

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
DEPARTAMENTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

TEZĂ DE DOCTORAT

REZUMAT

Conducător științific:

Prof. Univ. Dr. Chiș Vasile

Doctorand:

Oana-Elena Negoită (căs. Hopârtean – Negoită)

Cluj-Napoca

2023

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
DEPARTAMENTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

*Proiectarea și implementarea de
programe educaționale, bazate pe învățare experiențială,
pentru dezvoltarea personală și socială a
adolescenților*

Conducător științific,

Prof. Univ. Dr. Vasile Chiș

Doctorand,

Oana-Elena Negoită (căs. Hopârtean – Negoită)

Cluj-Napoca

2023

CUPRINSUL TEZEI

MULȚUMIRI	5
INTRODUCERE	8
PARTEA I. FUNDAMENTARE TEORETICĂ.....	16
CAPITOLUL I. ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ	16
I.1. Învățarea – paradigme și perspective.....	16
I.2. Învățarea experiențială din perspectiva diacronică.....	21
I.3. Teorii care au contribuit la dezvoltarea învățării experiențiale	24
I.3.1. Teoria activității mintale (John Dewey, 1910)	24
I.3.2. Spațiul social și dinamica grupului (Kurt Lewin, 1947).....	26
I.3.3. Teoria nondirectivă și pedagogia centrată pe elev (Carl Ransom Rogers, 1942).....	27
I.3.4. Ciclul învățării prin experiență și învățarea experiențială (David Kolb, 1984).....	28
I.4. Metode de învățare experiențială – exemplificări pentru agenții educaționali.....	31
I.5. Resurse metodologice aplicabile în învățarea experiențială conform stilului de învățare – exemplificări pentru agenții educaționali.....	35
CAPITOLUL II. FACTORI ȘI TEORII ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE ȘI SOCIALE	41
II.1. Ereditatea.....	42
II.2. Mediul	43
II.2.1. Teoria învățării sociale (Albert Bandura, 1930).....	44
II.2.2. Teoria învățării perceptive (Eleanor Jack Gibson, 1969).....	47
II.2.3. Teoria acțiunilor mintale (Piotr Iakovlevici Galperin, 1952)	48
II.2.4 Teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor mintale (Jean Piaget, 1930)	49
II.2.5. Familia și rolul său în dezvoltarea personalității și a dimensiunii sociale.....	49
II.3. Educația.....	54
II.3.1. Teoria activității mintale (John Dewey, 1910)	54
II.3.2. Teoria învățării cumulativ – ierarhice (Robert Gagné, 1975)	55
II.3.3. Teoria cognitivă sau teoria accesibilității (Jerome S. Bruner, 1970).....	56
CAPITOLUL III. COMPETENȚELE SECOLULUI al XXI-lea – PREMISĂ PENTRU DEZVOLTAREA ADOLESCENȚILOR	59
III.1. Competențele ca sistem de referință în elaborarea programelor de dezvoltare a adolescenților	60
III.2. Competențele-cheie conform Legii Educației Naționale	64
III.3. Competențele-cheie conform Consiliului Uniunii Europene.....	69

III.4. Competențele-cheie conform Forumului Economic Mondial	72
III.5. Competențele secolului al XXI-lea conform Forumului Economic Mondial.....	77
III.6. Comparație între viziunea de la nivel național, european și mondial asupra competențelor de dezvoltat la adolescenți	81
CAPITOLUL IV. PROIECTAREA ȘI IMPLEMENTAREA DE PROGRAME EDUCAȚIONALE BAZATE PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ	87
IV.1. Etape în proiectarea și implementarea programelor educaționale.....	87
IV.1.1. Proiectarea programului	91
IV.1.2. Implementarea programului	101
IV.1.3. Evaluarea și îmbunătățirea programului	104
IV.2. Factori de succes adiționali necesari creșterii gradului de dezvoltare personală și socială în cadrul programelor.....	107
IV.3. Inițiative educaționale ale ultimului deceniu – premise pentru proiectarea și implementarea de programe bazate pe învățarea experiențială	113
CAPITOLUL V. ORGANIZAȚII CARE FACILITEAZĂ PROGRAME BAZATE PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ ÎN LUME ȘI ÎN ROMÂNIA.....	121
V.1. Organizații din lume bazate pe învățarea experiențială – exemple de bune practici ..	121
V.2. Organizații din România bazate pe învățarea experiențială – exemple de bune practici	137
V.3. Factori de succes și bune practici extrase din analiza organizațiilor bazate pe învățarea experiențială.....	145
PARTEA A II-A. DESCRIEREA CERCETĂRII PEDAGOGICE APLICATIVE PE TEMA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI SOCIALĂ A ADOLESCENȚILOR PRIN PROGRAME EDUCAȚIONALE BAZATE PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ” ..	149
CAPITOLUL VI. COORDONATELE GENERALE ALE CERCETĂRII	149
VI.1. Delimitarea problemei de cercetare și premisele cercetării aplicative	149
VI.2. Designul cercetării științifice.....	150
VI.2.1. Întrebările de cercetare	150
VI.2.2. Scopul general al cercetării	151
VI.2.3. Obiectivele specifice ale cercetării	152
VI.2.4. Ipoteza și variabilele cercetării	156
VI.2.5. Participanți	157
VI.3. Strategia cercetării	157
VI.4. Metodologia cercetării	162
VI.5. Instrumente de cercetare utilizate	163
VI.6. Aplicarea proiectului cercetării	164

**CAPITOLUL VII. STUDIUL I – CERCETARE PRACTIC-APLICATIVĂ ÎN
COLEGIUL NAȚIONAL „GEORGE COȘBUC” DIN CLUJ-NAPOCA.....165**

**Implementare program de dezvoltare personală și socială prin învățarea experiențială
.....165**

VII.1. Introducere	165
VII.2. Metodologie	165
VII.2.1. Scopul cercetării	166
VII.2.2. Obiectivele specifice ale cercetării	166
VII.2.3. Ipoteza și variabilele cercetării	167
VII.2.4. Participanți.....	167
VII.2.5. Instrumente	167
VII.2.6. Procedura	168
VII.2.7. Analiza datelor.....	172
VII.3. Rezultate obținute.....	173
VII.4. Discuții, concluzii, limite și dezvoltări ulterioare	227

**CAPITOLUL VIII. STUDIUL II – CERCETARE PRACTIC-APLICATIVĂ ÎN
COLEGIULUI TEHNIC „ANGHEL SALIGNY” DIN CLUJ-NAPOCA.....230**

**Implementare program de dezvoltare personală și socială prin învățarea experiențială
.....230**

VIII.1. Introducere	230
VIII.2. Metodologie	230
VIII.2.1. Scopul cercetării	231
VIII.2.2. Obiectivele specifice ale cercetării.....	231
VIII.2.3. Ipoteza și variabilele cercetării.....	232
VIII.2.4. Participanți.....	232
VIII.2.5. Instrumente	232
VIII.2.6. Procedura.....	233
VIII.2.7. Analiza datelor	236
VIII.3. Rezultate obținute	237
VIII.4. Discuții, concluzii, limite și dezvoltări ulterioare	282

**CAPITOLUL IX. ANALIZA CRITICĂ A PROGRAMULUI PRACTIC-APLICATIV
BAZAT PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ.....285**

CAPITOLUL X. STUDIUL III – CERCETARE ÎN MEDIUL ONLINE.....298

**Identificarea nevoilor de educație pe care le au adolescenții raportate la așteptările și
interesele personale.....298**

X.1. Introducere	298
------------------------	-----

X.2. Metodologie	299
X.2.1. Întrebările de cercetare	299
X.2.2. Scopul cercetării	300
X.2.3. Obiectivele specifice ale cercetării	300
X.2.4. Participanți.....	300
X.2.5. Instrumentul de cercetare	301
X.2.6. Procedura.....	302
X.2.7. Analiza datelor	302
X.3. Rezultate obținute	304
X.4. Raport final	346
X.5. Discuții, concluzii, limite și dezvoltări ulterioare	350
PARTEA A III-A. DEZVOLTĂRI ȘI CONTRIBUȚII PRACTICE ADIȚIONALE CERCETĂRII. SUSTENABILITATEA PROGRAMULUI DE CERCETARE	356
CAPITOLUL XI. GROW UP FOR LIFE – CENTRU DE DEZVOLTARE PRIN ÎNVĂȚARE EXPERIENȚIALĂ	356
XI.1. Motivația înființării centrului Grow Up for Life	356
XI.2. Elemente de constituire.....	356
XI.3. Elemente de identitate – Misiune, Viziune, Valori.....	358
XI.4. Strategia centrului și modul de organizare	360
XI.5. Etapele de dezvoltare ale centrului	368
XI.6. Rezultate ale centrului în mediul online	375
XI.7. Discuții, concluzii, limite și dezvoltări ulterioare.....	383
CAPITOLUL XII. CONTRIBUȚII. CONCLUZII GENERALE. BENEFICII.....	385
XII.1. Originalitatea lucrării	385
XII.2. Contribuții teoretice.....	386
XII.3. Contribuții practice.....	388
XII.4. Concluzii generale ale cercetării științifice	391
XII.5. Limite ale cercetării, recomandări educaționale și noi direcții de cercetare	398
XII.6. Beneficiari și valorificarea rezultatelor	401
BIBLIOGRAFIE	403
ANEXE	417

INTRODUCERE

Cuvinte și sintagme cheie: învățare experiențială, dezvoltare personală și socială, adolescenți, competențe, competențele secolului XXI, agenți educaționali, personalizarea educației, proiectarea și implementarea programelor educaționale, educație nonformală, mediul educațional, mediul de afaceri, mediul social

Teza de doctorat ***Proiectarea și implementarea de programe educaționale bazate pe învățarea experiențială pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților*** a pornit de la interesul personal asupra perioadei adolescenței și a provocărilor prin care adolescenții trec în procesul transformării în tineri adulți și adulți.

Problema științifică actuală soluționată

Pe măsură ce lumea devine din ce în ce mai complexă și imprevizibilă, importanța învățării experiențiale în pregătirea adolescenților pentru provocările secolului XXI a devenit tot mai evidentă. Firesc, apar întrebări cum ar fi: „Cum poate susține învățarea experiențială dezvoltarea adolescenților?”, „Ce exemple de bune practici și metode ale învățării experiențiale pot folosi agenții de schimbare care doresc să dezvolte adolescenții în medii de învățare formale, nonformale și informale?”, „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 adolescenților?”, „Ce competențe trebuie dezvoltate la un adolescent pentru a-l ajuta să se pregătească pentru viitor?”, „Există organizații care oferă programe educaționale, de învățare prin experiență în România și în străinătate? Care sunt elementele comune ale acestora și ce bune practici putem extinde?”, „Care este impactul unui program bazat pe învățarea experiențială în dezvoltarea personală și socială a adolescenților?” dar și „Care sunt nevoile de dezvoltare personală și socială ale adolescenților neidentificate încă de școală și de familie?”

Considerăm această temă ca fiind una care suscită interes științific, întrucât reușește să răspundă la aceste întrebări, oferind soluții și exemple de bune practici pentru integrarea învățării experiențiale în dezvoltarea personală și socială a adolescenților și promovând, totodată, parteneriatul dintre agenții educaționali din România.

Scopul cercetării de față este să ofere un model de proiectare și implementare de programe educaționale bazate pe învățarea experiențială și aplicabile în contexte de învățare nonformale pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14

și 19 ani. De asemenea, dorim să oferim sugestii științifice și recomandări practice pentru agenții educaționali cu scopul de a le utiliza în propriile programe, proiecte și inițiative educaționale orientate spre dezvoltarea personală și socială a adolescenților din România prin învățare experiențială.

Cercetarea de față urmărește aducerea unei contribuții la îmbunătățirea practicilor și a metodelor educaționale aplicabile în contexte de învățare nonformale, cu potențial de extindere, și în contexte formale și informale de către agenții educaționali din România.

Noutatea și originalitatea științifică

În vederea atingerii scopului, ca **prim element de originalitate**, am proiectat un program de intervenție bazat pe învățarea experiențială, având ca premise constatările desprinse din literatura de specialitate și din propria experiență profesională.

Al doilea element de originalitate a fost implementarea programului ca un **parteneriat dintre agenții educaționali din mediul de afaceri și mediul educațional**, spre beneficiul adolescenților. Întrucât nu au fost identificate lucrări de specialitate în care să se valorifice colaborarea dintre mediul de afaceri și mediul educațional din România, prin programe de dezvoltare pentru adolescenți, proiectate pe baza învățării experiențiale, **primele două studii ale cercetării științifice reprezintă un prim demers în acest sens.**

Deoarece s-a dorit extinderea cercetării în afara municipiului Cluj-Napoca și creșterea gradului de complexitate a datelor, **a treia contribuție a fost deschiderea dialogului dintre mediul educațional de cercetare și adolescenții din România** pentru a veni în întâmpinarea nevoilor tinerilor cu soluții concrete și relevante. În acest sens, a fost derulat un **studiu exploratoriu și descriptiv, în mediul online**, care ne-a oferit noi informații privind direcțiile de proiectare și implementare a programelor bazate pe învățarea experiențială. 775 de respondenți, cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani, din județele Bistrița-Năsăud, Brăila, Cluj, Iași, Maramureș, Suceava și municipiul București s-au implicat în acest studiu.

Însă, așa cum vom putea observa din rezultatele obținute în cele trei studii, este nevoie ca pe viitor să se realizeze o armonizare între agenții schimbării din mediul educațional, mediul economic și mediul social în așa fel, încât pregătirea oferită adolescenților să fie în măsură să pună la dispoziție baza calitativă a competențelor necesare dezvoltării lor personale, sociale, iar, ulterior, profesionale. Am considerat că acest lucru este cel mai facil de realizat prin dezvoltarea propriei organizații. Ceea ce ne conduce la a patra **contribuție originală a acestei cercetări, înființarea centrului Grow Up for Life** prin intermediul căruia se pot crea programe educaționale bazate pe învățarea experiențială la scară națională, și nu numai. În felul

acesta, se valorifică nu doar rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări, ci și oportunitățile viitorului.

Structura tezei

Teza este organizată în trei părți (I. Fundamentarea teoretică, II. Descrierea cercetării pedagogice aplicative și III. Dezvoltări și contribuții practice adiționale cercetării) structurate în 12 capitole. Bibliografia conține 177 titluri și referințe Internet. Adițional, regăsim în cadrul lucrării 8 anexe, 89 figuri și 220 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în două lucrări științifice.

În prima parte a tezei (capitolele I-V), este abordat studiul teoretic. Considerăm indispensabilă înțelegerea importanței și rolului învățării experiențiale, a competențelor secolului al XXI-lea, precum și a metodologiei din spatele proiectării unui program pornind de la bunele practici exemplificate și organizațiile care oferă acest tip de servicii.

În a doua parte a tezei (capitolele VI-X), este abordată cercetarea pedagogică aplicativă pe tema „Dezvoltarea personală și socială a adolescenților prin programe educaționale bazate pe învățarea experiențială”.

A treia parte a tezei (capitolul XI) prezintă dezvoltările și contribuțiile practice adiționale cercetării și ne introduce în sustenabilitatea proiectului de cercetare doctorală.

Lucrarea se încheie cu capitolul XII în care sunt prezentate contribuțiile teoretice și practice, concluziile generale ale cercetării, limitele cercetării și recomandările educaționale privind direcțiile viitoare de dezvoltare a cercetării.

Valoarea aplicativă a lucrării

Pornind de la beneficiarii direcți ai programelor inițiate în cadrul tezei de doctorat, adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14-19 ani din municipiul Cluj-Napoca, teza de doctorat poate deveni un instrument util pentru beneficiarii direcți și indirecti din România, și nu numai, interesați de propria dezvoltare atât personală, cât și socială. Ținem cont de faptul că adolescența reprezintă vârsta marilor întrebări, provocări și transformări, fiind terenul favorabil dezvoltării și consolidării unor competențe ale căror efecte se vor manifesta în nivelul de performanță școlară, în reziliența manifestată în diferite situații de viață, în calitatea relațiilor intra și interpersonale și, ulterior, în eficiența și eficacitatea rezultatelor profesionale.

Luăm, de asemenea, în considerare faptul că la nivel internațional, învățarea experiențială a înregistrat o varietate de implementări de succes și progrese semnificative în SUA, Marea Britanie, Franța, Germania, Finlanda, Austria, Singapore și Coreea de Sud. România nu face excepție de la trendul global de orientare către paradigma modernă a învățării în care educabilul participă activ la propria formare și dezvoltare, iar parteneriatul dintre el și

agenții educaționali este promovat. Prin beneficiile recunoscute de la nivel internațional, învățarea experiențială a ajuns să fie abordată atât în contexte de învățare din mediul educațional, cât și din mediul de afaceri românesc. Ca urmare, crearea programelor educaționale bazate pe învățarea experiențială devine o necesitate categorică și necondiționată pentru dezvoltarea, la nivel național, a unei alternative extracurriculare viabile dezvoltării adolescenților cu atât mai mult, cu cât mediul economic, mediul educațional și mediul social dispun de agenți ai schimbării cu impact semnificativ asupra dezvoltării tinerilor.

Tocmai de aceea considerăm că învățarea experiențială reprezintă o alternativă viabilă în educația viitorului, întrucât are potențialul de a aduce împreună mediul familial, mediul educațional, mediul de afaceri și mediul social. Deși există convingerea că școala trebuie să formeze indivizi capabili să genereze valoare în piața muncii, educația se va dezvolta din sinergia celor trei tipuri de educații, formale, nonformale și informale, dând naștere unor noi modele educaționale, complementare, în care flexibilitatea și colaborarea vor duce la crearea unor noi cadre de dezvoltare pentru adolescenți.

Convingerea noastră este 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 doritori să extindă bunele practici și ideile de îmbunătățire, în afara granițelor cu care au fost obișnuiți, pentru beneficiul generațiilor prezente și viitoare.

Această teză de doctorat se plasează în zona activităților extracurriculare și extrașcolare, oferind soluții practice, implementate și testate care au ca principiu metodologia învățării experiențiale.

Nu în ultimul rând, această lucrare reprezintă o confirmare a faptului că actorii educaționali (personalul didactic, directorii de școli, profesioniștii din diverse domenii, reprezentanții organizațiilor nonprofit și din mediul de afaceri), prin demersurile lor conjugate, pot să susțină formarea competențelor și comportamentelor sociale dezirabile care să formeze adolescenți cu abilități și atitudini necesare în situații de viață diversificate, pentru incluziune socială și inserție profesională cu proiecții în viitor.

PARTEA I. FUNDAMENTARE TEORETICĂ

CAPITOLUL I. ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ

În capitolul I se abordează primele două întrebări de cercetare: „*Cum poate susține învățarea experiențială dezvoltarea adolescenților?*” și „*Ce exemple de bune practici și metode ale învățării experiențiale pot folosi agenții de schimbare care doresc să dezvolte adolescenții în medii de învățare formale, nonformale și informale?*”.

În conformitate cu primul obiectiv al cercetării științifice și anume identificarea rolului și importanței învățării experiențiale în dezvoltarea adolescenților, pentru început, s-a făcut o prezentare, din perspectivă diacronică, a conceptului de învățare prin experiență care, începând cu secolul al XIX-lea, s-a conturat ca o formă de învățare complementară la învățarea tradițională, formală dezvoltată odată cu revoluția industrială.

În viziunea părinților educației experiențiale, **John Dewey**, **Kurt Lewin**, **Carl Rogers** și **David Kolb**, 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 (M. E. Vlaicu-Popa, 2009). Teoriile 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. Constatăm astfel, că teoriile părinților învățării experiențiale continuă să fie și astăzi surse de inspirație pentru inițiativele educaționale contemporane. În continuare vom evidenția principalele idei din teoriile părinților învățării experiențiale, corelate cu primul obiectiv și întrebarea de cercetare.

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. Două elemente sunt de evidențiat la viziunea lui Dewey (J. Dewey, 1897, 1929, 1938) 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.

Viziunea lui **Kurt Lewin** (K. Lewin, 1947, 1959) asupra învățării experiențiale pune accentul pe învățarea în grup prin interacțiune și repetiție, prin teoria spațiului social și dinamica grupului. Învățarea devine una socială, schimbările au loc cu o viteză mai mare, iar mediul se transformă într-un catalizator pentru dezvoltare.

Din teoria nondirectivă și pedagogia centrată pe elev a lui **Carl Ransom Rogers** (C. R. Rogers, 1942, 1983) reținem 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.

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 Vigotski** (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 (A., 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*. Conform acestuia, „învățarea este procesul în care cunoașterea este creată prin transformarea experienței” (Kolb, 1984, p. 38). Ce este de reținut din teoria învățării experiențiale a lui **Kolb** (A., Kolb, 2020) 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. 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”) (www.learningfromexperience.com/).

În concordanță cu al doilea obiectiv al cercetării științifice, de a identifica exemple de bune practici și metode ale învățării experiențiale care pot fi folosite de agenții educaționali, în medii de învățare formale, nonformale și informale, am colectat și am organizat pe niveluri de dezvoltare educațională patruzeci de metode. Câteva exemple ar fi: dezbateri în grup, jocuri de rol, proiecte în echipă, voluntariat, rezolvare probleme, simulări, teatru, modelare, discuții cu experți, practică în companii, vizite, excursii, călătorii, tabere, schimburi culturale, festivaluri.

