

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris

CZU: 37.013.83 (043.2)=111

BERTEA IULIAN-CIPRIAN

**ARMONIZAREA SOCIO-PROFESIONALĂ ÎN INDIVIDUALIZAREA
MODALITĂȚILOR DE EDUCAȚIE A ADULȚILOR**

Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

ȚVIRCUN VICTOR

Doctor Habilitat în pedagogie

Autor:

BERTEA IULIAN CIPRIAN

CHIȘINĂU, 2023

CUPRINS

ADNOTARE.....	4
LISTA TABELELOR.....	7
LISTA FIGURILOR	8
LISTA ABREVIERILOR	9
INTRODUCERE.....	10
1. FUNDAMENTE EPISTEMOLOGICE ALE EDUCAȚIEI ADULȚILOR.....	17
1.1. Abordări actuale ale educației adulților și pedagogiei profesionalizării	17
1.2. Educația adulților în context internațional	27
1.3. Orientări științifice privind individualizarea în procesul educațional	28
1.4. Concluzii la Capitolul 1	40
2. EDUCAȚIA ADULȚILOR DIN PERSPECTIVA ARMONIZĂRII SOCIO-PROFESIONALE	42
2.1. Specificul armonizării în formarea profesională.....	42
2.2. Nevoile de formare ale adulților în procesul educațional	52
2.3. Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților	68
2.4. Concluzii la Capitolul 2	76
3. INVESTIGAREA APLICATIVĂ A RELAȚIONĂRII SOCIO-PROFESIONALE ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR.....	79
3.1. Demersul cercetării constatative a competențelor specifice	79
3.2. Cercetare experimentală privind dezvoltarea competențelor specifice în baza individualizării	96
3.3. Considerații privind nivelul de dezvoltare a competențelor specifice în contextul individualizării	120
3.3. Concluzii la Capitolul 33	128
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	131
Limite ale studiului și direcții de cercetare viitoare.....	134
BIBLIOGRAFIE.....	136
Anexa 1.	150
Chestionar: Opțiunile subiecților în baza categoriilor de competențe specifice în educația adulților	150
Anexa 2.	153
Statistica testului Independent-Samples T Test, prin raportare la variabila țara din care fac parte cursanții .	153
Anexa 3. Tabele ce vizează rezultatele Chestionarului de competențe.....	158
Anexa 4. Interculturalitatea în educație	161
Anexa 5. Studiu de caz. Interculturalitatea	164
Anexa 6. Deducția. Multilingvismul.....	166
Anexa 7. Interpretarea. Domeniul științific	167
Anexa 8. Argumentarea. Domeniul științific	169
Anexa nr.9.....	171

Temă – proiect	171
Anexa 10	172
FIȘA DE EVALUARE	172
Anexa 11. Proiecte de cercetare realizate de subiecți	173

ADNOTARE

Berteia Iulian-Ciprian

Armonizarea socio-profesională în individualizarea modalităților de educație a adulților, teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2022

Structura tezei: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 178 titluri, 11 anexe, 137 de pagini de text de bază, 7 figuri. 17 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: modalități de educație a adulților, armonizare, relaționare, relație de armonizare, educația adulților, individualizare, profesionalizare, formare profesională, nevoi de formare, competențe specifice, atelier constructivist.

Scopul lucrării: valorizarea reperelor teoretico-aplicative ale armonizării socio-profesionale în educația adulților din perspectiva individualizării în baza *Modelului relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților*.

Obiectivele cercetării: Esențializarea teoretică a noțiunilor de *educație a adulților, formare profesională, profesionalizare, nevoi de formare, individualizare, competențe speciale ale educației adulților; relaționare; relație de armonizare*; analiza reflexivă a abordărilor actuale în educația adulților (tendențe, factori, specific, orientări, obiective strategice, modalități de formare, metode de instruire); dezvoltarea analitică a relației de armonizare în contextul educației adulților; structurarea instrumentarului teoretico-metodologic de formare a competențelor specifice ale adulților (cadre didactice); organizarea, realizarea și validarea rezultatelor experimentale în vederea confirmării valorii formative a Metodologiei RIEA.

Noutatea și originalitatea științifică se constituie din valorizarea relaționării în procesul de formare profesională la nivelul educației adulților, prin teoretizarea *relației de armonizare* și fundamentarea teoretico-praxiologică a *Modelului relaționării socioprofesionale în individualizarea educației adulților*; s-a reactualizat în prim-planul analizei metodologia formativă a individualizării, necesitând și un nou reper aplicativ, cel al *atelierului constructivist*.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea unei probleme științifice importante: *Fundamentarea* teoretico-aplicativă a *Modelului relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților* și aplicarea Metodologiei RIEA în procesul educației adulților **a avut ca efect** confirmarea valabilității acestora, **direcționând** demersul formativ spre abordarea relației de armonizare în individualizarea procesului de formare a competențelor specifice adulților.

Semnificația teoretică: Cercetarea a pus în evidență definirea noțiunilor de educație a adulților, profesionalizare, formare profesională, nevoi de formare, relație de armonizare, competențe specifice ale adulților; au fost investigate epistemologic tendințe, factori, orientări, obiective strategice, modalități de formare în cadrul educației adulților.

Valoarea aplicativă: Metodologia RIEA este un construct praxiologic, axat pe categorii și unități de competențe, pe valori acționale și complexe ale individualizării, care, aplicat la nivelul educației adulților, poate genera rezultate relevante și eficiente.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele științifice ale cercetării au fost valorificate la nivelul a 138 subiecți experimentali din următoarele instituții de învățământ: Colegiul „NV Karpen Bacău”, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău și Colegiul Mondostud-Art din Chișinău.

Аннотация

Bertea Iulian-Ciprian

Социально-профессиональная гармонизация в индивидуализации способов воспитания взрослых, Диссертация доктора педагогических наук, Кишинев, 2022 г.

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография 178 названия, 11 приложения, 80 основные текстовые страницы, 7 фигурки 17 таблицы. Полученные результаты опубликованы в 12 научные работы.

Ключевые слова: способы образования взрослых, гармонизация, отношения, гармонизирующие отношения, образование взрослых, индивидуализация, профессионализация, профессиональное обучение, потребности в обучении, конкретные навыки, конструктивистский семинар.

Цель работы: структурирование теоретико-прикладных вех социально-профессиональной гармонизации в образовании взрослых с точки зрения индивидуализации в модели социально-профессиональных отношений в индивидуализации образования взрослых.

Цели исследования: теоретическая Эссенциализация понятий воспитания взрослых, профессиональной подготовки, профессионализации, потребностей в обучении, индивидуализации, специальных компетенций воспитания взрослых; взаимосвязь; гармонизирующие отношения; рефлексивный анализ актуальных подходов в воспитании взрослых (тенденции, факторы, специфика, ориентиры, стратегические цели, способы обучения, методы обучения); аналитическое раскрытие взаимосвязи гармонизации в контексте воспитания взрослых; структурирование теоретико-методологического инструмента формирования специфических компетенций взрослых (педагогических кадров); организация, реализация и валидация экспериментальных результатов с целью подтверждения формирующего значения методологии рия.

Научная новизна и оригинальность заключается в оценке взаимосвязи в процессе профессиональной подготовки на уровне образования взрослых путем теоретизации взаимосвязи гармонизации и теоретико-праксиологического обоснования модели социопрофессиональных отношений в индивидуализации образования взрослых; на переднем плане анализа была обновлена формирующая методология индивидуализации, требующая и нового прикладного ориентира, конструктивистского семинара.

Полученные результаты, способствовавшие решению важной научной проблемы: теоретическое обоснование модели социально-профессиональных отношений в индивидуализации образования взрослых и применение методологии рия в процессе воспитания взрослых, привели к подтверждению их обоснованности, направив формирующее стремление к подходу к гармонизирующим отношениям в индивидуализации процесса формирования специфических для взрослых компетенций.

Теоретическая значимость: в исследовании четко изложены понятия образования взрослых, профессионализации, профессионального обучения, потребностей в обучении, гармонизирующих отношений, специфических навыков взрослых; эпистемологически исследованы тенденции, факторы, ориентации, стратегические цели, способы обучения в рамках образования взрослых.

Прикладная ценность: методология RIEA-это праксиологическая конструкция, ориентированная на категории и единицы компетенций, на действительные и сложные ценности индивидуализации, которые, применительно к уровню образования взрослых, могут дать разумные и эффективные результаты.

Реализация научных результатов. Научные результаты исследования были использованы на уровне 138 экспериментальных субъектов в следующих учебных заведениях Колледж "Н. в. Карпен Бакэу", университет "Василе Александри" в Бакэу и Колледж Мондостуд-арт в Кишиневе.

Annotation

Bertea Iulian-Ciprian

Socio-professional harmonization in individualization of adult education ways, PhD thesis in Education Sciences, Chisinau, 2022

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography from 178 titles, 11 appendices, 80 of basic text pages, 7 figures. 17 tables. The results are published in 12 scientific papers.

Keywords: ways of adult education, harmonization, relationship, harmonization relationship, adult education, individualization, professionalization, professional training, training needs, specific competencies, constructivist workshop.

Purpose of the paper: structuring the theoretical-applicative landmarks of socio-professional harmonization in adult education from the perspective of individualization in the socio-professional relationship model in the individualization of adult education.

Research objectives: theoretical essentialization of the notions of adult education, vocational training, professionalization, training needs, individualization, special competences of adult education; relationship; harmonization relationship; reflexive analysis of current approaches in adult education (trends, factors, specifics, guidelines, strategic objectives, training modalities, training methods); analytical disclosure of the harmonization relationship in the context of adult education; structuring the theoretical-methodological tool for the formation of specific competences of adults (teachers); organization, realization and validation of experimental results in order to confirm the formative value of the RIEA methodology.

The scientific novelty and originality is formed from the valorization of the relationship in the process of professional training at the level of adult education, by theorizing the harmonization relationship and the theoretical-praxiological substantiation of the socioprofessional relationship model in the individualization of adult education; the formative methodology of individualization was updated at the forefront of the analysis, requiring a new applicative landmark, that of the constructivist workshop.

The results obtained that contributed to the solution of an important scientific problem: the theoretical substantiation of the socio-professional relationship model in the individualization of adult education and the application of the RIEA methodology in the process of adult education had the effect of confirming their validity, directing the formative approach towards the approach of the harmonization relationship in the individualization of the process of training adult-specific competencies.

Theoretical significance: the research has definitively highlighted the notions of adult education, professionalization, vocational training, training needs, harmonization relationship, specific competences of adults; epistemological trends, factors, orientations, strategic objectives, training modalities within adult education have been investigated.

Applicative value: the Riea methodology is a praxiological construct, focused on categories and units of competencies, on actional and complex values of individualization, which, applied at the level of adult education can generate reasonable and effective results.

Implementation of scientific results. The scientific results of the research were capitalized at the level of 138 experimental subjects from the following educational institutions College "NV Karpen Bacau", University "Vasile Alecsandri" from Bacau and Mondostud-Art College of Chisinau.

LISTA TABELELOR

Tabelul 2.1. Investigarea competențelor și nevoilor de formare în educația adulților

Tabelul 2.2. Pedagogia competențelor și nevoilor de formare în educația adulților

Tabelul 2.3 Metodologia RIEA

Tabelul 3.1. Demersul experimentului pedagogic

Tabelul 3.1. Distribuția eșantionului după variabila țară

Tabelul 3.2. Distribuția subiecților după variabilele adiacente

Tabelul 3.3. Valoarea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach

Tabelul 3.4. Media aritmetică și abaterea standard (competența CC1)

Tabelul 3.5. Media aritmetică și abaterea standard (competența CC3)

Tabelul 3.6. Media aritmetică și abaterea standard (competența CC4)

Tabelul 3.7. Media aritmetică și abaterea standard (competența CA7)

Tabelul 3.8. Sinteza procentuală la etapa de constatare

Tabelul 3.9 Metodologia cercetării

Tabelul 3.10 Utilizarea capacității reflexive

Tabelul 3.11 Capacitatea de analiză a studiilor de caz

Tabelul 3.12 Capacitatea de deducție

Tabelul 3.13 Capacitatea de interpretare

Tabelul 3.14 Capacitatea de argumentare

LISTA FIGURILOR

Figura 2.1. Nevoi specifice ale învățării în educația adulților

Figura 2.2. Procesul integrator al funcționării unei competențe

Figura 2.3. Relația de armonizare

Figura 2.4. Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților

Figura 3.1 Distribuția eșantionului după variabila țară

Figura 3.2 Frecvența răspunsurilor celor din grupul de formare

Figura 3.3 Frecvența răspunsurilor celor din grupul de control

LISTA ABREVIERILOR

E1– prima entitate

E2– entitatea a doua

E-R– entitate-relație

N– mai multe entități

RIEA – relaționare în individualizarea educației adulților

TWI – Training Within Industry

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate

Educația adulților a devenit o condiție necesară pentru asigurarea creșterii și dezvoltării. În contextul actual, educația adulților este atotcuprinzătoare, deoarece aduce schimbări în informații, cunoștințe, înțelegere sau abilități, apreciere și atitudine [145, p.15] Aceasta îi ajută pe oameni să devină mai utili societății din punct de vedere social, economic, moral și politic [106, p. 25]. Totodată, le permite să se adapteze la cerințele globale, care sunt în continuă schimbare și să rezolve problemele actuale și emergente de sănătate, mediu, de natură socială și politică, pentru a se integra optim și pentru a evita excluderea și marginalizarea [147]

Analiza nevoilor de formare reprezintă una dintre responsabilitățile centrale ale personalului care lucrează în instituțiile de educație pentru adulți [153, p.90]. Nevoile de formare se referă la „distanța dintre nivelul de cunoștințe, abilități sau atitudini deținute la un moment dat față de nivelul de cunoștințe, abilități și atitudini care trebuie dobândite de o persoană, grup, organizație sau comunitate care poate fi atinsă numai prin activități de formare. Evaluarea nevoilor de formare poate contribui la determinarea nivelului actual al performanței sau a nivelurilor de cunoștințe legate de o activitate specifică, precum și a nivelului opțional necesar” [113]. Or, ca să putem determina real nevoile de instruire, urmează să parcurgem următoarele etape de bază: evaluarea inițială care reflectă necesitățile de formare; faza de valorificare sau de implementare a unor activități formative și faza de evaluare finală. Toate acestea, în legătură cu nevoile de formare, ne conduc la ideea că acest domeniu poate fi descris în termeni destul de concreți, ce caracterizează acțiunile necesare formării pornind de la starea reală.

Cadrul bazat pe competențe în educația adulților reprezintă un reper important la nivel național, european și internațional. Ca o alternativă la sistemul de învățământ tradițional, care are loc, de obicei, în interiorul clădirilor școlare, educația bazată pe competențe se regăsește „oricând, oriunde, oricum și în orice ritm” [Apud, 150]. Modelul de educație bazat pe competențe ocupă un loc important în cadrul reformei educației din secolul XXI, ca răspuns la noua viziune pentru schimbare. Educația bazată pe competențe este atractivă pentru cursanții adulți datorită beneficiilor pe care le prezintă, cum ar fi flexibilitatea, accesibilitatea și potențialul său de a parcurge un program de studii într-un timp foarte scurt. Di Rienzo (2020) evidențiază că stabilirea domeniilor de expertiză în domeniul educației adulților necesită politici care pot fi aplicate în mod eficient la nivelul sistemului național de certificare a competențelor [122, p.25]. În raportul final elaborat de Consiliul European privind „Competențe cheie pentru profesioniștii în învățarea adulților” au fost delimitate patru contexte în care formatorii adulților iau măsuri [120]: contextul de învățare/ predare, contextul dezvoltării programului, contextul de management instituțional și contextul de leadership/ dezvoltare profesională continuă. În anul 2016, Consiliul Uniunii Europene a adoptat „Upkilling Pathways: New Opportunities for Adults” [120], în

care formarea inițială și dezvoltarea profesională continuă a profesioniștilor sunt recunoscute ca măsuri importante de sprijin pentru „furnizarea căilor de perfecționare”. Strauch, Radtke și Lupou au evidențiat că proiectele inițiate la nivel național și internațional în ceea ce privește educația adulților au avut ca obiectiv principal dezvoltarea unui set de standarde comune de calificare pentru profesioniștii din acest domeniu [157, p.7]. După cum remarcă și Gedvilienė, preocupările față de dezvoltarea competențelor cheie ale adulților constituie un obiectiv important din punct de vedere strategic, pentru a răspunde la provocările legate de competitivitatea economică și coeziunea socială [125, p. 25].

Scopul lucrării: Valorizarea reperelor teoretico-aplicative ale armonizării socio-profesionale în educația adulților din perspectiva individualizării în *Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților*.

Obiectivele cercetării:

1. Esențializarea teoretică a noțiunilor de *educație a adulților, formare profesională, profesionalizare, nevoi de formare, individualizare, competențe speciale ale educației adulților; relaționare; relație de armonizare;*
2. Analiza reflexivă a abordărilor actuale în educația adulților (tendențe, factori, specific, orientări, obiective strategice, modalități de formare, metode de instruire);
3. Dezvăluirea analitică a relației de armonizare în contextul educației adulților;
4. Structurarea instrumentarului teoretico-metodologic de formare a competențelor specifice ale adulților (cadre didactice);
5. Organizarea, realizarea și validarea rezultatelor experimentale în vederea confirmării valorii formative a Metodologiei RIEA.

Ipoteza de cercetare:

Individualizarea strategiilor de educație a adulților este un factor de reușită, dacă:

- armonizarea socio-profesională se produce într-un context relațional conceptualizat în *Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților* și valorificarea *Metodologiei de relaționare în individualizarea educației adulților* (RIEA);
- valorificarea Metodologiei de relaționare în individualizarea educației adulților (RIEA) se reperează pe activitatea constructivă în învățare (aplicarea *Atelierului constructivist*) într-o *ipostază duală*.

Sinteza metodologiei de cercetare și a metodelor de cercetare:

1. La baza cercetării au stat *teoriile profesionalizării* (Delamotte, R.,42.; Mathias, H.J., Jackson, P., 138; Boghaty, Z.,16; Chiș, 27; V., Samoilă, M.E., 78 etc.); *teoria antropologică* (Haviland,W.,

Harald, E.L., 126; *teorii ale competenței* (Ardelean A., Mândruț, O., 3; Ph., Nuissl, E., Sava, F.A., 143; Barret, M., 108; Popescu-Neveanu, P., 72; Șoitu, L., 91-92; Dumitru GH., 47-48); concepțiile privind *individualizarea învățării* (Rogers, C., 150-151; Knoweles, M., 131-132; Schifirneț, C., 84; *concepțiile socializării și învățării sociale* (Illeris, K., 58; Bandura, A., 107; Chelcea, S., 25-26; Goleman, D., 54; Oprea, C., 69; Zamfir, C., 101; etc.); *concepția relaționării* (Chen, P., 115-116); *viziuni de definire a educației adulților* (Obidiegwu, U., 146; Sava, S., 153; Butnaru, C., 18; Vințanu, N., 99; Cristea, S., 33-34; Neculau, A., 67 etc.); opiniile privind *nevoile de învățare ale adulților* (McKeachie, W.J., 139; Voiculescu, F., 100); *dezvoltarea profesională* (Zeph, C., 166; Strauch, A., Radke, M., Lupou R., 157 etc.). De asemenea, au fost cercetate diverse *documente europene* în domeniul educației adulților, cum ar fi: *Council resolution on a renewed European agenda for adult learning 2011*, *Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*; *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

Metodele cercetării științifice:

- *teoretice*: documentarea științifică, analiza și sinteza; inducția și deducția; reperarea teoretică; modelizarea;
- *practice*: chestionare, probe practice; sistematizarea analitică;
- *hermeneutice*: interpretarea datelor; interpretarea științifică; compararea;
- *experimentale*: experimentul extins, experimentul pedagogic de bază;
- *statistice*: analiza matematică a datelor (media procentuală).

Sumarul capitolelor tezei

Capitolul 1 „Fundamente epistemologice ale educației adulților” discută mai multe aspecte esențiale ale cercetării și clarifică înțelesul noțiunilor în teoriile și concepțiile cercetărilor axate pe problematica educației adulților. Printr-o analiză multinivelară se specifică *tendențele* care se atestă în educația adulților, ce *reprezintă* educația adulților, care sunt *orientările contemporane* și *factorii* care influențează educația adulților. De asemenea, se trece printr-o reflecție sintetică domeniul *modalităților și metodelor* de formare și instruire a adulților.

Astfel, *tendențele* care au stat la baza educației adulților sunt multiple: dezvoltarea posibilităților de învățare la etapa actuală atât în școală, cât și în afara acesteia: caracterul multiaspectual al multiculturalității; diversitatea produselor învățării pentru anumite domenii de activitate, creșterea potențialului de învățare în lumea modernă; creșterea nivelului de pregătire școlară; diversificarea produselor necesare învățării în diverse domenii; accentuarea mai mare în raport cu diversitatea

principiilor, în special cel al observării etc. Educația adulților *reprezintă* o gamă largă de oferte instructive care se adresează conștient adulților în scopul lărgirii orizontului spiritual al acestora și al împlinirii așteptărilor legate de calificarea profesională, care nu se supune reglementărilor legale, având libertate de opțiune în privința conținutului și a organizării; se referă la ansamblul acțiunilor educative, formale sau non-formale, astfel că adulții pot să se dezvolte în următoarele direcții: cognitiv, aptitudinal, calificarea profesională pornind de la necesități personale spre cerințe sociale. În acest context, H.Siebert menționează că acest tip de educație ilustrează procesul prin care orice persoană matură, individual sau în grup, într-un cadru instituționalizat sau în afara acestuia, încearcă să-și îmbogățească cunoștințele, să-și dezvolte abilitățile și competențele, să-și însușească procedee acționale și modele comportamentale noi, necesare pentru a face față cu succes cerințelor sociale și profesionale, pentru a se îmbogăți spiritual și a dobândi sentimentul împlinirii personale [86, p.125].

Referitor la *orientările contemporane*, se evidențiază faptul că în educația adulților se pune un mare accent pe prospectarea *nevoilor de dezvoltare*, fie că este vorba despre cele personale sau profesionale [18, p. 66-70]. Printre *caracteristicile învățării la vârsta adultă*, se evidențiază: centrarea pe sarcină și pe problemă, autonomia, capacitatea de a prognoza efectele învățării în plan cognitiv și comportamental, tendința de a utiliza experiența de viață și de a selecta conținuturile în acord cu cerințele de dezvoltare proprie. În acest context, M. Knowles propune utilizarea termenului „self-directed learning” (“învățarea direcționată spre sine”, “învățarea autodirijată”), afirmând că acest tip de învățare îl reprezintă un proces individual, ei fiind cei care inițiază activitatea. Se pune accent, afirmă cercetătorul, pe „diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane și materiale ale învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării” [131; 132].

Se constată că *profesionalizarea* este un proces social prin care orice ocupație se transformă într-o adevărată profesie de cea mai înaltă integritate și competență. Profesionalizarea este un aspect al socializării și relaționează cu componenta rațională a oricărui domeniu specific de activitate, inducând *ordine, abilitate, responsabilitate* și depășirea formalismului. Succesul educației la adulți este influențat de o serie de *factori*, astfel: dacă adultul mai puțin percepe învățarea ca o amenințare a sinelui; raportarea la interesele individuale ale adulților facilitează învățarea; reducerea factorilor externi care destabilizează substanțial învățarea; inițierea învățării de către adultul însuși, care este de lungă durată și destul de stabilă.

În principiu, s-a pus în evidență faptul că pentru adulți instruirea este voluntară și liberă, iar motivația este fundamentală. Un adult dă dovadă de echilibru, maturitate în interacțiunea, comunicarea cu colegii. Implicarea este însă influențată de modul în care așteptările îi sunt confirmate.

Capitolul 2. „Educația adulților din perspectiva armonizării socio-profesionale” reprezintă o analiză prin care se dorește ilustrarea ideii că *armonizarea* socio-profesională este un *factor principal* în rezolvarea problemelor de individualizare a educației adulților. Sunt identificate și disecate analitic noțiunile de *armonizare*, a *mecanismelor de armonizare*, sunt clarificate perspectivele teoretice ale contextului social. Un loc aparte îl ocupă tehnologizarea analitică a *nevoilor de formare* a adulților, *formarea competențelor specifice* ale adulților și *individualizarea* acestui proces.

Din punct de vedere al semnificației, *armonizarea* în formarea profesională presupune orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane ținând cont de modalitățile de valorificare eficientă a resurselor umane. Trebuie create subsisteme deschise, transparente, flexibile care să se completeze reciproc. Se observă o lipsă a armonizării dintre învățământ și piața muncii, dintre volumul și calitatea pregătirii profesionale a forței de muncă necesare pieței muncii

A fost definită *formarea profesională* ca fiind reprezentată de *acțiuni instructive, dirijate și concordante, care au ca obiective (a) asigurarea unui volum de cunoștințe și a unei experiențe practice și (b) dezvoltarea unui set de aptitudini și a unui pattern atitudinal, toate necesare pentru realizarea în condiții de eficiență a cerințelor unei profesii /post.* Sistemul de formare profesională trebuie să fie incitant, adecvat, competitiv și raportat la cerințele pieței muncii.

În acest capitol se probează investigațional dezvoltarea sistemului de educație și formare profesională în jurul a *patru dimensiuni cheie*: relevanța, accesul și participarea, calitatea, inovarea și cooperarea.

S-au extras unele categorii de analiză teoretică: interacționismul simbolic și funcționalismul. Interacționismul simbolic argumentează că nici o condiție/situație socială, cât ar fi ea de perturbatoare/insuportabilă, nu poate fi considerată în mod inerent sau în mod obiectiv drept o problemă socială până când un număr semnificativ de oameni care dețin putere politică în comunitatea/ societatea respectivă nu cad de comun acord că aceasta contravine interesului public. După cum arată P.Dasen, raportarea la perspectiva interacționismului simbolic subliniază faptul că problemele sociale nu există în mod independent de felul în care oamenii definesc societatea lor, lumea în care trăiesc, ele fiind construite social în funcție de convingerile oamenilor, de semnificațiile pe care le are problema respectivă pentru toți cei afectați [41]. Astfel, dacă ne bazăm pe ideea funcționalismului, atunci cele mai multe aspecte și activități sociale sunt explicate prin raportarea la utilitatea acestora atât pentru societate, cât și pentru individ, îndeplinind o funcție coordonatoare. În general, adepții funcționalismului sunt de părerea că dacă o anumită activitate este de durată, iar un anumit comportament persistă, atunci acest lucru demonstrează că aceasta sau acesta răspunde unei nevoi sociale, ori, eventual, individuale.

Diversitatea problematici nevoilor este examinată prin prisma lui E. Voiculescu, care afirmă că aceasta înseamnă a răspunde la întrebarea „pentru ce și pentru cine organizăm un anumit proces sau

sistem educațional și de ce îl organizăm așa și nu altfel”[100]. Cu alte cuvinte, identificarea nevoilor de educație este demersul prin care stabilim care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile care impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces, a unui program, a unei structuri sau instituții educaționale.

Toate cele expuse în legătură cu relația dintre aspectele sociale și profesionale în educația adulților, în contextul formării competențelor, au condus la ideea că o competență specială în educația adulților ar putea fi definită în următoarea variantă: *competențele specifice în educația adulților reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini adaptate contextului profesional, circumscrise rezolvării acționale a unor probleme în situații specifice, în aspect util, corect, eficient.*

Tot în acest capitol a fost revizuit decupajul dinamic al relaționării socio-profesionale în educația adulților, în aspectul individualizării acesteia, care, dincolo de o diversitate teoretică, vizează și o cunoaștere directă a elementelor și clasarea lor după anumite particularități și analogii, în formă de raționalism deductiv, care urmărește, la rândul său, o cunoaștere esențială a fenomenului respectiv, abordându-l prin intermediul unui model pedagogic. Scopul principal al acestui tip de abordare este acela de a valorifica abilitățile și caracteristicile individuale ale adulților, de a promova formarea independenței și responsabilității în procesul formativ. Ea prevede un demers specific în înțelegerea priorităților, nevoilor, obiectivelor de formare; crearea condițiilor pentru dezvăluirea depozitelor naturale ale adulților; punerea în aplicare a asistenței și sprijinului pentru autorealizarea subiecților.

Un alt moment important îl constituie elaborarea conceptuală a instrumentarului teoretico-aplicativ la nivelul individualizării modalităților de educație a adulților prin structurarea *Modelului relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților și a Metodologiei RIEA – Metodologiei de relaționare în individualizarea educației adulților*. Reieșind din specificul relaționării de armonizare, s-au integrat într-o unitate noțional-aplicativă câteva componente de bază. De asemenea, se definește *Atelierul constructivist* ca o modalitate de învățare care *pornește de la ideea de construct din teoria constructivistă a instruirii (E. Joița), în care acesta este un rezultat al unei acțiuni mentale de construcție a cunoașterii și o premisă pentru altă experiență conștientă, pentru o altă cercetare aplicativă. Or, aceasta presupune o alcătuire, o structură, o compunere efectuată pe baza unui studiu specific, un mod de a examina diferite elemente într-un tot cu o anumită configurație, formă, cu anumite însușiri schițate. Adultul care participă la această construcție este un „constructor”, o persoană cu o pregătire necesară în a o realiza [60].*

În Capitolul 3. „Investigarea aplicativă a relaționării socio-profesionale în educația adulților” este prezentat demersul experimental: scop, obiective, ipoteză, structuri, etape, reprezentări etc. A fost proiectat un experiment pedagogic de tip formativ-dezvoltativ. Acest tip de experiment presupune intervenția în grupul experimental în vederea determinării anumitor schimbări prin introducerea *factorului de progres*. Etapa 1. *a experimentul pedagogic* a inclus *experimentul de*

constatare extins, termenul *extins* presupunând că s-a îmbinat diagnosticarea cu constatarea, fiind incluși în experiment atât subiecții experimentali ca atare, în număr de 138 cadre didactice (grupul de formare și grupul de control), cât și alți subiecți, în vederea constatării anumitor aspecte privind opțiunea mai multor categorii (studenți, masteranzi, cadre didactice) în raport cu competențele specifice ale adulților, în număr de 87. A fost elaborat un *chestionar de competențe* pentru a identifica opțiunea subiecților în raport cu competențele specifice educației adulților. Acesta este și un *chestionar de opinie*, cu ajutorul căruia se studiază atitudinile, motivația, interesele subiecților (după conținutul informațiilor culese). Tehnica de construire a chestionarului a avut la bază componentele Metodologiei RIEA, prin *operaționalizarea* adecvată a dimensiunii cercetate, *construirea itemilor* care să descrie comportamente observabile sau aspecte concrete ale dimensiunii cercetate. Etapa a 2-a experimentului pedagogic a inclus implementarea **Metodologiei RIEA**, care s-a bazat pe un șir de **activități formative** prin tehnologia **Atelierului constructivist**. În cadrul atelierului alternează etapele de lucru individual în baza subiectului tematic formulat cu etapele de discuții și clarificare a întrebărilor specifice ale subiecților. *Atelierul constructivist* este o tehnologie inovatoare la nivelul educației adulților, proiectat reieșind din necesitățile cercetării aplicative. Aici se îmbină specificul de activitate în bază de atelier în consonanță cu specificul constructivismului în educație.

Etapa a 3-a experimentului pedagogic reprezintă realizarea de către subiecți a unui proiect pedagogic. Cei care au participat la **Atelierul constructivist** au realizat un proiect în care să demonstreze ce au învățat. Cei care nu au participat au realizat proiectul ca și examen de admitere la curs. Formatorul a avut rolul de analiza proiectele și a le evalua. În urma analizei statistice s-a constatat o diferență semnificativă între punctajele obținute la evaluare proiectelor subiecților celor care au participat la Atelierul constructivist și punctajele obținute de cei care nu au participat la curs.

Subiecții care au participat la Atelierul constructivist au învățat să folosească propria experiență în realizarea sarcinilor. De asemenea, fiind un mod de învățare interactiv, au putut observa și folosi experiența celorlalți participanți la curs. Formatorul are rolul doar de a ghida și de a coordona activitatea educațională.

1. FUNDAMENTE EPISTEMOLOGICE ALE EDUCAȚIEI ADULȚILOR

1.1. Abordări actuale ale educației adulților și pedagogiei profesionalizării

Educația adulților, conform opiniei lui S.Cristea, se afirmă epistemologic și social, ca știință pedagogică aplicată la nivelul unei vârste psihologice a educatului. În contextul științelor educației, educația adulților constituie „obiectul de studiu specific al unei științe pedagogice (sau științe a educației), promovată intradisciplinar pe fondul cercetărilor întreprinse inițial în cadrul pedagogiei sociale, dezvoltate ulterior, îndeosebi în cea de-a doua jumătate a secolului XX, la nivel de sociologie a educației și de politică a educației, dar și de psihologie a educației” [36, p. 20]. Din această perspectivă, cercetătorul vine cu ideea structurării pedagogiei adulților pe două coordonate: intradisciplinar, prin extinderea tematicilor de sociologie a educației și interdisciplinar, prin stabilirea unor raporturi multiple (normative, metodologice, conceptuale) între pedagogie și antropologie, sociologie, psihologie etc.

Valorificată în mod curent în discursul practic, educația adulților este, în același timp, un element principal care contribuie la dezvoltarea socială și individuală a adultului, în aceeași măsură. Astfel se manifestă dublul rol pe care educația adulților îl îndeplinește în activitatea adultului, oricare ar fi tipul acesteia: cotidiană, profesională, specială. Departe de a fi un simplu accesoriu ornamental, educația adulților este fenomenul esențial care îndeplinește, așadar, două funcții indisolubil legate între ele: ea revelează prin aria realizării, iar, pe de altă parte, implică activ aspectul social.

Tendințele care au stat la baza educației adulților sunt multiple. Dacă ar fi să le enunțăm aici, acestea s-ar prefigura în felul următor, în conceperea lui H.Siebert [86, p. 123]: „creșterea potențialului de învățare în lumea modernă; creșterea nivelului de pregătire școlară; diversificarea produselor necesare învățării în domeniile: sănătate, arte, prelucrarea electronică a datelor; angajarea, grupe de întrajutorare, grupe multiculturale, inițiative ale părinților, activități de voluntariat; scepticismul față de adevărurile dogmatice, relativizarea construcțiilor reale; influența mass media asupra comportamentului în timpul liber, stilului de a relaționa și concepțiilor personale; abordarea de către mass media a temelor cu caracter personal; creșterea numărului analfabeților funcționali; adulții înșiși decid ce să învețe; nevoia formării de competențe ce țin de previziune, prognoză, intuiție, gândire ipotetică, anticipativă, de experiență, inteligență emoțională, gândire critică, pentru rezolvarea sarcinilor profesionale și cotidiene”.

În viziunea autorilor H. Schaub și K.G. Zenke, educația adulților *reprezintă* „o gamă largă de oferte instructive care se adresează conștient adulților în scopul lărgirii orizontului spiritual al acestora și al împlinirii așteptărilor legate de calificarea profesională, care nu se supune reglementărilor legale, având libertate de opțiune în privința conținutului și a organizării” [83, p. 81]. După R. Legendre,

educația adulților se referă la „ansamblul activităților educative, formale sau non-formale, prin care persoanele, definite social ca adulte, își dezvoltă aptitudinile lor, își îmbogățesc cunoștințele și își ameliorează calificările lor tehnice sau profesionale sau reorientările în funcție de necesitățile lor sau ale societății” [181, pp.510-511].

Aceste opinii converg spre faptul că situația respectivă dezvăluie caracteristicile de bază ale învățării adultului și aceasta tocmai datorită raportului dialectic care leagă și opune, în același timp, funcția socială și funcția individualizării în cadrul educației adulților. Orientarea permanentă pentru eficacitate stabilește proporțional valoarea educației și diversele tehnici formative care se dezvoltă în vederea obținerii consensului socio-individual din partea adultului în procesul de instruire [4,5].

Dacă ne axăm pe opinia lui U.C. Obidiegwu, “educația adulților reprezintă ansamblul activităților educaționale organizate și destinate adulților pentru împlinirea lor personală și societală în interiorul și în afara școlii” [146]. E. Nuissl și S. Sava apreciază că educația adulților joacă un rol major în sprijinirea adulților pentru a descoperi propriul drum în societate, după absolvirea școlii și pentru a se integra și participa activ la activitățile din diferite contexte sociale, economice, politice și culturale [143, pp.237-249]. M. Mircescu precizează că educația adulților este „un tip de educație organizată în forme și instituții specifice, având drept scop desăvârșirea educației în planul culturii generale și profesionale a persoanelor adulte, implicând demersuri de autoinstruire și autoeducație” [63, p.141]. Gh. Dumitru și M. Iordache, la opinia cărora aderăm, consideră că acest tip de educație ilustrează procesul prin care orice persoană matură, individual sau în grup, într-un cadru instituționalizat sau în afara acestuia, încearcă să-și îmbogățească cunoștințele, să-și dezvolte abilitățile și competențele, să-și însușească procedee acționale și modele comportamentale noi, necesare pentru a face față cu succes cerințelor sociale și profesionale, pentru a se îmbogăți spiritual și a dobândi sentimentul împlinirii personale [49, p. 143]. O altă definiție este oferită de S. Sava, conform căreia educația adulților se concretizează ca „o educație superioară la nivel pre și post-absolvire, ca o dezvoltare profesională continuă și ca orice altă formă de înnoire a cunoștințelor pe durata vieții în alternanță cu alte activități, în principal munca, dar și cu activități recreative, întinzându-se chiar pe perioada vârstei a treia, la pensie” [79, p.48].

Învățarea adulților este o parte a conceptului de învățare continuă care se desfășoară pe întreg parcursul vieții. K.M. Salleh consideră că învățarea adulților cuprinde mai multe programe pentru îmbunătățirea competențelor, în termeni de cunoștințe, deprinderi și abilități [154, pp.326-334]. Cursanții adulți preferă să învețe cu ajutorul metodei bazate pe rezolvarea problemelor, în care satisfacția în propria formare este determinată de aplicarea experienței relevante și a învățării practice. Învățarea pe tot parcursul vieții a fost, de asemenea, definită ca o activitate de învățare întreprinsă de-a lungul vieții, cu scopul de a îmbunătăți cunoștințe, abilități și competențe din perspectivă personală, civică, socială și/sau legată de viața profesională [117, p.34]. În acest context, educația non-profesională a

adultilor reprezintă educația adultilor atât ca politică socială, cât și ca mișcare socială și cuprinde activitățile de învățare ale adultilor – învățare formală și non-formală – care nu sunt direct legate de piața muncii. F. Chen a identificat următoarele abordări: învățarea adultilor ca proces autodirijat, învățarea adultilor ca proces flexibil, învățarea adultilor ca proces social, învățarea adultilor ca proces orientat spre obiective și orientat spre rezultate, învățarea adultilor ca proces de schimbare, și învățarea adultilor ca proces constructiv[116].

Rezultatele unui studiu realizat de C. Schifirneț pe un eșantion reprezentativ, format din 395 de persoane cu vârste cuprinse între 18 și 50 de ani, de diferite ocupații, indică o serie de activități specifice educației adultilor, cum ar fi, de exemplu, studierea limbilor străine; formarea orizontului cultural; dezvoltarea deprinderilor de comportament civilizată; însușirea deprinderilor de informare rapidă; formarea competențelor de a opera schimbări în profesie; dezvoltarea abilităților de gândire corectă; însușirea cunoștințelor din domenii înrudite profesiei; formarea deprinderilor de aplicație practică a cunoștințelor; dezvoltarea competențelor de adaptare la viața socială; asimilarea noutăților din domenii variate; cunoștințe de informatică; formarea competențelor de a se descurca bine în viață; acumularea abilităților de muncă sistematică; dezvoltarea abilităților de organizare a timpului liber; însușirea deprinderilor de integrare în societate; pregătirea economică; însușirea cunoștințelor științifice; cunoștințe tehnice etc. Subiecții chestionați sunt centrați atât pe informare, pe dezvoltarea culturii generale, cât și pe dezvoltarea unor competențe (de comunicare, de gândire, de muncă eficientă etc.) și pregătire profesională [Apud 84, p.70]

Printre *caracteristicile învățării la vârsta adultă*, se evidențiază [18, pp.66-70]: centrarea pe sarcină și pe problemă, autonomia, capacitatea de a prognoza efectele învățării în plan cognitiv și comportamental, tendința de a utiliza experiența de viață și de a selecta conținuturile în acord cu cerințele de dezvoltare proprie. M. Knowles propune utilizarea termenului *self-directed learning* (*învățarea direcționată spre sine, învățarea autodirijată*), deoarece reprezintă un proces în care inițiativa o dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora [131, p.43]. Astfel se pune accent pe evidențierea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane și materiale ale învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării [86, p.201]. Alte caracteristici de bază ale învățării adultilor sunt următoarele: crearea și menținerea unei atmosfere de respect între formator și participant și între toți formabilii; luarea în considerare a experienței profesionale ale formabililor; structurarea programului de formare/ perfecționare pe baza nevoilor și disponibilităților beneficiarilor; asigurarea unei aplicabilități imediate a celor învățate: adulții sunt pragmatici și de aceea învățarea lor va fi productivă dacă formarea va avea aplicabilitate pentru un context real; implicarea adultilor în rezolvarea unor probleme relevante pentru situațiile concrete; ghidarea adultilor spre acțiune și reflecție, dezvoltarea gândirii critice și utilizarea perspectivelor

multiple și abordarea învățării ca efort de colaborare între formabili și formatori; asigurarea bazei pentru propria învățare, formare continuă și dezvoltare profesională. N. Vințanu consideră că specific adulților este angajarea variată într-o multitudine de roluri de muncă, familie, activități politice sau obștești [99, p. 13]. Această idee este în consens cu viziunea pe care încercăm să o promovăm, deoarece poziția adulților în procesul de educație se află permanent în completare și revizuire, fiind indisolubil legată de transformările sociale. Or, pentru a înțelege mai bine felul în care putem percepe educația adulților din perspectiva armonizării socio-profesionale, putem identifica, în continuare, mai multe puncte de plecare, raportate la specificul preocupărilor predilecte ale specialiștilor.

În această ordine de idei este indicat să precizăm că la baza procesului de învățare a adulților se află abordarea curriculumului tip *rezolvare de probleme*, prin integrarea și valorizarea experienței anterioare. Avantajele unei astfel de abordări constau în natura sa sistematică și caracterul cuprinzător, constată Al. Dumitru și M. Iordache [49, p.34]. Iar realizarea unei învățări experiențiale se poate realiza după modelul lui Kolb: *a face, a reflecta, a conceptualiza, a aplica*. Un factor important în educația adulților îl reprezintă mobilitatea sub toate aspectele ei: populație, mentalitate, strategii de viață, strategii ocupaționale, trasee educaționale, competențe, posibilități, exigențe etc. [74, p.42].

Dacă ne referim la **profesionalizare**, constatăm că acesta este un proces social prin care orice ocupație se transformă într-o adevărată profesie de cea mai înaltă integritate și competență. Definierea a ceea ce constituie o profesie este adesea contestată. Dacă observăm definiția de dicționar, atunci profesionalizarea este specificată prin faptul de a pune în mișcare acțiunea de a (se) profesionaliza și rezultatul ei. Iar a se profesionaliza înseamnă a face să capete ori a căpăta un caracter profesional.

După cum am menționat, profesionalizarea desemnează procesul de construcție a unor competențe de bază în cadrul unei profesii. Dezvoltând aceste competențe specifice, adultul se implică în rezolvarea creatoare și dinamică, în diverse situații, a aspectelor problematice ce apar în domeniul de activitate profesional. „O profesiune există prin lupta colectivă pe care o duce în vederea dobândirii anumitor atribute corporative (autonomie de exercițiu și de carieră dar și un statut de recunoaștere simbolică și socială). Actualmente, a trecut vremea când profesia era omogenă din punct de vedere social, puternic organizată și conștientă de propria forță” [42, p.81].

Trebuie să menționăm că, concomitent cu procesul de profesionalizare personală, subiectul este implicat și în socializarea organizațională, deoarece, așa cum observă unii dintre autori, există constante universale ale socializării, subliniind totodată particularitățile specifice ale unui astfel de proces [39, p.73]. În sens larg, socializarea cuprinde, în opinia autorilor Pănișoară, „întregul proces prin care noi dezvoltăm modalități de gândire, simțire și acțiune, acumulate prin interacțiunea cu diverse persoane sau prin alte modalități cu scopul de a ne adapta la viața socială” [71, p.63].

Dacă analizăm aceste procese, profesionalizarea și socializarea, atunci trebuie să menționăm că ele converg spre o anumită complexitate: cea de integralizare. Aici trebuie să precizăm faptul că integrarea nu înseamnă o unire apriorică a socializării și profesionalizării, ci presupune și potențarea, evidențierea fiecăreia dintre ele prin relația cu cealaltă, fapt care pune în evidență posibilitatea producerii în același timp atât a socializării, cât și a profesionalizării și structurării reciproce a acestora. În felul acesta, anume profesionalizarea concepe și descrie identitatea profesională, adică un profil de competențe incluse într-un *model profesional* (standarde profesionale), care poate fi asimilat sistematic, pe baze științifice – trecerea de la meserie la profesie.

În funcție de paradigma culturală, *modelul de profesionalizare* capătă un specific aparte. Când practica atașată modelului de profesionalizare nu dă rezultatele așteptate, schimbarea culturală este una din soluții, deși ea nu se realizează în timp scurt, ci presupune parcurgerea mai multor faze. Procesul de învățare (care apelează, într-o primă fază, la negocierea subiectivă cu noile semnificații, iar apoi la asimilarea unor noi modele culturale și consolidarea treptată a lor este dificil de realizat, durează și întâmpină adesea rezistență. Pendulând între globalism și etnocentrism (bastion de preservare a identității culturale), cultura este un fenomen social, un rezultat al intervenției sociale, iar modelul cultural un reper în inițierea și dezvoltarea practicilor (educaționale) [9].

Existența unei acțiuni coerente, caracterizată prin scopuri precise, deliberate și cu caracter sistematic, exercitate în scopul adaptării adultului la exigențe de ordin social și profesional, reprezintă principalele condiții care stau la baza profesionalizării adulților [78, p.196]. Ca o componentă esențială a procesului profesionalizării, activitatea desfășurată de instituțiile de educație a adulților joacă un rol important în proiectarea programelor formale și non-formale destinate adulților, având următoarele finalități: contribuie la realizarea consensului teoretic și acțional între factorii educaționali care activează în domeniu; oferă resurse umane specializate și cadrul organizat de desfășurare pentru activitățile educaționale cu finalități dintre cele mai diverse.

Profesiunea este considerată drept un șir ordonat de activități desfășurate individual, caracterizată prin:

- asimilarea de cunoștințe specializate și a unei metodologii specifice de aplicare activă a acestor cunoștințe în practică, aceasta implicând inițiativă și creativitate;
- formare specializată într-o competență practică valoroasă;
- caracter altruist, de serviciu social, adecvat nevoilor și intereselor unor "clienți" clar identificați (indivizi, grupuri, organizații);
- o imagine socială bine definită și recunoașterea socială a activității în domeniu;
- practica autonomă, auto-organizată și auto-controlată, care angajează responsabilitatea individuală a celui care o exercită;

- un sistem de valori bine determinat, format printr-o activitate specializată și respectarea unor normalități specifice;
- îmbinarea practicii profesionale cu cercetarea;
- integrarea socială prin promovarea instituțiilor abilitate în acest sens; garantarea statutului social;
- coeziunea de grup profesional și ethos specific, rezultate din formarea comună, din aderența la teorii, doctrine și metodologii comune, precum și apartenența la aceleași organizații profesionale [Apud 97].

Existența unei *cunoașteri organizate* este necesară pentru identitatea domeniului, consultarea literaturii de specialitate având *următoarele funcții în etapa de formare a adulților*:

- a. Facilitează schimbul de idei și furnizează informații de actualitate pentru domeniu; publicațiile conțin rezultate ale celor mai noi cercetări științifice, descrieri ale bunelor practici și a experiențelor educaționale validate.
- b. Oferă resurse pentru socializare în cadrul unei comunități științifice cu preocupări comune, contribuind la consolidarea identității profesionale a specialiștilor domeniului.
- c. Promovează gândirea critică, conducând la identificarea unor noi strategii de acțiune și conștientizarea alternativelor.
- d. Stimulează dezvoltarea de noi cunoașteri.

În acest context de referință, studiul educației adulților la nivel universitar (licență, masterat, doctorat) contribuie la producerea și transmiterea cunoașterii oficiale, validate, unanim acceptate, și la formarea de specialiști care, prin acces la educația superioară, beneficiază de o cultură comună [114, p. 310]. Prin absolvirea unui modul universitar centrat pe problematica educației adulților se certifică existența unui corpus al cunoașterii și a unor competențe fundamentale pentru identitatea educației adulților [163, p. 87].

Dar ca o dezvoltare profesională să fie eficientă, conform teoriilor și exigențelor metodologice, este nevoie de o conectare extinsă între anumite oportunități asociate atât domeniului nonformal, cât și celui informal de învățare, de autoînvățare sau schimburi de experiență, prin cercetare științifică, psihopedagogică și metodologică. În acest context, în vederea recunoașterii achizițiilor obținute, este necesar ca rezultatele învățării să fie monitorizate și evaluate de către instituții abilitate.

În această ordine de idei, dacă ne referim la o instituție de formare, atunci este de remarcat că aceasta urmează să se concentreze pe oameni și activitățile lor, pe competențele acestora de a acționa, de a vedea esențialul, de a produce idei și de a se transforma continuu, în raport cu anumite solicitări fie din exterior, fie din interior. Adultul trebuie să poată să acționeze la timp, să persevereze în a obține cât mai multe cunoștințe, să caute în permanență noi oportunități de cunoaștere și de învățare. Spre

exemplu, universitățile, dar și învățământul profesional, trebuie să țină cont de schimbările existente pe piața muncii, redefinind profesiile. În ultimii 10-20 de ani, prezența din ce în ce mai mare a licențiaților pe piața muncii a redefinit cerințele la locul de muncă, cel mai adesea fortificând profesionalizarea și generând o cerere și mai mare de absolvenți de universitate bine pregătiți. Evident, universitățile sunt departe de a se opri aici, deoarece actualment acestea nu pot exista fără cercetare. Ele pregătesc tinerii pentru o integrare superioară în societate. De altfel, acesta din urmă este scopul final al întregului sistem educațional.

În actualul context național și regional (de exemplu, creșterea numărului de șomeri, necesitatea profesionalizării forței de muncă, sporirea mobilității ocupaționale, diversificarea modalități de învățare), instituțiile de învățământ superior trebuie să identifice modalități noi de a asigura un cadru educațional competitiv și calitativ la nivel național, european și internațional. Astfel, pe aceste coordonate, universitățile trebuie să fie orientate către comunitatea locală, inclusiv prin formarea studenților pentru piața muncii.

Specificul contextelor formale de învățare, printre care și la locul de muncă, se profilează din aplicarea programelor și realizarea activităților de învățare organizate de formatori abilitați în acest sens, în instituții de formare acreditate. Prin urmare, validarea și recunoașterea oficială a rezultatelor învățării adulților sunt asigurate prin parcurgerea programelor elaborate special în acest scop.

În mod normal, ideea de *profesie* presupune ca persoanele aflate într-o anumită profesie să respecte o serie de standarde care specifică cunoștințele, competențele și conduita personală.

Constatăm la nivel mondial o stare de consens indiscutabil cu privire la necesitatea reevaluării funcțiilor profesionale clasice și a inovării formelor de expresie a rolurilor și responsabilităților educatorului. Personalitatea didactică, profilul competențelor sale, este pus continuu sub semnul întrebării. Cadrului didactic i se cere adaptabilitate, receptivitate față de nou, deschidere și maleabilitate, inteligență critică și pragmatism. Căile de formare sunt multiple și accesul la fiecare dintre ele se discută în termeni de liberă și necondiționată opțiune, de exprimare deschisă a sinelui, de afirmare profesională.

Dacă avem în vedere *orientările de bază în profesionalizarea* pentru o carieră didactică, care se fundamentează pe o multitudine de paradigme educaționale și au sarcina să corespundă orientărilor esențiale ale profesionalizării pentru cariera didactică, integrând rațional teoriile și practicile învățării pe tot parcursul vieții, promovând e-learningul, atunci pregătirea acestora pentru exercitarea unor funcții și roluri profesionale și manageriale trebuie să fie tot mai complexă. Este necesar de a stabili care sunt competențele generale și specifice ce trebuie formate pe parcursul formării inițiale pentru promovarea eficientă în viața școlii a resurselor noilor tehnologii informaționale și comunicaționale; care sunt recomandările pedagogiilor vârstei adulte pentru dezvoltarea și validarea competențelor implicate în procesele de învățare dezvoltate cu suport digital etc.

Transformarea meseriei într-o profesie necesită trecerea de la o simplă meserie de execuție bazată pe talent, imitație și, de multe ori, pe ambiguitate și arbitrar la o activitate cu caracter științific bazată pe competențe practice, pe competențe de ordin metodologic și de comunicare. În același timp, profesia solicită cunoașterea și respectarea științei, depășirea *semiprofesiei* (parțial rațional și parțial științific). În această arie de preocupări, V. Chiș afirmă că a venit vremea profesorului profesionist, care să se adapteze științific la școala în schimbare, la modificările în evoluția elevilor, la abordarea diferențiată a lor [27, p.78].

