

**EVALUAREA CRITICĂ A PROPRIILOR VIZIUNI: ABORDĂRI TEORETICE
ȘI APLICAȚII PRACTICE**

**CRITICAL EVALUATION OF OWN VIEWS: THEORETICAL APPROACHES
AND PRACTICAL APPLICATIONS**

BOTNARI Valentina, dr., conf. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-1190-9346

valentina_botnari@yahoo.com

REPEȘCO Gabriela, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0001-9661-6886

gabrielarepesco@gmail.com

CZU: 37.01

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p36-48

Abstract. The article in question represents a feedback response to the rapid development pace observed across all branches of human activity, which poses a challenge for making changes within the education system. These changes have spurred reforms aimed at producing revisions both at the level of educational policy and at the level of the system, process, which, in turn, lead to increased demands regarding the level of provision of educational services by teaching staff in the institutions of higher education responsible for training trainers for future social subjects. The article provides a structural overview of transformative learning stemming from the constructivist paradigm. The content includes theoretical arguments and praxiological proposals aimed at ensuring the functionality of the learning process in the third phase of transformative learning, which involves the critical assessment of one's own perspectives.

Keywords: transformative learning, phases of transformative learning, trainer, formative, formative-centered education, critique of own visions, evaluation.

Introducere

Sistemul actual de învățământ de-a lungul timpului fost supus unor transformări progresive, fapt ce a condus la evoluții ascendente și noi exigențe. În această perioadă, cercetătorii în domeniu au pus accentul pe elaborarea și identificarea unor paradigme, teorii, modele și metode inovative care să facă față cerințelor societății actuale. Evident că o parte dintre ele au reușit să demonstreze eficacitatea și s-au menținut în timp, iar altele care nu au făcut față schimbării au fost restructurate și abordate dintr-o altă perspectivă sau abandonate. Apariția constructivismului a generat o serie de transformări în procesul de predare-învățare-

evaluare, acesta scoate în prim plan rolul activ al educabililor în varii contexte de învățare prin capacitatea sa de construcție, deconstrucție și reconstrucție a propriei cunoașteri, validă în orice situație. Punctul culminant prin care s-a produs extinderea constructivismului în domeniul Științe ale Educației îl constituie învățarea, și, drept repercusiune, această paradigmă a generat contradicții și soluții aplicative în domeniu. Acest fapt, a condus la schimbări de perspective, la promovarea unor noi valori, la formarea unor profesori constructiviști care știu cum să acționeze în fiecare moment, care inspiră formabilii, stimulează activitatea de învățare a acestora și sunt preocupați de calitatea realizării finalităților. Profesorii constructiviști încurajează exersarea gândirii independente, creative și critice a formabililor provocând analiza profundă a opțiunilor și pozițiilor prin examinarea unor exemple concrete și situații contradictorii.

În cursul istoriei, sistemul actual de educație a fost supus unor schimbări treptate, care au dat naștere unor dezvoltări ascendente și noilor cerințe. Pe parcursul acestei perioade, cercetătorii din domeniul educației s-au concentrat asupra elaborării și identificării de paradigme, teorii, modele și metode inovatoare pentru a răspunde nevoilor societății contemporane. Unii dintre aceștia au reușit să dovedească eficacitatea lor și să rămână relevanți în timp, în timp ce altele, care nu au reușit să țină pasul cu schimbările, au fost reconfigurate sau abandonate în favoarea unor abordări noi. Emergența constructivismului a avut un impact semnificativ asupra procesului de învățare, punând accentul pe rolul activ al elevilor în diferite contexte de învățare, prin capacitatea lor de a construi, deconstrui și reconstrui cunoștințele proprii, o abordare valabilă în orice situație. Extinderea constructivismului în domeniul Științelor Educației a avut un impact profund asupra procesului de învățare și a generat provocări și soluții în domeniul educației. Acest lucru a determinat schimbări de perspective, promovarea unor valori noi și formarea unor profesori care adoptă abordări constructiviste, știind cum să acționeze în orice moment, să inspire elevii, să stimuleze activitatea lor de învățare și să urmărească cu atenție calitatea atingerii obiectivelor. Profesorii cu o perspectivă constructivistă încurajează dezvoltarea gândirii independente, creative și critice a elevilor, provocând analiza profundă a opțiunilor și a diferitelor poziții prin intermediul unor exemple concrete și a situațiilor contradictorii.