Pentru exemplificarea resurselor metodologice și a bunelor practici aplicabile în contexte de învățare experiențială, am ținut cont de faptul că fiecare adolescent percepe și interpretează informațiile în stiluri de învățare diferite. În studiul nostru am luat în considerare

trei modele, elaborate de **Walter Burke Barbe, Peter Honey și Alan Mumford și David Kolb**.

În încheierea capitolului, am corelat treizeci și una de sugestii și recomandări de activități experiențiale cu stilul de învățare activ, reflexiv, teoretician și pragmatic. Am constatat că 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.

Aceste metode, resurse metodologice și activități capătă o semnificație deosebită în contextul implementării programelor de dezvoltare prin învățarea experiențială pentru formarea competențelor la diferite vârste. Exemplele oferite pot fi aplicate în contexte de învățare formale, nonformale și informale și pot deveni instrumente pentru îmbunătățirea procesului de învățare.

CAPITOLUL II. FACTORI ȘI TEORII ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE ȘI SOCIALE

În capitolul II se răspunde la întrebarea de cercetare: „*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 adolescenților?*”

În urma studiului literaturii de specialitate, am constatat că sunt trei principali factori de luat în considerare: ereditatea, mediul și educația. Capitolul analizează impactul acestor factori asupra dezvoltării umane pentru a identifica în ce măsură au efect asupra dezvoltării personale și sociale a adolescenților. Intenția a fost de a stabili o strategie de lucru în cadrul programelor de dezvoltare.

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** (1928), care a susținut originea genetică a limbajului, **Jean Piaget** (1896–1980), care, prin opoziție, a susținut concepția constructivistă, **James D. Watson** (1928) și **Francis Crick** (1916–2004), a căror descoperire, ADN-ul, le-a adus Premiul Nobel în 1953. Cu toate acestea, studiile din domeniul geneticii nu au reușit să ofere date clarificatoare, din punct de vedere psihopedagogic, privind efectul determinantilor genetici asupra personalității umane (M. Bocoș, D. Jucan, 2010), ceea ce determină ca ereditatea să nu constituie un element de interes predominant pentru această teză.

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 (M. Bocoș, D. Jucan, 2010). În analiza importanței factorului de mediu sunt aduse în discuție argumente din cadrul *teoriei învățării sociale* (A. Bandura, 1930), *teoriei învățării perceptive* (E. J. Gibson, 1969), *teoriei acțiunilor mintale* (P. I. Galperin, 1952), *teoriei psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor mintale* (J. Piaget, 1930), precum și rolul familiei în crearea unui mediu care să susțină dezvoltarea adolescentului. Aceste teorii se caracterizează prin faptul că evidențiază influența majoră a mediului asupra dezvoltării umane în procesul de învățare și iau în considerare comportamentul din perspectiva generală a dezvoltării. Nu în ultimul rând, întrucât familia are un rol semnificativ în crearea unui mediu

care susține dezvoltarea personalității și a dimensiunii sociale, am dedicat un subcapitol acestui subiect.

În ceea ce privește factorul educațional, argumentele sunt bazate pe analiza *teoriei activității mintale* (J. Dewey, 1910), *teoria învățării cumulativ – ierarhice* (R. Gagné, 1975) și *teoria cognitivă sau teoria accesibilității* (J. S. Bruner, 1970). Aceste teorii ale învățării prin acțiune se caracterizează prin faptul că evidențiază influența majoră a educației asupra dezvoltării umane.

Ce este important de evidențiat în acest capitol este faptul că, în formarea și dezvoltarea individuală și socială a tinerelor generații, accentul trebuie pus pe factorul educație și factorul mediu. În contextul urmărit, al proiectării și al implementării programelor educaționale pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților, învățarea experiențială, însumând influența factorilor educație și mediu, poate facilita dezvoltarea adolescenților.

CAPITOLUL III. COMPETENȚELE SECOLULUI al XXI-lea – PREMISĂ PENTRU DEZVOLTAREA ADOLESCENȚILOR

În capitolul III se răspunde la întrebarea de cercetare: „*Ce competențe trebuie dezvoltate la un adolescent pentru a-l ajuta să se pregătească pentru viitor?*”

În acest capitol sunt identificate și prezentate competențele nominalizate de Legea Educației Naționale, 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 oferite de cele trei autorități pentru a nominaliza principalele asemănări, competențele comune și pentru 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.

Cunoașterea și anticiparea viitorului reprezintă o necesitate în proiectarea și implementarea programelor educaționale dedicate adolescenților. Însă 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, programele elaborate pentru dezvoltarea adolescenților, competențele solicitate de piața muncii și aspirațiile adolescenților. Pregătirea tinerilor pentru viitor se face coerent dacă există o viziune integratoare asupra viitorului. În felul acesta, conștientizăm de ce educația viitorului evoluează de la pedagogia orientată spre acumularea de cunoștințe la pedagogia concentrată pe dobândirea competențelor (V. Chiș, 2005) și de la pedagogia prin obiective la pedagogia învățării pe tot parcursul vieții.

Reținem, așadar, că 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, recomandăm măsurarea nivelului de cunoștințe, abilități și comportamente noi dobândite sau dezvoltate (R. Răduț-Taciu, M. Aștilean, 2011).

Pentru a clarifica competențele specifice recomandate de autoritățile de la nivel național, european și mondial și tendințele de pe piața muncii de care merită să ținem cont în proiectarea și implementarea programelor bazate pe învățarea experiențială, pentru început, am urmărit identificarea principalelor competențe de dezvoltat la adolescenți conform celei mai înalte autorități de la nivel național. În acest sens, am analizat articolele Legii Educației

Naționale nr. 1/2011 actualizată la data de 5 iunie 2022 în care se găsesc trimeri la aceste competențe și la contextele de învățare pentru dezvoltarea lor.

În continuare, am urmărit identificarea principalelor competențe de dezvoltat conform celei mai înalte autorități de la nivel european. În acest sens, am analizat două documente oficiale în care sunt aduse clarificări. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018, din Jurnalul Oficial al Uniunii Europene și Regulamentul (UE) 2021/1057 al Parlamentului European și al Consiliului din 24 iunie 2021, publicat în 30.06.2021. S-a ținut cont de datele oferite de ambele documente, pornind de la viziunea din 2018 și completând informațiile cu actualizările din 2021.

Pentru identificarea competențelor-cheie considerate la nivel mondial o prioritate în educație, Forumul Economic Mondial reprezintă principala autoritate în domeniu. În rapoartele „*The future of jobs*” (A. Gray, 2016), „*The Future of Jobs Report 2020*” (Forumul Economic Mondial (2020a) și „*New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*” (www.weforum.org, 2015), regăsim competențe-cheie evidențiate în perioada 2015-2025, precum și un set de 16 competențe de învățare pe tot parcursul vieții pe care organizația le consideră competențele secolului al XXI-lea.

Dacă ar fi să rezumăm esența acestui capitol la o idee principală, aceea ar fi că, în acest moment, există competențe reglementate la nivel național, european și mondial pe care agenții educaționali merită să le cunoască, să le aprofundeze în studiu, iar, ulterior, să le ia în considerare 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. 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. PROIECTAREA ȘI IMPLEMENTAREA DE PROGRAME EDUCATIONALE BAZATE PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ

În capitolul IV se abordează etapele proiectării și implementării de programe educaționale și se oferă exemple de bune practici și factori de succes care pot fi luați în considerare de agenții educaționali în propriile demersuri educaționale. Capitolul include, de asemenea, modalități de măsurare a gradului de dezvoltare personală și socială a adolescenților în cadrul programelor și se încheie cu trasarea celor mai semnificative aspecte privind câteva dintre inițiativele educaționale din ultimii zece ani prin care diferiți agenți ai schimbării au oferit recomandări și instrumente necesare dezvoltării de programe ancorate în nevoile prezentului și ale viitorului. Rolul acestui capitol este să ofere claritate și soluții practice pentru proiectarea și implementarea de programe cu rezultate măsurabile.

IV.1. Etape în proiectarea și implementarea programelor educaționale

Proiectarea și implementarea programelor educaționale reprezintă două dintre cele mai importante și relevante procese de luat în considerare în livrarea serviciilor educaționale de calitate. Considerăm că o abordare complementară care să aducă împreună atât agenții schimbării din mediul educațional, cât și pe cei din mediul de afaceri poate dezvolta o viziune coerentă în concordanță cu constatările menționate până în acest punct în lucrarea de față dar și cu nevoile viitorului.

Pe parcursul capitolului, regăsim influențe ale teoriilor managementului clasic (F. Taylor, H. Fayol), dar și influențe din teoria organizației birocratice (Max Weber, începutul secolului al XX-lea) și teoria relațiilor umane (George Elton Mayo, 1920-1930) (Managementul Educațional, n.d.). În ceea ce privește bunele practici din managementul educațional, regăsim contribuții încă din 1970 (V.V. Popescu 1973; I. GH. Borca, 1978; N. Andrei, I. Dumitrescu, 1983; I. Jinga, 1983), dar și mai recente (I. Jinga, 1993, 1998; Ș. Toma, 1994; R.M. Niculescu, 1994; E. Joița, 1995; M. Cerchez, E. Mateescu, 1995; S. Cristea, 1996, 1998; E. Păun, 1999; R.B. Iucu, 1999, 2000; S. Iosifescu, 2000). Datorită evoluției sale și a practicilor îmbunătățite, managementul educațional a devenit o concepție explicită, dar și o metodologie de acțiune orientată spre succes educațional în învățământul românesc (E. Joița, 2000).

Însă, întrucât abordarea îmbunătățirii continue este cea mai apropiată de învățarea experiențială, majoritatea bunelor practici vor proveni din zona Managementului Kaizen și a

Managementului Calității, deoarece teoriile celor mai importanți specialiști ai calității (W. Edward Deming, Joseph M. Juran, Philip B. Crosby, Armand V. Feigenbaum, Walter Shewhart, Kaoru Ishikawa, Genichi Taguchi și Masaaki Imai) s-au adresat tuturor proceselor-cheie și sistemelor care contribuie la succesul unei organizații și al proceselor din interiorul lor.

IV.1.1. Proiectarea programului

Încă din etapa de proiectare este esențial de luat în considerare atât dimensiunea procesuală, cât și cea socio-emoțională a programului. În continuare, vom menționa fiecare etapă din proiectarea programului, evidențiind rolul utilizării lor.

- **NEVOI – Identificarea și înțelegerea nevoilor grupului țintă:** se stabilește o viziune asupra rezultatelor finale și a idealului urmărit. Mai mult, se poate stabili cea mai oportună strategie pentru atingerea viziunii dorite.
- **OBIECTIVE – Stabilirea obiectivelor:** se clarifică obiectivele de urmărit, în termeni specifici, orientându-ne spre finalitățile educaționale. Se recomandă stabilirea obiectivelor legate de competențe, dar și de calitatea relațiilor.
- **ECHIPA – Coordonarea agenților educaționali implicați:** implică coordonarea partenerilor implicați (persoane fizice, juridice, autorități locale etc.). Rolul acestei etape este să asigure implicarea și menținerea echipei, stimularea și atingerea performanței urmărite.
- **ACTIVITĂȚI EDUCAȚIONALE – Planificarea programului:** se stabilesc ce competențe vor fi dezvoltate, ce conținuturi educaționale vor fi livrate, cine le va livra și ce instrumente și metode se vor folosi (L. Peculea, D.R. Ignat, R. Brănișteanu, C. Macri, M. D. Bocoș, 2015).
- **RESURSE – Asigurarea și organizarea resurselor:** se achiziționează și se organizează resursele necesare. Rolul acestei etape este să creeze o structură care să susțină îndeplinirea activităților planificate.
- **MEDIUL – Selectarea locațiilor potrivite și dotarea lor cu resurse:** este recomandată selectarea unor locații în concordanță directă cu competențele de dezvoltat, obiectivele programului și activitățile planificate. Rolul acestei etape este să crească nivelul de calitate a procesului de învățare experiențială.
- **PREGĂTIREA FORMATORULUI:** formatorul are rol de ghid și îndrumător mintal și emoțional pentru participanți. Rolul acestei etape este să pregătească formatorul atât fizic, cât și psihologic pentru livrarea programului, să îl ajute să construiască o

atmosferă propice învățării și o relație bazată pe încredere cu participanții care să ducă la rezultatele așteptate.

IV.1.2. Implementarea programului

Implementarea presupune derularea activităților planificate, monitorizarea și controlul acestora. În eventualitatea în care apar modificări față de planificarea inițială pe parcursul derulării activităților, se vor stabili acțiuni corective, de ameliorare sau de modificare a programului, astfel încât să ia în calcul noile condiții și să asigure reușita procesului educațional (C. Glava, 2006).

IV.1.3. Evaluarea și îmbunătățirea programului

Pentru îmbunătățiri optime, evaluarea este recomandată să se realizeze pe următoarele dimensiuni: evaluarea proiectării și implementării, evaluarea rezultatelor obținute, evaluarea participanților, (auto)evaluarea coordonatorului sau a formatorului (C. Glava, 2006). Pentru evaluarea rezultatelor obținute pe durata programelor, este eficientă evaluarea formativă după modelul lui Donald Kirkpatrick (D. Kirkpatrick, 2010) prin care se măsoară: reacția participanților, învățarea, comportamentul și rezultatele. Acest model decizional oferă cadrul adaptării și îmbunătățirii programelor conform cerințelor beneficiarilor direcți și a standardelor de calitate dorite de facilitatorii programelor de învățare experiențială.

IV.2. Factori de succes adiționali necesari creșterii gradului de dezvoltare personală și socială în cadrul programelor

Sumarizăm principalii factori de succes menționați pe parcursul acestui capitol care contribuie la măsurarea gradului de dezvoltare personală și socială în cadrul programelor:

- modelarea atitudinii participanților sub influența factorilor externi, cum sunt mediul și învățarea experiențială;
- abordarea cauzelor comportamentelor și oferirea soluțiilor de remediere, ajustare, corectare a comportamentelor indezirabile și sancționabile la nivel de societate;
- expunerea tinerilor, în mod intenționat, la adulți ale căror comportamente sunt dezirabile social și pot fi imitate cu succes de aceștia;
- agenții educaționali să îi învețe pe adolescenți cum să își creeze propriile medii în care să performeze.

IV.3. Inițiative educaționale ale ultimului deceniu – premise pentru proiectarea și implementarea de programe bazate pe învățarea experiențială

Câteva dintre inițiativele și programele educaționale globale sau naționale de la care agenții educaționali pot prelua idei și metode eficiente pentru a asigura o mai bună adaptare a pedagogiei contemporane la cerințele societății și la nevoile reale de formare și dezvoltare ale tinerilor sunt: Litteris et virtuti. Educația prin ochii tinerilor (2012), Proiectul GlocalTour privind educația pentru dezvoltare (2010-2013), inovațiile recomandate de S. Zuboff în articolul „*Zero-based strategic thinking*” (Zuboff, 2014), inițiativele pe tema educației și învățământului recomandate de Ken Robinson (2015), studiul impactului celei de-a patra revoluții industriale și a educației pentru dezvoltare, inovațiile educaționale identificate de Institutul Brookings (2018) și Proiectul Promovarea sănătății mintale în școală (2019-2022).

CAPITOLUL V. ORGANIZAȚII CARE FACILITEAZĂ PROGRAME BAZATE PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ ÎN LUME ȘI ÎN ROMÂNIA

În capitolul V se abordează următoarele întrebări de cercetare: „*Există organizații care oferă programe educaționale, de învățare prin experiență în România și în străinătate? Care sunt elementele comune ale acestora și ce bune practici putem extinde?*” Au fost identificate și analizate douăzeci de organizații din afara țării și din România. Capitolul se încheie cu sumarizarea elementelor comune ale acestor organizații și a bunelor practici ce pot fi extinse. Rolul acestui capitol este să ofere claritate și soluții practice utile agenților schimbării care doresc să proiecteze și să implementeze programe educaționale sau chiar să înființeze organizații care ar putea, la nivelul României, să contribuie la dezvoltarea personală și socială a adolescenților prin învățare experiențială.

Criteriile pe baza cărora s-au selectat și s-au analizat organizațiile din acest capitol sunt următoarele: longevitate, extindere activitate de la nivel regional sau național la nivel internațional, implicarea unui număr semnificativ de colaboratori și participanți din medii variate și un nivel de calitate al programelor experiențiale facilitate care să poată fi măsurat.

Principalele organizații care facilitează, de zeci de ani, programe construite pe principiile învățării experiențiale, contribuind la dezvoltarea unei lumi mai bune sunt: World Learning (din 1932), The Association for Experiential Education (din 1972), Global Expeditions Group (din 1985), European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE) (din 1996), Via Experientia (din 1998), Go Abroad (din 1998), Outdoored.Eu (din 1998), Nicodemus Wilderness Project (din 2000), The Graham School (din 2000), Cascades Academy (din 2003), Camp Europe (din 2003), Khan Academy (din 2007), Think Global School (din 2010), School on the Cloud (din 2013). Mai mult, organizația Experience Based Learning Systems, LLC (EBLS) a fost fondată în 1981 de însuși David Kolb (1939), părinte al educației experiențiale, pentru a oferi publicului larg cele mai noi rezultate din cercetarea și practica continuă a învățării experiențiale.

În România, principalele organizații acreditate care facilitează programe și proiecte bazate pe învățarea experiențială sunt: Cercetașii României – O.N.C.R (din 1912), Fundația Noi Orizonturi (din 2000), Asociația de Educație și Cultură Outdoor – AECO (din 2006), Școala de Valori (din 2009), Teach for Romania (din 2013) și Saga Kid (din 2013).

În continuare, sunt prezentate nouă bune practici care se regăsesc în majoritatea organizațiilor studiate, ceea ce ne sugerează că aceste practici pe care le au în comun sunt, de fapt, factori de succes de luat în considerare, atât în etapa de proiectare, cât și în cea de implementare și de îmbunătățire a programelor de dezvoltare a adolescenților.

1. Învățarea experiențială nu are bariere, limite sau granițe, se poate face oriunde, de oricine, oricând, în orice țară, în orice context de învățare în format offline și online, inclusiv în medii defavorizate.

2. Toate organizațiile și programele bazate pe învățarea experiențială pun accentul pe mediul de învățare, considerat un factor esențial și catalizator în dezvoltarea participanților.

3. Obiectivele programelor pun accent atât pe competențele esențiale, de viață, cât și pe competențele sociale și competențele complexe, transdisciplinare.

4. Învățarea are loc printr-un proces de alegere și responsabilizare din partea participanților, aceștia având oportunitatea de a alege ceea ce li se potrivește.

5. Schimburile interculturale cresc nivelul de coeziune dintre indivizi și popoare, extind beneficiile învățării experiențiale din comunitățile locale din afara țării și contribuie la dezvoltarea accelerată a competențelor secolului al XXI-lea.

6. Învățarea este accelerată prin crearea spațiilor și alocarea de timp și ocazii pentru reflecție, discuții libere și pentru diseminarea rezultatelor.

7. Procesul de învățare experiențială se adaptează și se îmbunătățește continuu în funcție de obiectivele personalizate ale participanților și de schimbările diferitelor medii. Programele evoluează, se adaptează și se diversifică, aspect înțeles și îmbrățișat de fiecare organizație studiată.

8. Organizațiile cu cele mai ridicate rezultate sunt cele în care principalii agenți ai schimbării lucrează simultan și în echipă spre beneficiul participanților.

9. Prin organizațiile și bunele practici prezentate în acest capitol, se pot observa bazele unei școli pentru toată lumea în care adolescenții pot învăța alături de frații lor mai mari și mai mici, alături de colegi, părinți și adulți, sub îndrumarea profesorilor, formatorilor, antrenorilor, specialiștilor din diferite domenii și mentorilor. Scopul acestui cadru educațional este de a crea și antrena competențele esențiale, competențele complexe și trăsăturile de caracter ale adolescenților, astfel încât aceștia să-și poată dezvolta continuu personalitatea și relațiile sociale cu cei din jur și comunitățile din care fac parte pentru îmbunătățirea propriei vieți și a calității vieții celor cu care interacționează.

Aceste bune practici reprezintă exemple de factori de succes care pot fi utilizați de agenții de schimbare în propriile inițiative educaționale ca punct de pornire în proiectarea și

implementarea programelor bazate pe învățarea experiențială care să contribuie la dezvoltarea personală, socială și, ulterior, profesională a adolescenților.

**PARTEA A II-A. DESCRIEREA CERCETĂRII PEDAGOGICE
APLICATIVE PE TEMA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI SOCIALĂ
A ADOLESCENȚILOR PRIN PROGRAME EDUCATIONALE BAZATE
PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ”**

CAPITOLUL VI. COORDONATELE GENERALE ALE CERCETĂRII

Capitolul VI oferă o imagine de ansamblu asupra demersului de cercetare întreprins, prezentând problematica cercetării, designul acesteia, strategia abordată și eșantionul de conținut.

