

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

VALENȚELE FORMATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE
REALIZATE ÎN CONTEXTE EDUCAȚIONALE NONFORMALE
ÎN INSTITUȚIILE CU PROFIL PEDAGOGIC

REZUMAT

Conducător științific:

Prof. Univ. Dr. Mușata BOCOȘ

Doctorand:

Dorina GRIGOR

CUPRINS

Capitolul I

EDUCAȚIA NONFORMALĂ – ABORDĂRI DIACRONICE ȘI SINCRONICE 6

I.1. Preocupări pentru conceptualizarea educației nonformale	6
I.2. Ce mai înseamnă educația nonformală azi?	11
I.3. Analiza comparativă a formelor educației în paradigma educației permanente. Competiție sau complementaritate?	31

Capitolul II

CONVERGENȚA FORMELOR EDUCAȚIEI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR-CHEIE 39

II.1. Valorificarea Curriculumului Național în formarea și dezvoltarea celor 8 competențe-cheie	39
II.2. Adaptarea influențelor educaționale formale, nonformale și informale la caracteristicile elevilor din diferitele cicluri curricular	44
II.3. Influențele educaționale formale, nonformale și informale. Adecvare, complementaritate, convergență, în funcție de caracteristicile elevilor din diferitele cicluri curricular	47

Capitolul III

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ – ELEMENTE DEFINITORII, CICLUL ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE, STILURILE DE ÎNVĂȚARE 50

III.1. Definiții ale învățării experiențiale	50
III.2. Modelul învățării experiențiale al lui John Dewey	52
III.3. Modelul învățării experiențiale al lui Kurt Lewin	56
III.4. Teoria dezvoltării cognitive și a psihogenezei cunoștințelor a lui Jean Piaget ...	59
III.5. Teoria dezvoltării treptate și a învățării progresive/operaționale a învățării lui P. I. Galperin	63
III.6. Modelul învățării experiențiale al lui David Kolb. Ciclul învățării experiențiale. Stiluri de învățare	65
III.6.1. Ciclul învățării experiențiale	65
III.6.2. Stilurile de învățare în viziune tradițională,.....	70
III.6.2.1. Stilul convergent	70

III.6.2.2. Stilul divergent	70
III.6.2.3. Stilul asimilator	70
III.6.2.4. Stilul acomodativ	71
III.6.3. Stiluri de învățare în viziune modernă	72
III.6.3.1. Stilul de inițiere	73
III.6.3.2. Stilul de experimentare	74
III.6.3.3. Stilul de imaginare	75
III.6.3.4. Stilul de reflecție	76
III.6.3.5. Stilul de analitic/analizator	77
III.6.3.6. Stilul de gândire	78
III.6.3.7. Stilul decizional	79
III.6.3.8. Stilul de acțiune	80
III.6.3.9. Stilul de echilibrare	81
III.7. Profilul și rolul cadrului didactic promotor al învățării experiențiale	82
III.8. Profilul absolventului beneficiar al învățării experiențiale	84
III.9. Comunitatea – beneficiar al rezultatelor învățării experiențiale realizate de educabili	86

Capitolul IV

MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR DE TIP NONFORMAL BAZATE PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ	88
IV.1. Caracteristici majore	88
IV.2. Planificarea, proiectarea, implementarea și evaluarea activităților	92

Capitolul V

EXPERIENȚE EDUCAȚIONALE ÎN PROBLEMATICA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE LA NIVELUL COLEGIULUI NAȚIONAL PEDAGOGIC „REGELE FERDINAND” SIGHETU MARMAȚIEI (2017-PREZENT)	96
V.1. Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” Sighetu Marmației – prezentare generală	96
V.2. Intenționalități ale instituției în dinamica sa evolutivă (misiune, viziune, valori, ținte strategice)	101
V.3. Rezultate relevante în educația nonformală și exemple de bune practici educaționale ...	112

V.3.1. Înființare de structuri instituționale – club și teatru	112
V.3.2. Programe educaționale în domeniul dezvoltării durabile	119
V.3.3. Proiecte educaționale în domeniul dezvoltării durabile	123

CONCLUZII – REPERE CONCEPTUALE ȘI ACȚIONALE PENTRU CONCEPEREA CERCETĂRII PRACTIC-APLICATIVE 129

Capitolul VI

PREZENTAREA CERCETĂRII PEDAGOGICE CU TEMA „VALENȚELE FORMATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN INSTITUȚIILE CU PROFIL PEDAGOGIC”. STUDIU DE CAZ – COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „REGELE FERDINAND” DIN SIGHETU MARMAȚIEI 131

VI.1. Coordonatele cercetării	131
VI.1.1. Problematika cercetării	131
VI.1.2. Scopul și obiectivele cercetării	131
VI.1.3. Întrebarea cercetării	132
VI.1.4. Ipotezele și variabilele cercetării	133
VI.1.5. Perioada și locul de desfășurare	136
VI.1.6. Eșantionul de participanți	137
VI.1.7. Eșantionul de conținut	138
VI.1.8. Sistemul metodelor de cercetare utilizate	165
VI.2. Designul cercetării	179
VI.2.1. Descrierea etapelor cercetării	179
VI.2.1.1. Etapa preexperimentală.....	179
VI.2.1.2. Etapa experimentului formativ.....	182
VI.2.1.3. Etapa postexperimentală	186

Capitolul VII

REZULTATELE CERCETĂRII. INTERPRETAREA ȘI ANALIZA REZULTATELOR OBȚINUTE 189

VII.1. Analiza și interpretarea rezultatelor din etapa pre-experimentală	190
VII.2. Analiza și interpretarea rezultatelor din etapa post-experimentală	219
VII.3. Analiza comparativă a rezultatelor obținute din etapa pre-experimentală și etapa post-experimentală	234

Capitolul VIII

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI EDUCAȚIONALE ȘI MANAGERIALE	250
VIII.1. Concluzii referitoare la aspectele teoretice	250
VIII.2. Concluzii referitoare la aspectele practic-aplicative	257
VIII.3. Limitele cercetării	262
VIII.4. Direcții viitoare de investigație	263
BIBLIOGRAFIE	264
ANEXE	272

Cuvinte și sintagme-cheie: învățare experiențială, educație nonformală, instituții cu profil pedagogic, comportament prosocial, altruism, motivație academică, cicluri curriculare, stiluri de învățare, ciclul învățării experiențiale, responsabilitate socială, empatie, raționament moral orientat spre ceilalți, raționament moral bazat pe preocupări, oferire de ajutor, altruism, motivație intrinsecă de cunoaștere, motivație intrinsecă pentru realizare, motivație intrinsecă de stimulare, motivație extrinsecă identificată, motivație extrinsecă introiectată, motivație extrinsecă de reglare externă.

Prin teza de doctorat cu titlul „Valențele formative ale învățării experiențale realizate în contexte educaționale nonformale în instituțiile cu profil pedagogic” ne-am propus să testăm eficiența unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială la elevii din instituțiile cu profil pedagogic.

Teza de doctorat este structurată în două mari părți, prima reprezentând fundamentarea teoretică, alcătuită din cinci capitole, a doua cuprinzând metodologia cercetării, alcătuită din trei capitole. Fundamentarea teoretică începe cu o analiză sistematică a literaturii de specialitate, ancorându-se în abordările diacronice și sincronice ale educației nonformale, în convergența formelor educației în ceea ce privește dezvoltarea competențelor-cheie, în fundamentele teoretice ale învățării experiențale, în managementul activităților de tip nonformal bazate pe învățarea experiențială, respectiv în experiențele educaționale în problematica învățării experiențale la nivelul Colegiului Național Pedagogic „Regele Ferdinand” din Sighetu Marmației. În contextul în continuă evoluție a educației, o bază teoretică este esențială pentru a înțelege și valorifica potențialul transformator al învățării experiențale în contextul educației nonformale. Această explorare teoretică pornește într-o călătorie științifică, aprofundând interacțiunea complexă a educației nonformale, analizele comparative ale formelor educaționale, competențele-cheie și influențele multiple ale educației formale, nonformale și informale asupra performanțelor elevilor de-a lungul diferitelor cicluri curriculare.

Investigația noastră începe printr-o incursiune în domeniul educației nonformale. Această formă educațională reprezintă un domeniu distinct, caracterizat prin natura sa flexibilă, centrată pe elev. Ne bazăm pe analize comparative ale modalităților educaționale formale, nonformale și informale pentru a discerne atributele și contribuțiile unice ale fiecăreia dintre ele în peisajul educațional. În acest cadru, explorăm conceptul esențial de competențe-cheie exprimate prin cunoștințe, abilități și atitudini esențiale pe care elevii le dobândesc prin educație. O examinare atentă este dedicată înțelegerii influențelor educației formale, nonformale și informale asupra dezvoltării acestor competențe în rândul elevilor în diferite cicluri curriculare.

În centrul explorării noastre teoretice se află învățarea experiențială - o abordare care pledează pentru învățarea prin experiență directă. Ne angajăm într-o examinare cuprinzătoare a definițiilor sale, subliniind natura sa dinamică și transformatoare. Apoi pătrundem pe tărâmul complex al modelelor și teoriei învățării experiențale, inclusiv o explorare cuprinzătoare a renumitului model de învățare experiențială al lui Kolb, 1984. Aceste modele oferă un cadru structurat pentru înțelegerea modului în care se desfășoară învățarea experiențială și a impactului acesteia asupra educabililor. Explorarea noastră teoretică se extinde la conceptul de

stiluri de învățare, recunoscând că elevii posedă diverse moduri de procesare și de internalizare a cunoștințelor. În plus, aprofundăm rolul comunității în cadrul învățării experiențiale, recunoscând influența profundă a interacțiunilor între colegi și a experiențelor de colaborare. În cele din urmă, analizăm profilurile profesorului promotor al învățării experiențiale și ale elevului beneficiar al acesteia. Prezentăm atributele și rolurile care definesc un dascăl experiențial eficient, precum și caracteristicile și calitățile care disting un elev experiențial angajat și împuternicit.

Prin acest cadru teoretic cu multiple fațete, aspirăm să punem bazele unei înțelegeri mai profunde a învățării experiențiale în contextul educației non-formale, în special în cazul unic al Colegiului Național Pedagogic Regele Ferdinand Sighetu Marmăției. Această explorare urmărește să reliefeze rețeaua complexă de influențe, modele, competențe și practici educaționale care modelează călătoria de învățare experiențială, oferind perspective valoroase pentru etapele empirice ulterioare ale studiului nostru. Mai mult, ne îndreptăm atenția către managementul activităților non-formale bazate pe învățarea experiențială. În acest context, examinăm experiențele educaționale ale elevilor de la Colegiul Național Pedagogic Regele Ferdinand Sighetu Marmăției, analizând modul în care instituția integrează învățarea experiențială în demersurile sale educaționale și impactul acestor experiențe asupra elevilor săi.

Partea a doua, alcătuită din trei capitole în care este descrisă cercetarea pedagogică, studiul de caz, reprezentat de instituția mai sus menționată. În cadrul ei am explorat potențialul transformator al activităților de învățare experiențială integrate în contextul educației nonformale. Obiectivul nostru principal se concentrează în jurul întrebării privind modul în care un program bazat pe activități experiențiale contribuie la dezvoltarea unor abilități esențiale pentru viață și anume competențele prosociale, cultivarea comportamentelor altruiste, creșterea motivației academice și acomodarea diferitelor stiluri de învățare. Cercetarea noastră s-a realizat în cadrul unui colegiu pedagogic, în care programele de educație nonformală oferă elevilor posibilitatea de a se angaja în învățarea experiențială. Aceste programe, concepute pentru a transcende granițele tradiționale ale clasei, cuprind un sistem de proiecte, activități și ateliere orientate spre îmbogățirea experiențelor educaționale ale elevilor.

Designul cercetării a cuprins trei etape complementare:

1) În **etapa pre-experimentală** inițială, ne propunem obținerea aprobării din partea direcțiunii pentru desfășurarea cercetării și a semnării consimțământului informat de către părinți, constituirea eșantionului de participanți la cercetare, aplicarea chestionarelor adresate elevilor din ciclurile curriculare propuse, evaluarea, cu ajutorul instrumentelor menționate anterior, a performanțelor participanților la cercetare și conturarea eșantionului de conținut care

va fi valorificat, respectând criteriile avute în vedere. Instrumentele utilizate au fost: chestionarul privind comportamentul prosocial, „Prosocial Personality Battery (PSP Penner, Fritzsche, Craiger & Freifeld, 1995), chestionarul privind altruismul, „Altruistic Personality Scale” (Rushton, Chrisjoh & Fekken, 1981), chestionarul privind motivația academică, „Academic Motivation Scale” (Vallerand et al., 1993) și chestionarul privind stilurile de învățare KELP, 2021.

2) În etapa experimentului formativ, care reprezintă miezul studiului nostru, ne-am propus elaborarea și implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială la nivelul elevilor din cele cinci cicluri curriculare, școlarizați în instituții cu profil pedagogic. Am aplicat pretestul elevilor din cele 5 cicluri curriculare cu scopul de a identifica nivelul de responsabilitate socială, empatie, raționament moral orientat spre ceilalți, raționament moral bazat pe preocupări, oferire de ajutor, altruism, motivație intrinsecă de cunoaștere, motivație intrinsecă pentru realizare, motivație intrinsecă de stimulare, motivație extrinsecă identificată, motivație extrinsecă introiectată, motivație extrinsecă de reglare externă și stilurile de învățare ale elevilor.

3) În etapa post-experimentală, în urma implementării activităților experiențiale, am reluat această etapă care implică retestare și analiză comparativă pentru a evalua impactul pe termen lung și eficacitatea programului nostru. Am aplicat chestionarele adresate elevilor din ciclurile curriculare propuse școlarizați în instituții cu profil pedagogic și am evaluat, cu ajutorul instrumentelor menționate anterior, performanțele participanților la cercetare.

Această cercetare are implicații profunde pentru practicile pedagogice și elaborarea politicilor educaționale. Prin descifrarea interacțiunii complexe dintre învățarea experiențială și educația nonformală, ne propunem să oferim informații valoroase despre modul în care cadrele didactice pot spori evoluția holistică a elevilor și pot răspunde la diversele nevoi de învățare în cadrul educațional nonformal al unei școli pedagogice.

Cercetarea noastră pedagogică navighează pe terenul neexplorat al învățării experiențiale în cadrul cadrelor educaționale nonformale, în instituțiile cu profil pedagogic, cu scopul general de a spori potențialul său transformator. Acest parcurs metodologic se armonizează pentru a prezenta o explorare holistică a subiectului, favorizând o înțelegere nuanțată a modului în care învățarea experiențială modelează contextul educațional.

Ultimul capitol cuprinde concluziile finale sub aspect teoretic și practic-aplicativ, limitele cercetării și direcțiile viitoare de investigație.

Lucrarea se încheie cu precizarea listei de surse bibliografice și anexele aferente.

Capitolul I

EDUCAȚIA NONFORMALĂ – ABORDĂRI DIACRONICE ȘI SINCRONICE

I.1. Preocupări pentru conceptualizarea educației nonformale

Educația este fundamentul la care ne raportăm în evoluția noastră, este sistemul de programe, de experiențe primite de la natură, este baza de date prețioase/valoroase/însemnate pe care o acumulăm, o dezvoltăm și o transferăm. Potrivit lui Dewey (1972, p. 70) „educația este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează”.

În „Dicționar de pedagogie” (Bocoș et al. 2021a, pp. 405–406) regăsim o definiție cuprinzătoare a **educației**. Este interpretată ca fiind un „proces psihosocial complex, **teleologic** (proiectat și realizat în conformitate cu finalitățile educaționale/ pedagogice) și **axiologic** (promovează sisteme de valori) care vizează dezvoltarea liberă și integrală a individualității umane, formarea și dezvoltarea permanentă a personalității umane, capabile de integrare socială și profesională, în raport cu cerințele impuse de societate. Întrucât influențele eredității și ale mediului asupra procesului dezvoltării personalității umane sunt aleatorii, probabilistice, societatea a elaborat un mecanism de creștere a controlului asupra dezvoltării ontogenetice, denumit generic educație”. Conceptul de educație este abordat și din perspectivă pragmatică, autoarele precizând că educația „presupune identificarea predispozițiilor native, a potențialităților genetice ale individului și organizarea și dirijarea influențelor modelatoare ale mediului socio-uman asupra sa”.

Există trei traiectorii/ forme/ direcții/ aspecte principale pe/ în care poate fi identificată educația, pe baza varietății situațiilor de învățare și a nivelurilor diferite de intenționalitate a acțiunii: educația formală, educația nonformală și educația informală (Cucoș, 2002). Acestea se conjugă pentru a defini profilul individului/ persoanei adaptate provocărilor acestei societăți în continuă schimbare, nu doar pe perioada școlarității, ci și după finalizarea acesteia, pe parcursul întregii vieți.

