

**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Facultatea de Științe ale Educației și Arte  
Catedra de pedagogie, învățământ primar și preșcolar**

**Nina SACALIUC, conf. univ., dr.**

**ANDRAGOGIE**

**(curs de prelegeri pentru studenții Ciclului II, studii superioare de masterat)**

Discutat și aprobat  
la ședința Catedrei de pedagogie,  
învățământ primar și preșcolar.  
Proces verbal nr. \_\_\_\_\_ din \_\_\_\_\_  
Șef catedră \_\_\_\_\_ dr. conf. Lora Ciobanu

**Bălți, 2012**

## S U M A R

<b>1. ÎNTREBĂRI LITIGIOASE CE ȚIN DE EDUCAȚIA ȘI INSTRUIREA ADULȚILOR</b> .....	3
1.1. Dezvoltarea științei educației adulților – andragogia. Scurtă istorie .....	3
1.2. Poate fi considerată educația adulților o concepție și o strategie total nouă? .....	9
1.3. Obiectivele prioritare ale educației adulților .....	12
1.4. Caracteristicile învățării la adulți .....	16
1.5. Domeniile instruirii adulților .....	22
<b>2. STUDIUL VÂRSTEI ADULTE</b> .....	25
2.1. Teorii despre vârsta adultă .....	25
2.2. Vârsta adultă dominată de tinerețe .....	29
2.3. Vârsta adultă mijlocie .....	35
2.4. Vârsta adultă târzie .....	37
<b>3. PROGRAMELE CE STAU LA BAZA INSTRUIRII ADULȚILOR</b> .....	40
3.1. Cerințele ce stau la baza elaborării programelor de instruire a adulților .....	40
3.2. Principiile instruirii adulților .....	42
3.3. Formele de organizare a instruirii persoanelor adulte, metodică desfășurării lor .....	43
3.4. Condițiile ce trebuie respectate în desfășurarea ocupațiilor cu adulții.....	46
<b>4. METODE ȘI TEHNICI DE INSTRUIRE A ADULȚILOR</b> .....	49
4.1. Metode expositive și interogative în educația adulților .....	49
4.2. Metode practic-demonstrative în educația adulților .....	72
4.3. Metode de joc ale desfășurării ocupațiilor cu adulții .....	83
<b>5. EDUCAȚIA ADULȚILOR, EDUCAȚIE PERMANENTE, EDUCAȚIE DE-A LUNGUL ÎNTREGII VIETI</b> .....	92
5.1. Educația permanentă ca o tehnică specifică de acțiune .....	92
5.2. Obiectivele educației permanente .....	97
5.3. Caracteristicile conceptuale ale educației permanente .....	99
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	106

## **Capitolul I. ÎNTREBĂRI LITIGIOASE CE ȚIN DE EDUCAȚIA ȘI INSTRUIREA ADULȚILOR**

### **Structura activităților de curs**

- 1.1. Dezvoltarea științei educației adulților – andragogia. Scurtă istorie.
- 1.2. Poate fi considerată educația adulților o concepție și o strategie total nouă?
- 1.3. Obiectivele prioritare ale educației adulților.
- 1.4. Caracteristicile învățării la adulți.
- 1.5. Domeniile instruirii adulților.

*Scopul activității de curs:*

- 1) Înțelegerea problematicii complexe ce ține de educația și instruirea adulților.
- 2) Identificarea obiectivelor prioritare ale educației adulților.

*Obiective operaționale:*

- Precizarea conceptului de andragogie .
- Explicarea esenței educației adulților.
- Selectarea celor mai semnificative obiective ale educației adulților.
- Evidențierea factorilor motivației ce-i fac pe adulți să învețe.
- Analiza domeniilor instruirii adulților.

### **1.1. Dezvoltarea științei educației adulților – andragogia. Scurtă istorie**

*Știința educației adulților* a fost cunoscută, într-o anumită perioadă, ca andragogia (de la cuvintele grecești *andros* – bărbat; *ago* – conduc), care înlocuia sintagma „*pedagogia adulților*”. Aceasta, s-a constatat, conține o inadvertență semantică (*paidos* – copil), însemnând, de fapt, conducerea adultului și a copilului în același timp. S-au formulat însă rezerve și față de „andragogie” – termenul desemnând doar educația bărbaților, nu și a femeilor. Educația adulților, s-a convenit, acoperă cel mai corect realitatea la care ne referim.

