

Oana-Elena Hopârtean-Negoită

Învățarea experiențială și educația pentru viitor a adolescenților

Colecția Pedagogia experiențială aplicată

Presa Universitară Clujeană

Oana-Elena Hopârtean-Negoită

**Învățarea experiențială
și educația pentru viitor
a adolescenților**

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2026

Colecția *Pedagogia experiențială aplicată*
este coordonată de Ramona Răduț-Taciu și Olga Chiș

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Vasile Chiș

Lector univ. dr. Olga Chiș

ISBN 978-606-37-2892-1

© 2026 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

***Tehnoredactare computerizată:* Cristian-Marius Nuna**

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. B.P. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel.: +40 744 687 884
E-mail: editura@ubbcluj.ro
editura.ubbcluj.ro | biblioteca.ubbcluj.ro

Cuprins

<i>Mulțumiri</i>	5
Introducere	6
CAPITOLUL I. Învățarea experiențială – premisă pentru dezvoltarea competențelor secolului XXI	9
I.1. Învățarea – paradigme și perspective	9
I.2. Învățarea experiențială din perspectiva diacronică	11
I.3. Teorii care au contribuit la dezvoltarea învățării experiențiale	12
I.3.1. Teoria activității mintale (John Dewey, 1910)	13
I.3.2. Teoria nondirectivă și pedagogia centrată pe elev (Carl Ransom Rogers, 1942)	14
I.3.3. Teoria spațiului social și dinamica grupului (Kurt Lewin, 1947)	14
I.3.4. Teoria ciclului învățării prin experiență (David Kolb, 1984)	15
I.4. Metode de învățare experiențială – exemplificări pentru agenții educaționali	17
I.5. Resurse metodologice aplicabile în învățarea experiențială conform stilurilor de învățare ..	20
CAPITOLUL II. Factori și teorii ale dezvoltării personale și sociale	25
II.1. Ereditatea	25
II.2. Mediul	26
II.2.1. Teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor mintale (Jean Piaget, 1930)	26
II.2.2. Teoria acțiunilor mintale (Piotr Iakovlevici Galperin, 1952)	27
II.2.3. Teoria învățării perceptive (Eleanor Jack Gibson, 1969)	27
II.2.4. Teoria învățării sociale (Albert Bandura, 1977)	28
II.2.5. Teorii referitoare la familie și rolul său în dezvoltarea personalității și a dimensiunii sociale	30
II.3. Educația	33
II.3.1. Teoria activității mintale (John Dewey, 1910)	33
II.3.2. Teoria învățării cumulativ-ierarhice (Robert Gagné, 1975)	34
II.3.3. Teoria cognitivă sau teoria accesibilității (Jerome S. Bruner, 1970)	34
CAPITOLUL III. Competențele secolului al XXI-lea – premisă pentru dezvoltarea adolescenților	36
III.1. Competențele ca sistem de referință în elaborarea programelor de dezvoltare a adolescenților	36
III.2. Competențele-cheie conform Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023	38
III.3. Competențele-cheie conform Consiliului Uniunii Europene	42
III.4. Competențele-cheie conform Forumului Economic Mondial	43

III.5. Competențele secolului al XXI-lea conform Forumului Economic Mondial	47
III.6. Analiza comparativă între viziunea de la nivel național, european și mondial asupra competențelor dezvoltate la adolescenți	50
CAPITOLUL IV. Concluzii	55
IV.1. Concluzii generale ale cercetării pedagogice referitoare la fundamentele teoretice ale învățării experiențiale	55
IV.2. Diseminarea rezultatelor cercetării pedagogice întreprinse	56
IV.3. Limite ale cercetării pedagogice întreprinse	56
Bibliografie	58

Mulțumiri

Orice proiect de succes este rezultatul colaborării cu oameni deosebiți, iar această lucrare nu face excepție. Exprim profunda mea recunoștință față de toți partenerii care au contribuit la desfășurarea cercetării științifice și la apariția acestui volum.

Doresc să adresez mulțumiri speciale domnului Prof. Univ. Dr. Vasile Chiș, conducătorului științific al cercetării, pentru îndrumarea și sprijinul permanent oferite pe parcursul stagiului doctoral, desfășurat între anii 2016 și 2023. Prezentul volum, primul dintr-o serie mai amplă, își are originile în teza de doctorat intitulată *Proiectarea și implementarea de programe educaționale, bazate pe învățare experiențială, pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților*. Expertiza și recomandările domniei sale au fost fundamentale pentru materializarea cercetării de doctorat, asigurând rigoarea științifică pe care s-a clădit întreaga arhitectură a prezentei serii editoriale.

Mulțumesc respectuos membrilor comisiei de îndrumare, doamnei conf. univ. dr. Ramona Răduț-Taciu, doamnei conf. univ. dr. Delia Muste și domnului conf. univ. dr. Cătălin Glava, pentru rigoarea și profesionalismul cu care au analizat etapele și rezultatele cercetării doctorale.

Doresc să adresez mulțumiri speciale doamnelor conf. univ. dr. habil. Ramona Răduț-Taciu și doamnei lect. univ. dr. Olga Chiș, coordonatoarele colecției *Pedagogia experiențială aplicată*. Sunt profund onorată de încrederea acordată și de oportunitatea de a publica o serie de lucrări științifice sub egida domniilor lor, oferind astfel un cadru profesional valoros pentru diseminarea rezultatelor acestei cercetări.

Mulțumesc conducerii și cadrelor didactice ale Școlii doctorale „Educație, Reflecție, Dezvoltare” din cadrul *Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca*, care mi-au călăuzit pașii în parcursul de dezvoltare educațională și profesională, susținându-mă pe durata programului de studii doctorale.

Mulțumesc echipei de redacție de la editura Presa Universitară Clujeană, coordonată de doamna director Codruța Săcelean, pentru susținerea și recomandările oferite care au condus la publicarea lucrării prezente.

Mulțumesc profund familiei mele, părinților Cornelia și Jenică, soțului meu Cristian, mătușii mele Carmen și tuturor membrilor familiei pentru susținerea necondiționată și sprijinul oferite de-a lungul întregului proces de cercetare, scriere și publicare.

Mulțumesc colaboratorilor din mediul de afaceri, alături de care am ocazia să mă dezvolt începând cu 2010. Această activitate mi-a permis să integrez metode internaționale de management în noi contexte educaționale și să conturez soluții pentru dezvoltarea adolescenților prin implicarea tuturor actorilor cheie: familia, școala și comunitatea de afaceri.

În egală măsură, mulțumirile mele se îndreaptă și către colaboratorii din mediul educațional alături de care am avut ocazia să cunosc și să lucrez cu sute de adolescenți începând cu anul 2016.

Mulțumesc doamnei Violeta Ieremie pentru atenta și riguroasa revizie a acestui text, astfel încât să reflecte claritatea dorită de autor în ochii cititorilor.

Nu în ultimul rând, mulțumesc tuturor celor care au contribuit, la derularea acestei cercetări și la publicarea cărții, oferind din resursele sau experiența lor în fiecare moment în care a fost necesar.

Lucrarea de față deschide un dialog, fiind un punct pornire pentru părinți, educatori și specialiști care doresc să sprijine educabilii în mod conștient, în pas cu cerințele secolului XXI, cu încredere și creativitate. Mulțumesc tuturor celor care aleg să continue acest drum alături de noi.

Introducere

Prezentul volum, *Învățarea experiențială și educația pentru viitor a adolescenților*, abordează contextul complex al globalizării nu doar ca pe o provocare academică, ci ca pe un imperativ de a redefini rolul elevului: de la un simplu receptor de informații la un partener activ în propria formare. Această lucrare își propune să demonstreze că, într-o lume în continuă schimbare, învățarea experiențială nu reprezintă doar o metodă pedagogică, ci o adevărată revoluție educațională, esențială pentru dezvoltarea personală, socială și profesională a adolescenților.

Fiind primul volum al seriei, acesta pune bazele conceptuale necesare pentru înțelegerea modelelor de programe și a analizelor critice ce vor urma în volumele ulterioare. Totodată, lucrarea depășește sfera academică, oferind un fundament solid și actual tuturor celor implicați în formarea educabililor – de la cercetători și cadre didactice, la părinți și specialiști în activitățile cu tinerii.

În acest context, problematica științifică pe care această carte o abordează este legată de nevoia de a răspunde la câteva întrebări urgente și relevante pentru toți agenții educaționali conectați la realitatea generațiilor de astăzi, în care provocările secolului XXI au devenit tot mai evidente:

1. Cum poate susține învățarea experiențială dezvoltarea personalității umane, în general și a adolescenților, în special?
2. Care sunt principalii factori ai dezvoltării personale și sociale de care trebuie ținut cont în proiectarea și implementarea programelor bazate pe învățarea experiențială, astfel încât să fie dezvoltată dimensiunea personală și socială a educabililor?
3. Ce competențe trebuie dezvoltate la un adolescent pentru a-l ajuta să se pregătească pentru viitor?
4. Care dintre strategiile specifice învățării experiențiale pot fi folosite de către agenții educaționali pentru dezvoltarea optimă a educabililor în medii formale, nonformale și informale?
5. Ce exemple de bune practici din domeniul învățării experiențiale pot fi valorificate în contexte educaționale macrosistemice?

Considerăm această temă ca fiind una de interes științific major, întrucât reușește să răspundă la aceste întrebări de cercetare, oferind exemple și soluții pedagogice pertinente, utile pentru integrarea învățării experiențiale în dezvoltarea personală și socială a educabililor și promovând, totodată, parteneriatul dintre agenții educaționali din România. Majoritatea reperelor din fundamentarea teoretică și, inclusiv investigația de specialitate, abordează prioritar adolescenții, cunoscut fiind vulnerabilitatea psihologică a acestei perioade de vârstă.

Scopul cercetării pedagogice prezente este acela de a fundamenta teoretic și metodologic utilizarea învățării experiențiale în dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani din România, oferind agenților educaționali instrumente practice, orientate spre formarea competențelor secolului al XXI-lea. Demersul analitic și aplicativ urmărește să furnizeze soluții aplicabile în contexte educaționale nonformale, cu potențial de extindere și în contexte formale și informale, astfel încât tinerii să fie pregătiți pentru provocările viitorului.

Pentru îndeplinirea acestui scop, considerăm indispensabilă clarificarea următoarelor obiective specifice:

1. fundamentarea teoretică și clarificarea conceptuală a învățării experiențiale prin analizarea rolului și importanței acesteia în dezvoltarea adolescenților;

2. sistematizarea bunelor practici și a resurselor metodologice bazate pe învățarea experiențială, utilizabile în medii de învățare formale, nonformale și informale;
3. analiza factorilor determinanți ai dezvoltării personale și sociale necesari de integrat în cadrul programelor bazate pe învățarea experiențială;
4. analiza și compararea competențelor secolului al XXI-lea, conform standardelor naționale și internaționale, pentru definirea finalităților educaționale în formarea adolescenților.

Aceste obiective și întrebări de cercetare sunt abordate pe parcursul celor trei capitole ale lucrării astfel:

- În Capitolul I, intitulat „Învățarea experiențială”, se face o prezentare, din perspectivă diacronică, a conceptului de învățare prin experiență. Se oferă clarificări conceptuale, se evidențiază cele mai noi inițiative ale educației pentru dezvoltare și exemple de bune practici ale învățării experiențiale, conform viziunilor lui John Dewey, Kurt Lewin, Carl Rogers și David Kolb. De asemenea, sunt oferite exemple concrete de metode și resurse metodologice prin care agenții educaționali pot dezvolta personalitatea adolescenților, și nu numai, utilizând învățarea experiențială în medii de învățare formale și nonformale.
- În Capitolul II, intitulat „Factori și teorii ale dezvoltării personale și sociale”, se analizează impactul factorilor de ereditate, mediu și educație asupra dezvoltării personalității umane, pentru a identifica în ce măsură aceștia au efect asupra dezvoltării personale și sociale a adolescenților. Intenția a fost de a stabili o strategie de lucru în cadrul programelor de dezvoltare. În analiza importanței factorului de mediu sunt aduse în discuție argumente din cadrul teoriei învățării sociale (Albert Bandura, 1977), teoriei învățării perceptive (Eleanor Jack Gibson, 1969), teoriei acțiunilor mintale (Piotr Iakovlevici Galperin, 1952) și teoriei psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor mintale (Jean Piaget, 1930), precum și rolul familiei în crearea unui mediu care să susțină dezvoltarea adolescentului. În ceea ce privește factorul educațional, argumentele sunt bazate pe analiza teoriei activității mintale (John Dewey, 1910), teoria învățării cumulativ-ierarhice (Robert Gagné, 1975) și teoria cognitivă sau teoria accesibilității (Jerome S. Bruner, 1970).
- În Capitolul III, intitulat „Competențele secolului al XXI-lea – premisă pentru dezvoltarea adolescenților”, sunt identificate și prezentate competențele cele mai importante, nominalizate de legislația în vigoare, Consiliul Uniunii Europene și Forumul Economic Mondial, pentru a clarifica cerințele secolului al XXI-lea privind finalitățile educației tinerilor. Mai mult, capitolul include o analiză comparativă între viziunile de la nivel național, european și global pentru a nominaliza principalele asemănări, competențele comune și a evidenția ce aduce în plus fiecare viziune. Acest capitol aduce claritate privind rolul competențelor secolului al XXI-lea în dezvoltarea adolescenților prin învățare experiențială.
- Lucrarea se încheie cu Capitolul IV, intitulat „Concluzii”, în care sunt prezentate concluziile generale, limitele cercetării și recomandările educaționale privind direcțiile viitoare de dezvoltare a cercetării.

Un element definitoriu al originalității acestei lucrări constă în faptul că, pentru prima dată în literatura științifică, competențele secolului XXI sunt analizate simultan și în paralel la nivel național, european și mondial, pentru a clarifica finalitățile educaționale ale programelor bazate pe învățarea experiențială. Prin analiza comparativă a competențelor recomandate de legislația în vigoare, Consiliul Uniunii Europene și Forumul Economic Mondial, am evidențiat atât punctele comune, cât și elementele distincte ale fiecărei perspective. Mai mult, sunt analizate competențe stipulate în legislația națională, extinzând analiza cu previziuni până la anul 2030, oferind astfel un

cadru complet și relevant. Pornind de la aceste competențe, se pot crea și implementa programe de formare și dezvoltare a tinerilor adaptate diverselor contexte educaționale. Această abordare reprezintă un atu valoros pentru beneficiarii direcți – adolescenții – și pentru agenții educaționali hotărâți să îi sprijine, constituind cel mai puternic argument al noutății și originalității lucrării.

Prezentul volum își are originile în teza de doctorat intitulată *Proiectarea și implementarea de programe educaționale, bazate pe învățare experiențială, pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților*. Lucrarea poate fi consultată ca resursă de sine stătătoare, însă reprezintă a prima etapă a unui proiect de cercetare structurat în patru volume complementare. Împreună, acestea oferă o soluție completă pentru transformarea educației prin experiență.

Dacă primul volum – **„Învățarea experiențială și educația pentru viitor a adolescenților”** – stabilește pilonii conceptuali în contextul dezvoltării competențelor secolului XXI și confirmă importanța mediului și a educației ca factori esențiali de luat în considerare în proiectarea și implementarea programelor, demersul continuă progresiv cu:

- Volumul 2 – **„Programe educaționale bazate pe învățarea experiențială. Aplicații educaționale formale și nonformale”** – care se concentrează pe arhitectura strategică și pe optimizarea proceselor specifice educației prin experiență, oferind un cadru de lucru validat pentru dezvoltarea adolescenților;
- Volumul 3 – **„Învățarea experiențială în școli. Investigații psihopedagogice”**, care validează principiile expuse în volumele anterioare prin două studii de caz realizate în unități de învățământ din Cluj-Napoca;
- Volumul 4 – **„Perspective pentru proiectarea programelor educaționale bazate pe învățarea experiențială – studiu în mediul online”**, care explorează nevoile autentice ale tinerilor identificate în mediul online, oferind fundamente empirice pentru designul programelor educaționale;

Întreaga serie se bazează pe convingerea noastră că mediul de afaceri și mediul educațional pot și trebuie să colaboreze alături de mediul social pentru a crea programe educaționale necesare dezvoltării tinerilor de astăzi. Ne dorim ca această inițiativă și această lucrare să reprezinte un punct de pornire și o încurajare spre toți specialiștii care urmăresc să extindă bunele practici, în afara granițelor cu care au fost obișnuiți, pentru beneficiul generațiilor prezente și viitoare.

Împreună, cele patru cărți ale seriei conturează un răspuns complex și argumentat la întrebarea: **Cum putem sprijini adolescenții să se dezvolte armonios în contextul actual și în viitor?**

CAPITOLUL I.

Învățarea experiențială – premisă pentru dezvoltarea competențelor secolului XXI

I.1. Învățarea – paradigme și perspective

Contribuțiile și reflecțiile unor cercetători fundamentali din filozofie, psihologie, sociologie și pedagogie ne oferă câteva clarificări de esență asupra conceptului de învățare: „a crea obișnuințe (W. James), a se adapta (E. Durkheim), a-ți însuși forme/reprezentări (G. Bachelard), a-ți însuși forme (W. Kohler), a-ți însuși concepte (L.S. Vîgotski), a reuși și a înțelege, a conștientiza, a-ți însuși scheme sau structuri cognitive (J. Piaget), a anticipa și a interioriza (P.I. Galperin), a acționa (P.I. Galperin; A.N. Leontiev), a se comporta (B.F. Skinner), a-ți însuși procese mentale superioare (B.S. Bloom), a-ți însuși procese cognitive (J. Bruner)” (Maciuc, 2016, citat în Covaci, 2018, p. 137). Conform lui Nicola, învățarea este explorarea unor alternative (Nicola, 2003), iar pentru D. Kolb, părintele învățării experiențiale, „învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței” (Kolb, 1984, p. 38).

În ideile menționate anterior, se regăsește o componentă recurentă din procesul educațional, și anume schimbarea. Schimbările de comportament, de obișnuințe, de tipare în gândire și acțiune se construiesc prin experiențe educaționale structurate și coordonate, prin formatori sau dascăli, astfel încât noile rezultate obținute să fie atât calitative, cât și cantitative exprimate prin cunoștințe, abilități, atitudini și comportamente noi (Ionescu & Chiș, 2010). Observăm, așadar, că învățarea este privită din două perspective complementare, a proceselor derulate și a rezultatelor urmărite.

Învățarea este o caracteristică umană, o activitate conștientă care presupune o evoluție de la simplu la complex, fiind ghidată de legi interne. Aceasta se realizează prin forme de educație formală, nonformală și informală, necesită uneori condiții speciale, este o activitate planificată sau întâmplătoare și produce efecte scontate.

Însă în contextul provocărilor lumii contemporane în care schimbarea este singura constantă, iar educația este vehiculul pentru rezultatele scontate, sunt necesare câteva restructurări în realitatea educațională care să ia în considerare următoarele inițiative:

- introducerea unor noi tipuri de educație personalizată, flexibilă, proiectată și implementată pornind de la nevoile educabilului;
- extinderea actului educativ în afara mediului formal, astfel încât să cuprindă dimensiunea întregii vieți a educabilului, în ansamblu;
- asigurarea unui mediu optim și ofertant în care să existe un echilibru între dimensiunea teoretică și cea practică;
- implementarea progresivă a principiilor noii paradigme a învățării (Ionescu & Chiș, 2010).

În raport cu paradigma tradițională a învățării, noua paradigmă aduce următoarele schimbări (Tabelul I.1):

Tabelul I.1. Analiză de contrast între învățarea reproductivă și învățarea individualizată

Paradigma tradițională a învățării Învățarea reproductivă	Paradigma modernă a învățării Învățarea individualizată
Educabilul are un rol pasiv, este receptor de informații.	Educabilul participă activ, manifestă inițiativă, implicare, creativitate.
Activitatea de învățare este centrată pe profesor care devine sursă de informații.	Activitatea de învățare este centrată pe participant și pe activitate.
Activitățile de învățare sunt organizate frontal cu întreaga clasă.	Programele de studiu sunt individualizate în funcție de particularitățile fiecărui participant.
Se promovează autoritatea formatorului.	Se promovează parteneriatul formator-participant.
Comunicarea este unidirecțională: de la formator către participant.	Comunicarea este multidirecțională: profesor/formator, elev, părinți, comunitate.
Structura de organizare este ierarhică și autoritară.	Structura de organizare este tolerantă și imparțială.
Normele sunt prioritare și se recompensează conformismul.	Performanțele individuale raportate la potențialul propriu sunt prioritare.
Programa școlară este standardizată și obligatorie.	Programa școlară admite flexibilitate, discipline opționale, metode de lucru alternative.
Se pune accentul pe asimilarea conținutului, reproducerea informațiilor și transferul cunoștințelor.	Se pune accentul pe învățarea permanentă (teoretică și practică), dezvoltarea receptivității față de nou, a gândirii, formarea de aptitudini și atitudini.
Este concentrată pe învățarea de suprafață („CE să înveți”).	Este concentrată pe învățarea de profunzime („CUM să înveți”).
Se învață pentru prezent.	Se învață pentru viitor.
Pune accentul pe exterior.	Pune accentul pe experiențele interioare și descoperirea sinelui.
Motivația este centrată pe evitarea penalizărilor.	Motivația este centrată pe dobândirea competențelor.
Evaluarea se face predominant prin reproducerea informativă.	Evaluarea este formativă, măsurând transferul cunoștințelor și dezvoltarea aptitudinilor și atitudinilor.

Noua paradigmă a învățării evidențiază necesitatea ca generațiile prezentului să fie educate nu doar pentru momentul prezent, ci pentru a contribui la construcția viitorului. „Este necesară o educație care aduce schimbare, restructurare, reformulare de probleme care cultivă învățarea inovatoare. Educația viitorului reprezintă un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități și competențe de care vor dispune generațiile viitoare.” (Ionescu & Chiș, 2010, p. 180)

Conform lui Ioan Nicola, există patru tipuri de învățare aplicabile fiecărei etape de dezvoltare a tinerilor (Nicola, 2003):

1. învățarea senzorio-motorie sau învățarea perceptivă – caracteristică preșcolarilor și școlarilor de vârstă mică;
2. învățarea receptivă sau învățarea prin descoperire – predomină la vârsta școlară mică;
3. învățarea logică versus învățarea mecanică – predomină în adolescență;
4. învățarea creatoare sau inovativă – caracteristică la vârsta adolescenței.

Este de remarcat faptul că învățarea logică și învățarea creatoare reprezintă tipuri de învățare care, la vârsta adolescenței, asigură cele mai bune rezultate, mai ales atunci când acestea sunt valorificate, atât în contexte de învățare din medii formale, cât și în medii nonformale și informale (Ministerul Educației, 2020).

Însă apare întrebarea dacă putem proiecta și implementa programe educaționale bazate pe învățarea experiențială în contexte de învățare formale, nonformale și informale. Și dacă răspunsul este afirmativ, care context ar fi cel mai potrivit pentru acest tip de inițiativă?

I.2. Învățarea experiențială din perspectiva diacronică

Exemple de bune practici extrase din învățarea experiențială au fost menționate de-a lungul timpului în lucrări ale marilor gânditori ai vremii, fiind și astăzi surse de inspirație pentru pedagogii contemporani.

Primele mențiuni se regăsesc în lucrări din Antichitate. Pornind de la maieutica lui Socrate (469–399 î.e.n.) care inspira tinerii să caute și să descopere adevărul prin discuții, idee continuată de Platon (428–348 î.e.n.) care a susținut dezvoltarea gândirii critice ca metodă de educație, apoi paideia lui Aristotel (384–322 î.e.n.) prin care tinerii erau modelați în idealul kalos kagathos, „frumos și bun”, învățarea interactivă se regăsea în practicile învățătorilor și ale filosofilor vremii ca o metodă de a-i încuraja pe tineri să-și dezvolte condiția umană și să progreseze în plan personal și social. Este de menționat că școala fondată de Aristotel, Lykeion, o grădină în natură, a introdus primele idei despre *profesorul itinerant, școala altfel, activitățile extracurriculare și educația nonformală* (Chiș, 2014).