E. Joița prezintă constructivismul ca fiind o teorie a cunoașterii, prin extensie a învățării, iar pentru instruire oferă principii, sugestii metodologice [5, p.12]. Ideile expuse se centrează pe învățarea materiei de către educabil, pe calitatea învățării și nu pe procesul de predare a cadrului didactic, care actualmente are la bază un alt scop și statut.

Potrivit constructivismului învățarea poate fi considerată ca un proces (personal și/sau colectiv, de grup), de constituire a calității, a cunoașterii acesteia. Din această perspectivă, „învățarea este un proces activ și constructiv, care are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic. În această ordine de idei, potrivit cercetătorului Siebert [6, p.127]. rezultatele învățării nu pot fi prevăzute, deoarece procesele de construire a realității sunt individuale și situaționale.

Un tip actual de învățare care derivă din paradigma constructivistă este învățarea transformativă promovată pe larg de către cercetătorul american J. Mezirow, care pune accent în prim plan pe pozițiile și perspectivele de acțiune ale formabilului și pe necesitatea de a adapta metodele și conținutul la nevoile acestuia îl plasează între teoreticienii constructiviști, alături de Brookfield și Habermas, fiecare având ca termeni-cheie ai teoriilor lor învățarea transformativă, rolul contextului, gândirea critică etc. [ibidem, p.53].

Potrivit aceluiași autor, tipul dat de învățare este definit ca un proces prin intermediul căruia se produce transformarea cadrelor de referință incerte precum: mentalități, obiceiuri ale minții, perspective ale comprehensiunii, cât și seturi de ipoteze sau așteptări cu scopul de a le face mai vaste, discriminatorii, deschise și capabile emoțional pentru a fi supuse schimbării. Atunci când vorbim despre cadrele de referință ne raportăm la structurile de cultură, valori și limbă, cărora le atribuim semnificații coerente, logice și semnificative pentru experiența personală. Aceste cadre de referință de obicei delimitează percepția, cogniția, atitudinea și sentimentele prin anticiparea intențiilor, convingerilor, așteptărilor și scopurilor personale. În această ordine de idei, opiniile preconcepute ne setează traseul propriu de acțiune și gândire, fapt ce conduce la amânarea sau luarea unei decizii, la rezolvarea sau nerezolvarea situațiilor problemă cu care ne confruntăm și la manifestarea unui atare comportament. Educabilii moderni au în mare parte tendința de a respinge sau a nega ideile care nu corespund viziunilor și convingerilor preconcepute.

Potrivit cercetătoarei V. Botnari [2, p. 221], referința paradigmatică a acestui tip de învățare este constructivismul care pledează pentru crearea spațiilor deschise pentru cei ce învață, a contextelor de manifestare a liberei inițiative, a explorării realității și construcției proprii cunoașteri prin acțiuni interne și externe, în așa fel încât să se obțină o autonomie, o învățare non-directivă cu o evidentă deținere a competenței de self-management al activității de învățare. În așa fel, abordarea procesualității învățării va stimula asigurarea unei conexiuni pertinente învățare-dezvoltare ce va pregăti formabilul pentru autoformarea profesională continuă pe parcursul întregii vieți. Astfel, pentru ca învățarea transformativă să se producă,

formabilii trebuie să fie dispuși și capabili să reflecteze și să-și provoace convingerile actuale. În dependență de mai mulți factori, schimbarea poate fi exprimată în mod divers: lentă și graduală sau rapidă și bruscă.