În mod normal, dată fiind complexitatea în această problemă, orice demers de identificare teoretică este susceptibil de anumite ipostazieri care vizează resursele umane, standardele ocupaționale, domeniul de avansare în carieră în bază de merite și competențe, determinarea performanțelor proprii. Plus la aceasta, este recomandată perfecționarea sistemului de monitorizare a calificărilor, elaborarea și revizuirea periodică a standardelor, a atribuțiilor profesionale pentru diferite funcții ocupaționale. Există o anumită unanimitate în a recunoaște ca foarte utile formele de învățare la locul de muncă, fiind accesibile ca timp și cost, care se axează pe dezvoltarea competențelor deja formate, deși acest lucru nu diminuează importanța formării continue a adulților în contexte formale.

Dacă ne referim la instituțiile care doresc să utilizeze *programe interne de învățare*, atunci trebuie să menționăm că acestea includ propuneri pentru [Apud 94]: instruirea *internă formală* (în formă de cursuri de specialitate, realizate de profesioniști din organizația de management și însoțit de un pachet de informații de bază și materiale de studiu); *formarea continuă la locul de muncă*: mentoring sau coaching intern, seminarii periodice, schimb de experiență / conferințe / ateliere de lucru, diseminarea internă a informației necesare dezvoltării competențelor etc.; *crearea condițiilor interne pentru dezvoltarea competențelor*: instruirea formatorilor, mentorilor și consilierilor personali (coach) din cadrul instituțiilor și stabilirea echipelor interne de formatori; *programe externe de învățare*: colaborarea cu licee și universități pentru realizarea cursurilor de calificare și instruire axate pe competențe relevante, pentru personalul activ în domeniu la toate nivelurile, extinderea programelor de învățare pentru a include și alți factori interesați de promovare profesională.

Pentru a realiza aceste intenții și a descrie efectiv potențialitățile de procesualizare a educației adulților, putem situa analiza la nivelul de monitorizare și evaluare. Astfel, considerând structurile de monitorizare și raporturile cu sistemul de evaluare, funcționalitatea ei într-un context mai larg, putem surprinde relația dintre social și individual sau, mai bine zis, dintre demersurile cu aspecte sociale și cele cu aspecte profesionale.

În acest scop, planurile de monitorizare presupun evidența necesarului de dezvoltare a capacității prin aplicarea periodică a evaluărilor standardizate, stabilirea criteriilor de calitate și a metodelor de monitorizare pentru programele de dezvoltare profesională interne, utilizarea rezultatelor

monitorizărilor pentru fundamentarea proceselor decizionale și pentru evaluarea eficienței de ansamblu a managementului.

Deschiderea și interesul pentru schimbare. A fi pregătit pentru schimbare reprezintă capacitatea de a iniția continuu activități noi și de a răspunde la schimbare astfel încât să genereze beneficii, să diminueze riscurile și să susțină performanța [141]. În acest context, trebuie să reținem faptul că schimbarea generează dorința de perfecțiune în activitatea profesională prin motivarea regândirii, restructurării, revederii. În procesul de schimbare un rol important îl au un șir de factori, cum ar fi: conștientizarea noilor viziuni și noilor abordări în învățare și în dezvoltarea profesională; orientarea sigură spre îmbunătățirea stării de facto; modelarea unor noi generații de profesioniști etc. În acest context, este absolut necesară colaborarea dintre diverși actanți: consultanți naționali și locali, specialiști ai instituțiilor specializate, consultanți și specialiști din exterior, fapt care ar permite continuitatea în soluționarea problemelor apărute atât în plan personal, cât și general.

După cum, pe drept cuvânt, afirmă cercetătorii Tsvyk, formarea inițială trebuie să construiască un mediu profesional capabil de o autotransformare continuă. În acest sens, profesionalizarea este *capacitatea de a acumula experiență, de a reflecta asupra practicii sale pentru reorganizare* [173, pp. 418-420].

Pentru eficientizarea activității desfășurate de către societate se pune tot mai mult accent pe formarea profesională a salariaților, care trebuie să se adapteze la cerințele postului ocupat; să tindă spre obținerea unei calificări mai înalte; să asimileze cunoștințe și competențe adecvate profesiei și locului de muncă; să-și poată schimba repede poziția profesională, la necesitate, reieșind din schimbările solicitate de restructurările economice și sociale; să poată obține o calificare profesională mai înaltă; să actualizeze cunoștințele și deprinderile astfel ca să corespundă orientărilor moderne în domeniu etc.

Duoă cum se afirmă în strategia educației și formării profesionale, formarea profesională poate avea loc la inițiativa angajatorului sau la inițiativa salariatului. Modalitatea concretă de formare profesională, drepturile și obligațiile părților, durata formării profesionale, precum și orice alte aspecte legate de formarea profesională, inclusiv obligațiile contractuale ale salariatului în raport cu angajatorul care a suportat cheltuielile ocazionate de formare profesională, se stabilesc prin acordul părților și fac obiectul unor acte adiționale la contractele individuale de muncă [Apud 88].

Or, la acest nivel, fenomenul formării profesionale cadrează cu o viziune de ansamblu asupra raportului dintre profesional și social, atestându-se o creștere considerabilă a interesului pentru intersectare, intercalare, mergându-se până la a conecta diverse aspecte componente. Formarea profesională este concepută sub forma unei activități simbolice, apropiată de ideea integralității. Meritul unei schimbări de atitudine, în acest context, revine procesualității ordonate, care „debarasează”, într-un fel, noțiunea de formare profesională de artificiu metafizic, redându-i substanța concretă. Ca o

condiție esențială pentru formarea valorilor profesionalizării apare perceperea că nici o formalizare a profesionalizării și a semnificațiilor sale nu poate fi construită fără recursul la experiența directă a participanților care îi determină organizarea.

Astfel, în cazul în care participarea la cursurile sau stagiile de formare profesională este inițiată de angajator, toate elementele generate de această participare sunt suportate de către acesta. Pe perioada participării la cursurile sau stagiile de formare profesională salariatul beneficiază de toate drepturile salariale deținute [Apud 88].

Tot aici se mai concretizează faptul că dacă inițiativa formării continue o are salariatul, atunci angajatorul va ține cont de această inițiativă, va analiza solicitarea salariatului și va decide cu privire la condițiile în care va permite salariatului participarea la forma de pregătire profesională, inclusiv dacă va suporta în totalitate sau în parte costul ocazionat de aceasta. Or, trebuie de asemenea să menționăm că salariații care au încheiat un act adițional la contractul individual de muncă cu privire la formarea profesională pot primi în afara salariului corespunzător locului de muncă și alte avantaje pentru formarea profesională.

Acreditarea acestor idei este de natură să fundamenteze, conceptual, procesul de armonizare socio-profesională în activitatea de formare continuă. Nu putem să nu recunoaștem faptul că o profesie reprezintă mai mult decât un simplu loc de muncă, reprezintă o carieră pentru aceia care își doresc să fie persoane prețuite al societății, care vor să fie competenți în domeniul căruia s-au dedicat, să-și mențină abilitățile prin formare profesională continuă, să-și respecte angajamentul unui comportament etic și să apere interesele publice.

Nivelul înalt concurențial al economiei cunoașterii justifică eforturile și preocupările comune ale politicianilor, funcționarilor și cercetătorilor din științele administrative, în special din societățile dezvoltate, de a imagina proiecte de reformă care să modernizeze instituțiile și politicile pentru a le adapta noilor provocări și noilor așteptări sociale legitime ale cetățenilor.

Profesionalizarea presupune dezvoltarea abilităților, identităților, normelor și valorilor asociate pentru a deveni parte a unei categorii profesionale. Prin acest proces, cei care își doresc acest lucru pot dobândi atât cunoștințe de fond, cât și metodologice. Ei pot realiza o mai bună înțelegere a rolurilor care să le permită o funcționare profesionistă în domeniul de activitate. Prin formarea novicilor în sistem și încurajarea coeziunii și identității sociale, se încearcă asigurarea continuității principiilor și practicilor de bază. Profesionalizarea poate începe în timpul învățământului universitar, este centrată pe parcursul perioadei de practică și continuă în timpul etapelor timpurii ale carierei.

Așadar, profesionalizarea este un proces prin care ocupațiile au devenit sau încearcă să devină, recunoscute public drept profesii în funcție de gradul în care îndeplinesc criteriile pretinse. Ea poate fi

văzută ca având două aspecte. Unul se referă la îmbunătățirea statutului social și profesional, celălalt se referă la îmbunătățirea serviciilor oferite de către persoanele în cauză.

1.2 Educația adulților în context internațional

Termenul *educația adulților* este complex, cu numeroase delimitări în ceea ce privește categoria de persoane care au dreptul să participe la educația adulților[185].

În *Portugalia*, orice persoană cu vârsta peste 15 ani este considerată eligibilă pentru participarea la educația adulților. Este promovată ideea *adulților care revin la calificările de bază* care încurajează adulții să se implice în activități de învățare pe tot parcursul vieții, cerute schimbările rapide apărute în societate și economie. Din punct de vedere legislativ se dorește dezvoltarea unui sistem de îmbunătățirea a calificărilor pentru adulți, în special prin recunoașterea, validarea și certificarea competențelor dobândite de-a lungul vieții în contexte formale, informale și non-formale [185].

Vârsta de la sfârșitul învățământului obligatoriu este considerată punctul de plecare pentru educația adulților în *Irlanda* (16). Educația adulților este reglementată prin *Învățarea pentru viață – Cartea alba privind educația adulților*, publicată în 2000. Există diferite organizații care urmăresc îmbunătățirea și recalificarea persoanelor șomere. Furnizarea de competențe necesare adulților pentru reîncadrarea lor în câmpul muncii reprezintă o prioritate pentru acestea. Principalul furnizor de educație și formare continuă a adulților o reprezintă Consiliile pentru educație și formare (Education and Training Boards – ETBs).

În *Spania*, educația adulților cuprinde diferite tipuri de educație oferite atât de stat cât și de la locul de muncă. Există instituții de masă, dar și instituții specializate în educația adulților care pot oferi calificări certificate. Educația adulților se adresează persoanelor peste 18 ani și, în mod excepțional persoanelor peste 16 ani care lucrează nu pot frecventa școlile obișnuite, sau pentru sportivii de performanță.

În *Lituania* 16, *Polonia* 17, *Slovenia* și *Slovacia*, vârsta minimă pentru includerea în educația adulților este de 18 ani.

În *Danemarca*, vârsta de intrare în educația adulților de bază, generală și formală, este de 18 ani, dar persoanele de 17 ani și jumătate pot intra la un liceu popular. Aici există o tradiție a învățării pe tot parcursul vieții. Ea este susținută și promovată prin inițiative legislative.

În *Austria* și *Suedia*, vârsta minimă pentru includere în educația adulților este de 20 de ani. După Sava, educația adulților mileniului trei se prezintă ca *o educație a indivizilor, după împlinirea vârstei de 16 ani și finalizarea stagiului instruirii profesionale* [79, p.48].

Tările europene demonstrează o creștere a interesului pentru educația adulților. Acest lucru se poate observa în demersurile legislative susținute de administrațiile naționale și locale. Educația

adulților reprezintă deasemeni o provocare pentru diverse organizații non profit și societății multinaționale dornice de progres. Eficiența programelor educaționale pentru adulți este observată cel mai bine în câmpul muncii și în rezultatele financiare ale companiilor.

Orientările contemporane în educația adulților pun mare accent pe prospectarea nevoilor de dezvoltare, fie că este vorba despre cea personală sau profesională. Butnaru a constatat că atât în Republica Moldova, cât și în România, interesul pentru identificarea realistă și eficientă a nevoilor de dezvoltare a crescut vizibil în ultimii zece-cincisprezece ani [18, pp.66-70]. Sava și Paloș precizează că în România educația adulților, asemenea educației pentru adulți din Europa, este un domeniu educațional în expansiune constantă, care se bucură de un interes în creștere din partea strategilor și a politicienilor educaționali” [80, p.201].

1.3. Orientări științifice privind individualizarea în procesul educațional

Dacă procesul educativ este responsabil să îl facă pe individ să acționeze și să dezvolte cunoștințe, abilități și valori care îi sunt necesare în toate aspectele vieții, formarea profesională continuă reprezintă un proces sistematic și planificat de modificare a unor atitudini, cunoștințe sau abilități cu scopul de a îmbunătăți performanța în activitatea specifică. Se dorește dezvoltarea abilităților individului, astfel încât acesta să se integreze cu succes în cerințele prezente și viitoare ale organizației. Creativitatea metodologică este o dimensiune a talentului pedagogic [7].

Educația adulților comportă, reluând ideile expuse mai sus, un specific aparte, generat de varietatea de roluri pe care le îndeplinește adultul în profesie, familie, activități politice sau comunitare etc.). Pentru a explica acest lucru, trebuie să menționăm că multipla angajare a adultului nu facilitează schimbarea, ci dimpotrivă, poate fi un impediment, adultul neacceptând cu ușurință schimbarea, acest lucru fiind datorat faptului că presupune modificări structurale la nivelul întregului său sistem explicativ, valoric și acțional.

Astfel, în acest sens, o schimbare se poate produce doar dacă se pornește de la domeniul de aplicare în plan cognitiv, valoric și acțional; deci de la ce este util cu adevărat pentru adult. De asemenea, în educația adulților o mare importanță trebuie acordată implicării activ-participative a persoanei, pe trepte de dezvoltare socială și profesională și nu pe trepte de dezvoltare bio-psihologică, ca în cazul educației copiilor.

Dacă ne referim la opinia lui C. Rogers, trebuie să amintim că acesta a făcut diferența între două tipuri de învățare: cognitivă (lipsită de semnificație) și învățarea bazată pe experiență (care are semnificație), enumerând printre virtuțile învățării bazate pe experiență implicarea personală, propria

inițiativă în procesul de învățare, evaluarea celor învățate de cursantul însuși și efectul persuasiv pe care îl are asupra cursantului [150, p.6]. În opinia lui C. Rogers, învățarea bazată pe experiență este echivalentă cu schimbarea și progresul la nivel individual. Autorul consideră că toți oamenii au o înclinație naturală către învățare; rolul profesorului/formatorului este să faciliteze învățarea.

Tot în această arie de păreri, S.Sava și R. Paloș subliniază faptul că este important *să învățăm cum să învățăm* și să fim deschiși față de schimbare. În ce îi privește, aceștia susțin că succesul educației la adulți este influențat de *o serie de factori*, astfel: învățarea este una semnificativă atunci când materia studiată răspunde intereselor personale ale cursantului; învățarea care reprezintă o amenințare pentru beneficiar (atitudini sau perspective noi) este asimilată mai ușor atunci când amenințările externe sunt reduse la minim; învățarea auto-inițiată este cea mai durabilă și convingătoare [Apud 80, p.103].

Dacă ne referim la deosebirea dintre educația adulților și cea a copiilor, atunci trebuie să precizăm că în cazul adultului se schimbă rolul profesorului/formatorului. Acesta nu mai este un simplu profesor, ci el *reprezintă activitatea* ca atare și, astfel, se produce o armonizare interpersonală dintre participanți

Tocmai din această cauză, educația adulților se identifică cu nevoia de socializare, de dezvoltare a unei lumi culturale, ceea ce reprezintă și o modalitate de comunicare cu membrii grupului căruia adultul aparține. O consecință a acestui lucru este faptul că adulții se dezvoltă diferit, în funcție de coeziunea, organizarea și orientarea grupului din care fac parte.

Principala premisă care se desprinde de aici constă în faptul că în educația adulților activitatea de învățare este, de cele mai multe ori, o consecință intrinsecă sau extrinsecă a dezvoltării profesionale și este coordonată la nivel instituțional.

În contextul celor analizate, trebuie să menționăm și faptul că pot fi sintetizate următoarele aspecte ale învățării adulților: teoria behavioristă, care promovează tehnica stimul-răspuns și întărirea unor comportamente și acțiuni de tip încercare-eroare; teoria cognitivă, care promovează ideea că este necesar de a supraveghea cum adulții preiau informația din mediul înconjurător, o prelucreză mental și apoi o folosesc în activitățile zilnice; teoria gestaltistă, care promovează ideea holistică a învățării prin formarea unor modele și structuri mentale simultan cu învățarea; teoriile sociale, care percep învățarea ca pe un proces continuu și dinamic și ca pe o interacțiune reciprocă între subiecți, ceea ce afectează în mod special calitățile, valorile și comportamentele acestora; teoria descoperirii, care stipulează că învățarea prin descoperire este una utilă și teoriile constructiviste, prin care se precizează că construirea cunoștințelor este în mare măsură un proces individual și fiecare persoană care învață își creează propria teorie despre lume; fiecare persoană își formează și testează ipotezele bazându-se pe ceea ce aude și vede în jurul său.

În aria acestor analize, este cazul să ne referim încă o dată la teoria lui M. Knowles, care se bazează pe un șir de principii în educația adulților:

- Adulții învață doar atunci când știu pentru ce învață anume acel lucru, în caz contrar învățarea lor este sterilă;

- Adulții învață atunci când consideră importante noile achiziții: cunoștințe, competențe, atitudini;

- Adulții învață cu plăcere atunci când participă personal la elaborarea programelor de formare sau aleg anumite programe din cele oferite de formator;

-Adulții învață mai eficient atunci când corelarea dintre experiența personală și noua cunoaștere este una perfectă;

-Adulții învață rezultativ atunci când cunoștințele oferite sunt semnificative pentru ei;

-Adulții învață fără probleme atunci când învățarea se bazează pe o situație de viață pentru care ei nu au deocamdată un răspuns adecvat;

-Adulții învață intrinsec și extrinsec, dacă sunt motivați [Apud 132, p.86].

În categoria instrumentarului de educație a adulților se atestă mai multe tehnici și tehnologii, aplicate atât la locul de muncă (instruirea unu la unu, coaching/mentorat, managementul de proiect etc.) cât și sub forma unor cursuri/sesiuni de formare, dintre care pot fi amintite cursul universitar, conferințele, seminariile. Cursul universitar reprezintă un ansamblu de activități de învățare propuse conform unor programe de studii specifice învățământului superior cu un anumit număr de ore repartizate anual sau semestrial, cu examene finale care vizează promovarea sau obținerea unei anumite certificări în domeniu.

Însă *conferințele*, după cum subliniază C.Zamfir, nu sunt recunoscute întotdeauna de către organizatori și/sau participanți ca evenimente de training. Dar avantajul acestora constă în faptul că participanții au o mai bună percepție asupra unor problematici care au făcut subiectul respectivei conferințe. Formatul unei conferințe poate varia, însă este constituit dintr-o serie de discuții/prelegeri ale membrilor unei organizații sau a unor vorbitori externi, uneori incluzând discuții în grupuri informale [Apud 101]. *Seminariile*, la rândul lor, sunt considerate drept conferințe la un nivel mai restrâns și presupun un mai mare grad de implicare din partea participanților. Un seminar se poate concentra cel mai adesea asupra unei singure teme și mai rar asupra unei serii de subiecte. Formatul implică o succesiune de vorbitori care sunt experți pe anumite domenii, apoi discuții în grupuri mici sau activități de grup. Acestea sunt urmate de sesiuni plenare în cadrul cărora sunt prezentate concluzii privind problematica dezbătută.

Modalități de evaluare specifice instruirii adulților [86, p.116]. După cum precizează autorul, evaluarea activității adulților într-un curs de formare este un aspect destul de important în motivarea lor pentru învățare. Astfel, în raport cu evaluarea școlară, evaluarea programelor de formare a adulților urmează calea completă a evaluării constatative: înaintea, la începutul, în timpul și după încheierea activității de formare, importanță mai mare acordându-se evaluării inițiale, deoarece acest lucru permite

stabilirea necesităților și priorităților de formare. Orice adult trăiește și activează într-o profesie, fiind modelat în esență de acest format configurativ. Adultul este depozitarul tradițiilor profesionale care îi permit, dar, parțial, îi și comandă desfășurarea propriei activități individuale între anumite limite socializate. Activitățile profesionale specifice sunt controlate de ceea ce putem numi reprezentare și înțelegere. Acest lucru determină specificitatea operațiilor de executare pentru fiecare aspect luat în parte, într-o poziționare de evoluție. Odată socializată, această activitate profesională poate conduce la anumite modificări ale construcției date. Din această perspectivă, putem considera formarea adulților ca reiterare de stabilizare în timp a competențelor profesionale și de asimilare a unei *necesități înțelese*. Însă nu trebuie să uităm nici de faptul că relativa libertate a adultului în activitatea profesională cade sub presiunea contextului social, stabilitatea activității depinzând de stabilitatea unei anumite imagini a realității, pe care o menține și o conține, în același timp, activitatea profesională.

Prin urmare, atunci când vorbim de formarea adulților, trebuie să precizăm că în acest proces are loc atât *îmbunătățirea cunoștințelor* și abilităților persoanelor care participă la un astfel de proces cât și transmiterea unor *informații utile de noutate*.

Așadar, din această perspectivă, domeniul educației adulților trebuie considerat ca variație a două activități conexe: metodologia educației personale și vârsta participanților. În activitatea adultului este reprezentată, de fapt, socializarea unei experiențe sau practici individuale, adultul determinând, în efortul de realizare, competențele și atitudinile sale.. Deși în practică se remarcă în general o turnură psiho-comportamentală a instruirii adulților, nu trebuie sub nicio formă omisă latura pedagogică a acesteia, formarea și exersarea din partea formatorilor/trainerilor a unor abilități pedagogice.

Trebuie să specificăm că evoluția umanității, economiei și societății au influențat recunoașterea *importanței educației adulților*. În ultima perioadă se observă o creștere a polemicilor științifice, a praxisul andragogic activ. Adultul este subiect și obiect al educației, la fel ca alte vârste. Ajuns la vârsta adultă, individul resimte altfel nevoia de a învăța, de a se specializa, de a progresa. Principiul fundamental al organizării procesului de educație a adulților este sintetizat de M. Knowles în afirmația că adulții învață mai bine și mai eficient în contexte mai puțin formale, prin intermediul unor activități, prin metode și tehnici flexibile, adaptate nevoilor, intereselor și aspirațiilor lor [132, p.178].

Educația adulților exprimă manifestarea capacității de învățare în faza adultă din ciclul de viață al unui individ. Experiența individului are un impact mai mare asupra deciziei de a învăța, de a se autoperfecționa. Efectele învățării sunt observabile prin câștigarea unor competențe profesionale și interpersonale. Motivația de a învăța și capacitatea de asimilare a cunoștințelor este influențată de experiența acumulată de-a lungul vieții [84, p. 8].

Sistemul educațional cuprinde: educația informală, educația nonformală și educația formală. Educația adulților se încadrează în educația nonformală. Adultul este doritor de perfecționare, de

autodepășire. Se poate observa o atenție specială acordată formării și educării adultului de către agenții economici și oamenii politici. Interesul lor a fost la început economic. O productivitate ridicată a muncii se poate obține cu o forță de muncă bine pregătită profesional și aptă să se acomodeze rapid la schimbările economice și tehnologice. Eficiența actului de educație este determinată și de gradul în care indivizii cunosc conținutul acelui tip de educație în care sunt implicați. Există anumiți factori care diferențiază adulții de tineri, cum ar fi : experiența de viață și profesională, confruntarea cu problemele puse de exercitarea unei profesii, dar și cu perimarea cunoștințelor însușite în perioada școlarității [84, p.78]. Principalele obstacole în calea dezvoltării profesionale sunt cele de natură financiară, dar sunt subiecți care menționează și alte obstacole precum lipsa de încredere în sistemele actuale de formare, de certificare sau de recunoaștere a activităților de formare pentru progresul în carieră.

Subliniind importanța acestor idei pe care la considerăm de valoare autentică, este firesc să deducem că pentru adulți instruirea este voluntară și liberă, iar motivația este fundamentală. Un adult se implică în colaborarea cu ceilalți din grup, dă dovadă de echilibru, maturitate în interacțiunea, comunicarea cu colegii. Implicarea este însă influențată de modul în care așteptările îi sunt confirmate. De multe ori, adultul are sprijinul colegilor de la locul de muncă, chiar al membrilor familiei în a aplica și valida cunoștințele din curs.

Aici ne raliem ideii că educația adulților nu reprezintă doar formarea profesională continuă, ci acoperă și domeniul formării generale a adulților. Ea are ca obiectiv susținerea persoanei în a înțelege mai bine realitatea culturală, viața comunitară; să interacționeze mai reușit cu semenii. Domeniile importante pentru adulți sunt foarte diferite, iar persoanele cu competențe în diverse arii sunt nu neapărat profesioniști în ale predării. Din această cauză se întâmplă ca procesul de predare-învățare să fie axat în mare măsură pe improvizație de moment. Afirmând aceasta, ne gândim la faptul că o competență nu apare instantaneu, ci după pregătirea terenului respectiv și după ce competența este percepută ca o necesitate, iar odată apărută sau formată, se produce și o validare a ei.

Mai mult decât atât, deoarece contextul învățării este nu atât formal, ci mai curând nonformal, unii adepți ai flexibilității absolute, după cum afirmă A. Scutaru-Guțu, sunt de părere că doar o abordare fără constrângeri de proiectare, construită pe improvizare și pe inspirația de moment, este justificată și creează impactul dorit. Deși adulții învață altfel decât copiii: își asumă mai multă responsabilitate, se implică și așteaptă ca experiența lor anterioară să fie luată în calcul și valorificată, totuși formatorul care și-a asumat acest rol are și el o responsabilitate pentru ceea ce se va întâmpla în sesiunea sau stagiul de formare [85, p.6].

Problema se pune în modul de abordare a formării adulților, deoarece abordarea practică prevalează, raportul teoretico-practic fiind unul de neegalitate, marcând schimbări permanente în funcție de realitățile socio-profesionale. Oricum, suntem de părere că punctul de vedere care prevede axarea, în

proiectarea activității, pe aspectul teoretic, rămâne totuși unul de esență. Procesul de învățământ trebuie să pună în valoare experiența anterioară a participanților și să țină cont de vârsta lor. *Niciodată nu e prea târziu să înveți* – acesta este sloganul Uniunii Europene referitor la educația adulților.

Doar sistemul modern de învățare pe tot parcursul vieții poate asigura competitivitate economică și consens social [53,p. 12]. Agenții economici urmăresc în principal creșterea productivității și calității muncii. Costurile cu ajutorul de șomaj pot fi de asemenea eficientizate printr-un grad ridicat de încadrare pe piața a forței de muncă. Pentru populație câștigul direct îl reprezintă sporirea veniturilor, o sănătate durabilă și reducerea criminalității. Oamenii sunt împliniți din punct de vedere profesional și implicit pe plan personal.

Metodele de formare se clasifică după mai multe criterii: după sorginea schimbării produse la cursanți: heterostructurante și autostructurante; după extensiunea sferei de aplicabilitate: generale și particulare sau speciale; după gradul de angajare a adulților: pasive și active; după tipul de formare: de formare prin receptare, de formare prin descoperire, de formare prin acțiune practică, de formare prin creație; după aspectul istoric: clasice sau tradiționale și de dată mai recentă; după izvorul cunoașterii: de comunicare sau transmitere, respectiv dobândire de cunoștințe, de explorare a realității, de acțiune și de raționalizare; după sarcina didactică: de transmitere sau asimilare, de consolidare, de verificare și de formare a competențelor.

Metodele de instruire au similitudini cu *metodele de cercetare* (ale științei) în sensul că ambele sunt mijloace ce conduc la stabilirea unor fapte, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate. Deosebirea esențială constă în faptul că, în timp ce metodele de cercetare valorifică cunoștințe, metodele didactice valorifică cunoașterea. Primele servesc la descoperirea adevărurilor, celelalte la transmiterea lor sau la concentrarea eforturilor spre redescoperirea adevărurilor. Metodele de instruire nu se confundă cu *metodele de stimulare a creativității*, deși în timpul lecției se poate apela (și este indicat să se apeleze) și la metodele de stimulare a creativității adulților[98].

Brainstormingul sau metoda Osborn (A. Osborn) este metoda *asaltului de idei* („The Big Yes” - filosofia marelui Da) pentru că în prima fază se acceptă necondiționat toate ideile. Printre reguli se numără: elaborarea unui număr cât mai mare de idei, acceptarea tuturor ideilor, chiar și a celor absurde (imaginația trebuie să fie liberă), interzicerea aprecierilor critice.

Metoda Phillips 6/6 (J.D. Phillips) este o variantă brainstorming, cu unele tehnici Delphi și constă în inițierea dezbaterilor în grupe de 6 specialiști, timp de 6 minute. Organizatorul prezintă tema, iar liderul grupului înregistrează opiniile sau soluțiile, rezultatele fiind evaluate de o comisie ai cărei membri trebuie să recomande pe cea mai bună idee sau să facă o ierarhie.

Sinectica (W. Gordon) este o metodă ce presupune unirea laolaltă a lucrurilor distincte, a unor elemente diferite și aparent irelevante. Sinectica (*syn* - a aduce împreună și *ecticos* - elemente diverse)

este metoda transformării necunoscutului în familiar (se surprind asemănările) și a familiarului în necunoscut (se înlătură prejudecățile).

Metoda 6/3/5 (metoda brainwriting) se folosește atunci când se lucrează cu grupe de câte 6 persoane, timp de 5 minute și se găsesc 3 soluții la o problemă (fiecare notează soluțiile pe o foaie de hârtie, apoi foile se rotesc între participanți, până acestea trec pe la toți).

Metoda Frisco a fost propusă de echipa de cercetare „Four boys of San Francisco” și are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordată din mai multe perspective (rolul conservatorului, rolul exuberantului, rolul pesimistului, rolul optimistului).

Metoda Jigsaw este metoda grupurilor independente, pe baza căreia se dezvoltă o strategie de învățare în echipă (team-learning). Fiecare adult are o anumită sarcină de studiu în care trebuie să se includă activ, devenind, într-un fel, expert. Formatorul alege tema de studiu și o repartizează în câteva subteme. În cadrul fiecărui grup, fiecare adult primește câte un număr și își alege o temă pe care o pregătește fie în clasă, fie acasă (ex. adulții cu nr. 1 din toate grupele de învățare formate vor aprofunda subtema 1, apoi se vor reuni și vor constitui grupe de experți pentru a dezbate problema împreună), crescând astfel gradul de responsabilizare a participanților.

Metoda Delphi presupune o dezbatere prognostică în cadrul întrunirilor de experți de diferite specialități care abordează probleme interdisciplinare în vederea unor soluții de viitor. În colectivele de adulți se poate crea atmosfera „oracolelor moderne” pentru exersarea curajului de a aborda prognostic problemele științei, tehnicii, culturii. Opțiunea pentru o metodă sau alta este condiționată de competența formatorului; până la urmă, o metodă nu valorează decât atât cât valorează personalitatea celui care o aplică.

Expunerea implică prezentarea de către formator a unor cunoștințe noi, pe cale orală, structurate pe baza unui plan, ceea ce asigură o eficiență bună, prin valorificare unui volum mare de informații, într-o unitate de timp redusă. Poate duce la pasivitate pentru că nu valorizează spiritul critic și predisune la formalism și superficialitate în învățare. Expunerea are următoarele forme/variante: povestirea ca o narațiune simplă, într-un limbaj expresiv, explicația, ca o modalitate de a clarifica un fapt, fenomen pentru a determina înțelegerea semnificației lor, prelegerea, care constă în expunerea de către formator a unui volum mare de informație bine organizată și presupune o anumită maturitate a auditoriului; poate fi de mai multe feluri - magistrală, cu oponent și în echipă.

Conversația este o metodă folosită în toate etapele lecției; presupune dialogul realizat în scopuri didactice, pe baza adresării de întrebări și a primirii de răspunsuri. Pedagogia clasică face deosebirea între conversația catehetică (formularea de întrebări care solicită răspunsuri reproductive riguroase de enunțare, enumerare, descriere) și conversația euristică (incitarea adulților prin întrebări specifice

maieuticii socrateice - arta aflării adevărului printr-un șir de întrebări bine gândite). Dat fiind faptul că o întrebare reprezintă și o invitație la acțiune, formatorul trebuie să formuleze corect întrebările, astfel încât să lumineze lucrurile în orizontul deschis.

Problematizarea duce cu gândul la predarea prin rezolvarea de probleme. Pentru a dobândi un caracter problematizat, o temă ar trebui să trezească o reacție de surpriză, de mirare, uimire. O situație-problemă dezvăluie o situație neclară, contradictorie, conflictuală care rezultă din implicarea simultană a două realități: experiența trăită anterior (cognitiv-emoțională) și aspectele de noutate, de surpriză.

Modelarea didactică apelează la raționamentul analogic, prin *model* înțelegându-se un substitut al unui sistem procesual destul de complex, dificil de realizat și cercetat în mod direct. În fapt, există mai multe categorii de modele: obiectuale (obiectele însele), iconice (machete, mulaje care seamănă structural cu obiectele de referință) și simbolice (bazate pe simboluri convenționale care, structural, trimit cu gândul la un anumit aspect al realității - formulele chimice, schemele cinematice). Formatorul folosește analogia în scopul de a explica anumite concepte, iar adulții sunt capabili să construiască corect argumente în vederea elaborării unor idei complexe. Uneori, adulții pot fi ajutați să-și formeze imagini mentale concrete ale conceptelor sau procesului științei cerându-le să folosească propria lor experiență de viață și să găsească singuri analogiile.

Studiul de caz mijlocește confruntarea persoanei cu o situație din viață și presupune parcurgerea următoarelor etape: depistarea problemei sau constatarea cazului, examinarea acestuia din mai multe puncte de vedere, modelarea cazului din punct de vedere formativ, dezbaterea variantelor de soluționare și stabilirea concluziilor. Din punct de vedere istoric, studiul de caz a fost cercetat metodologic în situații clinice; în ultimii ani, cercetările educaționale au început să folosească studiul de caz din ce în ce mai mult, incluzând date multiple, surse, interviuri cu participanți, observații directe și analize.

Munca în grup este o metodă ce presupune cooperare și activitate comună în realizarea unor sarcini de instruire. Vizând cu precădere aspectul social al învățării și dezvoltarea comportamentului social al adulților, presupune îmbinarea formei competitive de lucru cu cea cooperativă.

Exercițiul este metoda bazată pe efectuarea repetată a unor acțiuni sau operații care ajută la fixarea, consolidarea cunoștințelor și la formarea unor deprinderi. Indiferent de tipul de exercițiu (de lectură, de rezolvare de probleme, de formare a deprinderilor de mânăuire a unor aparate), acesta presupune respectarea unor reguli precum: explicarea corectă și accesibilă a modului de execuție, prevenirea erorilor în repetarea unor operații pentru a nu se automatiza, apelarea, la anumite intervale, la relaxare și odihnă.

Metoda algoritmizării este modalitatea didactică de îndrumare a însușirii și folosirii regulilor sau sistemelor de reguli necesare la rezolvarea unor probleme tipice. Produse ale generalizării unor relații,

algoritmii cuprind elemente operaționale automatizate a căror aplicare este eficientă prin economie de timp și precizie.

Metoda instruirii programate a fost elaborată pe baza concepției cibernetice, a teoriei informației, a teoriei modelării, a teoriei algoritmilor și a teoriei programării. Prin respectarea principiilor instruirii programate (principiul asigurării pașilor mici, principiul participării active, principiul ritmului individual de lucru, principiul progresului gradat, principiul conexiunii inverse) se asigură unitatea și continuitatea informației prezentate în mod gradat.

Jocul de rol este o formă de aplicare și utilizare didactică a psihodramei, metoda psihoterapeutică creată în anul 1921 de J. Moreno. Făcând parte din categoria metodelor active de predare-învățare, jocul de rol se bazează pe simularea unor funcții, relații, activități sau sisteme în cadrul cărora adulții sunt priviți ca niște *actori* ai vieții sociale. Există mai multe tipuri de jocuri de rol: jocul de competiție, jocul de arbitraj, jocul de decizie etc., toate implicând respectarea anumitor exigențe de ordin metodic.

Reflecția personală este o metodă care face apel la raționamentul ipotetico-deductiv și implică pluralitatea corelațiilor, a interpretărilor și atribuirilor. Reflecția oferă oportunități de gândire și o abordare critică a învățării personale și în grup. Încurajând participanții să sintetizeze învățarea lor, incluzând ceea ce-și amintesc adulții despre ideile, sentimentele, imaginile construite în timpul învățării, reflecția este startul în viitoarea etapă de învățare.

Metoda proiectelor a fost introdusă în 1918 de W. Kilpatrick. După reinterpretarea metodei și diseminarea ei masivă în Europa, în anii 1960- 1970, acum aceasta tinde să fie utilizată și în dezvoltarea cognitivă propriu-zisă. După fixarea scopului și obiectivelor, a perspectivei, importante sunt etapele de procesare a informațiilor disponibile și construirea de variante de soluționare. Se opune instrucției verbalizate și are o finalitate aplicativă, plasându-i pe adulți într-o situație de cercetare și acțiune.

Harta conceptuală este o tehnică de instruire constructivistă care face apel la modul propriu, personalizat de asimilare, redare, prelucrare a informațiilor. Printre modelele de reprezentare se numără: reprezentarea ierarhică, reprezentarea circulară, reprezentarea radială etc. Cercetările arată că hărțile conceptuale îi ajută pe adulți să învețe, cum să învețe și să-și construiască propriile modele mentale.

Metodele de instruire prezentate mai sus au fost alese în principal datorită faptului că se potrivesc și se pliază mai bine pe specificul educației adulților. În urma analizei acestor metode se poate constata diversificarea acestora în direcția punerii de acord a diferitelor teorii ale formării cu posibilitățile reale ale adulților. Se poate observa că adultul nu acceptă cu ușurință să primească indicații, să i se spună ce să facă. El pune sub semnul întrebării și trece prin filtrul propriei experiențe toate informațiile care le primește în cadrul cursurilor de formare. Din acest motiv metodele de instruire trebuie adaptate și presupun implicarea cursantului, respectiv a adultului în procesul de instruire/formare.

În contextul acestor specificări, antropologia a fost considerată *știința* ce studiază umanul sub toate aspectele sale. În prezent este folosită o nouă formulare, respectiv *promovarea înțelegerii publice a umanului sub toate aspectele sale*. Putem defini în mare antropologia ca o disciplină umbrelă care cuprinde atât sub-discipline din arealul științelor naturii precum antropologia biologică, cât și din cel al domeniului științelor sociale și umane, ca de exemplu antropologia socială sau culturală. Anii '80 au dus însă la o radicalizare și un conflict deschis între orientarea științifică și cea umanistă. Această radicalizare s-a datorat în special celor două sub-discipline nou apărute pe scena dezbaterii: sociobiologia și teoria culturii, care au polarizat atitudinile reduționiste plasând studiu ultim al comportamentului uman fie în zona biologiei, fie în cea a științelor umaniste.

În antropologia actuală nu există o preocupare majoră pentru a înțelege conexiunile dintre biologic, social și cultural și nici de a defini natura umană în genere. Concluzia cercetătorilor este că există o nevoie acută pentru o adevărată știință comparativă a umanului, a ființelor umane răspândite în timp și spațiu [145].

Principiul abordării globale și individualizate reprezintă un aspect esențial în educația adulților. Pentru a implementa principiul în cauză formatorul trebuie să demonstreze flexibilitate educativă, adică să poată diversifica modalitățile de instruire, să ajusteze obiectivele curriculare, conținuturile și gradul de dificultate al sarcinilor didactice în corespondență cu nevoile de deprindere.

Umanizarea educației necesită o schimbare esențială a abordării activității educaționale, orientarea procesului educațional spre dezvoltarea și auto-dezvoltarea unei personalități privind prioritățile valorilor comune, pentru îmbunătățirea relației dintre personalitate și societate.

Atât antropologia, cât și etnologia, au tins către identificarea omului universal, încercând să sublinieze unitatea *naturii umane* [6]. Aceasta ar trebui să constituie fondul comun al obiceiurilor, credințelor și instituțiilor care se regăsesc, în forme mai mult sau mai puțin variabile, la aproape toate popoarele. Discutăm, în consecință, despre factorul psihic care constituie baza comună a comunităților, asupra căruia clima, relieful, asocierea și alți factori acționează în vederea individualizării unui anumit specific. Esența spirituală a acestui factor este evidențiată în cercetările antropologice prin delimitarea etapei desprinderii de natură (de animalitate, în concepțiilor evoluționismului) de cea a inserării în cultură sau de etapa apariției omului din realitatea grupului social.

Perspectiva antropologică devine *ieșirea din centru*, raportarea la toți ceilalți în mod egal, ca neutri sau străini, ceea ce nu înseamnă altceva decât efortul permanent al cercetătorului de a căuta și adopta el însuși starea de străin universal.

Antropologia se referă la științele ființelor umane. P. Broca a definit antropologia drept „*istoria naturală a omului*”. Potrivit lui Haviland, Prins, Walrath și McBride, antropologia este studiul „omenirii în toate timpurile și în toate locurile” [126, p.382]. L.L. Langness definește antropologia drept "Studiul

științific al ființelor umane, adică al creaturii umane privite în abstract: bărbat, femeie, de toate culorile și formele, preistorice, antice și moderne [135].

La etapa actuală *andragogia* este percepută și se utilizează pe larg în calitate de teorie a educației adulților. Instanțierile acestei teorii vizează un șir de aspecte, printre care și promovarea ideii că adulții își aleg singuri calea și aplică competențele formate într-un proces de valorificare a experiențelor profesionale și în activitatea cotidiană. La Conferința generală a UNESCO, s-a menționat că educația adulților este un ansamblu de procese educative organizate, prelungind educația inițială, prin care toate persoanele considerate adulte într-o societate sau în cultura de care aparțin își pot dezvolta aptitudinile lor, își îmbogățesc cunoștințele, își îmbunătățesc calificarea tehnică sau profesională, își reorganizează aptitudinile și comportamentele într-o dublă perspectivă, prin dezvoltare personală integrală și prin participarea la dezvoltarea socială, economică și culturală echilibrată și independentă. În pedagogia contemporană (în ultimii 20-25 de ani) adulții, spre deosebire de copii și adolescenți, se consideră ca o subgrupă deosebită pentru care sunt necesare metode de instruire teoretice și aplicații special concepute [Apud 162, p.24].

O altă cerință care trebuie respectată pentru a putea obține rezultatele dorite într-un atare demers este aceea de a păstra identitatea adultului ca subiect real, concret, oricare ar fi domeniul său de manifestare atunci când este vorba de a descrie raporturile sale directe sau implicite cu realitatea profesională. Este cunoscut că orice tentativă de particularizare are în vedere încă din premise o anumită imagine a necesității și, datorită acestei situații, orice perfecționare este un demers euristic. Am putea percepe această tentativă ca una funcțional-cognitivă, informată fundamental de o mișcare ireversibilă spre performanță.

În acest context, după vârsta adolescenței, individul capătă mai multă încredere în sine însuși, poate depăși dificultățile, tinde spre autonomie, nu mai are nevoie de tutelare, își organizează viața după un scenariu propriu care cuprinde mai multe niveluri: *economic* (obține o poziție profesională, o anumită calificare în domeniu, autodeterminare), *afectiv* (își construiește o rețea relațională proprie, își armonizează sentimentele în viața personală), *social* (dobândește competența de a judeca și evalua oamenii și evenimentele, manifestă încredere în raționalitate și stabilitate, descoperă valoarea angajamentului socio-afectiv, învață să satisfacă obligațiile ce-i revin, oferă un stil de comportament caracterizat prin echilibru, armonie și capacitate de autogestiuie). El descoperă valoarea integrării sociale și a eficienței ca factori care conduc la convertirea capitalului cultural în capital social și economic.

Promovarea modelului de realizare *andragogică* a învățării reclama de la formator obligativitatea de a lua în considerare pentru elaborarea tehnologiei formative următoarele aspecte [Apud 77]:

- Mediul fizic ar trebui să fie unul în care adulții se simt nestingheriți;
- Climatul psihologic ar trebui să fie unul în care adulții să se simtă acceptați, respectați și susținuți. Trebuie să existe un spirit de respect reciproc și colaborare între formatori și audienți; să existe libertatea de exprimare. Adultul tinde să se simtă util într-o ambianță binevoitoare și neoficială.
- Comportamentul, ținuta formatorului influențează caracterul activității de studiu destul de mult. Profesorul care își respectă profesia tinde să-și cunoască individual audienții, să le spună pe nume, este promotorul unei ambianțe de bună calitate.
- Dat fiind faptul că adulții simt ei înșiși o bogată sursă pentru studiu, accentul principal trebuie să fie pus pe tehnicile care fac uz de experiența lor (metodele participative de instruire stimulează participarea la mediul axat pe studiu) .

Fundamentul cercetărilor din antropologia pedagogică contemporană îl reprezintă relația dintre dezvoltarea istorică a omului, cea din prezent și perspectivele de viitor, interrelațiile dintre propria structură a indivizilor, a grupurilor umane și formarea acestora prin educație. În acest fel, antropologia pedagogică reflectă faptul că fără punerea în evidență clară a aspectelor dezvoltării umane generale, în raport cu cele de educație, nu putem înțelege mersul umanității în istorie și mai ales ceea ce se poate întâmpla cu educația și omul în viitorul apropiat. Antropologia pedagogică asigură, prin demersurile sale teoretice, proiectarea și realizarea educației în cadrul general al umanului. Antropologia eliberării a încercat să exprime obiectivele pe termen lung ale educației, din perspectiva dezvoltării umane generale și sociale. Impactul dintre culturile contemporane, confruntarea dintre diferitele modele de organizare socială și relațiile acestora cu planul general în transmiterea valorilor culturale, consecințele pe termen lung ale creșterii violenței, psihoza distrugerii mediului natural, epuizarea resurselor energetice, etc., toate acestea raportate la educație, reprezintă probleme la care se caută un răspuns. Avansarea culturală, atât a societăților, cât și a indivizilor, cunoaște așa numitele perioade sensibile, când există o relație foarte propice între dezvoltare și educație.

Pentru ideea pe care o urmărim, este important și faptul că, în condițiile schimbărilor vertiginoase sociale și economice, educația și instruirea sunt nu numai nevoi sociale, ci cu mult mai mult, tind să individualizeze adulții, să devină repere și în dezvoltarea personală. În legătură cu acest aspect este relevantă diversitatea modalităților de natură nonformală și informală, care sunt accesate de publicul adult în scopul acumulării de noi cunoștințe, de formare de noi abilități, de certificare a unor competențe [7].

Pentru o precizare necesară, trebuie să evidențiem că educația adulților este un continuum al învățării școlare, o învățare care este intrinsecă întregii vieți, activitatea cu adulții desfășurându-se după norme și metodologii științifice specifice. Deși, relativ nou, conceptul de educație a adulților este menționat încă din 1919, când în Marea Britanie a fost înființat *Comitetul pentru educația adulților*, iar

în limbajul curent al științelor educației a intrat după 1960, odată cu amplificarea studiilor și cercetării pe această temă. Malcolm Knowles a utilizat pentru prima dată termenul *andragogie* pentru a descrie educația pentru adulți [131, p.15]. Tot el este cel care a teoretizat în mod clar modul în care învață adulții și a descris învățarea la adulți ca un proces autodirijat de investigare.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

Diversitatea teoretică a educației adulților este esențială pentru abordarea multiplelor posibilități educaționale. Însă, formarea personalității este rezultatul unui proces complex de socializare, în care interacționează factorii personali, de mediu și culturali. Prin intermediul socializării, societatea se reproduce în configurația atitudinală și comportamentală a membrilor săi.

1. În condițiile ascensiunii masive a fecundității muncii, datorită îmbinării reușite între tehnologia informației (IT) și tehnicile manufacturiere consacrate, în condițiile în care economia mondială de azi nu mai seamănă cu cea de ieri, este necesară o infrastructură educațională modernă, necesară unei forțe de muncă specifice, capabilă să facă față noului set de provocări. *Capacitatea de a te adapta* devine noua măsură a eficienței. Abordarea problematicii formării adultului devine, în aceste condiții, o preocupare necesară, dar și obligatorie. Apreciem că învățarea adultului în ziua de azi este o realitate de netăgăduit, de o importanță reală pentru cei care gestionează structurile organizaționale diferite, întrucât provocarea acestui început de mileniu este să dispui de aptitudinile, abilitățile și tehnicile necesare pentru a reuși.

2. Analizând cele trei sensuri ale termenului *profesionalizare*: aplicarea cunoștințelor și capacităților specifice într-un proces de dezvoltare profesională individuală și/sau colectivă; punerea în practică a strategiilor și retoricilor colective reasezate pe procesul de profesionalizare a meseriilor; adeziunea individuală la retorică și la normele colective făcând apel la un proces de socializare profesională și individuală, se are în vedere în alegerea profesiei ca obiect de studiu și lista atributelor esențiale, constituirea unui model ideal. *Profesionalizarea* reunește, așadar, următoarele caracteristici: practicarea unei profesii ce implică o activitate intelectuală ce angajează responsabilitatea *individuală*; este o activitate savantă și nu de natura rutinieră, mecanică sau repetitivă; ea e totuși practică, deoarece se definește ca exercițiul dintr-o arie mai degrabă pur teoretică și speculativă.

3. Prin abordare analitică, s-a constatat că *agenții socializării sunt* acei subiecți sau instituții care influențează demersul de armonizare socială în *procesul de profesionalizare*. Anume ei influențează dezvoltarea aptitudinilor subiecților într-un proces de formare; concepțiile, orientările, credințele, comportamentul lor. Chiar dacă agenții socializării au sau nu au drept obiectiv realizarea procesului

socializării, acțiunea lor oricum are întotdeauna un asemenea efect. În aceste condiții, este necesar de subliniat că profesionalizarea pune accentul pe controlul și supervizarea de către persoane cu aceeași formare, respectiv același statut; presupune o capacitate de autoorganizare colectivă a formării continue; cere o capacitate de reconstruire și negociere a divizării muncii; cunoașterea muncii în echipă; așezarea cunoștințelor și competențelor pe baza unei autoevaluări, repunerea problemei acumulării experienței; oferă mijloacele unui anumit raport strategic al organizării; construiește o identitate profesională clară, alimentată de o cultură intelectuală comună.

4. Necesitatea cunoașterii elementelor de bază ale educației adultului, preocuparea pentru pregătirea pedagogică specifică formării profesionale a adulților, aplicarea metodelor și tehnicilor speciale de formare a acestora se constituie în fundamente obligatorii pe baza cărora se poate restructura un model de formare modern, cu o eficiență sporită, subordonată principiului *capacității de a te adapta noii măsuri a eficienței* și care poate determina un sistem educațional performant.

2. EDUCAȚIA ADULȚILOR DIN PERSPECTIVA ARMONIZĂRII SOCIO-PROFESIONALE

2.1. Specificul armonizării în formarea profesională

Formarea profesională trebuie să țină cont de contextul social-economic în care își desfășoară activitatea indivizii și să fie adaptată atât progresului tehnologic cât și condițiilor sociale. Accesul la educație și specializare este condiționat de anumiți factori: financiar, dorința de progres, politică socială, progres tehnologic. Instruirea profesională reprezintă un sistem de percepții asupra obiectivelor, sarcinilor, principiilor și direcțiilor de bază ale societății în vederea utilizării eficiente a resurselor umane. Condiția esențială pentru a progresa este să îți dorești acest lucru.

Armonizarea socială în formarea profesională presupune orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane ținând cont de modalitățile de valorificare eficientă a resurselor umane. Trebuie create subsisteme deschise, transparente, flexibile care să se completeze reciproc. Aici avem în vedere învățământul general, secundar profesional și superior. Trebuie urmărită orientarea profesională a elevilor și tinerilor, reorientarea și instruirea profesională continuă a populației pe tot parcursul vieții active.

Se observă o lipsă a armonizării dintre învățământ și piața muncii, dintre volumul și calitatea pregătirii profesionale a forței de muncă necesare pieței muncii. Trebuie realizată o armonizare între ministerele de ramură, partenerii sociali, autoritățile administrației publice locale, agenții economici și societatea civilă în procesele de orientare, pregătire și instruire profesională continuă a cadrelor didactice [8].

Formarea și dezvoltarea profesională fac trimitere la diferite concepte și la definiții oarecum diferite. Astfel, după R. Mathias și H. J. Jackson [138], *pregătirea profesională* este un proces de instruire pe parcursul căruia candidații dobândesc cunoștințe teoretice și practice necesare desfășurării activității lor curente, în timp ce *dezvoltarea profesională* ar fi un proces mai complex, care are ca obiectiv însușirea de cunoștințe teoretice și practice necesare atât poziției actuale, cât și celei viitoare (anticiparea evoluției profesionale). Prin *formarea profesională* se urmărește dezvoltarea unor capacități noi, în timp ce prin *perfecționare profesională* se urmărește îmbunătățirea capacităților existente, aceasta din urmă fiind văzută uneori ca un stadiu în formarea profesională, cel al acumulării de cunoștințe profesionale suplimentare formării de bază.

Unii autori definesc formarea ca fiind un ansamblu de acțiuni care determină ca oamenii și grupurile să și realizeze cu competență cerințele funcțiilor lor actuale, în acest caz conceptul central fiind

cel de *competență* [Apud 138]. Pornind de la această definiție, competența ar presupune existența și probarea următoarelor componente:

- un *volum de cunoștințe* deja dobândite, în concordanță cu natura sarcinilor ce urmează a fi îndeplinite în cadrul profesiei /postului respectiv;
- *experiență practică* de rezolvare a sarcinilor, prin activitate concretă realizată în condiții de muncă reale;
- un *set de aptitudini* de a realiza la un nivel corespunzător sarcinilor solicitate în cadrul profesiei/postului;
- un *ansamblu de atitudini* conducând spre mobilizarea persoanei în sensul realizării eficiente a sarcinilor solicitate.