Majoritatea profesorilor ce-i învață pe adulți au opinia că adulții și copiii se învață diferit, deoarece și ei sînt diferiți. M. Nyls (1980) a fost unul din primii teoreticieni care a inclus noțiunea de *andragogie* în domeniul instruirii adulților. Conform determinării sale, andragogia

este iscusița de a-i învăța pe adulți. De atunci însuși termenul se studia intens și se discuta de unii activiști practici, așa ca Elias (1979), Harti (1984) și Pret (1984).

În prezent andragogia se utilizează pe larg în calitate de teorie a instruirii adulților. Această teorie include în sine poziții despre faptul că oamenii maturi își aleg singuri calea, ei au experiențe, pe care tind momentan să aplice cunoștințele acumulate de practică.

În 1976, la Conferința generală a UNESCO, educația adulților a fost definită ca un ansamblu de procese educative organizate, prelungind educația inițială, prin care toate persoanele considerate adulte într-o societate sau în cultura de care aparțin își pot dezvolta aptitudinile lor, își îmbogățesc cunoștințele, își ameliorează calificarea tehnică sau profesională, își reorganizează aptitudinile și comportamentele într-o dublă perspectivă, prin dezvoltare personală integrală și prin participarea la dezvoltarea socială, economică și culturală echilibrată și independentă.

În pedagogia contemporană (în ultimii 20-25 de ani) adulții, spre deosebire de copii, adolescenții se consideră ca o subgrupă deosebită pentru care sînt necesare metodici de instruire teoretice și aplicative special prelucrate.

Istoria tratării teoretice față de instruirea adulților își ia începutul în anul 1973 cînd M. Nyls a publicat lucrarea sa *Elevul adult este uitat-aruncat*, scrisă într-o limbă populară. Lucrarea respectivă și-a cucerit o popularitate mare printre oamenii ce activau în domeniul respectiv. În lucrarea sa Nyls a renovat termenul *andragogia* care a fost popular în Germania la începutul sec. XIX și l-a folosit pentru descrierea teoriei instruirii adulților. Ideile sale s-au bazat pe următoarele momente:

- Pe măsură ce adultul se maturizează mai mult, tinde de a lua de sine stătător decizii.
- Pentru omul adult experiența personală prezintă izvorul esențial de acumulare a cunoștințelor. El mai efectiv se instruieste prin intermediul discuțiilor în grup sau soluționării sarcinilor, decît să asculte pasiv.
- La adult mereu în conștiință există noțiunea scopului instruirii. El se orientează la sarcinile, care pun evenimentele vieții reale, așa că trecerea la locul nou de lucru, pierderea lucrului, căsătoria, divorțul etc.
- Adulții sînt mari pragmatici. Ei sînt cointeresați în acumularea cunoștințelor și priceperilor, pe care le pot aplica cu folos.

Concepția lui Nyls a trezit mari discuții și cercetări.

În prezent este just că andragogia se consideră un domeniu mai puțin studiat, după cum presupunea Nyls. El singur mai tîrziu a recunoscut că pedagogia și andragogia prezintă punctele culminante ale spectrului apropierei față de instruire, care include atît instruirea orientată de

profesor, cât și orientată de elev. În prezent se consideră că ambele aprecieri sînt utile atît pentru adulți cât și pentru copii, în dependență de situația concretă.

Ce-i fac pe adulți să învețe? În condiții deosebite adulții singuri tind către informații noi. Este necesar de a folosi corect motivația „naturală” a adulților, care în deosebi se manifestă în unele momente critice ale vieții lor. În aceste momente ei simt mai acut necesitatea în noi cunoștințe și deprinderi. De exemplu, unele investigații efectuate au demonstrat, că managerii debutanți și conducătorii trebuiesc instruiți imediat.

Cu alte cuvinte, există perioade cînd adulții sînt receptivi față de cunoștințe. Această concepție este primită nu numai față de dorința de a învăța, dar și față de capacitățile oamenilor de a însuși trainic cunoștințele pe care ei le primesc. Dacă persoana ce însușește o tehnologie oarecare nu are posibilitate să aplice abilitățile acumulate, el repede le pierde.