Învățarea transformativă se bazează pe crearea condițiilor care provoacă „momente Evrica” în care subiecții identifică, brusc și neașteptat, o problemă dintr-o nouă perspectivă și descoperă soluții care au fost sau nu, luate în calcul de opiniile sau credințele susținute anterior. Un rol foarte primordial în facilitarea învățării transformative o au cadrele didactice care trebuie să-i captiveze pe formabili cu informații nedescoperite încă de ei, să le prezinte și alte alternative sau căi de rezolvare a situațiilor problemă pentru a-i face curioși să descopere necunoscutul despre ceea ce urmează să fie predat. Deseori, formabilii se confruntă cu dileme dezorientante sau se află în situația când nu recunosc prezența lacunelor în achizițiile deținute sau faptul că comprehensiunea lor actuală este incompletă/eronată, de aceea este semnificativ ca formatorii să intervină în acest sens și să îi orienteze corect, să le prezinte argumente și soluții noi pentru a înlesni procesul de învățare transformativă.



Figura 1. Procesul învățării transformative [3, p.184]

Teoria învățării transformative include următoarele concepte de bază: *cadru de referință, reflecție critică, acțiune și transformare*.

- *Cadrul de referință* înglobează atât obișnuințele noastre de a gândi și raționaliza, de a interpreta lumea, dobândite în procesul socializării noastre, cât și punctele de vedere pe care le-am dezvoltat ca urmare a acestui proces.
- *Reflecția critică* asupra acestor cadre de referință și reconsiderarea lor, prin învățare comunicativă, este punctul de pornire ce ne determină să acționăm într-o nouă perspectivă, acest nou mod de a acționa fiind indicația clară că o transformare s-a produs.

- *Transformarea* poate avea loc spontan, în mod obișnuit, sau poate fi un proces cumulativ care durează o perioadă mai extinsă [6, p.53]..

În cazul procesului de transformare este important să ținem cont și de componenta afectivă a învățării, care are un rol deosebit în realizarea reflecției critice. În plus, întregul proces de transformare are la bază o criză personală internă sau factorii contextuali:

- *personali* – dorința de schimbare, situații tensionate, deschiderea către noi experiențe etc.
- *socioculturali* – tendințe naționale, influențe religioase, istorice și geografice etc.

sau aspectul rațional care este valorificat pe deplin în cadrul situațiilor educaționale. În literatura de specialitate identificăm o serie de studii care evidențiază influența relației cadrul didactic – educabil, cât și rolul diverselor metode pentru facilitarea transformărilor individuale [ibidem, p. 53]. Astfel, în contextul învățării transformative rolul primordial îl deține cadrul didactic, care se implică activ în monitorizarea și ghidarea procesului de parcurgere a fazelor învățării transformative prin incitarea și provocarea la activități complexe care incumbă o multitudine de roluri și responsabilități din partea actanților implicați. În această ordine de idei, este primordial să ne axăm pe formarea inițială și continuă a viitoarelor cadre didactice constructiviste, care trebuie să facă față cerințelor actualei societăți, să fie deschiși către schimbări și noi transformări.

Învățarea transformativă deține un potențial major în pregătirea cadrelor didactice inovative, care să facă față tuturor provocărilor. Anume acest tip de învățare provoacă efecte pozitive în formarea inițială și continuă a tuturor formabililor și formatorilor implicați în parcurgerea celor 10 faze ale învățării transformative (în continuare FÎT) propuse de J. Mezirow:

FÎT1 – Dilemă dezorientantă

FÎT2 – Autoexaminarea (cu trăirea afectivă jenantă pentru necunoaștere)

FÎT3 – Evaluarea critică a propriilor viziuni

FÎT4 – Recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine

FÎT5 – Explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni

FÎT6 – Planificarea unei serii de acțiuni

FÎT7 – Achiziționarea de valori și dezvoltarea abilităților pentru implementarea planurilor propuse

FÎT8 – Încercarea noilor roluri

FÎT9 – Sporirea abilităților și a încrederii în sine pentru exersarea noilor roluri

FÎT10 – Reintegrarea în viața proprie, în baza condițiilor dictate de noua perspectivă

În continuare vom pune accent pe abordarea esenței FÎT3 – *Evaluarea critică a propriilor viziuni*, aceasta reprezintă un moment-cheie în procesul de schimbare personală și dezvoltare a sinelui. Faza dată se concentrează pe analizarea și reevaluarea profundă a propriilor convingeri, valori și viziuni de viață și include următoarele aspecte:

- *Reflecție profundă:* În această fază, individul își dedică timp pentru a se autoanaliza cu deosebită atenție. El examinează cu sinceritate viziunile și convingerile personale pe care le-a avut până la etapa actuală. Este o etapă de introspecție profundă și de autoexaminare.
- *Identificarea disonanței cognitive:* În timpul evaluării critice, persoana poate observa discrepanțe sau contradicții între viziunile sale anterioare și noile achiziții sau experiențe dobândite în fazele anterioare ale învățării transformative. Această disonanță cognitive poate fi un factor motivațional puternic pentru a explora și adopta perspective noi.
- *Deschiderea către schimbare:* Evaluarea critică implică, de asemenea, o deschidere la schimbare, la tot ce e nou. Formabilul trebuie să fie dispus să renunțe la vechile viziuni sau convingeri care nu mai sunt relevante sau care îi limitează aria de interes și să fie dispus să exploreze noi alternative.
- *Explorarea unor noi perspective:* În cadrul FÎT3, persoana începe să exploreze perspective și viziuni noi, diferite de cele pe care le-a avut anterior. Aceasta poate implica citirea, studiul, conversațiile cu alți oameni cu perspective diferite sau chiar experiențe directe care să îi ajute să își lărgescă orizonturile.
- *Dezvoltarea unei viziuni mai coerente:* Scopul final al evaluării critice este dezvoltarea unei viziuni de viață mai coerente și mai autentice. Persoana caută să integreze noile achiziții și perspective într-un cadru mai amplu care să îi reflecte valorile și identitatea actuală.
- *Pregătirea pentru transformare:* Evaluarea critică pregătește „terenul” pentru faza ulterioară de transformare, în care noile viziuni și convingeri vor fi puse în practică și vor determina schimbări semnificative în gândire și comportament.

În această ordine de idei, FÎT3 a învățării transformative: *Evaluarea critică a propriilor viziuni*, este o etapă esențială în procesul de schimbare personală. Ea presupune o autoevaluare profundă, introspecție și deschidere la schimbare, iar rezultatul este dezvoltarea

unei viziuni de viață mai autentice și mai coerente, care să reflecte evoluția personală a formabilului.

În cheia celor relatate mai sus, vom prezenta o serie de sarcini practice care pot fi propuse formabililor din mediul academic la etapa a treia a învățării transformative – evaluarea critică a propriilor viziuni, care solicită să se aducă la activ cele mai pertinente resurse deținute (dar posibil insuficient procesate) și îi provoacă, motivează pentru implicarea activă în cadrul fazelor ulterioare ale învățării transformative. Sarcinile pentru activitatea de învățare sunt elementele constituente ale conținutului cursului: Psihopedagogia centrată pe formabil (în continuare PPCF), prevăzut pentru formarea inițială a cadrelor didactice în școala superioară.

❖ **Unitatea de învățare 1: Repere teoretice și delimitări conceptuale ale educației centrate pe formabil**

1. Apelați la suportul informativ și la axa istorică a valorilor la subiectul: Contribuții la constituirea Psihopedagogiei centrate pe formabil.

2. *Tehnica GPP (Gândește-Perechi-Prezintă)*

Sarcini:

- De ierarhizat și argumentat 3 contribuții valorice expuse în materialul examinat: *Contribuții la constituirea Psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil* în conturarea conceptului
- *Educația centrată pe subiect/formabil* a anumitor savanți care le apreciați cel mai mult.
- Coîmpărtășește rezultatul propriei reflecții colegului din preajmă.
- Expuneți grupului rezultatele reflecțiilor comune însoțite de argumente.
- Ai convins colegul, grupul prin argumentele expuse? Te-ai dezis de anumite convingeri și idei? Ești satisfăcut de raționamentele produse și deciziile luate?

❖ **Unitatea de învățare 2. Perspective constructiviste asupra procesului de învățământ centrat pe formabil**

1. Prezentați 3-5 tangențe și discrepanțe dintre procesul de învățământ tradițional/clasic și procesul de învățământ centrat pe formabil, utilizați în acest caz diagrama Venn.