Pentru a avea o viziune de ansamblu asupra cercetării științifice, vom ilustra în tabelul următor corelarea dintre întrebările de cercetare, obiectivele cercetării și studiile derulate pe perioada investigațiilor.

Tabel VI.1.

Corelarea dintre întrebările de cercetare, obiectivele cercetării și studiile derulate

ÎNTREBĂRI DE CERCETARE	OBIECTIVE SPECIFICE (O.S.)	STUDII
1. Cum poate susține învățarea experiențială dezvoltarea adolescenților?	O.S. 1: Identificarea rolului și importanței învățării experiențiale în dezvoltarea adolescenților.	Studiul teoretic
2. Ce exemple de bune practici și metode ale învățării experiențiale pot folosi agenții de schimbare care doresc să dezvolte adolescenții în medii de învățare formale, nonformale și informale?	O.S. 2: Identificarea bunelor practici și a metodelor de învățare experiențială ce pot fi folosite de agenții de schimbare care doresc să dezvolte adolescenții în medii de învățare formale, nonformale și informale.	
3. 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 adolescenților?	O.S. 3: Identificarea principalilor factori ai dezvoltării personale și sociale necesari de integrat în cadrul programelor bazate pe învățarea experiențială.	
4. Ce competențe trebuie dezvoltate la un adolescent pentru a-l ajuta să se pregătească pentru viitor?	O.S. 4: Identificarea competențelor secolului al XXI-lea de dezvoltat la adolescenți.	
5. Există organizații care oferă programe educaționale, de învățare prin experiență în România și în străinătate? Care sunt elementele comune ale acestora și ce bune practici putem extinde?	O.S. 5: Identificarea organizațiilor care derulează programe de învățare bazate pe învățarea experiențială în lume și în România. O.S. 6: Identificarea bunelor practici ale acestor organizații, de luat în considerare în proiectarea unor programe, de către agenții educaționali interesați.	
6. Care este impactul unui program bazat pe învățarea experiențială în dezvoltarea personală și socială a adolescenților?	O.S. 7: Proiectarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani. O.S. 8: Implementarea programului la un grup de minimum 10 adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani pe parcursul unui an școlar. O.S. 9: Verificarea impactului aplicării programului educațional de intervenție bazat pe învățarea experiențială asupra dezvoltării personale și sociale a adolescenților.	Studiile I și II – practic aplicative

	O.S. 10: Analiza programului și a rezultatelor obținute pentru îmbunătățirea programului și crearea materialelor utile agenților educaționali.	
7. Care sunt caracteristicile mediilor din care provin adolescenții de liceu (grupa de vârstă 14-19 ani) și în ce medii aspiră să ajungă în viitor?	O.S. 11: Identificarea caracteristicilor mediului din care provin, învață și se dezvoltă adolescenții.	Studiul III – exploratoriu
	O.S. 12: Identificarea caracteristicilor mediului spre care aspiră și în care își doresc să ajungă adolescenții.	
8. Care sunt principalele metode și instrumente de învățare pe care adolescenții le utilizează în procesul de formare și dezvoltare? În ce măsură sunt preferate instrumentele învățării experiențiale?	O.S. 13: Identificarea metodelor prin care învață și se dezvoltă adolescenții.	
9. Care sunt competențele pe care adolescenții doresc să și le dezvolte, pornind de la competențele secolului al XXI-lea?	O.S. 14: Identificarea competențelor pe care doresc să și le dezvolte adolescenții, pornind de la o selecție de competențe ale secolului al XXI-lea.	
10. Care sunt nevoile de dezvoltare personală și socială ale adolescenților, neidentificate încă de școală și de familie?	O.S. 15: Identificarea nevoilor actuale și a intereselor educaționale ale adolescenților pe termen scurt și mediu.	
	O.S. 16: Identificarea intereselor, aspirațiilor și nevoilor de dezvoltare ale adolescenților pe termen lung.	
11. Există diferențe între interesele și nevoile de formare ale adolescenților pe termen scurt, mediu și lung în funcție de profilul de studiu, genul și vârsta acestora?	O.S. 17: Identificarea relației dintre profilul de studiu, genul și vârsta adolescenților și interesele și nevoile de formare pe termen scurt, mediu și lung.	
12. Care ar fi elementele fundamentale ale proiectării și implementării programelor educaționale care să asigure formarea adolescenților pentru orice situație de viață, oriunde și oricând, indiferent de domeniul de activitate?	Valorificarea rezultatelor studiilor prin înființarea unei organizații bazate pe învățarea experiențială care să susțină obiectivele cercetării pe durata derulării acesteia și care să continue activitatea de dezvoltare a personală și socială a adolescenților din România, ulterior finalizării cercetării științifice, prin implicarea agenților educaționali în dezvoltarea tinerilor.	Dezvoltări și contribuții ulterioare

Ipoteza testată: implementarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială poate să conducă la dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Variabile de cercetare:

Variabila independentă (V.I.) = implementarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială.

Variabile dependente (V.D.) = nivelul de dezvoltare personală și socială.

V.D.₁ = nivelul de dezvoltare personală.

V.D.₂ = nivelul de dezvoltare socială.

Ipoteza a fost testată în corelație cu primele două studii. Al treilea studiu, fiind exploratoriu, s-a concentrat pe atingerea obiectivelor propuse, nefiind urmărită testarea unei ipoteze.

Participanți:

Toate cele trei studii, cele practic-aplicative și studiul online, s-au concentrat pe următorul grup țintă:

- Vârsta: 14-19 ani (elevi ai claselor a VIII-a, a IX-a, a X-a și din clasa a XII-a).
- Gen: feminin și masculin.
- Localizare: urbană și rurală, România.
- Venituri: zero sau din burse de studiu și de merit (în afara finanțărilor primite de la familie).
- Familie: parentală și monoparentală.

Strategia cercetării:

Tabel VI.2.

Date generale despre studiile derulate (designul cercetării, metoda utilizată, instrumentul de cercetare, locațiile de desfășurare, colaboratorii, participanții și perioada de cercetare)

Studiile derulate	Designul cercetării	Metoda	Instrumentul	Locații de desfășurare	Colaboratori	Număr participanți	Perioada de cercetare
Studiul I – teren	Calitativă și cantitativă, practic-aplicativă, experimentală, intrasubiecți, corelațională și predictivă, transversală.	Experimentul pedagogic	Formular de evaluare a programului formativ Chestionar de evaluare a programului formativ	Municipiul Cluj – Napoca	Colegiul Național „George Coșbuc”	25 de participanți	Septembrie 2017 – Iunie 2018
Studiul II – teren	Calitativă și cantitativă, practic-aplicativă, experimentală, intrasubiecți, corelațională și predictivă, transversală.	Experimentul pedagogic	Formular de evaluare a programului formativ Chestionar de evaluare a programului formativ	Municipiul Cluj – Napoca	Liceul Tehnic „Anghel Saligny”	13 participanți	Octombrie 2017
Studiul III – online	Cantitativă, exploratorie, descriptivă.	Ancheta pe bază de chestionar	Chestionar de concepție proprie	Județele Bistrița-Năsăud, Brăila, Cluj, Iași, Maramureș, Suceava și municipiul București	Inspectoratele Școlare Județene din Suceava și Cluj, centrul Grow Up for Life	775 de participanți	Decembrie 2018 – Iunie 2019
TOTAL	3 studii	2 metode	3 instrumente	6 județe de la nivel național și un municipiu	5 colaboratori principali	813 participanți	2 ani școlari

Tabel VI.4.

Corespondențele funcționale dintre variabilele dependente, metodele și instrumentele de cercetare pentru ipoteza de cercetare

Variabile dependente	Metoda de cercetare	Instrumentul de cercetare	Statutul instrumentului de cercetare
Nivelul de dezvoltare personală și socială	Experimentul pedagogic	Formular de evaluare a programului formativ: nivel 1 (reacția participanților)	Construit
		Chestionar de evaluare a programului formativ: nivel 2 (învățarea)	Construit
	Metoda observației	Nivelul 3: comportamentul	-
	Metoda analizei produselor activității	Nivelul 4: rezultatele	-
	Metoda autoobservației	Formular de autoevaluare a formatorului	Construit

Aplicarea proiectului cercetării:

În următoarele trei capitole, vom detalia metodologia și rezultatele obținute la fiecare dintre cele trei studii derulate, fiecărui studiu fiindu-i rezervat câte un capitol separat.

CAPITOLUL VII. STUDIUL I – CERCETARE PRACTIC-APLICATIVĂ ÎN COLEGIUL NAȚIONAL „GEORGE COȘBUC” DIN CLUJ-NAPOCA

Implementare program de dezvoltare personală și socială prin învățarea experiențială

VII. 1. Introducere

Acest capitol prezintă demersurile de cercetare privind proiectarea, implementarea și aplicarea unui program bazat pe învățarea experiențială într-o unitate de învățământ din municipiul Cluj-Napoca în vederea testării ipotezei. Studiul reprezintă primul dintre cele două studii practic-aplicative prin care se raspunde la întrebarea „*Care este impactul unui program bazat pe învățarea experiențială în dezvoltarea personală și socială a adolescenților?*”

VII.2. Metodologie

Scopul acestui studiu a fost să analizeze impactul unui program de intervenție proiectat pe baza învățării experiențiale și implementat pe parcursul unui an școlar asupra nivelului de dezvoltare personală și socială a unui grup de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Pentru a atinge acest scop, întrebările de cercetare au fost transformate în **obiective** de cercetare pe care, ulterior, le-am corelat cu instrumente de cercetare (Tabel VI.1.).

În ceea ce privește **designul cercetării**, cercetarea a fost și cantitativă și calitativă în funcție de natura metodologiei specifice utilizată, practic-aplicativă, în funcție de natura problematicii abordate, experimentală, în funcție de metodologia și instrumentarul care au fost utilizate, intrasubiecti, întrucât am derulat evaluări pe același grup, corelațională și predictivă. În funcție de finalitatea propusă, a fost o cercetare de dezvoltare, iar în funcție de direcția de abordare, transversală. Studiul de față este unul experimental, corelațional și predictiv, având următoarea variabilă predictorie: programul de dezvoltare personală și socială prin învățarea experiențială.

Ipoteza testată: implementarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială poate să conducă la dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Variabile de cercetare:

Variabila independentă (V.I.) = implementarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială.

Variabile dependente (V.D.) = nivelul de dezvoltare personală și socială.

V.D.₁ = nivelul de dezvoltare personală.

V.D.₂ = nivelul de dezvoltare socială.

Pentru a testa ipoteza, am proiectat un program din 9 module, în care au fost încorporate 21 de activități experiențiale, cu scopul de a dezvolta 15 competențe personale și sociale. Variabilele criterii sunt reprezentate de nivelul de dezvoltare personală și socială, măsurate prin itemii (întrebările) ce compun chestionarul de evaluare a programului formativ de nivel 2 (construit).

Participanți: cercetarea a vizat adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani din mediul urban, din municipiul Cluj-Napoca, România. S-a urmărit colaborarea cu un grup de adolescenți interesați de implicarea într-un program de dezvoltare personală și socială.

Instrumente: am elaborat un formular de evaluare a programului și un test de evaluare a nivelului de învățare pe care le-am utilizat ca instrumente de cercetare în conformitate cu cerințele studiului. Atât testul folosit la pretestare și testarea finală, cât și formularul de evaluare au fost completate de adolescenți, în cadrul întâlnirilor, pe foi imprimare.

Procedura: au fost parcurse trei etape: etapa preexperimentală, etapa experimentului formativ și etapa postexperimentală. În următorul tabel, sunt prezentate procedurile de investigație:

Tabel VII.1.

Etapele cercetării pedagogice din cadrul studiului I. Aspecte temporale și acționale

	Etapa preexperimentală	Etapa experimentului formativ	Etapa postexperimentală
Perioada	iulie – septembrie 2017	octombrie 2017 – mai 2018	iunie 2018
Acțiuni întreprinse	<ul style="list-style-type: none">✓ Investigarea contextului referitor la implementarea programului.✓ Elaborarea programului.✓ Elaborarea și aplicarea pretestului.	<ul style="list-style-type: none">✓ Introducerea variabilei independente la clasa experimentală prin implementarea programului de dezvoltare personală prin învățarea experiențială.✓ Măsurarea progresului prin evaluări intermediare.	<ul style="list-style-type: none">✓ Măsurarea impactului programului educațional asupra nivelului de dezvoltare personală și socială a adolescenților.✓ Analiza programului și elaborarea materialelor suport utile agenților educaționali.

Analiza datelor: s-a făcut pe 25 de adolescenți, participanți în studiu. Prelucrarea, analiza statistică a datelor și reprezentările grafice s-au realizat în programul software IBM

SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versiunea 26. Variabilele continue s-au analizat pentru normalitate și apoi s-au exprimat prin valoarea medie±abaterea standard, minimul și maximul. Pentru compararea mediilor parametrilor între eșantioane perechi, s-a utilizat testul Wilcoxon (în cazul comparării a 2 eșantioane), testul Friedman pentru compararea a mai mult de două eșantioane-perechi în condițiile în care variabila dependentă este ordinală, respectiv testul McNemar pentru compararea a două variabile dihotomice pentru același eșantion. O valoare a coeficientului de semnificație statistică $p < 0,05$ a fost considerată semnificativă.

VII.3. Rezultate obținute

Rezultatele studiului sunt prezentate în funcție de cele 4 niveluri de evaluare, elaborate conform modelului lui D. Kirkpatrick (D. Kirkpatrick, 2010):

- Evaluarea de nivel 1: măsoară reacția participanților pe parcursul programului; vom prezenta rezultatele obținute în timpul derulării programului la șase dintre modulele derulate.
- Evaluarea de nivel 2: măsoară nivelul de învățare privind dezvoltarea personală și socială; vom prezenta, prin comparație, rezultatele obținute la pretestare și la testarea finală.
- Evaluarea de nivel 3: înregistrează transformările la nivel de comportament; vom prezenta modalitatea de derulare și câteva instantanee din cadrul programului.
- Evaluarea de nivel 4: înregistrează, de asemenea, rezultatele, de această dată din punct de vedere al participanților; vom prezenta modalitatea de derulare.

Implementarea programului educațional a debutat în 06.10.2017.

Evaluările de nivel 1 și 2 au debutat în perioada 06.10.2017 – 24.11.2017, prilej cu care a început implementarea programului de dezvoltare personală și socială prin învățarea experiențială. Prima dată s-a aplicat pretestul, apoi a început derularea programului.

La cercetare, au luat parte un număr de 25 de adolescenți de la un liceu de stat din municipiul Cluj-Napoca. Grupul studiat a fost de la secția reală „Științele Naturii”, clasa a IX-a, grupa de vârstă 14-16 ani. Dintre cei 25 de participanți, 10 au fost prezenți la toate cele 6 evaluări intermediare din timpul programului.

Vârsta: majoritatea adolescenților participanți la studiu (84%) au avut vârsta de 15 ani. Vârsta minimă constatată a fost de 14 ani, reprezentând 12% dintre participanți în timp ce vârsta maximă a fost de 16 ani, reprezentată de un singur participant (4%). *Genul*: eșantionul studiat a cuprins adolescenți din ambele genuri, reprezentanții genului masculin fiind în proporție de 28% în timp ce reprezentantele genului feminin au fost în proporție de 78%. *Tip familie (parentală, monoparentală)*: mai mult de trei sferturi (84%) dintre adolescenții care au

participat la studiu trăiesc într-o familie cu 2 părinți în timp ce 16% trăiesc alături de un singur părinte.

Aceste date reflectă că s-au respectat condițiile participării la program stabilite pentru testarea ipotezei, ceea ce demonstrează că grupul de adolescenți cu care s-a lucrat se află în corelație directă cu ipoteza și cu obiectivele stabilite.

Evaluarea de nivel 1 – rezultate:

Pe o scală de la 1 la 5, unde 1 reprezintă „foarte rău”, iar 5 „excelent”, adolescenții au fost invitați să aprecieze nivelul itemilor de mai jos, pe parcursul a șase întâlniri desfășurate în cadrul programului de intervenție proiectat pe baza învățării experiențiale.

Așa cum se poate observa din tabel, (evidențiat cu verde) s-au constatat creșteri semnificative statistic, în urma implementării programului de intervenție, în privința unui singur item, și anume părerea adolescenților cu privire la *relevanța subiectelor abordate*.

Deși se observă că scorul mediu privind evaluarea relevanței subiectelor a avut un trend crescător de la o valoare medie inițială de 4,10 la o valoare medie finală de 4,70, rezultatul testului Friedman [$\chi^2=6,822$; $p=0.234$] arată că nu există diferențe semnificative de-a lungul celor 6 evaluări.

Rezultatul testului Wilcoxon, pe de altă parte, ne indică însă faptul că programul de intervenție proiectat pe baza învățării experiențiale a avut un efect semnificativ în ceea ce privește părerea cu privire la relevanța subiectelor abordate, **existând diferențe semnificative între valorile inițiale și cele de la a șasea evaluare ($Z=-1,979$; $p=0,048$).**

Ne reamintim că unul dintre factorii de succes menționați în cadrul proiectării este necesitatea implicării voliționale a participanților, aspect care se poate influența prin relevanța activităților proiectate, prin comparație cu nevoile personale și sociale ale beneficiarilor.

Tabel VII.93.

Evaluarea de nivel 1 – rezultate Colegiul Național „George Coșbuc”

		Evaluarea de nivel 1 – rezultate Colegiul Național „George Coșbuc”		
Instrumentul de cercetare	Item/Scală	Evoluția scorului aprecierilor (valoarea medie)	Rezultatul testului Friedman	Rezultatul testului Wilcoxon
Formular de evaluare a programului formativ: nivel 1	Subiectele abordate	4,5 -> 4,6	$\chi^2=3,554$; p=0,615	Z=-0,816; p=0,414
	Relevanța subiectelor	4,1 -> 4,7	$\chi^2=6,822$; p=0,234	Z=-1,979; p=0,048
	Prezentarea	4,3 -> 4,6	$\chi^2=5,224$; p=0,389	Z=-0,690; p=0,490
	Echilibrul dintre teorie și practică	4,3 -> 4,6	$\chi^2=7,194$; p=0,207	Z=-0,884; p=0,377
	Interacțiunea	3,5 -> 4,1	$\chi^2=5,092$; p=0,405	Z=-1,308; p=0,191
	Atmosfera	3,5 -> 4,6	$\chi^2=8,003$; p=0,156	Z=-1,308; p=0,191
	Facilitatorul	4,4 -> 4,7	$\chi^2=7,000$; p=0,221	Z=-1,508; p=0,132

Din datele obținute, putem constata că ceilalți itemi au fost apreciați la un nivel înalt încă de la prima întâlnire, acest lucru datorându-se și pregătirii programului conform bunelor practici menționate în cadrul capitolului IV, ceea ce a făcut ca evoluția să nu fie semnificativă statistic.

Evaluarea de nivel 2 – rezultate:

Evaluarea de nivelul 2, învățarea, s-a efectuat în două etape, înainte de derularea programului (pretestarea sau pretestul) și la încheierea acestuia (posttestul, pe care îl vom denumi în continuare testarea finală), prin completarea chestionarului din anexa 4.

Pretestarea s-a desfășurat în data de 10.10.2017 și a inclus 18 adolescenți. Toate chestionarele au fost valide. Testarea finală s-a desfășurat în data de 25.05.2018 și a inclus 16 adolescenți. Toate chestionarele au fost valide.

Comparativ, între pretestare și testarea finală, s-au obținut următoarele rezultate:

Tabel VII.94.

Evaluarea de nivel 2 – evoluția dintre pretestare și testarea finală - Rezultate Colegiul Național „George Coșbuc”

		Evaluarea de nivel 2 – evoluția dintre pretestare și testarea finală Rezultate Colegiul Național „George Coșbuc”	
Instrumentul de cercetare	Item/Scală	Evoluția scorului aprecierilor (valoarea medie)	Rezultatul testului Wilcoxon
Chestionar de Evaluare a programului formativ: nivel 2	Măsura în care participanții sunt conștienți de rolurile personale și sociale pe care le îndeplinesc	2,8 -> 2,0	Z=-2,136; p=0,033
	Măsura în care participanții sunt mulțumiți de modul în care îndeplinesc aceste roluri	3,35 -> 2,50	Z=-2,200; p=0,028
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc sănătatea minții	2,45 -> 2,0	Z=-1,315; p=0,188
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc sănătatea corpului	1,90 -> 1,81	Z=-0,431; p=0,666
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc împlinirea (emoțională și spirituală)	3,15 -> 2,50	Z=-1,888; p=0,059
	Măsura în care participanții sunt conștienți de modalitățile prin care pot aduce contribuții comunității și mediului social din care fac parte	2,95 -> 3,19	Z=-0,778; p=0,436
	Măsura în care participanții sunt familiari cu conceptul de „învățare experiențială”	3,25 -> 2,06	Z=-3,134; p=0,002
	Măsura în care participanții consideră că învățarea experiențială poate dezvolta viața personală și socială	2,65 -> 2,06	Z=-0,953; p=0,341
	Măsura în care participanții sunt interesați să cunoască și să utilizeze învățarea experiențială	2,3 -> 2,0	Z=-1,134; p=0,257
	Măsura în care participanții au avut până acum contact cu un mediu în care învățarea se realizează prin experimentare	3,40 -> 3,13	Z=-0,425; p=0,671
	Măsura în care participanții ar prefera un mediu în care învățarea este preponderent practică/ experiențială	1,80 -> 1,56	Z=-,877; p=0,380
	Măsura în care participanții ar fi dispuși să aloce timp în afara programului școlar pentru activități practice menite să le dezvolte ariile de interes personal	2,20 -> 1,81	Z=-1,310; p=0,190
	Măsura în care participanții consideră că educația ar avea nevoie de personalizare în funcție de fiecare elev	1,45 -> 1,81	Z=-1,311; p=0,190

Evaluarea răspunsurilor la întrebări s-a făcut pe o scală de la 1 la 5, unde unde 1 reprezintă „în foarte mare măsură”, iar 5 „în foarte mică măsură”.