Instruirea adulților este orientată spre sarcini concrete. Desigur, există cazuri cînd persoanele adulte învață numai de aceea ca să învețe. Atracția către cunoștințe în rezultatul schimbărilor serioase în viață poartă, într-o măsură oarecare, caracter general, în dependență directă de împrejurările provocate. Dacă problemele sînt legate de lucru, atunci omul va tinde spre cunoștințele necesare.

Dorința de a-și ridica nivelul său și de a crește în ochi proprii de asemenea intensifică tendința către cunoștințe. Cu toate că cea mai puternică motivație este legată de posibilitățile de a aplica nemijlocit cunoștințele acumulate, ea totuși nu este unica.

Adulții cu mare gătință își ridică calificarea, dacă consideră că aceste cunoștințe le vor fi de folos în decursul vieții. Ei reacționează și la așa stimul ca posibilitatea de a-și ridica autorespectul și autoplăcerea. Tendința către cunoștințe poate fi stimulată. Motivația cea mai bună este automotivația. Cercetările demonstrează că cei care tind către cunoștințe cu cugetul, dar nu cu inima, pe deplin își pot trezi dorința de a învăța.

Dacă profesorul ce-i învață pe adulți va trezi curiozitatea, cointeresarea în disciplina predată, demonstrînd utilitatea acestor cunoștințe, atunci el va avea posibilitate să îmbunătățească ocupațiile pentru ei.

Una dintre principalele axiome ale învățămîntului tradițional, aceea după care calitatea educației este dependentă de instrucția realizată în sălile de clasă, a început să fie pusă în chestiune. Această „trufie” a pedagogului, care substituie actului educativ „predarea” cu „competență”, este tot mai mult subminată de o nouă înțelegere a rolului formării. În școală se va pune accentul, tot mai mult, pe însușirea unor deprinderi de adaptare – a învăța cum să înveți –, mai curînd decît pe conținutul materiilor. Iar educația nu va mai fi destinată exclusiv copiilor și tinerilor, indivizii vor dori să învețe întreaga viață. Vor învăța însă mai ales valori, atitudini, stiluri de viață, întreaga societate va învăța, încît educația va înceta să mai fie o problemă

exclusiv pedagogică, ea va deveni, din ce în ce mai mult, o problemă socială și politică (Husen, 1974). Învățământul trebuie privit într-un context social mai larg, el nu funcționează într-un vacuum socio-economic, așa cum îl gîndesc unii profesioniști ai educației.

Pentru a-și asuma cu responsabilitate rolul de adulți, tinerii trebuie să găsească în școală nu numai informații, ci și modele de acțiuni; ei trebuie ajutați să aplice cele învățate, să propună alternative, să creeze, adică să se adapteze lumii reale, lumii muncii, lumii adulte. Renunțînd la autoritatea paternalistă a profesorului, *autogestiunea pedagogică* deplasează miza actului educativ pe „elev” (fie el copil, tînăr sau adult), investindu-l cu noi responsabilități, inclusiv cea a propriei formări (*cf.* Guigon, 1972). Numai astfel se va înregistra o participare semnificativă și responsabilă la activitatea productivă și socială a comunității adulte, numai astfel tinerii vor proba mai tîrziu un comportament democratic și participativ, activismul social, interesul pentru continua lor formare ca profesioniști și cetățeni.

Ce caracteristici distincte justifică apariția unei științe a formării și educării adulților? Sînt adulții atît de deosebiți față de copii încît să li se aloce un segment distinct din științele educației?

Atunci cînd depășește criza adolescenței, individul capătă, de regulă, încredere în sine însuși, constată că poate depăși dificultățile, dorește autonomie și autogestiune, nu mai simte nevoia tutelei, își organizează viața după un scenariu propriu care cuprinde mai multe paliere: *economic* (dobîndește statut profesional, calificare într-un domeniu, adesea independență), *afectiv* (își construiește o rețea relațională proprie, descoperă rolul sentimentelor și afecțiunii în organizarea vieții sale), *social* (dobîndește o competență de a judeca și evalua oamenii și evenimentele, manifestă încredere în raționalitate și stabilitate, descoperă valoarea angajamentului socio-afectiv, învață să satisfacă obligațiile ce-i revin, oferă un stil de comportament caracterizat prin echilibru, armonie și capacitate de autogestiune). El descoperă valoarea integrării sociale și a eficienței ca factori care conduc la convertirea capitalului cultural în capital social și economic.

