



**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE, ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI,
SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ
DEPARTAMENTUL ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

FORMAREA FORMATORILOR

SUPPORT DE CURS

(Ciclul II – Masterat)

*Aprobat de
Consiliul Calității al USM*

CHIȘINĂU 2020

CZU 37.018.4(075.8)

F 79

**Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Psihologie,
Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială
a Universității de Stat din Moldova
(proces-verbal nr. 4 din 04.12.2019)**

Coordonator: Valentina Chicu, lector universitar, coordonator al
Programului de masterat *Formarea formatorilor*

Elaborat de colectivul de autori:

Maia Șevciuc, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Ana Tarnovschi, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Liliana Poștan, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Viorica Goraș-Postică, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Nina Bîrnaz, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Valentina Chicu, lector universitar

Otilia Dandara, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Mihai Paiu, doctor în pedagogie

Recenzenți:

Vladimir Guțu, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar (USM)

Rima Bezede, doctor în pedagogie, Președinte al Centrului Educațional
Pro Didactica

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Formarea formatorilor: Suport de curs: (Ciclul 2 - Masterat) / Maia Șevciuc, Ana Tarnovschi, Liliana Poștan [et al.]; coordonator: Valentina Chicu; Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Departamentul Științe ale Educației. – Chișinău: CEP USM, 2020. – 352 p.: fig., tab.

Referințe bibliogr.: p. 321-324 (43 tit.), 351 (16 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-152-24-2.

37.018.4(075.8)

F 79

ISBN 978-9975-152-24-2

© M. Șevciuc et al., 2020
© USM, 2020

CUPRINS

Introducere	5
Programul de masterat profesional <i>Formarea formatorilor</i>	6
Metodologia cercetării și statistica aplicată în științele educației <i>MAIA ȘEVCIUC, ANA TARNOVSCHI</i>	9
Teorii și practici ale învățării la adulți <i>LILIANA POȘȚAN</i>	82
Comunicarea în activitățile de formare a adulților <i>VIORICA GORAȘ-POSTICĂ</i>	136
Managementul proiectelor și fundraising-ul <i>VIORICA GORAȘ-POSTICĂ</i>	164
Metodologia formării adulților <i>NINA BÎRNAZ</i>	191
Proiectarea și evaluarea programelor de formare <i>VALENTINA CHICU</i>	239
Analiza ocupațională și a calificărilor <i>OTILIA DANDARA</i>	271
TIC în activitatea formatorului <i>MIHAI PAIU</i>	325

INTRODUCERE

Schimbarea continuă în toate domeniile de activitate umană solicită specialiști de înaltă calificare. În multe cazuri, studiile superioare de licență nu sunt suficiente pentru a face față provocărilor timpului. Studiile superioare de masterat, prin aprofundarea și extinderea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor necesare pe piața muncii, oferă masteranzilor calificări suplimentare în plan profesional, deschide perspectiva către studiile de doctorat și oportunitatea de a construi o carieră profesională de succes. Profesionalizarea în cadrul studiilor de masterat este centrată pe dezvoltarea competenței de a sesiza și a rezolva rațional, argumentat, reflexiv probleme complexe și variate, prin aplicarea spiritului științific în practică.

Prezenta lucrare este destinată masteranzilor și este elaborată în concordanță cu prevederile *Cadrului de referință al curriculumului universitar* și cu Curricula Programului de masterat *Formarea formatorilor*. Lucrarea prezintă nucleul conceptual al disciplinelor de studiu din Planul de învățământ, o imagine concentrată și sistematizată a materiei la disciplinele de studiu, baza conceptuală minimă care urmează a fi asimilată de către fiecare masterand.

Lucrarea conține prezentarea generală a Programului *Formarea formatorilor* și notele de curs pentru fiecare disciplină de studiu în parte. Suportul de curs este compartimentat în paragrafe care includ aspectele teoretice esențiale în baza cărora se vor dezvolta competențele viitorilor formatori. În scopul de a focaliza atenția masteranzilor pe aspectele esențiale, dar și de a ghida și facilita procesul de învățare, fiecare paragraf conține sugestii pentru activități de învățare și întrebări pentru reflecție. Listele bibliografice prezentate pentru fiecare disciplină vor ghida studiul independent al masteranzilor.

PROGRAMUL DE MASTERAT PROFESIONAL ***FORMAREA FORMATORILOR***

Programul de studii universitare de masterat este orientat spre formarea formatorilor profesioniști care vor lucra cu adulții în domeniul public și/sau privat în contextul dezvoltării abilităților de învățare pe tot parcursul vieții și dezvoltării competențelor în acord cu nevoile de profesionalizare specifice carierei adulților. Scopul programului constă în dezvoltarea setului de competențe necesar în lucrul cu adulții și în dobândirea calității de formator de adulți.

Programul se adresează tuturor persoanelor interesate cu studii de licență, indiferent de domeniu, preocupate de construirea unei cariere în domeniul formării și dezvoltării profesionale a adulților:

- specialiștilor care doresc să devină formatori de adulți și să-și valorifice setul de competențe psihopedagogice achiziționat prin activități de formare specifice adulților în cadrul instituțiilor în care activează sau în cadrul altor instituții ce organizează stagii de formare continuă pentru adulți;
- specialiștilor din instituții publice/private (inspectorate, centre metodice etc.) care au responsabilități în domeniul dezvoltării profesionale și evaluării resurselor umane din instituție, interesați de certificarea ca formatori de adulți;
- îndrumătorilor de practică din cadrul instituțiilor publice/private responsabili de activitățile practice, de dezvoltarea competențelor profesionale în condiții reale de muncă în organizația în care lucrează;
- cadrelor didactice interesate să obțină calificarea de formatori de adulți.

Finalitățile de studiu ale programului pentru Specialitatea ***Formarea formatorilor***

Competențe generale

- Valorificarea creativă a cadrului normativ-reglatoriu și a politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, demonstrând corectitudine/ spirit critic și responsabilitate;
- Promovarea prevederilor de reforme în domeniul educațional în condițiile ajustării continue a educației la exigențele socioeconomice;
- Aplicarea metodologiilor de cercetare specifice domeniului educațional

în realizarea studiilor aplicative, în baza priorităților de dezvoltare a sistemului și procesului educațional din Republica Moldova;

- Realizarea managementului instituțiilor educaționale și a managementului curricular în conformitate cu paradigma educațională și cu prevederile de politici educaționale;
- Proiectarea procesului educațional pentru diverse grupuri-țintă, prin adaptarea creativă a reperelor conceptuale și a cadrului metodologic aprobat, valorificând ideile inovative și posibilitățile de manifestare a autonomiei comportamentului profesional;
- Realizarea procesului educațional cu diverse grupuri - țintă și în diverse contexte, prin utilizarea creativă a tehnologiilor educaționale, promovând practici inovative recunoscute la nivel național și internațional;
- Realizarea transferului tehnologic al inovațiilor în procesul educațional, raliat la exigențele sociale, economice, culturale;
- Crearea unui parteneriat educațional eficient, în baza potențialului formativ al diversilor factori educaționali, contribuind la transformarea școlii în factor educațional catalizator;
- Realizarea unui management eficient al carierei profesionale, prin dezvoltarea propriilor competențe și promovarea imaginii specialistului în educație ca persoană - model de urmat, prin valorificarea reperelor axiologice, cognitive și praxiologice.

Competențe specifice

1. Cunoașterea particularităților de manifestare și de învățare ale cursanților adulți de diferite vârste;
2. Comunicarea eficientă cu cursanții și cu alte persoane implicate în realizarea programelor de formare;
3. Valorificarea cadrului actual strategic, normativ și politic în domeniul dezvoltării continue personale și profesionale a adulților;
4. Proiectarea programelor variate de formare, a curriculumului și a design-ului activităților de învățare pentru adulți, în baza analizei nevoilor beneficiarilor formării și a nevoilor organizaționale;
5. Sporirea înțelegerii și interacțiunii în grup prin managementul situațiilor relevante de învățare;
6. Monitorizarea procesului învățării prin reglarea, ajustarea și optimizarea continuă a propriului comportament și a activităților desfășurate în cadrul formării;
7. Oferirea sprijinului în dezvoltarea personală și profesională prin aplicarea instrumentelor de mentorare și coaching individuale și de grup;

8. Evaluarea procesului și rezultatelor unui parcurs didactic prin utilizarea diverselor metodologii, flexibile, adaptate procesului de instruire la adulți.
9. Realizarea cercetărilor în problematica educației adulților, respectând principiile și normele de etică profesională.

Ocupațiile tipice pentru absolvenții programului

Absolvenții programului de masterat la Specialitatea *Formarea formatorilor* pot activa în calitate de: formatori în instruirea adulților și consultanți în cadrul instituțiilor ce organizează stagii de formare continuă; specialiști în instituții publice (inspectorate, centre educaționale, centre de instruire a adulților etc.) cu responsabilități în formarea personalului și evaluarea resurselor umane; formatori în dezvoltarea competențelor profesionale la locul de muncă.

Posibilitățile de formare ulterioară. Absolvenții studiilor de masterat vor putea continua studiile în cadrul Ciclului trei – studii de doctorat sau se pot angaja pe piața muncii conform calificării obținute.

METODOLOGIA CERCETĂRII ȘI STATISTICA APLICATĂ ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Maia ȘEVCIUC,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Ana TARNOVSCHI,
doctor în psihologie, lector universitar

Marea diversitate a fenomenelor educaționale, a variabilelor pedagogice și psihologice implicate, factorii obiectivi și subiectivi care intervin, dinamica lor evolutivă accentuată fac ca diversitatea interacțiunilor dintre componentele acțiunii educaționale să fie, practic, infinită. Implicit, potențialele surse care ar putea declanșa, orienta și susține cercetările psihopedagogice sunt și ele, practic, infinite, educația oferind un orizont nelimitat de investigație.

Orice activitate de cercetare științifică este un act intelectual, gândit și planificat, înainte de a fi o activitate lucrativă a studentului și masterandului. Principalii factori motivaționali care stau la baza oricărei forme de cercetare științifică sunt: interesul pentru un domeniu sau o temă științifică, curiozitatea de a afla, de a cunoaște, dominată de o stare afectivă particulară, care are o determinare dominant rațional-intelectuală; o stare de tensiune, de neliniște interioară ce generează interogații legate de tema care prezintă interes.

Cursul *Metodologia cercetării și statistica aplicată în științele educației* este unul de bază în programul de formare a specialiștilor în domeniul formării formatorilor, care contribuie la dezvoltarea cunoștințelor teoretice și practice ale studenților în ce privește înțelegerea metodelor de cercetare, precum și la conturarea unei viziuni de ansamblu asupra logicii cercetării științifice, proiectării activității de cercetare, eticii cercetării științifice. Cursul are drept obiectiv formarea la studenți și la masteranzi a unei atitudini creative față de munca intelectuală, însușirea de către aceștia a metodologiei cercetării științifice în domeniul formării adulților. Modul de abordare a conținutului cursului este axat și pe metodele de prelucrare statistică a datelor, pe analiza și interpretarea rezultatelor cercetării empirice. Am considerat important să-i ajutăm pe studenți și masteranzi să-și construiască demersul investigațional într-o manieră corectă, în acord cu cerințele universal valabile pentru cercetările științifice.

1. Fundamente metodologice / conceptuale ale cercetării psihologice și pedagogice

1.1. Cercetarea științifică: delimitări conceptuale

Cercetarea științifică este parte inseparabilă de cunoaștere științifică. Nota definitorie a oricărei cercetări este căutarea în vederea cunoașterii, ceea ce înseamnă a aduna informații și fapte, a le declanșa, a le evalua în vederea obținerii unui spor de cunoaștere. O autentică cercetare științifică are loc odată cu organizarea cunoștințelor științifice.

Știința și cercetarea se condiționează reciproc, întemeindu-se una pe cealaltă. Ceea ce caracterizează atât știința, cât și cercetarea este, în primul rând, un anumit „model de gândire”. Aceasta depășește etapa simplei „observații pasive”. Gândirea științifică „pune întrebări și dă răspunsuri după anumite reguli metodice, fixându-și punctul de vedere asupra unui anumit obiect”, care devine astfel „o tematică de cercetare”. În felul acesta se face trecerea de la „observația pasivă” la „discursul epistemic”, care își are originea în dialectică [6, p.20].

Datele rezultate din cercetarea științifică s-au structurat treptat, în decursul timpului, în domenii de cunoaștere specializată diferențial, ordonate logic, despre o anumită categorie de obiecte sau fenomene, care au o sursă comună, caractere înrudite și exprimă niște adevăruri universal valabile în interiorul domeniului respectiv de cunoaștere. Numai în acest context putem vorbi despre cunoașterea științifică drept un proces coerent, organizat și sistematizat tematic, cu un obiect precis, o metodologie și o gândire proprie, cu un limbaj specific și un câmp de aplicabilitate propriu.

Este cunoscut faptul că un anumit domeniu sau ramură a activității de cunoaștere obține statut de știință dacă îndeplinește următoarele condiții: are un domeniu de studiu propriu și finalități precise, posedă un limbaj științific, o metodologie și un instrumentar adecvate, identifică legități și formulează predicții. Toate acestea asigură cristalizarea unui corpus de teorii, principii, legități, cunoștințe teoretice și practice, articulate între ele prin inferențe și deducții logice și susceptibile de a fi verificate experimental.

În acest context, *cercetarea psihopedagogică* este un proces creativ, critic, dinamic și continuu de cunoaștere, ce are drept scop explicarea, înțelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea și prospectarea fenomenului educațional. Toate acestea se realizează în viziune sistemică, prin investigarea teoretică și/sau practic-aplicativă a relațiilor funcționale și cauzale dintre componentele și variabilele fenomenului educațional.

Cele mai importante caracteristici ale cercetării psihopedagogice sunt următoarele:

- poate fi de *natură inductivă* – când presupune acumularea de date experimentale și teoretico-metodologice, în vederea fundamentării științifice a demersurilor acționale și teoretice care îmbogățesc și orientează teoria și practica educației (cercetare practic–aplicativă/empirică) sau de *natură deductivă* – când se realizează analize logice și/sau istorice ale unor paradigme, teorii, legități, enunțuri, se stabilesc corelații între concepte, teorii, principii etc., stabilindu-se consecințe (cercetări teoretico-fundamentale);
- are *caracter ameliorativ*, nu doar constatativ, descriptiv și explicativ, întrucât conduce la optimizări, la perfecționări și, uneori, la inovări și reformări ale modului de concepere și desfășurare a proceselor educaționale la nivel macro și micro;
- are *caracter prospectiv* – vizează realizarea educației și modelarea personalității din perspectiva cerințelor dezvoltării sociale, a exigențelor societății;
- are *caracter complex*, poate pune în evidență și alte aspecte referitoare la fenomenul educațional sau corelate cu acesta, decât cele propuse pentru investigație, care au stat la baza formulării ipotezei centrale, întrucât fenomenele educaționale sunt complexe, dinamice, desfășurate în flux continuu și ireversibile, neunivoce (ele nu pot fi „oprite” pentru a fi analizate și nici nu pot fi reproduse de mai multe ori, în condiții perfect identice cu cele inițiale, eventual pot fi înregistrate și vizionate);
- poate avea *caracter interdisciplinar, pluridisciplinar* sau *transdisciplinar*, presupunând adeseori demersuri științifice și cadre teoretico-explicative de natură interdisciplinară, pluridisciplinară sau transdisciplinară;
- poate avea aspecte specifice din punctul de vedere al etapelor și demersurilor de desfășurare, precum și al instrumentariului și metodelor de cercetare [4, p.9-10].

1.2. Tipuri de cercetare științifică

Există mai multe clasificări ale cercetărilor psihopedagogice, după mai multe criterii.

1. În funcție de metodologia adoptată, deosebit: cercetări observaționale (neexperimentale), cercetări experimentale, cercetări comparative, cercetări istorice.
2. În funcție de obiectul/subiectul cercetării: monografiile, paneele (eșantionul reprezentativ pentru cercetarea repetată de aceleași persoane), de trend (experimentul repetat asupra aceluiași obiect, fără a menține eșantionul inițial).

3. În funcție de scopul și complexitatea problematicii abordate, pot fi distinse: cercetări teoretico-fundamentale, cercetări practic-aplicative, cercetări combinate.
4. După modul de abordare, distingem cercetări: mono-, intra-, pluri- și transdisciplinare.
5. După agenții antrenați în cercetare, distingem: cercetări individuale, cercetări în grup mic, colective.
6. În funcție de direcția abordării, cercetările pot fi: longitudinale (istorice, diacronice), transversale (sincronice) etc. [11, p.16].

Tipurile de cercetare se completează reciproc. O cercetare nu este exclusiv de un anumit tip, ci îmbină diverse criterii de abordare. Totodată, fiecare dintre tipurile de cercetare are trăsături specifice. De exemplu, *cercetarea fundamentală* se caracterizează prin: realizarea cunoașterii generale, teoretice a problemelor psihopedagogice; permiterea înțelegerii, argumentării, fundamentării domeniului sub forma conceptelor, legilor, normelor, teoriilor, modelelor, paradigmatelor; sesizarea constantelor și generalizarea lor în legi, principii, teorii; construirea ipotetică de modele de acțiune, teorii explicative; aprofundarea studiilor, înțelegerea critică a naturii științelor educației și a sistemelor conceptuale.

Cercetarea *aplicativ-ameliorativă* se caracterizează prin: afirmarea priorității a finalităților practice; cunoașterea fenomenelor semnificative din practică și apoi identificarea, verificarea soluțiilor ameliorative; adaptarea la condițiile reale a unor idei, rezultate, modele în scopul dezvoltării practicii, al cercetării însăși, prin sugerarea de noi ipoteze, variabile; exercitarea funcțiilor: constatativă, descriptivă, acțională, informațională, ameliorativă, corectivă, de dezvoltare; aducerea unor îmbunătățiri de conținut, de metodă, de organizare etc.

1.3. Principiile cercetării științifice

Nu se poate realiza nicio cercetare științifică, având un caracter riguros științific, fără ca aceasta să fie guvernată de anumite principii sau legi care să o conducă. Principiile cercetării sunt repere absolut necesare, la care cercetătorul trebuie să-și raporteze permanent ideile și activitatea practică, pentru a putea menține și urma „calea cea mai dreaptă”, respectiv metoda, în aflarea și descoperirea adevărului aplicat la obiectul cercetării sale. Principiile cercetării devin în felul acesta reguli obligatorii ce definesc și normează cadrul oricărei activități de cercetare științifică [6, p.283].

Principiile cercetării științifice nu sunt numai niște reguli de urmat de către cercetătorul științific în activitatea sa de cercetare. Ele reprezintă, în egală măsură, și niște „repere morale” ce obligă și impun la o anumită atitudine etică a celui

care cercetează față de obiectul cercetării sale, dar mai ales față de rezultatele obținute de acesta în urma analizei metodice a obiectului cercetat.

Principiul obiectivării se referă la obiectul cercetării științifice și la modul în care acesta trebuie studiat. În sensul acesta trebuie în mod obligatoriu să se aibă în vedere următoarele aspecte: plecând de la obiectul ce urmează să fie supus cercetării științifice, să se fixeze atenția și să se pună în evidență un anumit obiectiv care să reprezinte scopul precis al cercetării respective; pe parcursul cercetării științifice, cercetătorul nu trebuie să se abată de la realitatea obiectului cercetat și să-și schimbe scopul urmărit; să adapteze metodele și tehnicile de cercetare la specificul naturii obiectului cercetat.

Principiul adevărului. Conform acestui principiu, orice cercetare științifică are ca scop descoperirea adevărului cuprins în concluziile care se desprind din cercetarea unui anumit obiect propus. Acest adevăr trebuie să reflecte natura reală a obiectului cercetat și să poată fi exprimat și înțeles. În acest sens trebuie respectate următoarele reguli: exprimarea rezultatelor cercetării trebuie să se facă utilizându-se un limbaj clar, precis, inteligibil, care să poată fi în mod universal acceptat și utilizat; în activitatea de cercetare științifică trebuie să se evite subiectivismul, fantezia sau speculația sterilă, care duc la deformări metodice și, astfel, la rezultate eronate.

Principiul metodic. Prin acest principiu se realizează corelația dintre necesitățile obiectivării datelor urmărite la obiectul supus cercetării științifice. Astfel, pentru conformarea obiectului cercetat cu principiul metodic trebuie să avem în vedere următoarele reguli: orice cercetare științifică trebuie condusă metodic, în conformitate cu un plan riguros elaborat de cercetător; în activitatea de cercetare științifică trebuie respectate pas cu pas etapele și metodele de lucru, pentru a avea coerență și desfășurare logică în procesul de cercetare; în cercetarea propusă trebuie să fie utilizate tehnici și metode de lucru adecvate naturii obiectului cercetat, precum și intențiile legate de obiectivele cercetării respective.

Principiul demonstrației susține că orice afirmație (sau rezultat) ce rezultă din activitatea de cercetare științifică a unui obiect trebuie demonstrată, dovedită dacă este adevărată și aparține ca o calitate obiectului studiat. Rezultatele obținute din cercetarea științifică efectuată și considerate valide, veridice trebuie să se integreze în sistemul de date ale domeniului științific în care s-a desfășurat cercetarea.

Conform *principiului unității teoretic-empiric*, în cercetarea științifică cunoștințele teoretice ghidează activitatea empirică, activitatea de cercetare concretă; pe de altă parte, datele obținute prin activitatea de cercetare conferă valoare de adevăr teoriilor.

Principiul unității înțelegere-explicație pune în discuție relația dintre subiectul și obiectul cunoașterii științifice. Cu alte cuvinte, a înțelege de ce apare sau

se desfășoară un anumit comportament nu este același lucru cu a-l explica. Putem înțelege intuitiv cauzele care duc la apariția unor fenomene sociale, dar aceste acte de înțelegere nu garantează obiectivitatea concluziilor noastre. Explicarea unui fapt social presupune descrierea și definirea unor argumente concrete care să justifice apariția și dezvoltarea unor fenomene sociale. Așadar, explicația științifică presupune o analiză în profunzime a comportamentului uman, și nu doar o simplă intuiție.

Principiul unității cantitativ-calitativ impune utilizarea convergentă a metodelor statistice, specific cantitative, și a celor cazuistice, specific calitative.

Principiul corelației demonstrează că rezultatele științifice care rezultă din cercetarea unui obiect trebuie să fie corelate cu datele deja existente în domeniul științific respectiv sau cu cele din domeniile științifice înrudite.

Principiul evaluării rezultatelor se raportează la metodologie și privește modul de evaluare și de utilizare a rezultatelor obținute din activitatea de cercetare științifică. Conform acestui principiu, evaluarea rezultatelor trebuie să fie corectă, fără niciun fel de subiectivitate din partea cercetătorului care a realizat cercetarea; rezultatele obținute să fie comparate cu datele existente în literatura științifică de specialitate privind problema cercetată.

Principiul utilității. În conformitate cu acest principiu, activitatea de cercetare științifică ce urmează a fi realizată trebuie să aibă în vedere o utilizare atât teoretică, cât și practică a datelor rezultate din cercetare. Aceasta va trebui să justifice cercetarea, ca o contribuție efectivă în domeniul de cunoaștere științifică respectiv, precum și în ceea ce privește punerea în practică a acestor rezultate. Este preferabil ca orice cercetare științifică întreprinsă să aibă un caracter de originalitate și de noutate, reprezentând astfel o contribuție eficientă în domeniul științific respectiv; datele rezultate din cercetarea științifică să poată fi utilizate și aplicate cât mai curând, în mod curent, de către specialiști.

Principiul psihomoral privește atât cercetătorul, cât și modul în care se desfășoară activitatea de cercetare științifică a acestuia. Se pune problema seriozității și onestității activității de cercetare sau, altfel spus, atât responsabilitatea științifică, cât și cea morală a celui care cercetează față de cercetare, de rezultatele cercetării, dar în același timp și față de consecințele ce rezultă din aplicarea teoretică sau practică a rezultatelor cercetării. Persoana care a efectuat cercetarea științifică trebuie să aibă credibilitate, să fie convingătoare ca să impună prin argumente și demonstrații rezultatele teoretice și practice ale cercetării, astfel încât acestea să fie recunoscute și acceptate de specialiștii din domeniul științific respectiv.

Respectarea principiilor cercetării reprezintă garanția reușitei activității de cercetare științifică.

1.4. Problemele metodologice ale cercetării științifice: metodologie, metodă, metodică

Metodologia, ca parte componentă a științei generale, contribuie la cunoașterea mai profundă a fenomenelor și metodelor de studiere a tuturor științelor particulare, inclusiv a celor psihopedagogice. Metodologia psihopedagogiei poate fi abordată în sens larg și în sens îngust.

În sens larg, metodologia psihopedagogiei este un sistem de cunoștințe despre ideile de bază, fundamentele și structura teoriilor psihologice și pedagogice, despre principiile de abordare și modalitățile de dobândire a cunoștințelor, care reflectă continuu schimbările realității psihologice și pedagogice în condițiile societății ce se dezvoltă permanent. Metodologia psihopedagogiei este teoria despre cunoștințele psihopedagogice și despre procesul de dobândire a lor. Ea include: (1) teoria despre structura și funcțiile cunoștințelor psihopedagogice, problematica psihopedagogică; (2) ideile de bază, fundamentale, filosofice, general-științifice, psihologice, pedagogice (teorii, concepții, ipoteze) ce au sens metodologic; (3) teoria despre logica și metodele de cunoaștere psihopedagogică.

În sens îngust, metodologia psihopedagogică este știința despre metodele cercetării psihopedagogice. Această abordare reduce obiectul și sarcinile metodologiei la analiza posibilităților metodelor de cercetare [11, p.45].

Astfel, metodologia psihopedagogică este teoria despre ideile de bază, structura, funcțiile și metodele cercetării științifice. Între metodologie, metodă și metodică există o legătură strânsă. *Metodologia cercetării* este sistemul de principii, abordări și modalități de organizare și construire a activității teoretice, teoria despre acest sistem. *Metoda cercetării* este calea de cercetare care rezultă din reprezentările și concepțiile teoretice generale despre esența fenomenului cercetat. *Metodica cercetării* vizează realizarea metodei concrete ca modalitate de organizare a interacțiunii subiect-obiect în baza materiei și procedurilor aplicate în cercetare.



Sarcini de învățare:

1. Determinați specificul tipurilor de cercetare științifică.
2. Argumentați necesitatea respectării principiilor metodologice în cadrul cercetării psihopedagogice.
3. Formulați cerințele metodologice pentru cercetarea psihopedagogică.
4. Elaborați un referat în care să reflectați tendințele cercetării în domeniul psihologiei și pedagogiei.



Întrebări pentru reflecție:

Putem vorbi despre respectarea principiului obiectivității într-un demers investigativ, dacă cercetătorul are poziție personală și viziuni proprii?

2. Logica cercetării științifice în domeniul psihologiei și pedagogiei

2.1. Temeiurile construirii logicii cercetării

Cercetările psihopedagogice pretind din partea celor care le proiectează și le realizează valorificarea și îmbinarea de demersuri ce țin de știința dată. De obicei, cercetările psihopedagogice presupun ansambluri de demersuri sistematice și complexe, gândite, proiectate, organizate, realizate, coordonate și evaluate în conformitate cu o ierarhizare algoritmică, care respectă etapele și subetapele cercetării științifice. Proiectarea cercetării nu este, însă, un proces mecanic de colectare de date, de interpretare, prelucrare și evaluare a lor (termenul „proiectare” are și o dimensiune calitativă, iar cel de „design” se referă, predominant, la aspecte de ordin tehnic) [4]. Dimpotrivă, este un proces dinamic, caracterizat de sentimentele de incertitudine ale cercetătorului, de întrebările și căutările acestuia pentru a soluționa o problemă, care îi conferă caracter problematic. Cercetătorul este pus în situații în care este obligat să conceptualizeze altfel o idee, să-și pună noi întrebări, să revadă anumite modele de organizare a cercetării, să colecteze alte tipuri de date, pe lângă cele prevăzute inițial etc. Cu alte cuvinte, *cercetarea psihopedagogică* este un proces dinamic și creativ de cunoaștere, care presupune intuiție, imaginație, creativitate, atitudine critică, care se desfășoară într-un cadru bine stabilit de investigație științifică.

Pentru ca rezultatele cercetării științifice să fie valide, este necesar ca procesul investigational să se desfășoare conform unor proceduri explicite în conformitate cu regulile de inferență. Astfel, vorbim de o *logică* care guvernează cercetarea științifică, o schemă generală (flexibilă), un ansamblu de etape și subetape implicate, reciproc dependente, subordonate următoarei ierarhizări:

1. *Delimitarea temei/problemei de cercetat*

- 1.1. sesizarea/identificarea unei teme/probleme relevante și stabilirea domeniului în care se încadrează;
- 1.2. formularea operațională a problemei de cercetat;
- 1.3. informarea și documentarea asupra problemei de cercetat.

2. *Realizarea design-ului cercetării*

- 2.1. stabilirea obiectivelor cercetării;
- 2.2. formularea ipotezelor cercetării;
- 2.3. elaborarea unui proiect al cercetării unitar și coerent.

3. *Organizarea și desfășurarea cercetării științifice* – presupune aplicarea în practică a proiectului cercetării, respectiv realizarea de demersuri investigaționale în scopul valorificării ipotezei, precum și înregistrarea/colectarea de date și rezultate.

4. *Analiza, prelucrarea și interpretarea datelor obținute.*
5. *Elaborarea concluziilor finale ale cercetării.*
6. *Valorificarea cercetării*

2.2. Etapele construirii logicii cercetării

Activitatea de cercetare începe cu determinarea *domeniului obiectual de cercetare* sau a sferei de activitate în care s-au acumulat dificultăți, probleme care necesită soluționare. Alegerea domeniului obiectual este influențat de *factorii obiectivi* (importanța lui, a problemelor de rezolvat, noutatea și perspectiva) și de *factorii subiectivi* (nivelul studiilor, experiența de viață, înclinațiile, interesele cercetătorului, legăturile cu unele direcții de activitate, conducătorul științific).

Alegerea corectă a temei de cercetare reprezintă o mare importanță pentru buna desfășurare a activității de cercetare. Surse în determinarea temelor de cercetare ar putea fi:

- subiectivitatea cercetătorului, preferințele lui, experiența sa personală și unele posibilități de generalizare a ei;
- domeniile, aspectele, problemele care interesează cercetătorul, care îl motivează și pasionează;
- observația directă a activităților, faptelor, evenimentelor (care face posibilă formularea spontană a unor teme/probleme de cercetat, eventual remediarea unei disfuncții, a unui aspect negativ, a unei carențe în domeniul cercetat);
- formarea sau specializarea cercetătorului într-un anumit domeniu (dorința de a investiga practic anumite probleme abordate și aprofundate teoretic) etc.

Formularea operațională a problemei de cercetat reprezintă o aptitudine care ține de spiritul științific de investigație, de spiritul analitic, sintetic și critic, de imaginație și creativitate; presupune restrângerea câmpului preocupărilor, a zonei de studiu a aspectului abordat, pentru a ajunge la o problemă precisă, formulată corect (atât din punct de vedere gramatical – fără greșeli, suprapuneri de termeni, metafore etc., cât și din punct de vedere științific – cu claritate și rigoare științifică). Este vorba de operaționalizarea problematicei luate în atenție și a conceptelor-cheie, prin circumscrierea într-o manieră clară a domeniului și a ariei cercetării.

Informarea și documentarea asupra problemei de cercetat reprezintă un demers activ și critic de inventariere a datelor și rezultatelor referitoare la problema cercetată, obținute și cunoscute până la momentul respectiv, de evaluare a stadiului atins de cercetările anterioare în domeniul și problematica vizată, în ceea ce privește conținutul științific implicat și metodologia cercetării. Contactul cerce-

tătorului cu studii și cercetări asemănătoare sau apropiate cu cercetarea pe care el și-o propune îl familiarizează cu idei, date, rezultate, tendințe, orientări, ipoteze, interpretări etc. Astfel, cercetătorul își îmbogățește cunoașterea, vine în contact cu noi perspective științifice, evită repetările, identifică probleme neprevăzute ș.a.m.d. Datele și informațiile culese prin lecturare urmează să fie supuse unei noi procesări, respectiv unui proces de analiză, prelucrare și interpretare, de trecere a lor prin filtrul propriei gândiri a cercetătorului. Este important ca cercetătorul să manifeste atitudine activă, reflexivă, impersonală și obiectivă.

Elaborarea proiectului de cercetare este rezultatul unui proces de decizie rațională și argumentată, care se fundamentează pe cunoașterea cât mai obiectivă a situațiilor care intervin, a resurselor umane implicate. *Proiectul de cercetare* este instrumentul de lucru scris, ghidul care orientează întreaga cercetare. Între componentele sale se stabilesc relații reciproce și dependente, care alcătuiesc un sistem. Elementele sale componente, pe care cercetătorul le gândește și le îmbină în funcție de scopul cercetării, valorificându-și gândirea imaginativă și creatoare, sunt: prezentarea problemei de cercetare: definire, delimitări terminologice pentru noțiunile și conceptele utilizate, importanța, actualitatea, motivarea alegerii legată de scopul urmărit; sintetizarea gradului de cercetare a problemei, a aspectelor rezolvate și a celor care nu au fost rezolvate suficient, realizarea de analize critice de către cercetător, anticiparea contribuțiilor sale originale; formularea obiectului cercetării; formularea scopului cercetării; prezentarea ipotezei de cercetare; prezentarea obiectivelor cercetării; descrierea metodologiei cercetării.

Organizarea și desfășurarea cercetării științifice se referă la planificarea în timp a activității, a modului de îmbinare și articulare a elementelor anticipate prin metodica cercetării, la modalitățile de monitorizare a cercetării și de culegere a datelor acesteia, ținând cont de condițiile concrete de activitate și de eventualele constrângeri. Desfășurarea propriu-zisă a cercetării psihopedagogice constă în aplicarea în practică, în manieră flexibilă, a etapelor și subetapelor prevăzute în proiectul cercetării în vederea verificării ipotezei cercetării.

Analiza, prelucrarea și interpretarea datelor obținute. Cel mai adesea, datele obținute prin aplicarea diferitor metode de cercetare se prezintă sub formă cantitativă, numerică, astfel încât se pretează la prelucrări statistice. Într-o primă etapă, ele sunt supuse unei prelucrări sumare, respectiv sunt analizate, ordonate, grupate, clasificate, sistematizate etc. Este necesară o evaluare critică a cercetării, bazată pe aspectele pozitive și negative, pe ceea ce a fost bine și pe ceea ce a fost rău; nu este lipsită de importanță notarea nepotrivirilor, a diferențelor, a aspectelor cu care cercetarea nu corelează. Ulterior se realizează o analiză în profunzime a datelor, respectiv îmbinarea și corelarea variabilelor, studierea relațiilor și dependențelor dintre ele – corelații, asocieri, regresii și construirea, pe baza concluziilor, a unor modele de dependență. Se apelează la aparatul statistico-matematic

(testele z, t ș.a.) pentru a stabili dacă diferențele dintre grupurile experimentale și cele de control sunt statistic semnificative, se realizează inferențe statistice (operații logice grație cărora se generalizează datele obținute pe eșantioanele de lucru la întreaga populație). Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor vor fi interpretate în vederea găsirii unor explicații, a unor direcții pentru noi investigații și a unor soluții de optimizare a fenomenelor cercetate.

Elaborarea concluziilor finale ale cercetării. În urma analizei, prelucrării și interpretării rezultatelor cercetării, se stabilesc concluziile finale ale acesteia, prin raportare permanentă la ipotezele și la obiectivele cercetării. Concluziile finale desprinse în urma investigațiilor realizate nu presupun reluarea și rediscutarea unor aspecte teoretice, ci se referă la contribuțiile personale, originale ale cercetătorului. Ele conțin o analiză calitativă și cantitativă a propriilor rezultate obținute în cadrul cercetării, însoțite de comentariile critice ale cercetătorului, de analizele, reflecțiile și evaluările sale proprii, de considerații, completări, restructurări.

Valorificarea cercetării. Activitatea desfășurată de cercetător pe parcursul proiectării, desfășurării și finalizării investigației, concluziile finale ale acesteia, pot fi valorificate și, în același timp, popularizate, atât din perspectivă teoretică, cât și din perspectivă practică. Valorificarea rezultatelor cercetării poate lua mai multe forme, respectiv prin elaborarea de: rapoarte ale cercetării, referate, comunicări la simpozioane și conferințe științifice, la activități metodice, articole în reviste de specialitate.



Sarcini de învățare:

1. Caracterizați etapele cercetării științifice.
2. Argumentați de ce logica cercetării științifice are caracter individual.
3. Evidențiați criteriile de determinare a temei de cercetare, obiectului, scopului, obiectivelor și ipotezei cercetării. Stabiliți legătura dintre aceste componente ale aparatului științific al cercetării.



Întrebări pentru reflecție:

Cum se modifică logica demersului investigațional în funcție de modificarea obiectului și ipotezei cercetării?

3. Proiecte de cercetare psihopedagogică

Proiectul de cercetare are rolul de a configura în modalități operaționale situația de cercetare și de a sugera decizia strategică pentru care s-a optat în cercetare. Elaborarea proiectului de cercetare este rezultatul unui proces de decizie rațională și argumentată care se fundamentează pe cunoașterea cât mai obiectivă

a situațiilor care intervin, a resurselor umane și materiale implicate, a eventualelor constrângeri practice, a strategiilor valorificabile în acel context etc. și pe determinarea strategiei de acțiune optime [4, p.44]. Între elementele sale componente se stabilesc relații reciproce și dependente, care alcătuiesc un sistem și arată felul în care intenționăm să folosim informațiile pentru a realiza inferențe. În acest context este importantă atitudinea originală și creatoare a cercetătorului, care trebuie să valorifice proiectul de cercetare.

Categoriile investigaționale cuprinse în proiectul de cercetare sunt:

- Prezentarea *problemei cercetate*, care rezultă din situația de problemă ce apare în procesul activității, din condițiile între o anumită necesitate socială/psihologică/pedagogică și mijloacele existente de soluționare adecvată a acesteia. Problema poate fi evidențiată numai cunoscând bine domeniul, prin compararea cunoscutului cu ceea ce nu este cunoscut.

- *Sinteza stadiului cercetării problemei*, a aspectelor rezolvate și a celor care nu au fost suficient rezolvate, realizarea de analize critice de către cercetător, anticiparea contribuțiilor sale originale.

- Formularea *obiectului cercetării științifice* – mulțimea proprietăților și relațiilor a căror existență nu depinde de dorința cercetătorului, ci este sesizată de el. *Obiectul cercetării psihopedagogice* este un proces sau un fenomen care există independent de subiectul cunoașterii asupra căruia este îndreptată atenția cercetătorului [18, p.38]. Obiectul cercetării nu trebuie să fie infinit de mare și oferă răspunsul la întrebarea: ce cercetăm?

- *Scopul cercetării psihopedagogice* este imaginea dorită a rezultatului activității cercetătorului. Definiția scopului cercetării reprezintă alegerea modalităților optime de transformare a realității psihopedagogice existente în stare nouă. Scopul cercetării se realizează treptat, pe etape, corespunzător unor sarcini; cu alte cuvinte, scopul cercetării se concretizează în sistemul de *obiective de cercetare*.

- *Obiectivele cercetării* sunt proiectări anticipate ale scopului, relativ restrânse ca extindere, sub formă de sarcini de cercetare, care prin reunirea și integrarea lor într-un ansamblu unitar duc la realizarea scopului cercetării [11, p.81]. Obiectivele rezultă din scop și prezintă etapa atingerii lui. Obiectivele cercetării se stabilesc de către cercetător în baza analizei teoretice a problemei investigate și aprecierii stării ei de rezolvare în practică. Obiectivele cercetării pot include următoarele elemente:

- studierea aspectelor teoretice care fac parte din problema cercetării;
- cercetarea experimentală a posibilităților de rezolvare a problemei concrete, determinarea dificultăților tipice, a cauzelor;
- motivarea sistemului de acțiuni necesar pentru realizarea obiectivului trasat;

- evaluarea experimentală a sistemului de acțiuni propus conform criteriilor de optimizare, adică a atingerii rezultatelor maxime în condiții existente;
- elaborarea recomandărilor metodice pentru cei care vor utiliza rezultatele cercetării.

Stabilirea scopului și obiectivelor cercetării orientează cercetătorul în procesul de selectare a ideilor, de formulare a concepției și a *ipotezei cercetării*.

Ipoteza reprezintă o afirmație conjuncturală a relațiilor dintre două sau mai multe variabile și are implicații clare pentru testarea relațiilor existente, face posibilă această testare [4, p.39]. Ipoteza este, în esență, anticiparea unui răspuns posibil la întrebarea pe care și-o pune cercetătorul; ea reprezintă o posibilă explicație a unei probleme. Mai exact, ea reprezintă o predicție probabilă sau condițională, un enunț/propoziție/afirmație/judecată de tip predictiv, cu un anumit nivel de probabilitate referitoare la o posibilă relație cauzală între variabilele independente și dependente.

Ipotezele se exprimă logic, de regulă, prin judecăți ipotetice de tipul „dacă..., atunci...”, „cu cât..., cu atât...” etc. Din punct de vedere pragmatic, ipoteza dirijează procesele de culegere, ordonare, structurare și înțelegere a datelor și procesul cunoașterii; ea reprezintă elementul de referință la care ne raportăm pe parcursul cercetării și care asigură legătura dintre: titlul cercetării, demersurile investigative, rezultatele obținute, concluziile cercetării.

Pot fi evidențiate mai multe tipuri de ipoteze: descriptive (starea de facto a obiectului); explicative (legăturile, cauzele și consecințele, determinate prin afirmarea ipotezelor descriptive); teoretice; statistice; empirice; de bază (legăturile de bază ale obiectului care asigură rezolvarea problemei); secundare (corelate cu cele de bază, dar importante pentru stabilirea legăturilor obiectului) etc. Ipotezele cercetării trebuie să respecte un șir de cerințe:

- să fie în deplină concordanță cu deontologia psihologică și pedagogică și să o respecte;
- să beneficieze de susținere logică și metodologică;
- să nu se refere la o falsă problemă;
- să fie în deplină concordanță cu scopul cercetării;
- să țină cont de complexitatea fenomenului cercetat;
- să explice și ale fenomene decât cele în baza cărora a fost concepută la momentul lansării cercetării.

În funcție de ipoteză se aleg instrumentele de colectare a datelor empirice și se stabilește modul de prelucrare a datelor.

La etapa de finalizare a cercetării științifice se fac concluzii, foarte clar specificându-se valoarea cercetării realizate pentru știință și practică. În acest context,

principalele criterii de evaluare a rezultatelor cercetării științifice sunt: *valoarea științifică*, *valoarea teoretică* și *valoarea practică* a cercetării.

Valoarea științifică caracterizează conținutul rezultatelor cercetării, noi teze teoretice și recomandări practice, care anterior nu au fost cunoscute și fixate în știința și practica psihologică și pedagogică. De regulă, este evidențiată valoarea științifică a rezultatelor teoretice (legi, principii, concepții etc.) și a rezultatelor practice (recomandări, mijloace, metode etc.).

Valoarea teoretică determină influența rezultatelor cercetării asupra concepțiilor, ideilor, teoriilor deja existente în știința și practica psihologică și pedagogică.

Valoarea practică a cercetării determină schimbările care s-au produs sau pot fi obținute prin implementarea rezultatelor cercetării în practică.

Componentele aparatului științific alcătuiesc un sistem, elementele cărui sunt în strânsă corespundere și dependență.



Sarcini de învățare:

1. Numiți componentele de bază ale aparatului științific al cercetării psihopedagogice, relatând succint despre ele.
2. Caracterizați criteriile de noutate a rezultatelor cercetării științifice.
3. Descrieți și comentați critic o cercetare proprie, în conformitate cu structura consacrată: delimitați problema cercetării, stabiliți motivația abordării ei, scopul și obiectivele cercetării, ipoteza de bază, sistemul metodelor de cercetare, durata, organizarea și finalizarea ei, precum și modalitățile de valorificare a rezultatelor.
4. Elaborați un proiect de cercetare în domeniul preocupărilor Dvs. profesionale. Anticipați eventualele constrângeri practice, dificultăți, greșeli etc. în proiectarea, realizarea, finalizarea și valorificarea cercetării. Confrunțați proiectul elaborat de Dvs. cu proiectele elaborate de colegi într-o dezbatere liberă.

4. Metode de cercetare psihologică și pedagogică

4.1. Clasificarea metodelor de cercetare

Metoda de cercetare este modul de acțiune pentru cunoașterea, investigarea și transformarea realității. Metoda de cercetare definește calea, structura de ordine sau programul după care se reglează acțiunile practice și intelectuale în vederea atingerii unui scop. Metoda de cercetare este o îmbinare și organizare de concepte, modele, ipoteze, strategii, instrumente și tehnici de lucru care dau corporalitate unui proiect metodologic.

În psihologie și pedagogie metodele de cercetare au un caracter instrumental, de intervenție, de informare, interpretare și acțiune. Ele pot fi clasificate după mai multe criterii:

- *După specificul relațiilor investigate:*
 - calitative
 - cantitative;
- *După natura relației cercetător-subiect:*
 - directe
 - indirecte;
- *După scopul lor:*
 - metode de colectare a datelor
 - metode de prelucrare și interpretare a datelor
 - metode de diagnoză, explicare, prognoză, corecție, prelucrare statistico-matematică;
- *După nivelul de pătrundere în esența problemei cercetate:*
 - metode teoretice
 - metode empirice.

Având drept criteriu fundamental aspectul funcțional al metodelor în demersul întreprins ele pot fi clasificate în felul următor:

1. *Metode pentru sesizarea problemei, clasificarea bazei teoretice și a stadiului cercetării ei, formularea ipotezei și a obiectivelor:* tehnicile de documentare și studiu independent, metode logice de analiză și interpretare, metoda comparativă, metoda istorică.
2. *Metode pentru acumularea empirică și științifică a datelor în diferite faze ale cercetării:* observația, analiza produselor activității, analiza documentelor școlare, anchetarea, chestionarea, discuția, interviul, testul sociometric, studiul de caz, metoda biografică, tehnici de înregistrare audio-video.
3. *Metode de aplicare a măsurărilor ameliorative, de intervenție educativă, verificarea ipotezei:* experimentul psihopedagogic, cercetarea-acțiune (panel).
4. *Metode pentru interpretarea parțială sau finală a rezultatelor:* metode de interpretare cantitativă, metode de interpretare calitativă, metode de măsurare statistică.
5. *Metode pentru finalizarea cercetării, valorificarea rezultatelor:* tehnici specifice de redactare, de comunicare, de generalizare [11].

Existența mai multor clasificări ale metodelor de cercetare nu trebuie considerată drept o dificultate, acesta este reflectarea poliaspectuală a metodelor, calităților diferențiale, manifestate în diverse legături și relații. În funcție de aspectul cercetării și al obiectivelor concrete, cercetătorul poate apela la diverse clasificări ale metodelor de cercetare dându-se preferință unei clasificări concrete.

Cercetarea științifică se realizează pe etape și pentru fiecare etapă se folosesc ansambluri, îmbinări concrete de metode științifice. Alegerea metodelor de

cercetare nu este un act întâmplător în activitatea de cercetare, aceasta depinde de particularitățile sarcinilor care trebuie rezolvate, de specificul problemei și de posibilitățile cercetătorului.

Metodele de cercetare trebuie să se raporteze la logica cercetării, indicându-se ce se va studia la fiecare etapă și în ce va consta activitatea cercetătorului.

Metodele sunt ghidate de concepția generală a cercetătorului, de principiile teoretico-științifice de la care cercetătorul pornește reunite sub denumirea **metodologia cercetării**. Fiecare școală sau orientare psihologică și pedagogică își are propria sa metodologie de cercetare.

4.2. Metodele generale de cunoaștere științifică

Prin metode generale de cunoaștere științifică înțelegem metodele care se utilizează atât la nivel empiric, cât și la cel teoretic: *analiza și sinteza, inducția și deducția, metoda logică și abstracția*.

Analiza și sinteza reprezintă operații mintale opuse, strâns legate între ele, prin care cunoașterea umană studiază structura obiectelor și a proceselor, relațiile dialectice existente între întreg și părțile lui componente.

Analiza este metoda generală de cercetare a realității, bazată pe descompunerea unui întreg (obiect sau proces) în elementele lui componente și pe studierea fiecăruia dintre acestea.

Sinteza constă în cunoașterea obiectelor și proceselor pe baza reunirii mintale a elementelor obținute prin analiza și prin stabilirea legăturilor dintre aceste elemente. Sinteza descoperă elementul general care leagă părțile într-un tot unitar. Analiza și sinteza se manifestă ca procese de gândire strâns legate de operații mintale, ca: metoda logică, abstracția, generalizarea etc.

Metoda logică constă în ansamblul procedurilor și operațiilor metodologice și gnoseologice specifice care mijlocesc posibilitatea cunoașterii structurii și dinamicii raporturilor necesare dintre diferite componente ale unui sistem. Metoda logică este un mod de exprimare a obiectului, de formulare a unui rezultat.

Abstractizarea este o metodă generală de cunoaștere care constă în abstractizarea mintală a unei serii de proprietăți ale obiectelor, precum și în evidențierea și descoperirea unei proprietăți.

Deducția se bazează pe reguli care, având niște premise adevărate, conduc la concluzii adevărate, independent de experiență. Inducția conduce la concluzii pornind de la premisa care se sprijină pe experiență [14].

4.3. Metodele empirice de cercetare

Alegerea metodelor de cercetare depinde nemijlocit de natura fenomenelor studiate, știut fiind că fiecărei metode și tehnici de investigare îi sunt proprii

limite specifice. Limitele proprii fiecărei metode și tehnici pot fi depășite prin utilizarea a cât mai multora dintre ele.

Observația presupune urmărirea intenționată și sistematică a obiectelor, fenomenelor și evenimentelor în stare naturală, în condiții obișnuite de existență și manifestare/desfășurare, cu scopul de a le recunoaște cât mai profund și de a le descoperi trăsăturile esențiale.

Pe lângă calitatea lor de a fi observabile, faptele trebuie să fie și obiective. În cadrul abordărilor științifice, obiectivitatea înseamnă că o observație poate fi reluată, replicată.

În cercetările psihopedagogice nu este ușor a surprinde senzațiile, opiniile, atitudinile, convingerile, percepțiile, cognițiile etc. În acest context se impune determinarea cu precizie a aspectelor pertinente ale persoanelor sau situațiilor care urmează să fie observate, în funcție de problema stabilită. Observația ca metodă de cercetare poate fi folosită independent sau implicată în celelalte metode (experiment, convorbire, interviu etc). Pentru a fi eficientă, observația trebuie să aibă scopuri și obiective clare, datele să fie înregistrate într-un protocol de observare, să se elimine factorii perturbatori, să se prevină și să se evite intervențiile ce pot distorsiona manifestările fenomenului studiat.

Etapele pregătirii și desfășurării observației sunt următoarele:

- selectarea obiectului, determinarea scopului și obiectivelor observației;
- întocmirea planului observațiilor, pregătirea documentelor, instalațiilor pentru observații;
- adunarea datelor observațiilor (înregistrări, procese-verbale, tabele etc.);
- prelucrarea și definitivarea rezultatelor observațiilor;
- analiza rezultatelor și a concluziilor observațiilor.

Interviul reprezintă o situație de schimb conversațional între două persoane în vederea culegerii unor informații, care are loc într-un cadru specific.

Interviul necesită o pregătire specială atât pentru cercetător, cât și pentru interlocutor. Interviurile pot fi libere (nestructurate), independente de un program de întrebări prestabilite. Dacă sunt necesare informații determinate precis, se organizează interviuri structurate, dirijate, pe baza unor întrebări standardizate.

Răspunsurile la interviu se înregistrează în scris, notând răspunsul la sfârșitul sau pe parcursul dialogului, prin înregistrare pe bandă magnetică sau prin alte tehnici de imprimare.

Răspunsurile înregistrate se grupează după criterii în prealabil stabilite în vederea evaluării. La evaluarea răspunsurilor se aplică următoarele criterii de bază: rapiditatea comunicării, limbajul, corectitudinea științifică a răspunsului, capacitatea de analiză și sinteză, calitatea și promptitudinea deciziilor etc.

Discuția trebuie să se bazeze pe încredere reciprocă pentru a se obține date reale privind problema cercetării. Însă, atunci când întrebările vizează trăiri și

atitudini individuale, foarte puțin se poate conta pe obținerea unor răspunsuri sincere.

Chestionarea (anchetarea) este metoda de colectare a datelor necesare într-o cercetare științifică, constând în interogarea (orală sau scrisă) a subiecților colectivului experimental. Este o probă care constă din răspunsurile date la o serie de întrebări, scrise pe un formular general. Prin chestionare putem chestiona în timp scurt un număr relativ mare de persoane.

Chestionarea se aplică, în special, la cercetarea opiniilor, intereselor, convingerilor pe care le manifestă diferite persoane și colectivități, la stabilirea cauzelor unor atitudini și acțiuni, la determinarea condițiilor generale care pot influența evoluția performanțelor unei activități etc.

La elaborarea chestionarului trebuie să se țină cont de următoarele aspecte: să conțină o introducere, care să precizeze natura investigației; să explice clar ce anume se urmărește prin cercetare; să trezească interesul subiectului. În textul introductiv sunt următoarele informații: cine lansează cercetarea (instituția, catedra), obiectul cercetării, modul de formulare a răspunsurilor și valoarea acestora. De asemenea, pe prima pagină se solicită informații despre cei investigați (părinți, copii etc.). După introducere urmează întrebări: a) cu răspunsuri închise, limitate, fixate în prealabil; b) cu răspunsuri deschise; c) cu răspunsuri libere. Răspunsurile se dau de persoanele chestionate.

Utilizarea anchetei ca metodă de cercetare comportă parcurgerea următoarelor activități: stabilirea scopului ce se urmărește prin anchetă; determinarea eșantionului de subiecți la care va fi aplicat; redactarea chestionarului de anchetă; aplicarea anchetei asupra eșantionului stabilit; organizarea și analiza datelor obținute; interpretarea datelor.

La elaborarea chestionarelor se va ține cont de următoarele cerințe:

- nu se recomandă chestionare cu multe întrebări care devin plictisitoare și cer timp pentru completare;
- întrebările să fie structurate în ordinea obiectivelor urmărite;
- la formularea întrebărilor să se țină cont de nivelul de cultură și informare asupra unui anumit domeniu al persoanelor chestionate;
- ancheta să nu conțină întrebări vagi, echivoce, complexe, să nu sugereze pe cel care răspunde, să ceară răspunsuri scurte.

Răspunsurile chestionarului trebuie confruntate cu cele obținute prin alte metode de cercetare.

Analiza produselor activității. Potențele, însușirile și capacitățile omului se exteriorizează nu doar în conduitele motorii, verbale sau expresiv-emoționale, ci și în produsele activității sale. În compunerile, desenele, creațiile literare realizate de un individ, în modul de formulare și de rezolvare a unor probleme,

în construcțiile tehnice, în produsele activității științifice sau ale oricărui tip de activitate se obiectivează, se „materializează” diversele sale disponibilități psihice. Orice produs realizat de elevi poate deveni obiect de investigație psihopedagogică. Prin aplicarea acestei metode obținem date cu referire la amploarea intereselor, calitatea cunoștințelor, priceperilor, abilităților etc., la stilul realizării (personal sau comun, obișnuit), la nivelul dotării (înalt, mediu, slab), la progresele realizate în învățare (prin realizarea repetată a unor produse ale activității). Pentru cercetători o mare importanță are fixarea unor criterii după care se evaluează produsele activității. Printre acestea mai semnificative sunt: corectitudinea - incorectitudinea, originalitatea - banalitatea, complexitatea - simplitatea, expresivitatea - nonexpresivitatea produselor realizate.

Metoda biografică (anamneza) este o metodă de diagnostic care nu doar asigură înregistrarea cronologică a transformărilor sesizate în structura persoanei, dar și stabilește legături cauzale în succesiunea faptelor. Este necesar să se sublinieze în mod sistematic trecutul individului, ceea ce va completa cu date importante evoluția vieții individului privită din perspectiva condițiilor și factorilor externi.

În literatura de specialitate se face distincția dintre *analiza subiectivă* (ceea ce relatează individul despre trecutul propriu) și *analiza obiectivă* (informații despre trecutul individului relatate de alte persoane).

Metodele sociometrice măsoară relațiile afective din interiorul grupurilor. Rezultatele obținute prin metoda sociometrică indică numai distribuția temporară a dimensiunilor afective specifice relațiilor sociale. Din această cauză este util ca pentru a putea depista tipurile de relații interindividuale între membrii unui grup, rezultatele obținute prin metoda sociometrică să fie corelate cu observația participativă, cu interviul atitudinal, experimentul etc.

O metodă nu este eficientă prin sine, ci prin modalitatea efectivă de integrare a ei în proiectul cercetării și de combinare cu celelalte componente ale acesteia. O cercetare psihopedagogică nu se poate realiza fără un suport teoretico-metodologic de producere, prelucrare și interpretare a datelor.



Sarcini de învățare:

1. Identificați principalele grupe de metode de cercetare.
2. Explicați particularitățile aplicării metodelor generale de cunoaștere științifică.
3. Caracterizați specificul metodelor empirice de cercetare.
4. Formulați o problemă de cercetare. Argumentați criteriile de selectare a metodelor pentru realizarea demersului investigational.

5. Experimentul psihopedagogic

5.1. Experimentul psihopedagogic: prezentare generală

Experimentul psihopedagogic este metoda de cercetare prin care se verifică fenomene psihologice și pedagogice constatate ca urmare a observațiilor sistematice sau pe baza deducțiilor teoretice.

Experimentul constă în crearea unor condiții controlabile pentru observarea fenomenului. Spre deosebire de observație, unde apariția fenomenului este așteptată, experimentul provoacă, determină condițiile manifestării fenomenului cu scopul de a dezvălui cu cât mai multă claritate cauzele, efectele și legăturile sale interne.

Condițiile realizării experimentului sunt:

- determinarea fenomenului ce urmează să fie cercetat;
- urmărirea sistematică de către cercetător a fenomenului determinat;
- repetarea de mai multe ori a fenomenului în aceleași condiții;
- modificarea circumstanțelor care însoțesc fenomenul cercetat pe baza unui plan predeterminat care prevede experimente suplimentare pentru a determina factorii de progres sau regres ce pot apărea în evoluția fenomenului.

Clasificarea experimentelor se determină în funcție de condițiile desfășurării lor:

- după numărul persoanelor supuse experimentului: *experiment individual* și *experiment colectiv*;
- după scopul cercetării: *experiment de constatare*, *experiment de verificare*, *experiment formativ*, *aplicativ*;
- după condițiile de desfășurare: *experiment natural* și *experiment de laborator*;
- după numărul variabilelor independente: *experiment univariat* și *experiment multivariat*;
- după nivelul investigației: *experiment transversal* și *experiment longitudinal*;
- după durata experimentului: *experiment de lungă durată* și *experiment de scurtă durată*;
- după nivelul investigației: *experiment transversal* și *experiment longitudinal*;
- după modul de intervenție: *experiment provocat* și *experiment invocat* etc.

În experimentul provocat cercetătorul produce integral variabila independentă, îi observă și îi măsoară efectele.

În experimentul invocat, variabila independentă este activă fără intervenția cercetătorului, se produce în condițiile naturale ale fenomenului.

Măsurile experimentale sunt expresia concretă a variabilelor independente, acțiunile transformatoare ce se exercită asupra fenomenului concret.

O condiție esențială pentru reușita unei cercetări experimentale este evitarea variabilelor colaterale măsurilor prin care se verifică ipotezele.

Experimentul natural se desfășoară în condiții firești ale procesului, în care cercetătorul manevrează câteva variabile (măsurile experimentale) după un plan prestabilit, dar în mediul existent.

În cadrul experimentului de laborator se determină variabilele ce urmează a fi investigate și se întreprinde un control exigent al efectelor pe care acestea le produc în comportamentul subiecților. În laborator cercetătorul manevrează, observă și măsoară efectele variabilelor independente, în situații în care influența factorilor colaterali este redusă la minim. Datorită faptului că cercetările în laborator se organizează cu grupuri restrânse de subiecți, aceștia pot fi mai bine selecționați, se obțin colective experimentale mai omogene din punct de vedere psihologic. Laboratorul limitează influența perturbatoare și a altor factori extra-experimentali. Acest cadru de investigație permite un sistem de măsurare cât mai exactă care asigură controlul riguros al evoluției fenomenului studiat.

Experimentul de explorare este o metodă de investigație intermediară între observație și experimentul propriu-zis. Explorarea nu se întemeiază pe o ipoteză precis formulată ce se impune a fi verificată. De multe ori experimentele de explorare conduc la ipoteze și, implicit, la aprofundarea experimentului prin verificarea soluțiilor ipotetice.

Experimentul psihopedagogic presupune modificarea sistematică a unui factor sau a unui grup de factori și înregistrarea efectelor obținute. Într-un experiment intervin două categorii de variabile: *variabile independente* și *variabile dependente*.

Variabilele independente reprezintă factorii experimentali controlați sau manipulați de către cercetător, respectiv modificările, schimbările pe care acesta le-a introdus pentru a studia efectele pe care ele le produc. O variabilă este independentă atunci când nivelurile/valorile sale sunt stabilite de experimentator înainte de a începe experimentul și, deci, sunt independente de orice se întâmplă în experiment; astfel, variabila independentă precede și influențează potențial măsurările realizate în cadrul experimentului.

Variabilele independente se introduc numai la eșantioanele experimentale și se urmăresc sistematic efectele lor.

Urmează ca efectele introducerii variabilei independente (care se mai numește „intervenție”), respectiv valorile pe care le iau variabilele dependente, să

fie deduse și analizate prin compararea diferențelor dintre prestațiile și rezultatele subiecților din eșantioanele experimentale și din cele de control.

Aspectele pe care cercetătorul le consideră că pot fi afectate de variabila independentă se referă la *variabilele dependente*. Valorile variabilei dependente depind de nivelurile, particularitățile variabilei independente.

5.2. Etapele experimentului psihopedagogic

a) *Etapa preexperimentală/ Etapa cu caracter constatativ*

Etapa cu caracter constatativ are rolul de a stabili nivelul existent în momentul inițierii experimentului psihopedagogic, atât la eșantioanele experimentale, cât și la cele de control. Pentru ambele categorii de eșantioane datele de start care interesează cercetătorul sunt nivelul general al grupului și compoziția sa internă, structura sa valorică.

Condiția esențială în faza constatativă a experimentului o constituie asigurarea echivalenței între eșantioanele experimentale și cele de control; a unor niveluri aproximativ egale, astfel ca ele să poată fi considerate inițial controlabile sub toate aspectele. Numai dacă este respectată această condiție se vor putea realiza experimente autentice.

Eventual, nivelul grupului experimental poate fi ceva mai scăzut decât cel al grupului de control, pentru a putea fi sesizate cât mai obiectiv efectele ameliorative ale variabilei independente/intervenției. Numai astfel vom putea atribui diferențele dintre eșantionul experimental și cel de control, înregistrate în posttest și retest, variabilei independente introduse.

b) *Etapa experimentală* presupune introducerea la eșantioanele experimentale a variabilei independente, respectiv a modificării preconizate, a noi modalități de lucru și controlarea situației în manieră analitică, riguroasă, precisă; astfel proiectarea, realizarea, evaluarea și reglarea activității în cazul eșantioanelor experimentale se va face în perspectiva modificărilor introduse. În acest timp, în eșantioanele de control procesul decurge în mod obișnuit, după o metodică obișnuită, neinfluențat de modificarea introdusă la eșantionul experimental. Cei care desfășoară activitățile în grupele de control nu trebuie să cunoască detalii în legătură cu organizarea situațiilor în grupurile experimentale, pentru a nu fi influențate în activitatea lor.

c) *Etapa postexperimentală* constă în aplicarea, la sfârșitul experimentului, a unor probe de evaluare identice pentru cele două tipuri de eșantioane – experimentale și de control, în următoarele scopuri:

- relevarea modului de evoluție a eșantioanelor experimentale și de control în diferite faze ale experimentului;

- compararea datelor și rezultatelor finale cu cele de start la ambele categorii de eșantioane;
- stabilirea relevanței diferențelor dintre rezultatele obținute, a măsurii în care eșantionul experimental s-a detașat semnificativ de cel de control;
- stabilirea eficienței noii modalități de lucru.

Spre deosebire de alte domenii ale științei, în care rezultatele experimentelor pot fi determinate cu exactitate, în cercetarea psihopedagogică acțiunile experimentale sunt diferențiate pe structura psihică individuală, ceea ce face ca efectul lor să fie doar parțial previzibil. În psihopedagogie se realizează un cadru de cercetare în care rolul factorilor subiectivi (psihologici) este greu de definit. Particularitățile psihice individuale generează moduri de reacție diferențiate la aceeași categorie de stimuli experimentali.

În procesul de realizare a experimentului psihopedagogic există o serie de limite, dintre care cele mai esențiale ar fi: limite ce țin de *dimensiunea fenomenelor investigate*, de durata vieții; *limite morale* (care provin din necesitatea de a nu aduce nicio atingere fizică sau morală subiecților investigați); *limite epistemologice* (experimentul intervenind în desfășurarea fenomenelor le constrânge mai mult, el creează pur și simplu un nou obiect care nu mai este același cu cel propus inițial pentru a fi studiat). Din aceste considerente, uneori în psihologie și pedagogie recurgerea la alte metode de cercetare devine o necesitate stringentă.

Datele obținute într-o cercetare științifică, indiferent de metodele de acumulare a informațiilor care au fost utilizate, nu au nicio semnificație în sine, nu ne dezvăluie nimic despre situația pe care o investigăm. Pentru a putea fi utile în explicarea fenomenului studiat, pentru a conduce la verificarea ipotezei, aceste date trebuie supuse operațiilor de prelucrare și interpretare. Abia în urma acestor operații ele capătă sens, ne conduc spre rezolvarea situației investigate și contribuie la avansarea cunoașterii.



Sarcini de învățare:

1. Explicați esența experimentului psihopedagogic.
2. Argumentați condițiile în care desfășurarea experimentului psihopedagogic va fi eficientă.
3. Proiectați demersul unui experiment psihopedagogic formativ, pornind de la o ipoteză de cercetare.



Întrebări pentru reflecție:

Care factori condiționează durata realizării experimentului psihopedagogic?

6. Metode statistico-matematice de prelucrare a datelor în cadrul cercetărilor psihologice și pedagogice

6.1. Conceptul de măsurare. Scale de măsură

Epoca noastră este marcată de multitudinea informațiilor statistice prezentate în mass-media. Astfel, par a fi argumentate întrebări precum: *Cum trebuie înțeleasă și utilizată informația statistică? Cum se formează informația statistică?* etc.

Cea care răspunde la aceste întrebări este *statistica* – o știință interdisciplinară, o știință metodologică, un gen de „omnibus” al cunoașterii empirice care are metodele de analiză a datelor pentru multe domenii de activitate: pedagogice, psihologice, economice și nu numai.

Etimologia cuvântului *statistică* vine de la cuvântul latinesc *status*, care desemna starea politică sau o știință a descrierii statului. Însă, noțiunea de *statistică* a fost folosită pentru prima dată în Germania, în 1746, de Gottfried Achenwall pentru a prezenta variabile referitoare la producția și consumul de produse agricole. De-a lungul timpului, statistica a avut mai multe *semnificații*, și anume:

- *de activitate practică* – datorită necesității de cunoaștere în expresie numerică a fenomenelor și proceselor social-economice;
- *de metodă statistică* – sub această calitate este folosită de celelalte discipline științifice pentru a-și descoperi legile ce funcționează în propriile lor domenii de studiu.

Statistica ca știință poate fi analizată ca o disciplină de sine stătătoare, fiind considerată:

- obiect de studiu propriu;
- metodă proprie;
- ca având un scop bine precizat.

Astfel, putem defini *statistica ca disciplină științifică și de învățământ* și o putem privi prin prisma dezvoltării științei, în general, dar și a creșterii rolului ei în procesul dezvoltării societății.

Raționamentul statistic realizează trecerea de la masa amorfă de date individuale, culese prin observare statistică, la un sistem de indicatori statistici, specifici întregului ansamblu investigat. Astfel, baza de date se poate compune dintr-un:

- sistem de indicatori specifici;
- ansamblu de metode, tehnici și procedee de calcul al indicatorilor;
- ansamblul intrărilor (date primare, elementare), ieșirilor (situații cu informații statistice), informații memorate în banca de date.

Măsurarea se definește ca operația prin care expresia cantitativă (cuantificată) a fenomenelor este organizată sub forma unei ordini de mărime (frecvență, intensitate, volum, ritm etc.) prin comparare cu un criteriu sau etalon, pe baza unor reguli de atribuire a valorilor. Din punctul de vedere al relației dintre obiectul măsurării (fenomenului, caracteristica măsurată) și sistemul de măsurare folosit, măsurarea poate fi:

- **măsurare directă** – când fenomenul este accesibil nemijlocit aplicării unui sistem numeric, de la simpla numărare la operațiile propriu-zise de măsurare, cu folosirea unui etalon de măsură (*metru, gram etc.*);
- **măsurare indirectă** – când fenomenul nu este accesibil nemijlocit aplicării unui sistem numeric și cu atât mai puțin unui etalon, în sensul strict al termenului, exprimarea numerică a caracteristicilor acestor fenomene presupunând ca ele să fie *transpuse cantitativ*, pentru *stabilirea și notarea unor variații manifeste, observabile sau accesibile empiric, care să poată fi ulterior numărate, ordonate și măsurate*.

Scala poate fi reprezentată printr-un șir de numere, valori, simboluri, care se succed progresiv, pentru a arăta gradul în care un fenomen posedă o caracteristică sau proprietate. Scala poate fi un instrument fizic (*de exemplu*: pentru măsurarea greutateii, înălțimii) sau o construcție prezentă în metoda de culegere a datelor de natură calitativă (când măsurăm, de exemplu, preferințele, atitudinea consumatorilor). Activitatea de formare a scalelor se numește **scalare**.

Metodele de scalare pot fi grupate după nivelul de măsurare obținut de acea scală și după proprietățile statistico-matematice ale acesteia. S.S. Stevens propune cea mai cunoscută modalitate de clasificare a scalelor, în patru tipuri: nominală, ordinală, de interval și proporțională. Fiecare scală are la bază anumite ipoteze referitoare la relația dintre proprietățile fenomenului cercetat și sistemul lor de măsurare.

În funcție de volumul de informații se poate trece succesiv de la utilizarea unui tip de scală la alt tip, îmbunătățindu-se sistemul de măsurare. În marketing, scalarea răspunsurilor este un proces de măsurare a preferințelor, percepțiilor, atitudinilor consumatorului. Ceea ce se măsoară este intensitatea reacțiilor psihologice ale unor persoane față de produse, mărimi, culori, stiluri etc. În practica statistică sunt folosite diferite scale:

- **scale de măsură** (nominale, ordinale, de interval, de raport);
- **scale de atitudine** (de evaluare, de preferință, de intenție).

Scale de măsură

1. **Scala nominală** este o scală elementară ce stabilește o relație de identificare sau de apartenență la o clasă neordinală. Toate componentele unei clase de obiecte sau însușiri, exprimate prin cuvinte, vor fi codificate prin simboluri nu-

merice. Unele variabile au două stări posibile (*de exemplu*: sexul poate fi feminin și masculin, codificate cu numerele 1 și 2), altele pot avea mai multe stări (*de exemplu*: starea civilă poate fi necăsătorit(ă), căsătorit(ă), văduv(ă), codificate cu numerele 1, 2, 3). Variantele nominale (sau codurile numerice asociate), situate pe această scală, nu au nicio proprietate cantitativă și nu fac obiectul operațiilor matematice.

2. **Scala ordinală** este o scală de clasament sau de repartizare, permițând ordonarea variantelor cercetate, în raport cu un criteriu predefinit, folosindu-se valori ordinale: primul, al doilea etc. Exemplu: ordonarea unui produs (cafea: Jacobs, Elite, Columbia) în funcție de preferințe (codul 1 – pentru marca cumpărată cel mai des, codul 2 – pentru marca cumpărată cel mai rar). Valorile de pe această scală indică doar poziția unității, într-un șir ordonat care există între două poziții succesive. Variantele de pe o scală ordinală mai pot fi asociate unor expresii, ca: mai bun decât, mai rapid decât etc. și nu sunt supuse operațiilor matematice.

3. **Scala de interval** este utilizată în cazul variabilelor cantitative, presupunând atribuire de valori numerice unităților colectivității în funcție de caracteristica observată. Variantele asociate acestui tip de scală pot fi supuse unor operații matematice.

În această scală, unitățile de măsură sunt constante, iar distanțele dintre niveluri sunt cunoscute, au semnificație, ceea ce permite compararea diferențelor dintre două valori ale aceleiași variabile. Originea scalei de interval este aleasă arbitrar. Exemplul tipic este acela al scalelor de temperatură după gradațiile unui termometru. Originea scării va fi diferită de la un termometru medical, la unul de cameră, ca și de la scara Celsius la scara Fahrenheit. Valoarea zero pe această scară nu semnifică absența completă a caracteristicii, ci o valoare ca oricare alta.

De exemplu: temperatura pe cele două scări Celsius și Fahrenheit. Dacă schimbăm originea și valorile temperaturii, raportul dintre două modificări de temperatură rămâne același.

4. **Scala de rapoarte (proporțională)** permite reprezentarea numerelor cardinale. În aceste scale, ordinea de măsurare are un sens, ordinea posedă un punct zero unic, iar unitatea de măsură este constantă. Scala este împărțită în intervale egale, fiecăruia îi corespunde un anumit număr, astfel că raportul dintre oricare două valori ale scalei este independent de unitatea de măsură folosită. Această scală este folosită pentru măsurarea valorilor celor mai multe variabile economice numerice: cantitățile de producție, prețuri etc.

Compararea rapoartelor de pe această scală are sens și este semnificativă. Exemplu: dacă cafeaua Elite (E) este de două ori mai căutată decât cafeaua Columbia (C), raportul $E/C = 2$ se va păstra pe oricare altă scară valorică.

Scale de atitudine

Aceste scale transformă informațiile calitative în date cantitative ce vor fi prelucrate statistic. Pentru acest tip de scale se folosesc caracteristici, ca: stima de sine, atitudinea față de violență, perceperea stresului etc.

Scala de atitudine este formată de numărul nivelurilor unei caracteristici calitative între care se pot face opțiuni (minimum 3, maximum 100). Cele mai folosite scale sunt cele cu 5 sau 7 poziții. Dintre aceste tipuri de scale alegem doar o scală de evaluare – Scala lui Likert.

Scala lui Likert

Este o scală de tip ordinal, cu care se obțin informații de natură neparametrică. Etapele acestei metode sunt următoarele:

- se alcătuieste un set de propoziții pozitive sau negative care evaluează un obiect;
- propozițiile ce exprimă gradul de acord/dezacord sau aprobare/ dezaprobare se prezintă subiectului intervievat, ale cărui opinii urmează să fie scalate.

Scala, de regulă, conține 5 niveluri cărora li se atribuie 5 valori numerice de genul următor:

	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
Scor	5	4	3	2	1
Valoare numerică	+2	+1	0	-1	-2

Subiectul marchează una dintre poziții. Scorul realizat de un subiect este egal cu suma algebrică a valorilor relative indicate de fiecare subiect.

Valorile relative se obțin prin împărțirea scorului la numărul de subiecți (metoda aritmetică), estimând astfel intensitatea acordului sau dezacordului.

6.2. Noțiuni fundamentale despre evaluare

Măsurarea și evaluarea constituie un cuplu de termeni care apare frecvent în studiile privind folosirea măsurării și analizei statistice în pedagogie și psihologie. În ceea ce privește raportul dintre sferele celor două noțiuni, se pot identifica două moduri de abordare:

- a) unul care consideră măsurarea drept o formă, și anume – o formă „mai slabă” a evaluării, care constă în determinarea cu aproximație a unei anumite cantități sau prin care se acordă semnificații cantitative caracteristicilor calitative;

- b) celălalt, care consideră măsurarea drept o formă a evaluării, și anume – o formă de evaluare riguroasă, metrică, efectuată asupra laturilor cantitative ale fenomenelor evaluate.

În pedagogie, termenul „evaluare” are și conotații ce țin de metodologia pedagogică. Evaluarea este și o componentă a didacticii, așa încât a evalua implică mai mult decât a măsura. A evalua înseamnă și a aprecia, cu sensul de a raporta un fenomen, o caracteristică, o performanță, un comportament la un sistem de criterii, care nu țin doar de natura intrinsecă a ceea ce se măsoară, ci și de punctul de vedere, de sistemul de valori în cadrul căruia se face evaluarea.

Măsurarea nu se reduce la determinarea valorii unei mărimi, ci presupune *a dezvălui* sau *a defini* mărimea însăși, ceea ce implică folosirea sau *acordarea unor semnificații*, măsurarea implicând astfel un act de *evaluare*.

Raporturile dintre măsurare și evaluare în domeniul pedagogic și psihologic:

1. Evaluarea este o formă a măsurării aplicabilă fenomenelor esențialmente calitative, în sensul că evaluarea, similar măsurării, este o modalitate de determinare a dimensiunilor sau raporturilor cu sens cantitativ (frecvență, ordine, intensitate) dintre fenomenele și caracteristicile calitative;

2. Evaluarea se deosebește de măsurare prin aceea că relația dintre obiectul măsurării (evaluării) și sistemul de măsurare este mijlocită de semnificații, așa încât mărimea evaluată (în sensul ei cel mai larg, inclusiv prin acordare de calificative) depinde atât de proprietățile intrinseci ale obiectului evaluat, cât și de sensul pe care evaluatorul sau sistemul de evaluare îl acordă proprietăților respective;

3. În raport cu actul măsurării, evaluarea presupune trei ipostaze:

- ca o etapă pregătitoare, ca o anticipare a măsurării, cu alte cuvinte – ca o componentă a procedurilor de cuantificare;
- ca un substituent al măsurării, atunci când singura posibilitate de exprimare cantitativă a fenomenelor este cea evaluativă, apreciativă;
- ca o tehnică a măsurării prin intermediul căreia, prin analize și prelucrări complexe ale datelor evaluate, se construiesc instrumente de măsură adaptate caracteristicilor calitative.

Măsurarea și evaluarea nu sunt operații complet diferite și cu atât mai puțin opuse, ci operații cu numeroase elemente comune. Când evaluarea este riguroasă și utilizează instrumente bine elaborate, ea se apropie foarte mult de măsurare. Diferențele trebuie însă să fie avute în vedere, întrucât modul în care s-a făcut exprimarea cantitativă este decisiv în stabilirea procedurilor de analiză și prelucrare a datelor.



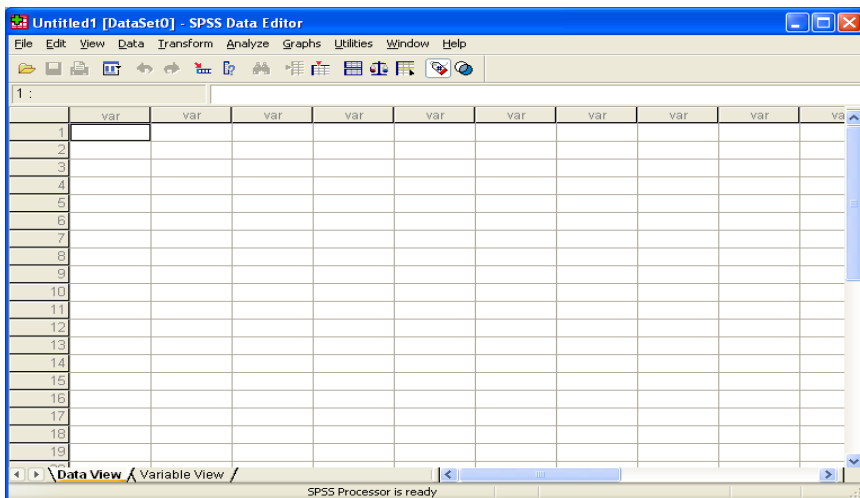
Sarcini de învățare:

1. Care sunt principalele sensuri ale termenului *statistică*?
2. Exemplificați tipuri de colectivități *statistice*.
3. Analizați tipurile de scale de măsurare folosite în statistică. Dați câte două exemple de variabile pentru fiecare scală de măsurare.
4. Evidențiați asemănările și deosebirile dintre *evaluare* și *măsurare*.

7. Noțiuni de bază despre prelucrarea datelor folosind SPSS

7.1. Programul SPSS și accesarea lui

Aplicația SPSS („Statistical Package for the Social Sciences” – „Pachet de programe statistice aplicate științelor sociale”) a fost elaborată în anul 1965 de Universitatea Stanford din California.



Programul SPSS este unul dintre cele mai utilizate în analiza statistică a datelor și a evoluat până la versiunea 16, aria de aplicabilitate extinzându-se de la versiune la versiune, odată cu modul de operare și cu facilitățile oferite.

Programul este utilizat în foarte multe domenii: în marketing, cercetare experimentală, psihologie, educație, sănătate etc. În afară de analizele statistice posibile, programul are componente puternice pentru managementul datelor (selectare, reconfigurare, creare de date noi) și pentru documentarea datelor (există un dicționar metadata care reține caracteristici ale datelor). Se mai poate adăuga flexibilitatea privind tipurile de date acceptate și modul de construire a rapoartelor.

Accesarea SPSS

SPSS for Windows este accesat, în general, prin folosirea butoanelor și meniurilor folosind pentru aceasta clicuri ale mouse-ului. Astfel, cea mai rapidă modalitate de învățare este de a urma pașii prezentați și capturile de ecran.

Pasul 1: Se dă dublu clic pe imagine – dacă imaginea nu apare pe ecran, atunci accesați „Start”→Programe→SPSS.

Pasul 2: Această fereastră va apărea după câteva momente și se pot alege oricare dintre opțiunile din fereastră. Fereastra se numește „Data Editor”.

Fereastra de editare (*Data Editor*) se deschide implicit la lansarea SPSS și este folosită pentru introducerea, modificarea sau ștergerea datelor în format spreadsheet. Într-o fereastră de editare poate fi prezentat conținutul unui fișier de date care a fost selectat dintr-o listă de fișiere creată anterior (în SPSS, Excel, Statistica etc.) sau poate fi creată o nouă foaie de lucru. Această fereastră recunoaște fișierele de date care au extensia implicită .sav.

În fereastra *Data Editor* sunt afișate datele de lucru. Acestea sunt aranjate în format table (spreadsheet), care conține coloane și linii. La intersecția acestora sunt celulele (casetele, căsuțele) în care se introduc datele. La un moment dat este activă (curentă) o singură celulă, cea în care este plasat cursorul. Celula curentă este scoasă în evidență printr-un chenar îngroșat. Trecerea de la o celulă la alta se realizează prin clic pe mouse în noua celulă sau de la tastatură cu ajutorul tastelor de control (taste săgeți, Page Up, Page Down).

Introducerea datelor, deplasarea în cadrul unei ferestre

Pasul 3: Aceasta este fereastra *Data Editor* a SPSS și este un spațiu de lucru cu linii și coloane în care pot fi introduse datele.

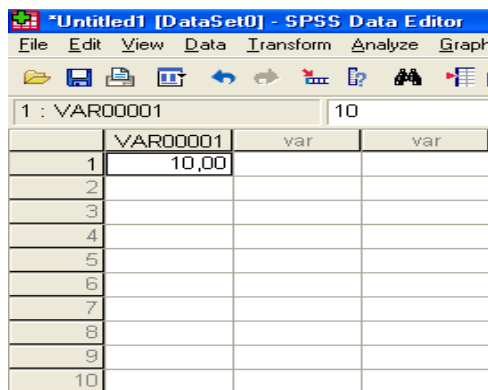
Coloanele sunt folosite pentru a desemna diferite variabile. Liniile sunt cazurile sau indivizii despre care se dețin date.

Pasul 4: Pentru a introduce date în SPSS se selectează una dintre celule și se dă clic pe celula respectivă. În SPSS există întotdeauna o singură celulă selectată.

Pasul 5: Se introduce un număr folosind tastatura calculatorului. La apăsarea tastei „Enter” sau la selectarea cu mouse-ul a unei alte celule numărul va fi introdus în foaia de lucru la fel cum este arătat aici.

Valoarea 10 este înregistrarea pentru primul rand (primul caz) al variabilei VAR00001.

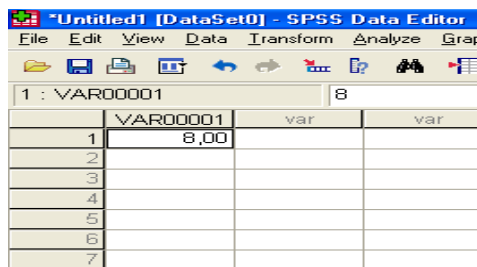
Se observă că această variabilă a primit automat un nume standard. Pentru a efectua schimbarea se dă clic pe numele variabilei.



The screenshot shows the SPSS Data Editor window titled "Untitled1 [DataSet0] - SPSS Data Editor". The menu bar includes File, Edit, View, Data, Transform, Analyze, and Graph. Below the menu bar is a toolbar with various icons. The main area displays a spreadsheet with one row of data. The column headers are VAR00001, var, and var. The first row contains the value 10,00 in the first column. The second row is empty.

	VAR00001	var	var
1	10,00		
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

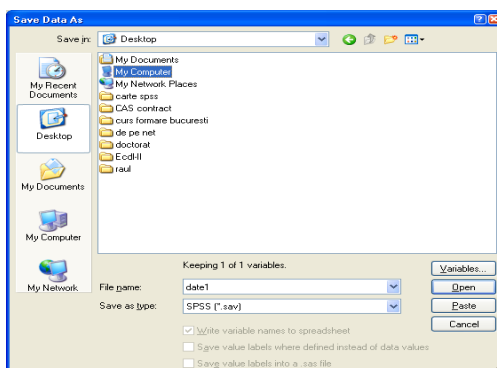
Pasul 6: Corectarea erorilor se face folosind mouse-ul: se selectează celula unde este eroarea și se introduce valoarea corectă. La apăsarea tastei „Enter” sau deplasarea pe o altă celulă valoarea corectată va fi introdusă.



Pasul 7: Salvarea datelor

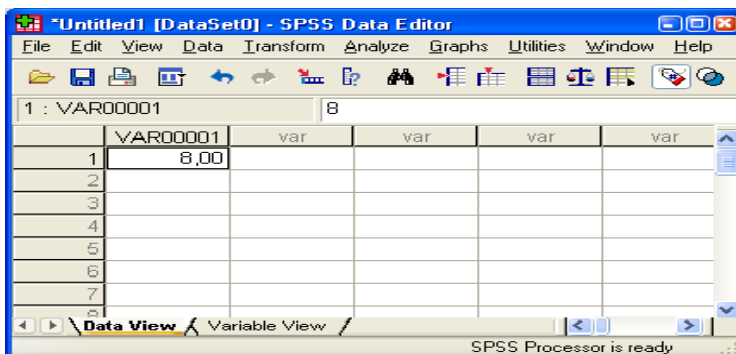
Selectand „File” → „Save As” datele se vor salva sub forma unui fișier. Fișierul salvat va primi automat de la SPSS extensia „sav”. Se recomandă folosirea unor nume de fișiere distincte (ex. date1) pentru a face conținutul lor cât mai clar. Salvarea datelor este recomandat să se facă într-un fișier diferit de cel al SPSS.

Pasul 8: Pentru a alege locația unde va fi salvat fișierul de date, se alege calea în mediul „Save In” (se folosește săgeata pentru a ajunge la locația dorită). Salvarea unui fișier se realizează prin pictograma *Save* din bara de instrumente Standard sau cu ajutorul comenzilor *Save* sau *Save As* și meniul *File*. Aceste comenzi deschid fereastra *Save Data As* în care se pot stabili: numele fișierului (File name); tipul fișierului (Save as type); locația în care să aibă loc salvarea (Save In).

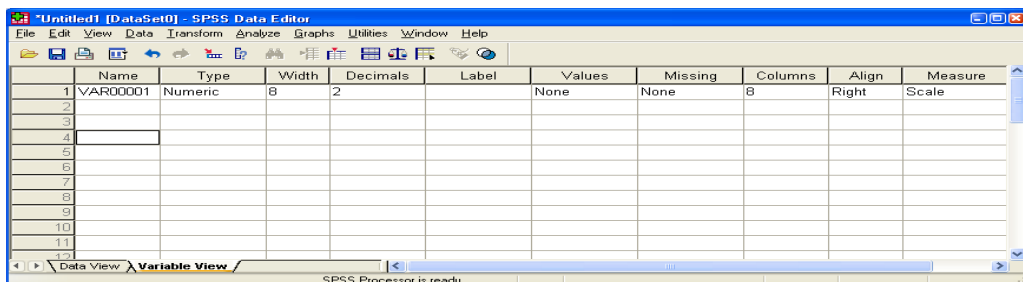


Pasul 9: Folosirea „Variable View” pentru crearea și etichetarea variabilelor

Apăsarea meniului „Variable View”, situat în josul paginii, schimbă fereastra „Data View” (spațiul de lucru pentru introducerea datelor) în altă fereastră în care pot fi introduse informații despre variabilele create.

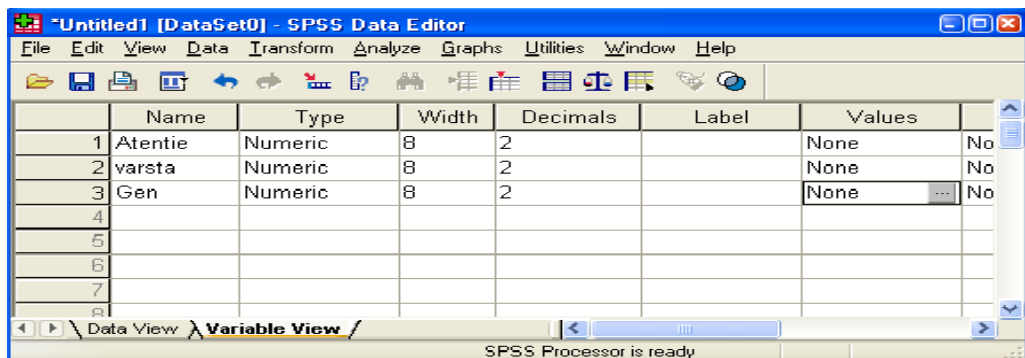


Pasul 10: Acesta este spațiul de lucru „Variable View”. În acest caz, o variabilă este deja înscrisă fiind introdusă la pasul 8. Variabila poate fi redenumită și pot fi adăugate alte variabile destul de ușor selectând celula corespunzătoare și tastând numele variabilei.

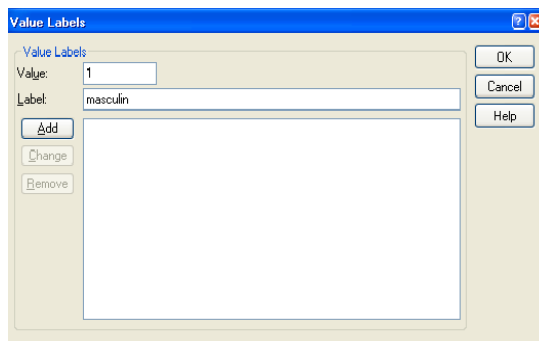


Pasul 11: La versiunea SPSS 12-16 (față de cele anterioare unde se permit maximum 8 caractere) nu există limită pentru lungimea numărului unei variabile. Se selectează o celulă din coloana „Name” și se scrie un nume diferit de variabilă. Celelalte variabile vor primi valori care vor fi implicit schimbate ulterior. La editarea unei variabile trebuie să se țină cont de următoarele restricții: numele variabilei să fie unic, primul caracter să fie o literă, să nu conțină simboluri speciale folosite în SPSS sau spații.

Pasul 12: Apare acest buton: se dă clic pe el.



Pasul 13: Va apărea această fereastră. În continuare se vor urmări pașii care vor arăta cum genul biologic „masculin” și „feminin” este introdus folosind codul „1” (masculin) respectiv codul „2” (feminin). Se scrie „1” în dreptul câmpului „value” și „masculin” în dreptul câmpului „value Label”. Apoi se apasă „Add”.



Pasul 14: Aceasta operație de adăugare transferă informația în câmpul aflat dedesubt. La fel se procedează și pentru introducerea celeilalte variabile (ex. 2 – feminin).

Cel mai frecvent utilizate ferestre în SPSS sunt „Data Editor”, „Syntax Editor” și „Output Viewer”, „Pivot Table” (Pivot Table Editor), „Chart Editor”. Fereastra de sintaxă (*Syntax Editor*) este folosită pentru a genera programe de comenzi pe care le vom executa asupra datelor (exemplu: calculul unor noi variabile). Opțiunile selectate în casetele de dialog sunt afișate în fereastra de sintaxă sub formă de comenzi. Acestei ferestre îi sunt specifice fișierele de tip .sps.

Fereastra de rezultate (*Output Viewer*) devine disponibilă automat după ce a fost efectuată o comandă de analiză a datelor. În această fereastră sunt afișate rezultatele statistice, tabele și grafice care au asociate ferestre distincte.

Fereastra de editare a rezultatelor (*Text Output Editor*) este folosită pentru modificarea textului rezultat care nu a fost afișat în tabele pivot.

Toate rezultatele obținute din analizele statistice sunt afișate în fereastra *Output Viewer*. Această fereastră se aseamănă cu fereastra *Windows Explorer* și se deschide doar dacă s-au lansat comenzi din meniurile *Statistics* sau *Graphs*.

Fereastra *Output Viewer* este structurată în două cadre/zonă. Cadrul din stânga (cuprinsul/structura) prezintă, sub forma unei schițe, obiectele conținute în fereastră. Elementele din schiță se referă la titlu, note și la denumirea rezultatelor statistice propriu-zise.

Fereastra *Pivot Table (Pivot Table Editor)* oferă multiple posibilități de modificare a tabelelor pivot: editare text, schimbarea datelor din randuri și coloane, adăugarea de culori, crearea unor tabele multidimensionale, ascunderea sau afișarea selectivă a rezultatelor.

Fereastra de editare a graficelor (*Chart Editor*) permite modificarea elementelor unui grafic (axe, scale, diagramă, legendă etc.).

Pasul 15: Deschiderea unui fișier de date

Pentru a deschide un fișier existent apăsați „File” → „Open” → „Data” → „Look in:”; dacă fișierul nu este în meniul „Open File” (ca în cazul în care dacă tocmai l-ați salvat), scrieți numele fișierului („date 1”) și apoi apăsați „Open”.

Pasul 16: Pentru a deschide un fișier nou apăsați pe „File” → „New” → „Data”.

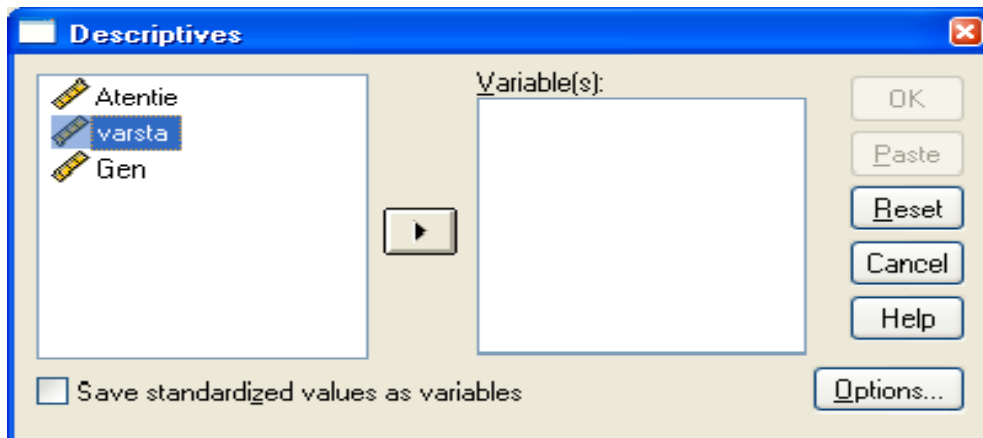
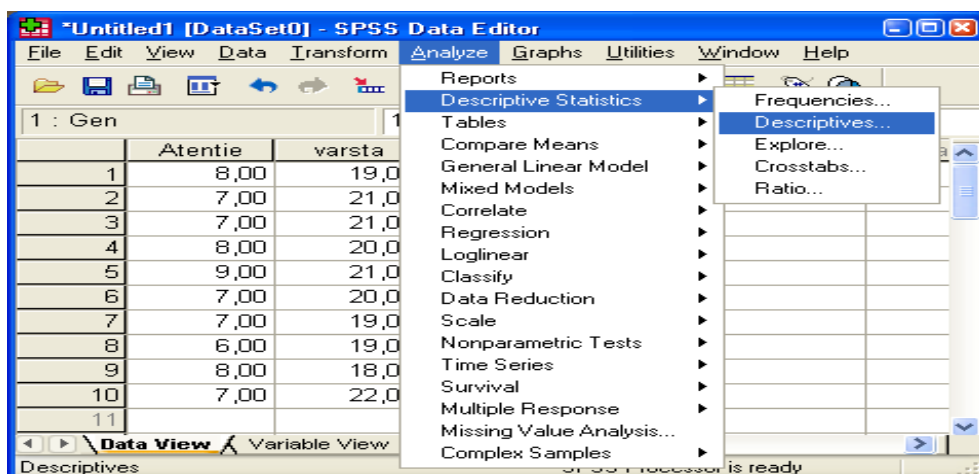
Acest fișier poate fi salvat cum a fost arătat la pasul 7.

Un calcul statistic simplu

Pentru a calcula media de vârstă, urmați etapele următoare:

1. Dați clic pe „Analyze”.

2. Selectați „Descriptive Statistics”.
3. Selectați „Descriptive...”.
4. Apare o fereastră în care sunt toate categoriile de date introduse anterior. Selectați „Vârsta”.
5. Dați clic pe butonul ► pentru a muta „Vârsta” în căsuța „Variable(s)”.
6. Dați clic pe „Ok”.
7. Va apărea un tabel cu rezultate.



7.2. Concepte statistice esențiale în analizele cu ajutorul SPSS

Elementele de statistică sunt foarte simple, dar apar probleme la asamblarea elementelor, abilitățile matematice având un mic rol în analiza statistică a datelor.

Conceptele de bază pe care cercetătorii trebuie să le înțeleagă înainte de a trece la analizele SPSS sunt:

- **Variabila.** O variabilă este orice concept care poate fi măsurat și care variază de la un studiu la altul.

Tipurile de variabile. Variabilele pot fi clasificate ca fiind de două tipuri:

1. Scoruri: Vorbim despre scoruri atunci când o valoare numerică este atribuită unei variabile, pentru fiecare caz în parte din eșantion. Această valoare indică cantitatea sau valoarea caracteristicii (variabilei) în cauză. **Exemplu:** Vârsta este o variabilă numerică, deoarece valoarea – scor indică o cantitate în creștere a variabilei varstă.

2. Variabile nominale sau categoriale: Sunt variabile care se măsoară clasificând cazurile în unul sau mai multe categorii. **Exemplu:** Genul biologic are două categorii: masculin și feminin.

Este foarte important să se hotărăscă pentru fiecare variabilă în parte dacă este variabilă nominală (categorială) sau variabilă cantitativă.

Definirea atributelor unei variabile este prima operație din procesul de pregătire a setului de date. Definirea presupune precizarea atributelor unei variabile: numele variabilei, tipul, lungimea (numărul de caractere), numărul de zecimale (pentru cele numerice), eticheta, valorile etichetei, valorile lipsă, alinierea și modalitățile de măsurare a variabilei. Variabilele se definesc în coloanele foii *Variabile View* din fereastra *Data Editor*.

Tipul variabilei. Variabilele pot fi de mai multe tipuri: numerice (Numeric, Coma, Dot, Scientific notation), alfanumerice (String), date calendaristice, simbol monetar.



Sarcini de învățare:

1. Realizați o bază de date și introduceți 10 subiecți cu vârste cuprinse între 10 și 15 ani astfel: primul subiect are vârsta de 10 ani, al doilea subiect are vârsta de 13 ani, al treilea subiect are vârsta de 12 ani, al patrulea subiect are vârsta de 11 ani, al cincilea subiect are vârsta de 15 ani, al șaselea subiect are vârsta de 14 ani, al șaptelea subiect are vârsta de 13 ani, al optulea subiect are vârsta de 15 ani, al nouălea subiect are vârsta de 10 ani și ultimul subiect are vârsta de 13 ani. Salvați fișierul pe masa de lucru (desktop) cu denumirea „subiect”.
2. La cercetarea „percepției sociale asupra consumului de droguri” participă 10 persoane, dintre care: 4 studenți, 2 profesori și 4 elevi. Aceștia au vârste cuprinse între 15 și 35 de ani astfel: cei 4 studenți au 21, 22, 25, 26 de ani, elevii au 15, 16, 17, 17 ani și profesorii au 34 și 35 de ani. Se cere:
 - a) calculați media de vârstă a participanților la studiu;
 - b) interpretați media obținută;
 - c) salvați fișierul creat în „My documents” cu denumirea „cercetare”.

8. Descrierea variabilelor: tabele și diagrame, forme ale distribuțiilor

8.1. Frecvența procentuală

Pentru realizarea unui tabel de frecvență este necesară o coloană căreia i se va da un nume.

Pasul 1: Se definește variabila. Se etichetează valorile variabilei. Valorile pentru ocupație se definesc așa cum este descris în pașii din Tema VII.

Pasul 2: Se selectează: „Analyze”, „Descriptive” → „Statistics” → „Frequencies...”

Pasul 3: Se selectează ocupația și se mută în partea dreaptă a tabelului așa cum a fost descris în calculul statistic din Tema VII. Se apasă „OK”.

1. Prima coloană a tabelului conține eticheta celor 5 categorii de ocupații.
2. A treia coloană afișează procentul de frecvență pentru fiecare categorie. Exemplu: 5 (psiholog) reprezintă 33,3% din totalul de 15 persoane.
3. A patra coloană afișează procentul de frecvență excluzând valorile lipsă. Deoarece nu sunt valori lipsă, procentajul este același ca în coloana a treia.
4. A cincea coloană adună procentele în josul tabelului.

8.2. Diagrama circulară pentru date categoriale

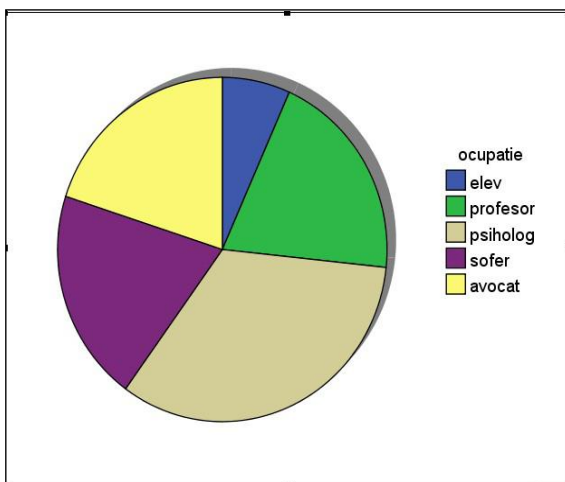
Pasul 1: Se selectează: „Graphs”, „Pie”.

Pasul 2: Se selectează „Define”.

Pasul 3: Se selectează „Ocupația” prin apăsarea butonului ► (◄). Se apasă „OK”. Diagrama Pie este un cerc divizat în sectoare. Fiecare sector de cerc reprezintă o categorie, aria acestuia fiind proporțională cu numărul de cazuri din această categorie a variabilei nominale.

Pasul 4: Acesta este felul în care apare o diagramă circulară folosind opțiunile din SPSS. Sectoarele din cerc sunt codate cu diferite culori.

Caracteristicile din această diagramă pot fi modificate cu „Chart Editor”.

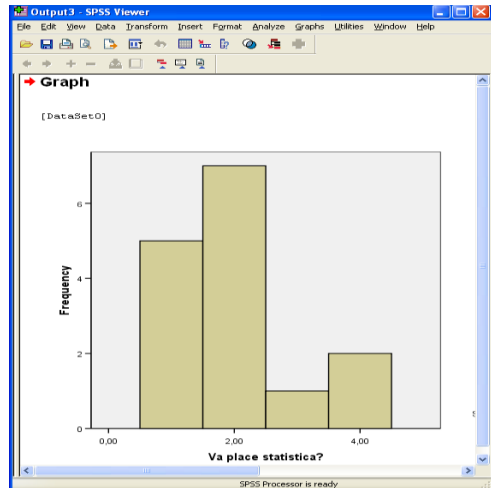


8.3. Histograme și raportarea rezultatelor

Pentru a ilustra procesul de realizare a unei histograme, vom folosi datele obținute din răspunsurile subiecților la întrebarea „Vă place statistica?” (răspunsuri: a. foarte mult; b. mult; c. puțin; d. foarte puțin; e. deloc).

Pasul 1: Se introduc datele în „Data Editor”. Se selectează: „Graphs” → „Histogram”.

Pasul 2: Se selectează întrebarea „Vă place statistica?” și se apasă butonul ► de lângă „Variable” pentru a duce întrebarea în căsuța din dreapta. Se apasă „OK”.



Pentru a schimba denumirile axelor se dă clic pe ele și se editează. Histograma este folosită pentru a arăta forma unei distribuții după o variabilă înregistrată asupra unei colectivități (frecvența de apariție pentru diferite clase de valori ale variabilei observate).

Alte tipuri de grafice:

Line – diagrama liniară este folosită pentru a reprezenta, de regulă, valori medii.

Boxplot – diagrama „cutia cu mustăți” este folosită pentru a prezenta amplitudinea, intervalul intercuartilic și mediana unei distribuții.

Error Bar – diagrama „bara erorilor” este folosită pentru a arăta media și intervalul de variabile.

Scatter – diagrama „norul de puncte” este folosită pentru a reprezenta relațiile dintre încredere de 95% pentru media respectivă.