Cea mai evidentă creștere, semnificativă statistic, s-a înregistrat asupra măsurii în care participanții sunt conștienți de rolurile sociale și personale pe care le îndeplinesc. Scorul mediu la evaluarea inițială a fost de 2,80 în timp ce la evaluarea finală a fost de 2,00, constatându-se o evoluție pozitivă, semnificativă statistic ($Z=-2,136$; $p=0,033$). De asemenea, s-a înregistrat o creștere legată de măsura în care participanții sunt mulțumiți de modul în care îndeplinesc rolurile sociale și personale. Calculând un scor mediu al răspunsurilor primite, se observă o îmbunătățire la evaluarea finală (2,50 față de 3,35), diferența dintre cele două evaluări fiind una semnificativă statistic ($Z=-2,200$; $p=0,028$).

Un al treilea item asupra căruia s-a constatat o diferență semnificativă statistic este măsura în care participanții sunt familiari cu conceptul de „învățare experiențială”. Dacă, inițial, 20% dintre elevi erau familiari în mare și foarte mare măsură cu conceptul de „învățare experiențială”, la evaluarea finală, ponderea acestora a crescut la 81,3%, diferența fiind una semnificativă statistic ($Z=-3,134$; $p=0,002$).

Evaluarea de nivel 3 și 4 – comportamente și rezultate

Această evaluare s-a derulat utilizând următoarele instrumente: metoda autoobservației, metoda observației și metoda analizei produselor activității.

VII.4. Discuții, concluzii, limite și dezvoltări ulterioare

Această cercetare oferă date de pornire pentru a proiecta și a implementa programe care să sprijine adolescenții să participe activ la propria dezvoltare în consens cu propriile interese și aspirații.

Dorim să menționăm una dintre limitele analizei: spațiul pus la dispoziție a generat dificultăți în realizarea activităților experiențiale proiectate. Având în vedere importanța mediului în implementarea programului, una din dezvoltările ulterioare recomandate ar fi ca mediul să fie selectat și amenajat în conformitate cu cerințele de calitate vizate. Mai mult, variabila independentă ar putea fi verificată în condiții diferite de mediu, de exemplu, într-o tabără în natură, apoi într-o companie din mediul de afaceri, și, nu în ultimul rând, într-un context de învățare care să îmbine medii formale și nonformale de învățare.

Cu toate acestea, prin demersul derulat, se pot dezvolta noi ipoteze privind proiectarea și implementarea programelor bazate pe învățarea experiențială pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților din România, temă de interes, cu implicații în optimizarea practicilor, metodelor și instrumentelor de lucru specifice învățării experiențiale.

CAPITOLUL VIII. STUDIUL II – CERCETARE PRACTIC- APLICATIVĂ ÎN COLEGIULUI TEHNIC „ANGHEL SALIGNY” DIN CLUJ-NAPOCA

Implementare program de dezvoltare personală și socială prin învățarea experiențială

VIII. 1. Introducere

Acest capitol prezintă demersurile de cercetare privind proiectarea, implementarea și aplicarea unui program bazat pe învățarea experiențială într-o unitate de învățământ din municipiul Cluj-Napoca în vederea testării ipotezei. Studiul reprezintă al doilea dintre cele două studii practic-aplicative prin care se raspunde la întrebarea „Care este impactul unui program bazat pe învățarea experiențială în dezvoltarea personală și socială a adolescenților?”

VIII.2. Metodologie

Scopul acestui studiu a fost să analizeze impactul unui program de intervenție proiectat pe baza învățării experiențiale și implementat pe parcursul unui an școlar asupra nivelului de dezvoltare personală și socială a unui grup de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Pentru a atinge acest scop, întrebările de cercetare au fost transformate în **obiective** de cercetare pe care, ulterior, le-am corelat cu instrumente de cercetare (Tabel VI.1.).

În ceea ce privește **designul cercetării**, cercetarea a fost și cantitativă și calitativă în funcție de natura metodologiei specifice utilizată, practic-aplicativă, în funcție de natura problematicii abordate, experimentală, în funcție de metodologia și instrumentarul care au fost utilizate, intrasubiecți, întrucât am derulat evaluări pe același grup, corelațională și predictivă. În funcție de finalitatea propusă, a fost o cercetare de dezvoltare, iar în funcție de direcția de abordare, transversală. Studiul de față este unul experimental, corelațional și predictiv, având următoarea variabilă predictorie: programul de dezvoltare personală și socială prin învățarea experiențială.

Ipoteza testată: implementarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială poate să conducă la dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Variabile de cercetare:

Variabila independentă (V.I.) = implementarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială.

Variabile dependente (V.D.) = nivelul de dezvoltare personală și socială.

V.D.₁ = nivelul de dezvoltare personală.

V.D.₂ = nivelul de dezvoltare socială.

Variabilele criterii sunt reprezentate de nivelul de dezvoltare personală și socială, măsurate prin itemii (întrebările) ce compun chestionarul de evaluare a programului formativ de nivel 2 (construit).

Participanți: cercetarea a vizat adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani din mediul urban, din municipiul Cluj-Napoca, România. S-a urmărit colaborarea cu un grup de adolescenți interesați de implicarea într-un program de dezvoltare personală și socială.

Instrumente: am elaborat un formular de evaluare a programului și un test de evaluare a nivelului de învățare pe care le-am utilizat ca instrumente de cercetare în conformitate cu cerințele studiului. Atât testul folosit la pretestare și testarea finală, cât și formularul de evaluare au fost completate de adolescenți, în cadrul întâlnirilor, pe foi imprimare.

Procedura: au fost parcurse trei etape: etapa preexperimentală, etapa experimentului formativ și etapa postexperimentală. În următorul tabel, sunt prezentate procedurile de investigație:

Tabel VIII.1.

Etapele cercetării pedagogice din cadrul studiului II. Aspecte temporale și acționale

	Etapa preexperimentală	Etapa experimentului formativ	Etapa postexperimentală
Perioada	iulie – octombrie 2017	26-27 octombrie 2017	octombrie – decembrie 2017
Acțiuni întreprinse	✓ Investigarea contextului referitor la implementarea programului. ✓ Elaborarea programului. ✓ Elaborarea și aplicarea pretestului.	✓ Introducerea variabilei independente la clasa experimentală prin implementarea programului de dezvoltare personală prin învățarea experiențială. ✓ Măsurarea progresului prin evaluări intermediare.	✓ Măsurarea impactului programului educațional asupra nivelului de dezvoltare personală și socială a adolescenților. ✓ Analiza programului și elaborarea materialelor suport utile agenților educaționali.

Analiza datelor: s-a făcut pe 13 adolescenți, participanți în studiu. Prelucrarea, analiza statistică a datelor și reprezentările grafice s-au realizat în programul software *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versiunea 26. Variabilele continue s-au analizat

pentru normalitate și apoi s-au exprimat prin valoarea medie \pm abaterea standard, minimul și maximul. Pentru compararea mediilor parametrilor între eșantioane perechi, s-a utilizat testul Wilcoxon (în cazul comparării a 2 eșantioane), testul Friedman pentru compararea a mai mult de două eșantioane-perechi în condițiile în care variabila dependentă este ordinală, respectiv testul McNemar pentru compararea a două variabile dihotomice pentru același eșantion. O valoare a coeficientului de semnificație statistică $p < 0,05$ a fost considerată semnificativă.

VIII.3. Rezultate obținute

Rezultatele studiului sunt prezentate în funcție de cele 4 niveluri de evaluare, elaborate conform modelului lui D. Kirkpatrick (D. Kirkpatrick, 2010):

- Evaluarea de nivel 1: măsoară reacția participanților pe parcursul programului; vom prezenta rezultatele obținute în timpul derulării programului la șase dintre modulele derulate.
- Evaluarea de nivel 2: măsoară nivelul de învățare privind dezvoltarea personală și socială; vom prezenta, prin comparație, rezultatele obținute la pretestare și la testarea finală.
- Evaluarea de nivel 3: înregistrează transformările la nivel de comportament; vom prezenta modalitatea de derulare și câteva instantanee din cadrul programului.
- Evaluarea de nivel 4: înregistrează, de asemenea, rezultatele, de această dată din punct de vedere al participanților; vom prezenta modalitatea de derulare.

Implementarea programului educațional a debutat în 26.10.2017 și s-a încheiat în 27.10.2017.

Evaluările de nivel 1 și 2 au fost realizate în perioada 26-27.10.2017 în cadrul Săptămânii „Școala Altfel”, prilej cu care s-a implementat programul de dezvoltare personală și socială prin învățarea experiențială, conform anexei 1.

La cercetare, au luat parte un număr de 13 adolescenți de la un liceu de stat din municipiul Cluj-Napoca. Grupul studiat a fost de la secția reală, „Construcții civile”, clasa a XI -a, grupa de vârstă 17-19 ani.

Vârsta: majoritatea adolescenților participanți la studiu (61,5%) au avut vârsta de 17 ani. Vârsta minimă constatată a fost de 15 ani, reprezentând 7,7% dintre participanți, în timp ce vârsta maximă a fost de 18 ani, reprezentată de un singur participant (7,7%). *Genul:* eșantionul studiat a cuprins adolescenți din ambele genuri, reprezentanții genului masculin fiind în proporție de 92,3% în timp ce reprezentantele genului feminin au fost în proporție de 7,7%. *Tip familie (parentală, monoparentală):* trei sferturi (76,9%) dintre adolescenții care au participat la studiu trăiesc într-o familie cu doi părinți în timp ce 23,1% trăiesc alături de un singur părinte.

Aceste date reflectă că s-au respectat condițiile participării la program stabilite pentru testarea ipotezei, ceea ce demonstrează că grupul de adolescenți cu care s-a lucrat se află în corelație directă cu ipoteza și cu obiectivele stabilite.

Evaluarea de nivel 1 – rezultate:

Pe o scală de la 1 la 5, unde 1 reprezintă „foarte rău”, iar 5 „excelent”, adolescenții au fost invitați să aprecieze nivelul itemilor de mai jos, pe parcursul celor două întâlniri desfășurate în cadrul programului de intervenție proiectat pe baza învățării experiențiale.

Așa cum se poate observa din tabel, nu s-au constatat creșteri semnificative statistice, în urma implementării programului de intervenție.

Din datele obținute, putem constata că itemii au fost apreciați la un nivel înalt încă de la prima întâlnire, acest lucru datorându-se și pregătirii programului conform bunelor practici menționate în cadrul capitolului IV, ceea ce a făcut ca evoluția să nu fie semnificativă statistic.

Tabel VIII.79.

Evaluarea de nivel 1 – rezultate Colegiul Tehnic „Anghel Saligny”

		Evaluarea de nivel 1 – rezultate Colegiul Tehnic „Anghel Saligny”	
Instrumentul de cercetare	Item/Scală	Evoluția scorului aprecierilor (valoarea medie)	Rezultatul testului Wilcoxon
Formular de evaluare a programului formativ: nivel 1	Subiectele abordate	4,69 -> 4,75	Z=-1,000; p=0,317
	Relevanța subiectelor	4,54 -> 4,83	Z=-1,414; p=0,157
	Prezentarea	4,92 -> 5,00	Z=-1,000; p=0,317
	Echilibrul dintre teorie și practică	4,69 -> 4,75	Z=-0,272; p=0,785
	Interacțiunea	4,38 -> 4,75	Z=-1,667; p=0,096
	Atmosfera	4,38 -> 4,67	Z=-1,414; p=0,157
	Facilitatorul	5,00 -> 5,00	Z=-0,000; p=1,000

Evaluarea de nivel 2 – rezultate:

Evaluarea de nivelul 2, învățarea, s-a efectuat în două etape, înainte de derularea programului (pretestarea) și la încheierea acestuia (testarea finală), prin completarea chestionarului din anexa 4. Pretestarea a inclus 13 adolescenți. Toate chestionarele au fost valide. Testarea finală a inclus 8 adolescenți. Toate chestionarele au fost valide.

Se poate observa că elevii care provin din familii monoparentale nu au finalizat nivelul 2 prin susținerea testării. Frica de evaluare, lipsa de implicare, lipsa de susținere din partea familiei sau interesul scăzut al părintelui pentru dezvoltarea copilului pot fi motive pentru care cei din familiile monoparentale nu s-au prezentat la evaluarea finală.

Sunt motive similare cu cele care duc la insucces în unitățile școlare unde elevii care provin din familii monoparentale abandonează școala cu o frecvență mai mare decât cei care provin din familii cu ambii părinți, acesta fiind un factor de risc educațional.

Comparativ, între pretestare și testarea finală, s-au obținut următoarele rezultate:

În continuare, în tabelul de mai jos, sunt evidențiate cu verde cazurile în care s-au constatat creșteri semnificative statistic în urma implementării programului de intervenție prin comparație cu momentul pretestării.

Din prezentarea comparativă a datelor analizate înainte și după aplicarea programului de intervenție, pentru fenomenul studiat, au fost relevante următoarele rezultate:

Tabel VIII.80.

Evaluarea de nivel 2 – evoluția dintre pretestare și testarea finală - Rezultate Colegiul Tehnic „Anghel Saligny”

		Evaluarea de nivel 2 – evoluția dintre pretestare și testarea finală Rezultate Colegiul Tehnic „Anghel Saligny”	
Instrumentul de cercetare	Item/Scală	Evoluția scorului aprecierilor (valoarea medie)	Rezultatul testului Wilcoxon
Chestionar de Evaluare a programului formativ: nivel 2	Măsura în care participanții sunt conștienți de rolurile personale și sociale pe care le îndeplinesc	2,31 -> 1,64	Z=-2,271; p=0,023
	Măsura în care participanții sunt mulțumiți de modul în care îndeplinesc aceste roluri	2,38 -> 2,09	Z=-1,081; p=0,279
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc sănătatea minții	2,08 -> 1,55	Z=-1,725; p=0,084
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc sănătatea corpului	2,31 -> 1,64	Z=-1,518; p=0,129
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc împlinirea (emoțională și spirituală)	2,38 -> 1,64	Z=-2,333; p=0,020
	Măsura în care participanții sunt conștienți de modalitățile prin care pot aduce contribuții comunității și mediului social din care fac parte	2,62 -> 1,91	Z=-2,121; p=0,034

Măsura în care participanții sunt familiari cu conceptul de „învățare experiențială”	2,92 -> 2,18	Z=-1,642; p=0,101
Măsura în care participanții consideră că învățarea experiențială poate dezvolta viața personală și socială	2,23 -> 2,00	Z=-1,205; p=0,228
Măsura în care participanții sunt interesați să cunoască și să utilizeze învățarea experiențială	2,31 -> 2,00	Z=-1,027; p=0,305
Măsura în care participanții au avut până acum contact cu un mediu în care învățarea se realizează prin experimentare	2,54 -> 1,82	Z=-1,496; p=0,135
Măsura în care participanții ar prefera un mediu în care învățarea este preponderent practică/ experiențială	2,08 -> 1,82	Z=-0,632; p=0,527
Măsura în care participanții ar fi dispuși să aloce timp în afara programului școlar pentru activități practice menite să le dezvolte ariile de interes personal	2,00 -> 1,82	Z=-0,491; p=0,623
Măsura în care participanții consideră că educația ar avea nevoie de personalizare în funcție de fiecare elev	1,85 -> 1,55	Z=-0,707; p=0,480

Cea mai evidentă creștere, semnificativă statistic, s-a înregistrat asupra măsurii în care participanții sunt conștienți de rolurile sociale și personale pe care le îndeplinesc în acest moment. Scorul mediu la evaluarea inițială a fost de 2,31 în timp ce la evaluarea finală a fost de 1,64, constatându-se o evoluție semnificativă statistic ($Z=-2,271$; $p=0,023$).

Dacă la evaluarea inițială scorul mediu obținut de adolescenți privind gradul în care sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc împlinirea lor (emoțională și spirituală) a fost de 2,38 (5 reprezentând în foarte mică măsură, iar 1 reprezentând în foarte mare măsură), la evaluarea finală scorul mediu a fost de 1,64, îmbunătățirea față de evaluarea inițială fiind una semnificativă statistic ($Z=-2,333$; $p=0,020$).

În ceea ce privește măsura în care adolescenții sunt conștienți de modalitățile prin care pot aduce contribuții comunității și mediului social din care fac parte, s-a constatat o îmbunătățire semnificativă ($Z=-2,121$; $p=0,034$) la evaluarea finală față de evaluarea inițială, scorul mediu evoluând de la 2,62, inițial, la 1,91 la final.

Evaluarea de nivel 3 și 4 – comportamente și rezultate:

Această evaluare s-a derulat utilizând următoarele instrumente: metoda autoobservației, metoda observației și metoda analizei produselor activității.

VIII.4. Discuții, concluzii, limite și dezvoltări ulterioare

Așa cum am putut constata, conform datelor colectate în acest studiu, diferențele în îmbunătățirea nivelului de învățare nu sunt semnificative statistic. Cu toate acestea, într-un context diferit, același program ar putea avea impact diferit. Studiile viitoare merită să adreseze necesitatea studierii corelației dintre mediul de creștere și dezvoltare a participanților și obiceiurile care susțin sănătatea corpului și a minții.

Dorim să menționăm una dintre limitele analizei: S-a putut constata că timpul alocat a fost insuficient prin comparație cu nevoia tinerilor de a se conecta și angrena în activitățile de învățare. Una din dezvoltările ulterioare recomandate ar fi ca întâlnirile să aibă o durată între 3 și 4 ore, pentru fiecare modul, cu activitățile experiențiale și discuțiile de reflecție și transfer alocate, iar cadența să fie stabilită de comun acord, de preferință, o dată pe săptămână.

Cu toate acestea, prin demersul derulat, se pot dezvolta noi ipoteze privind proiectarea și implementarea programelor bazate pe învățarea experiențială pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților din România, temă de interes, cu implicații în optimizarea practicilor, metodelor și instrumentelor de lucru specifice învățării experiențiale.

CAPITOLUL IX. ANALIZA CRITICĂ A PROGRAMULUI PRACTIC-APLICATIV BAZAT PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ

Capitolul IX evidențiază bunele practici, învățămintele și oportunitățile de îmbunătățire constatate în urma implementării programului practic-aplicativ, în perioada octombrie 2017 – iunie 2018, în cele două unități de învățământ. Scopul acestei analize a fost să identifice care au fost punctele tari ale programului și factorii de succes care pot fi valorificați pe viitor în proiectarea și implementarea următoarelor programe bazate pe învățarea experiențială. În egală măsură, s-a urmărit identificarea punctelor slabe și a oportunităților de îmbunătățire ale programului în viitor. În acest fel, se obține o imagine obiectivă asupra programului.

Ulterior încheierii acestei analize critice, au fost elaborate idei și instrumente de lucru pentru agenții educaționali interesați de utilizarea lor în propriile demersuri, și anume:

- Standard de lucru util agenților educaționali conform modelul ciclului de învățare experiențială.
- Principalii factori de succes de luat în considerare în proiectarea și implementarea programelor.
- Proiectarea programului – planificare și pregătire – fișa de autoverificare pentru formator.

Aceste materiale de autoverificare pot constitui un punct de plecare în dezvoltarea propriilor fișe de autoverificare de către formator/agent educațional. Practic, însuși formatorul/agentul educațional parcurge etapele învățării experiențiale, conform modelului lui David Kolb, și utilizează învățarea experiențială ca instrument pentru îmbunătățirea propriilor programe.

CAPITOLUL X. STUDIUL III – CERCETARE ÎN MEDIUL ONLINE

Identificarea nevoilor de educație pe care le au adolescenții raportate la așteptările și interesele personale

X.1. Introducere

Capitolul X abordează al treilea studiu al cercetării prin care se confirmă și completează concluziile desprinse din studiile realizate anterior, reușind să răspundă la ultima întrebare de cercetare: „Care sunt nevoile de dezvoltare personală și socială ale adolescenților neidentificate încă de școală și de familie?” Acest studiu a pornit ca urmare a unei dorințe personale de a deschide dialogul dintre mediul educațional de cercetare și adolescenții din România pentru a veni în întâmpinarea lor cu soluții concrete și pertinente ancorate în nevoile prezentului. Implicându-i pe adolescenți în etapa premergătoare proiectării de programe dedicate lor, adolescenții pot deveni, în acest fel, coparticipanți la propria dezvoltare în acord cu propriul ideal de viață, propriile obiective și propriile valori.