Vîrsta adultă, rezultă din caracterizarea de mai sus, solicită un alt tratament decît vîrsta copilăriei. Analizînd specificul educației adulților, Guy Avanzini (1996), profesor de științele educației la Universitatea Lyon II, insistă asupra nevoii adultului de „perfecțiune”, de „creștere” și de „independență”. Individul în proces de „adultizare” (termenul îi aparține) caută autonomie, statut profesional, inserare într-o rețea relațională caracterizată prin afecțiune, stabilitate socială. Adultizarea implică o unificare a personalității prin integrarea factorilor aparent disjuncti – afectivi, intelectuali, sociali –, operație ce are drept consecință armonizarea vieții private și a vieții publice, articularea dintre seriozitatea profesională și atașarea de familie.

Dacă adultul este *altfel* decât copilul și adolescentul, înseamnă că și educația sa va însemna *altceva*. Considerată pînă nu demult un sistem școlar adițional, un sistem compensatoriu, aditiv școlii, educația adulților a devenit astăzi educația de-a lungul întregii durate a vieții (Maubant, 2004). Dacă acceptăm acest punct de vedere, dacă acceptăm diferențierea sa de educația școlară, chiar ruperea legăturilor cu acest sistem, vom accepta și faptul că în acest caz formarea adulților își pierde specificitatea de *sistem educativ* și va triumfa o nouă concepție: adulții au nevoie de forme noi de educație, se impune o nouă concepție despre *formarea* lor.

Conceptul de *formare* poate fi valorificat mai bine dacă adoptăm o perspectivă psihosociologică pentru înțelegerea sa. A forma înseamnă nu a adăuga, ci a dezvolta potențele existente, substanța intelectuală și socio-morală a individului, a-i schimba structurile apercceptive și acționale încît să se schimbe întreaga structură a personalității. Formarea nu e un simplu proces de achiziție, ci implică o transformare a ierarhiilor interne, implică dobîndirea unui alt mod de a (inter)acționa, se prezintă ca o intervenție profundă, globală, implică depășirea atitudinii de „consum” (în instruire, învățare), pasajul spre interacțiune (Neculau, 1989). Esențial pentru formator este actul, acțiunea și răspunsul celui „de format”, comportamentul observabil al acestuia. Formarea țintește la dezvoltarea adaptabilității subiectului „de format”, a capacității sale de a acționa și a competenței de a comunica, la dobîndirea unei culturi a interacțiunii satisfăcătoare. Motiv pentru care în acțiunile de formare se preferă metodele participative, în grupuri mici, numai acestea provocînd schimbări la nivelul stilului de comportament.

*Educația adulților* constituie, așadar, dintr-o perspectivă psihosociologică nu o continuare a educației școlare tradiționale, ci un continuu, în sensul alimentării nevoii de informație, dar și al orientării valorice cu modele acționale și stiluri de viață, nevoie pe care o resimte omul contemporan. Adultul nu e un școlar perpetuu, dar el și-a format în anii școlarizării deprinderi de a se informa, de a încorpora noul din problematica lumii contemporane. Se face astăzi o strictă demarcație între „a predă”, „a învăța pe alții” și „a învăța” (ca subiect activ) pentru a utiliza cunoștințele asimilate. În limba franceză există o netă distincție între două procese: *enseigner* nu este o garanție pentru *apprentissage*. Pornind de la această evidență, metodele de învățare au cunoscut o evoluție spectaculoasă. Acum sînt încurajați educatorii adulților să asigure învățarea invitînd indivizii și grupurile să participe în mod activ la propria formare. „Învățăatul” s-a ameliorat, ceea ce contribuie, în consecință, la realizarea obiectivelor personale, sociale, economice și politice. Noile metode conferă corpului didactic pentru adulți responsabilități de o complexitate mai mare decât cele pe care le comportau, în mod implicit, sarcinile tradiționale din școală. Atitudinile educatorilor de adulți față de „elevii” lor, raporturile cu ei, ca și maniera de a predă și metodele lor ar putea fi (deveni) mai importante decât conținutul real al „predării”. Chiar

faptul de a parcurge împreună o situație de achiziție implică o învățare. Și stilul de viață se poate învăța! Dar orice învățare de către adulți înseamnă un act de educație. E nevoie de programe organizate și „progresive”, dintre care unele dedicate studiului individual.