Sarcini de învățare:

1. La o cercetare „percepția socială asupra consumului de droguri” participă 10 persoane, dintre care: 4 studenți, 2 profesori și 4 elevi. Aceștia au vârste cuprinse între 15 și 35 de ani astfel: cei 4 studenți au 21, 22, 25, 26 de ani, elevii au 15, 16, 17, 17 ani și profesorii au 34 și 35 de ani. Se cere:
 - a) realizați un tabel de frecvențe pentru variabila „subiecți”;
 - b) realizați un tabel de frecvențe pentru variabila „varstă”;
 - c) realizați diagrama de structură pentru variabila „subiecți”;
 - d) adaugați etichete diagramei;
 - e) realizați diagrama de bare și histograma pentru variabila „varstă”.
 - f) calculați media pentru variabila „varstă” și interpretați media obținută.
 - g) salvați fișierul creat pe „Desktop” cu denumirea „cercetare”.

9. Descrierea numerică a variabilelor: media, variația, dispersia, abaterea standard

Media reprezintă media aritmetică a unui set de scoruri. Se obține prin însumarea valorilor și prin împărțirea rezultatului la numărul de valori.

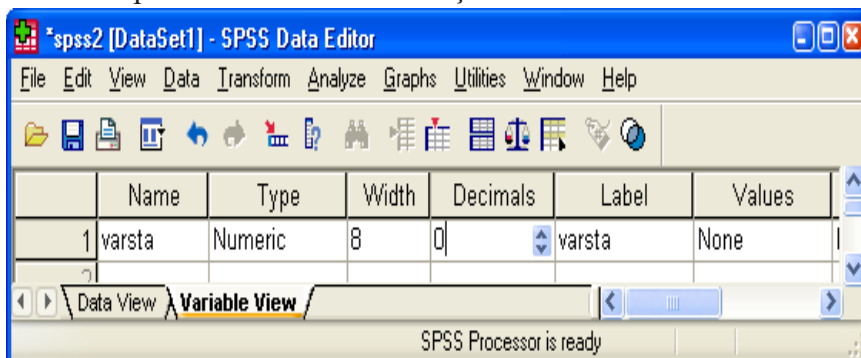
Moda este valoarea cu cea mai mare frecvență. Un set de valori pot dispune de mai multe mode, în cazul în care două sau mai multe valori au frecvențe egale. Moda este valoarea variabilei care apare cel mai frecvent.

Mediana este valoarea din centrul distribuției, dacă variabilele numerice sunt ordonate după mărime, de la cea mai mică la cea mai mare. Din diverse motive, câteodată, mediana este o estimare a scorului mediu – de exemplu, când numărul scorurilor este egal, nu există o medie bine determinată.

Calcularea valorilor reprezentative: media, moda, mediana

Pentru realizarea acestui exemplu am selectat un număr de 10 subiecți cu vârste cuprinse între 15 și 35 de ani.

Pasul 1: În „Variable View” din „Data Editor” se denumește prima coloană „Varstă”. Se îndepărtează cele 2 zecimale și se scrie 0.



Pasul 2: În „Data View” din „Data Editor” se introduc vârstele în prima coloană.

Pasul 3: Se selectează „Analyze” → „Descriptives statistics” și „Frequencies...”

Pasul 4: Se selectează „varsta” și butonul ► pentru a introduce în lista de variabile. Se deselectează butonul „Display frequencys tables” și se ignoră mesajul de avertizare. Se dă clic pe „Statistics...”

Pasul 5: Se selectează „Mean”, „Median”; „Mode”. Se dă clic pe „Continue”. Se apasă „OK” din ecranul anterior care reapare.

Interpretarea rezultatelor. Există 10 cazuri cu date valide pe care se bazează analiza.

Statistics		
varsta		
N	Valid	10
	Missing	0
Mean		22,80
Median		21,50
Mode		17

Nu sunt date lipsă (0).

Media de varstă, media aritmetică = 22,8 ani.

Mediana de varstă (varsta persoanei aflate la mijlocul liniei de varste de la cea mai mică la cea mai mare) este de 21,5 ani.

Valoarea modei de varstă este 17.

Calcularea variației și abaterii standard

Abaterea standard este un indice care arată cât de mult deviază (diferă) unele scoruri „în medie” față de media setului de scoruri din care acestea fac parte.

Abaterea standard poate fi folosită și pentru a transforma scoruri pentru variabile foarte diferite în scoruri Z (sau standard), care sunt ușor de comparat și însumat.

Calcularea abaterii standard și a scorurilor Z este prezentată în exemplul următor:

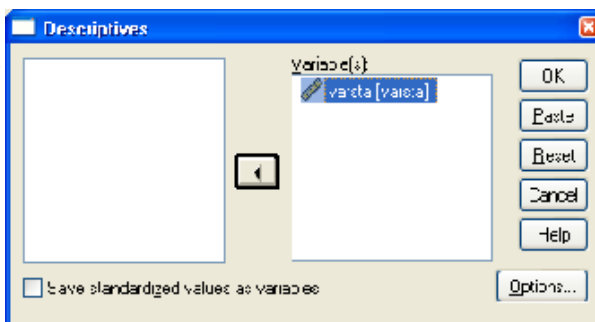
Vârsta	20	22	25	26	35	38	28	24	23	24
--------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Pasul 1: În „Variable View” din „Data Editor” se denumește prima coloană „Vârsta”. Se înlătură cele două zecimale.

Pasul 2: În „Data View” din „Data Editor” se introduc vârstele în prima coloană.

Pasul 3: Se selectează: „Analyze” → „Descriptive Statistics” → „Descriptives...”

Pasul 4: Se selectează „vârsta” și apoi se apasă butonul ► pentru a o introduce în lista de variabile. Se selectează „Options...”



Pasul 5: Se deselectionează „Mean”, „Minimum”, „Maximum”. Se selectează „Continue”. Se selectează „OK” din ecranul precedent care reapare.

Interpretarea output-ului

Descriptive Statistics		
	N	Std. Deviation
varsta	10	6,115
Valid N (listwise)	10	

Numărul 10 reprezintă numărul de cazuri. Abaterea standard pentru vârstă este de 6,115.

Alte caracteristici

În căsuțele de dialog de la pasul 5 se pot observa mai multe valori statistice adiționale care pot fi calculate:

- **Centilele** – indică punctele de separație pentru procentajele scorurilor. Exemplu: Al 90-lea centil este valoarea numerică care separă cele 90% de valori de dedesubt, din punctul de vedere al mărimii.
- **Cvartilele** – sunt valorile distribuției care indică punctele de separare pentru cele mai mici 20%, cele mai mici 50% și cele mai mici 75% din scoruri.
- **Suma** – indică totalul scorurilor pentru o variabilă.
- **Skewness** – este un indicator de asimetrie sau înclinare a distribuției scorurilor pentru o variabilă. Valoarea este pozitivă dacă valorile sunt asimetrice spre stânga, sau negativă dacă valorile sunt asimetrice spre dreapta.
- **Kurtosis** – este un index care arată cât de ascuțită sau turtită este distribuția scorurilor pentru o variabilă, comparativ cu distribuția normală. Va fi cu semnul „+” pentru curbe de frecvențe ascuțite și cu semnul „-” pentru curbe de frecvențe „turtite”.
- **Abaterea standard (estimată)** – este o evaluare a măsurii în care scorurile diferă în medie față de media scorurilor pentru o variabilă particulară.
- **Variația (estimată)** – este o evaluare a măsurii în care scorurile variază în medie față de media scorurilor pentru variabila respectivă.
- **Rang** – diferența dintre cel mai mare și cel mai mic scor obținut pentru o variabilă.
- **Minim (scor)** – valoarea celui mai mic scor al datelor pentru o variabilă particulară.
- **Maxim (scor)** – valoarea celui mai mare scor al datelor pentru o variabilă particulară.
- **Eroarea standard (ES medie)** – valoarea medie cu care mediile eșantionelor extrase dintr-o populație diferă față de media populației.



Sarcini de învățare:

1. Un psihoterapeut dorește să verifice eficiența unei noi metode pentru reducerea tendințelor de tip fobic. În acest scop selectează aleatoriu, dintr-un grup de pacienți cu tendințe fobice, două grupuri, A și B. Cu grupul A utilizează o metodă terapeutică „clasică”, iar cu grupul B – metoda nouă. La finalul terapiei aplică un chestionar de evaluare a tendințelor fobice, obținând următoarele scoruri:
 Grupul A: 79, 75, 98, 81, 82, 70, 60, 82, 77, 81, 81, 87, 88, 94, 79, 92, 77, 70, 74, 71
 Grupul B: 73, 84, 76, 70, 69, 76, 46, 81, 92, 66, 87, 81, 78, 45, 67, 73, 88, 79, 95, 86
 - a) Calculați media și abaterea standard și indicele de variabilitate pentru fiecare grup. Analizați comparativ aceste valori.
 - b) Construiți graficul box-plot pentru cele două grupuri și discutați diferențele de aspect pe care le constatați.

10. Coeficienții de corelație: Spearman și Pearson

Există mai mulți coeficienți de corelație. Cel mai comun și folositor este coeficientul de corelație Pearson. Un **coeficient de corelație** este o măsură numerică sau un indice al gradului de asociere între două seturi de scoruri. Intervalul de valori este de la maximum +1,00, prin 0,00, până la -1,00. **Semnul “+”** indică o corelație pozitivă, anume – că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile. **Semnul “-”** indică o corelație negativă, anume – că în timp ce scorurile unei variabile cresc, scorurile pentru cealaltă variabilă descresc.

Coeficientul Spearman este coeficientul de corelație Pearson aplicat unor scoruri după ce acestea au fost ordonate crescător pentru cele două variabile în parte. Este folosit atunci când premisele coeficientului de corelație Pearson nu sunt îndeplinite de către date – această situație are loc în special în momentul în care scorurile pentru o variabilă au o asimetrie pronunțată. O corelație de 1,00 indică o asociere perfectă între cele două variabile. Cu alte cuvinte, o diagramă scatter a celor două variabile va arăta că toate punctele sunt conținute de o singură dreaptă. O valoare de 0,00 indică faptul că toate punctele din diagrama scatter sunt dispersate aleatoriu în jurul oricărei drepte desenate pe această diagramă a datelor sau sunt aranjate într-o manieră curbilinie.

Corelația Pearson

Vom ilustra calculul corelației Pearson și coeficientul de corelație Spearman folosind pentru aceasta datele din tabelul următor, care reprezintă scoruri ale abilităților muzicale și matematice pentru 10 copii.

muzică	3	7	8	9	9	6	4	3	4	7
matematică	7	5	4	4	5	8	9	9	7	6

Introducerea datelor

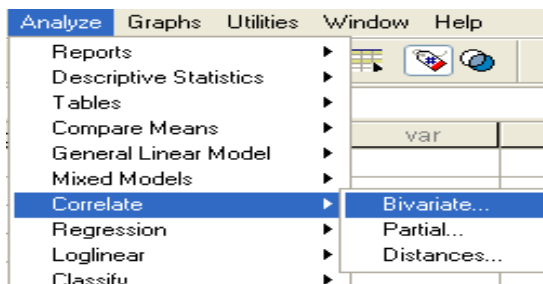
Pasul 1: În „Variable View” din „Data Editor” se denumește primul rând „muzică” și al doilea rând „matematică”. Se înlătură cele două zecimale.

Pasul 2: În „Data View” din „Data Editor” se introduc datele pentru:

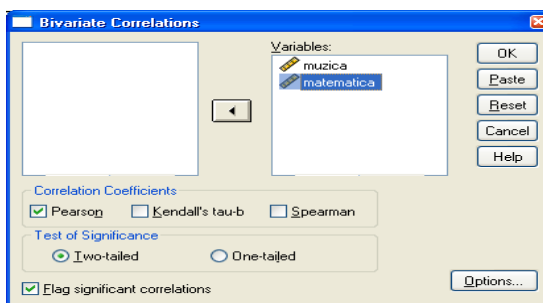
- muzică în prima coloană;
- matematică în a doua coloană.

Corelația Pearson

Pasul 1: Se selectează: „Analyze”, „Correlate”, „Bivariate...”



Pasul 2: Se selectează „Muzică” și „Matematică” și apoi se apasă butonul ► pentru a le introduce în lista de variabile așa cum este arătat în figura din dreapta. Se apasă „OK”.



Interpretarea output-ului

• Corelația dintre „matematică” și „muzică” este -0,845. La un test de semnificație, two-tailed la nivelul de probabilitate 0,01 sau mai mic, corelația este statistic semnificativă. Numărul cazurilor pe care este bazată corelația este 10. Informația apare și în această celulă. One-tailed – dacă distribuția este unidirecțională: Two-tailed – dacă distribuția este bidirecțională.

		muzica	matematica
muzica	Pearson Correlation	1	-,845**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	10	10
matematica	Pearson Correlation	-,845**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	10	10

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

• Corelația dintre abilitățile muzicale și cele matematice este -0,845. Se obișnuiește să se rotunjească corelația cu două zecimale, deci aceasta va deveni 0,90, acesta fiind un rezultat mult mai precis pentru majoritatea măsurătorilor psihologice.

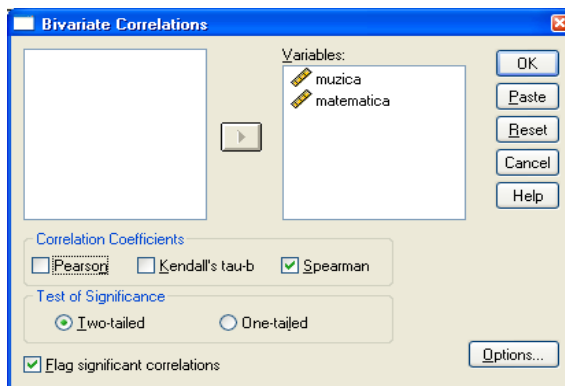
- Nivelul de semnificație exact, cu trei zecimale, este 0,002. Înseamnă că nivelul de semnificație este mai mic decât 0,01.

- Interpretarea psihologică va fi: „Există o relație negativă semnificativă între abilitățile muzicale și cele matematice, ceea ce înseamnă că copiii cu nivel ridicat al abilităților muzicale au un nivel scăzut al abilităților matematice”.

Un coeficient de corelație poate fi calculat corect numai când datele ambelor variabile se referă la eșantioane și fiecare este ales independent. Un coeficient de corelație poate fi apropiat de +/-1, deci ne va indica o corelație puternică, dar ea poate fi nesemnificativă din cauza volumului mic al eșantionului studiat. Corelația nu trebuie identificată cu cauzalitatea, în sensul că observațiile a două variabile se pot corela foarte bine fără să avem motive logice și științifice că una dintre variabile poate fi cauza celeilalte.

Corelația Spearman

Pasul 1: Identic corelației Pearson se selectează „Analyze”, „Correlate”, „Bivariate” și variabilele care se doresc pentru corelație. Se selectează „Spearman” și se deselectează Pearson (dacă nu se dorește ca și corelație). Se apasă „OK”.



Interpretarea output-ului

Numărul cazurilor este 10. Coeficientul de corelație Spearman între muzică și matematică este de -0,842. Nivelul de semnificație este de 0,001 sau mai mic, deci corelația este statistic semnificativă.

		muzica	matematica
Spearman's rho	muzica	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002
		N	10
matematica	matematica	Correlation Coefficient	-,842**
		Sig. (2-tailed)	,002
		N	10

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- Corelația raportată cu două zecimale este de -0,84.
- Interpretarea psihologică va fi: „Există o corelație negativă semnificativă între abilitățile muzicale și cele matematice, ceea ce semnifică faptul că cei cu un nivel ridicat al abilităților muzicale au abilități matematice scăzute, și viceversa”.
 - Coeficientul de corelație al rangurilor (Spearman) testează gradul de corelare între două variabile calitative; este alternativa neparametrică a „coeficientului de corelație Pearson”.

- Acest coeficient variază între -1 și +1. O valoare apropiată de +1 înseamnă că suma pătratelor diferențelor este aproape nulă, deci avem clasamente identice.
- O valoare apropiată de 0 înseamnă necorelarea variabilelor, iar valoarea apropiată de -1 pune în evidență discordanța maximă a variabilelor.



Sarcini de învățare:

1. La un test de inteligență și la unul de adaptare socială s-au obținut următoarele scoruri brute:

Inteligență: 80 75 74 80 50 64 46 70 64 74 59 84 55 69 86 50 68 65

Adaptare socială: 146 90 114 77 143 26 88 105 78 44 91 61 44 88 44 182 94 90.

Calculați și evaluați mărimea coeficientului de corelație și sensul acestuia.

11. Testul T: compararea a două eșantioane de scoruri corelate/relaționate, necorelate / nerelaționate

Testul t pentru eșantioanele perechi

Testul t este folosit pentru evaluarea semnificației statistice a diferenței dintre mediile pentru două seturi de scoruri. Cu ajutorul testului t se pune în evidență dacă valoarea medie pentru un set de scoruri diferă în medie de valoarea medie pentru alt set de scoruri.

Testul t are două variante:

- prima variantă este folosită atunci când cele două seturi de scoruri ce trebuie comparate provin dintr-un singur eșantion sau când coeficientul de corelație între cele două seturi este mare – *testul t pentru eșantioane perechi*;
- a doua variantă a testului t este utilizată în momentul în care două seturi diferite de valori provin din grupe diferite de participanți – *testul t pentru eșantioane independente*.

Testul t pentru eșantioane perechi este optim dacă distribuția diferențelor dintre cele două seturi de valori se prezintă (aproximativ) sub formă de clopot (atunci când distribuția este normală). Dacă distribuția este foarte diferită de forma de clopot, ar trebui luată în considerare utilizarea unei tehnici statistice relaționate nonparametrice pentru eșantioane perechi, cum ar fi testul de perechi Wilcoxon.

Procesarea unui Test t este ilustrată cu datele din tabelul următor, în care sunt prezentate numărul de cuvinte pe care aceiași copii le-au verbalizat într-un minut cu mamele lor la 18 luni și la 24 de luni.

	Alina	Cristina	Radmila	Corina	Sabina	Radu	Marin	Dan
18 luni	3	2	4	5	2	3	2	4
24 luni	5	4	7	8	3	4	4	6

Introducerea datelor

Pasul 1: În „Variable View” din „Data Editor” se etichetează primul rând cu „optsprezece” și al doilea rând cu „douăzeci și patru”.

* Se înlătură cele două zecimale.

Pasul 2: În „Data View” din „Data Editor” se introduc datele în primele două coloane.

Testul t pentru eșantioane perechi

Pasul 1: Se selectează: „Analyze” → „Compare Means” → „Paired-Samples T Test...”

Pasul 2: Se selectează „optsprezece” și se pune aceeași variabilă lângă eticheta „Variable 1” sub „Curent Selections”. Se selectează „douăzeci și patru” și se pune această variabilă lângă eticheta „Variable 2” sub „Curent Selections”. Se apasă butonul ► pentru a pune aceste două variabile în lista variabilelor relaționale. Se apasă „OK”.

Interpretarea output-ului

Primul tabel arată media, numărul de cazuri și abaterea standard pentru cele două grupuri. Media pentru „optsprezece” este 3,13, abaterea standard fiind 1,126.

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 optisprezece	3,13	8	1,126	,398
1 douazecisipatru	5,13	8	1,727	,611

Al doilea tabel arată gradul în care cele două seturi de valori sunt corelate. Corelația dintre ele este 0,94. Aceasta este o corelație mare, nivelul de semnificație fiind de 0,00.

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 optisprezece & douazecisipatru	8	,946	,000

În tabelul ce urmează, primele trei coloane care conțin cifre sunt componentele fundamentale ale calcului unui Test t relaționat. Media de -2,000 este, de fapt, diferența dintre mediile pe 18 și 24 luni, deci în realitate este media diferenței. Valoarea lui t este bazată pe această medie a diferenței (-2,00), divizată cu eroarea standard a mediei (0,267). Calculul oferă valoarea lui t (-7,483).

Paired Samples Test									
Pair		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
1	optisprezece - douazecisipatru	-2,000	,756	,267	-2,632	-1,368	-7,483	7	,000

Rezultatele obținute ar putea fi prezentate astfel: „Media numărului de cuvinte verbalizate la 18 luni diferă semnificativ de media cuvintelor verbalizate la 24 de luni”.

Testul t pentru eșantioanele independente

Atunci când o investigație de tip statistic se efectuează pe un eșantion, orice rezultat obținut are o valoare relativă, în sensul că datele respective nu doar că nu coincid cu cele referitoare la populație, dar nici măcar nu se poate ști cu certitudine care este diferența dintre cele două genuri de date, de vreme ce starea populației este, de regulă, necunoscută. Teoria matematică a probabilităților oferă însă proceduri pentru evaluarea rezultatelor studiilor selective, permițând o estimare, în termeni de probabilitate, a marjei maxime de eroare ce se poate comite prin utilizarea mărimilor din eșantion în locul celor care caracterizează populația.

Testul t în esență este o procedură de testare a semnificației diferenței dintre două medii. Ca urmare, el este potrivit atunci când variabila dependentă este măsurată pe scală cantitativă (interval-raport). Distribuția teoretică de referință (distribuția de nul) este cea normală, pentru eșantioane mai mari de 30 de subiecți, și distribuția t (Student) pentru eșantioane mai mici de 30 de subiecți. Chiar dacă formulele de calcul sunt diferite, forma de prezentare a rezultatelor și raționamentul decizional sunt similare pentru ambele situații.

Testul t pentru eșantioane independente este utilizat pentru a calcula dacă mediile pentru două seturi de variabile sunt diferite semnificativ una față de cealaltă. Testul t pentru eșantioane independente este cel mai des folosit. Testul t pentru eșantioane independente este utilizat atunci când cele două seturi de variabile provin din două eșantioane diferite de oameni.

Procesarea unui Test t pentru eșantioane independente este ilustrată cu datele din tabelul ce urmează, care arată valorile la un test de emotivitate pentru 10 copii care provin din familii biparentale și pentru 10 copii care provin din familii monoparentale. Scopul analizei este de a aprecia dacă valorile emotivității sunt diferite la copiii care provin din familii cu doi părinți față de copiii care provin din familii monoparentale.

Familii biparentale	12	18	14	10	19	8	15	11	10	13
Familii monoparentale	6	9	4	13	14	9	8	12	11	9

Introducerea datelor

Pasul 1: În „Variable View” din „Data Editor” se etichetează pe rând „Familii”. Aceasta va defini cele două tipuri de familii. Se etichetează al doilea rând „Emotivitate” (aici vor fi introduse rezultatele la testul de emotivitate).

	Name	Type	Width	Decimals
1	Familie	Numeric	8	0
2	Emotivitate	Numeric	8	0

Se înlătură cele două zecimale.

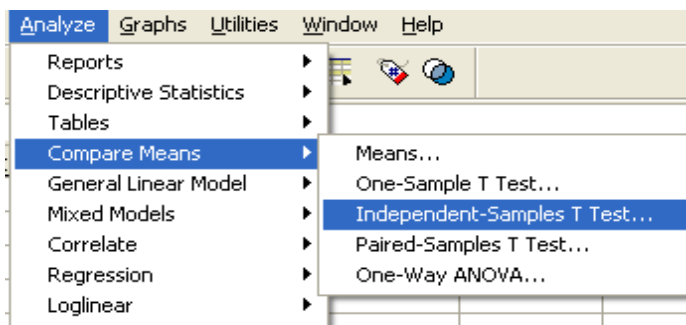
Pasul 2: În „Data View” din „Data Editor” se introduc valorile pentru cele două variabile în primele două coloane.

* Se observă că sunt două coloane de date: A doua coloană conține cele 20 de valori ale testului de emotivitate de la ambele grupe de copii. Datele nu sunt păstrate separat pentru cele două grupe; valorile 1 din prima coloană indică copii proveniți din familii biparentale și valorile 2 indică copii proveniți din familii monoparentale. Astfel, este utilizată o singură variabilă dependentă (în cazul nostru „emotivitatea”) și altă coloană pentru variabila independentă (familia). Cu alte cuvinte, fiecare rând în parte reprezintă un anumit copil și variabilele sale dependente și independente sunt introduse separat în „Data Editor”.

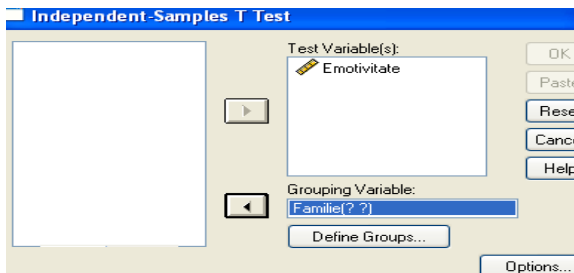
	Familie	Emotivitate		Familie	Emotivitate
1	1	12	1	biparentale	12
2	1	18	2	biparentale	18
3	1	14	3	biparentale	14
4	1	10	4	biparentale	10
5	1	19	5	biparentale	19
6	1	8	6	biparentale	8
7	1	15	7	biparentale	15
8	1	11	8	biparentale	11
9	1	10	9	biparentale	10
10	1	13	10	biparentale	13
11	2	6	11	monoparen	6
12	2	9	12	monoparen	9
13	2	4	13	monoparen	4
14	2	13	14	monoparen	13
15	2	14	15	monoparen	14
16	2	9	16	monoparen	9
17	2	8	17	monoparen	8
18	2	12	18	monoparen	12
19	2	11	19	monoparen	11
20	2	9	20	monoparen	9

Efectuarea Testului t pentru eșantioane independente

Pasul 1: Se selectează: „Analyze” → „Compare Means” → „Independent Samples T test...”



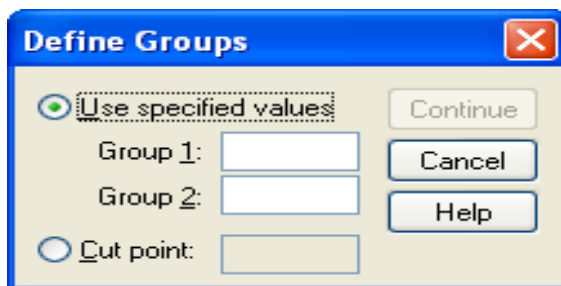
Pasul 2: Se selectează „Emotivitate” și apoi se apasă butonul ► pentru a introduce această variabilă în lista variabilelor de test. Se selectează „Familie” și apoi se apasă butonul ◀ pentru a introduce această variabilă în căsuța „Grouping Variable”. Se selectează „Define Groups...” pentru a defini cele două grupuri.



Pasul 3: Se introduce:

- valoarea 1 (codul pentru familiile biparentale) alături de eticheta „Group 1”;
- valoarea 2 (codul pentru familiile monoparentale) alături de eticheta „Group 2”.

Se selectează „Continue”. Se apasă „OK” din ecranul precedent care reappear.



Interpretarea output-ului

Primul tabel arată, pentru fiecare grup în parte, numărul de cazuri, media și abaterea standard. Media pentru familiile biparentale este 13,00. După cum se observă, există o diferență între cele două tipuri de familii, dar întrebarea este dacă mediile diferă semnificativ.

familii		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Emotivitate	biparentale	10	13,00	3,559	1,125
	monoparentale	10	9,50	3,100	,980

În al doilea tabel, valoarea lui t este media diferenței (3,500) divizată cu eroarea standard a diferenței (1,493), diviziune ce produce valoarea 2,345.

		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% Confid Interval of Difference	
									Lower	Upper
Emotivitate	Equal variances assumed	,223	,642	2,345	18	,031	3,500	1,493	,364	
	Equal variances not assumed			2,345	17,668	,031	3,500	1,493	,360	

Dacă valoarea semnificației pentru Testul Levene este mai mare de 0,05, lucru care se întâmplă aici (0,642), se folosește informația de pe acest prim rând. Dacă valoarea semnificației pentru Testul Levene este mai mică de 0,05, se folosește informația de pe al doilea rând (al doilea rând oferă cifrele pentru cazul în care varianțele sunt diferite semnificativ). Pentru varianțe egale, t este 2,345, care la 18 grade de libertate este semnificativ la 0,031 pentru nivelul two-tailed.

Rezultatele obținute se pot raporta astfel: „Media pentru valorile testelor de emotivitate ale copiilor ce provin din familii cu doi părinți este semnificativ mai mare decât cea a copiilor proveniți din familiile cu un singur părinte”.

Dacă se preferă folosirea intervalelor de încredere, se poate scrie: „Diferența dintre valorile testelor de emotivitate ale copiilor ce provin din familii cu doi părinți ($M=13,00$, $SD=3,55$) și ale celor proveniți din familii cu un singur părinte ($M=9,50$, $SD=3,10$) este de 3,50. Intervalul de încredere de 95% pentru această diferență este de la 0,36 la 6,63. Deoarece intervalul nu conține punctul 0,00, diferența este statistic semnificativă la nivelul de semnificație two-tailed de 5%.



Sarcini de învățare:

1. Într-un studiu asupra efectelor unui nou tratament al fobiei s-au obținut următoarele scoruri brute:

Grup experimental: 18;25;17;20;15;14;16;17;14;14;19;14;15;19;16;20;18;15.

Grup de control: 16;19; 14;17; 19;16;18;15;18;18;19; 16;24;18;24; 18;19;19.

a) Calculați testul t pentru diferența dintre cele două eșantioane.

b) Formulați și motivați decizia statistică.

c) Reflectați asupra posibilelor erori de interpretare a coeficienților de corelare.

12. Testele rangurilor: statistici nonparametrice

Testele nonparametrice sunt folosite atunci când nu este îndeplinită condiția ca scorurile fiecărei variabile să fie cât de cât normal distribuite (în formă de clopot). Aceste teste fac mai puține presupuneri referitoare la caracteristicile populației de la care provin datele, trăsătură care nu este caracteristică testelor parametrice (cum ar fi Testul t). Metodele statistice nonparametrice nu testează diferențele dintre medii, deoarece acestea folosesc scoruri transformate în ranguri. De obicei, prin aceste metode se verifică dacă rangurile dintr-un grup sunt mai mari sau mai mici decât rangurile din celălalt grup.

Testul U Mann-Witney se folosește pentru date nerelaționate, acesta fiind echivalentul nonparametric al Testului pentru eșantioane independente.

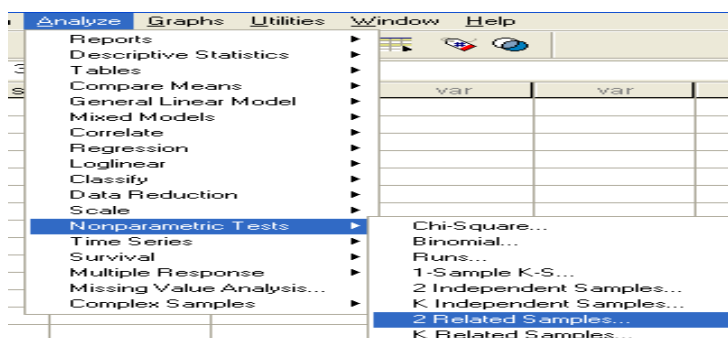
Procesarea a două teste nonparametrice pentru scoruri relaționate este exemplificată folosind datele din tabelul următor, unde sunt prezentate numărul de cuvinte pe care aceiași copii le-au verbalizat într-un minut cu mamele lor la 18 luni și la 24 de luni.

	Alina	Cristina	Radmila	Corina	Sabina	Radu	Marin	Dan
18 luni	3	2	4	5	2	3	2	4
24 luni	5	4	7	8	3	4	4	6

12.1 Scoruri relaționate: Testul semnului

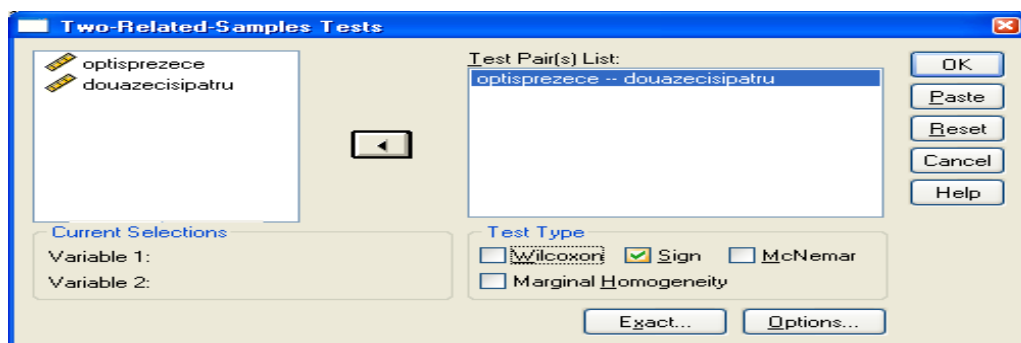
Pasul 1: În „Data View” din „Data Editor” se introduc datele în primele două coloane.

Pasul 2: Se selectează: „Analyze” → „Nonparametric Tests” → „2 Related Samples...”



Pasul 3: Se selectează „optsprezece” și „douăzeci și patru” și se apasă butonul ◀ pentru a introduce aceste două variabile în caseta „Test Pair(s) List”. Se deselectează „Wilcoxon”.

Se selectează „Sign”. Se apasă „OK”.



Interpretarea output-ului pentru Testul semnului

Se poate ignora primul dintre cele două tabele care indică numărul de diferențe negative (0), pozitive (8) și inexistente (0) în ceea ce privește numărul de cuvinte verbalizate la cele două vârste.

		N
douazecisipatru - optisprezece	Negative Differences ^a	0
	Positive Differences ^b	8
	Ties ^c	0
	Total	8

a. douazecisipatru < optisprezece

b. douazecisipatru > optisprezece

c. douazecisipatru = optisprezece

Al doilea tabel indică nivelul de semnificație al acestui test. Probabilitatea two-tailed este de 0,008 ceea ce este semnificativ la nivelul de 5%.

	douazecisipatru - optisprezece
Exact Sig. (2-tailed)	,008 ^a

a. Am folosit distribuția binomială
b. Semnul testului

Rezultatele obținute pot fi raportate astfel: „Există o schimbare semnificativă la nivelul numărului de cuvinte verbalizate de la 18 luni la 24 de luni (Testul semnului: N=0,008).

Scoruri relaționate: Testul Wilcoxon

Testul Wilcoxon reprezintă opțiunea predefinită în caseta de dialog a testelor cu două eșantioane perechi. Dacă s-a deselectat anterior, se selectează din nou. Se apasă „OK” pentru a obține output-ul Testului Wilcoxon.

Interpretarea output-ului pentru Testul Wilcoxon

Se poate ignora primul dintre cele două tabele de output. Acestea indică numărul de diferențe negative (0), pozitive (8) și inexistente (0) în ceea ce privește datele ordonate după cele două vârste, și media și suma catalogate negative și pozitive. Valorile pentru „douăzeci și patru” de luni sunt mai mari decât cele pentru „optisprezece” luni.

Al doilea tabel indică nivelul de semnificație al acestui test. În loc să folosească tabelul valorilor critice, computerul utilizează o formulă care stabilește o conexiune cu distribuția Z.

Scorul Z este de -2,558, care are o probabilitate two-tailed de 0,011. Aceasta înseamnă că diferențele dintre cele două variabile sunt semnificative din punct de vedere statistic la un nivel de 5%.

	douazecisipatru - optisprezece
Z	-2,558 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011

a. Pe baza rangurilor negative

b. testul Wilcoxon al rangurilor însemnate

Rezultatele obținute pot fi raportate astfel: „Există o diferență semnificativă între numărul de cuvinte verbalizate de copii între 18 și 24 de luni (Wilcoxon: $N=8$, $z=2,56$, two-tailed $p = 0,011$)”.

Scoruri nerelaționate: Testul U Mann-Whitney

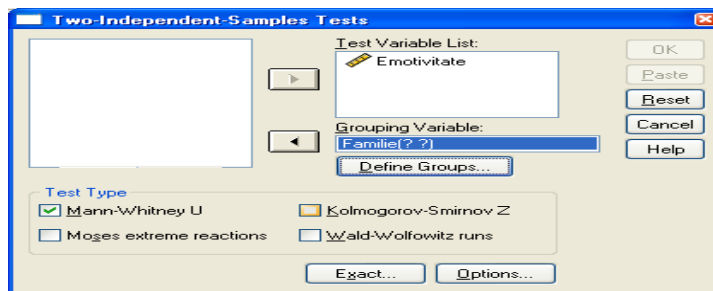
Pentru procesarea unui test nonparametric pentru scoruri necorelate, vom folosi datele din tabelul următor, care indică scoruri ale emotivității obținute de 10 copii care provin din familii biparentale și de 10 copii care provin din familii monoparentale.

Familii biparentale	12	18	14	10	19	8	15	11	10	13
Familii monoparentale	6	9	4	13	14	9	8	12	11	9

Pasul 1: este același ca și cel prezentat la Tema 11.

Pasul 2: Se selectează: „Analyze” → „Nonparametric tests” → „2 Independent Samples...”

Pasul 3: Se selectează „Emotivitate” și se apasă butonul ► pentru a introduce parametrul „Emotivitate” în caseta „Test Variable List”. Se selectează „Familie” și se apasă butonul ◀ pentru a introduce „Familie” în caseta „Grouping Variables”. Se selectează „Define Groups...”



Pasul 4: Se scrie 1 (pentru un singur părinte) în caseta de lângă „Group 1”. Se scrie 2 (pentru 2 părinți) în caseta de lângă „Group 2”. Se selectează „Continue”. Se apasă „OK” din ecranul anterior care va reapărea.

Interpretarea output-ului pentru Testul U Mann-Whitney

Se poate ignora primul dintre cele două tabele de output. Acest tabel indică faptul că rangul mediu dat parametrului „Emotivitate” pentru primul grup (adică, valoarea 2) este de 13,15, iar rangul mediu pentru al doilea grup (adică, valoarea 1) este de 7,85. Aceasta înseamnă că valorile din grupul 2 (biparentale) au tendința să fie mai mari decât cele din grupul 1 (monoparentale).

Ranks				
	familii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Emotivitate	biparentale	10	13,15	131,50
	monoparentale	10	7,85	78,50
Total		20		

Al doilea tabel indică statistica de bază Mann-Whitney, valoarea U fiind de 23,500, ceea ce este semnificativ din punct de vedere statistic la un nivel de 0,043.

Computerul a listat și un scor Z de -2,011, care este semnificativ la nivel de 0,044. Aceasta este valoarea Testului Mann-Whitney atunci când se aplică o corecție pentru ranguri înrudite. După cum se poate vedea, aceasta a modificat nivelul de semnificație doar marginal: de la 0,043 la 0,044.

	Emotivitate
Mann-Whitney U	23,500
Wilcoxon W	78,500
Z	-2,011
Asymp. Sig. (2-tailed)	,044
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,043 ^a

a. Not corrected for ties.
b. Grouping Variable: familii

Rezultatele obținute în urma acestei analize se pot raporta astfel: „Testul U Mann-Whitney a concluzionat că scorurile emotivității la copiii din familii cu doi părinți sunt semnificativ mai mari decât la cei din familii cu un singur părinte (U=23,5, N1,2=10, p two-tailed p= 0,044)”.

13. Testul raportului de varianță: folosirea raportului F pentru compararea a două varianțe

Varianța estimată

Testul raportului de varianță (Testul F) indică existența unei diferențe pe care o pot manifesta două seturi de scoruri necorelate la nivelul variabilității scorurilor în jurul mediei (adică, dacă varianțele sunt sau nu semnificative din punct de vedere statistic). Acest lucru este în mod evident diferit de calcularea măsurii în care două medii sunt diferite și varianțele pot fi semnificativ diferite, chiar dacă mediile celor două grupuri de scoruri sunt aceleași. Adică, examinarea varianțelor variabilelor poate fi la fel de importantă ca și compararea mediilor. Testul F este mai des asociat cu Testul t și cu analiza de varianță.

Pentru procesarea raportului de varianță – sau Raportul F – vom împărți varianța estimată mai mare la varianța estimată mai mică. Varianța estimată se obține prin procedura „Descriptives”. Procesarea raportului de varianță este ilustrată folosind datele din tabelul ce urmează, care raportează scorurile stabilității emoționale a pacienților cărora li s-a aplicat șocuri electrice fie prin emisfera dreaptă, fie prin emisfera stângă a creierului.

Scorurile stabilității emoționale dintr-un studiu asupra efectelor terapiei cu șocuri electrice asupra emisferelor cerebrale

Emisfera stângă	Emisfera dreaptă
20	36
14	28
18	4
22	18
13	2
15	22
9	1
Media = 15,9	Media = 15,9

Varianța estimată

Pasul 1: Introduceți datele. Codificați „emisfera stângă cu 1” și pe „emisfera dreaptă cu 2”. Etichetați aceste două valori. Numiți această variabilă „Emisfere”.

Pasul 2: Selectați „Analyze” → „Compare Means” → ”Means”.

Pasul 3: Selectați „Emotion” și apăsați butonul ► de lângă caseta „Dependent List” pentru a introduce parametrul acolo.

Pasul 4: Selectați „Variance” și apăsați butonul ► pentru a introduce în casetă „Cell Statistics”. Selectați „Continue”. Apăsați „OK” în ecranul anterior care va apărea.

Emoții

Emisfere	Media	N	Abaterea standard	Varianța
Stânga	15,86	7	4,451	19,810
Dreapta	15,86	7	13,837	191,476
Total	15,86	14	9,875	97,516

Varianțele pentru cele două grupuri se găsesc în ultima coloana a acestui tabel. Valoarea acesteia este de 19,810 pentru emisfera stângă a membrilor grupului.

Calcularea raportului de varianța din output

- Împățiți varianța estimativă mai mare din output la varianța estimativă mai mică. Varianța estimativă mai mare de 191,476 (penru „Dreapta”) atunci când este împărțită la varianța estimată de 19,810 (pentru „Stângă”) dă naștere unei varianțe sau unui Raport F de 9,6656. Această medie este de 9,66 dacă o rotunjim la un număr cu numai două zecimale.
- Căutați semnificația statistică a acestui raport într-un tabel de valori critice ale Rapoartelor F, în care gradul de libertate al raportului dintre numărător (191,48) și numitor (19,81) este 6 în ambele cazuri.

- Valoarea critică de 0,05 a Raportului F cu 6 grade de libertate la nivelul numărătorului și numitorului este 4,28.
- Raportul F pe care l-am obținut este de 9,66, care este mai mare decât valoarea critică 0,05 de 4,28 (a se vedea ISP, tabelul de semnificație 19,1, unde cea mai apropiată valoare critică este 4,4, având 5 grade de libertate la numărător). Putem raporta aceste constatări după cum urmează: „Varianța scorurilor emotivității la pacienți cu afecțiuni în zona emisferei drepte a fost semnificativ mai mare decât cea a pacienților cu afecțiuni în zona emisferei stângi ($F = 9,66, p = 0,05$)”.

14. Analiza de varianță ANOVA

14.1. ANOVA – prezentare generală

Analiza de varianță cu scoruri relaționate/necorelate indică măsura în care câteva (două sau mai multe) grupuri au medii foarte diferite. Grupurile diferite aparțin variabilei independente. Valorile numerice corespund variabilei dependente.

* Grupurile diferite aparțin variabilei independente, iar valorile numerice corespund variabilei dependente. Analiza de varianță calculează variația dintre scoruri și pe cea dintre mediile eșantioanelor.

One – Way ANOVA este folosit pentru testare pentru diferențele între două sau mai multe grupuri independente. ANOVA este utilizat pentru a testa diferențe între cel puțin trei grupuri, deoarece cele două grupuri de caz pot fi acoperite de un T-test.

De fapt, Testul t independent este un tip special de ANOVA simplă în care sunt implicate doar două grupe. ANOVA simplă permite evaluarea ipotezei nule între mediile a două sau mai multe serii de date cu restricția ca acestea să fie trepte ale aceleiași variabile independente.

ANOVA simplă permite compararea *simultană* a trei sau mai multe grupuri menținând nivelul la valoarea dorită, de maximum 0,05.

Procesarea analizei One-Way de varianță cu scoruri nerelaționate este exemplificată folosind datele din tabelul următor, care indică rezultatele obținute de către diferiți participanți în condiții diferite. Este vorba despre un studiu asupra efectului unor tratamente hormonale și placebo asupra depresiei. Astfel, medicamentul este variabila independentă și depresia este variabila dependentă.

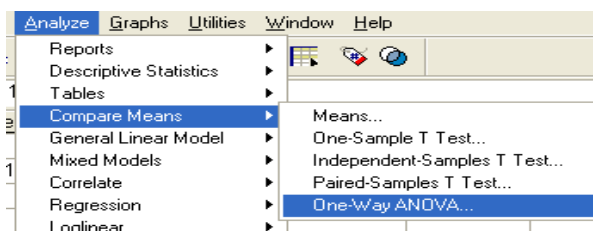
Grupul 1 Tratament hormonal	Grupul 2 Tatament hormonal	Grupul 3 Placebo
8	4	4
11	2	6
8	4	4

14.2. Metoda One-Way ANOVA pentru eșantioane independente

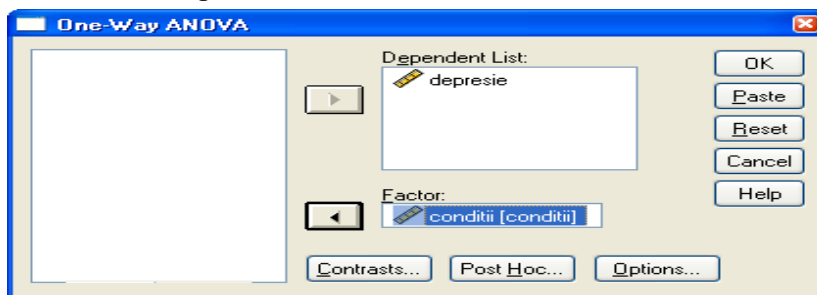
Pasul 1: Se introduc datele. Se codifică cele trei condiții cu valorile 1, 2, 3. Se etichetează „Hormon 1”, „Hormon 2” și „Placebo”.

	conditii	depresie
1	1	8
2	1	11
3	1	8
4	2	4
5	2	2
6	2	4
7	3	4
8	3	6
9	3	4

Pasul 2: Se selectează: „Analyze” → „Compare Means” → „One-Way ANOVA”.



Pasul 3: Se selectează „depresie” și se apasă butonul ► de lângă caseta „Dependent List” – pentru a introduce parametrul în casetă. Se selectează „Condiție” și se apasă butonul ◀ de lângă caseta „Factor” – pentru a introduce parametrul acolo. Se selectează „Options...”



Pasul 4: Se selectează metodele statistice „Descriptive” și „Homogeneity of variance test”. Se selectează „Continue...”. Se apasă „OK” din ecranul anterior care va reapărea.

Interpretarea output-ului

Primul tabel oferă diferite statistici descriptive, cum ar fi numărul de cazuri, media și abaterea standard în cele trei condiții și pe eșantionul total.

Descriptives

Dependent Variable		depresie				95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum	
hormon 1	3	9,00	1,732	1,000	4,70	13,30	8	11	
hormon 2	3	3,33	1,155	,667	,46	6,20	2	4	
placebo	3	4,67	1,155	,667	1,80	7,54	4	6	
Total	9	5,67	2,828	,943	3,49	7,84	2	11	

Al doilea tabel oferă rezultatele Testului Levene al similarității varianțelor. Acest test nu este semnificativ, deoarece are o semnificație de 0,441.

Test of Homogeneity of Variances			
depresie			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,941	2	6	,441

Al treilea tabel indică rezultatele analizei de varianță. Raportul F este semnificativ la nivel de 0,00, acesta fiind mai mic decât 0,05.

ANOVA

depresie					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	52,667	2	26,333	13,941	,000
Within Groups	11,333	6	,889		
Total	64,000	8			

- Raportul F se calculează prin împărțirea „sum of square” (suma pătratelor abaterilor de la medie) dintre grupuri, este împărțită suma pătratelor de la media din interiorul grupurilor (sum of squares groups), ceea ce dă un Raport F de 13,941 ($26,333/0,889 = 13,941$).
- Aceasta înseamnă că există o diferență semnificativă între cele trei grupuri.

Rezultatele obținute pot fi raportate astfel: „Per total, efectul tratamentului cu medicamente a fost semnificativ ($F_{2,6} = 13,94$, $p = 0,00$). În schimb, nu a existat nicio diferență semnificativă între media controlului placebo și media tratamentului hormonal 2”.

Planuri bifactoriale

Analiza Two-Way de varianță permite compararea mediilor unei variabile dependente atunci când există două variabile independente.

Dacă există mai mult de o variabilă dependentă, atunci analiza se realizează separat pentru fiecare variabilă.

Realizarea unei analize Two-Way pentru scoruri nerelaționate de varianță este exemplificată în tabelul ce urmează, care indică scorurile obținute de către diferiți participanți în șase condiții, reflectând cei doi factori ai privării de somn: consumul de alcool și fără alcool. Scopul acestei analize este de a aprecia dacă diferitele combinații de alcool și deprivarea de somn afectează diferențiat numărul mediu de greșeli făcute.

Datele pentru un experiment referitor la privarea de somn:

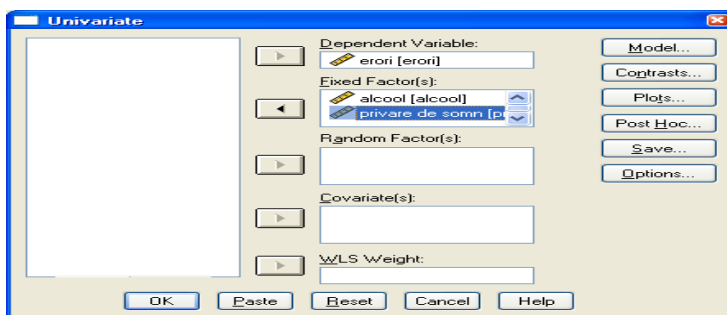
	Privare de somn		
	3 ore	6 ore	9 ore
Consum de alcool	14	16	20
	10	14	22
Fără alcool	15	23	30
	9	11	10
	9	8	14
	12	11	12

14.3. Metoda Two-Way ANOVA pentru scoruri nerelaționate

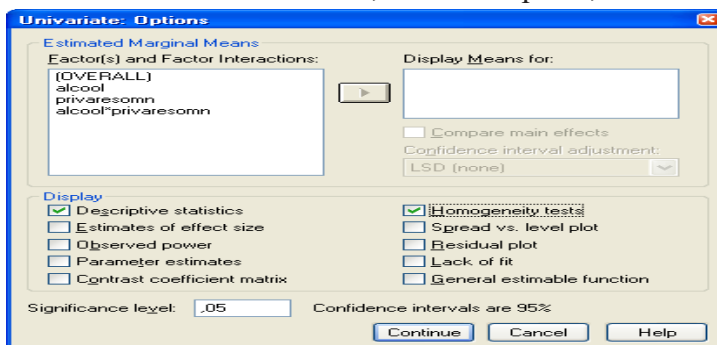
Pasul 1: Se introduc datele. Cele două coduri pentru „Alcool” (1=alcool; 2=fără alcool) – în prima coloană. Cele trei coduri pentru „Privare de somn” se regăsesc în a doua coloană (1= 3 ore, 2= 6 ore, 3= 9 ore). Greșelile sunt prezentate în a treia coloană. Se elimină cele două zecimale din mediul „Variable View”.

Pasul 2: Se selectează: „Analyze” → „General Linear Model” → „Univariate...”

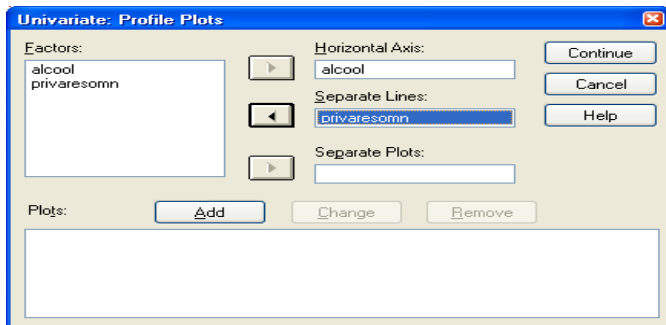
Pasul 3: Se selectează „Erori” și se apasă butonul ► de lângă caseta „Dependent Variable” pentru a introduce parametrul acolo. Se selectează „Alcool” și „Privare de somn” (fie împreună, fie separat) și se apasă butonul „Fixed factor(s)” pentru a le introduce în casetă. Se selectează „Options...”



Pasul 4: Se selectează „Descriptives statistics” și „Homogeneity test”. Se selectează „Continue”. În ecranul anterior, care va reapărea, se selectează „Plots...”.



Pasul 5: Se selectează „Alcool” și se apasă butonul ► de lângă caseta „Horizontal axis” pentru a introduce parametrul acolo. Se selectează „Privare de somn” și se apasă butonul ◀ de lângă caseta „Separate Lines” pentru a introduce opțiunea în casetă. Se selectează „Add”. Se selectează „Continue”. Se apasă „OK” din ecranul anterior care va reapărea.



Interpretarea output-ului

Descriptive Statistics				
Dependent Variable: erori				
alcool	privare de somn	Mean	Std. Deviation	N
alcool	3 ore	13,0000	2,64575	3
	6 ore	17,6667	4,72582	3
	9 ore	24,0000	5,29150	3
	Total	18,2222	6,09872	9
fara alcool	3 ore	10,0000	1,73205	3
	6 ore	10,0000	1,73205	3
	9 ore	12,0000	2,00000	3
	Total	10,6667	1,87083	9
Total	3 ore	11,5000	2,58844	6
	6 ore	13,8333	5,26941	6
	9 ore	18,0000	7,48331	6
	Total	14,4444	5,85333	18

Acest tabel conține mediile, abaterile standard și numărul (N) de cazuri pentru cele două variabile „Alcool” și „Privare de somn”, luate separat sau împreună.

Media pentru condiția „Alcool” este comparată cu „Totalul” pentru „Privare de somn” (adică, 18,22). Media pentru privare de 3 ore de somn este comparată cu „Totalul” pentru „Alcool” (adică, 11,50).

Al doilea tabel oferă informații referitoare la Testul Levene, care verifică similaritatea varianțelor. Din moment ce semnificația acestui test este 0,085 (valoarea care este mai mare decât 0,05), varianțele sunt similare.

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a			
Dependent Variable: erori			
F	df1	df2	Sig.
2,551	5	12	,085

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+alcool+privaresomn+alcool * privaresomn

Al treilea tabel indică niveluri de semnificație pentru cele două variabile „Alcool” și „Privare de somn” și interacțiunea dintre acestea.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	447,778 ^a	5	89,556	7,980	,002
Intercept	3755,556	1	3755,556	334,653	,000
alcool	256,889	1	256,889	22,891	,000
privaresomn	130,111	2	65,056	5,797	,017
alcool * privaresomn	60,778	2	30,389	2,708	,107
Error	134,667	12	11,222		
Total	4338,000	18			
Corrected Total	582,444	17			

- În tabelul de analiză a varianței, raportul F pentru cele două efecte principale (Alcool și Privare de somn) este prezentat primul.
- Pentru prima variabilă, cea a alcoolului, Raportul F este 22,891, ceea ce este semnificativ la nivelul 0,000. Deoarece sunt numai două condiții pentru ca acest efect să se producă, se poate conchide că scorul mediu al uneia dintre condiții este mult mai mare decât pentru cealaltă.
- Pentru a doua variabilă a privării de somn, aceasta este egală cu 5,797, valoare care are un nivel exact de semnificație – de 0,017. Astfel, Raportul F este semnificativ din punct de vedere statistic la un nivel de 0,05, ceea ce înseamnă că mediile celor trei condiții legate de somn nu sunt similare.
- Mediile care diferă de celelalte pot fi determinate ulterior prin folosirea testelor de comparații multiple, cum este Testul t pentru eșantioane independente.
- Raportul F pentru interacțiunile dintre cele două variabile (Alcool și Privare de somn) este de 2,708 → nivelul de semnificație al acestui raport este de 0,107 → nu este nicio interacțiune semnificativă.

Rezultatele din output se pot raporta astfel: „O analiză de varianță Two-Way ANOVA demonstrează obținerea unor efecte semnificative în cazul alcoolului ($F = 22,981$, $p < 0,001$) și al privării de somn ($F=5,80$, $p = 0,017$), dar nu și în cazul interacțiunii celor două variabile ($F = 2,70$, $p = 0,107$).



Sarcini de învățare:

1. Analizați condițiile analizei de varianță unifactorială (ANOVA).
2. Propuneți două exemple de cercetare unde poate fi utilizată analiza de varianță.
3. Reflectați asupra posibilelor erori de interpretare în analiza de varianță (ANOVA).

15. Limbajul și stilistica în cadrul cercetării științifice

Orice domeniu științific este exprimat printr-un vocabular de specialitate, reprezentând un anumit tip de limbaj susceptibil să-l definească și să comunice conținutul acestui domeniu, dar și să fixeze caracteristicile acestuia. Orice limbaj științific este, în primul rând, un vocabular de termeni utilizați de specialiști într-un anumit domeniu epistemologic.

Limbajul științific exprimă, pe de o parte, conținutul domeniului științific respectiv, iar, pe de altă parte, exprimă „ce și cum gândește” cercetătorul respectiv despre „obiectul cunoașterii” sale.

Orice limbaj științific trebuie să denumească cu claritate, exact și direct, atât „obiectul cunoașterii”, cât și „cunoștințele despre obiect” și se caracterizează prin precizie și rigoare. El nu acceptă variante stilistice sau ambiguități. Limbajul științific este, în primul rând, un limbaj riguros, exact, clar ca exprimare și semnificație.

Limbajul științific trebuie să se compună din termeni consacrați, de strictă specialitate, cu privire la domeniul științific pe care îl reprezintă. În plus, limbajul științific are un caracter universal, dincolo de orice „arie culturală” și, din acest punct de vedere, are o utilizare universală.

Limbajul științific nu „comunică”, ci „exprimă” un domeniu de cunoaștere științifică. Din acest motiv, orice limbaj științific este completat cu limbajul didactic care „comunică” și „explică” conținuturile teoretice ale unui domeniu de cunoaștere științifică.

Sunt însă frecvente situațiile în care asistăm la „abateri” de la normele riguroase ale limbajului științific. Aceste abateri pot reprezenta o „înnoire” autentică și justificată a limbajului științific existent în circulație, fie prin apariția unor termeni noi, rezultați din ultimele descoperiri științifice, fie prin renunțarea la „termeni (considerați) învechiți” și, prin urmare, depășiți sau chiar necorespunzători. Altfel spus, limbajul științific nu este static, ci se dezvoltă și se amplifică sau se schimbă odată cu progresul cunoașterii științifice. Această dinamică a limbajului științific are dublă origine:

- a) ea este rezultanta adâncirii reflexive a cunoașterii obiectului cercetării de către cercetătorul științific, prin descoperirea de noi aspecte, necunoscute inițial, despre obiectul cercetat;
- b) pe de altă parte, este rezultatul utilizării unor metode de cercetare noi ale obiectului, care largesc considerabil posibilitățile percepției acestuia de către cercetător.

Evoluția limbajului științific este foarte importantă, deoarece exprimă direcția și nivelul evoluției cunoștințelor științifice din domeniul respectiv.

Valorificarea rezultatelor cercetării și redactarea lucrării

Cercetarea obiectualizată în lucrările științifice (tezele de licență, masterat, doctorat) capătă formă explicită prin redactarea textului. În această formă lucrările se aduc la cunoștința publicului, specialiștilor, conducătorului și membrilor catedrei, comisiei, care vor da apreciere finală.

Prin redactare trebuie atinse obiectivele stabilite inițial, trebuie de făcut înțeles mesajul, respectiv realizările cercetării și modul în care acestea au fost atinse.

Textul obținut după redactare este esențial în actul comunicării rezultatelor cercetării. În funcție de competențele de exprimare, de calitățile cercetătorului, textul poate favoriza sau dezavantaja comunicarea, poate aduce un câștig sau o ratare a autorului prin nota, aprecierea pe care acesta o poate obține.

Prin redactarea textului lucrării se urmărește comunicarea corectă a mesajului, care este acoperit prin rezultatele obținute în cercetare în maniera în care acestea au fost atinse. Atingerea acestui scop poate fi realizată prin respectarea condițiilor de redactare a textului lucrării.

1. *Rigurozitatea* este realizată prin enunțuri exacte, corecte și conforme cu sensul avut în vedere prin mesajul dorit. Rigooarea presupune o bună stăpânire și folosire a elementelor conceptuale și metodologice, o interpretare corectă și precisă a datelor, determinărilor și rezultatelor obținute la fiecare etapă și în finalul lucrării.

2. *Coerența* vizează atât logica tratării problemei, cât și aspectele de ordin lingvistic ale lucrării. Textul trebuie să ajute la înțelegerea mesajului științific, să fie în acord cu principiile și normele lingvistice și gramaticale ale limbii în care este scrisă lucrarea.

3. *Integritatea* este o condiție care impune textului obligativitatea de a realiza o abordare integrală a cercetării întreprinse, de la alegerea temei și lansarea ipotezei până la obținerea și interpretarea rezultatelor.

4. *Eleganța stilului* prin care se realizează combinarea între estetica textului și modul personal (original), concret, adaptat de expunerea acestuia. Prin stilul prezentării textul capătă o amprentă personală, în măsura în care este dominat de preluări, citate și nu este realizat prin compilare sau combinare de texte din alte lucrări. Textul este elegant în raport cu stilul, dacă poate fi parcurs ușor, provocând cititorului plăcerea lecturii. În cazul unei lucrări cu caracter științific, eleganța se traduce prin simplitate, laconism, decență și frumusețea expresiei.

5. *Corectitudinea* vizează, în primul rând, elemente de conținut științifice și, în al doilea rând, cele de formă a prezentării, corectitudinea textului. Este obligatoriu ca lucrarea să fie îngrijită și sub aspectul corectitudinii gramaticale și stilistice, ceea ce îi conferă un plus de credibilitate.

6. *Onestitatea* este complementară stilului, apărând ca o dimensiune a eticii și deontologiei cercetării. Cercetătorul trebuie să aibă discernământul să subli-

nieze în domeniu contribuțiile celor mai importanți autori care s-au preocupat de problematica studiată. Onestitatea se traduce printr-o corectă trimitere la surse. Este recomandat ca elementele proprii ale demersului, argumentele și interpretările, precum și rezultatele să fie prezentate prin recursul la persoana întâi plural. Formulări cu caracter pozitiv (s-a realizat, s-a demonstrat, s-au adus argumente), precum și invocarea directă a propriei persoane (eu am realizat, am demonstrat, cercetarea mea etc.) trebuie evitate.

În conținutul lucrării științifice cea mai mare parte a ideilor prezentate trebuie să aparțină autorului, dar uneori, pentru a argumenta unele aspecte, pentru a clarifica o idee, o afirmație sau pentru a le consolida, pentru a sublinia importanța unei probleme, pentru a analiza un text, pentru a da exemple etc. este necesar să se apeleze și la păreri exprimate de alți cercetători, la folosirea unor idei enunțate deja de alți autori. În aceste situații, în lucrarea științifică elaborată trebuie să se facă distincție între ideile ce aparțin autorului și cele împrumutate. Având în vedere aceste aspecte, în timpul redactării textului lucrării științifice trebuie să se țină cont atât de datoriile de natură etică, cât și de obligațiile care rezultă din actele normative care le reglementează. Atunci când în lucrarea științifică se fac referiri la lucrările altor autori, când se utilizează ideile acestora, este necesar să se indice sursa. În cazul reproducerii din alte lucrări a unor părți (propoziții, fraze etc.) fără a fi prelucrate, este necesar ca aceste părți să fie puse între ghilimele și la sfârșit indicată proveniența lor. Referirea sau citarea se realizează prin evidențierea între paranteze drepte a numărului de ordine din bibliografie a lucrării.

Referințele la sursele bibliografice se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [5]. Dacă sunt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [5, p.27].

Redactarea lucrării științifice (a tezei de licență, de masterat, de doctorat) trebuie să corespundă următoarelor cerințe:

- Teza se editează computerizat pe hartie albă, format A4, pe o singură parte a foii.
- Lucrarea științifică se perfectează folosindu-se fontul **Times New Roman** cu dimensiunea de 12 pt. Spațiul între rânduri este de 1,5 intervale. Textul se nivelează după ambele câmpuri laterale.
- Paginile tezei au următorul câmp: în stânga – 30 mm, sus – 25 mm, în dreapta – 15 mm, jos – 25 mm.
- Titlul capitolelor sunt scrise cu majuscule (font 12 pt., bold, centrat), al paragrafelor – cu litere mici, în afară de prima literă (font 14 pt., bold, centrat). După denumirea capitolului sau a paragrafului nu se pune punct. Capitolele și paragrafele se numerează prin cifre arabe.

Fiecare capitol începe din pagină nouă, paragrafele urmează succesiv. Sublinierea titlurilor nu se admite.

- Toate tabelele, formulele, figurile (desene, diagrame etc.) se numerotează, indicându-se numărul capitolului și numărul de ordine al acestuia. De exemplu, Tabelul 1.2 (tabelul doi din capitolul întâi).
- Denumirea tabelului se amplasează deasupra tabelului, iar a figurii – sub figură.

Toate paginile tezei se numerotează, începând cu pagina de titlu și terminând cu ultima pagina, fără a admite lipsa acestora sau repetarea lor. Pe pagina de titlu nu se pune numărul paginii. Numărul paginii se indică pe câmpul din dreapta paginii jos.

- În mod obligatoriu, se utilizează literele cu diacritice specifice limbii române (ă, â, î, ș, ț și majusculele lor).

Semnele de punctuație (., ?, !) sunt urmate în mod obligatoriu de un spațiu.

Nu sunt acceptate prescurtări ale cuvintelor.

În teză nu se admit însemnări, corecții, conturări de litere, hașurări, pete, adăugări la pagină etc.

Imprimarea tezei pe hartie trebuie să fie calitativă. Literele, semnele, formulele, figurile trebuie să aibă aceeași intensitate pe parcursul rândului, paginii, lucrării în ansamblu, iar indicii formulelor trebuie să fie lizibili. Teza se leagă prin copertare (copertă tare) într-un singur exemplar.

Redactarea lucrării științifice este etapa prin care autorul (studentul, masterandul, doctorandul) își valorifică întreaga activitate de cercetare. Aceasta reprezintă unul dintre momentele cele mai importante, deoarece de modul în care este redactată lucrarea, de felul în care este valorificată documentarea și studiul ea poate să reprezinte un succes sau, dimpotrivă, un eșec. Este știut faptul că orice inexactitate, un eșec cât de mic în această etapă poate compromite chiar și o documentare riguroasă și o investigație bine realizată. De aceea, redactarea trebuie privită cu toată seriozitatea și să fie pregătită cu multă atenție.



Sarcini de învățare:

1. Descrieți principalele aspecte de analiză a textului științific.
2. Stabiliți cerințele de redactare a textului științific.
3. Evaluați o lucrare științifică (teză de masterat) din punctul de vedere al cerințelor de redactare a acesteia.

16. Managementul investigațiilor științifice în domeniul psihologiei și pedagogiei

Universitățile, instituțiile de cercetări științifice sunt locul în care se naște știința și în care sunt transmise valorile cunoașterii.

Universitatea este spațiul comunității intelectuale și spirituale, format din profesori și studenți, care transmite tradițiile intelectuale, culturale și spirituale, construind o mentalitate și o anumită conștiință. Universitatea este instituția care prezintă cea mai înaltă cultură dintr-un stat și îndeplinește următoarele roluri:

- îi învață pe studenți în plan istoric și sistematic datele științei;
- le arată metodele de cercetare, de creație, de lucru;
- îi învață să devină creatori de știință și de cultură [9, p.21].

Învățământul superior presupune învățământul profesiilor intelectuale și deprinderea pentru cercetarea științifică și pregătirea viitorilor cercetători, sau, după cum susține J.Ortega Gasset, învățământul universitar are trei funcții: transmiterea culturii, învățământul profesional, cercetarea științifică și educarea noilor oameni de știință. În acest proces se întâlnesc trei factori: știința, profesorul și studenții. Ceea ce-i leagă pe profesori și studenți sunt știința și cultura; transmiterea de către profesori studenților a cunoștințelor științifice și a valorilor culturale [6, p.211].

Relația universitară dintre profesori și studenți este o treaptă superioară de formare a personalității, dincolo de instrucția sau de tipul culturii generale. Antrenarea studenților în activitatea de cercetare științifică și stimularea interesului acestora pentru cercetare și dezvoltarea potențialului lor creativ sunt dimensiuni deosebit de importante. Activitatea de cercetare științifică a studentului este o interogație a sa la care încearcă să răspundă, este o „neliniște” a sa, iar rezultatele acesteia trebuie să fie demonstrate, verificate și probate ca valabile.

Elaborarea lucrării de diplomă pune studentul în postura de a desfășura o activitate de cercetare, de a realiza o lucrare cu caracter științific. Prin această activitate viitorul specialist acumulează o serie de cunoștințe, obține o experiență utilă pentru munca de cercetare științifică și răspunde în mod concret cerinței ca absolventul să fie pregătit nu doar pentru a fi beneficiarul noilor realizări, dar și să contribuie în mod creator la dezvoltare.

Pe parcursul elaborării lucrării științifice (tezei de licență/ masterat), fiecare student este asistat/indrumat de un conducător științific. Conducător al tezei poate fi desemnat un profesor universitar, conferențiar universitar, lector superior din cadrul catedrelor de specialitate. Conducătorul științific al tezei are următoarele obligații:

- *coordonează elaborarea* de către student a planului tezei de masterat;

- *consultă studentul* ori de câte ori acesta solicită, în orele de serviciu;
- *apreciază calitatea* conținutului capitolelor elaborate și face observații și sugestii de completare sau de reconsiderare, dacă este cazul;
- *evaluează* periodic stadiul îndeplinirii obiectivelor de etapă, semnând în graficul calendaristic la compartimentul „Vize de executare”;
- *analizează* conținutul integral și forma finală a tezei, întocmind în baza variantei finale a tezei „Avizul asupra tezei de masterat”.

Deoarece teza de masterat este o lucrare personală a cărei responsabilitate revine studentului, conducătorul științific asistă și susține studentul, fără a impune unele idei neacceptate de către student.

La finalizarea tezei de masterat, conducătorul științific analizează conținutul tezei și corespunderea acesteia cu cerințele înaintate față de acest gen de cercetare, întocmind un aviz în care menționează aspectele pozitive, dar și obiecțiile și neajunsurile, evaluând, totodată, cu notă teza prezentată.

În caz de plagiat, conducătorul științific va consemna acest fapt în avizul său și va propune neadmiterea tezei la susținere.

Susținerea publică a rezultatelor cercetării este momentul de vârf al formării superioare, la care se produce efectul acumulărilor și transformărilor ce se realizează în universitate. Susținerea lucrării este deschisă pentru toate persoanele interesate: cadre didactice, colegi, părinți. Înainte de susținere lucrarea trebuie prezentată la catedră pentru avizare.

Susținerea lucrării are loc în fața unei comisii de profesori-specialiști, savanți în domeniu, formată din cinci membri, sub conducerea președintelui de comisie. Secretarul comisiei are rolul de a consemna desfășurarea și rezultatele susținerii examenului. Prezentarea lucrării se desfășoară oral. Pentru fiecare candidat sunt rezervate 10-15 minute pentru prezentarea rezultatelor cercetării, de asemenea timp pentru dezbateri (întrebări, răspunsuri, schimb de opinii).

Expunerea rezultatelor cercetării este dezvoltată preponderent pe trei componente succesive: introducerea, tratarea subiectului și concluziile. Prin introducerea autorul atrage atenția la cele mai importante dimensiuni ale cercetării. Tratarea subiectului lucrării se realizează prin descrierea succintă a metodelor, formularea ipotezei și prezentarea succintă și precisă a rezultatelor cercetării. Această componentă a expunerii trebuie să fie simplă, completă și convingătoare. Rezultatele cercetării trebuie susținute prin argumente forte ale demersului întreprins. Concluziile sunt o sinteză a principalelor aspecte ale lucrării și o încercare de a demonstra rezultatele, opiniile și convingerile autorului.

Expunerea trebuie orientată abil pentru a face corectă și convingătoare comunicarea și a susține nivelul pregătirii teoretice și profesionale a cercetătorului. Totodată, expunerea rezultatelor cercetării trebuie să aibă cursivitate, să se baze-

ze pe un vocabular ales, limbaj științific, în conformitate cu subiectul abordat, să fie elegantă, decentă și discretă.

La întrebările adresate și după discuții autorul lucrării își completează discursul, mulțumind membrii comisiei pentru prilejul oferit, continuând punerea în valoare a muncii sale de cercetare. Autorul lucrării va demonstra onestitatea participării la dialog, decența și rigoarea răspunsurilor.

La prezentarea lucrării științifice în fața comisiei este recomandată utilizarea unor mijloace audiovizuale pentru a beneficia în acest fel de forța lor de comunicare datorită ușurinței cu care sunt percepute cele prezentate, dar și pentru că imaginile proiectate pot să contribuie la susținerea demonstrației prin expresivitatea lor.

În aprecierea lucrării științifice (tezei de masterat) membrii comisiei se axează preponderent pe următoarele criterii:

- actualitatea temei abordate;
- concordanța titlu-ipoteze-rezultate;
- baza informativă (cuprindere, semnificație, utilizare);
- sinteza teoretică a realizărilor anterioare (stadiul actual al cunoștințelor în domeniu);
- utilizarea conceptelor fundamentale;
- definirea problemei, scopului și a obiectivelor cercetării, motivarea;
- organizarea sistemului metodologic de cercetare, fundamentarea opțiunii asupra metodelor de cercetare;
- formularea clară a ipotezelor de lucru;
- structurarea lucrării (dimensionarea, proporția părților, ordinea logică, ponderea teoretico-practică);
- dezvoltarea argumentelor (elemente de susținere logică, determinări cantitative, poziții fundamentale ale specialiștilor în domeniu, interpretarea datelor etc.);
- raționalitatea concluziilor (noutate, relevanță, aplicabilitate, oportunitate, utilitate);
- elemente de creativitate și dezvoltarea lor;
- susținerea prin elemente conexe a lucrării (tabele, grafice, anexe);
- forma de prezentare a lucrării (redactare, aspect grafic, format, stil);
- notorietatea și actualitatea referințelor bibliografice;
- maturitatea științifică, respectarea deontologiei și pregătirea autorului în domeniu;
- expunerea conținutului lucrării: corect, logic, convingător, argumentat, competent;
- originalitatea abordării temei;

- perspectivele de valorificare a rezultatelor cercetării;
- nivelul susținerii publice a rezultatelor cercetării;
- calitatea răspunsurilor la întrebări.

Decizia comisiei referitor la susținerea tezei se înscrie într-un proces-verbal.



Sarcini de învățare:

1. Relatați despre funcțiile manageriale ale instituțiilor abilitate privind coordonarea științifică.
2. Evaluați rolul coordonatorului științific în realizarea procesului de cercetare.
3. Simulați o situație de susținere a rezultatelor cercetării, respectând cerințele regulamentare.

17. Etica cercetării științifice

Ca formă de interacțiune umană, cercetarea psihologică și pedagogică presupune stabilirea de relații între cercetător, problema cercetată, subiecții cercetați și mediul experimental. Practica cercetării psihologice și pedagogice poate genera conflicte, pe de o parte, între obligația cercetătorului de a promova libertatea intelectuală și de a contribui la progresul științei și obligația de a fi corect, onest și, pe de altă parte, de a-i trata corect pe subiecții cunoașterii și pe cei spre care este distribuită cunoașterea. Altfel spus, cercetătorii se confruntă cu provocările etice ale aventurii cercetării, de aceea ei trebuie să dețină aptitudini interpersonale de ordin înalt, inteligență interpersonală, susținută de valori umane și profesionale.

Etica reprezintă știința care studiază acțiunile adecvate, prin prisma unor principii și standarde morale prestabilite. Examinând relațiile dintre ființele umane ea formulează principii despre modul în care ar trebui să ne tratăm unii pe alții. Pe baza principiilor explicite sau implicite, care reflectă valorile personale ale individului și care îi direcționează acțiunile, se iau deciziile finale în chestiunile de etică, respectiv se realizează judecăți de valoare. Indiferent de statutul deținut în cercetare – cercetător sau subiect investigat, fiecare are atât drepturi, cât și responsabilități, decide cum va acționa și își asumă responsabilitatea. Organizarea și conducerea unei cercetări în mod etic pot fi descrise cel mai bine ca un proces de echilibrare etică. Acest proces are multe implicații în ceea ce privește modalitățile de asigurare a interacțiunilor umane implicate în cercetare.

Cercetătorul este principalul responsabil pentru calitatea etică a practicilor cercetării și a efectelor acesteia, pentru tratarea etică a participanților la cercetare și a beneficiarilor cercetării. Echilibrul etic ne afectează pe fiecare dintre noi, dacă nu în calitate de participanți direcți în cercetări psihologice și pedagogice,

atunci ca oameni față de care alți cercetători au obligații în legătură cu difuzarea cunoașterii și cu progresul social general. Există o etică socială și fiecare dintre noi trebuie să ne angajăm în acte de echilibrare etică; așa cum noi așteptăm de la alții să-și îndeplinească obligațiile față de noi, tot așa alții așteaptă de la noi să ne îndeplinim obligațiile față de ei.

Deontologia reprezintă disciplina care studiază obligațiile și datoriile care trebuie îndeplinite, precum și trăsăturile de personalitate necesare exercitării diferitor profesii. Aceste trăsături sunt consemnate în coduri, statute și regulamente, care devin obligatorii pentru toți cei care dețin profesia respectivă.

Atunci când realizăm design-ul unei cercetări psihologice și pedagogice identificăm o arie de interes, formulăm operațional o problemă, stabilim variabilele relevante, modalitățile de selecționare a subiecților și de monitorizare a lor. Înainte de a face noi pași în direcția cercetării, este necesar să realizăm anumite verificări și evaluări etice, prin găsirea răspunsurilor la întrebări, cum ar fi: „Este această cercetare suficient de bine proiectată?”, „Ce riscuri prezintă ea pentru subiecți?”, „Cercetarea controlează în mod adecvat aceste riscuri prin includerea de proceduri ca informarea, înlăturarea sau reducerea riscurilor de afecțiune fizică?”, „Este garantată anonimitatea și confidențialitatea?”, „S-au luat măsuri pentru a obține consimțământul în cunoștință de cauză al subiecților implicați?”.

Supunerea proiectului de cercetare la astfel de verificări etice ne permite să identificăm și să corectăm cele mai multe dintre potențialele probleme etice.

Principalele aspecte ce țin de etica și deontologia cercetării psihologice și pedagogice pot fi grupate în trei mari categorii, în funcție de etapele cercetării cărora le corespund.

Aspecte etice la etapa premergătoare a cercetării

Un principiu etic important afirmă că *subiecții trebuie să consimtă să facă parte din experiment și să coopereze cu cercetătorul*, în condițiile în care ei sunt informați complet despre scopul cercetării, despre modalitatea de derulare a acesteia și despre potențialele pericole și riscuri, pentru a putea lua decizii în mod obiectiv, în cunoștință de cauză.

Subiecții au dreptul la *autodeterminare*, respectiv au dreptul de a evalua informația, de a cântări alternativele și de a lua decizii pentru ei înșiși. Astfel, se poate vorbi despre *principiul participării lor voluntare la cercetare* și despre *principiul consimțământului lor în cunoștință de cauză*.

Participarea voluntară reprezintă dreptul de liberă alegere al subiectului de a participa la cercetare, alegere exprimată în dialogul inițial cu cercetătorul. Ori-ce subiect implicat în cercetare ar trebui să fie un participant voluntar. Respectarea libertății individuale a subiectului face ca acesta să poată părăsi experimentul

în orice moment, chiar dacă el nu s-a încheiat. Subiectul trebuie să știe că are dreptul de a refuza sau de a întrerupe participarea sa la cercetare în orice moment, chiar și după ce și-a dat acordul în acest sens. În aceste situații există riscul pierderii reprezentativității eșantionului.

Consimțământul în cunoștință de cauză se referă la faptul că cercetătorul informează potențialii subiecți despre ceea ce li se cere pe parcursul cercetării, despre posibilele influențe negative ale acesteia, oferindu-le toate datele, informațiile și faptele necesare (care ar putea afecta decizia potențialilor participanți), care le permit să ia o decizie argumentată în ceea ce privește participarea/nonparticiparea lor la cercetare.

După colectarea datelor, cercetătorul trebuie să pună la dispoziția subiecților informații despre mersul investigațiilor și să încerce să le corecteze concepțiile greșite.

În situațiile în care cercetarea are consecințe nedorite pentru subiecți, cercetătorul are responsabilitatea să depisteze și să corecteze aceste consecințe, luând în atenție efectele lor pe termen scurt și lung.

Aspecte etice și deontologice în etapa cercetării propriu-zise

În cadrul cercetării psihologice și pedagogice ne interesează *modificările comportamentale ale subiecților*, întrucât suntem obligați să menținem autodeterminarea acestora. Aceste modificări se referă la orice schimbare în starea subiecților.

Una dintre responsabilitățile cercetătorului față de subiecți se referă la faptul că aceștia trebuie să fie protejați de disconfort fizic sau mental și nu trebuie să fie lezați fizic sau psihic sau să fie puși în pericol; funcționarea și dezvoltarea lor nu trebuie să fie afectate, ci, respectându-se demnitatea umană, să se influențeze în mod pozitiv dezvoltarea personalității lor. Subiecții cercetării sunt, înainte de orice, oameni, cu calități și defecte, cu idei, sentimente, aspirații și convingeri care trebuie respectate.

Atenuarea efectelor secundare ale disconfortului se referă la diminuarea disconfortului apărut și la prevenirea unor posibile disconforturi care ar putea apărea ulterior, ca rezultate ale desfășurării cercetării.

Grija față de modul de tratare a subiecților se referă la respectarea acestora de către organizatorul cercetării, la tratarea lor cu considerație, la încercarea acestuia de a-i înțelege și de a empatiza cu ei.

Asigurarea posibilității de retragere a consensului pentru subiecții care, în virtutea unor noi informații, își reevaluează decizia de a participa la cercetare și hotărăsc să se retragă din aceasta.

Informarea participanților este o procedură prin care orice informație omisă sau greșit prezentată este adusă la cunoștința subiecților. Informarea permanentă,

continuă a subiecților, pe tot parcursul cercetării, este necesară, întrucât descrierea comprehensivă a modului de desfășurare a tuturor investigațiilor nu este posibilă înainte de realizarea acestora.

Aspecte etice și deontologice după desfășurarea cercetării

Responsabilitatea etică a cercetătorului nu ia sfârșit odată cu finalizarea procesului de monitorizare a subiecților și cu încheierea acțiunii de colectare de date. Chiar dacă este posibil ca el să nu se mai întâlnească niciodată cu subiecții respectivi, trebuie să continue să-i trateze într-o manieră etică.

Un alt principiu etic al cercetării psihologice și pedagogice este dreptul subiecților la intimitate, percepută nu atât ca o manifestare externă (timpul petrecut împreună cu alții, fără a fi deranjat), cât ca o manifestare internă sau intrapersonală, respectiv dreptul la gânduri personale sau „personalitate privată”. Astfel, o responsabilitate a cercetătorului este și garantarea *confidențialității și anonimității*.

Principiul confidențialității pretinde ca cercetătorul să nu împărtășească nimănui date despre identitatea personală sau date de natură personală ale subiecților investigați, fără acordul acestora. Cercetătorul va păstra strict confidențiale orice informații obținute în legătură cu subiecții monitorizați.

Principiul anonimității cere ca identitatea personală a unui subiect dat să fie păstrată separat de datele personale; nimeni nu are dreptul să dezvăluie identitatea subiecților participanți sau să facă legături între identitatea unui participant și orice informație legată de cercetarea în care acesta a fost implicat. Pentru respectarea acestui principiu este necesar ca în investigațiile realizate, să nu se solicite nume sau alte mijloace de identificare (adrese, indicii despre profesii, simboluri etc.) sau să se folosească coduri numerice, care să protejeze identitatea subiecților.

Un subiect poate fi considerat anonim dacă nu poate fi identificat din informația primită, indiferent de cât de sensibilă este acea informație.

Analizele corecte ale datelor cercetării contribuie la asigurarea balanței etice necesare cercetării. Analizele realizate reprezintă nu doar instrumente pe care le utilizăm pentru a conferi sens datelor și informațiilor colectate în cadrul cercetării, dar și elemente componente în actul de echilibrare etică. O analiză de date adecvată și corectă implică mai mult decât contribuție la cunoaștere, ea presupune, în același timp, tratarea celorlalți în mod etic. Rezultatele cercetării noastre pot fi preluate de către alți cercetători care își vor baza demersurile pe ele. Dacă oferim analize incorecte, ele nu doar că nu vor putea servi ca bază a altor contribuții la dezvoltarea cunoașterii, dar și alți cercetători interesați vor investi în mod inutil timp și efort bazându-se pe ele.

Raportarea rezultatelor cu claritate, acuratețe și fidelitate. Scrierea unui raport de cercetare în mod etic implică nu doar evitarea consemnării de neade-

văruri, de interpretări greșite ale rezultatelor și concluziilor, ci și obligația cercetătorului de a face tot posibilul pentru ca raportul său să fie cât se poate de clar și explicit și să conțină toate informațiile necesare pentru ca cititorii să înțeleagă corect ceea ce s-a scris și s-a realizat în cercetare.

Lucrarea științifică (teza de licență, teza de masterat, teza de doctorat) trebuie să reflecte integral munca autorului. Toate sursele bibliografice utilizate vor fi menționate în lista bibliografică; în caz contrar, autorul va fi învinuit de plagiat. Prin plagiat se înțelege însușirea integrală sau parțială a unei lucrări științifice realizate de altcineva, fiind prezentată drept creație personală, fără indicarea autorului. De asemenea, nu este admisă utilizarea tabelor și figurilor fără a se face referințe la autor. Nu este admisă în lucrarea științifică nici compilarea, culegerea fragmentelor, ideilor din diverse lucrări, pentru a alcătui o lucrare nouă, fără contribuție personală, lipsită de originalitate.

Fiecare cercetător are datoria să se informeze prin consultarea unor cărți, îndrumare, prin studierea unor acte normative și să cunoască o serie de aspecte privind paternitatea ideilor cuprinse în diferite lucrări și modalitățile în care pot fi folosite acestea. Acest aspect al utilizării produsului intelectual al altor persoane intră sub incidența eticii cercetării științifice și a unor reglementări juridice, în primul rând a „Legii privind dreptul de autor și drepturile conexe”.

Orice cercetător are obligația de a împiedica impactul negativ al cercetării realizate în știință.



Sarcini de învățare:

1. Argumentați particularitățile respectării principiilor etice în realizarea cercetării științifice în domeniul psihologiei și pedagogiei.
2. Proiectați o situație care demonstrează necesitatea respectării normelor etice.
3. Aduceți exemple de respectare a Codului Deontologic al cercetătorului la diferite etape de investigație.
4. Explicați deosebirea dintre „plagiat” și „compilare” și argumentați prejudiciile pe care le pot aduce acestea.

Bibliografie recomandată:

1. Albu M. *Metode și instrumente de evaluare în psihologie*. Cluj-Napoca: Argonaut, 2000.
2. Aniței M. *Psihologie experimentală*. Iași: Polirom, 2007.
3. Baban A. *Metodologia cercetării calitative*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002.
4. Bocoș M. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca, 2003.

5. Cristea S., Borozan-Cojocaru M. ș.a. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2016.
6. Dafinoiu I. *Personalitatea. Metode calitative de abordare*. Iași: Polirom, 2002.
7. Enăchescu C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Polirom, 2007.
8. Havârneanu C. *Metodologia cercetării în științele sociale*. Iași: Polirom, 2000.
9. Howitt D., Cramer D. *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iași: Polirom, 2006.
10. *Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii.* / Coord. Gh.Rusnac. Chișinău: CEP USM, 2007.
11. King R. *Strategia cercetării*. Iași: Polirom, 2005.
12. Labăr A.V. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Polirom, 2008.
13. Patrașcu D. ș.a. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Chișinău, 2003.
14. Popa N., Antonisei L., Labăr A. *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Polirom, 2009.
15. Popper K. *Logica cercetării*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
16. Silverman D. *Interpretarea datelor calitative*. Iași: Polirom, 2004.
17. Тарос В., Сарцеа В. *Сърсета Șтиинțифă*. Chișinău: ARC, 2008.
18. Горбунова В.В. *Экспериментальная психология в схемах и таблицах*. Ростов-на-Дону, 2005.
19. Загвязенский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва, 2000.
20. Наследов А. *SPSS компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках*. СПб, 2005.
21. Образцов П. *Методы и методология психолого-педагогического исследования*. СПб, 2003.
22. Поддяков А.Н. *Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт*. Москва: Просвещение, 2000.
23. Сидоренко Е. *Методы математической обработки в психологии*. СПб, 2002.

TEORII ȘI PRACTICI ALE ÎNVĂȚĂRII LA ADULȚI

Liliana POSTĂN,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Cursul *Teorii și practici ale învățării la adulți* răspunde exigențelor actuale ale profesionalizării domeniului educației adulților. În condițiile economiei postindustriale sau a cunoașterii, cunoașterea, inovația și autonomia capătă dimensiuni deosebite. Totodată, se atestă creșterea numărului populației adulte în numărul total al populației și amplificarea funcțiilor pedagogice/andragogice a mai multor ocupații/profesii premise ce relevează importanța profesionalizării educației adulților.

Acest curs își propune să ofere masteranzilor, practicienilor sau specialiștilor în domeniu perspective teoretice și practice ale educației adulților.

Educația adulților este văzută ca o problemă-cheie la nivelul fiecărei țări și în context internațional. „Cadrul Bologna de acțiune” definește profesionalismul tot mai înalt al specialiștilor care lucrează în domeniul educației adulților ca una dintre provocările-cheie în acest domeniu și a remarcat că „lipsa de profesionalism și lipsa de oportunități de formare pentru cadrele didactice afectează calitatea programelor de învățare pentru adulți și educație (...)” (UNESCO, 2009). Aproximativ o treime din rapoarte privind educația adulților, pregătite de 150 de țări, conțin referiri la lipsă de personal, ca fiind una dintre cele mai mari probleme pentru care ar trebui să fie luate măsuri (Institutul UNESCO pentru Educație continuă / UIL / 2009).

Cursul va contribui la formarea competențelor specialiștilor în domeniul educației adulților și dezvoltării resurselor umane, prevăzute de Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14): *administrator de formare, consultant îndrumare și orientare profesională, evaluator de competențe profesionale, formator, formator de formatori, inginer pentru pregătirea cadrelor, manager formare* (Grupa de bază 2424, Specialiști în formarea și dezvoltarea personalului).

1. Perspective teoretice asupra educației adulților

1.1. Relația dintre teorie și educația adulților

În Prefața la Dicționarul Enciclopedic de Educație a Adulților, prof. dr. Laurențiu Șoitu menționează că statutul educației adulților a fost mereu reconsiderat, inclusiv din perspectiva relației dintre fundamentarea teoretică și exercițiul practic al domeniului. Este educația adulților doar un „spațiu” al praxisului socio-educational; este Andragogia știința despre educația adulților; se pretează, oare, educația adulților teoriilor științifice; care sunt teoriile ce stau la baza educației adulților?

Cu aceste întrebări-ipoteză inițiem studiul nostru asupra fundamentelor teoretice ale învățării la vârstele adulte.

Cercetătorii A.Bron și M.Schemmann susțineau în 2002 că relația dintre teorie și educația adulților este una tensionată din mai multe motive:

- Educația adulților nu are o bază teoretică suficient de dezvoltată pentru a fi considerată o disciplină științifică distinctă. Depinde foarte mult de împrumuturile teoretice de la alte discipline (științele educației, psihologie, sociologie, filosofie, economie, antropologie);

- Mulți practicieni nu se angajează în construcția teoretică sau în discursuri teoretice poate din cauza situației anterior descrise, numărul mic de publicații cu referire la educația adulților fiind elocvent în acest sens. Pe de altă parte, este paradoxal cât de frecvent se punctează că educația adulților suferă de lipsa unei construcții teoretice consistente;

- Deși teoria ne ajută să menținem o distanță critică față de acțiunea practică concretă, punctând soluții alternative și inovații, ferind educația adulților de pericolul instrumentalizării, practicienii tind să-și piardă interesul față de dezvoltările teoretice actuale în educația adulților, în condițiile instalării mecanismelor de piață concurențială, odată cu reducerea fondurilor pentru educația adulților. Ei se bazează mai ales pe intuiție, pe experiența practică concretă, aceasta și datorită faptului că majoritatea lor nu au o pregătire teoretică specifică în educația adulților și vin, cel mai adesea, din alte câmpuri disciplinare;

- În educația adulților se poate afirma că multe teorii s-au dezvoltat ca o generalizare a unor experiențe practice, pe baza unor studii empirice. Cu toate acestea, multe astfel de studii au fost realizate fără un cadru (referențial) teoretic, după cum multe teoretizări au fost făcute fără un suport empiric; or, realizarea unor cercetări riguroase, care să ducă la construcții teoretice, presupune simbioza dintre aceste două planuri (*apud* [20, p.47-48]).

Educația adulților este un domeniu de o enormă complexitate și, la prima vedere, par a exista mai multe contracurențe decât curente, mai mult paradox decât consens.

Dezbateri cu privire la educația adulților ca domeniu al științei

- Educația adulților a fost constituită ca un domeniu profesional al practicii în perioada anilor 20 ai secolului trecut;
- Cum decurge procesul de învățare la adulți? – este principala întrebare ce preocupă oameni de știință și practicienii în EA. Acum, 100 de ani mai târziu, nu avem un singur răspuns la această întrebare, nici o teorie sau un model de educație a adulților care ar explica tot ceea ce știm despre cursanții adulți, diferitele contexte în care decurge procesul de învățare;
- Dispunem de un set de teorii diferite, modele, orientări și clarificări, combinația dintre care constituie baza cunoștințelor în domeniul educației adulților;
- Educația adulților este un domeniu de o enormă complexitate și, la prima vedere, par a exista mai multe contracurențe decât curente, mai mult paradox decât consens;
- Fundamentarea teoretică a problemei privind educația adulților a început prin dezvoltarea aspectelor sale psihologice și sociologice, și anume – prin identificarea și studierea perioadelor dezvoltării psihice a adulților (E.Thorndike, C.G. Jung, D.Super, E.H. Erikson, H.Moers, V.V. Ghinzburg, V.V. Bunak, U.Șchiopu, E.Verza, I.Șchiopu) și a proceselor de socializare (O.G. Brimm, G.H. Mead);
- În anii 60 ai secolului trecut, în cadrul polemicilor cu privire la particularitățile învățării copiilor și a adulților se consolidează andragogia ca „artă și știință a susținerii adulților în procesul învățării” (Malcom Knowles);
- În anii 90 ai secolului trecut, Cyril O. Houle inițiază discuții despre contextualizarea educației adulților.

H.Siebert (2003) susținea că Educația adulților este știință, o disciplină componentă a științelor educației, având un caracter mai puțin normativ decât știința educației copiilor, datorită faptului că adulții sunt deja formați. Potrivit autorului, educația adulților ar fi abia la începuturile sale și s-ar caracteriza prin orientarea către practică și către cercetarea empirică, în scopul de a antrena adulții în viața politică, economică și culturală.

R.Muchielli simte nevoia unei delimitări mai clare a educației adulților de educația copiilor, optând pentru utilizarea denumirii de andragogie pentru știința învățării la vârstele adulte, deoarece andragogia se adresează altor particularități de vârstă și se fundamentează pe alte principii.

M.Knowles (evocat de Jarvis, 1983, 2003) consideră că sintagma „educație a adulților” este greu de definit, datorită complexității sale, acoperind, deopotrivă, procesul de învățare a adulților, setul de activități organizate, dar și domeniul practicii sociale.

Reperetele de mai sus se regădesc în definiția educației adulților, elaborată de UNESCO cu prilejul celei de a XIX-a Sesiuni a Conferinței Generale (1976) (*apud* [20]).

Educația adulților – ansamblul proceselor organizate de educație, în ceea ce privește conținuturile, nivelurile și metodele formale sau informale, care prelungesc sau înlocuiesc educația inițială efectuată în instituțiile școlare sau universitare sau sub aspectul formării profesionale, grație cărora persoanele considerate adulți de către societatea căreia îi aparțin își dezvoltă aptitudinile, își îmbogățesc cunoștințele, ameliorează calificarea lor tehnică sau profesională, fie îi dau o nouă orientare, făcând să evolueze atitudinile și comportamentele în dublă perspectivă a înfloririi integrale a omului și a unei participări la o dezvoltare socioeconomie și culturală echilibrată și independentă.



Sarcini de învățare:

1. Continuați studiul asupra relației dintre teoria și practica educației adulților și formulați o *concluzie* asupra evoluției polemicilor la acest subiect în raport cu situația de ultimă ora din domeniu.
2. Identificați, în baza celui de al *VI-lea Rport global privind învățarea și educația adulților* (UNESCO, 2019), ideile pe care le considerați relevante pentru impulsivarea educației adulților în Moldova. <http://uil.unesco.org/adult-education/global-report/fourth-global-report-adult-learning-and-education>

1.2. Teorii formale și teorii informale în educația adulților. Teoria învățării experiențiale

Practica educației adulților, persistentă în timp și redescoperită în diferite țări, conduce la conturarea unor teorii informale în educația adulților. Teoriile informale sunt înțelegeri ce emerg din și ghidează practica (G.Foley, 2004). Autorul susține că în educația adulților teoretizarea ar trebui să se facă pe baza înțelegerii practicii și a modului în care practicienii își gândesc propriile practici. Cu alte cuvinte, teoriile informale trebuie revizuite și testate prin teorii formale, care contribuie la aprofundarea înțelegerii cunoașterii comune și pot fi repere pentru practica de zi cu zi, pentru reflecții asupra acestei practici. Procesul de teoretizare poate fi văzut ca unul în spirală: avem *cunoștințe tacite*, (1) pe care nici nu știm că le avem, dar, prin *reflecție asupra lor și prin analiză*, (2) ele se pot transforma în *teorii informale*, (3) care pot fi puncte de pornire pentru *discuții, documentări și alte reflecții*, pot fi apoi *testate* (4) (printr-un proces continuu de planificare-acțiune-reflecție) și transformate în *teorii formale*, (5) ca baze pentru următoarele reflecții [20, p.48].

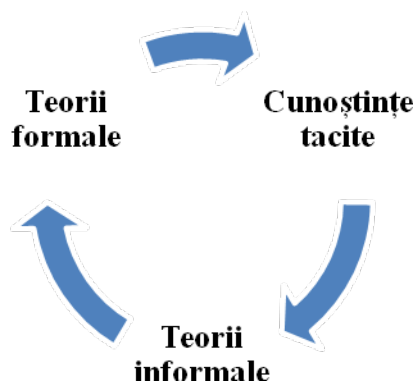


Fig.1. Procesul de teoretizare.

La nivelul acțiunilor sale intermediare, acumulative, procesul ciclic al teoretizării amintește de Ciclul învățării experiențiale al lui Kolb. Teoria învățării experiențiale a fost consacrată conceptual de către David Kolb în 1984 și fundamentează procesul prin care cunoașterea este creată prin experiență directă, prin reflecție asupra celor experimentate, internalizarea celor învățate, printr-un proces de conceptualizare.

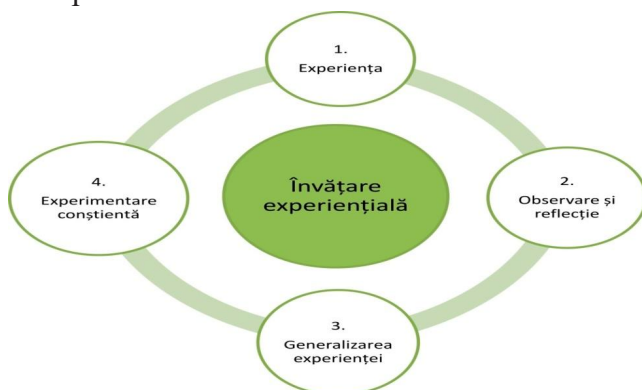


Fig.2. Ciclul învățării experiențiale al lui David Kolb.

În ambele cazuri, procesele pot decurge la nivel metacognitiv, implicit, ca acte ale autoreflexiei și autoînvățării sau la nivel explicit, prin acțiuni de coordonare (procesul de cercetare) și ghidare (procesul de formare a adulților). Ambele acțiuni sunt de sorginte *andragogos*.

Andragogie – conducerea omului adult într-un proces de învățare; *andr* = om, *agogos* = a conduce.

Termenul *andragogie* a fost formulat pentru prima dată de către profesorul german Alexander Kapp, în 1833 – Plato's Erziehungslehre (Ideile pedagogice ale lui Platon).

În baza modelului învățării experiențiale (Kolb), andragogii practicieni, conceptori ai programelor de formare, au elaborat teoria informală a stilurilor de învățare la adulți:

Stilul convergent – conceptualizare abstractă și experimentare activă: subiecții convergenți acumulează cunoștințele prin analiză și apoi aplică noile idei/concepte în practică. Abilitatea de a aplica noi idei este punctul forte al acestora. Convergenții sistematizează informația prin intermediul raționamentelor ipotetico-deductive, pun un accent deosebit pe gândirea rațională și concretă, rămânând relativ „reci”. Decât să „irosească” timpul cu oamenii, ei preferă să mediteze, să inventeze ceva.

Stilul divergent – experiență concretă și observare reflexivă: divergenții acumulează cunoștințe cu ajutorul intuiției. Subiecții care preferă acest stil de instruire își utilizează la maxim aptitudinile imaginative și abilitatea de a vedea situații complexe din mai multe perspective, ajungând, prin sinergie, la formarea unui gestalt semnificativ (esență sau forma unei entități complete). Divergenții posedă, de asemenea, abilitatea de a integra eficient informația într-un tot unitar. Punctul forte al divergenților îl constituie abilitatea lor imaginativă, fiind considerați opușii convergenților. Acești subiecți sunt emoționali și excelează în artă și literatură.

Stilul asimilator – conceptualizare abstractă și observare reflexivă: abilitatea de a crea modele teoretice și rațional-inductive este punctul forte al asimilatorilor, care învață prin analiză, planificare și reflectare. Asimilatorii nu pun accentul pe aplicarea practică, ci se focusează pe dezvoltarea teoriilor, deseori ignorând faptele dacă acestea nu corespund cu teoria.

Stilul acomodator – experiență concretă și experimentare activă: spre deosebire de asimilatori, acomodatorii vor ignora teoria, dacă faptele nu coincid cu aceasta. Subiecții stilului dat excelează în situațiile în care trebuie să aplice teoriile știute unor circumstanțe specifice. Punctul forte al acestora este abilitatea de a realiza ceva și de a se implica într-o nouă experiență. Acomodatorii abordează problema într-o manieră intuitivă, mergând pe calea încercărilor și erorilor, obțin cunoștințe mai curând de la alte persoane decât prin intermediul abilităților lor analitice. Din toate aceste patru stiluri, acomodatorii sunt cei care își asumă riscuri. Alți discipoli ai lui D.Kolb, cercetătoarele B. McCarthy și S.Leflar, studiind în profunzime teoria originală a acestuia, au elaborat în baza ei descrieri pentru patru tipuri fundamentale, care însă se pot combina uneori între ele.

Paradigme, perspective teoretice dominante în educația adulților

Datele empirice colectate din practica educației adulților (de către formatori, cercetători) pot fi interpretate în diferite feluri, în baza diferitelor teorii, în funcție de întrebările și ipotezele formulate.

Teorie – răspuns sau soluție la o chestiune filosofică sau științifică, bazată pe dovezi și coordonată sistematic cu alte răspunsuri într-un întreg doctrinar. (DEX)

Perspectivă teoretică – unghi de vedere ce oferă o bază pentru înțelegerea și explicarea realității sociale, mai puțin organizată formal decât teoria, dar și mai largă și mai generală decât teoria, care cuprinde mai multe teorii (*apud* [20]).

Paradigmă – realizare științifică universal recunoscută care, pentru o perioadă, oferă probleme și soluții modelului unei comunități de practicieni.

Curent științific – ansamblu de idei, de opinii (politice, științifice, artistice etc.) adoptate la un moment dat de un număr mare de oameni, comunitate științifică.

În educația adulților sunt identificate patru curente științifice:

1. *Curentul comportamentalist sau behaviorist* – pune accent pe comportamentul individului.

2. *Curentul umanist și personalist* – aduce în prim - plan relația formator – formabil.

3. *Curentul critic* – redă formării ideea sa de instrument al unei critici sociale și politice.

4. *Curentul constructivist* – insistă asupra procesului de învățare.

În sânul acestor curente științifice, dezvoltate pe parcursul a circa 120 de ani, au fost elaborate teoriile învățării prezentate în Figura 3.

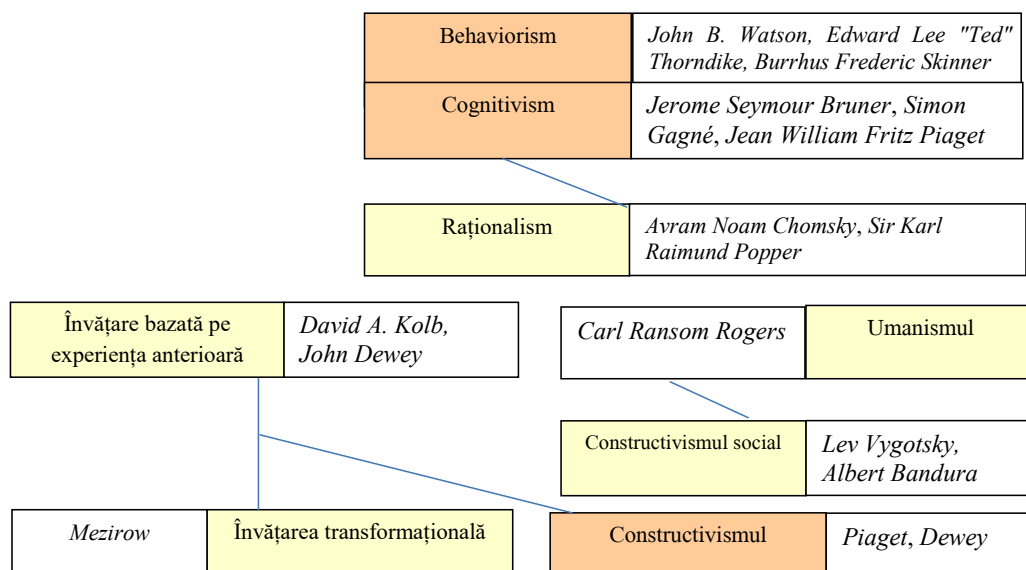


Fig.3. Teorii ale învățării și autori.