John Amos Comenius (1592–1670) a transformat viziunea asupra educației și a învățării, prin publicarea manuscrisului *Didactica Magna*, despre care el însuși spunea că prezintă „arta universală de a învăța pe toți totul” (Comenius, 1657/1970). Ideile vizionare pe care le-a enunțat au pus bazele sistemului educațional cunoscut în prezent și l-au transformat în părintele pedagogiei moderne. De asemenea, prin lucrarea *Didactica Magna*, pedagogia s-a născut ca știință. Între ideile introduse de John Amos Comenius au fost *manualele cu imagini, învățarea în grup, prin activități comune, învățarea prin analogii, investigații și observații personale* (Chiș, 2014). John Amos Comenius a fost un erudit al vremii care a susținut ideea că „nu numai copiii celor avuți sau ai fruntașilor trebuie îndreptați spre școală, ci toți deopotrivă: de nobili și de nenobili, de bogați și săraci, băieți și fete, din toate orașele și târgurile, din sate și așezări izolate” (Comenius, 1657/1970, p. 39), evidențiind necesitatea realizării educației pentru toți și a egalității de șanse privind dezvoltarea intelectuală.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), în lucrarea *Emil sau Despre educație* (Rousseau, 1762) a pus, de asemenea, accent pe experiență în procesul de învățare și a afirmat că oamenii sunt rezultatul mediului în care trăiesc și, prin urmare, maleabili, în principal la vârste tinere (Rousseau citat în Borozan & Bețivu, 2021). În viziunea lui Jean-Jacques Rousseau, privind învățarea experiențială, „experiența precede lecțiile” (Rousseau, 1973, p. 38) îndemnul său este către dascăli este „puține cuvinte; (...) învață să alegi locurile, timpul, persoanele și apoi predă toate lecțiile prin exemple și fii sigur de efectul lor” (Rousseau, 1973, p. 215).

Teoriile școlii lui Jean-Jacques Rousseau au fost completate ulterior de discipolii săi, Pestalozzi (1746–1827) și Fröbel (1782–1852), care au susținut activitatea spontană a elevilor, spiritul experimental în cadrul activităților de învățare și înregistrarea zilnică a progresului dezvoltării psihologice a acestora în raport cu tehnicile pedagogice utilizate. În planul educației intelectuale a fost evidențiată și influența factorului social, Pestalozzi încurajându-i pe elevi să se ajute între ei în căutările lor

(Piaget, 1972). În completarea ideii de dezvoltare prin activități sociale, a venit teoria pedagogică a lui Fröbel care a evidențiat nevoia fundamentală de dezvoltare fizică și mentală a copiilor prin intermediul jocului și elaborarea de lucrări practice, nu doar ca instrumente didactice de învățare, ci și ca mod de exprimare a celor mai profunde gânduri, nevoi și dorințe (Fröbel, 1826). Datorită viziunii progresiste asupra educației, teoria lui Fröbel se regăsește și astăzi în toate instituțiile din lume.

Immanuel Kant (1724–1804), în lucrarea *Critica rațiunii pure* (1781) a abordat relația dintre rațiune și experiență umană. În viziunea sa, cunoașterea rațională este posibilă numai dacă este luată din experiență, aceasta fiind cea care are o valoare esențială în învățare (Kant, 1781).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831), în lucrarea *Fenomenologia spiritului* duce experiența la un nivel superior, descriind fenomenologia ca „știința experienței conștiinței” (Hegel, 1807/1965, p. 59). În viziunea lui Hegel, tot ceea ce dobândim prin experiență avem la dispoziție. În concepția sa, „totul revine la a înțelege și a exprima adevărul” (Hegel, 1965, p. 24).

De asemenea, viziunile elaborate de Johann Friedrich Herbart (1776–1841), Friedrich Fröbel (1782–1852), Rudolf Steiner (1861–1925), Maria Montessori (1870–1952), Janusz Korczak (1878–1942), Jean Piaget (1896–1980) au oferit o perspectivă diferită față de educația tradițională construită pe modelul prusac, și anume migrarea concentrării procesului educațional dinspre profesor spre elev, abordare de tip „arta și știința de a învăța copiii” (Khan, 2013, p. 175).

Nu în ultimul rând, alternativele educaționale ca Step by Step, pedagogia Waldorf, pedagogia curativă, pedagogia Montessori și tehnicile Freinet, planul Jena (www.eduacademic.ro/), dar și noile inițiative, bazate pe utilizarea tehnicilor de ultimă generație, care oferă posibilitatea învățării în propriul mediu, în propriul ritm și conform propriilor interese de dezvoltare dau șanse mari de reușită educațională, susținând viziunea pedagogiei lui Comenius. Academia Khan, o școală digitală nonformală, a cărei misiune este „să ofere educație gratuită de talie mondială pentru oricine, oriunde, oricând” (www.khanacademy.org/) reprezintă unul din primele exemple în acest sens. Iar noul context educațional creat, odată cu intrarea în cea de-a patra revoluție industrială, a digitalizării, accelerată și de pandemia de coronavirus, deschide și mai mult orizontul oportunităților și al inițiativelor creative și inovative care aduc educația mai aproape de educabil, făcând-o mai accesibilă decât oricând până acum. E necesar, însă, chiar și în acest context, să ținem cont de cele mai importante bune practici și factori de succes utilizați în învățarea experiențială pentru a crea contexte de învățare cu impact pentru beneficiarii direcți.

I.3. Teorii care au contribuit la dezvoltarea învățării experiențiale

Începând cu secolul al XIX-lea, conceptele de experimentare și învățarea bazată pe experiență s-au conturat ca o formă de învățare complementară la învățarea tradițională, formală dezvoltată odată cu revoluția industrială.

Părinții educației experiențiale au fost John Dewey, Kurt Lewin, Carl Rogers și David Kolb. Teoriile învățării experiențiale ale acestora au pus accent atât pe mediu, cât și pe necesitatea experienței practice, valorizând atât individualitatea și experiența personală, cât și grupurile de învățare, dezvoltarea prin diferite metode, volițional. În viziunea părinților educației experiențiale, învățarea se realizează prin experimentarea directă, iar competențele, văzute ca finalități ale învățării, sunt dobândite ca mijloc de a atinge scopuri și obiective legate de viața fiecărui individ (Vlaicu-Popa, 2009).

Deși teoria învățării experiențiale a lui David Kolb a integrat ideile și viziunile a mai multor personalități marcante, pe care le vom menționa în acest subcapitol, în continuare vom evidenția

principalii specialiști care au pus bazele dezvoltării teoriei actuale, și anume J. Dewey, K. Lewin și C. Rogers.

I.3.1. Teoria activității mintale (John Dewey, 1910)

Prima personalitate marcantă care a utilizat expresia „experiență de învățare” a fost John Dewey în lucrarea sa, *The Child and the Curriculum*, în 1902. Astăzi, John Dewey (1859–1952) este recunoscut pentru *teoria activității mintale* și școala experimentală *The University Elementary School*, cadrul unde a continuat să-și testeze și să-și îmbunătățească propriile teorii pe parcursul întregii vieți. S-a remarcat prin lucrările sale din domeniul educației, *Crezul meu pedagogic* (1897), *Școala și Societatea* (1900), *Copilul și Curriculum* (1902), *Școlile de mâine* (1915), *Democrație și Educație* (1916) și *Experiență și Educație* (1938) a căror influență s-a extins pe tot globul.

John Dewey a studiat copilul cu scopul aplicării metodelor educative care, urmate de îndrumări adecvate, să-l ajute să deprindă abilitățile necesare pentru a rezista și a învinge în viață, începând de la cele mai mici vârste. Întrucât a anticipat necesitatea dezvoltării unor competențe de bază și competențe complexe prin educație, John Dewey a fost considerat, pe lângă un reformator educațional, un mare înțelegător al vieții, un bun psiholog și un sociolog experimentat.

John Dewey a valorizat individualitatea și activitatea liberă, lucrul manual, experimentarea, descoperirea și dezvoltarea cunoștințelor și abilităților la copil cu scopul de a-și găsi sensul, împlinirea și rolul în lumea în care trăiește (Dewey, 1938). Alături de istoricii Charles A. Beard, James Harvey Robinson și economistul Thorstein Veblen, John Dewey este unul dintre fondatorii Noii Școli (The New School) în 1919 dedicată libertății academice și dorită a fi o casă pentru gânditori progresiști (The New School, 2019). Instituția educațională este funcțională și astăzi, la peste un secol de la înființare.

În viziunea lui Dewey, calitatea oricărei experiențe are două aspecte: impactul imediat și influența asupra experiențelor viitoare (Dewey, 1929/1992). Așadar, scopul învățării prin experiență constă în selectarea tipurilor de experiențe actuale care să genereze rezultate benefice și creative în experiențele viitoare. Așadar, formatorul trebuie să pregătească strategii, resurse și echipamente, să asocieze fiecărui tip de experiență metodele de învățare corespunzătoare, să ofere instrucțiuni clare și eficiente participantului, proiectând pașii care trebuie inițiați și derulați și, nu în ultimul rând, să verifice și să evalueze dacă acestea au fost recepționate corect de participanții la experiență (Dewey, 1938).

Constatăm că John Dewey evidențiază importanța unui tipar și a unei structuri pentru fiecare experiență de învățare, anticipând necesitatea modelului pe care l-a dezvoltat David Kolb. Acțiunea, consecința și percepția trebuie să se lege într-o relație cu înțeles și sens pentru individ, astfel încât experiența să capete adâncime. Conform lui Dewey, o experiență poate fi împiedicată să ajungă la maturitate atunci când există o lipsă de receptivitate din partea individului, aspect care poate fi ameliorat printr-o bună coordonare a formatorului (Dewey, 1929/1992).

În calitate de formatori, pentru a asigura o învățare experiențială, sunt necesari minimum doi factori:

1. *Natura experienței.* Conform lui Dewey, natura experienței poate fi înțeleasă prin descompunerea experienței în elementul său activ și cel pasiv. Partea activă presupune o încercare, testare, schimbare sau expunere la nou, adică un experiment. Partea pasivă reprezintă efectul, consecința derulării experimentului. Faptul că acționăm într-o direcție, apoi acțiunea conferă un rezultat sau un efect nu înseamnă neapărat că s-a generat și o transformare a individului. Pentru ca transformarea să aibă loc, este necesar ca tranziția din momentul inițial și cel de după experiență să fie conștientizată în interiorul individului. În felul acesta, experiența aduce

cu ea semnificații și oferă șansa ca transferul învățămintelor să aibă loc și după încetarea experienței. Acest lucru este exprimat de John Dewey ca acțiunea de a „învăța din experiență” (Dewey, 1929/1992, p. 124), și anume descoperirea legăturilor dintre lucruri, evenimente, oameni, acțiuni și efecte.

2. *Reflecția asupra experienței.* Măsura valorii experienței constă în înțelegerea experienței. În acest sens, este recomandabil să se acorde o atenție deosebită mediului de învățare și condițiilor în care se desfășoară experiența pentru a-i da un sens valoros. De asemenea, este importantă conștientizarea momentului în care are loc experiența, și nu doar beneficiile viitoare. Corpul cu toți receptorii săi, împreună cu mintea, trebuie să parcurgă și să proceseze experiența în momentul prezent ca să aibă un efect favorabil în viitor (Dewey, 1897).

Două elemente sunt de evidențiat la viziunea lui Dewey asupra învățării experiențiale: prima se referă la receptivitatea beneficiarului, care este influențată de măsura în care participarea sa este intențională, volițională și emoțională, iar a doua se referă la coordonatorul experienței care trebuie să pregătească strategiile cele mai adecvate fiecărui tip de experiență pentru a facilita experiențe de profunzime.

I.3.2. Teoria nondirectivă și pedagogia centrată pe elev (Carl Ransom Rogers, 1942)

Carl Ransom Rogers (1902–1987) a pus bazele *teoriei nondirective* prin lucrarea *Terapia centrată pe client* (1951), apoi a extins această teorie asupra educației, în *Libertatea de a învăța: o perspectivă a ceea ce educația poate deveni* (Rogers, 1969/2008), prin care a oferit un punct de vedere optimist asupra abilității umane de autodezvoltare pe căi pozitive și sănătoase (Rogers, 1942). În această lucrare, este adusă în atenția formatorilor vremii *pedagogia centrată pe elev* în care accentul este pus pe crearea unui cadru adecvat procesului învățării. Rogers s-a ocupat în mod deosebit de acest tip de învățare pentru a-l ajuta pe elev să-și dezvolte potențialul maxim. Acesta a identificat faptul că motivația, interesul, acțiunea volițională de angrenare în procesul educațional dezvoltă autonomia, independența și responsabilizarea elevilor privind propria educație și dezvoltare (Rogers, 1942). Carl Rogers evidențiază ideea învățării ca fiind un act dorit de către elev în care profesorul se transformă dintr-un emițător într-un formator care creează cadrul și contextul învățării cu accent pus pe autenticitate, valorizarea elevului și înțelegerea empatică (Rogers, 1942). De asemenea, Rogers a observat că atunci când elevii au la dispoziție instrumente și metode cu ajutorul cărora pot să învețe un subiect sau o temă specifică, ulterior, își pot măsura performanța, antrenându-și astfel abilități care le vor permite să fie autonomi pentru tot restul vieții (Rogers, 1983).

Reținem din viziunea lui Rogers importanța creării unui mediu și context adecvat învățării și semnificația acestui factor asupra dezvoltării competențelor beneficiarului. De asemenea, apare ideea familiarizării participantului cu instrumente și metode de învățare experiențială pe care să le poată utiliza pe tot parcursul vieții, în viitoare contexte de învățare, odată ce au fost înțelese.

I.3.3. Teoria spațiului social și dinamica grupului (Kurt Lewin, 1947)

Kurt Lewin (1890–1947) este recunoscut pentru teoriile sale privind *spațiul social și dinamica grupului* datorită cercetărilor sale pentru guvernul Statelor Unite, derulate după sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial, când a explorat modalitățile prin care oamenii pot fi influențați să-și schimbe obiceiurile. Această idee se regăsește și la William James, pedagog american, care a introdus, în 1876, conceptul de *învățare prin crearea unor obișnuințe*. Menționăm faptul că D. Kolb a luat în considerare ideile ambilor cercetători în dezvoltarea propriului său model.

Kurt Lewin a observat că atunci când membrii grupului sunt implicați într-o activitate comună și sunt încurajați să discute între ei problemele cu care se confruntă, dacă li se oferă posibilitatea să ia decizii în grup, cresc șansele să își schimbe obiceiurile mai mult decât dacă ar fi participat la prelegeri pasive pe această temă (Lewin, 1947). S-a dezvoltat, astfel, conceptul de *dinamica grupului* (1947) și *învățarea în grup* unde, cu *ajutorul metodelor de formare în echipă*, se poate obține nu doar dezvoltarea individului, ci, implicit, și dezvoltarea echipei și a organizației din care face parte. În viziunea lui Lewin, dinamica grupului reprezintă procesul prin care grupurile și indivizii acționează și reacționează la circumstanțe schimbătoare, aceștia influențându-se reciproc, pozitiv sau negativ. (Lewin, 1959)

Lewin a descris acest mod de lucru drept „go with the flow!” (Schein, 2015) și a creat inclusiv o formulă a interacționismului, $B = f(P, E)$. Pe scurt, „P” reprezintă caracteristicile personale ale unui membru, „E” reprezintă acțiunea factorilor de mediu ai grupului, iar „B” este comportamentul generat de interacțiunea dintre „P” și „E”. Conform lui Lewin, atunci când un grup este format, el devine un sistem unificat cu calități superioare care nu pot fi înțelese prin evaluarea separată a membrilor săi (Lewin, 1935). Această noțiune, că un grup este mai mult decât suma membrilor săi, a câștigat rapid sprijinul sociologilor și al psihologilor. S-a remarcat că majoritatea transformărilor în grup pot fi explicate în conformitate cu ecuația și viziunea lui Lewin, prin urmare, studiul dinamicii grupului rămâne relevant în cercetările actuale. (Forsyth, 2009)

Viziunea lui Lewin asupra învățării experiențiale pune accentul pe învățarea în grup prin interacțiune și repetiție. Învățarea devine una socială, schimbările au loc cu o viteză mai mare, iar mediul se transformă într-un catalizator pentru dezvoltare.

I.3.4. Teoria ciclului învățării prin experiență (David Kolb, 1984)

În dezvoltarea teoriei învățării experiențiale, David Kolb (1939) a integrat ideile predecesorilor săi, William James (1842–1910), John Dewey (1859–1952), Mary Parker Follett (1868–1933), Carl Gustav Jung (1875–1961), Kurt Lewin (1890–1947), Lev Vîgotski (1896–1934), Jean Piaget (1896–1980), Carl Ransom Rogers (1902–1987) și Paulo Freire (1921–1997), care au considerat experiența ca fiind punctul central al propriilor lor teorii. (Kolb, 2020)

Pornind de la lucrările acestor cercetători proeminenți ai secolului al XX-lea, David Kolb a dezvoltat în 1984 propriul model holistic de învățare, *ciclul învățării prin experiență*. În viziunea sa, „învățarea este procesul în care cunoașterea este creată prin transformarea experienței”. (Kolb, 1984, p. 38)

Kolb consideră că învățarea implică acumularea unor concepte care, ulterior, ar putea fi folosite în noi situații și contexte din viața de zi cu zi. Dar pentru a putea ajunge acolo, este nevoie de experiențe valoroase de învățare (McLeod, 2017). Conform lui D. Kolb, ciclul învățării prin experiență necesită ca participantul să parcurgă următoarele etape în procesul de învățare:

1. experiența activă – trăirea unei experiențe reale sau simulate pentru descoperirea de informații noi;
2. observarea reflexivă – analiză și reflecție asupra experienței trăite;
3. conceptualizarea abstractă – interpretarea și crearea generalizărilor privind observațiile legate de experiență; încadrarea noilor observații în teoriile și conceptele deja familiare;
4. experimentarea conștientă – asigurarea transferului învățămintelor desprinse în experiențe ulterioare (Kolb, 1984).

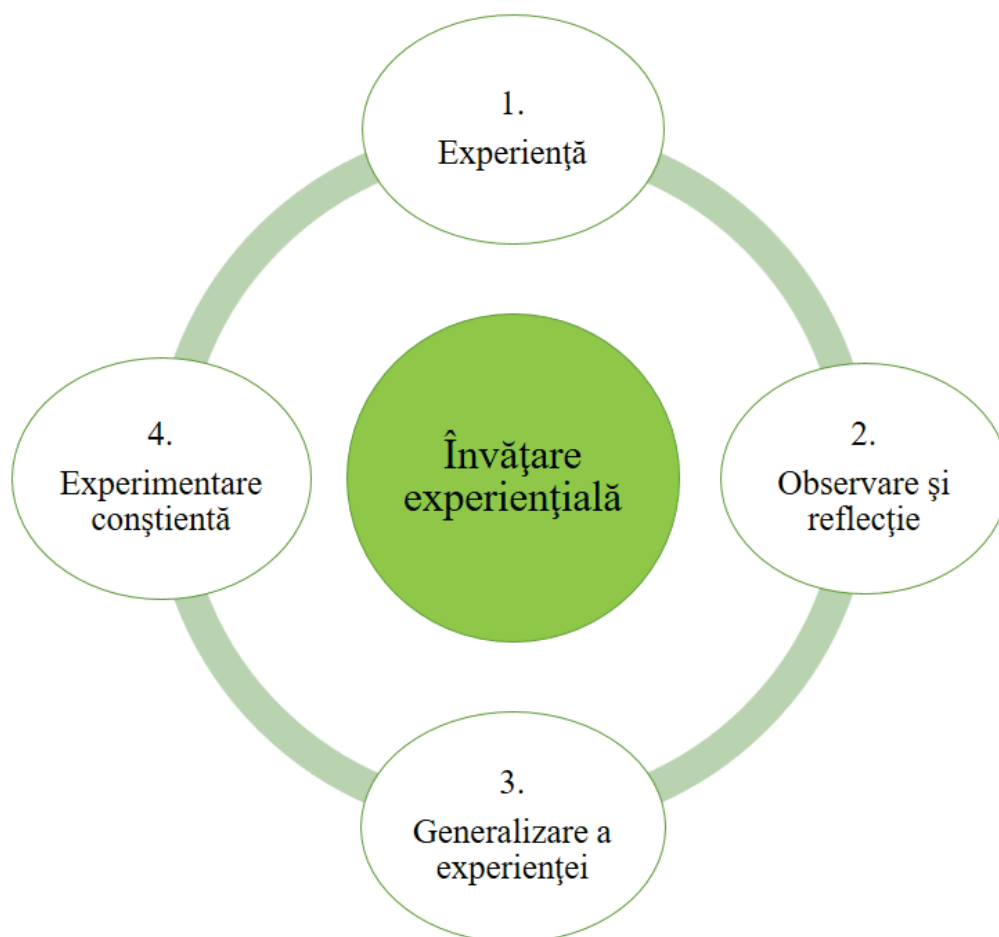


Figura I.1. Ciclul învățării experiențiale (Kolb, 1984)

Conform teoriei lui David Kolb, pentru ca învățarea experiențială să aibă loc, trebuie parcurse toate cele patru etape ale modelului de învățare. O mențiune deosebită o are etapa de reflecție asupra acțiunii încheiate, ceea ce facilitează generalizarea și creează baza pentru transfer și experimentarea conștientă din viitor.

Principalele idei ale teoriei învățării experiențiale formulate de Kolb sunt următoarele:

- învățarea este un proces continuu, bazat pe experiență, nu un rezultat final;
- învățarea nu se termină niciodată, cuprinde toate etapele vieții de la copilărie la adolescență, vârstă mijlocie și bătrânețe;
- pe măsură ce învățăm idei noi, modificăm și eliminăm ideile, convingerile vechi;
- cursanții eficienți sunt capabili să echilibreze dimensiunile opuse ale ciclului de învățare;
- când elevii interacționează între ei, cresc și se dezvoltă;
- când elevii interacționează cu mediul, îl recrează pentru a-și satisface nevoile;
- învățarea este un proces de adaptare la mediu;
- învățarea este un proces creativ de cunoaștere și un rezultat al tranzacției dintre om și mediul social (Kolb, 2020).

Deși David Kolb a publicat în 1984 cartea *Experiential Learning (Învățarea experiențială)*, Chris Argyris (1970) și Donald Schon (1980) au avut contribuții importante la teoria învățării experiențiale, prin sintagma de *învățare în buclă simplă și buclă dublă* și conceptul de *practician reflexiv*. Mai mult, în 1978, Jack Mezirow și-a lansat teoria *învățării transformatoare*, iar în 1983

Howard Gardner a lansat ideea *inteligențelor multiple*, îmbogățind contribuțiile teoretice de dinaintea lor.

Astăzi, David Kolb este fondatorul și președintele Institutului pentru Învățarea Experiențială (1981), o organizație globală de servicii dedicată promovării modelului de învățare experiențială prin consultanță, training, coaching, evaluare, cercetare și o comunitate de practică numită *Învățând prin experiență* (*Learning from Experience*) (Learning from Experience, n.d.). Experience Based Learning Systems (abreviat EBLs) este o platformă online dedicată învățării experiențiale în care cercetătorii, practicienii și studenții se pot alătura pentru a-și împărtăși cercetările și practica. Misiunea EBLs este de a crea un schimb de idei și bune practici cu ajutorul cărora adepții educației bazate pe experiență se sprijină reciproc, promovează teoria și practica învățării experiențiale (<https://learningfromexperience.com/about/>).

Conform datelor oferite de site-ul lui David Kolb, de la apariția conceptului, în 1971 (Kolb, Rubin și McIntyre 1971) și până la momentul actual, au fost menționate peste 90.000 de citări ale teoriei învățării experiențiale datorită caracterului interdisciplinar care abordează probleme de învățare și provocări educaționale din multe domenii.