Din această perspectivă, putem defini **formarea profesională** ca fiind reprezentată de *acțiuni instructive, dirijate și concordante, care au ca obiective (a) asigurarea unui volum de cunoștințe și a unei experiențe practice și (b) dezvoltarea unui set de aptitudini și a unui pattern atitudinal, toate necesare pentru realizarea în condiții de eficiență a cerințelor unei profesii.*

Anterior, în general, formarea profesională viza doar componenta *inițială*, cunoștințele profesionale generale fiind achiziționate înainte de debutul carierei profesionale (prin cicluri specifice de formare –școli de meserii /profesionale, universități tehnice etc.) urmând ca dezvoltarea profesională să se facă la locul de muncă, prin însușirea competențe lor la locul de muncă sub directă îndrumare a angajaților mai vechi.

Sistemul de formare profesională trebuie să fie accesibil, atractiv, competitiv și relevant pentru cerințele pieței muncii. Formarea profesională inițială este furnizată de învățământul profesional și tehnic. Aceasta include o componentă semnificativă de pregătire practică, realizată în atelierele școlii și la agentul economic. Formarea profesională continuă este componenta de bază a politicilor în domeniul învățării pe tot parcursul vieții, atât la nivel european, cât și național, obiectivul general fiind acela de a crește competitivitatea și promovarea dezvoltării unei societăți bazate pe cunoaștere.

Formarea profesională continuă se desfășoară pe două dimensiuni: a) formare profesională prin programe de calificare, inițiere, perfecționare, specializare organizate de furnizori de formare profesională autorizați, în condițiile legii și, respectiv, formare la locul de muncă, organizată de angajatori pentru personalul propriu; b) evaluarea competențelor obținute pe alte căi decât cele formale, prin centre de evaluare a competențelor obținute pe alte căi decât cele formale autorizate în condițiile legii [89].

Pe acest fundal analitic, deducem că formarea profesională are un rol major în dezvoltarea economică și socială a țării. Orientarea profesională a populației constituie un sistem complex de măsuri

(psihologice, pedagogice, medicale etc.), fundamentate științific, orientate spre determinarea și dezvoltarea capacităților omului pentru o viață activă, productivă și satisfăcătoare, spre dezvoltarea capacităților persoanei de a conștientiza și de a influența, individual sau colectiv, condițiile de muncă și mediul social.

Logic vorbind, formarea profesională, prin specificul ei, are următoarele funcții importante: *utilitatea și motivarea*. Este evident că programele de formare se axează pe dezvoltarea cunoștințelor, abilităților, aptitudinilor angajaților, fapt ce ilustrează, ulterior, performanțele obținute. De asemenea, formarea încumbă sentimentul de încredere în competențele proprii și stimulează creșterea satisfacției în activitatea realizată. Însă dacă formarea continuă este percepută ca o obligație, atunci rezultatele vor lăsa mult de dorit. Formarea trebuie să fie relevantă pentru adult și să ofere mai multe perspective de creștere în carieră.

Trebuie realizată o dezvoltare a competențelor și abilităților personalului educațional. Pentru formarea profesională este folosit un curriculum adaptat nevoilor identificate pe piața muncii. La nivel european se dorește crearea unui ghid de bune practici ca urmare a efectuării vizitelor de studiu și crearea unui centru de resurse prin dezvoltarea unei biblioteci virtuale și instruirea personalului în utilizarea acesteia [88].

Odată cu dezvoltarea managementului științific, la puțin timp după cel de al doilea război mondial, americanii sunt cei care inventează *Training Within Industry (TWI)*. TWI a reprezentat o strategie de formare continuă, vizând dezvoltarea competențelor profesionale prin formare /training și după intrarea angajaților într-o organizație, asimilarea de cunoștințe profesionale de-a lungul întregii vieți profesionale fiind o idee centrală a acestei abordări [25, p.52].

Examinând mai multe opinii în domeniu, constatăm că educația adulților are ca finalitate principală anume formarea competențelor, care reprezintă un ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, abilități și atitudini, necesare și utile pentru a se împlini și a se dezvolta personal, în baza intereselor și aspirațiilor individuale. Plus la aceasta, un factor important este și integrarea socială și integrarea în muncă, ocuparea unui loc de muncă profitabil și participarea la dezvoltarea unei economii durabile. Nu în ultimul rând, putem vorbi despre modelarea sau remodelarea concepției de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural; sensibilizarea față de problematica umană, față de valorile moral-civice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural.

Socializarea, în sens larg, înseamnă „*a transforma un individ dintr-o ființă asocială într-o ființă socială, inoculându-i moduri de gândire, simțire, acționare*” [17, p.248].

Într-un amplu demers analitic, în *Strategia educației și formării* [89] se aduc mai multe date și fapte ce vizează accesibilitatea, atractivitatea, relevanța, posibilitățile educației și formării profesionale

în contextul noilor realități sociale. După cum se menționează aici sistemul de educație și formare profesională trebuie să răspundă cerințelor pieței muncii și nevoilor beneficiarilor direcți prin *capitalizarea competențelor* și abilităților resursei umane. Strategia educației și formării profesionale propune dezvoltarea unui sistem accesibil, atractiv și competitiv, care să ofere servicii de educație și formare profesională de calitate pentru a răspunde relevant și rapid la cerințele oamenilor și economiei, prin gestionarea eficientă a resurselor disponibile.

Tot în legătură cu acest aspect, strategia probează locul esențial al formării și dezvoltării profesionale prin cunoaștere largă, dar și prin viziune largă asupra învățării. Se caută argumente pentru depășirea unei viziuni în care formarea profesională să fie percepută doar ca un simplu procedeu de execuție, ci să fie asimilată unei noi și avansate ordini formative. În cadrul general al formării profesionale trebuie să-și aibă locul tradiții utile de învățare, dar și cele inovative, active, care conduc spre rezultate sesizabile.

Sistemul de educație și formare profesională, se afirmă în strategie, va asigura o vizibilitate crescută a competențelor și o mai bună utilizare a acestora pe piața muncii, bazându-se pe anticiparea nevoilor de competențe și a tendințelor pe piață. Astfel, obiectivul general al strategiei este dezvoltarea unui sistem de educație și formare profesională adaptat cerințelor pieței muncii și nevoilor beneficiarilor direcți. Experiența cursanților adulți le oferă șansa să învețe în baza unor percepții specifice [9].

Obiectivul general al strategiei este derivat în câteva obiective specifice, denumite obiective strategice. Pentru fiecare obiectiv strategic au fost formulate direcții de acțiune și rezultate asociate. Ipoteza generală pe baza căreia sunt stabilite obiectivele strategice și direcțiile de acțiune pe termen mediu și lung pentru educația și formarea profesională din România, este că, pornind de la contextul economic, legislativ și instituțional actual și de la tendința de creștere a ratei de cuprindere înregistrată în ultimii trei ani în învățământul profesional, se are în vedere o creștere pe toată durata implementării strategiei cu 10% a ponderii elevilor cuprinși în învățământul profesional și tehnic. În formarea profesională continuă, se are în vedere creșterea relevanței și asigurarea calității programelor de formare profesională continuă și, în consecință, a ratei de participare a adulților la învățare pe tot parcursul vieții [Apud 89].

De asemenea, considerând formarea profesională atât inițială, cât și continuă, ca normă a reușitei, putem să investim formarea adulților cu o complexitate superioară, care afișează o dinamică crescândă pe fondul unei mari prezențe a motivației. Or, pentru îndeplinirea recomandărilor specifice în domeniul educației și formării profesionale, strategia se axează pe următoarele *dimensiuni cheie*:

1. *Relevanță* – adaptarea cât mai bună a competențelor la cerințele pieței muncii actuale și viitoare;

2. *Acces și participare* – facilitarea accesului la formare profesională inițială și continuă, cu accent special pe grupurile vulnerabile și pe orientarea și consilierea adecvată nevoilor individuale;

3. *Calitate* – asigurarea culturii calității în procesul de formare profesională la nivelul mai multor funcții: definirea calificărilor și curriculumului, organizarea procesului de învățare, evaluarea și certificarea competențelor, formarea cadrelor didactice;

4. *Inovare și cooperare* – dezvoltarea potențialului de inovare, stimularea creativității și cooperării, cu accent pe aspectele care vizează individualizarea în cadrul procesului de formare și mobilitatea forței de muncă [Apud 89].

Așadar, formarea profesională a adulților reclamă funcționarea eficientă a procesului de învățare, care validează dominația efectului pozitiv și răspund direct și complementar nevoilor de formare profesională a adulților.

Dat fiind faptul că provocările sociale sunt multiple, ele influențează plener procesul de educație a adulților. Una din aceste provocări, care vizează dezvoltarea strategică, se referă la creșterea mobilității forței de muncă în spațiul european, sistemul de formare profesională a adulților pregătind capitalul uman pentru o piață globală a muncii.

Susținând faptul orientării spre *o societate bazată pe cunoaștere*, trebuie să mai precizăm că acest lucru presupune implicarea sistemului de formare profesională continuă în realizarea dezideratului conceptual al învățării pe tot parcursul vieții. Putem afirma, deci, că, pe lângă cunoaștere, un rol decisiv îl poate avea formarea atitudinilor pozitive și deschiderea pentru învățare și spre calitatea învățării individuale, bazate pe nevoi, necesități, dorințe și potențialități.

Pentru realizarea unei armonizări între curriculumul universitar și formarea profesională trebuie să urmărim două trăsături principale ale învățământului 1. indicatorii de tip *in-put* (oportunitățile de educație, oferte, resurse, rețele, acces, politici, etc.) și 2. indicatorii de tip *out-put* (caracter inovativ, corelarea programelor cu problemele sociale, omogenizare curriculară, armonizare conținuturilor cu piața muncii, parteneriatul cu beneficiarii, adaptabilitate la societatea bazată pe cunoaștere).

Majoritatea marilor companii plătesc anual sume consistente pentru instruirea angajaților. Se poate observa astfel o creștere a participării adulților la programe de învățare pe tot parcursul vieții. Unii sunt trimiși de către angajator la cursuri de specializare, alții își doresc mai mult de la locul de muncă și își caută singuri cursuri de perfecționare sau reconversie profesională.

Revenind la problematica strategiei menționate, putem să mai indicăm și faptul, de altfel destul de important în contextul educației adulților, că aceasta stabilește un șir de **obiective și direcții strategice**, corelative domeniul și consensuale obiectivelor formării profesionale continue, pe care le enumerăm mai jos [Apud 89]:

• *Îmbunătățirea relevanței sistemelor de formare profesională continuă pentru piața muncii.* Acest obiectiv contribuie la dezvoltarea economică locală, regională și națională, luându-se în considerare disparitățile teritoriale existente în termeni de posibilități economice, acces și participare la formarea profesională. Pentru îndeplinirea acestui obiectiv strategic, sunt prevăzute următoarele direcții de acțiune;

• *Creșterea participării și facilitarea accesului la programele de formare profesională.* Acest obiectiv definește modul în care sistemul de formare profesională se adresează beneficiarilor direcți, fie prin formare inițială, fie prin formare continuă, prin răspunsuri adecvate la nevoile persoanelor, angajatorilor și comunităților, în materie de formare profesională de calitate pentru piața muncii;

• *Îmbunătățirea calității formării profesionale.* Obiectivul susține cerințele de asigurare a calității pentru întregul sistem de formare profesională, esențiale pentru o contribuție recunoscută la creșterea competitivității economiei naționale și europene prin procese, sisteme și mecanisme de înaltă calitate, armonizate cu sistemele europene de calitate;

• *Dezvoltarea inovării și cooperării naționale și internaționale în domeniul formării profesionale.* Pentru ca realizarea acțiunilor să fie eficientă și relevantă, este necesară cooperarea, în cadrul unor parteneriate funcționale la toate nivelurile, pentru valorizarea creativității și inovării.

De asemenea, sunt valorificate și un șir de **obiective subsidiare**: dezvoltarea instrumentelor în domeniul calificărilor care să răspundă la necesitățile de formare și reformare a forței de muncă; creșterea accesului și participării la programe de FPC a lucrătorilor și șomerilor; consolidarea instituțională a structurilor cu atribuții în domeniul învățării pe parcursul întregii vieți; asigurarea calității în sistemul de învățare pe parcursul întregii vieți; adaptarea continuă a educației și formării profesionale a forței de muncă la nevoile pieței muncii; promovarea uceniciei și a stagiilor de practică la locul de muncă; promovarea voluntariatului în scopul dobândirii de experiență în muncă a tinerilor; creșterea investițiilor în cercetare - inovare în vederea dezvoltării de calificări în concordanță cu cerințele pieței muncii; armonizarea calificărilor învățământului superior cu cerințele pieței muncii.

Ar trebui să observăm aici că formarea profesională a adulților câștigă o accepțiune pe cât de justă, pe atât de de actuală, întrucât, datorită faptului că i se recunoaște o importanță deosebită în fiecare din variantele structurale, ea dobândește dimensiunea calității, această poziție precizând mai bine raportul dintre *învățare* și *formare*, cea din urmă fiind deseori integrată ca factor cosubstanțial în activitatea profesională. Or, dată fiind dialectica dezvoltării care stă la baza formării profesionale a adulților, poate fi prezentată ca posibilitate includerea naturală a adulților într-un proces instructiv.

Obiectivele fundamentale ale Uniunii Europene în domeniul politicilor sociale, contextuale formării profesionale continue, includ următoarele [Apud 89]:

- îmbunătățirea nivelului de trai și a calității vieții tuturor cetățenilor;
- creșterea sustenabilă a performanței economiei europene;
- favorizarea ocupării depline;
- îmbunătățirea productivității și calității muncii;
- stimularea coeziunii sociale și a incluziunii.

Dacă revenim la aspectele sociale, trebuie să precizăm că sociologii abordează problematica relaționării sau a armonizării pentru a clarifica fenomenele sociale. În felul acesta, se caută modalități de a explica diversele relații între fapte, fenomene, aspecte, situații astfel, pentru a le conferi o turnură unificată, pentru a concretiza și a dezvălui cât mai pe larg fenomenele sociale. Abordarea diverselor segmente sociale și a relațiilor dintre ele (interacțiuni, legături reciproce, dependențe, interdependențe, cooperări etc. dintre diverse entități sociale) se orientează spre depistarea acelor elemente care îngreunează interacțiunea și conduc la anumite consecințe nu atât de pozitive. Dar, deoarece modalitățile de analiză sunt diverse și opiniile asupra lor de asemenea, în contextul armonizării socio-profesionale mai adecvate ar fi ideile susținute de interacționismul simbolic și funcționalismul.

Interacționismul simbolic, ca perspectivă teoretică, susține ideea că nici o condiție sau situație socială, nu poate fi considerată în mod inerent sau în mod obiectiv drept o problemă socială până când un număr semnificativ de oameni care dețin puterea în comunitatea/ societatea respectivă nu cad de comun acord că aceasta contravine interesului public [Apud 163]. Pentru adepții interacționismului simbolic, faptul că anumite condiții sociale nocive există și afectează negativ o parte semnificativă a populației nu reprezintă în mod necesar un motiv suficient pentru ca acestea să fie considerate probleme sociale (recunoscute). Mai degrabă problema reală este aceea de a înțelege ce determină ca o condiție specifică să fie evaluată ca și problemă socială. Pentru „interacționiști” întrebările legitime sunt următoarele: 1) Cum se întâmplă ca unele condiții specifice să fie definite ca probleme sociale în timp ce altele nu sunt/ nu vor fi definite în același sens? 2) Cine, în orice societate, poate legitima considerarea unei condiții specifice ca fiind problemă socială? 3) Ce soluții reies /sunt găsite și cum sunt găsite acestea pentru probleme sociale specifice? 4) Ce factori există în cadrul oricărei societăți care inhibă sau facilitează rezolvarea problemelor sociale? [Apud 41, p. 9].

De aici rezultă faptul că toate problemele sociale nu există în mod independent de oamenii care formează societatea respectivă. Orice fenomen social se constituie în funcție de atitudinile oamenilor, de sensul activității oamenilor și de semnificațiile pe care le conferă acestora. Dacă ne raportăm la formarea adulților, atunci constatăm că socialul are un impact major în reprezentarea profesională a activității acestora.

Altă perspectivă socială este funcționalismul, prin care se afirmă că cele mai multe norme/ reguli și aranjamente sociale pot fi explicate în bună măsură în termeni de utilitate a lor pentru societate, deci ele îndeplinesc o funcție, după cum afirmă P.Dassen [41, pp.10-11]. Funcționaliștii argumentează că dacă un anumit tip de comportament sau o instituție persistă (continuă să existe/ să se manifeste), atunci înseamnă că aceasta vine în întâmpinarea unei nevoi prezente în cadrul societății respective. Doar prin definirea unui comportament individual ca fiind o problemă nu este asigurată și dispariția lui. Pentru eliminarea acestui tip de comportament, societatea trebuie în primul rând să identifice ce funcții îndeplinește acesta și apoi să facă în așa fel încât acest comportament să devină disfuncțional, generând dispariția lui, susține autorul.

Afirmând o dată în plus că problemele sociale reprezintă domenii multiple, care au intersecții de rol cu problematica formării adulților, trebuie să recurgem la o analiză în acest sens realizată în lucrările lui C. Zamfir [101], care definește și analizează problemele sociale din perspectiva funcționării sistemelor sociale unde un aspect esențial este deținut de activitatea de depășire a diferitelor dificultăți care intervin pe parcursul funcționării lor. Sociologul pune în prim plan ideea că o problemă particulară poate fi de natură tehnică, economică, juridică, pedagogică, iar calitatea sa de problemă ca proces social poate fi dezvăluită prin apelul la o situație despre care societatea sau un subsistem al ei consideră că trebuie schimbată. Unele probleme, deși există nu sunt conștientizate, deci nu sunt manifeste, ci sunt într-o stare de latență. Trecerea lor din latent în manifest este un proces care trebuie să parcurgă anumite etape și să îndeplinească anumite condiții, una din cele mai importante fiind angajarea sistemului în a lua decizia de a desfășura o activitate de soluționare a respectivei probleme [41, p.17].

Formarea profesională a adulților, ca problemă socială, este atât de competența angajatorului, cât și a adultului însuși, care poate alege modalitatea preferată de formare profesională, durata formării profesionale, precum și alte elemente ce se referă la formarea profesională. Pe perioada includerii într-un curs de formare, adultul își menține toate drepturile sale de salariat.

Deci, prin aceste echilibrări explicative, prioritățile naționale pentru formarea profesională continuă se află în strânsă legătură cu cele de la nivel european. Prin adaptarea constantă a sistemului său de educație și formare profesională diversificat cu parcursuri vocaționale, profesionale și tehnologice, țara are ca obiectiv reducerea părăsirii timpurii a educației și formării profesionale și stimularea participării la învățare în rândul adulților. Promovarea programelor de perfecționare, reintegrare a adulților în domeniul educației și formării profesionale prin programe de tipul „a doua șansă”, precum și extinderea uceniciei și a altor sisteme de formare profesională la locul de muncă sunt măsuri care au potențialul de a aduce schimbărisesisabile [Apud 89].

Mecanismele armonizării

Îmbunătățirea condițiilor de viață și de muncă ale lucrătorilor determină armonizarea prin progres a sistemelor sociale. Este nevoie să se realizeze o ameliorare a mediului de muncă pentru a proteja securitatea și sănătatea muncitorilor. Există o anumită categorie de tineri care nu urmează nici un program educațional sau de formare profesională. Numărul șomerilor în rândul lor este foarte mare. Trebuie pus accentul pe inițiativele care combină ocuparea și formarea forței de muncă. Tinerilor li se oferă șansa să își perfecționeze competențele dobândite pe parcursul educației inițiale și să dobândească noi competențe prin participarea la stagii de pregătire și ucenicie. Formare profesională continuă se realizează și prin studii practice, nu doar teoretice.

Pentru a crea o armonizare între situația socială și formarea profesională trebuie respectate ***următoarele principii:***

- *principiul standardizării* – valorificarea standardelor profesionale în formare începând cu primul nivel de pregătire până la cel final;
- *principiul reglementării* – implicarea activă a adulților în vederea adaptării la modernizarea continuă în domeniul tehnicii și tehnologiilor de producție, la transformarea condițiilor de muncă, implicând promovarea lor socială prin accesul la multiple niveluri de cultură și calificare profesională;
- *principiul proiectării* – care prevede formularea scopurilor și sarcinilor de bază ale programelor de formare, pregătire și instruire profesională a adulților, ale programelor de asistență specială în domeniile vizate;
- *principiul prioritizării* – stabilirea priorităților esențiale ale formării și instruirii profesionale a adulților, inclusiv a celor fără un loc de muncă, luând în considerație schimbările continue pe piața muncii;
- *principiul durabilității* – formularea indicatorilor de evaluare și de monitorizare a acțiunilor formative în domeniul profesional, proiectarea perspectivelor dezvoltării și durabilității acțiunilor întreprinse;
- *principiul consilierii* – elaborarea unei baze metodologice și de organizare modernă a activităților de orientare profesională și susținere psihologică a adulților vizavi de problematica carierei, de calificare, recalificare și perfecționare profesională, axate, evident, pe formarea competențelor profesionale social-adaptate;
- *principiul motivării și caracterului benevol;*
- *principiul axării pe personalitatea adultului* din perspectiva individualizării formării profesionale.

În baza acestor principii se realizează identificarea structurii socio-profesionale în derularea activităților de formare continuă a adulților. Logica acestor principii este diferită și, în consecință, ele multiplică rezultatele, acestea fiind de natură diferită. Conform acestor principii adulții sunt angrenați atitudinal, valoric, comportamental în categoria de profesie respectivă. În demersul formativ, abordarea câmpului social după aceste principii permite folosirea unor tehnici de formare multivariate, alegerea acestora fiind dependentă de obiectul de studiu și tipul de date de care dispunem, de finalitățile cognitive, de problematica pe care o abordăm, de nivelul explicației etc.

Integrarea profesională a adulților se realizează printr-o susținere psihologică și informațională. Ei trebuie să accepte în primul rând faptul că au nevoie de o nouă formare. În funcție de *particularitățile individuale* ale personalității, de necesitățile pieței muncii și schimbările social-economice agenții economici încearcă să susțină programele educaționale. În legătură cu acest aspect, sunt avute în vedere atât posibilitățile, dar, după cum am mai menționat anterior, și nevoile beneficiarilor, acest lucru fundamentându-se pe o politică bine pusă la punct a resurselor umane, astfel ca să asigure corelarea structurii profesionale a forței de muncă cu cerințele și necesitățile actuale și de perspectivă ale pieței muncii și cu mediul social-cultural în permanentă schimbare.

Prin sintetizarea ideilor expuse mai sus, putem menționa că *direcțiile ale formării profesionale* continue a adulților pot fi formulate astfel:

- instituirea serviciului de orientare și reorientare profesională a adulților, care să asigure formarea pe tot parcursul vieții;
- oferirea serviciilor de consiliere metodologică pentru beneficiarii adulți în ceea ce privește reorientarea profesională;
- instituirea centrelor consultative pentru adulți în schimbarea eventuală a profesiei/ ocupației, alegerea traseului de formare profesională, autoinstruirea etc.;
- revizuirea cadrului normativ privind formarea profesională a adulților în baza determinării nevoilor și necesităților acestora etc.

Un anumit rol în această activitate îl are și susținerea psihologică a adulților, care are drept obiectiv formarea orientărilor valorice și motivaționale adecvate privind învățarea continuă, prefigurarea unei strategii comportamentale active și flexibile în vederea perfecționării în profesie, planificării și realizării carierei.

Așadar, educația adulților trebuie recunoscută ca parte componentă a discursului pedagogic general. Întrebarea este dacă în baza acestei situații putem considera individualizarea modalităților de educație a adulților un factor de reușită în acest proces. Trnspunând raporturile socio-profesionale examinate anterior din planul analizei în planul interpretării, putem depista acele entități de reper care

converg spre această finalitate. În fața acestei problematici, odată cu invocarea necesității sau a nevoilor adulților într-un proces de formare, pare să devină foarte importantă instanțierea acestora din perspectiva tehnicilor de individualizare. Acordarea susținerii în acest domeniu poate configura o soluție pe cât de simplă, pe atât și de reală.

În contextul analizelor de mai sus, este evident faptul că formarea profesională a adulților constituie un proces bine organizat, care include diverse monitorizări, servicii de transformare, perfecționare, recalificare, reorientare în vederea armonizării atât sociale, cât și profesionale. Instruirea profesională, în acest context, are drept scop utilizarea eficientă a forței de muncă competitive pe piața forței de muncă, integrarea profesională și socială a persoanelor în vîrsta aptă de muncă, care doresc să muncească și sunt disponibile de a fi încadrate în câmpul muncii în concordanță cu aspirațiile lor profesionale și cu necesitățile pieței muncii.

2.2. Nevoile de formare ale adulților în procesul educațional

După M. Knowles și coautorii, există șase tipuri de *nevoi specifice* care sunt implicate în procesul de învățare în educația adulților (Figura 2.1.): nevoia de a cunoaște, conceptul de sine, experiența anterioară, disponibilitatea de a învăța, orientarea spre învățare și motivația de a învăța [132]. Formatorii pot facilita învățarea adulților prin determinarea acestora de a deveni conștienți de nevoia lor de a cunoaște. De asemenea, rolul formatorilor este de a crea medii în care adulții își dezvoltă abilitățile de învățare autodirijată, ceea ce le oferă un nivel ridicat de responsabilitate personală. Cea mai bogată resursă pentru învățare în educația adulților o reprezintă experiența proprie, care poate fi valorificată prin diferite tehnici experiențiale, cum ar fi participarea la discuții, realizarea de simulări, implementarea unor activități de rezolvare a problemelor [139]. Disponibilitatea de a învăța a adulților este determinată de abilitatea acestora de a descoperi lucruri pe care doresc să le cunoască și să le realizeze pentru a face față situațiilor din viața reală în mod eficient. Orientarea spre învățare indică faptul că adulții sunt concentrați pe rezolvarea problemelor cu care se confruntă în situațiile de zi cu zi. Nevoia de bază a adulților este de a îndeplini diferite sarcini în contextul aplicării în viața reală. În ceea ce privește motivația față de învățare, adulții sunt receptivi la anumiți factori externi, cum ar fi un loc de muncă mai bun, salarii mai mari, dar cei mai puternici motivatori sunt interni, care sunt vizibili prin dorința de a crește satisfacția în muncă, îmbunătățirea stimei de sine.



Fig. 2.1. Nevoi specifice ale învățării în educația adulților [adaptare după132]

Înțelegerea nevoilor de formare din andragogie îi pregătește pe facilitatori pentru a crea programe de succes pentru cursanții adulți. Pentru dezvoltarea calității educației adulților și pentru facilitarea integrării socio-profesionale, se va pune accent pe formarea și dezvoltarea la cursanți a unui set de competențe cu funcții generale și specifice.

A determina o nevoie de educație, în opinia lui F.Voiculescu [100, pp.13-14], înseamnă a răspunde la întrebarea „pentru ce și pentru cine organizăm un anumit proces sau sistem educațional și de ce îl organizăm așa și nu altfel”. Cu alte cuvinte, identificarea nevoilor de educație este acțiunea prin care determinăm care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile care justifică proiectarea și susținerea unui proces, a unui program, a unei structuri sau acțiuni educaționale. De asemenea, autorul insistă pe ideea că a organiza un proces sau un sistem educațional fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate, înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției subiective aleatorii și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate socială [Ibidem].

Chiar dacă o acțiune educațională este bazată pe obiective strict determinate, acest lucru, afirmă autorul, nu înseamnă că acțiunea este și necesară. În timp ce scopul este o predicție, o proiecție sau o pre-figurare ce implică întotdeauna o parte de construcție subiectivă, inclusiv riscul erorii, *nevoia de educație este o realitate*, ea acționează ca un fapt, ca o situație dată ce se impune cu o anumită intensitate și o anumită urgență.

Tot aici, autorul evidențiază trei ipostaze ale nevoilor de educație, care sunt valabile și pentru educația adulților, și pe care pe enumerăm mai jos [100, pp.14-15]:

- În plan existențial, nevoile de educație apar ca stări de necesitate obiectivă, stări care acționează ca factori actuali sau potențiali de declanșate și orientare a acțiunii educative;
- În plan teoretic/metodologic, nevoile de educație au statutul unor *premise*, al unor *argumente* sau *puncte de reper* obiective, menite să scoată teoriile, strategiile sau metodele

propușe din zona arbitrariului și să le dea girul obiectivității, al necesității, al concordanței cu realitatea;

- În planul proiectării pedagogice și al actului managerial, nevoile de educație constituie baza de plecare și de orientare în conceperea proiectului pedagogic sau planului managerial, iar analiza nevoilor de educație apare ca un *demers pragmatic* menit să imprime realism și raționalitate acțiunii educaționale.

Nevoia de educație ca nevoie socială este doar aceea care este exprimată de cineva, adică o nevoie care există real sau potențial în indivizi, grupuri, comunități concrete și care se manifestă prin opțiuni, aspirații și posibilități.

În acest context analitic, nevoile individuale în educația adulților se manifestă sub formă de motive (trebuințe, interese, aspirații) care orientează activitatea adulților implicați în procesul educațional. Aceste nevoi sunt proiecții autonome, individualizate, care apar și acționează relativ independent în raport cu determinările obiective. Nevoia individuală în educația adulților nu este doar reflexul necesității obiective, ci și aspectul resimțit subiectiv de către adult și devine imbold al acțiunii atunci când este suficient de intensă pentru a-și subordona celelalte motive, deoarece întotdeauna există nevoi concurente. Or, intensitatea unei nevoi depinde de semnificația adaptativă pe care satisfacerea nevoii respective o are pentru adult. Se întâmplă ca o anumită nevoie de educație recunoscută social ca destul de importantă să nu fie percepută de către adult cu aceeași importanță și să nu angajeze suficientă energie și suficient efort pentru satisfacerea ei.

Evident, ca finalitate a procesului de formare profesională a adulților, conceptul de competență ocupă un loc însemnat, chiar dacă este tratat în diverse modalități, uneori fiind, în opinia lui Akpan H. și coautorii [104; p.56]. După cum afirmă autorii, dintr-o perspectivă largă, generală, competența este înțeleasă ca „rezultat cumulativ al istoriei personale a unui individ și al interacțiunilor sale cu lumea exterioară”. La nivel general, termenul de competență descrie capacitatea unui individ de a realiza o activitate conform prescripțiilor [104; p.56] Dacă ne referim la *competența în domeniul educației adulților*, aceasta se referă la un ansamblu de cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini necesare adulților în prestarea activităților profesionale.

Uniunea Europeană definește competențele cheie ca fiind „o combinație de cunoștințe, capacități și atitudini adaptate contextului” [119, p.7]. Aceasta este capacitatea unei persoane de a exercita o responsabilitate sau de a executa o sarcină” [47, p. 190]. Potrivit unei definiții asemănătoare, competența înseamnă „abilitatea, capacitatea care permite reușita în exercitarea unei funcții sau în executarea unei sarcini”. Astfel, prin competență se înțelege o „abilitate însușită, grație asimilării de cunoștințe pertinente și experienței, care consistă în circumscrierea și rezolvarea unor probleme specifice” [45, p.544].

Aderăm totalmente la ideea că competența nu poate fi limitată doar la luarea unor decizii bune, ea înseamnă și capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, în fapte. Astfel, după cum observă Gh.Dumitru, competența desemnează capacitatea de a realiza ceva corect, bine, util. „Competența este adesea descrisă drept o capacitate intelectuală ce dispune de variate posibilități de transfer (capacitatea de a comunica, decide, detecta, selecta, evalua date, informații, relații), capacitate care-și asociază componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii”. Competența implică „complexe integrate de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini (competențe construite pe atitudini)” [47].

Examinând diversele perspective ale competenței: cogniția, abilitatea, priceperea, capacitatea, pregătirea intelectuală etc., putem sublinia și faptul că aceasta se caracterizează prin ideea de posibilitate, putință de a realiza anumite sarcini, de a soluționa anumite probleme, are valoare de adaptabilitate, de intervenție rapidă etc.

În această conjunctură de idei, R. Legendre definește competența ca fiind un „ansamblu de cunoștințe și de abilități care permite îndeplinirea unei sarcini sau a mai multor sarcini”[181, p.162], iar în concepția lui Ph. Perrenoud, competența reprezintă „o capacitate de a acționa eficient într-un timp definit de situație/sau situație bine definită, capacitate care se sprijină pe cunoștințe, dar nu se reduce la acestea” [182, p.7].

În cadrul psihologiei, se operează distincția între aptitudini, capacități, competențe. După P. Popescu-Neveanu, de exemplu, competența se demonstrează nu prin îndelungate reflexii și calcule, ci prin adaptări rapide la schimbările intervenite în context [72]. Automatismele intervenite diminuează apelul la funcțiile intelectuale, dând loc aptitudinilor specifice și acumulate. Aceasta înseamnă că aptitudinile vor fi mereu reînnoite, făcându-se apel permanent la procesele cognitive și la aptitudinile mentale. Având rol important pentru formarea competențelor, aptitudinile își dovedesc utilitatea, în primul rând, prin calități intelectuale și cognitive.

Însă competența și atitudinea nu sunt noțiuni identice, deoarece se raportează la dimensiuni operaționale diferite: competența denotă potențialitatea unei acțiuni, iar atitudinea reflectă potențialitatea unei raportări emoționale pozitive sau negative. De asemenea, se diferențiază noțiunile de capacitate și aptitudine. Aptitudinile denotă potențialități superior dezvoltate, care pot fi operaționalizate valoric, iar capacitatea reflectă o aptitudine împlinită deja, care este aplicabilă la un moment oarecare.

Astfel, Gh. Dumitriu precizează că ideea de competență semnifică o comutare a accentului de pe informativ („ce?”, „cât?”) pe formativ („cum?”) și presupune intervale mai lungi de timp pentru formare și dezvoltare [47, p.191]. L. Șoitu evidențiază aceleași modificări, afirmând că noțiunea de competență vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale, care necesită o analiză multidimensională pentru

a integra imaginile competențelor proprii, posibilitățile de identificare și cele de dezvoltare urmărite la nivel individual, instituțional, organizațional [47, p.125].

Aria de competență este codificată în capacități (abilități, deprinderi, priceperi) și cunoștințe, care îl ajută pe cursant în îndeplinirea unor sarcini. În sens generic, competența presupune un sistem de capacități (abilități, deprinderi, priceperi) și cunoștințe, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei. Capacitatea poate fi înțeleasă drept acea abilitate demonstrată sau potențială a subiectului de a putea acționa, gândi, simți ori deveni [65, p.196]. Abilitățile constituie capacitatea omului de a efectua conștient, cu o anumită rapiditate o acțiune adecvată unui scop, în condiții variabile. În activitatea pe care o desfășoară elevul există o serie de reacții, acțiuni, operații, acte care nu sunt întotdeauna conduse și efectuate conștient, ci se desfășoară de la sine, automat, și devin deprinderi. Acestea sunt *componente automatizate ale activității* formate prin exercițiu [47, p.187]. De regulă, aceste componente ale activității se automatizează prin faptul că ele se repetă de mai multe ori, se exersează mult. O activitate nu poate fi integral automatizată pentru că este declanșată, orientată și controlată în ansamblu conștient, fiind rezultatul învățării și al exercițiului. Deprinderile odată formate dispun de schematizare, prescurtare, operaționalizare, cursivitate, stabilitate și eficiență acțională [48, p. 112]. Priceperile reprezintă o îmbinare optimă și o restructurare a deprinderilor și cunoștințelor, în scopul îndeplinirii unei acțiuni în situații noi [47]. Prin specificul său, priceperea conferă calitate superioară în valorificarea cunoștințelor și integrarea deprinderilor, conferindu-le acestora plasticitate. Comportamentele constituie *manifestarea obiectivă a acțiunii umane globale* [61, p. 123]. Competența este apreciată nu numai după numărul (volumul) de informații asimilate într-un timp dat, ci și de gradul de înțelegere a acestora, după ușurința integrării lor în sistemul anterior de cunoștințe și, mai ales, după priceperea de a opera cu acestea (în practică, în rezolvarea unor probleme, în producerea materialului) [54, p. 340]. Modelul integrator al funcționării unei competențe este redat în Figura 2.2.

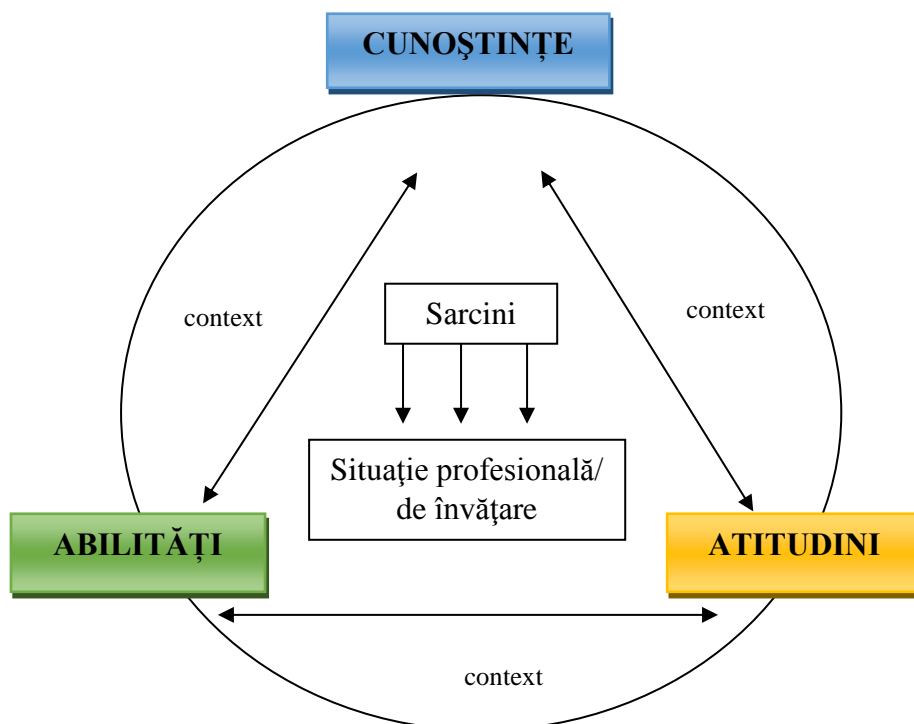


Fig. 2. 2. Procesul integrator al funcționării unei competențe

Acțiunea educațională centrată pe formarea de competențe presupune atât prezentarea unor noțiuni de ordin teoretic, cât și cultivarea și consolidarea pe baza activității concrete, a motivației și atitudinilor, normelor și principiilor practice de abordare și soluționare a diferitelor probleme. În 2011, Consiliul Uniunii Europene a adoptat *Rezoluția privind o agendă europeană reînnoită pentru învățarea adulților*, care se referă la strategia „Europa 2020”. Unul dintre domeniile prioritare îl reprezintă *îmbunătățirea calității și eficienței educației și formării* [117].

În ceea ce privește tipurile de competențe de bază implicate în educația adulților, T. Zagir și K.M. Mandel precizează că este prioritar ca managerii instituțiilor de educație să dețină în primul rând competențe specifice predării, astfel, pentru a putea sprijini dezvoltarea profesională a facilitatorilor de învățare în diferite moduri [168, pp.155-171]. Conform Raportului *Competențe cheie pentru profesioniștii în învățarea adulților* [178], au fost identificate următoarele domenii de activitate: evaluarea nevoilor de formare, pregătirea cursurilor, facilitarea învățării, monitorizarea și evaluarea, consilierea și orientarea, dezvoltarea programului, managementul financiar, managementul resurselor umane, managementul general, marketingul, suportul administrativ, sprijinul pentru utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare și activitățile generale. Cele mai recente studii sunt focusate pe determinarea unor categorii noi de competențe, cum ar fi cele media [152, pp.307-324]. Utilizarea resurselor digitale în cadrul programelor de formare a adulților, cât și transferul de cunoștințe în mass-media au devenit o condiție necesară pentru a sprijini participarea socială și dezvoltarea

individuală. O altă categorie de competențe solicitate formatorilor vizează administrarea programelor educaționale pentru adulți [123, pp.167-174], care implică înțelegerea dezvoltării organizaționale și menținerea administrării programului. E. Nuisl și S. Sava evidențiază importanța competenței reflexive a profesioniștilor din perspectiva educației politice a adulților [143, pp.237-249]. La baza modelului competențelor în contextul învățării la adulți, sunt delimitate mai multe categorii: competențe de comunicare, științifice, interculturale, sociale, antreprenoriale, digitale.

Competența de comunicare este una dintre cele mai esențiale funcții a comunicării [70, p.37]. După M. Putman [129, p. 82], competența de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual. Competența vorbitorului este formată în baza unui ansamblu de posibilități reprezentate de limbă, ceea ce presupune capacitatea lui de a construi și a recunoaște infinitatea frazelor corecte din punct de vedere gramatical, de a le interpreta pe cele înzestrate cu sens. Plus la aceasta, competența de comunicare este un rezultat al interacțiunii dinamice dintre mediu și dezvoltarea persoanei/grupului/organizației. Dezvoltarea competenței de comunicare la nivel individual, de grup sau organizațional este influențată și influențează la rândul ei mediul în fiecare proces care se produce. Concepute ca scheme, cunoștințe mobilizate, deprinderi etc., competențele de comunicare pot deveni mize majore ale formării adulților cursanți, deoarece corespund cerințelor sociale care vizează adaptarea la piața muncii și la schimbările dinamice. Tot în această arie de idei, Gh. Dumitriu evidențiază rolul competențelor de comunicare asupra dezvoltării psihologice armonioase și echilibrate a personalității [47, pp.130-131]. Se poate afirma că semnificația competenței de comunicare în contextul educației adulților se referă la abilitatea cursantului de a realiza comportamente verbale în relația intențională de comunicare situațională, prin activarea unui ansamblu de abilități personale.

Competențele științifice constituie un ansamblu complex, care cuprinde abilitățile necesare pentru rezolvarea problemelor, precum și capacitatea de a reflecta asupra rezolvării problemelor la un meta-nivel [133, p.49]. Aceste categorii de competențe favorizează dobândirea și generarea de cunoștințe pentru cursanți, în vederea calificării prin intermediul formării în domeniul științelor [184, p.63]. Prin urmare, competențele științifice devin elemente care favorizează dezvoltarea gândirii critice la cursanți [118; 179], care constituie unul dintre principalii factori ai integrării profesionale. Au fost delimitate două tipuri de competențe științifice [176, pp.419-430]: de bază și avansate. Competențele de bază permit descoperirea, generarea de cunoștințe, pentru a facilita capacitatea de a le utiliza în practică, cât și a abilității de a formula o concluzie bazată pe dovezi. Competențele avansate permit gestionarea resurselor și comercializarea cunoștințelor. După C.J. Campos și J.A. Chinchilla, competențele

științifice au un caracter transversal, deoarece sunt necesare cursanților în contextul dezvoltării abilităților pentru toate disciplinele [176, pp.1-20].

Competențele interculturale se referă la capacitatea de a interacționa eficient și adecvat în situații interculturale, pe baza unor atitudini specifice, cunoștințe interculturale, abilități și comportamente [109, p.180]. Autorul afirmă că acestea sunt competențele cheie pentru dezvoltarea și menținerea unor societăți democratice sustenabile. Prin prisma funcției sale, competența interculturală reprezintă „capacitatea de a negocia semnificațiile culturale și de a săvârși în mod adecvat comportamente de comunicare eficiente care recunosc diferitele identități ale interacțiunilor într-un mediu specific” și implică „capacitatea de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, dar și trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală” [32, p.85]. Competența interculturală reprezintă „un ansamblu de credințe și conduite interculturale specifice care pledează pentru deschidere, empatie, și comunicare, pentru înțelegerea și valorizarea logicii fiecărei culturi, apropiate sau depărtate, pentru perceperea și respectarea alterității în toate elementele sale diferențiatore” [66, p.25]. După o analiză a mai multor definiții, D.K. Deardorff consideră că aceste categorii de competențe implică îmbunătățirea interacțiunilor umane dintre diferite persoane din interiorul unei societăți (diferențe datorate vârstei, genului, religiei, statutului socio-economic, afilierii politice, etniei etc.) sau peste granițe [121, p.85]. M. Barrett propune o clasificare a tipurilor de competențe interculturale, bazate pe alte studii și modele conceptuale propuse: atitudinile față de alte culturi, exprimate prin respect, curiozitate, dorința de a cunoaște mai mult despre ele, deschidere, eliminarea judecăților, adaptare la ceea ce este neconoscute și punerea în valoare a diferențelor culturale; abilitățile de bun ascultător, de bună interacțiune, legate de utilizarea unei limbi, legate de gradul de flexibilitate la cultura străină, abilități legate de empatie, de existența a mai multor perspective cât și abilități de evaluare critică; cunoștințele legate de propria cultură în primul rând, dar și cunoștințele ce țin de importanța comunicării, de alte culturi, cultura generală și alte cunoștințe care ajută în procesele de interacțiune interculturală și individuală.; comportamentele cu referire la modul de comunicare, de reacție și de acțiune în general în cadrul întâlnirilor cu diferite culturi, dar și de exprimare a unei ușoare adaptări din punct de vedere comportamental și comunicativ, astfel încât să se ajungă cu ușurință la un acord comun și benefic pentru ambele părți [109]. Unele dintre elementele comune ale competențelor interculturale în diferite culturi includ : respectul, conștientizarea de sine/identitatea, viziunile diferite asupra lumii, ascultarea, adaptarea, construirea de relații. Este important să privim dobândirea competențelor interculturale ca un proces centrat pe cursant [162, p.24].

Competențele antreprenoriale reprezintă un ansamblu complex, care cuprinde trăsături de personalitate, abilități și cunoștințe [111] Acestea reflectă capacitatea totală a unui antreprenor de a îndeplini cu succes rolurile profesionale. D. Bolzani și E. Luppi au elaborat un model antreprenorial

bazat pe cinci domenii de competență: atitudine pozitivă și inițiativă, comunicare și interacțiune, lucru în echipă și colaborare, gândire critică și analitică sau rezolvarea de probleme, inclusiv evaluarea riscurilor; creativitate și inovație [111, pp.214-238]. Pe baza unei analize sistematice, A. Tittel și O. Terzidis au identificat principalele competențe antreprenoriale: achiziția și dezvoltarea resurselor, colaborarea, comunicarea, elaborarea planului de afaceri, cooperarea, coordonarea, capacitatea de a lua decizii, dezvoltarea culturii organizaționale, empatia, abilități financiare, competențe etice, creativitatea, leadership, gândire logică, monitorizarea activităților, persuasiunea, planificarea, rezolvarea problemelor etc. [159]. Cercetările recente privind educația antreprenorială [112, pp.39-56] pun accent pe mediile și contextele de învățare care sunt concepute special pentru a dezvolta competențele antreprenoriale ale cursanților.

Competențele sociale, în opinia lui C.Junge și coautorii, vizează capacitatea de a se angaja în interacțiuni semnificative cu ceilalți [130, p.1] sau, după cum consată S.Chelcea, un tip de comportament ce conduce la performanță socială [25, p.20]. Din perspectivă socială, competența este capacitatea unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune. În ceea ce privește aspectele sociale, urmând calea unor discuții prolifrice, M. Argyle a propus un model descriptiv și explicativ al competențelor sociale, în care diferențiază următoarele componente: *asertivitatea, gratificația și sprijinul, comunicarea nonverbală, comunicarea verbală, empatia și cooperarea, cunoașterea și rezolvarea problemelor, respectiv prezentarea de sine* [Apud 105, p.81-106]. În concepția lui D. Goleman [54, p.152], competența socială este o dimensiune importantă a inteligenței emoționale. Elementele care compun acest tip de inteligență sunt încrederea în sine, autocontrolul, motivația, empatia, stabilirea și dirijarea relațiilor interumane. După K. Topping și coautorii, competențele sociale includ atât cunoștințele și capacitățile implicate în procesarea informațiilor relevante pentru contextele de interacțiune socială, cât și aptitudinile și abilitățile care includ:

- perceperea indiciilor sociale relevante, interpretarea indiciilor sociale;
- anticiparea obstacolelor care pot să apară în calea comportamentului personal proiectat într-un anumit context social și a consecințelor acestui comportament pentru sine și ceilalți;
- identificarea de soluții eficiente pentru diverse probleme care pot să apară în contextele interpersonale;
- transpunerea deciziilor adoptate în legătură cu diverse probleme în comportamente sociale eficiente;
- exprimarea sentimentului auto-eficienței în relațiile interpersonale [160, pp.28-39].

Competențele sociale se formează pe parcursul experiențelor din viața de familie, prin intermediul interacțiunilor din cadrul grupurilor informale de prieteni și, mai târziu, pe baza interacțiunilor prilejuite de activitatea profesională în diverse organizații. Prin urmare, competențele sociale ale unui individ sunt în permanentă schimbare, deoarece evoluează odată cu vârsta, datorită influențelor exercitate permanent din partea familiei, a școlii, a grupului de prieteni și, mai târziu, a relațiilor de la locul de muncă.

Competențele digitale sunt legate de dezvoltarea tehnologiei, precum și de formarea cetățeniei într-o societate a cunoașterii. Tipurile de competențe digitale implică abilități tehnice de utilizare generală a tehnologiilor digitale, abilități de a valorifica a acestora în activitățile profesionale, de învățare și în viața de zi cu zi în diverse activități, abilități de evaluare critică a tehnologiilor digitale și motivația de a participa la cultura digitală [128, p.8]. Actual, competența digitală devine un indicator al educației de calitate în secolul al XXI-lea [137, pp.326-351]. Competența digitală este solicitată în activități diverse [148, p.4]: informații tehnice privind utilizarea tehnologiilor digitale, medii digitale formale și informale, evaluare și management, comunicare și colaborare, crearea de conținut digital, media digitală, asigurarea securității și rezolvarea problemelor, integrare profesională, incluziune în comunitate. Au fost elaborate unele instrumente concrete, cum ar fi Cadrul DigComp, pentru a contribui la îmbunătățirea competențelor digitale și pentru planificarea inițiativelor la nivelul programelor formare [164, p.10]. Conform acestui instrument, sunt delimitate cinci domenii diferite ale competențelor digitale [148, p.6]: alfabetizarea în informații și date, comunicarea și colaborarea, crearea de conținut digital, siguranța și rezolvarea problemelor.

La nivelul exprimării competențelor specifice învățării adulților, se realizează o sinteză a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, atitudinilor și comportamentelor specifice. Prin urmare, rezultă un produs vizibil și măsurabil, definit în situații concrete de rezolvare a situațiilor-problematică create în cadrul programelor de formare, cât și a situațiilor de viață care implică rezolvarea unor dificultăți [12].

Prin eludarea studiilor realizate în ultimii ani în domeniul competențelor și nevoilor de formare din perspectiva educației adulților, au fost delimitate următoarele întrebări: a) Care sunt problemele principale care sunt legate de formarea competențelor în educația adulților? b) Ce tipuri de competențe sunt abordate în studiile actuale în tematica educației adulților?

A fost utilizată analiza ideilor specialiștilor în domeniu, care a avut la bază trei etape propuse [161, p.29] planificarea analizei, efectuarea acesteia, raportarea și diseminarea rezultatelor. În acest context, J.L. Galvan și M.C. Galvan propun următoarele obiective importante care trebuie urmărite de autorii unui Literature Review: analiza profundă a cercetărilor anterioare menită să reflecte clar poziția autorului față de studiile anterioare, identificarea unor lacune în cunoaștere, poziționarea critică față de soluțiile identificate în literatura de specialitate, și propunerea unor direcții de cercetare alternative sau

noi, identificarea și propunerea unor noi abordări teoretice prin prezentarea și poziționarea față de abordările teoretice anterioare [124, p.153].

Nu ne-am propus să epuizăm acest domeniu, însă prin analiza investigațională, au fost identificate studiile din ultima perioadă, bazate pe cercetarea competențelor din perspectiva educației adulților.

În Tabelul 2.1. sunt prezentate studiile care au la bază evaluarea competențelor și a nevoilor de formare din perspectiva educației adulților. Au fost analizate obiectivele urmărite, metodele de cercetare utilizate și rezultatele obținute.