Sharan B. Merriam, Rosemary S. Caffarella și alții în lucrarea *Learning in Adulthood: A Comprehensive guide* [26] realizează o sinteză criterială a celor cinci curente ale învățării.

Tabelul 1

Cinci curente ale învățării

	Behaviorism	Cognitivism	Umanism	Învățare socială	Constructivism
Teoreticieni	John B. Watson, Edward Lee "Ted" Thorndike, Burrhus Frederic Skinner	Jerome Seymour Bruner, Simon Gagné, Jean William Fritz Piaget;	Carl Ransom, Rogers Maslow	Lev Vygotsky, Albert Bandura	Piaget, Dewey
Conside-rații cu privire la procesul de învățare	Schimbări ale comportamentului	Proces mental intern (inclusiv capacitatea de a înțelege procesele intelectuale, prelucrarea informației, memoria, percepția)	Act al persoanei pentru realizarea potențialului propriu	Interacțiunea cu/și conexiunea cu alții în context social	Construirea sensurilor bazate pe practică
Focusarea învățării	Stimuli din mediul extern	Structura cognitivă internă	Necesitățile afective și intelectuale	Interacțiunea omului, comportamentul și mediul	Construirea interioară a realității de către persoană
Scopul învățării	Obținerea schimbărilor comportamentale dorite	Dezvoltarea potențialului și abilităților de învățare	Obținerea independenței și autonomiei	Modelarea rolurilor noi și a comportamentului	Construirea cognițiilor
Rolul formatorului	Să creeze condiții pentru a obține rezultatele dorite	Conținutul structural al activității de formare	Contribuie la dezvoltarea personalității	Modelează și sprijină noi roluri și comportamente	Sprijină și dezbate cu formabilii semnificații
Manifestul în domeniul educației adulților	<ul style="list-style-type: none"> - Obiective comportamentale (behavioriste) - Educația bazată pe competențe - Dezvoltarea și formarea abilităților 	<ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltare cognitivă - Inteligența, învățarea și memoria ca funcție a vârstei - A învăța să înveți 	<ul style="list-style-type: none"> - Andragogia - Învățarea independentă/auto-dirijată 	<ul style="list-style-type: none"> - Socializarea - Rolurile sociale - Metoratul - Focus controlul 	<ul style="list-style-type: none"> - Învățare, pe baza experienței anterioare - Învățarea independentă/auto-dirijată - Practică reflexivă

Sursa: Sharan B. Merriam, Rosemary S. Caffarella, Lisa M. Baumgartner

Transferuri din alte științe. Interdisciplinaritatea

Educația adulților își construiește practica și discursul teoretic la intersecția mai multor discipline științifice și practici sociale: filosofie, antropologie, psihologie, sociologie, economie etc. Multe dintre paradigmele educației adulților se bazează pe teorii explicative cu privire la interacțiunea adultului cu învățarea, învățarea socială, învățarea la locul de muncă etc.

Teorii explicative – răspuns sau soluție la o chestiune filosofică sau științifică, bazat pe explicația din alte științe decât cea la care se atribuie.



Sarcini de învățare:

1. Studiați Figura 1. *Teorii ale învățării și autori*. Identificați informații cu privire la teoriile învățării și specificați tezele fundamentale cu referire la învățarea umană specifice unei sau altei teorii.
 - Deoarece „cercetarea este considerată elementul care fundamentează științific domeniul, legitimând, pe de o parte, explicațiile teoretice, iar, pe de altă parte, contribuind la ameliorarea practicii prin produsele sale”, propuneți un model eficient de legitimare a activității practice de EA prin cercetare și teoretizare.
 - Analizați afirmațiile de mai jos și elaborați un argument susținut de teoriile învățării:
 - ✓ Experiența este cel mai rău învățator: ea ne dă mai întâi examenul și după aceea lecțiile. (Vermon Law)
 - ✓ Experiența este cel mai brutal dintre dascăli. Însă înveți! Doamne, cât de mult poți învăța! (Clive Staples Lewis)



Exercițiu de autocunoaștere:

Identificați propriul stil de învățare completând Chestionarul privind stilul de învățare predominant. <http://www.apizal.ro/DepartmentFileHandler/0/0/chestionar-referitor-la-stilurile-de-nvatare-387.pdf>

2. Andragogia și învățarea autodirijată. Principiile de bază ale învățării adulților

2.1. Considerații teoretice cu privire la interacțiunea binomului vârstă-învățare din diverse perspective: istorică, fiziologică, psihologică, socială, sociologică

Omul și învățarea sunt două entități care interacționează longitudinal, în limitele existenței general umane, a unei generații, a unui individ. Natura acestor

interacțiuni este complexă, iar factorul vârstă este unul important în aspect fiziologic, psihologic, sociologic, metodologic și instituțional.

În accepțiune generală, vârsta este „o etapă din viața unei ființe caracterizată printr-o anumită fază de dezvoltare” [8]. Din perspectivă psihologică, vârsta „este o perioadă a dezvoltării, caracterizată printr-un ansamblu de trăsături coerente și structurale care constituie o mentalitate globală, tipică și consistentă” (*apud* [13]).

Sociologia vârstelor consideră ”vârsta un atribut și status social asociat unei ierarhii de drepturi, datorii, responsabilități, care își găsește corespondentul în structura socială” (*apud* [13]). În acest sens distingem „vârsta școlară” și „vârsta economic activă”, care reprezintă principiul de convertire a vârstei cronologice în vârstă socială și implică plasarea indivizilor în structura socială prin stabilirea unor roluri, abandonarea altora și asumarea permanentă a unor roluri noi. Astfel, vârsta școlară „reprezintă perioada în care copilul, preadolescentul, adolescentul, tânărul este integrat în activități specifice, organizate în cadrul procesului de instruire, prin rolul de elev, asumat la nivelul sistemului de învățământ, de regulă, între vârsta de 6-18(19) ani” [23], iar vârsta economic activă cuprinde populația încadrată pe piața muncii, în limita de vârstă 16- 64 de ani pentru bărbați și femei.

De-a lungul mai multor secole, la baza organizării sistemelor europene de învățământ a stat abordarea reduționistă a binomului vârstă – învățare: copilăria este vârsta ideală pentru educație (W.James); să-l învățăm pe copil tot ce trebuie să știe la vârsta adultă (modelul stabilității sociale); primordialitatea școlii în raport cu alte medii/mijloace educaționale (informale, nonformale).

Sub presiunea schimbărilor sociale ce impun o viziune nouă în domeniul educațional, dominată de paradigma educației permanente, care, în opinia savantului roman Emil Păun, constituie una dintre achizițiile fundamentale ale ultimelor decenii, principiile enumerate sunt reconsiderate.

La nivelul treptei de evoluție la care este situat omul, învățarea începe de la naștere și continuă până la moarte. De-a lungul existenței sale, omul intră în largi raporturi de cunoaștere cu întreaga natură și cultură, se informează asupra legilor, învață de la ele și, pe această bază, procedează la obiectivarea capacităților sale psihice – croite și construite prin învățare – în noi produse ale culturii materiale și spirituale. Mai mult decât atât, el prelungește în spațiu și își obiectivează însăși capacitatea de a învăța, creând și stocând pentru generațiile următoare modele, programe și dispozitive tehnice de instruire [16].

În această ordine de idei, conceptul mai vechi privind învățarea de tip uman *în sens larg* și *în sens restrâns* (instituțional) poate fi conjugat cu strategiile conceptului de educație permanentă privind tipurile de învățare pentru fiecare categorie de indivizi și pentru fiecare moment al parcursului individual: *învățarea informală, nonformală și formală*. De cele mai dese ori, adultul ca obiect al influențelor

educaționale, dar și ca subiect al propriului traseu de învățare este examinat și se examinează pe sine din perspectiva învățării în sens larg. Derivate ale acestui concept, învățarea informală și nonformală, subevaluate în trecut, sunt esențiale pentru menținerea conduitei intelectuale și sociale a oamenilor de-a lungul întregii vieți și tranziției pentru încadrarea adulților în spațiul instituționalizat al învățării.

Învățarea umană și vârsta umană sunt două noțiuni de factură procesuală, analizate larg în literatura de specialitate (Kidd, Neculau, Huhlaieva, Piaget). Examinată în timp, învățarea este ascendentă, dezvoltativă, iar vârsta – regresivă, involutivă. Pe măsura ascensiunii în vârstă se înregistrează pierderi fiziologice ale capacității omului de a învăța și se produce o creștere invers proporțională a cantității de informații și experiențe acumulate de om. În această ordine de idei, examinarea din perspectivă motivațională a binomului vârstă-învățare recheamă, printre altele, și studierea viziunilor privind caracterul dezvoltativ - de menținere sau involutiv al învățării la vârstele adulte. Argumentele teoretice în favoarea unui sau altui punct de vedere ne vor ajuta să determinăm fundalul motivațional al adulților de a învăța.

Studiile în domeniul motivației activității umane, inclusiv a motivației învățării, drept una dintre cele 4 forme esențiale ale activității: joc, învățare, muncă, creație efectiv nu relevează legătura directă dintre dezvoltare - involuție și motivație. Dar, vorbind despre formele specifice ale motivației: ludică, pentru muncă, învățare etc., cercetătorii leagă motivația de activitatea de bază, caracteristică stadiului de dezvoltare. În cazul nostru, dezvoltarea psihică de ansamblu își are lăcașul său intim în contextul învățării. Punctul de plecare trebuie să-l constituie abordările adoptate pentru asigurarea oportunităților de învățare și dezvoltare, ținând seama de deosebirea dintre cele două noțiuni, așa cum sunt definite de Pedler et al. (1989): *învățarea înseamnă sporirea cunoștințelor sau obținerea unui nivel mai ridicat al aptitudinilor deja existente, iar dezvoltarea înseamnă trecerea într-o altă stare de a fi sau de a funcționa. Nivelul de dezvoltare care se referă la schimbările fizice, dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea personalității și a rolurilor de-a lungul întregii existențe este considerat primul indicator de analiză a adultului în raport cu învățarea* [23, p.178].

Învățarea și dezvoltarea, fiind procese evolutive, influențează în sens progresiv, transformativ subiectul învățării care se maturizează mental, psihomotor și psihocomportamental, parcurgând trei etape de maturizare – „socială, a personalității și spirituală” [29, p.10].

Ajuns la prima vârstă adultă – tinerețea, individul își lărgeste gradul de autonomie și independență, capacitatea de autodirijare și de răspundere la solicitările externe prin procese de autoinstruire și autoeducație. De la această vârstă, educația nu mai deține ponderea predominantă în formarea individului. Ea își exercită

influența pe alte coordonate: modelele pe care le oferă nu mai sunt concepute în raport cu procesul de creștere și dezvoltare (de maturizare biofizică și biopsihică) și cu procesul de maturizare psihosocială, ci în raport cu procesele de dezvoltare și de menținere psihosocială și de involuție. Educația întreprinsă asupra individului uman de până în jur de 30 de ani este o educație de formare (și dezvoltare), pe când educația întreprinsă asupra individului uman aflat peste această vârstă este, pe de o parte, o educație de dezvoltare, iar, pe de altă parte, o educație de menținere și de contracarare a involuției.

În primele decenii ale secolului trecut s-a consolidat optica privind faptul că după perioadele copilăriei și adolescenței, perioade de foarte mare plasticitate, dezvoltarea încetează, pentru ca apoi, după o lungă perioadă de platou, fără evenimente semnificative (perioadele adulte) să înceapă declinul vieții (Thorndike). Opusă acesteia este opinia de largă circulație, potrivit căreia vârstele umane se încarcă de experiențe, cunoștințe și comportamente profesionale importante pe durata întregii vieți, ceea ce înseamnă dezvoltare continuă în decursul anilor adulți. În cazul acceptării ideii de dezvoltare și pentru fazele adulte, se pune problema reperelor psihologice reprezentative, implicate în alimentarea procesului de dezvoltare a stadiilor adulte, reieșind din caracterul involutiv – de menținere a capacităților fizice, senzoriale și intelectuale ale adultului.

În perioada adulției, dezvoltarea are caracteristici noi față de cele ale stadiilor anterioare. După cum menționează O.V. Huhlaeva, la vârstele adulte dezvoltarea nu este legată direct de maturizarea fizică și de dobândirea noilor aptitudini cognitive, fiind determinată mai proeminent de poziția subiectivă a individului, adică capătă o formă calitativ nouă de autodezvoltare. Totodată, remarcă cercetătoarea, e necesar să ținem cont de eterohronismul intrapersonal și interpersonal, adică de necoincidența ritmurilor de dezvoltare a diferitelor procese la una și aceeași persoană (biologice, sociale, cognitive), precum și de necoincidența acelorși ritmuri la diferite persoane [29, p.8].

Iu.V. Sliusarev distinge trei forme ale dezvoltării, pe care le leagă de vârstă și de schimbarea factorilor determinanți ai dezvoltării: pubertizarea, formarea și autodezvoltarea. Autodezvoltarea, caracteristică vârstelor adulte, este determinată de categoria subiectivității, adică de posibilitatea dezvoltării bazată pe activitatea internă a persoanei. În cazul autodezvoltării putem vorbi de autodeterminare, adică de prevalarea determinării interne față de cea externă, manifestată în două aspecte:

1. Doar generând contradicții interne, contradicțiile externe și intersistemică pot apărea în calitate de factori cauzali ai dezvoltării.
2. Deși se formează sub influența factorilor sociali și biologici, sursa internă a activismului și dezvoltării modifică acești determinatori externi [29, p.10].

Huhlaieva e de părere că impactul efectelor sociale asupra ființei umane depinde de nivelul cuprinderii lor cu structura valorică a personalității și de locul lor în această structură. Principiul este valabil și pentru activitatea de învățare: la diferite etape ale dezvoltării psihice, omul este condus din exterior prin resurse pedagogice, transformând activ aceste resurse prin prisma experienței subiective [29, p.12].

Fundamentarea teoretică a problemei privind educația adulților a început prin dezvoltarea aspectelor sale psihologice și sociologice, și anume – prin identificarea și studierea perioadelor dezvoltării psihice a adulților (Thorndike, Buhler, Stern, Thomae, Begler, Jung, Super, Miles, Erikson, Moers, Grimm, Ghinzburg, Bunak, Ursula Șchiopu, Emil Verza, I.Șchiopu) și a proceselor de resocializare (Mead, Brimm). Aceste abordări, din perspectiva a două domenii de complementaritate esențială pentru științele educației, denotă determinismul intern și extern al capacității, disponibilității și nevoii de învățare a naturii umane.

Carl Gustav Jung (1875-1961), considerat psihologul cel mai centrat pe psihologia vârstelor, sugerează ideea unei dezvoltări continue, în care viața socială și instituțiile, religia și miturile au un loc de seamă. Psihologul Erick H. Erikson, atras de ideile lui Jung, a fost interesat de caracteristicile adultului, fenomene neglijate în literatura psihologică, dar și pedagogică. Potrivit lui Erikson, există 8 stadii sau cicluri ale vieții, dintre care 3 adulte: tinerețea sau începutul vieții adulte, viața adultă mijlocie și bătrânețea.

În alte studii privind ciclurile vieții (D.Super), deși sunt evidențiate 5 stadii de dezvoltare psihică, stadiile adulte rămân aceleași:

- tinerețea, de la 25 la 44 de ani, perioada de maturitate în care are loc integrarea în profesie și, în anumite cazuri, identificarea ca un domeniu profesional specific;
- stadiul menținerii, între 44 și 65 de ani, dominat de integrarea profesională;
- vârstele înaintate ce se caracterizează prin dezangajare profesională.

Cum se poate lesne observa, D.E. Super utilizează pentru clasificare criteriul poziției față de angajarea profesională.

Allport a evidențiat șase trăsături specifice adultului, și anume: conștiința de sine largă, relații și raporturi intime, securitate emoțională fundamentală, preocupare obiectivă, obiectivare de sine, armonie relativă cu propriile achiziții din experiența personală.

Modificările importante din viața socială ori profesională, industrializarea, urbanizarea au creat un cadru mai activ și presant de antrenare și integrare socială, fapt ce a stimulat numeroase inițiative privind cercetarea evoluției *capacității* de învățare socială și profesională și o optică a ciclurilor vieții legată de aceste probleme. În astfel de descrieri ale ciclurilor vieții, copilăria ocupă un

loc relativ restrâns. Aceste condiții social-economice, înregistrate la mijlocul secolului trecut, când H.Meors (1957) face divizarea de mai jos a vârstelor adulte funcție de receptivitatea de învățare, sunt valabile și pentru zilele noastre.

Cercetând perioadele de vârstă din punctul de vedere al *receptivității* la învățare, Moers a diferențiat 6 perioade, dintre care 3 adulte. Între 21 și 31 de ani se situează prima perioadă adultă dominată de integrarea profesională, dar și de receptivitate față de învățarea implicată în viața socială. Forma de instruire în această perioadă este autoinstruirea. A doua perioadă a vieții adulte, între 31 și 44 de ani, se caracterizează printr-o receptivitate scăzută pentru învățare (probabil, și datorită expansiunii în problemele complexe ale vieții). Cea de-a treia perioadă adultă – 45-55 de ani – este considerată de Moers ca o perioadă de criză de autocunoaștere [13].

Alt criteriu de delimitare a stadiilor de dezvoltare psihică ce ne poate furniza informații privind *nevoia* de învățare a adulților este tipul fundamental de activitate și tipul de relații implicate ce definesc cele patru subidentități corelative ale maturității: *subidentitatea de soț, social-cetățenească, profesională și parentală*.

În literatura de specialitate se menționează că între 35 și 45 de ani se poate considera că se consumă vârsta adultă de stabilitate, în care implantația profesională este intensă, activitatea pe acest plan fiind cumulativă, activă și creatoare. Adeseori, la această vârstă se mai parcurge o facultate sau un doctorat, o școală de perfecționare, de reciclare etc. Motivele acestor implicații de natură educațională rezidă în sentimentul de concurență pe care îl sesizează adulții față de generația tânără care intră în producție. În aspect gender, dată fiind dezvoltarea subidentității parentale, femeile solicită educație parentală. La această vârstă, cele 4 subidentități amintite interacționează în egală măsură, asigurându-i individului un anumit echilibru emotiv-motivațional.

Perioada de vârstă între 45 și 55 de ani se caracterizează prin trecerea pe planuri de mai mare responsabilitate profesională și social-cetățenească. Implicațiile educaționale influențează nivelul de dezvoltare a acestor subidentități proporțional cu numărul de reciclări parcurse.

Până la această vârstă, învățarea, raportată la *performanță* – factor motivant pentru învățarea la vârstele adulte, invocată de mai mulți cercetători, comportă valoare personală și socioprofesională, adică învățarea în context profesional urmărește dezvoltarea persoanei pentru sine, dar și eficientizarea prin instruire a prestației și succesului profesional.

Începând cu așa-zisa „perioadă adultă prelungită” de la 55 la 65 de ani, motivele învățării reies din dinamica involutivă a persoanei și din subidentitățile maritală și social-cetățenească. Motivele - trebuințe sunt mai atenuate, iar motivele - interese sunt centrate pe *Ego*.

Acest tablou sumar al perioadelor adulte, prezentat din punctul de vedere al stadiilor de dezvoltare psihică și al implicațiilor educaționale de natură exogenă, poate fi întregit cu unele considerațiuni, elaborate de savantul rus A.N. Leontiev, care vede în dezvoltarea psihică atât o mișcare dialectică în care se trece de la comportamente simple primare cu o motivație redusă la comportamente complexe întreținute de o motivație coerentă socializată.

Sorin Rădulescu susține că copilul, adolescentul, tânărul, adultul și vârstnicul vor fi capabili, în urma procesului de socializare, să exercite o activitate creativă, mediată de simbolurile normaive și evaluative generale, care servesc ca ghid al conduitei, și de propriile modele și aspirații culturale, tot acest ansamblu fiind configurarea personalității sociale în cadrul căreia motivațiile interne se împletesc armonios cu cerințele normative ale mediului social [13].

Privită genetic, motivația este rezultatul unei acumulări și a unor modificări funcționale adaptative ale organismului... este, prin urmare, determinată de antecedente filogenetice, istorice și individuale [20, p.336]. Formarea motivației nu se exprimă pur și simplu prin dezvoltarea atitudinii pozitive și agravarea atitudinii negative față de învățare, ci prin evoluția complexității structurale a sferei motivaționale, a factorilor declanșatori ce formează această sferă și prin apariția unor relații noi, mai complicate, uneori mai contradictorii.

„Maturizarea” stărilor și a relațiilor dintre aceste stări, ce împing, instigă și determină individul spre a le satisface, se produce odată cu maturizarea omului. Realitățile, desemnate prin termenul de matur sau prin cel de adult, sunt efectiv identice, doar că registrul conotativ al substantivului *maturitate* și al verbului *a se maturiza* înregistrează unele nuanțe de ascensiune spre performanță. De exemplu, substantivul feminin *maturitate* înseamnă „perioadă din viața omului între tinerețe și bătrânețe”, dar și „stare de deplină dezvoltare, stadiu înaintat de experiență, de însușire a cunoștințelor, seriozitate, profunzime (determinate de vârstă, de experiență) [8]. În această ordine de idei, procesul de maturizare, examinat în relație cu atingerea unui nivel de performanță, comportă în sine demersuri motivante de a învăța în perioada vârstelor adulte.

Atribuind procesului de maturizare vectori dezvoltativi, nu găsim în literatura analizată alt indiciu cronologic al limitei „de sus” al acestui proces decât cel propus de Dicționarul Explicativ al Limbii Române (1996) – bătrânețea. Opiniile mai multor cercetători în domeniul periodizării vârstelor converg în problema delimitării vârstelor de involuție (declinul vieții psihice, scăderea potențialului fizic, reducerea sferei de comunicare și a relațiilor sociale (Sorin Rădulescu)) între 65 și circa 90 de ani. În temeiul celor expuse, putem conchide că odată cu atingerea vârstei de circa 70 de ani performanța ca valență motivațională a învățării își pierde actualitatea.

Aplicarea conceptului de maturizare în procesul analizei stadiilor dezvoltării psihice, a capacităților cognitive și a dezvoltării intelectuale a individului pe parcursul vieții pune în evidență sinergia vârstelor adulte ca platou de maturizare. Axarea învățării la vârstele adulte pe componenta „auto”: autodidact, autonomie, autoconducere, autoreglare, autorealizare, autoevaluare, autodirecționare, autodirijare îl solicită pe subiectul adult al învățării în aspectul procesului de autoorganizare. Acceptând punctul de vedere, potrivit căruia omul face parte din entitățile complexe, lui nu i se pot impune căi de dezvoltare, deși evoluția lui este previzibilă cu alternative de dezvoltare, cu existența posibilității de alegere a celor mai optime [13]. Totodată, fiind un sistem evolutiv, persoana umană își exprimă prin învățare capacitatea de autoprogramare, prin înseși activitățile pe care le desfășoară, achiziționând informații, operații și funcții din mers.

Potrivit uneia dintre ideile-cheie ale sinergeticii, starea viitoare a unui sistem organizează, formează, modifică într-un fel starea actuală a acestui sistem. Transpusă asupra evoluției omului ca sistem biopsihosocial, vârstele ce urmează să le trăim au valențe motivante în raport cu actualitatea, iar „în ceea ce privește motivația, faptul esențial poate fi caracterizat de instabilitate sau agitație și de interstimularea ulterioară care caracterizează toate sistemele vii” [3].

În aceeași ordine de idei, Walter B. Cannon sublinia că sistemul (organismul uman – *n.n*) este deschis, antrenat într-un schimb liber cu lumea exterioară și că structura însăși nu este permanentă, ci este neconținut măcinată de uzura funcționării și neconținut reconstruită prin procedee de refacere. Organismele alcătuite dintr-un material caracterizat printr-o inconstanță și instabilitate extremă au învățat într-un fel sau altul metodele de menținere a constanței și de păstrare a echilibrului (*apud* [13]).

Principiul menținerii echilibrului, expus din paradigmă sistemică, este susținut de gerontologi prin abordarea opoziționistă a involuției în raport cu vârsta. Gerontologii afirmă că, de rând cu microprocesele involutive care anticipează cu câteva decenii bătrânețea, există și alte procese și factori care se opun forțelor involutive. Maturitatea, caracterizată în aparență printr-un nivel înalt de echilibru și stabilitate a tuturor funcțiilor, reprezintă în esență o „luptă” a proceselor contradictorii, generatoare a stărilor de inechilibru cu tendință eșalonată către mișcări ireversibile cu caracter involutiv.

Operând în cadrul concepției privind evoluția interacțiunii ființei umane cu lumea externă și internă funcție de vârstă, B.Livehud menționează că după 40 de ani ființa umană are două alternative de valorizare a celor trei aspecte ale dezvoltării: psihic, spiritual și fizic – dezvoltarea psihică se va stinge odată cu involuția fizică sau se va dezvolta pe măsura evoluției spirituale. La mijlocul vieții, fondul

spiritual trebuie să contracareze impactul involuției fizice și să aducă după sine dezvoltarea psihică generală a adultului [13].

Cum am menționat mai sus, obiectivată în timp *capacitatea* de învățare a omului crește în aspect filogenetic și are tendințe neînsemnate de involuție (1 la sută pe an) în aspect ontogenetic, iar printre cele mai importante calități ale intelectului uman este capacitatea de a regăsi în sine sursa de motivare și evaluare.

Natura a creat toate premisele biologice și neurofiziologice pentru asigurarea interacțiunii informațional-cognitive a omului cu lumea exterioară pe tot parcursul vieții. Creierul uman se dezvoltă de-a lungul întregii vieți; el nu se atrofiază. Cu toate acestea, potrivit lui James Robbins Kidd, „dacă nu este folosit (creierul), se pare că sunt afectate negativ atât legăturile neuronale, cât și funcționarea celulelor cerebrale individuale. Iată de ce unii psihologi au afirmat că de cele mai multe ori senilitatea poate fi superfluă, fiind cauzată, după cum se pretinde, în aproape 85 la sută din cazuri, de absența efortului intelectual”. Studiile asupra evoluției în ontogeneză a capacităților intelectuale, fizice și senzoriale ale adultului, efectuate în contextul analizei capacității de învățare a acestuia, susțin principiul activ al interacțiunii binomului vârstă – învățare. Totodată, potrivit concluziei rezumative a mai multor studii, efectuate în diferite perioade de timp: începutul secolului XX – ultimele decenii ale secolului XX (Thorndike, Miles, Kidd), „în orice perioadă a vieții omului sănătos vârsta nu are nicio putere de veto asupra învățării”.

J.R. Kidd în lucrarea sa *Cum învață adulții* scria următoarele: „Ființele umane par să urmărească învățarea; învățarea pare a fi o condiție a unui organism sănătos. Obiectivul este să se asigure climatul, atmosfera, libertatea și autodisciplina în care învățarea este înlesnită” [16].

Demersurile de mai sus, ce susțin *capacitatea* omului de a învăța la vârstele adulte, precum și logica dezvoltării permanente a cunoașterii ca proces psihic, pot fi continuate. Însă, ne-a surprins gândul că facem o pledoarie de sorginte intrasistemică pentru a justifica imperfecțiunea sistemului de educație privind finalitățile de vârstă ale acțiunii educaționale. Astfel, relația „vârstă-învățare” este problematică nu în aspectul dezvoltării ontologice a omului, dar în aspectul dezvoltării sale sociale. Interacțiunea informațional-cognitivă a omului cu lumea se produce firesc, prin metode empirice, în baza structurilor cognitive anterioare, prin valorificarea potențialului afectiv-volitiv al persoanei. În această ordine de idei, John Dollard menționa: „Cel ce învață este o persoană care vrea ceva; cel ce învață este o persoană care observă ceva; cel ce învață este o persoană care face ceva; cel ce învață este o persoană care dobândește ceva”. În acest sens, considerăm echilibrată polemica dihotomică dezvoltare-învățare: învățare-dezvoltare.

Odată cu ieșirea tânărului din perioadele dezvoltative de vârstă (20-24 ani) și intrarea pe platoul stabilității dezvoltative a adultului (25-45 ani) cu precăderi involutive (55 ani), considerăm relevante teoriile ce consideră învățarea ca fundal al dezvoltării.

Inspirată din științele psihologice și sociologice privind vârstele, problema învățării a fost examinată nu doar prin optica stadialității, dar și a statusului și rolului social. Sociologul polonez J.Szczepanski în lucrarea „*Noțiuni elementare de sociologie*” evidențiază faptul că grupul de vârstă are o identitate și o dinamică proprie, cuprinzând un ansamblu de roluri și raporturi de interacțiune între aceste roluri. Rolul social implică un comportament așteptat, scontat sau tipic, căruia îi este asociată o anumită poziție exprimată de status. Aceste noțiuni sunt legate și de etapele dezvoltării economice a societății. Societăților industriale le-au fost caracteristice norme, susținute de multiple reglementări juridice, ce stabilesc principalele evenimente sociale care intervin și trebuie să intervină în cursul vieții individului, la fel ca și momentul la care are loc tranziția de la o perioadă de vârstă la alta: de exemplu, copilăria este asociată cu perioada de școlarizare, tinerețea – cu ucenicia profesională, maturitatea – cu căsătoria, întemeierea unei familii și activitatea de muncă, bătrânețea – cu retragerea din activitatea profesională (*apud* [13]). Normele și regulile sociale cu privire la vârstă, precum și semnificația culturală a cursului vieții creează ceea ce unii autori numesc „ciclul de viață normal predictibil”, adică comportamentele și rolurile asociate fiecărei perioade de vârstă.

Societatea moldovenească este mai mult una tradițională decât modernă, de aceea prejudecățile și stereotipurile cu privire la vârstă determină modul cum este percepută/se autopercepe o anumită categorie de vârstă în societate. Sorin Rădulescu menționează că nu sunt rare cazurile în care prejudecățile, asociate vârstei, acționează ca „stigmat” care, în virtutea mecanismelor procesului de etichetare, declanșează predicția creatoare. Cu alte cuvinte, indivizii se pot identifica, adeseori, cu imaginea vehiculată de stereotipurile sociale, adoptând comportamente care corespund acestei imagini. M.Riley și J.Waring apreciază că această identificare se poate extinde, în mod virtual, la toate rolurile îndeplinite de indivizi: „Pentru toate straturile de vârstă, barierele existente în structura socială distrug motivația de a realiza rolurile tradiționale; și odată ce se pierde motivația, se stabilește un cerc vicios: deprinderile și capacitățile se deteriorează prin neutralizare, iar neutralizarea încurajează efectiv incompetența fizică și mentală. În măsura în care incompetența devine evidentă, urmează stereotipul social, iar acest stereotip, la rândul lui, subminează și mai mult motivația de realizare” [12].

Odată cu trecerea la economia postindustrială, a cunoașterii, hotarul dintre rolurile sociale, precum și comportamentul așteptat au devenit mai puțin rigide.

Climatul epocii contemporane este mult mai liberal, motiv pentru care normele legate de vârstă au devenit mai fluide și mai instabile decât în societățile tradiționale. B.L. Neugarten observă că trăim într-o societate irelevantă în ceea ce privește vârsta, în care nu mai sunt fixate baremuri cronologice precise pentru exercitarea unor roluri. Astfel, multe persoane își schimbă profesia la 40 sau la 50 de ani și se întorc la școală la orice vârstă. Aceste constatări denotă schimbări de mentalitate și atitudini cu privire la vârstă în societatea contemporană.

Totodată, procesele demografice care înregistrează îmbătrânirea populației și scăderea natalității, pe de o parte, și creșterea longevității, pe de altă parte, ponderează relația dintre vârstă și învățare. Mai mult, din punctul de vedere al sociologiei vârstelor, permanența influențelor educaționale este unul dintre factorii amelioratori, responsabili de longevitatea și activismul omului.

Am tratat interacțiunea binomului „vârstă-învățare” ca o relație *sui generis*, interdependentă și intermotivațională cu valențe declanșatoare sinergetice, determinate de un șir de factori caracteristici ființei umane, purtătoare a acestor două realități – una de natură caracterială, alta de natură acțională. Abordarea motivațională a acestui binom recheamă o sinteză a unor puncte de vedere asupra învățării din optica teoriilor personalității și activității umane.

2.2. Principii de bază ale teoriei andragogice de învățare la vârstele adulte

În 1968, Malcolm Knowles a sugerat „o nouă etichetă și o nouă tehnologie” pentru a face o distincție între învățarea adulților și educația copiilor – conceptul de andragogie, pe care el l-a definit ca fiind „arta și știința de a asista adulții în formare”, opus pedagogiei – „arta și știința de a ajuta copiii în învățare” (Knowles, 1980)

Malcolm Shepherd Knowles (24 august 1913 - 27 noiembrie 1997 – educator american pentru adulți, renumit pentru fundamentarea teoriei andragogiei. În 1984 a pus bazele dezvoltării celui mai elocvent model de instruire a adulților – modelul andragogic.

Knowles susținea că metodele andragogice (centrate pe educabil) sunt în opoziție cu cele pedagogice (centrate pe profesor) (abordare depășită odată cu dezvoltarea paradigmei constructiviste a învățării – *n.n.*) și că adulții deprind modalități specifice ale învățării. Pentru a înțelege mai bine, propunem următoarea prezentare comparativă:

Tabelul 2**Compararea modelului andragogic și a celui pedagogic de formare**

Variabila/Educabilul	COPII	ADULT
	Dependent	Independent, autodirectiv
Experiența anterioară	Neimportantă	Importantă, oferă resurse pentru facilitarea învățării
Montajul psihologic al educabilului	Se bazează pe dezvoltarea fizică, mentală și socială	Se bazează pe necesități
Relevanța cunoștințelor	Aplicabilitate tardivă	Aplicabilitate imediată
Mediul curricular	Competitiv, formal, centrare pe disciplină, orientare spre autoritate	Colaborativ, informal, adaptat necesităților educabilului, centrare pe probleme, sarcini
Planificarea	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul
Determinarea necesităților	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul, autodiagnosticare
Designul lecției	Secționată în funcție de subiect, focalizată pe conținutul materiei de studiu	Secționată în funcție de necesități, focalizată pe probleme, sarcini
Activitatea de bază	Transmiterea informației	Experimentarea
Evaluarea	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul și reciproc

La baza andragogiei stau cinci ipoteze cu privire la modul în care învață un student adult: (1) are o opinie proprie și poate gestiona procesul de autoînvățare; (2) are o experiență de viață mare, care este o resursă bogată pentru învățare; (3) urmărește obiectivul de învățare, strâns legat de nevoia de a-și schimba rolul în societate; (4) se concentrează asupra problemei și este interesat în aplicarea imediată a cunoștințelor în practică și (5) este motivat puternic pentru a învăța de presiunea internă, care este mai considerabilă decât factorii externi.

Pentru asigurarea succesului învățării la adulți, este necesar ca formatorul să țină cont de *un set de principii* ce vor fi integrate în activitățile programului de formare:

1. Experiența participanților este importantă pentru activitățile de învățare și educație a adulților și, respectiv, este valorificată în procesul formării;

2. Activitățile de învățare și educație sunt centrate pe dezvoltarea competențelor necesare adulților. Este important ca prezentările formatorului să constituie circa 10-15% din timpul total al programului de formare, să fie urmate de exerciții practice și aplicații ce vor contribui la dezvoltarea competențelor practice ale formabililor;

3. Participanții simt necesitatea de a fi implicați activ în activitățile de formare. Ei au nevoie de activități prin care ar fi încurajați să confrunte experiențele anterioare cu cele noi, oferite de formator și să dețină un control asupra procesului prin care se desfășoară formarea;

4. Strategiile și tehnicile aplicate sunt semnificative pentru adulți. Pornind de la premisa că participanții învață mai mult și mai bine prin metode experiențiale, devine important ca formatorul să selecteze cu grijă strategiile și tehnicile relevante pentru valorificarea cunoștințelor și experienței anterioare a participanților, pentru încurajarea schimbului de idei și opinii cu privire la posibilitățile ulterioare de aplicare în practică a noilor competențe;

5. Strategiile și tehnicile utilizate în proseul de formare a adulților sunt adaptate la diverse stiluri de învățare. Este important ca procesul de formare să fie conceput și organizat astfel, încât acesta să fie relevant din punctul de vedere al diversității stilurilor de învățare;

6. Utilizarea materialelor vizuale contribuie la perceperea și, respectiv, la înțelegerea informației prezentate. Implicarea mai multor canale de percepere a informației contribuie la sporirea gradului de asimilare a acesteia;

7. Informația și cunoștințele noi sunt consolidate prin exersarea lor în activitățile practice. În caz contrar, este mult probabil ca această informație, deși importantă și valoroasă, să fie uitată, fără a putea fi utilizată ulterior în activitatea profesională;

8. Activitățile de formare trebuie să țină cont de nevoile de formare ale participanților. Nu este suficient ca participanții să fie implicați în procesul de formare, este important ca formatorul să conceapă programul de formare pornind de la relevanța formării pentru participanți;

9. Instaurarea unui climat de respect contribuie simțitor la eficientizarea formării adulților. Pentru a accentua valoarea personalității și experienței fiecărui participant, este important ca formatorul să asigure o atmosferă de respect reciproc atât între participanți, cât și între formator și fiecare persoană implicată în activitatea de formare;

10. Rolul formatorului este cel de a facilita învățarea și nu de a o impune. Specificul învățării la adulți ne oferă o imagine clară asupra rolurilor pe care trebuie să le adopte formatorul în timpul unui eveniment de învățare și educație a adulților (facilitator, moderator, organizator, expert etc.).

J.R. Kidd în lucrarea sa *Cum învață adulții* (1981) scria următoarele: „Ființele umane par să urmărească învățarea; învățarea pare a fi o condiție a unui organism sănătos. Obiectivul este să se asigure climatul, atmosfera, libertatea și autodisciplina în care învățarea este înlesnită”.

2.3. Perspective epistemologice ale educației adulților

Epistemologia (provine de la cuvântul elen ἐπιστήμη, care se pronunță [*e-pi-ste-me*]), este teoria cunoașterii științifice. Este o ramură a filosofiei care se ocupă cu originile, natura și scopurile, metodele și mijloacele cunoașterii. Epistemologia are la bază două întrebări: Ce este cunoașterea? Cum se poate realiza cunoașterea?

Înțelepciunea populară zice că:

- Omul cât trăiește învață;
- Timpul e cel mai bun educator;
- Picătură cu picătură se face lac.

Operele lui Socrate, Platon, Rousseau, Kant ne oferă reperatele metodologice ale domeniului Educației Adulților:

- cunoașterea ca proces dialectic;
- devenirea naturii umane prin educație;
- cunoașterea ca mișcare graduală.

Spre sfârșitul secolului XVII, epistemologia educației (adulților) depășește faza gândirii colective, acumulative și devine obiectul unor studii de autor. Filosoful, gramaticianul și pedagogul ceh **Jan Amos Comenius**, considerat părintele pedagogiei modern, scrie *Didactica Magna* (1657), în care afirmă că *viața e o școală*.

Noi ne încumetăm să promitem o Didactică mare: adică o artă universală de a-i învăța pe toți totul, și anume – de a-i învăța în mod sigur, ceea ce nu poate să nu fie urmat de succes; lesne, adică fără nicio greutate și dezgust pentru învățător și școlar, ci mai degrabă cu cea mai mare plăcere din ambele părți; de a-i învăța temeinic, nu superficial și de dragul vorbelor, ci pentru a ajunge la adevărata știință, la moravuri curate și la evlavie internă în sfârșit. Să demonstrăm toate acestea apriori, adică din natura proprie și neschimbătoare a lucrurilor, așa cum din izvorul viu purced pâraiele nescocate, pe care, adunându-le iarăși într-un fluviu, **să clădim arta universală pentru întemeierea de școli universale.**

Jan Amos Comenius. *Didactica magna*.

/Traducere de Iosif Antohi. București, 1970

Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), teolog și scriitor danez, este considerat fondatorul tradiției nordice de a „învăța pentru viață”. Influențat de curentul iluminismului, el a dezvoltat conceptul de școală populară, ca instrument de educație cetățenească și gospodărească. Școlile populare înființate

aveau drept scop să-i ajute pe cei care nu aveau acces la educație să se califice într-o meserie, dar în același timp să se implice activ în societate, oferindu-le posibilitatea de a-și schimba viața, influențând și modificând situația politică și granițele sociale. Experiența Danemarcei în ceea ce privește educația în mediul rural rămâne de referință și astăzi.

Pentru a descrie elemente din teoria educațională a lui Platon, **Alexander Kapp**, istoriograf german în domeniul pedagogiei, scrie în anul 1883 lucrarea *Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter* (Andragogia sau educație în epoca dezvoltării umanității), prin care introduce termenul *andragogie*. El justifică necesitatea educației pentru adulți și analizează ce calitate este important să fie dezvoltată prin educație, în general, și în diferite ocupații, în special. Susține că accentul trebuie plasat pe calitățile interioare, mai degrabă decât pe competența exterioară, obiectivă. Ideea centrală susținută de Kapp se referă la formarea caracterului ca cea mai importantă valoare pentru ființele umane.

Teoria educațională a lui Platon – Scrierile lui Platon conțin următoarele idei:

Învățământul elementar ar fi limitat la clasa gardienilor până la vârsta de 18 ani, urmată de doi ani de formare militară obligatorie și apoi de învățământul superior pentru cei care sunt calificați. În timp ce educația elementară ar face sufletul receptiv la mediul înconjurător, învățământul superior ar ajuta sufletul să caute adevărul care l-a luminat. Atât băieții, cât și fetele primesc același tip de educație. Învățământul elementar ar consta din muzică și gimnastică, destinate să antreneze și să îmbine calitățile blânde și acerbe în individ și să creeze o persoană armonioasă.

La vârsta de 20 de ani s-ar face o selecție. Cei mai buni studenți ar urma un curs avansat de matematică, geometrie, astronomie și armonici. Primul curs din sistemul de învățământ superior ar dura zece ani. Ar fi pentru cei care au talent pentru știință. La vârsta de 30 de ani ar exista o altă selecție: cei care se califică ar studia dialectica și metafizica, logica și filosofia pentru următorii cinci ani. După ce ar accepta posturi de junior în armată timp de 15 ani, un bărbat ar termina astfel educația teoretică și practică până la vârsta de 50 de ani.

Epistemologia educației adulților în spațiul românesc este marcată de nume precum **Spiru Haret, Nicolae Iorga, Dimitrie Gusti, Pan Halippa** etc.

Un moment strălucit în dezvoltarea culturii și educației adulților în spațiul românesc îl constituie „lucrarea” înfăptuită de Spiru Haret, ministru al cultelor și instrucțiunilor publice (1897 -1910) și „actor social”, care a realizat ceea ce

astăzi încercăm să recuperăm sau să repunem în funcție: școli de adulți, cercuri culturale, biblioteci populare, șezători sătești, teatrul sătesc etc.

Un alt moment important pentru educația adulților, în special din satele românești, este reprezentat de activitatea marelui istoric Nicolae Iorga. Trecând dincolo de funcțiile școlii, „care-l ține pe om puțini ani din viață...”, Nicolae Iorga a gândit la crearea unor instituții prin care școala să fie continuată, căutând să facă educația mulțimii pe mai multe căi posibile: presă, literatură, teatru, bibliotecă, conferințe, muzee, expoziții, întreceri artistice, universități populare, societăți de cultură. Din „dorința de a răspândi cât mai multă lumină și învățătură bună”, Nicolae Iorga a inițiat (1908) cursurile de vară de la Vălenii de Munte, care au pus baza universităților populare românești. <http://www.histmuseumph.ro/>.

Iar la inițiativa lui Pan Halippa, Ștefan Ciobanu, Ion Pelivan, Nicolae Alexandri, Onisifor Ghibu etc., la 18 februarie 1918 a fost inaugurată Universitatea Populară de la Chișinău.

Contribuție valoroasă la educația adulților a avut și sociologul, istoricul, filosoful român Dimitrie Gusti. El a fost preocupat de ridicarea poporului român prin cultură, organizând monografiile rurale cu participarea intelectualilor din sate, în cadrul cărora tema educației și culturii populare era prioritară. Participanții la acțiunile Școlii sociologice (1920) conduse de Gusti acordau o atenție specifică educației adulților, unor manifestări spirituale sătești în cadrul formațiilor de teatru local, al școlilor țărănești, bibliotecilor, muzeelor etnografice, al cercetărilor sociologice și intervențiilor în beneficiul comunităților țărănești. Cu decenii în urmă, Gusti promova o teorie în deplină concordanță cu valorile fundamentale de azi – dreptul la diferență, la specificitate culturală.

Cercetătorii disting două perioade moderne în dezvoltarea educației adulților:

1. Începutul secolului XX - anii 60 ai secolului XX – andragogia, educația adulților;
2. Anii 1960, perioada actuală – educația permanentă, pe parcursul vieții, formarea continuă și a adulților.

Pentru prima perioadă este caracteristică examinarea educației adulților ca fiind „etajul al treilea al culturalizării omului, alături de școală și universitate” (Ștefan Bărsănescu, 1968), iar educația permanentă, pe parcursul vieții, este un principiu organizatoric pentru toată educația și pentru societatea și economia modernă, bazate pe cunoaștere. Permanența și continuitatea demersurilor educaționale formale, nonformale și informale, examinate în context cultural-educational, constituie o idee, un principiu educațional, calitate a procesului educațional și condiție de dezvoltare a omului pe parcursul vieții.

Tabelul 3

Repere cronologice ale cercetării în educația adulților

Anii 20 ai sec. XX	<ul style="list-style-type: none"> • Inițierea studiilor sistemice în domeniul EA; • Obiectul cercetărilor – capacitatea adulților de a învăța; • Thorndike elaborează <i>Psihologia învățării la vârstele adulte</i> (1928) – o abordare behavioristă a EA.
Anii 40-50 ai sec. XX	<ul style="list-style-type: none"> • Obiectul atenției în cercetarea psihologiei în domeniul educației, din anii 1950, a fost evaluarea abilităților mentale și a altor aspecte ale învățării umane, cum ar fi capacitatea de a rezolva probleme și dezvoltarea cognitivă.
Anii 60-70 ai sec. XX	<ul style="list-style-type: none"> • Întrebarea dacă adulții sunt capabili să învețe a fost lăsată în trecut. • Cercetătorii plasează accentul pe o întrebare nouă: Care este diferența în procesele de învățare ale adulților? Astfel, factorul motivant în profesionalizarea domeniului de cunoaștere a impus necesitatea stabilirii unei baze de cunoștințe referitoare la învățarea adulților, a fost contextul în care au apărut provocările de a construi două dintre cele mai importante teorii ale domeniului – Andragogia și Învățarea autodirijată. • Impunerea sub impulsul organizațiilor internaționale (UNESCO, Consiliul Europei) a conceptului de educație permanentă.
Anii 70-80 ai sec. XX	<ul style="list-style-type: none"> • A fost scris un număr mare de lucrări, duse dezbateri ample și discuții cu privire la problema coerenței andragogiei ca teorie a învățării la vârstele adulte. • Obiect al dezbaterilor a fost întrebarea dacă andragogia poate fi privită ca o „teorie” a învățării la vârstele adulte. • Faure (1974) încearcă să definească conceptul de educație a adulților într-o manieră explicativă, cu raportare la scopurile pe care le are de îndeplinit. • Este elabotată definiția UNESCO a educației adulților (1976).
Anii 90 - 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Din 1990, andragogia ca știință se dezvoltă în două direcții: unii oameni de știință au analizat originile conceptului și aplicarea acestuia în diferite țări ale lumii. Un alt grup de oameni de știință au criticat andragogia pentru lipsa de atenție acordată contextului în care are loc procesul de învățare. • Prin Memorandumul privind învățarea de-a lungul întregii vieți (2000) se impune sintagma Formarea Continuă și a Adulților.
Anii 2000-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea aspectelor de politici și a funcționalității educației adulților. • Profesionalizarea educației adulților. • Introducerea unor aspecte imperative pentru formarea continuă. • Elaborarea mai multor studii în domeniul educației adulților. • Editarea Dicționarului Enciclopedic de Educație a Adulților (DEEA, Iași, 2011).



Sarcini de învățare:

1. Caracterizați interacțiunea binomului vârstă-învățare din diverse perspective.
2. Elaborați un organizator grafic pentru a identifica particularitățile învățării andragogice.
3. Argumentați relevanța educației adulților pentru o dinamică socioeconomică pozitivă în Republica Moldova.



Întrebări pentru reflecție:

Reflecțați asupra relației dintre învățarea și dezvoltarea ființei umane.

3. Teorii behavioriste asupra învățării la vârstele adulte

3.1. Conceptele de bază ale teoriilor behavioriste ale învățării

Behaviorismul (*Behaviorism, behavior* – comportament) este un curent în psihologie, în limba română se folosește uneori și sinonimul *comportamentism*.

Behavioriștii consideră drept obiect exclusiv al psihologiei comportamentul exterior, fără a se recurge la mecanismele cerebrale ale conștiinței sau la procesele mentale interne. Exponenți de bază ai Teoriei Behavioriste a Învățării sunt: Edward Lee Thorndike, Ivan Petrovici Pavlov, Burrhus Frederic Skinner.

La începutul anilor 1900, psihologii au criticat abordarea studiului proceselor mentale conștiente și inconștiente. În încercarea unui demers metodologic mult mai științific și mai riguros, s-a trecut gradat de la cercetarea proceselor mentale invizibile la studiul comportamentelor ce puteau fi observate direct. Behavioriștii accentuează importanța relației stimul - răspuns în învățare și reduc la minimum rolul proceselor cognitive. Perspectiva behavioristă este o perspectivă asociaționistă. Procesele creierului nu sunt importante, creierul fiind numit „cutie misterioasă” (Watson).

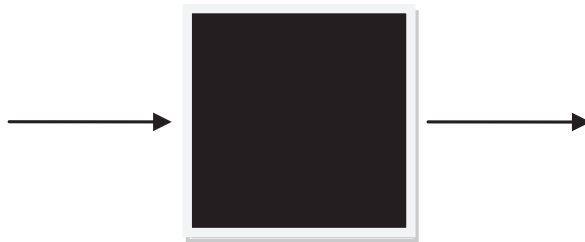


Fig. 4. „Cutie misterioasă” – metafora învățării behavioriste.

Teoria behavioristă a marcat mediile educative în anii 1950-1970 și este încă răspândită în practicile actuale de predare. Pentru adepții behaviorismului, învățarea s-a produs atunci când formabilul oferă un răspuns corect la un stimul dat. Profesorul se sprijină, mai ales, pe metode pedagogice care asigură o retenție crescută. Pentru a realiza întărirea, formatorul recompensează răspunsurile bune și, uneori, sancționează răspunsurile eronate.

Concepția asupra omului în teoriile behavioriste

Procesele creierului nu sunt importante, creierul fiind o „cutie misterioasă”. Behavioristul Watson susținea că omul nu gândește cu creierul, ci cu nervii la ringelui și ai organelor apropiate; gândirea, deci, se reduce la limbaj, câta vreme acesta este singurul perceptibil, gândirea este vorbire subvocală. Conștiința nu este mai nimic, doar o simplă speculație. Imaginile vizuale sunt reduse la tensiunile musculare ale ochilor, reprezentările sunt amintiri ale senzațiilor. Emoțiile sunt răspunsuri ale corpului la stimuli, sunt reacții comportamentale. Mai important decât negarea conștiinței este negarea existenței instinctelor umane, a capacităților înnascute. Astfel, factorul înnascut nu contează în formarea personalității, ci numai cel dobândit, de mediu. Omul învață și se formează numai sub influența mediului în care trăiește (concepție deterministă, omul este opera mediului), neavând posibilitatea, odată format, să-și schimbe personalitatea.

3.2. Practicile educaționale conform teoriilor behavioriste. Legile învățării prin asociere

Pregătirea predării se face prin formularea precisă a obiectivelor învățării (în termeni de comportament observabil) și prin descompunerea conținutului în unități logice de învățare. Învățarea vizată în predarea de tip behaviorist este adesea de tipul memorării, de definiție și de ilustrare a conceptelor sau de aplicare a procedurilor. Evaluarea învățării se face, în general, prin examene cu caracter obiectiv: trebuie să demonstreze că știe răspunsul bun.

Formatorul își asumă întreaga responsabilitate pentru atingerea obiectivelor învățării, creând un mediu și un sistem de întărire care să aducă formabilul în situația de a adopta noi comportamente. În materie de utilizare a noilor tehnologii ale informației și comunicației, formatorul are tendința de a folosi aceste tehnologii (TIC).

Behaviorismul se interesează de predare mai degrabă decât de învățare și de rezultatele observabile, mai degrabă decât de procesul de învățare.

Thorndike formulează, în anul 1913, legile învățării prin asociere: legea exercițiului și legea efectului.

Legea exercițiului sugerează că legătura dintre o situație și un răspuns crește lent odată cu repetarea asocierii acestora.

Legea efectului sugerează că tăria legăturii dintre o situație și un răspuns crește, dacă asocierea este urmată de o stare satisfăcătoare și scade, dacă asocierea este urmată de o stare nesatisfăcătoare.

Pentru aplicarea acestor legi în contexte educaționale se recomandă utilizarea repetiției ca bază a creșterii tăriei asocierilor dintre stimul și răspuns și utilizarea întăririlor.

Perspectiva behavioristă în educație are următoarele *limite teoretice*: nu oferă o explicație satisfăcătoare pentru mecanismele care stau la baza învățării și *limite practice*: învățarea directă este eficientă doar în cazul cunoștințelor factuale, dar nu este eficientă în formarea deprinderilor cognitive superioare (gândirea critică, rezolvarea de probleme), nu oferă flexibilitatea necesară pentru aplicarea cunoștințelor în contexte noi.

Scopul învățării conform teoriilor behavioriste constă în obținerea schimbărilor comportamentale dorite, iar în învățarea adulților urmărește dezvoltarea dexterităților, abilităților practice.

Edward Lee Thorndike (1874 - 1949), psiholog american, a elaborat curba generală a capacității de învățare și, respectiv, curba capacităților intelectuale ale adulților. Cercetătorul susține existența unui platou cognitiv și intelectual între 15-20 și 30-40 de ani. Pentru aceste intervale de vârstă este caracteristică menținerea biologică și psihologică a individului și maturizarea sa (stadiu înaintat de experiență, de însușire a cunoștințelor, seriozitate, profunzime).

Experimentele și concluziile lui Thorndike sunt considerate „piatra fundamentală” a educației adultului. Cu multă grijă și foarte minuțios, Thorndike arată că vârsta nu este un factor foarte important în cazul învățării și că toți bărbații și femeile pot învăța. El face trei observații generale asupra învățării la adult:

1. Cea mai avantajoasă perioadă pentru învățare este între 20 și 25 de ani.
2. De la această vârstă până în jurul vârstei de 42 de ani se produce un declin al capacității de învățare de circa 1 la sută pe an.
3. Corelată cu vârsta, influența intelectului asupra curbei capacității de învățare este slabă. Omul cel mai capabil și omul de rând prezintă aproape aceeași curbă.



Sarcini de învățare:

1. Dezbateți caracterul perimat al teoriilor behavioriste, dezvoltarea acumulativă și dezvoltativă a teoriilor învățării la adulți;
2. Identificați alte aspecte pentru dispute teoretice cu privire la semnificația behaviorismului pentru educația adulților;
3. Realizați transferul tehnologic al teoriilor behavioriste în practica EA.

4. Teorii cognitiviste asupra învățării la vârstele adulte

4.1. Conceptele de bază ale teoriilor cognitiviste ale învățării

Cognitivismul, contrar behaviorismului, caută să pună în lumină procesele interne ale învățării. Cognitiști acordă un rol major procesărilor informaționale care au loc între stimul și răspuns, punând un accent mare pe ceea ce se întâmplă în „cutia neagră”.

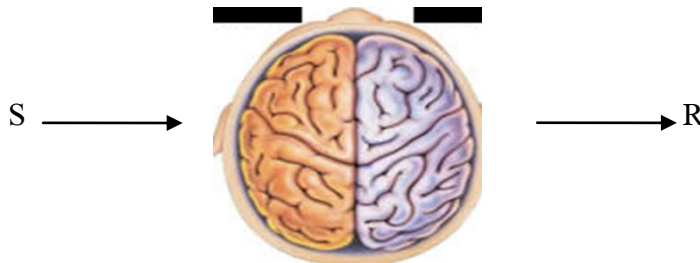


Fig.5. Învățarea cognitivă.

Teoriile cognitiviste ale învățării consideră că învățarea depinde de cunoștințe, care oferă subiectului material pentru ipoteze, reguli de elaborare a informației, norme, reguli de conduită.

Pentru cognitiști, formabilul este un sistem activ de prelucrare a informației, având următoarele componente:

- sistem de înregistrare senzorială, prin care primește stimuli diverși din mediu și pune în aplicare procese complexe de recunoaștere a informației;
- memorie de scurtă durată, cu capacitate limitată, în care este transferată informația percepută;
- memorie de lungă durată, cu capacitate nelimitată, în care este înmagazinată ulterior informația, considerată o „bază de date” pentru procesele de recuperare a informațiilor.

Pentru cognitiști, ca și pentru behavioriști, există o realitate externă obiectivă, dar, în acest caz, elevul trebuie, mai degrabă, să întegreze realitatea în propriile scheme mentale, decât să dobândească noi comportamente observabile. Deci, învățarea este caracterizată printr-o schimbare în structurile mentale ale elevului.

Viziunea educativă care decurge din abordarea cognitivă pune accentul pe angajamentul mental activ al elevilor pe toată durata învățării, pentru a reuși prelucrarea informației în profunzime. Astfel, formatorul va utiliza strategii de predare care vizează:

- susținerea formabilului în procesul de selectare și codificare a informației provenind din mediu;
- ghidarea formabilului în procesul de organizare și integrare a informației;
- aplicarea strategiilor didactice care să asigure regăsirea informației în memoria de lungă durată.

Metodele de predare favorizate de abordarea cognitivă permit multiple parcursuri de învățare, luând în considerare variabilele individuale care influențează modul de prelucrare a informației. Formatorul cognitiv va utiliza preponderent noile tehnologii ale informației și comunicației care permit o mare interactivitate cu formabilii.

Teoreticienii importanți ai curentului constructivist sunt *Jerome Seymour Bruner, Simon Gagné, Jean William Fritz Piaget*.

J.S. Bruner afirmă că „singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele omenești este că ele învață. Învățatul este atât de profund înrădăcinat în om, încât a devenit aproape involuntar, ceea ce i-a făcut pe unii cercetători, care au meditat pe marginea comportamentului uman, să considere că specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare” (Bruner, 1970).

Procesul de învățare nu este un proces mai mult sau mai puțin întâmplător. El trebuie orientat, dirijat și educat într-un anumit fel, ceea ce ține de o anumită strategie de instruire. Dezvoltarea oricărei persoane, de orice vârstă, trebuie să devină obiectul unei teorii a instruirii. Punctele de plecare ale teoriei propuse de J.S. Bruner și colaboratorii săi țin, pe de o parte, de observațiile și autoobservațiile făcute asupra unor procese cognitive (conceptualizarea, rezolvarea de probleme), iar, pe de altă parte, de un studiu asupra naturii „blocărilor învățării”.

Jan Piaget (1896 - 1980), psiholog, biolog, logician și filosof elvețian, notoriatate în domeniul psihopedagogiei. Lucrările lui Piaget au contribuit decisiv la configurarea unei noi psihologii cognitive începând cu anii 1960.

Jan Piaget:

- nu a studiat *ad espresso* problematica învățării la vârstele adulte,
- a abordat în concepția sa psihologică noțiuni ca *învățarea* și *dezvoltarea* – esențiale pentru educația adulților.

Principiul metodologic de bază al cercetărilor psihologice ale lui Piaget rezidă în deducerea diferitor funcții ca rezultat al transformărilor continue și eşalonate ale formelor anterioare.

Piaget susține „viziunea succesiunii și nu a stadiilor care pot fi stabilite în cursul dezvoltării continue”. Dezvoltarea, din punctul său de vedere, este tratată ca o succesiune a diferitor forme de comportament, ca o caracteristică a continuității trecerii de la o formă psihică la alta. Șirul activităților ulterioare ale „schemei”, etapele organizării ei sau structurării progresive constituie o istorie continuă, etapele căreia depind de totalitatea trecutului.

Din punctul de vedere al educației adulților, problema privind valorizarea fondului apercptiv al subiecților învățării este pusă în relație directă cu experiența de viață acumulată de-a lungul anilor care trebuie „explorată”. Conferind învățării vector dezvoltativ, Piaget construiește în teoria sa o punte între „dezvoltarea continuă a reoactivismului și anticipării” și caracterul „teleologic” al dezvoltării.

Teoria piagistă a dezvoltării oferă o viziune originală asupra interacțiunii noțiunilor de asimilare și acomodare. El se dezice de abordarea dihotomică tradițională a dezvoltării ce opune mecanismelor înnăscute achizițiile legate de mediu, afirmând că acești factori se conjugă cu unul comun, care nu poate fi examinat nici în calitate de factor ereditar nici de mediu – factorul echilibrului. Relațiile concrete între subiecți (asimilare) și obiect (acomodare) care se stabilesc în procesul dezvoltării sunt condiționate de tendința spre echilibru (mișcare către forme de echilibru tot mai constante). În opinia sa, tendința spre echilibru este principiul de bază al dezvoltării.

Piaget susține că dezvoltarea ca mișcare spre echilibru are consecutivitatea sa: prevalarea asimilării asupra acomodării – prevalarea acomodării asupra asimilării – echilibrul ambelor procese. Tot ciclul se reproduce în procesul dezvoltării la nivel mai înalt – „înalt” din punctul de vedere al constanței echilibrului.

Portivitul lui Piaget, anume reproducerea raporturilor între asimilare și acomodare în stadii noi ale dezvoltării intelectului determină examinarea dezvoltării ca o linie continuă a nivelurilor ce decurg unul din altul, adică „asigură cea mai reușită justificare-succesiune”.

Referindu-se la natura relațiilor dintre „niveluri”, Piaget utilizează noțiunile de „succesiune funcțională” și „izomorfism funcțional” pe care le consideră drept condiții inerente ale procesului dezvoltării continue. Descoperind o anumi-

tă caracteristică a unor forme superioare de intelect, de fiecare dată el face apel la stadiile anterioare pentru a denota izomorfismul funcțional al acestor forme. „Coagularea” (legătura) structurală și succesiunea nivelurilor de dezvoltare sunt asigurate, potrivit lui Piaget, de diferențierea structurilor și coordonarea lor.

Piajet delimitează activitatea cognitivă sau cunoașterea de activitatea de învățare. Distincția dintre aceste două activități rezidă în principal în distincția epistemologică pe care el o face între forma și conținutul cunoașterii. Conținutul cunoașterii se constituie din totalitatea celor acumulate prin experiență și spirit de observație, iar forma cunoașterii este acea schemă a activității reflexive, mai mult sau mai puțin comună, pe care se aplică influențele externe. Atribuind influențelor de mediu valențe de stimulare, Piaget susține teoria neobehavioristă privind caracterul mediat al relației Stimul – Reacție. El susține că influența mediului niciodată nu poate fi recepționată în formă „pură”, pentru că fiecare stimul extern are un răspuns, reacția internă. Piaget susține că omul asimilează influențele din mediu în conformitate cu propria „chimie intelectuală”. Dezvoltarea, în opinia lui Piaget, rezidă în schimbarea structurilor intelectuale dominante. Valoarea experienței de care dispune o persoană depinde de cantitatea și calitatea structurilor sale intelectuale. Anume aceste structuri determină în mod decisiv cunoașterea realității.

Piajet consideră învățarea „un caz special al procesului de adaptare la schimbări”. Piajet încadrează în limita de vârstă până la sfârșitul primelor două decenii ale dezvoltării umane doar dezvoltarea „structurilor operatorii ale inteligenței”, iar evoluția ontologică a inteligenței o examinează ca pe o construcție progresivă ce depinde atât de factori interni (capacitățile inițiale ale individului), cât și de factori externi (caracteristicile mediului în care evoluează ființa umană).

Perspectiva cognitivă are la bază teoria procesării informației și reprezintă o perspectivă activă asupra învățării.

Cognitiștii acordă un rol major procesărilor informaționale care au loc între „input” și „output”, punând astfel un accent mare pe ceea ce se întâmplă în „cutia neagră”.



Sarcini de învățare:

1. Identificați axiomele teoretice elaborate de autorii celor două curente științifice: Behaviorismul și Cognitivismul.
2. Stabiliți caracterul strategiilor didactice aplicate în cadrul modelului behaviorist și al celui cognitivist ale învățării.
3. Elaborați Diagrama Venn pentru identificarea interferențelor între modelele behaviorist și cognitivist ale învățării.



Întrebări pentru reflecție:

1. Ce elemente ale modelului behaviorist (asociaționist) al învățării recomandăți să fie aplicate în educația adulților?
2. Ce elemente ale modelului behaviorist (cognitivist) al învățării recomandăți să fie aplicate în educația adulților?

5. Teorii motivaționale ale învățării la adulți

Adulții își organizează independent viața și iau decizii independente, iar învățarea este pentru ei o activitate autodidactică, în care se includ în baza propriei decizii și în mod selectiv.

Problema includerii voite a adultului în activitatea de învățare ne plasează în fața unui proces bidirecțional: pe de o parte, adultul se confruntă cu factori declanșatori de natură internă ai *interesului de a învăța*, iar, pe de altă parte, acești factori declanșatori sau se sting, sau se dezvoltă în funcție de *specificul organizării procesului de învățământ și de gradul de conformitate a acestui proces cu expectațiile (așteptările, nevoile) adultului*. Astfel, pentru orice act de învățare „problema controlului, dezvoltării și folosirii motivației existente este poate cea mai serioasă” (R.Gagne, 1975).

Problema privind motivația activității și a comportamentului uman, inclusiv motivația învățării, este una controversată, analizată din mai multe perspective în funcție de conceptele și metodologiile aplicate.

Deși foarte important, dar controversat și larg, conceptul de motivație se impune de-abia în secolul XX. Pentru prima dată cuvântul „motivație” a fost utilizat de către Artur Schopenhauer într-un articol scris între anii 1900 și 1910. În diferite limbi românești, evoluția acestui termen este de la adjectiv, semnificând „care are proprietatea de a se mișca”, la substantiv, obținând sensul de „cauză a mișcării” (motif – sec. XIV, motiver – sec. XVIII, motivation – sec. XX).

Motivația are un registru conotativ vast, fiind examinată în relație cu:

- trebuințele și motivele umane;

- concepția omului despre viață și despre sine;
- particularitățile de personalitate;
- retrăirile și cunoștințele despre mediu și pronosticurile schimbării lui;
- expectațiile și estimările altor persoane.

Aceeași incertitudine conotațională este caracteristică și pentru noțiunea de „motiv”. În calitate de motiv sunt invocate cele mai diverse fenomene psihologice:

- reprezentări și scopuri, sentimente și retrăiri (Bojovici),
- trebuințe și dorințe, impulsuri și înclinații (Hekhouzen),
- deprinderi, concepte și sentimentul datoriei (Rudic),
- procese psihice, stări și trăsături de personalitate (Platonov),
- obiecte ale lumii exterioare (Leontiev).

În aspect logico-istoric, concepțiile de bază ale motivației *comportamentului și activității umane* (cel mai frecvent utilizată sintagmă de referință – *n.a.*) s-au dezvoltat în principal în limitele curentelor behaviorist și neobehaviorist, psihanalitic și gestaltpsihologic și au avut în calitate de obiect de studiu funcția activatoare și declanșatoare a comportamentului, motivația și scopul activității, caracteristicile individuale ale personalității și motivația.

Teoriile învățării ne oferă un bogat material de analiză a viziunilor asupra motivației învățării: teoria asociației, teoriile condiționării, teoria orientării învățării, teoria gestaltului, teoriile constructiviste ale învățării (Lowe, Sălăvăstru, Negreț-Dobridor).

Motivația învățării este o formă specifică a motivației, examinată în raport cu activitatea de învățare și activitatea cognitivă a ființei umane. Ea a constituit obiectul preocupărilor științifice a mai multor cercetători, printre care: N.N. Akulina, B.G. Ananiev, O.N. Arestova, R.R. Bibrih, L.I. Bojovici, A.K. Markova, M.V. Matiuhina, V.E. Milman, A.B. Orlov, M.G. Rogov, S.M. Sokolov, D.Briunev, E.P. Iliin, J.Piajet, H.Lowe, R.Gagne, J.R. Kidd, T.Slama-Cazacu, V.Mahu etc.

Motivația învățării este o noțiune generalizatoare ce include procesele, metodele, mijloacele care determină activitatea cognitivă productivă a personalității, însușirea activă a conținuturilor educaționale. Ea permite personalității să-și stabilească nu doar direcția, dar și metodele de realizare a diferitelor forme ale activității de învățare, să-și antreneze în acest proces sfera afectiv-volitivă a personalității. În același timp, motivația poate fi și efectul activității de învățare. Cunoașterea rezultatelor activității de învățare, satisfacția de a fi învățat și satisfacția în procesul învățării susțin eforturile formabilului de a învăța.

Analiza literaturii în domeniul motivației denotă o anumită convergență a opiniilor savanților asupra structurii sistemice a motivației învățării, caracterizată

prin *directionalitate, constanță și dinamism* (Markova, Iliin, Nemov) și diversitatea opiniilor privind *componentele structurale* ale motivației învățării. Astfel, A.K. Markova, T.A. Matis, A.B. Orlov includ în sfera motivațională a subiectului învățării scopurile, emoțiile, capacitatea de a învăța, motivele. K.G. Krecetnikov consideră scopurile, valorile și motivele drept factori constituenți ai activității de învățare. Paul Diel conferă valorilor-ghid rol determinant în activitatea de educație și reeducare, considerându-le „motive ale acțiunii” de origine transcendențială. James Robbins Kidd insistă asupra rolului determinant al intereselor și atitudinilor în structura motivațională a adulților, examinată în raport cu activitatea de învățare.

În general, „...motivația învățării se formează dintr-un șir de declanșatori, care se modifică și interacționează permanent (nevoi, sensul învățării, motive, scopuri, emoții și interese). De aceea, formarea motivației învățării nu constituie, pur și simplu, amplificarea atitudinii pozitive sau negative față de învățare, dar complicarea structurii sferei motivaționale aflate în spatele acestui proces, a declanșatorilor incluși în sfera motivațională, apariția unor relații noi, mai complexe, uneori chiar contradictorii între acești declanșatori.

Astfel, în procesul analizei motivației învățării este necesar cel puțin de a:

- stabili declanșatorul (motivul) dominant (A.K. Markova);
- lua în considerare structura motivațională a personalității în ansamblu (A.K. Markova);
- clasifica „motivele” (cauzele concrete ale implicării subiecților în activitatea de învățare);
- corela „motivele” cu blocurile motivului și stadiile procesului motivațional ce iau în considerare vârsta și genul formabilului, situația familială, proveniența socială, alți factori (Iliin).

Deoarece procesul de formare a motivului (motivația) este legat de antrenarea mai multor factori de personalitate, constituiți treptat, pe măsura dezvoltării personalității, la fiecare etapă de vârstă se manifestă anumite particularități ale motivației și ale structurii motivului. Iliin constată că modificările structurale și de conținut ale motivelor în funcție de vârstă se rezumă la următoarele (*apud* [13]):

1. Pe măsura dezvoltării personalității apar formațiuni psihologice noi, care dau complexitate atât procesului motivațional, cât și structurii motivului, lărgind componența factorilor constituenți ai motivului;
2. Se dezvoltă componentele anterioare ale motivului: se dezvoltă nivelul de autoevaluare, crește paleta intereselor, nivelul de moralitate;
3. Caracterul liniar al formațiunilor psihice, declanșatoare de acțiuni, este substituit de ierarhizarea și sistemicitatea lor;

4. Se produce schimbarea periodică a nevoilor dominante, valorilor, idealurilor și a altor motivatori și în legătură cu aceasta se modifică tendințele personalității în diferite perioade de vârstă; astfel, odată cu vârsta, motivele sociale încep a deține un loc dominant în viața omului;
5. Crește gradul de conștientizare a structurii motivului, propriul comportament este conștientizat ca intrinsec determinat și nu doar ca un răspuns „reactiv” la declanșatori de origine extrinsecă;
6. Cu vârsta se mărește numărul cazurilor de blocare a declanșatorilor de trebuințe (dorințe), adică devin mai frecvente motivele „negative”;
7. Crește numărul de orientări motivaționale.

Pentru a stabili ce îi motivează pe adulți să se angajeze în eforturi noi de învățare, deși acest lucru nu li se impune imperios, Adrian Neculau recurge la rezultatele unei anchete, efectuate pe un eșantion de 12.000 de subiecți din diferite țări, realizată de Boshier și Collins în 1983. Sondajul a condus la identificarea a șase factori motivanți (*apud* [23]):

1. Nevoia de a stabili noi contacte sociale, de a intra în relații cu alții, de a-și asigura un statut favorabil, de a străluci social;
2. Dorința de a progresa social;
3. Aspirația de a evada din rutină, de a schimba idei, de a se distra, de a accede la ocupații interesante;
4. Năzuința de a-și argumenta calificarea, de a desfășura activități utile pentru comunitate;
5. Dorința de a răspunde favorabil unor așteptări sociale formulate de superiori ierarhici, consilieri, prieteni, asociații profesionale;
6. Interesul personal, curiozitatea, nevoia de a-și lărgi orizontul profesional.

Cercetătorul generalizează aceste motive drept *aspirații de autodepășire* ce se construiesc socioafectiv în funcție de contextul social și politic, de tradiții și practicile sociale. Iar trăsătura cea mai evidentă a învățării la adulți este *responsabilitatea* cu care ei caută să însușească cunoștințe și deprinderi. Condiția psihosocială a învățării la vârstele adulte rezidă în *nevoia / dorința / aspirația / năzuința / interesul* subiectului de a-și schimba statusul ca profesionist, membru al familiei sau al unor microgrupuri. Dacă nici munca profesională, nici activitatea socială, nici situația familială nu-i determină această condiție psihologică, atunci foarte greu îl poți convinge să învețe.

Reieșind din cele menționate, deosebim două niveluri de analiză a motivației: analiza psihologică a nevoilor și analiza motivelor, și distingem două segmente ale procesului motivațional: unul *energizant și dinamogen*, altul *orientativ și direcțional*.

Cercetătoarea A.K. Markova propune următoarea clasificare a motivelor învățării:

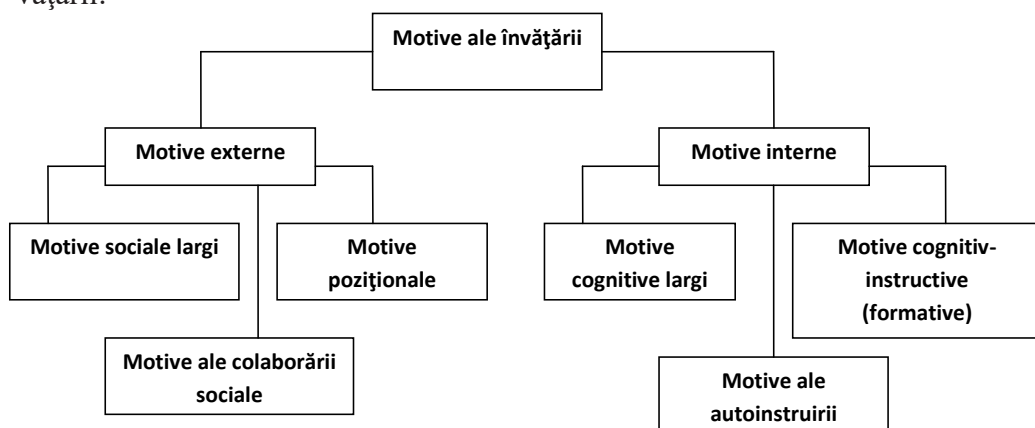


Fig.6. Clasificarea motivelor învățării (A.K. Markova).

Asupra motivației învățării la vârstele adulte influențează factori psihologici, sociali și andragogici.

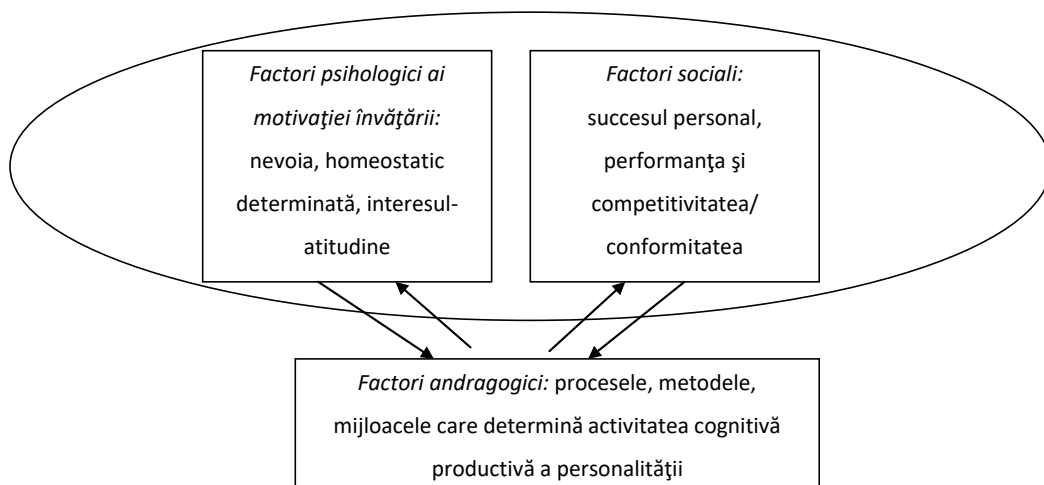


Fig.7. Factorii motivării adulților pentru învățare.

Motivația adulților pentru învățare se formează pe parcursul întregii vieți în virtutea legităților dezvoltării persoanei, a etapelor ontologice și a proceselor psihosociale de formare a motivelor activității umane, inclusiv a activității de învățare. Iar structura motivației în situații pedagogice include, în același timp, factori actualizați și latenți (Rozenfeld).



Sarcini de învățare:

1. Explicați esența motivației învățării la vârstele adulte.
2. Identificați propriile motive de învățare.

6. Învățarea bazată pe experiență

Învățarea experiențială este procesul prin care cunoașterea este creată prin experiența directă; este definită ca învățare prin reflecție asupra celor experimentate. Teoria învățării experiențiale a fost consacrată conceptual de către **David Kolb**, în 1984.

Teoria învățării experiențiale este o viziune fundamental diferită asupra procesului de învățare față de teoriile clasice care plasează individul într-o ipostază pasivă, ca receptor de informație.

Învățarea experiențială este reprezentată sub forma unui ciclu, în cadrul căruia se trece prin cele 4 etape – Experiență/ Explorare, Observare și reflecție, Formarea conceptelor, Implicare activă, la care **Wow Lab** adaugă o etapă suplimentară: „Inovație în utilizarea conceptelor”, dedicată stimulării imaginației și a gândirii creative.

Tabelul 4

Etapele Ciclului Kolbe al învățării

<p style="text-align: center;"><i>Etapa Experienței/ Explorării</i></p> <p>Constă în alegerea de către formator a celei mai potrivite activități, care atinge cel mai bine obiectivul urmărit formulat în urma înțelegerii nevoilor reale de învățare ale grupului.</p> <p>Rolul formatorului este de a crea cadrul propice și de a facilita, prin întrebările adresate participanților, accesul conștient la experiența propriu-zisă.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Etapa Reflectării asupra experienței</i></p> <p>În această fază, participanții extrag informațiile generate în etapa 1, împărtășind idei și reacții. Ei vor utiliza aceste informații în faza următoare, pentru a dezvolta chei ale învățării subiectului abordat, dar mai întâi au nevoie să exploreze experiența, prin observare, reflecție. Rolul formatorului este de a se asigura că aspecte importante legate de experiență nu sunt ignorate.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Etapa Generalizării experienței/ Conceptualizării</i></p> <p>În această etapă, participanții au nevoie să interpreteze ceea ce s-a discutat în faza 2, cu scopul de a determina care sunt lecțiile învățate.</p> <p>Participantul va internaliza mai bine noutățile învățate dacă membrii grupului vor identifica răspunsuri pentru ei înșiși, formatorul ajutând la formularea concluziilor corecte în legătură cu subiectul.</p>

Etapa Experimentării conștiente

Pentru ca participantul să simtă că sesiunea a avut niște semnificații, e necesar să raporteze ceea ce a învățat /noile cunoștințe la propriile situații de viață.

În timpul fazei 4, participantul face conexiuni între situațiile create în atelierul de formare și situațiile din lumea reală.

Cele patru elemente sunt esența unei spirale de învățare, care poate porni din orice punct, dar care de obicei începe cu Experiența concretă. Dimensiunile ciclului corespund cu unul dintre cele patru tipuri de învățare:

Simțind (experiența concretă) – perceperea informației. Această dimensiune reprezintă o învățare care se axează pe judecăți bazate pe experiența proprie. Persoanele care preferă acest stil de învățare găsesc că metodele teoretice nu le ajută și preferă să trateze fiecare caz ca pe un caz unic. Ele învață cel mai bine din exemple specifice în care se pot implica. Aceste persoane tind să creeze relații cu colegii, nu cu autoritatea (sunt orientate către persoane, vor să se împace cu toata lumea, nu le place să fie conduse). Lecturile teoretice nu le ajută foarte mult, pe când munca în echipă și feedback-ul din partea colegilor le ajută să atingă succesul. Activitățile planificate ar trebui să aplice aptitudinile învățate.

Privind (observare reflectivă) – reflectă cum va avea impact asupra unor aspecte ale vieții noastre. Acești indivizi se bazează foarte mult pe o atentă observare pentru a putea emite judecăți. Ei preferă situațiile de învățare de genul prelegerilor care le permit rolul de observatori obiectivi și imparțiali. Acești indivizi tind să fie introverțiți. Prelegerile sunt de ajutor pentru ei (folosesc auzul și văzul). Acest gen de învățare vrea ca instructorul să asigure o interpretare din partea unui expert. Ei caută un instructor care să fie atât ghid, cât și coordonatorul sarcinii. Acești indivizi vor ca performanțele lor să fie măsurate prin criterii externe.

Gândind (generalizare abstractizată sau conceptualizare) – compară cum se potrivește experiențelor proprii. Acești indivizi tind să fie orientați către lucruri și simboluri și mai puțin către alți oameni. Ei învață cel mai bine într-un mediu direcționat de către o autoritate, într-un mediu de învățare impersonal, în care prevalează teoria și analiza sistematică. Sunt frustrați și obțin foarte puține din „învățarea prin descoperire” nestructurată, de genul exercițiilor sau simulărilor. Studiile de caz, lecturile teoretice îi ajută, însă nu multe altele.

Făcând (testarea în noi situații sau Experimentarea activă) – gândire a modului în care noile informații pot arăta noi moduri de a acționa. Acești indivizi învață cel mai bine atunci când se pot implica în proiecte, teme de acasă sau discuții în grup. Nu le plac situațiile de învățare pasive, de genul prelegerilor. Ei tind să fie extroverțiți. Acest tip de indivizi vor să atingă totul (la propriu sau chiar la figurat). Rezolvarea problemelor, discuții în grupuri mici sau jocuri, feedback din partea colegilor și munca pe cont propriu îi pot ajuta foarte mult să învețe.

Așadar, acest tip de învățare – învățarea prin experiență/ învățarea experiențială – este relevant prin faptul că nu este important ceea ce cunoști, sau acele informații deținute, ci importante sunt acele lucruri ce sunt realizate de către oameni. Ceea ce a fost utilizat la crearea lucrurilor este clar vizibil și ușor de implementat în cadrul altor proiecte și idei. În cazul modelării unui lucru, nu este îndeajuns să indici individului ce să realizeze, ci este important să arăți cum sau ce trebuie de îndeplinit ca acel lucru ca produs finit să fie util, sau de realizat ceva și mai bun, ca și context.

Învățarea bazată pe experiența anterioară face parte din orientările umaniste în psihologie și orientările învățării dinamice: Învățare-Memorare-Reproducere-Producere:

Învățăm:	10% din ceea ce citim 20% din ceea ce auzim 30% din ceea ce vedem 50% din ceea ce vedem și auzim 70% din ceea ce spunem/reproducem 90% din ceea ce facem/producem
----------	--



Sarcini de învățare:

1. Descrieți succint două practici de educație a adulților din localitatea dumneavoastră.
2. Exemplificați, în baza propriei experiențe de învățare, fiecare etapă a Ciclului învățării experiențiale (Kolbe).

7. Raționalismul și umanismul în educația adulților

Raționalismul și Umanismul sunt doctrine filosofice clasice, de rând cu Empirismul. Mai întâi artele, apoi educația au preluat parte din conceptele doctrinare ale acestor curente. Potrivit Schemei Teoriilor Învățării, prezentate anterior, Raționalismul și Umanismul ca teorii ale învățării la adulți se regăsesc cronologic între perioada dezvoltării teoriilor cognitiviste și a teoriilor constructiviste ale învățării. Raționalismul și Umanismul n-au statut de paradigme ale învățării și sunt plasate pe o axă comparativă cu învățarea prin experiență și cu învățarea transformativă, marcate de un pronunțat caracter empiric. Or, Empirismul ca doctrină filosofică se află în polemică cu Raționalismul și Idealismul sau Umanismul.

Raționalismul se evidențiază prin accentul pe care îl pune pe capacitatea înnăscută a rațiunii umane de a cunoaște adevărul, iar ceea ce poate fi cunoscut sau demonstrat este adevărat. Raționalismul propune *gândirea* în procesul de cunoaștere, aderă la un aspect aprioric al acestei cunoașteri și argumentează în favoarea ideilor înnăscute, adică mintea nu este o *tabula rasa*, cum ar afirma empiriștii / behavioriștii.

Raționalismul – rațiunea, gândirea este singura sursă a cunoștințelor adevărate; cunoașterea se concretizează într-un sistem deductiv.

Reprezentanții de seamă ai teoriei raționaliste a învățării sunt **Avram Noam Chomsky** și **Sir Karl Raimund Popper**.

Tezele de bază ale raționalismului:

- a) Realitatea poate fi analizată rațional (matematic).
- b) Există principii sau idei înnăscute, independente de experiență, care sunt cunoscute din naștere, fără de care n-ar exista cunoașterea, demonstrațiile și dovezile.
- c) Adevărul este derivat prin deducție din principii evidente numite axiome și care sunt nedemonstrabile logic.
- d) Pretenția certitudinii raționale în argumentele pentru existența lui Dumnezeu au avut-o toți raționaliștii, chiar dacă concluziile la care au ajuns au fost diferite.
- e) Ceea ce este inevitabil din punct de vedere rațional este real.

Deficiențele metodologiei raționaliste:

- a) **Trecerea nevalabilă de la gând la realitate, de la posibil la real.** Când un lucru poate fi conceput, înseamnă că el e posibil, nu real cu necesitate. Logica nu determină existența.
- b) **Ceea ce este inevitabil din punct de vedere rațional nu este neapărat real.** Argumentul ontologic ca atare nu dovedește faptul că ceva există în mod necesar, ci doar că ceva există în mod incontestabil. Eu, ca persoană, exist incontestabil, nu în mod necesar – se putea foarte bine să nu exist. La fel este posibil din punct de vedere logic ca Dumnezeu să nu existe.
- c) **Raționalismul nu reușește să demonstreze că principiile sale primare sunt necesare din punct de vedere rațional.** De fapt, nici nu există o modalitate strict rațională de a dovedi raționalul; prin urmare, nu putem afirma că este irațional să negi principiile primare ale raționalismului.

Noam Chomsky (1924), lingvist american și profesor emerit în cadrul Institutului de Tehnologie din Massachusetts.

Pe linia rationalismului modern, Noam Chomsky introduce în psihologie ideea unei abilități înnascute de învățare a limbii, împotriva opiniilor behavioriste dominante cu privire la această problemă. Avem înnascută o gramatică universală capabilă să absoarbă detaliile oricărei limbi naturale, materne, la o vârstă potrivită.

Înșușirea limbajului nu se reduce la învățare, la contactul cu respectivul cadru lingvistic; competența lingvistică nu este produsul învățării. Pentru a întări această idee, Chomsky propune conceptul de „creștere”: Termenul „învățare” este în realitate unul foarte înșelător. Cunoașterea limbajului crește în mintea unei persoane puse într-o comunitate lingvistică”.

Raționaliștii susțin că atât în dezvoltarea organismului, cât și în dezvoltarea minții avem de-a face cu o creștere, cu etape programate genetic, ce se desfășoară sub influența parțială a mediului. În fond, de ce organismul ar crește, iar mintea ar învăța?

Teoria cercetătorului american a provocat reacții virulente în rândul oamenilor de știință și al filosofilor. La fel ca în cazul introspecționismului, raționalistul are enunțuri ce nu pot fi verificate empiric (asa cum se procedează de obicei în știință), mai ales cele cu privire la ceea ce este înnăscut. În plus, din punct de vedere psihologic, teoria raționalistă (nativistă) ar putea fi redusă chiar la un behaviorism mai moderat care acceptă că există condiții înnascute ce fac posibilă intervenția mediului, ce fac posibilă învățarea.

Concepția lui N.Chomsky a fost criticată în anii ‘70 de Jean Piaget.

Umanismul este o poziție filosofică, care pune omul și valorile umane mai presus de orice, orientându-se în special asupra omului ca individ. Umanismul implică un devotament pentru căutarea adevărului și moralității prin mijloace umane, în sprijinul intereselor umane.

Reprezentanți ai teoriei umaniste: Abraham H. Maslow și Carl R. Rogers, Charlotte Buhler, J. Cohen, A. de Peretti.

În centrul psihologiei umaniste se situează omul și problematica sa umană, viața sa personală și relațională presărată cu nimicurile cotidiene sau cu marile ei drame, ipostazele devenirii și autoconstrucției omului și experienței sale, atitudinea activă a omului față de propria sa existență. Toate acestea completează tendința de cunoaștere și înțelegere a omului, pentru a deveni o ființă mai acțională în vederea depășirii dificultăților cu care se confruntă.

<p>Carl R. Rogers (1902-1987), unul dintre cei mai influenți psihologi din istorie, autor al teoriei libertății de a învăța (Freedom to Learn (1969)).</p>

Principiile teoriei lui Rogers: omul are o potențialitate naturală de a învăța; învățarea cu sens este una relevantă în raport cu nevoile și scopurile formabilului; învățarea care implică o schimbare în organizarea Eu-lui întâmpină rezistență, deoarece este percepută ca o amenințare pentru individ, când amenințările externe (note, etichetări) sunt minime, se învață mai ușor; testarea obiectivă a rezultatelor trebuie făcută fără lezarea imaginii de sine; învățarea cu sens se produce mai ușor atunci când elevul face ceva și când participă responsabil la procesul de învățare; cea mai bună învățare este cea concepută din proprie inițiativă; independența și creativitatea se manifestă atunci când evaluarea făcută de ceilalți trece pe plan secund; este foarte important să înveți cum să înveți.

Conform teoriilor umaniste asupra învățării, scopul final al educației constă în pregătirea formabilului să învețe independent, fără ajutorul celor din jur, în dezvoltarea capacităților și tehnicilor de învățare.

Potrivit lui Rogers, există două tipuri de învățare:

- ✓ învățarea cognitivă: prin fixarea anumitor asociații, precum copilul învață prin asociații literele și restul informației, apoi parcurge înțelesul regulilor;
- ✓ învățarea empirică sau semnificativă: tip de învățare experiențială, prin care înțelegerea are loc prin descoperire, iar în final selecția informației necesare are loc prin: „Asta îmi doresc și de asta am nevoie”.

Influența lui Rogers în plan educațional a revoluționat relațiile profesor - elev prin crearea unui climat lipsit de prescripție și coerciție, în care elevii sunt stimulați și încurajați să-și exprime propriile opțiuni, să-și dezvolte spontaneitatea și creativitatea, să-și actualizeze personalitatea.



Sarcini de învățare:

1. Argumentați polemicile conceptuale între curentele Raționalist și Umanist ale învățării.
2. Identificați și construiți conexiuni între concepțiile teoretice ale reprezentanților de seamă ale curentelor Raționalist și Umanist.
3. Specificați trasăturile caracteristice ale practicilor educaționale conform abordărilor raționaliste și umaniste.

8. Constructivismul și socioconstructivismul în educația adulților

Constructivismul reprezintă una dintre cele trei mari paradigme ale învățării alături de behaviorism și cognitivism. Dintre modelele existente, cel mai deschis spiritului secolului al XXI-lea și mai promovat de didactica postmodernă este modelul învățării constructiviste. Cu rădăcini adânci în psihologia cognitivă, acest model este cu centrare pe formabil.

Constructivismul recunoaște (ca și cognitivismul) că învățarea este o activitate mentală. Pentru constructiviști, nu există o realitate externă obiectivă, realitatea existând doar în mintea indivizilor. Învățarea este, deci, un proces activ de construire a acestei realități.

Scopul educației constructiviste: Nu oferim răspunsuri, dar căutam metode de obținere a răspunsurilor.

Strategia didactică constructivistă: Nu dai pește, ci înveți a prinde pește.

Constructivism – curent artistic apărut după Primul Război Mondial, care concepe realitatea într-o viziune de forme geometrice (uneori abstracționiste) și care luptă pentru puritatea și simplitatea liniilor.

Reprezentanți notorii ai curentului constructivist: Piaget; Dewey, Lev Vygotsky, Albert Bandura.

Elemente definitorii ale modelului constructivist al învățării:

- constructivismul consideră învățarea ca pe o construcție proprie;
- formabilii învață prin implicare și participare directă, interactivă, nu doar de la profesor;
- formabilii influențează ei înșiși comportamentul și dispoziția formatorului;
- evenimentul educațional (modul, seminar, training, lecție) este o punere în scenă, în care fiecare joacă câte un rol, în care formabilii învață mult unii de la alții;
- se observă de multe ori ceea ce se numește „efectul de fluture”: o exclamație, o propoziție care întrerupe discuția modifică radical cursul acesteia, atmosfera și modul de desfășurare în continuare a activității (H.Siebert, 2001);
- profesorul/învățătorul/formatorul nu este considerat expert și organizator al proceselor de învățare, ci este chiar parte a acestor procese, parte a sistemului de instruire;
- profesorul/învățătorul/formatorul are el însuși rol de cursant și de observator;

- știința profesorului/învățătorului/formatorului este o ofertă, este una dintre resursele în obținerea de cunoștințe;
- formatorul pune formabilii în centrul unor experiențe de învățare care favorizează gândirea, acțiunea independentă, participarea activă la procesul de construire a cunoașterii;
- formatorul poate stimula formabilii să se îndoiască de lucrurile „indiscutabile”;
- formarea încurajează dezvoltarea gândirii transversale;
- învățarea este considerată o deschidere de noi posibilități. Nu există doar o soluție corectă, ci mai multe soluții posibile și temporare (Siebert, 2001);
- scopul muncii de formare este stimularea curiozității;
- sunt create situații stimulatoare care să genereze curiozitate și motivație intrinsecă;
- calitatea „punerii în scenă” depinde de mai mulți factori: momentul în care se desfășoară cursul, condițiile ambientale, amenajarea spațiului etc.;
- cursanților li se lasă timp pentru pauze de gândire și de relaxare;
- tema și materia de predare nu sunt identice cu un anumit conținut al învățării;
- conținuturile sunt constructele elevilor: ei atribuie unei teme o semnificație, leagă această temă cu alte conținuturi ale memoriei;
- în timpul orelor, formatorii au datoria de a pune la dispoziția elevilor contexte;
- metodele și principiile predării constructiviste sprijină învățarea autonomă, activă, situațională.

Învățarea constructivistă:

- Realitatea este construită de fiecare individ, care îi dă o semnificație unică, pornind de la propriile experiențe.

- Formabilul nu transferă pur și simplu cunoștințele provenind din lumea externă în memoria sa, ci construiește propriile interpretări ale lumii, pornind de la interacțiunile sale cu aceasta. Cunoașterea este deschisă negocierii și, în acest sens, contextul social joacă un rol major în învățare.

Interacțiunea didactică constructivistă:

- Pentru constructiviști, predarea nu constă în a transmite elevului semnificațiile unui alt individ care „știe”.
- Predarea constă în a pune semnificațiile elevului la încercare.
- O viziune constructivistă a educației valorizează pedagogia activă și nondirectivă, favorizând contextul real de învățare, susținerea elevului mai degra-

bă decât intervenția, descoperirea dirijată, încurajarea explorării unor puncte de vedere diferite, învățarea colaborativă, abordarea prin proiect etc.

- Formatorul are un rol proactiv, pentru că el este decidentul în demersul său de construire a cunoștințelor, însoțit și susținut de profesor, care are sarcina de a-i oferi un mediu de învățare bogat și stimulant.

Continuum teoretic al învățării:

- În pofida diferențelor de ordin filosofic, cognitivismul și constructivismul oferă o viziune educativă care cuprinde multe similitudini.
- După Jonassen (1991), Newby și Ertmer (1993), behaviorismul, cognitivismul și constructivismul pot fi situate pe o serie de continuum-uri și nu pe poziții tranșante.
- Actualmente, modelul educativ cel mai realist se situează undeva între cognitivism și constructivism (Jonassen, 1991), ceea ce nu împiedică, într-o anumită situație, abordarea behavioristă. De cele mai multe ori, natura și contextul de învățare determină privilegierea unei anumite abordări.

Lev Vygotsky (1896-1934), psihopedagog cu renume mondial, autorul teoriei ZPD (Zona Proximei Dezvoltări) și al teoriei socioculturale a învățării.

Zona de dezvoltare proximală: Conform lui Vygotsky, zona de dezvoltare proximală este „distanța dintre nivelul de dezvoltare acțională, așa cum este determinat prin rezolvarea independentă de probleme și nivelul dezvoltării potențiale, așa cum este determinat prin rezolvarea de probleme sub îndrumarea unui mentor, tutore sau în colaborare cu colegi”. Învățarea se realizează prin modele și în contextul social. Ea acoperă „distanța” dintre ceea ce este cineva și ceea ce vrea să devină sub medierea socialului.

Teoria socioculturală: Lev Vygotsky sugerează că dezvoltarea umană rezultă dintr-o interacțiune dinamică între indivizi și societate. Aceste interacțiuni pot fi prefigurative (în care valorile culturale se transmit copiilor de către adulți), configurative (în care învățarea culturală se efectuează, în esență, în grupurile de similitudine/ de egali, copiii și adulții învață de la membrii generației din care fac parte) și postfigurative (adulții învață de la generațiile tinere) (Mead, 1970).

Activitatea psihică presupune o interacțiune cu mediul, prin intermediul limbajului, elaborat social de înaintași, grație căruia omul se transformă. Fiecare individ își construiește în mod individual propriile cunoștințe, „umplând” distanța dintre nivelul performanței independente și cel al performanței asistate de grup sau profesor, formator. Grație teoriei lui Vygotsky, s-au ameliorat teoriile behavioriste (S-R), putându-se dezvolta speculațiile legate de construirea învățării și de dezvoltarea personalității umane.

9. Învățarea transformațională

Conceptul învățării transformative a fost introdus în domeniul educației adulților în 1978 prin articolul intitulat *Transformări Perspective* (Perspective Transformation), publicat în ziarul american *Adult Education Quarterly* (Trimestrialul Educației Adulților). Articolul a determinat recunoașterea dimensiunii critice a învățării la vârstele adulte, care ne permite să reevaluăm structura ipotezelor și așteptărilor ce alcătuiesc cadrul gândirii, simțirii și acțiunii.

Învățarea transformativă este definită ca un proces, prin care transformăm cadre de referință problematice (mentalități, obiceiuri ale minții, perspective ale înțelesului) – seturi de ipoteze și așteptări – pentru a le face mai cuprinzătoare, discriminatorii, deschise și capabile emoțional de a se schimba.

Baza cercetării conceptului a constat într-un studiu național comprehensiv despre reîntoarcerea femeilor în comunitățile colegiilor din Statele Unite, realizat de Jack Mezirow în anul 1978.

Jack Mezirow (1923–2014), profesor de Educație a Adulților la Colegiul Didactic, Universitatea Columbia din New York, a elaborat conceptul de învățare transformativă în câteva scrieri și a lucrat cu acesta în practică, în programul de doctorat Studiu Independent al Ghidării Educației Adultului (Adult Education Guided Independent Study AEGIS).

Cadrele de referință ale învățării transformative sunt *structurile de cultură și limbă*, cărora noi le atribuim înțelesuri coerente și semnificative pentru experiența noastră. Ele delimitează percepția, cogniția și sentimentele prin anticiparea intențiilor, convingerilor, așteptărilor și scopurilor noastre. Aceste idei preconcepute ne setează linia de acțiune.

Teoria învățării transformative este o epistemologie metacognitivă a raționamentului evident (instrumental) și a raționamentului dialogic (comunicativ).

Învățarea transformativă este o dimensiune a adultului ce analizează un argument implicând validarea și reformularea înțelesului unei structuri. Punctul de pornire în învățarea transformativă este experiența celui care învață.

Procesul învățării transformative implică:

- reflecția critică asupra unei surse și consecințele unei ipoteze relevante propriilor noastre ipoteze și ale celorlalți;
- în învățarea instrumentală determinarea veridicității unei ipoteze se face utilizând metodele empirice de cercetare;

- în învățarea comunicativă se ajunge la mai multe convingeri justificate prin participarea în mod liber și pe deplin într-un discurs continuu;
- acționând pe baza perspectivei transformative noi luăm o decizie ca mai apoi să întâlnim alte perspective și astfel decizia inițială necesită o re-evaluare;
- dobândirea unei stări de spirit – a fi critic în legătură cu propriile noastre presupuneri dar și cu ale celorlalți.

Elementele-cheie ale învățării transformative sunt:

- Acordarea de sens experienței;
- Cadrele de referință ale individului;
- Reflecția critică;
- Dilema dezorientări:
 - ✓ apare ca urmare a unui eveniment critic sau receptat ca fiind nou de către individ;
 - ✓ vizează comportamentul individului ca urmare a deschiderii la alternative și la a le pune în practică;
 - ✓ implică depășirea unui risc psihologic și emoțional pentru a ajunge la schimbare;
 - ✓ este un proces rațional și afectiv (implică atât cogniția, cât și emoțiile individului);
 - ✓ implică procesul de recadrare a experienței (reframing);
 - ✓ perceperea suportului social (persoanele apropiate individului) face mai ușoară tranziția spre transformarea acțiunilor și gândirii.

Procesul pe care un subiect îl parcurge și, eventual, ajunge să fie transformat, este divizat de către Mezirow în zece faze:

1. dilema dezorientativă;
2. autoexaminarea cu sentiment de vină și rușine;
3. evaluarea critică a propriilor viziuni;
4. recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine;
5. explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni;
6. planificarea unei serii de acțiuni;
7. achiziționarea de valori și dezvoltarea abilităților pentru implementarea planurilor propuse;
8. încercarea noilor roluri;
9. sporirea abilităților și a încrederii în sine pentru exersarea noilor roluri;
10. reintegrarea în viața proprie, în baza condițiilor dictate de noua perspectivă.

Restructurarea sau transformarea cadrelor de referință ale persoanelor pentru a se adapta mai eficient la realitatea concretă a vieții profesionale și/sau personale este posibilă, deoarece învățarea transformativă are la bază: reflecția critică asupra credințelor noastre și ale celorlalți; utilizarea metodelor de cercetare empirică pentru aflarea adevărului; participarea liberă și responsabilă la dezbateri printr-un discurs bine informat; acțiunea din perspectiva transformată; validarea perspectivei transformative prin angajarea în acțiuni/discursuri în conformitate cu noua perspectivă. Dintre acestea, două elemente sunt de o importanță deosebită, după cum subliniază autorul teoriei: „reflecția sau autorefecția critică asupra asumpțiilor – evaluarea critică a surselor, naturii și consecințelor habitudinilor noastre mentale și (...) participarea liberă și totală la discursul dialectic pentru a valida cea mai bună argumentare reflexivă” [19].



Sarcini de învățare:

1. Analizați cele zece faze ale procesului pe care îl parcurge subiectul în procesul transformării sale. (Mezirow)
2. Propuneți metode de învățare la vâstelor adulte, aplicate în cadrul învățării transformative.

10. Practici ale educației adulților

Statutul educației adulților a fost mereu reconsiderat, inclusiv din perspectiva relației dintre fundamentarea teoretică și exercițiul practic al domeniului. Deseori, educația adulților este considerată doar un „spațiu” al praxisului socioeducațional, fiind atribuită educației informale și celei nonformale.

Una dintre definițiile educației adulților, oferită de Declarația de la Hamburg cu privire la educația adulților (Hamburg, 1997), „captează” ca aspect important relația dintre practică și teorie în educația adulților:

Educația adulților include totalitatea proceselor în dezvoltare ale învățării formale și de altă natură cu ajutorul cărora oamenii, considerați adulți, în spiritul societății în care trăiesc, își dezvoltă capacitățile, își îmbogățesc cunoștințele și își perfecționează calificarea tehnică și profesională sau le aplică în alt mod pentru folos personal și social. Educația adulților include formele învățământului formal, continuu, nonformal, informal și întreg spectrul educației neoficiale și complementare, existent în societatea educațională polivalentă, în care sunt recunoscute abordările axate pe teorie și practică.