X.2. Metodologie

Scopul studiului a fost să identifice nevoile de formare și de dezvoltare ale adolescenților cu vârsta între 14-19 ani, neidentificate încă de școală și familie, influența mediului asupra formării acestor nevoi, metodele prin care învață și se dezvoltă adolescenții, dar și competențele pe care doresc să și le dezvolte. Se dorește ca rezultatele acestui studiu să contribuie la proiectarea și implementarea programelor educaționale bazate pe învățarea experiențială, pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților din România.

Pentru a atinge acest scop, întrebările de cercetare au fost transformate în **obiective** de cercetare pe care, ulterior, le-am corelat cu instrumente de cercetare (Tabel VI.1.).

În ceea ce privește **designul cercetării**, cercetarea a fost cantitativă în funcție de natura metodologiei specifice utilizată, studiul fiind exploratoriu și descriptiv, întrucât situația este puțin cunoscută și studiată.

Participanți: cercetarea a vizat adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 de ani, din mediul urban și rural, din România. În total, au participat 775 de respondenți din județele Bistrița-Năsăud, Brăila, Cluj, Iași, Maramureș, Suceava și municipiul București.

Instrumentul de cercetare: s-a creat un chestionar online de concepție proprie, dezvoltat și validat în conformitate cu cerințele studiului. În elaborarea instrumentului de cercetare, au fost integrate constatări din studiul teoretic. Platforma de creare și diseminare a

chestionarului a fost Google Docs. În cadrul chestionarului s-a evitat colectarea datelor de identificare și de contact. Chestionarul poate fi accesat de aici: <https://forms.gle/Av5NniycuyLnGSU6>

Procedura: colectarea efectivă a datelor s-a desfășurat în perioada 2.12.2018 – 21.06.2019. Într-o primă etapă, au fost selectate licee private și de stat cu profile diferite din municipiul Cluj-Napoca. Ulterior, s-a apelat la Inspectoratele Școlare Județene din Cluj și din Suceava care și-au oferit acordul de a susține cercetarea. Chestionarul s-a distribuit și în rețelele de socializare prin pagina startup-ului Grow Up for Life. Datorită acestei abordări, au putut fi colectate răspunsuri din județele Bistrița-Năsăud, Brăila, Iași, Maramureș și municipiul București. În total, la data de 21.06.2019, erau colectate 775 de chestionare.

Analiza datelor: s-a făcut pe eșantionul format din 775 de adolescenți. Prelucrarea, analiza statistică a datelor și reprezentările grafice s-au realizat în programul software *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versiunea 20. În cadrul cercetării, s-a utilizat analiza descriptivă a variabilelor (medie, mediană, valoare modală, abatere standard, minimul și maximul) și tabelul încrucișat. Procentele și totalurile sunt raportate la numărul de subiecți chestionați.

X.3. Rezultate obținute

Studiul a implicat atât adolescenți din mediul urban, în proporție de 57% cât și rural, 43%, ceea ce face ca datele să ofere o perspectivă echilibrată asupra nevoilor, preferințelor și așteptărilor adolescenților chestionați. Un procent de 83% dintre participanții la studiu provin din familii în care părinții sunt căsătoriți și locuiesc împreună iar 97% dintre ei studiază la o școală de stat. Din aceștia, 56% învață la profil real, 28% la profil uman, diferența provenind din școli vocaționale, licee cu profil economic și școli profesionale.

În continuare sunt surprinse principalele aspecte analizate în conformitate cu obiectivele stabilite. Rezultatele obținute ne-au ajutat să concluzionăm următoarele:

Conform primului obiectiv specific de cercetare al studiului „identificarea caracteristicilor mediului din care provin, învață și se dezvoltă adolescenții”, am constatat că un procent semnificativ dintre respondenți, 83%, cresc într-o familie nucleară, într-un mediu stabil, în care părinții sunt prezenți și căsătoriți. Principalele medii în care respondenții își petrec timpul sunt la școală (68%) și acasă (43,5%), ceea ce înseamnă că discutăm preponderent de o conexiune ridicată cu mediul social și personal, însă scăzută cu mediul natural. 13% dintre respondenți își petrec timpul în comunitate/spațiul social, iar 10,3% în natură. Pornind de la aceste constatări, vom observa că ulterior, nevoile adolescenților sunt influențate de mediul în care își petrec timpul.

Al doilea obiectiv specific de cercetare al studiului a fost „identificarea caracteristicilor mediului spre care aspiră și în care își doresc să ajungă adolescenții”. Am constatat că pentru 51,4% dintre adolescenții chestionați, mediul ideal de învățare și dezvoltare este o combinație între școală sub coordonarea cadrelor didactice, în afara școlii alături de un specialist în educație și toate experiențele continue din viața de zi cu zi. 11,7% dintre respondenți au specificat că mediul ideal de învățare și dezvoltare este cel din școală (de la grădiniță la universitate) sub coordonarea cadrelor didactice. 11,9% au apreciat că mediul ideal de învățare și dezvoltare este cel din afara școlii (ONG-uri, tabere, excursii, ateliere practice și jocuri) alături de un trainer, specialist în educație, în timp ce 21,5% consideră că mediul ideal de învățare și dezvoltare se află peste tot (oricând, oriunde, alături de oricine) prin experiențele proprii din viața de zi cu zi.

Nu mai puțin de **71,1% dintre adolescenții participanți la studiu se văd în viitor continuându-și studiile la o universitate.** Alte lucruri pe care adolescenții se văd făcându-le în viitor sunt: **călătoriile și explorarea lumii (menționate de 45%** dintre respondenți), absolvirea liceului (38,3%), angajarea în câmpul muncii (36,1%), voluntariatul (22,5%) sau realizarea profesională ca proprietar de afacere (14,5%). Unii au menționat că ar dori să fie liber profesioniști (5,7%) sau investitori (3,7%).

Majoritatea celor care au răspuns la chestionar (**57,8%**) **au apreciat că preferă să lucreze într-un mediu cu oameni.** În ponderi importante au fost și cei care își doresc să lucreze într-o instituție, organizație (19,5%), în natură (9,8%), cu mașinării, utilaje, dispozitive (7,4%) sau cu oameni, animale și plante (7,5%), dar un procent, de asemenea semnificativ (25,7%), preferă să lucreze într-un mediu în care să existe un echilibru între variantele menționate anterior.

Conform celui de-al treilea obiectiv specific al cercetării „identificarea metodelor prin care învață și se dezvoltă adolescenții”, am observat că în topul preferințelor se situează călătoriile în locuri noi (87,2%), discuțiile libere cu prietenii (86,5%), discuțiile libere cu adulții din domeniile care îi atrag (84,2%), discuțiile libere cu membrii familiei (80,1%), taberele (77,7%), studiul individual (77,1%), hobby-urile împărtășite (76,9%), dezbaterile pe diferite teme (73,6%) și rezolvarea problemelor în echipă (71,2%). Altfel spus, adolescenții preferă metode și instrumente ale învățării experiențiale.

Al patrulea obiectiv specific al cercetării „identificarea competențelor pe care doresc să și le dezvolte adolescenții” a pornit de la o selecție de competențe ale secolului al XXI-lea. Analizând datele, am constatat că cele mai dorite competențe sunt inteligența emoțională (85,5%), luarea deciziilor (84,7%), creativitatea (84%), comunicarea (83,7%), productivitatea (82,6%), sănătatea propriului corp și a minții (82%), inițiativa (81,5%) și

gândirea critică (80,4%). Sănătatea propriului corp și a minții a fost adăugată în lista competențelor secolului al XXI-lea pentru a verifica măsura în care această competență de bază este de interes pentru respondenții la studiu, iar procentajul ridicat (82%) ne arată că există un interes ridicat spre dezvoltarea unor obiceiuri benefice pentru corp și minte.

Al cincilea obiectiv specific al cercetării „identificarea nevoilor actuale și a intereselor educaționale ale adolescenților, pe termen scurt și mediu” ne-a ajutat să evidențiem că pentru adolescenții participanți la studiu cele mai importante nevoi sunt autorealizarea/dezvoltarea personală (57,9%), recunoașterea socială (57,2%) și apartenența la grupurile sociale (57,2%).

Pe termen scurt și mediu, în topul alegerilor adolescenților referitor la **ce le-ar plăcea să învețe, dacă ar putea alege, se află educația experiențială (precizată de 20,3%** dintre participanții la studiu) urmată de **dezvoltarea personală (18,8%)**, limbile străine (12,9%), matematica și științele naturii (9,9%), muzica, teatrul și artele plastice (7,9%) și educația financiară și antreprenoriatul (7%).

Conform celui de-al șaselea obiectiv specific al cercetării „identificarea intereselor, aspirațiilor și nevoilor de dezvoltare ale adolescenților pe termen lung”, am constatat că mai mult de o treime dintre cei chestionați (37,7%) își doresc să călătorească. Un procent de 15,2% dintre participanții la studiu își doresc să fie impliniți profesional și personal, 12,3% doresc să fie antreprenori sociali/să ajute oamenii, 12% să aibă propria afacere și 6,7% să fie chirurghi/medici/psihologi/terapeuți.

Al șaptelea obiectiv specific al cercetării a fost „identificarea relației dintre profilul de studiu, genul și vârsta adolescenților și interesele și nevoile de formare pe termen scurt, mediu și lung”. Majoritatea adolescenților care învață la **profilul real** și-ar dori să învețe **educație experiențială (20,3%)**, dezvoltare personală și socială (18,5%), matematică și științele naturii (12,8%), tehnologie, inginerie, informatică (11,7%) și limbi străine (11,3%). Cei care studiază la **profilul uman** au în topul preferințelor dezvoltarea personală și socială (22,5%), **educația experiențială (17,4%)**, limbile străine (15,6%) și muzica, teatrul și artele plastice (10,1%). Adolescenții care studiază la un **profil vocațional** și-au manifestat interesul preponderent pentru **educația experiențială (25,7%)**, limbile străine (20%), dezvoltare personală și socială (14,3%), muzică, teatru și arte plastice (11,4%) și tehnologie, inginerie, informatică (11,4%). Mai mult de o treime (36,4%) dintre cei care încă sunt în **gimnaziu** ar vrea să învețe, dacă ar putea alege, **educație experiențială**. 18,2% și-ar dori să învețe dezvoltare personală și socială, 13,6% matematică și științele naturii, 9,1% limbi străine și 9,1% muzică, teatru și arte plastice.

Cei mai mulți dintre adolescenți, indiferent de profilul la care învață, și-ar dori, dacă ar avea timp, energie, bani, încredere și susținerea familiei, să călătorească. În topul dorințelor celor care învață la profilul real se află și împlinirea profesională și personală (17,6%), să aibă propria afacere (12,2%), să fie antreprenori sociali/să ajute oamenii (11%). **Dorințele celor care învață la profilul uman sunt asemănătoare cu cele ale celor de la profilul real, mai precis, pe lângă călătorii, își doresc să fie antreprenori sociali/să ajute oamenii (15,6%), să fie împliniți profesional și social (13,3%) și să aibă propria afacere (11,9%).** Dorințele celor care învață la un **profil vocațional** diferă ușor de ale celor amintiți anterior. Astfel, **40% își doresc să călătorească**, 14,3% să aibă propria afacere, să facă muzică/teatru/film/arte plastice, respectiv, să fie antreprenori sociali/să ajute oamenii. 11,4% își doresc să fie împliniți profesional și social. Cei care sunt încă în gimnaziu au în topul dorințelor călătoriile (36,4%) să aibă propria afacere (18,2%), să fie antreprenori sociali/să ajute oamenii (13,6%), să asigure ordinea și aplicarea legii (9,1%), să fie împliniți profesional și social (9,1%) sau să fie sportivi/dansatori (9,1%).

Preferințele fetelor în ceea ce privește dorința de a învăța se îndreaptă, mai ales, către: **dezvoltare personală și socială (22,2%), educație experiențială (20%), limbi străine (14,8%),** matematică și științe ale naturii (9,7%) și muzică, teatru și arte plastice (8%). În topul **preferințelor băieților** se situează: **tehnologia, ingineria, informatica (22,6%), educația experiențială (16,5%), dezvoltarea personală și socială (11,7%),** educația financiară și antreprenoriatul (10,1%), limbile străine (8,9%) și muzica, teatrul și artele plastice (7,7%).

Nu mai puțin de **43,1% dintre adolescente își doresc să călătorească**, **13,9% își doresc să fie antreprenori sociali/să ajute oamenii**, **13,3% să fie împlinite profesional și social**, iar 10,4% să aibă propria afacere. **Băieții își doresc cel mai mult să călătorească (26,2%), să fie împliniți profesional și social (19,4%), să aibă propria afacere (15,3%),** să fie antreprenori sociali/să ajute oamenii (8,9%), să fie sportivi sau dansatori (7,7%) sau să fie developeri/designeri/ingineri/IT-iști (7,3%).

Dorințele privind ceea ce și-ar dori să învețe adolescenții, pe termen scurt și mediu, dacă ar putea să aleagă, sunt relativ asemănătoare, indiferent de vârstele lor.

De asemenea, dorințele lor pe termen lung, dacă ar avea timp, energie, bani, încredere și susținerea familiei, sunt relativ asemănătoare, indiferent de vârstă. Tot aici se regăsesc și cei mai mulți (13%) adolescenți indeciși care nu știu ce doresc să facă cel mai mult în viață dacă ar avea timp, energie, bani, încredere în ei și susținerea familiei.

X.5. Discuții, concluzii, limite și dezvoltări ulterioare

Rezultatele acestui studiu pot fi utile atât părinților, profesorilor, directorilor de școli, formatorilor precum și antreprenorilor și angajatorilor, care pot utiliza aceste informații privind tendințele și nevoile actuale ale tinerilor de a se dezvolta. E important să identificăm metode și instrumente prin care aceste necesități de învățare să fie îndeplinite, indiferent că discutăm despre mediul de învățare formal, nonformal sau informal. O limită de menționat se referă la faptul că datele studiului provin de la un eșantion limitat de adolescenți și pot fi extrapolate doar parțial la nivelul adolescenților din România. De aceea, ca oportunitate de dezvoltare a cercetărilor din viitor, numărul județelor, al instituțiilor de învățământ și al participanților ar putea fi extins pentru un eșantion reprezentativ la nivel național.

Cu toate acestea, rezultatele reprezintă o confirmare a faptului că adolescenții doresc să colaboreze cu actorii educaționali (familie, personalul didactic, directorii de școli, profesioniștii din diverse domenii, reprezentanții organizațiilor non-profit și specialiștii din mediul de afaceri) pentru a se dezvolta personal și social.

PARTEA A III-A. DEZVOLTĂRI ȘI CONTRIBUȚII PRACTICE ADIȚIONALE CERCETĂRII. SUSTENABILITATEA PROGRAMULUI DE CERCETARE

CAPITOLUL XI. GROW UP FOR LIFE – CENTRU DE DEZVOLTARE PRIN ÎNVĂȚARE EXPERIENȚIALĂ

Cercetarea învățării experiențiale este adesea efectuată cu scopul de a îmbunătăți practicile educaționale sau de a îmbunătăți experiența de învățare. A fost important pentru noi să ne asigurăm că teza ia în considerare aplicațiile practice ale cercetărilor științifice derulate și oferă recomandări și soluții aplicabile, agenților educaționali. Dar mai ales, răspunde la întrebarea „*Cum putem valorifica rezultatele prezentate anterior?*”.

Soluția pentru implementarea rezultatelor științifice a fost înființarea și dezvoltarea centrului Grow Up for Life, care, pe lângă faptul că a constituit cadrul de realizare a obiectivelor de cercetare și derulare a studiilor, își propune și după finalizarea lucrării doctorale să susțină dezvoltarea personală și socială a adolescenților din România prin implicarea principalilor actori educaționali (familia, școala, comunitatea și organizațiile din mediul de afaceri).

Capitolul XI prezintă acest demers și răspunde ultimei întrebări de cercetare, valorificând într-o soluție viabilă, într-un cadru organizat, pe termen lung, concluziile finale și rezultatele obținute din studiile derulate (teoretic, de teren și online). Menționăm că această organizație a fost proiectată pornind de la nevoile adolescenților din prezent și ținând cont de tendințele și oportunitățile educației viitorului.

Elemente de constituire și identitate

În continuare, vom prezenta managementul strategic al organizației pentru mai multă claritate asupra direcției abordate în proiectarea centrului Grow Up for Life.

În momentul de față, centrul Grow Up for Life este un start-up nonprofit fondat în data de 30 august 2017 și lansat oficial în data de 17 noiembrie 2017 prin pagina <https://www.facebook.com/growup4life/>.

Misiunea Grow Up for Life este de a susține dezvoltarea personală și socială a adolescenților, prin învățare experiențială, în medii prielnice, implicând principalii agenți educaționali, pentru adaptarea cu succes la cerințele contemporane și valorificarea oportunităților viitorului.

Viziunea Grow Up for Life este de a fi cadrul educațional nonformal în care adolescenții interesați de propria dezvoltare găsesc resurse, îndrumare și sprijin de la agenții educaționali pentru a-și dezvolta obiceiurile, personalitatea, relațiile sociale, competențele de viață și competențele secolului al XXI-lea în armonie cu propria viziune și cu cerințele viitorului.

Îndeplinirea viziunii se realizează prin îmbunătățirea continuă a ofertei educaționale, ținând cont de nevoile și așteptările beneficiarilor direcți și indirecti, privind următoarele direcții:

- dezvoltarea obiceiurilor și a instrumentelor facile pentru menținerea și îmbunătățirea sănătății fizice, mintale și emoționale pe tot parcursul vieții, facilitate în spații de socializare, prin învățare practică, relaxare și conectare cu natura;
- dezvoltarea personalității pentru a descoperi cine sunt, cine vor să devină și unde își doresc să ajungă;
- dezvoltarea competențelor esențiale, de viață, utile în diferite medii (acasă, la școală, în societate, în natură și la viitoarele locuri de muncă);
- dezvoltarea competențelor sociale și a competențelor secolului al XXI-lea pentru valorificarea lor în contexte personale, sociale, academice și profesionale de la nivel național și internațional;
- implicarea activă și contribuția cu valoare în acțiuni cu impact benefic asupra persoanelor defavorizate, a comunității sociale, educaționale și profesionale și asupra mediului natural.

Valorile Grow Up for Life sunt învățarea experiențială, respectul, colaborarea, autoeficacitatea, implicarea, responsabilitatea și egalitatea de șanse.

Mottoul organizației este „*Crești pe viață și pentru viață*” pentru a sublinia importanța utilizării învățării experiențiale ca instrument continuu pentru creșterea și dezvoltarea vieții.

Primii **membri ai echipei** centrului provin din rețeaua de profesioniști ai Multicultural Business Institute, partener și colaborator, în care se regăsesc formatori, specialiști, practicieni și cercetători într-o diversitate de domenii aferente evoluției umane și dezvoltării comunitare, precum psihologie, antropologie, sociologie, pedagogie, filosofie, istorie, științe juridice, științe administrative, comunicare și relații publice, economie, management, marketing, contabilitate, finanțe, antreprenariat social. Mai multe detalii despre echipă se pot găsi pe aceste pagini: <https://mcb-institute.org/academics/> și <https://mcb-institute.org/academia/>. La această rețea, se pot alătura parteneri din mediul de afaceri și mediul educațional cu care am colaborat în ultimii doisprezece ani în funcție de disponibilitatea lor și de oportunitățile oferite de viitoarele proiecte. Intenția este de a pune în legătură adolescenții cu specialiștii potriviți.

Strategia centrului și modul de organizare

Centrul Grow Up for Life este orientat pe cinci direcții strategice menite să susțină misiunea, viziunea și valorile entității. Strategia centrului este următoarea:

Tabel XI.1.