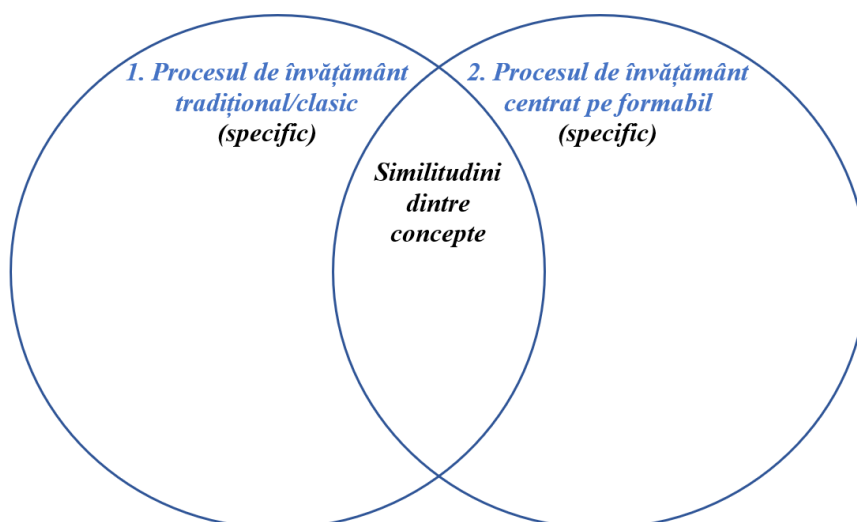


Figura 2. Tangențe și discrepanțe dintre procesul de învățământ tradițional/clasic și procesul de învățământ centrat pe formabil

❖ **Unitatea de învățare 3. Copilul/formabilul și pedagogul/formatorul în procesul educațional centrat pe cel ce învață**

Tehnica GPP

- Realizați anticipat, până la ora practică un eseu pedagogic cu subiectul: „*Să fii subiect al propriei deveniri umane înseamnă...*”, folosiți drept reper diagrama elaborării eseului pedagogic propusă mai jos. În cadrul orei practice faceți schimb de lucrări cu colegul de bancă, citiți cu atenție conținutul și ideile de bază, apoi evaluați critic tangențele și discrepanțele dintre ideile proprii și cele ale colegului. Discutați concluziile și părerile importante împreună cu colegii de grupă.

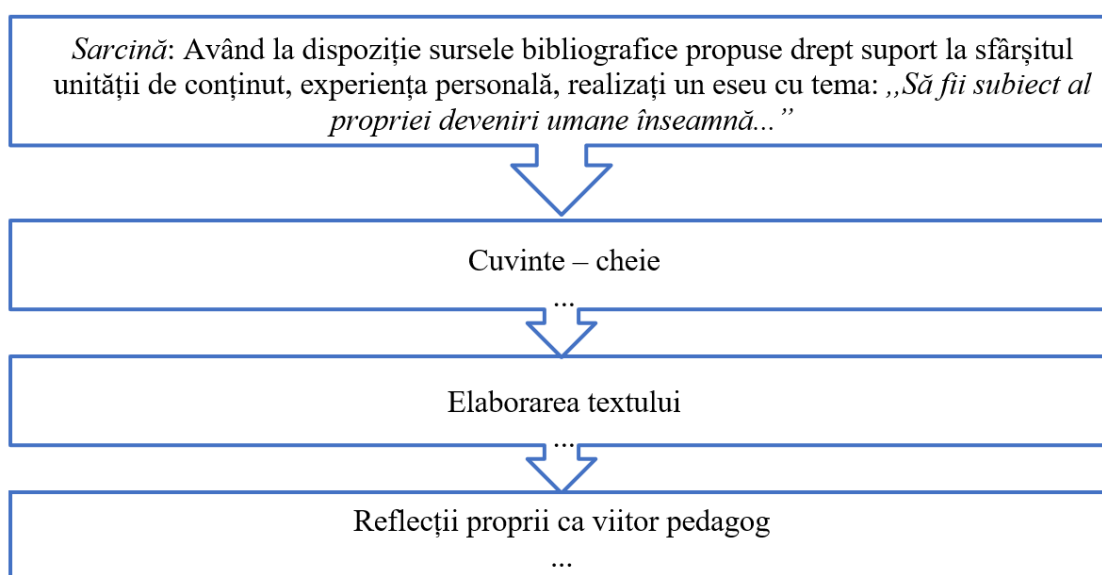


Figura 3. Diagrama elaborării eseului pedagogic

❖ Unitatea de învățare 4. Proiectarea curriculară centrată pe formabil

1. Trierea aserțiunilor

Studiați și comparați următoarele definiții ale „proiectării curriculare”. Aduceți argumente convingătoare pentru cea mai reușită definiție a „proiectării curriculare” centrată pe cel ce învață.

