journal*, 2(1), 74-89. <https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.1.12>
 - OECD. (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030_.* https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
 - OECD. (2019b). *Romania - Country Note - PISA 2018. Results. Volumes I-III.* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ROU.pdf?fbclid=IwAR1yg_HOF1qDn1imQs98lm5r6QBbMrFafXayiPZjL1GQ85fC8E74lgLAGr8

- Peris-Ortiz, M., Teulon, F., & Bonet-Fernandez, D. (2017). *Social Entrepreneurship in Non-Profit and Profit Sectors. Theoretical and empirical perspectives*. Springer
- Portales, L. (2019). *Social Innovation and Social Entrepreneurship. Fundamentals, Concepts, and Tools*. Palgrave Macmillan. Springer.
- Rey-Martí, A., Ribeiro-Soriano, D., & Palacios-Marqués, D. (2016). A bibliometric analysis of social entrepreneurship. *Journal of Business Research*, 69(5), 1651-1655. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.033>
- Rigg, E., & van der Wal-Maris, S. (2020). Student Teachers' Learning About Social Entrepreneurship Education – A Dutch Pilot Study in Primary Teacher Education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 41-52. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0005>
- Roundy, P.T. (2022). Teacher entrepreneurial ecosystems: How local communities support teacher entrepreneurs. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. <https://doi.org/10.1177/25151274211069032>
- Sava, S., & Al Ghazi, L. (2018). Dimensiunea social în universitățile române – dezvoltări asimetrice. *Revista de Asistență Socială*, (1), 145-156.
- Sezen-Gultekin, G., & Gur-Erdogan, D. (2016). The Relationship and Effect between Lifelong Learning Tendencies and Social Entrepreneurship Characteristics of Prospective Teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 113-118. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891996>
- Schoon, I. (2018). *Conceptualising learner agency: A socio-ecological developmental approach*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.
- Tan, L.P., Le, A.N.H., & Xuan, L.P. (2020). A Systematic Literature Review on Social Entrepreneurial Intention. *Journal of Social Entrepreneurship*, 11(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2019.1640770>

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2022-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2022-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.