Învățarea experiențială este utilizată pe scară largă de către educatorii experiențiali în cel puțin 30 de domenii și discipline academice din SUA, Canada, Brazilia, Marea Britanie, China, India, Australia, Japonia, Norvegia, Finlanda, Suedia, Țările de Jos și Thailanda (Learning from Experience, n.d.).

Învățarea experiențială este compatibilă cu mediile de învățare din cadrul școlilor, companiilor și organizațiilor non-guvernamentale care au adoptat practicile învățării experiențiale pentru a răspunde nevoilor de învățare ale beneficiarilor direcți. (Kolb, 2020)

Ce este de reținut din teoria învățării experiențiale a lui Kolb este necesitatea de a crea o structură prin care să fie susținute derularea și înțelegerea experiențelor trăite în mediile de contact pentru ca experiențele să devină o sursă de învățăminte în completarea sistemului tradițional de învățare. Putem afirma că teoria învățării experiențiale a lui Kolb oferă oportunități de modelare a viitorului în contextul cerințelor secolului al XXI-lea.

I.4. Metode de învățare experiențială – exemplificări pentru agenții educaționali

Identificarea și analizarea metodelor de învățare experiențială oferă agenților de schimbare un spectru larg de bune practici necesare în procesul de dezvoltare a adolescenților, indiferent de natura mediului de învățare – formal, nonformal sau informal.

Aceste metode dobândesc o semnificație deosebită în contextul implementării programelor de dezvoltare prin învățarea experiențială pentru formarea competențelor la diferite vârste. Ele pot fi aplicate în contexte de învățare formale, nonformale și informale și pot deveni instrumente pentru îmbunătățirea procesului de învățare. Utilitatea lor poate fi regăsită în instituțiile formale de învățământ, în centrele sau în organizațiile de educație și formare autorizate, atât publice, cât și private, inclusiv în organizațiile non-guvernamentale care facilitează programe educaționale autorizate în conformitate cu cerințele legale.

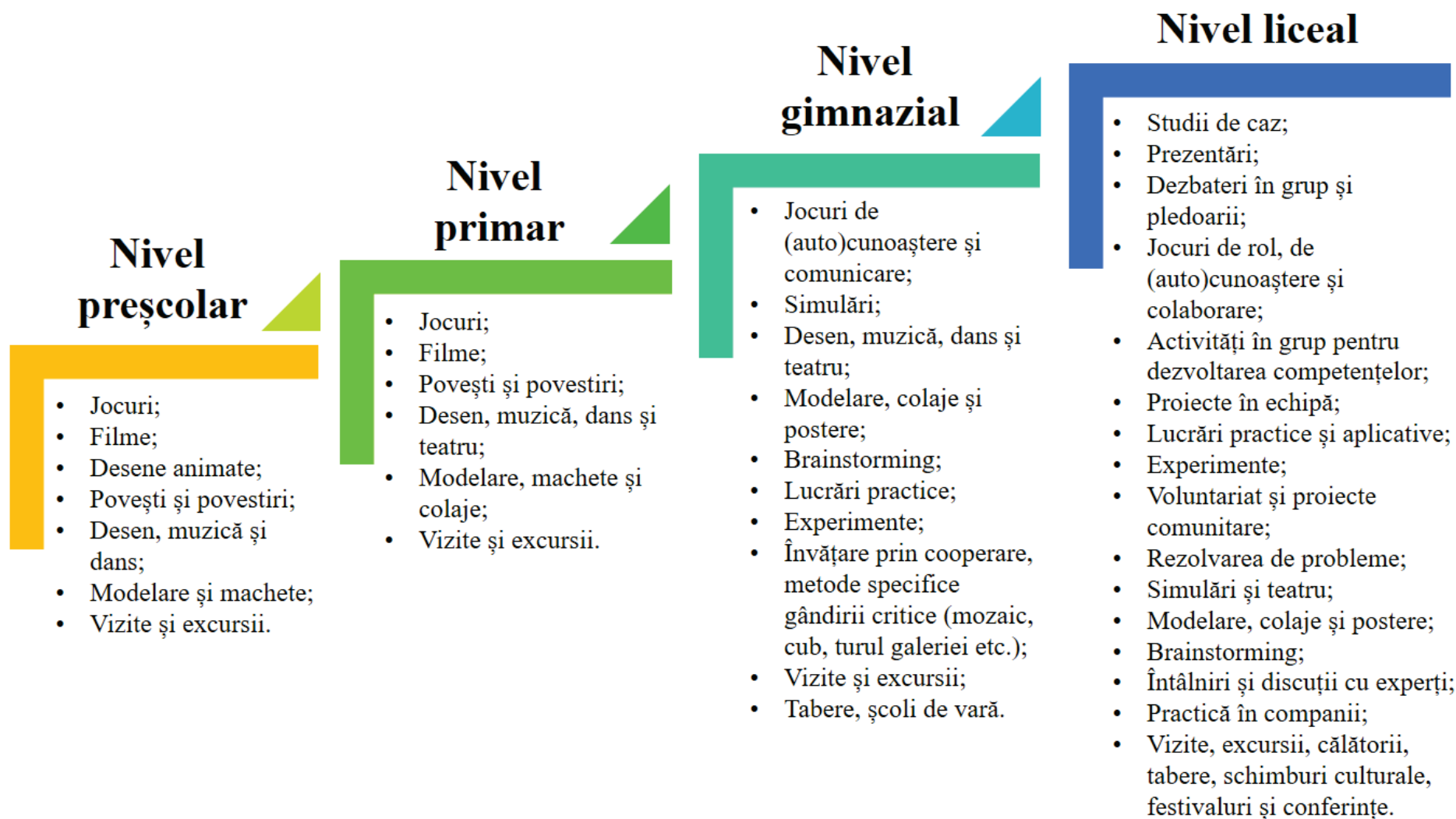


Figura 1.2. Metode de învățare experiențială – exemplificări pentru agenții educaționali

La nivelul formării și dezvoltării personalității adolescenților se dovedesc a fi eficiente utilizarea anumitor metode (Dragomir, 2003; Steele, Meredith & Temple, 1998) (Tabelul I.2.):

Tabelul I.2. Avantajele metodelor de învățare prin experiență eficiente în dezvoltarea personalității adolescenților

Învățarea experiențială prin:	Avantajele utilizării metodei:
Studii de caz	✓ Antrenează gândirea critică, discernământul și procesul de luare a deciziilor. ✓ Este participativă, implică analiza situației, identificarea cauzelor, enunțarea opiniilor, părerilor, posibilelor soluții, alternativelor. ✓ Învățămintele pot fi transferate în viața curentă.
Prezentări în public	✓ Din punct de vedere analitic, antrenează capacitatea de pregătire, planificare și susținere. ✓ Din punct de vedere creativ, antrenează capacitățile creative și inovative în condițiile respectării unor rigori impuse (încadrare în timp și în tema dată). ✓ Se prezintă în fața unui auditoriu care are ocazia să ofere feedback-ul final. ✓ Dezvoltă capacitatea de pregătire a unui material, prezentarea lui, dezvoltarea inteligenței emoționale privind gestionarea reacțiilor la întrebările puse ulterior și capacitatea de a învăța și schimba viitoarele prezentări pentru a îmbunătăți rezultatele ulterioare.
Dezbateri și analize în grup pentru rezolvarea problemelor	✓ Este preluată o problemă de interes general. ✓ Este încurajată exprimarea liberă a propriilor idei. ✓ Se descoperă cauzele și natura problemei și sunt accentuate idei diferite, ceea ce încurajează colaborarea, susținerea ideilor proprii și toleranța. ✓ Se identifică soluții de rezolvare și se alege soluția sau soluțiile cele mai bune. ✓ Se stabilesc planuri de acțiune pentru implementarea soluțiilor, ceea ce conferă o dimensiune pragmatică exercițiului. ✓ Se exprimă opinii și argumente valoroase. ✓ Dezvoltă relații interpersonale. ✓ Învățămintele pot fi transferate în viața curentă.
Jocuri de rol	✓ Antrenează capacitățile intelectuale și creativitatea. ✓ Se pot experimenta situații de viață noi prin transpunerea în roluri și ipostaze diversificate, diferite de cele din viața de zi cu zi; prin joc se pot obține diferite rezultate, apoi, cu ajutorul reflecției și a debriefing-ului, se pot aduce idei de îmbunătățire și se poate relua jocul pentru a obține rezultate diferite; practic, se creează comportamente și reacții noi la situații de viață diferite pentru un răspuns mai adecvat în viitor la o situație similară. ✓ Pot furniza experiențe similare cu cele reale sau pot completa bagajul de experiențe curente. ✓ Dezvoltă abilități de comunicare și relaționare, stimulează dialogul. ✓ Induc trăiri afective și dezvoltă comportamente empaticе. ✓ Învăță participanții să facă față problemelor de relaționare în grup prin corectarea propriilor comportamente inadecvate.
Proiecte	✓ Permite lucrul în echipă sau individual. ✓ Se însușesc și se antrenează metode de investigație științifică. ✓ Soluțiile de rezolvare pot fi originale. ✓ Implică activități de organizare, sintetizare și reprezentare a materialului. ✓ Activitățile intermediare de lucru, în cazul echipei, dezvoltă comunicarea și cooperarea la nivel de grup. ✓ Concluziile și rezultatele relevante pot fi prezentate în forme variate, ceea ce antrenează creativitatea și gândirea flexibilă. ✓ Dezvoltă abilități și generează cunoștințe superioare. ✓ Implică responsabilitatea de grup.

	✓ Motivează valorificarea potențialului personal. ✓ Activează procesele gândirii critice.
Brainstorming	✓ Activează procesele gândirii creative și orientate spre identificarea soluțiilor. ✓ Dezvoltă comunicarea eficientă și eficientă la nivel de grup. ✓ Orientat spre lucrul în echipă și corelarea cu ceilalți membri ai grupului.

Învățarea activă, prin experiențe educaționale, face trecerea de la activitatea de memorare și reproducere a noțiunilor științifice la experiența directă cu fenomenele științifice, astfel încât adolescenții să aibă prilejul de a descoperi ei înșiși viața, nu doar să învețe despre ea.

I.5. Resurse metodologice aplicabile în învățarea experiențială conform stilurilor de învățare

Fiecare adolescent percepe și interpretează informațiile în moduri diferite. Acest lucru se traduce în stiluri de învățare diferite.

Stilul de învățare reprezintă tendința naturală a fiecărui om de a se angaja în procesul de învățare în funcție de preferințele sale legate de *modalitatea senzorială preferată* pentru înregistrarea informației, de *relațiile sociale* create în procesul de învățare și de caracteristicile *mediului*.

Ideea de stiluri de învățare a câștigat notorietate începând cu anii 1970. Până în prezent, au fost propuse o multitudine de modele de învățare, însă coordonata lor comună este aceea că fiecare individ preferă cel puțin două stiluri de învățare.

Cele mai cunoscute modele de învățare au fost dezvoltate de Neil Fleming, David Kolb, Peter Honey și Alan Mumford, Felder și Silverman, Meyers Briggs și Walter Burke Barbe.

Deși aceste modele sunt ample și pot reprezenta obiectul unui studiu separat, pentru exemplificarea resurselor metodologice și a bunelor practici aplicabile în contexte de învățare experiențială, vom lua în considerare trei modele, elaborate de Walter Burke Barbe, Peter Honey și Alan Mumford și David Kolb.

Ordinea prezentării acestor modele nu este aleatorie, ci își propune să pornească de la o viziune axată pe resurse metodologice organizate pe modelul Vizual, Auditiv și Kinestezic (VAK), apoi să migreze spre modelul lui Honey și Mumford (stilul activ, reflexiv, teoretician, pragmatic), inspirat de modelul lui Kolb, și să încheie cu ultimele inovații în domeniu venite de la echipa de cercetare a organizației lui David Kolb, Experience Based Learning Systems (EBLS), a cărei misiune este să ofere instrumente practice și cercetări continue privind învățarea experiențială.

Identificarea stilului de învățare

Cunoașterea și recunoașterea stilului de învățare atât de formator/profesor/coordonator, cât și de participanții la instruire este reciproc benefică. În primul rând, formatorul va ști ce strategii să aplice (activități, resurse, metode) în procesul educațional la nivel de grup, în funcție de stilurile predominante ale participanților, pentru eficientizarea activităților și atingerea obiectivelor propuse.

La rândul său, participantul va ști cum să-și personalizeze strategiile de învățare, cum să-și organizeze mai bine mediul de învățare, ce metode să utilizeze atunci când învață singur sau în echipă, care sunt motivele pentru care nu înțelege întotdeauna conținuturile prezentate și cum poate compensa pierderile.

Identificarea stilului sau a stilurilor predominante de învățare se poate face fie prin observații și discuții libere, fie prin jocuri, fie prin aplicarea unor chestionare dedicate. Indiferent de metoda

adoptată, este recomandabilă cel puțin o sesiune de discuții libere pe baza acestor stiluri pentru înțelegerea lor și a avantajelor oferite de fiecare dintre ele.

Modelul lui Walter Burke Barbe – Vizual, Auditiv și Kinestezic (VAK)

Modelul VAK evidențiază faptul că educabilii au un stil predominant și încă unul secundar, însă pot să utilizeze diferite stiluri de învățare în funcție de context. Spre exemplu, un elev cu stilul de învățare vizual își amintește cel mai bine ceea ce vede spre deosebire de un elev cu stilul predominant auditiv care își amintește ceea ce se predă, se discută și se argumentează în cadrul orelor de instruire. Prin contrast, un elev cu stil de învățare kinestezic (practic) are nevoie de acțiune, experimentare, mișcare, astfel încât să evite pasivitatea. (Barbe, Swassing, Raymond & Milone, 1979)

Anumite resurse metodologice care pot fi utilizate de formatori în funcție de stilurile de învățare ale beneficiarilor direcți după cum urmează:

Tabelul I.3. Resurse metodologice conform stilului de învățare – exemplificări pentru agenții educaționali

Stiluri de învățare – model VAK	Resurse metodologice – exemplificări utile agenților educaționali
Stilul vizual	suport vizual susținut de dispozitive electronice (calculator, videoproiector, telefon), prezentări dinamice, ilustrații, fotografii, imagini, modele, grafice, scheme logice, hărți mentale (mind mapping), postere, panouri, colaje, planșe, foi de flipchart și post-it-uri, diagrame, desene, fișe de lucru, cartonașe colorate, puzzle-uri, liste cu întrebări, tabele, documentare, filme, video-uri explicative etc.
Stilul auditiv	lectură, povestire (storytelling), muzică, jocuri verbale, înregistrări audio, dezbateri, audiții, discuții în echipă sau discuții libere pentru procesarea informației sau reflecția asupra experienței (debriefing), prezentări orale, recitări, rapoarte orale, discuții în grup, teatru sau spectacole, interviuri, explicații adiționale, repetiții verbale, extragerea ideilor principale, sumarizare etc.
Stilul kinestezic	lucru manual (modelare, sculptură, cusut, gătit, plantat, pictură, desen, construcții, colaje cu diferite texturi); mănuiere a materialelor de învățare, învățare prin descoperire, analiză, mișcare, observare; jocuri de rol, de căutare, descoperire, scenete de teatru; vizite tematice, excursii; competiții, concursuri, demonstrații, întreceri; proiecte științifice, experimente.

Modelul lui Peter Honey și al lui Alan Mumford

Modelul de învățare experiențială al lui Kolb a reprezentat o sursă de inspirație și pentru cercetătorii Peter Honey și Alan Mumford care au corelat etapele învățării experiențiale ale ciclului Kolb cu patru stiluri de învățare, astfel:

Tabelul I.4. Activități experiențiale conform stilului de învățare-exemplificări pentru agenții educaționali

Stiluri de învățare – model P. Honey și A. Mumford	Activități experiențiale recomandate – exemplificări utile formatorilor
Stilul activ	1. activități variate, mereu noi; 2. experiențe în medii noi, cu oameni noi, din culturi și țări diferite, în locuri neexplorate; 3. echipe cu oameni diferiți la fiecare experiență; 4. exerciții, jocuri, activități în grup cu implicare directă, activă;

	5. testări de mecanisme, dispozitive, ustensile, construcții; 6. analize și rezolvarea problemelor; 7. gestionarea situațiilor de criză, conflicte; 8. conceperea ideilor, propuneri fără restricții; brainstorming creativ;
Stilul reflexiv	9. observare și reflectare asupra activităților; 10. colectare date, derulare analize complexe, individuale și în echipă; 11. oferirea de feedback, evaluări, măsurarea progresului, completarea chestionarelor; 12. implicare în demonstrații riguroase; 13. sumarizarea, recapitularea evenimentelor sau etapele unei activități; 14. utilizarea materialelor scrise și vizuale; 15. să aibă posibilitatea să observe, ascultând și privind la ceilalți; 16. să aibă posibilitatea să se pregătească înainte de a face un exercițiu sau un comentariu;
Stilul teoretician	17. analiza faptelor și a dovezilor concrete, sintetizarea informațiilor primite și transformarea lor în teorii fundamentate logic; 18. completarea formularelor, a chestionarelor; 19. testarea ipotezelor; 20. implicare în activități structurate cu scop precis; 21. identificarea factorilor de succes/eșec într-o situație dată; 22. valorificarea principiilor, a ipotezelor, a modelelor, a regulilor etc. 23. elaborarea schemelor logice, a standardelor, a procedurilor etc. 24. analiza rezolvării problemelor; 25. studiul teoriilor, a principiilor, a modelelor, a regulilor și prezentarea lor către colegi; 26. utilizarea materialelor scrise, a diagramelor, a graficelor;
Stilul pragmatic	27. activități cu aplicabilitate practică în viața de zi cu zi; 28. analiza deciziilor; 29. rezolvarea problemelor; 30. exerciții repetitive cu posibilitatea de îmbunătățire a rezultatului în urma unor analize și feedback din partea coordonatorului; 31. testarea instrumentelor, a tehnicilor, a metodelor, a modelelor, a obiceiurilor utile care pot fi reutilizate în timp.

Modelul lui David Kolb

Pornind de la modelul *ciclului învățării prin experiență*, David Kolb a colectat datele din studiile empirice și clinice de-a lungul anilor și a constatat că cele patru stiluri originale de învățare propuse în 1999 (acomodator, asimilator, convergent și divergent) pot fi reconfigurate într-o nouă propunere.

Noua viziune conține nouă stiluri care definesc mai bine tiparele unice ale stilurilor individuale de învățare și au rolul de a reduce confuziile. În acest moment, cele nouă stiluri propuse sunt: inițierea, experimentarea, imaginarea, reflectarea, analiza, gândirea, decizia, acțiunea și echilibrarea (*Learning from Experience*, n.d.).

Este important să subliniem că stilurile de învățare, conform modelului lui Kolb (Kolb, 1981), nu sunt trăsături statice, ci stări dinamice care se adaptează în procesul ciclului de învățare în funcție de situațiile de învățare, context, mediu sau subiectul abordat.

De altfel, ciclul învățării prin experiență este un model flexibil și adaptabil pentru programele educaționale care implică activ cursanților în procesul de învățare, iar stilurile de învățare sunt doar modalități diferite de a parcurge ciclul de învățare.

Împreună cu echipa sa, Kolb a elaborat un instrument de identificare a stilurilor de învățare pe care le folosește un individ. Instrumentul *The Kolb Learning Style Inventory 4.0* este accesibil pe site-ul EXPERIENCE BASED LEARNING SYSTEMS, LLC (EBLS) (Learning from Experience, n.d.). Informațiile oferite de acest instrument îi pot ajuta pe formatori sau pe beneficiarii direcți (elevi, adolescenți) să își îmbunătățească eficacitatea învățării prin cunoașterea propriilor stiluri.

Pornind de la modelul lui Kolb, recomandările pentru formatori sunt următoarele (Kolb, 1976, 1981):

- organizați orele, cursurile sau programele de învățare, astfel încât să fie timp pentru fiecare etapă din ciclul învățării experiențiale: experiența concretă, reflecția, conceptualizarea și transferul/testarea;
- utilizați experiențe de învățare cât mai multe și diversificate (vezi Tabelul I.4) prin care participanții să aibă ocazia de a parcurge toate cele patru etape ale ciclului învățării experiențiale;
- începeți cu experiențe concrete și cu valorificarea emoției în locul experiențelor abstracte, însă țineți cont de faptul că fiecare individ are o preferință spre etapa cu care începe ciclul învățării experiențiale în funcție de stilul dominant de învățare;
- alocați timp pentru reflecție și sesiuni de debriefing, pentru formarea unor teorii și observații care au legătură cu experiența parcursă;
- încurajați flexibilitatea utilizării mai multor stiluri de învățare în funcție de competențele pe care doriți să le dezvoltați;
- încurajați stabilirea planurilor de acțiuni viitoare, pornind de la învățămintele extrase din experiențele de învățare.

Utilizarea stilurilor de învățare

Se poate observa din modelele anterioare cum paradigma modernă a învățării, orientată spre educabil, îl aduce pe cadrul didactic în postura de formator și facilitator al învățării care pune accentul pe metodele, tehnicile și modul prin care fiecare adolescent învață, adaptând stilurile de predare la stilurile de învățare a acestuia.

Aceste stiluri de învățare, deși sunt particularizate, pot fi combinate cu scopul de a dezvolta personalitatea celui instruit în situații diversificate (Muste, 2012). De fapt, pentru rezultate excelente, se recomandă utilizarea unei combinații între modelele menționate anterior, activități, metode și materiale didactice. Orice abordare ar alege formatorii, este necesar să se ia în calcul stilurile diferite ale indivizilor de a asculta, înțelege și aplica sarcinile de învățare și să se evite utilizarea unui singur stil, de obicei, stilul predominant al formatorului cu care acesta se simte confortabil.

Deși cunoașterea și identificarea stilurilor predominante de învățare ale participanților sunt utile, acestea reprezintă doar primul pas în crearea unei experiențe educaționale profunde, personalizate și cu rezultate în viitor. Este recomandabil ca educatorii să se asigure că activitățile proiectate și derulate sunt diversificate în așa fel, încât toți participanții să se implice, indiferent de stilul sau stilurile preferate de învățare. Recomandăm formatorilor, profesorilor și agenților care doresc să proiecteze programe bazate pe învățarea experiențială să utilizeze cât mai multe dintre resursele metodologice exemplificate în variate combinații.

Un argument în plus adus diversificării metodelor utilizate de formatori pentru a implica activ participanții ne este oferit de *Conul învățării* experiențiale al lui Edgar Dale (1969). Figura de mai jos ne arată că există o legătură directă între implicarea în procesul de învățare și retenția informației. Altfel spus, experiențele trăite, fie reale, fie simulate, duc la un randament mai mare al învățării decât doar citirea, ascultarea și vizualizarea.

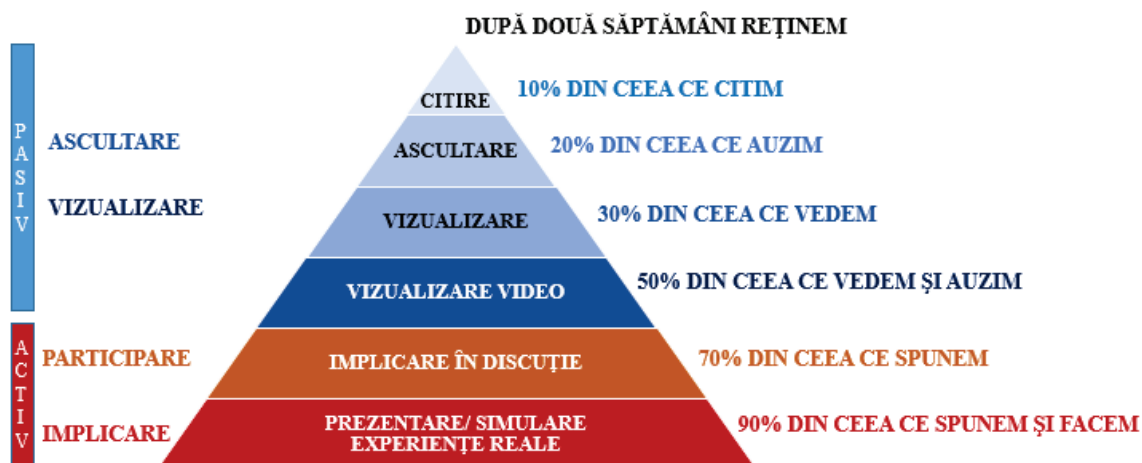


Figura I.3. Conul învățării (Dale, 1969)

Putem observa în figura de mai sus că învățarea practică, activă, orientată spre descoperire, altfel spus, învățarea experiențială este indispensabilă procesului de învățare.