Notă:

- *a tria* - a împărți un grup de obiecte sau de ființe pe categorii, după anumite criterii, separând, alegând.

- *aserțiune* - enunț, afirmativ sau negativ, care este dat ca adevărat [4].

2. Argumentați alegerea făcută și propuneți o alternativă fundamentată pentru definițiile ce nu le acceptați.

3. Exprimați sensul propriu pe care îl acordați *proiectării constructiviste*:

✓ Un ansamblu coerent de operații, acțiuni și evenimente, de norme și reguli de gândire și acțiune prin care se concepe și se realizează un proces, o structură, o instituție sau un sistem de educație (după C. Postelnicu).

✓ Activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la un nivel general specific intermediar și concret/ operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică ai educației (după S. Cristea).

✓ Proiectarea curriculară presupune: definirea obiectivelor, sugerarea temelor de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferă posibilități de alegere a metodelor și mijloacelor; determinarea condițiilor prelabile (după Landshere).

✓ Proiectarea curriculară reprezintă un demers de specificare a caracteristicilor instruirii prin: analiza nevoilor de învățare și a scopurilor, dezvoltarea unui sistem de oferte care să corespundă acestor nevoi, prefigurarea activităților și mijloacelor de instruire, precum și evaluarea întregii instruirii și a activității de învățare (după Elizabeta Voiculescu și Delia Aldea).

✓ Proiectarea curriculară reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de instruire. Acțiunea de proiectare poate viza fie nivelul macro – cel al procesului de învățământ luat în ansamblu, sau fie la nivel micro – cel al secvențelor de instruire, activităților didactice realizate în cadrul lecțiilor sau altor forme de învățământ.

✓ În viziunea modernă, acțiunile de proiectare curriculară constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului de instruire, a strategiilor și tehnologiilor didactice.