Ar mai trebui subliniată o distincție care se operează curent între două operații deosebite: *formare* și *educație*. Formarea este activitatea prin care se urmărește să se confere subiectului competență, precisă și limitată, într-un domeniu profesional sau în practica loisirului. Educația se prezintă ca o practică ce se exercită fără un obiectiv limitat, ea se adresează întregii personalități, își propune să lărgescă disponibilitățile individului, cultura sa, să-i confere competența de a alege, fie în domeniul profesional, fie în alt domeniu. A avea „o bună educație” înseamnă și capacitatea de a converti cunoașterea în comportamente dezirabile, semnifică deprinderea de a te articula adecvat la context, de a identifica cu bun-simț linia de conduită care să procure satisfacții maxime, atât actorului social, cât și comunității.

Educația adulților a devenit un demers complex, care îi preocupă pe educatori din ce în ce mai mult. Iar educatorii pentru adulți au devenit o categorie aparte, cerându-li-se o competență deosebită. Ei se poziționează în postura celor care construiesc neîncetat proiecte, care-și desfășoară activitatea privind permanent la viitor.

Specialiștii în științele educației consemnează patru „curente fondatoare” în pedagogia adulților (Maubent, 2004):

1) cel *comportamentalist* sau behaviorist, punând accentul pe comportamentul individului, din care s-a născut pedagogia obiectivelor și cultul instrumentelor și metodelor de control al progresului;

2) cel *umanist* și *personalist*, care pune în prim-plan relația formator-format;

3) curentul *critic*, care își propune să redea formării valoarea sa de instrument al unei critici sociale și politice;

4) cel *constructivist*, insistând asupra procesului de învățare.

Din unghiul nostru de analiză, ne interesează cu deosebire cel de-al doilea și cel de-al treilea model de abordare a formării. În educația adulților se dovedește deosebit de importantă dimensiunea relațională, cunoașterea personalității celui ce învață, ca și practica de a comunica (tehnicile de expresie) și de a „asculta” (implicarea afectivă) a celor-doi parteneri. În acest caz nu se pune accentul pe decodarea mesajului, ci pe înțelegerea stării celui ce-l privește, pe dispoziția sa afectivă și motivația care poate declanșa un efort de învățare, pe situația în care se găsește personalitatea sa în evoluția ei. Formatorul trebuie să-i redea subiectului adult gustul pentru învățare, reprimat adesea în școală prin metode punitive, să-i redeschidă apetitul pentru a reîncepe un efort sistematic de achiziție. C. Rogers recomandă, de pildă, confruntarea adultului cu situații de viață, cu probleme sociale, practice, antrenarea lui în dezbateri morale. Schimbarea



personalității, crede el, nu poate avea loc dacă procesul interacțional formator-format nu se desfășoară într-un climat de încredere, într-o ambianță de experiență de grup.

În ceea ce privește aportul curentului critic, ilustrat de contribuțiile pedagogului brazilian, specialist în pedagogia populară, Paulo Freire, formarea trebuie să devină un act de analiză critică a problemelor sociale, un instrument de cunoaștere prin abordarea critică a contextului. Educația adulților nu ar trebui să fie preocupată atât de învățare, cât de dezvoltarea globală, în care scop are obligația să incite indivizii în analize, construind împreună o reflexie asupra lumii în jurul lor înșiși. În felul acesta, individul adult se va detașa de conformismul teoretic care l-a marcat în prima etapă a formării, nu va mai fi influențat de modele gata livrate. Pentru Freire, educația este un act politic, un mod de a regândi o societate mai puțin perversă, discriminatorie, rasistă etc., un mijloc de a dezvolta o conștiință critică și o atitudine democratică, de a construi un alt fel de context cultural.