În noua Lege a învățământului preuniversitar numărul 198 din 4 iulie 2023, sub egida programului național al președintelui României, „România Educată”, în *Lista definițiilor termenilor și a expresiilor utilizate în cuprinsul legii* regăsim definită educația astfel: „**educația** este ansamblul proceselor de punere în aplicare a programelor și activităților de învățare și formare de rezultate ale învățării. Educația include atât activitățile de învățare în context formal, cât și în context nonformal sau informal” (2023, p. 93). Această definiție a fost ușor modificată raportat la vechea Lege a Educației nr. 1/2011 (2022, p. 304) consolidată cu modificările și

completările ulterioare, care a fost schimbată. Regăsim introducerea expresiei „formare de rezultate ale învățării” în locul expresiei „formare de competențe academice sau profesionale”, în rest definiția rămâne neschimbată.

Educația nonformală, conform definiției regăsite în Dicționarul de Pedagogie (Bocoș et al., 2021c, pp. 432–433), este o „formă a educației care reprezintă ansamblul acțiunilor organizate intenționat, sistematice, desfășurate în cadru instituționalizat, dar în afara sistemului de învățământ, în instituții care nu au destinație educațională explicită”.

Potrivit volumului mai sus menționat, educația nonformală este determinată de următoarele caracteristici:

- este instituționalizată (se realizează în instituții care nu au destinație educațională);
- activitățile educaționale nonformale sunt extrașcolare și mai puțin formalizate decât cele formale;
- activitățile educaționale nonformale se află în relație de complementaritate cu cele formale, ele fiind proiectate și realizate de cadrul didactic în conformitate cu finalități educaționale urmărite și în cadrul educației formale sau consonante cu acestea și ținând cont de opțiunile, posibilitățile și așteptările educabililor;
- activitățile educaționale nonformale vizează finalități bine precizate și delimitate, astfel că sunt generatoare de influențe formative și informative;
- activitățile educaționale nonformale se caracterizează prin varietate, flexibilitate, elasticitate și, uneori, ele dețin caracter opțional sau facultativ.

În volumul „Pedagogie”, Cucos afirmă că **educația nonformală** „cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei (activități extra-para-perișcolare) sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative” (2002, p. 45). El confirmă afirmațiile autorului Teodor Cozma (1988) conform căruia termenul de nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar de fiecare dată cu efecte formative.

Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011 consolidată cu modificările și completările ulterioare, începând cu anul școlar 2022-2023 a fost schimbată. O nouă Lege a învățământului preuniversitar, numărul 198 din 4 iulie 2023, care face parte din programul național al Președintelui României, „România educată”, este pusă în aplicare și își va produce efectele începând cu anul școlar 2023-2024. Este publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, NUMĂRUL 613/ 5.VII. 2023 și va constitui documentul de căpătâi după care va funcționa sistemul educațional din România în viitor.

Prin noua lege se propun schimbări majore la toate nivelurile. În acest document se fac numeroase referiri la posibilitatea desfășurării de programe extrașcolare care să eficientizeze

actul educațional. Se dorește implementarea programelor: „Școala după școală”, „Școala din spital”, „Învățare remedială”, „Școala altfel” și „Săptămâna verde”.

I.2. Ce mai înseamnă educația nonformală azi?

Educația nonformală, conform definiției regăsite în Dicționarul de Pedagogie (Bocoș et al., 2021c, pp. 432–433), este o „formă a educației care reprezintă ansamblul acțiunilor organizate intenționat, sistematice, desfășurate în cadru instituționalizat, dar în afara sistemului de învățământ, în instituții care nu au destinație educațională explicită”.

Potrivit volumului mai sus menționat, educația nonformală este determinată de următoarele caracteristici:

- este instituționalizată (se realizează în instituții care nu au destinație educațională);
- activitățile educaționale nonformale sunt extrașcolare și mai puțin formalizate decât cele formale;
- activitățile educaționale nonformale se află în relație de complementaritate cu cele formale, ele fiind proiectate și realizate de cadrul didactic în conformitate cu finalități educaționale urmărite și în cadrul educației formale sau consonante cu acestea și ținând cont de opțiunile, posibilitățile și așteptările educabililor;
- activitățile educaționale nonformale vizează finalități bine precizate și delimitate, astfel că sunt generatoare de influențe formative și informative;
- activitățile educaționale nonformale se caracterizează prin varietate, flexibilitate, elasticitate și, uneori, ele dețin caracter opțional sau facultativ.

În volumul „Pedagogie”, Cucuș afirmă că **educația nonformală** „cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei (activități extra-para-perișcolare) sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative” (2002, p. 45). El confirmă afirmațiile autorului Teodor Cozma (1988) conform căruia termenul de nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar de fiecare dată cu efecte formative.

I.3. Analiză comparativă a formelor educației în paradigma educației permanente. Competiție sau complementaritate?

O societate mai deschisă și o economie globală necesită o concentrare pe gândirea critică și pe tipuri de învățare care să le permită indivizilor să înțeleagă lumea, să producă noi cunoștințe și să își definească propriul viitor. Promovând învățarea în toate aspectele vieții, trebuie să răspundem noilor provocări prin crearea unor medii în care „a trăi” înseamnă „a învăța”, prin stimularea proceselor locale sau chiar globale de conceptualizare, prin construirea

unui nou sistem de comunități de învățare deschise, diverse, dar interconectate, cu intenția de a crea **punți între frontierele formale, nonformale și informale ale educației**, concepând învățarea ca pe un proces holistic de reflecție și regândire (Flueraș, 2005). Luând în considerare aceste idei, se cuvine ca practicienii educației să le integreze în propriile metode și programe de învățământ/ conținuturi. Este posibil să vedem comunitățile ca entități culturale complexe care nu trebuie să fie limitate la o anumită locație, la un anumit spațiu geografic.

Informațiile explodează în jur și acestea determină nevoia de cristalizare a imaginii despre lume, despre profesii, despre viitor, ce facem cu ceea ce știm și avem, ce urmează. Tinerii doresc să găsească noi modalități/ oportunități de a-și aplica pregătirea și experiența, să se revitalizeze, să se reinventeze și să descopere noi oportunități. **Educației permanente, continue îi este asociat tot parcursul vieții.**

Capitolul II

CONVERGENȚA FORMELOR EDUCAȚIEI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR-CHEIE

II.1. Valorificarea Curriculumului Național în formarea și dezvoltarea celor 8 competențe-cheie

Competențele-cheie, așa cum sunt recunoscute de Uniunea Europeană, cuprind un spectru multifacetat de cunoștințe, abilități și atitudini care transcend granițele domeniilor tradiționale. Ele reprezintă elementele de bază indispensabile pe care se construiesc învățarea pe tot parcursul vieții, adaptabilitatea și cetățenia activă. Formarea și dezvoltarea acestor competențe nu sunt doar condiții prealabile pentru împlinirea personală, ci și factori determinanți critici pentru prosperitatea socio-economică și competitivitatea globală a unei națiuni.

Curriculumul Național al României reprezintă o busolă pedagogică, care ghidează demersurile educaționale la toate nivelurile de școlarizare. În rădăcinat în angajamentul de a crește cetățeni informați, implicați și responsabili din punct de vedere social, curriculum-ul oferă o cale structurată prin care elevii pot dobândi cunoștințe, abilități și atitudini esențiale. În acest cadru curricular se evidențiază imperativul de a valorifica rolul său în formarea și dezvoltarea celor opt competențe-cheie. Competențele fundamentale, așa cum sunt prezentate în *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (2006/962/EC) din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, sunt în număr de 8. Acestea, de-a lungul timpului, au suferit ușoare modificări, iar începând cu data de 22 mai 2018 la *Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (2018/C 189/01) au primit o formă ușor ajustată. În Legea învățământului preuniversitar numărul 198 din 4 iulie 2023 din țara noastră, le vom regăsi mai jos în tabelul nr.1.II sub formă comparativă:

Tabelul nr. 1.II.: Competențe-cheie. Prezentare comparativă (preluare din 2006/962/EC, p.10 și Legea învățământului preuniversitar nr 198/ 4 .07.2023, p. 35)

Nr crt.	Competențe-cheie (2006)	Competențe-cheie (2023)
1	Comunicare în limba maternă	Competență de citire, scriere și înțelegerea mesajului

2	Comunicare în limbi străine	Competență în multilingvism
3	Competență matematică și competențe de bază în științe și tehnologii	Competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie
4	Competență digitală	Competență digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică
5	A învăța să înveți + Componenta de competențe sociale din competențele sociale și civice	Competență personală, socială și de a învăța să înveți
6	Competențe sociale și civice	Competență civică, juridică și de protejare a mediului
7	Spirit de inițiativă și antreprenoria	Competență antreprenorială
8	Sensibilizare și exprimare culturală	Competență de sensibilizare și exprimare culturală

II.2. Adaptarea influențelor educaționale formale, nonformale și informale la caracteristicile elevilor din diferitele cicluri curriculare

În contextul educației formale, procesul de acomodare a trăsăturilor elevilor necesită punerea în aplicare a unei strategii cuprinzătoare și cu multiple fațete. Instruirea diferențiată joacă un rol esențial pentru elevii aflați în ciclul curricular al achizițiilor fundamentale. În timpul ciclului curricular de dezvoltare, educația formală are potențialul de a integra experiențe de învățare experiențială. Aceasta poate cuprinde excursii educaționale, sarcini de colaborare și activități suplimentare care să se adapteze la o gamă largă de interese și abilități. În timpul etapei de observare și orientare, este imperativ ca educația formală să încorporeze servicii de consiliere și orientare profesională. În plus, dascălii au posibilitatea de a utiliza tehnologia în practicile lor de predare pentru a facilita cercetarea și a încuraja curiozitatea. În perioada ciclului de aprofundare și specializare, este imperativ ca educația formală să acorde prioritate cursurilor și experiențelor practice cu intensitate de cercetare. Profesorii au capacitatea de a-și asuma rolul de mentori, oferind îndrumare și sprijin elevilor în cadrul domeniilor lor de competență relevantă.

Educația nonformală servește ca o componentă esențială în evidențierea calităților unice ale elevilor, funcționând ca o abordare complementară la educația formală. Pentru elevii aflați în ciclurile curriculare ale achizițiilor fundamentale și de dezvoltare, implicarea în activități

nonformale, cum ar fi atelierele de creație, de educație sustenabilă, de muzică, de investigare a mediului le oferă o oportunitate de a-și explora interesele personale în afara domeniului academic. În timpul ciclului curricular de dezvoltare, educația nonformală cuprinde multe activități, cum ar fi cluburile și programele nonformale care sunt special concepute pentru a răspunde intereselor diverse ale elevilor, de la preocupări științifice empirice la eforturi artistice sau implicarea în servicii comunitare. În timpul ciclurile de observare și orientare, de aprofundare și de specializare, educația non-formală poate include formarea profesională ca mijloace de facilitare a dobândirii de competențe practice și de oferire a unor informații valoroase elevilor cu privire la viitoarele trasee profesionale.

II.3. Influențele educaționale formale, nonformale și informale. Adecvare, complementaritate, convergență, în funcție de caracteristicile elevilor din diferitele cicluri curriculare

Procesul de educație este un efort complex și divers care suferă transformări pe măsură ce elevii trec prin mai multe cicluri curriculare. Pentru a răspunde cerințelor distincte, fazelor de dezvoltare și preferințelor individuale ale elevilor de-a lungul diferitelor cicluri educaționale, este esențial să se adopte o abordare cuprinzătoare a educației. Acest eseu explorează suficiența, compatibilitatea și convergența influențelor educaționale formale, nonformale și informale, subliniind contribuția acestora la promovarea dezvoltării cuprinzătoare și la facilitarea unei învățări eficiente.

Sistemul educațional se bazează în primul rând pe educația formală, care se distinge prin programele sale organizate și evaluările uniforme. Caracterul adecvat al acestei abordări constă în capacitatea sa de a furniza un cadru clar delimitat și atotcuprinzător de informații și competențe esențiale pentru toți elevii. În timpul etapei inițiale de dobândire a cunoștințelor, școlarizarea formală joacă un rol crucial în asigurarea transmiterii eficiente a abilităților fundamentale de citire, scriere și calcul.

Capitolul III

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ – ELEMENTE DEFINITORII, CICLUL ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE, STILURILE DE ÎNVĂȚARE

III.1. Definiții ale învățării experiențiale

Preocupările actuale în domeniul educației, dezideratele educaționale specifice secolului XXI, la nivel european, poate chiar mondial, scot în evidență faptul că se dorește ca instituțiile din domeniul preuniversitar/ care promovează educația să insiste asupra nevoii asigurării unei învățări relevante, a unei învățări cu sens, a renunțării la predarea de conținuturi sterile care nu aduc nicio satisfacție beneficiarilor primari ai educației.

Realizând o incursiune în teoriile pedagogiei, observăm o definiție complexă, cuprinzătoare a învățării experiențiale: „Învățare experiențială/prin experiență (directă)/din propria experiență–tip de învățare centrată pe nevoile și dorințele celui care învață; ce se desfășoară pornind de la experiențele proprii/ personale semnificative, în contexte reale, ale subiectului învățării (o acțiune, o problemă, un eveniment etc.) experiențe care generează nevoia de înțelegere și care sunt valorificate ca prilejuri de învățare (persoana învață din experiență). Ca urmare a procesului interiorizării, unele dintre cele mai importante fenomene ale vieții psihice, elementele obiective (experiențele trăite, relațiile stabilite, etc.) se transformă în realitate intrasubiectivă, formându-se reprezentări, structuri mentale, sensuri și semnificații proprii, luare de decizii, rezolvare de probleme.” (Bocoș et al., 2021f, pp. 882–883).

III.2. Modelul învățării experiențiale a lui John Dewey

Cercetătorul american, John Dewey (1859–1952), a contribuit în mod semnificativ la o varietate de domenii științifice, în special la filosofie, psihologie și educație. În lucrarea sa, „Experiență și educație” (Dewey, 1938), a pledat pentru o „abordare progresivă” a educației, care recunoștea că există o relație foarte apropiată și necesară între procesele experienței reale și educație.

Luând în considerare problematica învățării experiențiale, putem spune că lucrarea mai sus menționată stă la baza fundamentării teoretice a acesteia, cu profunde semnificații în educația experiențială. O motivație importantă pentru activitatea sa în domeniul educației a fost o pasiune democratică pentru educație care să permită tuturor să participe activ și conștient la o viață comună și să contribuie la dezvoltarea armonioasă a comunității din care educabilul face parte.

Potrivit lui Dewey (1938), toată viața este socială și depinde de interacțiune și comunicare. Oamenii sunt ființe sociale care nu pot prospera în afara unei comunități. Ei au devenit ființele sofisticate care sunt astăzi datorită mediului social în care au evoluat. Sistemul de cunoștințe pe care se bazează procesul educațional este inclus aici. Dewey susține că oamenii și obiectele din jurul lor sunt produsul direct al influenței, al experienței umane. Cunoașterea, așa cum o percepem noi, este construită pe baza acumulării acestor experiențe diverse. Responsabilitatea educării elevilor trece dincolo de ușile școlii și implică întregul sistem social.

Modelul de învățare experiențială al lui Dewey se învârtă în jurul a patru ipostaze ale educației, așa cum este citat de Bower (2014): (1) *mediul social*: relația dintre profesori, beneficiari, curriculum și comunitate; (2) *cunoașterea și organizarea conținutului*: modul în care are loc învățarea - elevii ar trebui să fie plasați în experiențe de învățare care să le permită să pună și să rezolve probleme, să dea sens, să realizeze produse și să construiască relații; (3) *pregătirea și experiența elevului*: pregătirea pentru viața de cetățean - experiențele trebuie să fie educative și să se conecteze la lumea reală; și (4) *rezultatele învățării*: elevul a învățat - elevul trebuie să aibă capacitatea de a dobândi mai multe cunoștințe prin intermediul experiențelor decât știa înainte de experiență.

III.3. Modelul învățării experiențiale al lui Kurt Lewin

La data de nouă a nouă a anilor nouăzeci din secolul nouăsprezece se naștea, într-un sat din fosta Prusie, actuala Polonie, marele psiholog experimentalist, Kurt Lewin. Potrivit lui Marrow (1969), singur lui scop era să găsească explicații mai profunde ale motivelor pentru care oamenii se comportă așa cum o fac și pentru a descoperi cum pot învăța să se comporte mai bine.