Așadar, indiferent de stilul de învățare predominant, învățarea experiențială devine, prin caracteristica sa activă, în care educabilul participă și se implică, o componentă de bază a învățării de profunzime și o modalitate eficientă prin care educabilii pot fi instruiți și pot obține rezultatele dorite.

CAPITOLUL II.

Factori și teorii ale dezvoltării personale și sociale

Dacă ereditatea este o caracteristică determinată, în principal, de zestrea genetică înscrisă în ADN-ul individului, iar influențele mediului determină dobândirea unor însușiri adaptative sporite ce pot favoriza dezvoltarea acelor capacități care avantajează individul uman și îi dau șanse maxime de evoluție și dezvoltare personală, educația este factorul care poate propulsa individul dincolo de ceea ce este înscris în codul genetic. Prin formare și educație sporită și adecvată, se poate obține performanță.

Relevantă este și interacțiunea dintre cei trei factori. Dacă unele însușiri sunt determinate genetic în mai mare măsură, cum ar fi emotivitatea, temperamentul, aptitudinile, altele sunt influențate puternic de mediu, respectiv voința, atitudinile, caracterul și personalitatea, educația, ca formă de activitate specific umană, armonizează factorii ereditari și cei determinați de mediu, asigurând premisele necesare dezvoltării umane individuale.

Psihologul francez Henri Piéron (1881–1964), în urma unor valoroase cercetări și studii, a concluzionat că în absența „educației” individul ar rămâne doar un simplu candidat la umanitate.

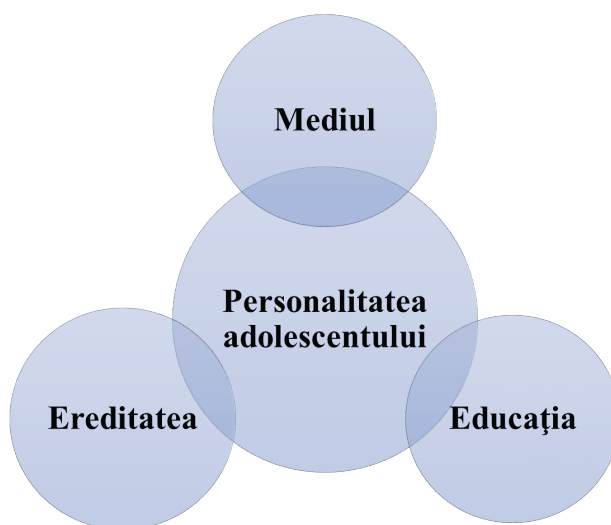


Figura II.1. Factorii care determină dezvoltarea personalității

II.1. Ereditatea

Fiecare om vine pe lume înzestrat cu un bagaj ereditar format din trei categorii de caractere (Negreț-Dobridor, 2005):

- genotipul general este caracteristic speciei umane și se transmite ereditar; de exemplu: poziția verticală a corpului, mersul biped și alte caracteristici anatomo-fiziologice specifice ființei umane;
- genotipul individual este caracteristic individului, un unicat în cadrul speciei respective, adică, din punct de vedere genetic, nu există doi indivizi umani identici; de exemplu: nici gemenii univitelini nu sunt absolut identici; acesta este sursa imensei variabilități în lumea vie;

- potențialul epigenetic este predominant cognitiv și oferă un grad de diferențiere prin capacitatea sa de a fi dezvoltat la potențialul maxim prin educație; de exemplu: dacă doi indivizi se nasc cu un potențial intelectual asemănător, însă doar unul dintre ei beneficiază de educație, acesta devine capabil de performanțe superioare.

Ereditatea a fost terenul disputelor a numeroși cercetători, printre aceștia fiind prezenți Gregor Mendel (1822–1884) și Francis Galton (1822–1911), care au contribuit considerabil la apariția geneticii ca știință, Cesare Lombroso (1835–1909), care a susținut ideea trăsăturilor negative ca fiind determinate genetic, Noam Chomsky (n. 1928), care a susținut originea genetică a limbajului, Jean Piaget (1896–1980), care, prin opoziție, a susținut concepția constructivistă, James D. Watson (1928–2025) și Francis Crick (1916–2004), a căror descoperire, ADN-ul (1953), le-a adus Premiul Nobel în 1962.

Cu toate acestea, studiile din domeniul geneticii nu au reușit să ofere date clarificatoare, din punct de vedere psihopedagogic, privind efectul determinanților genetici asupra personalității umane (Bocoș & Jucan, 2010).

II.2. Mediul

Mai convingătoare a fost considerată contribuția mediului în dezvoltarea personalității umane.

Mediul cuprinde atât factorii externi, specifici mediului fizic și socio-uman, cât și cei interni, adică factorii naturali, biologici (Bocoș & Jucan, 2010).

Omul interacționează cu mai multe medii, dintre care amintim:

- mediul fizico-chimic, cu caracteristici variabile, care determină omul la o luptă continuă pentru supraviețuire.
- mediul biologic care amintește că omul aparține biosferei și se subordonează legilor biologice care guvernează natura din care face parte.
- mediul socio-uman care îl obligă pe om să respecte reguli de conviețuire și conduită civilizată. Acestea se asimilează prin învățare și educație. În caz contrar, omul devine un inadaptat și neintegrat social, ajungând să suporte consecințele propriilor acțiuni.

În cadrul acestui subcapitol, au fost introduse teorii științifice, precum teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor mintale (Piaget, 1930), teoria acțiunilor mintale (P.I. Galperin, 1952), teoria învățării perceptive (Gibson, 1969), teoria învățării sociale (Bandura, 1977), care au evidențiat influența majoră a mediului asupra dezvoltării umane.

II.2.1. Teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor mintale (Jean Piaget, 1930)

Conform lui Piaget, adaptarea individului la mediu este rezultatul a două procese interdependente:

- a) *asimilarea* – procesul prin care noile idei și experiențe sunt înțelese cu ajutorul operațiilor mintale, prin raportarea la conceptele și cunoștințele vechi, pe care individul le deține;
- b) *acomodarea* – procesul prin care au loc modificări la nivelul mintal pentru a corespunde cu noua situație și a putea reacționa diferit în viitor.

Cu ajutorul acestor procese se asigură echilibrul cognitiv-adaptativ. Structurile intelectuale se definesc prin „scheme” și „operații” și se dobândesc pe parcursul vieții, fiind utile pentru adaptarea la mediu și ca structuri de cunoaștere (Piaget, 1965).

II.2.2. Teoria acțiunilor mintale (Piotr Iakovlevici Galperin, 1952)

Din teoriile axate pe influența mediului asupra dezvoltării personalității umane, *teoria acțiunilor mintale* a lui Piotr Iakovlevici Galperin (1902–1988) pune accent pe factorii exogeni și formarea pe etape a acțiunilor mintale.

Conform lui Galperin, acțiunile mintale și noțiunile teoretice se formează etapizat, pornind de la acțiuni externe. Astfel, prin interiorizare, generalizare și transformare a informației colectate, învățarea are loc. În viziunea lui Galperin, învățarea se bazează pe interiorizare unor acțiuni externe și transferul acestora în acțiuni mintale (Galperin, 1975).

Teoria acțiunilor mintale a lui P.I. Galperin este compusă din 4 părți sau etape (Negreț-Dobridor, 2005, p.92):

1. definirea psihologiei, a gândirii;
2. abordarea structural-funcțională a acțiunii;
3. teoria bazelor de orientare;
4. descrierea procesului de interiorizare a acțiunii.

În psihologia învățării, teoria lui Galperin continuă teoria vîgotskiană a *zonei proximei dezvoltări* potrivit căreia acțiunile mintale au fost, la început, acțiuni materiale. Lev Vîgotski ajunge la concluzia că învățarea anticipează dezvoltarea și o duce după sine, intrând în dispută cu Piaget în 1930 care acceptă că învățarea poate încetini sau accelera dezvoltarea, dar esența dezvoltării stă în legile ei interne.

De reținut faptul că învățarea reprezintă un proces de interiorizare a experiențelor trăite ce trece prin filtrul rațiunii și al acțiunilor mintale, ulterior fiind transferate în noi acțiuni externe. Altfel spus, după experiență, au loc interiorizarea, generalizarea, apoi transferul. Această teorie susține învățarea prin experiență.

II.2.3. Teoria învățării perceptive (Eleanor Jack Gibson, 1969)

Învățarea perceptivă a reprezentat un subiect de interes pentru William James ale cărui cercetări se regăsesc în lucrarea *Principles of Psychology* din 1890 și pentru Clark Leonard Hull în cercetările sale din 1918. Însă teoria învățării perceptuale este asociată cu psihologul american Eleanor Jack Gibson care și-a construit teoria pe parcursul unei lungi cariere de cercetare, de 70 de ani, între 1932 și 2002 (Adolph & Kretch, 2015). În 1969, în lucrarea *The Principles of Perceptual learning and Development*, descrie în detaliu conceptul de învățare perceptivă ca parte a teoriei ecologice a dezvoltării perceptuale, creată împreună cu soțul și colegul său, psihologul James J. Gibson, între anii 1960 și 1970 (Miller, 2011).

Eleanor J. Gibson a evidențiat prin cercetările sale importanța mediului și a contextului în procesul de învățare și a descoperit că percepția este esențială, deoarece permite oamenilor să se adapteze mediului căruia aparțin. Gibson a observat că, încă de la vârste mici, oamenii învață să detecteze informații care definesc mediul lor pe care apoi le utilizează pe tot parcursul vieții (Miller, 2011). Astfel, oamenii adună informații pentru a supraviețui și a naviga în lume, deci oamenii învață din necesitate (Miller, 2011). Această idee este susținută și de cercetătorii David Landy și Robert L. Goldstone care au caracterizat, învățarea perceptivă ca fiind capacitatea umană de a răspunde la schimbările din mediu (Landy & Goldstone, 2005). Așadar, procesul de învățare apare ca modalitate de a dezvolta abilități necesare supraviețuirii în condițiile impuse de mediu.

Există o serie de dovezi care atestă influența experienței asupra percepției și posibilitatea modificării sau schimbării prin exercițiu. Prima formă de învățare la copilul de câteva luni este învățarea

perceptivă, rezultatul unor impresii senzoriale datorate experienței directe, nemijlocite și a exercițiului. Experiența dobândită, prin contactul direct cu mediul înconjurător este supusă, ulterior, analizei și reflecției, conducând la mecanisme de învățare de nivel superior.

Chiar Eleanor J. Gibson a constatat, în urma aplicării principiilor învățării perceptive, că deprinderile încep cu:

- (1) învățarea vorbirii prin imitație;
- (2) învățarea și înțelegerea literelor tipărite;
- (3) transformarea literelor în sunete;
- (4) unificarea literelor în cuvinte întregi;
- (5) dezvoltarea cuvintelor în propoziții și fraze cu sens (Ellis, 1978).

Important de reținut din această teorie este faptul că experiența influențează percepția indivizilor. Așa cum o percepție se formează din experiență, la fel poate fi schimbată prin experiență. Ca urmare, învățarea unor noi percepții asupra vieții cu ajutorul învățării prin experiență, pentru a fi în corelație cu noi obiective sau rezultate dorite, rămâne o soluție viabilă de care merită să se țină cont în proiectarea și implementarea programelor bazate pe învățarea experiențială.

II.2.4. Teoria învățării sociale (Albert Bandura, 1977)

Teoria învățării sociale, apărută în 1930 la Universitatea Yale și considerată cea mai influentă teorie a învățării din psihologia dezvoltării (Miller, 1983/2011), a fost dezvoltată în 1977 și ulterior asociată cu Albert Bandura, profesor emerit de Științe Sociale în Psihologie la Universitatea Stanford. Prin prisma fenomenului învățării observaționale sau a modelării, teoria evidențiază faptul că atunci când mediul oferă oportunități pentru dezvoltare, fiecare individ își poate antrena competențele și își poate utiliza potențialul de învățare la adevărata capacitate.

Prin experimentul numit „Păpușa Bobo” din 1961, Bandura a demonstrat că modelele comportamentale sunt învățate și preluate prin observarea directă și imitarea celor din jur. Conform acestuia, învățarea se realizează prin imitarea, în mod intenționat sau neintenționat, a comportamentelor de viață reală (Bolboceanu et al, 2015).

Modelul de învățare a lui Bandura se bazează pe trei componente: persoană, comportament și mediu, factori interdependenți (Miller, 1983/2011). Altfel spus, mediul are influență asupra subiecților în aceeași măsură în care subiecții afectează mediul.

Conform lui Bandura (1977/1997), există trei tipuri de mediu: impus, selectat și creat. În mediul impus, libertatea de decizie a individului este redusă la felul în care alege să se simtă. Pe de altă parte, într-un mediu selectat de el, atractivitatea acestuia crește și devine o componentă esențială în procesul învățării prin experiență.

Bandura consideră că expunerea la mai multe modele de comportament poate duce la acumularea de suficientă informație pentru a putea gestiona orice situație dintr-un context social nou. Această abilitate se traduce în capacitatea de adaptare și de dezvoltare a propriului mediu în vederea formării și consolidării stilului de viață ales, adolescenții contribuind astfel la propria dezvoltare.

Conform cercetărilor lui Barr & Hayne din 2003, în fiecare zi sunt deprinse două comportamente noi. Acestea se adaugă celor dobândite anterior și, odată cu înaintarea în vârstă, prin combinarea lor, pot genera noi comportamente complexe pentru dezvoltarea propriei personalități (Miller, 1983/2011).

Acest lucru a fost confirmat și de Sarah-Jayne Blakemore, profesor de neurologie cognitivă la Institutul de Neuroștiințe Cognitive din Londra și codirector al programului Wellcome Trust. În cercetările sale de după 2001 privind dezvoltarea creierului social la adolescenți, aceasta a identificat faptul că reacțiile emoționale nu sunt doar instinctuale, ci și automate, iar mediul social are o

influență atât de ridicată asupra formării reacțiilor comportamentale, încât acestea pot fi copiate și în fracțiuni de secundă (Blakemore, 2012).

De asemenea, studiile realizate de Blakemore în 9 laboratoare din lume, în perioada 2000–2012, au evidențiat că la adolescenți cortexul medial prefrontal este mai activ atunci când relaționează și iau decizii, prin comparație cu copiii sau adulții. Acest fapt îi transformă pe adolescenți în candidații potriviți pentru dezvoltarea socială și învățare prin crearea unor conexiuni neuronale diversificate în funcție de mediul la care sunt expuși, dar și pentru dezvoltarea creativității, a gândirii critice, a conștiinței de sine și a inteligenței emoționale (Blakemore, 2012). Blakemore a putut confirma că citirea și interpretarea comportamentului celorlalți participanți ai grupului social reprezintă o abilitate care, atunci când este antrenată prin expunere la mediul social, obține acuratețe în interpretare (Blakemore, 2012).

Mai mult decât atât, luăm în considerare faptul că fiecare adult păstrează cu el încărcătura experiențelor anilor de copilărie și de adolescență pentru tot restul vieții. Multe dintre aceste experiențe au legătură cu lipsa sau cu existența autoeficacității, concept introdus de Albert Bandura în 1977.

Autoeficacitatea se manifestă prin încredere în propriile capacități și o siguranță de sine care reprezintă efectul puterii interioare. În sens larg, autoeficacitatea se referă la capacitatea individului de a livra rezultatele dorite prin convingerea că dispune de abilitățile necesare pentru a face față provocărilor zilnice. Convingerile de autoeficacitate sunt de tipul „sunt capabil, pot”. Ca rezultat, individul își utilizează eficient potențialul.

Autoeficacitatea se dezvoltă de la sine, pe măsură ce tânărul crește, atât timp cât i se oferă un mediu prielnic și modele de autoeficacitate de la care să poată învăța (Coleman & Karraker, 1997, citat în Miller, 2011)

Familia și școala sunt componente vitale în dezvoltarea autoeficacității, deoarece, având modele în mediul apropiat, adolescentul își poate dezvolta o mentalitate deschisă față de eșec, schimbare și situații de viață nefericite, rezolvarea problemelor într-un mod asertiv, transformarea emoțiilor în factori generatori de energie și motivație pentru acțiune, gestionarea presiunii și a stresului, identificarea soluțiilor și a ideilor, creșterea nivelului de colaborare și comunicare, dar, mai ales, producerea schimbărilor atât în mediu, cât și asupra propriei persoane. Ca efect, se construiește etapizat un stil de viață proactiv și organizat în conformitate cu propriile valori și obiective la care aspiră.

Conceptul de autoeficacitate, așa cum se utilizează în prezent, a apărut între anii 1940 și 1980, fiind un subiect de studiu pentru F. Heider, J. Rotter, M. Seligman, B. Weiner, A. Bandura, E. Skinner (Flammer, 2001). Fiecare cercetător a identificat dovezi referitoare la faptul că persoanele cu autoeficacitate înaltă manifestă abundență în relații, sănătate și prosperitate financiară ca efect al unei stime de sine înalte (Bandura 1997, Flammer 1990). Mai mult, au descoperit că subiecții își asumă inițiativa în domenii diverse, își mențin perseverența și determinarea pe termen lung și reacționează mai puțin subiectiv la stres (Flammer, 2001).

Prin contrast, persoanele cu un nivel scăzut de autoeficacitate se confruntă cu „separarea socială, așteptări scăzute din partea semenilor și un simț al valorii proprii scăzut” (Bandura, 1997, p. 173).

Acțiunile intenționate și respectul de sine presupun convingeri de autoeficacitate corespunzătoare. Dezvoltarea individuală a convingerilor de autoeficacitate își are rădăcinile în experiențele timpurii. Prin învățarea experiențială, se pot corecta probleme de comportament și se poate îmbunătăți nivelul de autoeficacitate, întrucât se aplică aceleași principii prin care se formează aceste comportamente (Bandura, 1997, citat în Miller, 2011).

Prin urmare, în organizațiile și programele bazate pe învățarea experiențială, feedback-ul este important pentru întărirea sau corectarea comportamentelor manifestate. Bandura recunoaște că,

prin observarea mediului social, adolescenții pot diferenția comportamentele sociale dezirabile de cele indezirabile, adaptându-și astfel reacțiile comportamentale la diverse situații de viață. Rolul întăririi comportamentelor prin feedback își pierde semnificația în timp, întrucât, prin combinația mai multor modele de comportamente observate și preluate, adolescenții ajung să-și creeze propriile comportamente care nu mai necesită validare, ci abundă în autenticitate.

Până să ajungă adulți, capabili să își contureze și să-și adapteze stilul de viață nevoilor, diferitelor medii și situații de viață, adolescenții trec printr-o perioadă de învățare socială manifestată atât la nivel conștient, cât și inconștient. Prin deprinderea unor obiceiuri sănătoase de timpuriu, adolescenții pot trăi o viață mai lungă, mai sănătoasă, pot ajunge să încetinească procesul de îmbătrânire și pot prelungi perioada activă a vieții (Bandura, 1997).

Factorii de mediu în care sunt incluse experiențele, încercările, provocările, stimulările, obstacolele și dificultățile umane au capacitatea de a potența factorii genetici și predispozițiile native (Chiș, 2014).

Învățarea în context social, prin interacțiunea cu mediile din jur, a fost, de asemenea, subiectul cercetării și pentru Jean Lave (1969), antropolog social, care susține abordarea învățării prin practică. De asemenea, Etienne Wenger (1959), colaborator al lui Lave, a creat o teorie socială a învățării prin care confirmă aceleași idei. Mai mult decât atât, Danny Wildemeersch și Veerle Stroobants au dezvoltat un model care evidențiază influențele sociale în procesele moderne de învățare (Illeris, 2009).

Concluzia acestei teorii este aceea că atunci când mediul oferă oportunități pentru dezvoltare, fiecare individ își poate antrena competențele pentru a-și maximiza potențialul. În acest context, rolul educației este de a organiza și a facilita spații de educație ofertante care să stimuleze acele particularități individuale ale fiecărui educabil, valorificându-le și dezvoltându-le pentru formarea și dezvoltarea personalității în condiții optime.

II.2.5. Teorii referitoare la familie și rolul său în dezvoltarea personalității și a dimensiunii sociale

În perioada adolescenței propriu-zise, de la 13 la 17 ani, și din punct de vedere biologic, între 17–18 ani, adolescentul atinge o dezvoltare fizică, corporală apropiată de cea a adultului și se definitivează maturizarea sexuală. De aceea, este foarte important ca încă din perioada copilăriei și a preadolescenței, 10–11 ani, apoi 13–14 ani, acesta să aibă un stil de viață sănătos, respectiv să fie bine hrănit, să facă exerciții fizice și sport, să aibă un regim echilibrat de studiu și odihnă și, bineînțeles, să evite consumul unor factori de risc (alcool, tutun, cafea etc.), obiceiuri care sunt direct corelate cu mediul de creștere și dezvoltare influențate de membrii familiei.

Există încă diferențe între condițiile de viață din mediile urban și rural, deși acestea au început să se reducă. Este cunoscut faptul că tinerii proveniți din mediul rural au, în general, talia mai mică și un ritm de creștere mai lent. O dezvoltare fizică normală și armonioasă se reflectă și în planul dezvoltării psihice, cognitive și voliționale a tânărului care își conturează și își afirmă, în această perioadă, personalitatea (Benga, 2002).

În plan intelectual, se instalează gândirea abstractă, raționamentul direct și invers (de la efect la cauză), se formează un stil rațional de învățare, se dezvoltă capacitatea de memorare și autorefecția.

Unul dintre principalele obiective ale adolescenței îl reprezintă formarea unei identități independente de ceilalți membri ai familiei și înțelegerea propriei persoane. Dezvoltarea propriei persoane, fizic, mintal și emoțional, poate genera emoții de subapreciere și supraapreciere. Mai mult, cu cât este mai mare diferența dintre sinele ideal și sinele actual, cu atât pot apărea efecte ale nesigurăței, o stimă de sine redusă, anxietate și hipersensibilitate (Benga, 2002).

Adolescenții preiau comportamente prin imitarea celor din jur în timp ce părinții și profesorii pierd din calitatea de modele, așa cum erau considerați anterior. Adolescenții își pot însuși modele de conduită din mediul social ca efect al anturajului, în principal, însă își pot construi și contramodelle, adică propriile modele pozitive în contrast cu cele cunoscute care au valoare negativă și pe care le dezaprobă. De aceea, mediul social în care se integrează și se dezvoltă viitorul adult constituie un prilej permanent de învățare și are un rol important în definirea personalității tânărului (Ionescu, 1998).

În această perioadă, adolescenții au aspirații și proiecte pentru propriul lor viitor și se conturează traseul profesional. Trăiesc sentimente de bravură și dorința de a ieși din comun pentru a atrage atenția și considerația celor din jur. Trăiesc intens emoții, sentimente, frământări interne sau satisfacții, fiind extrem de sensibili.

În cadrul relațiilor de prietenie, manifestă empatie, fidelitate și un atașament crescut. Unii dintre ei sunt nonconformiști și rebeli, au tendințe de independență, sunt preocupați, în general, de propria lor imagine, de obținerea recunoașterii din partea celorlalți și de statutul pe care îl ocupă în cadrul grupurilor sociale din care fac parte.

Simt nevoia de afecțiune și de recunoaștere, trăiesc intens sentimente de iubire și încearcă să se îndepărteze de familie, nu mai acceptă să primească sfaturi, deseori se consideră neînțeleși, manifestând dorința de a-și rezolva singuri problemele, manifestă inițiativă și independență, își susțin cu putere propriile opinii. În perioada adolescenței, se dezvoltă conștiința de sine, gândirea critică și are loc o intelectualizare puternică a normelor de conduită civilizată.