## **1.2. Poate fi considerată educația adulților o concepție și o strategie total nouă?**

Deși se susține în mod curent că educația adulților s-a dezvoltat începând cu anii '30 ai secolului XX, de fapt, ea a apărut odată cu omenirea. Chiar lucrările de pedagogie a adulților sînt mai vechi decît se crede: în 1851, I. Hudson a publicat la Londra cartea intitulată *The History of Adult Education*, iar în 1856, Thomas Pole a publicat *History of the Origin and Progress of Adult Schools*. Una dintre primele lucrări de pedagogie a adulților este însă *Cyropaedia* lui Xenofon. Ea este, de fapt, prima carte cunoscută în acest domeniu și se ocupă de instruirea formală a adulților din vechea Persie (Suchodolski, 1977). Chiar dacă nu dispuneau încă de cărți sistematice similare, în India și China au existat încă din cele mai vechi timpuri programe de educație a adulților. Unele dintre ele (în special în China) aveau un caracter internațional. În lumea islamică, mai tîrziu, au fost organizate programe „mixte” destinate adulților, prin participarea universităților și a școlilor coranice în cadrul unor cercuri de studii, al unor programe de reflexie filosofică și religioasă.

Se pare că prima tentativă europeană de a crea o instituție de învățămînt superior pentru adulți a avut loc în Anglia, în 1597, odată cu deschiderea unei școli care s-a numit *Gresham College* și care era destinată negustorilor și artizanilor din Londra. Actul de constituire a acestui colegiu precizează că disciplinele de studiu și metodele pedagogice recomandate trebuie să fie adaptate populației vizate și că obiectivul principal era dezvoltarea personală. Într-un raport celebru al lui Condorcet, ne informează Viviane de Landsheere, se sublinia, în 1792, necesitatea asigurării a ceea ce noi numim astăzi educație continuă. O dată cu prima revoluție industrială, inițiativele se multiplică sub formă de școli serale, cercuri de studii, organizarea modernă a

cursurilor prin corespondență. Educația populară ia un avânt deosebit în Europa. În Franța, în 1869, se înregistrează 34.000 de cursuri pentru adulți care sînt destinate unui număr de 800.000 de persoane. Metoda utilizată: conferințe urmate de discuții.

Între secolul al XVIII-lea și începutul secolului XX se constată o înflorire deosebită a programelor de educație a adulților. După Kidd și Titmus (1985), următorii factori au stimulat în această perioadă educația adulților: revoluția industrială, marile descoperiri geografice, revoluțiile social-politice, mișcările naționaliste, marile migrații, urbanizarea, cererea de tehnologie superioară.

Prima școală superioară pentru adulți este considerată aceea organizată de Grundtvig, în Danemarca, și care a instituit un model scandinav al educației adulților (educația comunitară, centrarea pe rezolvarea problemelor social-economice ale regiunii). *N.F.S. Grundtvig* (1783-1872) a fost nu numai un om de înaltă cultură (poet, istoric), un înflăcărat patriot, ci și un talentat pedagog, știind să descătușeze energiile și să le dirijeze către un țel nobil: implantarea și răspîndirea culturii în rîndul maselor. El a conceput școala superioară populară ca un instrument de educație cetățenească și gospodărească post-elementară, menit să trezească și să înalțe demnitatea țărănimii, să sporească eficiența gospodăriei țărănești. Motiv pentru care „obiectele” de studiu erau istoria patriei (prin conferințe), muzica (cîntul) – pentru a trezi simțăminte superioare, gimnastica – pentru a asigura tineretului un corp sănătos, limba maternă și, bineînțeles, cunoștințe de agricultură și economie (Stoian, 1938; Popescu, 1974). Școala populară trebuia să fie, în concepția lui Grundtvig, o „școală în slujba vieții”, o instituție pentru educație și cultură a omului adult rural, servind idealurilor umaniste și naționale. Modelul școlii pentru adulți daneze a fost preluat apoi de toate țările scandinave și, poate nu întîmplător, prima *Școală superioară populară internațională* a luat ființă în Danemarca, la Elsinore (1921). După primul război mondial, în 1919, *Raportul A.L. Smith* subliniază necesitatea de a institui o educație a adulților într-o manieră „universală și permanentă” (Leon, 1978), urmarea fiind nașterea *Organizației Mondiale pentru Educația Adulților*, în 1925.