Lewin a fost descris în diferite moduri: susținătorul dinamicii de grup de către unii, inovatorul radical în psihologia experimentală de către alții, creatorul teoriei câmpurilor/ domeniilor și al topologiei în psihologie sau pur și simplu primul care a inițiat cercetarea prin acțiune. Ceea ce îl face să iasă în evidență este faptul că a fost unul dintre puținii psihologi care au reușit să transpună cu succes o situație din lumea reală într-o formă experimentală controlabilă.

Papanek (1973) menționează următoarele contribuții majore ale lui Kurt Lewin:

1. conceptele de teoria câmpului, suntem un amalgam de/ produs a tot ceea ce am cunoscut vreodată;
2. cercetare-acțiune, integrarea studiului teoretic, a experimentului, cercetarea sistematică pe teren și serviciile oferite clienților;

3. studiul dinamicii de grup;
4. abordări privind formarea sensibilității.

Dezvoltarea lui cognitivă a cunoscut două mari etape: prima este strâns legată de perioada în care a trăit în Germania, după Primul Război Mondial, când preocupările sale se raportează la filosofia sa despre știință și psihologia dezvoltării individului, iar a doua se va derula pe continentul american, după vârsta de 40 de ani. Interesul său, de această dată se transferă de la individ către grup, la dinamica grupului ca domeniu de studiu.

III.4. Teoria dezvoltării cognitive și a psihogenezei cunoștințelor a lui Jean Piaget

Filosoful științei care a adoptat copilul ca și obiect de studiu, celebrul, dar și puțin cunoscutul Jean Piaget, după cum spunea Bringuier (1980), a avut contribuții valoroase în domeniul dezvoltării cognitive. A transformat în mod fundamental înțelegerea evoluției progresive a proceselor cognitive ale copiilor și a conceptualizării de către aceștia a mediului înconjurător, a înțelegerii structurii și dinamicii schimbării în înțelegerea lumii (Demetriou, Shayer, Efklides, 2016). Lui îi sunt atribuite mai multe reușite semnificative. Datorită profunzimii și importanței muncii sale, a impactului asupra cercetărilor ulterioare, teoria dezvoltării cognitive se poate împărți în două mari etape: B. P. (inițiale ale cuvintelor în limba engleză „Înainte de Piaget – engl. Before Piaget”) și A. P. (inițiale ale cuvintelor în limba engleză „După Piaget – engl. After Piaget”) (Barrouillet, 2015).

Contribuția lui esențială constă în formularea teoriei dezvoltării cognitive în care expune progresul secvențial al facultăților cognitive ale copiilor în **patru stadii**:

- **stadiul senzorio-motor** (0-2 ani), copilul acumulează cunoștințe prin intermediul simțurilor și al acțiunilor motorii, acest stadiu este fundamentul gândirii, al percepțiilor, al interacțiunii cu mediul;
- **stadiul preoperațional** (2-7ani), copilul prezintă abilități cognitive mai complexe, limbajul, gândirea, imaginația și rezolvarea de probleme se dezvoltă mai repede dacă el interacționează cu imagini și simboluri;
- **stadiul operațional concret** (7-11 ani), copilul își dezvoltă capacitatea de a-și crea structuri logice, efectuează operații mentale, este etapa în care rezolvarea de probleme și raționamentul sunt puternice, încât să dureze o viață întreagă;
- **stadiul operațional formal** (11-adolescență), copilul își dezvoltă gândirea abstractă, conceptuală, contextul social este foarte important, exemplele

concrete sunt necesare pentru a înțelege relațiile abstracte. (Piaget, 1983; Wood, Smiths & Grossniklaus, 2008; Lefa, 2014).

•

III.5. Teoria dezvoltării treptate și a învățării progresive/operaționale a învățării lui P. I. Galperin

Disciplina psihologiei educaționale a observat de-a lungul istoriei sale dezvoltarea mai multor teorii ale învățării, fiecare dintre acestea oferind perspective distincte asupra procesului prin care educabilii dobândesc cunoștințe, abilități și atitudini. Teoria dezvoltării graduale și progresive/operaționale a învățării a lui P. I. Galperin a apărut ca un cadru teoretic proeminent care a îmbunătățit considerabil înțelegerea procesului de învățare. Teoria, formulată de Piotr Ivanovici Galperin, un renumit psiholog rus, subliniază semnificația unei metodologii sistematice și progresive în procesul de învățare, cu un accent deosebit pe dezvoltarea cognitivă facilitată de operații. El oferă o perspectivă amplă asupra procesului de învățare și de predare care merge dincolo de dobândirea de cunoștințe și abilități și introduce o abordare care analizează în detaliu procesele de învățare și explică ce înseamnă a învăța (Engeness & Lund, 2020).

Piotr Ivanovici Galperin, renumit psiholog rus, a formulat teoria dezvoltării graduale și a învățării progresive/operaționale la mijlocul secolului al XX-lea. Cadrul teoretic al lui Galperin a fost modelat pe contribuțiile unor psihologi valoroși, precum Lev Vygotsky și Alexander Luria, alături de propriile sale investigații practice în domeniul educației. Teoria lui Galperin susține că dobândirea cunoștințelor are loc printr-un proces progresiv și secvențial, în care activitățile cognitive sunt cultivate și rafinate în cadrul învățământului dirijat (Bocoș, 2016).

III.6. Modelul învățării experiențiale al lui David Kolb. Ciclul învățării experiențiale. Stiluri de învățare

Ultima lună a anului 1938 îmbogățește Statele Unite ale Americii cu un eminent om de știință, profesor emerit, David Kolb, teoretician în domeniul educațional/educației, care, după cum însuși mărturisește, într-un interviu, în anul 2019, cel mai minunat lucru despre implicarea sa în învățarea experiențială este că și-a petrecut toată cariera, practic, de 50 de ani, pe un singur subiect.

Anul 1984 este unul de referință pentru conceptualizarea învățării experiențiale, prin apariția volumului „Învățarea experiențială. Experiența ca sursă de învățare și dezvoltare”. David Kolb, fascinat de cercetările lui John Dewey despre teoria experienței care ghidează

inovația educațională, a dezvoltat domeniul învățării experiențiale pentru a oferi un fundament științific pentru a practica acest tip de învățare. Cu alte cuvinte, domeniul învățării bazate pe experiență este o încercare și o reușită de a sintetiza ideile multor mari gânditori care au susținut că experiența personală directă este crucială pentru învățare și dezvoltare. Au fost numiți „cercetătorii fondatori ai învățării experiențiale” (Kolb & Kolb, 2017, p. 10). Printre ei se numără Kurt Lewin și John Dewey.

III.6.1. Ciclul învățării experiențiale

După cum spun Boyatzis, Kolb și Mainemelis (1999), teoria intitulată „învățarea experiențială” are în centrul atenției felul în care oamenii învață, cresc și se dezvoltă, ea oferă un model holistic al procesului de învățare, evidențiază rolul esențial, central pe care experiența îl are în procesul învățării. Acest tip de învățare se diferențiază de teoriile învățării cognitive, care pun accent pe cunoaștere în detrimentul afectivității și de teoriile comportamentale/behavioriste care resping importanța experienței individuale. Experiența de viață face parte integrantă din procesul de învățare, „cunoașterea este creată prin transformarea experienței. Cunoașterea rezultă din combinația dintre înțelegerea și transformarea experienței.” (Kolb, 1984, p. 41).

Teoria lui oferă un cadru de organizare și secvențiere a lecțiilor, a conținuturilor sau a curriculumului și oferă referințe cu privire la modul de abordare a temelor, a cursurilor pentru a facilita învățarea eficientă a elevilor (Healey & Jenkins, 2000). Potrivit lui Kolb (2014, p. 21), învățarea experiențială, relevantă, cu sens, este ciclică, presupunând „patru mari etape:

- experiența concretă – CE;
- observații și reflecții – RO;
- formarea de concepte abstracte și generalizări – AC;
- testarea implicațiilor conceptelor în situații noi – AE”.

Conceptul de stil de învățare se referă la abordările distincte pe care indivizii le folosesc pe măsură ce avansează în procesul de învățare, care sunt influențate de înclinația lor către cele patru moduri de învățare distincte, și anume experiența concretă (CE), observația reflexivă (RO), conceptualizarea abstractă (AC) și experimentarea activă (AE) (Kolb, 2007). Acestea sunt stilurile de învățare în viziune tradițională. Dezvoltarea unui mod de învățare preferat este influențată de compoziția genetică a individului, de evenimentele specifice de viață și de cerințele actuale ale mediului. Rezolvarea tensiunii dintre concretețe și abstractizare, precum și dintre activism și reflexivitate, urmează modele perceptibile și are tendințe specifice.

Cercetări efectuate de-a lungul timpului au furnizat dovezi care indică faptul că clasificarea inițială a stilurilor de învățare în patru tipuri, și anume: acomodativ, asimilator, convergent și divergent, poate fi rafinată/șlefuită într-o tipologie constând în nouă stiluri distincte. Această tipologie creată oferă o definiție mai precisă a modelelor individuale de învățare și atenuează confuzia cauzată de cazurile limită din tipologia anterioară de patru stiluri (Kolb & Kolb, 2004; Kolb & Kolb, 2005; Boyatzis & Mainemelis, 2000). La primirea feedback-ului din partea utilizatorilor, s-a observat apariția unui al cincilea stil, denumit stilul „de echilibrare”, care se referă la persoanele care au obținut scoruri aproape de mijlocul grilei stilului de învățare. Ulterior, s-a stabilit că persoanele care au obținut scoruri în imediata apropiere a liniilor de delimitare a grilei au prezentat stiluri perceptibile. Ca exemplu ilustrativ, s-a observat că există un stil de experimentare între stilurile acomodativ și divergent. În acest studiu sunt evidențiate patru tipuri de stiluri, fiecare dintre acestea corespunzând unuia dintre cele patru moduri de învățare: de experimentare (CE), de reflecție (RO), de gândire (AC) și de acțiune (AE) (Abbey, Hunt & Weiser, 1985). Există patru tipuri de stiluri suplimentare care prioritizează două moduri de învățare, unul din dimensiunea de înțelegere și unul din dimensiunea de transformare a modelului teoriei învățării experiențiale. Aceste tipuri de stiluri includ imaginația (CE & RO), analiza (AC & RO), decizia (AC & AE) și inițierea (CE & AE). Potrivit lui Mainemelis, Boyatzis și Kolb (2002), ultimul tip de stil realizează un echilibru între toate cele patru moduri ale ciclului de învățare.

Capitolul IV

MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR DE TIP NONFORMAL BAZATE PE ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ

Educația nonformală, în special atunci când se bazează pe învățarea prin experiență, oferă o abordare dinamică și influentă de îmbunătățire a competențelor și de încurajare a dezvoltării personale. Abordarea centrată pe educabil este o idee centrală în managementul activităților de învățare experiențială nonformală. Această metodă pune accentul pe cerințele, înclinațiile și obiectivele distincte ale persoanelor implicate. Cadrele didactice facilitatori trebuie să dezvolte programe care să fie adaptate la interesele și ambițiile specifice ale beneficiarilor.

Eficacitatea managementului activităților de tip nonformal bazate pe învățarea experiențială este condiționată de formularea unui scop și a unor obiective de învățare clare. Este foarte important ca profesorii facilitatori să stabilească parametri clari cu privire la setul distinct de competențe, cunoștințe și abilități sau competențe-cheie pe care se anticipează că participanții le vor dobândi prin implicarea lor în experiențe nonformale.

Obiectivele funcționează ca un cadru strategic pentru dezvoltarea, evaluarea și aprecierea programelor, facilitând stabilirea unei direcții și cuantificarea rezultatelor. Ciclul de învățare experiențială, cunoscut și sub numele de ciclul de învățare experiențială al lui Kolb, este un cadru teoretic care descrie procesul de învățare prin experiență descris în capitolul III.

Învățarea informală, care se distinge prin natura sa adaptabilă și prin accentul pus pe cel care învață, oferă un cadru dinamic pentru progresul individual și pentru dobândirea de competențe. Dezvoltarea și conceptualizarea strategică a activităților orientate spre învățarea nonformală joacă un rol esențial în garantarea faptului că elevii sunt capabili să se angajeze în experiențe semnificative și satisfăcătoare.

Fundamentul pentru planificarea, proiectarea, implementarea și evaluarea activităților de învățare nonformală își are rădăcinile într-o abordare care acordă prioritate nevoilor și intereselor educabililor. Acest principiu subliniază importanța personalizării activităților pentru a se alinia la cerințele, preferințele și obiectivele distincte ale persoanelor implicate.

Formularea unor obiective de învățare definite și măsurabile este o componentă esențială a unei planificări eficiente. Este important ca educatorii și organizatorii să ofere obiective clare cu privire la rezultatele sau realizările de învățare preconizate pe care participanții trebuie să le obțină prin intermediul activității.

Capitolul V

EXPERIENȚE EDUCAȚIONALE ÎN PROBLEMATICA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE LA NIVELUL COLEGIULUI NAȚIONAL PEDAGOGIC „REGELE FERDINAND” SIGHETU MARMAȚIEI (2017-PREZENT)

V.1. Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” Sighetu Marmăției - prezentare generală

Instituție de prestigiu a învățământului maramureșean, cu o istorie de peste 160 de ani, Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” din Sighetu Marmăției își deschide, an de an, porțile pentru sute de elevi, pregătindu-i atât în direcție filologică, cât și reală, ancorându-se în realitatea timpului pe care îl trăim, dar și în nevoile societății curente. Considerat emblemă a locului, dar și reper semnificativ în peisajul învățământului național, colegiul și-a câștigat un renume, în primul rând, prin meritul asumat de a forma viitoare educatoare și învățătoare, câștigându-și, astfel, un nume în peisajul școlilor pedagogice de elită la nivel național. Deloc lipsit de relevanță este și faptul că reprezintă singura instituție din municipiu ce constituie un complex școlar, în care se desfășoară activități instructiv-educative pe toate nivelurile de învățământ preuniversitar (învățământ preșcolar, primar, gimnazial, liceal), cu un ethos distinct, care a asigurat perpetuu elevilor din Maramureșul istoric o pregătire aleasă, de calitate, continuu ascendentă, în concordanță cu exigențele unei societăți democratice, cu aspirații integratoare europene.

B. MISIUNEA ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE (*Ce ar trebui să fac?*)

Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” Sighetu Marmăției promovează un învățământ vocațional pedagogic și teoretic inovativ, incluziv, flexibil, cu o ofertă variată, cu șanse egale și exprimând multiculturalitatea pentru toți elevii, care să îi formeze ca viitori specialiști capabili să răspundă exigențelor europene pentru integrarea activă pe piața muncii și în societate, ajutând la dezvoltarea comunității.

C. VIZIUNEA MANAGERIALĂ (*Ce aș dori să fac?*)

Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” Sighetu Marmăției își propune o educație orientată spre valori democratice, europene, care oferă șanse egale fiecărui elev de a fi creativ și orientat spre succes și performanță, într-un mediu stabil și sigur, va fi un liant între comunitatea locală, părinți și elevi, consolidându-și statutul de instituție respectată pentru calitatea serviciilor educaționale, care promovează un învățământ orientat spre o societate competitivă și dinamică.

D. **OBIECTIVE STRATEGICE** (*Ce trebuie să fac?*)

Obiectivele strategice derivă din viziunea Colegiului Național Pedagogic „Regele Ferdinand” și reprezintă intențiile majore care vor fi realizate prin strategia de dezvoltare și prin care se va îndeplini misiunea propusă de noi în documentele strategice. Obiectivele se raportează la strategiile europene, naționale și regionale privind educația, formarea profilului absolventului și formarea profesională.

Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” din Sighetu Marmației este foarte preocupat de crearea unor contexte de învățare care să depășească limitele sistemului de educație formală convențională. Aici se pregătesc viitoare cadre didactice, viitoare învățătoare, educatoare și educatori-puericultori care se vor insera pe piața muncii, vor profesa/vor practica actul și tactul educațional însușit în colegiu și vor duce mai departe ceea ce au dobândit. Tot ceea ce este relevant pentru formarea lor profesională ne preocupă. Prin urmare, se caută să se dezvolte programe, proiecte și activități educaționale nonformale care răspund nevoilor elevilor noștri, ale părinților lor și ale comunității, îmbunătățind/influențând practicile din educația formală prin dobândirea de noi competențe.

În instituția noastră funcționează două structuri instituționale în această direcție, una de **teatru**, care are drept preocupări dezvoltarea competențelor lingvistice/de multilingvism, respectiv **un club în care se dezvoltă programe de educație nonformală** axate pe investigarea valorilor naturale și culturale ale comunității, pe educație pentru mediu și schimbări climatice, pe îmbunătățirea comportamentului prosocial, al altruismului, pe dezvoltarea motivației academice, pe învățarea experiențială, pe adoptarea unui stil de viață sănătos, responsabil, pe reducerea consumului excesiv/ consumerismului, pe munca în echipă, pe cunoașterea și îndeplinirea celor 17 Obiective de Dezvoltare Durabile prezente în Agenda 2030 a ONU. Le vom prezenta în cele ce urmează.