Conform lui O. Benga (2002), anxietățile adolescenților privind viitorul îi pot determina să apeleze la următoarele strategii comportamentale ca mecanisme de autoapărare (Tabelul II.1):

Tabelul II.1. Strategii de autoapărare și comportamente manifestate de adolescenți

Strategie de autoapărare	Comportamente manifestate
Izolarea emoțională	• dezinteres, indiferență • cinism • nivel scăzut de aspirații
Negarea realității	• evitare competiții, îmbolnăvire subită în perioadele de olimpiade școlare și evaluări • indecizie • reticență în asumarea și rezolvarea problemelor
Visarea	• complacere într-o stare de visare cu ochii deschiși pentru a compensa lipsurile realității sau pentru victimizare pe baza unor evenimente recente • lipsa acțiunii, a energiei și a vitalității • evitare sau amânare a deciziilor importante și derularea de acțiuni corective
Raționalizare	• căutare scuze pentru autoizolare • maximizare negativitate observabilă din planul real • manifestare a unei atitudini de abandon în fața provocărilor și a problemelor

În acest sens, relația cu părinții are un rol primordial în dezvoltarea psihică și socială a adolescenților. Această relație reprezintă piatra de temelie a relației cu propria persoană și începutul relațiilor cu cei din jur: prieteni, colegi de școală, colegi de lucru, angajatori, grupuri sociale, comunități, autorități.

Starea de tensiune care apare în perioada de tranziție dintre copilărie și adolescență este resimțită atât de părinți, cât și de adolescenți și necesită eforturi suplimentare pentru a crea și a menține o cale

deschisă către comunicare și relaționare. Este necesar ca părinții să înțeleagă că tinerii au tendințe de autonomie și își manifestă nevoia de separare față de părinți, în ciuda faptului că depind în continuare de aceștia. Altfel spus, relațiile dintre adolescenți și membrii familiei sunt mai echilibrate decât par și denotă faptul că adolescenții, de fapt, caută și așteaptă aprobarea părinților.

Pe de altă parte, adolescenții au nevoie să înțeleagă că și părinții resimt dorința de a-și vedea copiii autonomi și, în același timp, nevoia de a-i supraveghea îndeaproape. Însă, printr-o comunicare deschisă și asertivă privind aceste stări contradictorii, conflictele pot fi gestionate și rezolvate sănătos (Benga, 2002).

Este important ca părinții să aibă dezvoltate abilități în identificarea, abordarea și rezolvarea eficientă a problemelor de comunicare, relaționare, colaborare și gestionare a emoțiilor în așa fel, încât adolescenții să beneficieze de un model constructiv de rezolvare a problemelor pe care îl vor aplica în viitor și în alte situații în aceeași manieră. Practic, este vorba despre învățare experiențială în mediul informal. Dacă părinții nu sunt obișnuiți să rezolve probleme, iar problemele sunt catalogate ca având o conotație negativă, adolescentul își va însuși acest model disfuncțional de abordare a problemelor, inclusiv în viitor.

Într-un studiu care a reunit 451 de familii, Kim, Conger, Lorenz și Elder (2001) au identificat cât de importantă este reacția comportamentală a părinților în relația cu copiii lor. Spre exemplu, un comportament negativ conduce la accentuarea comportamentului negativ al copilului sau al adolescentului, ceea ce amplifică, la rândul ei, starea inițială de conflict (Benga, 2002). În același studiu, autorii arată că acest model defectuos de abordare și de rezolvare a problemelor este transferat ulterior în relațiile cu ceilalți membri, fie că vorbim despre relația de cuplu, fie din mediul profesional.

Aceste rezultate ne ajută să conștientizăm cât de importante sunt abordările constructive ale părinților din mediul informal pentru a evita conflictele acute și perpetuarea unor modele inadecvate de comportamente în formarea adolescenților. Pornind de la recomandările oferite de O. Benga, lista de mai jos cuprinde câteva sugestii de atitudini și comportamente de testat de către părinți în relația cu propriii adolescenți:

- ✓ înțelegerea, asumarea și trăirea deschisă a emoțiilor și a sentimentelor;
- ✓ evitarea judecăților de valoare și a învinuirii;
- ✓ rezolvarea imediată a conflictelor apărute;
- ✓ acceptarea conflictelor prin conștientizarea faptului că acestea apar în orice relație;
- ✓ eliminarea discriminării de vârstă și implicarea adolescentului în discuții și decizii;
- ✓ oferirea independenței, treptat și crescător, moderând tendințele excesive de autonomie ale adolescentului;
- ✓ protejarea de erorile cauzate de lipsa de experiență și sprijin în înțelegerea și rezolvarea acestora;
- ✓ încrederea în abilitatea lor de a face față eșecului și riscului;
- ✓ încurajarea în asumarea rolurilor și statusurilor de viitor adult;
- ✓ discutarea empatică și asertivă a temerilor care îi preocupă;
- ✓ ascultarea activă și considerarea argumentelor emise;
- ✓ explicarea raționamentului care a stat în spatele unor decizii;
- ✓ evidențierea și recompensarea comportamentelor dezirabile, a reușitelor și a performanțelor.

În consecință, „școala, familia, precum și mijloacele informării în masă au menirea să pună în fața tinerilor oglinzi în care aceștia să se recunoască, să propună drumuri de viață demne de urmat pentru omul societății de astăzi. Strategia psihopedagogică cea mai eficientă nu este aceea de a-i indica drumul bun, ci de a-l asista la descoperirea pe care adolescentul trebuie s-o facă.” (Ionescu, 1998, p. 49).

Prin învățarea experiențială, el poate fi sprijinit să găsească acest drum pentru identificarea, elaborarea și clarificarea propriilor idealuri.

II.3. Educația

Educația poate fi considerată primul factor indispensabil al dezvoltării personalității umane. Cea mai importantă formă de educație într-un mediu socio-uman se realizează în mediul formal, în școală. Nu este însă de neglijat nici educația spontană dobândită în contexte nonformale și informale.

Suportul pentru a persevera în viață este dat de conviețuirea în comunitatea în care omul își asumă valorile acesteia, le slujește și le îmbogățește. Însă aceasta nu este posibil de realizat decât prin intermediul educației.

Relevanța influenței educației în cadrul procesului de dezvoltare a personalității adolescenților a fost surprinsă de mai multe teorii științifice, după cum urmează: teoria activității mintale a lui John Dewey (1910), teoria cognitivă sau teoria accesibilității a lui Jerome S. Bruner (1970) și teoria învățării cumulativ-ierarhice a lui Robert Gagné (1975).

II.3.1. Teoria activității mintale (John Dewey, 1910)

John Dewey (1859–1952) a combinat factorii de mediu și educația. În lucrările sale, acesta convinge prin argumente că ființa umană trăiește prin mediu, cu ajutorul lui mediul devenind o parte a existenței sale. Din punct de vedere al experienței, ființa și mediul sunt considerate aceeași entitate (Bocoș & Jucan, 2010).

Pentru John Dewey, școala și profesorul de clasă, ca forță de muncă și furnizor de serviciu social, au o responsabilitate unică de a produce bunuri psihologice și sociale care vor duce la progresul social actual și prezent. Prin educație, individul uman își dezvoltă personalitatea, ajungând să contribuie la binele comunității din care aparține. Prin creațiile sale, datorate educației, mediului și geniului, omul poate deveni nemuritor, întrucât, dincolo de moartea fizică, valoarea operei sau a creației sale poate crește în timp (Negreț-Dobridor, 2005).

James Durant (1885–1981) a exprimat ideile pedagogului astfel: „*Definiția educației, ca o adaptare a individului la mediul înconjurător, trebuie înlocuită cu o practică a educației înțeleasă ca o dezvoltare a acelor însușiri ale individului care să-l facă capabil să controleze mediul înconjurător și să realizeze potențialul spiritual al fiecăruia.*” (Crețu, 1940, p. 141)

Conform lui John Dewey, procesul educațional are două laturi – una psihologică și una socială – și ambele trebuie tratate în mod egal, organic, fără compromisuri sau subordonări pentru a nu apărea efecte negative (Dewey, 1897). Cercetătorul susține că singurul mod prin care putem pregăti tinerii pentru viitor este prin a-i antrena să-și formeze puterea de a se stăpâni pe ei înșiși. În felul acesta, indiferent de condițiile imprecise de previzionat ale viitorului, își vor putea utiliza complet capacitățile (Dewey, 1916/1966). Convingerea lui Dewey este că fiecare individ are nevoie de societate pentru a se educa, însă, în egală măsură, societatea are nevoie de fiecare individ pentru fi o masă dinamică și plină de viață (Dewey, 1897).

Reamintind de învățarea experiențială, Dewey are convingerea că educația adevărată se construiește prin experiență. Cu toate acestea, viziunea acestuia este că nu toate experiențele sunt educative. Pentru a face distincția dintre experiență și educație, Dewey aduce argumentul că o experiență încetează să mai fie educativă atunci când stopează sau reduce apariția unor viitoare experiențe (Dewey, 1929/1992). Așadar, este necesară o calitate a experiențelor avute și o conexiune a lor care să genereze deprinderi continue, integrate, cu efecte agreabile.

De aceea, John Dewey consideră că este importantă selectarea tipurilor de experiențe care să genereze creativitate și beneficii următoarelor experiențe ca un continuum experiențial (Dewey, 1938), aspect de care formatorii sunt responsabili prin procesele educaționale pe care le coordonează.

II.3.2. Teoria învățării cumulativ-ierarhice (Robert Gagné, 1975)

Conform concepției lui R. Gagné, orice învățare include trei factori determinanți și interconectați:

- 1) situația de învățare;
- 2) condițiile interne/externe de realizare a învățării;
- 3) modificările comportamentale obținute.

În funcție de „condițiile învățării”, care produc transformări în capacitatea elevului de a acumula cunoștințe, există 8 tipuri de învățare pe care Gagné le-a structurat ierarhic, de la cea mai simplă la cea mai complexă (Gagné, 1975): învățarea semnalelor, învățarea stimul-răspuns, învățare tipurilor în lăntuirilor și cea asociativă verbală, urmate de învățarea prin discriminare, învățarea noțiunilor, învățarea regulilor sau a principiilor și, în final, învățarea socială.

Se poate constata, așadar, că învățarea socială reprezintă cel mai înalt tip de învățare, unul complex, care necesită dezvoltarea în prealabil a altor șapte tipuri de învățare.

II.3.3. Teoria cognitivă sau teoria accesibilității (Jerome S. Bruner, 1970)

Conform viziunii sale, învățarea reprezintă principala modalitate de dezvoltare a proceselor mentale care, într-un final, duce la dezvoltarea personalității umane. Prin urmare, eficiența procesului învățării este strâns corelată și influențată de calitatea instruirii (Bruner, 1970).

Jerome S. Bruner pune accent pe condițiile instruirii și pe activitatea elevului. Bruner este un militant al ideii că prin activități educaționale organizate sau spontane se dobândește experiență care, alături de cunoștințe și deprinderi acumulate, schimbă structura personalității, relația cu sinele, cu ceilalți și cu lumea (Negreț-Dobridor, 2005).

Bruner lansează ideea conform căreia „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățământ într-o formă intelectuală adecvată” (Bruner, 1970, citat în Ignat & Duță, 2010, p. 8), explicându-se astfel de ce concepția sa este cunoscută și sub denumirea de „teorie a accesibilității”.

Ce este important de evidențiat în acest capitol este faptul că interacțiunea dintre factorii mediu și educație, poate influența semnificativ dezvoltarea personalității umane.

În contextul urmărit, de a analiza factorii determinanți ai dezvoltării personale și sociale necesari de integrat în cadrul programelor bazate pe învățarea experiențială, astfel încât tinerii să fie pregătiți pentru provocările viitorului, influența factorilor de mediu și educație, poate facilita dezvoltarea adolescenților astfel:

- 1) Adolescenții învață să facă distincții între diferitele tipuri de informații pe care le primesc și să-și adapteze reacțiile în funcție de context, stabilind ierarhia importanței acestora pentru propria persoană.
- 2) Adolescenții percep mediul ca o sursă de experimentare, explorare și schimbare continuă, ceea ce îi conduce la formarea percepției că orice poate fi transformat, întrucât orice experiență, eveniment, obiect, rezultat sau mediu poate fi analizat din mai multe perspective. Adolescenții pot învăța să interacționeze cu diferite medii pentru a culege informații, pentru a le ordona în ansamblu și pentru a se repositiona față de noile potențialități identificate. Prin învățarea experiențială, adolescentul își poate dezvolta abilitatea de a identifica probleme, cauze și de a

stabili soluții pe care, ulterior, să le poată testa și îmbunătăți în urma reflecțiilor și a rezultatelor obținute, fapt care poate genera inovații în ariile lor de interes.

- 3) Necesitatea adolescenților de a avea acces la medii diferite ține de nevoia de a lua decizii personale bazate pe mai multe surse de informare complementare sau chiar diferite de cele la care au acces în viața de zi cu zi. Interacțiunea cu persoane de culturi, etnii, religii, naționalități, meserii și preferințe diferite, din diferite domenii de interes, care au trăit experiențe diferite, poate oferi adolescenților posibilitatea de a-și lărgi orizonturile, de a-și reconsidera percepțiile asupra vieții și de a experimenta mai înțelept viața cu beneficiile și efectele ei.
- 4) Învățarea experiențială poate avea un rol semnificativ și în formarea unor percepții mai ample asupra mediilor din care adolescentul și-ar dori să facă parte în viitor. Aceste percepții pot avea impact asupra selectării unităților de învățământ și a profesiei viitoare în care ei aleg să-și aducă contribuția.
- 5) Învățarea experiențială pune bazele autodidacticismului prin formarea propriilor percepții privind ceea ce adolescenții pot realiza singuri, dobândind, astfel, un control asupra propriei educații și a propriei vieți.
- 6) Observarea și analiza propriilor experiențe sau conduite de învățare sunt relevante, deoarece constituie o bază prin care adolescenții se descoperă și ajung să înțeleagă modul de funcționare și de organizare a mediilor și a sistemelor din care fac parte și la care se expun, astfel încât să-și dezvolte competențele dorite și necesare în acord cu moștenirea genetică și cu propriul potențial.
- 7) Prin activități educative inovatoare și formative, se poate realiza implementarea unor noi tipuri de programe de învățare, practice, active, care să pună accentul pe grija față de mediul natural, grija față de propria sănătate (corp, minte, emoții), cunoașterea și înțelegerea schimbărilor care au loc la nivel fizic, mintal și emoțional odată cu înaintarea în vârstă, cunoașterea și înțelegerea unor concepte de bază din nutriție, precum și a modalităților de a găti hrană sănătoasă, acordarea primului ajutor în caz de urgență, comunicarea interpersonală, atât față în față, cât și în mediul online, cunoașterea și înțelegerea diversității interculturale, managementul schimbării și al dezvoltării atât la nivel individual, cât și la nivel de echipă și multe altele. Alte direcții cu valoare de viitor ar fi cunoașterea și înțelegerea principiilor democrației, modalități de consolidare a colaborării, înțelegerii și păcii și respectarea drepturilor omului. Prin creșterea numărului de activități nonformale și a capacității tinerilor de a putea valorifica eficient activitățile de învățare experiențială trăite, tinerii vor putea face față mai bine provocărilor din viitor, indiferent de alegerile pe care le vor face odată cu trecerea anilor, precum și a schimbărilor care vor surveni.

În condițiile în care schimbarea reprezintă o caracteristică evolutivă a omului, iar viteza de schimbare crește exponențial, umanitatea este forțată să-și dezvolte abilități de adaptare la schimbările din mediul natural, social, cultural, economic, politic și spiritual prin prisma experiențelor trăite și a reflecției asupra rezultatelor obținute.

Adolescenții pot fi formați, apoi dezvoltați personal și social, astfel încât să învețe să ocrotească mediul natural de viață, să creeze noi sensuri ale progresului bazate pe dezvoltare durabilă reală, în consens cu legile care guvernează natura, protejând-o în permanență, atât pe ea, cât și pe ei înșiși. Mai mult, cu ajutorul educației, tinerii pot deveni capabili să treacă totul prin filtrul gândirii și al rațiunii, își pot dezvolta inteligența emoțională, astfel încât să-și stăpânească și să-și coordoneze instinctele.

Prin urmare, influența mediului și educația are un rol covârșitor în formarea și dezvoltarea individuală și socială a tinerelor generații.

CAPITOLUL III.

Competențele secolului al XXI-lea – premisă pentru dezvoltarea adolescenților

Pregătirea adolescenților pentru viitor presupune identificarea cerințelor viitorului, a competențelor cerute de angajatori și a tendințelor pieței muncii. În lipsa unei inițiative **corelate** care să unifice cerințe de la nivel național, european și mondial, riscăm proiectarea unor programe educaționale care să amplifice decalajele dintre ceea ce se predă teoretic în mediul educațional, ceea ce se livrează în mediul nonformal prin programele elaborate pentru dezvoltarea adolescenților, competențele solicitate de piața muncii și aspirațiile adolescenților. Mai mult, programele de dezvoltare a adolescenților pot să valorifice cunoștințele deprinse în cadrul contextelor de învățare formală și să le completeze cu abilități și atitudini prin expunerea la situații concrete relevante de învățare. Pregătirea tinerilor pentru viitor se face coerent dacă există o viziune integratoare asupra viitorului.

De aceea, cunoașterea și anticiparea viitorului reprezintă o necesitate în proiectarea și implementarea programelor educaționale dedicate adolescenților. Educarea adolescentului, pentru a fi pregătit să răspundă corespunzător provocărilor prezentului și viitorului, este o funcție a educației care se află în strânsă legătură cu agenții de schimbare din mediul social, educațional și economic. Iar programele de dezvoltare trebuie să propună soluții continue la problemele prezentului și la cerințele viitorului.

III.1. Competențele ca sistem de referință în elaborarea programelor de dezvoltare a adolescenților

Termenul de „competențe” se regăsește pretutindeni în zilele noastre. De la competențele evaluate prin sistemul educațional la competențele profesionale din sectorul economic și până la competențele necesare ocupării unui post din sectorul de administrație publică, acestea sunt, în general, percepute ca un factor esențial în certificarea calității și competitivității muncii, dar și un factor de succes în evaluarea, promovarea și dezvoltarea individuală pe parcursul vieții.

Termenul „competență” a apărut pentru prima dată într-un articol scris de R.W. White (1959) în care se propunea reconsiderarea motivației pentru performanță prin utilizarea competențelor. Din acel punct, numeroase definiții și viziuni adiționale asupra conceptului au fost aduse în atenția specialiștilor și a publicului larg, majoritatea dintre ele vizând sectorul economic și performanța la locul de muncă. Lucrările lui Craig C. Lundberg (1970), David McClelland (1973) și T.F. Gilbert (1978) (Competență, n.d.) au adus clarificări adiționale asupra competențelor pentru a putea fi mai bine înțelese de angajatori, apoi măsurate și îmbunătățite. Ca efect, conceptul a început să fie utilizat la scară largă.

Din perspectivă educațională, ca finalitate și sistem referențial, competența este definită astfel:

1. Conform legislației în vigoare a României

Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 (Anexa, pct. 14) definește competența drept „capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințe, aptitudini și abilități personale, sociale și/sau metodologice

în situații de muncă sau de studiu pentru dezvoltarea profesională și personală” (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/271896>).

2. Conform referințelor de la nivel european

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului (2008), descrie competența prin prisma responsabilității și a autonomiei. Ea reprezintă „capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințe, abilități și capacități personale, sociale și/sau metodologice în situații de muncă sau de studiu și pentru dezvoltarea profesională și personală” (Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului, 2008, Anexa I – <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29>).

3. Conform autorilor români

- „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare” (Cucos, 2013, p. 202).
- „ansamblu de comportamente potențiale (afective, cognitive și psihomotorii) de care dispune un individ pentru a realiza o activitate” (Noveanu & Potolea, 2007, citat în Bocoș, 2021, pp. 228–229).
- „ansambluri integrate de cunoștințe, abilități și atitudini de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, competențele permit desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme sau a unei clase de probleme/situații. Competențele (...) utilizează, integrează și mobilizează cunoștințe, resurse cognitive, dar și afective și contextuale pertinente, pentru a trata cu succes o situație, însă nu se confundă cu aceste resurse.” (Bocoș, (coord.), 2021. pp. 228–229)

4. Perspectiva procesuală și dinamică (Ph. Jonnaert et al., 2010)

O contribuție esențială în definirea conceptului aparține lui Ph. Jonnaert, M. Ettayebi și R. Defise (2010), care văd competența ca pe un proces dinamic, specific unei situații. Conform acestora, o competență se definește prin șapte elemente-cheie:

- 1) un context macrosistemic de manifestare a competenței;
- 2) actorii (o persoană sau un grup de persoane deținători ai competenței);
- 3) un cadru situațional (un context mezosistemic);
- 4) sfera de experiențe anterioare (situații aproape izomorfe);
- 5) un cadru de acțiune microsistemic (acțiuni realizate în această situație);
- 6) un cadru al resurselor (resurse utilizate pentru dezvoltarea competenței);
- 7) un cadru de evaluare (rezultatele obținute și acceptabilitatea socială) (Ph. Jonnaert, M. Ettayebi, R. Defise, 2010).

5. Alte distincții conceptuale importante (M. Bocoș, V. Chiș, 2013)

- competența ca „a ști să acționezi”: a fi competent presupune a acționa calitativ, eficient și prompt în situații asemănătoare sau atipice, implicând gândire critică, luarea deciziilor și capacitatea de a improviza în cunoștință de cauză;
- competența versus performanță: competența este o caracteristică internă, neobservabilă (elemente latente), în timp ce performanța este manifestarea exterioară, observabilă, prin care competența poate fi inferată și evaluată;
- cele trei logici ale competenței: conceptul se manifestă prin:
 - 1) Logica acțiunii (în situație);
 - 2) Logica curriculară (proiectarea învățării);
 - 3) Logica învățării (procesul de dobândire).

Două idei esențiale putem extrage din definițiile prezentate anterior:

1. competențele reprezintă rezultate ale învățării, finalități educaționale (ieșiri), fiind în opoziție cu obiectivele învățării (intrările);
2. elementele de structură ale unei competențe, care se regăsesc în definițiile prezentate anterior, sunt:
 - Cunoștințele – teoria (a ști);
 - Aptitudinile/abilitățile/deprinderile/priceperile – capacitatea de a pune în practică (a face);
 - Atitudinile/valorile/crezurile personale/trăsăturile temperamentale/comportamentele – identitatea (a fi).

Înțelegem, așadar, că o competență este rezultatul dezvoltării a trei dimensiuni: cunoștințe, aptitudini și atitudini.

În ceea ce privește transferul finalităților din formare de la obiective la competențe, A. Ardelean și O. Mândruț (2012) menționează în *Didactica formării competențelor* că se poate realiza prin aplicarea competențelor la situațiile concrete de învățare care să conducă la performanță. De asemenea, în aceeași lucrare, autorii sugerează că, în prezent, există trei/patru categorii mari de competențe:

1. Competențe de bază, de la cele elementare, științifice la competențe cu o generalitate mai mare, care se dezvoltă prin învățarea școlară și în mediul personal.
2. Competențe-cheie, cu caracter transversal, care se dezvoltă pe tot parcursul vieții și sunt susținute de organismele autorizate.
3. Competențe generale și competențe specifice care se dezvoltă prin expunerea la situații concrete de învățare care să ducă la performanță, fie că vorbim de performanță profesională, fie în viața personală și socială (Ardelean & Mândruț, 2012).

Programele orientate pe competențe aduc noi sensuri, mai profunde, procesului de învățare și certificării rezultatelor învățării. În acest context, învățarea dobândește rolul de a pregăti tinerii să gestioneze schimbarea, dinamica vieții, să își dezvolte o atitudine constructivă față de provocări, probleme și conflicte, dar și să-și dezvolte un sistem personalizat de gestionare a energiei, a emoțiilor, a timpului și a activităților în acord cu sarcinile primite, dar și cu valorile, cu viziunea personală pe termen mediu sau lung și cu misiunea personală.