Praxiologia educației adulților este diversă, acumulată în timp și specificată pe măsura evoluției socioeconomice. Astăzi, putem distinge experiența tradițională și modernă a educației adulților, practici europene ale educației adulților, experiențe locale, sectoriale, naționale ale educației adulților, practici instituționalizate ale educației adulților, uzanțe ale educației adulților în universități etc. Au fost trasate chiar și creionări ale unor „portrete” ale educației adulților: Portret al educației adulților în România (2003), Educația europeană a adulților în afara UE (2010).

Sintetizarea practicii naționale a educației adulților se realizează în baza următorilor indicatori:

- Politici educaționale, legislație, finanțare;
- Gestionarea procesului de educație pentru adulți;
- Prestatorii de servicii educaționale/Tipuri de cursuri și certificarea lor;
- Nevoile de formare și participare;
- Cercetarea și formarea specialiștilor în domeniu;
- Cooperarea internațională;
- Provocările de viitor.

Potrivit prevederilor Codului educației (2014), formarea continuă a adulților în Republica Moldova include:

- a) educația generală, prin care se asigură dezvoltarea generală a adulților sub aspect cultural, socioeconomic, tehnologic, ecologic;
- b) formarea profesională continuă, prin care se înțelege orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având deja o calificare ori o profesie, își completează competențele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin deprinderea unor noi metode sau procedee aplicate în cadrul specialității respective.

Formarea generală a adulților este realizată, în special, de către organizațiile nonguvernamentale, prin instrumentele educației nonformale. Una dintre organizațiile de reper în domeniul educației generale a adulților în Moldova este Reprezentanța *DVV International* în Moldova, care funcționează din anul 2011 și oferă suport centrelor comunitare locale în desfășurarea activităților de educație a adulților, oferă asistență prin schimb de experți și practici la nivel național, regional și internațional, contribuie la crearea și dezvoltarea rețelelor în educație a adulților. [<http://www.dvv-international.org.ua/ro/moldova/profil/>]

Preocupările în domeniu, la nivel sectorial (ramuri ale economiei) vizează formarea profesională a adulților și sunt gestionate într-un format partenerial de reprezentanți ai angajatorilor și angajaților, reuniți în comitete sectoriale pentru formare profesională. (Legea cu privire la comitetele sectoriale pentru formare profesională, nr. 244 din 23-11-2017)

O altă perspectivă de analiză a practicilor de educație a adulților este cea istorică. Astfel, delimităm forma tradițională și modernă a educației adulților.

Pentru spațiul românesc, sunt caracteristice următoarele forme și instituții tradiționale de educație nonformală și a adulților din mediul rural.

- Șezătoarea
- Cercurile culturale
- Casa Școalelor
- Bibliotecile satești
- Casele de sfat și citire
- Căminul cultural
- Universitățile țărănești
- Mișcările artistice
- Teatrul nescris
- Vecinătatea
- Clăcile
- Gura satului (opinia publică).

Printre formele moderne de educație a adulților în Republica Moldova menționăm:

- Centrele de formare continuă
- Centrele de dezvoltare comunitară
- Muzeele, bibliotecile, centrele culturale
- Asociațiile obștești.

Organismele responsabile pentru politicile în domeniul educației adulților identifică patru domenii de acțiune în educația adulților:

- Educația profesională a adulților
- Educația pentru cetățenie democratică
- Educația de bază a adulților (alfabetizare)
- Educația pentru timp liber.

Acțiunile practice ale furnizorilor de educație a adulților, dar și a comunităților de adulți care învață, oferă a doua șansă de a obține o calificare; favorizează dezvoltarea personalității; cresc competența profesională; orientează adulții spre rezolvarea problemelor importante și către un nou mod de a proceda; promovează acțiunea comunitară; oferă oportunități de socializare pentru adulți.

Mandatul de a implementa învățarea continuă, pentru toți aparține Memorandumului privind învățarea de-a lungul întregii vieți (2000). El conține șase mesaje-cheie, care sugerează că o strategie coerentă și comprehensivă de învățare permanentă pentru Europa trebuie să asigure:

- garantarea accesului universal și continuu la învățare în scopul dobândirii și reînnoirii capacităților necesare pentru o participare susținută într-o societate cognitivă;

- creșterea esențială a nivelului investițiilor în resursele umane, pentru a oferi prioritate celei mai importante valori a Europei – cetățenilor săi;
- dezvoltarea efectivă a metodelor de predare și învățare și încurajarea situațiilor, care asigură continuum-ul învățării permanente;
- îmbunătățirea semnificativă a modalităților în care participarea și rezultatele învățării sunt înțelese și apreciate, cu precădere învățarea nonformală și informală;
- asigurarea că oricine poate accesa cu ușurință informații și sfaturi de bună calitate despre posibilitățile de învățare, peste tot în Europa și pe toată durata vieții;
- oferirea posibilităților de învățare permanentă pentru cei care doresc să învețe în propriile lor comunități, sprijinite prin facilități ICT, oriunde este nevoie.



Sarcini de învățare:

1. Elaborați „portretul” educației adulților în Republica Moldova în baza indicațiilor de sintetizare a practicii EA specificați în modul.
2. Identificați una dintre practicile educației adulților la nivel european sau național și argumentați pe ce terorii ale învățării se bazează practica identificată.
3. Stabiliți provocările de viitor pentru educația adulților la nivel local.

Bibliografie recomandată:

1. Albu G. *În căutarea educației autentice*. Iași: Polirom, 2002.
2. Bandura A. *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge Univ. PR, 1995.
3. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2008.
4. Cazacu T. (coord). *Perspective metodologice de formare/dezvoltare a competențelor disciplinare în context axiologic*. Chișinău: IȘE, 2015.
5. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis Print, 2002.
6. Courtois B., Pineau G. (coord.). *La information experientielle des adultes. La Documentation Francaise*. Paris, 1991.
7. Cranton P., Hoggan Ch. *Evaluating Transformative Learning*. In: *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, Taylor, Edward W., Cranton, Patricia (ed. by), 2012.

8. Cristea S. *Teorii ale învățării – modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
9. Dave R.H. (coord.). *Fundamentele educației permanente* (trad). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
10. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
11. Gartenschlaeger Uwe (coord.). *Educația europeană a adulților în afara UE*. DVV International, 2010.
12. Golu P. *Învățare și dezvoltare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985.
13. Guțu VI., Poștan L. *Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională*. Chișinău: CEP USM, 2007.
14. Hadârcă M. *Educația și criza de valori*. În: *Didactica Pro*, 2010, nr.3(61), p.2-5.
15. Kant Im. *Tratat de pedagogie*. Iași: Agora SRL, 1992.
16. Kidd J.R. *Cum învață adulții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
17. Kolb D. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984, p.21.
18. Merriam S.B., Caffarella R.S. & Baumgartner L.M. *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.; 2007.
19. Nahaba L. (coord.). *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*. Chișinău: „Bons Offices” SRL, 2016, 86 p.
20. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007. 342 p.
21. Piaget J. *Psihologia Inteligenței*, Ed. a 3-a. Chișinău: Cartier, 2008. 204 p.
22. Poștan L. *Educația adulților: Instantanee analitice, 2005–2018*. Chișinău: „Bons Offices”, 2019. 191 p.
23. Rădulescu S. *Sociologia vîrstelor*. București: Hiperion XXI, 1994, p.3-180.
24. Sava S., Matache M. (coord.). *Portret al educației adulților în România*. București, 2003.
25. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vîrstelor: ciclurile vieții*. Ed. a 3-a revăzută. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p.
26. Șoitu L. *Dicționar Enciclopedic de Educație a Adulților*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2011. 287 p.
27. Codul educației al Republicii Moldova, <http://lex.justice.md/md/355156/>

28. Хухлаева О.В. *Психология развития: молодость, зрелость, старость*, Москва: Академия, 2003.
29. https://www.academia.edu/36196053/Cele_sapte_Legi_ale_Invatarii_Bruce_Wilkinson
30. www.akademos.asm.md/.../Valentele%20invatarii%20transformative%20in%20impli
31. <https://books.google.com/books?isbn=606719371X2015> - Psychology
32. <https://www.simplypsychology.org/edward-thorndike.html>

COMUNICAREA ÎN ACTIVITĂȚILE DE FORMARE A ADULȚILOR

*Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar*

Suportul curricular *Comunicarea în activitățile de formare a adulților* abordează dezvoltarea competențelor de comunicare, care este una dintre problemele principale ale demersului educațional contemporan, deoarece capacitatea individului de a se angaja eficient într-un act de comunicare pe temeiul unor cunoștințe și abilități profunde și largi constituie o trăsătură definitorie a omului modern. Specialiștii în comunicare și negociere subliniază în unanimitate că, începând cu anii '80 ai secolului trecut și până în prezent, s-a creat o societate centrată asupra valorilor de comunicare, iar negocierea, ca aspect al acesteia, devine necesară în toate domeniile vieții, inclusiv în cel educațional. Scopul de bază al demersului curricular actual constă în *optimizarea competențelor de comunicare și negociere ale formatorilor prin îmbogățirea și ordonarea bagajului verbal, prin recurgerea la un arsenal variat de tehnici și adecvarea acestora la situații diverse de comunicare.*

Oferta noastră educațională se axează *pe concepția holistică a dezvoltării curriculare, pe parteneriatul profesor-student în procesul de învățare, pe perspectiva sistemică și dinamică a comunicării cu adulții, implicați în activitățile de formare, pe principii și funcții ale comunicării.* Or, în educația adulților rolul central îl are comunicarea informațiilor prin prisma caracteristicilor specifice vârstei adulte (biologice, psihologice, sociale) și implicațiile acestora asupra procesului de dezvoltare profesională și personală. Din orice punct am analiza educația adulților, ea se raportează mereu la capacitățile acestora. De aici și unul dintre perceputele fundamentale ale educației permanente: a învăța să înveți, să-ți dezvolti la maximum aceste posibilități *în și prin* comunicare. În același timp, demersul de formare se va focaliza pe nevoile adulților în situații de comunicare: nevoia de a spune; nevoia de a fi înțeles; nevoia de a fi recunoscut; nevoia de a fi valorizat; nevoia de a influența; nevoia de intimitate.

I. Comunicarea umană. Abordare conceptuală din diverse perspective

1.1. Definiții și abordări ale comunicării umane

„Prin credință pricepem că lumea a fost făcută prin Cuvântul lui Dumnezeu.” (*Epistola Sf. Apostol Pavel către Evrei 11:3*)

A comunica înseamnă „a face cunoscut, a da de știre, a informa, a înștiința, a spune” sau despre oameni, comunități sociale etc. – „a fi în legătură, în contact cu”; „a vorbi cu”, „a fi în legătură cu... a duce la..” (*DEX*)

Toată viața și toată societatea, laolaltă cu toată cultura, sunt o chestiune de comunicare; dar sunt totodată și una de cuminecare. Comunicarea e de date, de semnale sau chiar de semnificații și înțelesuri; cuminecarea e de subînțelesuri. Cuvântul acesta „cuminecare”, purtător de atâtea afirmări, nu este numai al limbii noastre. Vine din latinescul *communicare* și prin latina ecleziastică a căpătat în toate limbile romanice același sens, de a se împărtăși de la, a se împărtăși întru ceva. (*C.Noica*)

Comunicarea scapă încercărilor de a o defini, însă americanii F.Dance și C.Larson au selectat circa 126 de definiții ale comunicării, de la diverși autori și din diverse cărți. Peste câțiva ani de muncă, niciuna dintre definiții nu s-a dovedit satisfăcătoare. Semantica termenului *comunicare* nu încapă într-o definiție, dar fiecare definiție surprinde câte ceva din comunicare. (*Șt. Prutianu*)

Comunicarea este un mod fundamental de interacțiune psihosocială fără de care oamenii nu ar putea să devină oameni și să își cultive valorile proprii. Se consideră ideală acea comunicare în care tot ce se emite poate să fie receptat. Filtrul este alcătuit din sistemul de valori proprii receptorului și în funcție de care alege – aproape spontan – partea din mesaj care îl interesează sau îi generează emoții cunoscute, respingând restul. Societatea umană nu poate exista în afara comunicării. (*L.Șoitu*)

Comunicarea se află peste tot în jurul nostru. Suntem înconjurați de comunicare, de la comunicarea cu propria persoană (care poate să ne conducă spre o gândire pozitivă, spre succes sau poate să ne arunce în haosul eșecului) la comunicarea cu ceilalți. Noi suntem, fiecare, o sumă a tuturor interacțiunilor pe care le-am avut în trecut și pe care le vom avea în viitor, suntem o parte din toți aceia cu care ne-am întâlnit în viață și care și-au pus amprenta asupra modului nostru de a înțelege lumea: părinți, dascăli, prieteni, necunoscuți... (*I.O. Pânișoară*)

Comunicarea didactică este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces de învățare. (*L.Iacob*)

În substanța-i intrinsecă comunicarea presupune cunoașterea, aprofundarea, dezvăluirea atentă, nuanțată și onestă a structurilor ei psihologice, axiologi-

ce, filosofice... Comunicarea interumană este ancorată adânc în lumea noastră interioară: în stările noastre afective, în motivații, în părerea generală despre viață, oameni, relații, fericire, noroc, Dumnezeu. De asemenea, comunicarea dintre noi are ca suport convingerile, credințele, valorile, prejudecățile, obiceiurile și educația noastră. (G. Albu)

Studiul comunicării este o știință de frontieră, datorită interferențelor sale cu psihologia, sociologia, antropologia, lingvistica, filosofia, informatica etc. Conceptul de comunicare a fost studiat, în timp, din multiple perspective, ceea ce a determinat o dezvoltare spectaculoasă. (E. Țarnă)

O lacună regretabilă a școlii noastre tradiționale, de care ne dăm seama tot mai mult, dar pe care nu am eliminat-o, constă în atenția prea sumară, chiar insuficientă acordată culturii comunicării. Comunicarea, ca necesitate vitală a omului și ca fenomen social, nu a reușit să ocupe locul meritat printre celelalte obiecte de studiu. (A. Palii)

Comunicarea cu adulții presupune un schimb de informații, valori, sentimente, prin care se valorizează persoanele implicate, experiența lor personală și profesională, dar și convingerile și credința acestora. (V. Goraș-Postică)

Competența de comunicare, definită, în linii generale, drept „competență, care îi permite unei persoane să acționeze, folosind, cu precădere, mijloace lingvistice”, se formează și se dezvoltă pe toată durata vieții, este solicitată în toate sferile activității umane, inclusiv în cea profesională. (O. Cosovan)

1.2. Principii funcționale ale comunicării

În *Manual de comunicare și negociere în afaceri*, Șt. Prutianu le caracterizează în felul următor:

Axioma 1. Inevitabilitatea și perenitatea comunicării: „Comunicarea este inevitabilă” sau „Non-comunicarea este imposibilă”. ... Totul în om comunică ceva.

Axioma 2. Dimensiunea dublu-unitară a comunicării: „Comunicarea se dezvoltă pe două planuri: planul conținutului și planul relației. Primul oferă informații, iar al doilea oferă informații despre informații.”

Axioma 3. Caracterul continuu al comunicării: „Comunicarea este un proces continuu ce nu poate fi abordat în termeni de cauză-efect sau stimul-răspuns”. Acest lucru înseamnă că este inutil să căutăm o cauză unică pentru un act de comunicare „punctual”, pentru că omul comunică în fiecare moment cu întreg trecutul său și cu toate experiențele acumulate.

Axioma 4. Caracterul concret-abstract al comunicării: „Comunicarea se bazează atât pe informație în formă digitală (procesată de sistemul nervos central), cât și pe informație analogică (procesată de sistemul neurovegetativ)”.

Axioma 5. Ireversibilitatea comunicării: „Comunicarea este ireversibilă.” Un act de comunicare, odată ce a avut loc, declanșează transformări și mecanisme ce nu pot fi întoarse.

Axioma 6. Inegalitatea valorică a comunicanților: „Comunicarea implică raporturi de putere între parteneri, iar tranzacțiile (nimburile) care au loc între ei pot fi simetrice sau complementare”, ceea ce înseamnă că idealul realizării unui raport de deplină egalitate între interlocutori este utopic.

Tranzacțiile simetrice sunt relații în care partenerii își reflectă reciproc comportamentele, de pe poziții de egalitate. Răspunsurile sunt de același tip cu stimulii. Dacă un partener este agresiv, de exemplu, celălalt poate răspunde prin agresivitate. Dacă unul e pasiv, celălalt poate deveni pasiv, la rândul său. Tranzacțiile simetrice instituie relații de egalitate, pentru că accentul cade pe minimizarea diferențelor dintre parteneri. *Tranzacțiile complementare* sunt relații în care partenerii adoptă comportamente compatibile sau joacă roluri distincte, au putere, statut social sau ierarhic diferit.

Axioma 7. Comunicarea provoacă/educă comportamente: „Comunicarea implică procese de acomodare și ajustare a comportamentelor”. Această axiomă pleacă de la premisa că oamenii sunt în mod inevitabil diferiți, percep diferit realitatea și au interese și obiective diferite. Comunicarea lor se poate ameliora doar în urma unui efort de acomodare reciprocă la stilul de comunicare al partenerului, la expresia sa lingvistică, la percepțiile și experiența de viață subiectivă [apud Prutianu, p.28-30].

1.3. Nivelurile comunicării umane

În funcție de numărul participanților și de natura relațiilor care se stabilesc între ei, comunicarea umană se poate desfășura pe cinci niveluri relativ distincte:

1. *Comunicarea intrapersonală* este relația „tăinică” în care o persoană își ascultă propria voce interioară, purtând un dialog cu sine; are caracter autoreflexiv, autoevaluativ și de autocunoaștere; instalează echilibrul psihic și emoțional.

2. *Comunicarea interpersonală* este prima în ierarhia nivelurilor comunicării umane; se produce de la om la om și „între patru ochi”, în forma unui dialog, în care discursul fiecăruia este destinat în totalitate celuilalt; este cea mai convingătoare comunicare; este personalizată (valorifică farmecul personal al comunicanților, afectivitatea lor, calitățile și intențiile personale: de a controla, a domina și a impune altuia voința proprie, de a-l conduce sau măcar de a-l influența fățiș sau din umbră); are caracter cognitiv implicit și explicit, constructiv și distructiv; este directă și interactivă (se bazează pe tehnici naturale sau primare: cuvântul,

vocea, trupul, proxemica) și indirectă (se întemeiază pe mijloace și tehnici secundare: scrierea, tipărirea etc.).

3. *Comunicarea de grup* se produce într-un anturaj intim, în interiorul echipei, al echipajului, al familiei lărgite sau chiar într-un cerc restrâns de persoane, constituit ad-hoc cu o misiune precisă; asigură schimburile de idei și emoții în interiorul echipei, al organizației restrânse, în micile colectivități umane (max. 9-11 persoane); asigură împărtășirea cunoștințelor, experiențelor personale, rezolvarea problemelor, detensionarea conflictelor, dezvoltarea ideilor etc.

4. *Comunicarea publică* este orice gen de cuvântare, expunere sau prezentare susținută de către o persoană direct în prezența unui auditoriu (nu mai mic de 3 persoane); are forma de discurs public sau comunicare publică: conferința, pledoaria, prelegerile și cursurile, prezentarea vânzărilor, comunicările științifice, luările de cuvânt în ședințe, prezentările de rapoarte și dări de seamă, expunerea în fața unei comisii de examinare, alocuțiunile la microfon în săli pline sau în piețe publice, prezentarea spectacolelor ș.a.

5. *Comunicarea de masă (mass-media)* – producerea și difuzarea mesajelor scrise, vorbite, vizuale sau audiovizuale de către un sistem mediatic către un public variat și numeros; cuprinde o mare varietate de forme (carte, presă scrisă, audiovizual), dar toate sunt impersonale și caracterizate printr-un răspuns întârziat, slab și incomplet din partea publicului care recepționează mesajele.

1.4. Recomandări etice pentru formator în comunicarea cu formabilii/adulții:

- Ascultă activ și inspiră încredere.
- Fii obiectiv, sincer și empatic și spune-le direct ce aștepti de la ei.
- Oferă feedback imparțial și constructiv.
- Discută transparent și arată că-ți pasă de punctele lor de vedere.
- Motivează implicarea, recunoscându-le meritele și punându-le în valoare experiența și ideile bune.
- Fii responsabil și abordează profesionist, în cunoștință de cauză, actul comunicării.
- Fii deschis spre abordări noi și spre atitudini neașteptate, neordinare.
- Promovează dialogul echilibrat și echidistant, tinzând spre consens acceptat de majoritatea.
- Respectă confidențialitatea și diferențele individuale.
- Recunoaște când greșești sau dacă nu cunoști ceva și nu uita să-ți ceri iertare.
- Încurajează dedicația personală și spiritul de echipă.

- Calitatea muncii și calitatea comunicării merg mână în mână.

Competențele esențiale pentru formatori/traineri: de cercetare; de comunicare; organizatorice flexibile; entuziasm pentru învățarea pe tot parcursul vieții. **Comunicarea se învață, iar învățarea nu se oprește niciodată pentru un formator!**



Sarcini de învățare:

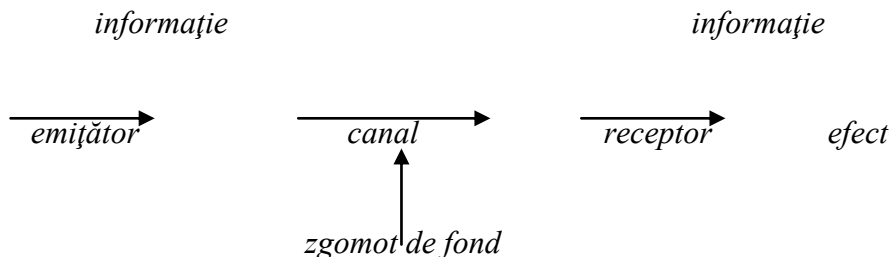
1. Încadrați într-un cluster sau într-un tabel conceptual esența fiecărei definiții a comunicării.
2. Deduceți importanța principiilor funcționale ale comunicării, exprimate prin axiome pentru comunicarea cu adulții la activitățile de formare.
3. Propuneți o secvență de training în care să încorporați, în mod rezumativ, toate nivelurile comunicării umane. Jucați rolul formatorului, ilustrându-le, lucrând în echipe de 3-5 masteranzi.
4. Argumentați funcționalitatea regulilor etice de comunicare cu formabilii dintr-un mediu profesional specific, familiar pentru dvs.
5. Analizați competența de comunicare a formatorului, încadrând-o într-o fișă de post.

2. Comunicarea umană: componente și relaționare

2.1. Componentele comunicării umane

Folosind ca model schema generală a proceselor comunicative, așa cum a fost concepută de întemeietorii teoriei comunicării, Shannon și Weaver, constatăm în structura sistemului existența următoarelor elemente:

Modelul elementar al comunicării



Sub aspectul interacțiunilor elementelor actului comunicării, acesta cuprinde:

- persoana care inițiază și formulează mesajul, declanșând actul comunicării;

- transmițătorul prin intermediul căruia se codifică mesajul devenind semnal verbal, grafic, impuls;
- canalul/calea de comunicații prin care pătrund și se propagă semnalele;
- aparatul de recepție care preia semnalele și le codifică.

Feedback-ul ...este o informație trimisă înapoi la sursă, care poate fi de mai multe feluri:

Feedback-ul evaluativ este de 2 tipuri: pozitiv (motivează) și negativ (când urmărește un rol *corector*).

Feedback-ul nonevaluativ: Accentul este pus pe faptul că nu se fac referiri la propriile noastre idei și judecăți în legătură cu problema în cauză [12, p.31-32].

Tipuri de feedback nonevaluativ:

- *Feedback-ul de sondare*: căutarea informațiilor adiționale pentru completarea problemei;
- *Feedback-ul de înțelegere*: încercarea de a distinge adevărata semnificație a celor spuse;
- *Feedback-ul suportiv* presupune că problema pe care cealaltă persoană o consideră importantă și semnificativă este considerată și de către ascultător ca fiind importantă și semnificativă;
- *Feedback-ul „mesajul-eu”*: identificarea mesajului cu identitatea/statutul persoanei.

2.2. Distanța dintre interlocutori

Spațiul intim: În majoritatea culturilor europene nu se agreează apropierea cu mai mult de 45-50 cm (excepție: cei din familie, persoanele iubite); „invadarea” acestui spațiu produce senzație de disconfort. Distanța de 1-2 m, comunicăm confortabil. Într-un spațiu mai mic interlocutorii nu se pot concentra asupra comunicării și fac un pas înainte sau înapoi pentru a regla spațiul la spațiul personal.

Spațiul social: 4-5 m, se adoptă în situații impersonale; asigură eficiență maximă și implicarea emoțională minimă.

Spațiul public: Peste 6 m, presupune, de obicei, comunicare într-o singură direcție și neimplicarea interlocutorului/auditoriului.

Asociația Americană de Management a elaborat **zece reguli privind comunicarea eficientă**, valabile și pentru conduita verbală a formatorului:

1. Emitentul trebuie să își clarifice ideile înainte de a le comunica. El trebuie să le sistematizeze și să le analizeze pentru a fi corect transmise.
2. Pentru planificarea comunicațiilor este necesară consultarea celor din jur; fiecare contribuție va aduce mai multă obiectivitate mesajului transmis.
3. Cei care doresc să inițieze comunicarea trebuie să examineze adevăratul scop al comunicării pentru a nu se pierde în detalii.

4. Cei care comunică trebuie să țină cont de ansamblul elementelor fizice și psihice ale contextului, deoarece înțelesul intenționat este întotdeauna transmis mai mult decât prin simple cuvinte.
5. Emitentul trebuie să fie atent în timpul comunicării la nuanțe, ca și la înțelesul de bază al mesajului. Pe lângă înțelesul transmis de cuvinte concrete, tonul vocii, expresia feței, gesturile au un extraordinar impact asupra receptorului.
6. Emitentul trebuie să-și dezvolte capacitatea de empatie. Când se pune problema să transmită un mesaj, să îndrume cooperarea, să descopere interesele și trebuințele altor persoane, emitentul trebuie să privească lucrurile din punctul de vedere al celorlalți.
7. În timpul comunicării, participanții trebuie să pună întrebări și să se încurajeze reciproc în exprimarea reacțiilor, deoarece astfel se demonstrează dacă mesajul a fost perceput sau nu. Emitentul trebuie să urmărească primirea feedback-ului, pentru că prin aceasta se completează înțelegerea și se facilitează rezultatul acțiunii întreprinse.
8. Emitentul și receptorul trebuie să comunice în perspectivă la fel de bine ca și în prezent. Comunicările trebuie să fie prevăzute cu scopuri și mijloace corespunzătoare unor perspective și arii de cuprindere largi.
9. Cei care comunică trebuie să fie siguri pe suportul comunicării. Cel mai persuasiv mod de comunicare nu este cel spus, ci cel făcut.
10. Emitentul și receptorul trebuie să înțeleagă, dar mai ales să se facă înțeleși. De aceea, ei trebuie să fie foarte buni ascultători.

2.3. Competența de comunicare didactică a formatorului vizează măiestria acestuia de a provoca reacția formativă a adultului prin emiterea mesajelor educaționale, focalizarea mesajului asupra fiecărui beneficiar, asigurarea corelației subiect-obiect, subiect-subiect și realizarea permanentă a conexiunii inverse [Cf. Vl.Guțu, p.411].



Sarcini de învățare:

1. Care dintre elementele structurale ale comunicării umane au fost mai puțin cunoscute de dvs.? Evidențiați noutățile completându-le cu informații din alte surse.
2. Caracterizați cele 3 tipuri de distanță dintre interlocutori și argumentați care dintre ele este cea mai adecvată pentru programele de formare cu adulții.
3. Adaptați cele 10 reguli de comunicare eficientă la contextul specific în care ați putea lucra sau lucrați cu formabilii adulți.
4. Elaborați propria definiție de sinteză a comunicării didactice a formatorului.

3. Comunicarea orală: forme și metode

3.1. Comunicarea orală. Generalități

Comunicarea orală este unul dintre cele mai complexe și eficiente procese de transmitere a informației. Aceasta implică participarea unui vorbitor și a unui ascultător în schimbul de gânduri, opinii sau idei, ce constituie mesajul transmis. Ca orice act de comunicare, și cel oral ține cont de o serie de elemente necesare pentru desfășurarea cu succes a procesului, elemente ce au un rol definitoriu în stabilirea gradului de eficiență a comunicării: limbajul, codul lingvistic, performanța și competența lingvistică, codificarea și decodificarea mesajului, stimulii sau calitățile emițătorului și ale receptorului. Astfel, fiecare dintre ele contribuie la transmiterea corectă a informației și la înțelegerea ei, precum și la îmbunătățirea relației ce se creează între emițător și receptor. Comunicarea orală reprezintă, ca și comunicarea scrisă, un sistem propriu de reguli și norme, doar că sensibil mai bogat și mai complex, datorită factorilor extra- și paralingvistici și influenței decisive a cadrului situațional.

3.2. Stil și comunicare

Comunicarea eficientă și eficace a formatorului cu grupul de adulți depinde în mare măsură de felul în care comunicăm, adică de stilul comunicării. Potrivit unei celebre formulări „stilul este omul însuși”, este evident că fiecărui individ îi este caracteristic un anumit mod de exprimare, un anumit stil, care poartă pecetea propriei personalități, a culturii, a temperamentului și a mediului social în care acesta trăiește. Stilul nu este o proprietate exclusivă a textelor literare, el este specific oricărui act de comunicare, inclusiv orală.

Calitățile generale ale stilului: claritatea, proprietatea, acuratețea, precizia și concizia.

Calitățile particulare ale stilului: naturalețea, demnitatea, armonia, finețea.

3.3. Tipuri ale stilurilor de comunicare

Stilul neutru se caracterizează prin absența deliberată a oricărei forme de exprimare a stării sufletești, pentru că între emițător și receptor nu se stabilesc alte relații decât cele oficiale, de serviciu.

Stilul familiar se caracterizează printr-o mare libertate în alegerea mijloacelor de expresie, ca urmare a unor intense trăiri afective; presupune o exprimare mai puțin pretențioasă, mai apropiată, folosită în relațiile cu membrii familiei, prietenii, colegii.

Stilul solemn sau protocolar are ca trăsătură specifică căutarea minuțioasă a acelor formule, cuvinte sau moduri de adresare, menite a conferi enunțării o notă evidentă de ceremonie, solicitată de împrejurări deosebite, în vederea exprimării unor gânduri și sentimente grave, mărețe, profunde.

Stilul beletristic/ literar-artistic apelează la o mare bogăție de sensuri.

Stilul științific apelează la formele de deducție și de inducție rațională ignorându-se, într-o oarecare măsură, sensibilitatea și imaginația.

Stilul administrativ se caracterizează prin prezența unor formule clișeu, fiind utilizat pentru comunicarea specifică instituțiilor.

Stilul publicistic abordează o mare varietate tematică, fapt ce îl apropie de stilul beletristic, dar îl deosebește de acesta faptul că pune mai mult accentul pe informație decât pe forma de prezentare.

3.4. Formele comunicării orale practicate frecvent în formarea adulților sunt:

Monologul – formă a comunicării în care emitentul nu implică receptorul; în această formă a comunicării există totuși feedback, dar nu există un public anume; în același timp, nici nu se poate vorbi de existența unui monolog absolut.

Conferința (clasică) – presupune o adresare directă, publică, în care cel care o susține (conferențiarul) evită să enunțe propriile judecăți de valoare, rezumându-se să le prezinte cu fidelitate pe cele ale autorilor despre care conferențiază; conferința cu oponenți; în cadrul acestei forme de comunicare se prezintă mai mulți conferențieri, care prezintă idei opuse pe aceeași temă.

Expunerea – este formă de discurs care angajează în mod explicit personalitatea, opiniile, sistemul de valori ale celui care vorbește, care își transmite opiniile cu privire la un subiect.

Prelegerea – situație comunicativă în care publicul care asistă are posibilitatea să sistematizeze informații, fapte, evenimente anterioare acestui tip de comunicare; presupune un nivel de abordare mai ridicat, fără o introducere de acomodare cu subiectul pus în discuție.

Relatarea – o formă de comunicare în care se face o decodificare, o dezvăluire, o prezentare, apelând la un tip sau altul de limbaj, a unei realități obiective, a unor stări de fapt, a unor acțiuni fără implicarea celui care participă, ferită de subiectivism și de implicare personală.

Discursul – o expunere orală sau scrisă a unei teme în fața unui receptor pasiv/ auditoriu (care asistă fără a interveni), având scopul de a convinge/ persuadea auditoriul cu privire la tema abordată, prin argumente înlănțuite într-o gradație care merge spre concluzii. Discursul de tip clasic cuprinde următoarele părți:

- *exordiul* – introducerea prin care se atrage atenția/ simpatia/ bunăvoința/ interesul asupra temei discursului;

- *propoziția* – punctarea părților subiectului ce urmează a fi tratat;
- *narațiunea* – expunerea faptelor care fac obiectul discursului;
- *probarea* – argumentarea celor expuse;
- *respingerea* – preîntâmpinarea eventualelor obiecții;
- *perorația* – concluzia.

Cu timpul, aceste constrângeri s-au diminuat, importante rămânând *claritatea expresiei, logica și gradarea argumentației, eleganța limbajului*.

Toastul – o rostire angajată cu prilejul unor evenimente deosebite; nu trebuie să depășească 3- 4 minute; este o comunicare care face apel la emoțiile celor prezenți, dar cu măsură.

Alocuțiunea reprezintă o intervenție din partea unui vorbitor într-un context comunicațional, având drept scop ilustrarea unui punct de vedere; nu trebuie să depășească 10 minute.

Pledoaria este o asemănare ca formă și funcție discursivă cu alocuțiunea, diferențiindu-se de aceasta prin aceea ca prezintă și susține un punct de vedere propriu.

Predica – un tip de adresare în care posibilitatea de contraargumentare și manifestare critică sunt reduse sau chiar anulate; este specifică instituțiilor puternic ierarhizate.

Intervenția – situație în care emițătorul vine în sprijinul unor idei ale unui alt participant la discuție, acesta din urma declarându-și, fie și tacit, acordul cu mesajul enunțat; prin intervenție emitentul adâncește un punct de vedere și îl susține.

Dezbaterea, ca formă a comunicării în care nu sunt implicate structuri evaluative, este destinată clarificării și aprofundării unor idei; nu are un centru de autoritate vizibil, dar are un moderator.

Interviul se prezintă ca formă rigidă a dialogului, în care rolurile de emitent și receptor nu se schimbă; este folosit ca metodă de obținere de informații în presa; de aceea cunoaște o întregă teorie.

Colocviul este forma de comunicare în care participanții dezbate în comun o anumită idee, în baza unei discuții, pe un anumit subiect, prin participarea fiecăruia la discuții.

3.5. Competența de comunicare orală reprezintă un ansamblu de cunoștințe, comportamente și atitudini, mobilizate pentru a realiza diferite forme de comunicare, care se detaliază în: participarea la o discuție, adresarea de întrebări (luarea interviului), răspunsul la întrebări (oferirea interviului), relatarea unor experiențe, reproducerea de texte, generalizarea unor idei și prezentarea în public, realizarea diverselor comentarii etc.

Tehnici recomandate pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală în grupurile de adulți: Controversa academică, 6 De ce?, 6 Cum?, 6 Cu ce scop?, Cubul, Intra-act, Bulgărele de zăpadă, Cercetarea împărtășită, FRISCO, Generalizarea categorială, Discuția Panel, Discuția la manej, Acvariul, Pălăriile gânditoare, Interviu în 3 trepte etc.



Sarcini de învățare:

1. Identificați avantajele și dezavantajele comunicării orale în programele de formare a adulților.
Prezentați informația *pe poster/slid*.
2. Analizați formele de comunicare orală în instruirea adulților din perspectiva utilității conextului în care activați dvs.
3. Includeți într-un tabel conceptual *elementele competenței* de comunicare orală și caracteristicile fiecărui element.
4. Ilustrați aplicarea unei tehnici de dezvoltare a competenței orale a formatorului și a cursantului la una dintre etapele unui training (cadrul ERR).

4. Comunicarea scrisă cu adulții implicați în activități de formare

4.1. Specificul comunicării scrise: Reprezintă o componentă a comunicării umane, la care se apelează în lipsa posibilității sau a necesității de a comunica oral, recurgându-se la litere și la alte semne convenționale. Odată cu extinderea tehnologiilor informaționale de comunicare, comunicarea virtuală în formă scrisă s-a dezvoltat foarte mult și aceasta reclamă de la formator dezvoltarea competenței digitale, paralel cu cea scrisă.

4.2. Competența de comunicare scrisă, ca parte a competenței de comunicare atât în limba maternă, cât și în limba străină, include producerea unui spectru larg de texte și se centrează pe dimensiunea de conținut, dimensiunea lingvistică și dimensiunea aspectuală/grafică. Ea rezidă în capacitatea de a produce, „din foaie albă” și a prezenta/expedia orice text solicitat, în conformitate cu vârsta, instruirea, domeniul de activitate etc., fie că e vorba de o banală cerere sau un CV, de răspunsul scris la un test sau o scrisoare particulară, un eseu sau un rezumat [4, p.100].

Pentru o comunicare scrisă eficientă, se recomandă respectarea următoarelor reguli:

- ✓ Adoptă o atitudine responsabilă cu privire la conținutul mesajului.

- ✓ Concentrează-te asupra ideilor din mesaj.
- ✓ Găsește răspunsul la întrebări, ca: ce vreau să spun, cui, ce responsabilități am, ce argumente pot folosi? etc.
- ✓ Folosește un stil propriu, firesc.
- ✓ Utilizează un vocabular adecvat.
- ✓ Recurge în mod frecvent la formule de politețe.
- ✓ Evită regionalismele și expresiile populare.
- ✓ Evită argoul și jargonul.
- ✓ Folosește fraze și propoziții scurte.
- ✓ Folosește topica obișnuită în propoziții și fraze.
- ✓ Recitește înainte să trimiți mesajul.
- ✓ Evită să scrii negativ, fii pozitiv.

4.3. Norme frecvente de comunicare scrisă în activitățile de formare a adulților

Mesajele, fără de care nu ne putem închipui azi viața, sunt scrise în mod tradițional sau electronic și au rolul de a transmite foarte rapid o informație scurtă. Ele trebuie să fie laconice, adică „telegrafice”, stilul fiind reclamat de context și de persoana căreia îi este adresat. Corespondența electronică cu formabilii a devenit o necesitate stringentă a zilei, inclusiv prin diferite grupuri create pe rețelele de socializare.

Referatul este o comunicare publică care prezintă o expunere desfășurată a unei teme; prezentare scurtă (orală sau scrisă) a unei publicații; raport scurt în care sunt prezentate aspecte concrete, date și aprecieri în legătură cu o anumită problemă și propuneri de modificare a situației existente. Fără a abuza de el, în contextul formării adulților, referatul poate fi folosit ca metodă de învățare și evaluare, prin care se expune o problemă, în baza analizei literaturii de specialitate și a experiențelor avansate, încheindu-se cu concluzii și recomandării personale.

Raportul cuprinde o relatare a unei sau mai multor activități, având o structură coerentă, în funcție de destinații și cerându-se să fie indicat titlul, cui îi este adresat, ce cuprinde (planul), autorii și data elaborării. Fiecare raport narativ pe un training are o structură și un conținut solicitat de destinatar.

Memoriul este o prezentare amănunțită și documentată a unei probleme, a unor asistențe, întruniri etc. Cuprinde ca elemente principale: formula de adresare, numele, funcția, adresa, prezentarea și analiza problemei, soluții preconizate, semnătura, funcția adresantului și organizația.

Darea de seamă este documentul care cuprinde prezentarea și analiza activității unei organizații, într-o anumită etapă sau justificarea unei gestiuni. Ma-

terialul scris este, de obicei, critic evidențiind dificultățile, cauzele, soluții de remediere etc. Se poate prezenta de către administrație în fața angajaților sau de către angajați în anumite probleme. Are scopul de a informa, de a se constitui într-o dovadă a celor realizate la un moment dat, dar și de a facilita munca celor din instituție.

Procesul-verbal este un document oficial (o formă particulară a dării de seamă), în care se înregistrează o anumită constatare sau se consemnează pe scurt discuțiile și hotărârile unei anumite adunări. Poate fi de constatare, de contravenție, de predare-primire, de consemnare a unei ședințe etc.

Regulamentul de ordine internă reglementează totalitatea raporturilor și jurisdicția muncii într-o organizație. Dispozițiile acestuia se aplică în toate domeniile de activitate de către toți angajații.

Fișa postului cuprinde descrierea sarcinilor de muncă, incluzând denumirea postului de muncă, integrarea în structura organizatorică, responsabilitățile angajatului, activități specifice, competențele.

4.4. Etica în corespondența electronică

Principii care stau la baza corespondenței:

1) *Promptitudinea răspunsurilor* – implică operativitate în rezolvarea problemelor ce fac obiectul corespondenței. Orice scrisoare trebuie să primească un răspuns. Dacă răspunsul la o solicitare vine prompt (chiar dacă este negativ), impresia care ne-o facem despre persoana sau instituția respectivă este că știe să-și organizeze activitatea, că este eficientă și că ne respectă.

2) *Stabilirea obiectivului* – este important să stabilim de la început obiectivul scrisorii, ceea ce dorim, deoarece în funcție de aceasta vom aborda diferit destinatarul.

3) *Adecvarea la nivelul ierarhic* – diferențierea și limitarea corespondenței pe paliere ierarhice:

- a) corespondența de la un nivel ierarhic superior la unul inferior este cel mai puțin restrictivă, în ceea ce privește condițiile de adresare. Genuri ale corespondenței care sunt atribuite exclusiv nivelului ierarhic superior pe aceeași verticală sunt: ordinul, decizia, normative și regulamente, circulare etc. La redactarea acestui tip de corespondență trebuie să ținem cont de următoarele: *diplomație sporită* în interacțiunea cu subalternul (aroganța, intimidarea, impolitețea tind să reducă eficiența comunicării); *claritatea scopului* – mesajul trebuie să conțină toate elementele explicative de care subordonatul are nevoie; *motivarea* – explicații cu privire la avantajele ce rezultă din aplicarea ei;

b) corespondența de la nivelul ierarhic inferior la unul superior cuprinde următoarele genuri de corespondență: raportul, darea de seamă, referatul etc., corespondența protocolară: felicitările se adresează întotdeauna de la un nivel cel mult egal la unul superior și nu invers.

4) *Corectitudinea și aspectul plăcut*: mecanica textului (punctuația și gramatica) trebuie să fie corectă, o greșeală de ortografie „vorbește” despre nivelul de profesionalism al celui care scrie; alegerea stilului corespunzător; asigurarea formatului adecvat/design-ului. În general, scrisorile bine prezentate vizual câștigă deja de la prima impresie.

5) *Efectul psihologic*. Textul trebuie să respecte regulile de bază ale psihologiei și va fi astfel formulat încât destinatarul să reacționeze în sensul dorit de expeditor (cazul ideal – motivare și nu manipulare).

6) *Atitudinea și exprimarea pozitivă* presupune o gândire pozitivă, sentimente pozitive și tendința de a acționa în mod pozitiv. Există mai multe modalități de a asigura atitudinea pozitivă prin scriere. În mare parte, aceste modalități își găsesc expresia prin intermediul limbajului nonverbal al mesajului scris (*apud* [5]).



Sarcini de învățare:

1. Analizați critic regulile de comunicare scrisă propuse și pronunțați-vă într-o discuție cu colegii pe marginea relevanței acestora în activitatea formatorului.
2. Creați un portofoliu digital cu mostre de forme ale comunicării orale și împărtășiți unele secrete profesionale de elaborare a lor.
3. Pregătiți-vă pentru o prezentare ca expert într-o discuție Panel cu genericul: *Etica în corespondența electronică – actualitate, necesitate și dezavantaje*.

5. Comunicarea de grup la adulți

5.1. Generalități despre grup și comunicarea de grup

„Oamenii trăiesc în comunitate în virtutea lucrurilor pe care le au în comun, iar comunicarea este modalitatea prin care ei ajung să dețină în comun aceste lucruri. Comunicarea e un mod de a exista al comunității”.

John Dewey

Oamenii trăiesc organizați în grupuri, deoarece sunt ființe sociale, se afirmă în mod comun. Un grup social reprezintă un ansamblu de indivizi între care există relații bine definite și în care fiecare individ are conștiința apartenenței la grup.

Societatea continuă să existe prin transmitere, prin comunicare, dar este corect să spunem că ea există în transmitere și în comunicare. Este mai mult decât o legătură verbală între cuvinte precum comun, comunitate, comunicare. Oamenii trăiesc în comunitate în virtutea lucrurilor pe care le au în comun, iar comunicarea este modalitatea prin care ei ajung să dețină în comun aceste lucruri. Alături de comunicarea intrapersonală, interpersonală și de masă, comunicarea de grup este comunicarea între membrii grupurilor și comunicarea dintre oamenii din grupuri cu alți oameni. Grupul înseamnă reguli, reputație, obiective comune, muncă în echipă etc., sensuri determinate de interacțiune, deci de comunicare. Atâta timp cât există o bună comunicare există și un randament maxim, însă dacă aceasta lipsește, se poate ajunge la disensiuni sau eșecuri. Printre activitățile de menținere a grupului, inclusiv prin intermediul comunicării, atestăm: asigurarea coeziunii grupului și construirea unei relații de colaborare prin evitarea „biserițelor”; promovarea identității de grup printr-o atitudine pozitivă și o imagine pozitivă despre ei înșiși; asigurarea participării membrilor grupului la discuții etc.

5.2. Comunicarea organizațională – context de activitate al formatorului și subiect de formare

În cazul instituției/organizației, comunicarea se definește ca proces prin care are loc schimbul de mesaje în vederea realizării obiectivelor individuale și comune ale membrilor ei. Relațiile organizaționale au ca suport comunicarea interpersonală. Fiind un proces complex, comunicarea antrenează, însă, dincolo de latura structurală, și alte aspecte ale existenței organizației: tehnice, economice, psihologice, educaționale, culturale etc. Complexitatea comunicării aduce în planul practicii o cerință specială față de un formator – abilitatea de a fi un bun comunicator.

Reguli de bază privind comunicarea organizațională eficientă:

- *regula cantității* – în ceea ce spun, vorbitorii trebuie să ofere informația necesară, nici mai mult, nici mai puțin;
- *regula calității* – ceea ce spun vorbitorii trebuie să respecte realitatea;
- *regula relației* – mesajul vehiculat de vorbitor trebuie adecvat scopului comunicării;
- *regula semnificației* – informația transmisă trebuie să fie semnificativă pentru contextul și circumstanțele în care se desfășoară comunicarea;
- *regula stilului* – vorbitorii trebuie să fie clari, coerenți, comprehensivi și concizi;
- *regula receptivității* – emitenții trebuie să-și adapteze mesajele la caracteristicile receptorilor și la cunoștințele presupuse de aceștia.

Ascultarea activă constă în receptarea, decodificarea și verificarea mesajului prin dialog imediat cu emitentul. În acest fel, emitentul constată că este ascultat, iar receptorul își clarifică și confirmă impresiile. Dincolo de simpla receptare a cuvintelor, în ascultarea activă receptorul trebuie să se concentreze asupra sentimentelor, atitudinilor, încărcăturii afective care însoțește mesajele. Ea devine astfel o excelentă modalitate de a-i încuraja pe ceilalți să vorbească. Faptul că gândurile, opiniile și sentimentele nu le sunt criticate îi face pe oameni să se simtă în siguranță, să comunice mai profund în legătură cu multe probleme, față de situația ascultării superficiale. Bazată pe încurajarea laturii afective, comunicarea activă ajută la diminuarea barierelor de statut, percepție, cultură, personalitate.

Ședința se definește ca metodă de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter informațional sau decizional, prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană. Ca metodă de coordonare, ședința sincronizează acțiunile și deciziile, comportamentele și gândirea, regăsindu-se în toate funcțiile procesului de management, dar și a celui educațional. Potrivit scopurilor urmate, în literatură mai ales, în practică mai puțin, sunt delimitate următoarele tipuri de ședințe: *decizionale*, *de informare*, *de exploatare*, destinate cercetării implicațiilor unor decizii adoptate, unor situații speciale previzibile în viitor, precum și inventarierii soluțiilor posibile de exploatare; *ședințele de armonizare* au ca obiectiv sincronizarea deciziilor și acțiunilor membrilor organizației plasați în diferite compartimente și niveluri ierarhice, participanți la realizarea unor obiective comune; *ședințele eterogene* combină obiectivele și mijloacele de acțiune specifice tipurilor anterioare (de informare și de armonizare, de exploatare și decizionale etc.). Reprezintă tipul cel mai frecvent practicat, fie din cauza lipsei de timp a participanților, fie din cauza ignorării ședinței ca metodă cu specific și cerințe proprii.



Sarcini de învățare:

1. Completați harta conceptuală: Grupul de adulți incluși într-un program de formare: caracteristici.
2. Elaborați o secvență de training (la alegere) pentru identificarea problemelor de comunicare în organizația dvs. sau pentru eficientizarea acesteia.
3. Simulați secvențele elaborate, apoi debrifați-le în baza unor indicatori de calitate.

6. Conflictul în relațiile de comunicare cu adulții

6.1. Managementul conflictului. Actualizări conceptuale

Managementul conflictului reprezintă zona operațională de intersecție a cercetării pedagogice cu teoriile conducerii, cu psihologia socială și organizațională. Planificarea și introducerea oricărei schimbări conțin un potențial conflict. Corelația conflict – schimbare este una de actualitate pentru mediul organizațional contemporan. Stările conflictuale pot fi atât sursă a schimbării, cât și factor determinant al rezistenței la schimbare. Organizațiile moderne atribuie valențe pozitive conflictului, fiind o sursă de stimulare a schimbărilor. Pentru o schimbare confortabilă trebuie să ne responsabilizăm, redefinind cadrul problemelor și acceptând negativul. Conflictuale cu adulții, implicați în programele de formare, urmează a fi abordate cu multă precauție și inteligență, respectând cu strictețe normele de etică.

Tipologia conflictelor

- *După nivelul de apariție:* Individual interior; între indivizi; între indivizi și grupuri; între grupuri, între organizații;
- *După efectele pe care le generează:* distructive și benefice;
- *După esența lor:* importante (de substanță), afective, de manipulare (pseudo-conflicte);
- *După intensitate:* criza, tensiunea, neînțelegerea, incidentul, disconfortul;
- *După nivelul cauzelor:* de ordin informațional, strategic, la nivelul scopurilor, normelor, valorilor.

6.2. Strategii de soluționare a conflictelor

- *Abandonul:* retragerea fizică și emoțională din conflict;
- *Reprimarea:* ignorarea existenței conflictului;
- *Victorie/infrângere:* apariția inerentă a părții care pierde și a câștigătorului;
- *Compromisul:* recurgerea la anumite concesii în favoarea soluționării conflictului;
- *Victorie/victorie:* soluția optimă de rezolvare a conflictului, în care nu există sentimentul de pierdere la părțile implicate, iar soluția este una durabilă.

Procedee de abordare a conflictelor

- *Negocierile:* discuții nemijlocite cu scopul de a ajunge la o înțelegere, la încheierea unei tranzacții sau la soluționarea unei probleme.
- *Medierea:* modalitatea voluntară de soluționare a conflictelor dintre două sau mai multe persoane, pe cale amiabilă, cu sprijinul unei terțe persoane

neutre, calificate și independente, denumită *mediator*, printr-o activitate desfășurată în conformitate cu prevederile legale. Medierea și organizarea negocierilor în Republica Moldova în sfera serviciilor publice reprezintă o valorificare în plan național a experienței internaționale în domeniul metodelor alternative de soluționare a conflictelor. Astfel, în vederea organizării corecte și eficiente a procesului de mediere în cadrul serviciilor publice, mediatorul trebuie să se conducă de următoarele principii: *profesionalismului; corectitudinii; imparțialității; neutralității; acceptării; confidențialității; liberului acces și egal la mediere; liberului consimțământ*.

- *Arbitrajul*: în cazul în care nu se reușește soluționarea unei probleme și când nu există suficientă competență pentru redresarea situației, inclusiv din lipsa totală de înțelegere și comunicare, se recurge la un arbitru ca expert independent, care, după analiza situației, propune o soluție.
- *Judecata*: Soluționarea oficială a conflictului conform legislației în vigoare. Demersul juridic constituie un procedeu care nu necesită acordul celeilalte părți.



Sarcini de învățare:

1. Extindeți informația despre managementul conflictului abordat în pct.6.1., prin documentare individuală, apoi discutați ideile noi cu colegii, punând cât mai multe întrebări.
2. Reflectați asupra avantajelor conflictelor într-o organizație și căutați exemple relevante.
3. Pregătiți simularea unei ședințe de negociere într-un conflict care poate apărea într-un grup de formabili, apropiat de preocupările dvs. profesionale.

7. Strategia și stilul de comunicare

7.1. Strategia de comunicare. Repere generale

În linii mari, strategia este orizontul, scopul, direcția unei organizații pe termen lung, definind unicitatea organizației și fixând avantajele acesteia prin configurarea resurselor în condiții competitive, pentru a satisface nevoile beneficiarilor/clientșilor. *Strategia de comunicare educațională se referă la modalitatea în care cadrul didactic sau managerial/echipa/instituția în ansamblu abordează/soluționează o problemă de comunicare.* În accepție didactică, strategia de comunicare include ansamblul de forme, metode și mijloace educaționale direcționate spre atingerea obiectivelor.

7.2. Strategia de comunicare în relațiile publice

Modelul celor 7 C, care, după C.Cutlip, A.Center și G.Broom, duc la succesul programelor de comunicare din relațiile publice și formează strategia de comunicare:

- *Credibilitatea* – încrederea receptorului în competența și prestigiul emițătorului;
- *Contextul* – corelația dintre mesajele planului de comunicare și realitățile imediate;
- *Conținutul mesajelor* – capacitatea mesajelor de a fi semnificative, relevante și în consens cu valorile publicului vizat;
- *Claritatea* – calitatea mesajelor de a prezenta în mod simplu și accesibil ideile, temele, obiectivele, avantajele subiectului în cauză;
- *Continuitatea și consistența* – caracterul permanent, repetitiv chiar, al mesajelor, caracterul consecvent al ideilor transmise;
- *Canalul* – folosirea canalelor de comunicare familiare grupului, canale ce beneficiază de încrederea acestuia;
- *Capacitatea auditoriului* – modul în care actul de comunicare ține cont de resursele, obișnuințele, nivelul cultural etc.

Stilul de comunicare este o modalitate specifică în care educatorul își desfășoară activitatea de comunicare, determinat de particularitățile individuale ale receptorilor, de metodele utilizate, de condițiile psihopedagogice existente/create etc. El este și expresia originalității fiecărui profesor, a modului său de a fi, a culturii sale pedagogice etc. Maniera/stilul de comunicare se află în strânsă legătură cu temperamentul și caracterul persoanei, cu aptitudinile și abilitatea ei de a relaționa. Componentele de bază ale stilului de comunicare și negociere sunt considerate: vorbirea, tonul și inflexiunile vocii, pauzele și ritmul vorbirii, ascultarea, distanța, poziția corpului, privirea și contactul vizual, mimica și gesturile, îmbrăcămintea, accesoriile, imaginea de sine, sociabilitatea.

Stiluri clasice de comunicare interpersonală: pasiv, agresiv, pasiv-agresiv, asertiv/afirmativ.

Cele patru stiluri de comunicare eficientă (după dr. Tony Alessandra):

1. *Cel care relatează calm:* orientat către relații; se mișcă, acționează și vorbește încet; evită riscurile; dorește pace și liniște; îi place munca de echipă, are bune aptitudini de consiliere.
2. *Cel care socializează și interacționează:* orientat spre relații; se mișcă, acționează și vorbește rapid; își asumă riscuri; își dorește schimbarea și aventura; are bune aptitudini de persuasiune.
3. *Gânditorul precaut:* orientat către îndeplinirea sarcinilor; se mișcă, acționează și vorbește încet; vrea să fie exact; îi place singurătatea, munca

intelectuală; ia decizii cu precauție, are aptitudini bune de rezolvare a problemelor.

4. *Directorii dominanți*: orientat către îndeplinirea sarcinilor; se mișcă, acțiunează și vorbește rapid; vrea să conducă; obține rezultate prin alții; ia decizii rapid; are aptitudini administrative bune. În raport cu jocul dintre dominanța puternică și slabă, sociabilitatea ridicată și redusă se deosebesc cinci stiluri de comunicare: emotiv, autoritar, reflexiv, îndatoritor și cel flexibil:
- *Stilul emotiv* – dominanță puternică și sociabilitate ridicată: sunt persoane expresive, vorbesc repede, gesticulează mult, devin patetice, au comportament dinamic, orientat spre acțiune și risc, sunt empaticе (îl înțeleg pe celălalt), au putere de convingere. Sunt, de regulă, buni negociatori pentru negocierile bazate pe strategii de cooperare și compromis.
 - *Stilul autoritar* – combină dominanța puternică cu sociabilitatea redusă: sunt parentale, afișează o atitudine serioasă, grijulii; exprimă opinii clare, într-o manieră hotărâtă, deseori rigidă, sunt dificil de abordat, comunică cu oarecare efort; au un comportament mai dur, mai ferm, mai impunător, au pretenții, gesturi ferme și glas sonor. Sunt potrivite doar pentru negocierile bazate pe strategii de dominare. Persoanele cu acest stil sunt denumite generic *buldozer*.
 - *Stilul reflexiv* – dominanță slabă și sociabilitate scăzută: sunt perfecționiste, își impun un puternic control emoțional, exprimă opiniile într-o manieră formală, caută îndelung cuvintele și formulează cu grijă excesivă fraze adesea pretențioase; sunt aparent liniștite, preocupate permanent de altceva, preferă ordinea, o refac cu migală, sunt lente, meticuloase, sunt introvertite, preferă singurătatea și nu sunt buni parteneri de conversație. Sunt cel mai puțin înzestrate cu aptitudini de negociator.
 - *Stilul îndatoritor* – sociabilitate ridicată și dominanță slabă: cedează ușor, se supun, se sacrifică, răbdătoare, sensibile, nu țin să se afirme, ascultă cu multă atenție și înțelege, de regulă, evită să folosească puterea și atuurile, manifestă căldură în vorbire, ca și în scris, se bazează pe forța de convingere a prieteniei, când iau decizii le exprimă într-o manieră serioasă, oarecum impersonală. Sunt bune pentru negocieri cu strategii de cedare (nu trag la victorie). Persoanele respective sunt conforme cu un *papă-lapte*.
 - *Stilul flexibil* – este o combinație a celor patru stiluri, dar intervine și versatilitatea: este stilul de comunicare tipic pentru un bun negociator, caracterizat prin încercarea permanentă, deliberată și controlată conștient de a schimba mereu propriul stil, discursul, atitudinea, postura, gestica etc., în raport cu situația sau partenerul.

Deși stilurile de comunicare sunt diferite unele de altele, nu poate fi pusă problema „celui mai bun stil”, ci doar aceea a „celui mai potrivit” stil pentru comunicare într-o situație concretă.



Sarcini de învățare:

1. Determinați-vă stilul propriu de comunicare în baza unui test psihologic standardizat.
2. Proiectați împreună cu un/o coleg/ă o secvență de training, având ca obiectiv eficientizarea stilului de comunicare al formabililor.
3. Elaborați câțiva indicatori de evaluare a calității procesului / secvenței de training proiectate.

8. Tactici și tehnici de comunicare și negociere cu adulții

Precizări conceptuale

- Negocierea cu scopul armonizării intereselor este o caracteristică a societății civilizate. (*Șt. Prutianu*)
- În negocieri obții mai mult cu vorba bună și cu un pistol, decât doar cu vorba bună. (*Al. Capone*)
- Puterea fără morală este o crimă, dar morală fără putere este o utopie. (*Bl. Pascal*)

Tehnicile de negociere reprezintă instrumente practice utilizate de negociator, folosind procedee, forme și scheme de acțiune pentru realizarea tacticilor preconizate. Ele răspund la întrebarea „Cum trebuie să se acționeze?” și pot fi folosite în vederea susținerii unor strategii constructive de a grăbi, de a finaliza sau de a amplifica avantajele, precum și în scopuri distructive, de a înceta tratativele sau pentru obținerea unor avantaje unilaterale. Tehnicile de negociere se clasifică în *integrative (cooperative)* și *competitive (manipulative)*, în literatura de specialitate fiind numite și *trucuri*.

Tactica de negociere este o opțiune spontană, o reacție impulsivă la o acțiune a oponentului sau la o modificare bruscă a condițiilor negocierii. Tactica premeditată poate fi o tehnică de comunicare eficace, o capcană retorică sau un truc psihologic. Practica diplomatică și economică și literatura de specialitate pun la dispoziție un întreg arsenal de astfel de tactici, trucuri și stratageme/scheme de negociere. Tactica reprezintă o concretizare a strategiei în vederea stabilirii mijloacelor și formelor ce urmează a fi folosite pentru atingerea obiectivelor propuse. În funcție de poziția subiecților implicați, tacticile pot fi *ofensive* și *defensive*.

Toate negocierile au o structură comună. Identificarea fazei în care te afli te ajută să avansezi în negociere [9, p.14].

Tehnici/trucuri de negociere

- *Regula simpatiei*: unii măgulesc nespuse de frumos.
- „*Da..., dar...*”: tehnică verbală care evită un *Nu* gratuit.
- *Piciorul-în-prag*: tehnică psihologică de manipulare minoră. Este mai util să convingi oponentul că ai dreptate, fără să-i arăți că el n-are.
- *Băiat bun – Băiat rău*: folosirea manipulativă a legii contrastului.
- *Erorile deliberate*: iartă, partener, greșelile mele fără voie.
- *Trântitul-ușii-în-nas*”: – tehnică psihologică de manipulare minoră. Faci o cerere, la care vei obține refuz categoric, apoi șansele de a obține ceva cresc considerabil.
- *Zâmbești și câștigi*: „Cine nu poate zâmbi să nu-și deschidă magazin.”
- „*Intoxicarea*” statistică: cifrele pot spune orice, chiar și adevărul.
- *Tactica surprizei*: dacă nu-l poți convinge, ametește-l.
- *Tactica reprezentantului*: Permiteți-mi să nu trec dincolo de mandatul încredințat.
- *Tactica „feliilor de salam”, a pașilor mici*: pas cu pas, ajungi departe.
- *Tehnica „time out”*: când situația tinde să scape de sub control, cere o pauză.
- *Tactica „dacă..., atunci...”*: legea psihologică a reciprocității.
- *Tehnica parafrazării*: Ați avut în vedere....; te-ai referit la...
- *Tactici de asociere/disociere*: unde-s doi, puterea crește/dezbină și stăpânește!
- *Tehnica întrebărilor*: cel care întreabă, conduce. Întrebarea vină n-are.
- *Tactica faptului împlinit*: ce s-a făcut deja, rămâne bun făcut.
- *Tactica politeții și a complimentării*: este greu să refuzi un om amabil și politicos. (Șt. Prutianu)

În calitate de formator, urmează să pregătiți mesajele și materialele: *utile, plăcute, memorabile*, inclusiv prin: *folosirea potrivită și iscusită a cuvintelor, a limbajului corpului adecvat și energizant; tonalitatea vocii*: ritmică, mai profundă decât tonalitatea dvs. normală și puțin mai puternică decât vocea obișnuită. Ar trebui să aveți o tonalitate variabilă, și nu monotonă. Bucurați-vă de publicul dvs. și de propriul material. Faceți tot ce vă stă în puteri pentru a-i ajuta să-și atingă obiectivele.



Sarcini de învățare:

1. Ilustrați prin cuvinte-cheie și simboluri esența conceptelor de bază de la tema dată.
2. Reflectați asupra mesajului din *Lexiconul pedagogic* al lui M. Ștefan (2006): „Negocierea didactică este o acțiune de stabilire și asumare de către profesori și elevi a responsabilităților care le revin în activitatea didactică. Termenul, preluat din literatura pedagogică americană, este folosit într-un sens foarte apropiat de cel de *tranzacție educațională*. Presupune o discuție, un acord, o decizie comună. Pe această bază se încheie un contract pedagogic implicit sau explicit” (p.233). Cât de realistă vi se pare ideea unui contract pedagogic al formatorului cu cursanții? Argumentați *pro* sau *contra*.
3. Propuneți contexte practice pentru a aplica tehnicile de negociere descrise mai sus, precizând mediile profesionale în care acestea devin relevante.

9. Argumentația și demonstrația în activitățile de formare a adulților

Persuasiunea este comunicarea bazată pe prezența conștiinței și argumentării. Retorica aristotelică distinge trei moduri ale persuasiunii: ethos-ul, logos-ul și pathos-ul, care pot fi raportate la cele trei elemente de bază ale schemei comunicării după Jakobson: mesajul, emițătorul și receptorul.

Principiul persuasiunii Blaise Pascal: „De fapt, noi, adulții, nu credem decât ceea ce ne place. Artă de a persuade presupune atât artă de a seduce, cât și cea de a convinge, întrucât oamenii se conduc mai mult după capriciile decât după rațiune, artă de a spune lucrurile astfel încât:

1. Cei cărora te adresezi să poată pricepe fără bătaie de cap, cu plăcere chiar;

2. Să se simtă interesați în așa fel încât egoismul să-i îndrume a reflecta cu mai multă bunăvoință la ele. Așadar, el constă în corespondența pe care cauți s-o stabilești între mintea și inima celor cărora le vorbești, pe de o parte, și ideile și mijloacele pe care le folosești, pe de alta; ceea ce presupune că vom studia aprofundat inima omului pentru a-i cunoaște toate resorturile și pentru a găsi justele proporții ale discursului pe care vrem să-l ținem. Trebuie să te pui în locul celui care urmează să te asculte și să verifici asupra ta efectele cuvintelor tale, pentru a vedea dacă îți merg la inimă și dacă poți fi încredințat că cei care te ascultă vor fi ca și siliți să se predea”.

Tipuri de persuasiune:

- a) autoritară – aduce argumente și sugerează, impune;
- b) liberală – aduce argumente și propune, recomandă;
- c) manipulative – aduce argumente și insinuează.

Logos-ul este modul rațional de persuasiune al argumentării, care se face vizibil în construcția discursului prin principii și metode, terminologie și raționamente (aici pretenția sau prezumția de raționalitate, cu tot marele prestigiu al științei, se adaugă totuși nivelului 0 al demonstrației!). Desigur, trebuie să fiți clari, simpli, direcți pentru a fi ușor de urmărit, iar dacă vă ajutați și cu exemple, mesajul este mai ușor de vizualizat, de înțeles. Dimensiunea logic-rațională a mesajului este, evident, foarte importantă, dar singură nu va obține decât consensuri firave.

Pathos-ul: emoțiile pe care le trezește discursul și care pot conduce de la convingere până la seducție. Logica ne poate convinge la nivel teoretic, dar ceea ce ne face să acționăm este întotdeauna emoția: este necesar să vorbim cu pasiune și convingere, utilizând imagini puternice și exemple care implică și antrenează direct interlocutorul. Doar dacă ceea ce spunem îi va crea sentimente profunde, vom reuși să-l convingem de ceea ce îi propunem.

Pentru a convinge pe cineva, trebuie să-i câștigi încrederea, ceea ce se face după rețetele retoricii clasice prin a fi superior, sau, cel puțin, a da această iluzie prin ținută, distincție, forță psihică, atitudine elegantă – toate apanajul regilor sau persoanelor superioare.

Discursul argumentativ este un text coerent bazat pe propunerea unui lanț logic de argumente întru susținerea unei poziții, aserțiuni. Cerințele de bază ale textului sunt: *coerența și coeziunea*. *Coerența* este o calitate a textului referitoare la conținutul său și privește informația pe care un text o vehiculează, legătura logică între elementele de conținut, impresia de unitate, de întreg ce o conferă. *Coeziunea* se referă la mijloacele gramaticale pe care le folosim pentru a da aspectul unui text organizat, referindu-se la forma textului. Mijloacele întrebuițate pentru a da textului o structură organizată sunt: paragrafele și alineatele; acestea trebuie să marcheze, în primul rând, cele trei părți mari ale textului (introducere, cuprins și încheiere) și, în al doilea rând, trebuie să indice, clar, argumentele/ contraargumentele. De exemplu, un text argumentativ al afirmatorului poate fi structurat astfel: *Introducere*: enunțarea temei și a direcției de dezvoltare a temei; definirea termenilor; enunțarea și explicarea ideii centrale, a criteriului; *Cuprins*: argumentul 1 – afirmația ce cuprinde ideea principală; dezvoltarea, explicarea, dovedirea argumentului; concluzii; argumentul 2 – afirmația ce cuprinde ideea principală; dezvoltarea, explicarea, dovedirea argumentului; concluzii; argumentul 3 – afirmația ce cuprinde ideea principală; dezvoltarea, explicarea, dovedirea

argumentului; concluzii etc. *Concluzie*: impactul și relevanța temei. Calitățile generale ale stilului sunt *corectitudinea, claritatea, proprietatea termenilor, precizia* etc.



Sarcini de învățare:

1. Valorificați principiile și tehnicile de persuasiune într-o strategie argumentativă, posibil de utilizat într-un grup de adulți, care nu sunt suficient motivați să vină la un program de formare.
2. Elaborați un discurs argumentativ în baza strategiei de mai sus, de 7-10 min și înregistrați prezentarea acestuia.
3. Evaluați discursul conform unui set de indicatori deduși în contextul problematicii analizate la capitolul dat.

10. Formatorul negociator al ofertei de formare

10.1. Caracterizare generală a negociatorului

Nimeni nu se naște cu certificatul de negociator în buzunar, așa cum nici cu cel de formator. De asemenea, nimeni nu devine un negociator/formator foarte bun peste noapte sau de pe o zi pe alta. Negocierea se învață din lecturi și din practică. Există o mulțime de informații, cunoștințe tehnice și metode care pot fi învățate și însușite din cărți. Dar experiența se dobândește prin negocieri directe, unde nu se mai trage cu cartușe de manevră, ci, dimpotrivă, confruntarea este deosebit de dură și nemiloasă. A negocia ține mai mult de artă, talent și vocație decât de știință. Negocierea cere: intuiție, spontaneitate, empatie, răbdare, putere, perspicacitate, farmec personal, alte însușiri native. Empatia este fenomenul de rezonanță emoțională și afectivă care, într-un mod subtil, dificil de conștientizat, asigură baza comunicării interpersonale și a înțelegerii psihologice a celuilalt. Un bun negociator trebuie să fie posesorul unor însușiri, native sau dobândite printr-o pregătire temeinică, ce se potentează prin experiența proprie și observarea atentă a altora. Din categoria trăsăturilor native ce îi sunt necesare unui bun negociator fac parte inteligența, imaginația, prezența de spirit, curajul, memoria bună, modestia, capacitatea de adaptare la situații neprevăzute, flerul și tactul.

10.2. Tipuri de negociatori

O clasificare a tipurilor de negociatori foarte des întâlnită este cea în funcție de tipul de negociere abordat: *integrativă* sau *distributivă* și de contextul și temperamentul negociatorilor: *predominant integrativ (cooperant)* și *predominant*

distributiv (conflictual). Astfel, negociatorul integrativ recunoaște deschis legitimitatea intereselor părții adverse, acceptă o anumită interdependență între interese și obiective și admite existența simultană și compatibilitatea parțială dintre interesele și obiectivele proprii și cele comune. Acest tip de negociator își dorește să se ajungă la o înțelegere, fiind astfel stimulat să găsească o soluție care să țină seama de interesele ambelor părți [13].

Formatorul, în ipostaza sa de negociator al ofertei de formare, urmează să cunoască aspectele teoretice și practice elementare ale negocierii, sintetizate în literatura de specialitate, fiind deschis să se adapteze plenar la cerințele și așteptările grupului sau ale managerului comanditar și să se manifeste în mod profesionist, valorificând tactici și trucuri oportune contextului și grupului. *Negociatorul perfect nu este nimeni altul decât OMUL POZITIV*. John C. Maxwell, expert recunoscut la nivel mondial pe probleme de leadership, ne spune că, dacă vrem să avem succes, trebuie să învățăm cum să stabilim relații cu ceilalți. Deși se pare că unii s-au născut cu această abilitate, realitatea este că oricine poate învăța cum să facă din orice conversație o oportunitate de a stabili o relație puternică. În lucrarea *Toți comunicăm, dar puțini stabilim și relații*, Maxwell ne împărtășește principii și practici pentru a ne dezvolta această abilitate crucială în stabilirea relațiilor, printre care se numără: identificarea lucrurilor pe care le ai în comun cu ceilalți; menținerea simplității în timpul comunicării; atragerea interesului celorlalți; autenticitatea de care dai dovadă în toate relațiile pe care le ai; folosirea unui vocabular specific; evitarea capcanelor emoționale etc.



Sarcini de învățare:

1. Alcătuiți un portret robot al formatorului-negociator al ofertei de formare.
2. Expediați-l colegilor și răspundeți la feedback-ul acestora.
3. Identificați-vă propriul stil de negociere, în baza unui chestionar din psihologia comunicării.
4. Descrieți formatorul de succes, adaptând caracteristicile și competențele la contextul profesional în care activați.

Bibliografie recomandată:

1. Albu G. *Comunicarea interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași: Editura Institutului European, 2008.
2. Bârliba M.C. *Paradigmele comunicării*. București: Humanitas, 1997.
3. Cabana G. *Cele zece secrete ale negociatorului eficient*. București: Nicolescu, 2005.

4. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. ș.a. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2016.
5. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2001.
6. Goraș-Postică V. *Psihopedagogia dezvoltării competenței de comunicare din perspectiva neologismelor*. Chișinău: CEP USM, 2005.
7. Guțu VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
8. Hiltrop J-M., Udall S. *Arta negocierii*. București: Teora, 1998.
9. Kennedy G. *Negocierea perfectă*. București: Național, 1998.
10. Larson Ch.U. *Persuasiunea. Receptare și responsabilitate*. Iași: Polirom, 2003.
11. Paliu A. *Cultura comunicării*. Ed. a V-a. Chișinău: Epigraf, 2008.
12. Pânișoară I.O. *Comunicarea eficientă*. Ed. a IV-a. Iași: Polirom, 2015.
13. Prutianu Șt. *Manual de comunicare și negociere în afaceri*. Vol. 1-2. Iași: Polirom, 2000.
14. Prutianu Șt. *Antrenamentul abilităților de negociere*. Vol. 3. Iași: Polirom, 2005.
15. Rujoiu M. *Tehnici de negociere*, pe: www.traininguri.ro
16. Sălăvăstru C. *Teoria și practica argumentării*. Iași: Polirom, 2002.
17. Scutaru-Guțu A., Poștan L., Goraș-Postică V. ș.a. *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2016.
18. Sullivan T.O. ș.a. *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*. Iași: Polirom, 2001.
19. Șoitu L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
20. Țarnă E. *Bazele comunicării*. Chișinău: Prut Internațional, 2011.
21. <http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=232&idb=>
22. <http://bibliotecalibera.files.wordpress.com/2008/06/tehnici-retorice-si-argumentative.pdf>

MANAGEMENTUL PROIECTULUI ȘI FUNDRAISING-UL

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Cursul *Managementul proiectului și fundraising-ul* face parte din lista de cursuri fundamentale, cu caracter teoretic-aplicativ, contribuind în mod sensibil la dezvoltarea competențelor profesionale ale formatorilor. Aceasta, în primul rând, prin exersarea competenței proiective, care se produce în cadrul cursului, prin proiectarea și analiza detaliată a documentului de proiect, dar și prin competența de fundraising, care este inerentă activității formatorului în contextul nostru; or, proiectele, oferă șanse mari de dezvoltare personală și profesională, dar și pentru desfășurarea activității de formare pentru diverși beneficiari. Managementul proiectului și fundraising-ul (colectarea de fonduri) a devenit o problemă omniprezentă în activitatea educațională de la orice treaptă de școlaritate, în învățământul superior, ciclul masterat. Aceasta urmează să se abordeze de o manieră generalizată și integratoare cu referințe interdisciplinare vaste atât în domeniul științelor educației, cât și al tipurilor de management. În contextul procesului de reorganizare și transformare a serviciilor educaționale, elaborarea și managementul proiectelor la nivelul instituțiilor școlare reprezintă una dintre prioritățile majore în dezvoltarea practicilor educaționale.

Deoarece masteranzii care vor studia cursul urmează să activeze atât în echipe de proiect, cât și ca manageri, buna comunicare și transferul de informație devine crucială pentru derularea cu succes a proiectului. Paralel cu aceasta, succesul unui proiect depinde și de politicile promovate de organizație în domeniul calității, de funcționalitatea structurii organizației, de bugetarea realistă a programelor și proiectelor de dezvoltare, dar și de aplicarea managementului participativ, care solicită implicarea tuturor părților interesate (participanți, beneficiari, sponsori) pe tot parcursul de implementare a proiectului.

1. Precizări conceptuale în teoria proiectului de intervenție

1.1. Proiectul de intervenție: semnificație actuală

Conform abordărilor teoretice de pe filiera managerial-financiară, proiectul constă în „alocarea resurselor în vederea atingerii unor obiective specifice, urmărind o abordare planificată și organizată” (Lentz & Rea, 1998), presupunând în mod detaliat un complex de activități specifice noi, programate în conformitate cu un plan de activități, în scopul realizării unuia sau mai multor obiective, într-un interval de timp definit, cu ajutorul unor resurse umane, tehnice și financiare, identificate ca atare. Așadar, caracteristicile de bază ale proiectului sunt: scop definit, caracter realist, complex, colectiv, unic, cuantificabil, multistadial și localizare bine determinată în spațiu și timp. Dintre cele mai răspândite definiții ale proiectului de intervenție, din perspectiva enunțată anterior, mai putem enunța următoarele:

- Conform Comisiei Europene, „un proiect reprezintă un grup de activități care trebuie realizate într-o secvență logică, pentru a atinge un set de obiective prestabilite, formulate de client”.
- Institutul de management al proiectelor (PMI): „un efort temporar, întreprins pentru a crea un serviciu sau un produs unic, prin aplicarea cunoștințelor, tehnicilor și relaționărilor pentru producerea activităților, cu scopul de a satisface nevoile acționarilor și de a respecta cerințele de scop, timp, cost și calitate”.
- Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD): „un set de activități integrate, menite să atingă un obiectiv prestabilit, într-o perioadă de timp determinată și urmând un anumit plan de acțiuni”.
- Standardul francez X50 – 105 consemnează că „proiectul este un demers specific care permite structurarea metodică și progresivă a realității ce va veni. Proiectul este definit și executat pentru a da un răspuns la nevoile utilizatorului sau ale unui client și implică definirea unui obiectiv și a unor activități de întreprins, folosind resursele date”.

Din punct de vedere conceptual, de maniera cea mai simplă, în ciuda varietății extrem de mari a proiectelor și programelor ce există, proiectul poate fi definit ca orice sarcină, care poate fi operaționalizată în termeni de obiective, resurse, activități și rezultate. În alte accepții, proiectul constituie „un efort pe termen limitat, întreprins pentru a crea un produs sau serviciu unic” sau „proiectul este un efort bine definit, organizat, temporar și realizat o singură dată pentru a crea produse sau servicii de unicat, reprezentând o realizare cu obiective bine definite, care consumă resurse și se află sub constrângerea unor elemente, precum timpul, costurile și calitatea”.

1.2. Trăsături definitorii ale proiectului de intervenție

Având definițiile de mai sus, putem enumera câteva caracteristici specifice fiecărui proiect:

- Are un scop, care reprezintă practic pozitivarea problemei de la care se pleacă.
- Este realist, în sensul ca scopul lui trebuie sa fie posibil de atins.
- Este unic, adică reprezintă o soluție specifică la o problemă specifică, într-un anumit context.
- Este bine limitat în spațiu și timp, mai exact se desfășoară într-un spațiu concret și are un început și un sfârșit bine definite.
- Este complex, implicând abilități de planificare și implementare, parteneri, un număr de activități, evenimente și sarcini.
- Consumă resurse (umane, materiale, timp, bani, care sunt cunoscute de la începutul activităților).
- Este colectiv, adică este derulat de către o echipă și se axează pe binele unei colectivități.
- Este o „aventură”, pentru că implică risc și incertitudine.
- Poate fi evaluat, deoarece deține obiective măsurabile care pot fi evaluate și care arată dacă ceea ce s-a propus inițial s-a desfășurat conform planului, la cea mai bună calitate.
- Are un grad de autonomie față de celelalte activități ale organizației.
- Are un grad sporit de noutate etc.

În baza celor expuse anterior, noi propunem următoarea definiție: *Proiectele reprezintă activități unice, complexe, organizate bazate pe anumite probleme, care au anumite obiective, având un grad avansat de noutate, o limită de timp pentru realizarea lor și care necesită structuri organizatorice și metode speciale. Obiectivele urmărite vizează crearea de noi valori: produse, servicii, structuri, idei etc.*

În practica economică, un proiect este privit ca o cheltuială, o investiție financiară pe care o face un agent economic (persoană fizică sau juridică), cu scopul de a obține bunuri și/sau servicii. Pe de altă parte, un proiect înseamnă și un efort concret pe care îl face agentul economic. Înfăptuirea acestuia are la bază o structură de resurse de o mare diversitate din punctul de vedere al naturii lor (materiale, financiare, tehnice, umane, valutare etc.). Evaluarea acestora în expresie bănească este o necesitate, în special pentru fundamentarea deciziilor economice ce privesc proiectul respectiv. Pentru a obține efecte utile de natură economică, socială, ecologică etc., un proiect trebuie privit ca o „cheltuială certă pentru un viitor incert”. (*Pierre Mosse*)

Spre exemplu, în viața unei școli construirea unei clădiri este un proiect care include o serie de activități: alegerea amplasamentului, proiectul arhitectural, procurarea materialelor, construirea fundației, a pereților, a acoperișului, inspecția tehnică, supravegherea lucrărilor și multe altele. În final, avem un rezultat concret, o casă, o școală sau o altă clădire de calitate.

Crearea de material didactic auxiliar pentru o anumită materie dintr-un anumit an de studii este de asemenea un proiect. În acest caz, activitățile includ design-ul, alegerea materialelor și a modului prin care acestea devin material didactic, verificarea, testarea și altele. Ca rezultat, vom avea material didactic de calitate care poate fi utilizat pentru predare și învățare.

Proiectul însuși se situează în cadrul unei organizații și privește spre „lume” pentru a folosi resursele disponibile în vederea realizării unui scop formulat în mod precis. Resursele provin nu doar din interiorul organizației, dar și din alte părți ale lumii exterioare, cum ar fi celelalte organizații sau grupul țintă. Toate activitățile proiectului se folosesc de aceste resurse pentru a obține rezultate măsurabile într-un segment particular al lumii exterioare. Cel mai relevant aspect al acestui segment este *grupul țintă*. Ținând cont de faptul că proiectul furnizează anumite servicii particulare, grupul țintă este format din acele persoane care ar trebui să beneficieze direct de aceste servicii. Ele sunt utilizatorii proiectului. Distincția aceasta este foarte importantă: interesul celor ce dau bani pentru proiect poate fi diferit de interesele celor care beneficiază direct de serviciile oferite. Proiectul trebuie să satisfacă ambele categorii de interese fără a le confunda. Conform experților în domeniu, sistemele de calcul (calculatorul modern) reprezintă un exemplu concludent și adecvat pentru a înțelege diversitatea și evoluția conceptului de proiect. În particular, sistemele de operare pe baza cărora funcționează calculatorul pot fi considerate rezultatul unor proiecte. Ca exemple clasice de proiecte, care au avut un impact științific și educațional revoluționar la nivelul civilizației universale, putem enunța:

- *proiectul / filosofia Google* – ideea unei tehnologii de căutare s-a cristalizat în 1996, când doi studenți de la Universitatea Stanford din California – Larr Page (SUA) și Sergey Brin (Rusia) – finalizau un proiect de cercetare în cadrul studiilor de doctorat și au conceput așa-numitul algoritm PageRank, în 1998 apare prima pagină Google și primul server Google, iar în 2007 devine disponibil pentru publicul larg;
- *proiectul / filosofia Gutenberg* – prima și cea mai mare colecție de cărți electronice gratuite (eBooks). Fondatorul proiectului Gutenberg, Michael Hart (din anul 1971), continuă să inspire crearea de cărți electronice și de noi tehnologii în acest domeniu etc.

1.3. Tipurile proiectelor de intervenție

Dintre clasificările recunoscute ale proiectelor de intervenție, menționăm:

Conform criteriului de *amploare a obiectivelor*, atestăm proiecte: organizaționale / instituționale, locale, regionale, naționale, internaționale.

După natura proiectelor, se regăesc: proiecte sociale, proiecte culturale, proiecte educaționale, proiecte economice (proiecte de construcții, de inginerie), proiecte artistice, proiecte ecologice, proiecte de management etc.

După mărime, se atestă: Proiectele mici, care au termene de maxim un an, au valori reduse, predomină angajările part-time, au cerințe tehnologice modeste sau medii și permit o urmărire directă zilnică. Proiectele medii, care au termene cuprinse între 2 și 3 ani, au valori medii, permit angajările part/full-time, au cerințe tehnologice medii și monitorizarea se realizează prin raportări. Proiectele mari, care au termene lungi, mai mult de 3-5 ani, au valoare ridicată, predomină angajările full-time, au cerințe tehnologice performante, apelează la instrumente și programe specifice, iar monitorizarea se realizează prin raportări de control.



Sarcini de învățare:

1. Formulați o definiție proprie a proiectului, în baza teoriei studiate și a experienței pe care, eventual, o aveți în domeniul dat.
2. Comparați proiectul de intervenție cu alte tipuri de proiecte pe care le cunoașteți.
3. Reprezentați grafic semnificația proiectului de intervenție, valorificând trăsăturile lui principale.
4. Proiectați perspectivele pe care le au proiectele de intervenție pentru dvs. personal, ca formator, pentru instituția sau comunitatea în care activați, conform caracteristicilor acestora.
5. Intervievați un manager de proiect sau un formator și confrunțați preceptele teoretice descrise la această temă cu realitatea imediată din domeniu.

2. Managementul proiectelor de intervenție educațională

2.1. Managementul proiectelor de intervenție educațională: particularități definitorii

Managementul de proiect este o temă deosebit de actuală pentru organizațiile din diferite domenii, inclusiv pentru instituțiile educaționale: pe de o parte, pentru că multe dintre cele neguvernamentale funcționează doar pe bază de proiecte; pe de altă parte, pentru că acestea se impun ca „modalitatea cea mai frecventă de schimbare organizațională, de reformare a organizațiilor, de finanțare

a unor idei noi” (M. Preda). De asemenea, experții în domeniu susțin că astăzi pentru majoritatea țărilor în curs de dezvoltare și în proces de integrare europeană finanțarea diferitor inițiative se face aproape exclusiv pe bază de proiecte, motiv pentru care a ști să elaborezi și să implementezi un proiect devine condiția *sine qua non* pentru a avea succes. În baza surselor de specialitate, putem deduce:

A. Managementul proiectului impune planificarea, organizarea, monitorizarea și controlul tuturor aspectelor de proiect și include motivarea tuturor celor implicați pentru a realiza în siguranță obiectivele proiectului, în limita timpului, costului și a criteriilor de performanță stabilite.

B. Managementul proiectului conține totalitatea sarcinilor, tehnicilor și măsurilor care decurg din calitatea de leadership. Scopul general al managementului de proiect trebuie identificat în baza unei probleme clare, care, prin instrumentele asigurate de proiect, ajută ca stabilirea temei proiectului să fie susținută de termeni obiectivi.

C. În termeni uzuali, putem afirma că managementul proiectului urmărește succesul și evitarea eșecului în proiecte, având ca obiectiv realizarea unui produs sau serviciu care trebuie să introducă elementul de schimbare. Fiind un proces de planificare, organizare și control al fazelor și resurselor unui proiect, cu scopul de a îndeplini un obiectiv bine definit, managementul proiectului vizează restricțiile de timp, resurse și cost.

Design-nul organizării proiectului este o decizie care necesită a fi luată la o etapă la care planificarea se întâlnește cu implementarea. Constelația organizării proiectului variază în funcție de contextul instituțional. În general, putem să facem o distincție clară între două niveluri importante, atunci când se stabilesc responsabilitățile de implementare și dirijare a proiectului:

- nivelul strategic și de politică educațională / socială;
- nivelul operațional, care presupune structuri de organizare în cadrul implementării proiectului, pentru atingerea unei coerențe cât mai bune între diferite domenii de conținut ale proiectului.

2.2. Caracteristici manageriale ale unui proiect de succes

- Cererea de finanțare este clar și logic elaborată și ușor de studiat, chiar dacă ideea proiectului nu este neapărat extrem de novatoare.
- Încadrare foarte bună în obiectivele și prioritățile programului de finanțare.
- Planificare atentă care să fie respectată la implementare.
- Indicatori clar definiți, măsurabili.
- Proiectul poate continua în condiții normale după terminarea finanțării nerambursabile.

- Bugetul este clar și suficient de detaliat.
- Cheltuielile sunt absolut necesare pentru funcționarea proiectului.
- Rezultatele preconizate au o probabilitate mare de a fi obținute.
- Persoanele care lucrează în cadrul proiectului au experiența necesară.
- Solicitantul are experiență în managementul de proiecte.
- Există o comunicare foarte bună între beneficiar și finanțator, începând din faza de elaborare a proiectului și continuând pe parcursul implementării sale.

Specificul managementului proiectelor educaționale constă în faptul că schimbările promovate de acestea trebuie să se încadreze din mers în procesul de învățământ, să nu-l perturbeze, ci să contribuie la optimizarea lui din diverse perspective, conform obiectivelor proiectului. Susținem, în acest sens, următoarele funcții ale managementului proiectului:

- *Planificare* – o gândire anticipată privind etapele ce trebuie îndeplinite pentru atingerea obiectivelor: stabilirea activităților proiectului și a resurselor necesare; realizarea GANTT-ului (instrument managerial de programare în timp a activităților) cu programarea în timp a activităților proiectului; un plan al utilizării resurselor.
- *Organizare* – în funcție de planificarea în timp, se alocă resursele necesare proiectului și se delimitează procesele; se stabilește structura organizatorică a echipei de proiect, se repartizează sarcinile fiecărui membru al echipei; se alocă resursele materiale și financiare pe activitățile proiectului.
- *Coordonare* – se pune în practică pregătirea și derularea activităților proiectului; se armonizează deciziile și acțiunile; se monitorizează resursele și activitățile proiectului.
- *Control* – se apreciază progresul obținut în direcția obiectivelor prin monitorizarea elementelor caracteristice: resurse, activități, rezultate și impact; se stabilesc criteriile și indicatorii de performanță și, de asemenea, standardele de calitate, de încadrare în timp și cheltuieli; se stabilește un sistem informațional între membrii echipei de proiect, precum și între aceștia și restul organizației. Controlul este o funcție permanentă pe toată durata proiectului.
- *Conducere* – se direcționează oamenii implicați prin analiza rezultatelor. Se stabilește cine are autoritatea de a decide și care sunt limitele de autoritate în coordonarea activităților și alocarea de resurse. Așa cum deducem din literatura de specialitate, managementul ciclului de proiect (managementul proiectului) este un sistem integrat de management bazat pe înțelegerea ciclului unui proiect, sau a unui program, și pe parteneriat și cooperare.

2.3. Managementul de proiect: interconexiuni specifice și implicații practice

Din perspectiva managementului general, managementul proiectului de intervenție educațională se situează la interferența mai multor domenii specifice din sfera dată. Având implicații directe în teoria și practica educațională, aceste tipuri de management caracterizează domeniul managementul proiectelor de intervenție educațională de o manieră complexă și integratoare. Managementul proiectului se dovedește a fi o activitate cu foarte multe componente, după W.Lessel, atât din punctul de vedere al conducerii, cât și al modelării proceselor, în condițiile speciale ale unui proiect [8, p.15]. O abordare generalizată a managementului „presupune obținerea și combinarea diferitor categorii de resurse necesare realizării scopurilor organizaționale sau coordonarea acestor resurse orientată spre aceeași finalitate. Din această perspectivă, se insistă asupra naturii resurselor care urmează a fi obținute, combinate și coordonate. Sunt prezentate și analizate patru categorii de resurse: materiale, umane, financiare, informaționale. Faptul că managementul de proiect se înscrie plener în aria desemnată la nivel conceptual și practic de *managementul educațional* este de la sine înțeles, deoarece aria de probleme propuse pentru soluționare în cadrul lor face parte nemijlocit din procesul de învățământ. Managementul de proiecte se încadrează în *managementul general contemporan*, care reclamă abordări contextuale (situaționale) și recunoaște că nu există o singură cale corectă de a conduce sau de a lua o decizie, totul depinde de cerințele situației concrete și de raportarea simultană la exigențele diferitor tipuri de management. Eficacitatea unui proiect și a unui stil de conducere a proiectului este dependentă situațional de abilitățile echipei de proiect și de comportamentul care trebuie studiat sistematic. Dacă în managementul general tradițional, planificarea, luarea deciziilor și controlul sunt tipurile principale de management, la managementul avansat al resurselor umane, inclusiv în cadrul proiectelor educaționale, se include motivarea și consolidarea, disciplinarea și pedepsirea, stăpânirea conflictelor, angajarea de personal, calificarea și dezvoltarea continuă a subordonaților.

Deoarece implementarea de proiecte trebuie să fie o direcție strategică clară a instituției educaționale, care să fie inclusă în planul său de dezvoltare, considerăm că modelul *managementului strategic* oferă șanse mari de accelerare a schimbărilor și de amplificare a efectelor lor, promovate și generate de proiecte. În aceste situații, abordarea managerială trebuie să iasă din canoanele tradiționale ale succesiunii planificare-aplicare-control-evaluare și să devină una de angajare progresivă, în care *învățarea prin analiză* (learning by analyzing) se împletește cu *învățarea prin efectuare* (learning by doing). Conform experților, un asemenea tip de abordare va câștiga teren în viitor dat fiind faptul că accelerarea

și amplificarea schimbărilor va spori și dificultatea de previziune a acestora. Pentru managementul strategic, inovarea managerială, promovată masiv prin intermediul proiectelor de intervenție educațională, are o importanță capitală, manifestată în capacitatea de a contura strategii noi și îndrăznețe, de a stabili pe baza acestora politici eficiente de implementare, de a găsi rapid soluții corective atunci când strategia adoptată nu dă totuși rezultatele scontate [13, p. 373].

Conform experților în domeniu, *managementul riscului* în cadrul proiectului constituie un proces de durată, care se desfășoară pe întreg ciclul de viață al acestuia. Factorii de risc pot fi remarcați deja în faza de inițiere a proiectului, descrierea lor fiind parte integrantă a ofertei, a cererii de finanțare sau a propunerii de proiect. Documentul de proiect ar trebui să conțină o estimare a riscurilor de neexecutare, adică ce fel de pagube se pot aștepta în cazul nerealizării acestuia. „Amplarea analizei riscurilor descrește odată cu înaintarea în proiect, deoarece sunt din ce în ce mai puțini factori de apreciat. În același timp, fiecare risc reprezintă întotdeauna o șansă, el purtând mereu în sâmburele său constrângerea pentru optimizarea proceselor” [8, p.74].

Identificarea riscurilor în procesul de planificare se face prin analiza contextului și, de asemenea, se recurge la aprecierea acestora din punctul de vedere al impactului asupra proiectului, precum și al probabilității de risc. De obicei, riscurile se formulează în modelul logic *logframe* ca presupuneri pozitive. De exemplu: instabilitatea politică se formulează în modelul *logframe* ca presupunere pozitivă cum că „este menținută stabilitatea politică”. În procesul de planificare se definesc indicatorii de monitorizare a riscurilor. Echipa de planificare și, în consecință, organizația responsabilă de implementarea și managementul proiectului analizează modul de abordare față de fiecare dintre riscurile identificate. Atunci când riscurile externe – formulate în formă de presupuneri pozitive – sunt luate în considerare, se atestă lanțul simplu al cauzalităților în ierarhia obiectivelor (dacă vorbim de activități, atunci se așteaptă rezultate finite; dacă sunt rezultate finite, atunci vor fi și rezultate scontate; dacă sunt rezultate scontate, atunci este și contribuția la impact) și acesta se lărgeste și devine un lanț orizontal al rezultatelor. Modelul logic integrat în cazul în care se efectuează activități și dacă presupunerile se fac corect, atunci generează rezultate scontate; dacă a fost realizat un rezultat scontat și presupunerile au fost corecte, atunci proiectul apelează la obiectivele generale. Lessel propune cinci pași pentru recunoașterea riscurilor și rezolvarea problemelor eventuale, cauzate de acestea: localizarea riscului; evaluarea riscului; analiza cauzelor acestuia; decizia cu privire la toleranță – determinarea domeniului de luare a deciziei și de către cine; măsuri corective și preventive.

Legătura directă a MP cu *managementul calității* se relevă prin faptul că în societatea postmodernă se dezbate tot mai intens problema calității în toate domeniile vieții, inclusiv în educație. Noțiunea de calitate desemnează o varietate multiaspectuală și mai amplă decât mult uzitatul succes, mai degrabă făcându-se sensibilă insistența de acoperire a unei tendințe de asigurare a zonelor de excelență cu consecințe pozitive asupra tuturor factorilor implicați. Deși nu există un concept unitar al calității, această afirmație este susținută de cei mai mulți specialiști în domeniu. De asemenea, conceptul întotdeauna relaționează direct cu anumit domeniu, în educație el se definește în funcție de valorile promovate de societate, de politicile și strategiile educaționale, de contextul actual într-o țară anume și de evoluția conceptului de calitate în general. Organizația Internațională a Calității (ISO) a elaborat principiile de management al calității: centrarea pe client, conducerea clară (leadership), implicarea personalului, abordarea procesuală, abordarea managerială, ameliorarea continuă, abordarea concretă în luarea deciziilor, relații reciproc avantajoase între furnizori și beneficiari etc.

Standardele de performanță ce se urmăresc a fi atinse prevăd o tipologie complexă de valori intelectuale, morale, estetice și tehnologice. În cazul proiectelor, aprecierea calității adesea este privită din punctul de vedere al clientului, în primul rând elaborându-se indicatori cantitativi și calitativi la solicitările beneficiarilor, la proces și la rezultate. În acest sens fundamental, garantarea calității în cadrul proiectului este importantă pentru: a mulțumi clientul / inițiatorul proiectului; a analiza și a îmbunătăți permanent procesele din interiorul instituției, care implementează proiectul; a păstra controlul asupra costurilor; a menține și a spori mulțumirea și motivația angajaților; a minimiza riscurile; a menține/îmbunătăți reputația instituției implementatoare de proiect.

Un factor hotărâtor, care garantează calitatea în cadrul proiectelor, este *managementul schimbărilor*. Obișnuiți să afirmăm tot mai des în ultimul timp că singura constantă din lume este „schimbarea”, ne dăm seama în același timp că putem face planuri perfecte, dar nu putem garanta pentru fiecare schimbare care ar putea interveni. Cu cât proiectul este mai lung, cu atât este mai probabil să ne confruntăm cu schimbări. Conform surselor de referință, atestăm că există un număr de aspecte legate de schimbare care pot apărea într-un proiect, care țin de conținut, de configurare și altele, dar cele mai importante sunt cele de conținut. În același timp, practicienii ne avertizează că, dacă privim la motivele pentru care proiectele nu au succes, acestea sunt de obicei rezultatele a două probleme: fie că echipa nu a petrecut destul timp definind lucrul, fie că este vorba de o lipsă de management al conținutului.



Sarcini de învățare:

1. Definiți conceptul de management al proiectului, din diverse unghiuri de vedere, reprezentând definițiile date într-o hartă sau un grafic conceptual.
2. Analizați caracteristicile manageriale ale unui proiect de succes și încadrați-le într-un anunț de lansare a unui anumit proiect, inclusiv pentru recrutarea formatorilor.
3. Argumentați conexiunile ce există între managementul proiectelor și alte tipuri de management și demonstrați beneficiile/serviciile aduse de acestea managementului proiectului de intervenție.
4. Scrieți câte o recomandare pentru managerii/echipele de proiect, în care lucrează și formatorul, la fiecare interconexiune a managementului proiectelor educaționale cu alte tipuri de management, în vederea respectării valorilor promovate de acestea.

3. Documentul de proiect: cerințe, context și problemă

3.1. Cerințe generale față de documentul de proiect

În baza practicii și a opiniei specialiștilor, în general, un document de proiect se elaborează la începutul etapei de planificare detaliată (deseori cunoscută sub denumirea „platformă de planificare”), etapă în care se stabilesc principalele principii ale procesului de planificare și în care se face acordul între biroul de teren al donatorului și oficiul central și între donator și partenerii săi. În cazul proiectelor noi, planificarea detaliată se construiește pe baza structurii proiectului sau programului / notei conceptuale, precum și pe baza propunerii de inițiere aprobate. Documentul-cheie pentru această etapă de planificare se consideră documentul proiectului, care include o descriere detaliată a tuturor aspectelor importante ale procesului de planificare, obiectivele și strategiile de implementare. Abordarea prin Cadrul Logic a devenit un standard de planificare în majoritatea agențiilor de dezvoltare, care asigură instrumente adecvate pentru fiecare etapă de planificare, ceea ce permite procesului de planificare să decurgă într-un mod coerent și sistematic. Abordarea prin Cadrul Logic poate fi adaptată pentru a putea fi utilizată în prima etapă de planificare, și anume – pentru identificarea proiectelor noi și pentru planificarea proiectului ca atare. Pentru a obține o înțelegere mai exactă a așa-zisei Abordări prin Cadrul Logic, este util să se facă deosebirea între două concepte, care în practică deseori se descriu prin intermediul aceluiași termen:

- ✓ Cadrul Logic în calitate de model logic pentru un proiect și prezentat în formă de matrice;

- ✓ Abordarea prin Cadrul Logic, în calitate de metodă de planificare, care constă dintr-o serie de pași de planificare prestabiliți.

Istoria acestor două concepte clarifică algoritmul pentru studenții care sunt novi în domeniu.

Matricea Cadrului Logic, cunoscută și sub denumirea scurtă de „logframe”, a fost utilizată pentru prima dată în cadrul dezvoltării internaționale a USAID în 1969. Din acel moment a devenit un instrument utilizat pe larg, constituind baza managementului ciclului proiectului orientat spre rezultate și spre impact. Elementul de bază al matricei – strategia proiectului – definește relațiile cauzale între intrări, active, ieșiri, produs și impact. Pe măsură ce abordarea proiectului se completează sau este înlocuită de abordarea bazată pe program, acest model se folosește din ce în ce mai mult pentru planificarea și dirijarea schemelor complexe orientate pe programe. Un model logic completat însumează elementele de bază ale viitorului proiect. Totuși, există un număr de aspecte adăugătoare care necesită a fi analizate și definite pentru completarea procesului de planificare și pentru pregătirea documentului final al proiectului. Spre deosebire de alți pași, pentru aceștia nu există o metodologie universală validă, precum nu există un format de documente de proiect universal acceptat. Astfel, documentul de proiect servește unei serii de scopuri:

- furnizează donatorului (donatorilor) o descriere detaliată a proiectului și constituie baza de luare a deciziei de finanțare;
- servește ca bază de cooperare și implementare a acordurilor semnate cu purtătorii de interese-cheie și cu partenerii;
- furnizează cadrul de implementare a proiectului și servește ca bază de pregătire a planurilor anuale de funcționare;
- asigură un cadru de referință pentru revizui și evaluări.

3.2. Contextul și argumentarea proiectului

Contextul și argumentarea proiectului, ca prim capitol al documentului de proiect, descrie istoricul, precedentul și situația inițială a viitorului proiect. Aspectele importante, care necesită să fie menționate în acest compartiment, includ:

- Istoricul proiectului, analiza situației, rezultatele și lecțiile învățate din etapele precedente ale proiectului sau din proiecte relevante similare (background). Se face referință la studii relevante și la publicații din domeniu. Se dă o scurtă descriere a procesului de planificare.
- Contextul de țară și contextul local în relație cu proiectul. Se atestă relevanța proiectului în ceea ce privește contextul național.

- Coerența cu strategiile partener.
- Coerența cu donatorul (de exemplu, Strategia de Cooperare în cadrul rețelei SOROS) și cu cadrul strategic al agenției implementatoare.
- Relația de armonizare cu Guvernul, partenerii naționali și cu alți donatori etc.

Așa cum am menționat anterior, în termeni foarte simpli, un proiect este o problemă planificată pentru soluționare. O problemă este o situație pe care dorim să o schimbăm. Soluționarea problemei, la rândul ei, este schimbarea situației. O problemă poate fi considerată conflictul dintre ceea ce avem și ceea ce tindem să avem, dintre realitate și situația dorită. Un prim pas operațional constă în identificarea, stabilirea și clarificarea problemei, care include o definiție clară a problemei, determinarea factorilor ce sunt implicați, stabilirea dificultăților, deciderea asupra celor mai importante aspecte ale problemei.

Pasul următor constă în *analiza problemei* și vizează colectarea informației necesare pentru lucrul asupra problemei, cunoașterea tuturor cauzelor posibile și a eșecului în depășirea dificultăților prin interviuri, chestionare, analiza documentelor, observația directă etc. Pentru studierea problemei se recurge deseori la analiza SWOT (puncte forte, puncte slabe, oportunități, temeri sau dificultăți).

Urmează pasul trei – *elaborarea soluțiilor alternative*, care include enumerarea și examinarea tuturor căilor de soluționare a problemei, analiza impactului pozitiv /negativ al fiecărei soluții alternative și, ulterior – *selectarea celei mai bune soluții*. Această etapă constă într-un proces de selectare a soluțiilor alternative posibile pentru determinarea celei mai bune. La moment, alternativa ideală poate fi soluția cea mai bună. Ea este aleasă nu doar pe baza eficienței maxime și a unei realizări rapide, dar luându-se în considerare și alți factori, ca: bugetul, timpul, situația economică etc. La această etapă este important de a delimita necesitățile de dorințe.