Trupa de teatru francofon „Ferdy” a Colegiului Național Pedagogic „Regele Ferdinand” Sighetu Marmației funcționează din 2005 și s-a implicat activ în mai multe evenimente teatrale, atât pe plan intern, cât și internațional. Numeroși elevi iscusiți, care manifestă o dorință puternică de a-și îmbunătăți abilitățile lingvistice și de comunicare, au avut privilegiul de a-și prezenta talentele pe platforme teatrale apreciate, cum ar fi *Franthousiasme*, *Amifran*, *Acting in Romania*, *Printemps theatral* și *Globe Théâtre* din Franța.

A doua structură instituțională pe care dorim să o prezentăm este **Clubul GreenIMPACT „Misericordia” al Colegiului Național Pedagogic „Regele Ferdinand”**. Este mai nou înființat, funcționează din anul școlar 2017 – 2018. Activitățile, proiectele și programele clubului se derulează în afara/pe lângă/adiacent orelor de curs sub formă de

întâlniri, ateliere, workshop-uri, pe parcursul unui timp bine definit, în funcție de scopul lor. Termenii cheie pe fundamentul cărora au fost construite/create programele de educație nonformală dezvoltate în cadrul clubului sunt: comunicare, cooperare, educație, mediu, creștere/evoluție, sănătate, stare de bine, diversitate, prietenie, inovație și creativitate, identitate personală, empatie, motivație, dezvoltare durabilă, cetățenie activă, sustenabilitate, altruism, muncă în echipă, viziune, învățare, digitalizare, comunitate, leadership, competențe lingvistice și multilingvistice, cele 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă (ODD).

Într-un peisaj global dinamic și în continuă evoluție, efortul de a obține un viitor mai promițător depinde de un sistem educațional care nu numai că facilitează abilitarea intelectuală, ci și promovează dezvoltarea unor tineri conștiincioși cu o perspectivă globală. În urmărirea progresului, două elemente fundamentale ale dezvoltării durabile apar ca factori semnificativi, din perspectiva noastră: furnizarea unei educații de înaltă calitate și crearea de orașe și comunități durabile. În centrul acestui demers se află programele educaționale care implică educabilii ca agenți activi, facilitând dezvoltarea de strategii pentru o relație simbiotică cu mediul și cu semenii noștri.

În perioada 2017-2023 am dezvoltat programe educaționale bazate pe învățarea experiențială, în care am adoptat, cu multă încredere, conceptele Obiectivului de Dezvoltare Durabilă 4 (ODD 4) - *Educație de calitate* și Obiectivului de Dezvoltare Durabilă 11 (ODD 11) - *Orașe și comunități durabile*. Aceste programe au capacitatea de a stimula nu numai dezvoltarea cognitivă, ci și de a evoca un răspuns transformator în gândurile și emoțiile elevilor noștri. În „Dicționar de pedagogie” (Bocoș (coord.) et al. 2021, p. 1659) regăsim definiția programului educațional astfel: „succesiune sistemică de demersuri, acțiuni și activități educaționale, care se desfășoară într-o ordine prestabilită, în vederea atingerii unor finalități educaționale, cu valorificarea unor resurse (strategii, metode, tehnici, resurse materiale, resurse temporale etc.), în medii formale, nonformale și informale”.

Capitolul VI

PREZENTAREA CERCETĂRII PEDAGOGICE CU TEMA „VALENȚELE FORMATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN INSTITUȚIILE CU PROFIL PEDAGOGIC”. STUDIU DE CAZ – COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „REGELE FERDINAND” DIN SIGHETU MARMAȚIEI

VI.1. Coordonatele cercetării

VI.1.1. Problematika cercetării

Cercetarea noastră pedagogică tratează o problemă de vizibilă actualitate, în consonanță cu provocările vieții sociale și cu necesitatea promovării educației pentru dezvoltare durabilă, pentru sustenabilitate, a învățării experiențiale, relevante.

Liceele și colegiile naționale pedagogice sunt instituții preuniversitare care trebuie să livreze comunității cadre didactice de înaltă formare profesională și adolescenți capabili să adopte comportamente dezirabile cognitive și noncognitive semnificative, înzestrați cu competențele-cheie necesare împlinirii și dezvoltării personale, promovării cetățeniei active. Aceasta se produce valorificând influențele modelatoare ale tuturor formelor educației.

Prin lucrarea noastră ne propunem să investigăm *valențele formative ale învățării experiențiale realizate în contexte educaționale nonformale în instituțiile cu profil pedagogic, prezente la ciclurile curriculare propuse*. Am ales această temă, deoarece educația nonformală, prin programele, activitățile și acțiunile proiectate, completează armonios educația formală, urmărind formarea profilului absolventului din diferite etape ale școlarității.

VI.1.2. Scopul și obiectivele cercetării*

* scopul și obiectivele cercetării se referă la elevii din Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” Sighetu Marmației din ciclurile curriculare: de dezvoltare; de observare și orientare; de aprofundare; de specializare.

Scopul cercetării noastre este de a testa eficiența unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială, la elevii din instituțiile cu profil pedagogic asupra:

- schimbării în bine/ modificării și adoptării unor comportamente dezirabile (responsabilitate socială, empatie, raționament moral orientat spre ceilalți, raționament moral bazat pe preocupări, oferire de ajutor), atitudini dezirabile (motivație intrinsecă de cunoaștere, motivație intrinsecă pentru realizare, motivație intrinsecă de stimulare,

motivație extrinsecă identificată, motivație extrinsecă introiectată, motivație extrinsecă de reglare externă), precum și asupra demotivării elevilor din cele patru cicluri curriculare (de dezvoltare; de observare și orientare; de aprofundare; de specializare);

- stilurilor de învățare și asupra flexibilității învățării dobândite de elevi.

Obiectivele cercetării sunt:

- O1. Proiectarea și aplicarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială la elevii mai sus menționați, pe parcursul unui an școlar;
- O2. Urmărirea influenței programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială asupra stilului de învățare și a flexibilității învățării ale elevilor în context educațional formal;
- O3. Verificarea eficienței programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială în ceea ce privește schimbarea pozitivă a comportamentelor și atitudinilor elevilor, menționate la scopul cercetării;

Ca obiectiv îndepărtat vizat în cercetarea noastră, precizăm:

- Sporirea interesului și a atractivității pentru îmbrățișarea meseriei de dascăl în rândul elevilor din ciclurile de aprofundare și de specializare.

VI.1.3. Întrebarea cercetării

Principala **întrebare de cercetare** care ghidează demersul nostru este:

Care sunt valențele formative (comportamente dezirabile, atitudini dezirabile, stiluri de învățare și abilități de învățare) ale aplicării unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială la elevii din instituțiile cu profil pedagogic?

VI.1.4. Ipotezele și variabilele cercetării*

* ipotezele și variabilele cercetării se referă la elevii din Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” Sighetu Marmației din ciclurile curriculare: al achizițiilor fundamentale; de dezvoltare; de observare și orientare; de aprofundare; de specializare

VI.1.4.1. Ipoteza principală a cercetării

La nivelul elevilor din cele cinci cicluri curriculare, școlarizați în instituții cu profil pedagogic, **implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea**

comportamentelor dezirabile, a atitudinilor dezirabile, a stilurilor și a abilităților de învățare.

VI.1.4.2. Ipotezele secundare ale cercetării

Pe baza ipotezei generale, identificăm următoarele *ipoteze secundare*:

Ipoteza 1. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea responsabilității sociale.

Ipoteza 2. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea empatiei.

Ipoteza 3. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea raționamentului moral orientat spre ceilalți.

Ipoteza 4. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea raționamentului moral bazat pe preocupări.

Ipoteza 5. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea oferirii de ajutor.

Ipoteza 6. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea altruismului

Ipoteza 7. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației intrinseci de cunoaștere.

Ipoteza 8. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației intrinseci pentru realizare.

Ipoteza 9. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației intrinseci de stimulare.

Ipoteza 10. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației extrinseci identificate.

Ipoteza 11. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației extrinseci introiectate.

Ipoteza 12. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației extrinseci de reglare externă.

Ipoteza 13. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la reducerea demotivării.

Ipoteza 14. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la identificarea stilului și a flexibilității învățării.

Ipoteza 15. Există diferențe semnificative între rezultatele obținute de elevii care participă la activitățile propuse înainte și după aplicarea programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială în funcție de genul biologic.

Ipoteza 16. Există diferențe semnificative între rezultatele obținute de elevii care participă la activitățile propuse înainte și după aplicarea programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială în funcție de mediul de proveniență.

VI.1.4.3. Variabilele cercetării

Variabila independentă:

- Programul de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială la nivelul elevilor din cele patru cicluri curriculare, școlarizați în instituții cu profil pedagogic
- **Variabilele dependente:**
 - gradul de dezvoltare a comportamentelor dezirabile;
 - gradul de dezvoltare a atitudinilor dezirabile;
 - gradul de cristalizare a stilurilor de învățare;

- gradul de dezvoltare a abilităților de învățare;
- gradul de flexibilitate;
- nivelul demotivării.

Operaționalizarea variabilelor dependente:

- Dezvoltarea comportamentelor și atitudinilor dezirabile operaționalizate cu ajutorul următorilor *indicatori*:
 - ❖ responsabilitate socială
 - ❖ empatie
 - ❖ raționament moral orientat spre ceilalți
 - ❖ raționament moral bazat pe preocupări
 - ❖ oferire de ajutor
 - ❖ altruism
 - ❖ motivație intrinsecă de cunoaștere
 - ❖ motivație intrinsecă pentru realizare
 - ❖ motivație intrinsecă de stimulare
 - ❖ motivație extrinsecă identificată
 - ❖ motivație extrinsecă introiectată
 - ❖ motivație extrinsecă de reglare externă

Variabilele moderatoare:

- Ciclul curricular din carte fac parte elevii
- Genul biologic al elevilor
- Mediul de proveniență

VI.1.5. Perioada și locul de desfășurare

Cercetarea noastră s-a desfășurat la Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” din Sighetu Marmației, pe parcursul anilor școlari 2021-2022 și 2022-2023, având ca fond programele de educație nonformală desfășurate începând cu anul școlar 2017-2018, a presupus parcurgerea mai multor etape, cu activități specifice asociate fiecăreia, care au urmărit scopul și obiectivele sale, precum și verificarea ipotezei principale și a celor secundare. Le vom prezenta în tabelul nr. 1.VI.

Tabelul nr. 1.VI. *Etapele cercetării pedagogice*

Etapa	Activități parcurse	Termen
Etapa constatativă	-fundamentarea teoretică a programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială și analiza critică a literaturii de specialitate	Anul școlar 2021-2022
Etapa preexperimentală	-identificarea claselor experimentale -aplicarea pretestului	Anul școlar 2021-2022 Anul școlar 2022-2023
Etapa experimentală	-realizarea experimentului formativ propriu-zis	Anul școlar 2021-2022 Anul școlar 2022-2023 (ian. 2021 – mai 2023)
Etapa postexperimentală	-aplicarea posttestului, analiza cantitativă și calitativă a datelor obținute în urma aplicării chestionarelor	Anul școlar 2022-2023 iunie 2023

VI.1.6. Eșantionul de participanți

La această cercetare au participat 360 de elevi, cu vârsta cuprinsă între 8 și 19 ani înscriși/înmatriculați la Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” din localitatea Sighetu Marmăției, astfel: 160 de elevi care fac parte din ciclul de dezvoltare, 100 de elevi aparțin ciclului de observare și orientare și 100 de elevi aparțin ciclului de aprofundare și specializare.

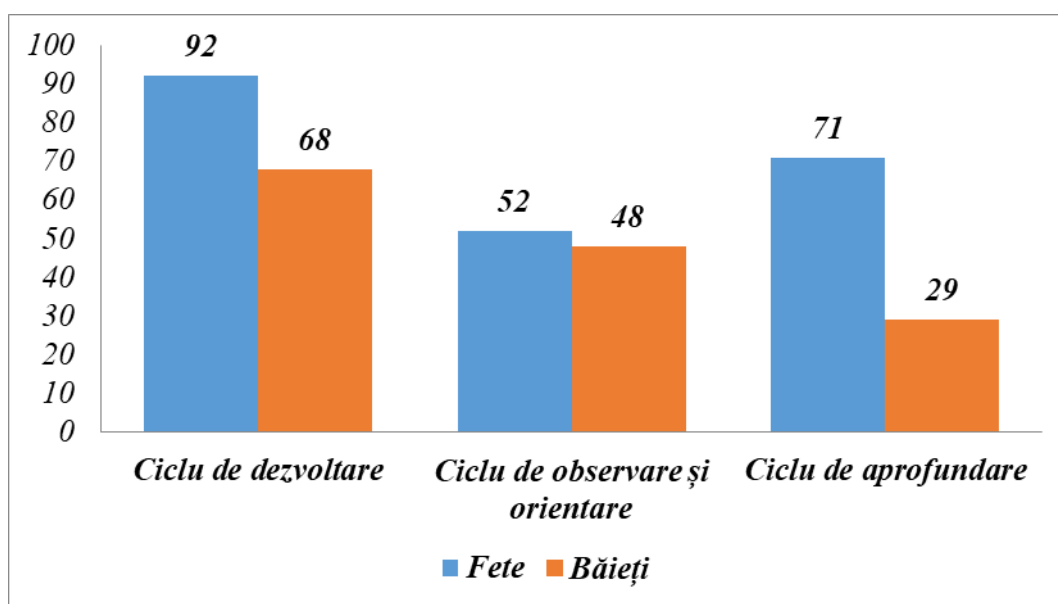


Figura nr. 3.VI. *Reprezentarea grafică a participanților incluși în cercetare în funcție de apartenența la genul biologic*

VI.1.7. Eșantionul de conținut

Aplicat în etapa de experimentare formativă, eșantionul de conținut se alătură la parcurgerea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială la elevi din diferite cicluri curriculare în instituția noastră cu profil pedagogic. Acesta este meticulos conceput pentru a facilita împletirea cunoștințelor academice cu aplicațiile practice. În acest context, unitatea noastră de învățământ servește drept cadru experimental activ, în care educabilii sunt motivați să exploreze conținuturi și situații dincolo de mediul convențional al clasei, angajându-se într-o gamă largă de contexte de învățare cu sens, în schimburi de activități practice, în exerciții introspective și în interacțiuni educaționale imersive.

Programul elaborat a fost implementat în perioada octombrie 2022 – mai 2023. Au fost organizate 10 ateliere educaționale aplicate eșantionului de participanți în fiecare lună. Acestea sunt prezentate sub formă de programe, proiecte și activități.