Strategia Grow Up for Life – viziune pe termen lung

Misiune	Viziune	Valori	Direcții strategice	Subdirecții	Servicii și produse – pe termen lung	Medii
Grow Up for Life susține dezvoltarea personală și socială a adolescenților, prin învățare experiențială, în medii prielnice și implicând principalii agenți educaționali pentru adaptarea cu succes la cerințele contemporane și valorificarea oportunităților viitorului.	Grow Up for Life este cadrul educațional nonformal în care adolescenții interesați de propria dezvoltare găsesc resurse, îndrumare și sprijin de la agenții educaționali pentru a-și dezvolta obiceiurile, personalitatea, relațiile sociale, competențele de viață și competențele secolului al XXI-lea în armonie cu propria viziune și cu cerințele viitorului.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Învățare experiențială ✓ Respect ✓ Colaborare ✓ Autoeficacitate ✓ Implicare ✓ Responsabilitate ✓ Egalitate de șanse 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dezvoltarea sănătății fizice, mintale și emoționale 2. Dezvoltarea personalității 3. Dezvoltarea competențelor de viață 4. Dezvoltarea competențelor sociale 5. Dezvoltarea competențelor secolului al XXI-lea 6. Dezvoltarea implicării active și a contribuției sociale 	1. Programe de dezvoltare pentru adolescenți	1.1. Ateliere 1.2. Programe personalizate 1.3. Tabere 1.4. Colaborări în săptămâna „Școala Altfel” 1.5. Vizite în companii 1.6. Practică în companii 1.7. Acțiuni de voluntariat în comunitate	Fizic
				2. Învățare autonomă pentru oricine, oricând, oriunde	2.1. Articole 2.2. Ghiduri practice 2.3. Broșuri 2.4. Cărți și e-book-uri 2.5. Programe și cursuri online	Online
				3. Colaborări cu agenții educaționali	3.1. Întâlniri de grup și individuale cu specialiști autorizați și calificați din diferite sectoare de activitate. 3.2. Webinare pe teme de interes pentru adolescenți, părinți, profesori, colaboratori din mediul de afaceri și educațional.	Fizic și online
				4. Cercetare, dezvoltare și îmbunătățire continuă	4.1. Articole științifice 4.2. Derulare program de cercetare doctorală 4.3. Inovații digitale 4.4. Testare de servicii și programe noi	Online
				5. Leadership și implicare socială	5.1. Formarea mentalului colectiv prin apariții/diseminări rezultate/postări în spațiul online și mass-media. 5.2. Implicarea în proiecte regionale și naționale cu impact benefic social, personal și asupra mediului natural.	Online și fizic

Grup țintă: produsele și serviciile centrului se adresează adolescenților și includ următorii agenți educaționali:

1. părinți, membri ai familiei;
2. profesori, formatori și traineri;
3. specialiști din companii, din mediul de afaceri;
4. specialiști din organizații, comunități școlare și sociale (școli, universități, ONG-uri, fundații etc).

Modul de organizare a centrului: concret, pornind de la direcțiile și subdirecțiile strategice, se vor elabora programe strategice (cu o durată de câțiva ani) cărora li se vor subordona proiecte anuale. Proiectele anuale vor fi susținute de obiective anuale și monitorizate prin indicatori de performanță și ținte măsurabile. Stabilirea obiectivelor anuale va avea loc pe baza rezultatelor obținute în anul precedent, a schimbărilor și a tendințelor noi și a identificării de noi oportunități de îmbunătățire pe parcursul anului. Iar pentru asigurarea și îmbunătățirea nivelului de calitate dorit, prin serviciile și produsele proiectate și implementate, se vor utiliza standarde și proceduri. Rolul standardelor este să stabilizeze procesele centrului, să crească productivitatea, să minimizeze pierderile și riscurile și să susțină îndeplinirea obiectivelor, monitorizarea și îmbunătățirea rezultatelor.

Resursele centrului: momentan, resursele centrului provin din finanțare privată. Toate activitățile și rezultatele obținute până în momentul actual au fost acoperite integral din surse proprii.

În funcție de viteza de dezvoltare a centrului, se va decide strategia cea mai potrivită pentru a acoperi bugetul, atât din punct de vedere administrativ, al formării și remunerării echipei implicate și a partenerilor, cât și pentru dezvoltarea serviciilor și produselor.

Etapele de dezvoltare ale centrului

Pentru dezvoltarea centrului Grow Up for Life, se urmărește modelul celor trei etape de dezvoltare a unei entități organizaționale (P. Kotler, 1999):

- ✓ Start: 2017 – 2018
- ✓ Grow: 2018 – 2019
- ✓ Strategize: 2019 – prezent

Etapa Start: 2017 – 2018: în această etapă au fost definite un produs, un beneficiar direct, un canal de marketing și un mesaj de vânzare. S-a testat interfața mediului online, s-au identificat primele date despre adolescenți, interese ale acestora și alte informații de interes

pentru cercetare. Etapa *Start* s-a întins pe durata a șapte luni, în intervalul 17 noiembrie 2017 – 6 august 2018. Din data de 6 august 2018, s-a intrat în etapa *Grow*.

Etapa *Grow*: 2018 – 2019: această etapă a urmărit o multiplicare a produselor și a serviciilor. Au fost create postări după o structură fixă, ceea ce a dus la o uniformizare a mesajelor transmise și recepționate. S-a elaborat chestionarul online și s-a lansat prin intermediul paginii pentru a putea fi completat și distribuit și altor tineri interesați să se alăture cercetării. De asemenea, a fost elaborată și publicată lucrarea „Gânduri despre om și viață” (2018) publicată prin intermediul colaborării cu *Multicultural Business Institute*, pornind de la rezultatele cercetării practic – aplicative derulate în perioada 2017 – 2018. Lucrarea vizează dezvoltarea a 20 de abilități personale și sociale cu aplicabilitate pentru tot restul vieții, începând cu vârsta adolescenței. Etapa *Grow* s-a întins pe durata a șase luni în intervalul 6 august 2018 – 1 februarie 2019.

Etapa *Strategize*: 2019 – prezent: este etapa în care, prin constituirea centrului, se valorifică rezultatele desprinse din cercetările teoretice, practic-aplicative și online. Această etapă are un orizont de timp larg. În cadrul ei, sunt incluse proiectarea și implementarea produselor și serviciilor bazate pe învățarea experiențială, pornind de la strategia prezentată anterior.

Rezultate ale centrului în mediul online

Pentru a identifica mai multe date demografice, sociografice și psihografice privind adolescenții din România, în perioada 10 mai – 8 septembrie 2020, s-a derulat o campanie de promovare a centrului, utilizând capitole publicate în cartea „Gânduri despre om și viață”.

Zonele de promovare au fost România și Republica Moldova. Audiența țintă setată a fost grupa de vârstă 13-21 ani. Obiectivele au urmărit creșterea vizibilității și a interacțiunii pe pagina *Grow Up for Life* și colectarea datelor adiționale despre adolescenți pentru a identifica noi oportunități de îmbunătățire privind comunicarea cu aceștia, pe viitor.

În urma promovării a zece postări (articole), am obținut următoarele rezultate, măsurate prin patru indicatori de performanță:

- impact: **34.291 persoane expuse la postări**
- număr afișări: **59.290;**
- interacțiuni cu postările: **3.415**
- clickuri pe postări: **1.233**

Impactul reprezintă numărul de persoane care au văzut postările cel puțin o dată și au fost expuse la mesajul transmis. **Numărul de afișări** se referă la numărul de situații în care

postările au fost afișate pe ecran. **Interacțiunile cu postările** reprezintă numărul total de acțiuni realizate de utilizatori, care implică postările. **Clickurile pe link** reprezintă numărul de clickuri pe linkurile din postare care au condus către destinații specificate de promotor în cadrul sau în afara *Facebook*. Clickurile pe link sunt o modalitate de a măsura interesul generat de postare în rândul audienței (Facebook, 2020).

Discuții, concluzii, limite și dezvoltări ulterioare

În acest moment, din datele colectate și analizate, se poate observa că pagina online a centrului Grow Up for Life aduce în atenția adolescenților din România, și nu numai, informații și materiale în format scris și video cu scopul de a crește nivelul de conștientizare asupra potențialului lor de dezvoltare personală, profesională și socială.

Cu toate acestea, deși pagina online are potențial de creștere, activitatea centrului nu trebuie să se rezume la mediul online, ci să îl folosească precum o platformă de comunicare cu beneficiarii direcți și agenții schimbării.

Întrucât misiunea centrului este să susțină dezvoltarea personală și socială a adolescenților, prin învățare experiențială, în medii prielnice și implicând principalii agenți educaționali, pentru adaptarea cu succes la cerințele contemporane și valorificarea oportunităților viitorului, începând din septembrie 2020 principala activitate a centrului a fost orientată spre elaborarea și coordonarea programelor de practică derulate într-o companie din mediul de afaceri, în colaborare cu trei instituții de învățământ din cadrul municipiului Cluj-Napoca. Din acest motiv, în perioada septembrie 2020 – aprilie 2023, activitatea online a centrului a scăzut în intensitate în beneficiul activității directe cu adolescenții. Colaborările s-au desfășurat în temeiul unor convenții privind efectuarea stagiului de pregătire practică într-o întreprindere privată de către elevii din învățământul profesional și tehnic de liceu, dar și din cadrul unei universități. Sesiunile de practică au fost organizate de unitățile de învățământ, iar agentul economic a fost partener de practică. Deși activitatea de mai sus nu a fost inițiată, coordonată și derulată prin intermediul centrului Grow Up for Life, a susținut misiunea și viziunea centrului prin implicarea mea directă în dezvoltarea adolescenților și a competențelor acestora în mediul de afaceri.

Pe termen mediu și lung, Grow Up for Life își propune să fie un cadru educațional nonformal în care adolescenții găsesc programe, produse și servicii conform strategiei prezentate oferite de adulți, formatori, specialiști cu rezultate în domeniilor lor pentru a-și dezvolta nivelul de sănătate, trăsăturile de personalitate, competențele de bază, competențele sociale, competențele secolului al XXI-lea și cetățenia activă.

CAPITOLUL XII. CONTRIBUȚII. CONCLUZII GENERALE. BENEFICII

Capitolul de față evidențiază contribuțiile proprii, concluziile generale și rezultatele obținute în urma realizării cercetării întreprinse. Capitolul se încheie cu limitele cercetării, recomandările educaționale, menționarea beneficiarilor și principalele modalități de valorificare a rezultatelor obținute.

Contribuțiile teoretice aduse în prima secțiune a tezei au fost următoarele:

- 1) Am studiat învățarea experiențială din perspectiva diacronică și teoriile părinților educației experiențiale, John Dewey (1910), Kurt Lewin (1947), Carl Rogers (1942) și David Kolb (1984), pentru a clarifica rolul și importanța învățării experiențiale în dezvoltarea adolescenților. Am constatat că aceste teorii continuă să fie și astăzi surse de inspirație pentru inițiativele contemporane de dezvoltare prin învățarea experiențială.
- 2) Am colectat 40 de metode de învățare experiențială și le-am organizat pe patru niveluri de dezvoltare educațională (nivel preșcolar, primar, gimnazial și nivel liceal). Am exemplificat 72 de resurse metodologice și 31 de exemple de activități experiențiale conform stilului de învățare al participanților. Am oferit recomandări educaționale, astfel încât aceste instrumente ale învățării experiențiale să poată fi folosite de agenții educaționali care doresc să dezvolte adolescenții în medii de învățare nonformale și formale.
- 3) Am identificat principalii factori ai dezvoltării personale și sociale, important de luat în considerare în cadrul proiectării programelor bazate pe învățarea experiențială, și anume mediul, educația și ereditatea. Am studiat teorii care evidențiază impactul mediului în procesul educațional din perspectiva lui Albert Bandura (1930), Eleanor Jack Gibson (1969), Piotr Iakovlevici Galperin (1952) și Jean Piaget (1930). De asemenea, am selectat trei teorii care pun accentul pe educație, propuse de John Dewey (1910), Robert Gagné (1975) și Jerome S. Bruner (1970). S-a constatat că mediul și educația sunt principalii factori care intervin asupra dezvoltării personale și sociale. Ereditatea nu a fost considerată un factor relevant de aprofundat în lucrarea de față, deoarece este un factor dificil de controlat și de măsurat prin intermediul unui program de intervenție, dar și pentru că poate reprezenta subiectul unei cercetări separate.
- 4) Pentru a clarifica finalitățile educaționale ale programelor, am identificat competențele secolului al XXI-lea care trebuie dezvoltate la adolescenți conform viziunii autorităților de la nivel național, european și mondial. Am constatat că unul dintre dezideratele

acestor autorități este să dezvolte, pe lângă competențele secolului al XXI-lea, competențele de bază și trăsăturile de personalitate. Am analizat individual și în paralel competențele recomandate de Legea Educației Naționale, Consiliul Uniunii Europene și Forumul Economic Mondial și am evidențiat competențele comune și ceea ce aduce în plus fiecare viziune.

- 5) Am organizat principalele etape și bune practici ale proiectării, implementării și îmbunătățirii programelor educaționale bazate pe învățarea experiențială, pornind de la bune practici din Managementul Kaizen, Managementul Calității și Managementul Educațional. Am evidențiat modalități de măsurare a gradului de dezvoltare personală și socială a adolescenților în cadrul programelor prin prisma metodelor de modelare a atitudinii. Nu în ultimul rând, am nominalizat șapte inițiative educaționale lansate în ultimii zece ani prin care diferiți agenți ai schimbării au oferit recomandări și instrumente necesare dezvoltării de programe ancorate în nevoile prezentului și cerințele viitorului.
- 6) Am identificat și am analizat 20 de organizații care derulează programe de învățare bazate pe învățarea experiențială în lume și în România. Am analizat individual și prin comparație aceste organizații. De la fiecare dintre ele am extras bunele practici care pot fi extrapolate de agenții educaționali, iar în încheierea capitolului am evidențiat nouă factori de succes comuni acestor organizații care pot fi luați în considerare atât în etapa de proiectare, cât și în cea de implementare și de îmbunătățire a programelor de dezvoltare a adolescenților.

Aceste contribuții teoretice se regăsesc în prima parte a tezei, aferente capitolelor I-V.

Contribuțiile practice aduse în secțiunea a doua și a treia a tezei au fost următoarele:

- 1) Pornind de la constatările desprinse din studiul teoretic, am stabilit o ipoteză de lucru și am proiectat un program pilot de dezvoltare personală și socială bazat pe învățarea experiențială. Mai mult, am elaborat instrumentele de testare a ipotezei.
- 2) Am implementat programul de dezvoltare în două unități de învățământ cu profiluri diferite din municipiul Cluj-Napoca, și anume Colegiul Național „George Coșbuc” și Colegiul Tehnic „Anghel Saligny”. Am testat ipoteza pe două grupuri de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani, însumând 38 de participanți.
- 3) Am constatat că itemii prin care s-a testat ipoteza au cunoscut un parcurs parțial pozitiv în ceea ce privește dezvoltarea personală și socială a adolescenților prin intermediul programului bazat pe învățarea experiențială.

- 4) Am derulat o analiză critică a programului și a rezultatelor obținute, am revizuit și am aprofundat metodologia de proiectare și implementare a programelor și am elaborat materiale și instrumente de lucru pentru agenții educaționali interesați, în baza învățămintelor desprinse, pentru utilizarea lor în propriile demersuri.
- 5) Am înființat centrul Grow Up for Life, încă din etapa de proiectare a programului, cu scopul de a crea o comunitate de adolescenți cu care să interacționez pe perioada derulării cercetării. Ulterior încheierii cercetării, am stabilit o strategie de dezvoltare a centrului prin care să valorific rezultatele obținute și să continui și în viitor dezvoltarea personală și socială a adolescenților prin învățare experiențială.
- 6) Am creat o pagină online pentru centrul Grow Up for Life prin intermediul căreia au fost citite materiale educaționale de aproximativ 40.000 de adolescenți și adulți în decursul a cinci ani de la înființare.
- 7) Am derulat un studiu exploratoriu și descriptiv, în mediul online, la care au participat 775 de respondenți. Am identificat nevoi și aspirații particulare de dezvoltare educațională ale tinerilor din șase județe ale României și capitală, cu ajutorul cărora se pot proiecta diferite programe de dezvoltare.
- 8) În total, am implicat un număr de peste opt sute de adolescenți, doi directori de școli, doi profesori - diriginți, doi inspectori școlari și numeroși profesori în cadrul cercetării practice.
- 9) Am publicat două articole științifice în care am diseminat rezultatele studiilor și constatările privind rolul învățării experiențiale în dezvoltarea competențelor secolului al XXI-lea la adolescenți, dar și nevoile și aspirațiile de dezvoltare ale adolescenților din România. Articolul „*The importance of experiential learning in the development of the XXth century skills on teenagers*” a fost publicat de Revista Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia în anul 2019, iar articolul „*The developmental needs and aspirations of teenagers, premises for the implementation of programs based on experiential learning*” a fost publicat de Revista Românească pentru Educație Multidimensională în anul 2021.
- 10) Am participat la Conferința Internațională de la Facultatea de Științe ale Educației, din cadrul Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava, cu tema *Formarea profesorilor pentru promovarea stării de bine în școală (Teacher Education for Promoting Well-being in School)* sub egida *Asociației Europene de formare a profesorilor Association for Teacher Education in Europe – ATEE* (<https://atee.education/>) pentru diseminarea rezultatelor cercetării aferente studiului online.

- 11) Am început colaborarea cu Multicultural Business Institute pentru atragerea agenților educaționali dedicați dezvoltării personale și sociale a tinerilor din România, dar și pentru valorificarea unei rețele de specialiști cu care să putem dezvolta programe și proiecte ulterior încheierii cercetării științifice.
- 12) Am publicat cartea „Gânduri despre om și viață” prin intermediul Multicultural Business Institute și am derulat o cercetare privind impactul competențelor abordate în carte în mediul online prin pagina Grow Up for Life.
- 13) Pentru propria dezvoltare a competențelor, am parcurs sesiunea de formare profesională în învățarea experiențială prin programul „CRED – Cursul de Redescoperire a Educației și Dezvoltării”, facilitat de Actions for Change, în perioada septembrie 2017 – mai 2018 (40 de ore de formare) și am valorificat experiența dobândită pe parcursul implementării programului în cele două unități de învățământ.
- 14) Am parcurs cursul „Formator online”, facilitat de Euro Best Team Training and consulting, în perioada august – septembrie 2020 (30 de ore de formare) și am obținut certificarea de formator acreditat de Ministerul Muncii și Ministerul Educației.
- 15) Am participat la cursuri online pentru dezvoltarea competențelor în învățarea experiențială prin intermediul Comunității Educatorilor SELLification în perioada 2020-2022 (peste 40 de ore de formare). Am aplicat învățămintele și competențele dobândite în cadrul sesiunilor de practică internă la sediul companiei în care îmi desfășor activitatea.
- 16) Pe parcursul cercetării științifice am colaborat simultan cu mediul de afaceri și trei unități de învățământ din mediul educațional și am facilitat, prin intermediul companiei angajatoare peste 1.200 de ore de activități de învățare experiențială în cadrul programelor de practică profesională din anii școlari 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022. Un număr de 282 de adolescenți au beneficiat de aceste programe de practică profesională, în care am inclus din proprie inițiativă zece competențe ale secolului al XXI-lea și le-am măsurat evoluția pe parcursul derulării practicii profesionale.
- 17) Am elaborat și am testat materiale didactice de învățare experiențială pentru cei 282 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14-19 ani din cadrul programelor de practică profesională, ceea ce a condus la rafinarea ideilor și îmbunătățirea cercetării din această lucrare.

Concluzii generale ale cercetării științifice

Cercetarea de față a pornit de la următorul scop: să ofere un model de proiectare și implementare a programelor educaționale bazate pe învățarea experiențială și aplicabile în contexte de învățare nonformale pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Ipoteza testată a fost următoarea: implementarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială poate să conducă la dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Pentru a îndeplini scopul general al cercetării și a verifica ipoteza, s-au derulat două studii cu caracter practic-aplicativ în două unități de învățământ cu profile diferite din Cluj-Napoca, și anume Colegiul Național „George Coșbuc” și Colegiul Tehnic „Anghel Saligny”. Beneficiarii direcți au fost două grupe de adolescenți din clasa a IX-a și, respectiv, din clasa a XI-a. Deși programul s-a implementat în mediul formal, facilitat de cele două unități de învățământ, acesta a avut caracter nonformal prin natura activităților derulate și a valorificării modelului propus de paradigma modernă a învățării.

Designul pentru care s-a optat în derularea studiilor I și II a fost constituit de intrasubiecți. S-a urmărit, așadar, evoluția grupului de adolescenți pe parcursul implementării programului. Variabilele criterii au fost reprezentate de nivelul de dezvoltare personală și socială măsurate prin itemii (întrebările) ce compun cele două instrumente construite.

Având în vedere faptul că ipoteza s-a testat pe două grupuri din două unități de învățământ, în continuare, vom prezenta datele în paralel pentru a avea o imagine finală, de ansamblu, asupra rezultatelor cercetării din studiul I și studiul II.

Tabel XII.1.

Comparație între rezultatele cercetării obținute la studiul I și studiul II privind „Evaluarea programului formativ: nivel 1 – reacția participantului (fișa de feedback)”

Instrumentul de cercetare	Item/Scală	Evoluția scorului aprecierilor (valoarea medie)		Rezultatul testului Wilcoxon	
		Studiul I	Studiul II	Studiul I	Studiul II
Formular de evaluare a programului formativ: nivel 1	Subiectele abordate	4,5 -> 4,6	4,69 -> 4,75	Z=-0,816; p=0,414	Z=-1,000; p=0,317
	Relevanța subiectelor	4,1 -> 4,7	4,54 -> 4,83	Z=-1,979; p=0,048	Z=-1,414; p=0,157
	Prezentarea	4,3 -> 4,6	4,92 -> 5,00	Z=-0,690; p=0,490	Z=-1,000; p=0,317
	Echilibrul dintre teorie și practică	4,3 -> 4,6	4,69 -> 4,75	Z=-0,884; p=0,377	Z=-0,272; p=0,785
	Interacțiunea	3,5 -> 4,1	4,38 -> 4,75	Z=-1,308; p=0,191	Z=-1,667; p=0,096
	Atmosfera	4,0 -> 4,6	4,38 -> 4,67	Z=-1,308; p=0,191	Z=-1,414; p=0,157
	Facilitatorul	4,4 -> 4,7	5,00 -> 5,00	Z=-1,508; p=0,132	Z=-0,000; p=1,000

Așa cum se poate observa din tabel, (evidențiat cu verde) s-au constatat creșteri semnificative statistic, în urma implementării programului de intervenție, în privința unui singur item, și anume părerea adolescenților cu privire la *relevanța subiectelor abordate*. Diferențele semnificative se remarcă în cazul grupului de la Colegiul Național „George Coșbuc”, între valorile inițiale și cele de la a șasea evaluare ($Z=-1,979$; $p=0,048$). Din datele obținute, putem constata că ceilalți itemi au fost apreciați la un nivel înalt încă de la prima întâlnire, acest lucru datorându-se și pregătirii programului conform bunelor practici menționate în cadrul capitolului IV, ceea ce a făcut ca evoluția să nu fie semnificativă statistic.