3.3. Analiza problemei prin folosirea copacului problemei

Putem formulă concis că un **proiect** este o **problemă** planificată pentru **soluționare**. O problemă este o situație, pe care doriți să o schimbați. O problemă poate fi considerată conflictul dintre ceea ce aveți și ceea ce tindeți să aveți, dintre realitate și situația dorită.

Copacul problemei se prezintă ca un instrument analitic, care este foarte potrivit pentru analiza participativă a problemei în cadrul unor ateliere specifice ale echipei de proiect. Această analiză se bazează pe o causalitate simplă, liniară și identifică cauzele și consecințele problemelor. Folosirea acestui instrument

implică, de asemenea, o dimensiune educațională / pedagogică prin faptul că îi face pe participanți să analizeze problemele pe bază rațională, din perspectivele cauzei și ale efectului, luându-se în considerare faptul că acest copac al problemei permite doar o analiză foarte simplă a problemei. În dependență de situație, s-ar putea să fie nevoie de instrumente analitice care să pătrundă mai adânc. Este însă evident faptul că acest copac utilizează causalitatea simplă, liniară, spre deosebire de principiul interdependenței causalităților folosit în gândirea sistematică. Cu toate acestea, anume această simplificare face instrumentul potrivit pentru utilizare în cadrul atelierelor de lucru. Obiectivele de analiză a problemei sunt următoarele: trecerea în revistă a principalelor probleme, care urmează să fie soluționate cu ajutorul proiectului; scoaterea în evidență a relației cauză-efect, existente între problemele ce și le propune spre soluționare proiectul. *Primul pas de analiză a problemei* presupune identificarea așa-zisei probleme nucleu. Acest lucru, în general, apare pe parcursul procesului preliminar de planificare. Cel de al doilea pas presupune identificarea cauzelor directe ale problemei nucleu, care, mai apoi, se aranjează, grafic, sub problema nucleu. În cadrul atelierului de lucru, participanții caută, pas cu pas, cauzele acestei probleme și astfel are loc o rafinare în continuare a analizei. La momentul când nu se mai găsesc alte cauze (cu sens), se repetă procesul pentru analiza rezultatelor și se plasează deasupra problemei nucleu.

Printre cele mai frecvente atenționări / indicații, remarcăm:

- Nu trebuie să se facă confuzie între problemă și lipsa de soluții (eradicarea acestora poate să nu asigure soluționarea problemelor reale).
- În centrul analizei prin copacul problemei se găsesc problemele legate și resimțite de oameni. Este util să se specifice ale cui sunt problemele supuse analizei.
- Depășirea problemelor este doar una dintre forțele motrice ale schimbării. Viitorul nu înseamnă doar înlăturarea problemelor curente, dar mai înseamnă și realizarea deplină a potențialului.

Deseori, există și posibilități de combinații: uneori poate fi rezonabil să se elaboreze un copac al problemei ca un pas spre elaborarea ierarhiei obiectivelor incluse în cadrul logic al proiectului, chiar dacă în prealabil au fost utilizate alte metode de analiză a problemei sau a potențialului, cum ar fi hărțile mentale sau analiza SEPO/SWOT, din considerentele că așa-numitul copac al problemei se bazează pe același principiu al causalității lineare.

Analiză minuțioasă a problemelor sau nereușitelor (în cazul planificării unui proiect în curs de implementare) are o importanță vitală. Analiza problemelor și a cauzelor lor ne dă indicații importante de găsire a soluțiilor. Analiza nereușitelor din cadrul etapelor precedente ale proiectului ne furnizează „lecțiile învățate”,

care urmează să fie luate în considerare în cadrul planificării etapei următoare. Pătratul cu oportunități este o categorie importantă pentru planificarea proiectului. În acest pătrat pot fi găsite capacitățile care pot fi dezvoltate și care pot servi ca bază de dezvoltare mai departe în cadrul proiectului. Prin includerea acestei categorii de capacități se poate echilibra tendința generală de percepere a lumii doar prin prisma problemelor, lucru care se întâmplă foarte des atunci când vorbim despre dezvoltarea socială sau economică.



Sarcini de învățare:

1. Enumerați cerințele generale față de design-ul inițial al documentului de proiect.
2. Faceți o listă de probleme cu care se confruntă instituția sau comunitatea din care faceți parte și alegeți, ulterior, una absolut prioritară.
3. Analizați problema prioritară determinată după algoritmul de mai jos.
 - a) Identificați, stabiliți și clarificați problema principală, prioritară: Care este problema?/ De ce este o problemă, care este cauza apariției acesteia?/ De ce trebuie rezolvată?/ A cui este problema? (folosește și la identificarea factorilor interesați)/ Ce s-ar întâmpla dacă problema nu ar fi soluționată?
 - b) Analizați problema: Care sunt punctele tari ale acțiunilor ce vi le propuneți?/ Care sunt punctele slabe?/ Ce oportunități de care se poate profita în realizarea obiectivelor există sau vor exista? /Care sunt temerile, barierele curente și potențiale în realizarea obiectivelor?
4. Reprezentați grafic un arbore al problemei analizate mai sus, delimitând pe fiecare ramură problemele pe care le generează sau le poate genera problema identificată ca una majoră.
5. Descrieți contextul problemei într-un paragraf de o jumătate de pagină, ca rezumat narativ al analizei anterioare a problemei.

4. Stabilirea scopului și obiectivelor proiectului

4.1. Abordări generale ale perspectivei obiectivelor

În paragraful de față, perspectiva de abordare a obiectivelor este una metodologică, care vizează o etapă crucială în procesul de planificare a proiectelor educaționale, ce constă în elaborarea viziunii unui proiect și în stabilirea obiectivelor posibile (imaginarea posibilelor schimbări pentru depășirea situației nesatisfăcătoare). Întrebările de orientare practică, în acest sens, ar fi: Care este

viziunea cu privire la viitor? Unde am vrea să ajungem peste n ani? Ce dorim, la modul concret, să realizăm? La această etapă de timp nu este necesar să se tragă o linie strictă între diferite niveluri ale ierarhiei obiectivelor. La nivel grafic, *copacul obiectivelor*, la fel ca și copacul problemelor, face parte din metodologia originală a proiectelor sociale, în general, și a celor educaționale, în special. Ținem să remarcăm faptul că, întâi de toate, obiectivele se stabilesc prin re-formularea problemelor în termeni pozitivi. Insistăm asupra funcționalității copacului obiectivelor, ca reprezentare grafică relevantă, inclusiv ținând seama și de punctele forte: se oferă o trecere în revistă a viitoarei situații, care poate fi atinsă atunci când vor fi soluționate problemele identificate; se demonstrează legăturile cauzale între obiective (legăturile între mijloace și finalități) și se revelează alternative posibile sau opțiuni diferite pentru proiect.

Algoritm de realizare a copacului obiectivelor se prezintă prin re-formularea condițiilor negative (în conformitate cu ierarhia problemelor) în formă de condiții posibile, care sunt dezirabile și realiste sau pot fi atinse; prin verificarea legăturii între mijloace și obiective pentru a vedea dacă acestea sunt valide și complete și, în caz de necesitate, se face o îmbunătățire a definițiilor obiectivelor; se formulează obiective adăugătoare, dacă acest lucru este necesar pentru atingerea nivelului de obiective menționate mai sus, cerința SMART (abreviere engleză: obiective **s**pecifice, **m**ăsurabile, **a**bordabile/ tangibile, **r**ealiste, realizabile în timp) fiind cea mai relevantă. Printre îndrumările metodologice, mai atestăm:

- Nu includem obiective care nu sunt dezirabile, ne-reale sau inutile.
- Ținem cont de tensionările între obiectivele „de jos în sus”, adică obiectivele stabilite de persoanele afectate (care sunt înregistrate prin intermediul abordării participative) și obiectivele „de sus în jos”, adică obiectivele de dezvoltare.
- Asigurăm transparență între cadrul format de obiectivele „de sus în jos”.

Elocvent în contextul precizării obiectivelor este exercițiul *logframe*, care poate fi tratat ca un model de prezentare simplificată a modului în care sunt legate rezultatele unui proiect. În esență, acesta prezintă legătura cauzală dintre o intervenție și un efect. Intervențiile pot fi în formă de servicii și bunuri produse prin activitățile din cadrul unui proiect, care, în ultimă instanță, sunt livrate unui grup - țintă. Denumirea comună pentru aceste produse finite, acceptată în terminologia internațională, este “outputs”. Aceste produse finale sunt structurate în așa fel încât să atingă rezultate specifice în cadrul sistemului țintă, în primul rând printre grupurile-țintă. Este util ca, în funcție de tipologia obiectivelor, rezultatele să fie împărțite între directe și imediate (denumite *rezultate scontate*) și rezultate pe termen mediu sau lung, denumite *impact*, la fel fiind și trei tipuri de obiecti-

ve, după acest criteriu. Un alt domeniu inclus în *logframe* este contextul, adică factorii de risc, care ar putea avea o influență asupra proiectului. Procesul de elaborare a structurii proiectului cu ajutorul matricei proiectului poate fi împărțit în următorii pași:

- Ierarhia obiectivelor sau lanțul-rezultatelor: definirea lanțului cauzalității între activități, rezultate finite, rezultate scontate și scop;
- Presupuneri: identificarea riscurilor externe (formulate ca presupuneri pozitive) care pot avea o influență asupra proiectului;
- Indicatorii și sursele de informație: stabilirea indicatorilor și surselor de informație pentru a măsura succesul proiectului;
- Mijloacele necesare pentru implementarea proiectului, precum și orarul, organizarea proiectului, metodele de management al proiectului – toate necesită a fi stabilite în cadrul pașilor următori de planificare.

Ierarhia obiectivelor, în modul în care este prezentată în matricea *logframe*, se consideră componenta de bază a modelului logic al unui proiect și, în același timp – baza rezultatelor sau a planificării orientate pe rezultate și baza managementului proiectului. Ea mai este numită și lanțul rezultatelor, poate fi împărțită în două părți: producerea și livrarea serviciilor și bunurilor.

4.2. Tipologia obiectivelor proiectului de intervenție

Planul schimbării prevăzut de obiectivele proiectului mai poate include:

- *objective reactive* – exprimă reacția logică la o anumită disfuncție educațională;
- *objective inactive* – propun conservarea situației, de exemplu – diminuarea ratei de abandon școlar prin măsuri de diferit ordin;
- *objective proactive* – presupun proiectarea unei situații viitoare, fără a fi determinată fix de logica temporală;
- *objective interactive* – care se concentrează nu doar asupra problemei, dar și asupra sistemului care o generează.

Așadar, elaborarea ierarhiei obiectivelor pe parcursul procesului de planificare se bazează pe o decizie preliminară cu privire la strategia generală a proiectului. Reiterăm, cu statut de generalizare a celor expuse, că primul pas în elaborarea modelului logic al proiectului constă în definirea obiectivelor proiectului din perspectiva rezultatului scontat așteptat. În calitate de cel de al doilea pas echipa de planificare elaborează o bună definiție a obiectivului general din perspectiva impactului. Cel de al treilea pas ține de structurarea strategiei de implementare a proiectului prin definirea rezultatelor finite și a activităților care urmează să fie întreprinse pentru fiecare rezultat finit. În taxonomia obiectivelor proiectului mai

figurează: *obiective absolute*, care presupun rezolvarea integrală a problemei și *obiective relative*, care se referă la modificarea parțială a situației; *obiective de implementare*, care vizează „procesul prin care se intervine pentru modificarea situației grupului-țintă, însumând activitățile realizate de inițiator” [1, p.130] și *obiective de evaluare (indicatori calitativi și cantitativi)* – toate având menirea de a crește șansele de asigurare a calității și a impactului schimbării dorite prin soluționarea problemelor identificate. Obiectivele de impact, care pot fi numite și obiective de evaluare, includ modificările așteptate în situația grupului-țintă de către inițiator, cu scopul îmbunătățirii situației inițiale în sensul dorit, la rezultatele așteptate în rândurile grupului-țintă, la comportamentele intenționate pe parcursul derulării proiectului.

4.3. Scop-obiective: analiză comparativ-practică

Scopul (obiectivul general) este mai mult o declarație de intenție. Scopul explică de ce proiectul este important pentru societate, în termeni de beneficii pe termen lung pentru beneficiarii finali și, mai larg, pentru beneficii din alte grupuri. Proiectul nu va putea realiza singur scopul, ci numai va contribui la realizarea acestuia împreună cu alte proiecte. *Scopul* descrie rezultatul așteptat (beneficiile pe termen lung) și grupul - țintă (beneficiarii finali).

Exemple:

- Îmbunătățirea condițiilor de trai pentru 30 de persoane de vârstă înaintată din or. Sângerei;
- reșterea implicării a 50 de tineri în rezolvarea problemelor sociale din s. Brânzeni;
- optimizarea implicării civice și responsabile a 300 de studenți din anii II și III de la USM.

Sugestii practice:

- Toate componentele proiectului trebuie să aibă o conexiune clară (evidentă) cu scopul proiectului. Uneori există tendința de a include în proiect elemente interesante sau binecunoscute ce nu au legătură directă cu scopul proiectului.
- Scopul descrie o schimbare în grupul-țintă, și nu este o descriere generală a serviciilor oferite de proiect. Evitați formularea unui scop prea general.

Obiectivele sunt realizările măsurabile ale proiectului. În funcție de obiective, vor fi alese modalitățile/metodele de lucru. Obiectivele trebuie să fie SMART, specifice, tangibile, concrete, măsurabile și realizabile într-o anumită perioadă de timp.



Sarcini de învățare:

1. Formulați un scop pentru soluționarea problemei identificate la lecția precedentă, abordându-l în termeni cât mai clari.
2. Descrieți tipurile de obiective, existente în practica managerială a proiectelor educaționale.
3. Elaborați 3-5 obiective pentru un viitor proiect, având în vedere trăsăturile SMART.

5. Dezvoltarea inteligenței parteneriale prin proiecte

5.1. Perspectivele parteneriatului și ale inteligenței parteneriale în scrierea și implementarea proiectelor

Managementul proiectelor educaționale, investigat din perspectivă pedagogică, aduce în vizorul teoreticienilor și practicienilor importanța edificării și valorificării parteneriatului educațional, cu imperativul dezvoltării inteligenței parteneriale. Dacă inteligența intelectuală, măsurată prin intermediul testului ce relevă IQ-ul, care este măsura capacității de raționare a abilităților cognitive, inclusiv a celor verbale și de calcul, și a inteligenței emoționale (IE), argumentată de Golleman, sunt mai cunoscute în mediul educațional, conceptul de inteligență partenerială, avansat de cercetătorul american Stephen M. Dent în mediul de afaceri este mai puțin abordat. El o definește astfel: „Inteligența partenerială este o măsură a abilității parteneriale, care determină cât de pricepuți suntem în a construi relații și a dezvolta încrederea, simultan cu realizarea unor obiective predeterminate prin asociere cu altcineva” [7, p.16].

Inteligența partenerială presupune abilitatea de a avea succes în situația formării unui parteneriat, fiind evaluată în funcție de reușita inițierii și menținerii acestuia, în mod stabil și reciproc avantajos. Parteneriatele cu adevărat viabile reprezintă o provocare serioasă pentru mediul educațional actual, mai ales în domeniul managementului pe bază de proiecte. Ce fel de parteneriate se construiesc tot mai frecvent astăzi în școlile de toate tipurile? Parteneriate cu familia, cu autoritățile publice locale (APL), cu diverși agenți economici, interinstituționale, la nivel local, național și internațional, cu societatea civilă (ONG-urile) etc., însă proiectele de intervenție reclamă și favorizează parteneriatele pe diverse planuri și durate. Or, succesul în foarte multe proiecte, prosperitatea viitoare a unității școlare depinde de capacitatea ei de a iniția, a susține și a profita de pe urma unor relații interdependente. Simplele relații se pot transforma în parteneriate reușite și pot reflecta valorile celor care muncesc cu încredere și respect reciproc.

Parteneriatul încurajează inovațiile creative pentru optimizarea serviciilor educaționale prestate de școală, care, recunoaștem, în avalanșa schimbărilor actuale nu reușește să facă față provocărilor de una singură. Atunci când două sau mai multe grupuri distincte se asociază, ele vin cu propria perspectivă asupra modului de a acționa. Parteneriatele reușite, susțin experții, exploatează această diversitate pentru a obține un hibrid care înglobează, de fapt, ceea ce este mai bun în ambele. Secretul care permite cumularea acestor avantaje este crearea unui mediu care să stimuleze creativitatea și asumarea riscurilor – un mediu în care oamenii simt că pot experimenta idei noi, fără teama de a fi respinși sau penalizați. Rezultatul este o inovație la care niciunul dintre grupuri nu ar fi putut ajunge de unul singur. Este un produs al vitalității, creativității, diversității și sinergiei pe care doar parteneriatele sunt capabile să le genereze.

5.2. Tipuri de parteneriate

Cea mai răspândită clasificare a tipurilor de parteneriate, pe care școlile le edifică prin intermediul proiectelor, sunt cele interne și externe. *Parteneriatele interne* se construiesc în interiorul instituției, cel mai elementar fiind între director și angajații săi. Experții recunosc că într-o astfel de relație există, cu siguranță, un potențial extraordinar, dar puține instituții, companii privesc această relație ca pe un parteneriat, deoarece majoritatea consideră că aceasta este un lucru de la sine înțeles. Însă, oamenii așteaptă ca munca lor să aibă un sens, să-i facă să se simtă cu adevărat împliniți. Își doresc relații cordiale și respectuoase cu toți cei cu care se întâlnesc nu doar în sala de clasă, ci și în toate celelalte săli și circumstanțe din școală. Ei vor să facă parte dintr-un colectiv, dintr-o echipă, să știe că sunt considerați o valoare pentru școală. Parteneriatul dintre catedrele din școală, care ne-ar părea că se derulează de la sine, începe de la stabilirea unor obiective stipulate în planul strategic de dezvoltare a instituției, concretizate ulterior în activități comune în care se învață unii de la alții, și poate continua prin abordări inter- și transdisciplinare nu haotic și spontan, ci planificat și organizat, pentru binele copiilor și pe măsura schimbărilor informaționale în care suntem implicați, conștient sau inconștient, cu sau fără voia noastră. *Parteneriatul extern* aduce beneficii major școlii, iar proiectele contribuie masiv la stabilirea acestora între școli diferite, așa cum am exemplificat anterior, cu familia, APL-urile, ONG-urile etc. Eforturile tuturor într-o astfel de colaborare au un numitor comun – performanța școlii și binele copiilor noștri. Dezvoltarea unor relații reciproc avantajoase și solide, rezistente în timp, se obține atât prin parteneriatele bilaterale între două entități, cât și prin cele multiple, dintre mai multe entități și pe diverse planuri. Sporirea inteligenței parteneriale ajută partenerii să discute amplu procesul care trebuie

derulat pentru formarea parteneriatului, punând astfel bazele încrederii reciproce; să înceapă a crea o viziune comună; să efectueze o evaluare a necesităților pe plan intern; să înceapă a identifica nevoile fiecăruia; să dobândească o înțelegere reciprocă a condițiilor necesare pentru aplicarea cu succes a parteneriatului; să planifice etapele derulării procesului și construirii relației; să dezvolte o bază comună, pe măsură ce parcurg o cale de dezvoltare împreună. Orientarea spre viitor în luarea deciziilor ajută parteneriatele să prospere, iar atmosfera în care acestea se desfășoară este determinantă pentru supraviețuirea lor. Alte atribute esențiale, care garantează reușita parteneriatelor, mai sunt: acomodarea la schimbările care intervin tot mai des, orientarea câștig-câștig în soluționarea conflictelor și a problemelor; obișnuința cu interdependența, capacitatea de a avea încredere, transparența și cooperarea.

Dacă, epistemologic, managementul proiectelor educaționale se întemeiază pe pragmatismul social al lui J.Dewey și pe filosofia societății deschise a lui K.Popper, care afirmă raționalitatea practică a acțiunii sociale a individului, esențială acestuia în activitatea profesională și în schimbarea socială, atunci, metodologic, acesta se întemeiază pe conceptul modern de parteneriat în educație, promovând stringența educației/dezvoltării inteligenței parteneriale.



Sarcini de învățare:

1. Demonstrați perspectivele parteneriatelor pentru activitatea formatorilor în proiecte.
2. Dezvoltați tipologia parteneriatelor dintr-o perspectivă proprie, relevantă pentru un formator în educația adulților. Reprezentați grafic/simbolic această perspectivă.
3. Elaborați un Acord de parteneriat între Asociația de formatori și o organizație implementatoare de proiecte, valorificând principiile parteneriatului și inteligența dvs. partenerială.

6. Fundraising-ul ca provocare pentru formatori

6.1. Incursiuni generale

În general, *colectarea de fonduri se definește ca acumulare de resurse din diferite surse pentru proiectele necomerciale, atunci când se resimte lipsa de fonduri pentru realizarea unor proiecte.* Cu cât mai diverse sunt sursele de finanțare, cu atât este mai stabilă evoluția și avem șanse de a acționa mai liber. Strângerea de fonduri prin proiecte, dar și prin multe alte căi, se prezintă ca provocare, dar și ca șanse,

deseori unice, pentru soluționarea multiplelor probleme. ONG-urile, îndeosebi, au nevoie de resurse pentru a-și realiza misiunea, care, de regulă, se îndeplinește prin proiecte, în lipsa unei finanțări din partea statului. Ele au nevoie să funcționeze și între proiecte. Însă, pericolul cel mai mare, un risc asumat, de fapt, este pierderea personalului, deoarece oamenii bine pregătiți pot pleca; or, suntem preocupați de dezvoltarea continuă. Planul strategic de dezvoltare a instituției pe minimum trei ani, planurile anuale de acțiune de colectare a fondurilor și proiectele particulare devin instrumente manageriale iminente pentru funcționarea unei instituții, pregătită să se afle în continuă căutare de noi donatori/sponsori. Finanțatorii doresc să vadă un plan al organizației pentru căutare/atragere de resurse. Planul strategic stabilește direcțiile strategice ale instituțiilor, prioritățile de activitate și orientează celelalte documente de politici instituționale. Un rol decisiv în calea sinuoasă, plină de surprize, a colectării de fonduri îl are liderul organizației, care trebuie să fie animatorul/inițiatorul acestui proces continuu. Colectarea de fonduri nu se reduce la resursele financiare, aceasta înglobează o mulțime diversă de suporturi.

6.2. Principii și rațiuni ale colectării de fonduri

Principiile de acțiune în procesul colectării de fonduri sunt diverse și posibil de adaptat/dezvoltat multiaspectual:

- Fundraising-ul include, în mod primordial, edificarea relațiilor de încredere între oameni, or, suportul este oferit de persoane concrete către alte persoane;
- Căutarea/acceptarea ideilor „trăsnite”, ne-standard în cele mai diverse contexte;
- Perseverență și insistență în atingerea scopurilor;
- Abordarea creativă/ inovativă/prin contrast a metodelor de acțiune;
- Activitate în echipă, pe bază de parteneriat;
- Flexibilitate în gândire și în acțiune;
- Disponibilitatea de a acționa în condiții de stres;
- Adoptarea promptă și netradițională a deciziilor;
- Donatorul trebuie să fie motivat, stimulat pentru decizii în favoarea cererilor de sprijin;
- Acțiunile de colectare a fondurilor trebuie bazate pe un plan, nu pe exprompturi ocazionale;
- Nimic nu se obține fără efort, căutare, insistență: *Bate și ți se va deschide; cere și ți se va da* – spune dictonul biblic etc.

Printre *dificultățile/problemele colectării de fonduri* atestăm: lipsa de cunoștințe cu privire la potențialii donatori; apatie/funcționare lentă, lipsa de imagina-

ție și inițiativă, absența unui plan mobilizator acceptat de întreaga organizație, nu doar de unii visători sau luptători din fire etc. *Beneficiile colectării de fonduri* sunt multiple: fundraising poate fi sinonim cu friend raising, glumesc practiciei, este bazat pe încredere/trust, spun englezii; orientarea spre rezultate, inițierea/abilitarea culturii de ajutorare/sponsorizare etc. Specialiștii în domeniu recunosc complexitatea procesului, atenționând ca acesta să nu fie confundat cu „umblatul cu mâina întinsă/cu cerșitul”; or, fundraising-ul constituie 90% de psihologie și 10% de tehnică învățată.

Pentru ce?/ De ce? avem nevoie de colectarea de fonduri?

- Avem nevoie de o campanie extinsă de promovare, pentru a ne face văzuți și auziți.
- Dorim să menținem un personal de calitate, calificat și motivat pentru efort intens.
- Vrem să ne menținem performanța în activitate, pe termen lung, fără întreruperi.
- Treptat, învățăm să trecem de la serviciile gratis din proiecte la serviciile contra plată, care educă consumatorul, îl învață să fie mai responsabil și mai selectiv, în același timp.

6.3. Tipuri de fundraising și de donatori

1. *Fundraising cazuistic*: apariția unor fonduri disponibile pentru proiecte.
2. *Fundraising operativ*: atragerea de fonduri pentru acoperirea cheltuielilor curente.

Printre resursele cele mai răspândite enumerăm susținerile unidireționale, nerambursabile (donații, binefaceri, cotizații de membru, ajutor umanitar, tehnic internațional etc.); antreprenoriatul social etc. O metodă inovativă de colaborare benevolă, în scopul colectării resurselor, inclusiv financiare, este **Crowdfunding** (denumită finanțare populară, apărută în 1997): se aplică în cazul în care există un proiect interesant, în mod individual sau instituțional, unde se descrie într-un mod atractiv și detaliat, apoi se plasează pe platforma respectivă pe un server special din Internet, pentru a sensibiliza mai mulți donatori, într-un termen limitat. Firma care administrează serverul ia un comision pentru deservire. Aceeași idee de proiect poate fi plasată pe platforme diferite, în același timp. Ca exemplu, semnalăm că pe parcursul anului 2012 au fost adunate în lume peste 2,7 mld. dolari în total, depășind cu 81% sumele adunate în 2011. În 2013 s-au adunat 4,1 mld. de dolari prin intermediul platformelor Kickstarter, StartSomeGood, RockerHub. Tele-fundraising este o altă metodă răspândită de colectare a resurselor, care ia amploare tot mai mare în ultimii ani. Exemple de Kickstarter: www.betterplace.org(Germania);

<http://www.respect.net> (Austria) și exemple de Croudinvesting: <http://www.boom-starter.ru>, cu deviza: Dream big. Raise funds. Do good; <http://www.dobro.mail.ru>: Servis dlea dobrih del; <http://www.kickstarter.com>: Bring life to creative projects; <http://www.startssomegood.com>, www.faptebune.md etc. În general, activitățile culturale, sportive se pretează în mod preponderent la asemenea modalitate de colectare a fondurilor. Produsul finanțat ca atare este remunerarea și finanțatorii se bucură în primul rând de rezultatele donațiilor făcute. Platforma este intermediarul dintre cei care donează și beneficiar, mulți donatori dorind să rămână în anonim. Or, tradiția vechilor evrei de a da zeciuiala, având încrederea că a zecea parte din veniturile tale este a lui Dumnezeu, cei mai mari donatori fiind evreii, este de mare preț aici. Recunoaștem că nu este ușor într-o țară săracă să colectezi fonduri pentru idei frumoase, pentru a face bine, de vreme ce cultura donațiilor, binefacierilor (giving culture) nu este dezvoltată. Mai întâi trebuie să sensibilizăm inima, apoi buzunarul. Taxonomia donatorilor se prezintă astfel: donatori **de stat** (ambasadele SUA, Suediei și Olandei sunt cei mari donatori, cu multă birocrație, dar cu fonduri mari); donatori **interguvernamentali**: fondurile ONU, UE, Comisia Europeană etc., colectate din cotizațiile țărilor membre, cu și mai multă birocrație, dar cu foarte mari fonduri, multe fonduri mergând pentru schimbările la nivel de politici; donatori **particulari** (fonduri private), cei mai flexibili și mai ușor de abordat, acestea se referă la persoanele fizice, la serviciile contra plată.



Sarcini de învățare:

1. Elaborați un anunț persuasiv pentru a fi plasat pe o platformă de fundraising, în vederea colectării de fonduri pentru o activitate de formare a unui grup vulnerabil de adulți.
2. Completați/actualizați informația despre colectare de fonduri, cu date relevante contextului în care activați sau în care intenționați să vă dezvoltați cariera de formator.
3. Proiectați o strategie de motivare a donatorilor locali pentru activitățile de educare a adulților, valorificând achizițiile dvs. în programul dat de master.

FORMULAR DE APLICARE (se va completa, în mod individual, pe 3-5 pagini)

Titlul proiectului (scurt, relevant, poate fi și metaforic): înaintat de către echipa instituției (denumirea):

- I. REZUMATUL PROIECTULUI** (descrierea succintă a contextului și analiza problemei abordate, posibile soluții pentru problemă) (0,5 pagini). Se va scrie la finalul elaborării proiectului.
- II. Date generale despre organizație și echipa de inițiativă care va implementa proiectul.**
CV-urile membrilor echipei se anexează.
Coordonator de proiect:
Membri ai echipei (... persoane):
Experti:
Formatori:
Asistent de proiect:
Contabil:
- III. Grupul/grupurile-țintă/beneficiarii direcți și indirecti:**
- IV. Durata proiectului** (minimum – 6 luni, maximum – 3 ani)
- V. Problema și argumentarea necesității rezolvării problemei** (un enunț clar în care să fie indicat numărul de persoane afectate, cauza principală și efectele/consecințele de bază):
- VI. Scopul (obiectivul general) al proiectului:**
- VII. Obiectivele (SMART) (minimum 3):**
- VIII. Partenerii proiectului. Rolul lor în proiect:**
- IX. Descrierea activităților. Planul operațional de activitate:**

Obiectivul 1:				
Activitatea	Perioada	Resurse necesare	Participanți	Persoana responsabilă
1.1.				
1.2.				
1.3.				
Obiectivul 2:				
Activitatea	Perioada	Locul	Participanți	Persoana responsabilă
2.1.				
2.2.				
2.3.				

Obiectivul 3:				
Activitatea	Perioada	Locul	Participanți	Echipe responsabilă
3.1.				
3.2.				
3.3.				

- X. Diagrama Gant** (tabel de planificare, cu numărul de rubrici în funcție de durata proiectului):
- XI. Monitorizare și evaluarea internă a rezultatelor proiectului** (Prezentare narativă):
- XII. Rezultatele așteptate ca urmare a implementării proiectului (calitative, cantitative) pentru fiecare obiectiv** (câte minimum 3 la fiecare obiectiv):
- XIII. Impactul estimat al implementării proiectului asupra grupului - țintă și beneficiarilor** (narativ, 1/3 pagină):
- XIV. Durabilitatea proiectului** (narativ: cum va putea fi asigurată continuarea proiectului după încetarea finanțării):
- XV. Riscuri interne și externe ale implementării proiectului și soluții pentru depășirea lor. Matricea logică a proiectului** (de preferat, formă tabelară: obiective-riscuri, posibile-măsuri de diminuare/depășire):
- XVI. Bugetul pe obiective** (orientativ):

Bibliografie recomandată:

1. Cojocaru Șt. *Proiectul de intervenție socială. De la propunerea de finanțare la proiectele individualizate de intervenție*. Iași: Polirom, 2006.
2. Gherguț A., Ceobanu C. *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2009.
3. *Ghid de colectare a fondurilor pentru organizațiile necomerciale*. Pe: www.iom.md.
4. Goraș-Postică V. *Proiectele educaționale de intervenție: repere teoretice și metodologice*. Editura Internațională Europeană GlobeEdit, Riga, Letonia, 2018.
5. Goraș-Postică V. *Fundraising: provocări și necesități actuale pentru instituțiile educaționale*. În: *Învățătorul Modern*, 2015, nr.1, p. 7- 8.
6. Goraș-Postică V. *Teoria și metodologia proiectelor educaționale*. Chișinău: CEP USM, 2013. 192 p.
7. Dent S.M. *Parteneriatul în afaceri*. București: Curtea Veche, 2004.

8. Lessel W. *Managementul proiectelor*. București: BIC ALL, 2007.
9. Mogonea F.R. *Managementul programelor și proiectelor educaționale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2014.
10. Popper K. *Societatea deschisă și dușmanii ei. Vraja lui Platon*. Vol.1. București: Humanitas, 2005.
11. Preda M. *Comportament organizațional. Teorii, exerciții, studii de caz*. Iași: POLIROM, 2006.
12. Roberts P. *Ghid pentru managementul proiectelor*. București: Comunicare.ro, 2016.
13. Russu C. *Management strategic*. București: All Beck, 1999.
14. Sava G.M. *Managementul proiectelor educaționale*. Bacău: Casa Corpului Didactic, 2008.
15. Zlate M. *Leadership și management*. Iași: Polirom, 2004.
16. <http://www.startupcafe.ro/stiri-finantari-21198562-ghidul-incepatorului-accesarea-fondurilor-europene-2014-2020>
17. <http://www.finantare.ro/etichete/granturi-republica-moldova>
18. <http://www.worldbank.org/ro/country/moldova/projects>
19. www.civic.md/.../1252-ghid-de-strangere-de-fonduri
20. <http://prodidactica.md/proiecte-curente/>
21. https://www.contact.md/doc/colectare_fonduri.pdf
22. http://usm.md/?page_id=60&lang=ro//proiecte

METODOLOGIA FORMĂRII ADULȚILOR

Nina BÎRNAZ,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Disciplina *Metodologia formării adulților* contribuie la formarea profesională a formatorilor profesioniști și are menirea de a forma competențe profesionale de proiectare, desfășurare și evaluare a instruirii adulților.

Această disciplină este în strânsă corelație cu disciplina *Proiectarea și evaluarea programelor de formare*, ambele având menirea de a forma competențe de proiectare, desfășurare și evaluare a instruirii, atât la nivel macro, prin prisma disciplinei *Proiectarea și evaluarea programelor de formare*, cât și la nivel micro, prin prisma disciplinei *Metodologia formării adulților* (proiectarea, desfășurarea și evaluarea activității de training).

Pentru a proiecta, desfășura și evalua eficient activitățile de training, e necesar ca masteranzii să fie inițiați în *Teorii și practici ale învățării la adulți*, disciplină care evidențiază particularitățile vârstei adulților și diversitatea teoriilor oportune instruirii adulților.

O disciplină importantă care face posibilă realizarea cu succes a activităților de training este *Comunicarea în activitățile de formare a adulților*. Prin prisma acestei discipline, viitorii formatori își dezvoltă competențe de comunicare cu adulții prin stilul de comunicare, arta oratorică, relațiile interpersonale în procese de comunicare etc.

O altă disciplină care completează formarea abilităților de formator este *TIC și logistică*. Prin prisma acestei discipline formatorii își formează abilități de lucru cu diverse programe electronice, aspect imperativ timpului.

Astfel, prin cunoașterea particularităților adulților, posedarea competenței de comunicare, proiectare, desfășurare și evaluare a activităților de training, formatorul contribuie la crearea eficientă a climatului de învățare în procesul de instruire a adulților.

1. Aspecte conceptuale referitoare la formator și la metodologia formării adulților

Exigențele societății actuale impun implicarea fiecărei persoane într-un proces de formare continuă.

Formarea continuă se realizează de către persoane pregătite, *formatori* care adaptează o anumită *metodologie* în formarea *adulților*. *Metodologia* reprezintă o teorie sistemică și praxiologică care angajează la nivelul de predare-învățare-evaluare strategii didactice de eficientizare a acțiunii de instruire în vederea atingerii obiectivelor pedagogice.

La nivel european, *formatorul* este definit prin prisma mai multor ipostaze care demonstrează rolul pluriaspectual al acestuia, și anume:

- ✓ **conceptor** al programelor de formare, pe baza documentelor normative în vigoare, a standardelor ocupaționale/de pregătire profesională și a nevoilor unui anumit sector sau domeniu de activitate – inclusiv ale celui de formare a formatorilor;
- ✓ **proiectant** al programelor și al activităților de formare, pe baza identificării nevoii și cererii de formare dintr-un anumit sector sau domeniu de activitate;
- ✓ **organizator** al programelor de formare, asigurând toate condițiile necesare desfășurării optime a programului de formare;
- ✓ **facilitator** al procesului de învățare și de dezvoltare prin crearea unor situații de învățare adecvate dezvoltării competențelor profesionale;
- ✓ **evaluator** al competențelor efectiv formate sau dezvoltate la participanții la formare, precum și al propriei prestații ca formator;
- ✓ **evaluator al programelor de formare**, atât a celor proprii, cât și a programelor de formare propuse spre evaluare în vederea autorizării.

Pornind de la aceste concepte, evidențiem faptul că *formatorul* este o **persoană care învață pe tot parcursul carierei profesionale**, dezvoltându-și permanent propriile competențe de formator imperative cerințelor actuale ale domeniului profesional.

Procesul în care formatorul își desfășoară activitatea este ***formarea***.

Formarea reprezintă o acțiune de modelare a persoanei conform exigențelor societății actuale. Astfel, dacă în pedagogia clasică formarea înseamnă pregătire profesională completată cu ulterioara educație a adulților, în pedagogia modernă formarea presupune integrarea acțiunilor de pregătire profesională inițială și continuă prin modele acționale specifice educației permanente. Conceptul de *formare* a permis astfel realizarea unei legături strânse între activitățile de pregătire inițială efectuate în context formal cu activitățile de perfecționare profesională care au loc în context nonformal.

Profesionalizarea înseamnă, de fapt, formarea competențelor profesionale care se impun ca imperative ale fiecărui domeniu profesional. Formarea este o forma de abilitare care permite celui format să activeze într-o manieră flexibilă în domeniul pentru care este format.

Demersul didactic al formării continue este unul centrat pe cursant, astfel încât rolul formatorului constă în configurarea contextului, cadrul în care se formează cursantul. Pentru realizarea unui proces eficient de formare, e necesar ca formatorul să cunoască specificul adulților implicați în instruire.

Adultul este o persoană matură care prezintă anumite particularități, inclusiv în procesul de învățare.

În acest context, este important ca formatorul să distingă deosebirea dintre învățarea academică în instituțiile formale și instruirea adulților în context nonformal. Un aspect comparativ, în acest caz, este reflectat de către Malcolm Sheperd Knowles (Tab.1), care a scris numeroase lucrări importante în domeniul educației adulților, fiind considerat „tatăl andragogiei”.

Tabelul 1

Modelul pedagogic vs modelul andragogic (adaptat M.Knowles (1984))

Educabil Variabila	Copil	Adult
Caracteristica de bază	Dependent	Independent, autodirectiv
Experiența anterioară	Neimportantă	Importantă, oferă resurse pentru facilitarea învățării
Montajul psihologic al educabilului	Se bazează pe dezvoltarea fizică, mentală și socială	Se bazează pe necesități
Relevanța cunoștințelor	Aplicabilitate tardivă	Aplicabilitate imediată
Mediul curricular	Competitiv, formal, centrat pe disciplină, orientare spre autoritate	Colaborativ, informal, adaptat necesităților educabilului, centrare pe probleme, sarcini etc.
Planificarea	Efectuată de către profesor	Efectuată în comun cu formatorul
Determinarea necesităților	Efectuată de către profesor	Efectuată în comun cu formatorul, autodiagnosticare
Designul lecției	Secționată în funcție de subiect, focalizată pe conținutul materiei de studiu	Secționată în funcție de necesități, focalizată pe probleme, sarcini etc.
Activitatea de bază	Transmiterea informației	Experimentarea
Evaluarea	Efectuată de către profesor	Efectuată în comun cu formatorul și reciproc

Pornind de la particularitățile modelului andragogic, e necesar ca formatorul să cunoască specificul adulților implicați în procesul de instruire, și anume:

- adulții sunt autonomi și autodirectivi, ei trebuie să fie liberi să se direcționeze în mod independent, iar formatorul doar să faciliteze instruirea;
- adulții au o vastă experiență de viață acumulată de-a lungul anilor care trebuie valorificată; referințele de rigoare, conexiunile cu experiența de viață vor contribui la eficientizarea procesului de instruire;
- adulții, implicându-se în procesul de instruire, au o motivație intrinsecă și sunt orientați spre un scop bine definit;
- adulții sunt selectivi și atenți la relevanța cunoștințelor;
- adulții sunt foarte responsabili, au un grad mai înalt de conștiinciozitate;
- adulții au un respect profund pentru formatori, dar, la rândul lor, simt necesitatea de a fi respectați de aceștia;
- adulții tind spre o orientare educațională centrată pe viață, sarcini sau probleme din domeniul profesional.

Astfel, în procesul de instruire adulții:

- prezintă un grad mai înalt de curiozitate epistemologică;
- sunt mai motivați să învețe, să cunoască lucruri noi, își asumă responsabilitatea pentru calitatea însușirii cunoștințelor;
- studiază cu mai multă străduință și sunt mai perseverenți;
- știu exact ce doresc să învețe, să cunoască sau să facă;
- sunt mai receptivi la aplicațiile practice ale cunoștințelor teoretice.

Specificul adulților și modelul andragogic de instruire impune formatorului un șir de principii pe care se fundamentează proiectarea activității de instruire.

Astfel de principii sunt:

- adulții se așteaptă să fie tratați cu respect și să le fie recunoscută experiența;
- adulții vor soluții practice la problemele reale ale vieții;
- adulții pot reflecta și analiza propria lor experiență;
- adulții au nevoi diferite de a învăța;
- adulții pot fi motivați de posibilitatea de a-și împlini aspirațiile și nevoile personale;
- adulții au nevoie de sprijin în procesul de învățare;
- adulții au nevoie să-și comunice sentimentele într-un fel propriu;
- adulții sunt capabili să ia decizii și să-și organizeze dezvoltarea personală și profesională.

Deci, doar cunoscând specificul adulților și prezentând abilități profesionale formatorul poate concepe și dezvolta activități de instruire a adulților care să răspundă nevoilor de formare a diferitor organizații.



Sarcini de învățare:

1. Definiți termenii *metodologie, formare, formator, adult*.
2. Prezentați câte un exemplu pentru fiecare principiu în instruirea adulților.
3. Alcătuiți o listă de 10 sugestii practice pentru formatorii care instruiesc adulții, utilizând aspectele esențiale ale temei.



Întrebări pentru reflecție:

1. Cum argumentați decizia de a deveni formator?
2. Cum se referă conținutul temei la alte informații pe care le cunoașteți în acest domeniu? Sprijină sau contrazic alte dovezi?
3. Ce subiecte ați dori să dezvoltați din temă? De ce?

2. Obiective de instruire

2.1. Obiective de instruire și rolul lor în procesul de formare

Formatorul profesionist știe că în proiectarea unui program de instruire, a unei activități de training este nevoie să știi unde vrei să ajungi sau, cum spune Steven Covey, trebuie „să pornești cu sfârșitul în minte”. Odată identificate cerințele/nevoile de instruire, e necesar ca acestea să fie distilate într-un set de obiective explicite. Definierea unui bun obiectiv de instruire este esențială, dar este dificilă și migăloasă, o etapă pe care s-ar putea să fiți tentat să o omiteți. N-o omiteți!

Robert Mager, care și-a dobândit reputația formulând obiective timp de aproape 40 de ani, definește *obiectivele* drept „*comportamente sau cunoștințe dobândite de către cursanți după parcurgerea instruirii*”.

Obiectivele de instruire au roluri multiple în procesul de formare. Astfel, obiectivele eficientizează proiectarea instruirii, îmbunătățesc comunicarea în timpul activităților, ajută la realizarea evaluării, la administrare, la desfășurarea și succesul instruirii.

Un bun obiectiv de instruire ajută la *conceperea unui program de instruire care se adresează exact nevoilor cursanților*. Setul de obiective formulate arată că s-au luat decizii conștiente cu privire la aptitudinile, cunoștințele și abilitățile pe care să le abordeze instruirea.

Obiectivele *oferă o bază pentru colaborare și comunicare clară* a persoanelor implicate în instruire: formatorii, conducerea organizației, supervizorii și participanții și îi ajută să afle ce se așteaptă de la fiecare în procesul de formare.

Obiectivele sunt *esențiale pentru evaluarea succesului unui program de instruire*.

Stabilirea unor obiective de instruire poate *contribui la simplificarea aspectelor legate de administrarea instruirii*. Un set de obiective bine formulate ajută la aplicarea unor măsuri de eficientizare, cum ar fi implicarea mai multor formatori, aplicarea unor teste standard, îmbunătățirea materialelor, a conținutului, a tehnicilor de predare etc.

Obiectivele călăuzesc procesul de predare, oferind formatorilor, din start, un rezumat al acestuia, la fel îi ajută și pe cursanți să înțeleagă proiectul de instruire și traseul pe care îl vor parcurge, aspecte esențiale pentru majoritatea cursanților adulți.

Obiectivele *sporesc șansele de succes* ale instruirii ce derivă din ele. Deci, fixarea în scris a obiectivelor crește probabilitatea îndeplinirii lor.

În sfârșit, un bun set de obiective *influențează și alte aspecte de resurse umane* printr-un efect de propagare. Obiectivele de instruire pot fi un catalizator care le permite supervisorilor să stabilească și să valideze standardele de performanță. Aceste standarde pot fi folosite apoi în evaluarea angajaților. Atent analizate, nevoile lor de instruire pot fi transpuse apoi în fișele posturilor. De asemenea, obiectivele de instruire pot ajuta la formularea întrebărilor din interviurile de angajare și așa mai departe. Aceste beneficii și altele, care izvorăsc din procesul de proiectare a instruirii, ar trebui să fie integrate în toate aspectele funcționării organizației. Definirea obiectivelor de instruire este un punct de pornire esențial.

În sfârșit, un bun set de obiective permite supervisorilor să stabilească și să valideze standardele de performanță. Aceste standarde pot fi folosite apoi în evaluarea angajaților.

Deci, definirea obiectivelor de instruire este un punct de pornire esențial în procesul de formare continuă.

Caracteristicile obiectivelor de instruire

Funcționalitatea unui obiectiv este determinată de un șir de caracteristici. Un obiectiv de instruire bine formulat trebuie să fie specific, măsurabil, singular, posibil și să slujească unui scop.

Obiectivul specific presupune că obiectivul detaliază exact ceea ce ar trebui să știe sau să poată face cursantul după încheierea instruirii în conformitate cu standardul specificat. Obiectivul este considerat specific dacă cunoștințele sau performanța cursantului fiind măsurate de către mai mulți formatori, aceștia să poată ajunge la un consens în privința măsurării în care s-a atins sau nu standardul specificat.

Obiectivul măsurabil este un obiectiv care permite evaluarea eficace a cursantului. Un asemenea obiectiv trebuie formulat astfel încât să fie cât se poate de clar ce anume trebuie de măsurat la cursant (ce este bine și ce este rău).

Obiectivul singular – fiecare obiectiv trebuie să se refere la un singur rezultat și să necesite o singură măsurare, se va evita scrierea mai multor verbe sau performanțe (se referă doar la una dintre aptitudini, cunoștințe).

Obiectivul posibil – obiectivul trebuie să se refere la un rezultat posibil de realizat. Orice obiectiv trebuie să fie rezultatul unei analize a nevoilor.

Obiectivul contribuie la atingerea unui scop – obiectivul de instruire trebuie să fie legat în mod specific de cerințele sau intențiile organizației/instituției. Chiar dacă învățarea unor lucruri pare interesantă, însușirea cunoștințelor respective nu constituie un obiectiv adecvat dacă ele nu corespund nevoilor cursanților/ cerințelor organizației.

Obiectivul conține specificarea condițiilor – obiectivul de instruire trebuie să detalieze modalitatea în care va trebui să acționeze cursantul în timpul instruirii (de ex., mijloacele utilizate).

2.2. Structura obiectivelor de instruire

Caracteristicile obiectivelor de instruire determină structura acestora.

Demersul profesorului în formularea obiectivelor de instruire impune anumite cerințe.

Una dintre cele mai reușite structuri ale obiectivelor a fost propusă de către Robert Mager.

În viziunea lui R.Mager, obiectivele conțin un generic: *cursantul va fi capabil*: și 3 elemente constitutive:

- 1) *comportamentul așteptat (al cursantului)*;
- 2) *condițiile în care se realizează comportamentul*;
- 3) *criteriul de performanță*.

În obiectiv:

- ✓ *comportamentul este prezentat printr-un verb de acțiune la modul conjunctiv și răspunde la întrebarea Ce este capabil să facă cursantul?*;
- ✓ *condiția reflectă modalitatea în care va acționa cursantul în timpul instruirii și răspunde la întrebările În ce condiții/Cum?*;
- ✓ *criteriul de performanță reprezintă achizițiile cursanților care urmează a fi evaluate și răspunde la întrebările Ce?/Cât?*

2.3. Tipuri de obiective de instruire

Un aspect important în formularea obiectivelor, de care e necesar să țină cont formatorul, este găsirea verbului care, așa cum s-a remarcat mai sus, reflectă comportamentul cursantului.

În acest context se recomandă utilizarea taxonomiilor obiectivelor. Funcționalitatea taxonomiilor obiectivelor constă în faptul că acestea sunt structurate pe domenii: cognitiv, afectiv, psihomotor și prezintă niveluri ce includ verbe de acțiune.

În tabelele ce urmează este prezentată o abordare sistemică a acestor domenii, elaborată de către R.Vaughn pe baza lucrărilor fundamentale ale lui B.Bloom pentru domeniile cognitiv și afectiv și ale lui R.Dave pentru domeniul psihomotor.

Utilizarea verbelor din aceste taxonomii va contribui la evitarea verbelor vagi, cum sunt: a ști, a afla, a cunoaște, a percepe, a înțelege, a poseda, a sesiza etc.

Astfel, **obiectivele cognitive** presupun readucerea din memorie a cunoștințelor și utilizarea lor, la momentul oportun, la dezvoltarea aptitudinilor și abilităților intelectuale. Acest tip de obiective se utilizează atunci când e necesar ca formabilii să cunoască ceva.

Taxonomia lui Bloom include șase niveluri de obiective cognitive (Tab.2).

Tabelul 2

Taxonomia lui Bloom pentru obiectivele de instruire: Domeniul cognitiv
(adaptat de Robert H. Vaughn)

Nivelul	Definiție	Trainerii	Cursanții	Exemple de verbe
Cunoaștere	Memorarea sau recunoașterea unor informații specifice.	Dau indicații, afirmă, arată, examinează.	Răspund, memorează, recunosc.	A defini, a identifica, a repeta, a stabili legătura, a memora etc.
Înțelegere	Înțelegerea informațiilor oferite.	Demonstrează, ascultă, pun întrebări, compară, prezintă deosebirile.	Explică, transpun, demonstrează.	A reformula, a discuta, a descrie, a recunoaște, a explica, a exprima etc.
Aplicare	Folosirea metodelor, conceptelor, principiilor și teoriilor în situații noi.	Arată, facilitează, observă, critică.	Rezolvă exerciții, demonstrează utilitatea cunoștințelor.	A aplica, a utiliza, a pune în practică, a interpreta, a demonstra etc.
Analiză	Descompunerea informațiilor în elementele lor constitutive și identificarea particularităților acestora necesită o gândire analitică.	Sondează, îndrumă, observă, acționează ca resursă.	Discută, enumeră, descoperă, disecă.	A face distincție, a testa, a calcula, a critica, a rezolva, a analiza etc.

Sintează	Îmbinarea elementelor sau componentelor pentru a forma un întreg; necesită o gândire originală, creativă.	Reflectă, elaborează, analizează, evaluează.	Discută, compară, generalizează, face legături, caută deosebiri.	A compune, a propune, a asambla, a construi, a gestiona, a proiecta, a aranja, a crea etc.
Evaluare	Judecarea valorii unor idei, materiale, metode etc.; definirea și aplicarea unor standarde și criterii.	Clarifică, acceptă, armonizează, îndrumă.	Judecă, dispută, definesc criterii.	A evalua, a compara, a acorda puncte, a alege, a aprecia, a estima, a prognoza, a evalua etc.

Obiectivele afective se referă la sentimente, ton, emoții, la gradul de acceptare sau respingere a anumitor aspecte. Acest tip de obiective se utilizează în situațiile în care e necesar să stimulăm la cursanți dorința de a folosi noile cunoștințe sau aptitudini. B.Bloom a identificat cinci niveluri de obiective afective (Tab.3).

Tabelul 3

Taxonomia lui Bloom pentru obiectivele de instruire: Domeniul afectiv
(adaptat de Robert H. Vaughn)

Nivelul	Definiție	Trainerii	Cursanții	Exemple de verbe
Receptarea	Memorare, recunoaștere și informații specifice de proces.	Furnizează informații.	Ascultă sau urmăresc cu atenție; primesc un input senzorial.	A fi conștient de..., a simți, a auzi, a vedea, a mirosi, a gusta, a pipăi etc.
Răspunsul	Exprimarea disponibilității de a reacționa la stimuli.	Pun întrebări; generează situații.	Răspund la întrebări.	A reformula, a discuta, a descrie, a recunoaște, a explica, a exprima etc.
Aprecierea valorii	Simțul valorii; angajamentul; conceptualizarea valorii.	Furnizează sau propun standarde; sugerează o structură.	Își formează un grad de înțelegere și angajare.	A aplica, a utiliza, a practica, a interpreta, a demonstra etc.

Organizarea	Organizarea valorilor într-un sistem; stabilirea valorilor dominante; determinarea interrelațiilor.	Furnizează un cadru conceptual; oferă modele; acționează ca un catalizator sau mentor.	Își creează o structură intuitivă sau explicită prin care să-și gestioneze propriile emoții.	A distinge, a crea, a structura, a testa, a calcula, a critica, a rezolva, a analiza, a construi (o idee), a proiecta etc.
Caracterul	Promovează funcționarea sigură a sistemului de valori ale individului; sprijină manifestarea caracterului unic al individului.	Sprijină și încurajează procesul intern.	Își creează și își folosesc un tipar comportamental consecvent.	A compune, a propune, a asambla, a gestiona, a aranja, a crea, a evalua, a compara, a alege, a anticipa, a evalua etc.

Obiectivele psihomotorii se referă la aptitudinile neuromusculare sau manuale necesare pentru executarea cu eficacitate a unei operații. Acest tip de obiective sunt potrivite pentru cursanții care activează în învățământul profesional-tehnic. Un exemplu de obiective psihomotorii este prezentat în Tabelul 4.

Tabelul 4

Modelul lui Dave pe baza taxonomiei lui Bloom: Domeniul psihomotor

Nivelul	Definiția	Verbe posibile
Imitării	Observarea unei aptitudini și încercarea de a o reproduce; observarea unui produs finit și încercarea de a-l reproduce sub îndrumare.	A încerca, a copia, a duplica, a imita, a mima.
Manipulării	Aplicarea aptitudinii sau realizarea produsului într-o manieră ușor de recunoscut, urmând un set de instrucțiuni generale, și nu pe baza observației.	A completa, a urma, a executa, a produce.
Preciziei	Aplicarea independentă a aptitudinii sau realizarea produsului, precizia, acuratețea și proporțiile fiind respectate la nivel de expert.	A îndeplini automat, a excela ca expert, a presta cu măiestrie.
Fluenței	Modificarea aptitudinii sau produsului pentru a fi compatibil cu noile situații; combinarea mai multor aptitudini într-o succesiune armonioasă și consecventă.	A adapta, a modifica, a personaliza, a crea.
Naturaletii	Utilizarea uneia sau mai multor aptitudini firesc, cu ușurință și automat, cu foarte puțin efort mental sau fizic.	A presta „cu naturaletă” sau „la perfecție”.

În procesul de instruire a adulților se practică ierarhizarea obiectivelor pe patru niveluri: atitudini, cunoștințe, aptitudini și comportamente în muncă.

Obiectivele de atitudine/de conștientizare sunt obiectivele care presupun că instruirea va duce la o mai bună conștientizare a cursantului sau la o schimbare de atitudine în raport cu un anumit aspect sau subiect. Aceste obiective sunt considerate obiective de nivel inferior, deoarece ele nu presupun achiziționarea unor cunoștințe sau formarea unor deprinderi de muncă ca rezultat al instruirii. Astfel de obiective se întâlnesc, de obicei, în modulele programelor de orientare a noilor angajați.

Un exemplu de obiectiv de atitudine pentru programul de orientare al unui nou angajat poate fi următorul: *După finalizarea instruirii, participanții vor fi capabili să descrie pe baza informației audiate rolul instituției în care sunt angajați în domeniul educațional.*

Obiectivele de cunoștințe presupun ca la finele instruirii cursanții să posedă anumite cunoștințe referitoare la activitatea lor.

Un obiectiv de acest tip poate fi formulat astfel: *După finalizarea instruirii, participanții vor fi capabili să identifice valoarea activităților instituției în care sunt angajați pe baza statutului instituției.*

Obiectivele de aptitudini prevăd ca instruirea să-l învețe pe cursant să facă ceva. În acest caz acțiunile pot fi atât fizice, cât și mentale.

De exemplu, un obiectiv de aptitudini care se referă la o acțiune mentală poate fi: *După finalizarea instruirii, participanții vor fi capabili să proiecteze activități de colaborare cu alte instituții pe baza contractelor de colaborare.*

Un obiectiv de aptitudini ce presupune acțiune fizică ar putea fi: *După finalizarea instruirii, participanții vor fi capabili să utilizeze proiectorul și laptop-ul în activități de prezentare.*

Obiectivele de comportamente în muncă urmăresc să actualizeze/modifice modalitatea de lucru a cursanților la locul de muncă.

Un exemplu de obiectiv de comportamente în muncă ar fi: *După finalizarea instruirii, participanții vor fi capabili să propună remedieri în statutul instituției pe baza standardelor internaționale actualizate.*

Clasificarea obiectivelor pe patru niveluri presupune nu separare între ele, ci, dimpotrivă, corelare. Astfel, pentru a realiza eficient obiectivele de cunoștințe, de regulă, e necesar să se realizeze mai întâi obiective de atitudine, prin care formabilii să conștientizeze necesitatea achizițiilor cunoștințelor noi. La fel, aptitudinile nu pot fi puse în aplicare fără un anumit bagaj de cunoștințe, iar un angajat nu ar fi capabil să îndeplinească majoritatea obiectivelor de comportamente în muncă decât dacă stăpânește inițial aptitudinile necesare. Prin urmare, în procesul de elaborare a obiectivelor se vor formula obiective din fiecare nivel

cu scopul de a forma cursanților o viziune sistemică și complexă referitoare la actualizarea activității lor la locul de muncă.

Pentru a formula eficient și complex obiectivele de instruire, e necesar ca formatorul să cunoască faptul că cele două sisteme de clasificări: taxonomia lui Bloom și cele patru niveluri tradiționale ale obiectivelor de instruire există în paralel și chiar se suprapun pe alocuri. În vederea eficientizării muncii formatorului în formularea obiectivelor, R.H. Vaughn propune un tabel comparativ al acestor două clasificări (Tab.5).

Tabelul 5

Comparație între cele patru niveluri tradiționale ale obiectivelor de instruire și taxonomia lui Bloom

Modelul nivelurilor obiectivelor de instruire	Echivalentul din taxonomia lui Bloom
<i>1. Obiective de atitudine/ conștientizare</i>	Cognitiv: nivelul cunoștințelor Afectiv: nivelul receptării
<i>2. Obiective de cunoștințe</i>	Cognitiv: niveluri înțelegerii, aplicării, analizei Afectiv: nivelul răspunsului
<i>3. Obiective de:</i> <i>a) aptitudini cognitive</i>	Cognitiv: nivelurile aplicării, analizei, sintezei, evaluării Afectiv: nivelul organizării
<i>b) aptitudini psihomotorii</i>	Cognitiv: nivelurile aplicării, analizei, sintezei, evaluării Afectiv: nivelurile organizării, caracterului Psihomotor: Da
<i>4. Obiective de comportamente în muncă</i>	Cognitiv: nivelurile aplicării, analizei, sintezei, evaluării Afectiv: nivelurile aprecierii valorii, organizării și caracterului Psihomotor: în funcție de postul respectiv

Un alt aspect important de care trebuie să țină cont formatorul este răspunsul la întrebarea *Câte obiective trebuie propuse într-un program de instruire?* Nu există un număr universal valabil de obiective pe oră sau per program. Numărul adecvat de obiective este determinat de nevoile de instruire ale cursanților, de faptul ce anume trebuie să știe sau să facă după finalizarea instruirii. Astfel, în realizarea eficientă a unui program de formare un rol important și primordial le revine obiectivelor de instruire formulate de către formator.



Sarcini de învățare:

1. Definiți sintagma *obiective de instruire*.
2. Prezentați într-o hartă conceptuală particularitățile obiectivelor de instruire.
3. Explicați importanța clasificării obiectivelor în mai multe taxonomii.



Întrebări pentru reflecție:

1. Cât de convingătoare este afirmația lui Steven Covey: „Într-un program de formare trebuie să pornești cu sfârșitul în minte”?
2. Cât de semnificativ este conținutul temei „Obiectivele de instruire” pentru Dumneavoastră, formator în devenire?
3. Cum se va reflecta subiectul temei „Obiective de instruire” asupra comportamentului Dumneavoastră la locul actual de muncă?

3. Sarcini de învățare. Tipuri de întrebări

3.1. Conceptul de sarcină de învățare

Obiectivele de instruire se realizează prin sarcini de învățare.

Astfel, **sarcina de învățare** este un enunț, construit prin prisma obiectivului de instruire, care vizează dobândirea anumitor achiziții în contexte de instruire.

Sarcina de învățare poate fi formulată sub formă de enunț sau sub formă de întrebare.

Formularea sarcinilor de învățare sub formă de enunț implică un set de reguli/algoritm de elaborare a sarcinilor, și anume:

- sarcina de învățare reflectă acțiunea precizată în obiectiv;
- verbul se scrie la modul imperativ;
- sarcinile de învățare se formulează potrivit gradului de dificultate/pe niveluri (utilizând taxonomii).

De exemplu:

Obiectiv de instruire: *Studiind tema „Obiective de instruire”, cursantul va fi capabil să utilizeze în formularea obiectivelor repere teoretice de formulare a obiectivelor de instruire.*

Sarcină de învățare: *Formulați câte un obiectiv de instruire pentru primele trei niveluri din taxonomia lui Bloom la tema: Corelația: obiective de instruire – sarcini didactice.*

Tipuri de întrebări

În procesul activității de formare/training se pun deseori întrebări. Întrebările se pun pentru a obține răspunsuri referitoare la ceea ce cursantul știe, gândește, dorește și simte despre problematica discuției, deci pentru a obține feedback de la interlocutorul nostru. Prin întrebări se clarifică, se orientează și se stimulează comunicarea, la fel se oferă posibilitatea de a completa informația/mesajul despre problema în discuție dar și despre interlocutor.

Deci, este foarte important ca formatorul să stăpânească tehnica punerii întrebărilor, altfel riscăm să creăm interlocutorului senzația că îl interogăm.

A stăpâni tehnica punerii întrebărilor înseamnă a cunoaște tipurile de întrebări și a ști când și ce tip de întrebări să punem pentru a obține un anumit tip de răspuns. În acest context, întrebările pot fi clasificate în funcție de următoarele criterii:

- a) modul de formulare
- b) aspecte vizate
- c) alternative de răspuns oferite
- d) modul de adresare
- e) tipul de informație oferită.

După **modul de formulare (a)** sunt două grupe de întrebări: *întrebări închise* și *întrebări deschise*.

a.) *Întrebările închise:*

- oferă posibilități limitate de răspuns, de tipul: da/nu;
- solicită răspunsuri specifice, precise, relevante pentru diagnosticarea problemei;
- obligă interlocutorul să formuleze un răspuns explicit în legătură cu o anumită problemă;
- ajută la clarificarea unor informații și focalizează discuția;
- sunt „centrate” asupra unui obiectiv și/sau decizie de adoptat.

De exemplu:

- ✓ Cunoști regulile de formulare a obiectivelor?
- ✓ Poți să formulezi corect obiective?

Acest gen de întrebări prezintă anumite avantaje, dar și dezavantaje.

Avantaje:

- informațiile obținute sunt clare, precise, structurate;
- informațiile sunt foarte ușor de analizat și de prelucrat (presupun economie de timp și resurse financiare);
- acest tip de întrebări îl determină pe interlocutor să adopte o poziție și, uneori, să-și clarifice modul de gândire.

Dezavantaje:

- dacă sunt folosite frecvent, conversația tinde să semene cu un interogatoriu și comunicarea se poate întrerupe;
- nu permit obținerea mai multor informații/explicații;
- pot fi interpretate de către respondent ca manipulative.

Recomandare: Formatorul trebuie să utilizeze cu prudență acest tip de întrebări.

a.) Întrebările deschise

- încep cu „Ce”, „Cât”, „Unde”, „Cum”, „Care”, „Când”;
- permit interlocutorului să-și asume întreaga libertate în formularea răspunsului;
- determină răspunsuri ample, care oferă mai multă informație;
- încurajează comunicarea informând interlocutorul că este realmente ascultat și că există interes față de problema lui;
- ajută persoana să ofere mai multe detalii despre experiențele, comportamentele și sentimentele sale.

De exemplu:

- ✓ Ce poți să-mi spui despre situația creată?
- ✓ Cum ai descrie situația respectivă?
- ✓ Ce părere ai în legătură cu persoanele implicate în această situație?
- ✓ Spune-mi mai mult despre aceste persoane.

Avantaje:

- permit analiza comportamentelor și explorarea sentimentelor;
- determină o atitudine deschisă care încurajează comunicarea.

Dezavantaje:

- furnizează o cantitate mare de informații care necesită timp mai îndelungat pentru prelucrare și interpretare;
- unele informații pot fi irelevante pentru situația în cauză;
- apare pericolul abaterii de la subiect.

Un alt criteriu – **aspecte vizate (b)** – include trei subtipuri de întrebări: *întrebări ipotetice*, *întrebări legate de fapte* și *întrebări care vizează opiniile*.

b₁) întrebările ipotetice sunt utile în momentul analizei soluțiilor, pentru a scoate în evidență posibilele consecințe ale fiecărei soluții alese.

De exemplu:

- ✓ Ce s-ar întâmpla dacă am schimba eșantionul?

b₂) întrebările legate de fapte vizează faptele și permit obținerea unor informații obiective.

De exemplu:

✓ Spune-mi, când ai depistat problema?

b₃) întrebări care vizează opiniile determină, în special, o interpretare subiectivă a situației.

De exemplu:

✓ Din ce cauză a apărut problema?

Criteriul **alternativele de răspuns oferite (c)** prezintă două tipuri de întrebări: *întrebări cu răspunsuri dihotomice* și *întrebări cu baterie de răspunsuri*.

c₁) Întrebările cu răspunsuri dihotomice sunt întrebări care necesită răspuns de tipul da/nu. Acest gen de întrebări sunt analoge cu întrebările închise (după modul de formulare).

c₂) Întrebările cu baterie de răspunsuri sunt întrebări cu trei sau mai multe răspunsuri. În acest caz, respondentul este rugat să răspundă corect, în funcție de anumite criterii numite *scale*.

◆ **Scala Likert** se construiește pe baza unei afirmații față de care respondentul își manifestă acordul sau dezacordul.

De exemplu:

Acest program de instruire a contribuit la dezvoltarea abilităților de comunicare.

- dezacord total
- dezacord
- indiferent
- acord
- acord total

◆ **Scala importanței** este o scală prin care se apreciază importanța unei anumite caracteristici.

De exemplu:

Considerați serviciile de training furnizate de firma X ca fiind:

- extrem de importante
- foarte importante
- destul de importante
- nu foarte importante
- deloc importante

♦ **Scala de apreciere** este o scală care presupune aprecierea unei caracteristici cu un calificativ.

De exemplu:

Serviciile de catering oferite de firma Y sunt:

- excelente
- foarte bune
- bune
- medii
- slabe

După **modul de adresare (d)** pot fi formulate două tipuri de întrebări: *întrebări directe* și *întrebări indirecte*.

d.) Întrebările directe generează răspunsuri clare, la obiect.

De exemplu:

- ✓ Ai înțeles algoritmul de logare pe platforma Moodle prezentat anterior?

d.) Întrebările indirecte sunt utile pentru a culege informații într-un mod mai subtil.

De exemplu:

- ✓ Dacă ar trebui să le explici colegilor tăi algoritmul de logare pe platforma Moodle, ce le-ai spune?

După **tipul de informație oferită (e)** întrebările pot fi *primare* sau *secundare*.

e.) Întrebările primare oferă informații în prima etapă a activității.

De exemplu:

- ✓ Cât de des vei utiliza platforma Moodle?

e.) Întrebările secundare se formulează când răspunsul este incomplet, superficial, vag sau irelevant.

De exemplu:

- ✓ Poți spune mai multe despre funcționalitatea platformei Moodle?

Astfel, întrebările sunt cele mai importante surse pentru identificarea informațiilor relevante solicitate de către formator în anumite momente ale activității de instruire.

Modul în care puneți întrebări va determina, într-o mare măsură, calitatea și cantitatea răspunsurilor. Pentru a vă asigura că obțineți răspunsurile cele mai complete în ambele cazuri, nu uitați faptul că există unele întrebări mai eficiente decât altele; nu sunt întrebări mai bune sau mai rele, pentru că și o întrebare care era nepotrivită într-un anumit context poate fi potrivită în altul.

Pornind de la aceste aspecte, este important ca formatorul să țină cont de anumite **recomandări** în formularea întrebărilor în cadrul activităților de training, și anume:

➤ **Formulați întrebările clar și concis:** cu cât întrebarea este mai lungă, cu atât este mai greu de înțeles esența întrebării; în plus, la întrebările scurte se răspunde mult mai ușor decât la cele lungi.

➤ **Formulați întrebări deschise, evitați întrebările închise:** în felul acesta încurajați conversația și oferiți fiecărui participant posibilitatea de a-și argumenta opinia.

➤ **Puneți întrebarea într-o manieră pozitivă:** felul în care se pune întrebarea poate avea un efect favorabil sau nefavorabil asupra dorinței celui alt de a participa la discuție, de a se exprima.

➤ **Puneți o singură întrebare:** punând simultan mai multe întrebări creați confuzii, deoarece participanții nu vor ști la care să răspundă.

➤ **Faceți o pauză după ce ați pus întrebarea:** formabilii au nevoie de ceva timp pentru a formula răspunsurile și pentru a se gândi puțin la ceea ce se va răspunde; dacă după adresarea unei întrebări nu se oferă timp suficient de gândire, atunci formabilii tind fie să evite răspunsul, fie dau un răspuns general.

➤ **Dacă nu primiți răspunsul, nu încercați să răspundeți singur la propria întrebare, ci reformulați-o:** dacă răspundeți singur, veți face un monolog, iar participanții vor simți că le „vindeți” o decizie sau că părerea lor nu este, de fapt, importantă.

➤ **Ascultați cu răbdare răspunsul până la capăt:** când se formulează un răspuns verbal, ascultați cursantul fără a-l întrerupe, priviți persoana respectivă fără însă a-i pierde din vedere pe ceilalți membri ai grupului.

➤ **Luați în seamă fiecare răspuns în parte demonstrând că ascultați prin limbajul non-verbal (aprobați din cap, zâmbiți, mențineți contactul vizual).**

➤ **Nu acceptați răspunsuri incomplete sau neclare:** puneți întrebări clarificatoare, astfel îi ajutați și pe ceilalți cursanți care, poate, nu au înțeles.

➤ **Dacă este cazul, scrieți răspunsurile pe flipchart, folosind pe cât posibil cuvintele persoanei care a dat răspunsul.**

➤ **Dacă credeți că întrebarea pusă de un cursant poate găsi răspuns și din partea grupului, nu răspundeți dvs., puneți întrebarea grupului:** „Ce părere are grupul?”. Astfel să mărește efectul de învățare sau se stimulează discuția.

Există un șir de întrebări contraindicate în activitatea de training, de exemplu: întrebări multiple, întrebări care orientează răspunsul și întrebări justificative.

Întrebările multiple presupun a întreba la un moment dat cursanții despre mai multe lucruri, fapt ce duce la dezorientarea interlocutorului, care nu mai știe la ce anume să răspundă. Unele întrebări nu vor primi răspuns și, dacă sunt relevante, vor trebui repetate.

Întrebările care orientează răspunsul conțin răspunsurile așteptate de cel ce pune întrebarea și nu ajută interlocutorul. De exemplu, *N-ar fi mai bine dacă...?* Aceste întrebări manipulează respondentul sau cel puțin îi dau senzația de încătușare, pentru că încearcă să-i impună teoriile/răspunsurile/părerile celuilalt.

Întrebările justificative sunt percepute ca un interogatoriu. De exemplu, *De ce...?* Astfel de întrebări nu sunt adecvate, pentru că determină o atitudine defensivă din partea interlocutorului, acesta încercând să găsească explicații sau scuze pentru comportamentul său. Mai utilă ar fi întrebarea „*Ce s-a întâmplat?*”, prin care persoana să analizeze problema curentă.

O modalitate eficientă de adresare a întrebărilor în activitatea de training este tehnica ORID.

Această tehnică pornește de la modelul învățării experiențiale al lui David Kolb și a fost dezvoltată de către Christopher M. Avery.

Tehnica ORID presupune ca grupul să parcurgă fiecare treaptă a scării împreună după următorul algoritm: inițial grupul împărtășește o experiență comună, (prezentare informativă, documente, exercițiu etc.), formatorul facilitează învățarea conducându-i prin următorii pași: întrebări axate pe **obiective**, întrebări **reflexive**, întrebări **interpretative** și întrebări **decizionale** (Fig.1).

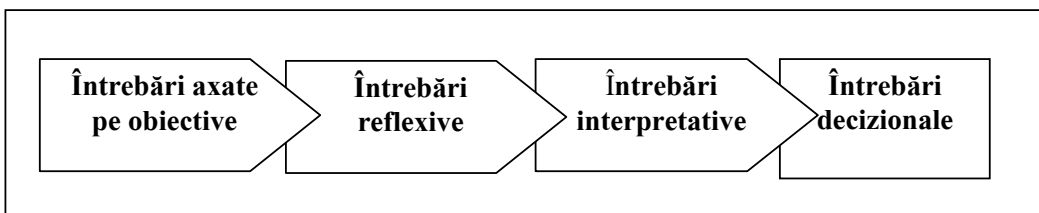


Fig.1. Modelul ORID de adresare a întrebărilor în training.

Întrebări axate pe obiective: formatorul întreabă membrii echipei, prin prisma obiectivului proiectat, ce-și amintesc că au văzut sau auzit la acest aspect și scrie răspunsurile lor pe un flipchart. La această etapă, participanții trebuie să se concentreze doar pe ceea ce au observat fără interpretări.

Întrebările reflexive pot fi atât pentru stimularea gândirii pozitive, cât și a celei negative.

Pentru stimularea gândirii pozitive formatorul va întreba cursanții la ce au reacționat pozitiv și va scrie răspunsurile lor pe flipchart.

Pentru gândire negativă formatorul va întreba cursanții la ce au reacționat negativ și va scrie răspunsurile lor. Această abordare are dreptul la existență, deoarece ceea ce unii privesc ca pozitiv poate fi negativ pentru alții, și invers.

Întrebările interpretative se pun, de obicei, pentru a implica cursanții în interpretări. Astfel, formatorul va întreba membrii grupului cum anume percep ei informațiile, ce semnifică ele pentru ei și va scrie răspunsurile lor.

Întrebările decizionale se pun atunci când este necesar să se ia anumite decizii. În acest context, formatorul va întreba cursanții ce decizii pot lua acum ca grup și-i va ajuta să transforme propunerile individuale în decizii conștiente/pertinente de grup.



Sarcini de învățare:

1. Definiți sintagma *sarcină de învățare*.
2. Elaborați un tabel, în care să:
 - reflectați variantele de întrebări pe baza unui criteriu (la alegere);
 - descrieți esența acestor întrebări;
 - formulați exemple pentru aceste întrebări pentru un subiect al unei sesiuni de training;
 - enunțați avantajele și dezavantajele acestui tip de întrebări;
 - propuneți recomandări pentru utilizarea acestui tip de întrebări în cadrul activităților de training.
3. Alcătuiți o listă de recomandări pentru un formator începător referitor la formularea și aplicarea eficientă a întrebărilor în cadrul activității de training.



Întrebări pentru reflecție:

1. Cum interpretați afirmația „Gândirea pornește de la întrebare”?
2. Care sunt punctele dvs. forte și punctele slabe în aplicarea sarcinilor de învățare și a tipurilor de întrebări în cadrul activităților de training?
3. Ce aspecte ale temei „Sarcini de învățare. Tipuri de întrebări” doriți să studiați în continuare? De ce?

4. Tehnologia de formare

4.1. Metode de formare

În didactică, **metoda de învățare** este înțeleasă ca modalitate care tinde să plaseze formabilul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată, care

să se apropie până la identificare cu una de cercetare științifică, de explorare a adevărului și de legare a lui de aspectele practice ale vieții.

R.H. Vaughn susține următoarele „*Formatorul profesionist știe că atunci când vine vorba de transmiterea mesajului către formabil nu există o soluție universal valabilă. În loc să se lase sedus de ultimul răcnet în materie de metode de predare sau să se limiteze doar la vechile și mult încercate metode clasice, este bine ca formatorul să știe că are la dispoziție o diversitate de opțiuni și – mai important – să afle când să le folosească pe fiecare și cât de mult*”.

Pornind de la această idee, formatorul se va axa pe anumiți factori de selec-tare a metodelor de formare, și anume pe:

- conținuturile ce trebuie comunicate în cadrul activităților de formare;
- cunoștințele prealabile ale participanților;
- timpul avut la dispoziție;
- dimensiunea grupului de cursanți;
- spațiul disponibil etc.

În acest context, R.H. Vaughn propune 7 categorii de metode clasice de in-struire/formare în cadrul sesiunilor de training:

- ✓ *prelegerea simplă,*
- ✓ *prelegerea îmbogățită,*
- ✓ *demonstrația,*
- ✓ *discuția,*
- ✓ *studiul de caz,*
- ✓ *simularea practică,*
- ✓ *studiul independent.*

Prelegerea simplă este o metodă exclusiv inductivă; formatorul vorbește, iar cursanții ascultă. Deci, îl are în centru pe formator, nu pe cursant. Fiind o metodă inductivă, funcționează cel mai bine pentru obiectivele de instruire de la nivelu-rile inferioare: de atitudine și de cunoștințe. Un alt exemplu de prelegere simplă este ascultarea unei casete audio sau a unui CD. Nu există niciun material vizual ajutător, nicio componentă activă, cum ar fi scrierea unor răspunsuri la întrebări. Este o învățare pasivă, formatorul nu primește feedback, este o metodă strict auditivă; or, stilul de învățare auditiv este cel mai puțin întâlnit printre adulți. Un aspect important, de care trebuie să țină cont formatorul, este faptul că utilizarea prelegerii simple necesită aptitudini excelente oratorice și organizatorice, ceea ce poate fi un dezavantaj pentru unii formatori.

Însă, în anumite condiții, prelegerea simplă este utilizată, deoarece prezintă anumite *avantaje*, și anume:

- formatorul deține controlul asupra situației și utilizează eficient timpul,
- permite transmiterea rapidă a informației,

- este foarte potrivită pentru grupuri mari,
- dă rezultate bune pentru obiectivele de atitudine și pentru unele de cunoștințe.

Prelegerea îmbogățită. O prelegere îmbogățită încearcă să facă apel și la alte simțuri ale cursantului, nu doar la cel auditiv, utilizând materiale vizuale sau alte materiale ajutătoare. Astfel de materiale sunt textele (ex., fișe de lucru, scrisul pe tablă etc.), imaginile, filmele, sunetele, handouts-urile (materiale oferite cursanților după sau în timpul prelegerii), echipamente pentru demonstrații, mostre de gust sau miros etc. Ca și prelegerea simplă, prelegerea îmbogățită este și ea o metodă inductivă și are cea mai mare eficacitate pentru obiectivele de atitudine și de cunoștințe.

Atât prelegerea simplă, cât și prelegerea îmbogățită sunt potrivite pentru grupuri medii și mari.

Demonstrația presupune prezentarea unor lucruri începând de la forma simplă a acestora până la formele mai complexe, scoate în evidență succesiunea operațiilor. Intenția este ca participanții să privească și câteodată să simtă pe pielea proprie procesele sau conceptele care li se predau. O demonstrație aduce mai mult realism mediului de instruire decât prelegerile, îi conduce pe cursanți de la faza conceptuală la cea a observației sau a realității. Această tehnică este de obicei inductivă, deși poate fi realizată și într-un mod deductiv, dacă participanții sunt suficient de pregătiți. De obicei, demonstrația se limitează la obiectivele de atitudine sau cunoștințe, dar poate fi utilă și pentru obiectivele de aptitudine. Însă, pentru a fi suficient de eficace în acest context, trebuie neapărat completată cu alte tehnici.

Pentru realizarea eficientă a demonstrației e necesar ca formatorul:

- să pregătescă cu meticulozitate demersul demonstrației;
- să utilizeze echipamente identice cu cele pe care le folosesc cursanții la locul de muncă;
- să explice scopul demonstrației înainte de a o începe și să generalizeze la sfârșitul demonstrației ce anume ar fi trebuit cursanții să observe și să învețe;
- să pună întrebări sau să recurgă la alte metode care mențin implicarea cursanților.

Discuția permite cursanților să interacționeze cu formatorul și eventual cu ceilalți cursanți în cadrul unei comunicări bilaterale. Pe lângă sensul său uzual, cuvântul „discuție” poate însemna și multe alte lucruri, printre care comentarii pe marginea lucrărilor scrise, dezbateri, paneluri, chat-roomuri și conferințe prin internet. Poate însă să însemne și o sesiune brainstorming sau Delphi, deși aceste două tehnici sunt de obicei rezervate grupurilor decizionale sau celor care soluțio-

nează probleme. Discuția este prima dintre tehnicile deductive, dar dacă este folosită separat de altele, este în general limitată la obiectivele de cunoștințe.

De aceea, discuția înseamnă nu doar „a vorbi pe o temă”, ci trebuie să se dezvolte în jurul unui obiectiv de învățare și al unor rezultate așteptate. Discuția dintr-un program de instruire formal este de obicei un răspuns la ceea ce s-a prezentat printr-o formă sau alta dintre cele deja descrise (de exemplu, prelegerea). Discuția poate să se bazeze și pe o bibliografie citită de cursanți sau pe propriile lor experiențe. Discuția permite cursanților să exploreze domenii care le sunt neclare și contribuie la direcționarea instruirii în direcții care au mai multă însemnătate pentru ei. De asemenea, permite dezvăluirea posibilelor confuzii sau greșeli și corectarea lor. Discuția este totodată un mijloc de îmbunătățire a altor aptitudini ale cursanților, cum ar fi cele pentru participarea la activități de grup, gândirea critică, negocierea, vorbitul în public etc.

Această metodă pornește de la presupunerea că oamenii au ceva ce trebuie discutat și sunt dornici să o facă. Fiindcă discuția este un stil mai deductiv decât celelalte stiluri descrise până acum, participanții trebuie să vină cu o oarecare pregătire prealabilă la subiectul respectiv și cu unele aptitudini de comunicare. Prin urmare, calitatea unei discuții depinde de participanți.

Deși este o metodă interactivă, discuția prezintă anumite *dezavantaje* de care trebuie să țină cont formatorul, și anume:

- poate fi consumatoare de timp și inefficientă;
- formatorul trebuie să depună totuși eforturi pentru a-i menține ritmul, pentru a nu o lăsa să degenereze sau să se abată în direcții lipsite de interes;
- pot fi dominate de câțiva cursanți, în timp ce ceilalți asistă pasivi.

O tehnică de conducere a discuției este furnizarea unor rezumate din când în când, pe parcurs. Aceasta presupune ca formatorul să întrerupă discuția în anumite momente, spunând ceva de genul „Iată deci cele trei idei esențiale pe care le-am auzit până acum: ...” sau „Am analizat mai multe idei privind motivele pentru care ar trebui să facem acest lucru, dar n-am auzit niciun comentariu privind modul cum ar trebui să procedăm”.

Folosirea unor întrebări deschise, cărora li se pot da mai multe feluri de răspunsuri, permite participanților să-și stabilească o agendă. Apoi, formatorul are sarcina de a îndruma discuția în așa fel încât să corespundă obiectivelor de instruire. Iată exemple de întrebări deschise: „Care sunt punctele – cheie pe care vi le amintiți despre...” sau „Cum ați proceda dumneavoastră în acest caz?”.

Pentru a menține discuția la obiect, formatorul poate interveni cu întrebări închise, adică cu întrebări la care se răspunde prin „da” sau „nu” sau alte răspunsuri specifice. De exemplu, formatorul poate întreba: „Ați folosi analiza de nevoi

în proiectarea instruirii?” Atenție! Nu este o idee bună să întrebați pur și simplu „Ați înțeles?”. Deși teoretic este o întrebare închisă, cursanții răspund de regulă „Da”, indiferent dacă au înțeles sau nu, ca să evite o eventuală stânjenală și să nu blocheze activitatea. O modalitate mai bună de a obține un răspuns onest la această întrebare este fie să formulați o întrebare deschisă, fie să solicitați un răspuns clar, de exemplu: „Care e prima etapă în proiectarea instruirii?”.

Când doriți să vi se dea mai multe detalii sau să corecți un răspuns parțial corect, una dintre metodele posibile este reflecția, sau reformularea neutră de către formator a unui comentariu făcut de participant. Această tehnică îl stimulează pe cursant să elaboreze subiectul sau pe ceilalți să intervină și ei. Iată un astfel de exemplu: „Deci, considerați că opțiunea X este cea mai bună?”. Formatorul nu este nici de acord, nici împotriva afirmației cursantului, ci doar o repetă într-un mod care l-ar putea face pe acesta să-și modifice răspunsul sau să-l explice. (Aveți grijă ca reformularea dumneavoastră să fie neutră, să nu fie ironie în întrebarea reformulată.)

Studiul de caz cere cursantului să examineze o situație reală sau ipotetică, corelată cu obiectivele de instruire, să o analizeze și să-i aplice anumite judecăți. Studiile de caz constituie o metodă deductivă și, în mod tipic, au utilitatea cea mai mare pentru obiectivele de cunoștințe, deși pot fi exersate și perfecționate și unele tipuri de aptitudini.

Unele studii de caz, bazate pe situații reale (de exemplu, preluate de la locul de muncă al cursanților), includ modurile cum s-au finalizat în realitate cazurile respective și cer cursanților să valideze acele moduri de finalizare sau să sugereze ce anume s-ar fi putut face mai bine. Altele au finalul deschis, iar cursanții trebuie să-și conceapă propriile opțiuni. Ambele stiluri duc la dezbateri utile. De obicei, nu există răspunsuri simple și unice la studiile de caz, rostul fiind să-i facă pe cursanți să-și exerseze aptitudinile analitice. Studiile de caz pot fi folosite fie în cadrul activității de training, fie în cadrul temelor de lucru date cursanților.

Studiile de caz trebuie să fie realiste și să ofere suficiente date pentru discuție, fără însă să divulge răspunsul sau să-l facă prea ușor de ghicit. Scopul studiilor de caz este să stimuleze discuțiile și gândirea critică. Pentru desfășurarea eficientă a studiilor de caz, formatorul trebuie să pregătească din timp *o listă de întrebări specifice, să impună limite de timp destul de stricte în procesul discuției, să grupeze cursanții în grupuri mici*, de la 3 până la 7 persoane, cu pregătire diferită, pentru a asigura o implicare cât mai bună a fiecărui cursant.

Simulările practice includ o mare diversitate de metode, precum jocuri de rol, dezlegarea enigmelor, scenariile de rezolvare a problemelor, experimente de echipă, excursii în teren și multe altele. Astfel de metode sunt relevante în procesul de instruire și implică participarea intensă a cursanților, deoarece sunt

distractive și atrăgătoare, oferă situații din viața reală, dar fără riscuri personale, oferă un feedback imediat și pot fi aplicate în domenii specifice. Simulările sunt de obicei deductive și pot fi utile atât pentru realizarea obiectivelor de aptitudini, cât și pentru a celor de cunoștințe.

Studiul independent. Pornind de la ideea că cel mai mult înveți prin *studiu independent*, este important ca formatorul să utilizeze această tehnică de lucru care presupune instruire realizată pe baza unui plan bine structurat, cuprinzând o diversitate de opțiuni și permițând cursantului o anumită discreție privind modul în care își realizează obiectivul de învățare. Această tehnică este de obicei deductivă și, dacă este corect concepută, funcționează bine atât pentru obiectivele de cunoștințe, cât și pentru cele de aptitudini.

Cea mai mare parte a ceea ce știm fiecare dintre noi rezultă, probabil, din studiul independent. De aceea, e necesar ca formatorul să conceapă cu mare atenție un set de tehnici și programe bine structurate, pe care să le urmeze cursanții.

Studiul independent include o multitudine de forme: parcurgerea unei bibliografii, cursurile prin corespondență, lecțiile pe suport video, dar și altele, cum ar fi instruirea online.

Studiul independent constituie o experiență pozitivă pentru cursanții motivați. Le permite să progreseze în ritmul lor propriu și să exploreze domeniile care îi interesează. Dacă este vorba de mai mulți cursanți foarte dispersați în spațiu sau care nu pot participa în același timp la instruire, aceasta este metoda care ar trebui aplicată. Ca și alte metode, studiul independent este rareori folosit separat de celelalte. Accesul la un formator cu care să poată discuta și căruia să-i poată cere ajutor, chiar și prin telefon sau e-mail, îmbogățește experiența cursantului, la fel ca și feedback-ul primit din viața lui de zi cu zi. Dacă este conceput cum trebuie, studiul independent oferă cursanților o multitudine de puncte de intrare și de ieșire din procesul de instruire. Rylatt și Lohan formulează șase argumente convingătoare în favoarea acestei metode de instruire:

1. Studiul independent oferă cursantului o motivație mai bună de a învăța.
2. Este destul de adaptabil la schimbare.
3. Asigură atât cursantului, cât și organizației mai multă flexibilitate în învățare.
4. Este mai compatibil cu teoriile privind învățarea la adulți.
5. Facilitează identificarea rezultatelor învățării.
6. În cazul programelor de instruire îndelungate, asigură un raport cost/eficacitate excelent, comparativ cu metodele tradiționale.

În același timp, studiul independent prezintă și unele *dezavantaje*:

- nu dă rezultate prea bune pentru cursanții care nu cunosc suficient subiectul la nivel elementar;

- cursanții lipsiți de motivație nu obțin rezultate prea bune cu această tehnică;
- interacțiunea cu formatorul este limitată;
- lipsesc modalitățile eficace de control/evaluare;
- proiectarea este costisitoare.

Pentru conceperea unui studiu independent formatorului i se recomandă:

- să înceapă, dacă e posibil, cu o testare a cursantului, pentru a determina în ce măsură deține aptitudinile de bază și motivația de a parcurge un studiu independent;
- să acorde atenție deosebită testării și validării modului în care este conceput programul, înainte de a-l distribui;
- să asigure instruirea pentru formarea competenței/competențelor;
- să proiecteze transmiterea unui feedback periodic și oportun între formator și cursant;
- să prevadă elemente angajante pentru cursant: teste de evaluare, timp limită etc. și să impună respectarea lor;
- să țină cont de faptul că formatorul va îndeplini un rol mai puțin tradițional, anume – un rol de proiectare și de administrare, rol care permite formatorului să-i ofere cursantului, deopotrivă, coaching și consultanță.

4.2. Instruirea pe suport tehnologic

Instruirea pe suport tehnologic presupune folosirea mijloacelor tehnologice în activitățile de instruire. De exemplu:

- instruirea pe pagini web (internet, intranet, extranet);
- studiul independent computerizat, inclusiv pe CD-ROM, DVD sau dischete;
- transmisiile TV pe satelit, videoconferințele, conferințele pe suport audio și teleconferințele.

În acest caz formatorul poate utiliza metode de prezentare și metode de livrare a informației. Cea mai uzuală metodă de prezentare a informației este softul de tip PowerPoint. Mijloacele precum *CD-ROM*-urile sau *Internetul* sunt modalități de livrare a conținutului instruirii cursanților. La sfârșitul anilor 70 au apărut platforme computerizate, mijloace eficiente în procesul de instruire. În prezent există mai multe platforme electronice de instruire. Una dintre aceste platforme, cel mai des utilizate în prezent, este *Platforma MOODLE*. Aceasta și alte platforme computerizate actuale permit proiectantului instrucțional să includă în experiența de învățare elemente grafice, video și audio, asigurând aceeași capacitate de diferențiere între cursanți.

Instruirea pe suport tehnologic, ca și metodele clasice de formare, prezintă anumite avantaje și dezavantaje.

Avantaje:

- ✓ permite cursantului sa-și aleagă propriul ritm de studiu;
- ✓ permite transmiterea ideilor prin programe audio și video;
- ✓ permite utilizarea tuturor tipurilor de elemente grafice;
- ✓ permite instruirea persoanelor foarte dispersate geografic;
- ✓ permite evaluarea automatizată a cursanților etc.

Dezavantaje:

- ✓ incompatibilitatea platformelor;
- ✓ unii cursanți pot să nu aibă suficiente aptitudini tehnice pentru a folosi acest tip de studiu;
- ✓ e dificil a evalua obiectiv unele cunoștințe;
- ✓ e dificil a realiza obiective de aptitudini;
- ✓ lipsește interacțiunea reală cu formatorul și colegii;
- ✓ instruirea pe suport tehnologic este costisitoare (întreținere în timp, echipament) etc.

Cum se poate alege cea mai bună metodă în procesul de instruire a adulților?

Dacă nu există nimic care să vă împiedice s-o faceți, alegeți întotdeauna cele mai simple dintre cele 7 categorii de metode clasice, cu condiția să funcționeze în situația particulară a cursanților, în timpul pe care îl aveți și ținând cont de obiectivele fixate. Cu excepția programelor de instruire foarte scurte, unde va fi nevoie de mai multe metode simultan, pentru a oferi cursanților o oarecare varietate, pentru a răspunde nevoilor de învățare specifice adulților și pentru a ține cont de preferințele individuale față de un stil de învățare sau altul.

Alegerea metodei/tehnicii sau combinației de metode/tehnici cu gradul cel mai mare de eficiență depinde de resurse, tipul cursului, specificul grupului de participanți și, nu în ultimul rând, de talentul, creativitatea și experiența formatorului. Un aspect important de reținut este faptul că cu cât nivelul de interactivitate al unei activități este mai mare, cu atât controlul pe care formatorul îl poate exercita este mai scăzut. Deci, în activitatea de instruire formatorul va utiliza un ansamblu de metode care permit atât implicarea activă a cursanților, cât și posibilitatea formatorului de a ghida și evalua eficient cunoștințele și aptitudinile cursanților.



Sarcini de învățare:

1. Definiți sintagma *metodă de învățare*.
2. Enumerați factorii de selectare a metodelor de învățare utilizate în cadrul activităților de training.
3. Selectați metode de învățare pentru realizarea obiectivelor de instruire (pentru fiecare nivel) și a sarcinilor corespunzătoare acestora. Argumentați alegerea acestor metode. Prezentați răspunsul în tabel.

Tipul obiectivului	Obiectivul de instruire	Sarcina de învățare	Metoda de învățare	Argument pentru alegerea metodelor
Obiectiv de atitudine				
Obiectiv de cunoștințe				
Obiectiv de aptitudine				
Obiectiv de comportament în muncă				



Întrebări pentru reflecție:

1. Analizați tabelul completat de coleg/colegă în sarcina de învățare nr. 3 și răspundeți la următoarele întrebări:
 - a) Ce ați schimba în răspunsul colegului/colegei și de ce?
 - b) Cât de convingătoare sunt argumentele aduse de coleg/colegă?
 - c) Ce concluzie puteți formula referitor la tabelul analizat?

5. Proiectarea și desfășurarea activității de formare

5.1. Proiectarea instruirii

Succesul în procesul de instruire este determinat de proiectarea acesteia. Doar o proiectare bună asigură formatorului siguranță în activitatea de training.

Proiectarea instruirii presupune îmbinarea armonioasă și complexă a obiectivelor, strategiilor, resurselor într-un plan sistemic și sistematic cu scopul desfășurării și evaluării eficiente a procesului de instruire.

Factorii proiectării instruirii

În proiectarea instruirii e necesar să se țină cont de anumiți factori principali, cum sunt *obiectivele și conținutul, cursanții și formatorul*, precum și de alți

factori care influențează concepția proiectului, de exemplu: *mărimea grupului, echipamentul, timpul disponibil, dotările, cultura organizației* (Fig.2).

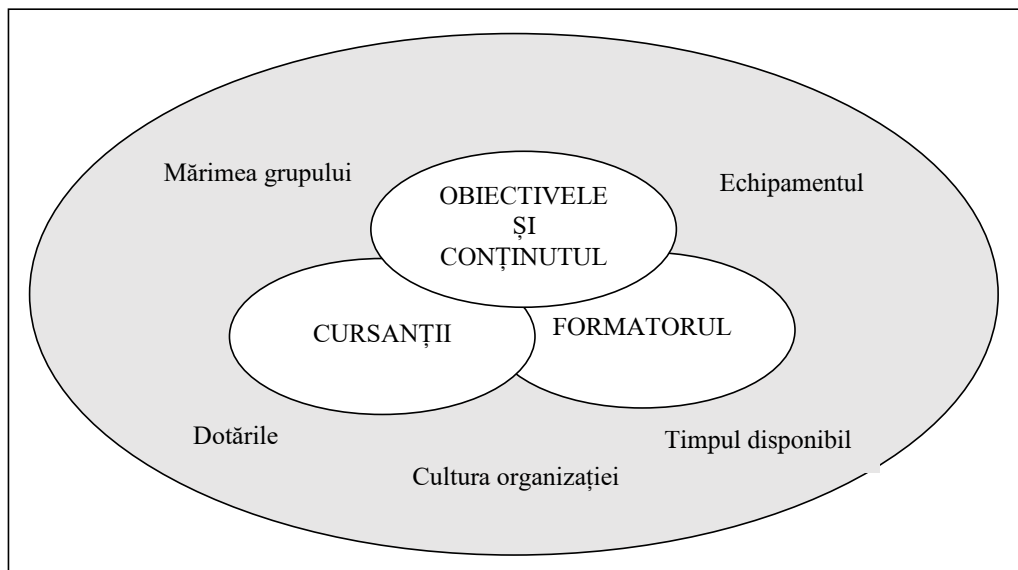


Fig.2. Factori ce determină concepția proiectului de instruire.

Primul factor principal, *obiectivele și conținutul*, influențează esențial concepția proiectului de instruire, care la rândul ei, determină tipul de instruire oferit.

Obiectivele de instruire rezultă din analiza nevoilor pe care le au cursanții în privința aptitudinilor, cunoștințelor, capacităților și atitudinilor specifice; cu alte cuvinte, obiectivele trebuie să specifice ce comportamente se preconizează să fie formate cursanților.

De ex., o instruire menită să le ofere doar o idee despre un subiect dat diferă foarte mult de o instruire în urma căreia cursanții trebuie să-și formeze abilități/aptitudini; astfel, și metodele de instruire sunt diferite.

În acest context proiectarea instruirii trebuie să cuprindă punctele esențiale, în funcție de analiza nevoilor de instruire.

Conținutul este determinat de obiectivele de instruire și include informații referitoare la date, fapte, procese, concepte pe care trebuie să le învețe cursanții ca urmare a instruirii.

De exemplu, conținutul instruirii ar putea fi modul cum se lucrează cu Platforma Moodle. Acest subiect necesită o definiție precisă a conținutului (detalierea temelor).

Formatorul, prin prisma propriilor aptitudini și abilități, influențează modul de concepere a proiectării de instruire. Astfel, unii formatori sunt experți buni în

domeniul respectiv, cunosc bine conținutul, dar cu abilități reduse de formator; alții prezintă aptitudini bune pentru instruire, dar cu experiență limitată în acel domeniu. Unii formatori se descurcă foarte bine cu metodele deductive, dar nu sunt suficient de bine organizați ca să ofere o bună instruire inductivă.

În afară de particularitățile formatorului, există și alte aspecte care influențează proiectarea instruirii, de exemplu: implicarea mai multor formatori în procesul de instruire care folosesc proiectul în comun sau supervizarea proiectului de către unele autorități externe (de ex., o agenție guvernamentală etc.).

O componentă la fel de importantă în proiectarea instruirii o constituie **cursanții**. Astfel, cursanții participanți la formare pot avea stiluri de învățare diferite, formare diferită, motivație diferită. Deci, cursanții, de obicei, reprezintă un grup eterogen. De aceea, este important de a proiecta instruirea pornind de la analiza nevoilor, realizată în prealabil.

Un aspect important, în acest context, este și analiza atitudinilor și percepțiilor pe care le au cursanții când vin la programul de instruire:

- vor într-adevăr să participe la formare sau nu? dacă nu, formatorul trebuie să pornească anume de la problemele de motivare;
- sunt ei oare convinși de relevanța programului de instruire? dacă nu, este important să li se explice foarte clar relevanța;
- au cursanții încredere în persoana formatorului? etc.

Așa cum s-a menționat mai sus, în afară de cei trei factori principali, concepția proiectului bun de instruire este influențată și de mulți alți factori.

Mărimea grupului influențează proiectul de instruire în mai multe moduri. De exemplu, cu cât un grup este mai mare, cu atât este mai important să se prevadă activități pe subgrupuri, pentru a se asigura învățarea la nivel individual.

Echipamentele pentru instruire. Ce aparate vom utiliza în activitatea de training, sunt acestea exact la fel cu cele folosite de cursanți în munca lor? Aceasta este întrebarea în alegerea echipamentelor. În acest caz formatorul va lista: mijloace ajutătoare și metode de livrare menite să faciliteze cursanților procesul de învățare: handout-uri, folii, filme, scheme, softuri, proiectoare, flipchart-uri etc.

Timpul disponibil pentru instruire. Instruirea se va desfășura într-un singur interval mare sau pe mai multe intervale mici? Cu cât durata de timp este mai scurtă, cu atât este mai mare nevoie să se recurgă la instruirea inductivă, deși aceasta favorizează mai puțin învățarea. În funcție de timpul destinat instruirii, formatorul va programa intervalul adecvat instruirii, asigurându-se că programul avansează corect și oferă cursanților o combinație potrivită de elemente de conținut și metode care fructifică avantajos stilurile de învățare adoptate de adulți. Duratale fiecărei etape a instruirii vor fi specificate în proiectare, astfel

încât să se respecte graficul de lucru. Este bine să fie prevăzută o mică rezervă de timp, pentru a avea posibilitatea de a prelungi sau scurta anumite elemente, după necesitate.

Dotările sălii în care se va desfășura instruirea. Unde va avea loc instruirea, veți avea acces la un copiator, la serviciile administrative etc.? Va avea loc undeva unde să puteți avea acces la echipamentele pe care le folosesc cursanții în munca lor sau va trebui să creați materiale/mijloace și simulări pe care să le folosiți pentru exercițiile cursanților? La aceste întrebări e necesar să răspundeți în procesul de proiectare, pentru a pregăti din timp materialele necesare pentru activitățile de training.

Cultura organizației. Cum se vor simți cursanții trimiși la instruire? Vor veni de bunăvoie sau vor fi forțați să vină? Se așteaptă oare formatorii ca persoanele trimise la instruire să-și întrerupă cursurile ca să rezolve probleme uzuale de muncă? Este bine ca formatorul să cunoască din timp disponibilitatea cursanților referitor la procesul de instruire pentru a interveni în momentul potrivit cu aspecte de motivare a cursanților.

5.2. Proiectul de instruire

Proiectul de instruire reprezintă design-ul sesiunilor programului de formare.

Caracteristici ale proiectului de instruire

Eficiența proiectului de instruire este determinată de respectarea caracteristicilor acestuia. Astfel de caracteristici sunt: conținutul și activitățile, consistența, funcționalitatea, formatul, lizibilitatea etc.

Notițe referitoare la conținut și activități. Un bun proiect de instruire trebuie să definească ce conținut informațional se va aborda și cum anume va fi acoperită materia planificată. Aceasta presupune includerea indicațiilor cu privire la întrebările care trebuie puse, lista răspunsurilor așteptate (pentru cazul în care cursanții nu oferă niciunul), referințe la materialele necesare (handout-uri sau texte), timpul când anume se distribuie handout-urile, când se iau pauzele etc.

Consistența proiectului. Proiectul trebuie să fie scris ca un ghid, nu ca un scenariu, nu trebuie scris prea detaliat.

Proiectele cu prea multe detalii îl fac pe formator să vrea să-și citească notițele și să fie prea atent la ceea ce a scris; pe de altă parte, proiectele prea schematice sporesc pericolul de a parcurge materia prea rapid și superficial, omițând părți importante.

Cu cât mai frecvent formatorul predă un subiect, cu atât de mai puține detalii are nevoie să și le includă în proiect, fiindcă este însușită deja foarte bine o bună parte din conținut, dar și modul în care se desfășoară sesiunea. Totuși, chiar și formatorii experimentați ar trebui să aibă un proiect de instruire, pentru evitarea situațiilor de a omite anumite aspecte în activitatea de training.

Funcționalitatea proiectului. Proiectul trebuie să fie conceput în așa fel încât să-l ajute pe formator. Desigur, unele organizații pot impune alcătuirea proiectului într-un format standard precizat, dar în general formatorul trebuie să simtă că ceea ce a scris îl ajută să desfășoare eficient sesiunea.

Formatul proiectului. Proiectul trebuie alcătuit într-un format convenabil. O sugestie este să folosiți coli A4 prinse în caiete mecanice, pentru că atunci când sunt deschise stau bine întinse pe masă. Dacă planul de instruire este scurt, puteți să-l scrieți pe coli de hârtie capsate la colț, ca să se păstreze în ordine. Fișele de carton nu sunt de obicei o idee prea bună, deoarece sunt mai dificil de citit și manevrat și se pot amesteca ușor.