Tabelul 2.1. Investigarea competențelor și nevoilor de formare în educația adulților

<i>Autor(i)</i>	<i>Obiective</i>	<i>Metode de cercetare</i>	<i>Rezultate</i>
Onwuadi (2012)	evaluarea nevoilor de formare ale instructorilor	chestionar de evaluare a nevoilor de formare ale instructorilor de educație pentru adulți	Rezultatele au indicat lipsa unui nivel adecvat în instruirea privind utilizarea eficientă a materialelor didactice și a metodelor de evaluare
Aylazyan & Obdalova (2014)	dezvoltarea competențelor profesionale la cursanții adulți	chestionar de analiză a nevoilor de formare	Concentrarea asupra nevoilor cursanților, precum și metodele de formare au contribuit la dezvoltarea competențelor profesionale
Draganov & Sanna (2014)	identificarea competenței manageriale a profesorilor	chestionar de evaluare a competenței manageriale	Profesorii consideră că nivelul competenței de a manageria programele de educație a adulților este scăzut
Gedvilienė (2015)	evaluarea holistică a dezvoltării competențelor cheie ale adulților din Lituania	sondaj cantitativ realizat pe 6992 de adulți din Lituania	Dezvoltarea competențelor cheie este stimulată de nevoile personale (muncă, dorința de dezvoltare și autorealizare) și de sprijinul familiei. Obstacolele care apar în dezvoltarea competențelor cheie sunt lipsa resurselor financiare și serviciile de formare prea costisitoare
Salleh et al. (2015)	analiza nivelului de competență al cursanților adulți prin aplicarea modelului Iceberg	chestionarul	Analiza nivelului de dezvoltare a competențelor indică scoruri ridicate pentru domeniile abilităților interpersonale și cunoștințelor
Chen (2017)	investigarea experienței unui cursant adult din cadrul unui program de licență de educație online bazată pe competențe	studiul de caz	Rezultatele studiului de caz au arătat că educația online bazată pe competențe poate constitui o alternativă la modelul tradițional de predare din învățământ superior
Mikulec (2019)	investigarea modului în care	analiza documentelor	În contextul sloven, predomină recunoașterea diferitelor competențe

	profesionalizarea educației adulților în secolul XXI și se reflectă în politica slovenă a educației adulților		profesionale de care formatorii de adulți au nevoie pentru a lucra cu succes în contexte diferite. Se pune mai puțin accent pe unificarea competențelor, care definește contextul european
Ogu et al. (2019)	determinarea nevoilor care stau la baza abilităților facilitatorilor pentru îmbunătățirea programelor de formare pentru adulți în statul Edo, Nigeria	chestionar conceput de cercetători	Nevoile determinate au fost următoarele: capacitatea de a descoperi condițiile îndeplinirii obiectivelor programului, capacitatea analitică de evaluare a factorilor care pot împiedica sau sprijini implementarea programului și capacitatea de a coordona secvențial activitățile pentru un derularea activităților
Rohs et al. (2019)	măsurarea obiectivă a competenței pedagogice media a formatorului de adulți	instrument pentru măsurarea obiectivă a competenței pedagogice media	Datele obținute au indicat că formatorii de adulți nu aveau abilități pedagogice specifice în domeniul media
Di Rienzo (2020)	explorarea competențele cheie ale profesioniștilor din sectorul educației adulților	chestionarul, focus grup	Au fost identificate șase domenii de expertiză pentru clasificarea competențelor
Zagir and Mandel (2020)	descrierea competențelor necesare facilitatorilor în învățarea adulților și analiza competențelor comune	analiza documentelor (cinci proiecte europene de cercetare derulate între anii 2004 și 2011)	Competențele comune identificate sunt: cunoștințele subiectului, cunoștințele și abilitățile privind metodele de predare-învățare, cunoștințele și abilitățile privind evaluarea, planificarea și proiectarea programelor, motivarea cursanților adulți, competența personală, competența de dezvoltare profesională, comunicarea și managementul de grup, analiza nevoilor, și cunoștințele despre dezvoltarea adulților
Luka (2021)	dezvoltarea competențelor cursanților adulți, specifice secolului XXI	metode mixte de cercetare	Se observă o tendință pozitivă în ceea ce privește dezvoltarea competențelor cursanților adulți, în concordanță cu cerințele secolului XXI
Zagir & Dorner (2021)	explorarea competențelor comune și de bază ale facilitatorilor de învățare a adulților	chestionarul	Domeniile de evaluare a nevoilor cursanților adulți, de comunicare și de motivare ar trebui integrate în programele de dezvoltare profesională

În urma analizei studiilor realizate în domeniul competențelor din perspectiva educației adulților, pot fi surprinse mai multe direcții. Una dintre acestea se referă la faptul că cele mai multe studii sunt

orientate către determinarea competențelor din perspectiva facilitatorilor sau formatorilor [122; 123; 145;147;151;166;167 etc.] .Există un număr mai mic de cercetări care au ca scop investigarea competențelor la nivelul cursanților din cadrul programelor de formare a adulților [103; 115; 136; 153 etc.].

O altă direcție este conturată de cercetările orientate tot mai mult pe identificarea competențelor comune în domeniul educației adulților [136; 140; 166]. Această tendință evidențiază necesitatea definirii unui cadru comun al competențelor care stă la baza formării adulților la nivel european și internațional. Pe de altă parte, există studii care vizează identificarea competențelor cheie la nivel național [125; 167]

O direcție nouă a cercetărilor în acest domeniu este redată de măsurarea a noi categorii de competențe, cum ar fi cele manageriale [123, pp.167-174], media [152, pp.307-324]. Există studii care evidențiază importanța contextului cultural în formarea competențelor cursanților adulți din diferite țări europene [136].

Învățarea socială. După cum am menționat, prin interacțiunea cu ceilalți se formează atitudini și valori, orientări pro sau antisociale, învățând să accepte mai multe perspective, să fie autonomi și să aspire la o educație suplimentară. Perspectiva socială în domeniul educației adulților este justifică prin aceea că educația poate fi văzută ca un *proces de interacțiune*. Cu alte cuvinte, schimbarea mentalității în învățarea socială antrenează nivelul semnificațiilor și se axează pe promovarea respectului de sine și a capacității de a se adapta propriilor perspective sociale într-o figurativitate calitativă. Investind într-o cooperare, se favorizează dezvoltarea competențelor sociale.

Din punct de vedere conceptual, C. Sălăvăstru precizează că învățarea socială este procesul de asimilare a experienței sociale concentrate în norme, valori, atitudini și modele de comportament [81, p.18]. Astfel autorul reiterează încă o dată în plus că diversitatea socială are un impact direct asupra individualizării personale. Or, după E. Stănculescu [87, p. 79], învățarea socială stimulează dezvoltarea socio-comportamentală și psiho-morală, aceasta desfășurându-se într-un context interpersonal și de grup. Învățarea socială reprezintă una dintre formele învățării, aceasta fiind spontană, neorganizată, care are loc în familie, în cadrul cercului de prieteni. Desigur, aceste gânduri converg spre o sintaxă comportamentală în procesul de învățare socială. Aceasta se manifestă ca fiind o însușire a cunoștințelor și competențelor care rezultă din observarea directă sau indirectă a comportamentului celuilalt.

În această arie de preocupări, trebuie să remarcăm că noțiunea de *social* surprinde esența și natura procesului de învățare propriu-zisă, dar nu accentuează conținutul posibilelor achizitii, el arată că achiziția respectivă are loc sub influența mediului înconjurător mai mult din perspectiva socială decât cea a mediului fizic [107, p.8]. Având o valoare incontestabilă în aria problematicii educației adulților, învățarea socială este o formă specială a învățării umane, care se distinge printr-o notă emoțională, de

participare efectivă a subiectului la însușirea comportamentului social, dar și a celui individual, și care se realizează în diverse modalități. Cel care învață asistă la experiența altor persoane, fie în procesul interacțiunii în cadrul unui grup, ori în condițiile exersării individuale în prezența altor persoane.

Interacțiunea socială este privită de mai mulți autori ca un loc privilegiat al dezvoltării cognitive a subiectului care învață. Analizând un șir de idei din lucrările mai multor autori [69;63;87], pot fi identificate o serie de *beneficii* ale învățării sociale:

- avantajează pregătirea pentru viața de adult;
- dezvoltă comportamentul prosocial;
- susține comportamente, atitudini, norme, valori;
- stimulează dezvoltarea spiritului de colaborare;
- dezvoltă activ comportamente de inițiativă, activism social, evaluare reciprocă;
- stabilește o puternică sudură socio-afectivă;
- facilitează dezvoltarea limbajului și a gândirii;
- favorizează încrederea și respectul reciproc;
- facilitează integrarea socială.

Din aceste afirmații se detașează o adevărată teoretizare a învățării sociale, prin care se afirmă că adulții asimilează și sintetizează informațiile obținute prin experiență, anticipează consecințele acțiunilor, decid care comportament este mai eficient, care este aprobat de societate și care este respins, își autoevaluează performanțele și adoptă comportamentele ce le sunt necesare.

Teoria socială a învățării evidențiază faptul că un comportament poate fi explicat doar în termenii unei interacțiuni între persoană și mediu. Acest proces este definit de A. Bandura prin conceptul de *determinism reciproc*, concept pe care îl putem interpreta din punct de vedere pedagogic ca relație deschisă între educat și întregul mediu educațional [Apud 107]. Concepția lui A. Bandura abordează comportamentul uman din punct de vedere social, afirmând ca acesta se formează, se modifică, devine perfectibil și eficient doar într-un context social. Subiecții care învață sunt influențați de forțele din mediu, dar în același timp au libertatea de a alege cum să acționeze în plan cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, caracterial. Adultul, într-un proces de învățare, răspunde la diferite situații din mediu. În același timp, el își construiește activ soluțiile cognitive și noncognitive pentru diverse situații. După A. Bandura informațiile provenite din experimente care nu sunt bazate pe interacțiuni sociale sunt irelevante, deoarece omul prin natura sa este o ființă socială și sunt extrem de rare cazurile în care aceștia există în condiții de izolare socială. Conform teoriei învățării sociale, un comportament poate fi adaptat, învățat, modelat, manifestat vizualizând și imaginând consecințele, chiar dacă nu a existat o experiență directă, concretă.

Viziunea socială a învățării implică un șir de caracteristici specifice, printre care putem aminti următoarele:

- sublinierea importanței proceselor cognitive în dezvoltarea și funcționarea personalității în contexte sociale complexe, diversificate și diferențiate;
- operarea în învățare a unor pattern-uri comportamentale;
- evidențierea importanței activității de cercetare sistematică a diversității sociale și a specificității individuale;
- relevarea rolului adultului ca subiect epistemic etc.

Astfel, și K. Illeris prezintă o teorie a învățării sociale, care se concentrează, în primul rând, pe învățarea ca participare socială, iar această participare se referă la un proces mai cuprinzător de a fi participanți activi în practicile comunităților sociale și de a construi identități în relație cu aceste comunități [58, p.383]. Așadar, acest tip de participare nu modelează doar ceea ce face, ci și cine este și modul în care interpretează ceea ce face. Pentru a caracteriza participarea socială a învățării ca pe un proces de învățare și cunoaștere, teoria socială a învățării trebuie să integreze următoarele componente specifice ce includ:

- *Semnificația* – reprezintă un mod de a vorbi despre abilitățile noastre de a ne experiența viața și lumea ca având un sens;
- *practica* – un mod de a vorbi despre resursele istorice și sociale, despre perspectivele comune care pot susține o implicare reciprocă în acțiune;
- *comunitatea* – un mod de a vorbi despre configurațiile sociale în cadrul cărora întreprinderile noastre sunt considerate relevante, iar participarea noastră este văzută ca un semn de competență;
- *identitatea* – un mod de a vorbi despre felul în care învățarea schimbă ceea ce suntem și creează istorii personale în contextul comunităților noastre.

Este rațional să pomenim aici și de L. Vîgotski, care a elaborat *teoria socioculturală a învățării*, subliniind că dezvoltarea cognitivă se realizează prin asimilarea conținuturilor culturale în contextul colaborării cu ceilalți [Apud 87, p. 144]. Cel care învață are un rol activ în acumularea cunoștințelor și formarea abilităților, cunoscând modele de gândire și comportament specific culturii din care acesta face parte. Cu alte cuvinte, procesele cognitive sunt rezultatul interacțiunilor sociale și culturale. Învățarea este construită social în contextual interacțiunilor culturale dintre subiecți. Astfel, cei care învață au ocazia să discute despre ceea ce urmăresc să realizeze împreună, pe această cale îmbunătățindu-și abilitățile de comunicare, nu numai cunoștințele dintr-un anumit domeniu.

În felul acesta, educația adulților are în vedere importanța socializării și pune în relație procesele cognitive cu interacțiunile socio-profesionale în procesul de individualizare a învățării, astfel valorizând învățarea și socializarea. Aceasta își propune formarea la adulții cursanți a capacităților de inserție socială activă și eficientă, nu doar a celor de formare profesională. Or, socializarea devine un obiectiv prioritar al acțiunilor de modernizare a sistemului educațional în ansamblu.

Practicând lucrul individual, adulții cursanți își pot dezvolta capacitatea de a analiza, sintetiza, argumenta, delibera, precum și de a controla propria activitate de învățare. În acest caz, formatorii trebuie să monitorizeze activitățile desfășurate nu numai din perspectiva rezolvării sarcinilor, ci și a modului cum decurg interacțiunile sociale. Este de dorit ca aceștia să aibă în vedere evitarea ca anumiți cursanți să fie prezenți doar fizic în respectiva activitate, nefiind implicați în realizarea sarcinii primite. Așadar, formatorii vor ști că este imperios necesar să le acorde o atenție deosebită cursanților pentru a-i ajuta să și dezvolte abilitățile de comunicare, încredere în sine, gestionarea temerii de a greși sau de a comunica în public.

Învățarea socială este promovată în cadrul pedagogiei adulților ca fiind o instruire de tip reflexiv-interactiv, care încurajează reflecția interioară, precum și experimentarea directă asupra obiectelor, fenomenelor și proceselor realității, dezbateră diferitelor probleme, ca o pregătire adecvată pentru integrarea în societate. În viziunea lui C.Oprea învățarea prin cooperare este bazată pe un șir de principii, printre care se înscriu și următoarele [69, pp. 151- 152]:

- *interdependența pozitivă*, conform căreia succesul depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toți membrii;
- *responsabilitatea individuală*, care se referă la faptul că fiecare formabil își asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat;
- *formarea și dezvoltarea capacităților sociale*, stimularea inteligenței interpersonale care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primi sprijin atunci când ai nevoie, de a oferi ajutor, la priceperea de a rezolva situațiile conflictuale;
- *interacțiunea față în față*, ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru, aranjarea mobilierului astfel încât să se poată interacționa și încuraja;
- *repartizarea sarcinilor și reflectarea* asupra modului cum se vor rezolva sarcinile de către fiecare membru în parte și de către colectiv.

Toate cele expuse până aici în legătură cu relația dintre aspectele sociale și profesională în educația adulților, în contextul formării competențelor, ne conduc la ideea că o competență specială în educația adulților ar putea fi definită în următoarea variantă: ***competențele specifice în educația adulților***

reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini adaptate contextului profesional, circumscrise rezolvării acționale a unor probleme în situații specifice, în aspect util, corect, eficient.

Aceste idei ne oferă posibilitatea să revizuiem decupajul dinamic al relaționării socio-profesionale în educația adulților, în aspectul individualizării acesteia, care, dincolo de o diversitate teoretică, vizează și o cunoaștere directă a elementelor și clasarea lor după anumite particularități și analogii, în formă de raționalism deductiv, care urmărește, la rândul său, o cunoaștere esențială a fenomenului respectiv, abordându-l prin intermediul unui model pedagogic. Reieșim din faptul că principala rațiune epistemică a modelizării teoretice este diversitatea fenomenală a obiectului examinat, diversitate ce nu poate fi dedusă direct.

2.3. Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților

Axându-ne pe considerațiile expuse mai sus și aderând la viziunile formulate privind noțiunea de educație a adulților, încercăm să obținem o privire de ansamblu asupra relației care se stabilește în acest proces, ca o contribuție la un demers constructiv care își propune să reducă formalismul și care se inspiră din ceea ce actualmente numim constructivism.

După cum am constatat anterior, *individualizarea* în educația adulților are următoarele caracteristici: permite luarea în considerare a capacităților reflexive ale adulților; proiectează traiectoriile educaționale individuale pentru fiecare adult în parte; accelerează procesul de informare a adulților. Individualizarea presupune luarea în considerare a caracteristicilor personale ale adulților în toate *modalitățile de educație*. Deasemenea, include și un aspect al organizării procesului educațional cu luarea în considerare a oportunităților și intereselor adulților. Permite dezvăluirea punctelor forte ale adulților, dezvoltarea calităților personale unice.

Procesul individualizării presupune crearea de seturi de sarcini cu un volum și o complexitate variate. Scopul principal al acestui tip de abordare este acela de a valorifica abilitățile și caracteristicile individuale ale adulților, de a promova formarea independenței și responsabilității în procesul formativ. Ea prevede un demers specific în înțelegerea priorităților, nevoilor, obiectivelor de formare; crearea condițiilor pentru dezvăluirea depozitelor naturale ale adulților; punerea în aplicare a asistenței și sprijinului pentru autorealizarea subiecților. Esența acestei abordări este de a ajusta dezvoltarea profesională a adultului, luând în considerare condițiile reale, parametrii specifici ai personalității sale.

De asemenea, am acreditat ideea că principalele avantaje ale individualizării modalităților de educație a adulților sunt o deviere de la medierea adulților în procesul de dobândire a cunoștințelor teoretice și a capacităților practice; abilitatea de a face ajustări atunci când adulții se află în spatele

anumitor indicatori; evidențiind punctele forte ale adultului, dezvoltarea interesului lui cognitiv; creșterea proporției de independență; rezultatele pozitive ale percepției de sine; selectarea instrumentelor speciale de sprijin metodologic pentru adulți, luând în considerare nivelul lor de pregătire. Individualizarea educației adulților este posibilă în acele cazuri în care formatorul are o idee clară despre scopul, obiectivele activității, locul în programul educațional.

Demersul formării cursanților adulți bazat pe competențe promovează o analiză sistemică a intervenției educative, care vizează toate componentele curriculumului (Tabelul 2.2.): obiective și conținuturi curriculare care îndeplinesc funcția de orientare/ planificare/ concepere a activității de instruire; strategii care îndeplinesc funcția de animare a activității de formare pentru rezolvarea de probleme și a situațiilor-problemă; evaluarea, care îndeplinește funcția de expertiză și de reglare-autoreglare a activității de perfecționare. Pedagogia competențelor oferă o viziune integratoare asupra formării cursanților, în acord cu expectanțele social-economice.

Tabelul 2.2. Pedagogia competențelor din perspectiva învățării adulților

Componente	Pedagogia prin competențe
Finalități	- Se disting prin claritate și utilitate din punct de vedere social - Finalitățile sunt formulate din perspectiva nevoilor de formare ale cursanților - Scopul pedagogic este realizabil: oferă câmp de realizare practică
Metodologie	- Activitatea formatorului este centrată pe dezvoltarea competențelor - Este axată pe nevoile de formare ale cursanților
Evaluare	- Sunt valorificate rezultatele învățării integrate în competențe - Competențele furnizează o bază reală pentru integrarea cunoștințelor - Rezultatele evaluării devin semnificative pentru cursanți

La baza demersului bazat pe competențe se află cele trei dimensiuni principale (epistemologică, antropologică, profesională) și elementele componente ale curriculumului (finalități, metodologice, evaluare), în strânsă legătură cu nevoile de formare ale cursanților adulți.

Dacă până acum am introdus în discuție ideea individualizării, acum este locul *perspectivelor armonizării sau relaționării, în sens de consonanță, potrivire, conformitate, concordanță între lucruri, fapte, idei, procese sau între însușirile acestora.*

După cum putem aprecia, relația este acea realitate care însuflă spirit și imaterialitate în ceea ce este material și sensibil [Apud 43]. Dar relația nu este o realitate a lumii, ci una a conștiinței. Relația nu se află în lucruri, ci în rațiune, capacitatea de a alcătui relații fiind esența sufletului uman. În acest sens, relația /armonizarea este *a priori*. Deci, relația nu se regăsește în natura lucrurilor, ci exclusiv în gândire. Senzația și percepția indică doar lucrurile, nu și relațiile dintre ele. În momentul în care se ivește relația, putem vorbi despre o *intervenție a gândirii*. Deși uneori vorbim despre conceptul de armonizare sau relație, aceasta nu este un concept, așa cum s-ar percepe ca reprezentare de ordin general, ci este, de

fapt, o categorie. Imperceptibilă la nivelul simțurilor, dar perceptibilă inteligibil, la nivelul rațiunii, relația pură, în calitate de categorie fundamentală, este una filosofică. În funcție de raportul logic pe care îl instituie între cei doi termeni pe care îi conexează, relația cu sens de armonizare este una de compatibilitate (deși pot exista și relații de incompatibilitate), de concordanță (sau de excluziune). Relația este prin excelență dualistă (în sensul în care pune în raport doi termeni), ceea ce face din ea sufletul oricărei filosofii. După cum afirma T. Maiorescu, relația instituie o indiscutabilă unitate și nu numai că relația se regăsește pretutindeni în filosofie, dar oriunde întâlnim relația, întâlnim și filosofia. Oriunde lucrurile nu sunt considerate izolat, perspectiva este filosofică. Relația de armonizare este un fapt dual acceptat.

Relația de armonizare se caracterizează prin **grad și cardinalitate**. *Gradul* unei relații reprezintă numărul de entități care participă la relația respectivă. Există *relații binare* (între două entități) și *relații N* (între mai multe entități) [schema conceptuală]. Însă în unele cazuri relația poate implica doar o singură entitate, caz în care se spune că este reflexivă (*exemplu de relație reflexivă: relația parteneriat*). *Cardinalitatea* unei relații binare reprezintă numărul de instanțe ale celor două entități care sunt asociate prin relația respectivă. Relațiile pot fi de *cardinalitate*:

- unu-unu (one to one): O relație între două entități în care unei instanțe din prima entitate (E1) îi corespunde o singură instanță din entitatea E2, și reciproc;
- unu-n (one to many): O relație între două entități în care unei instanțe din prima entitate (E1) îi corespund mai multe instanțe din entitatea E2, dar unei instanțe din E2 îi corespunde o singură instanță din E1;
- n-n (many to many): O relație între 2 entități în care unei instanțe din prima entitate (E1) îi corespund mai multe instanțe din entitatea E2, și reciproc.

Relaționarea conceptuală a entităților folosind *modelul E-R* (entitate-relație) se poate manifesta prin *entitatea părinte* și *entitatea dependentă* (slabă) - o instanță a ei nu poate exista dacă nu există instanța corespunzătoare a entității părinte.

În informatică, de exemplu, în contextul proiectării bazelor de date, modelul entitate-relație (sau model *entitate-asociere*; model ER mai comun) este un model teoretic pentru reprezentarea conceptuală și grafică a datelor la un nivel ridicat de abstractizare, formalizat de P. Chen în 1979 [116, p.14]. Entitatea reprezintă clase de obiecte (fapte, lucruri, oameni, evenimente, fenomene), care pot avea proprietăți comune și existență autonomă în scopul aplicării interesului. O apariție a unei entități este un obiect sau instanță din clasa pe care o reprezintă entitatea. Nu vorbim despre valoarea care identifică obiectul, ci despre *obiectul în sine*. O consecință interesantă a acestui fapt este că apariția unei entități are o existență independentă de proprietățile asociate cu aceasta. Relația de armonizare reprezintă o

legătură între două sau mai multe entități. Numărul entităților afiliate este indicat de gradul de asociere: o schemă bună de relaționare se caracterizează printr-o prevalență a asociațiilor cu gradul doi.

Identificând relațiile dintre entități, înțelegem mai ușor legăturile dintre diferite părți de date, vedem cum diferite părți ale unui sistem se influențează reciproc. După cum am spus, relațiile sunt la fel de importante ca și entitățile. Relațiile de armonizare au, de asemenea, și *opționalitate*, care poate fi determinată răspunzând la întrebări de tipul: Trebuie ca fiecare adult să parcurgă programe de educație a adulților? Poate adultul să parcurgă mai multe programe de formare continuă? Este aceasta o entitate opțională sau obligatorie pentru adult?

Armonizarea socio-profesională în individualizarea educației adulților este o relație de întrepătrundere conceptuală dintre domeniul socio-profesional și cel individual. Acest concept desemnează numele unei legături destul de eclecticice în cadrul activității de educație a adulților, care, în linii mari, își propune să dezvolte demersul actual al valorificării individualizării și să creeze unități de tipul celor descrise de principiile dezvoltării inteligente: integrarea diferitelor sectoare, modalități multiple de acțiune, crearea unei identități care să favorizeze interacțiunea între elementele relației.

Relația de armonizare o putem reprezenta printr-o linie ce unește cele două entități: socio-profesional și individual. Deoarece această relație este bidirecțională, linia ce unește cele două entități este compusă din două segmente distincte, câte una pentru fiecare entitate. Felul segmentului ce pleacă de la o entitate indică opționalitatea relației de armonizare dintre această entitate și entitatea aflată în cealaltă parte a relației. Dacă acest segment este continuu este vorba de o relație obligatorie, o linie întreruptă indică o relație opțională. Un exemplu de asemenea relație este dat în Figura 2.3.

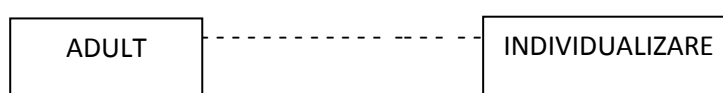


Fig. 2.3. Relația de armonizare

Linia care pleacă de la entitatea *adult* fiind întreruptă, înseamnă că un adult poate să beneficieze de individualizare, adică relația este opțională. Linia ce pleacă dinspre entitatea *individualizare* este continuă, deci adulții trebuie beneficieze de individualizare.

Prin sintetizare analitică, componentele structurale aranjate într-o consecutivitate logică conturează, astfel, *Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților*, prezentat în Figura 2.4. Modelul propus etapizează unitățile componente la nivel de factori

(epistemologici, andragogici, profesionali), la nivel de obiective strategice, de individualizare în cadrul nevoilor de formare a adulților în contextul profesional.

Punctul de plecare în elaborarea modelului îl constituie considerarea faptului că educația adulților se materializează în practică prin dimensiunile analizate: epistemologică, care include conceptele și abordările actuale în acest domeniu; antropologică, în vederea evidențierii importanței adaptării la cerințele dinamice ale pieței muncii; andragogică, care vizează nivelul de vârstă al adulților și, evident, profesional.

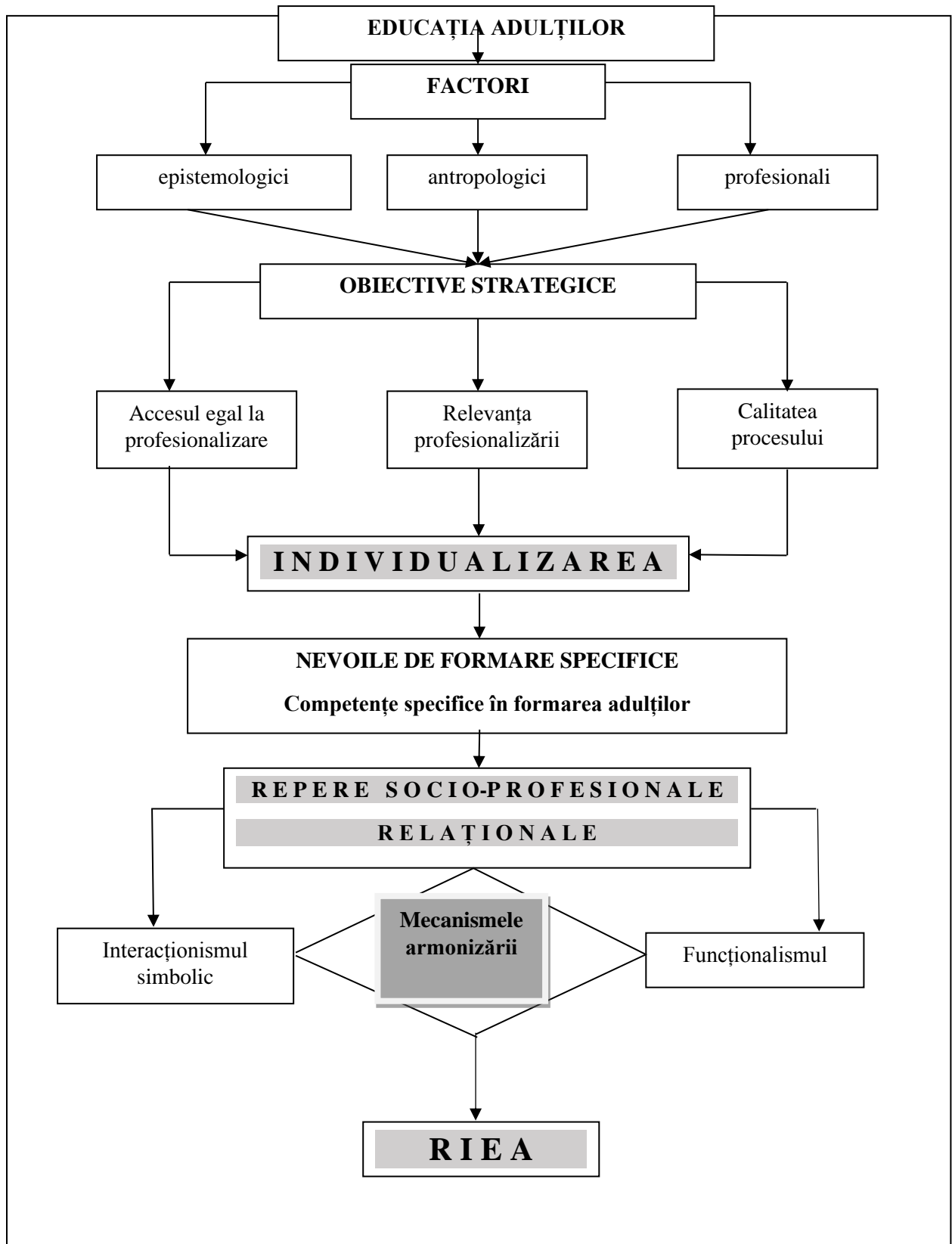


Fig. 2.4. Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților

Un alt moment important din elaborarea conceptuală a instrumentarului teoretico-aplicativ la nivelul individualizării modalităților de educație a adulților o constituie structurarea *Metodologiei RIEA*

– **Metodologiei de relaționare în individualizarea educației adulților.** Reieșind din specificul relaționării de armonizare, s-au integralizat într-o unitate noțional-aplicativă câteva componente de bază:

1. *Nevoile specifice* în educația adulților se manifestă sub formă de motive (trebuințe, interese, aspirații) care orientează activitatea adulților implicați în procesul educațional. Aceste nevoie sunt proiecții autonome, individualizate, care apar și acționează relativ independent în raport cu determinările obiective;
2. *Categoriile de competențe: competența de comunicare*, înțeleasă drept cea mai importantă funcție a comunicării; *competențele științifice*, care constituie un ansamblu complex, ce cuprinde abilitățile necesare pentru rezolvarea problemelor, precum și capacitatea de a reflecta asupra rezolvării problemelor la un meta-nivel; *competențele interculturale*, ce se referă la capacitatea de a interacționa eficient și adecvat în situații interculturale, pe baza unor atitudini specifice, cunoștințe interculturale, abilități și comportamente; *competențele antreprenoriale*, care reprezintă un ansamblu complex, care cuprinde trăsături de personalitate, abilități și cunoștințe, pentru a îndeplini cu succes rolurile profesionale; *competențele digitale*, ce sunt legate de dezvoltarea tehnologiei, precum și de formarea cetățeniei într-o societate a cunoașterii.
3. *Unitățile de competențe*, care specifică fiecare categorie de competență;
4. *Complexe ale individualizării*: capacitățile reflexive, dezvăluirea *depozitelor* naturale; evidențierea punctelor forte; posibilitatea ajustării; condiția de utilitate; percepția de sine pozitivă;
5. *Valori acționale*: achiziționare, interacțiune, valorizare, judecare, deschidere, flexibilitate, prespectivitate, inovație, creativitate, gratificație, soluționare, relaționare, anticipare, comportament (prosocial), inițiativă;
6. *Modalități de formare individualizate: Atelierul constructivist.*

Atelierul constructivist este o modalitate de învățare care pornește de la ideea de *construct* din teoria constructivistă a instruirii (E.Joița), în care acesta este **un rezultat al unei acțiuni mentale de construcție a cunoașterii și o premisă pentru altă experiență conștientă, pentru o altă cercetare aplicativă.** Or, aceasta presupune o alcătuire, o structură, o compunere efectuată pe baza unui studiu specific, un mod de a examina diferite elemente într-un tot cu o anumită configurație, formă, cu anumite însușiri schițate. Adultul care participă la această construcție este un „constructor”, o persoană cu o pregătire necesară în a o realiza[60].

Conform constructivismului, este recomandată înțelegerea amplă a informației dintr-un context autentic, real, fără a se limita la o simplă percepere sau identificare, la o simplă analiză critică, ci operând

variate și multiple interpretări individuale, de pe poziția propriului *eu*, astfel lărgindu-se schemele cognitive și experiențele anterioare de cunoaștere

Aceasta este o prelucrare superioară, într-un mod individual, rezultă o altă realitate construită. Constructivismul este o teorie a cunoașterii, un principiu asupra modului de cunoaștere, care poate fi aplicat în educația adulților, în formarea continuă a acestora, când adulții învață să-și construiască propria cunoaștere. El inițiază propria învățare, dacă instruirea îi oferă aceste posibilități, sprijină operarea proprie asupra materialelor și experiențelor, îndrumă, antrenează, coordonează.

În Tabelul de mai jos este prezentată sintetic **Metodologia RIEA**.

Nevoi specifice	Categoriile de competențe	Unități de competență	Complexe ale individualizării	Valori acționale
Nevoia de a cunoaște	De comunicare	8 unități de competență	Capacități reflexive	achiziționare interacțiune
	Interculturale	5 unități de competență	Dezvăluirea „depozitelor” naturale	valorizare
Conceptul de sine Experiența anterioară	Digitale	5 unități de competență		Evidențierea punctelor forte
	Antreprenoriale	7 unități de competență	Posibilitatea ajustărilor	deschidere
Disponibilitatea de a învăța	Științifice	6 unități de competență		Condiția de utilitate
	Orientarea spre a învăța	Sociale	10 unități de competență	Percepția de sine pozitivă
Motivația de a învăța				creativitate
				gratificație
MODALITĂȚI DE ACTIVITATE: <i>Atelierul constructivist</i> atelier de discuții, atelier de caz, atelier de deducții, atelier de negociere, atelier de explorare, atelier de interpretare, atelier de argumentare				

Tabel 2.3. Metodologia RIEA

În felul acesta, **scopul atelierului constructivist** este să ofere un cadru adecvat de interacțiune și sprijin individualizat în vederea perceperii și înțelegerii specificului educației adulților din perspectiva socio-profesională. Atelierul constructivist structurează procesul de învățate pe paliere corelate, respectiv: obiectivul strategic, conținuturile generale de educație a adulților și rezultatul proiectat.

Formatorul este cel care orientează într-un mod discret învățarea adultului, adaptându-se la posibilitățile fiecăruia. Adultul este îndrumat să descopere, să aplice, să încerce prin exersări repetate până la reușită, să rezolve și să se autoevalueze la sfârșitul fiecărei activități. Atelierul constructivist, sub îndrumarea formatorului, este *programat* să lucreze pe *module tematice*, să se adapteze la nevoile participanților, să-i dezvolte în direcția dorită de ei.

2.4. Concluzii la Capitolul 2

Societatea informațională promovează schimbările metodologice în condițiile în care oamenii trebuie să se adapteze la noile tehnologii, la metode noi de lucru, să execute sarcini noi, să îndeplinească noi roluri, noi funcții, și mai ales să acumuleze noi cunoștințe. Este necesară o actualizare permanentă a informațiilor. Domeniul educației este influențat de schimbările tehnologice, sociale și culturale și este dominat de învățarea continuă.

1. Având în vedere faptul că procesul de educație profesională trebuie să se relaționeze schimbărilor de actualitate în educație, pentru a răspunde plenar nevoilor societății, s-a dezvoltat specificul *interacționalismului simbolic*, ca o perspectivă teoretică ce evidențiază modul cum și cine definește o problemă socială. Perspectiva interacționismului simbolic subliniază faptul că apariția problemelor sociale este dependentă de faptul cum ființele umane concepe societatea lor, realitatea care îi înconjoară, în funcție de construcția pe care o modelează interpretativ. De asemenea, s-a stabilit că, conform perspectivei *funcționalismului*, cele mai multe prevederi regulamentare, norme și aranjamente sociale sunt descrise plenar în termeni de utilitate a lor pentru individ și pentru societate, deci ele îndeplinesc o funcție explicativă.

2. Au fost analizate cele șase tipuri de *nevoi specifice* care sunt implicate în procesul de învățare în educația adulților: nevoia de a cunoaște, conceptul de sine, experiența anterioară, disponibilitatea de a învăța, orientarea spre învățare și motivația de a învăța. Cea mai bogată resursă pentru învățare în educația adulților o reprezintă experiența proprie, care poate fi valorificată prin diferite tehnici experiențiale. Disponibilitatea de a învăța a adulților este determinată de abilitatea acestora de a descoperi lucruri pe care doresc să le cunoască și să le realizeze pentru a face față situațiilor din viața reală în mod eficient. Orientarea spre învățare indică faptul că adulții sunt centrați pe rezolvarea problemelor cu care se confruntă în situațiile de zi cu zi. Nevoia de bază a adulților este de a îndeplini diferite sarcini în contextul aplicării în viața reală. În ceea ce privește motivația față de învățare, adulții sunt receptivi la anumiți factori externi, cum ar fi un loc de muncă mai bun, salarii mai mari, dar cei mai puternici motivatori sunt interni, care sunt vizibili prin dorința de a crește satisfacția în muncă, îmbunătățirea stimei de sine. Un rol aparte îl au nevoile exprimate în plan existențial, metodologic, managerial. Nevoia de educație ca nevoie socială este reprezentată de alegerea cuiva, adică o nevoie care este reală sau potențială a unui individ concret și care se manifestă prin opțiuni, aspirații și posibilități. În acest context analitic, nevoile individuale în educația adulților se manifestă sub formă de motive (trebuițe, interese, aspirații) care orientează activitatea adulților implicați în procesul educațional.

3. Conceptul de **competență** este unul pe cât de contestat, pe atât de divers în definițiile care i-au fost date din diferite perspective, de diverși autori. Dintr-o perspectivă largă, la nivel general, termenul de competență descrie capacitatea unui individ de a realiza o activitate conform prescripțiilor. În plan specific, *competența în domeniul educației adulților* se referă la un ansamblu de cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini necesare cursanților și facilitatorilor pentru desfășurarea activităților de formare.

Prin reflecție analitică a fost definită competența specială în educația adulților în următoarea variantă: **competențele specifice în educația adulților reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini adaptate contextului profesional, circumscrise rezolvării acționale a unor probleme în situații specifice, în aspect util, corect, eficient.**

4. Plecând de la considerațiile expuse în capitol și aderând la punctele de vedere critice asupra noțiunii de educație a adulților, s-a configurat o privire de ansamblu asupra *individualizării* în educația adulților, care are următoarele caracteristici: permite luarea în considerare a capacităților reflexive ale adulților; proiectează traiectoriile educaționale individuale pentru fiecare adult în parte; accelerează procesul de informare a adulților. Individualizarea presupune luarea în considerare a caracteristicilor personale ale adulților în toate *modalitățile de educație*. Deasemenea, include și un aspect al organizării procesului educațional cu luarea în considerare a oportunităților și intereselor adulților. Permite dezvăluirea punctelor forte ale adulților, dezvoltarea calităților personale unice. Procesul individualizării presupune crearea de seturi de sarcini cu un volum și o complexitate variate. Scopul principal al acestui tip de abordare este acela de a valorifica abilitățile și caracteristicile individuale ale adulților, de a promova formarea independenței și responsabilității în procesul formativ.

5. Se pune în lumină faptul că **relația de armonizare** se caracterizează prin *grad și cardinalitate*. *Gradul* unei relații reprezintă numărul de entități care participă la relația respectivă. Există *relații binare* (între două entități) și *relații N* (între mai multe entități). *Cardinalitatea* unei relații binare reprezintă numărul de instanțe ale celor două entități care sunt asociate prin relația respectivă. Prin sintetizare analitică, componentele structurale aranjate într-o consecutivitate logică au conturat **Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților**. Modelul propus etapizează unitățile componente la nivel de factori (epistemologici, antropologici, profesionali), la nivel de obiective strategice, de individualizare în cadrul nevoilor de formare ale adulților în contextul profesional. Un loc aparte îl ocupă reperele socio-profesionale care consemnează mecanismele armonizării, ca *relație de întrepătrundere conceptuală* dintre domeniul socio-profesional și cel individual. Acest concept desemnează numele unei legături destul de eclectică în cadrul activității de educație a adulților, care, în linii mari, își propune să dezvolte demersul actual al valorificării individualizării și să creeze unități de tipul celor descrise de principiile dezvoltării inteligente:

integrarea diferitelor sectoare, modalități multiple de acțiune, crearea unei identități care să favorizeze interacțiunea între elementele relației.

6. Un alt moment important din elaborarea conceptuală a instrumentarului teoretico-aplicativ la nivelul individualizării modalităților de educație a adulților o constituie structurarea **Metodologiei RIEA – Metodologiei de relaționare în individualizarea educației adulților**. Reieșind din specificul relaționării de armonizare, s-au integralizat într-o unitate noțional-aplicativă câteva componente de bază: nevoile specifice în educația adulților se manifestă sub formă de motive (trebuințe, interese, aspirații) care orientează activitatea adulților implicați în procesul educațional; categoriile de competențe; unitățile de competențe care specifică fiecare categorie de competență; complexe individualizării; valorile acționale și modalitățile de individualizare. În felul acesta, este structurat o modalitate originală de activitate – **atelierul constructivist**, care are drept scop să ofere un cadru adecvat de interacțiune și sprijin individualizat în vederea perceperii și înțelegerii specificului educației adulților din perspectiva socio-profesională.

3. INVESTIGAREA APLICATIVĂ A RELAȚIONĂRII SOCIO-PROFESIONALE ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR

3.1. Demersul cercetării constatative a competențelor specifice

Educația adulților, după cum am văzut anterior, câștigă o accepțiune justă, datorită faptului că i se recunoaște o actualizare tot la intensivă la nivel european. Ea dobândește o dimensiune dialectică, poziționându-se pe o traiectorie recunoscută ca una absolut necesară. În acest context se înscrie și ideea armonizării sau relaționării socio-profesionale în procesul de educație a adulților, reflectată în *Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților* și *Metodologia RIEA*. Fiecare dintre aceste două repere conceptual-metodologice, drept complemente ale procesului de formare a adulților într-un proces de individualizare, asigură derularea experimentului pedagogic expozitiv.

În general, experimentul este apreciat ca fiind cea mai importantă metodă de cercetare, având posibilitatea de a ne furniza date obiective. Principala caracteristică a experimentului constă în provocarea intenționată a manifestării fenomenului, pe de o parte, și varierea condițiilor de manifestare a acestora, pe de altă parte. La nivelul acestei metode sunt esențiale două aspecte: capacitatea acestuia de a verifica ipotezele cauzale și posibilitatea pe care o oferă pentru a controla situațiile experimentale. Pe baza ipotezei avansate, în cadrul experimentului s-au modificat în mod sistematic un factor sau altul și s-au notat efectele acestei modificări asupra activității și conduitei eșantionului experimental. Factorii cu care operează experimentul constituie variabile independente (individualizarea activității), iar modificările care s-au produs și care urmează a fi măsurate și explicate constituie variabila dependentă (unitățile de competențe).

A fost proiectat experimentul pedagogic de tip formativ-dezvoltativ. Acest tip de experiment presupune intervenția în grupul experimental în vederea determinării anumitor schimbări prin introducerea *factorului de progres*. A fost necesară parcurgerea următoarelor etape: testarea inițială a eșantionului experimental, introducerea *factorului de progres*, consemnat în Metodologia RIEA, testarea finală prin aplicarea probelor finale și compararea rezultatelor.

Reluând premisele avansate anterior în contextul educației adulților, pornind de la instrumentele teoretico-metodologice elaborate, plecând de la considerațiile expuse în analizele operate, am conceput experimentul pedagogic în câteva etape distincte, expuse în Tabelul 3.1.

ETAPA 1. a experimentul pedagogic a inclus *experimentul de constatare extins, extins* presupunând că s-a îmbinat diagnosticarea cu constatarea, fiind incluși în experiment atât subiecții experimentali ca atare, în număr de 138 cadre didactice (grupul de formare și grupul de control, grup experimental și grup martor), cât și alți subiecți, în vederea constatării anumitor aspecte privind opțiunea

mai multor categorii (studenți, masteranzi, cadre didactice) în raport cu competențele specifice ale adulților, în număr de 87.

Perioada/ Subiecți experimentali	Faza de pretestare Experimentul de constatare (lărgit)	Faza de testare Experimentul de formare	Faza de posttestare Experimentul de validare
	<i>Instrumente de investigare</i>	<i>Acțiuni de intervenție</i>	<i>Acțiuni de investigare</i>
Eșantion experimental de constatare (255 de subiecți) august 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionar de competențe (225 subiecți: 138 +87) • Test cu alegere multiplă (138 subiecți) • Analiza și interpretarea rezultatelor 		
Grupul de formare (68 de subiecți) septembrie 2021 – aprilie 2022 mai – 9 luni		<ul style="list-style-type: none"> • Valorificarea Metodologiei RIEA Atelierul constructivist Modulul de discuții Modulul studiu de caz Modulul de explorare Modulul de interpretare Modulul de argumentare 	
Eșantion experimental de validare Grupul de formare experimental (GF: 68 subiecți) Grupul de control martor (GC: 70 subiecți) mai 2022			Elaborarea proiectului individual Interpretarea și compararea rezultatelor subiecților (eficiența Metodologiei, impactul acesteia)

Tabelul 3.1. Demersul experimentului pedagogic

A fost elaborat un *chestionar de competențe* pentru a identifica opțiunea subiecților în raport cu competențele specifice educației adulților. Acesta este și un *chestionar de opinie*, cu ajutorul căruia se studiază atitudinile, motivația, interesele subiecților (după conținutul informațiilor culese). Tehnica de construire a chestionarului a avut la bază componentele Metodologiei RIEA, prin *operaționalizarea* adecvată a dimensiunii cercetate, *construirea itemilor* care să descrie comportamente observabile sau aspecte concrete ale dimensiunii cercetate. Formularea *itemilor chestionarului* s-a făcut prin metode

statistice, precum metoda consistenței interne (calcularea coeficientului alfa Cronbach). Acesta trebuie să fie mai mare de 0,70 pentru ca instrumentul construit să aibă o bună fidelitate.

Unul dintre avantajele chestionarului de competențe a fost faptul că a permis investigarea unui număr relativ mare de subiecți într-un timp relativ scurt, oferind posibilități multiple de cunoaștere a opiniilor subiecților. De asemenea, datele obținute pot fi prelucrate și analizate cantitativ în vederea surprinderii unor legități statistice. Chestionarul poate fi repetat în timp pentru compararea evoluției opiniilor, atitudinilor și poate fi corelat cu alte metode pentru completarea datelor în scopul conturării de noi intervenții.

Chestionarul de competențe este alcătuit din 41 de itemi cu răspuns închis (Anexa 1). Cei mai mulți itemi sunt adaptați după Inventarul nevoilor de formare a adulților, elaborat de Kobylarek, Jakubowska, Błaszczyszki (2021), iar itemii 3, 13, 17, 18, 26, 33 și 39 sunt originali. Există și nouă itemi inversați: 4, 10, 15, 17, 21, 24, 25, 37 și 39. Ca scală de măsură, a fost utilizată scala de tip Likert, cu cinci variante de răspuns, de la 1, care indică total dezacord, până la 5, care reprezintă total de acord.

Conceptul principal de *competențe specifice educației adulților* a fost operaționalizat în șase componente, care corespund categoriilor conceptualizate în partea teoretică: competențe de comunicare, multilingvism și multiculturalism, competențe digitale, competențe antreprenoriale, deschidere către știință și cultură, competențe sociale.

Variabilele adiacente sunt următoarele: genul (feminin, masculin), mediul de rezidență (urban, rural), vârsta (între 18 și 35 de ani/ între 36 și 54 de ani), specializarea (Socio-uman, Științe, Tehnologic/ Economic/ Educație fizică/ Filologie), nivelul de studii (studii medii/ studii liceale/ studii de licență), tipul de învățământ (cu frecvență, fără frecvență), loc de muncă (cu loc de muncă, fără loc de muncă), țara (România/ Republica Moldova). Aceste date sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.2. Distribuția subiecților în funcție de variabilele adiacente

Variabile adiacente	Distribuția lotului de cercetare
genul	191 de gen feminin, 64 de gen masculin
mediul de rezidență	156 din mediul urban, 99 din mediul rural
vârsta	185 între 18 și 35 de ani, 70 între 36 și 54 de ani
specializarea	104 - Socio-uman, 59- Științe, 30 - Tehnologic/ 28 – Economic, 18- Educație fizică, 16 - Filologie
nivelul de studii	42 cu studii medii, 122 cu studii liceale, 91 cu studii de licență
tipul de învățământ	125 de la programe cu frecvență, 130 de la programe fără frecvență
loc de muncă	144 cu loc de muncă, 111 fără loc de muncă
țara	175 din România, 80 din Republica Moldova

După variabila *țară* (Figura), 175 de participanți sunt din România, reprezentând 68,89% din total, iar 80 sunt din Republica Moldova, reprezentând 31,11%.

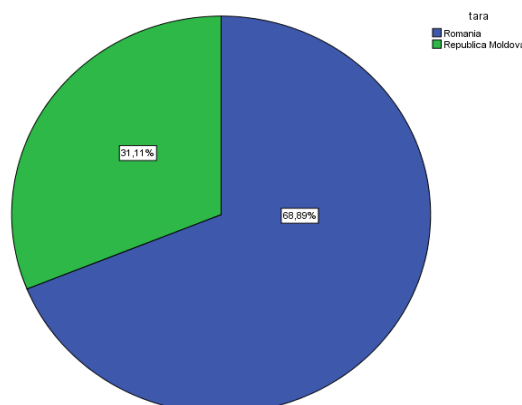


Figura 3.1. Distribuția eșantionului după variabila țară

Unitățile de competență din cadrul chestionarului de competență au fost distribuiți în funcție de cele șase categorii de competențe. Itemii care fac referire la *competențele de comunicare* sunt următorii:

- abilitatea de a purta o discuție în orice situație, chiar dacă există un conflict sau interlocutorul are altă părere (I1 - CC1);
- capacitatea de a trimite mesaje clare și ușor de înțeles (I2 – CC2);
- exprimarea propriilor păreri cu ușurință (I4 – CC3);
- înțelegerea interlocutorului (I5 – CC4);
- plăcerea de a discuta cu diverse persoane (I6 – CC5);
- capacitatea de a vorbi cu alte persoane cu ușurință (I7 – CC6);
- exprimarea propriilor gânduri într-un mod original (I8 – CC7);
- oferirea de feedback colegilor destul de des (I37 – CC8).

În acest cadru de referință, *ideea comunicării* la nivel educației adulților se axează pe faptul că o comunicare umană este o modalitate de bază de interacțiune socială, un schimb permanent de mesaje între cei ce comunică, care are drept obiectiv faptul de a stabili o relație trainică în menținerea sau modificarea comportamentului interlocutorului. Comunicarea implică un schimb activ de mesaje de schimb informativ sau de semnificații, interese, opinii. Principalul scop al comunicării verbale este de a influența asupra celuilalt, a modela comportamentul celuilalt conform unor necesități contextuale, a schimba chiar atitudinile în raport cu un eveniment, fapt, acțiune etc. Or, a comunica eficient cu partenerul verbal presupune faptul de a convinge; de a dezvolta gândirea, afectivitatea și personalitatea; a sesiza și a conștientiza modificările produse la nivel de comportament. De fapt, comunicarea constituie o interacțiune socială și aceasta pentru că în orice relație socio-umană se realizează schimburi de mesaje între persoanele implicate sau între participanți. În situația didactică comunicarea îndeplinește

următoarele funcții: de a menține unitatea și integritatea activității educaționale; de a realiza obiectivele pedagogice proiectate; de a asigura coordonarea acțiunilor individuale; de a distribui adecvat informații și sarcini de învățare; de a evalua efectele diferitelor tipuri de mesaje asupra organizării și funcționării activității.

Itemii care descriu competențele care vizează componenta *multilingvism și multiculturalism* sunt următorii:

- abilitatea de a vorbi mai mult de o limbă străină și de a scrie fluent (I9 - MM1);
- valorificarea oportunităților pentru a învăța limbi străine (I11 – MM2);
- capacitatea de a învăța noi limbi străine (I29 – MM3);
- implicarea în cooperarea cu colegi din alte culturi (I38 – MM4);
- adaptarea la alte contexte în situația în care se află într-o țară în care oamenii rezolvă problemele cu totul altfel decât sunt obișnuit (I39 – MM5).

Cuvântul *interculturalitate* se referă, în acest caz, la ***relațiile de schimb și de comunicare egală între grupurile culturale care diferă***. În esență, nu se recunoaște superioritatea unei culturi față de alta, indiferent de relația majoritate-minoritate. Interculturalitatea își propune să construiască o societate mai democratică prin afișarea, descrierea și evaluarea în egală măsură a modurilor de însușire și reelaborare a sensurilor între diferite grupuri. Se referă la ***procesele de interrelație și comunicare a cunoștințelor, coduri, tipare și valori între diferite grupuri culturale***, înțelegând că există ***egalitate între subiecți***, indiferent de poziția pe care o ocupă în sistem. Noțiunea se referă la ***interacțiunea dintr-o abordare egalitară*** între culturi sau sectoare diferite ale unei societăți, la ***relație***. Adică este un *termen relațional*.

În felul acesta, pluralismul cultural, în general, este produsul unei dezvoltări permanente, care implică acceptarea altuia, toleranța, coexistența, dar și șansa afirmării pozițiilor proprii. Acest pluralism spiritual incumbă elemente esențiale ale culturii.