5	„Cea mai lungă lecție din lume – World's Largest Lesson”,	Comunitate, comunicare, diversitate, sustenabilitate, stil de viață sănătos, obiective de dezvoltare durabilă, cetățenie activă.	sensibilizarea elevilor cu privire la impactul pe care îl au reducerea consumului excesiv și educația de calitate asupra vieții noastre.	Februarie 2023
6	„Hoinar prin frumusețile României”	Comunitate, umanitate, sănătate, educație, dezvoltare durabilă, umanitate, muncă în echipă, inovație și creativitate, mediu, cetățenie activă.	sensibilizarea elevilor cu privire la importanța transportului durabil, nepoluant și încurajarea lor spre a adopta moduri de deplasare ecologice minimizând, în același timp, poluarea; organizarea și desfășurarea unui marș pentru susținerea mișcării sustenabile în comunitate	13-17 martie
7	„Povestea orașului meu P.O.M”	Comunitate, inovație și creativitate, comunicare, identitate personală, dezvoltare durabilă, altruism, luarea deciziilor, diversitate, muncă în echipă	dezvoltarea și parcurgerea unui tur pietonal ghidat care explorează valorile culturale și naturale ale comunității noastre	aprilie - mai 2023
8	„Dialog între generații” – decembrie 2022, mai 2023	Comunitate, diversitate, altruism, digitalizare, identitate personală, cetățenie activă, empatie.	organizarea de sesiuni de alfabetizare digitală pentru adulți și de intercunoaștere în care generațiile mai în vârstă, în special absolvenții ai instituției noastre, împărtășesc experiențe din trecutul lor elevilor de acum și prezintă trasee profesionale diverse.	dec. 2022 -mai 2023
9	„Mișcare fără poluare”	Comunitate, sănătate, comunicare, mediu, cetățenie activă, sustenabilitate, dezvoltare durabilă, prietenie.	sensibilizarea elevilor cu privire la importanța transportului durabil, nepoluant și încurajarea lor spre a adopta moduri de deplasare ecologice minimizând, în același timp, poluarea; organizarea și desfășurarea unui marș pentru susținerea mișcării sustenabile în comunitate.	Aprilie 2023
10	„Ambasadori ai sustenabilității”	Comunitate, sustenabilitate, cetățenie activă, dezvoltare durabilă, luarea deciziilor, munca în echipă.	împunerea elevilor în a deveni mesageri și lideri în promovarea practicilor durabile în cadrul școlii și al comunității	aprilie 2023 -mai 2023

N r c r t	Activitate	Temeni cheie	Scop	Perioada
1	„Prietenii adevărați – Educația și necuvântătoarele”	Comunitate, prietenie, educație, diversitate, luarea deciziilor, comportament prosocial, sustenabilitate, dezvoltare durabilă, sănătate și stare de bine	sensibilizarea elevilor cu privire la impactul pe care îl au necuvântătoarele și educația asupra vieții noastre;	Octombrie 2022
2	„Cool School”	Comunitate, altruism, creativitate, diversitate, stare de bine, comportament prosocial, dezvoltare durabilă.	implicarea elevilor, a adulților din instituția noastră și a partenerilor școlii în viața comunității locale prin activități desfășurate în comun în cadrul Strategiei Naționale de Acțiune Comunitară – SNAC.	21 – 29 noiembrie 2022
3	„Școala mea e în sărbătoare, «La mulți ani, Preparandia 160!»”	Comunitate, comportament prosocial, sănătate și stare de bine, comunicare, identitate personală, dezvoltare durabilă	celebrarea a 160 de ani de la înființarea instituției noastre	Ianuarie – octombrie 2022
4	„Maramureș prin ochi de copil, la cumpăna dintre ani”	Comunitate, diversitate, creativitate, mediu, cetățenie activă, dezvoltare durabilă.	dezvoltarea experiențelor estetice și stimularea creativității prin investigarea/ rememorarea obiceiurilor și a tradițiilor sărbătorilor de iarnă specifice județului Maramureș.	- decembrie 2022 - ianuarie 2023
5	„Cea mai lungă lecție din lume – World's Largest Lesson”,	Comunitate, comunicare, diversitate, sustenabilitate, stil de viață sănătos, obiective de dezvoltare durabilă, cetățenie activă.	sensibilizarea elevilor cu privire la impactul pe care îl au reducerea consumului excesiv și educația de calitate asupra vieții noastre.	Februarie 2023

Capitolul VII

REZULTATELE CERCETĂRII. INTERPRETAREA ȘI ANALIZA REZULTATELOR OBȚINUTE

Pentru prelucrarea statistică a datelor din studiu s-a utilizat softul IBM SPSS Statistics for Windows, Versiunea 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Pentru compararea mediilor parametrilor între eșantioane perechi s-a utilizat testul t pentru eșantioane perechi.

Pentru compararea mediilor în funcție de variabilele dihotomice din studiu s-a utilizat testul t pentru eșantioane independente.

Analiza asocierii dintre variabilele categoriale s-a făcut utilizând tabelul încrucișat și testul χ^2 (chi-pătrat). În cazul în care rezultatele testului chi-pătrat au fost alterate suficient cât să nu poată fi luate în considerare s-a folosit testul exact al lui Fisher.

Testul t pentru eșantioane dependente (perechi)

Acest test urmărește compararea scorurilor a două variabile pereche. În cazul nostru demersul urmărește compararea evaluării subiecților la două momente diferite, scala de evaluare fiind aceeași.

Aplicarea acestui test este specifică designurilor intragrupuri (within groups) sau cu măsurători repetate (repeated measures).

Testul t pentru eșantioane independente

Acest test este folosit pentru a examina efectele unei variabile independente asupra uneia sau a mai multe variabile dependente, iar folosirea sa este rezervată comparării a două condiții sau grupe (doua niveluri ale variabilei independente).

Este versiunea de test t cel mai des folosită. Semnificația statistică presupune că cele două eșantioane diferă până la un punct, această diferență nefiind datorată întâmplării și nefiind o consecință a eșantionării. Variabilitatea inerentă a acestor variabile de date este utilizată pentru a estima probabilitatea apariției oricărei diferențe între cele două medii, dacă nu ar fi nici o diferență între cele două eșantioane.

Tabelul încrucișat este unul din cele mai frecvente modalități utilizate pentru analizarea și interpretarea datelor. „Arată relația dintre răspunsurile la două întrebări diferite, de felul pătratelor latine” (Dumitru, 2001, p. 236).

Testul χ^2 (chi-pătrat)

Testul chi-pătrat al asocierii se utilizează atunci când dorim să testăm relația dintre două variabile, ambele măsurate pe scală de tip categorial. Facem precizarea că variabilele

categoriale, deși sunt, de regulă, de tip nominal, pot fi atât ordinale, cât și de interval sau de raport. Ceea ce caracterizează o variabilă categorială nu este atât scala de măsurare, cât faptul că primește puține valori, care împart distribuția în categorii de valori.

VII.1. Analiza și interpretarea rezultatelor din etapa pre-experimentală

Tabelul nr. 2.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește comportamentul prosocial al participanților din ciclul de dezvoltare

Genul biologic		Responsabilitate socială	Empatie	Raționament moral orientat spre ceilalți	Raționament moral bazat pe preocupări/îngrijorări	Oferire de ajutor
Fete	N	92	92	92	92	92
	Media	41,3	46,8	10,4	10,4	37,8
	AS	5.5	5.8	2.3	2.3	8.4
	Minim	25	31	4	4	17
	Maxim	57	70	18	18	60
	% of Total N	57,5%	57,5%	57,5%	57,5%	57,5%
Băieți	N	68	68	68	68	68
	Media	40,2	47,6	9,8	9,8	36,4
	AS	6.2	6.6	2.7	2.7	9.1
	Minim	23	30	4	4	18
	Maxim	60	72	19	19	63
	% of Total N	42,5%	42,5%	42,5%	42,5%	42,5%
Total	N	160	160	160	160	160
	Media	40,8	47,1	10,2	10,2	37,2
	AS	5.8	6.1	2.5	2.5	8.7
	Minim	23	30	4	4	17
	Maxim	60	72	19	19	63
	% of Total N	100%	100%	100%	100%	100%

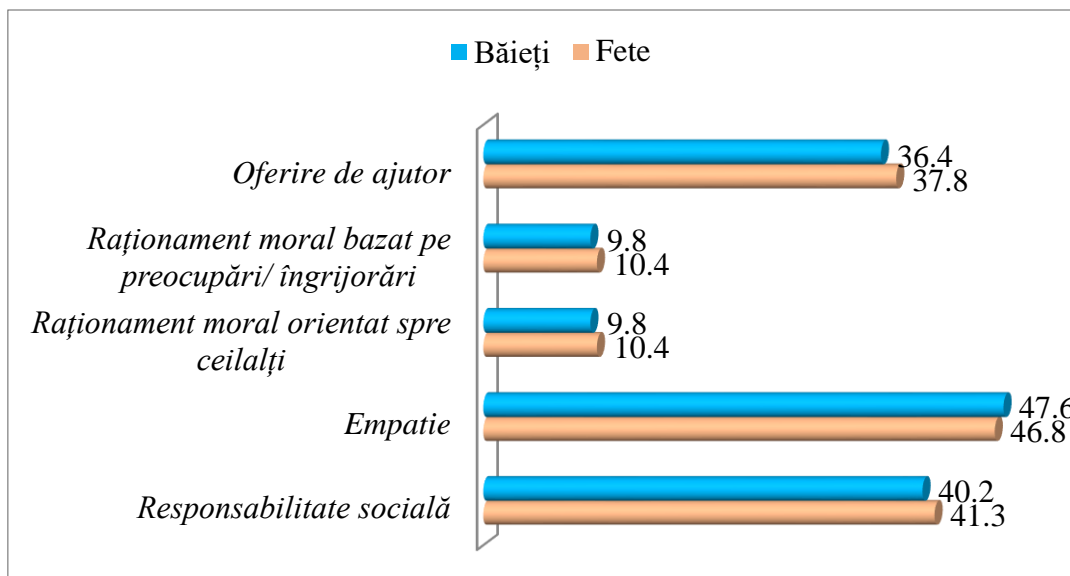


Figura nr. 2.VII. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute pentru variabila comportamente prosociale

În ceea ce privește comportamentele prosociale, există diferențe semnificative la nivelul genului biologic. Astfel, conform tabelului 2.VII., fetele dobândesc un nivel ridicat de responsabilitate socială ($M=41,3$), empatie ($47,6$), raționament moral orientat spre ceilalți ($M=10,4$), raționament moral bazat pe preocupări/ îngrijorări ($M=10,4$) și oferire de ajutor ($M=37,8$) ceea ce înseamnă faptul că ele se simt responsabile în momentul în care se iscă un conflict să încerce să îl aplaneze; atunci când au de realizat un proiect de grup pentru școală, ele îl elaborează chiar dacă restul membrilor nu participă, dacă cei din jur se comportă necuviincios sau inadecvat din punct de vedere social, preferă să se comporte bine cu ei. Adițional, fetele se simt mai îngrijorate și mai neliniștite în anumite situații de urgență, în cazul în care au dreptate, nu își pierd răbdarea să nu asculte și părerile sau argumentele celor din jur, se transpun cu ușurință în pielea celor din jur, imaginându-și cum arată lucrurile din perspectiva acestora. De asemenea, fetele, de cele mai multe ori, iau deciziile care se bazează pe grija față de alte persoane, pe ceea ce este cel mai just mod de acțiune, care iau în considerare drepturile, nevoile și interesele tuturor persoanelor implicate și care vizează preocuparea pentru bunăstarea celorlalți. Pe lângă aceste aspecte, fetele sunt mai deschise în a oferi ajutor celor din jurul lor; acestea implicându-se în mod voluntar în anumite acțiuni de caritate, în campanii umanitare sau inclusiv în a le oferi suport colegilor de clasă.

Tabelul nr. 4.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește altruismul al participanților din ciclul de observare și orientare

Genul	N	Altruism					% of Total N
		Media	AS	Minim	Maxim		
biologic							
Fete	52	46	14.8	25	95	52,0%	
Băieți	48	42,3	10.5	21	70	48,0%	
Total	100	44,2	13	21	95	100,0%	

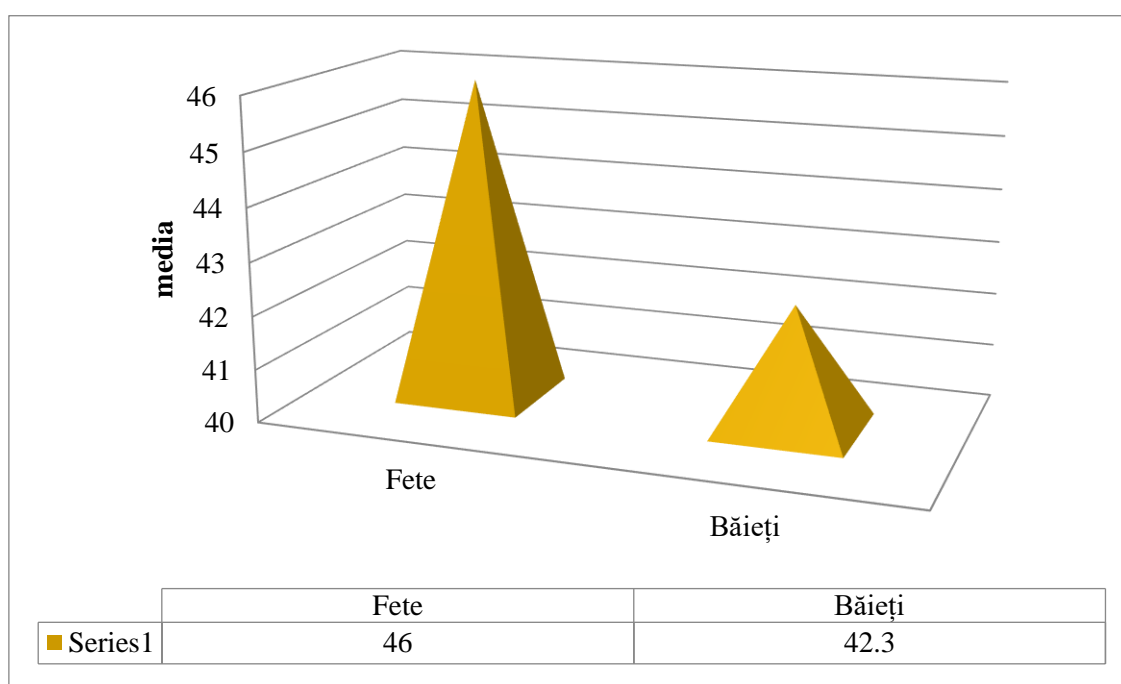


Figura nr. 4.VII. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute pentru variabila altruism

Conform tabelului nr. 4.VII., se remarcă faptul că există diferențe semnificative la nivelul genului biologic în ceea ce privește variabila altruism. În urma interpretării rezultatelor se constată că fetele dețin un nivel ridicat de altruism ($M=46$) comparativ cu băieții ($M=42,3$). Prin urmare, fetele se implică mai frecvent în acțiuni umanitare, campanii de strângere de fonduri/ donații, au un nivel ridicat de dorință de a face bine persoanelor din jur, fără a aștepta vreo recompensă având un comportament de ajutorare crescut comparativ cu băieții.

Tabelul nr. 6.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește motivația academică a participanților din ciclul de aprofundare

Genul biologic		Motivație intrinsecă de cunoaștere	Motivație intrinsecă pentru realizare	Motivație intrinsecă de stimulare
Fete	N	71	71	71
	Media	14,7	14,4	11,7
	AS	3.2	3.1	3.1
	Minim	4	4	4
	Maxim	20	20	20
	% of Total N	71%	71%	71%
Băieți	N	29	29	29
	Media	13,06	12,1	9,9
	AS	3.5	3.3	3.4
	Minim	5	5	4
	Maxim	20	19	17
	% of Total N	29%	29%	29%
Total	N	100	100	100
	Media	14,2	13,7	11,2
	AS	3.3	3.3	3.3
	Minim	4	4	4
	Maxim	20	20	20
	% of Total N	100%	100%	100%

Tabelul nr. 6.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește motivația academică a participanților din ciclul de aprofundare (continuare)

Genul biologic		Motivație extrinsecă identificată	Motivație extrinsecă introiectată	Motivație extrinsecă de reglare externă	Demotivare
Fete	N	71	71	71	71
	Media	16,02	15,05	15,3	6,5
	AS	2.9	3.6	3.1	2.6
	Minim	5	4	4	4
	Maxim	20	20	20	18
	% of Total N	71%	71%	71%	71%
Băieți	N	29	29	29	29
	Media	12,9	11,6	12,6	8,2
	AS	3.6	4.2	4	3.3

	Minim	4	4	5	4
	Maxim	20	18	20	15
	% of Total N	29%	29%	29%	29%
Total	N	100	100	100	100
	Media	15,1	14	14,5	7
	AS	3.4	4	3.6	2.9
	Minim	4	4	4	4
	Maxim	20	20	20	18
	% of Total N	100%	100%	100%	100%

Analizând rezultatele din tabelul nr. 6.VII., se poate observa existența unor diferențe semnificative la nivelul subscalelor motivației academice în funcție de genul biologic. Astfel, fetele dețin un nivel ridicat al motivației intrinseci de cunoaștere ($M=14,7$), al motivației intrinseci pentru realizare ($M=14,4$) și al motivației intrinseci de stimulare ($M=11,7$) comparativ cu băieții. Fetele au un nivel crescut de implicare activă în variate activități doar pentru plăcerea și satisfacția pe care le experimentează în timp ce învață, explorează și descoperă lucruri noi. Adicional, atât fetele, cât și băieții au un nivel ridicat al motivației extrinseci identificate, introiectate și reglării externe. Aceștia încă au nevoie de recompense pentru a-și crește nivelul de angajament și implicare în sarcinile academice, încă sunt influențați de presiunile externe, având un nivel scăzut de autoapreciere, respectiv internalizare. Mai mult de atât, băieții au un nivel crescut al demotivării ($M=8,2$) comparativ cu fetele; aceștia având un nivel redus de intenție, voință, iar convingerile pe care se pliază sunt „activitatea este prea solicitantă pentru mine” și „oricât efort ai depune niciodată nu este suficient pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor”.