Lizibilitatea proiectului. E bine ca proiectul de instruire să fie scris la computer cu un corp de literă suficient de mare ca să fie ușor de citit, cu suficient spațiu pentru a fi ușor de parcurs și de a reveni la el în caz de necesitate sau de a scrie comentarii.

Aspecte motivaționale ale proiectului de instruire

Pentru a încita curiozitatea cursanților și a-i cointeresa să participe în procesul de învățare, e necesar ca formatorul să reflecte în proiectul de instruire anumite aspecte motivaționale. În continuare sunt prezentate un șir de recomandări care ar eficientiza acest proces.

Începeți de la părțile cele mai interesante. Această abordare vă ajută să cuceriți atenția cursanților și să le treziți entuziasmul pentru programul de instruire.

Începeți cu partea cea mai simplă. Această abordare îi va ajuta pe cursanți să participe în discuții inițiale, fără a simți frustrări referitoare la necunoașterea subiectelor complexe.

Începeți de la imaginea de ansamblu. Unele subiecte cer cursanților să-și facă mai întâi o viziune de ansamblu, pentru a reuși apoi să plaseze fiecare detaliu în context sistemic. Însă, există subiecte atât de complexe, încât cursanții au nevoie să înțeleagă mai întâi fiecare detaliu în profunzime înainte de a-l integra într-un ansamblu coerent. Și în acest caz, bineînțeles, abordarea va fi inversă.

Începeți de la lucruri familiare. Este bine ca formatorul să implice inițial cursanții în activități, pe care aceștia le cunosc parțial. Această modalitate este

justificată prin faptul că ajută participanții să se simtă relaxați și să plaseze instruirea într-un context mai relevant. De asemenea, îl ajută pe formator să recurgă la comparații contrastante, explicând elementele noi.

Începeți de la „cum să..”, treceți la „de ce” și apoi la excepții. Dacă obiectivul final al instruirii se află la un nivel ceva mai înalt decât primul nivel al taxonomiei lui Bloom, atunci ar putea fi potrivită o succesiune a materialului de instruire ce pornește de la obiectivul de nivel inferior spre cele de nivel superior. Astfel, cursanții vor consolida bazele. Excepțiile pot fi prezentate doar după ce sunt consolidate bazele.

Combinati elementele dificile cu cele ușoare. Dacă activitatea pentru care se face instruirea include o combinație de aptitudini – unele mai simple, altele mai complexe, atunci variați succesiunea pașilor pentru ca participanții să nu obosească însușindu-le.

Indiferent cum este organizată succesiunea elementelor de conținut, aveți grijă ca participanții să-i înțeleagă structura. Adulții devin cu ușurință frustrați dacă nu înțeleg sensul succesiunii care li se aplică.

Conținutul și structura proiectului de instruire

Pornind de la aspectele descrise mai sus, prezentăm în continuare elementele de **conținut** ale proiectului de instruire:

- informații administrative: când și unde se va desfășura formarea, cine va fi implicat în formare etc.;
- obiective de instruire;
- lista materialelor și a echipamentelor necesare;
- duratele estimate pentru fiecare parte a instruirii;
- punctele de abordat, în succesiunea potrivită;
- metodele de instruire și mijloacele audiovizuale utilizate pe parcursul programului de instruire;
- întrebări de pus participanților;
- exemplele folosite și referințele privitoare la ele: indicații de regie, cum ar fi materialele care se împart participanților, exercițiile de rezolvat și modul de abordare etc.

Proiectul de instruire poate avea **structuri** diferite. Unii formatori elaborează proiecte schematice cât se poate de simple, pe când alții elaborează structuri complexe. Importantă este structurarea logică a demersului de instruire, astfel încât procesul să reflecte *introducerea, realizarea obiectivelor și încheierea*.

Un model de astfel de proiect este prezentat în Figura 3.

DATE GENERALE			
Tema:	<i>Modalități de lucru pe Platforma Moodle</i>		
Datele / Orele:	<i>8 – 24 martie, 2019, 8:00 -16:45.</i>		
Locul desfășurării:	<i>USM, bloc central, aud. 516</i>		
Cursanți:	<i>12 persoane, cadre didactice universitare</i>		
Materiale necesare:	<i>computere, proiector, laptop, indicator cu fascicul laser; folii, marker pentru folii</i>		
Obiective:	<i>(Specificate pe o folie/poster)</i>		
Etapele activității de training/formare	Obiective de instruire	Activități (Descrierea activităților)	Timp alocat
Introducere			
Realizarea obiectivelor			
Încheiere			

Fig.3. Structura proiectului de instruire (model).

Fiecare dintre cele trei etape prezintă anumite aspecte specifice.

Introducerea (Spuneți-le ce le veți spune):

- este partea de acomodare a cursanților cu formatorul, subiectul și grupul;
- este cuprins momentul de captare a audienței și de stabilire a credibilității.

Se recomandă a avea următoarea structură a introducerii:

- ♦ Cine sunt eu?
- ♦ Care este subiectul instruirii? – reamintirea temei.
- ♦ De ce eu? – stabilirea credibilității formatorului, legatura lui cu subiectul.
- ♦ Ce vom face? – Scurt ghid prin subiectele ce vor fi parcurse.
- ♦ Care este beneficiul dvs.? – aspectul ce stimulează interesul cursanților pentru subiect.
- ✓ Prezentarea cursanților și așteptările lor.
- ✓ Enunțarea obiectivelor programului de formare.
- ✓ Prezentarea agendei zilei.
- ✓ Stabilirea regulilor de lucru etc.

Realizarea obiectivelor (Spuneți-le ce le spuneți):

- cuprinde subiectele importante, construite logic și subordonate obiectivelor de instruire și timpului alocat.

- Asigurați-vă că aveți timp în această etapă să recapitulați, să concluzionați și să verificați înțelegerea conținutului.
- Creați elemente de legătură între subiecte, ca să nu pară „firul rupt”.

Încheierea (Spuneți-le ce le-ați spus):

- are un rol important în orice sesiune de instruire;
- facilitează recapitularea elementelor importante de reținut și ridicarea energiei cursanților pentru a aplica în activitatea lor, după terminarea programului de formare, ceea ce au învățat;
- cuprinde o sesiune de întrebări și răspunsuri, evaluarea zilei/a programului de formare și momentul de încheiere structurat astfel:
 - Ce am făcut? Prezentăm sumarul subiectelor.
 - Ce am dorit să facem? Recapitulăm obiectivele propuse.
 - Motivarea cursanților pentru implementarea celor învățate în activitatea profesională.
 - Mulțumiri.

5.3. Desfășurarea instruirii

Cea mai vizibilă, cea mai provocatoare și cea mai plăcută parte a muncii formatorilor este desfășurarea instruirii. Pentru ca acesta să fie într-adevăr plăcută, e necesar ca formatorul să țină cont de anumite recomandări la aplicarea proiectului de instruire în practică.

Recomandări pentru etapa inițială a instruirii (Introducerea)

Scopul primei etape a activității de formare este de a atrage atenția cursanților, de a-i motiva și de a le provoca interesul pentru instruire. În acest context se propun un șir de recomandări prezentate mai jos.

Asigurați-vă că totul este pregătit din timp – faceți toate aranjamentele necesare privind locul de desfășurare a instruirii: verificați dacă sunt pregătite toate handout-urile și celelalte materiale pentru activitățile de instruire (proiectul de instruire, materialele video, markere, flipchart-uri etc.).

Străduiți-vă să faceți o primă impresie bună – veniți în sală înaintea cursanților, puneți toate obiectele la locul lor, ca să fiți liber să-i salutați pe măsură ce sosesc. Aveți grijă ca materialele să fie pregătite pentru distribuție, mobilierul să fie în poziția necesară, echipamentul audio-video să fie funcțional și reglat, imaginea de pe ecran gata focalizată etc.; întocmiți-vă o listă a acestor pași. Imbrăcați-vă potrivit pentru un curs de instruire; nu trebuie să fiți exagerat de elegant, dar nici mai informal decât participanții. Dacă aveți de gând să folosiți o activitate de „încălzire”, aveți grijă să fie atât relevantă pentru curs, cât și potrivită pentru cursanți. Aveți grijă să începeți la timp. Reputația unui departament de instruire

decurge de obicei din experiențele prin care trec cursanții. Dacă au avut în trecut experiențe neplăcute, s-ar putea să fiți nevoit să faceți eforturi suplimentare ca să le recâștigați încrederea. Iar dacă au fost mulțumiți în trecut de instruirea făcută, aveți grijă să nu-i dezamăgiți!

Încă din start, va trebui să vă ocupați de unele aspecte organizatorice, cum ar fi programul cursului, inclusiv pauzele, închiderea telefoanelor mobile etc.

Stabiliți-vă din start credibilitatea. Cursanții trebuie să știe de ce sunteți formatorul lor și să simtă că pot avea încredere că vor învăța ceva de la dumneavoastră. Cursanții vor să audă că ați avut activități legate direct de subiectul instruirii. Puteți începe cu anumite relatări despre aspecte din interiorul sau din afara domeniului respectiv, care i-ar putea lansa pe participanți în abordarea subiectului, demonstrându-le indirect că v-ați pregătit pentru cursul respectiv. Nu trebuie să vă exagerați nivelul de experiență, dar nici să-l diminueați. Dacă ați elaborat un bun proiect de instruire, ar trebui să aveți suficientă siguranță în desfășurarea instruirii.

Mai presus de orice, nu exagerați, nu încercați să intimidați. Dacă vi se pun întrebări la care nu știți să răspundeți, spuneți-le cursanților că vă veți interesa și le veți aduce răspunsul și trebuie să faceți neapărat acest lucru. Oferirea unui răspuns pe ghicite nu face decât să vă submineze rapid credibilitatea care nu este ușor de recâștigat.

Aflați care sunt motivațiile cursanților. Cursanții vin la un program de instruire dintr-o sumedenie de motive. Unii se oferă voluntar, pe când alții sunt trimiși să participe. Unii sunt încântați că vor învăța lucruri noi, pe când alții nu sunt preocupați decât să-și păstreze slujbele. Unii nu fac decât să bifeze o căsuță dintr-un formular și participă la curs fiindcă așa trebuie. Deși nu se pune problema să-i lăsați pe aceștia să scape de curs, nu le permiteți să-i țină în loc pe ceilalți sau să vă consume prea multă energie. Dacă participanții se implică în programul de instruire și arată entuziasm, vor progresa cum trebuie. Dacă nu, acceptați că puteți aduce calul la apă, dar nu-l puteți obliga să bea.

Porniți de la beneficii (creștere profesională, sporirea calității muncii în echipă etc.) pentru a-i convinge pe cursanți de rostul instruirii încă din startul programului.

Fiți gata să folosiți pregătirea pe care o au cursanții. În primul rând, determinați dacă grupul este omogen sau eterogen (fiecare cursant are nivelul său de pregătire).

Un grup în care membrii sunt fie bine pregătiți și experimentați, fie lipsiți de experiență, poate fi mai ușor de abordat din punctul de vedere al proiectului de instruire, fiindcă toți au nevoie de același tip de informații. Dar și un grup mixt poate oferi unele avantaje pentru formator: el poate să-i implice pe cursanții mai

bine pregătiți și mai experimentați în pregătirea celorlalți. Adulții învață mai bine când li se cere să-i învețe pe alții, iar un novice are astfel de câștigat și de la colegii săi mai avansați, și de la formator.

Dacă un grup este format doar din novici, formatorul trebuie să se bazeze mai mult pe experiența sa personală, plus eventualele studii de caz, lecturi, exerciții și alte materiale alese pentru fixarea materiei. De multe ori, anumite porțiuni din curs pot fi legate de lucruri pe care le-au întâlnit și novicii.

Dacă grupul este format doar din persoane cu experiență, este important să vă feriți de așa-numiții „știe-tot”, mai ales dacă sunteți privit de ei ca un egal al lor sau ca un „teoretician” care n-a stat ca ei în focul luptei. Uneori este bine să le dați cursanților un test preliminar (numit *pre-test*), ceea ce îi ajută pe cursanți să realizeze că mai au unele lacune. Apoi le puteți arăta că s-au produs unele schimbări în domeniul lor, care le impun să se mențină la curent, chiar dacă la moment își fac meseria bine. Realitatea este că cursanții deprind adesea obiceiuri proaste în muncă, iar instruirea este una dintre modalitățile prin care pot fi ajutați să le abandoneze și să revină pe calea cea bună.

Grupurile mixte prezintă formatorului cele mai multe provocări. În acest caz, o opțiune este să-i atrageți pe cei mai avansați să participe la pregătirea celorlalți, dar numai dacă sunt de acord cu acest lucru sau dacă pot s-o face. Puteți să-i faceți să acționeze astfel dacă formați subgrupuri de lucru *formate din cursanți cu niveluri variate de experiență. O altă tehnică este să variați stilul de instruire și să recurgeți la diferite exerciții*, la care să se angajeze activ chiar și cei mai avansați cursanți. Uneori este posibil să modularizați instruirea, pentru ca participanții avansați să sară peste porțiunile pe care le stăpânesc bine. Uneori puteți recurge la o pre-instruire, la care să participe persoanele care au nevoie de formarea unor aptitudini la nivel elementar, sau le puteți da anumite lucrări sau teme pentru acasă. Orice grup conține cursanți care învață mai rapid și cursanți care învață mai lent, așa că încercați să faceți proiectul de instruire cât mai flexibil, fără însă a scăpa din vedere că toți cursanții vor trebui până la urmă să îndeplinească aceleași obiective de instruire.

Implicați cursanții în structurarea cursului ori de câte ori e posibil. Formatorii care se simt siguri pe ei în folosirea metodelor participative (deductive) pot să-i lase pe cursanți să determine care părți ale instruirii ar trebui să fie abordate mai temeinic și care nu. Toate obiectivele trebuie însă să fie îndeplinite. Planificați-vă o diversitate de exerciții și activități pe grupuri mici, astfel încât cursanții să se cunoască între ei și să-și exerseze aptitudinile pentru lucrul în grup, mai ales dacă munca lor se va desfășura în echipă. Dacă le sunt programate și anumite sarcini de muncă pregătitoare, aveți grijă să le execute; altminteri s-ar putea să simtă că și-au irosit timpul.

Aveți grijă să-i tratați pe cursanți ca pe niște adulți. Adulții învață altfel decât copiii. De multe ori vin la activități considerând că ar fi trebuit să știe totul. În astfel de cazuri sunt defensivi și se feresc să admită că au vreo lacună. Apoi adulții au nevoie să vadă clar care este scopul instruirii, iar exercițiile aplicative trebuie să fie cât mai practice. Aveți grijă să legați cât mai mult exemplele oferite de munca lor. Discutați cu ei, nu pe deasupra lor. Cursanții pot contribui foarte mult la un curs și de multe ori preferă să participe la el, nu să asiste la o prelegere.

Recomandări pentru etapa centrală a instruirii (Realizarea obiectivelor)

Această etapă presupune implicarea activă a cursanților în procesul de formare prin a-i face pe cursanți să-și schimbe din când în când locul, să discute unii cu alții, să încerce să facă experimente sau exerciții sau să lucreze cu echipamentul, handout-uri etc. În continuare sunt prezentate recomandări care eficientizează acest proces.

Stimulați participarea cursanților în cadrul sesiunilor de instruire

Cursanții învață mai mult dacă se implică. Iată câteva sugestii prin care veți putea atrage implicarea și reacția cursanților dumneavoastră:

Folosiți activități pe grupuri mici de lucru. Cursanții participă mai intens la activitățile pe grupuri mici decât la cele frontale.

Puneți întrebări la care să poată răspunde oricine. Vizați mai ales răspunsuri scurte. La unele întrebări lăsați cursanții să ridice mâna și să răspundă dacă doresc.

Folosiți discuții, studii de caz, exerciții practice și alte tehnici de instruire care presupun implicare activă.

Recurgeți la exerciții scrise. Propuneți-le sarcini la care cursanții să vă dea în scris răspunsurile la întrebări; în acest timp vă puteți plimba prin sală ca să vedeți cum lucrează cursanții.

Discutați eventualele lacune sau greșeli de înțelegere ale cursanților, scoase la iveală prin răspunsurile oferite.

Puneți cursanților întrebări directe. Nu așteptați să se ofere ei, ci întrebați-i direct. Puteți pune chiar întrebări cu caracter general sau chiar retorice, ca să vedeți cine și cum răspunde. Este bine să nu-l lăsați să răspundă tot timpul pe cel care ridică primul mâna. Distribuți responsabilitatea răspunsurilor către toți participanții. Așteptați un moment (10-15 secunde) înainte de a numi un cursant, pentru a le lăsa și celorlalți timp de gândire. Dacă sunteți în criză de timp și vreți să aflați dacă cursanții cunosc anumite date sau proceduri, puneți întrebări închise/itemi obiectivi (care au doar un singur răspuns corect). Dacă vreți să se facă o discuție mai amplă, pentru a verifica dacă participanții au reușit să înțeleagă

conceptele predate, puneți-le întrebări deschise, la care sunt date răspunsuri mai lungi și mai variate.

Oferiți cursanților feedback. Ei trebuie să știe ce au reușit sau ce trebuie să mai facă. Un feedback pozitiv este cel mai apreciat, dar nu-i posibil întotdeauna. Dacă trebuie să le oferiți și un feedback negativ, încercați să țineți seama de sensibilitatea persoanei respective. Unii cursanți acceptă să li se spună că greșesc, pe când alții preferă să audă că „nu au întru totul dreptate”.

Întrebați-i și pe ceilalți din grup ce părere au. Adulții învață și de la colegii și egalii lor, iar criticile sau laudele pe care le primesc de la aceștia sunt de multe ori mai importante decât cele oferite de formator.

Rețineți că lipsa de reacție nu înseamnă în mod necesar neînțelegerea materiei. Motivele pentru care cursanții nu răspund pot fi lipsa lor de siguranță, oboseala, comportamentul pasiv sau multe alte lucruri. De multe ori nu trebuie decât să reformulați întrebarea. Evident, se poate întâmpla și să nu fi învățat materia, încât să fie nevoie s-o reluați.

Folosiți cu eficacitate activitățile pe subgrupuri și instruirea reciprocă

Recurgerea la activitățile pe subgrupuri într-un program de instruire are multe avantaje, atât pentru cursanți, cât și pentru formator. Mulți adulți sunt cât se poate de dornici să învețe de la colegii lor și s-ar putea chiar să se simtă mai în largul lor printre egali decât în relația cu formatorul, pe care îl privesc ca pe o figură autoritară, fiind, de regulă, un om străin de grupul lor de muncă. Colegii s-ar putea să fie mai capabili să exprime în cuvinte potrivite ideile și aptitudinile noi și să le plaseze în contextul uzual de muncă, ceea ce le fac mai lesne de însușit și de folosit în activitatea de zi cu zi. Totodată, nevoia de a explica ceva celorlalți îi ajută pe cursanți să înțeleagă și să-și rafineze cunoștințele și abilitățile, creându-le și o satisfacție intrinsecă. Formatorul care folosește activitățile pe grupuri are mai puține probleme cu participanții dornici să-i atragă atenția cu orice preț. Lucrul pe subgrupuri îi oferă formatorului un răgaz în care să mai aibă un respiro, să se ocupe de anumite treburi organizatorice, cum ar fi reglarea echipamentelor, să revadă ori să modifice părți din proiectul de instruire sau pur și simplu să se relaxeze în liniște câteva minute.

Dar, pe lângă aceste avantaje, recurgerea la activitățile pe subgrupuri creează și unele riscuri. Grupurile îi ajută pe unii cursanți să se ascundă în spatele colegilor lor mai activi sau să profite de eforturile și răspunsurile celorlalți fără să facă nimic. De asemenea, se pot manifesta anumite elemente negative ale dinamicii de grup, în care prezența unor tipuri de personalitate, sau alte probleme, îi împiedică pe cursanți să lucreze eficient, diminuând astfel procesul de învățare.

Iată câteva motive pentru care este bine să recurgeți la activitățile pe subgrupuri:

Formarea spiritului de echipă. Dacă aveți cursanți care urmează să lucreze împreună într-o echipă, poate fi util să-i faceți să lucreze împreună și în procesul de instruire. Chiar dacă unii nu vor vrea să lucreze cu colegii lor, ei trebuie să știe că majoritatea activităților profesionale necesită formarea unor aptitudini interpersonale, iar mediul de instruire este un bun punct de pornire în însușirea lor.

Cursanții pot învăța unii de la alții. Nu toți cursanții au nevoie să primească feedback de la formator. Cursanții cu rezultate excelente îi pot ajuta pe ceilalți să înțeleagă mai bine subiectul. Este un lucru bun pentru toată lumea. Chiar și studenții foarte buni încă mai pot învăța câte ceva, dacă sunt nevoiți să-și structureze ideile și să le explice colegilor; cursanții mai slabi primesc astfel ajutor din mai multe surse, iar formatorul dobândește un timp pe care îl poate folosi mai bine la activități.

Se obține mai multă implicare. Instruirea pentru formarea aptitudinilor, în particular, are de câștigat din activitățile pe subgrupuri, în care participanții au mai mult timp de exerciții practice, cu condiția să fie rezolvate aspectele legate de securitatea lor sau a echipamentelor și materialelor cu care lucrează. Chiar și atunci când este vorba de o instruire ce vizează acumularea de cunoștințe, și mai puțin de aptitudini, activitățile pe subgrupuri fac ca răspunsurile să provină de la mai mulți participanți. Obținerea consensului se produce mai rapid în grupurile mici decât în cele mari. Iar participanții se simt mai angajați și mai interesați de activitatea subgrupului lor.

Sinergia. Grupurile mici îi pot uni pe cursanți și-i ajută să gândească mai bine împreună decât într-un grup mare, condus de formator.

Schimbară ritmului. Lucrul pe subgrupuri permite uneori efectuarea de exerciții care ar fi dificile și complicate într-o formație mai mare. Pentru exercițiile scurte, este mai rapid și mai practic să formați perechi („discutați cu colegul de alături despre...”). Subgrupurile de trei cursanți sunt mai potrivite pentru situațiile în care e nevoie de un observator (într-un scenariu pe roluri). Subgrupurile mai mari, de 4-6 persoane, pot fi potrivite pentru studiile de caz, dar uneori este necesară intervenția și ajutorul formatorului, de exemplu pentru alegerea unui purtător de cuvânt, repartizarea rolurilor și așa mai departe. De multe ori este bine să formați subgrupurile în mai multe variante, pentru a le varia componența și pentru a vă asigura că includeți în ele diferite combinații de aptitudini și cunoștințe. În acest fel, eventualele disparități care pot apărea între grupuri nu ajung să fie prea mari.

Anunțați cursanții în mod explicit dacă vor trebui să prezinte rapoarte. Dacă știu asta, se organizează mai bine. Altminteri ei se pot pregăti cu entuziasm să prezinte un raport, ca să constate că, până la urmă, nu li se acordă acest prilej. Oportunitatea rapoartelor depinde de subiect, rapoartele nu sunt adecvate în orice situație.

Gestionați cu grijă prezentarea rapoartelor de către subgrupuri. Este cât se poate de deșănțos pentru cursanți, după ce discută între ei minute întregi pe un subiect și adună tot felul de idei interesante, să constate că subiectul este epuizat de primul subgrup care e chemat să-și prezinte raportul. Iată câteva sugestii: limitați pe cât posibil orice raport la maximum două minute. De asemenea, gândiți-vă să dați fiecărui grup câte una sau două aspecte de discutat, pentru ca răspunsurile să se completeze între ele și fiecare subgrup să aibă o contribuție. La sfârșitul prezentării rapoartelor puteți întreba dacă mai sunt și alte idei care nu au fost menționate.

Recomandări pentru etapa finală a instruirii (Încheierea)

Deși prima impresie este cea mai importantă, nici ultima nu este de neglijat. Când programul de instruire se apropie de sfârșit, aveți o serie de lucruri de care trebuie să vă ocupați.

Păstrați-vă ceva interesant și semnificativ pentru sfârșitul programului de instruire. Evident, întregul program de instruire ar trebui să fie semnificativ, dar este foarte bine dacă vă păstrați o ultimă activitate interesantă, la care cursanții să participe și să se simtă mulțumiți că duc lucrurile la bun sfârșit.

Amintiți cursanților ce au învățat. Recapitulați părțile principale ale cursului, pornind de la lista obiectivelor de instruire. Aveți grijă să legați între ele diferitele părți tratate și să insistați asupra modului în care vor fi ajutați cursanții în munca lor de noile cunoștințe și aptitudini.

Alcătuți planuri de acțiune. Dacă subiectul cursului se pretează la așa ceva, cereți cursanților să formuleze în scris, cu propriile lor cuvinte, felul în care au de gând să folosească noile cunoștințe sau aptitudini.

Efectuați acțiunile administrative prevăzute: post-teste, înmânarea formularelor de evaluare și colectarea lor după completare, semnarea sau distribuirea diferitelor documente (cum ar fi certificatele de curs) și așa mai departe. În acest context, motivați cursanții în privința eventualelor acțiuni de implementare a celor învățate în activitatea profesională.



Sarcini de învățare:

1. Definiți sintagma *proiectarea instruirii*.
2. Descrieți esența factorilor care determină proiectarea eficientă a instruirii.
3. Prezentați schematic particularitățile proiectului de instruire.
4. Elaborați un proiect de instruire pentru o etapă (la dornță) din tema „Desfășurarea instruirii”, având un grup de formatori în devenire.
5. Realizați activitatea de training pe baza proiectului elaborat.
6. Elaborați o listă de criterii de evaluare a activității de training realizată.



Întrebări pentru reflecție:

1. Analizați proiectul de instruire, desfășurarea instruirii și criteriile de evaluare a activității de training realizată de coleg/colegă (sarcinile de învățare nr. 4, 5, 6) și răspundeți la următoarele întrebări:
 - a) Considerați proiectul de instruire elaborat de colegul/colega dvs. unul bun? Dacă *da*, atunci de ce? Dacă *nu*, atunci cum argumentați?
 - b) Cum se referă profesionalismul formatorului (care a desfășurat activitatea de instruire) la informația pe care ați citit-o dvs. referitor la desfășurarea activității de training? Este în acord sau contestă acea informație?
 - c) V-ați axat pe anumite repere în elaborarea criteriilor de evaluare a activității de training? Dacă da, atunci descrieți aceste repere.

6. Evaluarea instruirii

6.1. Delimitări conceptuale referitoare la evaluarea instruirii

Evaluarea determină gradul de eficiență a unui sistem, calitatea unui proces și valoarea unor achiziții. Aplicată în domeniul instruirii adulților, importanța evaluării poate fi privită prin prisma a trei aspecte: organizației/instituției beneficiare, cursanților și formatorului. Astfel, *organizația/instituția beneficiară* vrea să știe în ce măsură este justificat costul instruirii și în ce măsură vor fi în stare cursanții să lucreze pe cont propriu în urma instruirii, *cursanții* vor dori și ei să știe că eforturile lor de a învăța au avut succes și că vor reuși să muncească cu mai multă eficacitate în continuare, iar *formatorii* vor să știe cât de bine și-au făcut meseria.

Abordată prin prisma formatorului, evaluarea are două sensuri diferite, dar strâns legate între ele. Pe de o parte, formatorii vor evalua achizițiile cursantului pentru a constata în ce măsură cursantul *a învățat conținutul*, conform obiectivelor de instruire specificate, iar, pe de altă parte, formatorii vor evalua procesul

de instruire, pentru a stabili în ce măsură a fost eficace și corespunzător *procesul* prin care s-a realizat învățarea respectivă.

Deci, evaluarea este parte integrantă a procesului de instruire a adulților, contribuind la îmbunătățirea performanțelor acestora. (Fig.4).

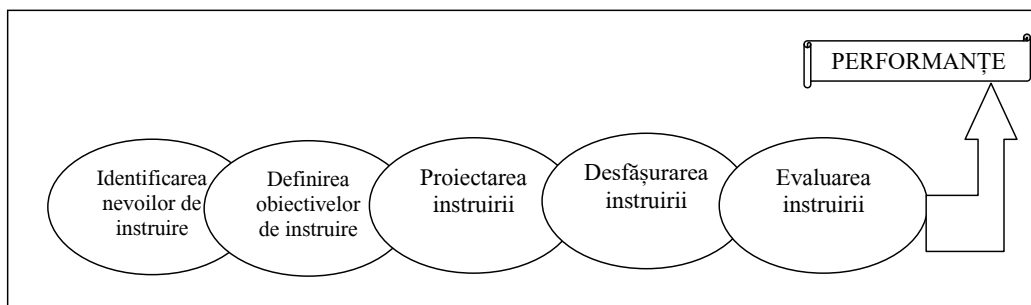


Fig.4. Procesul de instruire a adulților

Modelul lui D.Kirkpatrick de evaluare a instruirii

Există mai multe modele de evaluare a instruirii. Unul dintre modele este modelul lui D.Kirkpatrick. Acest model presupune patru niveluri de evaluare a instruirii:

- *reacția*, care corespunde predominant nivelului obiectivelor de atitudine;
- *învățarea*, care corespunde în general nivelului obiectivelor de cunoștințe;
- *comportamentul*, care corespunde nivelului obiectivelor de aptitudini;
- *rezultatele*, care corespund în general nivelului obiectivelor de comportamente în muncă.

În procesul de evaluare aceste niveluri nu se exclud reciproc, deși fiecare dintre ele necesită instrumente și tehnici specifice de evaluare.

Evaluarea la nivel de reacție

Particularitățile evaluării la nivel de reacție

În continuare sunt prezentate un set de întrebări și răspunsuri care evidențiază particularitățile evaluării la nivel de reacție.

- *Când se realizează evaluarea la nivel de reacție?* În orice moment: la începutul instruirii, pe parcursul instruirii, la încheierea instruirii, mult timp după instruire.
- *Ce evaluează?* Viziuni referitoare la conținut și la proces.
- *Care este durata trainingului?* Trainingul are o durată mare.
- *Ce scop are evaluarea?* Oferă formatorului un feedback zilnic sau săptămânal, prin care îl ajută să-și adapteze instruirea astfel, încât să răspundă mai bine la nevoile cursanților.

Implicația formatorului în evaluare la nivel de reacție

Evaluarea la nivel de reacție presupune mai multe aspecte de implicare a formatorului. În continuare sunt prezentate unele dintre ele.

- *Determinarea prin feedback a tipurilor de informații necesare se realizează cu scopul:*
 - ✓ de a realiza schimbări necesare în program;
 - ✓ de a include anumite date statistice în raportul predat șefilor cursanților;
 - ✓ de a forma la cursanți impresia că au contribuit și ei cu ceva la program.
- *Conceperea modului de colectare a datelor, pentru cuantificarea și sintetizarea reacțiilor cursanților.* Formatorul trebuie să poată sintetiza ușor datele. Pentru aceasta utilizează două tipuri de întrebări: *de tip cantitativ* – acordare de puncte, de ex.: *Apreciați activitățile de training cu puncte de la 1 la 5; de tip calitativ* – acordare de calificative, de ex.: *Orele de curs au fost bine organizate? De acord (5). Parțial de acord (4). Neutru (3). Nu prea sunt de acord (2). Nu sunt deloc de acord (1).*
- *Obținerea reacțiilor sincere de la participanți, recurgând la formulare anonime.* Semnarea chestionarelor sau notarea lor cu coduri de identificare, astfel încât să se poată face legătura dintre răspunsuri și persoane, ar putea dăuna sincerității cu care răspund cursanții. Puteți permite semnarea chestionarelor, dar nu o impuneți.
- *Stimularea participanților să transmită comentarii și feedback suplimentar pe formular.* Chestionarul poate fi limitat la căsuțe de bifat, dar totuși cele mai utile informații provin din răspunsurile la întrebările deschise care permit cursanților să-și exprime deschis opiniile și le scot în evidență percepțiile atât asupra elementelor pozitive, cât și asupra celor negative din experiența de instruire.
- *Recurgerea la mijloace simple/chestionare scurte.* Chestionarele de o singură pagină sunt suficiente pentru o evaluare la nivel de reacție.

Tipuri de întrebări utilizate în evaluare la nivel de reacție

Reacția/atitudinea cursanților poate fi evaluată atât la nivel de conținut, cât și la nivel de proces.

Evaluarea reacției la nivel de conținut

Pentru a evalua reacția/atitudinea cursanților pot fi utilizate atât întrebări de tip închis, cât și întrebări de tip deschis. De exemplu, întrebări de tip închis, cărora li se poate acorda o scală Likert:

- ✓ Vi s-a părut clar modul în care a fost definit scopul instruirii?
- ✓ Informațiile prezentate vi s-au părut ușor de înțeles?
- ✓ În calitate de cursant, considerați că materia predată a fost utilă?
- ✓ V-ați atins scopul pentru care ați participat la instruire?

Întrebările de tip deschis necesită răspunsuri scrise. De exemplu:

- ✓ Cum veți folosi cele învățate în munca dumneavoastră?
- ✓ Cum altfel veți folosi informațiile primite?

Răspunsurile cursanților la astfel de întrebări de conținut vor reflecta doar propriile lor opinii și percepții. De exemplu, dacă participanții spun că instruirea nu a fost clară, probabil că într-adevăr nu a fost. Opiniile cu privire la utilitatea instruirii sunt, probabil, mai corecte atunci când provin de la angajații mai experimentați decât de la cei noi, care încă nu-și cunosc prea bine nici posturile, nici organizația/instituția.

Evaluarea reacției la nivel de proces

Exemplu de întrebări la nivel de evaluare a procesului pot fi următoarele:

- ✓ Cât de eficace a fost trainerul?
- ✓ Cum a fost sala în care s-a desfășurat instruirea și ambianța ei generală?
- ✓ Cum vi s-au părut gustările oferite?
- ✓ Vi s-au părut convenabile data și locul instruirii?
- ✓ Faceți comentarii asupra calității materialelor care vi s-au înmănat și a materialelor auxiliare audio sau video.
- ✓ Vi s-a părut potrivit formatul instruirii (combinația dintre sesiunile de prelegere, demonstrație și exerciții practice)?
- ✓ Vi s-a părut că durata instruirii a fost corespunzătoare?
- ✓ În calitate de cursant, ce notă ați acorda acestui program?

Unor întrebări din acest set li se poate atribui o scară Likert, iar altele presupun răspuns deschis.

Răspunsurile cursanților la astfel de întrebări pot contribui la îmbunătățirea programului.

Un aspect pe care formatorul trebuie să-l știe este faptul că în chestionar întrebările urmează a fi structurate în mod logic, astfel încât răspunsurile scrise să fie la un loc, iar răspunsurile pe scala Likert sau prin bifare să fie grupate separat și puse într-o succesiune logică.

Evaluarea la nivel de cunoștințe

Particularitățile evaluării la nivel de cunoștințe

Cea mai eficientă modalitate de evaluare a cunoștințelor sunt testele orale și scrise.

Pentru ca un test să fie aplicabil e necesar ca acesta să respecte anumite caracteristici, și anume: *validitate*, *fidelitate* și *discriminare*.

Un test *valid* este testul care determină cu acuratețe în ce măsură a fost îndeplinit sau nu un anumit obiectiv de instruire. Toate întrebările trebuie să fie legate

de un obiectiv de instruire. Dacă un test este valid și dacă persoanele testate participă activ la el, nu va întreba nimeni „de unde vine întrebarea aceasta?”.

Fidelitatea evidențiază aspectul de diferențiere a cursanților, și anume: un cursant care a învățat mai bine materia va primi de fiecare dată un punctaj mai mare decât un cursant care a învățat mai puțin.

Discriminarea presupune faptul că se poate separa fără ambiguitate un răspuns corect de unul greșit.

Conținutul testelor include două grupe de întrebări: obiective (de tip: adevărat-fals, alegere multiplă, tip pereche) și subiective (de tip: completarea spațiilor libere, răspunsuri scurte, tip eseu).

Obiectivul primordial al formatorului în acest tip de evaluare este testarea cunoștințelor cursanților. În acest context formatorul realizează două proceduri esențiale de control: pre-testarea cursanților înainte de instruire și post-restarea la finalul instruirii.

Evaluarea la nivel de comportament

Particularitățile evaluării la nivel de comportament

Faptul că testul de cunoștințe demonstrează că participanții la formare au cunoștințe nu înseamnă că ei și-au format și aptitudini. Testarea aptitudinilor se evaluează prin exercitarea acestora de către cursant pentru a demonstra că și-a dobândit anumite aptitudini și le poate aplica. De aceea, evaluarea la nivel comportamental necesită o examinare sistematică a cursantului, pe baza unor criterii specifice pentru fiecare obiectiv sau aptitudine de muncă. Astfel de evaluări se fac pe baza unor standarde și în anumite condiții în care poate fi demonstrată performanța (Fig.5).

Evaluarea comportamentului poate avea loc în timpul instruirii – de către formator, cursanți sau după încheierea instruirii, la locul de muncă – de către supervizori, colegi, observatori externi.

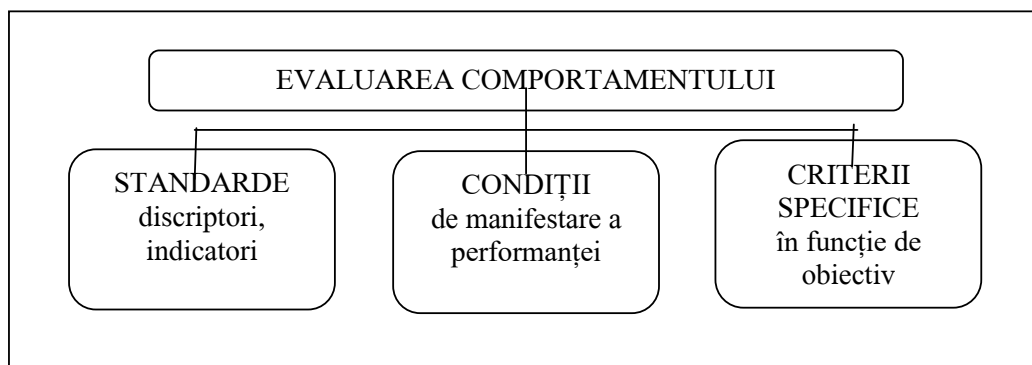


Fig.5. Elemente de evaluare a comportamentului cursanților.

Evaluarea la nivel de rezultate

Particularitățile evaluării la nivel de rezultate

Evaluarea la nivel de rezultate este, de fapt, o evaluare post-instruire. Acest gen de evaluare se realizează foarte rar, deoarece:

- necesită o implicare pe termen lung, aspect costisitor;
- necesită un set de aptitudini care nu sunt asociate cu profesiunea de formator;
- necesită o analiză pluriaspectuală: evidențe financiare ale companiei, proiecte de activitate, relația cu piața, aspecte psihologice și culturale etc.

De obicei, evaluarea *la nivel de rezultate* depășește competența departamentului de instruire. De aceea, formatorul se limitează la *improvizări* în timpul activității de training, aspect care orientează cursanții spre transferul instruirii.



Sarcini de învățare:

1. Scrieți un text din 5 – 7 propoziții, în care să reflectați esența conceptului de *evaluare* în cazul instruirii adulților.
2. Descrieți esența modelului de evaluare a instruirii elaborat de D.Kirkpatrick.
3. Elaborați un test/chestionar de evaluare a instruirii pentru domeniul dvs. de interes.



Întrebări pentru reflecție:

1. Dacă ați fi pus în situația să țineți un discurs de 1 minut în fața viitorilor formatori referitor la evaluare, ce le-ați spune?
2. Credeți că este nevoie să revizuiți modul în care realizați evaluarea? Pe ce v-ați concentra și de ce?

Bibliografie recomandată:

1. Biebel M.G. *Instructional Design Basics*. In: The ASTD Technical and Skills Training Handbook. New York, Ed. McGraw- Hill, Inc., 1995.
2. Blanchard P.N., Thacker J.W. *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1999.
3. Bloom B. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David McKay, 1956.
4. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
5. Dandara O., Bernaz N. *Sarcini didactice. Posibilități de diferențiere și individualizare a învățământului*. În: Supliment al revistei Didactica Pro, 2002, nr.6.

6. Dave R. *Psychomotor Domain*. Berlin: International Conference of Educational Testing, 1967.
7. Kirkpatrick D. *Great Ideas Revisited: Revisiting Kirkpatrick's Four-level Model*. In: Training and Development Journal, 1996, no 50:1.
8. Knowles M.S. *The adult learner: a neglected species* (3rd ed.). Houston: Gulf Pub. Co., Book Division, 1984.
9. Mager R. *Preparing Instructional Objectives*. Atlanta, GA: Center for Effective Performance, 1997.
10. Nahaba L. (coordonator). *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, DVV International în Moldova, 2016.
11. Stoica A., Musteață S. *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic*. Chișinău: Liceum, 1997.
12. Vaughn Robert H. *The Professional Trainer. A Comprehensive Guide to Planning, Delivering and Evaluating Training Programs*. Berrett-Koehler Publishers, Inc. San Francisco, 2005.
13. www.schultzknowledge.co.uk

PROIECTAREA ȘI EVALUAREA PROGRAMELOR DE FORMARE

Valentina CHICU,
lector universitar, formator național

Disciplina *Proiectarea și evaluarea programelor de formare continuă* constituie o aprofundare și extindere a dimensiunii aplicative a cunoștințelor achiziționate la disciplinele fundamentale *Teoria curriculumului, Teoria și practica instruirii adulților*. Totodată, are conexiuni directe cu *Metodologia de organizare a activităților de formare cu adulții*, contribuind la formarea profesională inițială a viitorilor formatori. Misiunea programului de master la specialitatea Formare de formatori este de a forma, la cele mai înalte standarde de calitate, formatori profesioniști, pentru domeniile public și privat, care să contribuie la îmbunătățirea calității procesului de formare și dezvoltare a resurselor umane în organizații. Disciplina *Proiectarea și evaluarea programelor de formare* este unul dintre reperatele de bază în realizarea misiunii programului de master.

Această disciplină abordează procesul de identificare a nevoilor de formare continuă a adulților, conceperea, dezvoltarea și proiectarea curricula bazate pe nevoile de dezvoltare personală și profesională a adulților. Elaborarea și testarea programelor de formare, construirea și deconstruirea procesului de dezvoltare a competențelor cursanților, revizuirea, ajustarea și racordarea programelor de formare la nevoile de dezvoltare ale cursanților adulți și la particularitățile specifice individuale ale acestora sunt procese ce vor forma la viitorii formatori competențele de planificare și de evaluare a programelor de formare.

1. Tendințe și nevoi de formare în instruirea adulților

1.1. Politici de dezvoltare a resursei umane: abordări naționale și internaționale

Politicile de resurse umane sunt linii directoare constante ale abordării pe care intenționează s-o aplice organizația, regiunea, țara în gestionarea forței de

muncă și creșterea capitalului uman. Politicile în domeniul resurselor umane se modifică continuu datorită schimbărilor contextuale, astfel încât să fie cât mai realiste și mai mobilizatoare, să valorifice schimbările din toate domeniile de activitate umană și să favorizeze un comportament performant. În ultimele decenii urmărim promovarea la nivel internațional a învățării pe tot parcursul vieții, bazată pe principiile echității, egalității șanselor, participării active a cetățeanului. Conceptul de *învățare pe tot parcursul vieții* nu este nici pe departe de dată recentă. În țările Europei învățarea pe tot parcursul vieții are o vechime de circa un secol și jumătate. Instituțiile, numite universități populare (folk high schools), au împânzit, încă la sfârșitul secolului XIX, Danemarca, Germania și alte spații europene cu intenția de a face cunoașterea mai pe puterile, înțelesul și placul adulților de toate vârstele până la adânci bătrânețe. Și spațiul românesc a dezvoltat o tradiție a instruirii adulților, inclusiv prin existența Universității Populare „Nicolae Iorga” de la Vălenii de Munte, Prahova, instituită în 1908 și funcțională până astăzi; prin inaugurarea la Chișinău în 1917 a Universității Populare de către Pan Halippa; dar și prin multitudinea de inițiative de implicare de-a lungul diferitelor perioade a adulților în formări și instruire, fie cu caracter ideologic, fie mai puțin încorsetate de îndoctrinare și mai relevante traiului de zi cu zi. Totuși, la sfârșitul secolului XX conceptul de *învățare pe tot parcursul vieții* (Life long learning) tot mai insistent apare pe paginile literaturii de specialitate, subliniind faptul că educația nu poate fi limitată la perioada inițială a vieții și nu poate fi organizată doar în context formal, ci și în context non-formal și informal. Învățarea nu poate fi legată de *loc* și *timp*, deoarece cunoștințele și competențele se acumulează și se aplică oricând, la orice vârstă, și oriunde. Percepția, semnificația și definirea conceptului au evoluat în timp, influențate fiind de multipli factori, inclusiv politici și economici. Este de menționat faptul că percepția și semnificațiile acordate conceptului de învățare pe tot parcursul vieții au influențat, la rândul lor, politicile în domeniul resursei umane. Astfel, în 1972-1973 UNESCO¹ și OECD² concretizează sensul conceptului prin accentuarea necesității oamenilor de a reîmprospăta pe parcursul întregii vieți cunoștințele și competențele ca **persoane, cetățeni și angajați**.

În ultimii 20 de ani organismele internaționale, precum și cercetătorii la diferite foruri au dezvoltat conceptul de *învățare pe tot parcursul vieții*, au oferit noi conotații ce ilustrează complexitatea respectivului concept. Un efort de sinteză a definițiilor și explicațiilor acestui concept ne oferă o imagine desfășurată a *învățării pe tot parcursul vieții*. Învățarea pe tot parcursul vieții:

- este cadrul de asigurare a dreptului la educație al fiecărui om;

¹ UNESCO *Learning to be*. Raportul Faure, 1972.

² OECD Raportul *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong learning*, 1973.

- este un proces continuu voluntar și automotivat¹;
- este un proces ce îmbunătățește nu doar incluziunea socială, cetățenia activă, dar, de asemenea, autosustenabilitatea, precum și competitivitatea și capacitatea de inserție profesională²;
- este întregul corp al proceselor de învățare și îmbunătățire a competențelor tehnice, profesionale, personale pentru satisfacerea nevoilor de învățare a tinerilor, adulților și vârstnicilor și a nevoilor societății în care trăiesc³;
- oferă oamenilor cunoștințele și competențele necesare pentru valorificarea și exercitarea propriilor drepturi și pentru a deține controlul asupra propriilor destine;
- este un principiu de organizare a tuturor formelor de învățământ.

Învățarea pe tot parcursul vieții a devenit o prioritate a sistemelor de învățământ la nivel global. Importanța învățării pe tot parcursul vieții pentru o dezvoltare sustenabilă, direcțiile strategice de dezvoltare a acesteia în anii ce urmează au fost stabilite la World Education Forum 2015 organizat de UNESCO. În Declarația de la Incheon (Republica Coreea) din 21 mai 2015 „*Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*” țările parte se angajează „cu un sentiment de urgență să urmeze o agendă unică, reînnoită, holistică, ambițioasă și aspirațională pentru educație”. Participanții recunosc educația drept „principalul motor al dezvoltării și realizării tuturor celorlalte obiective strategice”. Participanții reafirmă că educația:

- este un bun public;
- este un drept fundamental al omului și o bază pentru garantarea și realizarea altor drepturi;
- este esențială pentru pace, toleranță, împlinirea umană și dezvoltare durabilă;
- este cheia pentru dezvoltarea forței de muncă și angajarea în câmpul muncii, precum și pentru eradicarea sărăciei.

Agenda adoptă o abordare a dezvoltării capitalului uman, bazată pe acces, echitate, incluziune și calitate în educație. În unul dintre elementele esențiale ale agendei se subliniază faptul că toți oamenii trebuie să aibă acces la oportunități de învățare pe tot parcursul vieții. Oportunitățile de învățare vor fi create în baza studiilor competențelor necesare pe piața muncii, competențelor de dezvoltare personală și cetățenie activă. Dezvoltarea acestor competențe poate asigura ca-

¹ White Paper on Adult Education, Departament of Education and Science, Dublin, 2000.

² Commission of the European Communities, Adult learning: It is never too late to learn, 2006.

³ UNESCO Cadrul Belem de acțiune. Harnessing the power of adult learning and education for a viable future, 2009.

litatea vieții oamenilor, inclusiv a vârstnicilor, și va contribui la reducerea sărăciei.

În ultimii 30 de ani urmărim publicarea mai multor idei, teorii, legități care susțin necesitatea schimbării paradigmei andragogiei și promovează ideea unei noi percepții a instruirii adulților. Astfel, apar noi ramuri, modele care completează și modifică concomitent paradigma andragogică. Una dintre numeroasele idei noi este ideea andragogiei dezvoltării, care pornește de la afirmația că învățarea pe parcursul întregii vieți azi trebuie să-și pună mai multe întrebări *de ce și pentru ce* – în schimbul întrebării care a devenit tradițională în programele de formare a adulților – *cum?* Răspunsurile la întrebarea *Pentru ce /care este misiunea instruirii pe parcursul întregii vieți?* se referă preponderent la necesitatea dezvoltării omului creativ care va fi capabil să contribuie la dezvoltarea culturii, astfel lăsând o urmă în istorie. Instruirea adulților nu se reduce la formarea consumatorilor de valori culturale (sensul larg al cuvântului) existente, ci la dezvoltarea creatorilor de noi valori. Adultul ca subiect al instruirii este acel ce este apt să decidă conștient calea sa în instruire și educație. Adultul ca subiect al dezvoltării este acel ce e apt să construiască lanțul alegerilor/deciziilor conștiente care îl va ajuta să se autodepășească. Adultul ca subiect al culturii este acel ce este apt să facă alegeri/decizii cu privire la dezvoltarea culturii, trecând prin el însuși fluxul/continuumul cultural și redirecționându-l responsabil spre creșterea vitalității și dezvoltării omenirii. Într-un astfel de context obiectivele instruirii adulților vor include și formarea competenței de autodezvoltare, dezvoltarea creativității și responsabilității. Se bazează pe o abordare integrată luând în calcul diferite dimensiuni ale activității umane, inclusiv cea profesională.

Anul 2017 a fost declarat de Asociația Europeană pentru Educația Adulților (www.eaea.org) Anul Educației Adulților în Europa. Din declarațiile și deciziile luate la nivel internațional este evident că educația adulților nu se referă doar la formare profesională continuă (cum s-a vehiculat o bună bucată de timp), ci acoperă și domeniul așa-numitei formări generale a adulților, care are ca obiectiv ajutorarea omului să înțeleagă mai bine realitatea culturală, viața comunitară, să interacționeze mai reușit cu semenii.

Deși în 2000, la Lisabona, liderii de opinie au declarat că ne dorim o Europă competitivă, cu oameni capabili să înțeleagă și să facă față provocărilor prin învățare pe tot parcursul vieții, realitățile referitoare la un eventual sistem incluziv de educație a adulților diferă foarte mult de la țară la țară. Există fenomenul țărilor nordice și baltice, unde plăcerea învățării este împărtășită sincer de o cotă bună a populației, și există țări care încă mai aspiră la un sistem în care educația ar deveni un bun al tuturor, de la prunc la senior, în proximitatea locului de trai, atractiv și relevant ca și conținut și accesibil ca preț și alte resurse. Nu mai puțin

important ar fi ca adulții, care și-au încheiat parcursul în învățământul formal, să constate că dezvoltarea personală prin formare este și o plăcere, și o bucurie, așa cum declară înaltele foruri europene.

Cadrul legislativ și cadrul de politici în domeniul educației reflectă asumarea și promovarea de către stat a valorilor în domeniul învățării pe tot parcursul vieții. Astfel, Codul educației al Republicii Moldova recunoaște „promovarea învățării pe tot parcursul vieții” drept parte a misiunii educației (art.5 (e)), iar în art.9 (9) specifică angajamentul statului de a susține învățarea pe tot parcursul vieții. Principiul echității, în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare, stipulat în art.7 lit.a), scoate barierele de acces la educație al persoanelor în vârstă. Titlul VII este dedicat integral învățării pe tot parcursul vieții. În articolele 123-125 sunt stipulate prevederile cu privire la cadrul general de organizare a învățării pe tot parcursul vieții, modalitățile de realizare și finanțare a învățării pe tot parcursul vieții.

Certificarea cunoștințelor și competențelor dobândite în context de educație nonformală și informală este o prioritate pentru agendele de politici atât pentru țările dezvoltate, cât și pentru cele în curs de dezvoltare și va conduce la îmbunătățirea inserției profesionale și a mobilității, precum și la creșterea motivației pentru învățarea pe tot parcursul vieții, în special a persoanelor dezavantajate socioeconomic, a persoanelor cu nevoi educaționale speciale și a celor necalificate, precum și a persoanelor vârstnice; la crearea unor servicii complexe orientate spre îmbunătățirea/dezvoltarea activităților de formare, evaluare și certificare a achizițiilor dobândite în context nonformal, informal. *Regulamentul cu privire la certificarea cunoștințelor și competențelor dobândite în contexte de educație nonformală și informală* stabilește cadrul general al structurilor și procedurilor de certificare. În paragraful 20 se specifică obligațiile Centrului de certificare, printre care regăsim la litera c) obligația de a trata candidații fără discriminare pe criterii de gen, *vârstă*, rasă, origine etnică, apartenență politică sau religioasă, naționalitate, ceea ce confirmă dreptul oricărui cetățean să beneficieze de serviciile Centrului.

Guvernul Republicii Moldova a aprobat, prin HG Nr.193 din 24.03.2017, *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, care reflectă aspectele esențiale ale politicii statului în acest domeniu, politici racordate la prioritățile declarate la diverse foruri internaționale.



Sarcini de învățare:

1. Evidențiați, cel puțin, 3 tendințe actuale în politicile de resurse umane.
2. Comentați, din perspectiva activității formatorului, afirmația „Instruirea adulților nu se reduce la formarea consumatorilor de valori culturale existente, ci la dezvoltarea creatorilor de noi valori”.
3. Elaborați un discurs motivațional, adresat persoanelor cu vârsta cuprinsă între 35 și 50 ani, argumentând necesitatea învățării pe tot parcursul vieții.
4. Deduceți din Strategia de dezvoltare „Moldova – 2030” aspectele ce evidențiază politica statului în domeniul instruirii adulților.



Întrebări pentru reflecție:

1. Ce înseamnă pentru un formator *învățarea pe parcursul întregii vieți*? De ce credeți astfel?
2. Andragogia susține că adulții sunt motivați să învețe atunci când ceea ce învață are utilitate practică pentru ei, ceea ce înseamnă că instruirea le oferă răspunsuri la întrebarea *cum*. Andragogia dezvoltării insistă pe centrarea instruirii adulților preponderent pe întrebările *de ce* și *pentru ce* în schimbul întrebării *cum*. Aceste afirmații, în opinia dvs., se află în relație de incompatibilitate sau de consecvență? Aceste afirmații, din punctul dvs. de vedere, exprimă o contradicție între andragogia dezvoltării și andragogie sau reflectă o evoluție a andragogiei?
3. În ce mod poate influența cunoașterea de către formator a politicilor statului în domeniul resurselor umane asupra eficienței activităților de instruire și asupra profesionalismului formatorului?

1.2. Competențe-cheie și competențe transversale (hard skills și soft skills) în dezvoltarea personală și profesională a adulților

Competențele – cheie și competențele transversale, numite foarte des în cercurile de profesioniști în limba engleză: hard skills și soft skills, au un rol determinant în formularea scopului și obiectivelor, a conținuturilor, a formelor de organizare și a design-ului procesului de predare-învățare-evaluare, indiferent de vârsta formabililor. Cât de paradoxal ar suna, dar planificarea unei activități de formare/dezvoltare/instruire începe prin a stabili finalitățile.

„Educația are ca finalitate principală formarea și dezvoltarea unui sistem de *competențe, care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori* ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”, stipulează Codul educației al Republicii Moldova. Conform Cadrului european al calificărilor,

„*competență* înseamnă capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințe, abilități și capacități personale, sociale și/ sau metodologice în situații de muncă sau de studiu și pentru dezvoltarea profesională și personală”. Cadrul european al calificărilor accentuează în definierea competenței *responsabilitatea* și *autonomia* fiecărei persoane pentru propria dezvoltare. În contextul abordării prin competențe a educației s-a impus o schimbare în sfera noțiunii de cunoștințe: dacă în mod tradițional cunoștințele erau înțelese ca achiziții de informații teoretice, abordarea prin competențe a consacrat înțelesul cunoștințelor ca sinteze teoretico-practice, ca unități între cunoaștere și acțiune. În acest sens, cunoștințele implică nu doar cunoașterea unor noțiuni și teorii, dar și deprinderile necesare aplicării acestora, precum și capacitățile de re-elaborare și re-considerare a informațiilor în contexte noi.

Termenul *competențe transversale* este folosit din ce în ce mai frecvent în contextul sistemelor de învățământ din Europa. Competențele transversale se referă la competențele care au fost dezvoltate în și pentru un anumit context, pentru stăpânirea unei anumite situații/probleme și care pot fi transferate în alte contexte. Dezvoltarea competențelor transversale solicită aplicarea unor tehnici și metode specifice, diferite de cele tradiționale. Deși competențe precum *comunicarea într-o limbă străină* sau *competențele digitale* pot fi predate și evaluate prin metode tradiționale, competențele precum *simțul de inițiativă*, *spiritul de conducere* și *conștiința culturală* pot fi stimulate și dezvoltate doar prin metode specifice. Cel mai frecvent, astfel de metode impun un nivel ridicat de creativitate și inovație din partea profesorului sau a formatorului.

Diferite structuri internaționale au lucrat la identificarea și clasificarea competențelor - cheie și a competențelor transversale. Nu există încă o clasificare a competențelor transversale acceptată unanim, dar printre cele vehiculate mai des se numără:

- ✓ Cadrul Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură – Cadrul global al domeniilor de învățare
- ✓ Cadrul Parteneriatului pentru învățarea secolului XXI
- ✓ Cadrul Forumului Economic Mondial
- ✓ Competențele Consiliului Europei pentru cultura democratică
- ✓ Cadrul de competențe al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
- ✓ Cadrul Uniunii Europene.

Experții ERI-Net, recunoscând existența unor diferențe semnificative în definierea, interpretarea și clasificarea competențelor transversale între țările și economiile participante la dezbateri, au convenit că fiecare țară va clarifica și utiliza propriile definiții ale competențelor transversale. Cercetătorii au fost încurajați să opereze cu domeniile asupra cărora au convenit împreună, dar și să

completeze lista domeniilor de competențe transversale cu altele noi, definind și clarificând semnificațiile acestora. Grupul de experți a evidențiat argumentele în favoarea integrării competențelor transversale în Educație.

Tabelul 1

Argumente în favoarea integrării competențelor transversale în educație

	Limbaajul economic	Limbaajul social	Limbaajul umanității
Perspectiva globală	Competitivitatea	Înțelegere și Pace	Cetățenie globală
Perspectiva națională	Creșterea PIB-ului	Creșterea indicelui dezvoltării umane	Patriotism
Perspectiva personală	Capacitatea de inserție profesională	Comunitate Armonie	Formarea morală

Considerăm importantă cunoașterea de către viitorii formatori a Paradigmei de competențe promovate de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE). Aceasta include trei categorii foarte largi de competențe: *utilizarea instrumentelor în mod interactiv, interacțiunea în grupuri eterogene și acționarea autonomă.*

Tabelul 2

Abordarea competențelor transversale din perspectiva OCDE

Categoriile de competențe	Competențe
<p>1. A utiliza în mod interactiv instrumente</p> <p>Pentru a fi în măsură să utilizeze în mod interactiv instrumente, individul nu trebuie doar să aibă acces la acestea și să posede deprinderile de a le utiliza, ci și să fie capabil de a crea cunoștințe și de a ști să le adapteze.</p> <p>Instrumentele nu sunt intermediari pasivi, ci elemente care iau parte la dialogul activ între individ și mediul său.</p>	<p>Competența 1-A. Capacitatea de a utiliza în mod interactiv limbaajul, simbolurile și textele</p> <p>Această competență-cheie se referă la capacitatea de a exploata cu bună știință competențele în limbaj oral și scris.</p> <p>Este vorba despre un instrument esențial pentru buna funcționare în societate, la locul de muncă și în dialogul cu ceilalți.</p> <p>Competența 1-B. Capacitatea de a utiliza în mod interactiv cunoașterea și informația</p> <p>Această competență-cheie trimite la capacitatea de a reflecta în mod critic la natura informației (configurația acesteia, contextul și impactul social, cultural, chiar și ideologic).</p> <p>Pentru a utiliza în mod interactiv informația, individul trebuie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să recunoască și să identifice necunoscutul; • să identifice și să localizeze sursele pertinente de informație și să selecteze din acestea ceea ce îi este necesar;

- să judece asupra calității, pertinentei și valorii informației și a sursei acesteia.

Competența 1-C. Capacitatea de a utiliza în mod interactiv tehnologiile

Această competență presupune ca individul să fie conștient de aportul pe care tehnologiile îl pot avea în viața de toate zilele. Este vorba despre faptul că tehnologiile de informare și comunicare pot să modifice radical modul în care indivizii lucrează împreună (reducând importanța locului în care se găsesc), acced la informație (făcând instantaneu disponibile mari cantități de informație) și intră în interacțiune cu alții (facilitând punerea în rețea și stabilirea de relații în lumea întreagă).

2. A interacționa în grupuri sociale eterogene

Competențele din această categorie sunt indispensabile pentru a învăța, a trăi și a munci împreună cu alții. Ele prezintă numeroase puncte comune cu competențele numite „sociale”, „interculturale” sau „relaționale”.

Competența 2-A. Capacitatea de a stabili relații bune cu ceilalți

Această competență este apanajul indivizilor capabili să respecte și să aprecieze valorile, convingerile, cultura și istoria altora pentru a crea un mediu în care aceștia să se simtă bine, să se integreze și să reușească. Pentru a coopera bine cu alții individul trebuie:

- să fie capabil de empatie, să fie capabil de a se identifica cu celălalt și de a-și reprezenta situația și punctul de vedere al acestuia;
- să poată să-și gestioneze emoțiile, să fie conștient de sine și capabil de a interpreta emoțiile și motivațiile sale, precum și pe ale altora.

Competența 2-B. Capacitatea de a coopera

Dintre componentele acestei competențe sunt de menționat:

- capacitatea de a prezenta propriile idei și de a le asculta pe ale altora;
- capacitatea de a înțelege dinamica unei dezbateri și de a parcurge o ordine de zi;
- capacitatea de a contracta alianțe tactice durabile;
- capacitatea de a negocia;
- capacitatea de a lua decizii care nu exclud nuanțele diferitelor puncte de vedere.

Competența 2-C. Capacitatea de a gestiona și de a rezolva conflicte

Pentru a putea să participe activ la gestionarea și la rezolvarea conflictelor, individul trebuie să fie capabil:

- să analizeze mizele (de exemplu: puterea, recunoașterea meritului, distribuirea sarcinilor, echitatea etc.), originile conflictului și raționamentul părților, admitând că punctele lor de vedere pot să fie divergente;
- să identifice punctele de acord și pe cele de dezacord;
- să reîncadreze problema;
- să claseze nevoile și obiectivele în funcție de gradul lor de prioritate, să identifice concesiile pe care și unii și alții sunt dispuși să le facă și condițiile în care aceste concesiuni pot să fie luate în considerare.

3. A acționa în mod autonom

Pentru a acționa în mod autonom, individul trebuie să fie capabil să-și gestioneze viața în mod reflexiv și responsabil.

Pentru a se comporta în deplină autonomie, individul trebuie să se întoarcă spre viitor și să fie conștient de mediul său, de dinamica socială și de rolurile pe care unii sau alții le joacă sau vor să le joace.

Trebuie, de asemenea, să aibă o imagine de sine consolidată și să fie capabil de a-și traduce nevoile și dorințele în acte de voință: decizia, alegerea și obiectivele individuale și colective, acțiunea.

Competența 3-A: Capacitatea de a acționa într-un context global

Această competență solicită capacitatea individului de a înțelege că actele și deciziile sale se înscriu într-un context mai vast și de a lua în considerare acest lucru. În alți termeni, el trebuie să fie conștient de poziția sa în raport cu normele societății, cu instituțiile economice și sociale și cu evenimentele trecutului.

Pentru a acționa în acest mod, individul trebuie să fie capabil:

- să-și facă o idee despre sistemul în care evoluează, adică să-i înțeleagă structurile, cultura, practicile, așteptările și regulile formale și informale, rolurile pe care le joacă, legile și reglementările, precum și convențiile tacite, în special normele sociale, codurile morale, bunele maniere, fiind conștient de constrângerile cărora trebuie să li se supună;
- să identifice consecințele directe și indirecte ale actelor sale;
- să aleagă între diferitele planuri de acțiune reflectând la consecințele pe care ar putea să le aibă pentru normele și obiectivele individuale și colective.

Competența 3-B: Capacitatea de a elabora și de a realiza proiecte de viață și programe personale

Această competență presupune ca individul să se întoarcă spre viitor, să fie optimist și conștient de potențialul său, dar să rămână realist (să fie cu picioarele pe pământ). De exemplu, individul trebuie să fie capabil:

- să definească un proiect și să-și fixeze obiective;

- să identifice și să evalueze resursele de care dispune și pe cele pe care trebuie să și le procure (timpul și banii, de exemplu);
- să revadă obiectivele în funcție de priorități;
- să repartizeze resursele necesare pentru îndeplinirea mai multor obiective;
- să învețe din lecțiile trecutului atunci când prevede rezultate;
- să-și urmeze proiectul și să facă ajustările necesare pe măsură ce îl pune în practică.

Competența 3-C. Capacitatea de a-și apăra și de a-și afirma drepturile, interesele, limitele și nevoile

Această competență trimite la drepturile și nevoile individului, pe de o parte, ca persoană, iar, pe de altă parte, ca membru al colectivității (de exemplu, participarea activă la viața instituțiilor democratice și la procesele politice locale sau naționale). Ea presupune ca individul să fie capabil:

- să înțeleagă propriile interese (cu ocazia unor alegeri, de exemplu);
- să identifice regulile și principiile de drept pe care le poate invoca pentru a-și susține cauza;
- să elaboreze argumente în favoarea recunoașterii drepturilor și nevoilor sale;
- să propună aranjamente amiabile sau soluții alternative.

În ultimii 5 ani competențele transversale au fost integrate în sistemele educaționale, ceea ce a generat revizuirea și reinterpretarea competențelor-cheie.

La începutul anilor 2000, tot mai multe țări europene au depus eforturi pentru trecerea de la cunoștințe la o abordare mai largă a competențelor în programele naționale. În 2006, Parlamentul și Consiliul European au adoptat o recomandare privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În anexa la *Cadrul european de referință pentru competențele-cheie pentru învățarea de-a lungul vieții* sunt definite competențele de care fiecare cetățean european are nevoie pentru împlinirea și dezvoltarea personală, integrare pe piața muncii, pentru incluziune socială și cetățenie activă.

Cadrul european de referință pentru competențele-cheie pentru învățarea de-a lungul vieții recomandă statelor membre să se asigure că educația și formarea inițială oferă tuturor tinerilor contexte adecvate și relevante pentru dezvoltarea competențelor-cheie la un nivel acceptabil pentru viața adultă. Adulții ar trebui să poată dezvolta și actualiza competențele cheie pe parcursul vieții. În

2016 Consiliul Europei a inițiat procesul de evaluare a implementării recomandărilor și a impactului acestora în țările membre UE. În 2017 a fost aprobat *Cadrul revizuit privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. În varianta revizuită competențele-cheie sunt interpretate după cum urmează.

✓ **Competența de alfabetizare.** Alfabetizarea este abilitatea de a identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta concepte, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și scrisă, folosind materiale vizuale, audio și digitale în discipline și contexte. Aceasta presupune capacitatea persoanei de a comunica și de a se conecta eficient cu ceilalți, într-un mod adecvat și creativ. Alfabetizarea constituie baza învățării ulterioare și interacțiunii lingvistice ulterioare. În funcție de context, competența de alfabetizare poate fi dezvoltată în limba maternă, limba de școlarizare și / sau limba oficială dintr-o țară sau regiune.

✓ **Competența lingvistică.** Această competență definește abilitatea de a utiliza în mod corespunzător și eficient diferite limbi pentru comunicare. În general, ea împărtășește principalele dimensiuni ale abilităților de alfabetizare: se bazează pe abilitatea de a înțelege, a exprima și a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât în formă orală, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere) a contextelor sociale și culturale în funcție de dorințele sau nevoile fiecăruia. După caz, aceasta poate include menținerea și dezvoltarea competențelor limbii materne.

✓ **Competențe matematice și competențe în știință, tehnologie, inginerie (STEM).** Competența matematică este capacitatea de a dezvolta și de a aplica gândirea matematică pentru a rezolva o serie de probleme în situațiile de rutină. Bazându-se pe o bună înțelegere a matematicii, accentul se pune pe proces și activitate, precum și pe cunoștințe. Competența matematică implică, în nivelurile diferite, abilitatea și dorința de a folosi modurile matematice de gândire (gândire logică și spațială) și prezentare (formule, modele, construcții, grafice, diagrame). Competența în știință se referă la abilitatea și dorința de a folosi corpul cunoașterii și metodologiei pentru a explica lumea reală, pentru a identifica întrebările și pentru a concluziona în baza dovezilor. Competențele în tehnologie și inginerie sunt aplicații ale acestor cunoștințe și metodologii ca răspuns la dorințele sau nevoile umane percepute. Competența în știință, tehnologie și inginerie implică o înțelegere a schimbărilor cauzate de activitatea umană și responsabilitatea individuală ca cetățean.

✓ **Competența digitală.** Competența digitală implică utilizarea sigură, responsabilă și critică a tehnologiilor digitale pentru învățare, la locul de muncă și pentru participarea în societate. Aceasta include informarea și cunoașterea datelor, comunicarea și colaborarea, crearea de conținut digital (inclusiv programarea), siguranța (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea informatică) și rezolvarea problemelor.

✓ **Competența personală, socială și de studiere.** Competența personală, socială și de studiere este abilitatea de a reflecta despre sine însuși, de a gestiona în mod eficient timpul și informația, de a lucra împreună cu ceilalți într-un mod constructiv, de a rămâne rezistent și de a-și gestiona propria învățare și carieră. Aceasta include abilitatea de a face față incertitudinii și complexității, de a învăța să înveți, de a susține bunăstarea fizică și emoțională, de a empatiza și de a gestiona conflictele.

✓ **Competența civică.** Competența civică este abilitatea de a acționa ca cetățeni responsabili și de a participa pe deplin la viața civică și socială, pe baza înțelegerii conceptelor și structurilor sociale, economice și politice, precum și a evoluțiilor și durabilității globale.

✓ **Competența antreprenorială.** Competența antreprenorială se referă la capacitatea de a acționa în funcție de oportunități și idei și de a le transforma în valori pentru alții. Se bazează pe creativitate, gândire critică și rezolvarea problemelor, asumându-și inițiativa și perseverența și capacitatea de a colabora pentru a planifica și gestiona proiecte de valoare culturală, socială sau comercială.

✓ **Conștientizarea culturală și competența de exprimare.** Competența constă în conștiința și exprimarea culturală și presupune înțelegerea și respectarea modului în care ideile și semnificațiile sunt exprimate și comunicate creativ în diferite culturi și prin intermediul unei game de arte și alte forme culturale. Aceasta implică angajarea în înțelegerea, dezvoltarea și exprimarea propriilor idei și a simțului locului sau rolului în societate într-o varietate de situații și contexte.

Secolul în care trăim oferă fiecăruia dintre noi oportunități de a face o carieră de succes în orice domeniu de activitate profesională, prin orice tip de muncă calificată. Piața muncii dispune de o ofertă de locuri de muncă interesante care solicită noi competențe. Rolul formatorilor constă în identificarea anticipată a competențelor solicitate pe piața muncii și în planificarea programelor de formare relevante și eficiente pentru adulți.



Sarcini de învățare:

1. Comparați competențele-cheie și competențele transversale din perspectiva importanței acestora în instruirea adulților, în baza a trei criterii identificate de către dvs.
2. Elaborați o reprezentare grafică pentru un poster de promovare a învățării pe tot parcursul vieții, care să reflecte *Cadrul revizuit privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*.
3. Exemplificați cum un formator în instruirea adulților poate valorifica abordarea competențelor transversale din perspectiva OCDE.



Întrebări pentru reflecție:

1. Care ar fi cele mai importante trei competențe transversale în dezvoltarea căror ați investi, pentru a deveni un formator de succes?
2. Există opinia precum că omul trebuie să dispună de competențe transversale la sfârșitul studiilor formale, adică la absolvirea instituției de învățământ profesional (școală profesională, colegiu, universitate), iar instruirea adulților să fie orientată doar spre dezvoltarea competențelor profesionale. Care este opinia dvs. cu referire la această afirmație? Cum argumentați?

1.3. Identificarea nevoilor de formare continuă a adulților

Cercetările în domeniul învățării pe parcursul întregii vieți au demonstrat că motivarea adulților pentru învățare și eficiența activităților de formare continuă cresc în cazul în care programele de formare pentru adulți sunt bazate pe nevoile de formare identificate. Deci, pentru ridicarea nivelului calității serviciilor de formare continuă și a impactului programelor de formare continuă este necesar ca acestea să fie concepute în baza nevoilor de formare identificate. Nevoile de formare sunt determinate în termeni de trebuințe, dorințe/aspirații și oportunități. Nevoia de formare nu este doar o simplă dorință, ea reprezintă distanța dintre „ceea ce este, ceea ce cunosc, ceea ce pot face cu ceea ce cunosc...” și „ceea ce ar trebui să fie, ceea ce e necesar să cunosc, să pot să aplic”. ***Identificarea nevoilor de instruire este un proces complex ce încearcă să concretizeze această distanță, să descopere aceste diferențe și să le integreze în programele de formare pe acelea pentru care formarea este soluția.***

Identificarea nevoilor de formare se realizează de către instituțiile de prestare a serviciilor de formare a adulților, de către ONG-uri, de către formatorii-liber întreprinzători, dar și de managerii instituțiilor, organizațiilor și întreprinderilor. Identificarea nevoilor de formare continuă este necesară:

- pentru a determina nevoile de perfecționare profesională relevante pentru fiecare angajat în parte;
- pentru a determina mijloacele de îmbunătățire a performanțelor individuale ale angajaților;
- pentru a afla dacă mai există și alte soluții în afară de formare;
- pentru a face diferențierile între nevoile de formare și problemele de organizare;
- pentru a face legătura firească dintre performanțele angajaților și obiectivele urmărite de instituție, întreprindere.

A desfășura un proces de identificare a nevoilor de formare înseamnă a aduna informații care să sprijine decizia alegerii programelor de formare ce rezolvă problema existentă sau decizia asupra conceperii unor programe de formare dedicate.

Din punct de vedere managerial, la nivelul instituției este important ca analiza nevoilor de formare a angajaților să se realizeze sistematic. După procesul de colectare a datelor managerii vor identifica prioritățile și vor stabili strategiile de soluționare a problemelor identificate, vor planifica acțiuni concrete de îmbunătățire a situației/ de satisfacere a nevoilor de formare ale angajaților.

Formarea continuă a angajaților constituie o strategie indispensabilă procesului de asigurare a calității în orice domeniu, inclusiv în învățământ. Întrucât educația se caracterizează prin dinamism și schimbare continuă, formarea continuă a cadrelor didactice devine condiția și consecința implementării politicilor educaționale la nivel de sistem, dar și la nivel de instituție de învățământ. *Codul educației* obligă cadrele didactice să asigure propria dezvoltare profesională pe parcursul întregii activități profesionale, garantând totodată prin prevederile articolului 134 lit.b) dreptul la stagii de formare profesională în domeniul activității didactice, cel puțin o dată la 3 ani. Astfel, **responsabilitatea pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale ale cadrelor didactice astăzi este partajată între stat și profesor, iar echipa managerială a instituției de învățământ, prin misiunea și funcțiile sale, devine responsabilă de asigurarea calității procesului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice.**

*Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general*¹ prezintă un sistem de referință pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice. Standardele constituie repere de bază în organizarea eficientă a procesului de evaluare internă și externă a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră. Totodată, Standardele descriu ce presupune calitatea activității cadrului didactic, care urmează să fie asigurată de către fiecare cadru didactic în procesul educațional.

¹ Standarde de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general, aprobate la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr.10 din 22 iunie 2016, prin Ordinul ministrului Educației nr.623 din 28 iunie 2016.

Pornind de la principiile *învățării pe tot parcursul vieții* și *educației centrate pe cel ce învață*, evidențiate în toate documentele de politică educațională, dar și în Codul educației, constatăm că pentru asigurarea calității dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice din instituție se impune centrarea pe *interconexiunea nevoilor instituționale și a nevoilor individuale de formare continuă* ale cadrelor didactice.

Managerii instituțiilor de învățământ urmează să circumscrie activitățile de formare **nevoilor individuale** de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice, iar fiecare instituție de învățământ este în situația de a identifica modalități, forme, mecanisme și proceduri manageriale pentru asigurarea calității și eficientizarea procesului de dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Procesul de identificare a nevoilor de formare poate fi realizat cu ajutorul diferitor metode și instrumente. În general, acest proces este conceput și condus la fel ca și o cercetare.

Ce întreprinde un formator pentru a identifica nevoile de formare ale potențialilor beneficiari?

1. Studiază domeniul de activitate al potențialului beneficiar.
2. Studiază cerințele față de beneficiar din partea angajatorului, din partea comunității/societății.
3. Studiază tendințele de dezvoltare și problematica domeniului în care activează potențialul beneficiar.
4. Selectează modalitățile adecvate și oportune de identificare a nevoilor de formare (forme și instrumente).
5. Elaborează instrumentele de evaluare (chestionar; ghidul interviului de focus-grup; ghidul interviului în profunzime cu persoane relevante; fișa de observare a activității etc.).

La elaborarea instrumentelor de evaluare a nevoilor de formare formatorul va lua în calcul următoarele:

- Stabilirea/ concretizarea informației necesare;
- Conceperea și formularea întrebărilor;
- Evaluarea și validarea întrebărilor formulate;
- Ordonarea întrebărilor în instrumentul selectat;
- Agustarea formei și a mărimii instrumentului, precum și a timpului necesar pentru completarea acestuia;
- Testarea instrumentului și revizuirea acestuia în baza constatărilor în urma testării;
- Eșantionarea (cine va participa la procesul de identificare a nevoilor: doar potențialii beneficiari ori și beneficiarii potențialilor beneficiari?; câte persoane vor participa etc.).

6. Aplicarea instrumentului/ chestionarului. Colectarea informației.
7. Analiza informației colectate, formularea constatărilor, a tendințelor, a concluziilor și deciziilor cu privire la programul de formare necesar.

Instrumentele elaborate pentru identificarea nevoilor de formare vor fi axate pe identificarea cunoștințelor, abilităților sau domeniilor de competență unde formarea poate să-i sprijine pe potențialii formabili pentru a deveni mai performanți în postul pe care îl dețin. Întrebările, ce sunt parte componentă a metodelor și instrumentelor aplicate, identifică punctele tari actuale ale potențialilor beneficiari și domeniile unde este necesar sau de dorit să se producă schimbări, stabilind prioritățile pentru planificarea programelor de formare și a planurilor individuale de dezvoltare a angajaților.

Ce va conține instrumentul de identificare a nevoilor de formare?

Date generale:

- ✓ Motivare (de ce/pentru ce dorește /consideră că trebuie să participe la stagiul de formare?).
- ✓ Experiența: practici bune/reușite + ceea ce consideră că reușește mai puțin/ ori ce consideră șefii că îi reușește mai puțin.
- ✓ Domenii de interes.
- ✓ Probleme cu care se confruntă (la locul de muncă în realizarea atribuțiilor de serviciu ori în comunicarea cu colegii și administrația/ în viața personală, adică în afara serviciului) Care dintre problemele cu care se confruntă pot fi soluționate prin anumite stagii de formare?
- ✓ Modalitatea de organizare a stagiilor (auditoriu-e-learning; studio individual+consultații de grup și probe de evaluare; studio de grup + follow-up; sâmbăta-duminica/pe parcursul săptămânii; la locul de muncă / în instituția ce prestează serviciile de formare/ în cadrul unor tabere de vară în timpul vacanțelor etc.).
- ✓ Finalitățile așteptate de la un stagiul de formare (să cunoască, să poată...).

Indiferent de metodele și instrumentele alese pentru identificarea nevoilor de formare, **scopul este de a obține probe clare, constatări justificabile și concluzii valide.**



Sarcini de învățare:

1. Descrieți procesul de identificare a nevoilor de formare continuă ale angajaților din organizația în care activați. Evidențiați practicile bune și elementele procesului ce trebuie îmbunătățite.
2. Elaborați un chestionar pentru identificarea nevoilor de formare ale adulților – potențiali beneficiari.



Întrebări pentru reflecție:

1. Analizați emoțiile trăite de dvs. în timpul și după participarea la programe de formare continuă care au răspuns concret nevoilor dvs.
2. Care sunt nevoile dumneavoastră de formare continuă și de dezvoltare generală la etapa actuală?

2. Programele de formare

2.1. Programe de formare a adulților (cadrul normativ)

Formarea adulților în Republica Moldova se desfășoară în conformitate cu *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților* (în continuare – *RFCA*), aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.193 din 24.03.2017. Prevederile respectivului Regulament se referă la dezvoltarea mecanismelor de finanțare și la facilitarea dezvoltării programelor de formare continuă a adulților, cu prioritate pentru dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor transversale, precum și a competențelor profesionale comune mai multor profesii. Conform Codului educației al Republicii Moldova, formarea continuă a adulților poate fi realizată de către furnizorii de formare continuă a adulților, care oferă servicii de educație generală și formare profesională continuă.

Programele de formare continuă a adulților sunt în esență programe educaționale care reprezintă un document de planificare, conțin un ansamblu de acțiuni proiectate special pentru a suscita instruirea. În contextul învățării pe tot parcursul vieții, programele de formare continuă a adulților constituie totalitatea proceselor planificate și desfășurate în vederea sprijinirii adulților în dezvoltarea capacităților, îmbogățirea cunoștințelor, perfecționarea calificării profesionale și tehnice, punerea în aplicare a competențelor pentru utilitate personală și socială. Paragraful 10 al RFCA definește *programele de formare continuă axate pe standarde educaționale* ca fiind „planuri de formare amănunțite, structurate pe baza unui set de secvențe logice de învățare sau strategii flexibile de formare,

care conduc la dobândirea competențelor menționate în standardul educațional”. Sistemul de formare continuă a adulților are două componente distincte:

- ✓ educația generală a adulților, care are la bază totalitatea programelor de educație generală, instituțiile și organizațiile care asigură elaborarea și realizarea acestor programe;
- ✓ formarea profesională continuă a adulților, care întrunește totalitatea reglementărilor, mecanismelor, proceselor, programelor și furnizorilor de formare a adulților ce asigură și realizează formarea și/sau dezvoltarea competențelor profesionale ale adulților, care au o calificare inițială prin specializare, recalificare, policalificare, calificare suplimentară sau alt criteriu similar.

Programele de formare profesională continuă pe domenii de activitate se elaborează de către furnizorii de formare a adulților și se coordonează cu ministerele de resort și cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, în conformitate cu normele metodologice aprobate prin ordin al ministrului Educației. Procesele curriculare în formarea profesională continuă a adulților se bazează pe principiul formării competențelor profesionale elaborate în baza standardelor ocupaționale și a Cadrelor Naționale al Calificărilor. Programele de formare profesională continuă pot fi structurate pe module sau discipline sau adaptate la necesitățile individuale, astfel încât să asigure accesul egal și nediscriminatoriu la formarea profesională conform standardelor de asigurare a calității. Furnizorii de servicii de formare continuă a adulților elaborează programele de formare în concordanță cu politicile de dezvoltare a resurselor umane promovate de Guvernul țării.

Structura programelor de formare continuă a adulților este reglementată de *Metodologia de elaborare a programelor și curriculumului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții*, aprobat prin Ordinul MECC nr.70 din 25.01.2019.

În funcție de complexitate, formarea continuă se poate realiza prin:

- 1) cursuri tematice și programe de perfecționare/specializare – până la 90 de ore;
- 2) cursuri și programe de perfecționare/specializare de scurtă durată – de la 90 de ore până la 300 de ore;
- 3) cursuri și programe de perfecționare/specializare multidisciplinare – de la 300 de ore până la 600 de ore;
- 4) cursuri și programe de calificare suplimentară pentru nivelurile 3, 4, 5 ISCED, corespunzătoare aceluiași domeniu general de studii sau formare profesională – de la 540 de ore până la 900 de ore;
- 5) cursuri și programe de calificare suplimentară pentru nivelul 6 ISCED, corespunzătoare aceluiași domeniu general de studii sau formare profesională – de la 900 de ore până la 1800 de ore;

- 6) cursuri și programe de recalificare profesională pentru nivelurile 3, 4, 5 ISCED, corespunzătoare unui alt domeniu general de studii sau formare profesională – de la 900 de ore până la 1800 de ore;
- 7) cursuri și programe de recalificare profesională pentru nivelul 6 ISCED, corespunzătoare unui alt domeniu general de studii sau formare profesională – de la 1800 de ore până la 2700 de ore.

Piața serviciilor educaționale propune adulților o diversitate de programe de formare promovate de ONG-uri și comunități locale, axate pe diferite probleme: depășirea analfabetismului (adresate deținuților și foștilor deținuți, rromilor etc.), diminuarea agresivității/violenței domestice, menținerea sănătății, organizarea timpului liber, pregătire antreprenorială etc.

Programele de formare pentru adulți prezintă o mare diversitate și din perspectiva formei de organizare a acestora:

- cursuri predate full-time, bazate pe conferințe; sunt folosite de instituțiile de educație superioară;
- cursuri predate part-time;
- programe deschise, flexibile, de învățare la distanță; prezintă situațiile de învățare individuală, prin mijloace concepute pentru studiu individual, după un program ales personal; instituția furnizează suport tutorial, consiliere;
- învățarea bazată pe resurse, unde instituția oferă instrucție, consiliere, acces la materiale și echipamente;
- învățarea “on-line” include învățarea bazată pe computer, care poate fi adaptată pentru lucru individual sau în grup virtual;
- învățarea colaborativă este utilizată în grupuri de lucru;
- studiul independent permite adaptarea curriculumului la nevoile individuale.



Sarcini de învățare:

1. Analizați componentele constitutive ale sistemului de formare continuă a adulților.
2. Structurați, în baza informației din compartimentul 2.1., descrierea unui program de formare la care ați participat în ultimii doi ani.



Întrebări pentru reflecție:

Care sunt, din punctul dumneavoastră de vedere, avantajele și dezavantajele programelor de formare continuă orientate spre dezvoltarea generală a adulților și a programelor de formare profesională continuă? Argumentați și exemplificați opinia.

2.2. Elaborarea programelor de formare continuă

Programele de formare pentru adulți sunt elaborate de către instituțiile abilitate și acreditate în prestarea serviciilor de formare continuă, de către ONG-uri, de către structurile instituționale responsabile de dezvoltarea resurselor umane în instituții și întreprinderi, de către formatorii - liberi întreprinzători etc. Indiferent de organizația sau persoana care elaborează programul de formare continuă, se vor respecta aceleași logică a elaborării și structură. Gradul de detaliere a diferitor elemente componente ale structurii programului poate varia de la program la program, funcție de scopul acestuia.

Elaborarea programelor de formare continuă în sistemul educațional este reglementată de *Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice* aprobată prin Ordinul MECC nr.92 din 30.01.19. Potrivit Metodologiei, programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice se întemeiază pe modelul abordării prin competențe și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic. *Metodologia* specifică tipurile de programe de formare, clasificându-le în următoarele categorii:

- ✓ Programe tematice sau modulare (30, 60 sau 90 de ore);
- ✓ Programe de formare profesională continuă de durată medie (300 sau 360 de ore). Respectivetele programe vor conține 3 module: Modulul Tematic, Modulul Psihopedagogic și Branding profesional;
- ✓ Programe de formare profesională continuă, multimodulare, o dată la 3 ani, conform art.133 alin.2 lit.a) și art.134 alin.4 lit.b) din Codul educației;
- ✓ Programe de calificare suplimentară (1800 de ore);
- ✓ Programe de recalificare profesională (3600 de ore);
- ✓ Programe special realizate de către structuri și instituții care implementează programe internaționale la care Republica Moldova este parte sau programe cu finanțare din proiecte internaționale al căror beneficiar este MECC: modul de durată scurtă – 30 de ore; modul de durată medie – 60 sau 90 de ore, modul de lungă durată – 150 de ore.

Documentul specifică în detalii elementele constitutive ale unui program de formare continuă (a se vedea Secțiunile I-III din Capitolul II al *Metodologiei*), iar în Anexa 1 la document se oferă un model de structură a programului de formare. Astfel, structura unui program de formare profesională continuă pentru cadrele didactice va conține următoarele elemente:

- ✓ Nota explicativă, care include:
 - Concepția formării și destinația programului
 - Scopul programului de formare continuă

- Finalitățile programului
- Condițiile de realizare a programului (mijloace, metode, resurse, forme; forme și modalități de evaluare inițială, formativă și sumativă)
- Echipa de formare
- Grupul-țintă
- ✓ Planul de învățământ
- ✓ Calendarul activităților
- ✓ Bibliografie.

Curriculumul pentru fiecare disciplină inclusă în programul de formare va avea următoarea structură:

I. Preliminarii (se argumentează necesitatea modulului la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice)

II. Structura curriculumului:

- Tipul
- Categoriile de beneficiari
- Durata modulului
- Numărul de credite profesionale
- Forma de evaluare

III. Repartizarea conținuturilor pe ore

IV. Repartizarea pe unități de conținut

V. Finalități

VI. Strategii de predare - învățare

VII. Lucrul individual

VIII. Bibliografie selectivă.

Procesul de elaborare a programelor de formare include câteva etape distincte:

Etapa 1: Stabilirea scopului și finalităților programului de formare

Etapa 2: Deducerea/ concretizarea obiectivelor de referință/ a competențelor specifice

Etapa 3: Selectarea conținuturilor programului

Etapa 4: Elaborarea designului programului de formare

Etapa 5: Elaborarea materialelor de lucru pentru formabili

Etapa 6: Elaborarea instrumentelor de evaluare inițială și finală

Etapa 7: Armonizarea elementelor programului.

Considerăm important să concretizăm ce presupune etapa a 7-a. Armonizarea elementelor programului constă în analiza detaliată a tuturor elementelor elaborate pe parcursul celor 6 etape, în analiza corelării și conexiunilor dintre aceste elemente, în consolidarea interdependenței elementelor și obținerea efectului sinergic.

Tabelul 3

Informații necesare formatorului pentru elaborarea unui program de formare

<i>Informații necesare</i>	<i>Utilitatea informațiilor</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Care este contextul instruirii? De ce se organizează instruirea adulților? • Ce schimbări în practicile profesionale, comportamentele personale se așteaptă după această instruire? • Cu ce probleme se confruntă adulții? Ce probleme urmează/doresc să depășească? • Adulții conștientizează existența problemelor respective? • Cum văd ei problema și cauzele acesteia? • Pot fi aceste probleme soluționate prin formare continuă? 	<p>Răspunsurile la aceste întrebări vor oferi formatorului/instituției abilitate în formarea continuă informații necesare pentru formularea finalităților relevante și a obiectivelor corecte, dar și pentru motivarea implicării active a adulților în instruire.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Care aspecte ale domeniului de instruire sunt importante, utile, interesante pentru adulți? • Care este atitudinea adulților față de domeniul de instruire/față de aspectele respectivului domeniu? (acceptă/nu acceptă; consideră necesare/necesare; consideră ori nu consideră drept soluție a problemelor cu care se confruntă etc.) • Ce cunoștințe din domeniul de instruire posedă adulții? • Ce abilități în domeniul instruirii posedă adulții? 	<p>Răspunsurile la aceste întrebări vor oferi formatorului informații despre conținuturile instruirii (teme, subiecte etc.) și despre aspectele pe care se va focusa programul de formare (va opta pentru <i>convingerea</i> adulților bazată pe argumente; va opta pentru <i>informarea</i> adulților; va opta pentru <i>exersarea</i> și dezvoltarea abilităților etc.).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ce experiență au adulții în domeniul de instruire? • Ce reușite/ realizări au adulții în respectivul domeniu? • Pot adulții să împărtășească experiența lor în cadrul unei activități de instruire? • Doresc adulții să împărtășească practici bune cu ceilalți în cadrul unei activități de instruire? 	<p>Răspunsurile la aceste întrebări vor oferi formatorului informații despre persoanele resursă, experiența cărora poate fi valorificată în activitatea de formare.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Cum învață mai bine adulții, din punctul lor de vedere (din prelegeri, informație furnizată pe suport de hârtie/în format electronic, din activități interactive, din discuții, din ateliere de lucru etc.)? • Cum preferă să învețe adulții (individual, în perechi, în grupuri mici, în grup mare/frontal etc.)? 	<p>Răspunsurile la aceste întrebări vor oferi formatorului informații despre modalitatea de organizare a activităților de formare; formatorul va putea selecta cele mai adecvate forme de organizare a procesului de formare a adulților și va identifica cele mai eficiente metode.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Unde e mai comod pentru adulți să se organizeze instruirea? • În ce perioadă a anului/ în ce zile ale săptămânii / în care ore ale zilei dispun adulții de timp pentru instruire? • Cât timp sunt dispuși adulții să aloce instruirii în domeniul respectiv/ pentru a identifica soluțiile potrivite pentru problema cu care se confruntă? 	<p>Răspunsurile la aceste întrebări vor oferi formatorului informații necesare pentru a lua decizii cu privire la selectarea locului potrivit pentru organizarea activităților de instruire, a perioadei favorabile pentru instruire și a timpului alocat instruirii.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cât de omogen/eterogen este grupul? (ca atitudini, cunoștințe, abilități, pregătire, vârstă, experiență etc.)? • Cât de bine posedă participanții limba în care se intenționează să se organizeze instruirea? • În grupul de formabili sunt persoane cu nevoi speciale? 	<p>Răspunsurile la aceste întrebări vor oferi formatorului informații pentru analiza potențialelor bariere în procesul de instruire și a modalităților posibile de evitare a blocajelor.</p>



Sarcini de învățare:

1. Determinați tipul programelor de formare la care ați participat în ultimii trei ani. Argumentați.
2. Detaliați acțiunile formatorului la fiecare dintre cele 7 etape de elaborare a programelor de formare.
3. Elaborați un program de formare profesională continuă cu durata de 30 de ore.



Întrebări pentru reflecție:

La care tipuri de programe de formare profesională continuă vă place să participați? De ce?

Repere pentru managementul programelor de formare continuă în instituțiile de învățământ

Formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea

reprezintă **calea de la profesorul care improvizează** și încearcă diverse modele ale demersului didactic **către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale** pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional.

În prezent, nu se mai poate discuta despre calitate, competitivitate, performanță economică sau integrare socioprofesională fără conștientizarea practică, nu teoretică, a conceptului de *educație care este un continuum existențial*. Acesta este și punctul de plecare al *Memorandumului privind învățarea permanentă*, document elaborat de Comisia Europeană, în octombrie 2000, după Consiliul de la Lisabona.

Literatura pedagogică și cea psihopedagogică au acordat, în ultimele decenii, un interes deosebit teoretizării conceptelor care stau la baza formării continue a cadrelor didactice. S-au făcut studii, experimente, analize, toate vizând sublinierea importanței și eficienței profesionalizării didactice, precum și scoaterea în evidență a indicatorilor de performanță atinși prin educația permanentă/formarea continuă/autoformarea. Pe plan internațional, de problematica formării continue s-au preocupat: E.Faure, H.Siebert, R.Muchielli (educația continuă ca prelungire a educației inițiale), J.Kidd (învățarea pe parcursul întregii vieți), P.Maxted (factori și bariere în educația continuă), M.Knowles, H.Siebert (învățarea continuă autoreglată). În România, cele mai importante abordări privind formarea continuă a cadrelor didactice sunt consemnate de S.Cristea (dimensiunea paradigmatică a formării continue), I.Al. Dumitru (specificul învățării la vârstă adultă), D.Terzi (demersul comparativ al pedagogiei și andragogiei), R.Iucu (formarea cadrelor didactice), S.Sava (educația adulților – identitate, problematică), A.Niculau (educația adulților: experiențe românești), M.Crașovan (proiectarea activităților de formare continuă), E.Păun (profesionalizarea carierei didactice).

Problematica privind formarea continuă și-a găsit reflectare în lucrările cercetătorilor din Republica Moldova: V.Gh. Cojocaru (formarea continuă a cadrelor didactice cu funcții de conducere), Vl.Guțu (proiectarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice), A.Gremalschi, A.Cara (proiectarea standardelor de formare coninuă), V.Olaru (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva nevoilor personale), D.Patrașcu (dimensiunea managerială a formării continue a cadrelor didactice), V.Andrițchi (formarea continuă a cadrelor didactice în contextul politicilor de resurse umane), T.Callo (conceptualizarea formării continue a cadrelor didactice).

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință:

- La nivel *funcțional*, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.
- La nivel *structural*, stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico - materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.
- La nivel *operațional*, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigiență, activități extrașcolare/extracurriculare cu elevii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere, de mentorat etc.), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung.

Analiza literaturii de specialitate, în contextul cercetării de față, evidențiază interrelaționarea dintre:

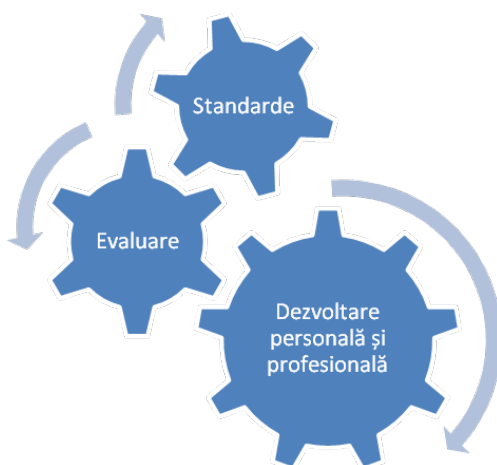
standarde – ca și sistem de referință în baza cărora pot fi elaborate diverse instrumente de autoevaluare și evaluare;

evaluare – ca proces de identificare a problemelor, de diagnosticare a nevoilor de formare a cadrelor didactice;

dezvoltarea personală și profesională – ca proces complex ce include multiple și diverse activități, menite să răspundă nevoilor de dezvoltare profesională a fiecărui cadru didactic.

Astfel, pentru activitatea managerială a directorului adjunct, responsabil de dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, în asigurarea calității procesului de dezvoltare profesională a fiecărui cadru didactic este important să se valorifice pe deplin aceste conexiuni, interrelaționare și interdependență.

În acest context, în baza teoriilor, legităților și principiilor formării continue a cadrelor didactice, prezentate în literatura de specialitate, am dedus Modelul ciclului evaluării și dezvoltării profesionale individualizate a cadrelor didactice la nivelul instituției de învățământ.



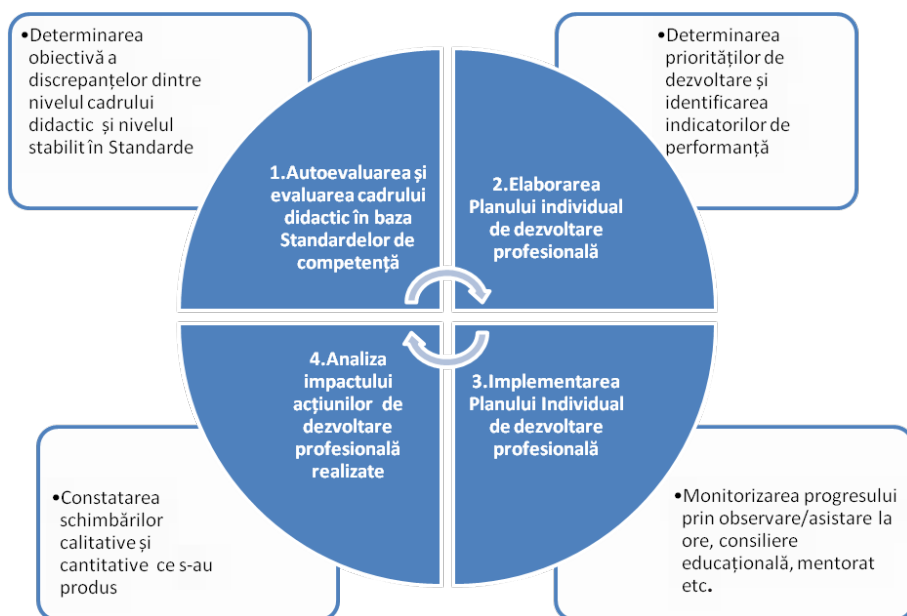


Fig.1. Modelul ciclului evaluării și dezvoltării profesionale individualizate a cadrelor didactice la nivelul instituției de învățământ.

Implementarea schimbărilor calitative actuale și de perspectivă în învățământ solicită introducerea elementelor inovative la nivel conceptual și procesual împreună cu elemente metodologice, acțional-pragmatice și manageriale adecvate, necesare și suficiente.

Managerii instituțiilor de învățământ vor analiza nivelul de pregătire a cadrelor didactice și nevoile de formare ale acestora, vor corela situația constatată cu viziunea de dezvoltare a instituției și vor opta pentru programe de formare continuă a cadrelor didactice, conținutul și forma de organizare ale cărora vor permite obținerea finalităților planificate.



Sarcini de învățare:

1. Descrieți specificul elaborării programelor de formare la nivel instituțional.
2. Elaborați un set de criterii și un algoritm de selectare a programelor de formare continuă relevante pentru angajații unei instituții/întreprinderi.
3. Elaborați un Plan individual de dezvoltare profesională



Întrebări pentru reflecție:

Cât de posibilă este, din punctul dvs. de vedere, armonizarea nevoilor individuale de formare ale angajaților și a nevoilor instituționale de dezvoltare profesională?

Procesul de instruire a adulților are obiectivul final de a dezvolta competențele profesionale și competențele transversale, de a crește eficiența și eficacitatea participanților la instruire, a organizațiilor în care aceștia activează și a comunităților în care ei trăiesc. Evaluarea are menirea să măsoare și să aprecieze cum s-au atins aceste obiective, dar și să identifice modalități de ridicare a nivelului calității procesului de instruire în baza unor programe de formare concrete. Printre scopurile evaluării se numără și:

- îmbunătățirea programului de formare și a procesului de livrare a acestuia – din punctul de vedere al organizației furnizoare de servicii de formare;
- justificarea investiției făcute – din punctul de vedere al beneficiarilor (participanți și organizații).

Evaluarea programelor, la modul general, a debutat ca un domeniu practic și a devenit o disciplină recunoscută a cercetării științifice începând cu anul 1960. La mijlocul secolului XX s-a înregistrat o creștere vertiginoasă a interesului pentru evaluarea programelor, s-au diversificat metodologiile, metodele, abordările, instrumentele de evaluare a programelor. Opinia publică (inclusiv beneficiarii) a devenit din ce în ce mai precaută, cerând dovezi pentru succesul programelor susținute din bani publici. Astfel, evaluarea programelor devine o etapă specifică, extrem de utilă în planificarea și managementul programelor, o tehnică de cercetare și un instrument pentru realizarea politicilor educaționale, fiind utilizată cu succes de către managerii instituțiilor furnizoare de programe de formare pentru cadrele didactice.

De-a lungul evoluției sale, evaluarea programelor a avut numeroase definiții. O sinteză a definițiilor evaluării date de diferite dicționare relevă anumiți termeni-cheie: determinarea meritului, a valorii, estimarea, aprecierea etc. Evaluarea programelor este strâns legată de sensul acestor termeni fără a se rezuma însă la ei. Comisia Uniunii Europene propune cinci criterii determinante în evaluarea programelor și introduce astfel 5 noi termeni-cheie:

- **Relevanță** – măsura în care programul analizat reușește să răspundă nevoilor reale ale actorilor implicați.
- **Eficiență** – măsura în care au fost utilizate resursele: S-ar fi putut obține aceleași rezultate, dar cu mai puține resurse? Care este raportul cost-beneficiu?
- **Eficacitate** – măsura în care programul de formare atinge obiectivele propuse/finalitățile și răspunde nevoilor/problemelor identificate la etapa de proiectare a programului;
- **Sustenabilitate** – efectele programului continuă după încheierea implementării. Sunt create contextele necesare pentru a valorifica și a menține rezultatele obținute în urma implementării programului de formare?

- **Impact** – reprezintă efectul net pe care un program de formare îl produce. Ce schimbări au rezultat în urma programului de formare? Există alte beneficii ale programului de formare, altele decât cele preconizate?

Putem defini evaluarea programelor ca fiind procesul prin care, cu ajutorul unor metode și instrumente specifice, se poate măsura gradul în care programele au obiective și rezultate relevante, resursele sunt consumate economic, pentru a atinge obiectivele propuse, măsura în care activitățile satisfac nevoile de formare ale grupului-țintă și dacă impactul activităților este resimțit pe termen lung.

Dacă în economie, calitatea unei activități și/sau a unui produs se poate determina relativ ușor prin raportarea parametrilor obținuți la cei proiectați, atunci în domeniul instruirii problema este mai complexă și mai dificilă. Totuși, evaluarea programelor este necesară, iar necesitatea evaluării rezidă dintr-o listă lungă de motive:

- pentru a determina care din obiectivele formării a fost atins;
- pentru a determina care din obiectivele formării nu a fost integral realizat;
- pentru a îmbunătăți programele de formare curente sau viitoare;
- pentru a îmbunătăți activitatea formatorilor;
- pentru a stabili costul efectiv și /sau analiza cost/beneficiu al programului;
- pentru a stabili contribuția formării în producerea schimbării;
- pentru a obține informații de marketing;
- pentru a determina necesități noi de formare [9].