Subiectul care pătrunde într-un alt orizont cultural se confruntă cu un alt sistem de percepție a realului, cu un sistem de viziuni culturale specifice asupra timpului și spațiului, cu un mod diferit ***de relaționare*** cu altă persoană în situația creată. Este evident că în alte culturi, realitatea este percepută în mod diferit, modalitatea de relaționare dintre oameni este diferită, viziunile sunt diverse. Trebuie să acceptăm diversitatea, să nu negăm existența unor puncte de vedere aparent sau în mod real diferite de ale noastre, mai mult, trebuie să înțelegem și să fim deschiși la perspectivele aduse în discuție. Ca proces, dialogul intercultural încurajează identificarea punctelor de vedere diferite, dar indică și o specificare a limitelor până la care poate fi acceptată diversitatea. Din aceste considerente, educarea în spiritul

comunicării interculturale reprezintă un obiectiv major al formării într-o societate dominată de globalizare și puternic condiționată de fenomenul migrației, unde diferențele culturale sunt evidente.

Itemii care sunt caracteristici pentru *competențele digitale* sunt următorii:

- abilitatea de a utiliza noile tehnologii pentru o comunicare mai eficientă (I20 - CD1);
- capacitatea de a utiliza cu ușurință diverse device-uri (PC, smarphone, laptop, tabletă etc.) (I23 – CD2);
- plăcerea de a folosi instrumente tehnologice noi (I25 – CD3);
- utilizarea frecventă a internetului pentru a participa la apeluri video (I31 – CD4);
- abilitatea de a crea, edita și îmbunătăți conținutul în diferite formate (foto, video, texte) pentru a se exprima creativ cu ajutorul tehnologiei (I34 – CD5).

Digitalizarea este o utilizare a tehnologiilor digitale pentru a schimba un model de activitate și pentru a oferi noi oportunități de producere a valorii educaționale. În perspectivă educațională, digitalizarea înseamnă transformarea interacțiunilor, relațiilor, funcțiilor educaționale și a modelelor de învățare în mai multe procese digitale.

Itemii care fac referire la *competențele antreprenoriale* sunt următorii:

- abilitatea de a elabora un plan clar și lipsit de ambiguități pentru o acțiune eficientă (I16 - CA1);
- utilizarea eficientă a timpului (I17 – CA2);
- ghidarea după un plan stabilit înainte (I19 – CA3);
- dezvoltarea unor strategii pentru a-i influența pe ceilalți (I26 – CA4);
- colectarea informațiilor în situația începerii unui proiect nou (I27 – CA5);
- capacitatea de a identifica soluții, în cazul confruntării cu probleme dificile (I33 – CA6);
- abilitatea de a lucra ore întregi și de a realiza sacrificii personale pentru a finaliza lucrările la timp (I35 – CA7).

Dacă ar fi să ne referim la antreprenoriat, atunci trebuie să precizăm că în sens mai restrâns presupune organizarea sau modelarea unei entități în vederea producerii de noi valori și anumite profituri. În domeniul economiei antreprenoriatul are un sens mai larg, desemnând o activitate în care sunt găsite un șir de oportunități în vederea transformării tehnologice sau creării unor produse noi viabile din punct de vedere economic, dar și social. Plus la aceasta, antreprenoriatul este perceput ca un tip de gândire special, care permite inovarea unui anumit domeniu. Preluând anumite supoziții, putem vorbi despre faptul că antreprenoriatul este, într-un fel, o atitudine care conduce neapărat la profit economic. Ceea ce caracterizează antreprenoriatul este faptul că în acest domeniu subiecții sunt avansați, ei au abilitatea de a pătrunde și a vedea acolo unde alții nu văd; de a depista probleme și de a-și asuma riscul pentru a

le rezolva, ei caută diverse posibilități de dezvoltare și găsesc multiple resurse în acest scop. Spiritul antreprenorial se adecvează original modelării, căutării, construirii soluțiilor. Antreprenoriatul funcționează ca o structură profundă, într-un ritm dinamic, într-o viziune inovativă. El solicită multă energie și pasiune pentru crearea și implementarea noilor idei și a soluțiilor creative.

Itemii care descriu competențele care vizează componenta *deschiderea către știință și cultură* sunt următorii:

- interesul față de aprofundarea cunoștințelor privind studiul gramaticii și literaturii (I10 - DSC1);
- recunoașterea importanței matematicii la descoperirea adevărului (I14 – DSC2);
- aprecierea importanței anumitor teorii, cum ar fi influența omului asupra climei sau folosirea vaccinurilor (I15 – DSC3);
- abilitatea de a se exprima printr-o formă de artă (I22 – DSC4);
- încrederea față de posibilitățile de a-și îndeplini ideile (I32 – DSC5);
- valorizarea culturii contemporane (I40 – DSC6).

Domeniul științific include munca în conținutul științific, procesul științific. Este o activitate desfășurată cu scopul de a descoperi, interpreta și revizui fapte, evenimente. Formarea științifică este necesară pentru a înțelege mediul din jurul nostru. Se bazează în principal pe observație. De aceea este atât de important, pentru că fără ea progresele pe care le știm astăzi nu ar exista. Fără aceasta, cunoștințele care au permis dezvoltarea și progresul nu ar exista.

Itemii care sunt caracteristici pentru *competențele sociale și profesionale* sunt următorii:

- oferirea de ajutor celor care au nevoie (I3 - CSP1);
- capacitatea de a influența persoanele din jur (I12 – CSP2);
- abilitatea de a fi atent la nevoile altora (I13 – CSP3);
- stabilirea de relații bune cu colegii (I18 – CSP4);
- relaționarea eficientă cu alte persoane (I21 – CSP5);
- abilitatea de a relaționa cu ușurință cu alte persoane (I24 – CSP6);
- implicarea în rezolvarea problemelor sociale care sunt importante (I28 – CSP7);
- motivarea altor persoane să realizeze scopuri comune (I30 – CSP8);
- valorificarea oricărei ocazii pentru a dobândi noi cunoștințe și abilități importante pentru profesie (I36 – CSP9);
- actualizarea constantă a cunoștințelor și dezvoltarea de noi abilități profesionale, ca urmare a schimbărilor rapide din știință (I41 – CSP10).

Să mai remarcăm aici că tradiționalul, în forma sa originală, este pus sub semnul întrebării de către procesul globalizării. Sociologia are sarcina de a elucida provocările atât teoretice, cât și metodologice care afectează fenomenele sociale. Aceste provocări converg spre faptul că globalizarea în diversele

domenii sociale transcende frontierele naționale multiplicând anumite spații fizice și sociale, formând amalgamuri, de multe ori confuze. Aceste schimbări solicită noi interpretări, noi redefiniri conceptuale, realitatea profilându-se ca una caleidoscopică, circumscrisă de polarități diferite: *virtual-real, local-global, privat-public, centru-periferie, național-transnațional, profit economic-solidaritate socială*. Contextul social și cel economic se intercalează în variante noi, mai originale, dezvoltarea economică fiind determinată din ce în ce mai mult de activități non-economice, complementare. Relația de complementaritate dintre economic și social definește un alt tip de socializare, mai instituționalizată, transindividuală. Or, performanța economică devine din ce în ce mai dependentă de factorul social. În aria ideilor pe care le considerăm aici, trebuie să specificăm că acest lucru influențează, evident, complexitatea implicării adulților în procesele de cunoaștere în co-prezența socio-economică. Socialul actualizează structurile cunoașterii.

Validitatea și fidelitatea scalei

Valoarea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach este **0,876** (Tabelul), ceea ce indică un nivel ridicat de fidelitate, dacă se are în vedere că trebuie să fie peste 0,70 ([50, p.98].

Tabelul 3.3. Valoarea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,876	0,888	41

Aplicarea *chestionarului de competențe* s-a realizat în perioada **august 2021**. Chestionarul a fost elaborat cu ajutorul instrumentului Google Form și a fost administrat *în mod online*. Au fost înregistrate *276 de chestionare*, dintre care 21 au fost eliminate, deoarece erau completate parțial.

S-a constatat că opțiunea subiecților din Republica Moldova în raport cu competențele de comunicare este diferită față de cea a cursanților din România. Pentru a verifica influența variabilei *țara* din care fac parte cursanții asupra rezultatelor, a fost aplicat Independent-Samples T Test (**Anexa 2**). Rezultatele testului indică faptul că există diferențe semnificative la nivelul **competențelor de comunicare** (CC1, CC3, CC4). Referitor la competența CC1, *abilitatea de a purta o discuție în orice situație, chiar dacă există un conflict sau interlocutorul are altă părere*, se constată că există diferențe semnificative [$t(852) = 1,309, p < 0,05$]. Astfel, cursanții din România obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_1 = 3,99$), comparativ cu cei din Republica Moldova ($M_2 = 3,89$) (Tabelul 3.4).

Tipul de personalitate al adulților influențează felul în care aceștia comunică și relaționează cu ceilalți. Această influență este semnificativă pentru conflict doar în măsura în care ea se înscrie în anumite tipare. De multe ori afectele vin împreună cu o puternică nevoie de a exprima în exterior încărcătura emoțională. Conflictul este o relație în care fiecare parte percepe scopurile, valorile, interesele și conduita celorlalte persoane ca opuse celor ale sale. Aproape toate conflictele trec printr-o perioadă de creștere și descreștere a intensității lor. Acest ciclu este un răspuns dinamic la acțiunile și reacțiile părților.

Complexitatea naturii adulților și a relațiilor interpersonale sunt ingrediente suficiente pentru o discuție sau dispută. Ceea ce poate soluționa conflictul este o comunicare eficientă cu ceilalți, o exprimare verbală fără echivoc, lipsită de ambiguitate, dominată de dorința de a-i înțelege pe ceilalți și de a coopera cu ei. Atunci când se află într-o dispută cu un partener de comunicare, adultul tinde să și-l transforme în colaborator, oferindu-i încredere, timp și suport emoțional și obținând un acord din partea lui asupra disponibilității de a remedia situația.

Tabelul 3.4. Media aritmetică și abaterea standard (competența CC1)

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,99	175	1,131
Republica Moldova	3,89	80	,935
Total	3,96	255	1,074

În ceea ce privește competența CC3, *exprimarea propriilor păreri cu ușurință*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = 1,426, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din România obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_1 = 3,14$), comparativ cu cei din Republica Moldova ($M_2 = 3,00$) (Tabelul 3.5.).

Adulții conștientizează destul de bine faptul că nu orice situație necesită exprimarea unei opinii și nu orice părere trebuie exprimată a priori. Opinia fiecăruia este foarte importantă pentru el însuși, dar nu este mai puțin important să fie privite cu adevărat și sentimentele și gândurile altora. De asemenea, ei înțeleg că nu întotdeauna merită să-și exprime opinia doar pentru a o exprima. Adevăratul curaj este să vorbească acolo unde o cer circumstanțele. Atunci când își exprimă părerea, adulții sunt mereu pregătiți pentru o eventuală continuare a dialogului, chiar dacă discuția nu urmează. Adulții înțeleg că deși opinia interlocutorului diferă, asta nu înseamnă că trebuie să ia o poziție defensivă. Acest lucru se aplică în primul rând problemelor care nu sunt fundamentale, nu contrazic principiile sau convingerile lor personale. În diverse cazuri, este foarte important să se facă abstracție de interlocutorul însuși, dacă acesta este neplăcut, și a încerca exprimarea opiniei cât mai impersonal posibil cu privire la subiect. Puterea asupra propriei opinii dă un mare avantaj în comunicarea cu alte persoane. Capacitatea de a-și

exprima opinia într-o manieră corectă și clară este un dar de netăgăduit. Dar acest lucru poate fi învățat doar prin practică.

Tabelul 3.5. Media aritmetică și abaterea standard (competența CC3)

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,14	175	1,342
Republica Moldova	3,00	80	1,151
Total	3,10	255	1,286

Cu privire la competența CC4, *înțelegerea interlocutorului*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -0,431, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,05$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 4,02$) (Tabelul 3.6).

Înțelegerea este actul prin care mintea ajunge să formuleze idei ca rezultat al unei proceduri mentale a subiecților care înțeleg și pun laolaltă anumite aspecte sensibile pe care le au o multitudine de obiecte. Înțelegerea exprimă cel mai bine demersurile procesuale ale gândirii, descriind modul de valorificare, procesare a informațiilor, lucru deloc de neglijat în procesul de învățare. În procesarea ascendentă eficientă a informației înțelegerea este rezultatul unui demers de durată, de acumulare de informații care sunt însumate în grupări succesive. În acest caz, înțelegerea este o integrare de însușiri într-o reprezentare generală, un concept empiric. În procesarea descendentă înțelegerea este rezultatul impunerii unor modele explicative ale realității prin învățare, asimilare, conștientizare. În acest caz, înțelegerea se manifestă printr-o anumită amplexare, integrând o serie de date, situații, fenomene, care i se subordonează. Dacă în procesarea ascendentă înțelegerea este o consecință, în cea descendentă este o premisă. Rezultă că a gândi este, în mod definitoriu, sinonim cu a înțelege. Mecanismul înțelegerii are la bază un *cuplaj informațional*. În raporturile cognitive cu lumea fiecare vine cu un set întreg de cunoștințe anterioare, concepte, modele explicative și așteptări, anticipări. Suntem, așadar, agenți activi ai cunoașterii. De obicei, trebuie să fie înțelese situațiile problematice, adică acele situații în raport cu care ansenalul de răspunsuri ale subiecților nu conține toate cunoștințele pentru a le depăși. Toate aceste situații-problemă se manifestă activ și generează unele tensiuni, încordări, incitare chiar, dar și curiozitate. După cum am afirmat și anterior, o situație problematică trebuie să răspundă neapărat necesității cognitive a adulților, să genereze o colaborare utilă între *obiect* și *subiect*.

Tabelul 3.6. Media aritmetică și abaterea standard (competența CC4)

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	4,02	175	1,135
Republica Moldova	4,05	80	0,893
Total	4,03	255	1,065

Referitor la competența MM4, *implicarea în cooperarea cu colegi din alte culturi*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -4,294, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 3,86$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,48$).

În cooperare, interacțiunea este caracterizată de o interdependență pozitivă dintre ceea ce este obiectiv și răspunderea individuală. Pentru ca o cooperare să fie eficientă, subiecții trebuie să aibă responsabilități clare potrivit rolului fiecăruia, obiective ale cooperării bine definite și răspundere individuală. În contextul cooperării apar posibilități de a învăța unul de la altul și de a se învăța unul pe celălalt în condițiile specifice lumii reale. Subiecții resimt mai puțină presiune atunci când li se solicită să realizeze o sarcină împreună cu un coleg. Cooperarea trebuie utilizată în *mod strategic*. Există momente și locuri potrivite pentru a apela la structuri de cooperare.

Cooperarea se fondează pe complementaritate și este orientată spre asigurarea aspectului social al învățării vizând dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale. Cooperarea este o strategie, un plan de acțiune, un construct elaborat ce vizează anumite finalități pentru realizarea cărora recurge la tipuri de activități care operațional îmbină, organizează, articulează, programează diverse procedee, mijloace, forme de organizare. Prin cooperare se realizează schimburile interrelaționale între participanții la activitate, procese interumane de cooperare și competiție constructivă, stimulând activismul în interacțiunea cu ceilalți, prin procese de acțiune și transformare a informației.

Cooperarea presupune colaborarea, ce constă în găsirea soluțiilor pentru problemele de interes comun, la care contribuția fiecărui participant este una activă. Cooperarea, în acest proces de activitate reciprocă și interpersonală, implică intrinsec poziționarea colaborativă a agenților implicați, având ca rezultat influențarea reciprocă avantajoasă. Este necesar să precizăm că o colaborare se axează pe sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a acestei sarcini. Valoarea cooperării constă în faptul că aceasta este o formă de interacțiune superioară în cadrul învățării, incluzând colaborarea.

Rezultatele testului Independent-Samples T Test indică faptul că există diferențe semnificative la nivelul *competențelor digitale* (CD1, CD2, CD5).

Cu privire la competența CD1, *abilitatea de a utiliza noile tehnologii pentru o comunicare mai eficientă*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -2,794, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din

Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,28$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 4,07$). Media este de 4,14. (Anexa 3.1)

În ceea ce privește competența CD2, *capacitatea de a utiliza cu ușurință diverse divece-uri (PC, smartphone, laptop, tabletă etc.)*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -4,638$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,44$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 4,07$) (Anexa 3.2).

Referitor la competența CD5, *abilitatea de a crea, edita și îmbunătăți conținutul în diferite formate (foto, video, texte) pentru a se exprima creativ cu ajutorul tehnologiei*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -7,195$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 3,89$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,19$) (Anexa 3.3).

Atitudinea cursanților din Republica Moldova față de competențele antreprenoriale este diferită față de cea a cursanților din România.

Rezultatele testului Independent-Samples T Test indică faptul că există diferențe semnificative la nivelul **competențelor antreprenoriale** (CA1, CA4, CA5, CA7).

În ceea ce privește competența CA1, *abilitatea de a elabora un plan clar și lipsit de ambiguități pentru o acțiune eficientă*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -1,000$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,06$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,98$) (Anexa 3.4).

Cu privire la competența CA4, *dezvoltarea unor strategii pentru a-i influența pe ceilalți*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -5,110$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 2,88$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 2,41$) (Anexa 3.5).

Referitor la competența CA5, *colectarea informațiilor în situația începerii unui proiect nou*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -2,744$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,13$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,91$) (Anexa 3.6).

În ceea ce privește competența CA7, *abilitatea de a lucra ore întregi și de a realiza sacrificii personale pentru a finaliza lucrările la timp*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -2,564$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,13$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,91$) (Tabelul 3.7).

Tabelul 3.7. Media aritmetică și abaterea standard (competența CA7)

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,85	175	1,211
Republica Moldova	4,06	80	1,017
Total	3,91	255	1,158

Atitudinea cursanților din Republica Moldova față de competențele care vizează deschiderea către știință și cultură este diferită față de cea a cursanților din România.

Rezultatele testului Independent-Samples T Test indică faptul că există diferențe semnificative la nivelul competențelor care vizează **deschiderea către știință și cultură** (DSC1, DSC5, DSC6).

Cu privire la competența DSC1, *interesul față de aprofundarea cunoștințelor privind studiul gramaticii și literaturii*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -1,543, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 2,88$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 2,41$) (Anexa 3.7).

Referitor la competența DSC5, *încrederea față de posibilitățile de a-și îndeplini ideile*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -1,497, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,06$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,94$) (Anexa.3.8).

În ceea ce privește competența DSC6, *valorizarea culturii contemporane*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -4,571, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 3,73$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,35$) (Anexa 3.9).

Atitudinea cursanților din Republica Moldova față de competențele sociale și profesionale este diferită față de cea a cursanților din România.

Rezultatele testului Independent-Samples T Test indică faptul că există diferențe semnificative la nivelul **competențelor sociale și profesionale** (CSP2, CSP3, CSP6, CSP7, CSP8, CSP10).

Cu privire la competența CSP2, *capacitatea de a influența persoanele din jur*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -3,417, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 3,58$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,28$) (Anexa 3.10).

Referitor la competența CSP3, *abilitatea de a fi atent la nevoile altora*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -1,395, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,21$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 4,11$) (Anexa 3.11).

În ceea ce privește competența CSP6, *abilitatea de a relaționa cu ușurință cu alte persoane*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = 2,513, p < 0,05$]. Astfel, subiecții din România obțin

scoruri semnificativ mai mari ($M_1 = 3,58$), comparativ cu cei din Republica Moldova ($M_2 = 3,35$) (Anexa 3.12).

Referitor la competența CSP7, *implicarea în rezolvarea problemelor sociale care sunt importante*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = 0,910$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din România obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_1 = 3,97$), comparativ cu cei din Republica Moldova ($M_2 = 3,89$) (Anexa 3.13).

Cu privire la competența CSP8, *motivarea altor persoane să realizeze scopuri comune*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -0,672$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 3,75$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,69$) (Anexa 3.14).

În ceea ce privește competența CSP10, *actualizarea constantă a cunoștințelor și dezvoltarea de noi abilități profesionale, ca urmare a schimbărilor rapide din știință*, se constată că există diferențe semnificative [$t(255) = -4,383$, $p < 0,05$]. Astfel, subiecții din Republica Moldova obțin scoruri semnificativ mai mari ($M_2 = 4,31$), comparativ cu cei din România ($M_1 = 3,99$) (Anexa 3.15).

Rezultatele procentuale sintetice sunt prezentate în tabelul de mai jos, reflectând faptul că variațiile procentuale se plasează mai jos de medie (circa 38%) la *total de acord*, ceea ce demonstrează opțiuni ce trimit în exteriorul gândirii și înțelegerii subiecților experimentali. Trebuie să menționăm că pe lângă comparațiile privind țara de origine a subiecților, s-au analizat rezultatele la nivel de subiecți (138 cadre didactice) care au participat ulterior în experimentul pedagogic și cei care au fost implicați doar în experimentul de constatare (84 studenți și masteranzi). S-a dedus că subiecții care au participat în experimentul de constatare extins au demonstrat rezultate mai bune la nivel de 12 puncte procentuale mai mult la nivelul *total de acord*. În general, rezultate mai bune s-au înregistrat la următoarele variante opționale: plăcerea de a discuta cu diverse persoane; plăcerea de a învăța limbile străine; utilizarea tehnologiilor; elaborarea unui plan de acțiuni în vederea efectuării unei acțiuni eficiente; selectarea posibilităților de realizare a propriilor idei; oferirea de ajutor dezinteresat.

Tabelul 3.8. Sinteza procentuală la etapa de constatare

	Item Competențe de comunicare	Variante opționale (număr total al subiecților)				
		Total dezacord	Dezacord	Nehotărât	De acord	Total de acord
1	Pot avea o discuție în orice situație, chiar dacă este un conflict sau interlocutorul meu are altă părere.	3,40%	5,30%	23,90%	26,60%	40,80%
2	Consider că pot trimite mesaje clare și ușor de înțeles.	2,10%	2,50%	11,80%	28,80%	54,80%
3	Întâmpin dificultăți destul de des când doresc să îmi exprim părerile.	18,50%	20,70%	25,20%	23,40%	12,20%
4	De obicei, nu am probleme să înțeleg interlocutorul.	4,00%	5,80 %	14,50%	35,00%	40,70%
5	Îmi place să discut cu diverse persoane.	2,40%	3,10%	15,00%	19,10%	60,40%
6	Mă simt în largul meu să vorbesc cu alte persoane.	2,80%	6,60%	22,70%	25,20%	42,70%
7	Pot sa îmi exprim gândurile într-un mod original.	3,30%	5,10%	21,20%	32,70%	37,70%
8	Ofer destul de rar feedback colegilor mei.	18,30%	20,10%	31,10%	16,80%	13,70%

	Item Multilingvism și multiculturalism	Variante opționale (număr total al subiecților)				
		Total dezacord	Dezacord	Nehotărât	De acord	Total de acord
1	Vorbesc mai mult de o limbă străină și scriu fluent.	22,50%	21,90%	24,30%	12,90%	18,40%
2	Profit de diferite oportunități pentru a învăța limbi străine	7,50%	14,40%	25,10	23,40%	29,60%
3	Îmi place să învăț noi limbi străine	8,20%	13,30%	23,90%	21,10%	33,50%
4	Vreau să mă implic în cooperarea cu colegii din alte culturi	7,70%	9,50%	28,20%	24,50%	30,10%
5	Încep să intru în panică atunci când sunt într-o țară în care oamenii rezolvă problemele cu totul altfel decât sunt obișnuit	25,40%	24,80%	29,40%	13,10%	7,30%

	Item Competențe digitale	Variante opționale (număr total al subiecților)				
		Total dezacord	Dezacord	Nehotărât	De acord	Total de acord
1	Știu să folosesc noile tehnologii pentru o comunicare mai eficientă.	2,50%	6,00%	13,50%	31,70%	46,30%
2	Pot să utilizez cu ușurință diverse device-uri (PC, smartphone, laptop, tabletă etc.).	3,40%	5,00%	14,90%	23,30%	53,40%
3	Nu îmi place să folosesc instrumente tehnologice noi.	49,30%	19,00%	16,30%	9,40%	6,00%
4	Utilizez des internetul pentru a participa la apeluri video.	8,30%	9,70%	20,00%	20,70%	41,30%
5	Creez, editez și îmbunătățesc deseori conținutul în diferite formate (foto, video, texte) pentru a mă exprima creativ cu ajutorul tehnologiei.	12,00%	15,00%	23,00%	21,00%	29,00%

	Item Competențe antreprenoriale	Variante opționale (număr total al subiecților)				
		Total dezacord	Dezacord	Nehotărât	De acord	Total de acord
1	Consider ca o acțiune eficientă necesită un plan clar și lipsit de ambiguități.	4,30%	4,60%	20,30%	27,80%	43,00%
2	Nu mă pricep să-mi folosesc bine timpul.	22,00%	20,30%	24,30%	21,20%	12,20%
3	În general, mă ghidez după un plan stabilit înainte.	4,90%	10,50%	26,20%	30,30%	28,10%
4	Dezvolt strategii pentru a-i influența pe ceilalți.	29,30%	18,20%	28,50%	16,30%	7,70%
5	Când încep un proiect nou, adun o mulțime de informații.	3,90%	4,30%	21,50%	30,40%	39,90%
6	Când mă confrunt cu probleme dificile, petrec mult timp încercând să găsesc o soluție.	3,00%	7,30%	21,10%	30,40%	38,20%
7	Lucrez ore întregi și fac sacrificii personale pentru a finaliza lucrările la timp.	4,70%	8,10%	20,00%	26,00%	41,20%

	Item Deschiderea către știință	Variante opționale (număr total al subiecților)				
		Total dezacord	Dezacord	Nehotărât	De acord	Total de acord
1	Consider că nu trebuie să aprofundez cunoștințele privind studiul gramaticii și literaturii.	33,40%	18,00%	22,10%	14,80%	11,70%
2	Consider că matematica mă ajută la descoperirea adevărului.	20,50%	20,20%	30,60%	13,40%	15,30%
3	Există îndoieli justificate cu privire la anumite teorii, cum ar fi influența omului asupra climei sau folosirea vaccinurilor.	13,20%	13,00%	28,30%	20,00%	25,50%
4	Aș putea să mă exprim printr-o formă de artă.	20,00%	21,20%	25,00%	15,40%	18,40%
5	Există multe posibilități să îmi îndeplinesc ideile.	2,50%	6,10%	22,20%	30,00%	39,20%
6	Pentru mine, cultura contemporană valorează foarte mult	5,60%	11,70%	34,50%	26,5%	21,70%

	Item Competențe sociale și profesionale	Variante opționale (număr total al subiecților)				
		Total dezacord	Dezacord	Nehotărât	De acord	Total de acord
1	Ofer ajutor celor care au nevoie de mine.	2,40%	1,20%	5,50%	21,80%	69,10%
2	Simt ca am influență asupra persoanelor din jurul meu.	8,10%	13,90%	28,80%	31,20%	18,00%
3	Sunt atent la nevoile altora.	2,60%	3,60%	15,30%	34,90%	43,60%
4	Am relații bune cu colegii mei.	2,30%	3,20%	15,30%	31,90%	47,30%
5	Cred că este dificil pentru mine să relaționez cu alte persoane.	34,30%	23,10%	22,40%	13,60%	6,60%
6	Sunt deseori pus în dificultate când relaționez cu alte persoane.	26,00%	27,60%	24,10%	16,10%	6,20%
7	Mă implic în rezolvarea problemelor sociale care sunt importante pentru mine.	4,60%	6,00%	20,90%	27,70%	40,80%
8	Pot motiva pe alții să realizeze scopuri comune	3,50%	9,10%	28,30%	31,30%	27,80%
9	Profit de fiecare ocazie pentru a dobândi noi cunoștințe și abilități importante pentru profesia mea.	3,40%	4,10%	18,90%	30,00%	43,60%
10	Schimbările rapide din știință necesită actualizarea constantă a cunoștințelor și dezvoltarea de noi abilități profesionale.	2,00%	4,00%	22,30%	26,20%	45,50%

Prin urmare, examinarea răspunsurilor obținute la chestionarul inițial ne prezintă un nivel scăzut la categoria de competență interculturalitate și multilingvism, respectiv deschiderea către știință. Pentru competențele de comunicare, digitale, antreprenoriale, sociale și profesionale s-au obținut valori mai bune. Din aceste considerente, am considerat oportun de a baza experimentul pedagogic de formare pe dezvoltarea componentelor care vizează *categoryile de competențe deschidere către știință, multilingvism și interculturalitate*.

Prin urmare, punctul de plecare se construiește în dialectica *relației de armonizare*, încercând să identifice, în cadrul general al formării competențelor specifice, acele unități de competențe care constituie, caracterizează și determină *individualizarea* strategiilor de educație a adulților. O astfel de alegere comportă mai multe avantaje, printre care dezvoltarea specificului relației de armonizare, consubstanțială învățării individualizate, reprezentând o schimbare de optică, actualizată la nivelul fiecărui subiect. Axându-ne pe posibilitatea de individualizare a activității adultului și ținând seama de premisa principală conform căreia adultul învață în baza realului, am pornit de la ideea că la originea activității trebuie să se afle o mișcare a realului individualizat, partea vizibilă a acestuia, recuperând o parte din complexitatea reală a fenomenului pedagogic analizat. În felul acesta, vom putea accepta, sub

diversitatea individualizării, existența anumitor trăsături generale ce denotă apartenența la o viziune general acceptată.

3.2. Cercetare experimentală privind dezvoltarea competențelor specifice în baza individualizării

În demersul experimental de formare a fost pus în valoare raportul dintre competențe și cunoștințe, influența competențelor în construirea situațiilor de învățare, utilizarea activităților individualizate în formarea competențelor, mobilizarea cunoștințelor și abilităților în contexte de viață simulate (sau reale).

Pornind de la rezultatele experimentale de constatare, după cum am menționat, au fost luate la bază următoarele *categorii de competențe: deschidere către știință, multilingvism și interculturalitate.*

Competența multilingvistică reprezintă abilitatea de a înțelege și de a comunica în mai multe limbi străine. Acest lucru se realizează atât în scris, cât și oral, dar mai ales în situații de viață diverse, în funcție de nevoi și interese. O bună comunicare în limbi străine (multilingvismul) presupune intuirea unor concepte în limba străină; identificarea unor informații din mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare; înțelegerea conceptelor, ideilor, opiniilor sentimentelor exprimate în diverse contexte de comunicare în limba străină.

Competența interculturală. În societatea actuală, în care schimbările se produc vertiginos, în care circulația internațională, migrațiile, globalizarea, turismul de muncă etc. au devenit factori de provocare, un aspect foarte important devine și interculturalitatea. În educația din spațiul european diversitatea devine un fenomen tot mai evident, sistemele educaționale fiind expuse unor provocări specifice, cum ar fi mai multe limbi folosite în predare-învățare, valorificarea în procesul educațional a identității și a moștenirii culturale a fiecărui subiect, asigurarea integrării sociale și pe piața muncii. Diversitatea culturală ocupă poziția unui avantaj cultural și de valoare adăugată pentru toți cei implicați în educație. Acceptarea celuilalt, respectul pentru celălalt, integrarea socială a persoanelor care se află în risc de excluziune sunt valori fundamentale adoptate formal la nivelul societății, dar nu pe deplin asumate și interiorizate.

Competența deschiderea către știință. Aceasta presupune, în primul rând, acceptarea noului. Deși tehnologia a evoluat într-un ritm amețitor, există subiecți care o acceptă mai greu. Piața locurilor de muncă este într-o continuă schimbare. Pentru a evolua din punct de vedere profesional este necesară îmbunătățirea competențelor care privesc deschiderea către știință, respectiv competențele tehnologice și recunoașterea importanței acestora.

Reieșind din cel de constatare, ***ipoteza experimentală*** este, într-o variantă sintetică, următoarea: ***Formarea competențelor specifice în cadrul educației adulților este acordată, dacă se raportează la individualizarea învățării în baza relațiilor de armonizare socio-profesională.***

După cum am menționat, relația se află în rațiune, capacitatea de a alcătui relații fiind esența gândirii umane. Considerată izolat, perspectiva este una filosofică. Relația de armonizare este un fapt dual acceptat. Relația de armonizare se caracterizează prin **grad și cardinalitate**. *Gradul* unei relații reprezintă numărul de entități care participă la relația respectivă (*relații binare și relații N*). *Cardinalitatea* unei relații binare reprezintă numărul de instanțe ale celor două entități care sunt asociate prin relația respectivă. Relațiile pot fi de *cardinalitate: unu-unu; unu-n; n-n*.

Identificând relațiile dintre entități, subiecții înțeleg mai ușor legăturile dintre diferite părți de date, văd cum diferite părți ale unui întreg se influențează reciproc. După cum am spus, relațiile sunt la fel de importante ca și entitățile. Relațiile de armonizare au, de asemenea, și *opționalitate*, care poate fi determinată răspunzând la întrebări de tipul: Trebuie ca fiecare adult să parcurgă programe de educație a adulților? Poate adultul să parcurgă mai multe programe de formare continuă? Este aceasta o entitate opțională sau obligatorie pentru adult?

ETAPA 2 a experimentului pedagogic a inclus implementarea **Metodologiei RIEA**, care s-a bazat pe **5 complexe de activități formative** prin tehnologia *Atelierului constructivist*. În cadrul atelierului alternează etapele de lucru individual în baza subiectului tematic formulat cu etapele de discuții și clarificare a întrebărilor specifice ale subiecților.

Atelierul constructivist este o tehnologie inovatoare la nivelul educației adulților, proiect reieșind din necesitățile cercetării aplicative. Aici se îmbină specificul de activitate în bază de atelier în consonanță cu specificul constructivismului în educație. De menționat aici că interpretarea noțiunii *inovatoare* în latină înseamnă *actualizare sau schimbare*. În raport cu procesul de educație a adulților, inovarea înseamnă introducerea a ceva nou în scopurile, conținutul, tehnologiile și formele de educație. În cazul nostru, vorbim despre o inovare a tehnologiei de formare /învățare. Inovația este tocmai un mijloc (o nouă metodă, metodologie, tehnologie, program etc.), iar inovarea este procesul de stăpânire a acestui mijloc. Inovarea în acest sens este înțeleasă ca rezultat al inovației, iar procesul de inovare este văzut ca dezvoltarea a trei etape principale: generarea unei idei (în cazul nostru ideea modalităților de educație a adulților), dezvoltarea unei idei sub aspect aplicativ (în cazul nostru formularea tehnologiei) și implementarea în practică (experimental). În acest sens, atelierul constructivist poate fi privit ca procesul de aducere a unei idei în stadiul de utilizare practică și de implementare a unor schimbări. În cazul nostru, atelierul constructivist este special conceput, fiind o stare calitativă revizuită a procesului de educație a adulților, care se aplică atunci când realizările științelor pedagogice sunt introduse în practică.

Ca atare, atelierul constructivist este un mod de organizare a activității dedicat angajaților și furnizorilor de formare profesională, care include oportunități de formare, resurse pedagogice, surse de

informare. Prin această tehnică se explorează abilitatea naturală a creierului de a procesa informația la nivel constructivist. Prin urmare, creierul este, astfel, expus la tipare de informații pe care le *construiește*. Atelierul constructivist vine, așadar, cu un alt tip de abordare a procesului de învățare, unul non-linear, mai activ față de cel tradițional care asuma, de obicei, ca pe un dat, efortul de memorare. Învățarea se produce în mod individual și rapid, volumul de informație poate fi destul de mare și se dobândește într-un timp relativ mai scurt. Atelierul constructivist presupune o intrare într-o stare ideală pentru învățat și pentru acumularea informației, crește viteza de asimilare, presupune o gestionare personală a timpului dedicat învățării/ formării/ dezvoltării profesionale mai eficient. Atelierul constructivist se adresează, în special, subiecților preocupați de investiția în evoluția personală, fiind o tehnologie prin care subiectul ajunge mai ușor la esență, își depășește limitele autoimpuse.

În cadrul atelierelor constructiviste pot fi argumentate: necesitatea pregătirii privind dimensiunea interculturală, multilingvistică, științifică, importanța dezvoltării capacității subiecților de a recunoaște diversitatea în variatele lor forme, esența procesului de formare la cei ce învață a competențelor respective și de interacțiune adecvată cu persoane care aparțin diferitor culturi, de a trăi împreună în bună conviețuire interculturală. Concomitent, s-au analizat elementele constitutive ale *competenței interculturale/ multilingvistice*: abilități fundamentale exprimate acțional, cunoștințe/domenii ale cunoașterii și strategii specifice domeniului, valori/atitudini de manifestare a competenței, modalități de formare în context individualizat a competențelor respective.

În cadrul atelierului constructivist pot fi aplicate tehnici atractive, inclusiv pe baza unor informații, studii, situații și video-secvențe accesibile, reflectate prin diverse forme grafice de organizare a informației și prezentate de către subiecți în diferite modalități (postere, oral, clipuri). S-a urmărit, în mod special, conștientizarea faptului că fiecare subiect, fiind cadru didactic, trebuie să fie format pentru realizarea educației interculturale/ multilingvistice/ deschiderea către știință a elevilor. Participanții atelierului constructivist demonstrează activism și independență, loialitate și responsabilitate.

Este evident că activitatea de atelier dorește excluderea prelegerii de către formator în care subiecții trebuie să accepte ideile expuse ca atare. Formatorul este cel care orientează într-un mod discret învățarea adultului, adaptându-se la ritmul și posibilitățile fiecăruia. Subiectul este îndrumat să descopere, să aplice, să încerce prin exersări repetate până la reușită, să rezolve și să se autoevalueze la sfârșitul fiecărei activități.

Prin atelierul constructivist se încearcă, pe cât posibil, să fie adusă o notă de modernizare a activității de formare, să se dea o notă autentică, să fie creată o atmosferă specifică de atelier, atât de benefică. Pentru subiecții experimentali, adulți în special, activitatea de atelier este superioară și mult mai atractivă decât alte tipuri de activități desfășurate, deoarece se manifestă natural, intuitiv, au acces la explorare și experimentare. Se aplică o modalitate de lucru datorită căreia subiecții sunt puși să

descoperire adevăruri, parcurgând un drum al elaborării cunoștințelor prin activitate individuală, proprie, ca necesitate de a-l situa pe adult în ipostaza de subiect al cunoașterii științifice. Atelierul constructivist are un caracter participativ și euristic, presupune o redescoperire, în care rolul formatorului este de a asigura o îndrumare suficientă și stimulatorie, de a conduce etapele de lucru și de a grada sarcinile pentru subiecți. Activitatea independentă urmărește, în afară de scopul informațional și formarea competențelor de a sesiza ușor ce este esențial și semnificativ în realitate, prin cercetări și experiențe. Este posibilă valorificarea unor încercări succesive pentru toate posibilitățile de rezolvare, având la bază mai multe date și fapte mai mult sau mai puțin certe. Experimentând acest tip de educație pe cont propriu, participanții vor percepe ideea atelierului de învățare și vor fi mai bine echipați pentru a empatiza cu subiecții la aceste sesiuni de formare. De asemenea, oferă contribuții la lucrările ulterioare privind proiectarea activităților, alegerea metodelor și instrumentelor și așa mai departe. Scopul acestor activități este ca subiecții să perceapă și specificul atelierului de învățare, deci din punct de vedere tehnic, tema acestor materiale este productivă.

Dacă ne referim la determinativul *constructivist* din conceptul de *atelier constructivist*, atunci trebuie să menționăm că constructivismul este o teorie conform căreia cunoașterea și personalitatea indivizilor sunt **în construcție permanentă**, deoarece răspund la un proces continuu de interacțiune zilnică între afecte, aspectele cognitive și aspectele socio-profesionale ale comportamentului lor. Această teorie este de factură piagetariană și a fost aplicată în diferite domenii precum psihologia, filosofia și educația/pedagogie. Trebuie însă recunoscut faptul că teoria reafirmă într-un mod diferit o preocupare deja prezentă în gnoseologie și epistemologie. Teoria constructivistă a învățării susține că indivizii își pot dezvolta și spori capacitatea cognitivă prin diferite procese și instrumente. Acest lucru le permite să dezvolte diferite modalități de rezolvare a problemelor și, prin urmare, să își regândească concepțiile despre cunoaștere și despre lume. Ideea acestei teorii este că învățarea este un proces dinamic și participativ, în care persoana este un agent activ și conducător al propriului proces cognitiv.

În era electronică mediată contemporană modurile dominante de formare exercită o influență mare asupra activităților umane. Or, înțelegerea epistemologiei constructiviste este esențială pentru a deveni o persoană educată și pentru o schimbare justă. Caracteristicile constructivismului includ următoarele aspecte: cunoașterea este construită personal, dar și social, informațiile se construiesc treptat; conștiința este o construcție socială, personală, profesională; este importantă unirea logicii și emoției în procesul de cunoaștere și producerea cunoștințelor; sunt inseparabili *cunoscătorul și cunoscutul*; existența unei realități mult mai complexă pe care ne-am imaginat-o inițial; indivizii *lucrători* ai cunoașterii; înțelegerea locației noastre în rețeaua încurcată a realității; situându-ne în rețeaua realității, suntem mai bine echipați pentru a ne produce propriile cunoștințe; necesitatea construirii de cunoștințe practice pentru acțiunea educațională; cunoașterea este întotdeauna înrădăcinată

într-un proces mai amplu; se face simțită centralitatea interpretării sau hermeneutica critică; noua frontieră a cunoștințelor: experiențe individuale care se intersectează cu informații pluriversale; construirea de noi moduri de a fi etc.

Constructivismul relațional este o orientare teoretică care înaintează în prim plan ideea fundamentală că ființele umane sunt așa concepute încât pot să-și depășească capacitățile lor de recepție a realității pornind de la percepțiile relaționale. În felul acesta, axarea pe raporturile relaționale conferă constructivismului relațional instrumentarul necesar aplicării percepțiilor umane. Adepții constructivismului rațional atribuie subiectului importanța cea mai mare, deoarece anume prin subiect și procesele sale de construcție reiese percepțiile relaționale ale realității. Pornind de la acest deziderat, se axează apoi pe totalitatea de relații prin care se produc nenumăratele procese de construcție mintală cognitiv-aplicativă. Ca urmare, se referă atât la procesele de construcție socială, cât și la procesele de construcție cognitivă în contexte relaționale diferite.

Așadar, adulții își construiesc independent cunoașterea și înțelegerea. Chiar și atunci când nu dispun de o informație completă, ei caută să înțeleagă sensul, ordinea, regularitatea, comparând diferite entități, cauze, fenomene etc. În procesul de învățare, care este unul activ, înțelegerea informației este absolut individuală. Învățarea adulților se bazează pe interacțiunea complexă între cunoașterea existentă a subiecților, contextul fenomenului și problema de rezolvat. În felul acesta, formarea adulților trebuie să se bazeze pe situații de învățare care să aibă capacitatea de a le oferi adulților oportunitatea de a construi cât mai facil o nouă înțelegere și o nouă cunoaștere. Plus la aceasta, un rol destul de important îl are problema de rezolvat, componentele căreia trebuie să stimuleze explorarea și reflecția necesare pentru construirea cunoașterii. În fapt, o problemă corespunzătoare trebuie să solicite construirea și testarea unor predicții; să poată fi rezolvată fără mijloace costisitoare; să aibă o complexitate realistă; să fie relevantă și interesantă pentru subiecți.

În acest context de referință, putem formula următoarea definiție: *Atelierul constructivist* este o tehnologie educațională care presupune explorarea abilității naturale a creierului de a procesa un anumit volum de informație printr-o gestionare personală a timpului dedicat învățării, ajungând la esență prin construirea personală, din interior, a cunoașterii într-un proces dinamic și participativ.

Deasemenea, Atelierul constructivist s-a axat pe *ipostazierea duală*, fapt care a permis valorificarea atât a aspectelor sociale prin formarea/ dezvoltarea competențelor speciale la nivel de adult (în cazul nostru, competențele interculturale, multilingvistice, științifice) și a aspectelor profesionale (competențe de organizare a unei discuții, de formulare a studiilor de caz). Dualitatea, ca atare, se referă la procesul de armonizare între două entități aflate într-o interacțiune apropiată. Această noțiune desemnează un arhetip sau ideea de a deveni „întreg”, implicând o „fuziune”. De exemplu, dualitatea în matematică este un principiu prin care o afirmație adevărată poate fi obținută dintr-o alta prin simpla

schimbare a două cuvinte. Este o proprietate care aparține ramurii algebrei cunoscută sub numele de teoria rețelei, care este implicată cu conceptele de ordine și structură comune diferitelor sisteme matematice. În programarea liniară, dualitatea implică faptul că fiecare problemă de programare liniară poate fi analizată în două moduri diferite, dar ar avea soluții echivalente. Orice problemă LP (fie maximizare, cât și minimizare) poate fi enunțată într-o altă formă echivalentă pe baza acelorași date.

În general, dualitatea este ideea existenței a două entități care nu pot fi reduse una la alta, dar, în același timp, nu pot exista una fără cealaltă. Dualismul nu este o împărțire pe două niveluri, ci este o relație inextricabilă, condiționarea reciprocă a acestor două entități. După cum am menționat deja, fără una nu există alta. Un început este explicat printr-un altul. Începutul lucrului cu dualități poate este unul complex (de multe ori destul de lung), apărând o mulțime de materiale diferite care pot să nu fie prea legate de dualitatea care se elaborează. Când lucrăm cu dualități, acestea intră în zona conștiinței, se „descarcă” și începe să ne influențeze, explicit sau implicit. Efectul este cumulativ și, cu cât mergem mai departe, cu atât este mai ușor. În mod ideal, subiecții își mențin atenția pe ambii poli în același timp, fără disconfort sau preferință momentan pentru oricare dintre ei. După obținerea rezultatului așteptat, se încheie activitatea cu dualitatea dezvoltată.

La această etapă au fost organizate 5 module (de discuții, de caz, de deducții, de interpretare, de argumentare), în 15 ședințe de lucru, câte 1-2 ședințe lunar, timp de 9 luni. Durata fiecărei ședințe a fost de 2-3 ore. S-a lucrat, în temei, online (în perioada pandemiei). S-au organizat 2 ședințe cu subiecții eșantionului experimental de formare cu prezență fizică la finalul activităților. Atelierele au fost moderate de autor în calitate de expert în educația adulților. Tematica abordată a fost diversă, astfel încât să asigure absorbția unui evantai de idei legate de zona competențelor interculturale, multilingvistice, științifice. Subiecții experimentali au reprezentat instituțiile de învățământ Colegiul “NV Karpen”. Bacău și Colegiul Mondostud-Art Chișinău.

Activitatea 1. Modulul de discuții

Tematica abordată: Comunicarea: discuția/ Interculturalitatea

Obiectivele activității:

- vom deprinde tehnici specifice pentru construirea cu succes a unei discuții;
- vom cunoaște tehnici de reperare a unei discuții;
- vom operaționaliza diferite tehnici de exprimare specifice discuției;
- vom cunoaște forme de gestionare a emoțiilor într-o discuție;
- vom conștientiza cum să ne pregătim pentru o discuție;
- vom ști să formulăm competențele care stau la baza susținerii unei discuții în diverse situații;
- vom putea să alegem conținuturi și activități specifice adecvate nivelului de pregătire al subiecților care participă în discuție;

- vom putea discuta la subiectul „Interculturalitate”.

Complexele ale individualizării: capacități reflexive (gândirea sintetică, gândirea stratificată, gândirea deductivă etc.); posibilitatea ajustărilor, condiția de utilitate.

Valori acționale: anticipare, valorizare, judecare, deschidere, flexibilitate.

Secvența 1. Atacul discursiv (Chestionarea)

Subiecților li se formulează un șir de întrebări, de tipul celor date mai jos, la care ei caută operativ, în mod individual, răspunsuri în diverse surse de informare (într-un timp determinat): *Cum se construiește o discuție? Ce este o discuție în grup? Care sunt reperele discuției? Care sunt elementele esențiale ale unei discuții? Care sunt competențele pentru discuție? Ce putem discuta? Ce este discuția științifică etc.*

După finalizare se expun rezultatele. Fiecare reține (notează) unele răspunsuri pe care nu le are el, dar sunt formulate de alți subiecți.

Secvența 2. Informația adiacentă

Subiecților le este prezentată o informație de volum nu prea mare și ei urmează să formuleze, în baza ei, ce tematici putem pune în discuție în baza acestei informații. De exemplu, în baza informației de mai jos au fost formulate următoarele subiecte de discuție: *Discuția cu afirmații și contraafirmații; Discuția este comunicare, dar nu numai; Discuția și obiectivitatea; Acordul discursiv; Cum cunoaștem regulile discuției etc.*

Model: Discuția presupune o problemă sau un grup de probleme conexe abordate de către persoane competente cu intenția de a ajunge la o soluție reciproc acceptabilă. Discuția este un fel de dispută constituită dintr-o serie de afirmații care sunt exprimate pe rând de către participanți. Afirmațiile trebuie să se refere la același subiect, ceea ce conferă discuției coerența necesară. Tema discuției este de obicei formulată înainte de a începe. Discuția este una dintre cele mai *importante forme de comunicare*, o metodă fructuoasă de rezolvare a problemelor litigioase și, în același timp, un mod deosebit de cunoaștere. Permite să înțelegem mai bine ceea ce nu este pe deplin clar și nu a găsit încă o justificare convingătoare. În discuție momentul subiectivității este înlăturat, credințele unei persoane sau ale unui grup de oameni primesc sprijinul altora și, prin urmare, o anumită valabilitate. În sensul general acceptat, o discuție este o rezolvare a unei probleme într-o echipă. Contribuie la dezvoltarea unei *opinii comune*.

Discuția nu trebuie confundată cu o dispută, deoarece scopul oricărei dispute este găsirea singurei soluții corecte, și nu o judecată comună.

Obiectivele principale ale discuției: ajungerea la o opinie comună, la un acord și acorduri cu privire la orice problemă; determinarea plauzibilității sau adevărului unor opinii diferite cu privire la aceeași problemă; căutarea celei mai optime soluții la problemă; găsirea compromisurilor; dezvoltarea de idei noi.

Discuția în grup este una dintre metodele de discutare a unei probleme într-un grup, care permite să se determine o listă completă de opinii ale tuturor participanților, precum și modalitățile și mijloacele posibile pentru atingerea scopului, căutarea unei soluții colective comune a problemei fiind negociată. O *discuție științifică* este o discuție asupra unei probleme științifice controversate. Are propriile sale specificități, deoarece participanții își exprimă toate gândurile în cuvinte și termeni preciși, lipsiți de ambiguitate. Fiecare teză ar trebui să consacre doar o singură întrebare și dovezi. Definiția exactă a problemei principale este sarcina oricărei discuții științifice. Vorbitorul trebuie să prezinte audienței informațiile necesare pentru perceperea, înțelegerea și evaluarea corectă a mijloacelor propuse de rezolvare a problemei. Un punct obligatoriu este aducerea argumentelor care să dovedească oportunitatea metodelor alese pentru rezolvarea problemei. Culmea aptitudinii de dezbateră este asumarea unor posibile contraargumente și respingerea lor chiar și în timpul discuției.

Procesul de organizare și desfășurare a unei discuții necesită cunoștințe și abilități în următoarele domenii: în planificare și pregătire, în instruire, în management și control, în rezumat și, dacă este necesar, în primirea feedback-ului. Atunci când planificăm și pregătim o discuție, este necesar:

- să se stabilească subiectul discuției și participanții acesteia;
- să se definească cu acuratețe limitele și parametrii discuției (principalele blocuri ale discuției, regulile pentru participanți, regulile discuției);
- să se construiască linia principală de discuție pe anumite probleme legate de tema discuției, într-o anumită ordine;
- să se decidă cum se începe procesul de discuție (cu un discurs sau o întrebare provocatoare; un exercițiu scurt; o referire la un exercițiu anterior sau subiecte deja abordate);
- să se identifice câteva întrebări sau intervenții suplimentare necesare în cazul în care discuția începe să-și piardă din avânt sau să meargă într-o direcție nedorită și cu care să se poată concentra grupul pe discuția următorului aspect al subiectului de discuție;
- să se determine timpul necesar pentru fiecare bloc de discuții;
- să se decidă care va fi rolul moderatorului în procesul de discuție și dacă va participa la discuția subiectului (de regulă, moderatorul este neutru în raport cu toate declarațiile participanților la discuție și monitorizează doar procesul de desfășurare a acestuia);

- să se identifice posibilele confruntări de opinii și puncte de vedere ale participanților (puncte de vedere opuse, practica de a discuta cu „voci ridicate”) (care dintre participanți are opiniile cele mai clare și cele mai extreme; ce au putut spune; ce cuvinte și acțiuni pot exprima părerile; cum putem folosi grupul pentru a avertiza și a preveni dezvoltarea unui „scandal”).
- Să se asigure, în timpul discuțiilor de grup, că cei care doresc să vorbească pot lua cuvântul pe rând.