Tabelul nr. 7.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește motivația academică a participanților din ciclul de aprofundare în funcție de mediul de proveniență

Mediul de proveniență		Motivație intrinsecă de cunoaștere	Motivație intrinsecă pentru realizare	Motivație intrinsecă de stimulare
Urban	N	44	44	44
	Media	14,9	14,4	11,8
	AS	3.1	3	2.7
	Minim	9	9	6
	Maxim	20	20	19
	% of Total N	44%	44%	44%
Rural	N	56	56	56

	Media	13,7	13,1	10,7
	AS	3.5	3.5	3.6
	Minim	4	4	4
	Maxim	20	20	20
	% of Total N	56%	56%	56%
Total	N	100	100	100
	Media	14,2	13,7	11,2
	AS	3.4	3.3	3.3
	Minim	4	4	4
	Maxim	20	20	20
	% of Total N	100%	100%	100%

Tabelul nr. 7.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește motivația academică a participanților din ciclul de aprofundare în funcție de mediul de proveniență (continuare)

Mediul de proveniență		Motivație extrinsecă identificată	Motivație extrinsecă introiectată	Motivație extrinsecă de reglare externă	Demotivare
Urban	N	44	44	44	44
	Media	15,8	14,8	15,7	6,6
	AS	2.7	3.4	2.9	2.5
	Minim	10	6	7	4
	Maxim	20	20	20	12
	% of Total N	44%	44%	44%	44%
Rural	N	56	56	56	56
	Media	14,5	13,4	13,6	7,3
	AS	3.8	4.4	3.8	3.2
	Minim	4	4	4	4
	Maxim	20	20	20	18
	% of Total N	56%	56%	56%	56%
Total	N	100	100	100	100
	Media	15,1	14	14,5	7
	AS	3.4	4	3.6	2.9
	Minim	4	4	4	4
	Maxim	20	20	20	18
	% of Total N	100%	100%	100%	100%

Diferențe semnificative la nivelul motivației academice există și în funcție de mediul de proveniență al participanților incluși în cercetare (a se vedea tabelul nr. 7.VII.). Participanții din

mediul urban au un nivel crescut al: motivației intrinseci de cunoaștere (M=14,9), motivației intrinseci pentru realizare (M=14,4), motivației intrinseci de stimulare (M=11,8), motivației extrinseci identificate (M=15,8), motivației extrinseci introiectate (M=14,8) și motivației extrinseci de reglare externă (M=15,7). În schimb, participanții din mediul rural dețin un nivel crescut de demotivare (M=7,3) comparativ cu cei din mediul urban.

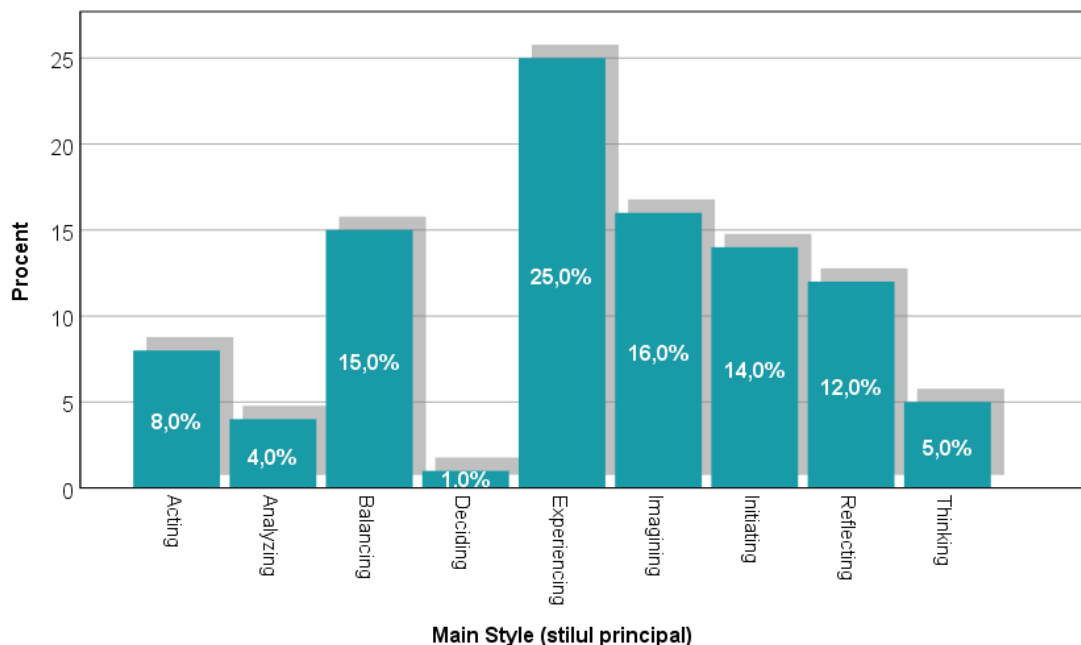


Figura nr. 8.VII. Reprezentarea grafică a frecvențelor stilurilor principale de învățare

Analizând stilurile principale de învățare pentru eșantionul studiat (a se vedea figura 8.VII), observăm că cele mai frecvent întâlnite au fost: stilul experimentator (engl. experiencing) pentru 25% dintre elevi, stilul imaginativ (engl. imagining), pentru 16% dintre elevi, stilul echilibrat (engl. balancing) pentru 15% dintre elevi, stilul inițiator (engl. initiating) pentru 14% dintre elevi și stilul reflectant (engl. reflecting) pentru 12% dintre elevi.

Cele mai puțin întâlnite au fost stilurile hotărâtor (enngl. deciding), analizator (engl. analyzing), gânditor (engl. thinking) și de acțiune (engl. acting).

Pe lângă stilurile principale de învățare, subiecții au și stiluri complementare care completează stilul principal. Cele mai frecvente au fost stilurile: echilibrat (77% dintre subiecți), de acțiune (47%), analizator (47%), reflectant (45%), gânditor (43%) și imaginativ (41%).

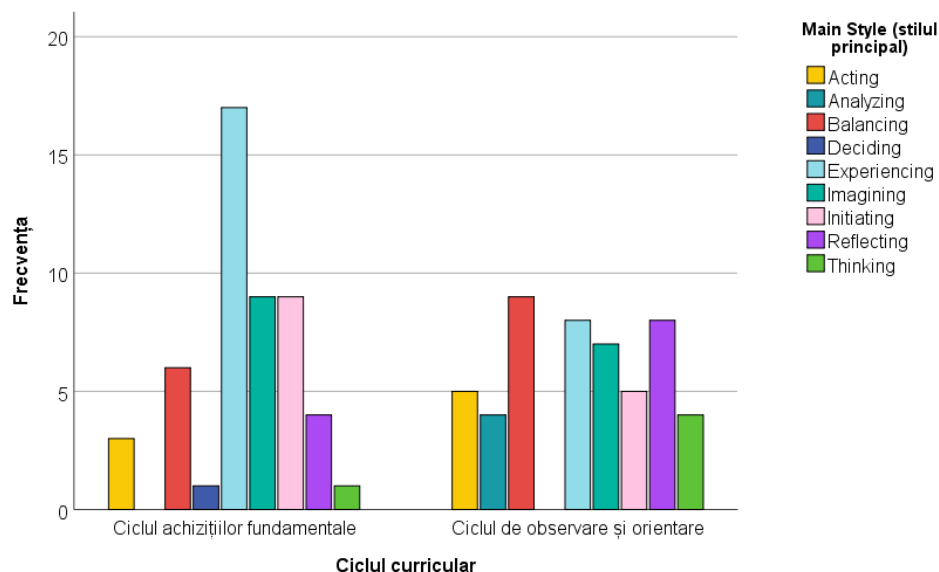


Figura nr. 10.VII. Reprezentarea grafică pentru asocierea dintre stilul principal de învățare și ciclul curricular

Am comparat și stilurile complementare de învățare între cele două cicluri curriculare și s-a observat că cele mai frecvente, în cazul ciclului achizițiilor fundamentale, sunt stilurile echilibrant, de acționare, hotărâtor, reflectant, gânditor și experimentator. În cazul ciclului de aprofundare și specializare, cele mai frecvente sunt stilurile echilibrant, analizator, reflectant, imaginativ, gânditor și de acționare.

VII.2. Analiza și interpretarea rezultatelor din etapa post-experimentală

Tabelul nr. 19.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în etapa post-experimentală în ceea ce privește comportamentul prosocial al participanților din ciclul de dezvoltare

Genul biologic		Responsabilitate socială	Empatie	Raționament moral orientat spre ceilalți	Raționament moral bazat pe preocupări/îngrijorări	Oferire de ajutor
Fete	N	92	92	92	92	92
	Media	41,6	46,8	9,9	8,5	32,2
	AS	6.3	6.5	2.7	2.6	10
	Minim	20	34	4	4	14
	Maxim	55	62	14	14	68
	% of Total N	57,5%	57,5%	57,5%	57,5%	57,5%
Băieți	N	68	68	68	68	68
	Media	40,5	48,3	8,5	8,2	27,7
	AS	7.2	8	3.1	3	10

	Minim	24	25	4	4	14
	Maxim	54	70	16	16	49
	% of Total N	42,5%	42,5%	42,5%	42,5%	42,5%
Total	N	160	160	160	160	160
	Media	41,2	47,4	9,3	8,4	30,3
	AS	6.7	7.2	2.9	2.8	10.6
	Minim	20	25	4	4	14
	Maxim	55	70	16	16	68
	% of Total N	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelul 19.VII. prezintă valorile medii și abaterile standard ale scorurilor ce privesc comportamentul prosocial în etapa post-experimentală, diferențiat în funcție de genul biologic al respondenților.

În cazul băieților, scorul mediu privind responsabilitatea socială se situează la 38.21, în timp ce în cazul fetelor se situează la 40,01.

Scorul privind empatia se situează la o medie de 14,97 în cazul fetelor, în timp ce în cazul băieților este de 15,63.

Analizând eșantionul în funcție de scorul privind raționamentul moral orientat spre ceilalți, se constată că fetele au obținut un scor mediu de 9.62, în timp ce băieții au obținut un scor mediu de 9,40.

Scorul mediu privind raționamentul moral bazat pe preocupări/îngrijorări se situează la 8,54 în cazul băieților și la 8,52 în cazul fetelor.

Scorul privind altruismul auto-raportat se situează la o medie de 50,28 în cazul fetelor, în timp ce în cazul băieților este de 47,66.

Analizând eșantionul în funcție de scorul privind empatia orientată către ceilalți, se constată că fetele au obținut un scor mediu de 89.09, în timp ce băieții au obținut un scor mediu de 88,99.

Scorul privind oferirea de ajutor se situează la o medie de 56,62 în cazul fetelor. În cazul băieților media a fost de 54,24.

Tabelul nr. 21.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește altruismul al participanților din ciclul de observare și orientare în etapa post-experimentală

Genul biologic	N	Media	Altruism			% of Total N
			AS	Minim	Maxim	
Fete	52	51,3	15.7	28	95	52,0%

Băieți	48	49,5	13.8	21	71	48,0%
Total	100	50,4	14.8	21	95	100,0%

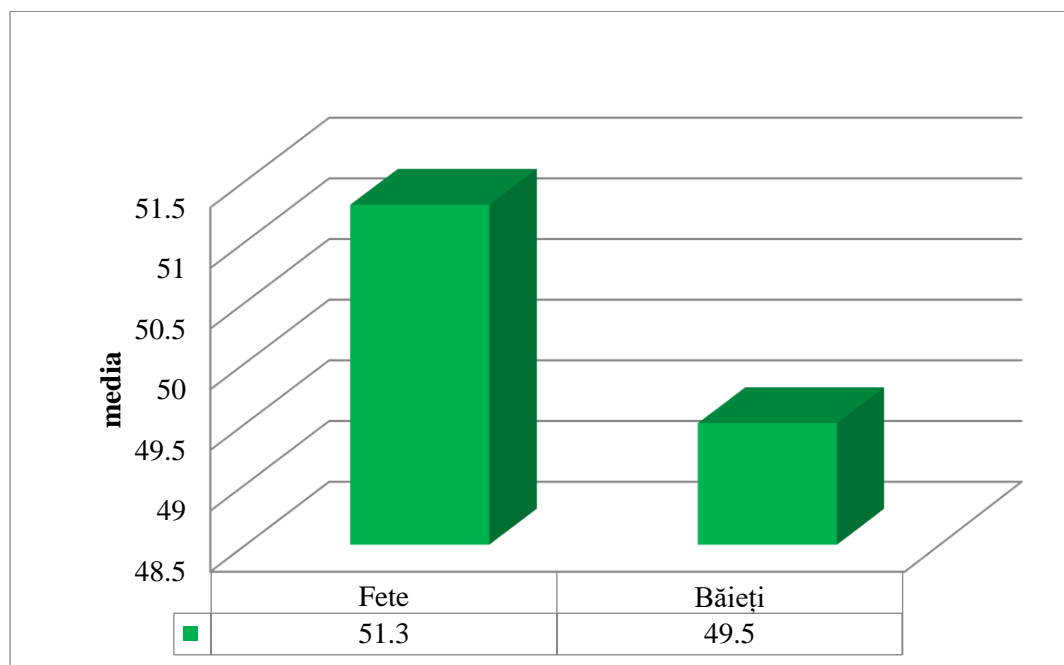


Figura nr. 15.VII. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute în etapa post-experimentală în ceea ce privește altruismul

Valorile medii și abaterile standard ale scorurilor altruismului, măsurat în etapa post-experimentală, obținute de subiecții celor două genuri, pot fi urmărite în tabelul următor.

Subiecții de gen masculin au obținut o medie a scorurilor de 46,67, cu o abatere standard de 13.01, în timp ce subiecții de gen feminin au obținut o medie a scorurilor de 46,65 cu o abatere standard de 13,27.

Tabelul nr. 23.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește motivația academică a participanților din ciclul de aprofundare în etapa post-experimentală

Genul biologic		Motivație intrinsecă de cunoaștere	Motivație intrinsecă pentru realizare	Motivație intrinsecă de stimulare
Fete	N	71	71	71
	Media	15,2	13,7	12,6
	AS	3.5	4.3	4.2

	Minim	4	4	4
	Maxim	20	20	19
	% of Total N	71%	71%	71%
Băieți	N	29	29	29
	Media	16,6	14	12,3
	AS	4	4.5	3.9
	Minim	6	4	5
	Maxim	20	19	17
	% of Total N	29%	29%	29%
Total	N	100	100	100
	Media	15,6	13,8	12,5
	AS	3.7	4.3	4.1
	Minim	4	4	4
	Maxim	20	20	19
	% of Total N	100%	100%	100%

Tabelul nr. 23.VII. Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în ceea ce privește motivația academică a participanților din ciclul de aprofundare în etapa post-experimentală (continuare)

Genul biologic		Motivație extrinsecă identificată	Motivație extrinsecă introiectată	Motivație extrinsecă de reglare externă	Demotivare
Fete	N	71	71	71	71
	Media	16,5	14,1	15,9	5,9
	AS	3.4	4.3	3.2	3.3
	Minim	7	5	7	4
	Maxim	20	20	20	19
	% of Total N	71%	71%	71%	71%
Băieți	N	29	29	29	29
	Media	16,2	15,1	15	6,3
	AS	4	4.6	4.1	2.5
	Minim	6	5	4	4
	Maxim	20	20	19	12
	% of Total N	29%	29%	29%	29%
Total	N	100	100	100	100
	Media	16,4	14,4	15,6	6
	AS	3.6	4.4	3.5	3.1
	Minim	6	5	4	4
	Maxim	20	20	20	19
	% of Total N	100%	100%	100%	100%

Conform tabelului nr. 23.VII., se remarcă îmbunătățiri la nivelul motivației academice în rândul participanților incluși în cercetare. Așadar, atât fetele cât și băieții au obținut medii mai crescute, comparativ cu mediile obținute în etapa pre-experimentală, la nivelul: motivației intrinseci de cunoaștere, motivației intrinseci pentru realizare, motivației intrinseci de stimulare, motivației extrinseci identificate, motivației extrinseci introiectate și motivației extrinseci de reglare externă. În plus, nivelul de demotivare a scăzut atât în rândul fetelor ($M=5,9$), cât și în cel al băieților ($M=6,3$).