Evaluarea programelor de formare este făcută de cursanți, de instituția beneficiară, de instituția furnizoare de servicii de formare, de organisme abilitate, de experți externi, de formatori.

Indiferent de persoana sau organizația care realizează evaluarea, procesul de evaluare începe de la identificarea unui răspuns clar la întrebarea: **Ce și cu ce scop urmează a fi evaluat?** Pentru un formator sunt importante multe detalii cu privire la programul de formare livrat. Formatorul va lua în considerare:

- ✓ **Conținutul.** Satisface materialul nevoile grupului? Este necesară modificarea materialelor pentru satisfacerea nevoilor grupului?
- ✓ **Metodele.** Au fost utilizate metodele cele mai bune pentru subiectul abordat și pentru grup? Metodele folosite au stimulat participanții, au fost suficient de motivante pentru participanți? A avut fiecare participant posibilitatea de a se implica activ în activitatea de învățare? A avut grupul posibilitatea de a vedea, auzi, discuta?
- ✓ **Prezentarea.** Materialul a fost prezentat într-o manieră logică? În prezentare s-a ținut cont de cunoștințele cursanților? Au fost atinse obiectivele?

- ✓ **Timpul.** A fost suficient timpul alocat pentru realizarea activităților planificate, pentru reflecții?
- ✓ **Atmosfera.** S-a reușit stabilirea și menținerea atmosferei prietenoase în așa fel încât participanții să fie dornici să învețe?

Existența diverselor abordări ale evaluării programelor de formare oferă oportunitatea de a diversifica obiectivele evaluării, instrumentele de evaluare, variabilele etc. După Monica Maier, programul de formare urmează a fi evaluat prin prisma a patru aspecte importante: conținutul, activitatea beneficiarului, satisfacerea nevoilor beneficiarului, analiza succeselor și a dificultăților. Autoarea prezintă punctul său de vedere într-o reprezentare grafică.

Tabelul 4

Evaluarea programului de formare (după M.Maier)

Evaluarea programului de formare			
Evaluarea conținutului și activităților de formare	Evaluarea activității beneficiarului în cadrul cursului de formare	Evaluarea satisfacerii nevoilor beneficiarului raportate la obiectivele activității	Analiza succeselor și a dificultăților în cadrul activităților de formare
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiunea teoretică; • Dimensiunea practică, aplicativă. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detalii asupra modului în care a fost pregătită participarea beneficiarului la cursul de formare; • Descrierea propriei activități avute în perioada stagiului. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modul în care activitatea de formare a răspuns unor nevoi de dezvoltare profesională; • Obiectivele proprii stabilite înaintea începerii activității de formare; • Obiectivele realizate după efectuarea stagiului; • Integrarea competențelor dobândite la curs în activitatea profesională curentă; • Contribuția stagiului la dezvoltarea competențelor de management și self-management; • Metode și tehnici de învățare și evaluare dobândite în urma stagiului de formare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionar de evaluare a succeselor și dificultăților în cadrul programului de formare; • Interpretarea rezultatelor; • Analiza profilului de feedback.

Unul dintre cele mai cunoscute modele de evaluare a programelor de formare a adulților este modelul Kirkpatrick. Autorul stabilește patru niveluri de criterii de evaluare:

- ✓ **Reacția:** opinia participanților asupra materialelor, facilităților, metodelor, conținutului, formatorilor, duratei și importanței programului;
- ✓ **Învățarea:** abilitățile, cunoștințele și atitudinile dobândite de-a lungul programului;
- ✓ **Comportamentul:** schimbarea în performanța profesională care poate fi atribuită programului;
- ✓ **Rezultatele:** efectul schimbărilor comportamentale asupra organizației, precum și asupra costurilor economice, productivității muncii, creșterii calității, creșterii rezultatelor finale ale organizației.

Modelul prezentat este important prin profunzimea abordării evaluării programelor de formare. Astăzi, o bună parte din organizații și formatori își permit să facă judecăți de valoare cu privire la calitatea programelor de formare doar în baza primului nivel din modelul Kirkpatrick. Evaluarea realizată doar la acest nivel nu poate oferi suficiente date pentru a aprecia calitatea programului și pentru a interveni spre îmbunătățirea acestuia.



Sarcini de învățare:

1. Prezentăți într-o reprezentare grafică sinteza criteriilor de evaluare a programului de formare, luând în considerare modelele de evaluare prezentate în compartimentul III
2. Elaborați un chestionar de evaluare a programului de formare care reflectă toate cele 4 niveluri de criterii de evaluare din modelul Kirkpatrick.



Întrebări pentru reflecție:

Ce și în ce mod, în opoziția dvs., trebuie să evalueze un evaluator extern astfel ca rezultatele evaluării să contribuie la dezvoltarea profesionalismului dvs. în calitate de formator?

Bibliografie recomandată:

1. Chicu V., Solovei R., Hadîrcă M., Paniș A, Cara A. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2010.
2. Clair R.S. *Creating courses for adults*. San Francisco: Jossey-Bass and Wiley Brand, 2015.
3. Cucos C. (coord.). *Educația: ieri-azi-mâine*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2004. 283 p.
4. Diamond R.M. *Designing and Assessing Courses and Curricula: a practical guide. 3rd edition*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

5. Dumitru I.Al. *Calitatea formării personalului didactic. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri*. Timișoara: Mirton, 2007.
6. Gremalschi A. *Modernizarea și eficientizarea învățământului general. Studii de politici educaționale*. Institutul de Politici Publice. Chișinău: Tipografia „Lexon Prim”, 2016.
7. Guțu Vl., Cincilei C., Chicu V. ș.a. *Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază*. Centrul Educațional «Pro Didactica». Chișinău: „Imprint Star” SRL, 2010.
8. Joița E. (coord.) *A deveni profesor constructivist. Demersuri pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
9. Fitzpatrick J.L., Sanders J.R., Worthen B.R. *Program evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. 3rd edition. Boston: Pearsons, 2004.
10. Maier M. *Evaluarea învățării participanților și a programelor de formare*. Universitatea din Oradea, Facultatea Științe Economice, 2010.
11. Olaru V. *Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional: Teză de doctor în pedagogie*. Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2013.
12. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007.
13. Scutaru-Guțu A., Goraș-Postică V., Chicu V. ș.a. *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, DVV Internațional, 2016.
14. Vaughn R.H. *Manualul trainerului profesionist. Planificarea, livrarea și evaluarea programelor de instruire*. București: Editura CODECS. 2008.
15. Codul educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17 iulie 2014. În Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr.319-324, art.634.
16. *Metodologia de elaborare a programelor și curriculumului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții*, aprobată prin Ordinul MECC nr.70 din 25.01.2019.
17. *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.193 din 24.03.2017.
18. PMEC <http://www.thenationalacademy.org/readings/designing.html>
19. Center for teaching and learning. http://www.uwo.ca/tsc/resources/pdf/Pg_4_Curriculum.pdf
20. Internet Resources for Higher Education Outcomes Assessment.

ANALIZA OCUPAȚIONALĂ ȘI A CALIFICĂRILOR

Otilia DANDARA,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Disciplina *Analiza ocupațională și a calificărilor* este integrată în programul de studii masterat, Ciclul II, Formarea formatorilor, din perspectiva formării competențelor necesare de: conceptualizare, proiectare și realizare a activităților de formare profesională, în corespundere cu nivelul de calificare al beneficiarilor. Pornind de la faptul că formarea pe parcursul vieții se orientează spre achiziția culturii generale și pe formarea-dezvoltarea competențelor profesionale, formatorul trebuie să cunoască specificul funcționarii pieței muncii, posibilitățile de valorificare a capitalului uman, nivelul de calificare și particularitățile activității profesionale, pentru a localiza la nivelul finalităților, conținutului și modalităților de intervenție formativă concepția unei sesiuni/ a sesiunilor de formare.

În cadrul disciplinei se va pune accent pe: formarea unei viziuni exhaustive privind funcționarea pieței muncii din Republica Moldova și pe tendințele de evoluție a acesteia; cunoașterea și indentificarea posibilităților de adaptare a bunelor practici în valorificarea capitalului uman; cunoașterea documentelor normativ-reglatorii privind standardele educaționale și profesionale emise la nivel internațional și național și pe formarea abilităților de corelare a nivelurilor de calificare și a profilurilor ocupaționale cu concepția sesiunilor de formare.

Disciplina are un caracter aplicativ. Logica demersului didactic se subordonează următorului algoritm: documentare, analiză, exercițiu.

Conceptele-cheie care prefigurează conținutul cursului sunt: standard educațional; standard de calificare, standard ocupațional; cadru al calificărilor.

Sursele de instruire sunt: documentele de politici, documentele normativ-reglatorii; metodologiile.

Strategia de formare profesională: utilizarea metodei proiectului.

1. Piața muncii și valorificarea capitalului uman

1.1. Abordări generale

Diversitatea accepțiilor

N.Niculescu: „*Piața forței de muncă se definește în conținut prin ansamblul relațiilor economice cu privire la angajarea și utilizarea forței de muncă, precum și cu privire la asigurarea protecției sociale a deținătorilor acestei mărfi speciale*” [1, p.23].

Gh.Crețoiu ș.a.: „*Piața forței de muncă sau piața muncii poate fi definită, înainte de toate, ca spațiul economic în care se întâlnesc, se confruntă și se negociază în mod liber cererea de forță de muncă (deținătorii de capital în calitate de cumpărători) și oferta, reprezentată prin posesorii de forță de muncă. Ea se prezintă, prin urmare, și ca sistem al relațiilor și tranzacțiilor care asigură, prin mecanisme specifice – înainte de toate prin intermediul salariului și al negocierilor – echilibrarea ofertei și cererii de forță de muncă*” [3, p.319].

Rofe ș.a.: „*Sistem de relații sociale privind oferta și cererea de muncă, adică vânzarea și cumpărarea ei; de asemenea, este un spațiu economic – sfera angajării în muncă, în cadrul căreia interacționează cumpărătorii și vânzătorii unei mărfi specifice – a muncii; în sfârșit, este un mecanism care asigură acordul între angajatori și angajați privind prețul muncii și condițiile de muncă*” [9, p.47].

R.G. Ehrenberg și R.S. Smith: „*Piața muncii este compusă din ansamblul cumpărătorilor și vânzătorilor de muncă. Piața muncii reprezintă locul unde se iau deciziile privind ocuparea*” [23, p.26].

Funcțiile pieței muncii constau în:

- a) alocarea resurselor de muncă pe sectoare, ramuri, profesii, arie geografică, dictată de necesitatea utilizării lor eficiente, corelarea cererii și a ofertei de muncă în timp și spațiu;
- b) formarea și distribuția veniturilor în societate;
- c) furnizarea informațiilor privind retribuirea muncii și criteriile de apreciere și măsurare a efortului uman;
- d) furnizarea informațiilor privind necesitățile în profesii, calificări și aptitudini necesare, indicând direcțiile de recalificare profesională;
- e) influență asupra elaborării mecanismului de protecție socială, furnizând date care contribuie la stabilirea nivelului optim al ajutorului de șomaj și al salariului minim.

Teorii privind abordarea pieței muncii

Tabelul 1

Analiza comparativă a teoriilor contemporane privind piața muncii

Denumirea	Abordarea	Obiectul de analiză	Principalele idei
Teoria keynesistă	Macroeconomică	Echilibrul pe piața muncii, șomajul involuntar, salariile reale și nominale, corelația pieței muncii cu alte piețe	Volumul cererii de muncă depinde de cererea agregată, oferta de muncă depinde de nivelul salariilor nominale; există câte o piață a forței de muncă pentru fiecare categorie profesională aparte.
Teoria instituționalistă	Macroeconomică	Relațiile între participanții pe piața muncii: patronate, sindicate și muncitori	Salariul stabilit în urma negocierilor între sindicate și patronat influențează nivelul cererii și ofertei de muncă.
Teoria pieței interne a muncii	Microeconomică	Concurența pe piața muncii	Concurența pe piața muncii se manifestă mai pregnant între angajații din interiorul unei firme sau din cadrul unei branșe economice luată aparte.
Teoria segmentării pieței muncii	Microeconomică	Piața muncii reprezentată pe segmente, stabilirea salariilor pe aceste segmente și posibilitățile de avansare	Există două segmente pe piața muncii: cel primar, unde salariul se stabilește în funcție de nivelul studiilor și există șanse de avansare ierarhică și cel secundar, unde salariile sunt mici și rigide, nivelul calificării solicitat fiind foarte scăzut.
Teoria capitalului uman	Microeconomică	Decizia individului de a se încadra în piața muncii sau de a continua studiile	Individul compară costurile asociate formării profesionale cu veniturile viitoare; în baza rezultatelor comparației el ia decizia de a continua studiile, cu scopul de a obține în viitor venituri mai înalte sau de a se încadra în câmpul muncii în prezent.
Teoria căutării unui loc de muncă	Microeconomică	Procesul de căutare a unui loc de muncă și decizia de angajare	Costurile asociate procesului de căutare a unui loc de muncă se compară cu nivelurile salariilor oferite pentru diferite posturi vacante. În baza comparației este luată decizia de a accepta locul de muncă sau de a continua căutările.

1.2. Date statistice privind piața muncii reală și potențială din Republica Moldova

Biroul Național de Statistică anunță că în trimestrul II 2018 populația economic activă a Republicii Moldova (populația ocupată plus șomerii) a constituit 1384,3 mii persoane, fiind în creștere cu 5,2% față de trimestrul II 2017 (1316,0 mii).

Disparități importante pe sexe în cadrul forței de muncă nu s-au înregistrat: ponderea femeilor (50,3%) a fost puțin mai înaltă în comparație cu cea a bărbaților (49,7%), iar ponderea persoanelor economic active din mediul rural a fost mai mare ca cea din mediul urban.

Populația ocupată a constituit 1343,4 mii persoane, fiind în creștere cu 5,8% față de trimestrul II 2017 (1270,3 mii). Ca și în cazul populației economic active, nu au fost înregistrate disparități pe sexe (50,4% femei și 49,6% bărbați), iar ponderea persoanelor ocupate din mediul rural a fost mai mare față de cea a persoanelor ocupate din mediul urban (respectiv, 60,5% mediul rural și 39,5% mediul urban).

Din distribuția persoanelor ocupate pe **activități economice** rezultă că în *sectorul agricol* au activat 537,4 mii persoane sau 40,0% din totalul persoanelor ocupate (în 2017, respectiv, 441,0 mii și 34,7%). Din rândul acestora, 51 la sută (sau 20,6% din total ocupate) o constituie persoanele ocupate cu producerea produselor agricole în exclusivitate pentru consumul propriu.

În *activități non-agricole* au fost ocupate 806,0 mii persoane, fiind în descreștere cu 2,8% față de trimestrul II 2017. Ponderea persoanelor ocupate în **industrie** a constituit 10,9% (în 2017 – 11,9%), iar în **construcții** 4,9% (în 2017 – 5,4%). Numărul persoanelor ocupate în industrie (146,1 mii) a fost în scădere față de nivelul trimestrului respectiv al anului trecut cu 3,7%, iar în construcții a constituit 66,2 mii, micșorându-se cu 3,0% față de 2017. În sectorul **servicii** au activat 593,7 mii, sau 44,2% din totalul persoanelor ocupate (în 2017 – 48,0%), numărul acestora micșorându-se cu 2,6% față de trimestrul II 2017.

În ce privește repartizarea după **forme de proprietate**, 77,7% din populația ocupată a activat în sectorul privat și 22,3% – în sectorul public.

În trimestrul II 2018, ponderea tinerilor NEET (neangajați în muncă și studii) a constituit 27,0% din numărul total de tineri cu vârsta de 15-29 ani (cu excepția persoanelor plecate peste hotare la lucru sau în căutare de lucru) <https://statistica.gov.md/>

1.3. Managementul pieței muncii

Managementul pieței muncii cuprinde, pe lângă cele menționate, și gestionarea gamei variate a măsurilor politicii active de ocupare, presupunând realizarea următoarelor funcții:

- de prognozare – ex.: previziunea necesităților de cunoștințe și abilități cerute pe piața muncii;
- de organizare – ex.: elaborarea algoritmului de desfășurare a măsurilor politicii active de ocupare;
- de coordonare – ex.: reglarea proceselor de ocupare prin corelarea cererii cu oferta etc.;
- de evidență – ex.: monitoringul pregătirii profesionale a forței de muncă, calculul indicatorilor de ocupare și al celor privind eficiența utilizării forței de muncă;
- de analiză – ex.: aprecierea gradului de corespundere a locurilor de muncă cu distribuția forței de muncă, monitorizarea eficacității utilizării forței de muncă.

Obiectivul de bază al managementului pieței muncii este asigurarea funcționării eficiente a pieței muncii, care presupune ocupare cât mai deplină a populației, inclusiv prin măsuri de formare profesională și recalificare, realizarea echilibrului între cererea și oferta de muncă pe economie în ansamblu și pe ramuri aparte.

Sarcinile managementului pieței muncii care derivă din acest obiectiv sunt:

- a) ridicarea calificării forței de muncă în concordanță cu abilitățile cerute pe piața muncii;
- b) asigurarea ocupării cât mai depline a populației și eliminarea oricăror forme de discriminare pe piața muncii;
- c) implementarea formelor avansate de monitorizare și control al rezultatelor politicilor implementate.

Acțiuni prioritare

- Creșterea flexibilității pieței de muncă: consiliere și îndrumare profesională; stimularea mobilității forței de muncă;
- Asistență în căutarea unui loc de muncă: informare și documentare profesională; medierea muncii, job cluburile;
- Modificarea calitativă a structurii forței de muncă: calificare /recalificare.

Politicile pasive au scopul de a sprijini financiar categoriile vulnerabile ale populației, de a contribui la reproducerea forței de muncă în condițiile șomajului.

Politicile active se împart după mai multe criterii:

- după potențialul de creare a noilor locuri de muncă;
- în funcție de aria teritorială sau economică acoperită;
- după plasarea în timp față de situația critică creată pe piața muncii.

În funcție de obiective, măsurile active pot fi divizate în trei mari grupuri:

- măsuri care cresc șansele de ocupare a șomerilor;
- măsuri care stimulează angajatorii pentru încadrarea în muncă a șomerilor;
- măsuri care direct generează noi locuri de muncă.

Serviciile de calificare/recalificare duc la modificarea structurii calitative a forței de muncă (în termeni de competențe profesionale), fiind binevenite în cazul șomajului structural și ciclic, pe când medierea muncii, inclusiv job cluburile, precum și informarea și documentarea populației contribuie la soluționarea șomajului fricțional. Rolul serviciilor de ghidare și consiliere în carieră, precum și al măsurilor de stimulare a mobilității forței de muncă este de a contribui la ajustarea cererii de muncă la ofertă, prin creșterea gradului de flexibilitate a forței de muncă.

Obiectivul principal al politicilor active este remedierea disfuncționalităților pieței muncii. Spre deosebire de politicile pasive, cele active influențează calitativ forța de muncă: crește mobilitatea geografică și profesională a forței de muncă, potențialul profesional al indivizilor, are loc creșterea productivității muncii, fiind influențat nivelul competitivității forței de muncă atât pe plan local, național, cât și pe plan internațional.

În termeni de resurse financiare, cheltuielile pentru măsurile active de ocupare se pot dovedi mai mult investiții, deoarece ele contribuie la revitalizarea economică a comunității, stimulează creșterea profesională a populației, dezvoltă abilități de orientare în câmpul muncii. O atenție deosebită solicită serviciile de calificare/recalificare și subvenționare a locurilor de muncă.

Serviciile de calificare / recalificare se fac ținându-se cont de cerințele de moment și de perspectivă ale pieței muncii și în concordanță cu opțiunile individuale și experiența de muncă ale persoanei respective. În perioadele de restructurare economică, salariații disponibilizați din ramurile aflate în declin își pierd nu doar locul de muncă, ci și pregătirea profesională. Eficientizarea stagiilor de calificare și recalificare ar putea fi obținută prin orientarea lor către șomerii pe termen lung, tinerii fără specialitate, persoanele trecute de vârsta medie, adică către grupurile vulnerabile pe piața muncii. În același timp, calificarea și recalificarea persoanelor care au șanse sporite de angajare în câmpul muncii urmează să fie lăsată în seama sectorului privat.

Acest tip de măsuri este cel mai indicat în perioadele de restructurare economică. Astfel, dacă plata indemnizațiilor de șomaj poate deveni o provocare pentru bugetul de stat în perioada de concedieri masive, atunci alocarea resurselor financiare pentru recalificarea șomerilor și persoanelor cu șanse de a pierde locul de muncă este acțiunea cu efecte benefice pe termen lung asupra competitivității forței de muncă.

Politicile care presupun măsuri directe de îmbunătățire a șanselor persoanei de a obține un loc de muncă stabil sunt mai eficiente atunci când se concentrează pe persoane aflate în șomaj de lungă durată sau pentru care există riscul de a face parte din acest contingent. Se consideră oportun de a acorda subvenții pentru acei indivizi care se află în căutare de loc de muncă cel puțin 1 an. Asistență la căutarea unui loc de muncă trebuie acordată persoanelor necalificate sau care au mai fost în situația de șomeri.

Rezultatele studiului Fondului Monetar Internațional privind performanța măsurilor de ocupare au demonstrat, printre altele, și următoarele situații și tendințe:

1. Țările a căror populație a fost preponderent ocupată în agricultură și industrie au înregistrat rate mai mici de creștere a numărului de locuri de muncă, pe când țările care se caracterizau cu ponderea înaltă a lucrătorilor în sfera serviciilor au înregistrat rate mai înalte de creare a locurilor de muncă. Însă, această legătură nu poate fi considerată general valabilă. Tipurile de locuri de muncă create, în special în Europa, au fost determinate preponderent de dezvoltarea tehnologiei sau forței de muncă.

2. În majoritatea țărilor UE, creșterea ocupării a fost înregistrată preponderent la femei, mai puțin la bărbați, oglindind creșterea ratei de participare a femeilor.

3. Descreșterea ocupării tinerilor a fost pusă în seama numărului mai mare de ani de școală și a condițiilor de pe piața muncii.

4. Reducerea ocupării cu norma întreagă a fost însoțită de o creștere ușoară a numărului de locuri de muncă nou - create. În sectorul serviciilor s-a observat că creșterea numărului locurilor de muncă cu norma redusă a generat creșterea numărului total de locuri de muncă, și doar parțial a dus la reducerea locurilor de muncă cu norma întreagă.

Un obiectiv primordial în formularea, elaborarea și aplicarea măsurilor active de creștere a ocupării este identificarea corectă a nevoilor pieței, a profesiilor pentru care există cerere de forță de muncă.

Practici de management al pieței de muncă

Țările UE

- Necorelarea cererii și ofertei forței de muncă poate fi depășită prin serviciile de ocupare oferite în colaborare dintre agențiile de ocupare private și universități (Italia).
- Lipsa experienței în muncă la tineri poate fi abordată prin stagieri și formare vocațională, care constă în acordarea asistenței categoriilor de populație fără experiență de muncă, prin oferirea oportunităților de a dezvolta abilitățile practice și competențele profesionale (Polonia).

- Accesul limitat al salariaților la cursuri de perfecționare profesională ar putea fi abordat prin finanțarea educației continue a lucrătorilor (Germania), care constă în motivarea angajatorilor de a investi în calificarea lucrătorilor cu vechime mare în muncă și calificare joasă.
- Rata joasă a activității economice a populației poate fi ameliorată prin cooperarea între Serviciile Publice de Ocupare și agențiile de muncă temporară, care constă în promovarea oportunităților oferite de munca temporară, ca formă alternativă de ocupare (Germania).

Practicile sus-menționate contribuie la creșterea flexibilității pieței muncii, prin stimularea tranziției de la un post la altul, prevenind șomajul de lungă durată, prin extinderea formelor alternative de ocupare. În condițiile îmbătrânirii forței de muncă înregistrate în majoritatea statelor UE, se justifică atenția specială ce trebuie acordată creșterii ratei de activitate a populației. *Funcționarea eficientă a pieței muncii este asigurată de creșterea interacțiunii între sistemul de educație și piața muncii, cu accent pe corelarea cererii și ofertei de competențe profesionale.*

Realități ale Republicii Moldova

În condițiile actuale de dezvoltare socioeconomică, unul dintre obiectivele prioritare ale managementului pieței de muncă îl constituie *ajustarea ofertei de muncă la cerere*. Această ajustare presupune nu doar aspectul cantitativ, ci și calitativ. Reieșind din aceasta, managementul pieței de muncă se focusează pe creșterea competitivității forței de muncă, ceea ce presupune un grad sporit de flexibilitate, capacitatea de adaptare la cerințele angajatorilor. Unul dintre aspectele flexibilității, și anume – mobilitatea profesională, va contribui la creșterea șanselor de încadrare pe piața muncii. Astfel, se justifică necesitatea și importanța intensificării eforturilor în creșterea nivelului de pregătire profesională a forței de muncă. Soluția pentru realizarea acestor deziderate o reprezintă promovarea învățării pe tot parcursul vieții, care este importantă atât pentru angajat, cât și pentru angajator, deoarece ea presupune: a) forță de muncă de o calificare superioară, b) nivel înalt de motivare a lucrătorilor, c) satisfacerea cerințelor crescânde privind nivelul calificării profesionale.

Persoanele cu studii superioare sunt preponderent salariate (91,9%) și doar o mică parte din acestea sunt lucrători pe cont propriu (6,8%). Patroni în rândul tuturor categoriilor sunt foarte puțini – 0,6%. Dintre persoanele cu studii medii de specialitate majoritatea sunt salariați (76,7%), iar aproximativ o cincime – lucrători pe cont propriu (20,2%). Populația cu studii secundare profesionale cuprinde atât salariați (61%), lucrători pe cont propriu (36,1%), cât și lucrători familiari neremunerați (2,3%). Odată cu scăderea nivelului de studii, scade ponderea salariaților și crește ponderea lucrătorilor pe cont propriu. Astfel, din numărul de

persoane cu studii gimnaziale 40,2% sunt salariați și 51,4% sunt lucrători pe cont propriu, iar din numărul celor cu studii primare 58,6% sunt lucrători pe cont propriu.

O altă direcție de activitate privind sporirea flexibilității pieței muncii constă în *perfecționarea sistemului de formare profesională inițială și continuă*. Asigurarea instruirii de-a lungul vieții implică atât identificarea celor mai solicitate profesii sau competențe și abilități necesare de dezvoltat, cât și determinarea modalității de finanțare.

Finanțarea stagiilor de formare continuă este un aspect important de care trebuie de ținut cont, de vreme ce recalificarea și pregătirea profesională a lucrătorilor este o investiție aducătoare de beneficii pe termen lung. Una dintre soluții ar fi descentralizarea sistemului de ridicare a calificării profesionale a populației prin acordarea unui șir de responsabilități autorităților locale, ținându-se cont de experiența statelor Europei Occidentale, unde stagiile de pregătire profesională și calificare sunt finanțate din impozitele locale, rolul statului fiind acela de a asigura o distribuie echilibrată a finanțelor între zonele teritoriale cu diferite venituri din impozite.

Printre măsurile care contribuie la creșterea gradului de flexibilitate și eficiență a sistemelor de pregătire profesională se numără *elaborarea de către stat a standardelor de pregătire profesională, implementarea unui sistem de control al agenților ofertanți de cursuri de pregătire profesională, inclusiv sprijinirea dezvoltării instituțiilor private de pregătire profesională a resurselor umane*.

Activitățile care vizează creșterea șanselor de ocupare a persoanelor în căutare de locuri de muncă cuprind: *serviciile de informare, de consiliere profesională, de mediere a muncii, de calificare și recalificare*.



Sarcini de învățare:

1. Definiți noțiunea „piața muncii”.
2. Relatați esența diverselor teorii privind piața muncii.
3. Analizați capacitatea pieței muncii din Republica Moldova în baza datelor statistice.
4. Comparați beneficiile politicii pasive și ale politicii active de management al pieței muncii.



Întrebări pentru reflecție:

1. De ce un formator trebuie să cunoască principiile generale de funcționare a pieței muncii?
2. Cum situația de pe piața muncii poate influența activitatea dvs. de formator:
 - a) din perspectiva activității dvs. în cadrul unei instituții de formare continuă;
 - b) din perspectiva inițierii de către dvs. a unei activități antreprenoriale în domeniul educațional?
3. Care dintre bunele practici ale țărilor UE pot fi preluate de către: guvernul Republicii Moldova; de către dvs. personal în cadrul desfășurării activității de formator?

2. Documente de politici la nivel internațional, regional și național privind valorificarea capitalului uman

În condițiile globalizării are loc integrarea eforturilor la nivel mondial, regional și național, în vederea valorificării capitalului uman. În acest sens sunt elaborate documente de politici, care direcționează activitatea organismelor internaționale, regionale și a instituțiilor de nivel național pentru a realiza obiectivele preconizate.

2.1. Politici la nivel mondial

Declarația Mileniului, adoptată de 189 de state membre ale Națiunilor Unite în septembrie 2000, cuprinde obiective de dezvoltare pentru societatea umană, reprezentând mari provocări pentru națiunile lumii. În cadrul acestor obiective care privesc: eradicarea sărăciei extreme și reducerea foametei și a malnutriției, promovarea egalității de gen și de șanse, reducerea mortalității infantile, îmbunătățirea stării de sanatate a mamelor, combaterea HIV/SIDA, malariei și a altor boli incurabile, asigurarea durabilității mediului, dezvoltarea unui parteneriat global pentru dezvoltare, educația ocupă un loc important. Ca fundament al societăților democratice și al economiilor competitive la nivel global și ca sursă de formare a capitalului uman, educația reprezintă premisa pentru reducerea sărăciei

și a inegalității, pentru creșterea productivității, făcând posibilă utilizarea de noi tehnologii, creând și răspândind cunoașterea. Într-o lume tot mai complexă, dependentă de cunoaștere, educația primară și alfabetizarea, ca o poartă către nivelurile superioare de educație, trebuie să fie pe locul întâi pe lista priorităților.

Prin acest document Națiunile Unite au stabilit ca până în 2015 toți copiii lumii să poată termina școala primară. Acest obiectiv poate fi și trebuie să fie atins, dacă toate țările în curs de dezvoltare participă în cadrul economiei globale.

O altă inițiativă a UNESCO, *Decada națiunilor unite pentru alfabetizare* (2003-2012) având moto-ul „Știința de carte, ca libertate”, a fost adoptată în 2001 ca expresie a voinței colective a comunității internaționale, atât a celor care se confruntă cu problemele alfabetizării, cât și a celor care se află în poziția de a oferi asistență pentru acest proces. Este o parte a unui efort internațional amplu pentru educație și dezvoltare.

Educația 2030. Declarația de la Incheon. Cadrul de acțiuni pentru implementarea dezvoltării durabile. Scopul 4 pune accent pe o educație incluzivă și echitabilă de calitate în cadrul oportunităților de învățare continuă pentru toți.

2.2. Politici de nivel regional

Strategia Lisabona 2000

Este cunoscută și sub denumirea Agenda Lisabona sau Procesul Lisabona.

A fost adoptată de Consiliul European la Lisabona în martie 2000 pe o perioadă de 10 ani.

Scopul principal – transformarea Uniunii Europene în cea mai dinamică și competitivă economie a lumii.

Obiectivul Strategiei – până în 2010 economia Europei trebuie să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă să genereze creștere economică susținută de o rată mare de ocupare a forței de muncă și o extraordinară coeziune socială.

Strategia Europa 2020

Pentru 2020, Comisia propune Uniunii Europene cinci obiective măsurabile care vor ghida acest proces și vor fi transpuse în obiective naționale: ocuparea forței de muncă, cercetarea și inovarea, schimbările climatice și energia, educația și combaterea sărăciei. Acestea vor imprima direcția în care ar trebui să ne îndreptăm și vor reprezenta mijloacele de măsurare a succesului nostru.

Declarația de la Copenhaga

Declarația miniștrilor europeni ai educației și formării profesionale și a Comisiei Europene, adoptată la Copenhaga, pe 29-30 noiembrie 2002, privind întărirea cooperării europene în domeniul educației și formării profesionale.

„În Europa, evoluțiile economice și sociale din ultimul deceniu au demonstrat necesitatea crescândă a unei dimensiuni europene a educației și formării. Mai mult, tranziția către o economie bazată pe cunoaștere, capabilă de creștere economică durabilă, cu locuri de muncă mai multe și mai bune, cu un grad mai mare de coeziune socială, creează noi provocări în domeniul dezvoltării resurselor umane. Dezvoltarea succesivă a programelor europene de educație și formare a reprezentat un factor esențial în îmbunătățirea cooperării la nivel european. Strategiile privind învățarea pe tot parcursul vieții și mobilitatea sunt esențiale pentru a promova capacitatea de angajare, cetățenia activă, incluziunea socială și dezvoltarea personală. Dezvoltarea unei Europe bazate pe cunoaștere și asigurarea faptului că piața muncii din Europa este deschisă tuturor reprezintă o provocare majoră pentru sistemele de educație și formare profesională din Europa și pentru toți actorii implicați. Același lucru este valabil și pentru nevoia acestor sisteme de a se adapta permanent la noile evoluții și cerințe în continuă schimbare ale societății”.

Această Declarație dă startul intensificării cooperării la nivel european privind nivelurile principale ale formării profesionale: *învățământul vocațional și învățământul superior*.

În acest sens, Declarația de la Copenhaga devine punct de referință pentru conferințele bienale ale miniștrilor educației din țările europene, privind aceste două niveluri ale formării profesionale. Problematika învățământului vocațional este dezbătută la Helsinki, Bordeaux, Bruges, iar problematica învățământului superior este dezbătută în cadrul conferințelor Procesului Bologna.

Comunicatul de la Helsinki, 2006, abordează problema necesităților comunității europene de a investi în dezvoltarea capitalului uman. Formarea profesională constituie o parte importantă a învățării pe tot parcursul vieții. Este scoasă în evidență o provocare dublă: implicarea tinerilor în viața lor profesională, livrarea/formarea deprinderilor de bază pentru viața profesională, sporirea competitivității și coeziunii sociale.

Comunicatul de la Bordeaux, 2008, prin care miniștrii educației revizuesc prioritățile Procesului de la Copenhaga: pune accent pe dinamică și creativitate; implementarea sistemului de credite, valorificarea educației formale și non-formale; sporirea calității în educație; consolidarea structurilor de ghidare în carieră. O Europă a educației și formării trebuie să răspundă provocărilor globalizării.

Comunicatul de la Bruges, 2010, stabilește o strategie educațională în domeniul formării prin învățământ profesional tehnic, pentru perioada 2011-2020. Principalele provocări fiind: educația pentru Europa de mâine; evoluția pieței muncii; societatea îmbătrânită; aptitudinile corecte; calitate și excelență; responsabilitate împărtășită etc.

Problematika învățământului superior este abordată prin prisma concepției Proces Bologna, care a demarat prin *Declarația de la Bologna, 1999*, prin care miniștrii educației reconceptualizează învățământul superior din perspectiva necesităților societății europene.

Conferința de la Praga, 2001, se axează pe: adoptarea unui sistem de diplome ușor de citit și de comparat; adoptarea unui sistem bazat pe două cicluri de studii, care face absolut necesară adoptarea unui quantum comun de calificări; adoptarea unui sistem de credite cum este *ECTS* sau unul compatibil cu acesta, care să ofere atât posibilitatea de transferabilitate, cât și de acumulare; promovarea mobilității; promovarea cooperării europene pentru asigurarea calității; consolidarea Rețelei Europene de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ENQA); promovarea dimensiunii europene în învățământul superior, ca să îmbunătățească dezvoltarea modulelor, a cursurilor și a programelor cu conținut, orientare și organizare europeană; învățarea pe tot parcursul vieții (educația permanentă); instituțiile de învățământ superior și studenții; promovarea atractivității ariei de învățământ superior european [20].

Conferința de la Berlin, 2003, stipulează că necesitatea de a crește caracterul competitiv trebuie să fie corelată cu obiectivele de îmbunătățire a caracteristicilor sociale în domeniul Spațiului European de Învățământ Superior, având drept scop intensificarea coeziunii sociale și reducerea inegalităților sociale și de sex atât la nivel național, cât și la cel european.

Comunicatul de la Bergen, 2005, accentuează dimensiunea socială ce cuprinde măsuri adoptate de guverne pentru a ajuta studenții, mai ales pe cei provenind din grupuri sociale dezavantajate, precum și pentru a asigura servicii de ghidare și consiliere în vederea lărgirii accesului la învățământul superior; asigurarea calității; recunoașterea diplomelor și a perioadelor de studii.

Comunicatul de la Londra, 2007, vizează: pregătirea studenților pentru viață ca cetățeni activi într-o societate democratică; pregătirea studenților pentru cariera viitoare și pentru dezvoltarea personală; crearea și păstrarea unei baze de cunoștințe ample, avansate; stimularea cercetării și inovării [14].

Comunicatul de la Louvain – la Neuve, 2009: „În deceniul de până la 2020, învățământul superior european are o contribuție esențială la realizarea unei Europe a cunoașterii, care este extrem de creativă și inovatoare. Confruntându-se cu provocarea unei populații în curs de îmbătrânire, Europa poate avea succes doar în cazul în care maximizează talentele și capacitățile tuturor cetățenilor săi și se angajează pe deplin pe tot parcursul vieții în învățare, precum și în extinderea participării la învățământul superior. Învățarea centrată pe student și mobilitatea vor ajuta studenții să dezvolte competențele de care au nevoie într-o muncă în schimbare. Piața muncii le va permite să devină cetățeni activi și responsabili. Investiția în învățământul superior este o prioritate” [15].

Comunicatul de la București, 2012, pune accent nu atât pe noi prevederi conceptuale, cât pe valorificarea celor declarate anterior. Prevederea prioritară este „*Asigurarea învățământului superior de calitate pentru toți*” [12].

Întrunirea de la **Yerevan**, prin comunicatul său, la fel afirmă etapa de consolidare a spațiului european al învățământului superior. Acesta prevede: îmbunătățirea calității și relevanței învățării și predării; stimularea capacității de inserție profesională a absolvenților pe tot parcursul vieții active ce derivă din schimbarea rapidă a piețelor muncii, influențată de evoluția tehnologiei, de apariția unor noi locuri de muncă, precum și de creșterea oportunităților de angajare și selfemployment.

Comunicatul de la Paris, 2018, pune accentele pe sporirea mobilității studenților și a personalului datorită unor instrumente concrete comune, cum ar fi sistemul european de transfer al creditelor (ECTS), structurarea studiilor în trei cicluri și asigurarea calității învățământului superior. Comunicatul subliniază necesitatea îmbunătățirii implementării valorilor fundamentale, în special a democrației, deoarece standardele învățământului superior transmit noțiuni de pace și libertate. Ținând cont de realitățile europene și globale, Sistemul European al Învățământului Superior tinde să facă sistemul mai incluziv, deoarece populația este diversă, migrația este destul de pronunțată, iar schimbările demografice profunde.

2.3. Politici la nivel național

Moldova 2020

Strategia națională de dezvoltare: 7 soluții pentru creșterea economică și reducerea sărăciei accentuează că „dezvoltarea economică, oriunde s-ar produce, se bazează pe 3 factori – acumularea de capital, forța de muncă și gradul de productivitate al acestora, care include și alți parametri, cum ar fi: tehnologii, guvernare eficientă, abilități”. Această Strategie și-a propus câteva priorități de dezvoltare, prima prioritate fiind *Racordarea sistemului educațional la cerințele pieței forței de muncă, în scopul sporirii productivității forței de muncă și majorării ratei de ocupare în economie*.

Strategia stipulează că pentru caracterul durabil al creșterii economice este nevoie în primul rând de *studii relevante pentru carieră*. Astfel, viziunea strategică pune accent pe beneficiile acestor studii:

- Corelarea dintre cererea pieței forței de muncă și oferta educațională va avea un impact considerabil asupra dezvoltării economice.
- Modernizarea sistemului de pregătire profesională și perfecționarea mecanismelor de formare continuă a forței de muncă vor permite cetățenilor să se adapteze la noile condiții de pe piața muncii.

- Parteneriatul dintre sistemul educațional și piața muncii va conduce la generarea unei oferte educaționale care să corespundă cantitativ, calitativ și structural cererii de forță de muncă.
- Aceasta, la rândul său, va contribui la reducerea ratei șomajului și a fluxului de cetățeni care pleacă peste hotare, precum și a ratei populației expuse riscului sărăciei sau excluziunii sociale.

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, stipulează că educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova. Educația constituie factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Calitatea educației determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean.

Strategia este organizată în baza a trei piloni: acces, relevanță, calitate.

Sistemul educațional are menirea să asigure valorificarea potențialului fiecărei persoane și să formeze o forță de muncă competitivă.

Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030”

Printre cele 10 obiective, axate pe 4 direcții prioritare de dezvoltare, obiectivul 4 prevede: *capital uman și social robust*, care se va forma în primul rând prin: *garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții*.

În lipsa resurselor naturale, capitalul uman reprezintă pentru Republica Moldova resursa de bază a dezvoltării pe termen lung. Calitatea resurselor umane este în cea mai mare parte asigurată de sistemul educațional, astfel încât acesta trebuie considerat, pe termen lung, o prioritate absolută și o precondiție pentru avansarea în toate sectoarele social-economice ale țării.

Strategia scoate în evidență grupurile vulnerabile care au dificultăți privind accesul la educație și consumul de educație (printre care copiii cu dizabilități, copiii ai căror părinți sunt plecați peste hotare, tinerii din localitățile rurale, vârstnicii etc.). Există și o multitudine de factori care defavorizează educația de calitate pentru toți.

Scopul strategic în domeniul educației este echiparea tuturor oamenilor, de la vârstă fragedă, pe tot parcursul vieții, cu cunoștințe, abilități și competențe necesare pentru a-și valorifica cât mai bine potențialul atât în viața personală, cât și în cea profesională, precum și pentru a se adapta cât mai ușor la imperatiivele timpului, în special la cele ce țin de dezvoltarea durabilă.

Prezentarea secvențială a politicilor publice în domeniul educației scoate în evidență corelarea obiectivelor autorităților privind educația cu problemele globale ale lumii. Începând cu anii 70 ai secolului XX, perioadă în care s-au accentuat efectele negative ale problemelor globale asupra evoluției lumii contemporane, comunitatea internațională a declarat că educația este principalul mijloc de diminuare a impactului negativ al acestora. Datele statistice din diverse regiuni și țări ale lumii demonstrează că volumul „consumului de educație” este direct proporțional cu nivelul calității vieții. În condițiile actuale, șansele la o educație de calitate asigură șansele la o integrare socială și socioprofesională de calitate.



Sarcini de învățare:

1. Relatați despre principalele documente de politici educaționale elaborate la nivel mondial, regional, național.
2. Analizați extinderea sferei de cuprindere a prevederilor politicilor educaționale europene și consecutivitatea abordării diverselor aspecte.
3. Stabiliți corelația dintre prevederile politicilor europene privind formarea profesională prin învățământul profesional tehnic și prin învățământul superior.
4. Argumentați necesitatea abordării tridimensionale (mondiale, regionale, naționale) a prevederilor cu privire la educație.



Întrebări pentru reflecție:

1. De ce în ultimii 50 de ani a crescut atât de mult interesul comunității internaționale pentru educație și formarea profesională?
2. De ce educația este considerată mijlocul cel mai eficient de rezolvare a problemelor globale?
3. În ce mod ați putea dvs., ca formator, să valorificați/ să folosiți ca reper conceptual prevederile de politici educaționale?
4. Cum am putea spori în Republica Moldova consumul de educație?
5. Care dintre problemele stipulate în Education 2030. Inchoh Declaration and Framework for Action credeți că este mai acută în Republica Moldova și cum ați putea contribui la rezolvarea ei, prin activitatea de formator?

3. Politica de personal

3.1. Esența politicilor de personal

Una dintre problemele cardinale ale unei organizații, în particular, și valorificarea eficientă a capitalului uman al unei țări, în general, se realizează prin politica de personal.

Notiunea *politica de personal* în prima accepțiune se referă la principiile și regulile conform carora se realizează încheierea, modificarea sau rezilierea contractului de muncă, precum și drepturile și obligațiile personalului.

În a doua accepțiune, această noțiune înseamnă instruirea, recrutarea, promovarea și perfecționarea salariaților.

Dacă ar fi să trecem succint în revistă politicile cele mai des întâlnite la nivel național, trebuie să amintim:

- politica de asigurare a personalului necesar prin angajare,
- politica de management al performanței,
- politica de dezvoltare a angajaților,
- politica de recompensare - motivare,
- politica de schimbare organizațională.

Din perspectiva unui formator, pe prim-plan se plasează politica de dezvoltare a angajaților și politica de recompensare - motivare.

Cei care sunt implicați în activități de formare nu trebuie să pună semnul de egalitate doar între cerințele postului, studiile și experiența candidatului, ci și între personalitatea candidatului și cultura organizațională a companiei pentru care oferim servicii educaționale. Din ce în ce mai des, se pune accentul pe potrivirea cu echipa, cu compania, cu cultura organizațională, cu principiile și valorile companiei, nu doar pe experiență și pe istoricul studiilor. Este deja stabilit că performanța unui angajat atinge cote maxime atunci când valorile și principiile companiei coincid cu valorile și principiile angajatului, atunci când angajatul se simte valorizat la maxim și performează la înalte standarde. Dacă abordăm problema strategiilor și politicilor de dezvoltare a angajaților, trebuie să amintim situațiile win-win, atunci când, în mod clar, angajatorul are un beneficiu în urma formării / trainingului, dar și când angajatul simte că acel training survine în urma identificării unei nevoi ce îl ajută în carieră.

Din păcate, o bună parte din stagiile organizate cu scopul perfecționării angajaților (preponderent a celor din sectorul public) întrunesc persoane care sunt acolo doar pentru că au fost trimise și pentru că în planul de carieră trebuie bifat și acest curs. Este o abordare total greșită a planului de training și a dezvoltării angajatului.

Când ajungem să vorbim despre recompensare – motivare, aici lucrurile sunt bine împărțite și clasificate între motivarea financiară și nonfinanciară. Clar ne motivează banii pe care îi câștigăm și aici, din ce în ce mai des, întâlnim scheme salariale compuse din salariul fix și partea flexibilă, direct legată de realizări și performanță. Unele instituții/organizații, care pun accent pe dezvoltarea de lungă durată a personalului, oferă, sub formă de bonus, abonamente la publicații, membership în diferite organizații profesionale, participări la workshopuri și forumuri

de interes pentru angajat. Aceste strategii de motivare sunt deja o modalitate de realizare a politicilor de schimbare/dezvoltare organizațională.

O companie care are o politică de personal bine elaborată, cu accent pe valorificarea capitalului uman, se îngrijește nu doar de creșterea profesională a angajaților (din perspectiva obținerii unor beneficii), ci și de valorificarea capitalului uman din perspectiva prevenirii unor probleme sociale. De obicei, când ne gândim la o companie care trece printr-o reorganizare, ne ducem direct cu gândul spre o reducere de personal. Iată că timid, dar cu o pondere în creștere a acestor servicii, unii angajatori încearcă să sprijine personalul vizat prin servicii specializate de outplacement sau prin servicii de consiliere în carieră. Mai mult, sunt companii care au încheiat parteneriate cu companiile de resurse umane care oferă astfel de servicii și, împreună, duc o politică de reintegrare a angajaților care sunt vizați în cazul unei reorganizări. Acest fenomen benefic este caracteristic unor piețe ale forței de muncă din țările care promovează politici active de management ce urmează a funcționa punând accent pe fezabilitate.

3.2. Obiectivele politicii de personal

Considerăm că în orice societate este unanim recunoscut faptul că valoarea unei administrații constă nu atât în mijloacele materiale sau financiare de care dispune, cât, mai ales, în potențialul său uman și dacă în instituție se folosește un management deosebit, se manifestă o atitudine grijulie față de toate problemele vieții oamenilor, atunci sunt asigurate cele mai înalte niveluri de productivitate. Politică de personal trebuie să se realizeze în baza unor principii:

- *politica de personal are un rol funcțional;*
- *politica de personal se efectuează cu respectarea strictă a criteriilor etico-morale și profesionale de apreciere, de distribuire și de promovare a cadrelor;*
- *raționalitate.*

Aceste principii, în viziunea noastră, sunt cele mai principale care au stat și continuă a fi la baza politicii de personal. Politică de personal trebuie concepută atât în sens restrâns, cât și în sens larg.

Politica de personal rațională presupune de asemenea măsuri treptate de modificări. Anume treptate, pentru că practica măsurilor radicale și frecvente conduce la destabilizarea și fluctuația personalului respectiv, la neîncrederea angajaților față de instituție. Acea politică de personal este bună care asigură continuitate relativă și stabilitate.

Politicile de personal sunt mai corecte, mai echitabile și mai înțelese de angajați, dacă se evaluează sistematic, se elaborează în scris și se oferă angajaților.

Politica de personal, regulile și instrucțiunile trebuie să-i asigure pe angajați că toate desemnările, promovările, salariile și alte condiții vor fi bazate pe principiul meritocratic. Principiul meritocratic presupune, fără echivocuri, avantaje datorate exclusiv performanțelor și abilităților personale ale angajatului. Esențial e ca fiecare angajat să simtă sigur că politicile practice de personal sunt corecte, echitabile și consistente.

***Principiul meritocratic** cere ca toate acțiunile privind personalul/angajații să fie bazate pe valoarea fiecărui angajat, și nu pe criterii subiective (ce se referă la aspecte ce nu sunt direct legate de sarcinile de serviciu și de performanța în muncă).*

Recrutarea personalului presupune:

- planificarea necesarului de personal;
- identificarea funcțiilor vacante;
- informarea despre funcțiile existente;
- preselecția în baza criteiilor stabilite;
- luarea deciziei privind alegerea candidatului potrivit.

Principiile și criteriile de recrutare se stabilesc în concordanță cu principiile de funcționare a instituției și cu obiectivele de dezvoltare a acesteia.

O bună recrutare este rezultatul interacțiunii multor factori care, în afara celor ce se referă la avantajul serviciului, la salariu, stabilitatea postului, posibilitățile de promovare, sunt: primirea, comunicările, receptivitatea la sugestii, reprezentarea.

Pentru a efectua lucrul de recrutare, trebuie să dispunem permanent de informații despre colectiv, despre toți salariații care manifestă capacități deosebite, se bucură de succese vădite în activitatea lor. Cu alte cuvinte, mai trebuie să creăm condiții pentru ca ei să fie apreciați permanent, comparând indicii lor cu rezultatele muncii colectivului. Acest lucru nu-i simplu, dar e necesar, căci numai astfel în selectarea cadrelor putem exclude aprecierea emoțională, putem să ne debarasăm de principiul ‘omul nostru’, ‘candidat convenabil’ – fenomen negativ, care, din păcate, este destul de des întâlnit în cultura organizațională a organizației.

Important este ca persoana responsabilă de recrutarea cadrelor să aiba un grup suficient de mare de candidați, pentru ca să poată selecta în baza criteriilor stabilite. Lipsa de candidați sau lipsa de concurență poate duce la diminuarea cerințelor față de angajați.

Integrarea angajatului

Activitatea de integrare a noului angajat este cu mult mai complexă decât la prima vedere și poate fi realizată sub diferite forme:

- administrativă (planul/strategia de dezvoltare instituțională, obiectivele instituției etc.);

- economică (salariul de funcție, sporurile la salariu, sistemul de premii, alte recompense);
- psihofiziologică (acomodarea la condițiile de muncă: solicitarea fizică și psihică, nivelul intensității muncii, confortul locului de muncă, factorii mediului ambiant);
- socială (relații interpersonale în cadrul echipei, tradițiile, regulile de comportament).

În scopul integrării instituția contribuie la:

- crearea unei atmosfere psihologice pozitive, care să-l facă pe noul angajat să se simtă sigur în acțiunile sale;
- dezvoltarea interesului față de post;
- oferirea informațiilor minimum necesare despre angajamentele de muncă;
- explicarea standardelor de performanță și comportament pe care trebuie să le îndeplinească.

Din punctul de vedere al eficienței, perioada de integrare a noului angajat poate fi divizată în trei etape:

- etapa de informare, când angajatul se familiarizează cu activitățile specifice postului;
- etapa de însușire a sarcinilor;
- etapa de contribuție personală.

Evaluarea performanțelor profesionale

Scopul evaluării constă în estimarea obiectivă a rezultatelor individuale obținute, având la bază sarcinile și atribuțiile de serviciu, precum și prioritățile instituției. Astfel, evaluarea reprezintă un proces care servește atât organizației, cât și angajaților în scopul creșterii productivității muncii, a calității și a perfecționării competențelor profesionale. De asemenea, rezultatele evaluării servesc drept referință pentru luarea deciziilor manageriale cu privire la personal, precum și constituie un instrument eficient de management care ajută conducătorii să planifice, să organizeze și să monitorizeze în mod eficient activitatea subdiviziunii/autorității.

Obiectivele evaluării sunt desuse în concordanță cu obiectivele și prioritățile de dezvoltare a organizației. Criteriile de evaluare sunt corelate cu obiectivele. Principiile aplicate în evaluarea performanțelor angajaților:

- *obiectivitate* – factorii implicați în procesul de evaluare vor lua decizii în mod imparțial în baza argumentelor și faptelor concrete, astfel încât să redea cât se poate de exact atât meritele, performanțele, cât și deficiențele și nerealizările înregistrate în activitatea celui evaluat;
- *cooperare și comunicare continuă* – asigurarea unui mediu cooperant și menținerea unor relații de comunicare deschisă și permanentă între toți factorii implicați în procesul de evaluare;

- *respectarea demnității* – asigurarea unui mediu în cadrul căruia este respectată demnitatea fiecărui angajat și a unui climat liber de orice manifestare și formă de hărțuire, exploatare, umilire, dispreț, amenințare sau intimidare.

Promovarea personalului

Promovarea este un instrument ce urmărește stimularea atitudinii angajatului în scopul creșterii randamentului activității sale – este o răsplată a efortului, un prilej de satisfacție pentru acei care își onorează cu devotament și pricepere rolul ce-l dețin în cadrul organizației/instituției.

Promovarea exprimă în esență o angajare prin care funcționarul se transferă de la o funcție inferioară la una mai superioară (în cazul promovării ierarhice), sau încredințarea unor sarcini cu nivel de responsabilitate superior celei deținute anterior, pe baza competenței dovedite și aptitudinilor cerute pentru exercitarea noii funcții (în cazul promovării pe orizontală).

Transferarea conducătorilor în interiorul instituției administrației publice uneori devine un scop în sine – sunt promovați în funcții oameni nu prea competenți, însă „de-ai noștri”, ceea ce este greșit. Candidaturile pot fi atât din altă parte, cât și de pe loc. Dar cea mai bună este candidatura din altă parte; totuși trebuie, să ne obișnuim a observa și a crește lucrători pricepuți în propria instituție, a-i atrage la conducere, promovându-i treptat pe scara serviciului. Însă, dacă suntem nevoiți de a lua candidați din altă parte, înseamnă că trebuie să fim gata a explica cât mai convingător întregului colectiv în ce constă superioritatea lui față de candidatul din rezerva proprie.

Dezvoltarea profesională continuă

Noua economie, piața muncii civilizată funcționează în baza unui nou tip de management, adaptat organic la specificul economiei din perioada actuală.

Ramâne evident faptul că pregătirea profesională este condiția primordială a exercitării funcțiilor. Această calitate se formează în procesul instruirii inițiale, iar apoi și pe parcursul perfecționării, calificării suplimentare sau recalificării.

Specialistului, chiar dacă e competent și receptiv, îi este foarte greu să obțină succese, dacă nu se încadrează într-un proces continuu de dezvoltare profesională, în conformitate cu evoluția domeniului de activitate profesională. În condițiile actuale, pentru a activa eficient, angajatul are nevoie de pregătire și perfecționare permanentă.



Sarcini de învățare:

1. Definiți în sens larg și în sens îngust noțiunea „politică de personal”.
2. Analizați esența politicii de personal.
3. Identificați aspectele importante ale politicii de personal, din perspectiva valorificării capitalului uman.
4. Apreciați importanța unei politici de personal de calitate pentru evoluția instituției și pentru dezvoltarea economiei naționale.



Întrebări pentru reflecție:

1. De ce are nevoie un formator să cunoască esența politicii de personal?
2. Cum ați putea valorifica obiectivele politicii de personal a unei instituții/organizații, pentru a spori nevoia de educație a angajaților?
3. Ce tematici ați aborda în stagiile de formare a managerilor pentru a contribui la eficientizarea politicilor de personal ale instituției?
4. Ce tematici ați aborda în stagiile de formare a angajaților pentru a contribui la eficientizarea activității organizației?

4. Reglementarea nivelurilor și domeniilor de educație și formare profesională

4.1. Standarde educaționale: ISCED

Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED) aparține Familiei Internaționale a Națiunilor Unite a Clasificărilor Sociale și Economice. ISCED este clasificarea de referință pentru organizarea programelor de învățământ și a calificărilor conexe pe domenii și niveluri educaționale și este proiectat să servească drept cadru pentru clasificarea activităților educaționale, așa cum sunt definite în programe, și a calificărilor care rezultă în categorii agreate internațional. Conceptele și definițiile de bază ale ISCED sunt, prin urmare, proiectate să fie acceptate internațional și să cuprindă întreaga gamă a sistemelor de învățământ.

ISCED clasifică programele de învățământ după conținut, folosind două variabile principale de clasificare încrucișată: niveluri de învățământ (8) și domenii de educație (10).

Noțiunea „*niveluri de educație*” este reprezentată printr-un set ordonat, care grupează programele educaționale în funcție de gradele experiențelor de învățare, precum și de cunoștințele, aptitudinile și competențele pe care fiecare program este proiectat să le ofere. Nivelul ISCED reflectă gradul de complexitate și de specializare al conținutului unui program educațional, de la fundamental la com-

plex. Prin urmare, nivelurile de educație sunt construite pe baza presupunerii că programele educaționale pot fi grupate într-o serie ordonată de categorii. Aceste categorii reprezintă pași mari de progres educațional din punctul de vedere al complexității conținutului educațional. Cu cât este mai avansat programul, cu atât este mai înalt nivelul educațional.

De asemenea, acesta introduce o clasificare conexasă a nivelului de educație absolvit bazată pe calificările educaționale recunoscute. Corelările ISCED constituie un instrument esențial pentru organizarea informațiilor despre sistemele de educație, programele lor și calificările conexe în vederea asigurării comparabilității informațiilor la nivel ISCED și a susținerii interpretării acestora în scop statistic internațional. Corelările ISCED asigură un proces transparent de codificare a programelor naționale de educație și a calificărilor conexe în categorii comparabile pentru utilizare în statisticile internaționale, făcând legătura dintre criteriile clasificării proprietăților programelor de educație și calificările conexe.

În ISCED, un program de învățământ este definit ca fiind un set coerent sau o succesiune de activități educaționale sau comunicări proiectate și organizate să realizeze obiective de învățare predeterminate sau să îndeplinească un set specific de sarcini educaționale pe o perioadă continuă de timp. Obiectivele presupun îmbunătățirea cunoștințelor, aptitudinilor și competențelor în orice context personal, civic, social și/sau legat de ocuparea forței de muncă. Obiectivele de învățare sunt direct legate de scopul pregătirii pentru studii mai avansate și/sau pentru o profesie, meserie sau clase de profesii sau meserii, dar pot fi legate și de dezvoltarea personală și de timpul liber. O caracteristică comună a unui program de educație este aceea că, la îndeplinirea obiectivelor de învățare sau a sarcinilor educaționale, absolvirea este certificată.

În ISCED, programele educaționale sunt clasificate primele și apoi sunt clasificate calificările. Corelarea ISCED este instrumentul care arată legătura dintre programele educaționale și calificări. În mod normal, un program educațional conduce la o calificare. Totuși, în anumite cazuri, mai multe programe pot conduce la aceeași calificare și un program poate conduce la un număr de calificări diferite. Recunoașterea educației (anterioare) prin educația non-formală sau învățarea informală a devenit mai obișnuită în ultimii zece ani în multe țări.

Conform ISCED, pot fi organizate programe integrale și programe modulare. Programele modulare permit studenților să-și alcătuiască conținutul educației într-un mod mai flexibil prin combinarea diverselor cursuri sau module. O combinație de module este considerată program educațional dacă îndeplinește definiția ISCED pentru program educațional. Toți participanții la module care constituie un program educațional sunt considerați ca înscriși în program, chiar dacă urmează doar unele dintre module, care pot fi mai scurte decât durata obiș-

nuită a nivelului ISCED dat. Un program modular este considerat absolvit atunci când au fost absolvite numărul și tipurile de module necesare pentru programul educațional.

ISCED cuprinde programele educaționale formale și non-formale oferite în orice etapă din viața unei persoane. Calificările care sunt recunoscute de autoritățile competente din educația națională, indiferent de modul în care sunt obținute (ex., prin absolvirea unui program educațional formal, prin intermediul unui program educațional non-formal sau printr-o activitate de învățare informală), sunt utilizate cu scopul de a măsura nivelul de educație absolvit. ISCED nu cuprinde programe de învățare informală, ocazională sau întâmplătoare și nici calificări care nu sunt recunoscute. Învățământul formal și non-formal cuprinde o varietate de programe educaționale care sunt proiectate în cadrul unui context național, ca, de exemplu, formarea inițială, învățământul general obligatoriu, programe de alfabetizare, învățământ pentru adulți, educație continuă, învățământ deschis și la distanță, învățământ vocațional, tehnic și pentru ucenici, formare profesională sau învățământ pentru nevoi speciale.

ISCED este un document receptiv la schimbările produse în mediul academic, social și economic. Pentru a-i asigura actualitatea, acest document este actualizat periodic, prin ajustarea la realitățile ce se consolidează în domeniul cunoașterii și activității profesionale. De exemplu, în ISCED 2011 programele privind tehnologiile informaționale (IT) erau incluse parțial în 04 Domeniul fundamental *Științe*, Domeniul general de studii, 44 *Științe exacte*, parțial în Domeniul fundamental 05 *Inginerie, tehnologii de prelucrare, arhitectură și construcții*, Domeniul general de studii 52 *Inginerie și activități inginerești*, iar în ISCED 2013 studiile privind tehnologiile informaționale sunt incluse într-un domeniu distinct: 06 *Tehnologii de comunicare și informare*. Acest fapt se datorează ponderii crescânde a programelor din domeniul IT și consolidării continue a pozițiilor profesionale pe piața muncii.

Persoanele implicate profesional în domeniul educației trebuie să cunoască documentul ISCED și prevederile stipulate din perspectiva realizării sarcinilor de serviciu. Acestea sunt:

1. Angajații MECC, pentru a putea realiza un management eficient al sistemului educațional și a conceptualiza schimbări/modernizări în conformitate cu nivelurile și domeniile solicitate de către piața muncii din țară;
2. Managerii instituțiilor de divers nivel, pentru a realiza corect prevederile de politici în domeniul educației și a monitoriza procesul educațional și de formare profesională;
3. Cadrele didactice universitare, pentru a conceptualiza programe și cursuri în conformitate cu complexitatea nivelurilor 6-8 de formare profesională;

4. Formatorii, angajații unor centre educaționale și de formare profesională continuă, pentru a conceptualiza și realiza stagii de formare continuă, corespunzătoare nivelului de calificare;
5. Angajații ONG din domeniul educațional, pentru a promova idei inovative, a desfășura activități cu diverse grupuri- țintă, corespunzător nivelului educațional și de calificare;
6. Coordonatori de proiecte în domeniul educațional, pentru a identifica probleme relevante nivelului de educație și a realiza activități adecvate nivelului de educație și formare profesională.

4.2. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională

La nivel național, nivelurile de formare profesională și domeniile de formare profesională sunt reglementate prin Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, elaborat pentru fiecare nivel educațional. Ca document normativ–reglator, Nomenclatorul este parte integrantă a standardelor de stat privind formarea profesională. Prin Nomenclator se stabilește:

- nivelul de formare profesională și, respectiv, calificarea/titlul și nivelul de calificare;
- domeniul de formare profesională (de ex., sănătate, servicii, economie etc.);
- perioada de studii.

Aceste trei aspecte conceptuale ale Nomenclatorului sunt corelate cu standardul internațional ISCED, pentru a asigura comparabilitatea documentelor de studii și a calificărilor la nivel internațional. În același timp, Nomenclatorul atribuie procesului de formare profesională anumite caracteristici naționale, ceea ce face sistemele naționale de învățământ diferite, reflectând în acest fel tradițiile sistemului de învățământ, particularitățile culturale ale fiecărei țări luate în pte, specificul pregătirii cadrelor pentru piața muncii.

În Republica Moldova, învățământul profesional se realizează prin:

- a) Învățământ profesional tehnic secundar (nivel educațional 3), procesul pregătirii profesionale fiind reglementat prin ***Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al meseriilor/profesiilor (2015)***;
- b) Învățământ profesional tehnic postsecundar (nivel educațional 4) și învățământ profesional tehnic postsecundar, procesul pregătirii profesionale fiind reglementat prin ***Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar (2015)***;

- c) Învățământ superior (niveluri educaționale 6-8), procesul pregătirii profesionale fiind reglementat prin ***Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior (2017)***.

Aceste trei Nomenclatoare asigură funcționarea sistemului de formare profesională din Republica Moldova, în dependență de specificul structurii și specificul național al sistemului educațional. De exemplu, în sistemul educațional al Republicii Moldova nivelul 5 educațional este realizat prin învățământ postsecundar nonterțiar, iar conform ISCED nivelul 5 educațional se realizează prin învățământ superior de scurtă durată. Această diferență este reflectată în Nomenclator și influențează modalitatea de realizare a procesului de formare profesională, calificarea profesională obținută și statutul profesional al deținătorului pe piața muncii.



Sarcini de învățare:

1. Descrieți funcțiile și rolul ISCED în determinarea nivelurilor de educație și calificare profesională.
2. Analizați structura și conținutul Nomenclatoarelor domeniilor de formare profesională din Republica Moldova
3. Comparați, după ISCED 2011, cele 8 niveluri educaționale, identificând particularitățile specifice pentru fiecare nivel.
4. Scoateți în evidență particularitățile specifice ale nivelurilor de educație din Republica Moldova în raport cu prevederile ISCED.
5. Apreciați importanța documentelor standard de clasificare a nivelurilor în educație și formare profesională, elaborate la nivel intențional și național.



Întrebări pentru reflecție:

1. De ce un formator are nevoie să cunoască ISCED și Nomenclatorul domeniilor de formare profesională?
2. Ce informații din documentele normativ-reglatorii pot constitui puncte de reper în conceptualizarea stagiilor de formare profesională continuă?

5. Calificările profesionale

5.1. Documente normative-reglatorii privind calificările profesionale. Cadrul Național al Calificărilor

În sistemul de formare profesională din Republica Moldova calificările sunt reglementate normativ printr-un set de documente, care au drept scop asigurarea condițiilor necesare pentru respectarea standardelor internaționale și naționale privind educația și formarea profesională. Baza conceptuală a funcționării ca-

lificărilor de divers nivel este asigurată prin *Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova (2017)*, care prevede principiile de bază necesare pentru pregătirea alinierii Cadrului național al calificărilor din Republica Moldova la Cadrul european al calificărilor (EQF) și pentru autocertificarea Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova în raport cu Cadrul de calificări pentru Spațiul european al învățământului superior (QF-EHEA), precum și pentru corelarea indirectă cu cadrele naționale ale calificărilor din alte țări. ISCED recomandă Cadrele de calificare naționale, care au rolul de instrumente folosite pentru a diferenția cunoștințele, abilitățile și competențele legate de programe și calificări, precum și cel de a descrie nivelurile de competențe și abilități formate la populație din perspectiva realizărilor educaționale.

Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova are ca scop formarea unui sistem național de calificări unic, integrat, deschis și flexibil, care cuprinde toate nivelurile și formele de învățământ profesional, orientat spre satisfacerea unor necesități concrete în cadre calificate ale pieței forței de muncă, alinierea învățării pe tot parcursul vieții la dezvoltarea economică a țării și sprijină politicile și strategiile naționale în domeniul educației și formării profesionale.

Calificarea – recunoaștere oficială a valorii rezultatelor individuale ale învățării pentru piața muncii, precum și a educației și formării profesionale continue printr-un act de studii (diplomă, certificat, atestat) ce conferă dreptul legal de a practica o profesie/meserie.

Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova este structurat pe opt niveluri de calificare, care corespund nivelurilor stabilite de Cadrul European al Calificărilor (inclusiv Cadrul de calificări pentru Spațiul european al învățământului superior) și reflectă situația actuală și de perspectivă pe piața internă a muncii și posibilitățile de formare profesională, definite în sistemul educațional național.

Indicatorii finalităților de studii sunt corelați cu indicatorii cererii de competențe pentru executarea activităților profesionale de nivelul respectiv de calificare, definite prin standarde ocupaționale, și servesc ca bază pentru:

- 1) descrierea de pe poziții unice a cerințelor față de calificarea absolvenților și angajaților;
- 2) elaborarea criteriilor de evaluare a calificării absolvenților și angajaților de la toate nivelurile învățământului profesional;
- 3) elaborarea cerințelor față de funcțiile ocupaționale;
- 4) planificarea diferitor trasee de învățare flexibile în învățământul profesional;
- 5) asigurarea mecanismelor de apreciere, determinare și validare a calificărilor;

6) recunoașterea cunoștințelor și competențelor dobândite în contexte de învățare formală, informală și nonformală.

În cele ce urmează abordăm corespondența dintre nivelurile de calificare ale Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova cu nivelurile de referință ale Cadrului European al Calificărilor, tipul programelor de studii generale și de formare profesională din Republica Moldova prin care pot fi dobândite nivelurile de calificare, actele de studii eliberate de sistemul formal de educație, condițiile de acces corespunzătoare fiecărui nivel, precum și condițiile obligatorii privind evaluarea finalităților.

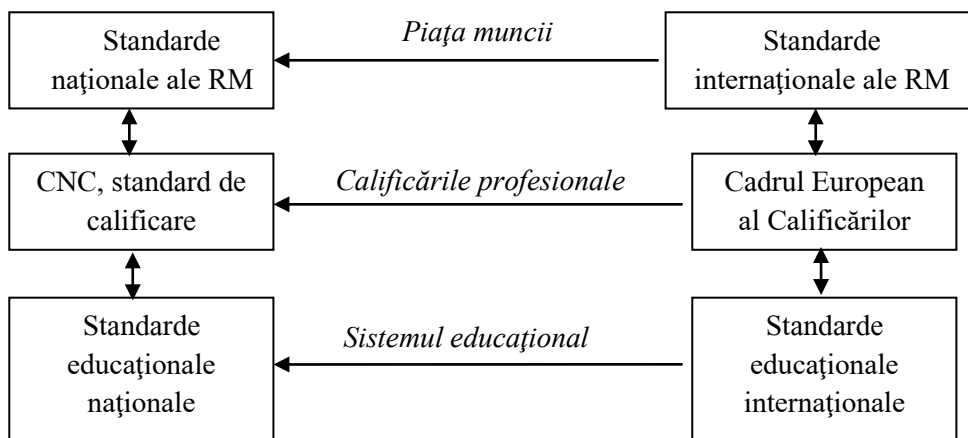


Fig.1. Corelația și interdependența dintre standardele pieței muncii și standardele educaționale.

Corelația și interdependența dintre standardele pieței muncii și standardele educaționale.

În actul de finalizare a studiilor profesionale se indică nivelul de calificare conform Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova.

Nivelurile de calificare ale Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova corespund cu nivelurile Cadrului European al Calificărilor după cum urmează:

- 1) nivelul 1 CNC RM corespunde nivelului 1 EQF;
- 2) nivelul 2 CNC RM corespunde nivelului 2 EQF;
- 3) nivelul 3 CNC RM corespunde nivelului 3 EQF;
- 4) nivelul 4 CNC RM corespunde nivelului 4 EQF;
- 5) nivelul 5 CNC RM corespunde parțial nivelului 5 EQF;
- 6) nivelul 6 CNC RM corespunde nivelului 6 EQF;
- 7) nivelul 7 CNC RM corespunde nivelului 7 EQF;
- 8) nivelul 8 CNC RM corespunde nivelului 8 EQF.

În general, nivelurile de calificare sunt determinate după complexitatea competențelor profesionale, dar la baza acestei complexități sunt plasate două dimensiuni esențiale: *gradul de responsabilitate și gradul de autonomie în activitatea profesională.*

Tabelul 2

Complexitatea calificărilor în corespundere cu nivelul de calificare

Nivelul conform Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova	Descriptorii de definire ai nivelurilor Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova		
	Cunoștințe – descrie ca fiind teoretice și/sau faptime	Abilități – descrie ca fiind cognitive (implicând utilizarea gândirii logice, intuitive și creative) sau practice (implicând dexteritate manuală și utilizarea de metode, materiale, unelte și instrumente)	Competențe – descrie din perspectiva responsabilității și autonomiei, nevoii de dezvoltare personală și profesională
1	2	3	4
Nivelul 1 Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 1	- cunoștințe generale de bază	- abilități de aplicare a cunoștințelor generale de bază necesare pentru efectuarea unei game limitate de sarcini cognitive sau practice simple; - abilități de înțelegere și comunicare cu privire la aspectele legate de realizarea unor sarcini simple	- activități de muncă în conformitate cu instrucțiunile determinate într-un context structurat (familiar); - responsabilitatea de a desfășura activități în conformitate cu instrucțiunile explicate în termeni simpli
Nivelul 2 Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 2	- cunoștințe generale de bază; - cunoștințe faptime într-un domeniu de muncă sau de studiu	- abilități de îndeplinire a sarcinilor de rutină conform procedurilor predefinite și de rezolvare a problemelor aferente; - abilități de comunicare eficientă în probleme legate de sarcini; - abilități de evaluare dacă sarcina încredințată a fost finalizată	- muncă sub supraveghere cu un anumit grad de independență pentru sarcinile bine definite; - responsabilitatea de a verifica calitatea lucrărilor efectuate

<p>Nivelul 3 Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe teoretice și faptice de bază aferente unei profesii sau unui domeniu de studiu; - înțelegerea procedurilor, principiilor și a conceptelor generale legate de sarcini profesionale 	<ul style="list-style-type: none"> - abilități cognitive și practice pentru îndeplinirea sarcinilor tipice atribuite într-o varietate de condiții; - abilități de rezolvare a problemelor legate de sarcini prin selectarea și aplicarea unor metode, instrumente, materiale și informații adecvate; - abilități de comunicare în mod eficient și de interpretare a datelor pentru efectuarea sarcinilor într-un anumit domeniu de muncă sau de studiu 	<ul style="list-style-type: none"> - asumarea întregii responsabilități pentru realizarea sarcinilor atribuite într-un domeniu de muncă sau de studiu; - adaptarea propriului comportament la circumstanțe de rezolvare a problemelor
<p>Nivelul 4 Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe faptice și teoretice în contexte largi într-un domeniu de muncă sau de studiu; - înțelegerea conceptelor, metodelor, procedurilor și a principiilor într-un domeniu de muncă sau de studiu 	<ul style="list-style-type: none"> - abilități cognitive și practice pentru realizarea sarcinilor complexe, luând în considerare variabile conjuncturale; - abilități de generare a soluțiilor la probleme specifice într-un domeniu de muncă sau de studiu; - abilități de analiză și comunicare în mod eficient a informației teoretice și practice într-un anumit domeniu de muncă sau de studiu 	<ul style="list-style-type: none"> - autogestionarea în condiții de muncă sau de studiu care sunt de obicei previzibile; - competențe de supraveghere și îndrumare pentru activitatea de rutină a altora; - asumarea responsabilității pentru evaluarea și îmbunătățirea performanțelor proprii și a celor sub supraveghere
<p>Nivelul 5 Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe faptice și teoretice vaste într-un domeniu de muncă sau de studiu; - cunoștințe specializate suficiente pentru a oferi îndrumare altora și a gestiona executarea cu succes a acestor sarcini 	<ul style="list-style-type: none"> - largi abilități cognitive și practice necesare pentru generarea soluțiilor adecvate la probleme abstracte; - abilități de identificare, analiză și folosire a informației pentru formularea răspunsurilor la probleme abstracte, dar bine definite; - comunicare eficientă cu colegii, autoritățile de supraveghere și clienții în probleme profesionale într-un domeniu de muncă sau de studiu 	<ul style="list-style-type: none"> - realizarea independentă a managementului proiectelor, activităților (executate în echipă) care necesită experiență de rezolvare a problemelor ce implică mai mulți factori, unii dintre care interacționează și duc la rezultate imprevizibile; - capacități de învățare și studiu continuu cu un anumit grad de independență; - capacitatea de a evalua și de a identifica nevoile de învățare proprii și ale membrilor echipei, de a consolida performanțele acesteia

<p>Nivelul 6 Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea și înțelegerea conceptelor, teoriilor și metodelor de bază ale domeniului și ale ariei de specializare, utilizarea lor adecvată în comunicarea profesională; - utilizarea cunoștințelor de bază pentru explicarea și interpretarea unor variate tipuri de concepte, situații, procese, proiecte 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizarea principiilor și metodelor de bază pentru rezolvarea problemelor (situațiilor) bine definite, tipice domeniului; - utilizarea adecvată a criteriilor și metodelor standard de evaluare a calității și a limitelor de aplicare a unor procese, proiecte, programe, metode și teorii; - elaborarea proiectelor profesionale utilizând unele principii și metode bine cunoscute în domeniu 	<ul style="list-style-type: none"> - executarea responsabilă a sarcinilor profesionale în condiții de autonomie; - executarea rolurilor și activităților specifice muncii în echipă și distribuirea sarcinilor între membri pe niveluri subordonate; - conștientizarea nevoii de formare continuă, utilizare eficientă a resurselor și tehnicilor de învățare pentru dezvoltarea personală și profesională
<p>Nivelul 7 Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea aprofundată a unei arii de specializare și, în cadrul acesteia, dezvoltarea teoretică, metodologică și practică specifică programului; utilizarea adecvată a limbajului specific în comunicarea cu medii profesionale diferite; - utilizarea cunoștințelor de specialitate pentru explicarea și interpretarea unor situații noi în contexte mai largi asociate domeniului 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizarea integrată a aparatului conceptual și metodologic în condiții de formare incompletă pentru a rezolva probleme teoretice și practice noi; - utilizarea nuanțată și pertinentă a criteriilor și metodelor de evaluare pentru formularea concluziilor și fundamentarea deciziilor constructive; - elaborarea proiectelor profesionale și/sau de cercetare, utilizând inovativ un spectru variat de metode calitative și cantitative 	<ul style="list-style-type: none"> - executarea unor sarcini profesionale complexe, în condiții de autonomie și de independență profesională; - asumarea funcțiilor de conducere în activitățile profesionale sau în structurile organizatorice; - realizarea autocontrolului asupra procesului de învățare, previziunea nevoilor de formare, analiza critică a propriei activități profesionale

<p>Nivelul 8 Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea sistemică, avansată a conceptelor, a metodelor de cercetare, a controverselor și a noilor ipoteze specifice domeniului, comunicarea cu specialiști din domenii conexe; - utilizarea principiilor și metodelor avansate pentru explicarea și interpretarea interdisciplinară a unor situații și probleme teoretice și practice noi și contexte specifice domeniului 	<ul style="list-style-type: none"> - selectarea și utilizarea principiilor, teoriilor și metodelor avansate de cunoaștere, transfer de metode dintr-un domeniu în altul, abordări interdisciplinare pentru rezolvarea problemelor teoretice și practice noi și complexe; - evaluarea critic-construcțivă a proiectelor și rezultatelor cercetării științifice, aprecierea stadiului cunoașterii teoretice și metodologice, identificarea priorităților de cunoaștere și aplicative ale domeniului; - conceperea și realizarea cercetărilor originale aplicative, bazate pe metode avansate ce conduc la dezvoltarea cunoașterii științifice, tehnologice și/sau a metodologiilor de cercetare 	<ul style="list-style-type: none"> - inițierea și dezvoltarea proiectelor teoretice și practice complexe și inovatoare; - responsabilități și capacități de cercetare științifică, de organizare și conducere a activității grupurilor profesionale sau a unor instituții; - autorealizarea bazată pe dezvoltarea unor proiecte centrate pe inovare și creativitate
---	---	--	--

5.2. Standardul de calificare

Obținerea calificărilor profesionale într-un domeniu profesional distinct este reglementată de **Standardul de calificare**. *Standard de calificare reprezintă descrierea cerințelor, în termeni de rezultate ale învățării, necesare pentru a desfășura o anumită activitate asociată unui sau mai multor locuri de muncă, dintr-o grupă de bază.*

Standardele de calificare sunt necesare pentru formarea unui sistem național de calificări unic, integrat, deschis și flexibil, axat pe următoarele obiective:

- să asigure comunitatea academică, angajatorii și toți beneficiarii cu standarde de calificare raportate la standardele educaționale de stat și la bunele practici naționale și internaționale;
- să cuprindă toate nivelurile și formele de învățământ, orientat spre satisfacerea unor necesități concrete cu calificări și programe de formare profesională necesare pieței forței de muncă;
- să ofere suport metodologic pentru alinierea învățării pe tot parcursul vieții la dezvoltarea economică a țării;

- să pună în aplicare politicile și strategiile naționale din domeniul educației și formării profesionale, în corespundere cu politicile europene din acest domeniu;
- să stimuleze angajarea instituțiilor de învățământ în promovarea continuă a calității procesului educațional, demonstrată prin rezultate ale învățării relevante și competitive;
- să identifice și să prevină orice tentativă de funcționare a unui program de formare profesională care nu corespunde Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova.

Standardele de calificare sunt adaptate și revizuite periodic, deoarece tind să corespundă cerințelor pieței muncii și sprijină schimbările semnificative privind raportul de cerere/ofertă pe piața muncii și competențele profesionale necesare exercitării unei activități profesionale. Contribuie permanent la actualizarea procedurilor și instrumentelor de dezvoltare a unui învățământ centrat pe competențe/rezultate ale învățării.

Standardul de calificare reprezintă descrierea cerințelor, în termeni de rezultate ale învățării, necesare pentru a desfășura o anumită activitate asociată unui sau mai multor locuri de muncă, dintr-o grupă de bază. El reglementează condițiile de acces/cerințele standard în procesul de formare profesională, condițiile de formare profesională, condițiile de evaluare finală și atribuire a calificării.

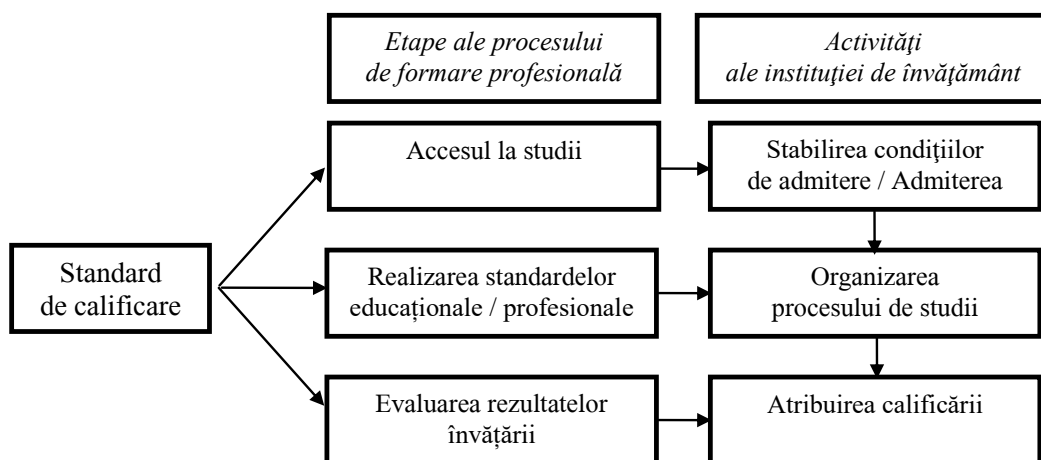


Fig.2. Corelarea etapelor procesului de formare profesională cu prevederile standardului de calificare.

Modalitatea de elaborare și revizuire a Standardului de calificare este stipulată în *Metodologia de elaborare, revizuire și validare a standardelor de calificare (2019)*.

Elementele de bază ale structurii/conținutului Standardului de calificare sunt competențele profesionale generale și specifice și rezultatele învățării. Standardul de calificare este documentul normativ-reglator, prin care se face legătura dintre educație/formare profesională și piața muncii, instituții de învățământ profesional și angajator.



Sarcini de învățare:

1. Descrieți prevederile CNC în baza conținutului integral al documentului.
2. Analizați structura standardului de calificare, argumentând necesitatea și valoarea funcțională a fiecărui element de structură.
3. Comparați diverse niveluri de calificare în baza descriptorilor de nivel.
4. Apreciați importanța CNC și a Standardului de calificare pentru formarea profesională și activitatea profesională.



Întrebări pentru reflecție:

1. Ce s-ar întâmpla dacă ar lipsi standardul de calificare?
2. În ce mod formatorii trebuie și pot utiliza standardele de calificare?
3. Cine trebuie să fie implicat competent, pentru a asigura elaborarea, revizuirea și utilizarea eficientă a standardelor de calificare?

6. Criterii de analiză ocupațională. Standarde ocupaționale

6.1. Analiza și definirea posturilor

Definirea funcțiilor și a posturilor se realizează în contextul tratării sistemice a conducerii organizației. Tratarea sistemică are drept punct de plecare obiectivele organizației și semnifică un proces de analiză-sinteză, în care, pornind de la obiectivele generale, se determină componentele sistemului, dispuse într-o anumită configurație și se constituie apoi ansamblul. În acest proces deductiv-inductiv, fiecare funcție componentă a structurii organizației este determinată de obiectivele acesteia prin **lanțul de conexiuni obiectivele organizației – activitățile acesteia – atribuții – sarcini**, elemente organizatorice care se condiționează succesiv și al caror conținut este esențial pentru definirea funcțiilor și posturilor.

Funcțiunea organizației reprezintă un grup de activități omogene, specializate ale acesteia, desfășurate în vederea realizării unor obiective derivate, rezultate din obiectivele generale ale organizației.

Activitatea este o componentă a funcțiunii și constă într-un ansamblu de atribuții de o anumită natură – tehnică, economică, juridică etc., pentru a caror efectuare sunt necesare cunoștințe specializate.

Atribuția este un ansamblu de sarcini identice necesare realizării unei părți dintr-o activitate, care incubă o anumită responsabilitate și reclamă competențe adecvate.

Sarcina constituie cea mai mică unitate de muncă individuală având un sens complet, care reprezintă o acțiune clar formulată, orientată spre realizarea unui obiectiv precis și care se desfașoară după o procedură stabilită.

Funcția reprezintă totalitatea atribuțiilor omogene din punctul de vedere al naturii și complexității lor, desemnate în mod regulat și organizat unui angajat al organizației.

Postul reprezintă particularizarea funcției la un loc de muncă și la caracteristicile titularului care îl ocupă.

Definirea postului se referă la următoarele elemente: obiective; sarcini; responsabilități; autoritate.

Sarcina concretizează latura acțională a atribuției, adică ceea ce se face efectiv în cadrul acesteia.

Responsabilitatea concretizează latura atitudinală a atribuției și reprezintă obligația de a îndeplini anumite sarcini presupuse de atribuția respectivă.

Competența concretizează latura formală a atribuției și reprezintă capacitatea unei persoane de a îndeplini corespunzător o atribuție sau o sarcină, având două laturi:

- competența acordată (autoritatea), reglementată prin acte legislativ-normative sau prin decizii ale conducerii organizației;
- competența intrinsecă a persoanei (cunoștințe și experiență), prevăzută prin nomenclatoarele de pregătire și stagiu.

Autoritatea este dreptul de a da dispoziții, de a face să se acționeze potrivit unor decizii luate de persoana investită în acest sens.

Analiza posturilor constă în studierea complexă a acestora din punctul de vedere al factorilor determinabili de influență, al atribuțiilor ce le revin, al naturii acestora, al condițiilor necesare îndeplinirii corespunzătoare a obligațiilor și asumării responsabilităților, al nivelului de pregătire corectă a celor care le exercită, al condițiilor privind exercitarea lor (cerințe intelectuale și fizice, program de lucru, retribuție etc.).

Analiza posturilor se finalizează cu descrierea posturilor și cu specificarea acestora.

Descrierea postului constă în prezentarea informațiilor esențiale privitoare la toate elementele ce caracterizează postul respectiv, pentru a furniza baza necesară evaluării sale în continuare și, mai ales, pentru a oferi celui ce ocupă postul sau și șefului acestuia cunoștințele indispensabile îndeplinirii corespunzătoare atribuțiilor prevăzute.

Descrierea postului trebuie să fie completă, clară, concisă și să conțină:

- elementele de identificare a postului (denumirea, compartimentul, eventual codul);
- rolul și poziția acestuia (descrierea globală a postului, natura sa ierarhică, funcțională);
- atribuțiile ce-i revin, sarcinile de îndeplinit și responsabilitățile pe care le incumbă;
- legăturile pe care trebuie să le aibă în cadrul și în afara organizației.

Descrierea postului se caracterizează în **fișa postului** sau în **fișa de descriere a postului**, care:

- definește rolul și contribuția postului la realizarea obiectivelor organizației;
- constituie baza contractului de muncă al celui ce ocupă postul.

Specificarea postului se determină din descrierea acestuia și conține cerințele privind pregătirea, experiența, trăsăturile de personalitate, aptitudinile fizice și speciale, indispensabile ocupării postului respectiv.

Exista mai multe tipuri de analiză a posturilor:

- orientată asupra postului, finalizată cu descrierea postului;
- orientată asupra persoanei care urmează să ocupe postul, finalizată cu specificarea postului;
- combinată;
- strategică, concentrată asupra dinamicii postului, adică asupra modificării acestuia produse sub impactul procesului tehnologic, al schimbărilor în societate etc.

Fișa postului este documentul care indică direct și concret asupra sarcinilor pe care urmează să le îndeplinească angajatul. În baza acestui document putem identifica competențele necesare angajatului și perspectivele de implicare formativă în dezvoltarea lui profesională. Conținutul fișei postului poate fi disociat în două categorii de informații: cerințe - tip pentru un anumit gen de activitate profesională (de exemplu: operator de date, casier, educator etc.) și cerințe specifice, înaintate de către angajator, în corelare cu specificul activității entității economice/instituției.

Metode de analiză a posturilor folosite frecvent sau recomandate în literatura de specialitate sunt:

- Analiza documentelor existente;
- Observarea;
- Interviu;
- Chestionarul pentru analiza postului;

- Chestionarul PAQ (Position Analysis Questionnaire) pentru analiza postului, elaborat la Universitatea Purdue (SUA), conține 194 de întrebări și este completat de către analistul postului, care decide dacă o anumită cerință la care se referă o întrebare este importantă sau nu pentru îndeplinirea sarcinilor de muncă ce revin postului;
- Metoda incidentelor critice, dezvoltată de J.Flanagan, permite obținerea informațiilor despre post în termeni comportamentali (incidentul critic este o situație particulară, pozitivă sau negativă, în comportamentul persoanei care ocupă postul sau în performanțele acesteia; comportamentele critice sunt observabile și măsurabile, putând furniza indicii prețioase pentru evaluarea performanțelor);
- Tehnici de reprezentare grafică a fluxurilor informaționale care oferă indicii privind implicarea unui post în fluxurile informaționale specifice diferitor lucrări ce-i revin;
- Analiza funcțională a posturilor, care extinde aria de referință, ocupându-se nu doar de caracteristicile menționate mai sus ale postului (rol, poziție, atribuții etc.), ci și de instrucțiuni de lucru pentru realizarea sarcinilor, privind abilitățile necesare, standardele de performanță, cerințele de pregătire a angajaților etc.

Evaluarea posturilor se face prin prisma unor *factori de dificultate sau de recompensare*, printre care se înscriu:

- calificarea cerută;
- responsabilitatea pe care o presupune;
- efortul necesar a fi depus;
- condițiile de muncă;
- dificultatea muncii;
- alți factori diverși – numărul de subordonați, gradul de creativitate necesar, puterea de decizie, sfera de acțiune etc.

În șirul criteriilor de evaluare folosite cel mai frecvent se înscriu: nivelul de instruire, deprinderile de bază, calificarea, experiența, condițiile de muncă, ambianța muncii (factorii de nivel fizic și social). Se trece apoi la întocmirea *indicatoarelor de calificare*, în funcție de care se determină nivelul de calificare al angajaților și încadrarea lor pe categorii de salarizare.

În baza analizei posturilor și în baza fișelor de post pot fi elaborate profilurile și standardele ocupaționale, pentru nivelurile 3-5 de calificare (Fig.3), sau standardele de competență profesională, pentru nivelurile 6-8 de calificare (Fig.4).

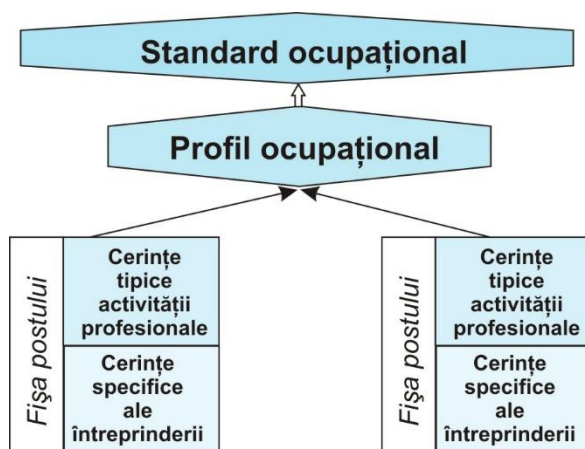


Fig.3. Modalitatea de elaborare a profilului și a standardului ocupațional.

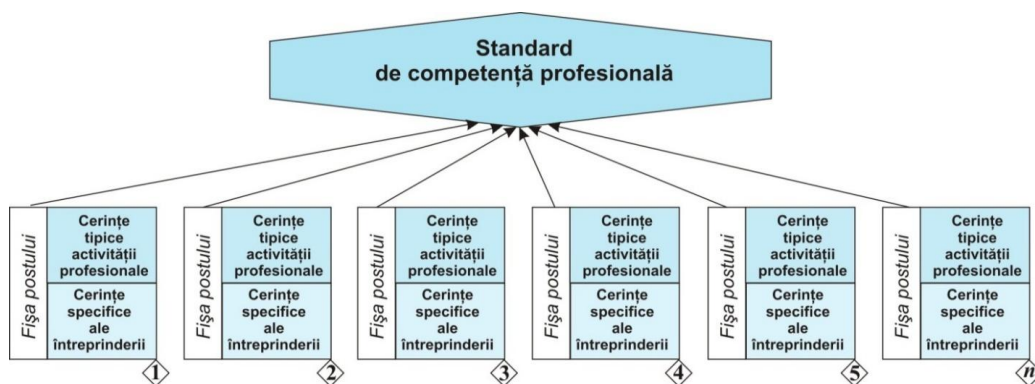


Fig.4. Modalitatea de elaborare a standardului de competență profesională.

6.2. Analiza ocupațională

Procedura de efectuare a analizei ocupaționale se derulează urmărind structura obligatorie a SO (dacă analiza ocupațională se referă la ocupații ce solicită nivelurile 3-5 de calificare) pe următoarele capitole: mai întâi, specializarea este „segmentată” pe acele unități de competență (din cele trei mari categorii) identificate de specialiști ca făcând parte din corpul profesiei/specializării; apoi fiecare unitate de competență este „segmentată” pe funcții majore componente, rezultate din analiza efectuată de specialiștii care elaborează acel standard; după aceea, fiecare funcție majoră identificată la punctul anterior este „segmentată” în activitățile specifice constituente; în fine, pentru fiecare activitate specifică din cele stabilite la punctul de mai sus se identifică, în cadrul aceluiași demers analitic, toate rezultatele asociate desfășurării practice a respectivei activități (sunt, deci, și rezultatele așteptate).

Standardul ocupațional conține toate etaloanele calitative implicate în derularea activității în cauză; nivelul de responsabilitate al executantului; tot ce e necesar să dețină executantul pentru a efectua foarte bine activitatea: deprinderi practice, cunoștințe teoretice, atitudini profesionale. Rezultatele analizei ocupaționale, ca și standardele ocupaționale, nu sunt de folos doar instituțiilor care se ocupă de învățământul profesional (formare inițială sau continuă), ci este utilă și entităților specializate și asociațiilor profesionale pentru diverse obiective practice, cum ar fi: stabilirea tematicilor, a subiectelor și a grilelor de evaluare atât la examenele profesionale pentru verificarea periodică pe post, pentru obținerea unui post nou sau pentru reînnoirea ocupării postului, cât și la admiterea în orice formă sau etapă a pregătirii/dezvoltării profesionale. SO în aceste situații contribuie și la eliminarea subiectivității evaluatorilor, și la o mai bună pregătire a celor care urmează să fie evaluați; recrutarea-selectarea de resurse umane în specialitate și, nu în ultimul rând, analiza ocupațională și SO în ansamblul său reprezintă argumente relevante ce pot fi utilizate în procedura necesară pentru introducerea în COR a unei noi profesii/specializări, în condițiile dezvoltării/evoluției continue a pieței muncii.

Analiza ocupațională pentru ocupațiile ce necesită nivelurile 6-8 de calificare se face în baza standardului de competență profesională (SCP), deoarece în Republica Moldova nu au fost elaborate SO pentru ocupații ce necesită nivelurile 6-8 de calificare, iar nivelul înalt de transfer al competențelor profesionale (și al derivatelor operaționale ale acestora: cunoștințe, abilități, responsabilitate și autonomie) permite unui deținător al acestor niveluri de calificare să exercite funcții diverse și să ocupe posturi diverse (de ex., licențiatul în Științe economice, Finanțe poate să dețină funcții în sistemul bancar, sistemul fiscal, sistemul asigurărilor, întreprinderi din sectorul de stat, întreprinderi din sectorul privat etc.). Deci, un standard de competență profesională stabilește domeniul, indicatorii și descriptorii de competență necesari pentru realizarea tuturor tipurilor de activitate prevăzute în domeniul respectiv.

Elaborarea SCP este precedată de desfășurarea unor studii și analize complexe în domeniul activității profesionale, consultări ample cu reprezentanții mediului profesional respectiv, cu alte părți interesate, care constituie un vast suport informațional pentru identificarea problemelor și a soluțiilor privind activitatea profesională de calitate.

Conceptul de standard este asociat direct cu cel de criteriu de calitate. Îndeplinirea standardelor trebuie să fie *criteriul de bază* în aprecierea performanțelor angajatului.

Standardele permit părților interesate să evalueze calitatea activității profesionale, să monitorizeze progresele în vederea atingerii sau depășirii standardelor.

Standardele pot fi utilizate pentru a încuraja responsabilitatea privind autodezvoltarea continuă. Standardul nu trebuie înțeles ca având rolul de a limita dezvoltarea, ci acela de a orienta, impulsiona și regla această dezvoltare. Standardul este un punct de referință cu o încărcătură culturală și axiologică precisă. Sistemul de standarde va face posibilă identificarea unor eventuale direcții de dezvoltare în ariile analizate, cu păstrarea unui echilibru optim între activitatea curentă și dezvoltare. Standardul stabilește și modalitățile de pregătire pentru cei care fac sistemul să funcționeze și să se dezvolte. Deci, standardele sunt un referențial și pentru formarea profesională continuă.



Sarcini de învățare:

1. Relatați despre analiza posturilor și necesitatea cunoașterii acestui proces pentru formator.
2. Relatați despre analiza ocupațională și necesitatea cunoașterii acestei activități din perspectiva activității formatorului.
3. Stabiliți o relație funcțională între analiza posturilor și analiza ocupațională.
4. Analizați structura unei fișe de post, determinând informații relevante pentru activitatea de formator.
5. Analizați profilul/standardul ocupațional determinând informații relevante pentru activitatea de formator.
6. Comparați standardul ocupațional cu standardul de competență profesională, identificând funcționalitatea diferențelor.
7. Apreciați necesitatea și importanța acestor documente normative pentru: piața muncii, sistemul educațional, activitatea unui formator.



Întrebări pentru reflecție:

1. Care sunt avantajele cunoașterii de către un formator a standardului ocupațional și a standardului de competență profesională?
2. Care ar fi efectele necunoașterii de către un formator a standardelor ocupaționale și a standardelor de competență profesională?
3. Ce relație putem stabili între standardul ocupațional, standardul de competență profesională și standardul de calificare?

7. Documente reglatoare privind structura pieței muncii

7.1. Standarde internaționale și regionale ISCO -08 și ESCO

Ordonarea activității pieței muncii la nivel internațional se face în baza documentului ISCO -08, care este un standard internațional de clasificare a ocupațiilor. Acest document prezintă definițiile termenilor - cheie, care reglementea-

ză buna funcționare a pieței muncii, prin abordarea univocă a aceluiași aspecte funcționale: ocupație, funcție, abilitate, nivel de competență etc., fapt ce servește drept punct de referință tuturor țărilor în reglementarea pieței muncii naționale și asigură în acest fel principii generale de valorificare a potențialului uman în condițiile globalizării și mobilității profesionale sporite.

ISCO structurează piața muncii în baza a două criterii: ocupație/ gen de activitate profesională și competență/ nivel de îndemânare. Nivelul de îndemânare este definit ca o funcție a complexității și a gamei de sarcini și îndatoriri care trebuie perfecționate într-o ocupație. Nivelul de îndemânare este măsurat operațional, luându-se în considerare unul sau mai multe dintre următoarele:

- natura muncii efectuate într-o ocupație în raport cu sarcinile și îndatoririle caracteristice definite pentru fiecare nivel de abilitate ISCO-08;
- nivelul de educație formală definit în termenii clasificării standard internaționale a educației (ISCED), necesar pentru îndeplinirea competențelor sarcinilor și îndatoririlor implicate;
- nivelul de pregătire informală la locul de muncă și / sau experiența anterioară într-o ocupație conexasă necesară pentru îndeplinirea competențelor acestor sarcini.

Având în vedere caracterul internațional al clasificării, sunt definite doar patru niveluri largi de îndemânare. Drept urmare, opt din cele zece grupuri majore din ISCO-08 conțin ocupații doar la unul dintre cele patru niveluri ale abilităților.

Specializarea îndemânării/abilității/competenței este considerată în termeni de patru concepte:

- domeniul de cunoștințe necesar;
- instrumentele și utilajele utilizate;
- materialele lucrate pe sau cu acestea;
- tipurile de bunuri și servicii produse.

Piața muncii a Uniunii Europene este reglementată prin Standardul European de Clasificare a pieței muncii (ESCO), care funcționează după aceleași principii ca și ISCO. Portalul electronic al ESCO oferă informații privind domeniile de activitate profesională și abilitățile/competențele necesare pentru a ocupa anumite funcții.

7.2. Standarde naționale

Activitățile profesionale de pe piața muncii din Republica Moldova sunt reglementate de Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova (CORM).

Acest Clasificator stabilește denumirile ocupațiilor (profesiilor și funcțiilor) practicate de populația activă a Republicii Moldova și clasificarea lor pe grupe în funcție de nivelul de omogenitate al activității desfășurate.

Clasificatorul este destinat pentru soluționarea unui cerc larg de probleme ce fac obiectul reglementării relațiilor sociale și de muncă, precum și a celor ce țin de aprecierea stării și dinamicii schimbărilor în structura forței de muncă, analiza și prognoza indicatorilor în domeniul utilizării forței de muncă și instruirii profesionale.

Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova este armonizat cu Clasificarea Internațională Standard a Ocupațiilor ISCO-08 și este compatibil cu Clasificarea Ocupațiilor din România și din unele țări ale Comunității Statelor Independente (Federația Rusă, Republica Belarus), asigurându-se transparența informației economico-sociale în domeniul resurselor și utilizării forței de muncă.

CORM este destinat pentru:

- formarea bazei inițiale pentru planificarea și perfecționarea modului de înregistrare a informației în documentele administrative cu privire la ocupațiile profesionale, recensământ și cercetări statistice, precum și la prelucrarea acestei informații;
- asigurarea selectării datelor naționale în domeniul ocupației populației în modul în care ar permite utilizarea datelor internaționale privind migrațiunea și crearea locurilor de muncă.

CORM servește pentru soluționarea următoarelor probleme:

- ✓ compararea repartizării ocupațiilor sau a altor indicatori variabili (salariul, consumul, nivelul de cunoștințe etc.);
- ✓ compararea datelor pe anumite grupe de ocupații;
- ✓ conexarea datelor comparabile pentru analiza elementelor de organizare a muncii;
- ✓ contribuirea la schimbul și comparabilitatea informației (statistice) între țări;
- ✓ dezvăluirea deosebirilor naționale în tălmăcirea criteriilor de clasificare a ocupațiilor;
- ✓ crearea bazei pentru clasificare și selectarea informației în domeniul ocupațiilor;
- ✓ efectuarea recensământului global al populației;
- ✓ elaborarea Nomenclatorului specialităților privind pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior și a Nomenclatorului meseriilor privind pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ secundar profesional;
- ✓ selectarea datelor pentru organizațiile care angajează forța de muncă;
- ✓ contribuirea la comunicația internațională în domeniul ocupațiilor, dota-

rea statisticienilor cu un „instrument” pentru folosirea datelor naționale în domeniul ocupațiilor la nivel interstatal;

- ✓ asigurarea selectării datelor naționale în domeniul ocupațiilor în forma în care ar putea fi utilizată atât în domeniul cercetărilor, cât și în activitatea persoanelor și organizațiilor, care iau decizii și elaborează strategia cu privire la migrațiunea internațională și amplasarea forței de muncă.

Obiecte ale clasificării sunt ocupațiile (profesiile muncitorilor și funcțiile slujbașilor).

Clasificarea ocupațiilor este cadrul unitar de grupare a ocupațiilor conform unor principii și criterii stabilite.