În continuare, în tabelul de mai jos, sunt evidențiate cu verde cazurile în care s-au constatat creșteri semnificative statistic în urma implementării programului de intervenție prin comparație cu momentul pretestării. Din prezentarea comparativă a datelor analizate înainte și după aplicarea programului de intervenție, pentru fenomenul studiat, au fost relevante următoarele rezultate:

Tabel XII.2.

Comparație între rezultatele cercetării obținute la studiul I și studiul II privind „Evaluarea programului formativ: nivel 2 – învățarea (chestionarul de pretestare și testare finală)”

Instrumentul de cercetare	Item/Scală	Evoluția dintre pretestare și testarea finală – scorul mediu		Rezultatul testului Wilcoxon	
		Studiul I	Studiul II	Studiul I	Studiul II
Chestionar de Evaluare a programului formativ: nivel 2	Măsura în care participanții sunt conștienți de rolurile personale și sociale pe care le îndeplinesc	2,8 -> 2,0	2,31 -> 1,64	Z=-2,136; p=0,033	Z=-2,271; p=0,023
	Măsura în care participanții sunt mulțumiți de modul în care îndeplinesc aceste roluri	3,35 -> 2,50	2,38 -> 2,09	Z=-2,200; p=0,028	Z=-1,081; p=0,279
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc sănătatea minții	2,45 -> 2,0	2,08 -> 1,55	Z=-1,315; p=0,188	Z=-1,725; p=0,084
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc sănătatea corpului	1,90 -> 1,81	2,31 -> 1,64	Z=-0,431; p=0,666	Z=-1,518; p=0,129
	Măsura în care participanții sunt conștienți de obiceiurile care mențin și îmbunătățesc împlinirea (emoțională și spirituală)	3,15 -> 2,50	2,38 -> 1,64	Z=-1,888; p=0,059	Z=-2,333; p=0,020
	Măsura în care participanții sunt conștienți de modalitățile prin care pot aduce contribuții comunității și mediului social din care fac parte	2,95 -> 3,19	2,62 -> 1,91	Z=-0,778; p=0,436	Z=-2,121; p=0,034
	Măsura în care participanții sunt familiari cu conceptul de „învățare experiențială”	3,25 -> 2,06	2,92 -> 2,18	Z=-3,134; p=0,002	Z=-1,642; p=0,101
	Măsura în care participanții consideră că învățarea experiențială poate dezvolta viața personală și socială	2,65 -> 2,06	2,23 -> 2,00	Z=-0,953; p=0,341	Z=-1,205; p=0,228
	Măsura în care participanții sunt interesați să cunoască și să utilizeze învățarea experiențială	2,3 -> 2,0	2,31 -> 2,00	Z=-1,134; p=0,257	Z=-1,027; p=0,305
	Măsura în care participanții au avut până acum contact cu un mediu în care învățarea se realizează prin experimentare	3,40 -> 3,13	2,54 -> 1,82	Z=-0,425; p=0,671	Z=-1,496; p=0,135
	Măsura în care participanții ar prefera un mediu în care învățarea este preponderent practică/ experiențială	1,80 -> 1,56	2,08 -> 1,82	Z=-,877; p=0,380	Z=-0,632; p=0,527
	Măsura în care participanții ar fi dispuși să aloce timp în afara programului școlar pentru activități practice menite să le dezvolte ariile de interes personal	2,20 -> 1,81	2,00 -> 1,82	Z=-1,310; p=0,190	Z=-0,491; p=0,623
	Măsura în care participanții consideră că educația ar avea nevoie de personalizare în funcție de fiecare elev	1,45 -> 1,81	1,85 -> 1,55	Z=-1,311; p=0,190	Z=-0,707; p=0,480

Rezultatele cumulate din studiul I și studiul II ne arată că 1/7 itemi a înregistrat o îmbunătățire semnificativă statistic în cadrul evaluării reacției participantului, măsurat după fiecare întâlnire și 5/16 itemi măsurați prin intermediul pretestării și testării finale au înregistrat, de asemenea, evoluții semnificative statistic. Acest lucru ne demonstrează că ipotezește parțial confirmată..

Din datele obținute, am putut constata că ceilalți itemi au fost apreciați la un nivel înalt încă de la prima întâlnire, acest lucru datorându-se și pregătirii programului conform bunelor practici menționate în cadrul lucrării.

Întrucât rezultatele au fost influențate de variabilă independentă, în acest caz programul de intervenție, am derulat o analiză critică a programului și a rezultatelor obținute, am revizuit și am aprofundat metodologia de proiectare și implementare a programelor și am elaborat materiale și instrumente de lucru pentru agenții educaționali interesați.

În concluzie, pe baza rezultatelor obținute, putem considera că **ipoteza, conform căreia implementarea unui program educațional bazat pe învățarea experiențială poate să conducă la dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani, formulată la începutul cercetării, este parțial confirmată.**

Pentru atingerea obiectivelor specifice ale studiului III din cadrul cercetării științifice, au fost utilizate date culese de la un număr de 775 de adolescenți cu vârste între 14 și 19 ani.

Conform datelor prelucrate în acest studiu, portretul adolescentului poate fi descris astfel: este orientat spre învățarea practică, dorește să știe să facă lucruri concrete, să fie activ, să realizeze lucruri cu mâinile lui. Este interesat de aprofundarea limbilor străine de circulație internațională (spaniolă, engleză) și pregătit să învețe limbi ca japoneza, chineza, coreeana, ebraica sau limbile nordice. Își dorește să călătorească și să cunoască culturi și civilizații noi din care să învețe și să se dezvolte personal social și profesional. Ulterior, își dorește să se întoarcă în țară și să își deschidă o afacere personală prin care să își monetizeze propriile interese personale, dar să ajute și comunitatea din care face parte. Mai mult decât să aibă o afacere care să îi genereze profit, adolescentul își dorește să își ajute aproapele, prin proiecte de impact social, ong-uri, spitale, organizații care să ajute oameni din zone sau medii defavorizate.

Acest tânăr își dorește să ajute la dezvoltarea unei lumi mai bune, adică să contribuie la rezolvarea unor probleme care amenință bunăstarea noastră și a planete. Având dezvoltate competențele secolului XXI ar putea avea capacitatea de a rezolva probleme complexe care țin de sănătatea noastră fizică și mentală, de consumul de resurse, de protejarea mediului și a animalelor, de reîmpăduriri, de industria modei. Dorește să învețe inginerie, matematică, informatică, să lucreze în cercetare și să găsească leacuri pentru boli și alte probleme care afectează bunăstarea colectivă. Faptul că dorește să aprofundeze psihologia vârstelor, să își dezvolte inteligența emoțională, să fie la rândul lui psiholog, medic, consilier, denotă o necesitate a mediului educațional, a mediului de afaceri și a agenților liberi care oferă traininguri, consultanță și orientare de a conlucra pentru o dezvoltare armonioasă a tânărului. 7.

În toate etapele cercetării s-a confirmat că tinerii sunt dispuși să își completeze educația

formală prin programe de educație nonformală, care au ca efect dezvoltarea competențelor secolului XXI.

Această generație de adolescenți, dacă va fi susținută suficient de specialiști care au abilitatea de a facilita spații de învățare, mentoring, coaching și consiliere experiențială, ar putea reprezenta o bază pentru dezvoltarea unei societăți mai bune, care trăiește o bunăstare palpabilă.

Limite ale cercetării, recomandări educaționale și noi direcții de cercetare

Primele limite au fost identificate în etapa de proiectare și implementare a programului experiențial, așa cum s-a putut constata și din analiza elaborată în cadrul Capitolului IX „ANALIZA CRITICĂ A PROGRAMULUI PRACTIC - APLICATIV BAZAT PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ”.

În al doilea rând, datele provin de la un eșantion limitat de adolescenți și pot fi extrapolate doar parțial la nivelul adolescenților din România. Așadar, ca oportunitate de dezvoltare a cercetărilor din viitor, numărul participanților ar putea fi extins pentru un eșantion reprezentativ la nivel național.

O altă limită provine din aplicarea programului pe două grupuri de adolescenți cu un nivel înalt de pregătire educațională încă dinainte de începerea programului. O soluție pentru viitoarele cercetări ar fi aplicarea programului în medii diferite, inclusiv în medii defavorizate social, economic și educațional, unde este posibil ca implementarea programului să genereze mai multe modificări semnificative statistic în nivelul dezvoltării personale și sociale a participanților.

În derularea cercetării, s-a optat pentru designul intrasubiecți. Pentru a obține mai multe date s-ar putea, în viitor, schimba designului cercetării și includerea unui grup de control.

O altă limită poate fi asociată cu instrumentele de cercetare construite pentru testarea ipotezei. Întrucât s-a optat pentru crearea unor noi instrumente de lucru, corelate cu programul supus analizei, aceste limite au fost luate în calcul încă de la începutul demersului. O alternativă, pe viitor, ar fi colaborarea cu specialiști din domeniul psihologiei pentru elaborarea și validarea unor noi instrumente standardizate corelate cu noi ipoteze de lucru.

Mediul de lucru a fost formal, rigid și a generat dificultăți în realizarea activităților experiențiale. Pe viitor ne propunem ca mediul de lucru să fie selectat și amenajat în conformitate cu cerințele de calitate vizate.

De asemenea, durata alocată pentru fiecare modul s-a dovedit a fi prea scurtă, pentru numărul de participanți, iar cadența fie prea mare, fie prea mică. Soluțiile ar putea fi, extinderea duratei fiecărui modul până la 3-4 ore, reducerea numărului de participanți sau de activități experiențiale și stabilirea unei cadențe în conformitate cu obiectivele programului.

O limită a fost colaborarea cu un singur agent educațional și anume cadrele didactice, ceea ce ne duce la recomandarea de a include diferiți agenți educaționali în viitoarele programe, prin expunerea la diferite medii.

Nu în ultimul rând, inexistența unei bibliografii corelate cu subiectul cercetării s-a corectat prin publicații și lucrarea de față.

Aceste limite, însă, servesc ca oportunități de îmbunătățire pentru viitoarele programe și reprezintă o bază solidă de la care să se proiecteze noi programe atât prin centrul Grow Up for Life, cât și prin agenții educaționali interesați de extinderea rezultatelor acestei cercetări.

Noile **direcții de cercetare** pe care le propunem sunt următoarele:

- dezvoltarea unor noi cercetări prin implementarea unor programe bazate pe învățarea experiențială în medii diferite și prin colaborare cu diferiți agenți;
- identificarea și analiza măsurii în care agenții educaționali sunt conștienți de nevoile adolescenților;
- analiza influenței mediului de creștere asupra obiceiurilor și competențelor adolescenților;
- compararea nevoilor adolescenților din învățământul public cu cel privat;
- măsura în care nevoile, așteptările și preferințele inițiale se pot schimba și care sunt motivele, prin intermediul unui studiu longitudinal.

Beneficiari și valorificarea rezultatelor

În ceea ce privește *utilitatea rezultatelor*, este de menționat faptul că informațiile colectate din cercetarea întreprinsă (teoretică, de teren și online) 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 instituțiile de învățământ care au participat și s-au implicat în studiile de teren și online realizate;
- 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;
- 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.

În ceea ce privește *valorificarea rezultatelor* cercetării se va face prin intermediul Grow Up for Life. Pe baza rezultatelor obținute, se vor implementa proiecte educaționale și materiale care să devină utile în activitățile de educație și dezvoltare a adolescenților.

Această cercetare nu a epuizat direcțiile posibile de studiere a proiectării și implementării programelor bazate pe învățarea experiențială pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților. Programul de intervenție aplicat în cele două unități de învățământ din municipiul Cluj-Napoca conține activități experiențiale care pot fi îmbunătățite și personalizate în funcție de grupul de adolescenți cu care se lucrează, de interesele și obiectivele de dezvoltare, precum și de mediile în care va fi aplicat programul. Suntem de părere că abordarea învățării experiențiale oferă o perspectivă de responsabilizare a adolescenților asupra propriei dezvoltări și a atitudinii față de învățare. Deși până acum a fost prea puțin abordat subiectul în literatura de specialitate din România, considerăm că un prim demers de apropiere a mediului de afaceri de mediul educațional a fost realizat odată cu finalizarea acestei teze.

Avem încredere că această cercetare va încuraja viitoare studii și viitori agenți educaționali din diferite medii să se implice, pentru a îmbunătăți accesul adolescenților la programe bazate pe învățarea experiențială pentru creșterea nivelului de dezvoltare personală și socială a acestora.

În concluzie, cercetarea noastră a adus contribuții esențiale privind îmbunătățirea practicilor și a metodelor educaționale aplicabile în contexte de învățare nonformale, cu potențial de extindere, și în contexte formale și informale de către agenții educaționali din România. Pe parcursul lucrării, am oferit sugestii științifice și recomandări practice pentru agenții educaționali cu scopul de a le utiliza în propriile programe, proiecte și inițiative educaționale orientate spre dezvoltarea personală și socială a adolescenților din România prin învățare experiențială. Altfel spus, scopul cercetării de față a fost îndeplinit, și anume să ofere un model de proiectare și implementare de programe educaționale bazate pe învățarea experiențială și aplicabile în contexte de învățare nonformale pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

BIBLIOGRAFIE

1. Albulescu, I. (2014). *Pedagogii alternative*. București: Editura All
2. Adolph K. E., Kretch, K. S. (2015). *Gibson Theory*. New York: New York University, Disponibil la: <http://www.psych.nyu.edu/adolph/publications/AdolphKretch-2015-GibsonTheory.pdf> (consultat în 23 ianuarie 2019)
3. Allport, G.W. (1935). *Attitudes, handbook of social psychology*. Editura: C.A. Murchinson, pp. 798-844
4. Allport, G.W., Bernard Berelson, B., Borgatta, E.F., Lindzey, G. (1959). *Handbook of social psychology*. Vol. 1, Theory and method, Reading, Mass, London: Addison-Wesley Publishing Company
5. Ardelean, A., Mândruț, O. (2012), *Didactica formării competențelor*, în „Vasile Goldiș” University Press. Disponibil la: <https://www.uvvg.ro/cdep/wp-content/uploads/2012/06/Didactica-competente-final.pdf> (consultat în 30 aprilie 2019)
6. Baci, C. (2012), *Considerații lămuritoare la prefața cărții lui Hegel fenomenologia spiritului*, București: Editura Academiei Române,. Disponibil la: http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Studii%20de%20istorie%20a%20filosofiei%20universale/C.%20Baci%20-%20Consideratii%20preliminare%20la%20Prefata%20Fenomenologiei%20spiritului.pdf (consultat în 4 februarie 2019)
7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman
8. Barbe, W. B., Swassing, R. H, Milone, M. N. (1979). *Predarea prin puncte forte ale modalității: practici de concepte*. Ohio: Editura Zaner-Bloser
9. Barbă , M. (2010), Învățarea continuă din perspectiva psihopedagogiei centrate pe cel ce învață, în *Revista Analele Științifice ale Universității De Stat „B. P. Hasdeu” Din Cahul*, Vol. VI, Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Invatarea%20continua%20din%20perspectiva%20psihopedagogiei%20centrate%20pe%20cel%20ce%20invata.pdf
10. Benga, O. (2002). *Psihologia dezvoltării*. Cluj-Napoca: Editura ASCR
11. Blag, O. (2017), *Multicultural Business Institute, rampă de lansare pentru carierele unor tineri talentați*, Disponibil la: <http://www.ovidublag.ro/2017/07/multicultural-business-institute-rampa-de-lansare-pentru-carierele-unor-tineri-talentati/> (consultat în 26 februarie 2019)

12. Blakemore, S.J. (2012), The mysterious workings of the adolescent brain [Videoclip]. Ted.com, Disponibil la: https://www.ted.com/talks/sarah_jayne_blakemore_the_mysterious_workings_of_the_adolescent_brain?language=en (consultat în 14 septembrie 2017)
13. Bocoș, M., Jucan. D. (2010). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Pitești: Editura, Editura Paralela 45
14. Bolboceanu A., Țibuleac A., Cucer A., Pavlenko L., Furdui E., Batog M., Mihailov V. (2015). Mecanisme ale intervenției în contextul asistenței psihologice. Disponibil la: https://ise.md/uploads/files/1460559247_6.-mecanisme-ale-interventiei-in-contextul-asistentei-psihologice.pdf (consultat în 18 aprilie 2017)
15. Borozan, M., Bețivu, A. (2021). *Filosofia educației. Note de curs*. Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației. Disponibil la: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5102/1/Filosofia%20educatiei_Borozan.pdf
16. Bruner, J. S. (1970). *Procesul educației intelectuale*, București: Editura Științifică (lucrarea inițială apărută în 1961 sub titlul Process of Education)
17. Bruner, J. S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică (lucrarea inițială apărută în 1966 sub titlul Towards a Theory of Instruction)
18. Chiș, V. (2005). *De la pedagogia pentru cunoștințe la pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință
19. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
20. Chiș, V. (2014). *Fundamentele Pedagogiei, repere tematice pentru studenți și profesori*. Cluj-Napoca: Editura Eikon
21. Covaci, M. (2018). Dezvoltarea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții psihologi. Disponibil la: http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54147/mihai_covaci_thesis.pdf (consultat în 12 mai 2017)
22. Crețu, N. (1940). *John Dewey ca pedagog, studiu omagial cu prilejul împlinirii vârstei de 80 de ani*. București: Institutul de Arte grafice „Cartea de Aur”
23. Crețu, N. (1940). *John Dewey ca pedagog. Viața și opera sa*. București: Institutul de Arte Grafice „Cartea de Aur”
24. Croitoru, R. (2014). *Două modele cognitive în critica rațiunii pure. Cunoaștere matematică și cunoaștere filosofică*, Rev. filos., LXI, 5, p. 504–516, București, în

- Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru” al Academiei Române. Disponibil la: http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Revista%20de%20filosofie/2014/RODICA%20CROITORU,%20Doua%20modele%20cognitive%20in%20Critica%20ratiunii%20pure.pdf (consultat în 29 ianuarie 2019)
25. Cucuș, C. (2001). *Istoria pedagogiei*. Iași: Editura Polirom
 26. Cucuș, C. (2013). *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Editura Polirom
 27. David, D., Despre Liberul Arbitru. Decizii Libere: Există?, [Videoclip]. YouTube, Disponibil la: <https://www.youtube.com/watch?v=EFNpcIfvOnA> (consultat în noiembrie 2019)
 28. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi
 29. Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Editura The Free Press
 30. Dewey, J. (1992). *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică (lucrarea inițială apărută în 1929 sub titlul The Sources of a Science of Education)
 31. Dragomir, M. (2003). *Managementul activităților didactice: eficiență și calitate*. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact
 32. Ellis, A. (1978). Personality characteristics of rational-emotive therapists and other kinds of therapists, în *Revista Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(4), pp. 329–332. Disponibil la: <https://doi.org/10.1037/h0086023>
 33. Flammer, A. (2001), *Self-efficacy*, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/279616365_Self-Efficacy (consultat în 3 februarie 2019)
 34. Forsyth, D. R. (2009). *Group Dynamics*. Editura Cengage Learning
 35. Frumos, F. (2008). *Didactica: Fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași: Editura Polirom
 36. Fröbel, F. (1826), *Die Menschenerziehung: die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau*. Keilhau: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.
 37. Gagné, R. (1975). *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică (lucrarea inițială apărută în 1965 sub titlul Conditions of Learning)
 38. Galperin, P. I. (1975). *Studii de psihologia învățării: teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mintale*. București: Editura Didactică și Pedagogică (lucrarea inițială apărută