VII.3. Analiza comparativă a rezultatelor obținute din etapa pre-experimentală și etapa post-experimentală

Tabelul nr. 25.VII. Analiza comparativă a rezultatelor obținute în privința comportamentelor prosociale în cele două condiții experimentale

Etapa experimentală		Responsabilitate socială	Empatie	Raționament moral orientat spre ceilalți	Raționament moral bazat pe preocupări/îngrijorări	Oferire de ajutor
Etapa pre-experimentală	N	160	160	160	160	160
	Media	40,8	47,1	10,2	10,2	37,2
	AS	5.8	6.1	2.5	2.5	8.7
	SEM	.46	.55	.21	.20	.69
Etapa post-experimentală	N	160	160	160	160	160
	Media	41,2	47,4	9,3	8,3	30,3
	AS	6.7	7.2	2.9	2.8	10.6
	SEM	.53	.56	.24	.22	.85

Am urmărit evoluția scorurilor privind comportamentele prosociale prin evaluarea comparativă a acestora înainte și după aplicarea programului de activități bazate pe învățare experiențială. După cum se poate observa în tabelul nr. 25.VII., mediile scorurilor în etapa post-experimentală au fost mai bune decât cele obținute la testarea inițială, iar rezultatele analizei statistice au arătat diferențe semnificative statistic între cele două testări în ceea ce privește toate variabilele ce țin de comportamentul prosocial. Astfel, participanții incluși în cercetare au reușit să fie mai empatici atât cu colegii lor de clasă, cât și cu persoanele din jur, să gândească de două ori înainte de a acționa sau de a trage anumite concluzii pripite, să ia decizii într-un mod rațional și să se implice proactiv în diverse acțiuni umanitare organizate de instituția noastră de învățământ.

Tabelul nr. 26.VII. Rezultatele la testul t pentru eşantioane perechi pentru variabila comportamente prosociale

<i>Variabile</i>	Pre-test		Post-test		N	95% Intervalul de încredere pentru medie	t	df	d
	M	AS	M	AS					
Responsabilitate socială	40,8	5.8	41,2	6.7	160	-1,72; .98	.54	159	.04
Empatie	47,1	6.1	47,4	7.2	160	-2,43; .81	.98	159	.07
Raționament moral orientat spre ceilalți	10,2	2.5	9,3	2.9	160	.41; 1,60	3.35*	159	.26
Raționament moral bazat pe preocupări/îngrijorări	10,2	2.5	8,3	2.8	160	1,35; 2.49	6.66*	159	.52
Oferire de ajutor	37,2	8.7	30,3	10.6	160	5,10; 9,25	6.84*	159	.53

Pentru a evalua impactul programului de activități bazate pe învățare experiențială asupra dezvoltării comportamentului prosocial la participanții din ciclul de dezvoltare s-a calculat mărimea efectului. În urma calculării mărimii efectului, conform tabelului 26. VII., programul de activități propus are un efect mediu asupra raționamentului moral orientat spre ceilalți ($d=.26$), raționamentului moral bazat pe preocupări ($d=.52$) și pentru oferire de ajutor ($d=.53$), iar pentru responsabilitate socială și empatie programul nu are nici un efect, rezultatele nefiind semnificative din punct de vedere statistic.

Tabelul nr. 27.VII. Rezultatele testului t de comparare pre și post-experimentală a elementelor comportamentului prosocial în funcție de genul biologic al participanților

Genul			t	df	p
Masculin	Perechea 1	SR - responsabilitatea socială - SR - responsabilitatea socială - posttest	1,945	67	,056
	Perechea 2	EC - Empatia - EC - Empatia - posttest	,802	67	,425
	Perechea 3	O - Raționament moral orientat spre ceilalți - O - Raționament moral orientat spre ceilalți - posttest	,952	67	,345
	Perechea 4	M - Raționament moral bazat pe preocupări/îngrijorări - M - Raționament moral bazat pe preocupări/îngrijorări - posttest	1,923	67	,059

	Perechea 5	Oferirea de ajutor - Oferirea de ajutor - posttest	3,610	67	,001
Feminin	Perechea 1	SR - responsabilitatea socială - SR - responsabilitatea socială - posttest	1,388	91	,168
	Perechea 2	EC - Empatia - EC - Empatia - posttest	2,260	91	,026
	Perechea 3	O - Raționament moral orientat spre ceilalți - O - Raționament moral orientat spre ceilalți - posttest	2,710	91	,008
	Perechea 4	M - Raționament moral bazat pe preocupări/îngrijorări - M - Raționament moral bazat pe preocupări/îngrijorări - posttest	2,307	91	,023
	Perechea 5	Oferirea de ajutor - Oferirea de ajutor - posttest	1,089	91	,279

Adițional, am urmărit și evoluția scorurilor privind comportamentele prosociale separat pentru fiecare gen în parte.

În cazul băieților am observat îmbunătățiri semnificative statistic la nivelul oferirii de ajutor [$t(67)=3,610$; $p=0,001$], iar în cazul fetelor, indicatorii care s-au îmbunătățit semnificativ statistic după aplicarea programului de activități bazate pe învățare experiențială sunt: empatia [$t(91)=2,260$; $p=0,026$], raționamentul moral orientat către ceilalți [$t(91)=2,710$; $p=0,008$] și raționamentul moral bazat pe preocupări/îngrijorări [$t(91)=2,307$; $p=0,023$].

Tabelul nr. 28.VII. Analiza comparativă a rezultatelor obținute în privința altruismului în cele două condiții experimentale

Etapa experimentală	N	Media	AS	SEM
Etapa pre-experimentală	100	44,2	13	1,30
Etapa post-experimentală	100	50,4	14,8	1,48

* $p<.01$;

După cum se poate observa în tabelul nr. 28.VII., îmbunătățiri se regăsesc și la nivelul altruismului. În urma derulării programului de activități bazate pe învățare experiențială, participanții ciclului de observare și orientare au dobândit un nivel ridicat de altruism, aceștia

dobândind un comportament de ajutorare și nivel de implicare crescut în activități umanitare, cât și față de colegii lor de clasă.

Tabelul nr. 29.VII. Rezultatele la testul t pentru eșantioane perechi pentru variabila altruism

<i>Variabila</i>	<u>Pre-test</u>		<u>Post-test</u>		N	95% Intervalul de încredere pentru medie	t	df	d
	M	AS	M	AS					
Altruism	44,2	13	50,4	14,8	100	-9,94; -2,43	3,20*	99	.32

*p<.01;

Pentru a vedea dacă nivelul altruismului diferă semnificativ între cele două momente de evaluare, am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele obținute ne indică faptul că diferența este una semnificativă statistic (t=3,20; df=99; p=0,002).

De asemenea, pentru a evalua impactul programului de activități bazate pe învățare experiențială asupra dezvoltării altruismului la participanții din ciclul de observare și orientare s-a calculat mărimea efectului. În urma calculării mărimii efectului (a se vedea tabelul nr. 29.VII.), programul de activități propus are un efect mediu (d=.32) asupra dezvoltării altruismului.

Tabelul nr. 30.VII. Analiza descriptivă a altruismului comparativ pre și post experimental în funcție de genul biologic al participanților din ciclul de observare și orientare

Statistici descriptive

Genul			Media	N	Abaterea standard
Masculin	Perechea 1	Altruismul - etapa pre-experimentală	38,73	48	10,938
		Altruismul - etapa post-experimentală	46,67	48	13,019
Feminin	Perechea 1	Altruismul - etapa pre-experimentală	42,83	52	16,085
		Altruismul - etapa post-experimentală	46,65	52	13,278

Analiza diferențiată pe genuri a evoluției altruismului arată că aceasta a fost semnificativă statistic doar în cazul băieților (t=-3,704; df=47; p=0,001).

Și în cazul fetelor a existat o îmbunătățire a altruismului, dar rezultatul analizei statistice arată că este nesemnificativă statistic (t=-1,296; df=51; p=0,201).

Tabelul nr. 32. VII. Analiza comparativă a rezultatelor obținute în privința motivației academice în cele două condiții experimentale

Etapa experimentală		Motivație intrinsecă de cunoaștere	Motivație intrinsecă pentru realizare	Motivație intrinsecă de stimulare
Etapa pre-experimentală	N	100	100	100
	Media	14,2	13,7	11,2
	AS	3.3	3.3	3.3
	SEM	.34	.33	.34
Etapa post-experimentală	N	100	100	100
	Media	15,6	13,8	12,5
	AS	3.7	4.3	4.1
	SEM	.37	.43	.43

Tabelul 32. VII. Analiza comparativă a rezultatelor obținute în privința motivației academice în cele două condiții experimentale (continuare)

Etapa experimentală		Motivație extrinsecă identificată	Motivație extrinsecă introiectată	Motivație extrinsecă de reglare externă	Demotivare
Etapa pre- experimentală	N	100	100	100	100
	Media	15,1	14	14,5	7
	AS	3.4	4	3.6	3.5
	SEM	.35	.41	.36	.35
Etapa post- experimentală	N	100	100	100	100
	Media	16,4	14,4	15,6	6
	AS	3.6	4.4	3.5	3.1
	SEM	.36	.44	.35	.31

Se remarcă faptul că, există îmbunătățiri la nivelul componentelor motivației academice (a se vedea tabelul nr. 32.VII.) după aplicarea programului de activități bazate pe învățare experiențială. Așadar, în urma re-evaluării participanților, aceștia au dobândit un nivel crescut al: motivației intrinseci de cunoaștere ($M=15,6$), motivației intrinseci de stimulare ($M=12,5$), motivației extrinseci identificate ($M=16,4$) și al motivației extrinseci de reglare externă ($M=15,6$). Participanții din ciclul de aprofundare au reușit să valorizeze mai mult procesul de învățare, conștientizând avantajele pe termen lung al implicării lor în acest proces, respectiv oferindu-le oportunitatea de a-și forma un set de abilități, competențe, aptitudini care îi vor ajuta

în procesul de luare a deciziilor cu privire la traseul lor profesional. Mai mult de atât, crescându-le nivelul de motivație academică, nivelul lor de demotivare a scăzut ($M=6$).

Tabelul nr. 33.VII. Rezultatele la testul t pentru eșantioane perechi pentru variabila motivația academică

<i>Variabile</i>	Pre-test		Post-test		N	95% Intervalul de încredere pentru medie	t	df	d
	M	AS	M	AS					
Motivație intrinsecă de cunoaștere	14,2	3.3	15,6	3.7	100	-2,52; -.67	3,43*	99	.34
Motivație intrinsecă pentru realizare	13,7	3.3	13,8	4.3	100	-1,15; .83	.32	99	.03
Motivație intrinsecă de stimulare	11,2	3.3	12,5	4.3	100	-3,67; -1,61	5,09*	99	.51
Motivație extrinsecă identificată	15,1	3.4	16,4	3.6	100	-2,39; -.56	3,20*	99	.32
Motivație extrinsecă introiectată	14	4	14,4	4.4	100	-1,60; .71	.76	99	.07
Motivație extrinsecă de reglare externă	14,5	3.6	15,6	3.5	100	-2,20; -.29	2,60**	99	.26
Demotivare	7	2.9	6	3.1	100	.08; 1,87	2,17**	99	.22

* $p<.01$; ** $p<.05$;

Pentru a vedea dacă nivelul motivației academice este semnificativ mai bun în etapa post-experimentală față de cea pre-experimentală am aplicat și de această dată testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele privitoare la componentele motivației academice s-au îmbunătățit în etapa post-experimentală, comparativ cu etapa pre-experimentală, după cum se poate vedea și în tabelul nr. 33.VII. Pe lângă aceste aspecte, pentru a evalua impactul programului de activități bazate pe învățare experiențială asupra dezvoltării motivației academice la participanții din ciclul de aprofundare s-a calculat mărimea efectului. În urma calculării mărimii efectului, programul de activități propus are un efect mediu pentru: motivația intrinsecă de cunoaștere ($d=.34$), motivația intrinsecă de stimulare ($d=.51$), motivația extrinsecă identificată ($d=.32$), motivația extrinsecă de reglare externă ($d=.26$) și demotivare ($d=.22$), iar pentru restul componentelor programul nu are nici un efect, rezultatele nefiind semnificative din punct de vedere statistic.

Capitolul VIII

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI EDUCAȚIONALE ȘI MANAGERIALE

VIII.1. Concluzii referitoare la aspectele teoretice și practic-aplicative

Demersul nostru a fost fundamentat pe convingerea că învățarea experiențială posedă capacitatea de a influența nu numai domeniul educațional, ci și de a avea un impact profund asupra vieții și perspectivelor educabililor. Cercetarea inițiată și implementată de noi și-a propus să verifice ipoteza generală conform căreia la nivelul elevilor din cele cinci cicluri curriculare, școlarizați în instituții cu profil pedagogic, **implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea comportamentelor dezirabile, a atitudinilor dezirabile, a stilurilor și a abilităților de învățare.**

Pe baza ipotezei principale, am identificat următoarele *ipoteze secundare*:

Ipoteza 1. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea responsabilității sociale.

Ipoteza 2. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea empatiei.

Ipoteza 3. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea raționamentului moral orientat spre ceilalți.

Ipoteza 4. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea raționamentului moral bazat pe preocupări.

Ipoteza 5. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea oferirii de ajutor.

Ipoteza 6. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea altruismului

Ipoteza 7. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației intrinseci de cunoaștere.

Ipoteza 8. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației intrinseci pentru realizare.

Ipoteza 9. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației intrinseci de stimulare.

Ipoteza 10. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației extrinseci identificate.

Ipoteza 11. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației extrinseci introiectate.

Ipoteza 12. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la dezvoltarea motivației extrinseci de reglare externă.

Ipoteza 13. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la reducerea demotivării.

Ipoteza 14. Implementarea unui program de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială contribuie semnificativ la identificarea stilului și a flexibilității învățării.

Ipoteza 15. Există diferențe semnificative între rezultatele obținute de elevii care participă la activitățile propuse înainte și după aplicarea programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială în funcție de genul biologic.

Ipoteza 16. Există diferențe semnificative între rezultatele obținute de elevii care participă la activitățile propuse înainte și după aplicarea programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială în funcție de mediul de proveniență.

Pentru atingerea obiectivelor cercetării au fost utilizate date culese de la un număr de 360 de elevi cu vârsta cuprinsă între 8 și 19 ani înscriși/înmatriculați la Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand” din localitatea Sighetu Marmăției, județul Maramureș.

Instrumentele statistice folosite pentru prelucrarea datelor au fost: analiza statistică descriptivă, testul t pentru eșantioane perechi (dependente), testul t pentru eșantioane independente și testul χ^2 (chi-pătrat).

În urma evaluării eficienței programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială în ceea ce privește dezvoltarea responsabilității sociale, rezultatele din etapa postexperimentală nu sunt semnificative din punct de vedere statistic, deci **ipoteza numărul 1** nu se confirmă.

Calculând mărimea efectului în ceea ce privește empatia, am observat că rezultatele din etapa postexperimentală nu sunt semnificative din punct de vedere statistic, prin urmare nici **ipoteza numărul 2** nu se confirmă.

În cazul **ipotezei numărul 3** am calculat mărimea efectului în ceea ce privește raționamentul moral orientat spre ceilalți și am dedus că programul de intervenție a avut un efect mediu contribuind semnificativ din punct de vedere statistic. Deci ipoteza **se confirmă**.

În urma aplicării programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială, am calculat mărimea efectului raportat la raționamentul moral bazat pe preocupări sau îngrijorări, iar rezultatul a dovedit că **ipoteza numărul 4 se confirmă**.

În cazul oferirii de ajutor, în urma evaluării eficienței programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială, am calculat mărimea efectului și am observat că programul a avut un efect mediu asupra acestei variabile. Prin urmare, **ipoteza 5 se confirmă**.

Ca urmare a derulării programului de activități bazate pe învățarea experiențială, am calculat mărimea efectului raportat la nivelul altruismului la elevii din ciclul curricular de observare și orientare și am observat îmbunătățiri semnificative, prin urmare **ipoteza numărul 6 se confirmă**.

Am evaluat eficiența programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială la ciclul curricular de aprofundare și de specializare, am calculat mărimea efectului și am observat că programul are un efect mediu asupra motivației intrinsecă de cunoaștere. Prin urmare **ipoteza numărul 7 se confirmă**.

În cazul motivației intrinseci pentru realizare, în urma calculării mărimii efectului asupra sa, am observat că nu există modificări semnificative, prin urmare **ipoteza 8 nu se confirmă**.

Calculând mărimea efectului în cazul dezvoltării programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială, am observat că acesta a avut un efect mediu asupra motivației intrinseci de stimulare. **Ipoteza numărul 9 se confirmă**.