Principiile de clasificare:

- principiul grupării ocupațiilor după criterii economice și sociale obiective – constituirea grupelor s-a făcut în concordanță cu diviziunea socială a muncii și importanța ocupațiilor în activitatea practică;
- principiul omogenității – structurarea ocupațiilor pe niveluri de clasificare prin creșterea gradului de omogenitate spre grupele de bază (inferioare);
- principiul unicității – identificarea unei ocupații într-o singură grupă și o singură dată.

Criterii de clasificare:

- gradul de instruire (nivelul instituției de învățământ absolvite);
- nivelul competențelor determinat de amploarea și complexitatea activităților care definesc ocupațiile;
- gradul de specializare în cadrul aceleiași activități.

Potrivit principiilor și clasificării menționate mai sus, ocupațiile au fost grupate pe patru niveluri:

- nivelul I – Grupe majore
- nivelul II – Subgrupe majore
- nivelul III – Grupe minore
- nivelul IV – Grupe de bază.

Încadrarea ocupațiilor pe cele 4 niveluri ierarhice s-a făcut în funcție de criteriile de clasificare și, în special, după nivelul de îndemânare. Complexitatea sarcinilor de funcție crește în raport cu creșterea nivelului de îndemânare. Nivelul de îndemânare, sau nivelul complexității abilităților/competențelor, determină direct cerințele față de nivelul de calificare a angajatului și necesitatea nivelului de formare profesională. În acest fel, CORM este un document normativ care indică direct asupra cerințelor formării și dezvoltării profesionale.



Sarcini de învățare:

1. Identificați criteriile de clasificare/ordonare a ocupațiilor pe piața muncii.
2. Analizați structura documentelor ISCO, ESCO, CORM, identificând asemănările și deosebirile dintre aceste documente.
3. Argumentați necesitatea clasificatorului ocupațiilor la nivel internațional, regional, național.



Întrebări pentru reflecție:

1. Care este necesitatea cunoșterii de către formator a documentelor reglatorii ale pieței muncii?
2. De ce clasificatoarele ocupațiilor se axează pe patru niveluri de îndemânare/complexitate a competențelor profesionale, pe când calificările au opt niveluri și nivelurile educaționale sunt la fel în număr de opt?

8. Principii de conceptualizare a activităților de formare în corelație cu nivelul de calificare și aria ocupațională

În condițiile actuale, integrarea socială și profesională a persoanei este un proces continuu, fapt ce a accentuat caracterul continuu al educației. Învățarea continuă vine din nevoia de dezvoltare personală și de formare profesională continuă.

În cazul dezvoltării personale motivul implicării în activitatea educațională este influențat de nevoia de formare a individului. Din aceste considerente, grupurile de formabili pot fi eterogene din punctul de vedere al statutului social, statutului și pregătirii profesionale, nivelului de calificare profesională. Tematica stagiilor de formare la fel poate fi foarte variată, coordonată doar cu interesele persoanelor implicate în formare.

În cazul dezvoltării profesionale și organizării stagiilor de formare profesională continuă, obiectivele, problematica pusă în dezbateri, mijloacele didactice utilizate sunt subordonate atât nevoilor de formare și dezvoltare profesională a formabililor, cât și nevoilor de dezvoltare a instituțiilor/organizațiilor unde sunt angajați. În cazul formării profesionale continue, angajatorul poate fi cel interesat în dezvoltarea anumitor competențe sau componente ale acesteia. Implicarea formatorului în activitățile de formare profesională necesită o informare despre obiectivele organizației, specificul domeniului de activitate profesională. În conceptualizarea unui stagiu de formare profesională, formatorul va ține cont de nevoia de formare a beneficiarului, trecută prin prisma nivelului de calificare a acestuia, deorece, după cum am menționat în cadrul subiectelor abordate anterior,

nivelul de calificare presupune o anumită complexitate a competențelor ce trebuie demonstrate în contextul exersării funcției de serviciu. Formarea profesională și activitatea profesională sunt reglementate de o serie de documente normative: standardul educațional; standardul de calificare; standardul de competență profesională/standardul ocupațional; fișa postului.

Conceptualizarea și proiectarea unui stagiu de formare profesională

În conceptualizarea și proiectarea unui stagiu de formare profesională formatorul va aborda subiectul, ținând cont de două aspecte importante: de domeniul de activitate profesională (reieșind din sistemul de competențe solicitat la locul de muncă) și de nivelul de calificare (nivelul de îndemânare/ de complexitate a comportamentului profesional).

Drept suport normativ pot fi utilizate cele trei documente: ISCO/ESCO, Recomandări CE 2017 privind calificările profesionale și ISCED.

Tabelul 3

Corelarea cerințelor pieței muncii, stipulate în standardul internațional ISCO, cu descriptorii nivelului de calificare și cu descriptorii nivelului standard de educație

<i>ISCO/ESCO Standard Internațional al Clasificării Ocupațiilor</i>	<i>Recomandări CE 2017 privind calificările profesionale</i>	<i>ISCED Clasificatorul Internațional al Standardelor în Educație</i>
<p>Ocupațiile care necesită aptitudini de nivelul I de îndemânare/complexitate, implică, de obicei, efectuarea unor sarcini fizice sau manuale simple și de rutină, care solicită forță fizică și/sau rezistență. Acestea pot necesita utilizarea unor scule, manuale sau echipamente electrice simple.</p> <p>Pentru unele locuri de muncă pot fi necesare abilități de bază numerice și de alfabetizare, fapt ce ar necesita finalizarea nivelului I de educație.</p> <p>În unele cazuri, poate fi necesară o perioadă scurtă de pregătire la locul de muncă.</p>	<p>Nivel de calificare I</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe generale de bază; - abilități de aplicare a cunoștințelor generale de bază necesare pentru efectuarea unei game limitate de sarcini cognitive sau practice simple; - abilități de înțelegere și comunicare cu privire la aspectele legate de realizarea unor sarcini simple; - activități de muncă în conformitate cu instrucțiunile determinate într-un context structurat (familiar); - responsabilitatea de a desfășura activități în conformitate cu instrucțiunile explicite în termeni simpli. 	<p>Programele de nivelul I educațional sunt, de obicei programe de învățământ elementar, axate pe însușirea scris-cititului și calcului aritmetic. Acest nivel educațional pune bazele pentru instruirea în nivelurile ulterioare.</p> <p>Instruirea profesională de nivelul I este orientată spre o specializare minimală, dacă domeniul de activitate profesională solicită o astfel de pregătire.</p>

<p>Ocupațiile care necesită aptitudini de nivelul II de complexitate implică, de obicei, abilități de a exercita lucrări cu mașini de operare și echipamente electronice; de a conduce vehicule; de a întreține și repara echipamente electrice și mecanice; de a manipula, ordona și stoca informații.</p> <p>Pentru aproape toate ocupațiile care necesită nivelul II de complexitate a competențelor este esențială abilitatea de a citi informații, cum ar fi instrucțiunile de siguranță, de a face înregistrări scrise ale lucrărilor și de a efectua cu exactitate calcule aritmetice simple. Multe ocupații necesită abilități relativ avansate de alfabetizare și numerație și bune abilități de comunicare interpersonală, precum și un nivel ridicat de dexteritate manuală. În unele meserii, aceste abilități sunt necesare pentru o mare parte a activității profesionale.</p> <p>Cunoștințele și abilitățile necesare sunt obținute, în general, prin finalizarea primei etape a învățământului secundar (nivel educațional II). Unele ocupații necesită finalizarea celei de-a doua etape a învățământului secundar (nivel educațional III), care poate include o componentă semnificativă a educației profesionale de specialitate și a formării la locul de muncă. Unele ocupații necesită finalizarea învățământului profesional tehnic postsecundar (nivel educațional IV). În unele cazuri, experiența și pregătirea la locul de muncă pot înlocui educația formală.</p>	<p>Nivel de calificare II</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe generale de bază; - cunoștințe factice într-un domeniu de muncă sau de studiu; - abilități de îndeplinire a sarcinilor de rutină conform procedurilor predefinite și rezolvarea problemelor aferente; - abilități de comunicare eficientă în probleme legate de sarcini; - abilități de evaluare dacă sarcina încredințată a fost finalizată; - muncă sub supraveghere cu un anumit grad de independență pentru sarcinile bine definite; - responsabilitatea de a verifica calitatea lucrărilor efectuate. 	<p>Programele de nivelul II pun bazele învățării pe parcursul întregii vieți și oferă posibilitatea extinderii posibilităților de instruire în diverse domenii. Învățământul profesional-tehnic, poate propune unele programe pentru obținerea calificării de nivel II.</p>
	<p>Nivel de calificare III</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe teoretice și factice de bază aferente unei profesii sau unui domeniu de studiu; - înțelegerea procedurilor, principiilor și a conceptelor generale legate de sarcini profesionale; - abilități cognitive și practice pentru îndeplinirea sarcinilor tipice atribuite într-o varietate de condiții; - abilități de rezolvare a problemelor legate de sarcini prin selectarea și aplicarea unor metode, instrumente, materiale și informații adecvate; - abilități de comunicare în mod eficient și de interpretare a datelor pentru efectuarea sarcinilor într-un anumit domeniu de muncă sau de studiu; - asumarea întregii responsabilități pentru realizarea sarcinilor atribuite într-un domeniu de muncă sau de studiu; - adaptarea propriului comportament la circumstanțe de rezolvare a problemelor. 	<p>Programele nivelului III se consideră etapa finală a învățământului de nivel secundar și oferă pregătire profesional-tehnică.</p>

<p>Ocupațiile care necesită aptitudini de nivelul III de complexitate/îndemânare implică, de obicei, îndeplinirea unor sarcini tehnice și practice complexe care necesită un volum extins de cunoștințe faptice, tehnice și procedurale într-un domeniu de specialitate. Exemple de sarcini specifice îndeplinite includ: asigurarea respectării normelor de sănătate, securitate și conexe; pregătirea estimărilor detaliate ale cantităților și costurilor materialelor și forței de muncă necesare pentru proiecte specifice; coordonarea, supravegherea, controlul și programarea activităților altor lucrători și îndeplinirea funcțiilor tehnice în sprijinul profesioniștilor.</p> <p>Ocupațiile la acest nivel de abilități necesită, în general, un nivel ridicat de alfabetizare și numeratie și abilități de comunicare interpersonală bine dezvoltate. Aceste abilități pot include capacitatea de a înțelege un material scris complex, de a pregăti rapoarte factuale și de a comunica verbal în circumstanțe dificile.</p> <p>Cunoștințele și abilitățile necesare pentru competențe, performanțe sunt obținute, de obicei, ca rezultat al studiului la o instituție de învățământ superior pentru o perioadă de 1-3 ani după finalizarea învățământului secundar. În unele cazuri, o experiență de muncă relevantă vastă și o pregătire îndelungată la locul de muncă pot înlocui educația formală.</p>	<p>Nivel de calificare IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe factice și teoretice vaste într-un domeniu de muncă sau de studiu; - cunoștințe specializate suficiente pentru a oferi îndrumare altora și a gestiona executarea cu succes a acestor sarcini; - abilități cognitive și practice pentru realizarea sarcinilor complexe, luând în considerare variabile conjuncturale; - abilități de generare a soluțiilor la probleme specifice într-un domeniu de muncă sau de studiu; - abilități de analiză și comunicare în mod eficient a informației teoretice și practice într-un anumit domeniu de muncă sau de studiu; - autogestionarea în condiții de muncă sau de studiu care sunt de obicei previzibile; - competențe de supraveghere. 	<p>Programele nivelului IV se consideră ultimul nivel al învățământului preuniversitar.</p> <p>Oferă o experiență amplă de învățare, o pregătire amplă pentru ieșirea pe piața muncii, precum și acces spre învățământul superior.</p>
	<p>Nivel de calificare V</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe factice și teoretice vaste într-un domeniu de muncă sau de studiu; - cunoștințe specializate suficiente pentru a oferi îndrumare altora și a gestiona executarea cu succes a acestor sarcini; - largi abilități cognitive și practice necesare pentru generarea soluțiilor adecvate la probleme abstracte; - abilități de identificare, analiză și folosire a informației pentru formularea răspunsurilor la probleme abstracte, dar bine definite; - comunicare eficientă cu colegii, autoritățile de supraveghere și clienții în probleme profesionale într-un domeniu de muncă sau de studiu; 	<p>Programele nivelului V, care de obicei sunt programe ale ciclului scurt al învățământului superior, sunt orientate spre oferirea unor cunoștințe profesionale și formarea unor abilități profesionale. De obicei, instruirea în cadrul acestor programe se axează preponderent pe practică și oferă absolvenților ieșire pe piața muncii. De asemenea aceste programe asigură accesul în învățământul superior.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - realizarea independentă a managementului proiectelor, activităților (executate în echipă) care necesită experiență de rezolvare a problemelor ce implică mai mulți factori, unii dintre care interacționează și duc la rezultate imprevizibile; - capacități de învățare și studiu continuu cu un anumit grad de independență; - capacitatea de a evalua și de a identifica nevoile de învățare proprii și ale membrilor echipei, de a consolida performanțele acesteia. 	
<p>Ocupațiile care necesită aptitudini de nivelul IV de îndemânare/complexitate implică, de obicei, îndeplinirea sarcinilor care necesită rezolvarea complexă a problemelor, luarea deciziilor și creativitate bazată pe un volum extins de cunoștințe teoretice și faptice într-un domeniu specializat. Sarcinile îndeplinite de obicei includ analiza și cercetarea pentru extinderea cunoștințelor umane într-un anumit domeniu, diagnosticarea și tratamentul bolii, oferirea de cunoștințe altora și proiectarea structurilor sau utilajelor și a proceselor pentru construcție și producție.</p> <p>Ocupațiile la acest nivel de abilități necesită, în general, niveluri extinse de alfabetizare și numeratie, uneori la un nivel foarte ridicat și excelente abilități de comunicare interpersonală. Aceste abilități includ, de obicei, capacitatea de a înțelege un material scris complex și de a comunica idei complexe în mass-media, cum ar fi cărți, imagini, spectacole, rapoarte și prezentări orale.</p>	<p>Nivel de calificare VI</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea și înțelegerea conceptelor, teoriilor și metodelor de bază ale domeniului și ale ariei de specializare, utilizarea lor adecvată în comunicarea profesională; - utilizarea cunoștințelor de bază pentru explicarea și interpretarea unor variate tipuri de concepte, situații, procese, proiecte; - utilizarea principiilor și metodelor de bază pentru rezolvarea problemelor (situațiilor) bine definite, tipice domeniului; - utilizarea adecvată a criteriilor și metodelor standard de evaluare a calității și a limitelor de aplicare a unor procese, proiecte, programe, metode și teorii; - elaborarea proiectelor profesionale utilizând unele principii și metode bine cunoscute în domeniu; - executarea responsabilă a sarcinilor profesionale în condiții de autonomie; 	<p>Programele de nivel VI, bachelor/licență, deseori au scopul de a oferi beneficiarilor un nivel intermediar/mediu de cunoștințe academice/teoretice, sau cunoștințe și abilități profesionale. Programele de acest nivel au, de regulă, o bază teoretică, dar pot include și elemente practice de pregătire profesională, care se caracterizează printr-un nivel ridicat al componentei cercetării în activitatea practică, în baza căreia absolventului i se atribuie titlul de nivel I, licențiat în....</p>

<p>Cunoștințele și abilitățile necesare pentru competențe performante sunt obținute, de regulă, ca rezultat al studiului la o instituție de învățământ superior pentru o perioadă de 3-6 ani care conduce la acordarea unui prim grad sau la o calificare superioară (ISCED - Nivelul V sau mai mare). În unele cazuri, experiență vastă și formarea profesională pot substitui educației formale sau pot fi necesare în plus față de educația formală. În multe cazuri, calificările formale adecvate sunt o cerință esențială pentru intrarea în ocupație.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exercitarea rolurilor și activităților specifice muncii în echipă și distribuirea sarcinilor între membri pe niveluri subordonate; - conștientizarea nevoii de formare continuă, utilizare eficientă a resurselor și tehnicilor de învățare pentru dezvoltarea personală și profesională. 	
	<p>Nivel de calificare VII</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea aprofundată a unei arii de specializare și, în cadrul acesteia, dezvoltarea teoretică, metodologică și practică specifică programului; utilizarea adecvată a limbajului specific în comunicarea cu medii profesionale diferite; - utilizarea cunoștințelor de specialitate pentru explicarea și interpretarea unor situații noi în contexte mai largi asociate domeniului; - utilizarea integrată a aparatului conceptual și metodologic în condiții de informare incompletă pentru a rezolva probleme teoretice și practice noi; - utilizarea nuanțată și pertinentă a criteriilor și metodelor de evaluare pentru formularea concluziilor și fundamentarea deciziilor constructive; - elaborarea proiectelor profesionale și/sau de cercetare, utilizând inovativ un spectru variat de metode calitative și cantitative; - executarea unor sarcini profesionale complexe, în condiții de autonomie și de independență profesională; - asumarea funcțiilor de con- 	<p>Programele de nivel VII - de master sunt predestinate de a oferi beneficiarilor cunoștințe academice sau profesionale vaste, precum și abilități/competențe complexe, care conduc către atribuirea titlului de nivel II, master în...</p> <p>Programele de acest nivel au o componentă solidă de cercetare, dar pot include și componenta practică, axată pe cercetare.</p>

	<p>ducere în activitățile profesionale sau în structurile organizatorice;</p> <ul style="list-style-type: none"> - realizarea autocontrolului asupra procesului de învățare, previziunea nevoilor de formare, analiza critică a propriei activități profesionale. 	
	<p>Nivel de calificare VIII</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea sistemică, avansată a conceptelor, a metodelor de cercetare, a controverselor și a noilor ipoteze specifice domeniului, comunicarea cu specialiști din domenii conexe; - utilizarea principiilor și metodelor avansate pentru explicarea și interpretarea interdisciplinară a unor situații și probleme teoretice și practice noi și contexte specifice domeniului; - selectarea și utilizarea principiilor, teoriilor și metodelor avansate de cunoaștere, transfer de metode dintr-un domeniu în altul, abordări interdisciplinare pentru rezolvarea problemelor teoretice și practice noi și complexe; - evaluarea critic-constructivă a proiectelor și rezultatelor cercetării științifice, aprecierea stadiului cunoașterii teoretice și metodologice, identificarea priorităților de cunoaștere și aplicative ale domeniului; - conceperea și realizarea cercetărilor originale aplicative, bazate pe metode avansate ce conduc la dezvoltarea cunoașterii științifice, tehnologice și/sau a metodologiilor de cercetare; - inițierea și dezvoltarea pro- 	<p>Programele de nivelul VIII - doctoratul, sau echivalentul, sunt orientate întâi de toate spre o calificare avansată în domeniul cercetării. Aceste programe sunt axate pe studiul individual aprofundat. Se realizează atât în domenii academice, cât și profesionale.</p>

	<p>iectelor teoretice și practice complexe și inovatoare;</p> <ul style="list-style-type: none"> - responsabilități și capacități de cercetare științifică, de organizare și conducere a activității grupurilor profesionale sau a unor instituții; - autorealizarea bazată pe dezvoltarea unor proiecte centrate pe inovare și creativitate. 	
--	---	--



Sarcini de învățare:

1. Relatați despre particularitățile specifice ale nivelurilor de calificare, nivelurilor educaționale și ale nivelurilor de îndemânare solicitate pe piața muncii.
2. Analizați corelația dintre cerințele pieței muncii, nivelul de calificare și nivelul educațional.
3. Argumentați necesitatea și importanța conceptualizării și proiectării unui stagiu/activități de formare profesională continuă, ținând cont de nivelul de calificare al beneficiarilor.
4. Proiectați o activitate de formare profesională continuă care vizează formarea/dezvoltarea competenței de comunicare pentru următoarele grupuri de beneficiari: asistent de educator (nivel de calificare IV), educator (nivel de calificare V); educator – mentor (nivel de calificare VI), șef de grădiniță (nivel de calificare VII).



Întrebări pentru reflecție:

1. Care ar fi provocările activității de formator în comunicarea cu persoane deținătoare a diverselor niveluri de calificare?
2. Care tipuri de activități de formare ați prefera: dezvoltare personală generală sau formare profesională continuă? Care sunt argumentele în favoarea alegerii?

Bibliografie recomandată:

1. Adumitrăcesei I.D. (coord.), Niculescu N.G. *Piața forței de muncă*. Chișinău: Editura Tehnică, 1995. 280 p.
2. Blaga P. *Educarea și formarea profesională a resurselor umane în România, în perspectiva dezvoltării durabile*, 2013 - academia.edu.
3. Crețoiu Gh., Cornescu V., Bucur I. *Economie politică*. București: Tempus, 1992.

4. Ehrenberg R.G., Smith R.S. *Modern Labour Economics. Theory and public policy*. 7-th Edition. Addison.
5. Nahaba L. (coord). *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2016.
6. Pantea L. *Managementul pieței muncii a Republicii Moldova în contextul integrării în Uniunea Europeană: Teză de doctor*. CZU: 331.5 (478). Chișinău, 2017.
7. Wesley Longman Inc., 2000. European Commission. *European Job Mobility Bulletin*, 2014, nr. 12. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11673&langId=en>
8. Лопухин В.Ю., Очкин Д.Н., Змеев В.Н. «Фрилансеры» – инновационная форма трудовой занятости. În: Теория и практика общественного развития, 2014, №9.
9. Рофе А., Збышко Б.Г., Ишин В.В. *Рынок труда, занятость населения, экономика ресурсов для труда*. Учебное пособие. Москва: «МИК», 1997.
10. Convenția de la Lisabona, 1997. http://mecc.gov.md/sites/default/files/convention_lisbon_1997.pdf
11. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Praga, 2001. <https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Praga%202001.pdf>
12. Declarația de la Praga, 2001. http://mecc.gov.md/sites/default/files/prague_communique_may_2001.pdf
13. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Berlin, 2003. <https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Berlin%202003.pdf>
14. Voicu V. *Capitalul uman: componente, niveluri, structuri*. România în context european. Calitatea vieții, 2004 - <http://revistacalitateavietii.ro/2004/CV-1-2-04/11.pdf>
15. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Bergen, 2005. http://mecc.gov.md/sites/default/files/bergen_communique_may_2005.pdf
16. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Londra, 2007. http://mecc.gov.md/sites/default/files/london_communique18may2007.pdf
17. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Louvain, 2009. http://mecc.gov.md/sites/default/files/leuven_louvain-la-neuve_communique_april_2009.pdf
18. Declarația de la Viena, 2010. http://mecc.gov.md/sites/default/files/budapest-vienna_declaration_march_2010.pdf
19. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la București, 2012. http://mecc.gov.md/sites/default/files/bucharest_communique_20121.pdf

20. Declarația de la Copenhaga. <http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2012/04/Declaratia-de-la-Copenhaga-a-ministrilor-euro-peni-ai-educatiei-si-formarii-profesionale-2002.pdf>
21. International standard classification of education fields of education and training 2013 (ISCED-f 2013) –detailed field descriptions; <https://www.google.com/search?q=>
22. Metodologia de elaborare a standardelor ocupaționale pentru profesiile muncitorești (2014), <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/>
23. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Erevan, 2015. http://mecc.gov.md/sites/default/files/yerevan_communique_may_2015.pdf
24. Standarde și linii directoare europene pentru Asigurarea Calității în Spațiul European al Învățământului Superior (2015). http://mecc.gov.md/sites/default/files/standards_and_guidelines_for_quality_assurance_2015.pdf
25. Hotărârea Guvernului cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, nr.853 din 14.12.2015. În Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2016, nr.340-346/957.
26. Hotărârea Guvernului cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al meseriilor/profesiilor, nr.425 din 03.07.2015. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2015, nr.177-184, art.480.
27. EUROPA 2020. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii. https://www.mae.ro/sites/default/files/file/Europa2021/Strategia_Europa_2020.pdf
28. Education 2030. Inchoh Declaration and Framework for Action, UNESCO, ED – 2016/WS/28
29. Hotărârea Guvernului cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior, nr.482 din 28.06.2017. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2017.
30. Hotărârea Guvernului cu privire la aprobarea Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova, nr.1016/2017. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2017, nr.421-427, art.1137.
31. Forța de muncă în Republica Moldova: ocuparea și șomajul în trimestrul II 2018 <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6107>
32. Legea cu privire la promovarea ocupării forței de muncă și asigurarea de șomaj, nr.105 din 14.06.2018. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2018, nr.295-308/448.

33. Strategia națională de dezvoltare „MOLDOVA 2030” https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr40_12_0.pdf
34. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf
35. Strategic personnel development, <https://www.reflect-beratung.de/en/strategic-personnel-development/>;
36. RizoIU L. *Politici de personal adaptate noilor condiții economice*. <https://www.ttonline.ro/revista/resurse-umane/politici-de-personal-adaptate-noilor-conditii-economice>
37. Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED -2011), <https://mecc.gov.md/ro/>
38. Metodologia de elaborare, revizuire și validare a standardelor de calificare, 13.12.2019
39. Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general <https://mecc.gov.md/https://mecc.gov.md/ro/content/standarte-de-calificare>
40. CORM <http://www.angajat.md/files/Clasificatorul>
41. ESCO <https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation?>
42. ISCO <https://www.ilo.org/public/>
43. Ghid standard ocupationale <https://www.scribd.com/doc/>

TIC ÎN ACTIVITATEA FORMATORULUI

Mihai PAIU,
doctor în pedagogie

Disciplina *TIC în activitatea formatorului* are drept obiectiv dezvoltarea profesională a formatorilor profesioniști prin utilizarea în activitatea didactică a oportunităților oferite de TIC ca instrument indispensabil în formarea competențelor de proiectare și realizare a instruirii adulților. Această disciplină vine să sprijine formarea competențelor ce țin de marketingul educațional, proiectarea și realizarea activităților didactice, precum și evaluarea obiectivelor stabilite. Totodată, aceasta va contribui la crearea unui mediu de învățare sigur și creativ, la sprijinirea adulților în identificarea și satisfacerea nevoilor de învățare, la stimularea participării active și a comunicării eficiente. De asemenea, TIC este un puternic instrument pentru sprijinirea noilor tendințe ce țin de educația nonformală, care, în contextul dezvoltării și implementării tehnologiilor informaționale și a inteligenței artificiale, ocupă tot mai mult teren în viața cotidiană. TIC permite identificarea propriilor obiective de învățare și urmărirea celor proactive, dar și dezvoltarea personală/profesională printr-un feedback imediat.

1. Procesare de text în MS WORD

Deschiderea unei aplicații de procesare de text. Pentru a porni aplicația de procesare de text – Microsoft Word – deschideți meniul Start și din opțiunea *Programs* alegeți iconița *Microsoft Word*. Structura ferestrei *Microsoft Word* se aseamănă cu cea a ferestrelor sistemului de operare *Windows*: conține bara de titlu, bara de meniuri, bara de stare, bare de derulare și suprafața de lucru. Deosebit față de alte ferestre este faptul că are mai multe bare de instrumente.

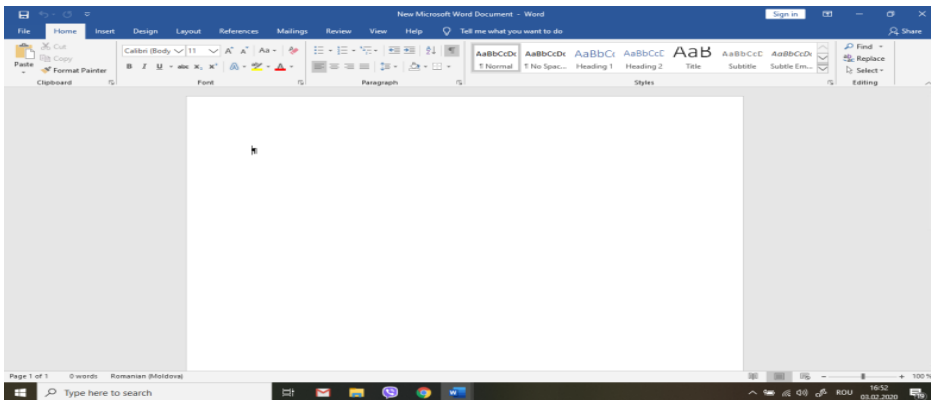


Fig.1. Deschiderea unui document Word.

Deschiderea unui document existent – modificare și salvare. Ca să deschideți un document existent, alegeți opțiunea *Open* din meniul *File* sau efectuați un clic pe iconița *Open* din bara de instrumente. Din caseta de dialog ce se deschide selectați fișierul dorit.

Deschiderea mai multor documente. Pentru a deschide mai multe documente în același timp, din căsuța de dialog *Open* se selectează fișierele care se doresc și se apasă butonul *Open*. Selectarea se poate face în două moduri. Dacă fișierele se află într-un bloc continuu, atunci se selectează primul document, se apasă tasta *Shift* și se selectează ultimul document, după care se apasă butonul *Open*.

Deschiderea unui document nou și salvarea acestuia. În momentul în care se deschide *Microsoft Word*, apare în mod automat un document nou. Ca să deschideți totuși un alt document nou, alegeți opțiunea *New* din meniul *File*, prin combinația de taste *Ctrl+N* sau prin clic pe icoana *New* din bara standard de instrumente. După ce ați lucrat în documentul nou, pentru ca datele introduse de dumneavoastră să fie stocate pe disc, trebuie să salvați. Alegeți opțiunea *Save* din meniul *File*, sau apăsați simultan tastele *Ctrl+S*. Se va deschide o casetă de dialog, în care veți stabili locația unde se va salva fișierul și veți da nume acestuia.

Închiderea unui document. Pentru a închide programul *Word*, se apasă icoana *Close* din partea dreaptă sus a ferestrei. Dacă nu este salvat documentul, vă apare o casetă de dialog în care veți fi întrebat dacă doriți să salvați schimbările apărute în document. Dați *Yes* dacă vreți să salvați datele, *No* – dacă nu; dacă dați *No*, datele introduse după ultima salvare se vor pierde, și *Cancel*, ca să anulați comanda și să ramâneți în continuare în program.

Salvarea documentelor sub un alt nume sau în alt format. Tot cu ajutorul funcției *Save As* din meniul *File* se poate stabili tipul fișierului. Se pot salva în format text (.txt), șablon sau template (.dot), sau de tip program. Se face click pe săgeată în jos, de lângă secțiunea *Save as type:* și se selectează tipul formatului de

fișier sub care dorim salvarea: *HTML*, *RTF* etc. Un document de tip *RTF* – *Rich Text Format* este un fișier generic care poate fi citit și folosit de o gama mare de programe diferite. Se salvează documente sub acest format atunci când dorim să trimitem fișierul unei alte persoane care are o versiune diferită de *Word* sau o altă aplicație de procesare de text. Dacă fișierul conține formătări complexe ale textului, atunci mărimea acestuia în format *RTF* va fi mult mai mare decât a unui fișier *Word* normal. Un fișier *TXT* este un fișier care conține numai text, formătărilor textului se pierd la salvarea sub acest format. Salvarea unui fișier în format *HTML* – *Hyper Text Mark-up Language* – duce la vizualizarea documentului ca și pagină web. Această pagină web poate fi vizualizată cu un browser în Internet sau în rețeaua locală. Salvarea sub această formă se face selectând în secțiunea *Save As Type: Web Page (*.htm; *.html)* sau din meniul *File* alegând comanda *Save As Web Page*.

Ajustarea setărilor de bază. Schimbarea modului de afișare a paginii. Se efectuează clic pe meniul *View* și se selectează modul de vizualizare dorit.

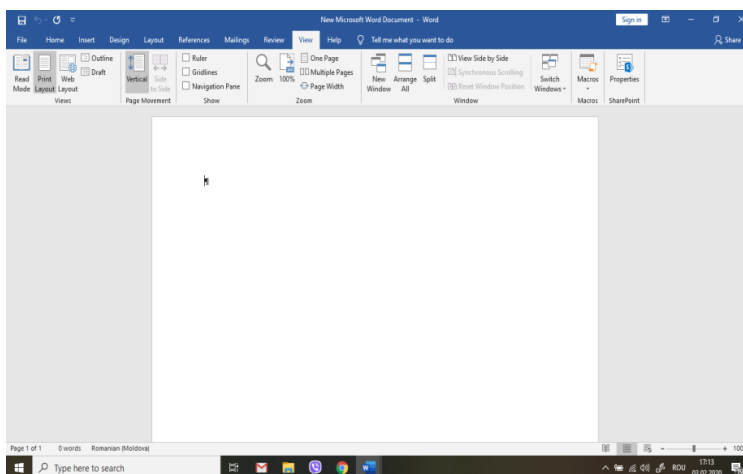


Fig.2. Modul de afișare a paginii.

Real Mode – permite editarea, formatarea documentului, dar nu va afișa informații adiționale cum ar fi antetul sau subsolul. **Web Layout** – afișează documentul în forma în care ar apărea pe Internet. **Print Layout** – permite vizualizarea mai multor coloane, antet și subsol în document. Se pot vizualiza de asemenea și imagini grafice în acest mod. **Full Screen** – permite editarea și formatarea documentului. **Zoom** – permite lărgirea sau micșorarea vizualizării paginii pe ecran. Folosirea funcției de modificare a dimensiunilor vizualizării. **Funcția Zoom** – permite mărirea sau micșorarea zonei de afișare a ferestrei pe ecran. Se poate afișa toată pagina sau numai o secțiune a ei. Această operație se poate realiza cu ajutorul icoanei **Zoom**. Se poate alege o mărime predefinită sau se poate introduce o valoare proprie.

Introducerea unui caracter, cuvânt, propoziție sau a unui mic grup de cuvinte. La deschiderea unui document nou, pe suprafața de lucru propriu-zisă puteți vedea o linie verticală ce clipește. Acesta este cursorul de text și arată locul unde vor fi introduse datele. Modalitățile de introducere a datelor în Word sunt: *Insert* și *Over write*. În mod normal, Word funcționează în modul *Insert*, ceea ce înseamnă că datele sunt introduse fără a se rescrie cele existente. Modul *Over write* presupune faptul că datele introduse le rescriu pe cele deja existente. Schimbarea între cele două moduri de scriere se face apăsând tasta *Insert*. Modul (*Insert* sau *Over write*) este specificat în partea de jos a paginii. Modul *Insert* presupune inserarea textului de la punctul de inserție specificat. Textul deja existent este mutat pentru a face loc celui care se introduce. Atunci când tastăm, textul va fi mutat treptat către dreapta și apoi trecut pe linia următoare. Atunci când vrem să adăugăm text în cel deja existent se face *click* cu mouse-ul în locul în care se dorește inserarea textului și se începe tastarea.

Folosirea comenzii “Undo”. Această comandă se folosește atunci când dorim anularea ultimei operații făcute. Dacă am introdus o imagine greșită, am redimensionat-o sau am inserat un caracter sau am mutat textul și dorim să revenim la forma inițială, se apasă butonul *Undo* din bara de instrumente sau se alege din meniul *Edit* comanda *Undo*. Combinația de taste pentru funcția *Undo* este *Ctrl+Z*. Inversul comenzii *Undo* este *Redo* – reface ultima comandă anulată.

Introducerea unor caractere/simboluri speciale. În timpul introducerii textului este posibil să avem nevoie de caractere speciale ce nu se găsesc pe tastatură. Pentru a le introduce se poziționează cursorul de text în locația dorită, se alege din meniul *Insert* comanda *Symbol...* Aceasta va deschide fereastra de dialog *Symbol* din care se va selecta simbolul dorit.

Introducerea unei întreruperi de pagină sau de linie într-un document. Se alege din meniul *Insert* comanda *Break...* care va deschide o fereastră de dialog. Aici se va alege tipul de întrerupere dorit și se apasă pe butonul *OK*.

Selectarea informațiilor. Dacă vrem să aplicăm o formatare (să schimbăm stilul, culoarea, mărimea caracterelor) unui text, trebuie mai întâi să selectăm cuvântul, fraza sau paragraful respectiv. Există și situații în care nu este necesară selectarea textului. Atunci când dorim formatarea textului, spre exemplu îl dorim *bold* (îngroșat), este suficient să facem un *click* în interiorul cuvântului și apoi să apăsăm icoana *Bold* din bara de instrumente. Pentru a selecta un caracter, ne poziționăm înaintea caracterului, apăsăm simultan tasta *Shift* și tasta direcțională dreapta, după care se eliberează tastele. Pentru a selecta un cuvânt, se efectuează dublu *click* pe cuvânt. Pentru a selecta o linie, se poziționează cursorul mouse-ului în fața liniei până când pointerul mouse-ului se schimbă într-o săgeată care poartă în sus și dreapta. Se efectuează un singur *click* și linia se selectează. Pentru a selecta o propoziție sau o frază, se poziționează pointerul mouse-ului în fața propoziției,

se apasă tasta *Ctrl* și se efectuează click în interiorul propoziției. Pentru a selecta un paragraf se poziționează pointerul mouse-ului pe paragraful care se dorește selectat și se efectuează click de trei ori. Pentru a selecta întregul text se apasă combinația de taste *Ctrl+A* sau se alege din meniul *Edit* comanda *Select All*.

Copierea, mutarea sau ștergerea. Pentru a copia un text într-un document, se selectează textul dorit și din meniul *Edit* se alege comanda *Copy* sau se apasă simultan tastele *Ctrl+C*. Apoi se poziționează cursorul mouse-ului în locul în care dorim să punem textul și se alege din meniul *Edit* comanda *Paste* sau se apasă combinația de taste *Ctrl+V*.

Copierea și mutarea textului între documente active. Copierea sau mutarea textului între documente active se face în mod asemănător. Pentru copiere se deschide documentul sursă în care selectăm textul dorit, alegem comanda *Copy* sau se apasă simultan tastele *Ctrl+C*. Se deschide al doilea document – destinație, unde se poziționează cursorul mouse-ului în locul în care dorim să copiem textul și se alege din meniul *Edit* comanda *Paste* sau se apasă combinația de taste *Ctrl+V*. Mutarea textului între documente active se face în mod asemănător. Se deschide documentul sursă în care selectăm textul dorit, alegem comanda *Cut* sau se apasă simultan tastele *Ctrl+X*. Se deschide al doilea document – destinație, unde se poziționează cursorul mouse-ului în locul în care dorim să copiem textul și se alege din meniul *Edit* comanda *Paste* sau se apasă combinația de taste *Ctrl+V*.

Ștergerea textului. Ștergerea textului se realizează cu tastele *Delete* sau *Backspace*. Pentru ștergerea unui caracter, se poziționează mouse-ul în dreapta caracterului care se dorește să fie șters și se apasă tasta *Backspace* sau se poziționează în stânga caracterului și se apasă tasta *Delete*. Pentru a șterge un cuvânt se efectuează dublu click pe cuvânt pentru a-l selecta, după care se apasă tasta *Delete* sau se poziționează cursorul mouse-ului în dreapta cuvântului și se apasă combinația de taste *Ctrl+ Backspace*. Pentru a șterge una sau mai multe linii, se poziționează cursorul mouse-ului în fața liniei până când pointerul mouse-ului se schimbă într-o săgeată care pointează în sus și dreapta. Se efectuează un singur click și linia se selectează. Dacă se dorește să se selecteze mai multe linii, se trage mouse-ul peste liniile dorite, cu butonul din stânga apăsat. Apoi se apasă tasta *Delete*. Pentru a șterge o propoziție, se poziționează pointerul mouse-ului în interiorul propoziției care urmează să fie ștersă. Se apasă tasta *Ctrl* și se face click cu mouse-ul. După ce propoziția este selectată, se apasă tasta *Delete*. Pentru a șterge un paragraf, se selectează paragraful dorit și se apasă tasta *Delete*. Pentru a șterge un bloc de text, se selectează textul trecând peste linii cu butonul din stânga apăsat, după care se apasă tasta *Delete*.

Găsire și înlocuire. Uneori puteți avea nevoie de un anumit cuvânt sau propoziție. Dacă documentul este mare, căutarea este dificilă. Caută și înlocuiește

(*Find and Replace*) este o comandă a programului Word care permite găsirea și înlocuirea unui cuvânt sau a unei fraze în document. Această comandă se găsește în meniul *Edit*. Folosind comanda *Find*, se va afișa o căsuță de dialog. În câmpul *Find what* din această căsuță se introduce textul pe care doriți să îl căutați. De fiecare dată când textul căutat a fost găsit, căutarea este întreruptă și acest text apare selectat. Pentru a căuta mai departe se apasă butonul *Find Next*.

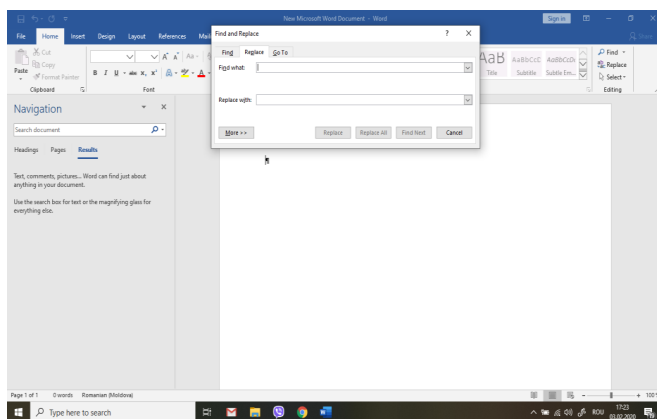


Fig.3. Găsirea și înlocuirea textului.

Formatarea textului. Modificarea (formatarea) textului se referă atât la alegerea tipului de font, a stilului, dimensiunii sau culorii lui, cât și la alegerea distanței (spațierii dintre caractere, respectiv a modului de aliniere a textului).

Schimbarea caracterelor: dimensiune și tip. Pentru a schimba mărimea sau tipul fontului se selectează textul căruia vrem să-i aplicăm formatarea. Acesta poate fi întregul document, un caracter, un cuvânt, o frază sau un paragraf. O modalitate rapidă de a schimba mărimea și tipul fontului se realizează cu ajutorul icoanei *Formatting* din bara de instrumente.

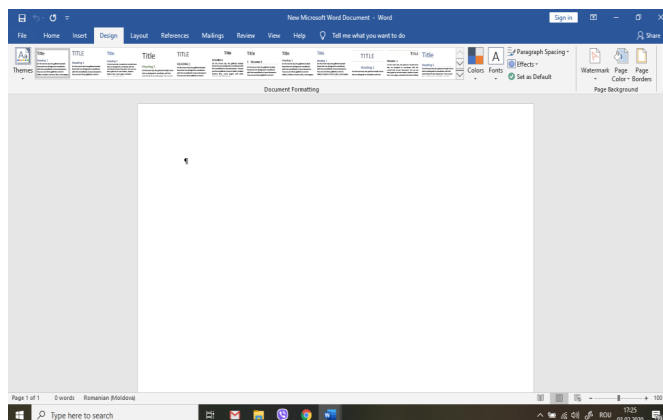


Fig.4. Formatarea textului.

Copierea formătării unui text selectat. Se selectează textul care are formatarea dorită, se face click pe icoana *Format Painter*. Pointerul mouse-ului se va schimba într-o mică pensulă. Cu această pensulă trecem, ținând apăsat butonul stâng al mouse-ului, peste textul căruia dorim să îi aplicăm formatarea.

Folosirea opțiunilor de aliniere a textului în cadrul unui document. Procesul de aliniere a textului relativ la marginile din stânga sau dreapta va afecta modul de vizualizare al documentului. În mod predefinit, majoritatea textelor sunt aliniate la stanga paginii sau coloanei. Folosirea opțiunii *justified* permite aranjarea cuvintelor atât în partea dreaptă, cât și în stânga, exact ca într-un articol sau revistă în care sunt folosite mai multe coloane. Alinierea textului se face prin cursorul de text la începutul noului document și alegerea tipului de aliniere sau prin selectarea textului și aplicarea modalității de aliniere. Pentru a selecta modul de aliniere a textului se folosesc butoanele din bara de instrumente *Formatting*:

- alinierea la stânga – aliniază textul de la margine, în partea stângă; este setarea implicită;
- centru – aliniază textul în centrul paginii, relativ la marginile din stânga sau din dreapta;
- alinierea la dreapta – aliniază textul în marginea din dreapta a paginii;
- justified – aliniază textul între marginea din stânga și cea din dreapta, măbind sau micșorând spațiul dintre cuvinte.

Folosirea listelor (numerotare, marcatori). Listele cu marcatori se folosesc pentru numerotarea, enumerarea sau evidențierea unor obiecte. Se pot selecta mai multe formate de marcatori sau se pot crea. Orice caracter disponibil în fonturi poate fi folosit ca și marcator. O lista cu marcatori se poate aplica efectuând click pe icoana *Bullets* din bara de instrumente *Formatting*.

Stabilirea formatului paginii. Opțiunile de formatare a documentului se găsesc în meniul *Format*. Opțiunile de setare a documentului sunt localizate în schimb în meniul *File* și accesate prin intermediul comenzii *Page Setup*.

Finalizarea unui document Antet și Subsol (Header and Footer). Antetul și subsolul permit introducerea de informații în partea de sus și de jos a fiecărei pagini. Aceste informații constituie în general numele capitolelor, numărul paginii etc. Informația din antet sau din subsol se poate vizualiza în modul *Print Layout View* sau *Print Preview*, nu însă și în modul *Normal*. Crearea unui antet sau a unui subsol se realizează selectând din meniul *View* comanda *Header and Footer*. Dacă este nevoie, Word va schimba în mod automat modul de afișare, astfel încât să fie vizibile informațiile.

Tabele. Tabelele permit organizarea datelor în coloane și rânduri, în loc să se calculeze setările pentru *Tab*. Este recomandat ca organizarea datelor să se facă cu ajutorul tabelelor, în locul taburilor. Avantajul este acela că datele vor trece de pe un rând pe următorul în mod cursiv. Tabelele sunt mult mai flexibile decât

coloanele Word și sunt mai ușor de manipulat și mai ușor de afișat pe ecran, spre deosebire de coloane.

Crearea unor tabele standard. Cel mai rapid mod de creare a unui tabel este folosind icoana *Insert Table* din bara de instrumente standard. Se plasează punctul de inserție în locația dorită și se efectuează click pe icoana *Insert Table* și se trage pointerul mouse-ului peste grila pentru a selecta numărul de coloane și rânduri necesare.

Grafice și imagini. Word este un procesor de texte grafic, ceea ce înseamnă că permite pe lângă introducerea de text și imagini grafice. Aceste imagini se pot insera din galeria de imagini cu care vine programul, din fișiere, grafice, fișiere video etc. sau din fișiere de pe disc. Inserarea unui clip-art se face cu ajutorul icoanei *Drawing* din bara de instrumente *Drawing*. Dacă aceasta nu este afișată pe ecran, se afișează: meniul *View*, comanda *Toobars* și se alege bara de instrumente dorită. Inserarea se poate face și cu ajutorul icoanei *Drawing* din bara de instrumente standard. Efectuând click pe această icoană, se va afișa bara de instrumente *Drawing*.



Sarcini de învățare:

1. Enumerați operațiile de bază necesare prelucrării unui text.
2. Specificați cele mai importante cerințe de formatare a textului în funcție de destinație.
3. Indicați exigențele față de tipărirea unui document în funcție de destinația acestuia.
4. Determinați modalitățile de formare a deprinderilor de redactare corectă și rapidă a documentelor.



Întrebări pentru reflecție:

Care sunt oportunitățile oferite de programele de culegere și redare vocală a textului? Argumentați. Care sunt avantajele și dezavantajele acestora?

2. Aplicația MICROSOFT OFFICE EXCEL

Excel este cel de-al doilea program pe scara popularității din suita de programe **Microsoft Office**. Acesta face parte din gama aplicațiilor de calcul tabelar, permițând efectuarea prelucrărilor de date organizate sub formă de tabele în foi de calcul electronice. **Microsoft Excel** oferă facilități de calcul, utilizând formule simple sau complexe, schimburi de informații între aplicații de același tip sau de tipuri diferite, reprezentări grafice etc.

Aplicațiile de calcul tabular servesc la organizarea și procesarea informațiilor, în special a acelor de tip numeric. Un document **Excel** poate avea o multitudine de utilități, de la simple calcule aritmetice până la evidențe de tip contabil și financiar.

Printre scopurile obișnuite pentru care se utilizează Excel se numără:

Contabilitate. Aveți posibilitatea să utilizați caracteristicile puternice de calcul din Excel în multe documente financiar-contabile, cum ar fi situația fluxurilor de numerar, declarațiile de venituri și declarațiile de profit și pierderi.

Bugete. Indiferent dacă nevoile dvs. sunt personale sau de afaceri, aveți posibilitatea să creați orice tip de buget în Excel, cum ar fi un plan de bugetare de marketing, un buget pentru un eveniment sau un buget pentru pensionare.

Facturi și vânzări. Excel este util și pentru gestionarea datelor privind facturile și vânzările și aveți posibilitatea să creați cu ușurință formularele necesare, cum ar fi facturi de vânzări, bonuri de livrare sau comenzi de achiziție.

Rapoarte. Aveți posibilitatea să creați diverse tipuri de rapoarte în Excel care reflectă analizele de date sau rezumă aceste date, cum ar fi rapoarte care măsoară performanțele unui proiect, care arată diferența dintre rezultatele proiectate și rezultatele reale sau rapoartele pe care le utilizați pentru a face previziuni despre date.

Planificare. Excel este un foarte bun instrument pentru crearea planurilor profesionale sau a planificatoarelor utile, cum ar fi un orar școlar pentru o săptămână, un plan de cercetare de marketing, un plan de plată a impozitelor la finalul anului sau planificatoare care vă ajută să organizați dineurile, petrecerile săptămânale sau concediile.

Urmărire. Excel poate fi utilizat pentru a urmări datele într-o foaie de pontaj sau o listă, cum ar fi o foaie de pontaj pentru urmărirea lucrului sau o listă de inventar care ține evidența echipamentului.

Utilizarea calendarelor. Datorită suprafeței de lucru cu grilă, Excel este bun pentru a crea orice tip de calendar, cum ar fi un calendar școlar pentru a ține evidența activităților de-a lungul anului școlar sau un calendar de an fiscal pentru a urmări evenimentele de afaceri și punctele-cheie.

Pornirea unei aplicații de calcul tabular. Pentru a porni aplicația de calcul tabelar – Microsoft Excel – deschideți meniul *Start* și din opțiunea *Programs* alegeți iconița *Microsoft Excel*. Dacă există pe desktop o iconița *Excel*, porniți aplicația prin dublu click pe acea iconiță.

Structura ferestrei *Microsoft Excel* se aseamănă cu cea a ferestrelor sistemului de operare *Windows*: conține bara de titlu, bara de meniuri, bara de stare, bare de derulare și suprafața de lucru. Deosebit față de alte ferestre este faptul că are mai multe bare de instrumente. Suprafața de lucru a acestei ferestre este diferită

de cea a aplicației de calcul tabelar, *Microsoft Word*. Un document *Excel* este un registru de calcul și lucrează cu foi de calcul (*worksheets*). Elementele unei celule de calcul le puteți vedea în figura de mai jos.

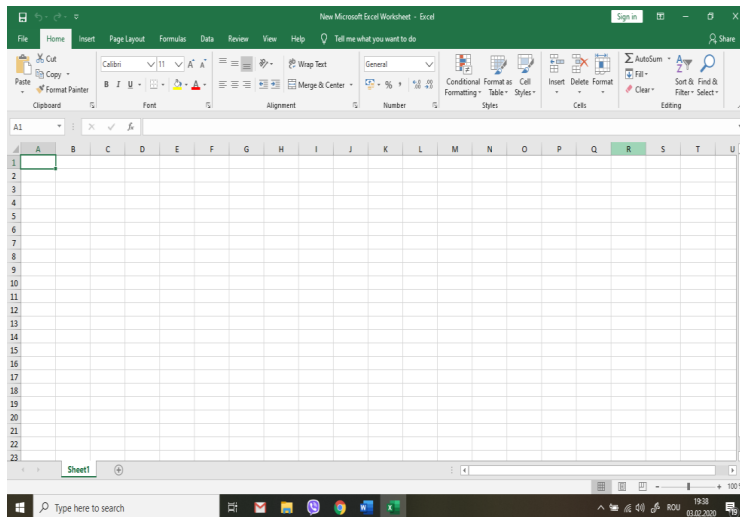


Fig.5. Structura ferestrei Microsoft Excel.

Capetele de coloană sunt notate cu litere prin intermediul cărora se identifică fiecare coloană (de ex.: *A, B, G, AA, GH* etc.). Într-o foaie de calcul intră până la 256 de capete de coloane. Executând un click pe un cap de coloană, se selectează întreaga coloană. Capetele de rânduri sunt notate cu cifre prin intermediul cărora se identifică fiecare rând (de ex.: *1,2, 6, 56, 468* etc.). Într-o foaie de calcul intră până la 65 536 de rânduri. Dacă se face un click pe un cap de rând, se va selecta întregul rând. Pentru a selecta simultan un rând și o coloană țineți apăsată tasta *Ctrl* și efectuați selecția cu mouse-ul. La intersecția dintre un rând și o coloană se găsește o celulă. Fiecare celulă se va identifica printr-o adresă. Adresa fiecărei celule va fi, deci, o combinație de litere și cifre (de ex.: *A1, B4, H34, AD543* etc.) Executând un clic de stânga într-o celulă, aceasta devine activă – va fi încadrată de un chenar negru gros. Într-o celulă activă se poate introduce orice text, formulă etc.

Un registru de calcul include mai multe foi de calcul. Etichetele foilor de calcul vă ajută să comutați între diferite foi de calcul. Deschiderea unui registru de calcul tabelar existent – efectuarea unor modificări și salvarea se efectuează click pe icoana *Open* și din căsuța de dialog se selectează fișierul dorit.

Dacă fișierul se găsește în altă parte, atunci se folosește *Look In* pentru a selecta locația fișierului dorit. Pentru a deschide fișierul se efectuează dublu click pe el sau se selectează și se apasă butonul *Open*.

Deschiderea mai multor registre de calcul. Pentru deschiderea mai multor documente în același timp, din casuța de dialog *Open* se selectează fișiere care se

doresc și se apasă butonul *Open*. Selectarea se poate face în două moduri. Dacă fișierele se află într-un bloc continuu, atunci se selectează primul document, se apasă tasta *Shift* și se selectează ultimul document, după care se apasă butonul *Open*.

Crearea unui nou registru de calcul și salvarea. Se realizează prin click pe icoana *New* din bara standard de meniuri, prin combinația de taste *Ctrl+N* sau prin opțiunea *New* din meniul *File* și un registru de calcul gol se va deschide. Acesta va avea setările implicite. Salvarea unui registru de calcul se face apăsând icoana *Save* sau prin apăsarea simultană a tastelor *Ctrl+S* și se dă un nume documentului.

Inchiderea registrului de calcul tabular. Pentru a închide programul *Excel* se apasă icoana *Close* din partea dreaptă sus a ecranului. Dacă nu este salvat documentul, va apărea o casuță de dialog în care veți fi întrebat dacă doriți să salvați schimbările apărute în document. **Yes** – se salvează schimbările și se închide programul; **No** – nu se salvează schimbările și se închide programul. Datele introduse după ultima salvare se vor pierde; **Cancel** – se anulează comanda și se ramâne în program în continuare. Pentru a salva documentul într-un anumit director sau sub un anumit nume, se alege comanda *Save As* din meniul *File*. Se va deschide o căsuță de dialog asemănătoare cu cea *Save* de unde se va alege locația și tipul documentului.

Ajustarea setărilor de bază. Schimbarea modului de vizualizare a foi de calcul. Se efectuează click pe meniul *View* și se selectează modul de vizualizare dorit.

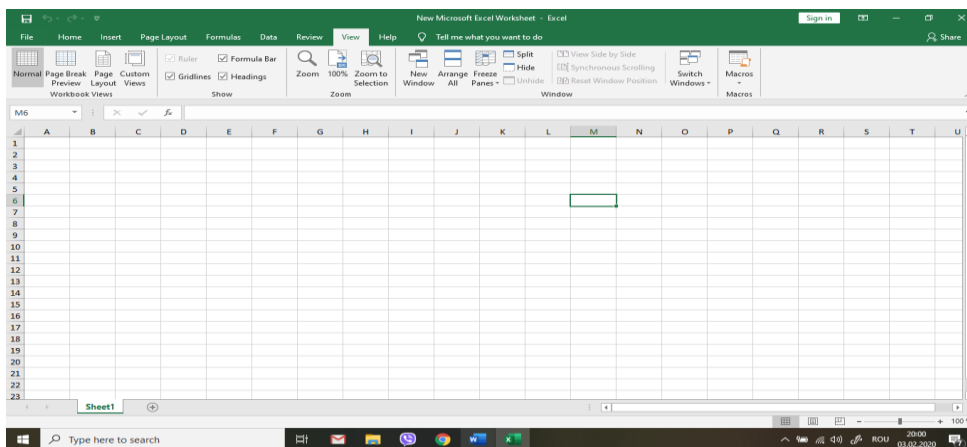


Fig.6. Setările de bază Excel.

Normal – permite editarea, formatarea documentului, dar nu va afișa informații adiționale, cum ar fi antetul sau subsolul.

Full Screen – permite editarea și formatarea documentului.

Zoom – permite lărgirea sau micșorarea vizualizării paginii pe ecran.

Modificarea afișării barei de instrumente. Pentru a ascunde sau afișa o bară de instrumente, se selectează comanda *Toolbars* din meniul *View* pentru a afișa meniul derulant *Toolbars*. O listă de bare de instrumente este disponibilă, din care se selectează cea dorită. Ascunderea/afișarea se face prin selectarea itemului dorit.

Fixarea pe ecran a rândurilor și coloanelor. Pentru a menține vizibile anumite coloane sau rânduri atunci când derulați datele pe ecran, trebuie să parcurgeți următoarele două etape:

- Pentru a îngheța datele pe orizontală selectați rândul de sub datele pe care doriți să le păstrați pe ecran.
- Pentru a îngheța pe verticală, selectați coloana de lângă datele pe care doriți să le păstrați pe ecran.

Dacă doriți să înghețați datele atât pe verticală, cât și pe orizontală, selectați celulele din dreapta și de sub datele pe care doriți să le păstrați pe ecran. Din meniul *Window* alegeți opțiunea *Freeze Panes*.

Schimbarea tipului de documente. Din meniul *File* se selectează comanda *Save As*. Dacă este necesar, se selectează folderul în care se vrea salvarea documentului. Se face click pe săgeata în jos, de stânga secțiunea *Save As type*: și se selectează tipul formatului de fișier sub care dorim salvarea: *HTML*, *TXT* etc.

Inserarea de date. Activați celula în care vreți să introduceți datele (click de stânga pe celula respectivă). Corectarea greșelilor se poate face imediat, cu ajutorul tastelor *Del* sau *Backspace*. Confirmați introducerea datelor prin apăsarea tastei *Enter* sau cu un click pe butonul de pe bara de formule. Dacă celula are deja un conținut, acesta este șters în momentul când introduceți alte date în celulă. Când doriți să schimbați conținutul unei celule, selectați celula respectivă și apăsați tasta *F2* (sau faceți dublu click în celulă). Cursorul de text este acum în această celulă și puteți modifica conținutul acesteia (modificarea se poate realiza și în bara de formule).

Introducerea de numere într-o celulă. Se selectează celula în care se dorește introducerea numerelor și se tastează. Dacă se doresc numere negative, este suficientă tastarea unui minus în fața numărului sau închiderea lui între paranteze. Pentru introducerea numerelor cu zecimale, se pune punct (separator zecimal). În mod standard, la introducerea cifrelor într-o celulă, acestea vor fi aliniate la dreapta.

Introducerea de text într-o celulă. Se selectează celula în care dorim să introducem textul și se poate începe operația de introducere a textului. Pentru a ne muta la următoarea celulă se tastează *Tab*. Pentru a coborî la celula următoare se

apasă tasta *Enter*. Dacă textul pe care dorim să-l introducem nu încapă într-o singură celulă, celula respectivă se unește cu celula vecină din dreapta ei, prin dispariția barei ce le separă. Se poate însă ca celula din dreapta să nu fie goală și atunci Excel exclude textul care depășește dimensiunile celulei – textul complet va putea fi vizualizat numai în bara de formule (textul nu se pierde, ci doar nu este afișat).

Introducerea de simboluri sau caractere speciale într-o celulă. Se alege din meniul *Insert* comanda *Symbol*, care va deschide casuța de dialog *Symbol*. Se alege simbolul dorit și se apasă butonul *Insert*.

Introducerea de formule simple într-o celulă. Se alege din meniul *Formulas* (*Insert Functions*). Aici se alege funcția dorită, de ex.: *Sum* (suma), *Min*, *Max*, *Average* (medie) etc.

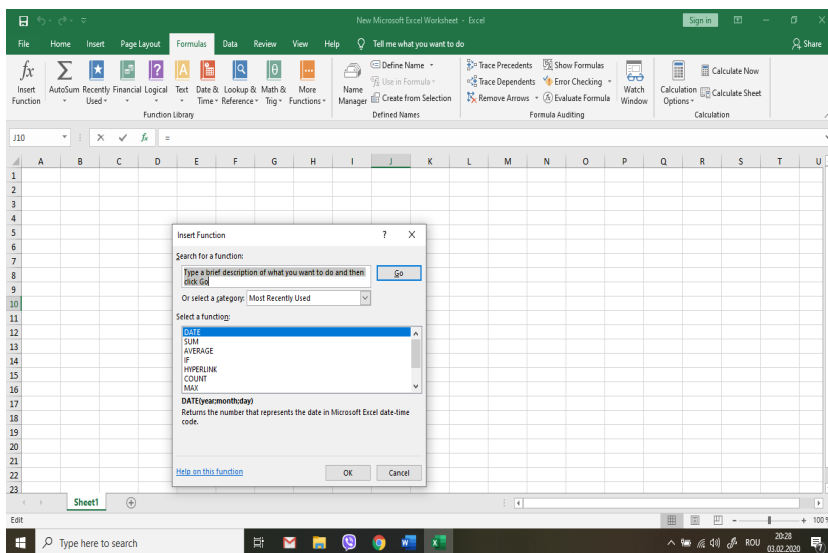


Fig.7. Introducerea formulelor în celule.

După ce se alege funcția se apasă butonul *OK*. O fereastră de dialog se va afișa, în care se vor specifica argumentele asupra cărora va acționa funcția.

Folosirea comenzii „Undo”. Se selectează icoana *Undo* din bara de instrumente standard sau se selectează comanda *Undo* din meniul *Edit*. O altă variantă este folosirea combinației de taste *Ctrl+Z*. *Redo* – se selectează icoana *Redo* din bara de instrumente standard.

Selectarea datelor. Selectarea unei celule sau a unui grup de celule adiacente sau neadiacente. Pentru a selecta o celulă, se face click pe aceasta. Pentru a selecta un grup de celule neadiacente se selectează prima celulă, se apasă tasta *Ctrl* și se selectează celelalte celule. Se eliberează tasta *Ctrl* când am terminat de selectat toate celulele dorite.

Selectarea unui grup de celule adiacente: se selectează cu butonul din stânga al mouse-ului prima celulă și apoi se trage mouse-ul (fără să dăm drumul la butonul mouse-ului) peste celulele pe care dorim să le includem în selecție.

Selectarea unui rând sau a unei coloane. Selectarea unui rând sau a unei coloane se face prin click pe capătul de rând/coloană. Pentru a selecta un grup de rânduri neadiacente se selectează primul rând, se apasă tasta *Ctrl* și se selectează celelalte rânduri. Se eliberează tasta *Ctrl* când am terminat de selectat toate rândurile dorite.

Selectarea unui grup de rânduri adiacente: se selectează cu butonul din stânga al mouse-ului primul rând și apoi se trage mouse-ul peste rândurile pe care dorim să le includem în selecție. Pentru a selecta un grup de coloane neadiacente se selectează prima coloană, se apasă tasta *Ctrl* și se selectează celelalte coloane. Se eliberează tasta *Ctrl* când am terminat de selectat toate coloanele dorite.

Selectarea unui grup de coloane adiacente: se selectează cu butonul din stânga al mouse-ului prima coloană și apoi se trage mouse-ul peste coloanele pe care dorim să le includem în selecție.

Selectarea întregii foi de calcul se face folosind combinația de taste *Ctrl+A* sau folosind icoana aflată în partea stângă sus a foii de lucru, unde se întâlnește capul coloanelor și al rândurilor. Selectarea tuturor foilor de calcul se face selectând comanda *Select All Sheets* din meniul derulant care apare la un click dreapta pe tabul unei foi de lucru.

Inserare de rânduri și coloane. Se selectează rândul deasupra căruia dorim să introducem unul nou. Cu click dreapta de mouse se afișează un meniu derulant, se selectează comanda *Insert*. Toate datele se vor muta cu un rând mai jos, pentru a face loc celui nou. Se selectează coloana în stânga căreia dorim să introducem una nouă și cu click dreapta de mouse se afișează meniul derulant din care se selectează comanda *Insert*. Toate datele se vor muta către stânga pentru a face loc noii coloane.

Modificarea lățimii coloanei și înălțimii rândului. Se găsește chenarul din dreapta coloanei, în capul de coloană, a cărei dimensiune dorim să o schimbăm. Când mouse-ul ajunge în partea de sus a coloanei, în capul coloanei, pointerul se va transforma într-o linie subțire intersectată de o săgeată dublă. Se efectuează click pe chenarul din stânga și se trage mouse-ul către dreapta pentru a mări dimensiunea coloanei, sau către stânga pentru a o micșora. Există și posibilitatea să se seteze automat lățimea coloanei, astfel încât să încapă datele. Pe marginea din dreapta capului de coloană se face dublu click și coloana se lățește cât este necesar pentru a cuprinde datele introduse. Pentru a schimba înălțimea rândului se alege din meniul *Format* comanda *Rows* și din meniul *Row* comanda *Height*. Se va afișa căsuța de dialog *Row Height* și se introduce o valoare între 0 și 409. Valoarea reprezintă înălțimea rândului în puncte. Se apasă butonul OK pentru a confirma schimbările.

Ștergerea rândurilor și a coloanelor selectate. Se selectează rândul sau coloana pe care dorim s-o ștergem și cu click dreapta de mouse se afișează meniul derulant și se selectează comanda *Delete*.

Copiere, Mutare, Ștergere

Pentru a copia/muta conținutul uneia sau mai multor celule se selectează celula/celulele dorite și se apasă tastele *Ctrl+C/Ctrl+X* (sau din meniul *Edit* se alege comanda *Copy/Cut*). Se face click în foaia de lucru unde se dorește copierea datelor și se apasă tastele *Ctrl+V* (meniul *Edit – Paste*). Pentru a copia un rând sau o coloană se selectează rândul sau coloana dorită, se apasă tastele *Ctrl+C*. Se face click în foaia de lucru unde se dorește copierea datelor și se apasă tastele *Ctrl+V*. Copierea, mutarea și ștergerea se mai pot realiza prin click dreapta și utilizarea meniului derulant care se afișează. Copierea și mutarea unor date între foi de calcul sau registre de calcul se face în mod similar.

Ștergerea conținutului celulelor pentru o selecție de celule dată. Se selectează celula sau grupul de celule al caror conținut dorim să-l ștergem și se apasă tasta *Delete*. Dacă în celule se află date folosite în formule, formulele vor returna erori.

Căutare și înlocuire. Caută și înlocuiește – *Find and Replace* – este o comandă a programului Excel care permite găsirea și înlocuirea unui cuvânt sau a unei fraze în document. Această comandă se găsește în meniul *Edit*. Folosind comanda *Find*, se va afișa o casuță de dialog. În câmpul *Find what* din această casuță se introduce textul pe care doriți să-l căutați. De fiecare dată când textul căutat a fost găsit, căutarea este întreruptă și acest text apare selectat. Pentru a căuta mai departe se apasă butonul *Find Next*. Casuța de dialog se poate activa și prin apăsarea combinației de taste *Ctrl+F*.

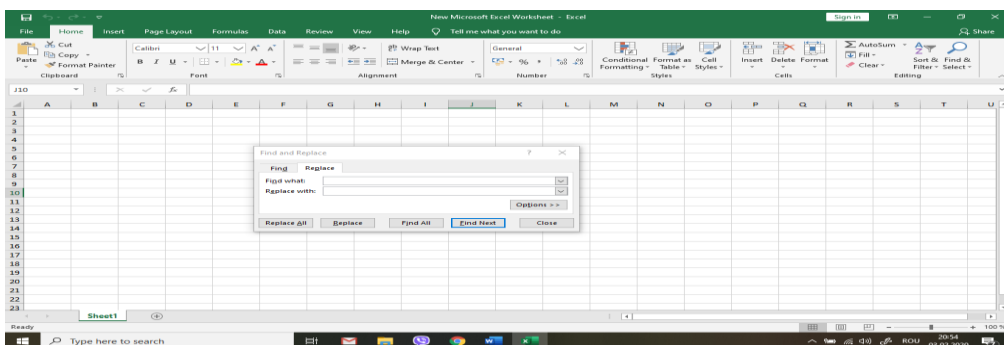


Fig.8. Căutarea și înlocuirea textului.

Înlocuirea unui text cu un altul. Se poziționează pointerul mouse-ului în locul din care se dorește începerea căutării, se deschide fereastra *Find and Replace* (funcția *Replace* din meniul *Edit* sau din apăsarea simultană a tastelor *Ctrl+H*) și

se introduce în câmpul *Find what* textul pe care dorim să-l înlocuim și în câmpul *Replace with* introducem textul cu care dorim să-l înlocuim pe primul. Se pot introduce maxim 255 de caractere în câmpul *Find*.

Find Next – găsește următorul cuvânt, format sau fără.

Replace – înlocuiește cuvântul găsit cu cel introdus în secțiune.

Replace with Replace All – înlocuiește toate cuvintele găsite cu cel specificat în secțiune.

Sortarea datelor. Când aveți serii de date foarte mari, căutarea unor date poate fi dificilă. Aveți posibilitatea de a aranja aceste serii de date în ordine crescătoare sau descrescătoare, precum și în ordine alfabetică sau invers alfabetică. Pentru aceasta va trebui să selectați coloana pe care doriți să o sortați și să apăsați unul din cele două butoane existente pe bara de instrumente – *Sort Ascending* și *Sort*.

Formule și funcții. Formule aritmetice și logice. Cu ajutorul aplicației Microsoft Excel puteți realiza diferite formule folosind operatorii aritmetici de bază (adunarea, scăderea, înmulțirea și împărțirea). Se plasează cursorul în celula în care vă apare formula. Se introduce un semn de egalitate = și se introduce expresia care va produce rezultatul dorit. Expresia poate conține: *valori, variabile, operanzi și simboluri care reprezintă proceduri matematice, cum ar fi A5+E7 (valoarea celulei A5 adunată cu valoarea celulei E7)*. Se pot folosi următoarele simboluri: „+” pentru adunare „-” pentru scădere „*” pentru înmulțire „/” pentru împărțire. Când formula este completă, se apasă Enter. Rezultatul formulei va fi calculat și afișat în celulă. Se poate afișa formula în sine în bara de *Formule* aflată în partea de sus a ecranului, prin click pe celulă. Dacă există erori în formulă, un mesaj de eroare se va afișa, care începe cu semnul „#”. Pentru a introduce o celulă sau un grup de celule în formulă, se introduce numai semnul „=”, apoi se selectează prima celulă din formulă și se trage mouse-ul peste restul de celule. Formula va urmări progresul și va introduce adresa curentă în formulă. Când se ajunge la ultima celulă dorită se eliberează butonul mouse-ului și se apasă tasta *Enter*.

Ordinea evaluării operatorilor în Excel este următoarea: *funcțiile AND, OR, NOT + sau - ^ * sau / + sau - & = <><=><=>*

Recunoașterea mesajelor standard de eroare asociate formulelor. Câteva din mesajele de eroare des întâlnite sunt:

– celula nu poate fi afișată corect, fiind prea îngustă.

#REF! – referința unei celule este invalidă. Apare atunci când se șterg celule implicate în formule.

#NAME? – Excel nu recunoaște textul conținut într-o formulă.

#DIV/0! – această eroare apare atunci când încercați să împărțiți o anumită valoare la 0.

#VALUE! – eroarea apare atunci când folosiți în formulă date necorespunzătoare.

Lucrul cu funcții. Funcțiile permit calcularea unui rezultat, cum ar fi: însumarea unor numere sau găsirea mediei lor aritmetice. Funcțiile cele mai cunoscute sunt:

AVERAGE – folosită pentru a calcula media aritmetică a unor numere din celulele selectate.

COLUMNS – folosită pentru a calcula numărul de coloane cu o referință.

MAX – folosită pentru a returna numărul maxim dintr-o listă de argumente.

MIN – folosită pentru a returna numărul minim dintr-o listă de argumente.

ROUND – folosită pentru a rotunji numerele la un număr specificat de zecimale.

SUM – folosită pentru a returna suma conținutului unor celule.

Cele mai folosite funcții se găsesc în meniul de rulant aflat lângă icona *Auto Sum*.

Formatarea celulelor pentru a afișa diverse stiluri de numere: număr de zecimale, număr de zerouri după punct, cu sau fără virgulă pentru a indica miile. Se poate formata celula pentru afișarea diverselor formate de numere folosind icoanele din bara de instrumente *Formatting*. *Moneda - Procent* – *Separator zecimal* (virgula) – creșterea nr. de zecimale – descreșterea nr. de zecimale – 23456 va deveni 23.456,00 LEI. 25 va deveni 25%; 12345 va deveni 12 345,00; 23,456 va deveni 23,456.000; 23,456.00 va deveni 23,456.0.

Formatarea celulelor pentru afișarea datei sub diverse formate. Se introduce o dată în celulă. Cu click dreapta se deschide meniul derulant și se selectează *Format Cell* pentru a afișa căsuța de dialog *Format Cell*. Se selectează din lista *Category* – *Date* și se folosește secțiunea *Type* pentru a alege formatul dorit.

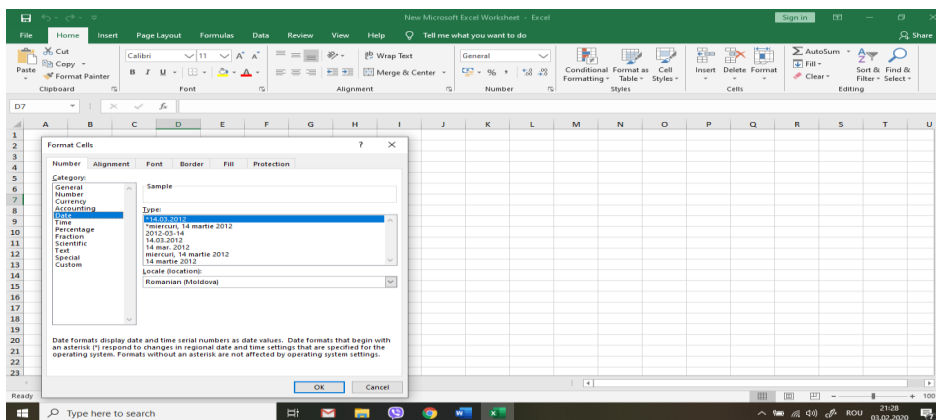


Fig.9. Formatarea celulelor – stiluri de numere.

Formatarea celulelor – grupuri de celule. Centrarea și alinierea conținutului celulelor dintr-un grup de celule selectat: stânga și dreapta, sus și jos alinierea la

stânga – aliniaza textul în partea stângă a celulei, aliniaza textul în centrul celulei
 alinierea la dreapta – aliniaza textul în marginea din dreapta a celulei. Pentru a
 aranja datele între partea de sus și cea de jos a celulei, se selecteaza celulele pe
 care dorim să le aliniem și din meniul *Format* se selecteaza comanda *Cells* care
 va afisa pe ecran căsuța de dialog *Format Cells*. Se selecteaza tabul *Alignment*
 și se alege din secțiunea *Vertical: Top, Center* sau *Bottom* pentru a alinia datele în
 celule, după care se apasa butonul *OK*.

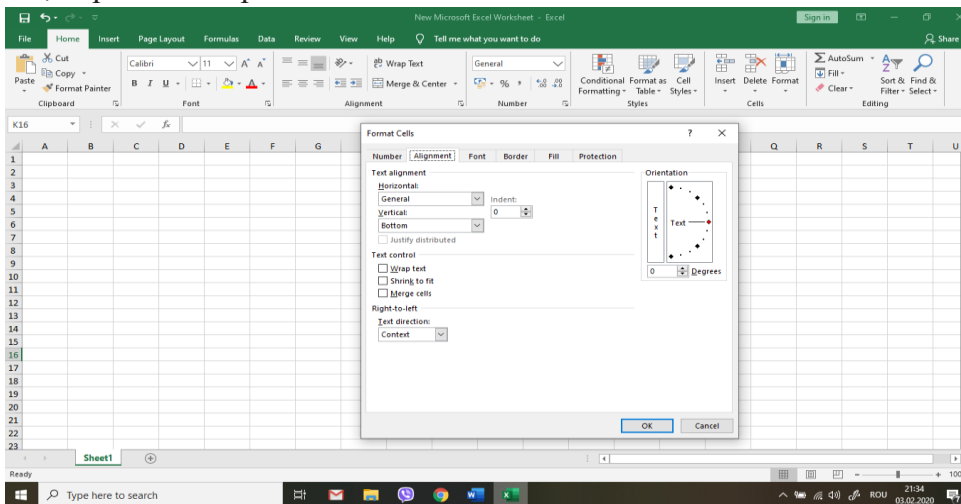


Fig.10. Formatarea celulelor - poziționare.

Scrierea. Este importantă corectarea documentelor înainte de a le trimite
 cuiva sau a le printa. Pentru a corecta greșelile de scriere se poate rula programul
Spellchecker prin apăsarea cu mouse-ul a icoanei *Spelling* din bara de unelte
 standard sau apăsând tasta *F7*. Se poate corecta de asemenea și gramatica.

Grafice și diagrame. Pentru o interpretare mai sugestivă a datelor se pot
 realiza grafice și diagrame. Se selecteaza celulele pe care dorim să le includem
 în grafic. Din bara de instrumente standard se apasa icoana *Chart Wizard*. Se
 afișeaza căsuța de dialog *Chart Wizard*.

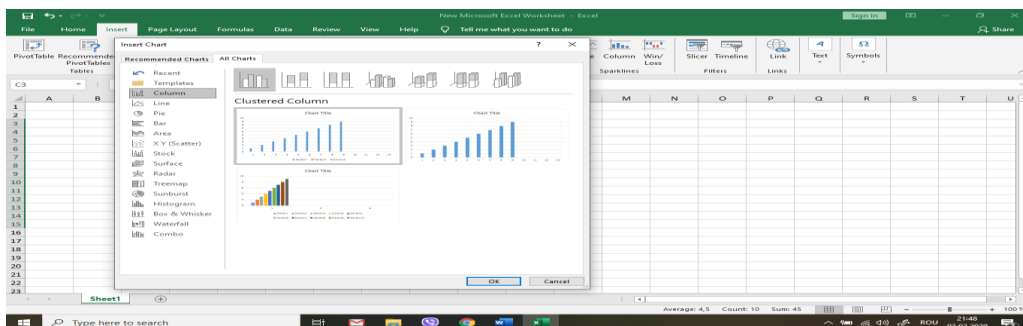


Fig.11. Grafice și diagrame.

În secțiunea *Chart Type* se selectează tipul de grafic dorit: *column chart*, *bar chart* sau *pie chart*. Se apasă butonul *Next*.

Editarea sau modificarea unei diagrame ori a unui grafic: adăugarea unui titlu sau etichete, schimbarea scalei de reprezentare. Modificarea culorilor în diagramă sau graphic. Adăugarea unei etichete sau a unui titlu unui graphic, se face prin selectarea graficului dorit.

Din acest meniu se selectează comanda *Chart Options*. Aceasta va afișa fereastra de dialog *Chart Options*. În tabul *Titles* se editează numele graficului. Se apasă butonul *OK* când s-au efectuat schimbările. Pentru a schimba culoarea background-ului graficului sau culorile folosite în grafic, se selectează graficul, se efectuează dublu click pe o porțiune din background și se va afișa căsuța de dialog *Format Plot Area*. Se selectează tab-ul *Patterns* din care se alege noua culoare. În secțiunea *Area* se alege culoarea pentru background. Pentru a schimba culorile folosite în grafic, se selectează graficul, apoi se efectuează dublu click pe itemul dorit. Din fereastra care apare (*Format Data Series*) se selectează culoarea dorită.

Schimbarea tipului diagramei. Pentru a schimba tipul diagramei se efectuează un clic de dreapta pe diagramă și din meniul ce se deschide se alege *Chart Type*. Sau se apasă butonul *Chart Type* din bara de instrumente *Chart*.

Mutarea sau ștergerea diagramei sau graficelor. Pentru a copia un grafic sau o diagramă se selectează itemul dorit. Din meniul *Edit* se alege comanda *Copy*. Se selectează pe pagină locul în care dorim să copiem itemul și din meniul *Edit* se alege comanda *Paste*. Dacă dorim mutarea unui item pe pagină, atunci din meniul *Edit* se alege comanda *Cut*. Se selectează pe pagină locul în care dorim să copiem itemul și din meniul *Edit* se alege comanda *Paste*. Copierea sau mutarea unui item se poate face și în foi de calcul diferite sau în registre de lucru diferite, folosind aceleași comenzi, dar selectând sursa în funcție de locul în care dorim să copiem sau să mutăm itemul. Pentru a redimensiona un grafic, se selectează itemul și la apariția celor opt puncte de control se trage cu mouse-ul de marginea itemului până la mărimea dorită. Pentru a șterge un grafic se selectează graficul și se apasă tasta *Delete*.

Setarea documentului. Pentru a modifica marginile documentului, se alege din meniul *File* comanda *Page Setup*. Aceasta va afișa căsuța de dialog *Page Setup*. Se selectează tab-ul *Margins* și se introduc datele dorite. Pentru setarea documentului astfel încât să încapă pe o singură pagină, din căsuța de dialog *Page Setup* se selectează secțiunea *Page* opțiunea *Fit to 1 page*.

Adăugarea unui Antet și Subsol (Header și Footer). Pentru folosirea antetului și a subsolului, Excel asigură aceste opțiuni care pot fi selectate din meniul *File*, folosind comanda *Page Setup*. În căsuța de dialog care apare se selectează tab-ul *Header/Footer* (sau din meniul *View* opțiunea *Header and Footer*).

Tipărirea. Înainte de a printa, este indicată trecerea în revistă a documentului pentru observarea eventualelor neconcordanțe între paginări, alinieri, etc. Pentru a trece în revistă un document se selectează icoana *Print Preview* care va afișa ecranul *Print Preview*.



Sarcini de învățare:

1. Numiți oportunitățile oferite de aplicația Excel în diferite domenii de activitate.
2. Indicați modalitatea în care poate fi utilizată aplicația în procesul de formare a formatorilor.



Întrebări pentru reflecție:

Ce cunoștințe și abilități de utilizare a aplicației Excel considerați că ar trebui consolidate pentru activitatea dvs. profesională?

3. Aplicația POWER POINT

Deschiderea aplicației Power Point. Pentru a deschide aplicația de prezentări există mai multe posibilități: *Din meniul Start – Programs – Microsoft Office – Microsoft Power Point.*

Crearea unei prezentări noi. O prezentare nouă se poate deschide prin opțiunea *New* din meniul *File* sau prin click pe simbolul din bara de instrumente. O prezentare nouă se poate crea și cu ajutorul combinației de taste *Ctrl+N*.

Deschiderea unei prezentări existente și salvarea acestora. Pentru a deschide o prezentare existentă se poate alege una dintre următoarele opțiuni: din aplicația *PowerPoint* se alege din meniul *File* opțiunea *Open*, sau se poate apăsa pe pictograma existentă în bara de instrumente de sub meniul *File*. Pentru a salva un fișier *PowerPoint*, se apelează la funcția *Save* din meniul *File* sau se apasă pe pictograma existentă în bara de instrumente de sub meniul *File*. Se observă că și apăsarea tastelor *Ctrl+S* realizează salvarea unui fișier *PowerPoint*. Salvarea prezentărilor sub alt nume, în alt loc sau în alt format se face prin apelarea funcției *Save As* din meniul *File*.

Salvarea în format WEB. Se poate realiza prin: apelarea funcției *Save As* și apoi se alege tipul *Web Page* cu extensia **.htm* sau **.html*; opțiunea *Save as Web Page* din meniul *File*.

Închiderea prezentării. Pentru a închide un registru, fără a închide și aplicația *PowerPoint*, se utilizează meniul *File – Close* sau se apasă butonul existent în colțul din dreapta sus.

Folosirea funcției “Help” (Ajutor). Asistentul Office este o imagine prietenoasă care asistă utilizatorul de-a lungul folosirii programului.

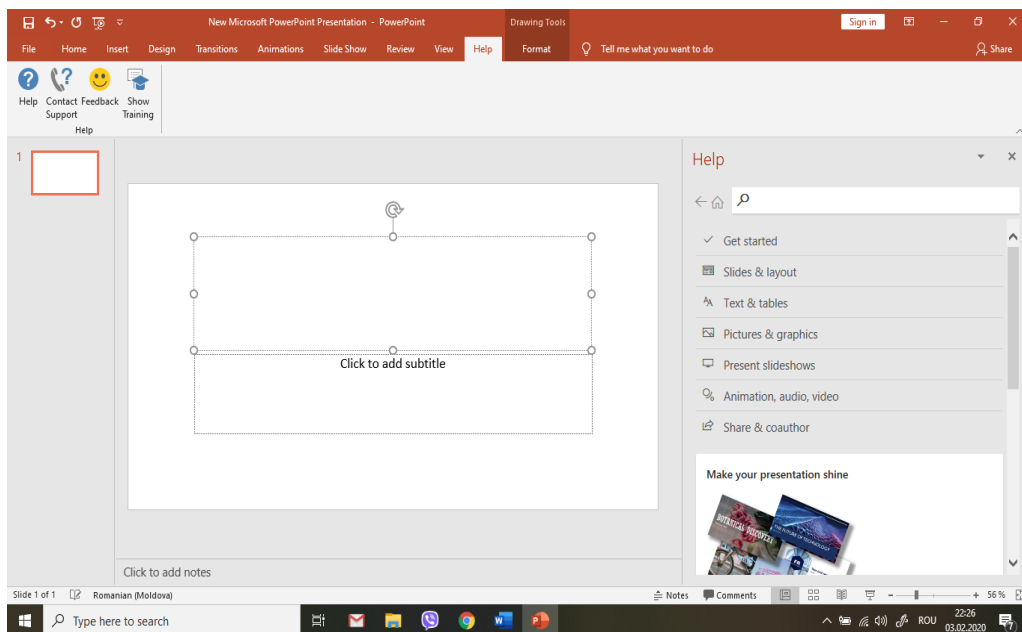


Fig.12. Folosirea funcției HELP.

Închiderea aplicației PowerPoint. Pentru a închide aplicația, se va alege opțiunea *Exit* din meniul *File* sau se va închide printr-un click pe butonul din dreapta sus a ferestrei.

Crearea prezentărilor. Modulul de vizualizare a prezentărilor. Ca formă de prezentare a materialului ce trebuie creat, puteți alege diferite moduri de vizualizare din meniul *View* sau puteți alege una dintre opțiunile existente în partea stânga de jos a ferestrei. Aceste opțiuni sunt următoarele:

Normal – tipul cel mai des folosit ce va permite vizualizarea diapozitivelor, precum și a tuturor datelor cuprinse în acest diapozitiv;

Slide sorter view – prezintă fiecare diapozitiv sub forma unei mici imagini grafice;

Slide show – se poate vizualiza întreaga prezentare creată.

Pentru a porni o prezentare, puteți apăsa tasta *F5*.

Notes Page – se pot vizualiza notele de subsol.

Adăugarea unui diapozitiv nou cu format definit. Pentru a adăuga un diapozitiv nou se alege funcția *New Slide* din meniul *Insert* sau puteți apăsa *Ctrl+M*. În partea dreaptă a ecranului va apărea fereastra *Slide Layout*, din care puteți alege formatul dorit pentru diapozitiv.

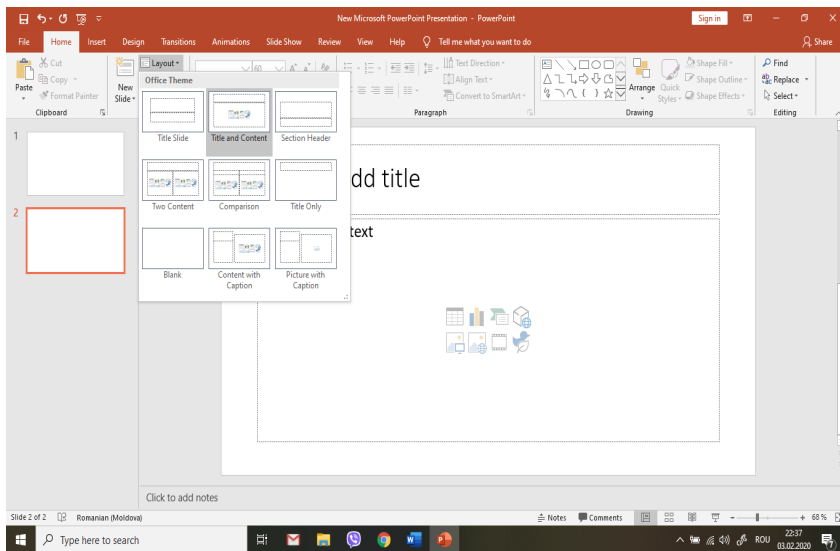


Fig.13. Adăugarea unui nou diapozitiv cu format definit.

În această fereastră puteți alege (printr-un simplu click) diferite formate pentru diapozitivele pe care le introduceți, ca, de exemplu, format tip titlu, tip grafic și text, format table etc.

Schimbarea fundalului unui diapozitiv sau a tuturor diapozitivelor unei prezentări. Pentru a schimba fundalul unui diapozitiv sau al tuturor diapozitivelor existente într-o prezentare apăsați din meniul *Format* opțiunea *Background*. Această funcție va deschide fereastra *Background* în care vă puteți alege culoarea dorită sau vă puteți crea propria dvs. culoare.

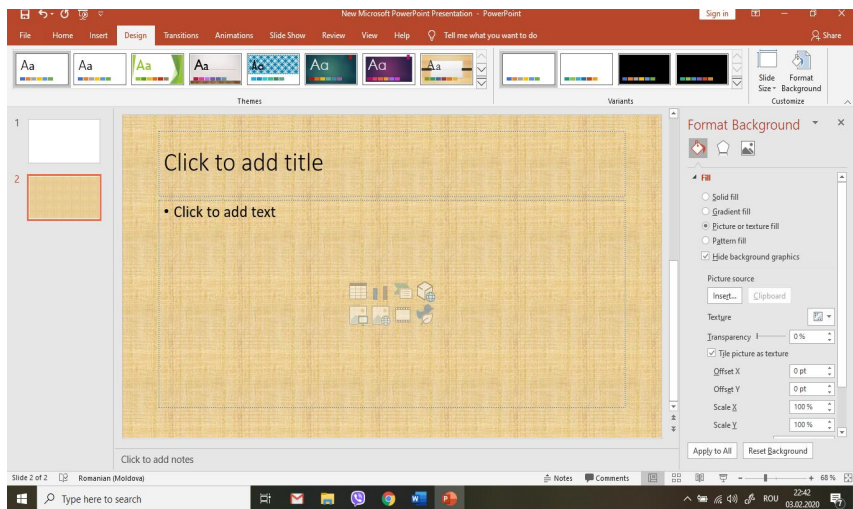


Fig.14. Stabilirea formatului unui diapozitiv.

Un dispozitiv special oferit de Microsoft PowerPoint este *MasterSlide*. Cu ajutorul acestuia puteți controla diferite proprietăți ale prezentării dumneavoastră, ca, de exemplu, caracteristicile legate de textul folosit în prezentare, de fundal etc. Se poate folosi atunci când doriți efectuarea de modificări asupra tuturor diapozitivelor din prezentare. De exemplu, dacă modificați culoarea titlului în *MasterSlide*, PowerPoint va modifica automat culoarea titlului în toate diapozitivele existente în prezentare. Pentru a afișa acest diapozitiv apăsați din meniul *View* funcția *Master – SlideMaster*.

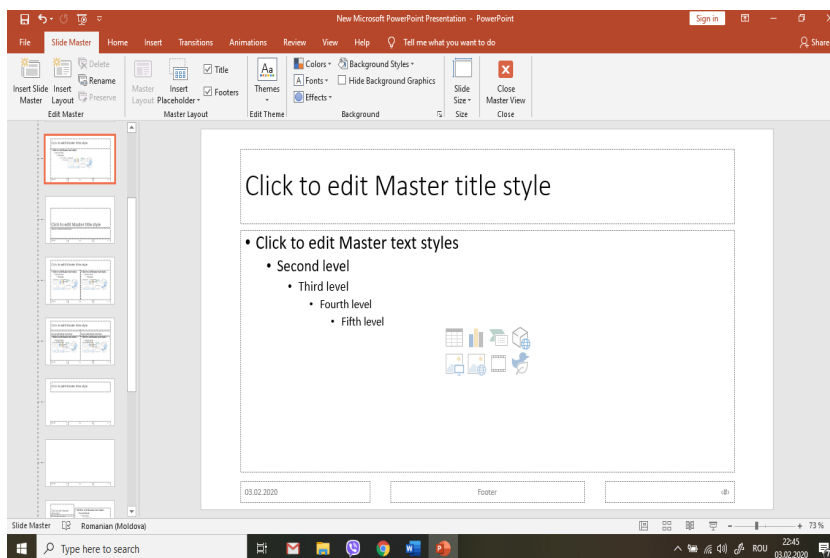


Fig.15. Utilizarea funcției Slide Master.

Pe ecran va apărea un diapozitiv asupra căruia realizați modificările dorite. Aceste modificări vor apărea pe fiecare diapozitiv din prezentare și asupra diapozitivelor noi pe care le veți mai introduce în prezentare.

Dacă aveți o imagine care doriți să apară în fiecare diapozitiv, pentru a nu introduce manual imaginea în fiecare diapozitiv, folosiți *Master Slide*. Această imagine va apărea pe fiecare diapozitiv în locul unde ați introdus-o în *Master Slide*. Pentru a introduce o imagine, apăsați din meniul *Insert* funcția *Picture – From file*. Din fereastra apărută alegeți imaginea pe care doriți să o inserați și apoi apăsați butonul *Insert*. Imaginea va apărea în *Master Slide* și o puteți poziționa unde doriți. Pentru a șterge o imagine din *Master Slide* va trebui să selectați imaginea respectivă și apoi să apăsați una din tastele *Delete* sau *Backspace* existente pe tastatură.

Adăugarea unui text în subsol pentru un diapozitiv sau pentru toate diapozitivele. Dacă doriți introducerea unui text în subsolul unui diapozitiv sau în cadrul tuturor diapozitivelor, alegeți din meniul *View* funcția *Header and Fo-*

oter. Această funcție va deschide fereastra *Header and Footer* în care introduceți subsolul dorit.

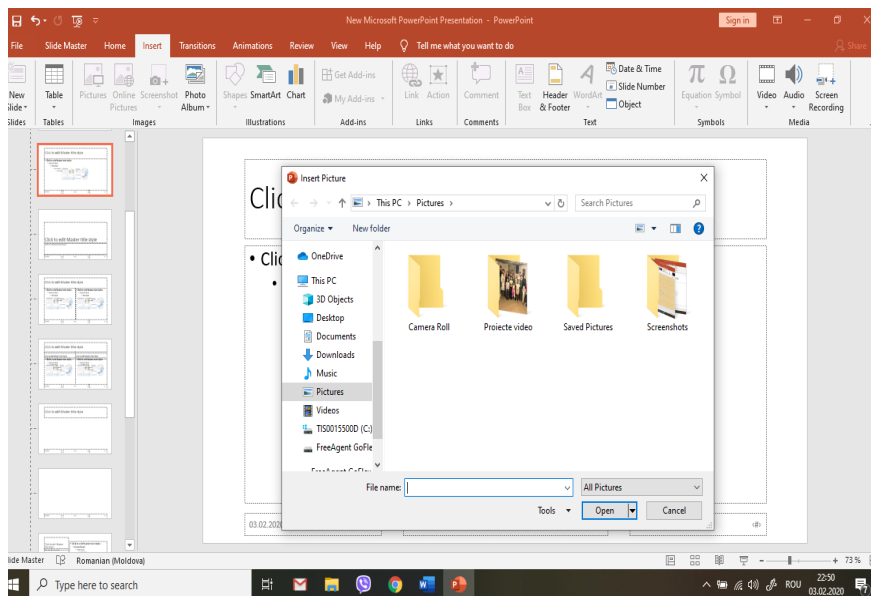


Fig.16. Inserarea unor desene.

Pentru a introduce un subsol, selectați căsuța *Footer*, iar apoi în câmpul de editare introduceți textul dorit. Dacă nu doriți ca acest text să apară și este primul diapozitiv, selectați opțiunea *Don't show on title slide*. Pentru a introduce acest subsol doar în diapozitivul curent, apăsați butonul *Apply*, iar dacă doriți introducerea subsolului în toate diapozitivele prezentării, apăsați butonul *Apply to All*. Dacă doriți introducerea numerelor în cadrul unui diapozitiv sau în cadrul tuturor diapozitivelor, selectați opțiunea *SlideNumber*. Dacă nu doriți ca primul diapozitiv să apară numerotat, selectați opțiunea *Don't show on title slide*.

Introducerea și formatarea textului. Textul este introdus prin acționarea tastaturii: în momentul în care se ajunge la capătul rândului, cursorul continuă pe rândul următor. Pentru a introduce un text, va trebui să dați un click în zona în care scrie *Click to add text* și apoi să introduceți textul dorit.

Pentru editarea comentariilor unui diapozitiv se recomandă folosirea vizualizării *Notes page*. Selectați diapozitivul căruia doriți să-i adăugați un comentariu și apoi în partea de jos a ferestrei dați un click în câmpul *Click to add text*. După introducerea textului puteți alege opțiunea de formatare a acestuia. Din meniul *Format* apăsați opțiunea *Font*. Se ajunge la următoarea fereastră de dialog.

Folosiți Slide Master pentru:

Underline – sublinierea textului;

Shadow – oferă textului o ușoară umbră;

Superscript – scrierea textului selectat ca și exponent;

Subscript – scrierea textului selectat ca și indice.

Pentru a face definitive modificările, trebuie să apăsați tasta *OK*. În caz contrar, prin apăsarea tastei *Cancel* textul va rămâne așa cum era. Puteți economisi timp făcând aceste lucruri prin intermediul butoanelor prezente pe bara de meniuri.

Pentru:

- opțiunea *Bold* va scrie literele îngroșat, se poate folosi și *Ctrl+B*;
- opțiunea *Italic* va scrie înclinat textul, se poate folosi și *Ctrl+I*;
- opțiunea *Underline* va sublinia textul, se poate folosi și *Ctrl+U*.

Puteți alinia textul după cum doriți. Pentru aceasta apăsați din meniul *Format – Alignment* și apoi alegeți opțiunea dorită.

Alegerea diferitor marcatori. O modalitate de formatare a paragrafelor existente într-un diapozitiv este cea cu ajutorul marcatorilor din meniul *Format – Bullets and Numbering*. Tipurile de marcatori sunt:

bulleted – se introduc diferite simboluri pentru a se remarca mai ușor anumite paragrafe;

numbered – oferă posibilitatea de a ordona paragrafele din diapozitiv cu ajutorul cifrelor arabe, romane, literelor.

Introducerea unei imagini (clipart) într-un diapozitiv. Uneori aveți nevoie și de alte elemente decât texte pe care să le introduceți în document, ca, de exemplu: foi de calcul, imagini, alte documente. Pentru aceasta folosiți meniul *Insert*. Pentru a avea în document diferite clipart-uri, puteți alege una dintre cele două opțiuni: cu ajutorul funcției *Insert – Picture – Clipart*, cu ajutorul butonului.

Copierea, mutarea, ștergerea textului, imaginilor. Copierea și mutarea textului în diferite părți ale fișierului, sau chiar în fișiere diferite, este posibilă datorită existenței *Clipboard*-ului. Acesta este o memorie temporară, folosită pentru păstrarea pe termen scurt a cuvintelor, imaginilor sau diagramelor. Pentru a copia un text sau o imagine în altă parte a diapozitivului sau între diapozitive diferite se alege opțiunea *Copy* din meniul *Edit* sau se folosește combinația de taste *Ctrl+C*. Se mai poate da click pe pictograma aflată în bara de instrumente.

Utilizarea graficelor și a diagramelor. Pentru a crea un grafic în cadrul diapozitivului, va trebui în primul rând să atingeți un format corespunzător pentru diapozitivul respectiv. Formatul unui diapozitiv îl alegeți din fereastra *Slide Layout*, pe care o deschideți apelând din meniul *Format* funcția *Slide Layout* sau

din butonul existent pe bara de instrumente a aplicației. Crearea unui grafic nou se poate realiza și prin apelarea din meniul *Insert* a funcției *Chart*.

Crearea unei scheme organizatorice. Pentru a crea o schemă organizatorică în cadrul unui diapozitiv va trebui în primul rând să alegeți un format corespunzător pentru diapozitivul respectiv (*Slide Layout*) – în cazul nostru, opțiunea *Organization Chart*.

Pregătirea prezentării. Înainte de a fi imprimat documentul, va trebui stabilit formatul paginii. Pentru aceasta se alege opțiunea *Page Setup* din meniul *File* ce deschide următoarea fereastră, unde se pot seta formatul diapozitivului, lungimea și lățimea vizualizării și tipul diapozitivului (*Portrait sau Landscape*). Pentru realizarea diferitelor operații cu diapozitivele unei prezentări, se recomandă utilizarea vizualizării *Slide Sorter View*. Copierea și mutarea diapozitivelor în diferite părți ale prezentării sau chiar în prezentări diferite este posibilă cu ajutorul funcțiilor *Copy*, *Cut* și *Paste* din meniul *Edit*. Ștergerea diapozitivului se realizează prin apăsarea tastelor *Backspace* sau *Delete*. Puteți apela și la funcția *Delete Slide* din meniul *Edit*. Înainte de verificarea ortografică a documentului, trebuie să alegeți limba dicționarului, respectiv cea în care realizați corectarea ortografică. Acest lucru se realizează cu ajutorul funcției *Language* din meniul *Tools*.

Imprimarea. După realizarea tuturor operațiilor necesare înainte de imprimare, puteți trece la imprimarea efectivă a prezentării. Pentru aceasta trebuie să apelați funcția *Print* din meniul *File* sau puteți apăsa simultan tastele *Ctrl+P*; puteți folosi de asemenea butonul *Funcția Print* care va deschide fereastra *Print*, în care se aleg opțiunile dorite.

Prezentarea. Puteți afișa pe ecran prezentarea creată. Afișarea se poate face de la primul diapozitiv, prin apelarea din meniul *Slide Show* a opțiunii *View Show* sau prin apăsarea tastei *F5* existente pe tastatură.



Sarcini de învățare:

1. Numiți cele mai răspândite metode de lansare și închidere a aplicației Power Point.
2. Specificați pașii principali de creare a unei prezentări PPT și cerințele față de aceasta.
3. Determinați locul și rolul efectelor vizuale și sonore la prezentările PPT.



Întrebări pentru reflecție:

1. Care din șabloanele profesionale PowerPoint sunt cele mai adecvate în activitatea profesională a formatorilor? Argumentați.
2. Ce criterii de selectare ați folosi pentru a utiliza cele mai bune PowerPoint Slide Design template-uri?

Bibliografie recomandată:

1. Bazele utilizării aplicațiilor pentru prezentări electronice (MS PowerPoint). Adresa Web: http://www.ecomunitate.ro/upload/instruire/pdf/Modul%205%20PowerPoint2007_RO.pdf
2. Bazele utilizării aplicațiilor pentru prezentări electronice (OO Impress). Adresa web: <http://www.ecomunitate.ro/upload/instruire/pdf/Modul%205%20Impress.pdf>
3. Bălan C. *Logistică*. Bucuresti: Uranus, 2010. 116 p.
4. Brăguța G., Bunescu M., Calmîș E., Istrati V., Leonte S., Țurcan C. *Tehnologii Informaționale de Comunicare: Îndrumar pentru lucrări de laborator*. Chișinău: CE USM, 2013.
5. Bucki L.A., Walkenbach J., Alexander M., Kusleika D., Wempen F. *Microsoft Office 2013*. Bible Wiley, 2013.
6. Bulat V., Barcari I. *Logistică: teorie si aplicații*. Chișinău: CE USM, 2012. 108 p.
7. Bușe Gh.Fl. *Logistică. Aplicații*. Petroșani, 2013. 162 p.
8. Dulu A. *Utilizarea calculatorului în 7 module ECDL Complet*. București: Andreco Educational Grup, 2010.
9. Hollowell J. *Moodle as a Curriculum and Information Management System*. Packt Publishing, 2011.
10. Melton B., Dodge M. *Microsoft Office Professional 2013. Step by Step*. Microsoft Press, 2013.
11. Rîndașu V.C. *Logistica mărfurilor*. Reșița: FȘEA, 2013.
12. Roman T. *Bazele logisticii distribuției mărfurilor*. București: ASE, 2013.
13. Turcov E., Petrovici S., Petrovici A. *Tehnologiile comerciale și logistica*. Chișinău: ASEM, 2005. 397 p.
14. Ursache L., Văju G., Donici C., Herman C. *Moodle: administrare, utilizare, evaluare*. Arad, 2011.
15. Vasiliu C., Felea M., Marunțelu I., Caraiani Gh. *Logistica și distribuția mărfurilor*, 2013.
16. Wild I. *Moodle 2.0 Course Conversion Beginner's Guide*. Packt Publishing, 2011.

FORMAREA FORMATORILOR

SUPPORT DE CURS

(Ciclul II – Masterat)

Redactare – *Ariadna Strungaru*
Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 29.12.2019. Formatul 70x100^{1/12}.
Coli de tipar 29,4. Coli editoriale 19,5.
Comanda 96. Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009