Regulile unei discuții: a asculta cu atenție vorbitorii, a generaliza, a rezuma; a urmări procesul de discuție în grup (există situații în care este nevoie de intervenție); informațiile rezumate permit tuturor participanților la discuție să înțeleagă ce s-a întâmplat în această etapă a discuției rezumatul poate începe cu următoarele fraze: *Cred că aici au fost exprimate mai multe gânduri importante...*, *Dacă înțeleg corect, vrei să spunei... .*, *Cred că am ajuns la acorduri. Am convenit că noi...* etc. Printre regulile discuției se înscriu și următoarele: *Respect*. Este obligatoriu ca membrii discuției să se respecte reciproc, doar în acest caz conversația se va desfășura civilizată; *Ascultare atentă*. De asemenea, este important să-ți asculți cât mai atent interlocutorii, pentru ca ulterior să nu se repete pentru a înțelege corect esența cuvintelor antevorbitorului; *Microfon gratuit*. Această regulă prevede că fiecare participant la discuție își poate exprima opinia. Cu toate acestea, numai după ce vorbitorul precedent își termină monologul. Nu puteți întrerupe, striga sau critica o persoană în momentul discursului său; *Două minute*. Această regulă spune că fiecare participant ar trebui să vorbească pe scurt, concis. Întregul monolog nu poate dura mai mult de două minute; *Logică*. Toate argumentele trebuie să fie logice, iar prezentarea trebuie să fie pe deplin gândită și consecventă; *Onestitate*. De asemenea, este important să ne amintim ce este discuția: este o căutare a adevărului. Aici trebuie să poți fi de acord cu părerea celuilalt și să nu fii încăpățânat; *Mâna ridicată*. Această regulă spune că, dacă trebuie să introduceți tacul în mijlocul unui discurs, trebuie doar să ridicați mâna. După cum am menționat mai sus, strigarea sau întreruperea unei persoane este interzisă. [169].

Secvența 3. Relaționarea

Această probă a presupus stabilirea relației de tipul N între entitatea **Soluție** și alte 5 entități din informația dată (cardinalitatea *unu-n*). Argumentarea relației.

Exemple ale subiecților experimentali:

Exemplul 1: Soluție ----- discuție, subiect, probleme, opinie, comună

Exemplul 2: Soluție ----- dispută, acord, idei, argumente, adevăr

Exemplul 3: Soluție ----- dezbateri, problemă, acord, ordine, respect

Secvența 4. Discuția „video”: Interculturalitate. Subiecților li se prezintă un șir de idei, opinii, citate, referitoare la interculturalitate într-o anumită succesiune, de parcă ar viziona un video (Anexa 4). După vizionare, se solicită ca fiecare să spună care idee a reținut-o personal și să argumenteze alegerea.

Exemple:

1. *Fiecare, la naștere, devine parte a unei culturi și învață despre ea pe parcursul primelor etape de dezvoltare, proces numit socializare. Acesta constituie, de fapt, o transformare continuă a individului în subiect al culturii .*

2. Fiecare individ aparține prin naștere unui culturi, dar este supus transformărilor continue. *„Respectul pentru varietatea culturilor și dreptul lor nestânjenit de afirmare, expresie și promovare este una din marile achiziții ale secolului nostru și o prețioasă moștenire pentru cel viitor.”* Mircea Malița (diplomat) concluziona – respectul pentru celelalte culturi, dreptul de a-și promova valorile culturale.

3. În viziunea lui M. Bennett, *culturile oferă variate moduri de percepere și interpretare a realității. Dezvoltarea competenței interculturale înseamnă, în esență, să înveți să recunoști, să compari și să accepți aceste diferențe - acceptarea faptului că suntem diferiți.*

4. Dasen [41, p.39] subliniază ideea că *educația interculturală nu este doar o nouă disciplină școlară, ci o nouă abordare a disciplinelor clasice. Profesorul va (re)valoriza culturile de origine ale elevilor, sensibilizându-i la diversitatea culturală și evitând stereotipurile și prezentarea culturilor în mod static. La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de integrare mai degrabă, decât de asimilare.* – provocările interculturalității în procesul educațional.

5. Denoux [44] explică interculturalitatea prin ideea că *pentru indivizi și grupurile din două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim interculturale procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, este angajată, implicit sau explicit, diferența culturală pe care ei tind să o metabolizeze.* Astfel, conceptul intercultural are o conotație interacționistă, dinamică; el trimite la schimb, reciprocitate, invită la decentrare, la găsirea unor forme de dialog.

Secvența 5. Acțiuni de dezvoltare profesională

În procesul realizării acestei probe subiecții experimentali au elaborat, ca o dimensiune sintetică a activității, pornind de la experiența directă până la nivelul construirii de noi experiențe, unele repere în activitatea profesională. Acțiunile stratificate nu sunt ținte în sine, ci pași, secvențe în clădirea competențelor profesionale, învățării care se combină, se profilează, se corectează etc.

- Listarea elementelor esențiale ale unei discuții;

- Stabilirea de analogii în contextul organizării unei discuții la nivel de elevi;
- Descrierea principalelor repere în valorificarea interculturalității în procesul educațional.

Ceea ce este important, este faptul că ideea de interculturalitate începe să-și dezvolte activ complementaritățile, apelând la argumente din pedagogie și inserându-le într-o viziune „militantă”. Perspectiva interculturală, consolidată astfel, se ajustează și dinamicii evolutive, având constituții constructiviste.

Toate aceste activități individualizate la nivel de adulți fac parte din ceea ce este o *dimensiune densă*, care pornește de la cooperarea mintală în structurarea competenței profesionale respective. În consecință, subiecții experimentali au demonstrat implicare și responsabilitate, răspunzând exigențelor praxiologice prin demersuri destul de riguroase.

Activitatea 2. Modulul studiu de caz

Tematica abordată: Studiul de caz /Interculturalitatea

Obiectivele activității:

- vom avea posibilitatea de a ne confrunța cu situații-probleme veridice, extrase din realitate și șansa de a le soluționa;
- vom utiliza cunoștințele și capacitățile de care dispunem în realizarea de demersuri inductive și deductive, în dobândirea și descoperirea noului;
- vom participa într-un exercițiu activ și bazat pe argumentări, descoperiri și soluționări;
- vom aplica tehnici specifice pentru soluționarea cazurilor;
- vom cunoaște specificul studiului de caz;
- vom ști cum să utilizăm studiul de caz în activitatea profesională;
- vom conștientiza cum să elaborăm un studiu de caz;
- vom putea discuta la subiectul „Interculturalitate”.

Complexele ale individualizării: *dezvăluirea naturală, punctele forte, utilitatea, capacități reflexive*

Valori acționale: flexibilitate, relaționare, soluționare, perspectivitate, inițiativă.

Secvența 1. Atacul discursiv (Chestionarea)

Subiecților li se formulează un șir de întrebări, de tipul celor date mai jos, la care ei caută operativ, în mod individual, răspunsuri în diverse surse de informare (într-un timp determinat): *Ce presupune un caz? Care sunt caracteristicile unui studiu de caz? De ce studiu de caz, dar nu studiu de situație? Cum se construiește un caz? Ce obiective are studiul de caz? Care sunt fazele studiului de caz? În ce*

împrejurări poate fi folosit studiul de caz? Care pot fi efectele aplicării studiului de caz? Ce are specific studiul de caz? etc.

Ulterior, fiecare completează lista de întrebări în baza informației culese personal, astfel ca, în final, să adune minim 20 de întrebări.

Secvența 2. Informația adiacentă

Subiecților le este prezentată o informație de volum nu prea mare și ei urmează să formuleze, în baza ei, ce cazuri pot fi construite în baza informației din tematica interculturalității.

Cazul reprezintă o situație-problemă specifică, reală sau potențială, structurată sau simulată, care se produce sau poate să se producă natural, social sau economic și care generează o examinare atentă și o soluție de rezolvare. Studiul de caz este una *dintre tehnicile* folosite de către cadrele didactice. Este o prezentare a unor circumstanțe, pentru a *surprinde un fenomen* ce își așteaptă explicarea, rezolvarea, precizarea, comentarea. Prin urmare, cazul trebuie situat în context, trebuie formulată problematica acestuia.

Așadar, studiul de caz poate fi definit drept o strategie de investigare axată pe un caz concret care este interpretat în detaliu, adică prezentând referiri despre persoane sau obiecte, cu luarea în considerare a tuturor particularităților lor contextuale.

Principala intenție a studiului de caz este de a încerca să înțeleagă toate variabilele care influențează situația specifică care este studiată și modul în care acestea interacționează între ele. În ciuda faptului că această metodologie nu permite stabilirea de relații cauzale, are următoarele avantaje: este mai ieftin și logistic mai simplu de realizat; permite studierea unui fenomen în profunzime, astfel încât să se poată trage mai multe concluzii despre acesta. Studiul de caz este inductiv, adică trece de la situații concrete la o explicație generală.

Definiția standard a studiilor de caz consideră că acestea au *cinci faze principale*:

Primul pas – a pune o întrebare de cercetare pe baza observației;

Al doilea pas – a găsi caz relevant cu care să răspundă la întrebarea de cercetare;

Pasul trei – Colectarea datelor: prin observație și selectare, se obțin mai multe informații despre situația studiată;

Pasul patru – se decide dacă datele obținute pot fi extrapolate, pe lângă faptul că se subliniază posibilele căi de investigație pentru a afla mai multe despre fenomenul studiat;

În cele din urmă, odată ce datele au fost colectate și analizate, se explică procesul de soluționare.

Studiul de caz presupune căutarea personală a informației, formularea de întrebări, cultivă efortul muncii independente cu sursele de cunoaștere; enunțarea cazului sub forma unor sarcini concrete de rezolvat – subiecții nu primesc informații necesare, ei activează în baza sarcinilor propuse și pot valorifica în mod critic sursele de informare.

Studiul de caz se axează pe studierea unui fenomen în contextul său real de producere. *Cazul* poate fi o situație concretă, puternic contextualizată, un fenomen, un proces, o activitate, un individ – manager sau executant, un grup de persoane, o organizație care ne poate interesa la un moment dat din perspectivă pragmatică.

Studiul de caz *trebuie să fie semnificativ* pentru subiect, semnificația semnălând importanța acestui caz pentru subiectul ca atare; *trebuie să fie relevant și incitant*, un fenomen multiplu, un eveniment real ce a avut sau are loc într-un anumit mediu sau context. Plus la aceasta, cazul *trebuie să fie instructiv*, adică să furnizeze anumite informații utile pentru subiecți; *trebuie să fie stimulat*iv, trezind interesul celor implicați în rezolvarea cazului dat; *trebuie să fie complex*, adică să includă mai multe unități de conținut și mai mulți participanți. În aplicarea tehnicii studiului de caz, se parcurg următoarele etape:

•Prezentarea contextului general al evenimentului, situației, faptului produs, în care să fie evidențiate aspectele general-valabile;

- Descrierea cât mai precisă și mai completă;
- Perceperea diverselor nuanțe și a necesității de rezolvare a cazului;
- Înțelegerea cazului prin studiu individual;
- Cercetarea modalităților de soluționare a cazului, analiza și listarea variantelor;
- Formularea unor alternative optime pe baza luării unor decizii;
- Evaluarea variantelor de rezolvare a cazului;
- Formularea de predicții asupra importanței diversității de soluționare a cazului respective în vederea aplicării lor la situații similare.

Exemple de studii de caz structurate de subiecții experimentali:

Studiu de caz: Într-un atelier foto au intrat doi tineri: el și ea. El se adresează foarte revoltat receptorului, arătându-i o fotografie a fetei în care aceasta arată ca o „negresă”. Receptorul a început să râdă. Ce credeți că se poate întâmpla în acest caz?

Studiu de caz: Călin, un angajat într-o afacere de patiserie, nu s-a prezentat la serviciu. La întrebarea șefului, care i-a telefonat să vadă ce s-a întâmplat, acesta i-a răspuns că nu vrea să lucreze alături cu

oricine. Șeful și-a amintit că cu câteva zile în urmă a fost angajată la serviciu o tânără de origine arabă, dar foarte pricepută în ale coptului. Ce se va întâmpla în continuare în acest caz?

Studiu de caz: George, un tată al unui elev din clasă primară se prezintă la școală pentru a cere transferul băiatului său la altă clasă/școală. În clasa băiatului au venit doi frați gemeni de etnie rromă, cu bursă socială. Cum credeți că va rezolva directorul școlii acest caz?

Secvența 3. Relaționarea

Această probă a presupus stabilirea relației de tipul N între entitatea *Caz* și alte 5 entități din informația dată (cardinalitatea *unu-n*). Argumentarea relației.

Exemple ale subiecților experimentali:

Exemplul 1: Caz ----- fenomen, situație, rezolvare, profunzime, date

Exemplul 2: Caz ----- problemă, circumstanțe, inductiv, soluționare, semnificativ

Exemplul 3: Caz ----- concret, context, observație, întrebare, incitant

În sintetizarea specificului studiului de caz subiecții experimentali au ajuns la concluzia că: sarcina studiului de caz este de a dezvolta competențe operative, a dezvolta abilitățile de soluționare a problemelor; se concentrează pe subiectul ca atare; se produce implicarea activă a subiectului în propria învățare; se exersează gândirea critică; este un prilej de demonstrare a originalității subiecților; se produce apropierea de viața reală; se antrenează abilitățile de rezolvare promptă a cazului dat.

Secvența 4. Discuția „video”: Interculturalitate. Subiecților li se prezintă un șir de idei, opinii, citate cu privire la interculturalitate într-o anumită succesiune, de parcă ar viziona un video (Anexa 5). După vizionare, se solicită ca fiecare să construiască câte două studii de caz în baza informației, datelor, ideilor expuse.

De exemplu:

- Integrarea într-o clasă de elevi a unui copil de etnie rromă venit în timpul anului școlar;
- Cântece, jocuri cu text și cânt. Este imperios necesară alegerea acelor texte ale cântecelor care să respecte realitatea locală, de exemplu un cântec al cărui text promovează unele obiceiuri și tradiții specifice fiecărei etnii din comunitate – fiecare să învețe cântecul sau jocul al altei etnii, acceptă sau nu asta copiii?
- Elevii unei clase care au un coleg musulman au scris cu vopsea pe caietul lui „Jihad”;
- Membrii echipelor hotărâsc dacă primesc sau nu la ei în grup următoarele persoane: musulman, pistruiat, cu ochelari, bâlbâit, chinez, personaj urât. Elevii vor argumenta de ce au primit o anumită persoană și de ce nu.

- Două fetițe gemene nigeriene au fost nevoite să renunțe la școală pe care o frecventau din cauza colegilor italieni. Fetițele ajungeau acasă plângând, pentru că erau agresate.
- Aneta este o fetiță de 9 ani. La ziua ei de naștere a primit o eșarfă foarte frumoasă pe care o folosește în dans. Îi place mult să danseze diferite dansuri. În curtea casei, locuiesc copii de diferite naționalități: tătari, greci, turci, dar și români. Cu copiii vecini se joacă bine, dar la școală nu are prieteni. Nu demult Emin și-a sărbătorit ziua de naștere, dar nu a invitat-o și pe ea. Oare ce a simțit Aneta atunci când în sfârșit a fost invitată la o zi de naștere?
- Iștván are 10 ani și este ungar. Este un bun sportiv, ce a obținut mai multe medalii la atletism. Recent s-a mutat la o școală din orașul Târgoviște. Ar dori să povestească de succesele lui, dar de multe ori se simte stânjenit, deoarece nu știe prea bine românește. Copiii râd de el și îl imită. Pe zi ce trece simte că este tratat altfel de noii colegi și a început din ce în ce mai mult să fie singur. Cum ar trebui să reacționeze Iștván față de colegii lui de clasă ?

Secvența 5. Acțiuni de dezvoltare profesională

- conturarea direcțiilor de dezvoltare a competențelor vizând studiul de caz;
- recombinarea informației în vederea facilității asimilării acestora;
- schițarea unui plan de acumulare a informațiilor teoretice privind interculturalitatea;
- construirea unor demersuri formativ - personale;
- codificarea informației în vederea esențializării acesteia.

Activitatea 3. Modulul de deducții

Tematica abordată: Deducția /Multilingvism

Obiectivele activității:

- vom avea posibilitatea de a esențializa deducția ca metodă de învățare;
- vom utiliza cunoștințele și capacitățile de care dispunem în realizarea de demersuri deductive, în dobândirea și descoperirea necesarului și utilului;
- vom realiza probe individualizate, bazate pe argumentări, descoperiri și soluționări;
- vom aplica regulile specifice deducției pentru a formula concluzii pertinente;
- vom cunoaște specificul deducției;
- vom ști cum să utilizăm deducția în activitatea profesională;
- vom conștientiza cum să construim o deducție;
- vom putea discuta la subiectul „Multilingvism”.

Complexe ale individualizării: dezvoltarea naturală, punctele forte, utilitatea, capacități reflexive, ajustările.

Valori acționale: achiziționare, flexibilitate, relaționare, soluționare, perspectivitate, inițiativă, valorizare, perspectivitate, anticipare.

Secvența 1. Atacul discursiv (Chestionarea)

Subiecților li se formulează un șir de întrebări, de tipul celor date mai jos, la care ei caută operativ, în mod individual, răspunsuri în diverse surse de informare (într-un timp determinat): *Ce este deducția, În ce constă specificul deducției? Ce putem obține prin metoda deducției? Avem oare nevoie în lumea modernă de gândirea deductivă? Cum se formulează deducția? Care pot fi regulile deducției? Cum credeți, de ce deducția nu tolerează graba? Cum se dezvoltă gândirea deductivă?* etc.

Ulterior, fiecare subiect al experimentului își formulează independent o sarcină și o rezolvă.

Secvența 2. Informația adiacentă

Cuvântul *deducție*, tradus din latină (*deductio*), înseamnă *a scoate*. Deducția este o linie de raționament care duce întotdeauna la o concluzie adevărată. Este o metodă de gândire, datorită căreia se obțin inferențe de-a lungul drumului de la cazul general la cel particular. *Deducția* este partea de bază a gândirii logice, fără de care capacitatea intelectuală este la un nivel scăzut. Inferențele deductive au loc în cea mai mare parte la nivel automat. Metodele deductive și inductive ale gândirii logice sunt foarte utile în viața de zi cu zi. În fiecare zi, o persoană trage sute de concluzii bazate doar pe o mică informație.

Deci, competențele deductive trebuie dezvoltate împreună cu gândirea logică. Este foarte important să aveți o cantitate suficientă de răbdare și atenție, deoarece deducția nu tolerează graba. Fiecare subiect de studiu trebuie privit dintr-un punct de vedere diferit. Nu există fleacuri în deducție, totul este important, motiv pentru care trebuie să fim atenți la micile detalii care ajută la tragerea anumitor concluzii. Ne putem antrena urmărind viața de zi cu zi, încercând să prezicem evoluția unei anumite situații în funcție de detaliile disponibile. Logica iubește ordinea, dar nu totul își respectă legile, prin urmare, nu numai abordările deductive (și inductive) sunt foarte importante, ci și capacitatea de a folosi diverse informații, de a determina esența acestora și de a crea noi concluzii. Metoda deductivă presupune conștientizarea faptică, colectarea de informații fiabile și clarificarea condițiilor sale formale.

Gândirea deductivă implică construirea de relații cauză-efect. Legătura se stabilește fie între două fapte reale, fie între un fapt și o idee. Judecata (expresia logică) include: premisele și concluzia. Premisa generală are sensul unei idei generale, care introduce restul premiselor secundare în sistem.

Concluzia este ceea ce este de așteptat dacă sunt îndeplinite condițiile premisei generale. Pe scurt, gândirea deductivă permite să tragem concluzii și să facem predicții despre anumite evenimente pe baza caracteristicilor generale ale obiectului sau fenomenului observat.

În societatea noastră, există o tendință în rândul oamenilor de a generaliza, ceea ce duce adesea la consecințe negative nu numai pentru o anumită persoană, ci pentru întreaga societate în ansamblu. Pe baza generalizărilor, oamenii sunt capabili să blameze, să strice relațiile. O persoană care construiește relații pe baza faptelor, mai degrabă decât a versiunilor, impune respect. Pentru a dezvolta gândirea deductivă, care, printre altele, ajută în situații dificile de viață, se folosesc următoarele reguli: a studia fenomenul în toate detaliile și relațiile sale; a multiplica cunoștințele tot timpul, deoarece ritmul vieții moderne dictează condițiile de dezvoltare constantă; a căuta mereu diferite variante și exemple de rezolvare a problemei, a nu respinge opiniile altora; a observa atent interlocutorul, cuvintele pe care le folosește, repetările expresiilor etc. [166].

Secvența 3. Relaționarea

Această probă a constatat în realizarea următoarei sarcini: Elaborați șase relații binare (E1-E2) reieșind din datele valorificate în informația dată. Argumentați.

Exemple ale subiecților experimentali:

Exemplul 1: E1 deducție----- E2 grabă

Exemplul 2: E1 raționament ----- E2 efect

Exemplul 3: E1 fapt ----- E2 idee

Exemplul 4: E1relație ----- E2 deducție

Exemplul 5:E1 concluzie ----- E2 detalii

Exemplul 6: E1 atent -----E2 logic

Secvența 4. Discuția „video”: Multilingvism. Subiecților li se prezintă o informație referitor la multilingvism astfel, de parcă ar viziona un video (Anexa 6). După vizionare, se solicită ca fiecare să construiască câte 4 deducții în baza informației, ideilor expuse:

- În fiecare duminică se face cel puțin o Liturghie în parohie. Astăzi este duminică. În parohie va fi cel puțin o masă.
- Speciile de păsări vii au pene. Canarul meu este un fel de pasăre. Canarul meu are pene.
- Ori de câte ori plouă, Carlos își scoate umbrela galbenă. Plouă. Așadar, Carlos și-a scos umbrela galbenă.

Secvența 5. Acțiuni de dezvoltare profesională

- conturarea direcțiilor de dezvoltare a gândirii deductive;
- utilizarea deducției în activitatea la clasă;

- construirea unor deducții privind multilingvismul;
- inițierea unui training personal privind deducția;
- evidența săptămânală a situațiilor deductive din activitatea profesională.

Activitatea 4. Modulul de interpretare

Tematica abordată: Interpretarea, analiza informațiilor/ Domeniul științific

Obiectivele cercetării:

- vom aprecia *noutatea științifică* a unei descoperiri științifice;
- vom aprecia importanța practică în viața de zi cu zi a descoperirilor științifice;
- vom ști să folosim descoperirile științifice în activitatea profesională;
- vom conștientiza importanța descoperirilor științifice
- vom putea discuta despre subiectul *Interpretarea informațiilor din domeniul științific*

Complexele ale individualizării: punctele forte, utilitatea, deschiderea către schimbare, interpretarea rezultatelor, reflexie

Valori acționale: flexibilitate, acceptare, perspectivitate, descriptiv - analitică

Secvența 1. Atacul discursiv (Chestionarea)

Subiecților li se formulează un șir de întrebări, de tipul celor date mai jos, la care ei caută operativ, în mod individual, răspunsuri în diverse surse de informare (într-un timp determinat): *Ce etape presupune interpretarea rezultatelor științifice? Care este semnificația rezultatelor cercetărilor științifice? Care este corespondența în viața de zi cu zi a descoperirilor științifice? Care sunt descoperirile care ne fac viața mai ușoară? Există descoperiri științifice inutile? Care sunt tipurile de rezultate științifice și care este rolul clasificărilor?*

După finalizare se expun rezultatele. Fiecare reține (notează) unele răspunsuri pe care nu le are el, dar sunt formulate de alți subiecți.

Secvența 2. Informația adiacentă

Subiecților le este prezentată o informație de volum nu prea mare și ei urmează să formuleze, în baza ei, ce tematici putem pune în discuție în baza acestei informații. De exemplu, în baza informației de mai jos au fost formulate următoarele subiecte de discuții: *Descoperirile științifice, progres sau resurse prost utilizate? Raportul cost/beneficiu în domeniul cercetărilor științifice. Aplicabilitatea practică a descoperirilor științifice. "Traducerea" într-un limbaj mai puțin științific a informațiilor obținute în urma cercetărilor.*

Cercetările științifice se finalizează cu interpretarea rezultatelor. Ele sunt trecute într-un raport scris, care reprezintă una din versiunile posibile ale realității văzute prin ochii cercetătorului. În baza

experiențe noastre anterioare fiecare dintre noi poate oferi o interpretare un pic diferită, dar în linii mari esența rămâne.

Interpretarea informațiilor, interpretarea unui text, a unei analize de laborator, a unei forme de reprezentare artistică reprezintă situații întâlnite în viața de zi cu zi. Competențele matematice, științifice înlesnesc cunoașterea și dezvoltarea.

Termenul *interpretare* (lat.) în sine, tradus din limba latină, înseamnă interpretare, explicație, explicație a semnificației, a ceva. Interpretarea a fost folosită mult timp și fructuos în cercetarea psihologică și pedagogică ca detaliu al metodelor teoretice și empirice [165]

Interpretarea este necesară pentru ca informațiile să fie transformate în cunoaștere. Interpretând anumite obiecte, acțiuni, cercetătorul identifică tot felul de nuanțe ale informațiilor dobândite despre acestea, își evaluează capacitățile în rezolvarea problemelor de cercetare, prezintă presupuneri despre cauzele fundamentale ale acțiunilor, despre motivele probabile ale participanților la situația pedagogică etc. .

Etape de interpretare

În interpretarea oricărei informații, de regulă, se distinge o anumită succesiune de acțiuni:

- ipoteze;
- determinarea fiabilității informațiilor;
- reflectarea și pătrunderea în informații, care reflectă adesea poziția personală a prospectorului, este considerată o consecință a standardelor, a prejudecății etc.;
- organizarea informațiilor;
- compararea cu date din alte surse, cu alte situații și condiții;
- analiză directă multidimensională;
- identificarea cauzei și efectului principal;
- sinteză;
- concluzii finale;
- evaluarea informațiilor pentru a dovedi sau respinge ipoteza cercetării.

Interpretarea rezultatelor unor studii poate fi folosită pentru realizarea unor noi studii și cercetări. De aceea, atunci când întreprinzi o cercetare de tip secundar, utilizezi, așa cum susține Vartanian (2011)[160], date deja existente sau informații, care nu intră în responsabilitatea celui care le analizează. Cu alte cuvinte, acestea sunt date pe care, cercetătorul nu le-a colectat (propriu-zis), investigat sau nu a făcut parte din generarea lor, în nici un fel.

Interpretarea rezultatelor cercetărilor științifice presupune traducerea acestora, transpunerea lor în viața de zi cu zi și explorarea utilității lor.

Secvența 3. Relaționarea

Această probă a presupus stabilirea relației de tipul N între entitatea Interpretare și alte 5 entități din informația dată (cardinalitatea unu-n). Argumentarea relației.

Exemple ale subiecților experimentali:

Exemplul 1: Interpretare.....precizie, utilitate, cheltuială, valorificare, longevitate

Exemplul 2: Interpretare.....claritate, aplicabilitate, cost, beneficiu, durată de viață

Exemplul 3: Interpretare.....analiză, coerență, confirmare, respingere, folosință

Secvența 4. Discuția “video”. Domeniul științific Subiecților li se prezintă o informație referitor la interpretarea rezultatelor cercetărilor științifice, importanța și rolul ei, de parcă ar viziona un video (Anexa 7). După vizionare, se solicită ca fiecare să dea exemplu de două interpretări științifice: una inutilă și una folosită de ei în viața de zi cu zi.

Exemple de descoperiri și cercetări inutile pentru omenire:

- o cercetătoare oarecare a analizat variațiile sunetelor scoase de pisici, de la tors și mieunat la ciripit, șuierat și mârâit, dar și diversele moduri în care comunică ele cu oamenii;
- o echipă a cercetat diferitele specii care trăiesc în guma de mestecat lipită pe trotuarele din diferite țări;
- oamenii care privesc filmul emană substanțe chimice în funcție de răspunsul emoțional la conținut;
- oamenii din viitor vor produce venin exact ca șerpilor;
- oamenii leneși sunt mai inteligenți.

Acestea sunt doar câteva dintre interpretările eronate ale unor cercetări, o risipă de timp și resurse. Din fericire sunt numeroase cercetări și studii care au aplicabilitate în viața de zi cu zi și ajută la descoperirea și progresul științific: vaccinurile, curentul electric, internetul, inclusiv pedagogia reprezintă un rezultat al cercetărilor.

Secvența 5. Acțiuni de dezvoltare profesională

- Înțelegerea unei demonstrații matematice;
- Interpretarea unor rezultate științifice;
- Recunoașterea informațiilor false, exagerate;
- Formularea concluziilor în urma unei cercetări;
- Cum pot fi puse în practică rezultatele diverselor cercetări.

Activitatea 5. Modulul de argumentare

Tematica abordată: Argumentarea/ Domeniul științific

Obiectivele cercetării:

- vom deprinde tehnici de argumentare pentru a susține o idee;
- vom putea să alegem informațiile care merită susținute în cazul unei dezbateri;
- vom putea stabili o listă de argumente în favoarea unei idei pe care dorim să o susținem;
- vom conștientiza cum să ne pregătim pentru o dezbatere;
- vom putea discuta despre argumentare și susținerea ideilor științifice

Complexele ale individualizării: soluționare de probleme, utilizare experiențelor anterioare, asumare răspunderii pentru afirmațiile făcute

Valori acționale: organizare, perspectivitate, investigația, responsabilizarea

Secvența 1. Atacul discursiv (Chestionarea)

Subiecților li se formulează un șir de întrebări, de tipul celor date mai jos, la care ei caută operativ, în mod individual, răspunsuri în diverse surse de informare (într-un timp de terminat): *Ce este argumentarea? În ce context argumentăm? Care este structura argumentării? Care sunt tipurile de argumentare? Strategii de argumentare.*

Secvența 2. Informația adiacentă

Subiecților le este prezentată o informație de volum nu prea mare și ei urmează să organizeze dezbateri pe diverse teme științifice.

Ce este argumentarea? Argumentarea este prezentă peste tot: o regăsim într-o pagină de ziar, într-o dezbatere de televiziune, în răspunsul unui student la examen, în discursul politicianului din Parlament. Indiferent de amplitudinea sau de domeniul în care se manifestă, argumentarea este un demers orientat către celălalt. Ea are un anumit destinatar căruia îi este adresată și pe care urmărește să-l convingă. Această caracteristică a argumentării de a fi act discursiv orientat către interlocutor exprimă și diferența între argumentare și raționament: ambele întemeiază o teză, dar în timp ce raționamentul întemeiază teza pentru a dovedi caracterul ei adevărat sau fals, argumentarea întemeiază teza pentru a-i arăta interlocutorului că ea este adevărată sau falsă. [71, p.55].

Există multe definiții date argumentării, fie că sunt centrate pe auditoriu, fie pe orator, fie pe strategiile și tehnicile utilizate. În esență, fiecare dintre ele contribuie la studiul argumentării și a felului în care se poate asigura eficacitatea argumentării discursive.

Atunci când argumentăm sau emitem păreri în legătură cu o anumită situație, sau informație, aplicăm etape sau scheme de argumentare a poziției adoptate față de o problemă cu scopul de a convinge pe altcineva. Pentru a reuși să ne susținem părerea în cadrul unei dezbateri vom fi nevoiți să ne documentăm, să cercetăm, să studiem în detaliu o anumită problemă. Vom reuși astfel să ne însușim și să ne îmbunătățim cunoștințele legate de acel subiect. Vom cunoaște toate aspectele, punctele slabe și punctele tari pentru a putea face față interlocutorului în cazul dezbaterii. Pentru argumentare vom folosi

în primul rând propria experiență de viață. Auditorul dezbaterii are ocazia să afle lucruri noi, să înțeleagă și să ia o decizie în cunoștință de cauză atunci când este cerut acest lucru.

Argumentarea se poate realiza *verbal*, în discuții directe față în față, în prezentări *scrise* sau *verbale*. Ea presupune construirea unui demers logic și susținut de informații care nu sunt foarte riguroase. Ele sunt interpretabile, influențate de propria experiență de viață și sunt exprimate într-un limbaj natural, firesc. De-a lungul vieții ne confruntăm cu diverse situații și probleme. Experiența ne ajută să răzbatem. Nu tot ceea ce simțim și trăim poate fi demonstrat, dar putem convinge pe cineva invocând argumente credibile. Convingerea publicului presupune să avem un discurs retoric, persuasiv, iar convingerea partenerului interlocutor presupune dialog argumentativ.

Destul de clar argumentarea este tratată de Aristotel în *Topica*, lucrare ce are drept scop “de a găsi o metodă, prin care putem argumenta despre orice problemă pusă, pornind de la premise probabile, și prin care putem evita de a cădea în contradicție, când trebuie să apărăm o argumentare” [2, p.101]. Astfel, Aristotel analizează argumentarea, pornind de la ideea raționamentului demonstrativ ce se raportează la necesitate în bază de premise adevărate, conform analiticii, iar conform dialecticii vizează raționamentul care pornește de la premise probabile. În felul acesta, argumentarea se fondează pe raționamentul dialectic, care permite confruntarea opiniilor.

Argumentația reprezintă acțiunea a argumenta iar rezultatul ei este totalitatea argumentelor aduse în sprijinul unei afirmații. Demonstrația reprezintă dovedire, pe bază de argumente și de exemple concrete a realității unui fapt. Argumentarea se caracterizează prin faptul că are o notă personală, depinde de timp și spațiu, este mereu revizibilă, bazată pe presupoziii, opinii anterioare. Pentru argumentare se folosește un limbaj natural, implică comunicare, dialog, discuție și controversă, judecată pe baza relevanței, puterii sau slăbiciunii. [162, pp. 22-23]

Textele științifice sunt incluse uneori sub forma unor documente sau suporturi de analiză, având și un pronunțat caracter demonstrativ rezultat din componenta sa argumentativă.

Orice cercetarea, studii sau analiză începe cu argumentul, cu motivarea acesteia.

Argumentarea reprezintă un instrument folosit în viața personală dar și profesională. Cele la des întâlnite situații de argumentare sunt: în confruntările electorale, în discursuri și dezbaterile publice (ședințe, consilii, etc.), în cadrul predicilor religioase, în pledoariile din justiție și în motivarea hotărârilor judecătorești, în activitatea didactică, în viața de părinte al unui adolescent, în dezbaterile din diferite foruri de decizie.

Argumentarea presupune găsirea unui temei, a unor idei și dovezi care să susțină o anumită teorie. Argumentarea poate fi deductivă sau inductivă.

Argumentarea deductivă face referire la adevărurile general valabile, în timp ce concluzia este despre cazuri particulare: Dacă toți oamenii sunt muritori, atunci George este muritor. Argumentele care rezultă din astfel de gândire sunt numite argumente deductive.

Argumentarea inductivă face referire la cazurile particulare, în timp ce concluzia este despre cazurile generale: Maria are febră, Mihai are febră, Maria și Mihai au pneumonie, atunci toți cei care fac febră au pneumonie. Gândirea deductivă implică un proces complementar de observare a unui număr de evenimente sau de cazuri specifice și de interferență cu un principiu general abstract, care să explice acele instanțe. Argumentele care rezultă din astfel de gândire sunt numite argumente inductive. Ele se bazează mai mult pe observarea dovezilor de susținere.

Un argument poate avea una din următoarele structuri argumentative [Apud 17, p.53]

1. **Structura argumentativă simplă (argument simplu)** – formată dintr-o premisă și o concluzie. Exemplu: Geamul s-a spart (concluzia) deoarece (indicator de premisă) copilul vecinei a aruncat cu piatra în el (premisă).
2. **Structură argumentativă în cadrul căreia argumentul este format din două sau mai multe premise și o concluzie.** Exemplu: Întrucât olimpicii intră la facultate fără concurs, iar tu ești olimpic, rezultă că și tu vei intra la facultate fără concurs. (argument format din două premise și o concluzie).
3. **Structură argumentativă complexă (argument complex).** *Argumentele complexe* sunt acele argumente în care cel puțin una dintre premise este justificată/susținută de către una sau mai multe propoziții. În componența unui argument complex intră următoarele componente:
 - o concluzie finală;
 - una sau mai multe concluzii intermediare – propozițiile (premisele) care justifică concluzia finală și care sunt justificate la rândul lor de către una sau mai multe propoziții;
 - premise care justifică concluzia finală, dar care nu sunt concluzii intermediare (premise libere);
 - propozițiile care justifică concluziile intermediare.

Secvența 3. Relaționarea

Această probă a presupus stabilirea relației de tipul N între entitatea Argumentare și alte 5 entități din informația dată (cardinalitatea unu-n). Argumentarea relației

Exemple ale subiecților experimentali:

Exemplul 1: Argumentare..... personal, revizibil, probabilitate, limbaj natural, alegeri

Exemplul 2: Argumentare.....particular, modificabil, rezonabil, deducție, conectare

Exemplul 3: Argumentare.....credință, cunoștințe, rațiune, consens, principii

În sintetizarea specificului argumentării subiecții experimentali au ajuns la concluzia că: argumentarea este un proces spiritual complex, care conține diferiți parametri atât de ordin logic, cognitiv, cât și psihic, pragmatic. Fiecare om posedă o anumită experiență de viață care îi dă voie să emită opinii și păreri pe care le consideră adevărate sau demne de încredere. De cele mai multe ori, deoarece pentru el sunt adevărate, individul consideră că pot fi la fel de valabile și pentru ceilalți. Indiferent de căile prin care o persoană a ajuns la propriile sale opinii și convingeri, în momentul în care le susține în fața altora este de așteptat să le argumenteze și să câștige adeziunea celorlalți.

Secvența 4. Discuția “video”. Domeniul științific

Subiecților li se prezintă un șir de argumentări inductive și deductive într-o anumită succesiune, de parcă ar viziona un video (Anexa 8). După vizionare, se solicită ca fiecare să construiască câte o argumentare inductivă și o argumentare deductivă.

Exemple date de subiecți:

1. *Argumentare deductivă:* Toate păsările au pene. Un papagal este o pasăre, prin urmare, un papagal are pene;

Argumentare inductivă: Prima pisică este albă. A doua pisică este albă. A treia pisică este albă. Cea de-a patra pisică este albă. Deci, toate pisicile sunt albe.

2. *Argumentare deductivă:* Carnea roșie conține fier. Carnea de vită este carne roșie, deci există fier în carne de vită;

Argumentare inductivă: Dacă atacantul echipei A înscrie multe goluri; atacantul echipei B înscrie multe goluri; iar atacantul echipei C marchează multe goluri. Vom spune că toți atacanții înscriu multe goluri.

3. *Argumentare deductivă:* Reptilele au sânge rece, iar șerpii sunt reptile. Prin urmare, șerpii au sânge rece;

Argumentare inductivă: Dacă whiskyul mă îmbolnăvește, ginul mă îmbolnăvește, vinul mă îmbolnăvește și romul mă îmbolnăvește. Vom spune că băuturile alcoolice mă fac să mă simt prost.

4. *Argumentare deductivă:* Pentru a absolvi curul, studenții trebuie să aibă 32 de credite. Silvia are 38 de credite aprobate. Ea va putea absolvi cursul.

Argumentare inductivă: Caprele sunt ierbivore. Cerbii sunt ierbivore. Gazelele sunt ierbivore. Vacile sunt ierbivore. Caprele, cerbii, gazelele și vacile sunt cornute. Toate animalele cornute sunt ierbivore

Secvența 5. Acțiuni de dezvoltare profesională

Subiecții experimentali vor folosi experiența din viața de zi cu zi pentru construirea de noi experiențe în ceea ce privește argumentarea și deschiderea către știință.

- * Analiza strategiilor argumentative;
- * Organizarea logică a mesajului care se transmite;
- * Schițarea unui plan al argumentării;
- * Folosirea unui limbaj corect, coerent; respectarea regulilor de sintactică și semantică;
- * Urmărirea și evaluarea diferitelor etape ale unei argumentații;
- * Perseverența pentru a găsi argumente;
- * Evaluarea validității argumentelor;
- * Utilizarea propriei experiențe, a exemplelor din viața trăită nu doar din surse externe.

În felul acesta, probele practice au dezvoltat un șir de semnificații formative la nivelul adulților implicați în experiment, fiind pusă în evidență armonizarea sau relaționarea atât socială, cât și profesională în procesul individualizării în educația adulților.

3.3. Considerații privind nivelul de dezvoltare a competențelor specifice în contextul individualizării

În vederea verificării ipotezei formulate, a fost realizat un experiment pedagogic de validare. Rezultatele obținute la testele finale la cele două grupe (GF și GC), la una aplicându-se Atelierul constructivist, iar la cealaltă nu, au fost comparate și s-au constatat anumite diferențe dintre ele.

Proba formulată a vizat elaborarea unui proiect de cercetare la un subiect ales individual. S-a ales metoda proiectului reieșind din considerentele expuse mai jos. Metoda proiectului este una activ-participativă, care promovează dezvoltarea capacităților dinamice, respectiv dezvoltarea competențelor adulților. Proiectul este o activitate individualizată, subiecții putând decide nu numai asupra conținutului, dar și asupra formei de prezentare. Subiecții au lucrat la proiect timp de o săptămână. Ei și-au valorificat experiența socio-profesională, interesele profesionale și relaționările necesare. Proiectul a oferit manifestarea subiecților în domeniile în care competențele lor sunt mai evidente, oferind oportunități pentru realizarea unei atitudini responsabile. Fiind o metodă de cercetare, ea învață să se analizeze o problemă specifică sau o sarcină creată la o anumită etapă a dezvoltării astfel ca să implice diverse categorii de competențe specifice. De asemenea, presupune exprimarea de către subiecți a propriilor opinii, sentimente, implicare activă, o formă specială de organizare a activității lor cognitive. Prin urmare, atât elementele cât și tehnologia propriu-zisă a proiectului pot fi aplicate la finalul studiului tematic, ca unul dintre tipurile unei activități repetitiv-generalizatoare.

Scopul experimentului de validare

În desfășurarea experimentului de validare, am aplicat chestionarea subiecților, interpretarea datelor experimentale, evaluarea proiectelor individuale, respectiv centralizare și interpretarea rezultatelor.

În prima etapă, experimentul a avut drept scop verificare nivelului competențelor: de comunicare, digitale, antreprenoriale, multiculturală și multilingvistice, deschiderea către știință, sociale și profesionale. În urma aplicării chestionarului inițial pe un număr de 255 de subiecți s-au obținut valori scăzute la competențele multilingvism și multiculturalism, respectiv deschiderea către știință.

A fost ales un eșantion de 68 de subiecți care să participe la Atelierele constructiviste.

Obiectivele experimentului de validare

- Stabilirea nivelului competențelor la cadrele didactice / adulți
- Elaborarea părților componente ale Atelierului constructivist, respectiv: „atacul” discursiv, informația adiacentă, relaționarea, discuția „video”, acțiunile de dezvoltare personală.
- Utilizarea Atelierele constructiviste pentru îmbunătățirea competențelor multiculturală, multilingvistice și deschiderea către știință.
- Stabilirea, în baza evaluării proiectelor finale, a eficienței Atelierele constructiviste.

Tehnici de cercetare utilizate în experimentul de validare

În vederea verificării ipotezei formulate, a fost realizat un experiment pedagogic de validare. Rezultatele obținute la testele finale la cele două grupe (GF și GC), la una fiind aplicat instrumentarul experimental (Atelierul constructivist), iar la cealaltă nu, au fost comparate între ele și s-au făcut concluzii cu privire la diferențele depistate.

Grupul de formare a avut 68 de subiecți care au participat la Atelierul constructivist. Grupul de control a avut 70 de subiecți. Subiecții sunt profesori la Colegiul “NV Karpen” Bacău și Colegiul MondoStud-Art din Chișinău. Cursurile s-au desfășurat online. Subiecții au fost aleși aleatoriu din colectivul celor două instituții de învățământ. La sfârșitul perioadei de instruire toți subiecții au fost rugați să întocmească un proiect individual. Tema a fost aleasă de fiecare subiect în parte, cu respectarea unor cerințe esențiale. Pe baza unui subiect liber ales trebuiau să bifeze cele cinci aspecte: discuțiile, studiul de caz, explorare, interpretare și argumentare. Subiecții care nu au participat la curs au realizat proiectul pe baza experiențelor individuale, subiecții care au participat la curs s-au folosit de experiența și exercițiile făcute în cadrul celor 6 luni de curs. Fiecare subiect trebuie să realizeze proiectul individual

și să nu depășească 4 pagini. El poate fi depus în format fizic, dar și online la adresa de email a formatorului.

Tabel 3.9 Metodologia cercetării

Tip eșantion	Numărul și proveniența subiecților	Metoda de cercetare
Grup de formare (GF)	1.Profesori ai Colegiului “NV Karpen” Bacău: 38 2.Profesori ai Colegiului Mondostud-Art Chișinău:30	Proiect individual
Grup de control (GG)	1.Profesori ai Colegiului “NV Karpen” Bacău:40 2.Profesori ai Colegiului Mondostud-Art Chișinău:30	Proiect individual

Subiecții nu știu că participă la testare. Celor care nu participă la curs li s-a spus că proiectul reprezintă admiterea pentru curs. Cei care au participat la curs știu că trebuie să realizeze un proiect la finalizarea cursului. Numărul subiecților din cele două grupe este destul de mare și reprezentativ pentru cercetarea noastră. Un grup mai mare de subiecți ar fi îngreunat cercetarea.

Prin realizarea proiectului se urmărește să se analizeze dacă subiecții care au participat la Atelierele constructiviste au acumulat noi cunoștințe și le pot pune în aplicare. Prin acest curs se dorește în primul rând modul în care informațiile și cunoștințele acumulate sunt puse în practică.

S-a ales metoda proiectului reieșind din considerentele expuse mai jos. Metoda proiectului este o metodă activ-participativă care promovează dezvoltarea capacităților dinamice, dezvoltarea competențelor adulților. Proiectul este o activitate individualizată, subiecții putând decide nu numai asupra conținutului, dar și asupra formei de prezentare. Subiecții au lucrat la proiect timp de o săptămână. Ei și-au valorificat experiența socio-profesională, interesele profesionale și relaționările necesare. Proiectul a oferit manifestarea subiecților în domeniile în care competențele lor sunt mai evidente, oferind oportunități pentru realizarea unei atitudini responsabile. Fiind o metodă de cercetare, ea învață să se analizeze o problemă specifică sau o sarcină creată la o anumită etapă a dezvoltării astfel ca să implice diverse categorii de competențe specifice. De asemenea, presupune exprimarea de către subiecți a propriilor opinii, sentimente, implicare activă, o formă specială de organizare a activității lor cognitive. Prin urmare, atât elementele cât și tehnologia propriu-zisă a proiectului pot fi aplicate la finalul studiului tematic, ca unul dintre tipurile unei activități repetitiv-generalizatoare.

Formatorul a evaluat proiectele conform fișei de evaluare, Anexa 10, și a realizat o interpretare statistică și reprezentare grafică a rezultatelor obținute.

Ipoteza

Formarea competențelor specifice în cadrul educației adulților este acordată, dacă se raportează la individualizarea învățării în baza relațiilor de armonizare socio-profesională.

Variabila independentă

- Competențe specifice

Variabilele dependente:

- Utilizarea corespunzătoare a discuțiilor
- Înțelegerea studiilor de caz
- Utilizarea mijloacelor de deducție
- Interpretarea rezultatelor
- Argumentarea unor opinii și idei.

Descrierea rezultatelor experimentale se referă la valorile obținute în urma evaluării de către formator a proiectelor individuale realizate atât de către cei care au participat la Atelierele constructiviste, dar și de către subiecți care reprezintă grupul de control. Cei din grupul de control știu că proiectul reprezintă examenul de admitere la Atelierele constructiviste. Cursul s-a desfășurat în perioada septembrie 2021 – aprilie 2022.

1. *Există diferențe semnificative între utilizarea capacității reflexive (CR) în realizarea proiectului între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.*

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CR_GF	cr	3.71	.963	.117
CR_GC	70	2.26	1.112	.133

Tabelul 3.10. Utilizarea capacității reflexive

Rezultatele testului evidențiază utilitatea modelului pedagogic aplicat în situația de experiment, în sensul că, există diferențe semnificative între utilizarea capacității reflexive de către subiecții care au

participat la *Modulul - discuții*, respectiv Mean=3,71 și cei care nu au participat la curs, respective Mean =2,26.

2. *Există diferențe semnificative între capacitatea de analiză a studiilor de caz în realizarea proiectului între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.*

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
STUDIUDECAZ_GF	68	3.68	1.099	.133
STUDIUDECAZ_GC	70	2.33	1.073	.128

Tabelul 3.11 Capacitatea de analiză a studiilor de caz

Rezultatele testului evidențiază utilitatea modelului pedagogic aplicat în situația de experiment, în sensul că, există diferențe semnificative între capacitatea de analiză a studiilor de caz a subiecților care au participat la *Modulul – studiu de caz*, respectiv Mean=3,68 și cei care nu au participat la curs, respectiv Mean=2,33

3. *Există diferențe semnificative între capacitatea de deducție în realizarea proiectului între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.*

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DEDUCTIE_GF	68	3.69	1.026	.124
DEDUCTIE_GC	70	2.41	.940	.112

Tabelul 3.12 Capacitatea de deducție

Rezultatul testului evidențiază utilitatea modelului pedagogic aplicat în situația de experiment, în sensul că, există diferențe semnificative între capacitatea de deducție a subiecților care au participat la *Modulul – deducție*, respectiv Mean = 3,69 și cei care nu au participat la curs, respectiv Mean = 2,41

4. *Există diferențe semnificative între capacitatea de interpretare a rezultatelor cercetărilor între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.*

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
INTERPRETARE_GF	68	3.72	1.063	.129
INTERPRETARE_GC	70	2.50	.897	.107

Tabelul 3.13 Capacitatea de interpretare

Rezultatul testului evidențiază utilitatea modelului pedagogic aplicat în situația de experiment, în sensul că, există diferențe semnificative între capacitatea de interpretare a rezultatelor la subiecților care au participat la *Modulul – interpretare*, respectiv Mean = 3,72 și cei care nu au participat la curs, respectiv Mean = 2,50

5. *Există diferențe semnificative între capacitatea de argumentare a ideilor între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.*

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ARGUMENTARE_GF	68	3.72	.878	.107
ARGUMENTARE_GC	70	2.54	.863	.103

Tabelul 3.14 Capacitatea de argumentare

Rezultatul testului evidențiază utilitatea modelului pedagogic aplicat în situația de experiment, în sensul că, există diferențe semnificative între capacitatea de argumentare a subiecților care au participat la *Modulul – argumentare*, respectiv Mean = 3,72 și cei care nu au participat la curs, respectiv Mean = 2,54

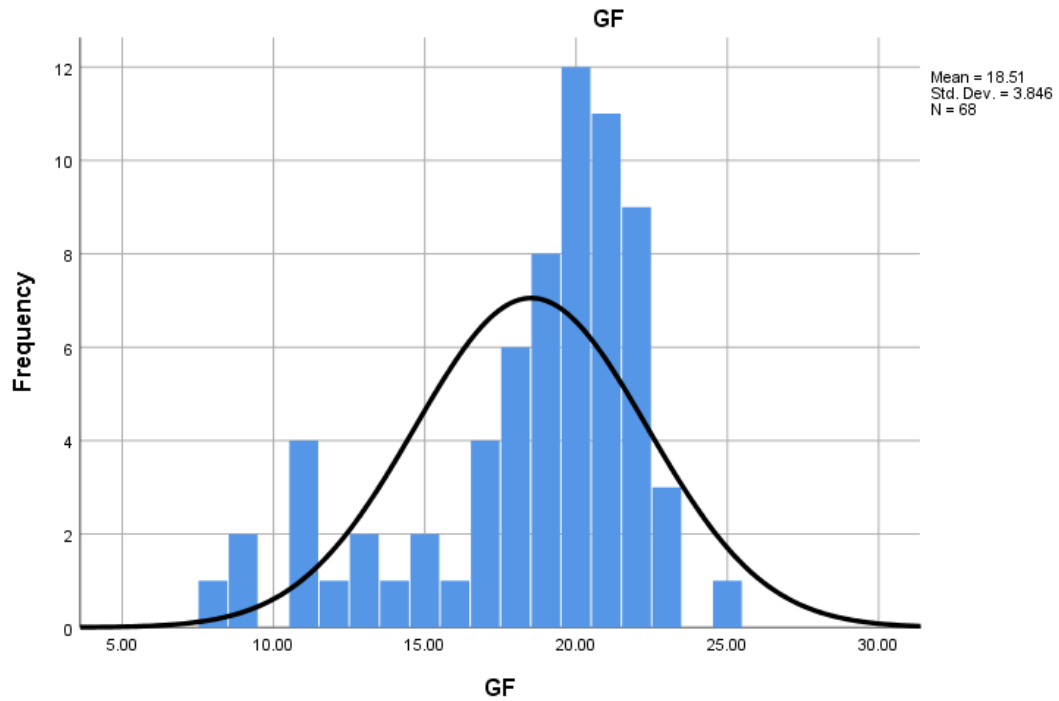


Figura 3.2 Frecvența răspunsurilor celor din grupul de formare

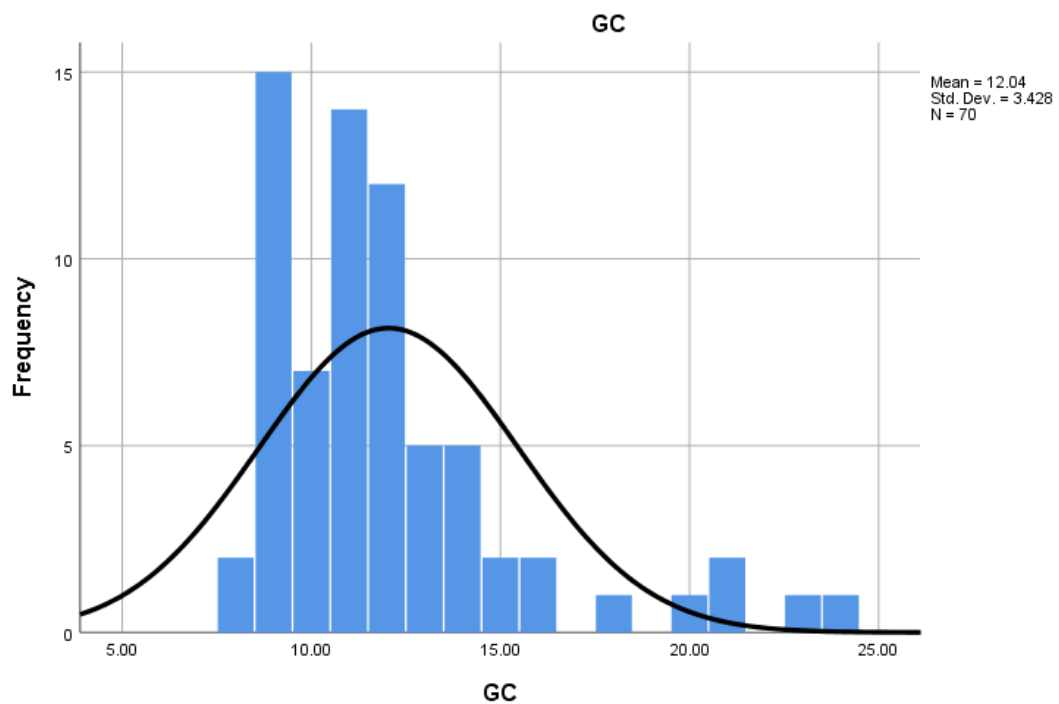


Figura 3.3 Frecvența răspunsurilor celor din grupul de control

Eficiența metodologiei RIEA

Metodologia RIEA – Metodologia de relaționare în individualizarea educației adulților

Educația adulților este influențată de factorii epistemologici, antropologici și profesionali. Fiecare adult vine cu un bagaj de experiențe și cunoștințe proprii. Acesta afectează procesul educațional. Metodologia RIEA reprezintă construirea de noi experiențe pornind de la cele vechi, nu o acceptare pasivă a unor informații noi. Individualizarea presupune folosirea propriilor cunoștințe la care se vor adăuga noțiunile descoperite în cadrul cursului pentru rezolvarea sarcinilor atribuite de formator. Rezolvarea acestora determină formarea unor noi experiențe, acumularea de noi cunoștințe și îmbunătățirea competențelor. La vârsta adultă educația se realizează majoritar prin aplicații practice, prin evidențierea utilității și aplicabilității informațiilor. Metodologia RIEA pune accent pe îndrumarea subiecților și nu pe predare – învățare. Subiecții sunt încurajați să participe la activitate educațională prin exprimarea propriilor păreri, formularea de presupuneri, ipoteze. Abordarea predării centrate pe subiect implică luarea în considerare la maximum a individualizării subiectului. Fiecare este unic și individual iar predarea unei materii nu mai reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de dezvoltare a abilităților și înclinațiilor subiecților. Procesul de cunoaștere se bazează pe conștientizarea de către aceștia a scopului actului educativ.