În felul acesta, conștientizăm de ce educația viitorului evoluează de la pedagogia orientată spre acumularea de cunoștințe la pedagogia concentrată pe dobândirea competențelor (Chiș, 2005) și de la pedagogia prin obiective la pedagogia învățării pe tot parcursul vieții.

În contextul dezvoltării personale și sociale, competențele au un rol esențial în elaborarea programelor, întrucât oferă direcție privind finalitatea rezultatelor învățării. În ceea ce privește măsurarea progreselor adolescentului pe parcursul programelor sau după încheierea acestora, acestea se pot derula apelând chiar la componentele competențelor. Astfel, se poate măsura nivelul de cunoștințe, abilități și comportamente noi dobândite sau dezvoltate (Răduț-Taciu & Aștilean, 2011).

III.2. Competențele-cheie conform Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023

Acest subcapitol urmărește identificarea principalelor competențe de dezvoltat la adolescenți conform cadrului normativ actual. În acest sens, analiza s-a concentrat pe articolele Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023, actualizată la data de 4 iulie 2023, care a abrogat Legea Educației Naționale nr. 1/2011, marcând o reformă în structura sistemului de învățământ românesc. Această

sucesiune legislativă asigură alinierea competențelor-cheie la Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2018 și face referire la contextele de învățare necesare pentru dezvoltarea lor (Legea nr. 198/2023).

În cadrul Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023 se fac 127 mențiuni despre competențe. În acest subcapitol, sunt abordate principalele articole în care sunt aduse argumente clarificatoare asupra competențelor-cheie și ale altor factori de succes importanți de reținut în cadrul proiectării și implementării programelor bazate pe învățarea experiențială.

Punctul de plecare al acestui document rezidă în definirea misiunii fundamentale a educației. Astfel, la *Art. 1, alineatul 3*, prin referirea la idealul educațional, se evidențiază necesitatea dezvoltării libere, integrale și armonioase a individualității adolescentului, începând cu personalitatea sa și mergând mai departe la dezvoltarea competențelor sociale, civice și antreprenoriale. Astfel, educația îi conferă tânărului posibilitatea de a-și aduce contribuția în societate și pe piața muncii în conformitate cu propriile valori.

Prima consemnare privind competențele apare la *Art. 2 lit. c)* unde se menționează că sistemul de învățământ preuniversitar promovează excelența, ca valoare fundamentală pentru dezvoltarea competențelor. Aceasta presupune atingerea pragului maxim de performanță atât la nivelul beneficiarilor direcți, cât și al personalului de conducere și predare, evidențiind necesitatea unei pregătiri riguroase pentru succesul în mediul profesional și social (Legea nr. 198/2023, art. 2).

Pentru a operaționaliza acest ideal de excelență, legea clarifică în primul rând natura rezultatelor vizate. *Art. 85*, precizează că finalitatea principală a învățământului preuniversitar este formarea competențelor definite ca un „ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, abilități și aptitudini” (Legea nr. 198/2023, art. 85, alin. 1). Articolul pune accent pe caracterul practic și transferabil al competențelor în diverse situații de viață, de la dezvoltarea personală până la participarea activă într-o economie durabilă. Spre deosebire de edițiile anterioare ale legii, acest articol integrează explicit exemple de atitudini, cum ar fi cultivarea respectului pentru demnitatea umană, a toleranței și a sensibilității față de valorile moral-civice și mediul înconjurător (Legea nr. 198/2023, art. 85, alin. 1, lit. e, g), fără să se mai concentreze strict doar pe dobândirea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților pentru împlinirea personală, integrarea și contribuția socială. Tot în *art. 85 (2)* Mai mult, se pune accent pe metodologia formării competențelor, recomandând utilizarea de tehnici de învățare colaborativă, cum ar fi proiectele, rezolvarea de probleme și utilizarea abordărilor transdisciplinare, interdisciplinare sau pluridisciplinare (Legea nr. 198/2023, art. 85, alin. 2), exemple specifice învățării experiențiale. Articolul menționează importanța dezvoltării competențelor digitale și utilizarea tehnologiei în procesul de învățare, legiferând potențialul educației experiențiale de a se derula atât în mediul fizic, cât și în mediul online, precum și posibilitatea de a aduce bunele practici din mediul online în clasă. Exemplele de ghiduri practice, cursuri online, lecții interactive și evaluări formative reprezintă o expresie a potențialului de dezvoltare a educației și a învățării sincrone și asincrone, inclusiv în condiții atipice. Însă, mai mult decât o soluție pe termen scurt la o situație de criză, e-learning-ul aduce noi facilități și beneficii care oferă ocazia aprofundării materiei, reduce sau elimină birocrăția, crește nivelul de implicare a participanților, creează incluziune chiar și de la distanță, crește rezultatele și completează metodele de educație tradițională, inclusiv în cazul învățării experiențiale.

Art. 91 prezintă cele opt competențe-cheie ce determină profilul de formare a adolescentului pentru întregul învățământ preuniversitar (Legea nr. 198/2023, art. 91) formulate astfel:

1. Competențe de citire, scriere și înțelegere a mesajului – sunt aceleași cu competențele în limba maternă de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii oral și în scris, recomandate în versiunile anterioare ale legii.

2. Competența în multilingvism – se referă la competențele în limbi străine, orientate intercultural.
3. Competența matematică și competențe în științe, tehnologie și inginerie – se referă la competențele matematice și competențele în științe, tehnologii și inginerie (STEM)
4. Competența digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică – ancorate la noul context de dezvoltare accelerată a digitalizării
5. Competențe personale, sociale și de a învăța să înveți – pun în același context autocunoașterea, autonomia, autoreglarea, motivația și reflecția, specifice învățării experiențiale, alături de competențele sociale și autodidactismul. Sunt astfel integrate două competențe considerate anterior separate, sub aceeași directivă, cu obiectiv comun: dezvoltarea personală și socială a copiilor și adolescenților.
6. Competența civică, juridică și de protejare a mediului – face referință la cunoașterea democrației, a drepturilor omului și a legislației și impulsivarea unei cetățenii active. De asemenea, se păstrează alinierea la direcția de sustenabilitate și grija față de mediu, cu mențiunea că aceasta este gândită din perspectiva unui cetățean global.
7. Competența antreprenorială – face referire la capacitatea de a gestiona un proiect de la identificarea cerințelor clienților și până la livrarea produsului sau serviciului la clienți, integrând competențe complexe de gestiune a obiectivelor, resurselor, bugetului, sarcinilor și rezolvarea problemelor în echipă. Se poate observa că această competență apare separată de celelalte competențe, căpătând autoritate și importanță.
8. Competențe de sensibilizare și exprimare culturală – se referă la elementele legate de patrimoniu, creație artistică și identitate culturală.

Articolul 91 este de o importanță semnificativă pentru cercetarea de față, întrucât cadrul conceptual al competențelor-cheie a fost reevaluat și reconfigurat, pentru a fi aliniat la Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018. Articolul menționează atât competențe de bază, necesare în viața de zi cu zi, cum sunt competențele lingvistice, numerice și științifice, cât și competențe complexe, cum sunt competențele sociale, civice, antreprenoriale, de sensibilizare și de expresie culturală. Mai mult, putem observa mențiunea privind siguranța pe internet și securitatea cibernetică, dar și competența de autonomie în învățare (Legea nr. 198/2023, art. 91). Privite din perspectiva schimbărilor actuale și în contextul derulării celei de-a patra revoluții industriale, care aduce mai multă autonomie, flexibilitate, dar și schimbări de paradigmă în procesele educaționale, aceste competențe se pliază pe necesitățile de dezvoltare ale secolului al XXI-lea.

Deși structura celor opt competențe-cheie se regăsea și în versiunile anterioare ale legislației, actuala formulare integrează inteligența socio-emoțională cu autonomia în învățare și responsabilitatea globală, oficializând o interdependență profundă între dimensiunea cognitivă și cea atitudinală. Prin centrarea pe dezvoltarea durabilă, siguranța cibernetică și antreprenariat, sistemul educațional românesc trece de la acumularea de informații la formarea unui profil de absolvent capabil să navigheze într-o societate bazată pe cunoaștere. O referire adițională se face în cadrul *art. 12 (3)* care se referă la ideea că învățământul preuniversitar este centrat pe dezvoltarea și diversificarea competențelor-cheie și formarea competențelor specifice în funcție de filieră, profil, specializare sau calificare (Legea nr. 198/2023, art. 12, alineatul 3). Acest articol evidențiază necesitatea diversificării competențelor dobândite în urma procesului educațional, astfel încât să includă cât mai multe dintre competențele-cheie, dar și competențe specifice diferitelor domenii profesionale, idee compatibilă cu învățarea experiențială.

Art. 153 (2) evidențiază că învățarea pe tot parcursul vieții are ca scop formarea și dezvoltarea competențelor prevăzute la art. 180 din Legea învățământului superior nr. 199/2023. Altfel spus,

învățarea este considerată un drept al fiecărui individ, acesta având libertatea de a-și dezvolta continuu competențele personale, sociale și profesionale pentru tot parcursul vieții sale.

O noutate a cadrului normativ actual este recunoașterea faptului că aceste procese nu se limitează la sala de clasă. Contextele de învățare nonformale sunt recunoscute în diferite articole (98, 149, 151, 233). Acestea recomandă ca dezvoltarea adolescentului să implice activități educaționale atât în mediul de educație nonformal, cât și în cel informal, pe lângă cel formal. Practic, aceste articole confirmă importanța și rolul contextelor de învățare nonformale și informale, precum și beneficiile colaborării agenților educaționali (școală, comunitate, mediul de afaceri, familie), pentru dezvoltarea personalității adolescenților și a competențelor complexe, în completarea cunoștințelor dobândite în contexte formale.

Principalul mecanism de legătură între aceste contexte este reprezentat de *Art. 29*, care introduce conceptul de „portofoliu educațional” (Legea nr. 198/2023, art. 29), care colectează rezultatele obținute în contexte formale, nonformale și informale, fiind susținut și de *Art. 98 (1)*. În cadrul portofoliului sunt introduse diplomele, certificatele și alte dovezi ale participării la activități, cursuri sau programe de învățare. În acest articol, se confirmă că portofoliul educațional colectează rezultatele obținute și competențele dobândite în cadrul activităților de învățare din contexte formale, nonformale și informale, începând din primii ani de școală. Acest articol încurajează și susține dezvoltarea tinerilor în toate cele trei contexte de învățare, aspect care întărește convingerea că învățarea experiențială poate fi utilizată în diferite contexte de diferiți actori educaționali.

Mai mult, *articolul 149 (4)* și *articolul 151, lit. c)* recunosc competențele dobândite în contexte nonformale și informale și menționează că validarea acestora este posibilă prin certificate de calificări conform Europass. *Articolul 233, lit. e)* recunoaște mobilitățile naționale și internaționale ca fiind esențiale pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice și tinerilor.

Toate aceste achiziții sunt supuse unui proces continuu de monitorizare, conform *Art. 97 (1)* care precizează că evaluarea competențelor se realizează pe baza standardelor naționale de evaluare, fiind punctul de referință pentru planurile individuale de învățare (Legea nr. 198/2023, art. 12, art. 97, alineatul 1). Altfel spus, se ia în considerare evaluarea formativă unde accentul este pus nu doar pe retenția de cunoștințe, ci și pe evoluția abilităților, a deprinderilor și a atitudinilor. Pentru susținerea profesorilor, Legea menționează inițiativa creării unei metodologii standardizate utile în elaborarea evaluărilor.

În final, această viziune sistemică asupra educației este proiectată să se extindă pe parcursul întregii vieți a individului. *Art. 151* și *Art. 152* clarifică definiția educației permanente și cadrul privind învățarea pe tot parcursul vieții, începând de la educația timpurie și încheind cu o formare profesională neîncetată inclusiv în contexte nonformale. În ambele articole educația permanentă este considerată un proces care duce nu doar la dezvoltarea individului, ci și la dezvoltarea societății.

Apare, așadar, o interdependență între competențele sociale și cele cognitive, reflectându-se transformările de pe piața muncii și nevoile unei societăți orientate atât spre progres cât și spre empatie, colaborare, adaptabilitate și grijă față de individ, societate și natură.

Putem concluziona, așadar, că la nivel național, există un cadru legislativ și cuprinzător privind cunoașterea, identificarea și dezvoltarea competențelor-cheie în rândul adolescenților. Se confirmă astfel, angajamentul sistemului educațional românesc de a se alinia la standardele europene și internaționale, prin dezvoltarea competențelor esențiale încă din primii ani de educație. În aceste condiții, este necesară o mai profundă cunoaștere a metodologiei de proiectare și implementare a unor programe sau activități care să conducă la dezvoltarea acestor competențe pentru că reglementările legislative să-și găsească aplicabilitate în contexte educaționale și să producă rezultate.

III.3. Competențele-cheie conform Consiliului Uniunii Europene

În Jurnalul Oficial al Uniunii Europene (www.eur-lex.europa.eu), găsim Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, în care este exprimată viziunea Consiliului Uniunii Europene asupra competențele-cheie de dezvoltat la cetățenii din țările Uniunii Europene în următorii ani ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)).

Despre competențele-cheie de dezvoltat la nivel european se aduc mențiuni adiționale recente și în Regulamentul (UE) 2021/1057 al Parlamentului European și al Consiliului din 24 iunie 2021 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R1057&from=EN>), publicat în 30.06.2021.

Conform documentului din 2018, așa cum găsim pe site-ul www.eur-lex.europa.eu, „competențele-cheie sunt acele competențe de care au nevoie toți cetățenii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială, un stil de viață durabil, o viață de succes în cadrul unor societăți pașnice, o gestionare a vieții care ține seama de aspecte legate de sănătate și cetățenie activă” (Recomandarea Consiliului, 2018, p. 7).

În documentul din 2021 despre „competențele-cheie”, se menționează pe site-ul www.eur-lex.europa.eu că acestea se referă la „cunoștințele, aptitudinile și competențele de care au nevoie toate persoanele, în orice etapă a vieții lor, pentru împlinirea și dezvoltarea lor personală, pentru ocuparea unui loc de muncă, pentru incluziunea socială și pentru o cetățenie activă” (Regulamentul (UE) 2021/1057 al Parlamentului European și al Consiliului, 2021, p. 15).

Consiliul Uniunii Europene recomandă opt competențe-cheie, conform analizei celor două documente legislative evidențiate în Tabelul III.1.

Tabelul III.1. Competențele-cheie conform Consiliului Uniunii Europene
(viziunea din 2018 versus 2021, valabilă în 2026)

Competențele-cheie conform Consiliului Uniunii Europene	
Viziunea din 2018 (Recomandarea Consiliului, 2018, p. 7–8)	Viziunea din 2021 – valabilă în 2026 (Regulamentul (UE) 2021/1057 al Parlamentului European și al Consiliului, 2021, p. 15)
1. competențe de alfabetizare;	1. competențe de alfabetizare;
2. competențe multilingvistice;	2. competențe multilingvistice;
3. competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii;	3. competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei, matematicii și <i>artei</i> ;
4. competențe digitale;	4. competențe digitale și <i>competențe în domeniul mass-mediei</i> ;
5. competențe personale, sociale și competența de a învăța să înveți;	5. competențe personale, sociale și competența de a învăța să înveți;
6. competențe cetățenești;	6. competențe de <i>cetățenie activă</i> ;
7. competențe antreprenoriale;	7. competențe antreprenoriale;
8. competențe de sensibilizare și expresie culturală.	8. sensibilizarea, <i>expresia</i> culturală și <i>interculturală</i> , <i>gândirea critică</i> .

Se poate observa că viziunea din 2021 aduce în atenție câteva mențiuni adiționale față de propunerea din 2018. Sunt adăugate competențele din domeniul artei, competențele în mass-media, competențele cetățenești active, competențele de expresie interculturală și gândirea critică.

Conform Consiliului Uniunii Europene, aceste competențe sunt dezvoltate prin învățarea în contexte formale, nonformale și informale alături de familie, la școală, la locul de muncă și în grupurile sociale din proximitate sau din alte comunități (Recomandarea Consiliului, 2018).

În condițiile globalizării, mecanismele legislative ale Consiliului Uniunii Europene permit recunoașterea la nivel internațional a competențelor dezvoltate în diferite contexte de învățare formale, nonformale și informale și obținerea unei calificări dorită în diferite state. În felul acesta, competențele ca gândirea critică și rezolvarea problemelor, competențele digitale, competențele antreprenoriale, competențele tehnologice, ingineresti, matematice și multilingvistice ajung să fie utilizate în diferite contexte, domenii și profesii de pe întregul continent european. Pentru a valida competențele între state și a asigura o măsură eficientă de comunicare și evaluare, este încurajată utilizarea instrumentelor Europass și Youthpass (Recomandarea Consiliului, 2018). Mai mult, pentru a compara nivelurile de calificare, indicând setul de competențe necesare în diferite domenii de activitate, se recomandă consultarea Cadrului European al Calificărilor (CEC) în care se găsesc repere (Recomandarea Consiliului, 2018).

Și la nivel european există un cadru legislativ cuprinzător privind cunoașterea, identificarea și dezvoltarea competențelor-cheie în rândul adolescenților. Mai mult decât atât, se poate observa o coerență între competențele-cheie recomandate la nivel european și național.

III.4. Competențele-cheie conform Forumului Economic Mondial

Pentru identificarea competențelor-cheie considerate la nivel mondial o prioritate în educație, Forumul Economic Mondial reprezintă principala autoritate în domeniu.

În anul 2016, Forumul Economic Mondial a publicat un raport intitulat *The future of jobs* în care sunt specificate competențele indispensabile la locul de muncă în anul 2020 în opoziție cu cele pentru anul 2015 (Gray, 2016).

O situație comparativă a previziunilor *Forumului Economic Mondial* pe o perioadă de un deceniu se prezintă astfel (Tabelul III.2, <https://www.weforum.org>):

Tabelul III.2. Competențele-cheie conform Forumului Economic Mondial (viziunea din 2015, 2020 și 2025)

Top 10 competențe în 2015	Top 10 competențe în 2020	Top 10 competențe în 2025
1. Rezolvarea problemelor complexe. 2. Coordonarea cu ceilalți. 3. Managementul oamenilor. 4. Gândirea critică. 5. Negocierea. 6. Controlul calității. 7. Orientarea spre servicii. 8. Analiza și luarea deciziilor. 9. Ascultarea activă. 10. Creativitatea.	1. Rezolvarea problemelor complexe. ↔ 2. Gândirea critică. ↑ 3. Creativitatea. ↑ 4. Managementul oamenilor. ↓ 5. <u>Coordonarea cu ceilalți.</u> ↓ 6. <i>Inteligența emoțională.</i> 7. Analiza și luarea deciziilor. ↑ 8. Orientarea <u>spre servicii.</u> ↓ 9. <u>Negocierea.</u> ↓ 10. <i>Flexibilitatea gândirii.</i>	1. <i>Gândirea analitică și inovația.</i> ↑ 2. <i>Învățarea activă și elaborarea de strategii de învățare.</i> ↑ 3. Rezolvarea problemelor complexe. ↓ 4. Gândirea critică și analiza. ↓ 5. Creativitatea, originalitatea și inițiativa. ↑ 6. <i>Leadershipul și influența socială.</i> ↑ 7. <i>Utilizarea, monitorizarea și controlul tehnologiei.</i> ↑ 8. <i>Proiectarea și programarea tehnologiei.</i> ↑ 9. <i>Reziliența și flexibilitate.</i> ↑ 10. Raționamentul, rezolvarea problemelor și elaborarea ideilor noi. ↑

Legendă:

Competențe care se regăsesc în cele trei recomandări	<i>Competențe noi de la o previziune la alta</i>	<u>Competențe care pierd din prioritate</u>
↔ = se menține poziția în top	↑ = urcă în top	↓ = scade în top

Putem observa următoarele:

- În decurs de 10 ani, Forumul Economic Mondial a recomandat 21 de competențe diferite (Forumul Economic Mondial, 2015, 2016, 2020):
 1. Rezolvarea problemelor complexe.
 2. Coordonarea cu ceilalți.
 3. Managementul oamenilor.
 4. Gândirea critică.
 5. Negocierea.
 6. Controlul calității.
 7. Orientarea spre servicii.
 8. Analiza și luarea deciziilor.
 9. Ascultarea activă.
 10. Creativitatea.
 11. Coordonarea cu ceilalți.
 12. Inteligența emoțională.
 13. Flexibilitatea gândirii.
 14. Gândirea analitică și inovația.
 15. Învățarea activă și elaborarea de strategii de învățare.
 16. Originalitatea și inițiativa.
 17. Leadershipul și influența socială.
 18. Utilizarea, monitorizarea și controlul tehnologiei.
 19. Proiectarea și programarea tehnologiei.
 20. Reziliența și flexibilitatea.
 21. Raționamentul, rezolvarea problemelor și elaborarea ideilor noi.
- Dinamica pieței muncii și evoluția mediului economic au evoluat, astfel încât doar 17% dintre competențele evidențiate de Forumul Economic Mondial în 2015 își păstrează poziția și în propunerea pentru 2025, 30% cresc în importanță, 29% pierd din importanță, iar 42% sunt competențe nou-introduse în top 10, de la o versiune la alta.
- Competențele care se păstrează în fiecare dintre cele trei viziuni sunt: rezolvarea de probleme complexe, gândirea critică, analiza și creativitatea, ceea ce sugerează necesitatea de a înțelege date, de a identifica cauze și de a emite soluții creative care să reducă sau să elimine problemele identificate; aceste competențe sugerează, de asemenea, importanța dezvoltării personale și sociale pentru a putea utiliza aceste competențe eficient; acest lucru nu este întâmplător. În raportul *New Vision for Education – Unlocking the Potential of Technology*, se menționează la primul capitol, *The skills needed in the 21st century*, că „în medie, doar 6% dintre adulți au demonstrat competență la cel mai înalt nivel în rezolvarea problemelor din mediile bogate în tehnologie” (widgets.weforum.org, 2015), ceea ce demonstrează necesitatea integrării competenței de rezolvare a problemelor în tot mai multe programe și activități de învățare bazate pe învățarea experiențială.
- A doua categorie de competențe care se regăsesc în toate cele trei viziuni sunt competențele sociale, cum ar fi negocierea, persuasiunea, inteligența emoțională, coordonarea cu ceilalți, managementul oamenilor, învățarea activă, leadershipul și influența socială; înțelegem că aceste competențe sociale nu doar că nu vor pierde din influență, dar vor fi tot mai solicitate în industrii, chiar mai mult decât competențele tehnice sau competențele digitale.
- Pentru anul 2025, în raportul *The Future of Jobs Report 2020* (<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>), Forumul Economic Mondial recomandă patru categorii de competențe: de rezolvare a problemelor, de automanagement, de lucru în echipă, dar și de utilizare și dezvoltare a tehnologiei. Această modificare, față de viziunea anterioară, vine pe fondul dezvoltării celei de-a patra revoluții industriale,

revoluția digitală, care aduce ca beneficii dezvoltarea competențelor tehnologice și digitale la nivel mondial (Forumul Economic Mondial, 2020a).

- În viziunea pentru anul 2025, apar noi competențe de gestionare personală și socială, cum ar fi originalitatea și inițiativa, leadershipul și influența socială, reziliența, flexibilitatea, raționamentul și elaborarea ideilor noi. Acest lucru demonstrează nevoia de dezvoltare a unor obiceiuri personale care să susțină sănătatea mentală, emoțională și fizică a individului pentru a utiliza aceste competențe. Nu în ultimul rând, relațiile sociale sunt, de asemenea, văzute ca o oportunitate semnificativă de a genera impact pozitiv la nivelul comunităților prin intermediul competenței de leadership și influență socială.
- Conform datelor oferite de Forumul Economic Mondial, până în 2025, aproximativ 50% dintre angajați vor avea nevoie de recalificare pe fondul creșterii nevoii de utilizare a tehnologiei (Whiting, 2020).