2. Completați spirala definerii conceptului *proiectare constructivistă*.

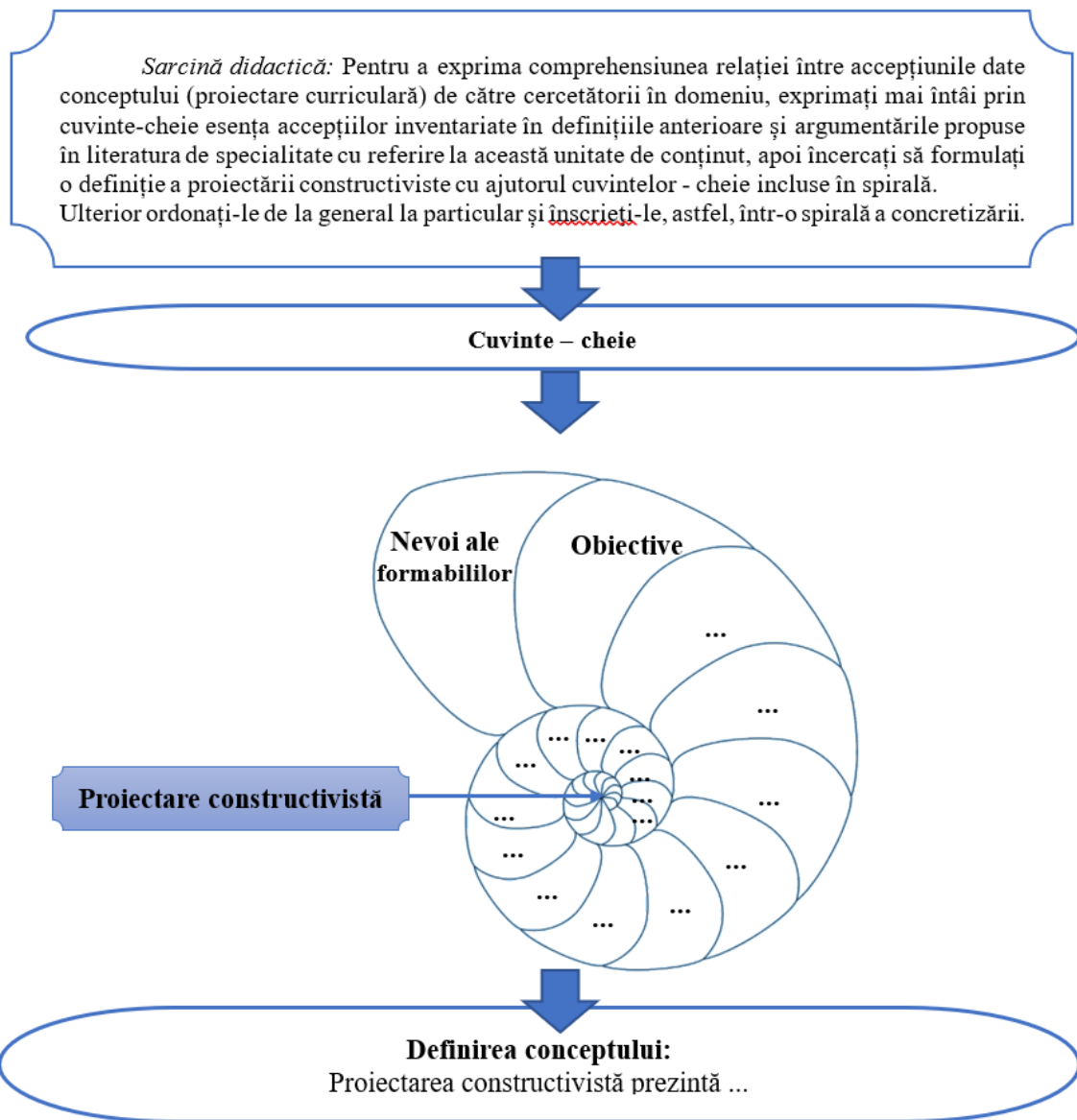


Figura 4. Spirala definirii conceptului *Proiectare constructivistă*

❖ **Unitatea de învățare 5. Strategii de predare-învățare centrate pe subiectul care învață**

Sarcină didactică:

1. Descrieți esența sistemelor procesuale de instruire:
 - Evaluați potențialul modelelor/sistemelor procesuale de instruire în realizarea prevederilor conceptului *Educației centrate pe formabil*, în deținerea finalităților educaționale prevăzute la diferite discipline de studiu.
 - Prezentați rezultatele obținute în urma analizei, sintezei și comparației critice a propriilor viziuni în tabelului propus mai jos:

Tabelul 1. Potențialul modelelor/sistemelor procesuale de instruire în realizarea prevederilor conceptului *ECF*

Denumirea Modelului/sistemului procesual de instruire	Caracteristici principale ale Modelului/sistemului procesual de instruire	Oportunități pentru centrarea pe formabil	Riscuri posibile	Finalitățile deținute la disciplina de studiu	Finalități în dezvoltarea personală

Notă: Fiecare student realizează sarcina conform condițiilor enunțate mai sus pentru un model procesual de instruire.

❖ **Unitatea de învățare 6. Strategii de evaluare din perspectiva conceptului: Educație centrată pe formabil**

Sarcini didactice:

1. Elaborați o listă a dezavantajelor evaluării tradiționale și propuneți soluții, ipoteze ameliorative pentru diminuarea sau excluderea acestora din perspectiva unui viitor pedagog.
2. Emiteți judecăți de valoare vis-a-vis de problema autoevaluării, evaluării reciproce din perspectiva conceptului *Educației centrate pe cel ce învață*. Expuneți cele mai elocvente modalități de realizare a autoevaluării.
3. Solicitați și oferiți feedback colegilor în raport cu rezultatele sarcinii didactice din punctul 1 și 2.