Informațiile și cunoștințele acumulate prin metodologia RIEA sunt mai bine fixate în memoria subiecților și îi ajută să le aplice în viața de zi cu zi. În cadrul atelierelor constructiviste ei și-au îmbunătățit abilitățile sociale, să se ajute unul pe celălalt și să aprecieze părerea celuilalt.

În cadrul atelierelor constructiviste nu mai apare sentimentul de plictiseală. Învățarea este interactivă, plină de provocări. Rezolvarea exercițiilor practice stimulează gândirea și interacțiunea între subiecți. Fiecare are oportunitate să învețe din experiența celuilalt. Formatorul nu are atitudine de superioritate, ci de coordonator. El îi ajută pe subiecți să facă corelații între informațiile deținute deja, informațiile noi și procesele implicate în învățare (studiile de caz, discuțiile, explorările, argumentările, interpretările). Astfel procesul educațional este o chestiune de împărtășire și negociere a cunoștințelor acumulate de fiecare. Aceași lecție poate avea un impact diferit asupra subiecților deoarece interpretărilor lor sunt subiective și diferite.

Metodologia RIEA oferă subiecților posibilitatea să se folosească de propriile cunoștințe pentru rezolvarea problemelor reale comparativ cu școala primară sau generală când elevii rezolvă probleme ipotetice de matematică, fizică sau chimie, iar biologia este o înșiruire de informații despre animale și păsări pe care copilul le vede doar la televizor. Problemele rezolvate în cadrul atelierului constructivist sunt realiste, întâlnite în viața de zi cu zi, fiecare subiect fiind provocat să împărtășească propria experiență celorlalți colegi.

3.3. Concluzii la Capitolul 3

1. Cercetarea de tip cantitativ pe bază de chestionar a condus la obținerea unor rezultate concludente în ceea ce privește opțiunea subiecților experimentali în raport cu competențele specifice de învățare a adulților. În funcție de țara din care fac parte subiecții, datele au indicat că există diferențe semnificative la nivelul celor șase categorii de competențe. Referitor la *competențele de comunicare*, s-a constatat că participanții din România au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei din Republica Moldova la nivelul a două categorii: abilitatea de a purta o discuție în orice situație, chiar dacă există un conflict sau interlocutorul are altă părere, exprimarea propriilor păreri cu ușurință. Pe de altă parte, participanții din Republica Moldova au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei din România, cu referire la categoria înțelegerea interlocutorului. În ceea ce privește competențele care vizează componenta *multilingvism și multiculturalism*, datele cercetării arată că participanții din Republica Moldova au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei din România, cu referire la categoria implicarea în cooperarea cu colegi din alte culturi. Cu privire la *competențele digitale*, datele indică faptul că participanții din Republica Moldova au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei din România, la nivelul a trei categorii: abilitatea de a utiliza noile tehnologii pentru o comunicare mai eficientă, capacitatea de a utiliza cu ușurință diverse dispozitive-uri (PC, smarphone, laptop, tabletă etc.), abilitatea de a crea, edita și îmbunătăți conținutul în diferite formate (foto, video, texte) pentru a se exprima creativ cu ajutorul tehnologiei. La nivelul *competențelor antreprenoriale*, datele cercetării evidențiază că participanții din Republica Moldova au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei din România, din perspectiva următoarelor categorii: abilitatea de a elabora un plan clar și lipsit de ambiguități pentru o acțiune eficientă, dezvoltarea unor strategii pentru a-i influența pe ceilalți, colectarea informațiilor în situația începerii unui proiect nou, abilitatea de a lucra ore întregi și de a realiza sacrificii personale pentru a finaliza lucrările la timp. Referitor la competențele care vizează *deschiderea către știință și cultură*, rezultatele cercetării demonstrează că participanții din Republica Moldova au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei din România, pentru categoriile: interesul față de aprofundarea cunoștințelor privind studiul gramaticii și literaturii, încrederea față de posibilitățile de a-și îndeplini ideile, valorizarea culturii contemporane. În ceea ce privește *competențele sociale și profesionale*, datele arată că participanții din Republica Moldova au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei din România, pentru următoarele categorii: capacitatea de a influența persoanele din jur, abilitatea de a fi atent la nevoile altora, motivarea altor persoane să realizeze scopuri comune, actualizarea constantă a cunoștințelor și dezvoltarea de noi abilități profesionale, ca urmare a schimbărilor rapide din știință. Pe de altă parte, participanții din România au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei din Republica Moldova, cu referire

la categoriile: abilitatea de a relaționa cu ușurință cu alte persoane, implicarea în rezolvarea problemelor sociale care sunt importante.

2. Pornind de la rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului de competențe am realizat un experiment de formare. Un număr de 68 de subiecți au participat la cursurile din cadrul **Atelierului constructivist**. Cursul a fost împărțit în 5 module: modulul de discuții, modulul de studiu de caz, modulul de explorare, modulul de interpretare și modulul de argumentare. Atelierul constructivist vine cu un alt tip de abordare a procesului de învățare. Formatorul programului este un coordonator care direcționează învățarea, dar ea se produce în mod individual și rapid. Subiectul este îndrumat să descopere, să aplice, să încerce prin exerciții și aplicații practice să rezolve și să se autoevalueze la sfârșitul fiecărei activități. Fiecare modul a fost împărțit la rândul său în 5 părți: atacul discursiv; informația adiacentă; relaționarea; discuția video; acțiuni de dezvoltare personală. Aici nu mai poate fi vorba doar de prezentarea și însușirea unor informații. După fiecare etapă subiecții primeau sarcini. Pe baza experienței individuale anterioare și pe baza informațiilor recepționate în cadrul cursului ei rezolvau exercițiile practice. Nu există răspunsuri predefinite, standard. Fiecare răspundea în funcție de experiența proprie și de modul de receptare/înțelegere a informației primite. Subiecții sunt responsabili pentru propria activitate, își susțin propriile păreri, învață din răspunsurile celorlalți. Interacțiunea nu este doar într-un singur sens formator – subiect, ci există și interacțiune între subiecți, iar formatorul poate învăța la rândul lui din experiența de viață a subiecților.

3. La finalul cursului subiecții, atât cei din grupul de control (70 de subiecți) cât și cei din grupul de formare (68 de subiecți) au elaborat un proiect individual. Tema proiectului a fost aleasă de fiecare în parte dintr-o listă de subiecte. În urma analizei proiectelor și compararea rezultatelor subiecților s-a constatat faptul că:

1.Există diferențe semnificative între utilizarea capacității reflexive (CR) în realizarea proiectului între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.

2.Există diferențe semnificative între capacitatea de analiză a studiilor de caz în realizarea proiectului între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.

3.Există diferențe semnificative între capacitatea de deducție în realizarea proiectului între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.

4. Există diferențe semnificative între capacitatea de interpretare a rezultatelor cercetărilor între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.

5. Există diferențe semnificative între capacitatea de argumentare a ideilor între subiecții care au frecventat Atelierul constructivist și subiecții care nu au frecventat cursul, în sensul că persoanele care au frecventat cursul au obținut valori mai ridicate la evaluare proiectelor comparativ cu cele care nu au frecventat cursul.

Se poate observa faptul că rolul formatorului nu este de a preda informații ci de a-i ghida pe subiecți să își atingă obiectivele propuse. În special în educația adulților se poate observa că pentru atingerea obiectivelor nu este suficient ca formatorii, profesorii să facă doar o prezentare mecanică a informațiilor, iar subiecții să învețe pe de rost. De asemenea se poate observa influența experienței personale, fiecare subiect rezolvând sarcinile într-o notă personală, unică. Nu este esențial să acumulăm anumite informații, ci să reflectăm asupra lor, să găsim utilitate și să profităm de fiecare experiență. Este important să punem întrebări și să ne punem noi la rândul nostru întrebări, să cercetăm, să îndrăznim să ne exprimăm. În cadrul atelierului constructivist se observă faptul că subiecții sunt mai îndrăzneți, nu se tem să răspundă, iar teama de a greși este redusă semnificativ.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. În baza abordărilor actuale ale educației adulților și pedagogiei profesionalizării, s-a constatat că învățarea adulților este o parte a procesului de învățare continuă care se desfășoară pe tot parcursul vieții. Orientările contemporane în educația adulților pun mare accent pe prospectarea nevoilor de dezvoltare, fie că este vorba despre cele personale sau cele profesionale. Profesionalizarea este un proces social prin care orice ocupație se transformă într-o adevărată profesie de cea mai înaltă integritate și competență și presupune dezvoltarea abilităților, identităților, normelor și valorilor asociate pentru a deveni parte a unei categorii profesionale. Analizând cele trei sensuri ale termenului *profesionalizare*: aplicarea cunoștințelor și capacităților specifice într-un proces de dezvoltare profesională individuală și/sau colectivă; punerea în practică a strategiilor și retoricilor colective reasezate pe procesul de profesionalizare a ocupațiilor; adevăzarea individuală la retorică și la normele colective, făcând apel la un proces de socializare profesională și individuală, se are în vedere în alegerea profesiei ca obiect de studiu și lista atributelor esențiale, constituirea unui model ideal. *Profesionalizarea* reunește, așadar, următoarele caracteristici: practicarea unei profesii ce implică o activitate intelectuală ce angajează responsabilitatea *individuală* (Subcapitolul 1.1 și 1.2)

2. Printr-un excurs analitic integrator, s-a stabilit că la adult învățarea înseamnă aprofundare, restructurate și chiar creație, originalitate. Organizarea și desfășurarea procesului educațional se bazează pe principii diferite în educația adulților, comparativ cu educația copiilor, datorită faptului că în cazul adultului *educatorul* nu mai este în esență o persoană (învățător, profesor), ci reprezintă *activitatea*, munca pe care adultul o desfășoară împreună cu grupul din care face parte. Tocmai din această cauză, educația adulților se identifică cu nevoia de socializare, de dezvoltare a unei lumi culturale, ceea ce reprezintă și o modalitate de comunicare cu membrii grupului căruia adultul aparține. O consecință a acestui lucru este faptul că adulții se dezvoltă diferit, în funcție de coeziunea, organizarea și orientarea grupului din care fac parte. *Principiul abordării globale și individualizate* reprezintă un aspect esențial în educația adulților. *Individualizarea* presupune luarea în considerare a caracteristicilor personale ale adulților în toate modalitățile de educație. Deasemenea include și un aspect al organizării procesului educațional cu luarea în considerare a oportunităților și intereselor adulților, permite dezvoltarea punctelor forte ale adulților, dezvoltarea calităților personale unice. Ea prevede un demers specific în înțelegerea priorităților, nevoilor, obiectivelor de formare; crearea condițiilor pentru dezvoltarea depozitelor naturale ale adulților; punerea în aplicare a asistenței și sprijinului pentru autorealizarea subiecților. Esența acestei abordări este de a ajusta dezvoltarea profesională a adultului, luând în considerare condițiile reale, parametrii specifici ai personalității sale. (Subcapitolul 1.2 și 2.3)

3. Au fost analizate și întemeiate șase tipuri de **nevoi specifice** care sunt implicate în procesul de învățare în educația adulților: nevoia de a cunoaște, conceptul de sine, experiența anterioară, disponibilitatea de a învăța, orientarea spre învățare și motivația de a învăța. Disponibilitatea de a învăța a adulților este determinată de abilitatea acestora de a descoperi lucruri pe care doresc să le cunoască și să le realizeze pentru a face față situațiilor din viața reală în mod eficient. Orientarea spre învățare indică faptul că adulții sunt centrați pe rezolvarea problemelor cu care se confruntă în situațiile de zi cu zi. Nevoia de bază a adulților este de a îndeplini diferite sarcini în contextul aplicării în viața reală. În ceea ce privește motivația față de învățare, adulții sunt receptivi la anumiți factori externi, cum ar fi un loc de muncă mai bun, salarii mai mari, dar cei mai puternici motivatori sunt interni, care sunt vizibili prin dorința de a crește satisfacția în muncă, îmbunătățirea stimei de sine. De asemenea, s-a precizat că, în plan specific, *competența în domeniul educației adulților* se referă la un ansamblu de cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini necesare cursanților și facilitatorilor pentru desfășurarea activităților de formare. Prin reflecție analitică a fost definită competența specială în educația adulților în următoarea variantă: **competențele specifice în educația adulților reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini adaptate contextului profesional, circumscrise rezolvării acționale a unor probleme în situații specifice, în aspect util, corect, eficient.** (Subcapitolul 2.2. și 2.3.)

4. Plecând de la considerațiile expuse, s-a pus în lumină faptul că **relația de armonizare** se caracterizează prin *grad și cardinalitate*. *Gradul* unei relații reprezintă numărul de entități care participă la relația respectivă. Există *relații binare* (între două entități) și *relații N* (între mai multe entități). *Cardinalitatea* unei relații binare reprezintă numărul de instanțe ale celor două entități care sunt asociate prin relația respectivă. Prin sintetizare analitică, componentele structurale aranjate într-o consecutivitate logică au conturat **Modelul relaționării socio-profesionale în individualizarea educației adulților**. Modelul propus etapizează unitățile componente: la nivel de factori (epistemologici, antropologici, profesionali), la nivel de obiective strategice, de individualizare în cadrul nevoilor de formare ale adulților în contextul profesional. Un loc aparte îl ocupă reperele socio-profesionale care consemnează mecanismele armonizării, ca *relație de întrepătrundere conceptuală* dintre domeniul socio-profesional și cel individual. Au fost formulate argumente pentru ideea **armonizării sociale** în formarea profesională, care presupune orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane, ținând cont de modalitățile de valorificare eficientă a resurselor umane. Trebuie create subsisteme deschise, transparente, flexibile care să se completeze reciproc. (Subcapitolul 2.3. și 2.4)

5. Prin interpretări sintetice, s-a elaborat conceptual instrumentarul teoretico-aplicativ la nivelul individualizării modalităților de educație a adulților în forma **Metodologiei RIEA – Metodologiei de relaționare în individualizarea educației adulților**. Reieșind din specificul relaționării de

armonizare, s-au integralizat într-o unitate noțional-aplicativă câteva componente de bază: nevoile specifice în educația adulților se manifestă sub formă de motive (trebuințe, interese, aspirații), care orientează activitatea adulților implicați în procesul educațional; categoriile de competențe; unitățile de competențe, care specifică fiecare categorie de competență; complexe individualizării; valorile acționale și modalitățile de individualizare. În felul acesta, este structurată o modalitate originală de activitate – **atelierul constructivist**, care are drept scop să ofere un cadru adecvat de interacțiune și sprijin individualizat în vederea perceperii și înțelegerii specificului educației adulților din perspectiva socio-profesională. (Subcapitolul 2.3.)

6. Raportat la educația adulților, s-a configurat ideea că acțiunea educațională centrată pe formarea de competențe specifice presupune atât prezentarea unor noțiuni de ordin teoretic, cât și cultivarea și consolidarea pe baza activității concrete, a motivației și atitudinilor, normelor și principiilor practice de abordare și soluționare a diferitelor probleme. Pentru realizarea experimentului pedagogic, s-a considerat oportună selectarea și formarea următoarelor *categorii de competențe: deschidere către știință, multilingvism și interculturalitate*. Prin urmare, punctul de plecare s-a construit în dialectica *relației de armonizare*, încercând să se identifice, în cadrul general al formării competențelor specifice, acele unități de competențe care constituie, caracterizează și determină *individualizarea* strategiilor de educație a adulților. (Capitolul 3)

7. Procesul de implementare a *Metodologiei RIEA*, care s-a bazat pe *câteva complexe de activități formative*, prin tehnologia *Atelierului constructivist*, a ilustrat faptul că în cadrul atelierului alternează etapele de lucru individual în baza subiectului tematic formulat cu etapele de discuții și clarificare a întrebărilor specifice ale subiecților. În acest context de referință, a fost formulată următoarea definiție: *Atelierul constructivist* este o tehnologie educațională care presupune *explorarea abilității naturale a creierului de a procesa un anumit volum de informație printr-o gestionare personală a timpului dedicat învățării, ajungând la esență prin construirea personală, din interior, a cunoașterii într-un proces dinamic și participativ*. În vederea verificării ipotezei formulate, a fost realizat un experiment pedagogic de validare. Rezultatele obținute la testele finale la cele două grupe (GF și GC) au fost raportate unele la celelalte și s-au făcut aprecieri cu privire la diferențele constatate. Informațiile și cunoștințele acumulate prin Metodologia RIEA sunt mai bine fixate în memoria subiecților și îi ajută să le aplice în viața de zi cu zi. În cadrul atelierelor constructiviste ei și-au îmbunătățit abilitățile sociale, au învățat să se ajute unul pe celălalt și să aprecieze părerea celuilalt. (Subcapitolul 2.3.)

RECOMANDĂRI

1. Reieșind din faptul că crește nivelul de conștientizare a importanței educației adulților și se observă o cerere din ce în ce mai mare a activităților de formare și reconversie profesională, evoluția tehnologiei, libera circulație a informației și dorința unui trai mai bun, îi motivează pe adulți să revină pe băncile școlii. În acest cadru de referință, este indicat a cerceta și a elabora o lucrare teoretico-aplicativă cu titlul *Adulții învață noul*.
2. Rezultatul cercetării experimentale evidențiază utilitatea modelului pedagogic aplicat. Configurarea *Atelierului constructivist* astfel încât să fie accesibil unor categorii vaste de persoane adulte, nu doar celor din învățământ, este o oportunitate pentru procesul de educație a adulților. În acest context, valorificarea *Atelierului constructivist* în formarea continuă a diverselor categorii de beneficiari ar trebui să se bazeze pe un *Program formativ strategic*.
3. În vederea asigurării calității procesului de formare continuă, este necesar a revedea *formarea formatorilor* din perspectiva armonizării socio-profesionale, prin cercetarea mai largă a individualizării ca factor de reușită, eventual într-o lucrare cu titlul *Individualizarea educației adulților – factor de reușită profesională*.
4. Pedagogia trebuie abordată ca o știință care se ocupă de educația ființei umane de-a lungul întregii vieți, educația permanentă. Educația trebuie privită ca un proces de transformare, de implicare, interacționare și acțiune. Viața și răspunsul la situațiile de zi cu zi reprezintă o evaluare în cazul educației adulților. Prin urmare, apare necesitatea programării unui *parcurs de învățare pe durata vieții*, astfel încât persoanei să-i fie clar că trebuie să includă noile sale achiziții pentru ca acestea să aibă impact benefic asupra carierei sale profesionale.

Limite ale studiului și direcții de cercetare viitoare

Limite ale studiului

Principalele limite ale cercetărilor prezentate în cadrul tezei de doctorat care vizează armonizarea socio-profesională în individualizarea strategiilor de educație a adulților, pot fi sintetizate astfel:

Perioada pandemică care a îngreunat accesul la subiecți, întâlnirile față în față și comunicarea directă. Tehnologia a avut rolul de a facilita comunicarea și de a susține cercetarea.

Aplicarea chestionarelor s-a realizat doar online. Neînțelegerea cerințelor sau teama de a oferi informații personale i-a determinat pe 21 de subiecți, din cei 277 chestionați să completeze eronat sau incomplet chestionarele de cercetare.

Experimentul practic s-a putut realiza doar pe o perioadă de 9 luni, iar primele întâlniri s-au realizat în mediul online. Din această cauză participarea la modulele din cadrul atelierului constructivist au fost condiționate de accesul la tehnologie. Pe viitor se dorește ca aceste întâlniri să se realizeze doar în format fizic, fapt ce va determina o creștere a eficacității programului de formare.

Direcții de cercetare viitoare

Ca urmare a aprofundării cunoștințelor în domeniul de cercetare vizat de teza de doctorat și a contribuțiilor personale aduse, se pot propune următoarele direcții principale de cercetare spre care să fie îndreptate eforturile vizând continuarea cercetărilor și completarea/îmbunătățirea metodelor propuse:

- ✓ Realizarea în format fizic a întâlnirilor din cadrul modulelor atelierului constructivist;
- ✓ Extinderea programului la un număr mai mare de cadre didactice implicate în programele de formare și educație adulți;
- ✓ Îmbunătățirea și dezvoltarea activităților desfășurate în cadrul atelierului constructivist;
- ✓ Desfășurarea activităților din cadrul atelierului constructivist pe o perioadă extinsă, de cel puțin un an;
- ✓ Acceptarea la cursuri și a persoanelor care nu sunt cadre didactice, dar își doresc să se specializeze și să își îmbunătățească competențele.

BIBLIOGRAFIE

1. AGABRIAN, M. *Sociologie generală*. Iași: Institutul European, 2003. 366 p. ISBN: 973-611-262-4
2. ARISTOTEL. *Organon*, vol. IV. București Editura IRI, 1997. 669 p. ISBN 973-97627-5-1.
3. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O., *Didactica formării competențelor*, Arad, 2012 Disponibil: <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf> (accesat 14.02.21)
4. BERTEA, I.C. *Educația adulților - definiție și caracteristici*. În: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, vol 22, Special Edition, 2018, pp. 233-237. ISSN: 2247-4579, E-ISSN: 2392-7127 <http://www.jiped.ub.ro/>
5. BERTEA, I.C. *Adult education as a factor of professionalism*. În: Conferința Științifică Națională cu Participare Internațională „Formarea Inițială și Continuă a Cadrelor Didactice din Perspectiva Conceptului Clasei Viitorului”, 2020, Chișinău, pp. 165-175. ISBN 978-9975-3461-1-5.
6. BERTEA, I.C. *The anthropology of individualization*. În: *Euromentor, Journal studies about education*, Volume XI, No. 3/September 2020, București, pp. 66-78. ISSN 2068-780X
7. BERTEA, I.C. *Ways of Adult Education in the Context of Personalized Pedagogym*. În: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, Vol. 24, No. 2/ 2020. ISSN: 2247-4579, E-ISSN: 2392-7127 <http://www.jiped.ub.ro/>
8. BERTEA, I.C. *Concepții ale armonizării sociale în formarea profesională*. În: *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 2 (66), pp. 65-75. ISSN 1811-5470
9. BERTEA, I.C. *Repere conceptuale ale socioprofesionalizării Originea socială a profesionalizării*. În: *Ad Honorem Victor ȚVIRCUN. Firul viu, ce leagă timpuri*. Chișinău, 2020, pp. 397-407. ISBN 978-9975-3469-1-7.
10. BERTEA, I.C. *Education, Method Of Adaptation*. În: *Different ways of learning and teaching languages for students in risk situations -resources, impact and practical ideas-methodological Guide, ERASMUS + PROJECT “BRIDGES OVER OPENED MINDS” 2018-1-RO01-KA229-049407-1*, 2021, Bacău, pp. 157-162. ISBN 978-606-721-491-8.
11. BERTEA, I.C. *Challenges in teaching multicultural classes*. În: *International archaeology, art history and cultural heritage congress*, 2021, Adana/Turkey, pp. 189-193. ISBN: 978-625-7464-49-9.
12. BERTEA, I.C. *A systematic analysis of the literature on the basic competences in adult education*. În: *Conferința Diversitate disciplinerelor din cadrul sistemului științelor educației*, Neamț, 2022, pp. 43-62.

13. BERTEA, I.C. *Intercultural Education – an Education for the Future*. În: *Revista Didactica Pro*, 2022, nr.5 (135), pp.46-49. ISSN 1810-6455.
14. BERTEA, I.C. *Motivating adults for vocational training and retraining*. În: *Univers Pedagogic*, 2022, nr. 4 (76), pp. 47-50. ISSN 1811-5470.
15. BOCOȘ, M. D. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom, 2013. 472 p. ISBN: 978-973-46-3248-0.
16. BOGATHY, Z. *Introducere în psihologia muncii*. Timișoara: Tipografia Universității de Vest, 2002. 416 p. ISBN: 978-973-46-5829-9.
17. BOUDON, R. (coord.) *Dicționar de sociologie*. București: Univers Enciclopedic, 2009, 368 p. ISBN 978-606-92159-3-7.
18. BUTNARU, C. *Educația adulților în contextul educației permanente – dificultăți și răspunsuri psihopedagogice*. *Univers Pedagogic*, 2012, p. 66-70. ISSN 1811-5470.
19. BALAȘ, A., *Logică și argumentare Compendiu și exerciții pentru Bacalaureat și Olimpiadă*, Cluj Napoca: Dacia, 2005, 156 p. ISBN: 973-35-1950-2.
20. CALLO, T. *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN: 978-9975-70-161-7.
21. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2.
22. CALLO, T., În: *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
23. CALLO, T., PÂSLARU, VI. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2011. 181p. ISBN 978- 9975-56-030-6.
24. *Căi spre profesionalizare: Dezvoltarea capacității individuale și organizaționale pentru managementul ariilor protejate. Recomandări din experiența Europei de Est*
Disponibil: https://media.hotnews.ro/media_server1/document-2022-03-23-25452027-0-c7-transformare-digitala-versiunea-extinsa.pdf (accesat 2.02.21).
25. CHELCEA, S. *Memorie socială și identitate națională*. București: Editura I.N.I., 1998. 300 p. ISBN: 973-98181-5-3.
26. CHELCEA, S. *Cercetarea sociologică. Metode și tehnici*. Deva: Destin, 1998, 435 p. ISBN:973-9105-30-0.
27. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005, 270 p. ISBN: 973-686-695-5.
28. *Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030”*. Disponibil: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf (accesat 23.06.2020).

29. *Codul muncii*. În: Monitorul Oficial nr. 345 din 18 mai 2011. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/41627> (accesat la 15.05.2021).
30. Comitetul Consultativ Tematic: Ocupare, Incluziune Socială și Serviciile Sociale. Grupul de lucru privind Formarea Profesională, *Analiză socio-economică pentru programarea Fondurilor Europene 2014-2020*. Disponibil: <https://vdocumente.com/analiz-f-socio-economic-f-pentru-programarea-fondurilor-oldfonduri-ueroposdruimagesdocanalizasocioecpdf.html?page=1> (accesat la 3.03.22).
31. CONSTANTIN, T. *Evaluare psihologică a personalului*. Iași: Polirom, 2004, 300 p, ISBN:973-681-760-1.
32. COZMA, T., CUCOȘ, C., BUTNARU, S. *Educație interculturală. Ghid pentru formatori*, Iași: Erola, 2001. ISBN: 973-99341-8-8.
33. CRISTEA, S. Pedagogia adulților. În: *Revista Didactica Pro...*, 2017, nr. 3(103), pp.53-64. ISSN 1810-6455.
34. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera, 2000. 400 p. ISBN 9975742483. 60.
35. CRISTEA, S. *Conținuturile și formele generale ale educației*. București: Editura Didactica Publishing House, 2017. 186 p. ISBN 5948489355585.
36. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației: Teoria generală a educației*. Chișinău: Litera, 2003. 240 p. ISBN 973-7916-52-2.
37. CRISTEA, S. *Studii de pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. 248 p. ISBN 973-30-2778-2.
38. CRISTEA, S. *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 192 p. ISBN 973-30-1089-8.
39. CUZNETOV, L. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2017. 121 p. ISBN 978-9975-46-322-5.
40. CUZNETOV, L. *Educația prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” 2010. 159 p. ISBN: 978-9975-4073-2-8.
41. DASEN, P. *Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale*. În: Dasen et al. *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii*. Iași: Polirom, 1999, pp.21-82.
42. DELAMOTTE, E. *De la profesionalizare la industrializare*. În: P. Moeglin (coord): *Industria educației și noile media*. Iași: Polirom.2003, 272 p. ISBN 973-68-86-7.
43. Despre relații Disponibil: <https://teiucul.wordpress.com/2010/12/13/despre-relatii/> (accesat: 15 ianuarie 2022).
44. DENOUX, P. *Les modes d’appréhension de la différence*. Thèse d’hanilitation, Université de Toulouse, Toulouse, Le Mirail, 1992.

45. DOBROTĂ, N. *Dicționar de economie*. București: Editura Economică. 1999. ISBN 9735900807.
46. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2006, 888 p. ISBN:973-50-1164-6.
47. DUMITRIU, GH. *Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. ISBN 973-30-1493-1.
48. DUMITRIU, GH., DUMITRIU, C. *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003. ISBN 973-30-2531-X.
49. DUMITRU, AL. I., IORDACHE, M. *Educația la vârsta adultă și elemente de management și marketing aplicate în educația adulților*. Timișoara: Eurostampa, 2002. ISBN: 973-678-010-3.
50. *Educația permanentă*. Disponibil: <https://www.scritub.com/profesor-scoala/Educatia-permanenta21337.php> (accesat 2.02.22).
51. *Educația și formare profesională în România*. Luxembourg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2019. Disponibil: http://www.cedefop.europa.eu/files/4171_ro.pdf (accesat 9.10.2021).
52. *Forme de organizare a procesului de învățământ*. Disponibil: <https://www.scritub.com/profesor-scoala/Forme-de-organizare-a-procesul22381.php> (accesat 21.11.22).
53. GARTENSCHLAEGER, U. *Educația europeană a adulților în afara UE*. Chișinău: Epigraf. 2010, 192 p. ISBN: 978-9975-109-38-3.
54. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea-Veche, 2001. 418 p. ISBN 973-8120-67-5.
55. GORAȘ-POSTICĂ V. *Perspective spirituale în educația adulților*. În: Meridiane educaționale. Eseuri de pedagogie comparată. Chișinău: CEP USM, 2016. 128 p. ISBN: 978-9975-71-742-7.
56. HĂVÂRNEANU, C. *Metodologia cercetării în științele sociale*. Iași: Editura Erola. 2000.
57. *HOTĂRÂRE Nr. HP253/2003 din 19.06.2003 pentru aprobarea Concepției privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane*. În: Monitorul Oficial nr.155-158, art 640 din 25.07.2003 Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=21419&lang=ro (accesat la 23.03.2022)
58. ILLERIS, K. *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014. ISBN: 978-606-719-059-5.
59. IONESCU, M. *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*. Arad: Vadile Goldiș University Press, 2007. ISBN 978-973-664-200-5.
60. JOIȚA, E. *A deveni profesor constructivist*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, 372 p. Cod EDP973-30-2366-1.

61. LABĂR, A.V. Managementul proiectelor de cercetare pedagogică. În: C. Cucuș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1403-5.
62. LABĂR, A.V. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-606-714-642-4.
63. MIRCESCU, M. *Fundamente ale pedagogiei*. București: Editura Fundația Culturală Libra. 2003. 259 p. ISBN 973-8327-42-3.
64. MIULESCU, M. *Dezvoltarea cadrului de validare a competențelor formatorilor din domeniul educației pentru adulți*. Parteneriatul Strategic Erasmus+ „Elaborarea, monitorizarea și evaluarea cursurilor de învățare a adulților – Sprijinirea calității învățării adulților” (DEMAL), 2018. Nr. contract 2016-1-DE02-KA204-003346.
65. NEACȘU, I. *Motivație și tehnici de învățare eficientă*. Iași: Polirom, 2015. 320 p. ISBN: 978-973-46-5146-7.
66. NEDELICU, A. *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*. Iași: Polirom, 2008. ISBN: 978-973-46-1173-7.
67. NECULAU, A. *Educația adulților. Experiențe românești*. Iași: Polirom, 2004. 219 p. ISBN: 973-681-745-8.
68. OLESIA, M. *Analiza statistică a Literature Review din articolul științific în domeniul economic. Rezumatul tezei de doctorat*. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, 2019 Disponibil: https://doctorat.feaa.uaic.ro/doctoranzi/pagini/Mihai_Olesia/Documents/REZUMAT%20OLESIA%20MIHAI.pdf (accesat la 13.10.21).
69. OPREA C.-L. *Strategii didactice interactive*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006 304 p. ISBN (10) 973-30-1506-7.
70. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Polirom, 2004. ISBN: 973-681-206-5.
71. PÂNIȘOARĂ G, PÂNIȘOARĂ I.O. *Managementul resurselor umane - ghid practic*. Iași: Polirom. 2016. ISBN: 978-973-46-5821-3.
72. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978, 786 p. Disponibil: https://www.academia.edu/20035170/Dictionar_de_psihologie_neveanu
73. POPESCU-NEVEANU, P. *Psihologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.1995, 222 p. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/344963296/Manual-Psihologie-Neveanu-Zlate-Cretu-Ed-didactica-Si-Ped-1995> (accesat 19.08.22).
74. POSTAN, L. *Educația adulților: geneză și caracteristici procesuale*. În: Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților, coord. Lilia Nahaba, Ch: Bons Offices” SRL. Chișinău: 2016, pp. 8-14. Disponibil: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf

75. POSTAN ,L. *Educația adulților în cadrul învățământului superior: unele practici internaționale și oportunități pentru Republica Moldova*. În: *Didactica Pro...*2017, Nr. 4 (104), 2017, pp. 43-46. ISSN: 1810-6455
76. ROTARIU, T., ILUT, P. *Ancheta sociologica si sondaj de opinie*. Iași: Polirom, 2001. ISBN: 973-46-0411-2.
77. SACALIUC, N. *Andragogie (curs de prelegeri)*. Bălți, 2012. Disponibil <http://dspace.usarb.md:8080/xmlui/handle/123456789/834> (accesat la 17.04.22).
78. SAMOILĂ, M. *Educația adulților. Identitate și context românesc*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2018. ISBN: 978-606-714-505-2.
79. SAVA, S. (coord.). *Educația adulților în România – Politici educaționale, culturale și sociale*. Timișoara: Editura Almanahul Banatului, 2001, 224 p. ISBN: 973-8091-17.
80. SAVA, S., PALOȘ, R. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2019. 472 p. ISBN: 978-973-46-3330-2.
81. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Iași: Polirom, 2009, ISBN: 978-973-46-1525-4.
82. SĂLĂVĂSTRU, C., *Teoria și practica argumentării*. Iași: Polirom, 2003. 416 p. ISBN : 973-681-087-9.
83. SCHAUB, H., ZENKE, K.G. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom, 2001. 344 p. ISBN: 973-683-665-7.
84. SCHIFIRNEȚ, C. *Educația adulților în schimbare*. București: Editura Fiat Lux & ANUP. 1997. 130 p. ISBN: 973-9250-12-2.
85. SCUTARU-GUTU, A. *Pledoarie pentru o educație a adulților bine-gândită*. În: *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*, coord. Lilia Nahaba, Chișinău, 2016. Disponibil : http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf (accesat 25.06.2022)
86. SIEBERT, H. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași: Editura Institutul European, 2001, 272 p. ISBN: 973-611-200-4.
87. STĂNCULESCU, E. *Psihologia educației de la teorie la practica*. București: Editura Universitară, 2008. 400 p. ISBN: 978-973-749-487-0.
88. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 “Educația 2030”* Disponibil: <https://headstart.usamvcluj.ro/strategia-educatiei-si-formarii-profesionale-din-romania-pentru-perioada-2016-2020/>
89. *Strategia Educației și Formării Profesionale în România pentru perioada 2016-2020* https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategia_VET%2027%2004%202016.pdf

90. Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020. Disponibil\.
[https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20\(1\).pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20(1).pdf) (accesat la 13.05.19).
91. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN: 973-611-199-7.
92. ȘOITU, L. (coord.) *Dicționar Enciclopedic de Educație a Adulților*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2012. ISBN: 978-973-703-711-4.
93. ȘTEFAN, C.A., KALLAY, E. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari: ghid practic pentru educatori*. Cluj-Napoca: A.S.C.R., 2010. 314 p. ISBN 978-973-7973-99-3.
94. TRĂȘCĂ, I.M. *Elemente de pedagogie specifice formării profesionale a adulților: ghid metodologic pentru formatori*. București: Pro Universitaria, 2013. 162 p. ISBN:978-606-647-682-9.
95. ȚVIRCUN, V. *Tendințe și probleme în cercetarea pedagogică din Republica Moldova*. În: *Univers Pedagogic*, 2019, nr.4 (64), p 3-6. ISSN 1811-5470.
96. ȚVIRCUN, V. *Consemnarea istoricității în pedagogie*. În: *Euromentor*, 2012, nr. 1, pp. 20-29. ISSN 2067-7839.
97. ȚVIRCUN, V., POGOLȘA, L., GUȚU, V., CUZNEȚOV, L., *Interogații pedagogice*, Chișinău, Editura : Institutul de Științe ale Educației, 2017. 208 p. ISBN: 978-9975-48-106-9.
98. VĂIDEANU, G. *Ghid pentru profesori*. Iași, Editura: Universitatea Al. I. Cuza, 1982. 732 p.
99. VINȚANU, N. *Educația adulților*. București: Editura Didactică și Pedagogică.1998. 119 p. ISBN: 973-30-5934-X.
100. VOICULESCU, F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Aramis, 2004. 414 p. ISBN: 973-679-039-8.
101. ZAMFIR, C. *Strategii ale dezvoltării sociale*, Studiu sociologic, vol. X. București: Editura Politică, 1977. 257 p.
102. SZASZ ,M., IRIMIE, S., *Aspecte privind politicile sociale în contextul integrării României în Uniunea Europeană*, 2007. Disponibil: https://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2007-01/71_Szasz%20Melinda.pdf <http://ro.warbletoncouncil.org/estudio-caso-8217>
103. AYLAZYAN, Y.P., OBDALOVA, O.A. ESP Adult Course Implications for Professional Competence Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2014, 154, pp. 381 – 385. ISBN 1877-0428.
104. AKPAN, H. G., NEBO, J., AKAEZE, P. Work competencies needed by Bachelor of Education Graduates in curbing unemployment in the 21st century in the role of education in curbing youth unemployment and corruption in the 21st century in North Central. În: *Journal of Women in College of Education*, 3(1), 2010. ISSN 2054-636X (online).

105. ARGYLE, M. Development of social coping skills. In: L. Frydenderg (Ed.). *Learning to cope*. New York: Oxford University Press, 1999, pp. 81- 106. ISBN 978-94-6209-701-8 (online).
106. ASOJO, T. T. Philosophical thinkings in adult and nonformal education. In: J. T. Okedara, C. N. Anyanwu & M. L. A. Omole. (eds.). *Philosophical foundations of adult and non-formal education- Essays in honor of Professor Emiritus J. Akinpelu*. Ibadan: Ibadan University Press, 2001 ISSN 9781213866.
107. BANDURA, A. *The anatomy of stages of change*. În: American Journal of Health Promotion, 1997, ISSN: 0890-1171.
108. BARRETT, M. *How schools can promote the intercultural competence of young people*. *European Psychologist*, 2018, nr. 23(1), pp.93–104. Disponibil: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>. ISSN:1016-9040.
109. BEBENOVA-NIKOLOVA, D. Intercultural Competence – Key Competence of Multicultural Teams. În: *Estudentiana*, 2014, nr 4(2), pp. 177-185. ISSN: 2392-8050 (online).
110. BIESTA, G. Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 2017, nr. 49(4), pp.315–330. ISSN: 1469-5812 (online).
111. BOLZANI, D., LUPPI, E. Assessing entrepreneurial competences: insights from a business model challenge. În: 2021, [Education + Training](#), nr. 63(2), pp.214-238. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/ET-04-2020-0072> ,2021, ISSN: 0040-0912
112. BUREAU, S.P., KOMPOROZOS-ATHANASIOU, A. Learning subversion in the business school: an ‘improbable’ encounter. În: *Management Learning*, 2017, nr. 48(1), pp. 39–56.
113. CEKEDE, T.L. *Training needs assessment: Understanding what employees need to know*. Retrieved from. 2010. Disponibil: www.asse.org . (accesat 3.07.22).
114. CERVERO, R.M. *Effective continuing education for professionals*. San Francisco, 1998. ISBN: 9781555421274.
115. CHEN, F. *An Alternative Pathway to College: A Qualitative Case Study of an Adult Learner in an Online Competency-Based Education (CBE)*, Bachelor’s Degree Program, 2017. Disponibil: https://digitalrepository.unm.edu/educ_llss_etds/71.
116. CHEN, P.P. *The entity-relationship model: toward a unified view of data*. În: ACM Transactions on Database Systems, 1979, nr.1, pp..9-36. Disponibil: <https://www.csc.lsu.edu/~chen/pdf/erd-5-pages.pdf>
117. Comisia Europeană. Comunicarea de la Comisie, COM 678 final, *Making a European area of lifelong learning a reality*. 2001 Disponibil: [http:// ec.europa.eu/ education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf). (accesat 12.06.20).

118. CONCHADO, A., CAROT, J. M., BAS, M. C. Competencies for knowledge management: development and validation of a scale. În: *Journal of Knowledge Management*, 2015, nr. 19(4), pp.836-855.
119. Council of the European Union. Council resolution on a renewed European agenda for adult learning. OJ No. C 372/1, 20.12.2011.
120. Council of the European Union [CEU] *Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*. OJ No. C 484/1, 24.12.2016.
121. DEARDORFF, D.K. *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles*. New York: Routledge.2020. 101p. ISBN: 978-92-3-100331-8.
122. DI RIENZO, P. Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*.2020, nr. 10(9), p. 228. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/educsci10090228>.
123. DRAGANOV, P.B.,SANNA, M.C. *Evaluation of teacher competencies of nursing to managing educational programs for adults*. În: *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 2014, nr. 18(1), pp.167-174. DOI: 10.5935/1414-8145.20140025.
124. GALVAN, J. L., GALVAN, M. C. *Writing literature reviews: A guide for students of the social and behavioral sciences*. New York: NY: Routledge.2017, 308 p. ISBN 9780415315746.
125. GEDVILIENĖ, G. *Development of the key competences in adult education in Lithuania*. First Annual International Conference on Education, 9th-10th April 2015, Beijing, China. Disponibil: <http://sbk.vdu.lt/wp-content/uploads/2014/05/3954711026810001000.pdf>., 2015
126. HAVILAND,W.A, HARALD,E.L. PRINS, McBRIDE,B., WALRATH. *Cultural anthropology. The human challenge*, 2016, 426 p. ISBN: 978-1305633797.
127. HAVILAND, W.A., PRINS, H.E.L., MCBRIDE, B., WALRATH, D. *Cultural Anthropology: The Human Challenge*. Wadsworth/Cengage Learning. 2011, ISBN-10:1305633792.
128. ILOMÄKI, L., KANTOSALO, A., LAKKALA, M. *What is digital competence?* In: *Linked portal*. Brussels: European Schoolnet. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/266852332_What_is_digital_competence_In_Linked_portal_Brussels_European_Schoolnet_html inkedeunorgwebguestin-depth3 , 11p.
129. JABLIN, F. M., PUTNAM, L. L. *The New Handbook of Organizational Communication*, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2001. ISBN-10: 1412915252.
130. JUNGE, C., VALKENBURG, P.M., DEKOVIC, M., & BRANJE, S. *The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100861, 2020, p.11. ISSN: 1878-9293.

131. KNOWLES, M. S. *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. New York: Association Press, 1980. OCLC: 612864428.
132. KNOWLES, M. S., SWANSON, R. A., HOLTON, E. F. III *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). California: Elsevier Science and Technology Books, 2005. ISBN-10:1856178110.
133. KRELL, M., REDMAN, C., MATHESIUS, S., KRÜGER, D., VAN DRIEL, J. *Assessing pre-service science teachers' scientific reasoning competencies*. În: *Research in Science Education*, nr.50, 2018. ISSN 2305–2329, doi:10.1007/s11165-018-9780-1.
134. KOBYLAREK, A., JAKUBOWSKA, L., BŁASZCZYŃSKI, K.. Needs of adults education stakeholders Relazione. În: *Andragogy Adult Education and Social Marketing*. 2021, nr 1(1). Disponibil: <https://doi.org/10.15503/andr.2021.neon.it>.
135. LANGNESS, L. L. *The study of culture*. San Francisco: Chandler & Sharp, 1974, ISBN13: 9780883165072.
136. LUKA, I. *European Cultural Heritage and Skills Development Course for Adult Learners' Self-Development*. În: *Journal of Education Culture and Society*., 2021, nr.12(2), pp.505–526. Disponibil: <https://doi.org/10.15503/jecs2021.2.505.526>. ISSN: 2081-1640.
137. MADERICK, J. A., ZHANG, S., HARTLEY, K., MARCHAND, G. *Preservice Teachers and Self-Assessing Digital Competence*. În: *Journal of Educational Computing Research*. 2016, nr. 54(3), pp. 326–351. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0735633115620432>. ISSN: 15414140
138. MATHIS, L.R., JACKSON, H.J. *Human resource management*. West Publishing Corporation, 1994. ISBN-10:0-324-54275-5.
139. MCKEACHIE, W. J. *MeKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (11th ed.). Massachusetts: Houghton Mifflin Company, 2002. ISBN-10: 0-495-80929-2.
140. MIKULEC, B. *Competences of adult education professionals in the European and Slovene context*. În: *Journal of Adult and Continuing Education*, 2019, nr. 25(1), pp. 25–44. ISSN:1477-9714.
141. MUSSELWHITE, C., PLOUFFE, T. *Four ways to know whether you are ready for change*. *Change Management*. În: *Harvard Business Review*, 2010. Disponibil: <https://hbr.org/2010/06/four-ways-to-know-whether-you>. ISSN: 0017-8012.
142. NIȚĂ, A. *Trends of Harmonization of the Continuous Professional Training Process with the European Managerial Requirements*. În: *Revista Universitară de Sociologie*. Craiova, Editura Universitaria, 2007. ISSN: 1841-657.

143. NUISSL, E., SAVA, S. Reflexive competence of adult education professionals in political adult education. În: *Formare. Open Journal Per La Formazione in Rete*, 2018, nr. 18(3), pp.237-249. Disponibil: <https://doi.org/10.13128/formare-24192.2018>, ISSN 1825-7321 (online).
144. OTA, C., DICARLO, C.F., BURTS, D.C., LAIRD, R., GIOE, C. *Training and the Needs of Adult Learners*. În: *Extension Journal*. Disponibil: https://archives.joe.org/joe/2006_december/tt5.php.2006
145. ONWUADI, C. C. *Rating of the training needs of adult education instructors in Anambra State*. Master Thesis. University of Nigeria Nsukka, 2012, 131p. Disponibil: <http://www.unn.edu.ng/publications/files/images/ONWUADI%20CHARLES%20CHIBUIKE%20M.pdf> (accesat 15.12.21).
146. OBIDIEGWU, U. C. *Objectives of adult education*. In: W. E. Obiozor, W. U. J. Obidiegwu (eds.), *Globalization of adult education: theories and strategies for instructors*. Awka. One street Consulting Limited, 2013.
147. OGU, B.J., OSARU, O.A., YAHAYA, Y.J. Competency Improvement Needs of Facilitators for Enhancing Adult Education Programme in Edo State, Nigeria. În: *British Journal of Education*, 2019, nr. 7(7), pp.1-16. ISSN: 2278-0998.
148. PUNIE, Y., BRECKO, B., FERRARI, A. DIGCOMP. *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013, p.50 ISBN 978-92-79-31465 (pdf), ISSN 1831-9424 (online).
149. Research voor Beleid, Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., Osborne, M. *Key competencies for adult learning professionals, contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, final report*. Zoetermeer., 2010. Disponibil: <http://cradall.org/sites/default/files/seminars/Report%20Key%20competences%20Adult%20learning%20Professionals%202010.pdf>
150. ROGERS, C.R. *Freedom to Learn: A View of what Education Might Become*. Merrill, 1969. ISBN-(13) 978-0675095792.
151. ROGERS, P.A. Exploring secondary teachers perspectives on implementing competency-based education, 2021. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/cbe2.1265> <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cbe2.1265> (accesat 12.10.21).
152. ROHS, M., SCHMIDT-HERTHA, B., ROTT, K. J., BOLTEN, R. *Measurement of media pedagogical competences of adult educators*. În: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2019, nr. 10(3), pp. 307-324, DOI: 10.25656/01:18097. ISSN: 2000-7426.
153. SAVA, S. *Needs analysis and programme planning in adult education*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Publishers, 2012, 163 p. ISSN 9783866494817.

154. SALLEH, K.M., KHALID, N.H., SULAIMAN, N.L., MOHAMAD, M.M., SERIN, L.C. Competency of adult learners in learning: Application of the Iceberg. Competency Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, nr. 204, pp. 326 – 334. ISSN: 1877-0428.
155. STENHOLM, P., RAMSTRÖM, J., FRANZÉN, R., NIEMINEN, L. *Unintentional teaching of entrepreneurial competences in Industry and Higher Education*, 2021, nr. 35(4), pp. 505–517. eISSN: 20436858.
156. STEELE, J.L., MEREDITH, K., TEMPLE, C. *A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum*, 1998. Disponibil: [http:// www.thinkingclassroom.org/ uploads/4/3/9/0/43900311/green_book_3_eng.pdf](http://www.thinkingclassroom.org/uploads/4/3/9/0/43900311/green_book_3_eng.pdf) (accesat la 10.06.2021)
157. STRAUCH, A., RADTKE, M., LUPOU, R. *Flexible pathways towards professionalisation. Senior adult educators in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2010, 12 p. ISBN- 13 : 978-3763947348.
158. TITMUS, C. J. *Lifelong Education for Adults: an International Handbook*. Oxford Pergamon Press, 1989, 629 p. ISBN: 9781483297187.
159. TITTEL, A., TERZIDIS, O. *Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences*. În: *Entrepreneurship Education*, 2020, nr.31–35. <https://doi.org/10.1007/s41959-019-00021-4.2020>. eISSN: 25151274.
160. TOPPING, K., BREMNER, W., HOLMES, E. *Social competence: The social construction of the concept*. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass, 2000, pp. 28–39. ISBN (Print): 0787949841.
161. TRANFIELD, D., DENYER, D., SMART, P. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. În: *British Journal of Management*, 2003, nr.14(3), pp.207-222. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>. ISSN: 1467-8551.
162. UNESCO. *Intercultural competencies*. Paris: UNESCO, 2013, Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> (accesat 4.07.21).
163. VARTANIAN, T.P. *Secondary data analysis*. New York: Oxford University Press, 2011, 216 p. ISBN 9780195388817.
164. VUORIKARI, R., PUNIE, Y., CARRETERO, S., BRANDE, L. V. D. *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The conceptual reference model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016, 44 p. ISBN: 978-92-79-66966-8.
165. WIDDISON, H.A., *Social Problems 97/98*, Editura: Brown & Benchmark, 1997. ISBN13: 9780697373564.