Previziuni adiționale pentru anul 2030 privind competențele-cheie conform Forumului Economic Mondial

În cea mai recentă actualizare a raportului oferite de Forumul Economic Mondial (2025), *The Future of Jobs Report 2025*, pentru perioada 2025–2030, se reorganizează topul competențelor de bază, punându-se accent pe competențele interpersonale și de angajament social, competențele cognitive, precum și competențele tehnologice.

La fel ca în raportul din 2020, gândirea analitică se păstrează pe prima poziție, fiind considerată de 70% din angajatori esențială în procesul angajării. Aceasta este urmată de reziliență, flexibilitate și agilitate, care urcă 7 poziții, fiind completată de leadership și influență socială, care urcă, de asemenea, pe locul 3 după ce anterior a fost clasată a 6-a ca importanță. Aceste două competențe de bază evidențiază rolul competențelor sociale, în creștere, alături de competențele cognitive. Gândirea creativă staționează pe locul 4, în schimb apare o nouă competență, motivația și conștientizarea de sine, clasată pe locul 5.

Alte competențe considerate strategice pentru mediul de afaceri sunt competențele de alfabetizare tehnologică (locul 6), empatia și ascultarea activă (locul 7), curiozitatea și învățarea continuă (locul 8), managementul talentelor (locul 9) și orientarea spre servicii și relații cu clienții (locul 10).

Comparativ cu raportul din 2023, cele mai mari schimbări apar la competențe precum leadership și influență socială, gestionarea inteligenței artificiale și analiza datelor, managementul talentelor și serviciile către client – care au înregistrat cele mai mari creșteri de importanță. În schimb, abilitățile fizice (precizia manuală, anduranța), atenția la detalii și controlul calității sunt în declin clar. Este pentru prima dată când abilitățile fizice înregistrează un declin net negativ la nivel global.

Privind către 2030, se anticipează că următoarele competențe vor rămâne în prim-plan:

1. gândirea analitică și creativă,
2. reziliența și învățarea continuă,
3. gestionarea inteligenței artificiale și analiza datelor,
4. leadershipul empatic,
5. alfabetizarea tehnologică și securitatea cibernetică,
6. conștientizarea de sine și managementul motivației.

Aceste priorități reflectă o schimbare semnificativă față de competențele recomandate în 2020, adaptându-se la noile realități economice și tehnologice, în care competențele sociale ocupă locuri fruntașe în detrimentul abilităților fizice, care înregistrează pentru prima dată un declin la nivel mondial.

Această proiecție confirmă faptul că viitorul muncii cere un echilibru între competențe umane profunde, precum colaborarea, empatia și reziliența, competențe tehnologice și cognitive avansate, care să fie valorificate într-un mediu profesional dinamic, uman și orientat spre soluții și tehnologii moderne.

Aceste constatări sunt confirmate de articolul *The 3 key skill sets for the workers of 2030*, publicat de Forumul Economic Mondial, în care se menționează că până în 2030, va exista o cerere uriașă pentru trei categorii principale de competențe (A. Jezard, 2018):

1. Competențe cognitive superioare: multilingvismul, creativitatea, gândirea critică, analiza de date complexe și luarea deciziilor;
2. Competențe sociale: comunicarea, negocierea, empatia, învățarea continuă, flexibilitatea și adaptabilitatea, capacitatea de a-i coordona pe ceilalți;
3. Competențe tehnologice: de la competențe de bază în tehnologia informației și până la competențe avansate de procesare și interpretare a datelor, proiectare și cercetare.

În articolul *These 6 skills cannot be replicated by artificial intelligence* (<https://www.weforum.org/agenda/2020/10/these-6-skills-cannot-be-replicated-by-artificial-intelligence>) de pe site-ul Forumului Economic Mondial, autorul Hiroshi Tasaka, Profesor onorific la Universitatea Tama, explică de ce în contextul accelerării celei de-a Patra Revoluții Industriale și pe fondul pandemiei de Coronavirus s-a amplificat și perspectiva ca angajații să-și piardă locurile de muncă ca un efect al dezvoltării rapide a inteligenței artificiale. Cu toate acestea, autorul evidențiază șase competențe care nu vor putea fi înlocuite de inteligența artificială nici în următorii ani, oferind astfel un subiect de discuție pentru viitoare programe de formare a tinerilor, și nu numai.

Conform viziunii prezentate de Profesorul Hiroshi Tasaka și susținută de Forumul Economic Mondial, competențele avansate care nu pot fi înlocuite de inteligență artificială în viitor sunt legate de ospitalitate, management și creativitate. Specific, următoarele șase competențe sunt utile de dezvoltat, întrucât nu vor putea fi înlocuite de roboți și vor continua să fie căutate de angajatorii de pretutindeni:

1. competența de a comunica nonverbal; altfel spus, capacitatea de a asculta și de a înțelege nevoile celor din jur și de a comunica printr-un limbaj nonverbal adecvat contextului care transcende comunicarea verbală. această competență este legată de ospitalitate, o caracteristică umană care merită potențată în viitor, în toate domeniile, pentru creșterea satisfacției clienților sau a beneficiarilor direcți ai serviciilor și produselor create.
2. competența de a răspunde empatic; aceasta face referire la capacitatea de a manifesta empatie profundă față de cel de lângă noi, ceea ce permite exercitarea abilităților de comunicare non-verbală la cel mai înalt nivel. această competență este, de asemenea, legată de ospitalitate și implică inteligența emoțională în comunicarea interpersonală, ceea ce permite individului să își adapteze discursul și reacția în funcție de interlocutor. această competență este, de asemenea, necesară în toate domeniile și sectoarele de activitate.
3. competența de a conduce managementul creșterii și al schimbării; această competență se manifestă mai ales la nivelul echipelor și se bazează pe abilitățile de coaching și mentoring. în esență, face referire la capacitatea de a sprijini membrii unei echipe sau dintr-o organizație să-și dezvolte abilitățile și să crească profesional.
4. competența de a gestiona și utiliza managementul minții; această competență se bazează pe abilități de consiliere și îndrumare și se referă la capacitatea de a sprijini membrii echipei sau ai organizației în recuperarea socio-emoțională după un eveniment nefericit, mai multe dificultăți sau din probleme care decurg din relații interpersonale. diferența dintre competența de a conduce managementul creșterii și al schimbării și aceasta este că prima se orientează spre dezvoltarea

și valorificarea potențialului uman din viitor, pe când competența de a gestiona și utiliza managementul minții are rol de susținere în procesul de recuperare și revenire după un eveniment nefericit din trecut. ambele competențe sunt necesare unui lider și manager care dorește să-și conducă propria echipă spre performanță într-un mod sustenabil, empatic, sănătos și echilibrat emoțional. Înțelegem din aceste două competențe că, în viitor, sănătatea mentală și cea emoțională vor deveni repere și indicatori relevanți pentru managerii din organizații.

5. competența de a gestiona inteligența colectivă; această competență este în corelație directă cu creativitatea și este caracteristică liderilor care aduc membrii organizației în aceeași echipă, încurajându-i să-și împărtășească cunoștințele și înțelepciunea, facilitând generarea de noi idei și soluții. această competență este strâns legată de abilitatea liderului de a inspira și a entuziasma membrii echipei într-un mod creativ, de nivelul de inteligență emoțională de care acesta dispune, dar și de abilitatea de a conduce echipa pentru îndeplinirea unei viziuni comune.
6. competența de a genera idei noi într-o organizație; această competență implică generarea ideii, explicarea beneficiilor și a avantajelor implementării, convingerea conducerii pentru aprobare și implementare și procesul de implementare efectivă. Observăm cum creativitatea își păstrează importanța și în următorii ani, fiind alături de competențele menționate anterior.

Conform profesorului Tasaka, în cazul în care atât națiunile, cât și întreprinderile nu acordă sprijin deplin cetățenilor și angajaților lor pentru a dobândi aceste șase competențe, nu vom putea trece de viitoarea eră a șomajului masiv (Tasaka, 2020).

Aceste competențe sunt doar câteva dintre cele pe care Forumului Economic Mondial le preconizează ca fiind necesare în 2030, prin urmare, până la inserția pe piața muncii, agenții educaționali au ocazia să-și exerseze inițiativele de proiectare și implementare de programe care să conducă spre dezvoltarea acestor competențe în rândul adolescenților.

Se recomandă dezvoltarea competențelor sociale ca fiind indispensabilă acum și în viitor.

III.5. Competențele secolului al XXI-lea conform Forumului Economic Mondial

Pe lângă topul competențelor-cheie evidențiate pe termen scurt și mediu, Forumul Economic Mondial a stabilit un set de 16 competențe de învățare pe tot parcursul vieții pe care le consideră competențele secolului al XXI-lea și care pot fi regăsite în raportul *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* (Forumul Economic Mondial, 2015).

Noua Viziune pentru Educație (2015) presupune ca tinerii să-și dezvolte 16 competențe esențiale pe parcursul întregii lor vieți (a se vedea Tabelul III.3). Acestea sunt împărțite în trei categorii distincte și complementare:

- ✓ Prima categorie, competențele fundamentale, face referire la modul în care tinerii aplică competențele de bază în sarcinile de zi cu zi.
- ✓ A doua categorie, competențele complexe, face referire la modul în care tinerii reacționează la provocările întâmpinate în viața de zi cu zi.
- ✓ A treia categorie, trăsăturile de personalitate, face referire la modul în care tinerii reacționează la schimbările din mediile cu care interacționează.

Raportul din 2015 rămâne cadrul de referință pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, recomandate de Forumul Economic Mondial, întrucât până în 2025, nu există o versiune revizuită publică a acestui raport.

Tabelul III.3. Competențe solicitate de secolul XXI
conform Forumului Economic Mondial, Noua Viziune pentru Educație (2015, valabilă în 2026)

Categorie	Competență	Definiție
Competențe de bază (cum este abordată viața de zi cu zi)	1. Lingvistică	capacitatea de a citi, înțelege și utiliza limbajul scris.
	2. Numerică	capacitatea de a folosi numere și alte simboluri matematice pentru a înțelege și a realiza calcule matematice.
	3. Științifică	capacitatea de a folosi cunoștințele și principiile științifice pentru a testa ipoteze de cercetare și a înțelege mediul înconjurător.
	4. Informatică	capacitatea de a folosi tehnologiile informației și ale comunicațiilor pentru a găsi și partaja informații, a crea conținut și pentru a interacționa cu alte persoane și programe de calculator.
	5. Financiară	capacitatea de a înțelege și de a aplica aspecte conceptuale și numerice ale finanțelor.
	6. Culturală și Civică	capacitatea de a înțelege, de a aprecia, de a analiza și de a aplica cunoștințele privind științele umaniste.
Competențe complexe (cum sunt abordate provocările)	7. Gândire critică și rezolvarea problemelor	capacitatea de a identifica, a analiza și a evalua situații, probleme și informații pentru a formula răspunsuri și a oferi soluții.
	8. Creativitate	capacitatea de a imagina și crea modalități noi și inovative de abordare a problemelor, de a răspunde la întrebări sau de a exprima sensul lucrurilor prin aplicații, sinteze sau reconsiderarea cunoștințelor.
	9. Comunicare	capacitatea de a asculta, înțelege, transmite și contextualiza informația prin intermediul semnalelor verbale, nonverbale, vizuale și scrise.
	10. Colaborare	capacitatea de a lucra într-o echipă pentru un obiectiv comun, inclusiv capacitatea de a preveni și de a gestiona conflicte.
Trăsături de caracter (cum sunt abordate schimbările de mediu)	11. Curiozitate	capacitatea și dorința de a pune întrebări și de a demonstra deschidere la nou.
	12. Inițiativă	capacitatea și dorința de a întreprinde proactiv o nouă sarcină sau un scop.
	13. Perseverență/Curaj	capacitatea de a menține interesul și de a susține efortul; perseverența de a realiza o sarcină sau de a atinge un scop.
	14. Flexibilitate	capacitatea de a schimba planurile, metodele, opiniile sau obiectivele în lumina noilor informații.
	15. Leadership	capacitatea de a direcționa, de a-i conduce și inspira pe ceilalți pentru atingerea unui scop comun.
	16. Conștientizare socială și culturală.	capacitatea de a interacționa cu alte persoane într-o manieră socială, culturală și etică adecvată.

Această viziune ia în considerare un orizont de timp mai lung în care se regăsește necesitatea dezvoltării, atât a competențelor de bază, cât și a competențelor complexe și, nu în ultimul rând, a personalității indivizilor și viteza de reacție a acestora la schimbările survenite în mediile de dezvoltare.

De asemenea, aceste competențe sunt preponderent sociale și emoționale și îi pregătesc pe tinerii generațiilor actuale pentru viața de zi cu zi atât în adolescență, cât și la maturitate. Între beneficiile relevante ale dezvoltării competențelor secolului al XXI-lea, putem menționa obținerea unor

performanțe școlare și academice remarcabile, ceea ce influențează viitoarele cariere profesionale și oportunitatea de-a aduce contribuții în societate.

Competențele de bază (lingvistice, numerice, științifice, informatice, financiare, culturale și civice) se pot dezvolta încă din primii ani de viață în mediul formal, nonformal și informal de dezvoltare al tinerilor și asigură reacții de răspuns favorabile în orice context de viață.

Competențele complexe (gândirea critică și rezolvarea problemelor, creativitatea, comunicarea și colaborarea) se pot dezvolta, de asemenea, în toate cele trei medii de învățare, formal, nonformal și informal, și sunt importante în dezvoltarea personală, socială și profesională a tinerilor, având rol de catalizator pentru contribuția cu valoare și integrarea cu succes pe piața muncii.

Nu în ultimul rând, trăsăturile de personalitate (curiozitatea, inițiativa, perseverența/curajul, flexibilitatea, leadershipul și conștientizarea socială și culturală) contribuie la succesul pe termen lung al tinerilor, în diferite medii, de la cele de studiu la cele de lucru și chiar de călătorie, odihnă și relaxare.

Din acest motiv, putem considera că Noua Viziune pentru Educație (2015), în care sunt recomandate competențe ale secolului al XXI-lea, este momentan cea care integrează cel mai profund prioritățile în dezvoltarea adolescenților și poate fi un punct indispensabil de pornire pentru agenții educaționali care doresc să faciliteze programe de învățare menite să dezvolte competențe relevante creșterii și dezvoltării adolescenților.

Conform datelor oferite de Forumul Economic Mondial, o analiză a 213 studii a arătat că tinerii care au participat la inițiative care au susținut dezvoltarea acestor competențe sociale și emoționale au avut scoruri de performanță cu 11% mai mari decât cei care nu au participat la programe proiectate pe această viziune. Se poate menționa că un scor mai ridicat al evaluării competențelor emoționale și sociale poate duce la beneficii pe termen lung, cum ar fi rate mai ridicate de angajare și un nivel de împlinire educațională îmbunătățit.

În același raport, se pot regăsi date conform cărora, începând cu anii 1980, locurile de muncă au necesitat tot mai multe abilități sociale, altfel spus, necesitatea dezvoltării abilităților sociale nu mai este o opțiune încă de acum 40 de ani.

Însă cum pot fi dezvoltate competențele secolului al XXI-lea? Din nou, Forumul Economic Mondial vine cu câteva propuneri care iau în considerare mediile de dezvoltare ale adolescenților, începând de la mediul personal, în care sunt incluși membrii familiei, la mediul social din care fac parte educatorii și continuând cu comunitatea din care fac parte partenerii de afaceri, autoritățile și ONG-urile.

Mediul este principalul factor de luat în considerare prin recomandarea de „creare a unui mediu sigur pentru învățare” (Forumul Economic Mondial, 2016, p. 8). Este pus accentul pe facilitarea unui mediu în care nevoile umane de bază sunt îndeplinite și nu obstrucționează procesul învățării.

În ceea ce privește metodele utilizate, pentru început, putem menționa obiectivele învățării, una dintre recomandări fiind „furnizarea de obiective clare de învățare care vizează competențe explicite” (Forumul Economic Mondial, 2016, p. 8). La această recomandare putem adăuga prezentarea și cunoașterea acestor obiective de către beneficiarii învățării pentru a furniza claritate, direcție și a favoriza angajamentul total în procesul învățării.

Ca strategii de învățare, sunt recomandate învățarea bazată pe joc, învățarea practică, învățarea în echipe, oferirea provocărilor adecvate, implicarea în proiecte pe termen mediu și lung pentru dezvoltarea angajamentului, împărtășirea învățării pe experiențe și activități de scurtă durată, coordonate, crearea oportunităților de negociere, încurajarea autonomiei în procesul decizional, ghidarea în procesul de descoperire și învățare, încurajarea raționamentului și analiza reflexivă, acordarea de

timp pentru concentrare și exprimarea ideilor, încurajarea întrebărilor și clarificărilor, încurajarea exprimării propriei personalități și a punctelor forte.

Printre atitudinile recomandate formatorilor, putem menționa dezvoltarea încrederii în propriile forțe, încurajarea respectului și a toleranței, oferirea aprecierilor adecvate, oferirea feedback-ului constructiv, încurajarea învățării din eșecuri și greșeli (Forumul Economic Mondial, 2016).

Observăm că se pune accent pe abordarea practică a învățării, colaborare, comunicare, exprimarea sinelui și deschiderea spre dezvoltarea unei mentalități de creștere în care este loc și pentru eșec, și pentru succes, deopotrivă, atitudini care contribuie la dezvoltarea competențelor secolului al XXI-lea.

De asemenea, Forumul Economic Mondial recomandă învățarea experiențială ca fiind cea mai potrivită pentru dezvoltarea competențelor recomandate.

III.6. Analiza comparativă între viziunea de la nivel național, european și mondial asupra competențelor de dezvoltat la adolescenți

Datele sintetice ale unei analize comparative pot fi redate tabelar după cum urmează (Tabelul III.4).

Tabelul III.4. Competențele recomandate de autoritățile de la nivel național, european și mondial – valabile în 2026

Competențele-cheie conform Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023	Competențele-cheie conform Consiliului Uniunii Europene	Competențele secolului al XXI-lea conform Forumului Economic Mondial	Competențele-cheie conform Forumului Economic Mondial
Viziunea din 2023 valabilă în 2026	Viziunea din 2021	Viziunea din 2015 valabilă în 2026	Viziunea din 2025
1. competențe de citire, scriere și înțelegere a mesajului	1. competențe de alfabetizare;	1. competențe lingvistice;	1. gândirea analitică și inovația;
2. competențe în multilingvism	2. competențe multilingvistice;	2. competențe numerice;	2. învățarea activă și elaborarea de strategii de învățare;
3. competența matematică și competențe în științe, tehnologie și inginerie	3. competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei, matematicii și artei;	3. competențe științifice;	3. rezolvarea problemelor complexe;
4. competența digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică	4. competențe digitale și competențe în domeniul mass-mediei;	4. competențe informatice;	4. gândirea critică și analiza;
5. competența personală, socială și de a învăța să înveți	5. competențe personale și sociale și competența de a învăța să înveți;	5. competențe financiare;	5. creativitatea, originalitatea și inițiativa;
6. competența civică, juridică și de protejare a mediului	6. competențele de cetățenie activă;	6. competențe culturale și civice;	6. leadershipul și influența socială;
7. competența antreprenorială	7. competențe antreprenoriale;	7. gândirea critică și rezolvarea problemelor;	7. utilizarea, monitorizarea și controlul tehnologiei;
8. competențe de sensibilizare și exprimare culturală	8. sensibilizarea, expresia culturală și interculturală și gândirea critică.	8. creativitatea;	8. proiectarea și programarea tehnologiei;
		9. comunicarea;	9. reziliența și flexibilitatea;

Competențele-cheie conform Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023	Competențele-cheie conform Consiliului Uniunii Europene	Competențele secolului al XXI-lea conform Forumului Economic Mondial	Competențele-cheie conform Forumului Economic Mondial
		10. colaborarea;	10. raționamentul, rezolvarea problemelor și elaborarea de ideilor noi.
		11. curiozitatea;	
		12. inițiativa;	
		13. perseverența/curajul;	
		14. flexibilitatea;	
		15. leadershipul;	
		16. conștientizarea socială și culturală.	

Asemănările cele mai importante pe care le putem observa în cele patru viziuni, de la nivel național, european și mondial (atât viziunea asupra competențelor-cheie, cât și a competențelor secolului al XXI-lea), sunt următoarele (Negoiță & Chiș, 2019):

- Constatăm că în toate cele patru abordări se regăsesc următoarele competențe: competențe digitale în tehnologie, informatică, competențe în inginerie și competențele civice și de influență socială.
- Importanța competențelor digitale în tehnologie, informatică și a competențelor în inginerie poate fi văzută prin prisma influenței celei de-a patra revoluții industriale, dar și ca o tendință firească în dezvoltarea continuă a tehnologiei și ingineriei; putem estima că aceste competențe vor continua să rămână în topul celor mai importante competențe de stăpânit pe termen mediu și lung, fiind indispensabile succesului și asigurării bunăstării personale, sociale și profesionale.
- Competențele civice și de influență socială pot fi văzute ca o necesitate general agreată prin prisma nevoii de implicare a indivizilor în schimbările sociale dorite de comunități; aceste competențe reprezintă ocazia de a aduce contribuții cu valoare și a genera schimbări cu impact benefic atât la scară regională, cât și mondială.
- Următoarele competențe care se regăsesc în trei dintre cele patru abordări sunt competențe de bază: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competențe numerice/ de matematică și competențe în domeniul științelor. Deși aceste competențe se regăsesc în curriculumul național pentru învățământul formal, pot fi integrate în orice program de dezvoltare a adolescenților, din mediul nonformal, întrucât dezvoltă întrucât dezvoltă competențele în tehnologie, informatică și inginerie, dar și gândirea critică și analitică, inovația și competența de rezolvare probleme. Mai mult, competențele în comunicare dezvoltă abilitatea de a practica toleranța, negocierea, ascultarea activă și de a răspunde empatic, fiind necesare pentru succesul personal, social și profesional.
- O mențiune aparte o considerăm cea legată de competențele sociale care se regăsește, în trei abordări. Se poate observa importanța competențelor sociale de dobândit care au legătură nu doar cu succesul personal, social și profesional, ci și cu înțelegerea felului în care oamenii pot să-și consolideze sănătatea mintală, emoțională și fizică. De asemenea, competențele sociale ajută indivizii să înțeleagă beneficiile diversității sociale, economice, profesionale și multiculturale, să înțeleagă și să se adapteze regulilor de conduită și de bune maniere utilizate de alte culturi și comunități.