❖ **Unitatea de învățare 7. Organizarea procesului educațional centrat pe educabil în instituția de învățământ**

Sarcini didactice:

1. Identificați tipurile de acțiuni specifice ale formatorilor (în continuare ASFr) și formabililor (în continuare ASFl) din cadrul activității de predare-învățare în instituția de învățământ modernă care realizează prevederile conceptului *Educației centrate pe formabil* (în continuare ECF). Ideile se realizează la anumite categorii de forme de organizare a activității didactice (în continuare FOAD): frontală, pe grupe, în perechi (diade) și individuală, completând tabelul de mai jos:

Tabelul 2. Tipuri de acțiuni specifice ale formatorilor și formabililor din cadrul activității de predare-învățare în instituția de învățământ modernă care realizează prevederile conceptului ECF

FOAD frontale ASFr și ASFI		FOAD pe grupe ASFr și ASFI		FOAD în perechi ASFr și ASFI		FOAD individuală ASFr și ASFI	
Lecția		Sedința cercului la disciplină		
ASFr	ASFI	ASFr	ASFI	ASFr	ASFI	ASFr	ASFI
<ul style="list-style-type: none"> • Descrie • Explică pentru toți elevii 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptează • Fac notițe 	• ...	• ...	• ...	• ...	• ...	• ...

2. Apreciați valoarea formelor de organizare a instruirii enumerate în transpoziția prevederilor conceptului: *Educației centrate pe subiect/formabil*, ilustrând răspunsul în tabelul de mai sus prin marcarea cu *:

- * - valoare ne semnificativă
- ** - valoare semnificativă
- *** - valoare mult semnificativă

❖ **Unitatea de învățare 8. Managementul grupului de copii din perspectiva Educației centrate pe formabil**

✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos:*

Sarcini didactice:

1. Împărțiți cu o linie foaia în două (pe verticală) și scrieți de o parte cuvântul management, iar de cealaltă cuvântul clasă/grupă. Indicați și notați pentru noțiunea de management și clasă cât mai multe asocieri de cuvinte. Valorificând noțiunile expuse în ambele rubrici oferiți o definiție pentru: *Managementul clasei/grupului de formabili în cheia conceptului ECF*.

Management	Clasă
Conducere	Grup
...	...
...	...

- Identificați și descrieți 5 efecte negative ale unui management educațional deficitar.
- Aplicând graficul „T” argumentați pozițiile pro și contra privind necesitatea dezvoltării competenței de self – management a activității de învățare la formabili.

Pro

Contra

Concluzii:

Evaluarea critică a propriilor viziuni, convingeri, achiziții prezintă o fază semnificativă a învățării transformative care conduce la automonitorizarea formabililor în transformare calitativă, grație contextului de învățare în care este propulsat de către formator.

Crearea contextelor de învățare pertinente pentru stimularea reflecției profunde a formabililor și solicitarea autocriticii, criticii reciproce constructive asupra anumitor achiziții, valori, a durabilității convingerilor, viziunilor etc. asigură conștientizarea obiectivă a deținerii profunde sau superficiale a acestora.

Rezultativitatea dezvoltării capacității de evaluare critică a propriilor viziuni și achiziții depinde de pertinentele contextelor de învățare, în special de gradul de inițiativă, de implicare a gândirii independente solicitate de către formator și manifestate de către formabil în situațiile de învățare create.

BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice*. Chișinău: Print Caro, 2021, 234 p. ISBN 978-9975-56-878-4.
2. BOTNARI, V. Învățarea studenților ca proces: configurații actuale. În: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale Educației”*. Chișinău: USM, 2018, nr. 9 (119). pp. 221-2024. ISSN 1857-2103.
3. BRON, A., SCHEMMANN, M. *Social Science Theories in Adult Education Research. Bochum Studies in International Adult Education LIT Verlag, Lit, Münster, 2002. 344 p. ISBN 978-3825857875.*
4. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, ediția a II-A, 1998. 1192 p.
5. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002, 248 p. ISBN 973-681-100-X.
6. PALOȘ, R., SAVA, S., UNGUREANU, D. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007. 466 p. ISBN 978-973-46-0673-3.
7. REPEȘCO, G. Experiințe de valorificare a învățării transformative în școala superioară modernă. In: *Proceedings of the 2nd International Conference of Applied Psychology „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”*. Chisinau: Moldova State University, 2022, pp. 403-408. ISBN 978-9975-159-99-9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7360921>.