- în 1966 sub titlul *Psychology of thinking and ideas on gradual development of intellectual actions*)
39. Gherguț, A. (2007). *Management general și strategic în educație: ghid practic*. Iași: Editura Polirom, pp. 19-20.
 40. Glava, C. (2006). *Modelarea didactică a unor medii virtuale de învățare și contribuția ei la formarea competențelor didactice*. Cluj-Napoca (teză de doctorat)
 41. Gliga, A. (2015). Educația pentru dezvoltare în Europa: evaluarea eficienței proiectului GLOBAL TOUR implementat în patru state membre UE, *Revista Transilvană de Științe Administrative* 1 (36)/, pp. 51-67, Disponibil la: <https://pdfs.semanticscholar.org/e515/63997a67dfe7e3feec913009024a499b732f.pdf>
 42. Grazzani, A. Colomeischi, A., (2021), *Promovarea sănătății mintale în școală. Ghid pentru decidenți în educație*, Editura Universității “Ștefan cel Mare”, Suceava
 43. Gray, A. (2016), *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Disponibil la: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
 44. Haynes, J. D. (2008). *Unconscious decisions in the brain*, Max Planck Gesellschaft. Disponibil la: <https://www.mpg.de/research/unconscious-decisions-in-the-brain> (consultat în 14 martie 2019)
 45. Hegel, G.W.F. (1965). *Fenomenologia spiritului*. București: Editura Academiei Republicii Populare Române (lucrarea inițială apărută în 1807 sub titlul *Phänomenologie des Geistes*)
 46. Hopârtean-Negoită, O. E. (2018). *Gânduri despre om și viață*, Cluj-Napoca: Editura Napoca Star
 47. Horea, S. (2017). *Cursul de Redescoperire a Educației și Dezvoltării*, facilitat de Actions for Change
 48. Ignat, M., Duță, I. (2010). *Jocul didactic matematic și rolul său în dezvoltarea capacităților intelectuale la preșcolari și școlari mici*, Disponibil la: http://lectura.biblioteca digitala.ro/ileanaduta/Jocul_didactic_matematic_si_rolul_sau.pdf
 49. Ionescu, M. (1998). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna învățământului
 50. Ionescu, M., Chiș, V. (2010). *Pedagogie aplicată*. Cluj-Napoca: Editura Eikon
 51. Ionescu, M., Radu, I., Salade, D. (2000). *Studii de pedagogie aplicată*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană

52. Jezard A., (2018). The 3 key skill sets for the workers of 2030, Disponibil la: <https://www.weforum.org/agenda/2018/06/the-3-skill-sets-workers-need-to-develop-between-now-and-2030/>
53. Joița, E. (2000). *Management Educațional, Profesorul-manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom
54. Kant, I. (1781). *Critik der reinen Vernunft*, Riga: Editura verlags Johann Friedrich Hartknoch
55. Khan, S. (2013). *O singură școală pentru toată lumea*. București: Editura Publica, (lucrarea inițială apărută în 2012 sub titlul *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*)
56. Kirkpatrick, D. (2010). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, Volumul 1, Editura Berrett-Koehler
57. Kolb, A. (2020). This is Experiential Learning. Experience Based Learning Systems. Disponibil la: <https://learningfromexperience.com/themes/this-is-experiential-learning-video/>
58. Kolb, D. A., Fry, R. (1975). *Spre o teorie aplicată a învățării experiențiale* în C. Cooper (Ed.), *Studii ale procesului de grup* (pp. 33–57). New York: Wiley.
59. Kolb, D. A. (1976). *Inventarul stilului de învățare: Manual tehnic*. Boston, MA: McBer
60. Kolb, D.A. (1981). *Stiluri de învățare și diferențe disciplinare*, în A.W. Chickering (Ed.) *The Modern American College* (pp. 232–255). San Francisco, LA: Jossey-Bass
61. Kolb, D. A. (1984). *Învățarea experiențială: experiența ca sursă de învățare și dezvoltare* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
62. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Editura Pearson FT Press
63. Kolb, D. A., Rubin, I. M. și McIntyre, J. M. (1984). *Psihologia organizațională: lecturi despre comportamentul uman în organizații*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
64. Kotler, P. (1999). *Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation and Control*. 9th Edition, Editura: Prentice Hall College Inc.
65. Jones, Leo. (2007), *The Student-Centered Classroom*. Cambridge University Press
66. Landy D., Goldstone R. L (2005). *How we learn about things we don't already understand*, în *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*. Disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/215990661_How_we_learn_about_things_we_don't_already_understand. (consultat în 5 februarie 2019)

67. Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique: les relations humaines*. Paris: Editura Presses Universitaires de France
68. Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: Editura McGraw-Hill
69. Lipton H. B. (2005). *The Biology of Belief: Unleashing the Power of Consciousness, Matter & Miracles*, Editura Hay House
70. Maciuc I., Psihopedagogia învățării. Note de curs. Disponibil la cis01.ucv.ro/DPPD/Psihopedagogia_invatarii_autor_conf_univ_dr_Irina_Maciuc.ppt. (consultat în 10 noiembrie 2016)
71. Martin, L. R., & Osberg, S. (2007). Social Entrepreneurship: The Case for Definition. *Stanford Social Innovation Review*. Lucrare disponibilă pe site-ul: https://ssir.org/articles/entry/social_entrepreneurship_the_case_for_definition.
72. Mândruț, O., Mândruț, M. (1994). *Proiect pentru un curriculum de „Civilizație și cultură”*. În: Revista de pedagogie, nr. 3 – 4
73. Miller, P.H. (2011). *Theories of Developmental Psychology*, ediția a 5-a, Editura Worth Publishers, New York
74. Mitra, S. (2013). Ted Talks, Disponibil la: https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=en
75. Muste, D. (2012). *Stimularea motivației, învățarea la elevi, prin intermediul unui program educațional specific*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
76. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, p. 1-14
77. McLeod, S. A. (2017). Kolb - learning styles and experiential learning cycle în Simply Psychology. Disponibil la: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
78. Nørretranders, T. (2010). *Iluzia Utilizatorului*. Editura Publica (lucrarea inițială apărută în 1991 sub titlul *The User Illusion: Cutting Consciousness Down to Size*)
79. Negoită, O. E., (2018). Chestionar pentru adolescenți (grup țintă: 14-19 ani), disponibil la https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSecOXFr12ceKS_NFr0xl1Za2Ai0IXSOfzI75U3FQKykZ1kZ3g/viewform
80. Negoită, O. E., Chiș, V. (2019). The importance of experiential learning in the development of the XXth century skills on teenagers, în *Revista Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, LXIV, 2, 2019, p. 127 – 147, DOI:10.24193/subbpsyped.2019.2.07
81. Negoită, O. E., Chiș, V. (2021). The developmental needs and aspirations of teenagers, premises for the implementation of programs based on experiential learning, în *Revista*

- Românească pentru Educație Multidimensională, 13(1Supl), p. 137-161, <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/389>
82. Negreț-Dobridor, I. (2005). *Didactica Nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul*. București: Editura Aramis Print
 83. Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis
 84. Nițescu, V. (1985). *Adolescența*. București: Editura Științifică și Enciclopedică
 85. Penido, A. (2018). Many students are unengaged in their learning—how schools can create opportunities for participation. Disponibil la: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2018/03/20/many-students-are-unengaged-in-their-learning-how-schools-can-create-opportunities-for-participation/>.
 86. Piștea, D. (2018). Utilizarea TIC în mediul școlar. Disponibil la: <http://dc.dcantemir.ro/2018/simpozionul-click-pe-informatie-2017/utilizarea-tic-mediul-scolar/>
 87. Oprean, C., Țîțu, M. (2008). *Managementul calității în economia și organizația bazate pe cunoștințe*, București: Editura AGIR
 88. Paci, A. D'Agostino, M. (2017). Reflections on Quality in Experiential Learning. Disponibil la https://www.viaexperientia.net/wp-content/uploads/2017/01/Reflections-on-Quality-in-Experiential-Learning_-_Via-Ex.pdf (consultat în 10 februarie 2021)
 89. Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică (lucrarea inițială apărută în 1947 sub titlul The Psychology of Intelligence)
 90. Piaget, J. (1972). *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică (lucrarea inițială apărută în 1971 sub titlul Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge)
 91. Răduț-Taciu, R. (2003). *Managementul educațional, suporturi pentru formarea viitoarelor cadre didactice*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință
 92. Răduț-Taciu, R., Aștilean, M. (2011). *Managementul resurselor umane în învățământul preșcolar*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
 93. Răduț-Taciu, R. (2004). *Pedagogia jocului – de la teorie la aplicații*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință
 94. Răduț-Taciu, R., Mușata-Bocoș, D., Chiș, O. (2015). *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Editura Paralela 45

95. Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*. Editura Publică (lucrarea inițială apărută în 2015 sub titlul Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education)
96. Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy: newer concepts in practice*. Editura Houghton Mifflin Company
97. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. New York: Editura Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company
98. Rousseau, J.-J. (1762), *Émile, ou De l'éducation*, À La Haye [Haga], Editura Chez Jean Néaulme
99. Rousseau, J.-J. (1973), *Emil sau despre educație*, București: Editura Didactică și Pedagogică (lucrarea inițială apărută în 1762 sub titlul Emile, Or Treatise on Education)
100. Schein Edgar H., *Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning*
101. Schwab, K. (2015). The Global Competitiveness Report 2015–2016. Disponibil la: http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf. (consultat în 14 ianuarie 2019)
102. Schwab, K. (2016), *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. Disponibil la: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/> (consultat în 14 ianuarie 2019)
103. Simpson, D.J., Stack, S.F. (2010), *The teacher and the public, Teachers, leaders and schools: Essays by John Dewey* (214–44). Carbonale, IL: Southern Illinois University Press, 2010.
104. Soffel, J. (2016), What are the 21st-century skills every student needs? Disponibil la: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>. (consultat în 29 noiembrie 2018)
105. Soon, C. S., Brass, M., Heinze, H.-J., & Haynes, J.-D. (2008). Unconscious determinants of free decisions in the human brain. în *Revista Nature Neuroscience*, 11(5), 543–545. 2008 May;11(5):543-5. doi: 10.1038/nn.2112. Epub 2008 Apr 13.
106. Steele, J.L., Meredith, K.S, Temple, C. (2000). *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, volumul 2, Centrul Educatia 2000+, Editura Casa de Editură și Tipografia Gloria (original în 1998)
107. Tasaka, H. (2020). These 6 skills cannot be replicated by artificial intelligence. Disponibil la: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/these-6-skills-cannot-be-replicated-by-artificial-intelligence>

108. Tilea, M., Duță, O. A., Jóhannsson, J. F., Murphy, P. (2004). Dezvoltarea competențelor transversal în didactica modernă. Ghid de bune practici. Disponibil la: https://proiecte.ucv.ro/transmod/media/good_practice_guide_RO.pdf
109. Trașcă, I. (2015). Ghid metodologic pentru formatori. Disponibil la: <https://www.slideshare.net/maiaageorghiu5/20071122-ghid-formatori>
110. Țițu, M. (2012). Managementul calității. Curs universitar, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
111. Vlaicu-Popa, M. E. (2009), Educația bazată pe experiență, Analele Universității Constantin Brâncuși din Târgu Jiu, seria Științe ale Educației, Nr 2/2009. Disponibil la https://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2009-02/7_MARIUS_EREMIA_VLAICU_POPA.pdf
112. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. în *Revista Psychological Review*. 66 (5): 297–333. doi:10.1037/h0040934. PMID 13844397
113. Whiting, K. (2020). These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. Disponibil la: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>
114. Winthrop, R., Barton, A., McGivney, E. (2018). Leapfrogging Inequality. Remaking Education to Help Young People Thrive. Diponibil la: <https://www.brookings.edu/book/leapfrogging-inequality-2/>
115. Zuboff, S. (2014). Zero-Based Strategic Thinking. Disponibil la: <https://www.nais.org/magazine/independent-school/spring-2014/zero-based-strategic-thinking/> (consultat în 27 ianuarie 2019)
116. *** Agenția Națională a Funcționarilor Publici, Formare de formatori. Disponibil la: <http://www.anfp.gov.ro/R/Doc/2015/Proiecte/Incheiate/MAPN/1.%20Materiale%20de%20formare%20Formare%20de%20formatori.pdf> (consultat în 3 mai 2019)
117. *** Asaga. Disponibil la: <http://asaga.ro> (consultat în 26 ianuarie 2019)
118. *** Asociația de Educație și Cultură Outdoor – AECO. Disponibil la: <http://educatie-outdoor.ro/> (consultat în 25 februarie 2019)
119. *** Association for Experimental Education. Disponibil la: <https://www.aee.org/> (consultat în 17 ianuarie 2019)
120. *** Brookings, *2018 Raport Anual*. Disponibil la: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/2018-annual-report.pdf> (consultat în 14 ianuarie 2019)
121. *** Camp Europe. Disponibil la: <https://campeurope.net/> (consultat în 25 ianuarie 2019)

122. *** Cascade Academy. Disponibil la: <https://www.cascadesacademy.org/experiential-learning> (consultat în 30 ianuarie 2019)
123. *** Cercetășia în România. Disponibil la: <https://cercetasii-traditionali.blogspot.com/p/cercetasia-in-romania.html> (consultat în 18 ianuarie 2019)
124. *** Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor privind explorarea și extracția hidrocarburilor (cum ar fi gazele de șist) prin utilizarea fracturării hidraulice de mare volum. Disponibil la: [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)
125. *** Competență (resurse umane) - Competence (human resources). Disponibil la: [https://upwikiro.top/wiki/Competence_\(human_resources\)](https://upwikiro.top/wiki/Competence_(human_resources)) (consultat în 27 august 2019)
126. *** Consiliul Uniunii Europene (2018). EUR – Lex, *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Text cu relevanță pentru SEE.)*, Disponibil la: [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) (consultat în 1 mai 2019)
127. *** DEX Online. (n.d.). Competență. Dicționarul explicativ al limbii române, Disponibil la: <https://dexonline.ro/definitie/competen%C8%9B%C4%83> (consultat martie 2017)
128. *** Edu Academic. Disponibil la: <http://eduacademic.ro/> (consultat în 2 februarie 2017)
129. *** Educație Outdoor. Disponibil la: <http://educatie-outdoor.ro/> (consultat în ianuarie 2019)
130. *** European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE Network), EOE Members. Disponibil la: <http://www.eoe-network.eu/the-institute/members/> (consultat în 30 ianuarie 2019)
131. *** Experience Based Learning Systems, *About Experience Based Learning Systems (EBLS), Inc.* Disponibil la <https://learningfromexperience.com/about/> (consultat în 3 februarie 2019)
132. *** European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE), Disponibil la: <http://www.eoe-network.eu/home/> (consultat în 27 ianuarie 2019)
133. *** Exploring The Mind, *Brain Scans Can Reveal Your Decisions 7 Seconds Before You “Decide”*. Disponibil la: <https://www.exploringthemind.com/curious-minds/brain-scans-can-reveal-your-decisions-7-seconds-before-you-decide.html> (consultat în 28 ianuarie 2019)

134. *** Facebook, Statistici Grow Up for Life 2020. Disponibil la: https://business.facebook.com/latest/insights/overview?asset_id=1621911341173883&nav_ref=profile_plus_admin_tool
135. *** Forumul Economic Mondial (2015). *New Vision for Education - Unlocking the Potential of Technology*. Disponibil la: <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html> (consultat în 23 ianuarie 2019)
136. *** Forumul Economic Mondial (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Disponibil la: <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology> (consultat în 23 ianuarie 2019)
137. *** Forumul Economic Mondial (2016). *What are the 21st-century skills every student needs?* Disponibil la: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> (consultat în 23 ianuarie 2019)
138. *** Forumul Economic Mondial (2016). *The Future of Jobs, Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Disponibil la: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (consultat în 24 februarie 2021)
139. *** Forumul Economic Mondial (2020a). *The Future of Jobs Report 2020*, Disponibil la: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7> (consultat în 24 februarie 2021)
140. *** Forumul Economic Mondial (2020b) *The Future of Jobs Report 2020*, Disponibil la: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (consultat în 24 februarie 2021)
141. *** Global Expeditions Group. Disponibil la: <https://globalexpeditionsgroup.com/> (consultat în 27 ianuarie 2019)
142. *** Go Abroad. Disponibil la: <https://www.goabroad.com/> (consultat în 28 ianuarie 2019)
143. *** Grow Up for Life, Disponibil la: <https://www.facebook.com/growup4life> (creat în 30 august 2017).
144. *** Jean-Jacques Rousseau, filosof celebru. Disponibil la: <http://www.sanatatea.com/pub/personalitati/848-jean-jacques-rousseau-filozof-celebru.html>
145. *** Khan Academy. Disponibil la: <https://www.khanacademy.org> (consultat în 14 iunie 2017)

146. *** Kirkpatrick Partners, Disponibil la: <https://www.kirkpatrickpartners.com/> (consultat în 24 iulie 2017)
147. *** *Kurt Lewin* în *Business and Management*, Disponibil la: <https://www.bl.uk/people/kurt-lewin> (consultat în 3 februarie 2019)
148. *** *Kurt Lewin*, Disponibil la: <https://www.bl.uk/people/kurt-lewin> (consultat în 15 ianuarie 2019)
149. *** Legea Educației Naționale, LEGE Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011, Disponibil la: https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actualizata_octombrie_2020.pdf (consultat în 29 octombrie 2020)
150. *** Legea Educației Naționale, <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14847>
151. *** Legea Educației Naționale. Legea nr.1/2011, actualizată 2022 https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/LEN_2011_actualizata_2022.pdf (consultat în martie 2023)
152. *** Learning from experience, Disponibil la: <https://learningfromexperience.com/> (consultat în 19 ianuarie 2019)
153. *** Learn through Experience. Disponibil la: <http://learnthroughexperience.org/>. (consultat în 30 ianuarie 2019)
154. *** Litteris et Virtuti. Educatia prin ochii tinerilor (2012). Disponibil la: <https://www.smark.ro/articol/24383/litteris-et-virtuti-educatia-prin-ochii-tinerilor-2012-un-nou-studiu-smark> (consultat în 23 iulie 2017)
155. *** Managementul Educațional. Disponibil la: <https://www.eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-pentru-dezvoltarea-unui-management-institutional-antreprenorial-de-calitate-in-scoli-defavorizate/managementul-educational> (consultat în 4 septembrie 2020)
156. *** Managementul instituției școlare. Disponibil la: <https://pshihopedagogie.blogspot.com/2008/08/tema-16-gradul-ii.html> (consultat în 27 august 2020)
157. *** Ministerul Educației, *Ministerul Educației Naționale a lansat viziunea sistemică „Educația ne unește”*. Disponibil la: www.edu.ro/ministerul-educatiei-naționale-lansat-viziunea-sistemică-„educația-ne-unește” (consultat în 3 mai 2019)
158. *** Multicultural Business Institute, Disponibil la: <https://new.mcb-institute.org/portfolio/> (consultat în 14 ianuarie 2018)
159. *** Noi Orizonturi. Disponibil la: <https://www.noi-orizonturi.ro/> (consultat în 26 ianuarie 2019)

160. *** Noi Orizonturi. *Proiecte încheiate*. Disponibil la: <https://fno.node-creative.com/portofoliu/incheiate/> (consultat în 27 ianuarie 2019)
161. *** Nwlink, Disponibil la: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/McClelland.html> (consultat în 12 august 2020)
162. *** Outdoored Education. Disponibil la: <https://www.outdoored.eu/> (consultat în 29 ianuarie 2019)
163. *** Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene (2021). EUR – Lex, *Regulamentul (UE) 2021/1057 al Parlamentului European și al Consiliului din 24 iunie 2021 de instituire a Fondului social european Plus (FSE+) și de abrogare a Regulamentului (UE) nr. 1296/2013*, Disponibil la <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R1057&from=EN> (consultat în 12 iulie 2021)
164. *** Proiecte educative 2015-2016. Educație fără frontiere. Disponibil la: <https://esential-edu.ro/index.php/proiecte-educative-2015-2016/educatie-fara-frontiere/item/6083-buica-belciu-oana-carmen-t%C4%83n%C4%83sache.html>
165. *** Scout. Disponibil la: <http://scout.ro/> (consultat în 7 mai 2019)
166. *** Școala de Valori. Disponibil la: <https://scoaladevalori.ro/> (consultat în 25 ianuarie 2019)
167. *** Școala Modernă, <http://inovatii.gov.md/> (consultat în 27 ianuarie 2019)
168. *** Teach for Romania. Disponibil la: <https://teachforromania.org/> (consultat în 26 ianuarie 2019)
169. *** The Graham School. Disponibil la: <https://www.thegrahamfamilyofschools.org/ExperientialEducation.aspx> (consultat în 29 ianuarie 2019)
170. *** The New School, Disponibil la: <https://www.newschool.edu/> (consultat în 9 ianuarie 2019)
171. *** The School in the Cloud. Disponibil la: <https://www.theschoolinthecloud.org> (consultat în 14 iunie 2017)
172. *** Think Global School. Disponibil la: <https://thinkglobalschool.org> (consultat în 7 august 2018)
173. *** Via Experientia. Disponibil la: <https://www.viaexperientia.net/>. (consultat în 28 ianuarie 2019)
174. *** Wilderness Project. Disponibil la: <http://www.wildernessproject.org/> (consultat în 29 ianuarie 2019)

175. *** World Health Organization (2019a). *Adolescent mental health*. Disponibil la <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (consultat în 11 noiembrie 2022)
176. *** World Health Organization (2019b). *Child and adolescent mental health*. Disponibil la https://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/ consultat în 11 noiembrie 2022)
177. *** World Learning. Disponibil la: www.worldlearning.org/approach/experiential-learning/ (consultat în 23 ianuarie 2019)