Pentru a vedea dacă nivelul motivației extrinseci identificate este semnificativ mai bun în urma implementării programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială în etapa postexperimentală, am calculat mărimea efectului și am observat îmbunătățiri semnificative, prin urmare **ipoteza numărul 10 se confirmă.**

Calculând mărimea efectului în cazul dezvoltării programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială, am observat că acesta nu a avut niciun efect asupra motivației extrinseci introiectate. Prin urmare **ipoteza numărul 11 nu se confirmă.**

În urma aplicării programului de educație nonformală axat pe sisteme de activități care presupun învățarea experiențială, am calculat mărimea efectului raportat la motivația extrinsecă de reglare externă, iar rezultatul a dovedit un nivel crescut al acesteia. **Ipoteza numărul 12 se confirmă.**

În urma analizei de ansamblu asupra nivelului motivației academice pe baza aplicării posttestului calculând mărimea efectului asupra demotivării s-a înregistrat efect mediu în această situație. **Ipoteza numărul 13 se confirmă.**

Analizând stilurile principale de învățare pentru eșantionul studiat, observăm că cele mai frecvent întâlnite au fost: stilul experimentator (experiencing) pentru 25% dintre elevi, stilul imaginativ (imagining), pentru 16% dintre elevi, stilul echilibrant (balancing) pentru 16% dintre elevi, stilul inițiator (initiating) pentru 14% dintre elevi și stilul reflectant (reflecting) pentru 12% dintre elevi. Cele mai puțin întâlnite au fost stilurile hotărâtor (deciding), analizator (analyzing), gânditor (thinking) și de acțiune (acting). Pe lângă stilurile principale de învățare, subiecții au și stiluri complementare care completează stilul principal. Cele mai frecvente au fost stilurile: echilibrant (77% dintre subiecți), de acțiune (47%), analizator (47%), reflectant (45%), gânditor (43%) și imaginativ (41%); am constatat absența unei asocieri semnificative între stilul principal de învățare și ciclul curricular. Ponderea stilurilor principale de învățare nu se diferențiază semnificativ între cele două cicluri de învățare analizate: ciclul achizițiilor fundamentale și ciclul de aprofundare și specializare. Atât în ciclul achizițiilor fundamentale, cât și în cel de aprofundare și specializare principalele stiluri de învățare sunt stilul experimentator, stilul imaginativ, stilul inițiator și stilul echilibrant. Comparând și stilurile complementare de învățare între cele două cicluri curriculare s-a observat că cele mai frecvente, în cazul ciclului achizițiilor fundamentale, sunt stilurile echilibrant, de acțiune, hotărâtor, reflectant, gânditor și experimentator. În cazul ciclului de aprofundare și specializare, cele mai frecvente sunt stilurile echilibrant, analizator, reflectant, imaginativ, gânditor și de acțiune. Prin urmare **ipoteza numărul 14 se confirmă.**

Analizând eșantionul în funcție de scorul privind motivația extrinsecă introiectată, se constată o diferență semnificativă statistică între cele două genuri, fetele obținând un scor mediu de 15.79, iar băieții un scor mediu de 13,97. În ceea ce privește celelalte elemente ale motivației academice, în faza post-experimentală nu s-au constatat diferențe semnificative între sexe. Nu există diferențe semnificative între cele două genuri în ceea ce privește nivelul altruismului în etapa pre-experimentală. Nu există diferențe semnificative între cele două genuri în ceea ce privește nivelul altruismului în etapa pre-experimentală. În faza pre-experimentală s-a constatat că băieții aveau un nivel al distresului personal semnificativ mai mare decât al fetelor, respectiv un nivel semnificativ mai ridicat în ceea ce privește oferirea de ajutor. Prin urmare **ipoteza numărul 15 se confirmă.**

Media scorurilor altruismului obținută la pretestare de elevii din mediul urban este de 39.46, în timp ce media obținută de elevii din mediul rural este de 44.85, diferența nefiind una semnificativă statistic. Analizând eșantionul în funcție de scorul privind motivația extrinsecă de reglare externă, se constată o diferență semnificativă statistică între cele două medii de proveniență, elevii din mediul urban obținând un scor mediu de 15.75, iar elevii din mediul rural un scor mediu de 13,88. În ceea ce privește celelalte elemente ale motivației academice, nu s-au constatat diferențe semnificative între cele două medii de proveniență – urban și rural. Și de această dată **ipoteza numărul 16 se confirmă.**

VIII.3. Limitele cercetării

Ca orice demers de cercetare și cel de față conține anumite limite ale cercetării, pe care le inventariem:

- O primă limită a acestei cercetări o reprezintă instrumentele utilizate pentru colectarea datelor. Acestea fiind doar traduse în limba română, fără realizarea unei adaptări lingvistice, proprietățile lor psihometrice rămânând neschimbate.
- Cea de-a doua limită ar fi legată de lipsa investigării unor variabile exogene precum atitudinea părinților cu privire la valorizarea procesului de învățare, respectiv lipsa investigării unor variabile endogene precum: stima de sine, angajamentul, motivația pentru realizare (engl. achievement motivation) și conștientizarea valorilor naturale și culturale.
- Ultima limită a acestui studiu ar consta în lipsa unui grup de control. Credem faptul că, includerea unui grup de control într-o cercetare permite realizarea unei comparații semnificative a rezultatelor ducând la creșterea magnitudinii efectului studiat.

VIII.4. Direcții viitoare de investigație

O primă direcție viitoare de acțiune ar consta în elaborarea unui studiu pentru a investiga în ce măsură învățarea experiențială influențează formarea aspirațiilor de carieră la elevii din ciclul de aprofundare și specializare.

O altă direcție viitoare de cercetare ar consta în realizarea unei analize de mediere pentru a investiga dacă învățarea experiențială reprezintă o variabilă predictor pentru creșterea motivației academice, respectiv pentru dezvoltarea învățării autoreglate la elevii din ciclul de orientare și observare.

Lista referințelor bibliografice

- Abbey, D. S., Hunt, D. E., & Weiser, J. C. (1985). Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counseling and supervision. *The Counseling Psychologist*, 13(3), 477–501.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1). <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Barbier, E. B., & Burgess, J. C. (2017). The Sustainable Development Goals and the systems approach to sustainability. *Economics*, 11(1). <https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2017-28>
- Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Developmental Review*, 38, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.004>
- Bartle, E. (2015). Experiential learning: an overview. *Institute for Teaching and Learning Innovation. Australia: The University of Queensland*.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2002). *The Power of Experiential Learning: A Handbook for Trainers and Educators*. Stylus Publishing.
- Beard, C. M., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers*. Kogan Page Publishers.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2018). *Experiential learning: A practical guide for training, coaching and education*. (4th Ed.). Kogan Page Publishers.
- Bhola, H. S. (1983). Non-formal education in perspective. *Prospects*, 13(1), 45–53.
- Bocoș, M., Jucan, D. (2019), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor* (ediția a IV-a, revizuită), Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021a). Educația. În *Dicționar de pedagogie* (pp. 405–406). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021b). Educația formală. În *Dicționar de pedagogie* (pp. 420–421). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021c). Educația nonformală. În *Dicționar de pedagogie* (pp. 432–433). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021d). Educația informală. În *Dicționar de pedagogie* (p. 424). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021e). Educația permanentă. În *Dicționar de pedagogie* (pp. 444–445). Presa Universitară Clujeană
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021f). Învățarea experiențială. În *Dicționar de pedagogie* (pp. 882–883). Presa Universitară Clujeană.
- Bontchev, B., Vassileva, D., Aleksieva-Petrova, A., & Petrov, M. (2018). Playing styles based on experiential learning theory. *Computers in Human Behavior*, 85, 319–328. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.009>
- Bosire, C. M., & Sikora, T. (2017). *Master of Science in Integrated Food Studies*.
- Boyatzis, R. E., Kolb, D. A., & Mainemelis, C. (1999). Experiential learning theory: previous research and new directions. *Cleveland, OH*.
- Bringuier, J. C., & Piaget, J. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. University of Chicago Press.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re-appraisal. *Journal of Management studies*, 41(6). <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x>
- Burnes, B., & Bargal, D. (2017). Kurt Lewin: 70 years on. *Journal of Change Management*, 17(2). <https://doi.org/10.1080/14697017.2017.1299371>

- Byrnes, J. P. (2008). Piaget's cognitive-developmental theory. *Encyclopedia of infant and early childhood development*, 87, 543–552.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2012). Toward a tripartite model of intrinsic motivation. *Journal of personality*, 80(5), 1147–1178.
- Carron, G., & Carr-Hill, R. A. (1991). *Non-formal education: information and planning issues*. International Institute for Educational Planning.
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Chiș, V. (2014). *Fundamentele Pedagogiei, repere tematice pentru studenți și profesori*. Editura Eikon.
- Cristea, S. (2021). Educație pentru sustenabilitate. *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 125(1), 54–56.
- Cucoș, C. (2002). *Pedagogie* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Editura Polirom.
- Demetriou, A., Shayer, M., & Efklides, A. (Eds.). (2016). *Neo-Piagetian theories of cognitive development: Implications and applications for education*. Routledge.
- Dewey, J. (1973). *Dictionary of Education* (ediția a II-a). Greenwood Press.
- Engeness, I., & Lund, A. (2020). The contribution of Piotr Galperin to the cultural-historical theory and implications for contemporary educational research and practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100272. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.005>
- Evans, D. R. (1981). *The Planning of Nonformal Education. Fundamentals of Educational Planning--30*. International Institute for Educational Planning.
- Finkelstien, M. A. (2009). Intrinsic vs. extrinsic motivational orientations and the volunteer process. *Personality and individual differences*, 46(5-6), 653–658.
- Firoiu, D., Ionescu, G. H., Băndoi, A., Florea, N. M., & Jianu, E. (2019). Achieving sustainable development goals (SDG): Implementation of the 2030 Agenda in Romania. *Sustainability*, 11(7), 2156.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.). (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. Routledge.
- Gehlot, L. (2021). Cognitive Development by Zone of Proximal Development (ZPD). *Journal of Education Culture and Society*, 12(2), 432–444. <https://doi.org/10.15503/jecs2021.2.432.444>
- Gentry, J. W. (1990). What is experiential learning. *Guide to business gaming and experiential learning*.
- Ginn, W. Y. (1995). Jean Piaget-intellectual development. *Retrieved January*, 4(20), 10.
- Godoroja, R. (2019). Educația pentru consumul durabil în cadrul proiectelor eTwinning. *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 116(4-5), 99–101.
- Graziano, W. G., & Habashi, M. M. (2015). Searching for the prosocial personality. *The Oxford handbook of prosocial behavior*, 23–1255.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and social psychology bulletin*, 29(8), 992–1004.
- Hamadache, A. (1991). Non-formal education. *Prospects*, 21(1).
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of geography*, 99(5), 185–195.
- Hopkins, R. L. (1994). *Narrative schooling: Experiential learning and the transformation of American education*. Teachers College Press.
- Keeton, M. T., & Tate, P. J. (1978). The boom in experiential learning. În Keeton M. T., Tate P. J., (eds.). *Learning by experience: What, why, how*, (pp. 1 – 8). Jossey-Bass.
- Kelly, C. (1997). David Kolb, the theory of experiential learning and ESL. *The Internet TESL Journal*, 3(9), 1–5.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193–212.
- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42, 68.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. PA: Hay Group.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator: The educator role profile. *Simulation & gaming*, 45(2), 204–234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7–44.
- Konak, A., Clark, T. K., & Nasereddin, M. (2014). Using Kolb's Experiential Learning Cycle to improve student learning in virtual computer laboratories. *Computers & Education*, 72, 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.013>
- Lefa, B. (2014). The Piaget theory of cognitive development: an educational implication. *Educational psychology*, 1(1), 1–98.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4).
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. *Readings in social psychology*, 3(1).
- Lewin, K. (2013). *A dynamic theory of personality-selected papers*. Read Books Ltd.
- Marrow, A. J. (1969). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. Basic Books, Inc., Publishers.
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and individual differences*, 23, 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.009>
- Matsuo, M. (2015). A framework for facilitating experiential learning. *Human Resource Development Review*, 14(4), 442–461. <https://doi.org/10.1177/1534484315598087>
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education*, 19(1).
- Mintz, A. I. (2017). What is the purpose of education? Dewey's challenge to his contemporaries. *John Dewey's Democracy and Education: A Centennial Handbook*. Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (2010). Experiential Learning Theory: From Theory To Practice. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 8(5). <https://doi.org/10.19030/jber.v8i5.725>
- McCarthy, M. (2016). Experiential Learning Theory: From Theory To Practice. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 14(3), 91–100. <https://doi.org/10.19030/jber.v14i3.9749>
- McLane, L. (2020). Developing Sophisticated Reasoning Through Experiential Cognitive Dissonance. *Academic Excellence Showcase Proceedings*. 189.

- McLeod, S. (2018). Jean Piaget's theory of cognitive development. *Simply Psychology*, 18(3), 1–9.
- Moon, J. A. (2005). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice* (ediția a II-a). Routledge Falmer.
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Negoiață, O. E., & Chiș, V. (2019). The importance of experiential learning in the development of the XXth century skills on teenagers. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 64(2), <https://doi.org/10.24193/subbpsyped.2019.2.07>
- Negoiață, O. E., & Chiș, V. (2021). The developmental needs and aspirations of teenagers, premises for the implementation of programs based on experiential learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(1Sup1), 137–161. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/389>
- Nulty, D. D., & Barrett, M. A. (1996). Transitions in students' learning styles. *Studies in higher education*, 21(3), 333–345.
- Papanek, M. L. (1973, August). Kurt Lewin and his contributions to modern management theory. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 1973, No. 1, pp. 317–322). Briarcliff Manor.
- Parlamentul României. (5 Iulie, 2023a). Legea învățământului preuniversitar nr. 198. *Monitorul Oficial al României*, I(613).
- Penner, L. A., Craiger, J. P., Fritzsche, B. A., & Freifeld, T. S. (2014). Measuring the prosocial personality. În Butcher J. N., Spielberger C. D. (Eds.), *Advances in personality assessment* (pp. 147-164). Psychology Press.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. S. (1995). Measuring the prosocial personality. În J. N. Butcher, & C. D. Spielberger (Eds.) *Advances in personality assessment*, (Vol. 12). Erlbaum.
- Piaget, J. (2013). *The construction of reality in the child* (Vol. 82). Routledge.
- Piaget, J. (1955). The construction of reality in the child. *Journal of Consulting Psychology*, 19(1), 77.
- Piaget, J. (1983). *Piaget's Theory. Handbook of Child Psychology*. Wiley.
- Peterson, K., DeCato, L., & Kolb, D. A. (2015). Moving and learning: Expanding style and increasing flexibility. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 228–244. <https://doi.org/10.1177/1053825914540836>
- Puspitawati, R., Yyuanita, L., & Srirahayu, Y. (2018). The innovative problem solving strategy as the model of teaching problem solving. *Studies in comparative education*, (2), 23–35. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2018.153409>
- Reinhardt, W., Schmidt, B., Sloep, P., & Drachsler, H. (2011). Knowledge worker roles and actions – results of two empirical studies. *Knowledge and process management*, 18(3), 150–174. <https://doi.org/10.1002/kpm.378>
- Sayed, Y., & Moriarty, K. (2020). SDG 4 and the 'education quality turn': Prospects, possibilities, and problems. În Antonia Wulff (Ed). *Grading goal four: Tensions, threats, and opportunities in the Sustainable Development Goal on quality education* (pp. 194–213). Brill.
- Schwartz, S. H., & Howard, J. A. (1984). Internalized values as motivators of altruism. In *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive morality* (pp. 229–255). Springer US.
- Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: Tracing lines of research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 40(4), NP1-NP21. <https://doi.org/10.1177/1053825916689268>

- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(4).
- Sentz, J., Stefaniak, J., Baaki, J., & Eckhoff, A. (2019). How do instructional designers manage learners' cognitive load? An examination of awareness and application of strategies. *Educational Technology Research and Development*, 67(1), 199–245. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-09640-5>
- Smith, L. (Ed.). (2002). *Critical readings on Piaget*. Routledge.
- Strange, H., & Gibson, H. J. (2017). An investigation of experiential and transformative learning in study abroad programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(1).
- Tomkins, L., & Ulus, E. (2016). 'Oh, was that "experiential learning"?!' Spaces, synergies and surprises with Kolb's learning cycle. *Management Learning*, 47(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/1350507615587451>
- Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10, 39–51. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159–172.
- Vathi-Sarava, P., & Karatzia-Stavlioti, E. (2021). Instructional effectiveness of elementary education university students: Innovative approaches to learning through the learning theory of Biopedagogism. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 28(1), <https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v28i01/113-126>
- Wilson, J. P., & Beard, C. (2013). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching*. Kogan Page Publishers.
- Wood, K. C., Smith, H., & Grossniklaus, D. (2009). *Piaget's stages*. Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University of Georgia
- Wulff, A. (2020). *Grading goal four: Tensions, threats, and opportunities in the Sustainable Development Goal on quality education* (p. 498). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004430365>
- Zaretsky, E. (2020). English spelling acquisition by English Language Learners from Spanish-speaking background: The role of cognitive and linguistic resources and L1 reading status. *Cognitive Development*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100918>