- Competența de a învăța să înveți este menționată atât la nivel național, cât și la nivel european și mondial, întrucât pune bazele educației permanente.
- Gândirea critică și gândirea analitică se regăsesc atât în viziunea de la nivel european, cât și în cea de la mondial, fiind o componentă necesară progresului.
- Se mai poate observa că viziunea asupra competențelor de la nivel național și european sunt asemănătoare, ca efect al ultimelor actualizări, pentru a asigura o coerență și uniformitate a finalităților educaționale cu cele de la nivel european.
- Deosebirile cele mai relevante de menționat dintre cele patru viziuni sunt următoarele:
- Competențele menționate doar în abordările oferite de Forumul Economic Mondial atât în Noua Viziune asupra Educației (2015), cât și în viziunea din 2025 sunt: rezolvarea problemelor, creativitatea, inițiativa, leadershipul, flexibilitatea, elaborarea ideilor noi, originalitatea, inovația, raționamentul, reziliența, colaborarea, curiozitatea și perseverența/curajul.
- Aceste competențe recomandate de Forumul Economic Mondial sunt considerate trăsături de personalitate, referindu-se la atitudinea cu care sunt abordate schimbările de mediu. Privit din acest context, se poate înțelege de ce nu apar explicit menționate în viziunile de la nivel național și european. Cu toate acestea, considerăm relevante aceste competențe, întrucât se află în corelație directă cu competențele sociale.
- Rezolvarea problemelor nu apare nici în viziunea de la nivel național, nici în cea de la nivel european, ceea ce poate fi o explicație pentru care această competență – care este strâns corelată cu alte competențe raționale, cum ar fi gândirea critică și analitică, raționamentul, creativitatea, originalitatea și cu competențe sociale, cum este colaborarea. Rezolvarea problemelor este o competență necesară pe tot parcursul vieții în contexte de viață personale, sociale, profesionale. Un aspect relevant de menționat ar fi influența capacității de a rezolva probleme asupra bunăstării socio-economice, politice, educaționale, ecologice, și nu numai, de la nivel local, regional, național și chiar mondial. Aceasta poate fi o posibilă explicație pentru care Forumul Economic Mondial o consideră una dintre cele mai importante trei competențe de dezvoltat, o competență care, în ultimii 10 ani, nu a coborât de a treia poziție în topul competențelor recomandate de această autoritate.
- Creativitatea, curiozitatea, originalitatea, elaborarea ideilor noi și inovația sunt competențe care pot fi grupate în jurul competenței de rezolvare a problemelor; dacă considerăm că problemele pot fi văzute nu doar ca abateri de la norme și standarde, ci și ca oportunități de îmbunătățire a proceselor pentru niveluri superioare de îndeplinire a unor cerințe, nevoi sau așteptări, înțelegem de ce competențele mai sus menționate contribuie la îmbunătățiri continue și inovații în orice sector și domeniu de activitate.
- Competențele financiare sunt un alt set de competențe care nu se mai regăsesc în abordarea de la nivel mondial, decât în versiunea din anul 2015 a raportului Forumului Economic Mondial, deși face parte din rutina zilnică în viețile oamenilor. Cu toate acestea, este de menționat faptul că, la nivel național, Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 menționează competența de antreprenoriat fără a menționa necesitatea dezvoltării competențelor financiare ca o bază pentru dezvoltarea competenței de antreprenoriat. Îmbunătățirea față de versiunile anterioare ale legii, este adăugarea competențelor juridice în cadrul competențelor-cheie.
- Nu în ultimul rând, reziliența și perseverența/curajul sunt alte două competențe pe care le regăsim doar în abordările oferite de Forumul Economic Mondial și ne arată viziunea asupra disciplinei personale și atitudinea asupra schimbărilor apărute subit în mediul exterior, la care indivizii trebuie să se adapteze cu rapiditate. Deși în abordarea de la nivel național și european

aceste competențe nu se regăsesc, putem considera că o atenție sporită asupra dezvoltării acestor competențe ar putea influența pozitiv rezultatele din viața tinerilor.

Pentru a avea o perspectivă de ansamblu asupra asemărilor și dozebirilor exemplificate anterior, următorul tabel (III.5) sintetizează competențele recomandate la nivel național, european și mondial. Acest instrument permite vizualizarea rapidă a modului în care competențele-cheie naționale și europene se corelează cu cerințele pragmatice ale pieței muncii globale, evidențiind totodată nuanțele dintre viziuni.

Tabelul III.5. Competențe de dezvoltat la adolescenți – menționate în ordine alfabetică – abordare comparativă

	2023	2021	2015	2025
	Competențe-cheie Legea nr. 198/2023	Competențe-cheie Consiliul Uniunii Europene	Competențele secolului al XXI-lea Forumul Economic Mondial	Competențe-cheie Forumul Economic Mondial
Alfabetizare digitală	✓	✓	✓	✓
Antreprenoriat	✓	✓	-	-
Colaborare	-	-	✓	-
Competență în mass-media	-	✓	-	-
Competențe sociale	✓	✓	✓	-
Comunicare în limba maternă	✓	✓	✓	-
Comunicare în limbi străine	✓	✓	✓	-
Creativitate	-	-	✓	✓
Curiozitate	-	-	✓	-
Dezvoltare personală	✓	✓	-	-
Educație financiară	-	-	✓	-
Elaborare de idei noi	-	-	-	✓
Exprimare artistică	-	✓	-	-
Flexibilitate	-	-	✓	✓
Gândire critică și analitică	-	✓	✓	✓
Gândire numerică și matematică	✓	✓	✓	-
Gândire științifică	✓	✓	✓	-
Inițiativă	-	-	✓	✓
Inovație	-	-	-	✓
Învățare activă (a învăța să înveți)	✓	✓	-	✓
Leadership	-	-	✓	✓
Originalitate	-	-	-	✓
Perseverență și curaj	-	-	✓	-

	2023	2021	2015	2025
	Competențe-cheie Legea nr. 198/2023	Competențe-cheie Consiliul Uniunii Europene	Competențele secolului al XXI-lea Forumul Economic Mondial	Competențe-cheie Forumul Economic Mondial
Raționament	-	-	-	✓
Reziliență	-	-	-	✓
Rezolvare de probleme	-	-	✓	✓
Sensibilizare și expresie culturală	✓	✓	✓	-
Spirit civic și influență socială	✓	✓	✓	✓

Legendă:

„✓” – indică prezența competenței în cadrul contextului analizat

„-” – indică absența competenței respective

Notă: contrastul dintre prezență (✓) și absență (-) pe coloane evidențiază asemănările și deosebirile dintre viziunile instituționale analizate.

În concluzie, putem confirma ca la acest moment, există competențe reglementate la nivel național, european și mondial pe care agenții educaționali merită să le cunoască, să le aprofundeze iar, ulterior, să le valorifice în proiectarea și elaborarea programelor bazate pe învățarea experiențială.

Considerăm că cele patru viziuni pot fi folosite împreună ca sursă de inspirație și orientare în stabilirea unor obiective corelate cu competențe văzute ca finalități educaționale.

Din acest punct de vedere, programele bazate pe învățarea experiențială merită să aibă ca preocupare organizarea și coordonarea unor experiențe de învățare diversificate, pornind de la provocări reale susținute cu ajutorul unui sprijin corespunzător, într-un mediu sigur și adecvat, care să faciliteze formarea competențelor anterior clarificate sub îndrumarea unor specialiști acreditați. În felul acesta, rezultatele obținute vor avea utilitate și sens pe termen lung și, nu în ultimul rând, vor fi relevante pentru adolescenți.

CAPITOLUL IV.

Concluzii

IV.1. Concluzii generale ale cercetării pedagogice referitoare la fundamentele teoretice ale învățării experiențiale

Prezenta cercetare fundamentează necesitatea unei schimbări de paradigmă în educația tinerilor din România, oferind agenților educaționali preocupați de dezvoltarea personală și socială a adolescenților, atât baza teoretică, cât și un set de instrumente capabile să faciliteze pregătirea adolescenților (14–19 ani) pentru provocările secolului XXI.

În contextul globalizării, și al nevoii tot mai acute de strategii educaționale viabile care să faciliteze programe educaționale individualizate, centrate pe particularitățile și interesele fiecărui participant, învățarea experiențială constituie o adevărată revoluție educațională. Perspectivile teoriilor învățării experiențiale (John Dewey, Kurt Lewin, Carl Rogers și David Kolb) continuă să inspire inițiativele de dezvoltare contemporane.

Indiferent de stilul de învățare predominant, implicarea activă a educabilului devine o componentă de bază a învățării de profunzime și o modalitate eficientă prin care aceasta poate fi instruit și poate obține rezultatele dorite.

Spre deosebire de ereditate, mediul (în care sunt incluse grupurile psihosociale și familia) și educația constituie pilonii fundamentali în proiectarea programelor bazate pe învățarea experiențială. Studiul literaturii de specialitate confirmă că, spre deosebire de ereditate, care rămâne un factor dificil de controlat și măsurat într-o intervenție educațională, mediul și educația reprezintă variabile asupra cărora putem interveni direct și le putem modela pentru a susține formarea și dezvoltarea individuală și socială a tinerelor generații.

Rolul educației este de a organiza și facilita spații de educație ofertante care să stimuleze particularitățile individuale ale fiecărui educabil, valorificându-le și dezvoltându-le pentru formarea și dezvoltarea personalității în condiții optime. Având în vedere faptul că o percepție se formează din experiență (Eleanor Jack Gibson, 1969), la fel poate fi schimbată tot prin experiență. Prin urmare, învățarea unor noi percepții asupra vieții cu ajutorul învățării prin experiență, pentru a fi în corelație cu noi obiective sau rezultate dorite, rămâne o soluție viabilă de care merită să se țină cont în plan personal și social.

Agenții educaționali trebuie să prioritizeze dezvoltarea competențelor cognitive (gândirea critică, gândirea analitică, rezolvarea problemelor complexe și inițiativa), socio-emoționale (reziliență, agilitate, empatie și învățare activă), civice (leadership, inteligență emoțională și cetățenie activă), digitale și tehnologice (alfabetizarea digitală și securitatea cibernetică), împreună cu competențele de auto-management și învățare continuă, pentru a asigura angajarea și dezvoltarea continuă într-o societate în continuă schimbare, atât din punct de vedere profesional și social.

Cercetarea pune accent pe abordarea practică a învățării și deschiderea spre dezvoltarea unei mentalități de creștere în care este loc și pentru eșec, și pentru succes, deopotrivă, atitudini care contribuie la dezvoltarea competențelor secolului al XXI-lea. Altfel spus, învățarea experiențială devine cea mai potrivită procedură pentru dezvoltarea competențelor adolescenților.

IV.2. Diseminarea rezultatelor cercetării pedagogice întreprinse

Informațiile deținute la momentul prezent servesc următoarelor categorii de agenți educaționali interesați de introducerea învățării experiențiale în programele, inițiativele și activitățile de învățare și dezvoltare a adolescenților cu care interacționează:

- ☐ agenți din comunitățile de învățare naționale și internaționale (unități de învățământ, organizații nonguvernamentale, companii și asociații);
- ☐ formatori și personal didactic preocupat de introducerea acestor idei în cadrul programelor pe care le proiectează și le derulează și în activitățile de învățare pe care le coordonează;
- ☐ agenți din infrastructuri conectate la realitatea generațiilor de astăzi (rețele de socializare, site-uri dedicate, formatori de cursuri, ateliere și evenimente culturale și educaționale);
- ☐ autorități, specialiști din institute de cercetare și dezvoltare, din organizații bazate pe cunoaștere;
- ☐ experți din domenii variate ale mediului de afaceri;
- ☐ părinți și membri ai familiei adolescenților;
- ☐ organizații orientate spre dezvoltarea personalului prin parcurgerea unor programe interne de instruire și de antrenare a competențelor;
- ☐ organizații orientate spre cunoaștere, consultanți independenți și firme specializate în dezvoltarea sistemelor de educație.

Pe baza rezultatelor obținute, se pot implementa proiecte educaționale și pot fi elaborate resurse care să devină utile în activitățile de educație și dezvoltare a personalității adolescenților. Agenții schimbării au libertatea de a decide dacă preferă să lucreze cu grupuri de adolescenți sau la nivel individual.

Rămâne semnificativ accesul adolescenților la programe bazate pe învățarea experiențială pentru creșterea nivelului de dezvoltare personală și socială a acestora.

IV.3. Limite ale cercetării pedagogice întreprinse

Problematica exprimată în lucrarea prezentă nu poate fi protejată de limite ale cercetărilor științifice de specialitate. Dintre acestea, o primă sesizare se referă la lipsa unei bibliografii de referință în care să se valorifice colaborarea dintre mediul de afaceri și mediul educațional, prin programe de dezvoltare pentru adolescenți, cu ajutorul învățării experiențiale, pentru dezvoltarea competențelor secolului XXI.

Apoi, a doua limită rezidă în caracterul predominant teoretic al textului, fiind vorba despre un cadru conceptual care necesită validare prin cercetări aplicative ulterioare și studii de teren.

De asemenea, ar mai fi de menționat dinamismul competențelor analizate, recomandate de autoritățile de la nivel național, european și mondial și adaptate la contextul accelerat al dezvoltării pieței muncii și al evoluției tehnologice, inclusiv disprepanța între viziunea și recomandările autorităților de la nivel național, european și mondial și realitatea practică din sălile de clasă sau nevoile percepute direct de adolescenți.

Extinderea cercetărilor poate lua în viitor și alte forme pornind de la următoarele **recomandări educaționale și direcții de cercetare**:

- ✓ testarea practică a constatărilor și instrumentelor prezentate anterior, prin dezvoltarea unor noi cercetări și implementarea unor programe bazate pe învățarea experiențială în medii diferite și în colaborare cu diferiți agenți;
- ✓ analiza transferului competențelor dezvoltate prin învățarea experiențială în viața reală: la școală, în relațiile sociale și în viața profesională;

- ✓ analiza impactului inteligenței artificiale (abreviat IA) asupra competențelor secolului XXI, cu accent pe competențele personale și socio-emoționale;
- ✓ impactul învățării experiențiale asupra dezvoltării identității adolescentului;
- ✓ identificarea unor strategii de integrare a învățării experiențiale în curriculumul formal, de la nivel național;
- ✓ proiectarea unor metodologii de monitorizare longitudinală a impactului pe care învățarea experiențială îl are asupra competențelor secolului XXI, pentru a observa evoluția acestora pe termen lung, dincolo de durata unui singur program de intervenție.

În concluzie, învățarea experiențială reprezintă instrumentul cel mai eficient pentru facilitarea tranziției adolescenților către viața adultă. Prin promovarea unei mentalități de creștere și dezvoltare a competențelor secolului XXI, acest model pedagogic răspunde direct imperativelor pieței muncii și nevoilor de echilibru personal ale tinerelor generații.

Bibliografie

- Adolph, K.E., & Kretch, K.S. (2015). *Gibson Theory*. New York University. <http://www.psych.nyu.edu/adolph/publications/AdolphKretch-2015-GibsonTheory.pdf>
- Ardelean, A., & Mândruț, O. (2012). *Didactica formării competențelor*. „Vasile Goldiș” University Press. <https://www.uvvg.ro/cdep/wp-content/uploads/2012/06/Didactica-competente-final.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barbe, W.B., Swassing, R. H., & Milone, M. N. (1979). (trad.) *Predarea prin puncte forte ale modalității: Practici de concepte*. Editura Zaner-Bloser.
- Benga, O. (2002). *Psihologia dezvoltării*. Editura Asociației de Științe Cognitive din România.
- Blakemore, S.J. (2012). *The mysterious workings of the adolescent brain* [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/sarah_jayne_blakemore_the_mysterious_workings_of_the_adolescent_brain
- Bocoș, M., & Jucan, D. (2010). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (coord.). (2021). *Dicționar de pedagogie*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D., Neacșu, M.-G., Răduț-Taciu, R. (2025). *Fundamentele pedagogiei – dimensiuni teoretice, aplicative și instrumentale*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Borozan, M., & Bețivu, A. (2021). *Filosofia educației* [Note de curs]. Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți. http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5102/1/Filosofia%20educatiei_Borozan.pdf
- British Library. (n.d.-a). *Kurt Lewin*. <https://www.bl.uk/people/kurt-lewin>
- British Library. (n.d.-b). *Kurt Lewin în Business and Management*. <https://www.bl.uk/people/kurt-lewin>
- Bruner, J.S. (1970a). (trad.) *Pentru o teorie a instruirii*. Editura Didactică și Pedagogică. (Lucrare originală publicată în 1966)
- Bruner, J. S. (1970b). (trad.) *Procesul educației intelectuale*. Editura Științifică. (Lucrare originală publicată în 1961)
- Chiș, V. (2005a). *De la pedagogia pentru cunoștințe la pedagogia pentru competențe*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Chiș, V. (2005b). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Chiș, V. (2014). *Fundamentele pedagogiei. Repere tematice pentru studenți și profesori*. Editura Eikon.
- Coleman, P.K., & Karraker, K.H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 17(1), 47–85.
- Colomeischi, A., & Grazzani, I. (2021). Promovarea sănătății mintale în școală: Ghid pentru decidenți în educație. Editura Universității „Ștefan cel Mare”.
- Comenius, J.A. (1970). (trad.) *Didactica Magna*. Editura Didactică și Pedagogică. (Lucrare originală publicată în 1657)
- Comisia Europeană. (2014). *Comunicare privind explorarea și extracția hidrocarburilor*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014DC0023R\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014DC0023R(01)&from=EN)
- Consiliul Uniunii Europene. (2018). Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, L 161, 15–19. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
- Covaci, M. (2018). *Dezvoltarea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții psihologi* [Teză de doctorat, Universitatea Liberă Internațională din Moldova]. http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54147/mihai_covaci_thesis.pdf

- Crețu, N. (1940a). *John Dewey ca pedagog, studiu omagial*. Institutul de Arte grafice „Cartea de Aur”.
- Crețu, N. (1940b). *John Dewey ca pedagog. Viața și opera sa*. Institutul de Arte Grafice „Cartea de Aur”.
- Cucoș, C. (2013). *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Editura Polirom.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- DEX Online. (n.d.). *Competență*. <https://dexonline.ro/definitie/competen%C8%9B%C4%83>
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77–80.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Free Press. (Lucrare originală publicată în 1916)
- Dewey, J. (1992). (trad.) *Fundamente pentru o știință a educației*. Editura Didactică și Pedagogică. (Lucrare originală publicată în 1929)
- Dragomir, M. (2003). *Managementul activităților didactice: eficiență și calitate*. Editura Eurodidact.
- Edu Academic. (n.d.). <http://eduacademic.ro/>
- Ellis, A. (1978). Personality characteristics of rational-emotive therapists and other kinds of therapists. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(4), 329–332. <https://doi.org/10.1037/h0086023>
- Experience Based Learning Systems. (n.d.). *About Experience Based Learning Systems (EBLS), Inc.* <https://learningfromexperience.com/about/>
- Flammer, A. (2001). Self-efficacy. În N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. https://www.researchgate.net/publication/279616365_Self-Efficacy
- Forsyth, D. R. (2009). *Group Dynamics*. Cengage Learning.
- Forumul Economic Mondial. (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html>
- Forumul Economic Mondial. (2016a). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>
- Forumul Economic Mondial. (2016b, martie). *What are the 21st-century skills every student needs?* <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>
- Forumul Economic Mondial. (2016c). *The Future of Jobs, Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* [Raport]. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Forumul Economic Mondial. (2020a). *The Future of Jobs Report 2020* [Infografic]. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>
- Forumul Economic Mondial. (2020b). *The Future of Jobs Report 2020* [Raport]. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.
- Gagné, R. (1975). (trad.) *Condițiile învățării*. Editura Didactică și Pedagogică. (Lucrare originală publicată în 1965)
- Galperin, P.I. (1975). (trad.) *Studii de psihologia învățării*. Editura Didactică și Pedagogică. (Lucrare originală publicată în 1966)
- Gibson, E.J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. Appleton-Century-Crofts.
- Gray, A. (2016, 19 ianuarie). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Hegel, G.W.F. (1965). (trad.) *Fenomenologia spiritului*. Editura Academiei Republicii Populare Române. (Lucrare originală publicată în 1807)

- Ignat, M., & Duță, I. (2010). *Jocul didactic matematic si rolul său în dezvoltarea capacităților intelectuale*. http://lectura.bibliotecadigitala.ro/ileanaduta/Jocul_didactic_matematic_si_rolul_sau.pdf
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870426>
- Ionescu, M. (1998). *Educația și dinamica ei*. Editura Tribuna învățământului.
- Ionescu, M., & Chiș, V. (2010). *Pedagogie aplicată*. Editura Eikon.
- Jezard, A. (2018, 20 iunie). *The 3 key skill sets for the workers of 2030*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2018/06/the-3-skill-sets-workers-need-to-develop-between-now-and-2030/>
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). (trad.) *Curriculum și competențe: Un cadru operațional*. (Lucrare originală „Curriculum et compétences”).
- Kant, I. (1781). *Critik der reinen Vernunft*. Verlags Johann Friedrich Hartknoch.
- Khan Academy. (n.d.). <https://www.khanacademy.org>
- Khan, S. (2013). (trad.) *O singură școală pentru toată lumea*. Editura Publica. (Lucrare originală publicată în 2012)
- Kolb, D.A. (2020, 16 ianuarie). *This is Experiential Learning* [Video]. Experience Based Learning Systems. <https://learningfromexperience.com/themes/this-is-experiential-learning-video/>
- Kolb, D.A. (1976). *Inventarul stilului de învățare: Manual tehnic*. McBer.
- Kolb, D.A. (1981). (trad.) Stiluri de învățare și diferențe disciplinare. În A.W. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 232–255). Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Landy, D., & Goldstone, R. L. (2005). How we learn about things we don't already understand. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*. https://www.researchgate.net/publication/215990661_How_we_learn_about_things_we_don't_already_understand
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. (2023). <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/271896>
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method, and reality in social science. *Human Relations*, 1(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique: Les relations humaines*. Presses Universitaires de France.
- Maciuc, I. (n.d.). *Psihopedagogia învățării* [PowerPoint]. cis01.ucv.ro/DPPD/Psihopedagogia_invatarii_autor_conf_univ_dr_Irina_Maciuc.ppt
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- McLeod, S.A. (2017). *Kolb – learning styles and experiential learning cycle*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Miller, P.H. (2011). *Theories of Developmental Psychology* (5th ed.). Worth Publishers.
- Muste, D. (2012). *Stimularea motivației, învățarea la elevi, prin intermediul unui program educațional specific*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Negoită, O.E., & Chiș, V. (2019). The importance of experiential learning in the development of the XXth century skills on teenagers. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 64(2), 127–147. <https://doi.org/10.24193/subbbsyped.2019.2.07>
- Negoită, O.E. (2023). *Proiectarea și implementarea de programe educaționale, bazate pe învățare experiențială, pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților* [Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației]
- Negreț-Dobridor, I. (2005). *Didactica Nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul*. Editura Aramis Print.

- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Aramis.
- Nwlink. (n.d.). *McClelland*. <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/McClelland.html>
- Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene. (2008, 23 aprilie). Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții. *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, C 111, 1–7. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29>
- Parlamentul European & Consiliul Uniunii Europene. (2021). *Regulamentul (UE) 2021/1057 de instituire a Fondului social european Plus (FSE+)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R1057&from=EN>
- Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. Harcourt Brace & Company.
- Piaget, J. (1965). (trad.) *Psihologia inteligenței*. Editura Științifică. (Lucrare originală publicată în 1947)
- Piaget, J. (1972). (trad.) *Psihologie și pedagogie*. Editura Didactică și Pedagogică. (Lucrare originală publicată în 1971)
- Răduț-Taciu, R., & Aștilean, M. (2011). *Managementul resurselor umane în învățământul preșcolar*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Rogers, C.R. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C.R. (2008). *Libertatea de a învăța. O perspectivă asupra a ceea ce poate deveni educația*. Iași: Editura Trei. (Lucrare originală publicată în 1969).
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. Chez Jean Néaulme.
- Rousseau, J.-J. (1973). (trad.) *Emil sau despre educație*. Editura Didactică și Pedagogică. (Lucrare originală publicată în 1762) <https://www.google.com/search?q=S%C4%83n%C4%83tatea.com>. (n.d.). *Jean-Jacques Rousseau, filosof celebru*. <http://www.sanatatea.com/pub/personalitati/848-jean-jacques-rousseau-filozof-celebru.html>
- Schein, E.H. (2015). *Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning* [Monografie].
- Steele, J.L., Meredith, K.S., & Temple, C. (2000). *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice* (Vol. 2). Editura Casa de Editură și Tipografia Gloria. (Lucrare originală publicată în 1998)
- Tasaka, H. (2020, 20 octombrie). *These 6 skills cannot be replicated by artificial intelligence*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/these-6-skills-cannot-be-replicated-by-artificial-intelligence>
- The New School. (n.d.). *Home page*. <https://www.newschool.edu/>
- Vlaicu-Popa, M. E. (2009). Educația bazată pe experiență. *Analele Universității Constantin Brâncuși din Târgu Jiu, seria Științe ale Educației*, 2, 169–176. https://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2009-02/7_MARIUS_EREMIA_VLAICU_POPA.pdf
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Whiting, K. (2020, 21 octombrie). *These are the top 10 job skills of tomorrow*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>



ISBN 978-606-37-2892-1