166. ZEPH, C. P. *Graduate study as professional development*. În: R.G. Brockett. *Professional development for educators of adults. New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco, 1991, No. 51. ISBN – 10:1555427650.
167. ŽERAVÍKOVÁ, I., TIRPÁKOVÁ, A., MARKECHOVÁ, D. *The analysis of professional competencies of a lecturer in adult education*. În: *SpringerPlus*, 4:234, DOI 10.1186/s40064-015-1014-7.2015, ISSN: 21931801.
168. ZAGIR, T., MANDEL, K.M. *Competences of adult learning facilitators in Europe: Analyses of five European research projects*. În: *Hungarian Education Research Journal*. 2020, nr. 10(2), pp.155–171. online ISSN: 2064-2199.
169. ZAGIR, T., DORNER, H. *Revisiting competences of adult learning facilitators: Perspectives from the Mongolian context*. În: *Journal of Adult and Continuing Education*. doi:10.1177/14779714211003100.2021, online ISSN: 1479-7194. Disponibil: http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf
170. Бельков, Н. Н. Образование взрослых без отрыва от производства: заочное обучение сегодня / Н. Н. Бельков. — Текст : непосредственный // Молодой ученый, 2009, № 10 (10). pp. 336-339. Disponibil: <https://moluch.ru/archive/10/687/> (accesat la 30.07.2022).
171. *Ce înseamnă „discuția”*. Definiții ale „discuției” în diferite dicționare. Disponibil: <https://ik-ptz.ru/ro/testy-ege---2014-po-fizike/chto-oznachaet-diskussiya-smotret-chto-takoe-diskussiya-v-drugih.html>
172. *Metoda deductivă este directă. Gândirea deductivă – ai încredere în fapte concrete. Ce este metoda deductivă și cum funcționează*. Disponibil: <https://ia--rf-ru.translate.goog/databaseny-a-for-children/deduktivnyi-metod-yavlyaetsya-pryamym-deduktivnoe-myshlenie> (accesat la 15.09.22).
173. TSVYK, V.A., TSVYK I.V., *RUDIN Journal of Sociology*, 2018, nr. 18(3), pp. 418-430 Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/individual-professionalization-in-information-society-challenges-and-prospects>
174. Șarapova Ksenia Igorevna, *Interpretarea rezultatelor cercetării, cerințe pentru interpretarea și prezentarea rezultatelor cercetării. Interpretarea rezultatelor cercetării. Ce înseamnă interpretarea rezultatelor cercetării, 2011*. Disponibil: <https://repas.ru/ro/interpretaciya-rezultatov-issledovaniya-trebovaniya-k-interpretacii-i.html>
176. CAMPOS, C. J., CHINCHILLA, J. A. *Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior*. În: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2009, nr. 9(2), pp.1-20. ISSN electronico: 1409-4703.

- 177.CATTANI,A. *Forme dell'argomgere. Raționamentul dintre logică și retorică*, Padova, GB edizioni 1990, pp. 22-23. Disponibil: <https://koaha.org/wiki/Argomentazioni>, ISBN 13: 9788886272063.
- 178.Council of the European Union. *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Brussels: *Official Journal of the European Union*, 2018.
- 179.FALICOFF, C. B. *Evolución de las competencias científicas en las carreras de Bioquímica y Biotecnología de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Un estudio longitudinal*. În: *Enseñanza de las ciencias*, 2015, nr. 33(1), pp.269-270. eISSN: 2174-6486 (online).
- 180.GILLET, P. *Construire la formation: Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF Editeur, 1997, ISBN 2-7101-0898-4.
- 181.LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal: Guerin, 2005 ISBN: 9782760168510.
- 182.PERRENOUD, PH. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF, 1997. ISBN (13) 978-2710123224.
- 183.VALDÉS, C., A. A., NENNINGER, E., H. E., NORIEGA, J., A. V. *Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de posgrado desde la perspectiva del docente*. În: *Educere*, 2013, nr. 17 (58), pp.419-430. ISSN: 1316-4910.
- 184.VÉLIZ, F., S. G., DÍAZ, R. T., RODRÍGUEZ, R., M. T. *La formación de competencias científico investigativas para la sostenibilidad ambiental en el ingeniero agropecuario*. În: *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 2015, nr. 2(3), pp. 59-70. ISSN: 1390-9010.
185. EACEA National Policies Platform: Eurydice. Disponibil: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/> (accesat la 15.10.2022).

Anexa 1.

Chestionar: Opțiunile subiecților în baza categoriilor de competențe specifice în educația adulților

Vă rugăm să citiți cu atenție enunțurile următoare și să indicați în ce măsură sunteți de acord cu fiecare afirmație pe o scară de la 1 la 5 (1 = total dezacord, 5 = total de acord). Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Răspunsurile la chestionar sunt complet anonime, iar rezultatele vor fi folosite exclusiv în scopul cercetării.

1 = Total dezacord, 5 = Total de acord		1	2	3	4	5
1	Pot avea o discuție în orice situație, chiar dacă este un conflict sau interlocutorul meu are altă părere.					
2	Consider că pot trimite mesaje clare și ușor de înțeles.					
3	Ofer ajutor celor care au nevoie de mine.					
4*	Întâmpin dificultăți destul de des când doresc să îmi exprim părerile.					
5	De obicei, nu am probleme să înțeleg interlocutorul.					
6	Îmi place să discut cu diverse persoane.					
7	Mă simt în largul meu să vorbesc cu alte persoane.					
8	Pot să îmi exprim gândurile într-un mod original.					
9	Vorbesc mai mult de o limbă străină și scriu fluent.					
10*	Consider că nu trebuie să aprofundez cunoștințele privind studiul gramaticii și literaturii.					
11	Profit de diferite oportunități pentru a învăța limbi străine.					
12	Simt că am o influență asupra persoanelor din jurul meu.					
13	Sunt atent la nevoile altora.					
14	Consider că matematica mă ajută la descoperirea adevărului.					
15*	Există îndoieli justificate cu privire la anumite teorii, cum ar fi influența omului asupra climei sau folosirea vaccinurilor.					
16	Consider că o acțiune eficientă necesită un plan clar și lipsit de ambiguități.					
17*	Nu mă pricep să-mi folosesc bine timpul.					
18	Am relații bune cu colegii mei.					
19	În general, mă ghidez după un plan stabilit înainte.					
20	Știu să folosesc noile tehnologii pentru o comunicare mai eficientă.					

21*	Cred că este dificil pentru mine să relaționez cu alte persoane.					
22	Aș putea să mă exprim printr-o formă de artă.					
23	Pot să utilizez cu ușurință diverse divece-uri (PC, smarphone, laptop, tabletă etc.).					
24*	Sunt deseori pus în dificultate când relaționez cu alte persoane.					
25*	Nu îmi place să folosesc instrumente tehnologice noi.					
26	Dezvolt strategii pentru a-i influența pe ceilalți.					
27	Când încep un proiect nou, adun o mulțime de informații.					
28	Mă implic în rezolvarea problemelor sociale care sunt importante pentru mine.					
29	Îmi place să învăț noi limbi străine.					
30	Pot motiva pe alții să realizeze scopuri commune.					
31	Utilizez des internetul pentru a participa la apeluri video.					
32	Există multe posibilități să îmi îndeplinesc ideile.					
33	Când mă confrunt cu probleme dificile, petrec mult timp încercând să găsesc o soluție.					
34	Creez, editez și îmbunătățesc deseori conținutul în diferite formate (foto, video, texte) pentru a mă exprima creativ cu ajutorul tehnologiei.					
35	Lucrez ore întregi și fac sacrificii personale pentru a finaliza lucrările la timp.					
36	Profit de fiecare ocazie pentru a dobândi noi cunoștințe și abilități importante pentru profesia mea.					
37*	Ofer destul de rar feedback colegilor mei.					
38	Vreau să mă implic în cooperarea cu colegi din alte culturi.					
39*	Încep să intru în panică atunci când sunt într-o țară în care oamenii rezolvă problemele cu totul altfel decât sunt obișnuit.					
40	Pentru mine, cultura contemporană valorează foarte mult.					
41	Schimbările rapide din știință necesită actualizarea constantă a cunoștințelor și dezvoltarea de noi abilități profesionale.					

* Itemi inversați

Genul: feminin, masculin

Mediul de rezidență: urban, rural

Vârsta: între 20 și 35 de ani, între 36 și 51 de ani, peste 52 de ani

Specializarea: Filologie, Științe, Tehnologic, Educație fizică și sport, Economic, Socio-uman

Nivelul de studii: studii medii, studii liceale, studii de licență, master

Tipul de învățământ: cu frecvență, fără frecvență

Țara: România, Republica Moldova

Loc de muncă: da, nu

Anexa 2.

Statistica testului Independent-Samples T Test, prin raportare la variabila țara din care fac parte cursanții

Competențe de comunicare

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CC1	Equal variances assumed	10,764	,001	1,309	852	,191	,104	,079	-,052	,260
	Equal variances not assumed			1,406	610,896	,160	,104	,074	-,041	,249
CC2	Equal variances assumed	2,269	,132	1,163	852	,245	,079	,068	-,054	,212
	Equal variances not assumed			1,217	572,447	,224	,079	,065	-,048	,206
CC3	Equal variances assumed	16,809	,000	1,426	852	,154	,135	,095	-,051	,322
	Equal variances not assumed			1,511	589,998	,131	,135	,090	-,041	,312
CC4	Equal variances assumed	16,182	,000	-,431	852	,667	-,034	,079	-,189	,121
	Equal variances not assumed			-,471	639,948	,638	-,034	,072	-,175	,108
CC5	Equal variances assumed	,408	,523	1,684	852	,093	,123	,073	-,020	,266
	Equal variances not assumed			1,706	522,194	,089	,123	,072	-,019	,265
CC6	Equal variances assumed	,912	,340	2,912	852	,004	,231	,079	,075	,386
	Equal variances not assumed			2,990	546,072	,003	,231	,077	,079	,382
CC7	Equal variances assumed	3,056	,081	2,804	852	,005	,214	,076	,064	,365
	Equal variances not assumed			2,939	574,839	,003	,214	,073	,071	,358
CC8	Equal variances assumed	2,638	,105	-2,244	852	,025	-,212	,094	-,397	-,027

	Equal variances not assumed			-2,228	500,958	,026	-,212	,095	-,398	-,025
--	-----------------------------	--	--	--------	---------	------	-------	------	-------	-------

Multilingvism și multiculturalism

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MM1	Equal variances assumed	,442	,506	-6,620	852	,000	-,667	,101	-,865	-,470
	Equal variances not assumed			-6,734	530,164	,000	-,667	,099	-,862	-,473
MM2	Equal variances assumed	,439	,508	2,070	852	,039	,191	,092	,010	,373
	Equal variances not assumed			2,088	521,948	,037	,191	,092	,011	,371
MM3	Equal variances assumed	2,514	,113	1,134	852	,257	,108	,095	-,079	,295
	Equal variances not assumed			1,152	532,021	,250	,108	,094	-,076	,293
MM4	Equal variances assumed	29,626	,000	-4,294	852	,000	-,383	,089	-,559	-,208
	Equal variances not assumed			-4,649	624,238	,000	-,383	,082	-,545	-,221
MM5	Equal variances assumed	1,277	,259	2,392	852	,017	,212	,089	,038	,387
	Equal variances not assumed			2,420	526,105	,016	,212	,088	,040	,385

Competențe digitale

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CD1	Equal variances assumed	5,830	,016	-2,794	852	,005	-,209	,075	-,356	-,062
	Equal variances not assumed			-2,978	599,796	,003	-,209	,070	-,347	-,071
CD2	Equal variances assumed	21,234	,000	-4,638	852	,000	-,363	,078	-,516	-,209
	Equal variances not assumed			-5,098	649,090	,000	-,363	,071	-,503	-,223
CD3	Equal variances assumed	2,160	,142	-,836	852	,404	-,078	,093	-,260	,105
	Equal variances not assumed			-,849	531,510	,396	-,078	,091	-,257	,102
CD4	Equal variances assumed	,168	,682	,473	852	,636	,045	,096	-,143	,234
	Equal variances not assumed			,471	506,147	,638	,045	,096	-,144	,235
CD5	Equal variances assumed	14,840	,000	-7,195	852	,000	-,700	,097	-,891	-,509
	Equal variances not assumed			-7,652	592,539	,000	-,700	,091	-,880	-,520

Competențe antreprenoriale

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CA1	Equal variances assumed	5,309	,021	-1,000	852	,317	-,081	,081	-,240	,078
	Equal variances not assumed			-1,054	582,996	,292	-,081	,077	-,232	,070

CA2	Equal variances assumed	3,158	,076	,508	852	,611	,050	,098	-,142	,242
	Equal variances not assumed			,519	535,047	,604	,050	,096	-,139	,238
CA3	Equal variances assumed	1,982	,160	1,945	852	,052	,163	,084	-,001	,327
	Equal variances not assumed			1,998	543,929	,046	,163	,081	,003	,323
CA4	Equal variances assumed	24,400	,000	-5,110	852	,000	-,474	,093	-,656	-,292
	Equal variances not assumed			-5,353	574,322	,000	-,474	,089	-,648	-,300
CA5	Equal variances assumed	13,950	,000	-2,744	852	,006	-,214	,078	-,368	-,061
	Equal variances not assumed			-2,950	612,494	,003	-,214	,073	-,357	-,072
CA6	Equal variances assumed	5,847	,016	,040	852	,968	,003	,079	-,153	,159
	Equal variances not assumed			,042	563,928	,967	,003	,076	-,146	,152
CA7	Equal variances assumed	21,989	,000	-2,564	852	,011	-,219	,085	-,386	-,051
	Equal variances not assumed			-2,738	602,346	,006	-,219	,080	-,376	-,062

Competențe care vizează deschiderea către știință și cultură

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DSC1	Equal variances assumed	5,426	,020	-1,543	852	,123	-,158	,102	-,359	,043
	Equal variances not assumed			-1,598	557,936	,111	-,158	,099	-,352	,036
DSC2	Equal variances assumed	1,014	,314	3,896	852	,000	,376	,096	,186	,565
	Equal variances not assumed			4,026	554,867	,000	,376	,093	,192	,559
DSC3	Equal variances assumed	15,542	,000	-,080	852	,936	-,008	,098	-,201	,185
	Equal variances not assumed			-,085	590,143	,932	-,008	,093	-,191	,175
DSC4	Equal variances assumed	,897	,344	-5,628	852	,000	-,563	,100	-,760	-,367
	Equal variances not assumed			-5,735	529,974	,000	-,563	,098	-,756	-,370
DSC5	Equal variances assumed	5,598	,018	-1,497	852	,135	-,115	,077	-,265	,036
	Equal variances not assumed			-1,565	564,786	,118	-,115	,073	-,259	,029
DSC6	Equal variances assumed	6,299	,012	-4,571	852	,000	-,373	,082	-,534	-,213

	Equal variances not assumed			-4,770	564,579	,000	-,373	,078	-,527	-,220
--	-----------------------------	--	--	--------	---------	------	-------	------	-------	-------

Competențe sociale și profesionale

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CSP1	Equal variances assumed	1,669	,197	,468	852	,640	,029	,062	-,093	,152
	Equal variances not assumed			,508	628,479	,611	,029	,057	-,084	,142
CSP2	Equal variances assumed	11,991	,001	-3,417	852	,001	-,292	,085	-,459	-,124
	Equal variances not assumed			-3,634	595,967	,000	-,292	,080	-,449	-,134
CSP3	Equal variances assumed	10,598	,001	-1,395	852	,163	-,100	,072	-,240	,041
	Equal variances not assumed			-1,523	636,895	,128	-,100	,066	-,228	,029
CSP4	Equal variances assumed	1,888	,170	-1,013	852	,311	-,072	,071	-,211	,067
	Equal variances not assumed			-1,039	538,870	,299	-,072	,069	-,208	,064
CSP5	Equal variances assumed	,801	,371	3,917	852	,000	,360	,092	,180	,541
	Equal variances not assumed			4,007	540,617	,000	,360	,090	,184	,537
CSP6	Equal variances assumed	9,379	,002	2,513	852	,012	,224	,089	,049	,399

	Equal variances not assumed			2,650	583,041	,008	,224	,084	,058	,390
CSP7	Equal variances assumed	4,181	,041	,910	852	,363	,075	,083	-,087	,238
	Equal variances not assumed			,937	546,115	,349	,075	,081	-,083	,234
CSP8	Equal variances assumed	7,088	,008	-,672	852	,502	-,053	,079	-,209	,102
	Equal variances not assumed			-,701	565,254	,483	-,053	,076	-,203	,096
CSP9	Equal variances assumed	8,277	,004	-,471	852	,638	-,036	,077	-,187	,115
	Equal variances not assumed			-,497	582,470	,619	-,036	,073	-,179	,107
csp10	Equal variances assumed	14,262	,000	-4,383	852	,000	-,321	,073	-,464	-,177
	Equal variances not assumed			-4,799	641,950	,000	-,321	,067	-,452	-,189

Anexa 3. Tabele ce vizează rezultatele Chestionarului de competențe

Tabelul 3.1. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CD1, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	4,07	175	1,060
Republica Moldova	4,28	80	,894
Total	4,14	255	1,016

Tabelul 3.2. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CD2, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	4,07	175	1,131
Republica Moldova	4,44	80	,876
Total	4,19	255	1,071

Tabelul 3.3. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CD5, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,19	175	1,376
Republica Moldova	3,89	80	1,169
Total	3,40	255	1,354

Tabelul 3.4. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CA1, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,98	175	1,139
Republica Moldova	4,06	80	,990
Total	4,01	255	1,095

Tabelul 3.5. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CA4, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	2,41	175	1,301
Republica Moldova	2,88	80	1,149
Total	2,55	255	1,274

Tabelul 3.6. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CA5, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,91	175	1,115
Republica Moldova	4,13	80	,919
Total	3,98	255	1,062

Tabelul 3.7. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența DSC1, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,42	175	1,422
Republica Moldova	3,58	80	1,296
Total	3,47	255	1,385

Tabelul 3.8. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența DSC5, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,94	175	1,069
Republica Moldova	4,06	80	,952
Total	3,98	255	1,035

Tabelul 3.9. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența DSC6, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,35	175	1,141
Republica Moldova	3,73	80	1,020
Total	3,47	255	1,117

Tabelul 3.10. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CSP2, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,28	175	1,209
Republica Moldova	3,58	80	1,026
Total	3,37	255	1,163

Tabelul 3.11. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CSP3, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	4,11	175	1,030
Republica Moldova	4,21	80	,814
Total	4,14	255	,969

Tabelul 3.12. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CSP6, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,58	175	1,255
Republica Moldova	3,35	80	1,090
Total	3,51	255	1,210

Tabelul 3.13. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CSP7, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,97	175	1,147
Republica Moldova	3,89	80	1,062
Total	3,94	255	1,121

Tabelul 3.14. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CSP8, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,69	175	1,107

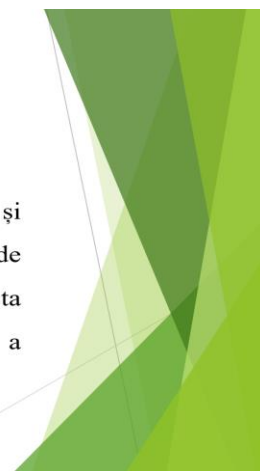
Republica Moldova	3,75	80	,989
Total	3,71	255	1,071


Tabelul 3.15. Media aritmetică și abaterea standard pentru competența CSP10, prin raportare la țara din care fac parte cursanții

Țara	Media	N	Std. Deviation
Romania	3,99	175	1,055
Republica Moldova	4,31	80	,827
Total	4,09	255	1,001

Anexa 4. Interculturalitatea în educație

1. Fiecare, la naștere, devine parte a unei culturi și învață despre ea pe parcursul primelor etape de dezvoltare, proces numit socializare. Acesta constituie, de fapt, o transformare continuă a individului în subiect al culturii





2. „Respectul pentru varietatea culturilor și dreptul lor nestânjenit de afirmare, expresie și promovare este una din marile achiziții ale secolului nostru și o prețioasă moștenire pentru cel viitor.” Mircea Malița (diplomat)




3. În viziunea lui M. Bennett, culturile oferă variate moduri de percepere și interpretare a realității. Dezvoltarea competenței interculturale înseamnă, în esență, să înveți să recunoști, să compari și să accepți aceste diferențe.



4. „Pentru indivizi și grupurile din două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim interculturare procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, este angajată, implicit sau explicit, diferența culturală pe care ei tind să o metabolizeze”.





5. “Omul este o ființă culturală și, în consecință, una educabilă, permeabilă la contactele, dialogurile, influențele și idiosincraziile culturale “



6. Interculturalitatea este termenul ce denumește contactul dintre culturi, existența unui dialog între acestea și nu în ultimul rând interacțiunea și influența pe care o primesc reciproc



7.„Părerile preconceptuate pe care le avem ca cetățeni ai țării noastre unite cu orgoliul național,ne fac să uităm că rațiunea poate fi găsită pe toate melegurile și că dreapta judecată se află pretutindeni unde există oameni. Nu ne-ar place să fim tratați așa de cei pe care noi îi numim barbari; iar dacă există în noi ceva barbarie, barbaria aceea constă în spaima care ne cuprinde când vedem alte popoare judecând ca noi.”
(„Despre judecati” – La Bruyere, vol.II, pag.134)



Anexa 5. Studiu de caz. Interculturalitatea

- Cântece, jocuri cu text și cânt Este imperios necesară alegerea acelor texte ale cântecelor care să respecte realitatea locală, de exemplu un cântec al cărui text promovează unele obiceiuri și tradiții specifice fiecărei etnii din comunitate. – fiecare să învețe cântecul sau jocul al altei etnii, acceptă sau nu asta copiii?



- Membrii echipelor hotarasc daca primesc sau nu la ei in grup urmatoarele persoane: musulman, pistruiat, cu ochelari, balbait, chi- nez, personaj urat. Elevii vor argumenta de ce au primit o anumita persoana si de ce nu



- Bahar este o fetiță turcoaică. De curând, a împlinit 9 ani și a primit o eșarfă roșie de prins la mijloc, ce îi înfrumusețează mișcarea în dans. Lângă casa ei, are vecini turci, tătari, greci, dar și români. Atunci când iese afară se joacă cu cei de aceeași etnie, care par să o înțeleagă mai bine, știindu-i familia și obiceiurile. De ceva vreme suferă că la școală unii colegi și-au sărbătorit ziua de naștere și nu au invitat-o, spunându-i că este turcoaică. Ce credeți că a gândit Bahar în momentul în care nu a fost invitată de colegi?

- Istvan are 10 ani și este ungar. Este un bun sportiv, ce a obținut mai multe medalii la atletism. Recent s-a mutat la o școală din orașul Târgoviște. Ar dori să povestească de succesele lui, dar de multe ori se simte stânjenit, deoarece nu știe prea bine românește. Copiii râd de el și îl imită. Pe zi ce trece simte că este tratat altfel de noii colegi și a început din ce în ce mai mult să fie singur. Cum ar trebui să reacționeze Istvan față de colegii lui de clasă ? •



- Florica este în clasa I la o școală din cartierul Ferentari, București. Face parte dintr-o familie de romi cu mulți frați. Părinții ei de multe ori nu au avut bani să îi cumpere lucruri pe care și le-ar fi dorit. Vine la școală îmbrăcată modest. Stă singură în bancă pentru că nu a vrut nimeni să stea alături de ea. Cu toate acestea, colegii ei nu o chemă să participe la jocurile lor și de multe ori evită să colaboreze cu ea în echipă la diferite activități. Doamna învățătoare a remarcat-o în pauze că desenează foarte frumos. Pe foarte, se desena pe ea, la joacă, înconjurată de mulți copii. Lucrările ei au fost afișate la panoul de expoziție al clasei. Ce credeți că a determinat-o pe Florica să deseneze mulți copii împreună cu ea?




Anexa 6. Deducția. Multilingvismul

În fiecare duminică se face cel puțin o Liturghie în parohie. Astăzi este duminică. În parohie

va fi cel puțin o masă ●

- Speciile de păsări viu au pene. Canarul meu este un fel de pasăre. Canarul meu are pene.

- Ori de câte ori plouă, Carlos își scoate umbrela galbenă. Ploua. Așadar, Carlos și-a scos umbrela galbenă.



Toate metalele sunt conductoare. Argintul este un metal. Aceasta înseamnă că argintul conduce și curentul





- Toți oamenii sunt muritori. Socrate este om. Prin urmare, Socrate este muritor.





Anexa 7. Interpretarea. Domeniul științific

- o cercetătoare din Suedia a analizat variațiile sunetelor scoase de pisici, de la tors și mieunat la ciripit, șuierat și mârâit, dar și diversele moduri în care comunică ele cu oamenii;







. o echipă a cercetat diferitele specii care trăiesc în guma de mestecat lipită pe trotuarele din diferite țări;



. oamenii care privesc filmul emană substanțe chimice în funcție de răspunsul emotional la conținut;



. bărbaților le crește barbă pentru că îi protejează când încasează pumni în figură;

- oamenii din viitor vor produce venin exact ca șerpii;
- oamenii leneși sunt mai inteligenți.

Anexa 8. Argumentarea. Domeniul științific

Afirmații universale de forma: toți S sunt P – SaP

Afirmații universale negative: nici un S nu sunt P – SeP

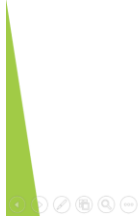
Afirmații particulare afirmative: unii S sunt P – SiP

Afirmații particulare negative: unii S nu sunt P – SoP

Tipuri de argumente inductive

- Caprele sunt ierbivore. Cerbii sunt ierbivore. Gazelele sunt ierbivore. Vacile sunt ierbivore. Caprele, cerbii, gazelele și vacile sunt cornute. Toate animalele cornute sunt ierbivore;
- Heliul este un gaz incolor și inodor. Hidrogenul este un gaz incolor și inodor. Oxigenul este un gaz incolor și inodor. Heliul, hidrogenul și oxigenul sunt elemente chimice gazoase. Toate elementele chimice gazoase sunt incolore și inodore.
- George are un 9 la matematică. George are un 10 la filosofie. George are un 9 la geografie. George are note bune.

INDUCTIA COMPLETA Schema de argumentare : a1 este P a2 este P . . an esteP
a1 , a2 , ...,an , sunt,toti,S



Tipuri de argumente deductive

- Nici un numar divizibil cu 9 nu este prim pentru ca toate nulmerele divizibile cu 18 sunt divizibile si cu 9, dar nici un numar prim nu este divizibil cu 18;
- Copacii au ramuri, mărul este un copac, mărul are ramuri;
- Oamenii din închisoare au comis o crimă, Carlos este în închisoare, Carlos este un criminal.



Deductia completă

Schema de argumentare: Dacă $A=B$, $B=C$ atunci $A=C$



Anexa nr.9

Temă – proiect

Alegeți o temă din lista de mai jos și realizați un proiect de cercetare. Urmăriți următoarele aspecte: studiul de caz; deducția; interpretarea; argumentarea, gândirea reflexivă, utilitatea, perspectiva individuală

Teme proiect:

1. Rolul dialogului în prevenirea conflictelor interculturale;
2. Accesul la educația de masă al elevilor cu cerințe educative speciale (CES);
3. Celebrarea sărbătorilor din folclorul internațional (Halloween, Valentine Days, Ramandan, Hanukkah);
4. Cerințele societății vizavi de educația actuală;
5. Cum ne formăm în școală ca personalități individuale;
6. De ce este nevoie să ne pregătim pentru profesie;
7. Care sunt domeniile de interes în educația adulților.

FIȘA DE EVALUARE

Cod candidatului:

Unitatea de învățământ absolvită:

Tema proiectului:

Numele, prenumele și specializarea îndrumătorului de proiect: BERTEA IULIAN CIPRIAN

Partea I. Aprecierea calității proiectului

CRITERIUL	Total dezacord	2	3	4	Acord total
	1				5
1. Proiectul demonstrează utilizarea capacităților reflexive					
2. Proiectul demonstrează perspectiva individuală asupra studiului de caz					
3. Proiectul demonstrează o bună cunoaștere a specificului deducției					
4. Proiectul demonstrează interpretare și aplicare rezultatelor unor cercetări științifice					
5. Proiectul demonstrează argumentarea ideilor susținute					

Partea a II -a: Calcularea punctajului

Data:

1. Proiect de cercetare – De ce este nevoie să ne pregătim pentru profesie

1. Argument

Prezentul studiu a fost elaborat pentru a oferi o imagine asupra motivelor care îi determină pe adulți să urmeze sau să nu urmeze cursuri de calificare, care este rolul școlii și al societății în luare deciziilor. Este important ca serviciile celor care organizează cursuri de calificare și recalificare profesională pentru adulți să fie corelate cu cerințele pieții.

Cu siguranță studiul realizat nu epuizează reușitele și problemele existente în domeniu, dar sperăm că informația prezentată va fi utilă pentru cadrele didactice, psihologi, consilieri în carieră, concepatori de politică educațională etc.

Obiectivul general al proiectului este de a contribui la corelarea sistemului educațional cu cererea de pe piața forței de muncă pentru a spori gradul de angajare și productivitatea muncii.

2. Fundament teoretic

„Prin îmbunătățirea competențelor, a sănătății, a cunoașterii și a rezilienței – capitalul lor uman – oamenii pot fi mai productivi, flexibili și inovativi. Investițiile în capitalul uman au devenit din ce în ce mai importante pe măsură ce natura muncii a evoluat ca răspuns la schimbarea tehnologică rapidă.”
[World Bank, “The Human Capital Project” (Washington, DC, 2018), 2, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30498>.]

Formarea continuă este un concept care până de curând se aplica doar celor care lucrează în sistemul de învățământ, ea presupunând un proces de perfecționare a cunoștințelor, de îmbunătățire a metodelor de predare, de dobândire a noutăților în domeniul psiho-pedagogic și educațional etc.

Câteva dintre prevederile legale includ:

Ordonanța nr. 129/2000 (cu modificările și completările ulterioare – selecție): ART. 12 Pentru realizarea formării profesionale a propriilor salariați, angajatorii vor consulta organizațiile sindicale sau, după caz, reprezentanții salariaților în vederea elaborării planurilor de formare profesională în concordanță cu programele de dezvoltare și cu strategiile sectoriale și teritoriale. ART. 4 Formarea profesională a adulților are ca principale obiective: a) facilitarea integrării sociale a indivizilor în concordanță cu aspirațiile lor profesionale și cu necesitățile pieței muncii; b) pregătirea resurselor umane capabile să contribuie la creșterea competitivității forței de muncă; c) actualizarea cunoștințelor și perfecționarea pregătirii profesionale în ocupația de bază, precum și în ocupații înrudite; d) schimbarea calificării, determinată de restructurarea economică, de mobilitatea socială sau de modificări ale capacității de muncă; e) însușirea unor cunoștințe avansate, metode și procedee moderne necesare pentru

îndeplinirea sarcinilor de serviciu; f) promovarea învățării pe tot parcursul vieții. ART. 50 (1) Pe perioada în care participă la programe de formare profesională finanțate de angajatori, salariații primesc drepturile salariale stabilite potrivit contractului individual de muncă pentru program normal de lucru. (2) Angajatorii suportă cheltuielile de deplasare pentru participarea la programele de formare profesională, dacă aceste programe se desfășoară în altă localitate decât cea în care salariatul își are locul de muncă. ART. 51 Salariații care, la cererea angajatorului, participă la programe de formare profesională pe o perioadă de cel puțin 3 luni încheie cu acesta acte adiționale la contractele individuale de muncă, prin care sunt stabilite drepturile și obligațiile.

Caracteristicile pregătirii pentru profesie:

În funcție de locul desfășurării cursurilor aceste pot fi: cursuri organizate la sediul formatorului, cursuri organizate la sediul solicitantului de cursuri. Începând cu anul 2020, datorită contextului pandemic, majoritatea cursurilor s-au mutat în mediul online.

În funcție de sursa de finanțare a cursurilor ele pot fi: plătite de angajator, plătite de angajat, plătite din surse externe (fonduri europene, programe naționale de educație etc.), sau mixt.

Cursurile se pot desfășura atât în timpul programului normal de lucru, mai ales în cazul cursurilor organizate de angajator la sediul acestuia, dar și în timpul weekend-urilor și a vacanțelor. Pentru cadrele didactice, spre exemplu, cursurile sunt organizate doar la sfârșitul programului, weekend-uri sau vacanțe.

Cea mai bună investiție este investiția în propria educație. Ea nu se demodează, nu se devalorizează, dar trebuie să fie continuă. Vremurile în continuă schimbare, evoluția tehnologiei, migrația, schimbările climatice ne determină să evoluăm, să cercetăm, să căutăm cursuri de calificare și recalificare profesională.

3. Metodologia de cercetare. Studiu de caz

Pentru realizarea cercetării am supus dezbaterii un studiu de caz:

“Unui angajat dintr-o școală privată i s-a dat calificativul **Bine**, pentru că în ultimii 2 ani nu a urmat nici un curs de calificare. I s-a pus în vedere faptul că riscă desfacere contractului de muncă.”

"Concedierea care are la bază o evaluare nesatisfăcătoare se încadrează în art. 61 lit. d) din Codul muncii. Astfel, rezultatul evaluării profesionale nu numai că trebuie adus la cunoștința salariatului (se va face dovada în acest sens printr-un mijloc de probă), ci trebuie precizată și procedura prin care salariatul o poate contesta"[avocat.net].

Orice angajator trebuie să aibă în vedere o serie de aspecte atunci când vrea să concedieze un salariat, pe motiv de necorespondere profesională. Astfel, **procedura de evaluare** menită să dovedească acest lucru **trebuie să fie transparentă**, mai ales pentru că, potrivit Codului muncii, relația de muncă

are la bază **principiul bunei-credințe și al consensualității**. Așadar, o eventuală evaluare a angajatului, precum și consecințele ce decurg din aceasta trebuie să fie asumate de ambele părți (angajat și angajator).

Principalele motive pentru care o persoană nu urmează cursuri de perfecționare sunt: lipsa resurselor financiare, lipsa ofertei de cursuri de formare de pe piață, lipsa de timp, lipsa interesului din partea angajaților de a participa dar și lipsa interesului angajatorului de a încuraja sau deconta participarea la cursuri de perfecționare.

Am realizat o cercetare asupra unui număr redus de colegi prin completarea unui formular de testare a opiniei (Anexa 1)

Am centralizat răspunsurile și am putut constata următoarele:

La prima întrebare majoritatea respondenților (53%) au considerat că fiind o școală privată, cu mai multe fonduri disponibile comparativ cu o școală de stat, cursurile de perfecționare ar trebui plătite de angajator sau din surse externe (26%). Un număr redus de respondenți (21%) au considerat că fiecare angajat trebuie să își aleagă singur cursul și automat să îl plătească tot el.

Pe baza experienței fiecăruia dintre respondenți acești consideră cursurile de perfecționare ca fiind: foarte bune (44%), bune (28%), satisfăcătoare (17%), învechite (11%). Pornind de la aceste răspunsuri putem deduce că majoritatea cadrelor didactice apreciază valoarea și eficiența cursurilor de perfecționare, dar există întotdeauna loc de ceva mai bun.

Majoritatea persoanele intervievate (63%) au participat în ultimii cinci ani la diverse cursuri și activități de formare profesională. Un număr redus de persoane (5%) au spus că nu au participat la nici un curs de formare, iar 32% dintre respondenți au spus că au participat la puține cursuri.

Cea de-a patra întrebare este cu răspuns liber, dând fiecărui respondent posibilitatea de a-și exprima propria opinie. Majoritate lor (75%) au considerat justificat avertismentul angajatorului. Doar 7% au considerat total nejustificat avertismentul angajatorului. Respondenții și-au justificat părerea prin experiența proprie, fiecare spunând că au avut ocazia să constate “pe pielea lor” cât sunt de eficiente cursurile de perfecționare și cât este de provocator actul educațional în ziua de azi. Evoluția tehnologiei, migrația populației (apariția claselor mixte din punct de vedere al naționalității elevilor), integrarea în învățământul de masă al copiilor cu cerințe educative speciale, învățământul online sunt doar câteva din provocările actului educațional.

Concluzii

Pregătirea pentru profesie este o pregătire continuă. Aceasta începe de pe băncile școlii, unde se realizează mai mult din punct de vedere teoretic. Ea trebuie să continue și după angajare și prin cursuri de perfecționare, iar în unele cazuri poate fi vorba chiar de o reconversie profesională. Activitatea la locul de muncă ne poate spune dacă meseria pe care ne-am ales-o este potrivită pentru noi și dorim să ne perfecționăm, să devenim adevărați profesioniști sau considerăm că trebuie să plecăm pe alt drum.

Pregătirea pentru profesie ne ajută în primul rând pe noi, ne ajută să dobândim noi cunoștințe, să căpătăm încredere în noi. Cu cât suntem mai specializați în domeniul nostru de activitate cu atât vom fi mai capabili să facem față schimbărilor și provocărilor. Formarea profesională continuă și pregătirea constantă pentru profesie scade riscurile ieșirii de pe piața muncii. Deasemeni, putem să alegem altă carieră sau altă specializare. Totul este în puterea noastră dacă noi ne dorim asta.

4. Bibliografie

1. World Bank, “The Human Capital Project” (Washington, DC, 2018), 2, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30498>
2. <https://ro.scribd.com/doc/187219765/Nevoia-de-formare-profesionala>
3. <https://www.culturadata.ro/wp-content/uploads/2015/12/Caietele-Culturadata-Vol-1-2016-Nevoi-Formare-RO-WEB.pdf>
4. http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Studiu_analiza%20nevoi%20URBAN_final_0.pdf
5. <https://www.cdbihor.ro/doc/Studiul-privind-analiza-nevoii-de-formare.pdf>

Anexa 1.

FORMULAR DE TESTARE A OPINIEI

Citiți cu atenție cazul propus spre dezbateri:

“Unui angajat dintr-o școală privată i s-a dat calificativul Bine, pentru că în ultimii 2 ani nu a urmat nici un curs de calificare. I s-a pus în vedere faptul că riscă desfacere contractului de muncă.”

1. Alege una din variante : angajator, angajat, fonduri externe atrase de școală

Cursurile de perfecționare ar trebui plătite de : _____

2. Alege una din variante și explicați : foarte bune, bune, satisfăcătoare, învechite.

Cursurile de perfecționare sunt: _____

1. Alege și scrie variante care ți se potrivește: *de fiecare dată când am avut ocazia, rareori, deloc*

De câte ori ai participat în ultimii cinci la cursuri de perfecționare: _____

2. Alege și scrie varianta care ți se potrivește : total de acord, neutru, împotriva

Ești de acord cu avertismentul dat de angajator angajatului: _____

Justifică alegere:

2. Proiect de cercetare – Cum ne formăm în școală ca personalități individuale

Cuprins

1. Argumentarea cercetării
2. Fundamentarea teoretică
3. Metodologia cercetării
4. Bibliografie

Argumentarea cercetării

În lucrarea de față ne dorim să realizăm o cercetare despre formarea personalității individuale pe băncile școlii. De multe ori școala este centrată pe acumularea de informații, pe teste și evaluări și mai puțin pe personalitate individuală a elevului. El trebuie să fie dezvoltat armonios, să știe ce are nevoie de la societate și ce trebuie să ofere el societății.

Fundamentarea teoretică

Actul educațional nu este unilateral. Dacă informațiile și cunoștințele vin preponderent de la cadrul didactic, personalitatea elevului, dar și a cadrului didactic este supusă influenței reciproce. Dacă vom încerca să facem o comparație a modului în care simțeam și priveam lucrurile la începutul carierei didactice și cum percepem în momentul de față ceea ce se întâmplă în jurul nostru vom putea afirma că fiecare generație de elevi și-au lăsat amprenta asupra noastră.

Rolul profesorului nu este doar de a preda și evalua. El este un practicant reflexiv și trebuie să proiecteze, organizeze și să desfășoare activități creative de cercetare în spațiul școlar.

Metodologia cercetării

La începutul anului școlar s-a aprobat în cadrul Consiliului de Administrație al școlii proiectul „Dezvoltarea personalității individuale în cadrul Școlii”. Coordonatorul de proiect a propus organizarea unor întâlniri cu elevii în cadrul cărora să se facă propuneri de activități. Întâlnirile vor funcționa pe sistemul brainstorming.

Aceste ședințe se vor desfășura în laboratorul de psihologie și vor fi coordonate de consilierul școlar. Organizarea sălii de clasă poate avea un impact semnificativ asupra atitudinii participanților față de acest proiect. Băncile vor fi așezate în formă de U pentru ai ajuta pe elevi să se implice în mod activ. Li se comunică de la începutul activității că nu există răspunsuri greșite și că ei au rolul de a veni cu idei de organizare. Fiecare dintre elevi va face propuneri sau completări la propunerile colegilor, urmând ca profesorul responsabil (consilierul școlar) să centralizeze ideile și sugestiile într-un raport ce va fi înaintat Consiliului de Administrație la următoarea ședință. Grupele nu vor fi mai mari de 25 de participanți, dar nici mai mici de 20. Se va folosi o minge pe care copiii o vor pasa de la unul la altul, fiecare dintre ei spunându-și numele și dacă are o idee pentru proiect sau dacă dorește să aducă

completări la una din ideile prezentate anterior de colegii lui și care i-a atras atenți. Astfel va fi verificată și atenția pe care au acordat-o celor spuse de precedenții vorbitori.

Toate ideile vor fi notate. Fiecare dintre copii va fi încurajat să vorbească liber și să rostască orice idee, chiar dacă pare imposibilă, nepotrivită sau chiar haioasă. Se va încerca construirea pe baza ideilor formulate pentru stabilirea detaliilor activităților și testarea viabilității lor. Nu vor fi judecate ideile, nu vor fi ridiculizate, doar se va încerca găsirea soluțiilor pentru punerea lor în practică.

Scopul proiectului este să îi ajute pe elevi să își dezvolte personalitate individuală, să îi cunoască pe cei de lângă ei și să se pregătească pentru viață, nu doar prin acumularea de informații și cunoștințe de orele de curs, ci și prin activități extrașcolare la care participă colegi din diferite clase.

Propunerile care au adunat cei mai mulți susținători au fost:

Organizarea cercurilor de elevi: ziarul școlii, postul de radio al școlii, echipe sportive, echipe de meditații, echipe pentru concursuri extrașcolare – olimpiade. Fiecare elev a avut posibilitate să își aleagă grupul din care să facă parte în funcție de talente și afinități. Meditațiile au fost organizate de elevi pentru elevi, unii dintre ei având posibilitatea să testeze dacă vor îmbrățișa cariera de profesor. Susținătorii acestui proiect și-au argumentat decizia (importanța activității) prin faptul că aceste grupuri, cercuri școlare îi vor ajuta pe elevi să își aleagă viitoarea carieră, fără o presiune directă. Cei care vor alege să participe la ziarul școlii vor fi responsabili și cu promovarea proiectului.

Excursiile au reprezentat o propunere cu mulți adepți. Ele vor fi organizate la fiecare sfârșit de modul, dar participanții vor fi mereu alții. Excursiile reprezintă un prilej de bucurie, de relaxare și astfel cunoștințele acumulate în cadrul lor sunt mult mai bine sedimentate. Responsabili cu organizarea lor au fost profesorii de geografie și istorie. Explicațiile și informațiile furnizate la fața locului sunt mult mai bine întipărite în minte decât atunci când sunt citite dintr-o carte sau chiar vizionate într-un film. *Realitatea bate filmul.* Deasemni la finalul fiecărei excursii se redacta un mic articol pentru ziarul școlii care va conține câteva poze și o scurtă prezentare a obiectivelor vizitate.

În preajma sărbătorilor se vor organiza *petreceri caritabile și străngeri de fonduri* pentru cazuri sociale, verificate în prealabil de o comisie. În funcție de posibilități vor fi organizate programe de voluntariat, dar numai cu acordul părinților și sub supravegherea unui cadru didactic. Nici un tânăr nu poate refuza un bal mascat. Se vor vinde bilete, se vor face prăjituri la cantina școlii și se va organiza o tombolă. Banii strânși se vor folosi pentru câteva cazuri sociale remarcate la nivelul școlii sau al comunității.

Pe fiecare palier vor fi instalate coșuri de *reciclare* și se va încheia un contract cu o firmă de reciclare. Pentru hârtia donată școala va primi un voucher la un site de unde se vor achiziționa cărți pentru biblioteca școlii. Pentru bateriile reciclate se vor primi baterii noi sau accesorii IT. În primăvară vor fi organizate activități în aer liber : plantare de copaci, strângere gunoaielor și campanii de

promovare a reciclării. Fiecare clasă are misiunea de a realiza o prezentare (video, pliante tipărite) și va participa la un concurs pentru alegerea celei mai bune campanii publicitare.

Schimbul de roluri. Pentru o zi, prin tragere la sorți, poți elevii pot fi : profesor, director, femei de serviciu, paznic. La finalul zilei elevul își va povesti impresiile și diferențele dintre așteptări și realitatea într-un eseu. Eseul va fi prezentat în fața clasei. Nu se vor folosi cuvinte jignitoare, peiorative nici în realizarea eseului, nici de către colegii care ascultă prezentarea lui.

La nivel de școală se vor organiza serbări tematice. Membrii unei comunități : ucrainiei, moldoveni, romi, italieni, sau care sunt din aceeași comună, vor organiza prezentări ale obiceiurilor, tradițiilor și eventual degustări culinare specifice zonei de proveniență. Vor colabora elevi din clase diferite, dar membrii aceleiași comunități de baștină. Copii vor putea să înțeleagă cultura, istoria și tradiția colegilor lor, vor învăța să respecte și să accepte că a fi diferit nu înseamnă că ești mai rău sau mai bun decât cel de lângă tine.

Fiecare proiect are desemnată o echipă responsabilă de organizarea, promovarea și implementarea lui.

Toate aceste proiecte au fost aprobate în Consiliul de Administrație și comunicate elevilor și părinților într-o ședință online. La finalul anului școlar fiecare participant a completat un chestionar. (Anexa) Completarea chestionarului s-a realizat online și a fost completat de 92 % din membrii comunității.

Un procent de 10 % au ales să nu participe deloc la proiectele organizate de școală, (8% din totalul comunității au refuzat să completeze chestionarul). Majoritatea de 62% au participat la 1- 3 activități ale proiectului și doar 28 % au participat la 4 -6 activități, aceștia fiind în mare măsură cadre didactice.

Un număr de 74% dintre respondenți au considerat activitățile foarte utile, iar 15% le-au considerat neinteresante.

În urma centralizării răspunsurilor s-a stabilit că proiectul va continua și în următorul an școlar, cu unele modificări conform propunerilor și sugestiilor de la sfârșitul chestionarului. În ceea ce privește elevii s-a putut observa implicare lor majoritar în proiectele care le-au susținut inițial. Fiecare echipă și-a susținut proiectul, a adus argumente în favoarea lui și au încercat să atragă cât mai mulți participanți. Elevii au apreciat faptul că le-au fost ascultate propunerile, iar conducerea școlii a ținut cont de părerea lor.

Concluzii

Atunci când vom înțelege că școala este un micro-univers în care copiii noștri se formează ca persoane și se pregătesc pentru viitor nu doar prin acumularea de informații teoretice, vom putea schimba direcția pozitivă către acele valori care vor forma individualitatea autentică a omului, bazată pe o identitate și personalitate reală și nu artificială.

Bibliografie

1. <https://www.qualform.snsr.ro/campanie-online/rolul-scolii-in-dezvoltarea-elevului>
2. <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modu%208%20Cercetare%20actiune.pdf>
3. <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/latest/practices/action-research-projects-makin.htm>
4. <http://www.isjiasi.ro/documente/minoritati/strategii-de-consolidare-a-cooperarii-scoala-familie-comunitate4.pdf>
5. <http://www.isjiasi.ro/documente/minoritati/strategii-de-consolidare-a-cooperarii-scoala-familie-comunitate4.pdf>

Anexa

Chestionar

1. Sunteți:
 - a. elev; b. profesor; c. părinte
2. La câte activități organizate de școală în cadrul proiectului ați participat?
 - a. nici una, b. între 1 și 3 activități, c. între 4 și 6 activități.
3. Cum considerați că au fost activitățile?
 - a. foarte utile pentru copii, b. utile pentru copii, c. lipsite de atractivitate.
4. Ați dori să continuăm programul și în următorul an școlar?
 - a. Da, b. Nu
5. Ce alte activități propuneți să fie organizate în cadrul școlii noastre?

CURRICULUM VITAE

Informații personale : IULIAN-CIPRIAN BERTEA

Adresa: STR. TIPOGRAFILOR, nr.9, Bacău, România

Telefon: 0744128485

Email: bicfirst@yahoo.com

Sexul Masculin

Data nașterii: 22.06.1982

Naționalitate : română

Locul de muncă actual :

2010 – prezent Profesor de religie și istorie Colegiul “NV Karpen” Bacău

2019 – prezent Preot slujitor Parohia “ Izvorul Tămăduirii” Bacău

Experiență profesională

2006 – 2019 Preot paroh Parohia Botești, comuna Ungureni

2006 – prezent profesor de religie și istorie

Educație și formare

2018 – 2022 Studii doctorale, Universitatea Pedagogică “Ion Creangă” din Chișinău

2015 – 2017 Grad didactic I în învățământ Universitatea „ Al. I. Cuza” din Iași

2012 – 2014 Grad didactic II în învățământ Universitatea „ Al. I. Cuza” din Iași

2008 – 2010 Grad didactic definitiv în învățământ Universitatea „ Al. I. Cuza” din Iași

2007 – 2010 Licență în Marketing Universitatea “Vasile Alecsandri” din Bacău,

Facultatea de Economie

2006 – 2008 Master în Științe ale comunicării și limbajului Universitatea “Vasile Alecsandri”
din Bacău, Facultatea de Litere

2002 – 2006 Licență în Istorie Universitatea „ Al. I. Cuza” din Iași, Facultatea de Istorie

2002 – 2007 Licență în Teologie Ortodoxă – secția pastorală Universitatea „ Al. I. Cuza” din
Iași, Facultatea de teologie Ortodoxă „D. Stăniloae” Iași

Limbi străine cunoscute

	Înțelegere				Vorbire				Scriere	
	Ascultare		Citire		Participare la conversație		Discurs oral		Exprimare scrisă	
Engleza	C1	Utilizare competența	C1	Utilizare competența	C1	Utilizare competența	C1	Utilizare competența	C1	Utilizare competența
Franceza	B2	Utilizator independent	B2	Utilizator independent	B1	Utilizator independent	B1	Utilizator independent	B1	Utilizator independent

Competențe și abilități sociale : abilități excelente de comunicare și relaționare, autodidact, răbdător, sociabil rezistent la efort

Competențe și aptitudini organizatorice: lucru în echipă și în condiții de stres, inițiativă, abilități de vânzare și organizare, coordonator de proiecte

Competențe și aptitudini de utilizare a calculatului: Windows, Office, SPSS, Tastare rapidă

Permis de conducere: Permis de conducere, categoria B, 2000

Publicații:

1. BERTEA, I.C. *Educația adulților - definiție și caracteristici*, în Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, vol 22, Special Edition, 2018, pp. 233-237, ISSN: 2247-4579, E-ISSN: 2392-7127 <http://www.jiped.ub.ro/>
2. BERTEA, I.C. *Adult education as a factor of professionalism*, în Conferința Științifică Națională cu Participare Internațională, parte a proiectului ANCD 20.80009.0807.37 „Formarea Inițială și Continuă a Cadrelor Didactice din Perspectiva Conceptului Clasei Viitorului”, 2020, Chișinău, pp. 165-175, ISBN 978-9975-3461-1-5. CZU 37.0:004(082)=135.1=111
3. BERTEA, I.C. *The anthropology of individualization*, Euromentor journal studies about education, Volume XI, No. 3/September 2020, București, pp. 66-78, ISSN 2068-780X
4. BERTEA, I.C. *Ways of Adult Education in the Context of Personalized Pedagogy*, în Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, Vol. 24, No. 2/ 2020, ISSN: 2247-4579, E-ISSN: 2392-7127 <http://www.jiped.ub.ro/>,

5. BERTEA, I.C. *Concepții ale armonizării sociale în formarea profesională*, în *Univers Pedagogic*, Nr. 2 (66) 2020, Chișinău, pp. 65-75, ISSN 1811-5470
6. BERTEA, I.C. *Repere conceptuale ale socioprofesionalizării Originea socială a profesionalizării*, în volumul *Ad Honorem Victor ȚVIRCUN. Firul viu, ce leagă timpuri*. Chișinău, 2020, pp. 397-407, ISBN 978-9975-3469-1-7.
7. BERTEA, I.C. *Education, Method Of Adaptation*, în *Different ways of learning and teaching languages for students in risk situations -resources, impact and practical ideas-methodological Guide*, ERASMUS + PROJECT “BRIDGES OVER OPENED MINDS” 2018-1-RO01-KA229-049407-1, 2021, Bacău, pp. 157-162, ISBN 978-606-721-491-8,
8. BERTEA, I.C. *Challenges in teaching multicultural classes*, în *International archaeology, art history and cultural heritage congress, 2021 / Adana/Turkey*, pp. 189-193, ISBN: 978-625-7464-49-9
9. BERTEA, I.C. *A systematic analysis of the literature on the basic competences in adult education*, în *Conferința Diversitate disciplinelor din cadrul sistemului științelor educației*, Neamț, 2022, pp. 43-62,
10. BERTEA, I.C, *Intercultural education – Education for the future*, în curs de publicare în *Revista de Teorie și Practică Educațională DIDACTICA PRO*, ISSN 1810-6455, Chișinău, 2022
11. BERTEA, I.C, *Motivația adulților pentru formarea și reconversia profesională*, în curs de publicare în revista *Univers Pedagogic*, Chișinău, 2022, ISSN 1811-5470
12. BERTEA, I.C, *Comunicarea nevoilor, primul pas spre acceptare*, în cadrul Seminarului Didactic Internațional de comunicări științifice a cadrelor didactice “Promovarea diversității și a incluziunii în spațiul școlar”, București, 2022

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnatul, Bertea Iulian-Ciprian declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele: Bertea Iulian-Ciprian



Semnătura:

Data: 28.11.2022