Prima *Conferință Internațională asupra Educației Adulților* a avut loc la Elsinore, în anul 1949. Atunci, după groaznicul cataclism economic, moral, educațional care a fost cel de-al doilea război mondial, comunitatea mondială a resimțit nevoia să se aplece și asupra „reconstrucției morale”, să restabilească pacea și armonia între diferite culturi și națiuni, să se restaureze încrederea în umanitate. La Elsinore au fost definite, pentru prima oară, într-o manieră clară, însușită de toți participanții, *obiectivele educației adulților* în noua lume de după război: dezvoltarea spiritului de toleranță printre națiuni; favorizarea concepțiilor și atitudinilor democratice; crearea unei culturi comune a elitelor și a maselor; redarea încrederii în rîndurile celor tineri; dezvoltarea sensului apartenenței la comunitatea umană; încurajarea dezvoltării unei

ideologii favorabile modernizării, universalismului, exercitării libertăților individuale, protecției defavorizaților și pentru o politică de pace; favorizarea dezvoltării atitudinilor, valorilor, cunoștințelor, aptitudinilor de a exercisa roluri în societate, într-o manieră critică și creativă.

După 1950, conceptul de educație a adulților devine, sub impulsul acțiunilor UNESCO, un concept universal. Această tendință este marcată și de înființarea instituțiilor internaționale și naționale de educație a adulților. La Praga, printr-o colaborare cu UNESCO, se fondează, în 1968, Centrul European de Loisir și de Educație (European Centre for Leisure and Education, ECLE), în Franța se întemeiază un Institut National pour la Formation des Adultes și apare revista *Education Permanente*.

Evoluțiile, inovațiile în conceperea strategiilor și metodologiilor de educație a adulților au fost convenite cu prilejul conferințelor internaționale. Punând accentul pe necesitatea de a ține seama, în orice program, de nevoile proprii și de aspirațiile particulare ale fiecărui grup și comunitate locală, *Conferința de la Elsinore* a stabilit, ca sarcină principală a educației adulților – cum am arătat deja –, susținerea și favorizarea mișcărilor care fac să se nască o „cultură de masă”, stimulând un veritabil spirit democratic și încrederea în viață, reîntoarcerea la spiritul comunitar. Au urmat conferințele de la Montreal (1960), Tokyo (1972), Nairobi (1976), Paris (1985) și Hamburg (1997), în care s-au analizat principalele probleme, strategii, metodologii utilizate și recomandate în educația adulților. La Montreal, de exemplu, s-a pus problema depășirii formelor clasice de învățare, căutându-se forme noi, pentru adulți. S-a considerat atunci că trebuie să se dea prioritate absolută eradicării analfabetismului, să se acorde atenție problemei educației pentru menținerea păcii, orientării spre valorile morale și estetice, educației pentru înțelegerea progresului științific și tehnic în viața omului, a activității creatoare. Educația adulților, s-a spus, nu e un simplu proces de învățămînt, ci trebuie să fie astfel organizată încît să dezvolte pe individul adult din punct de vedere intelectual și afectiv, să-l facă să participe activ la viața profesională și socială. Educația adulților, s-a considerat, trebuie să devină un element prioritar în politica socială a națiunilor pentru a ajuta pe oameni să se adapteze la schimbările din lumea contemporană. Educația adulților – s-a lansat atunci ideea asupra căreia vom reveni – face parte dintr-un sistem mai larg al educației permanente.

*Conferința Internațională asupra Educației Adulților* de la Tokyo (1972) a pus probleme de organizare a acțiunilor de educație a adulților: politică, planificare, administrație, concepție teoretică și tehnologie. S-au elaborat programe complexe capabile să diversifice paleta acțiunilor de educație a adulților. Aici s-a pus problema complementarității educației formale și informale și s-a admis că educația adulților constituie un factor de democratizare, de progres economic și social, de dezvoltare culturală. În urma acestei conferințe a crescut numărul formelor de educație a adulților în țări din toată lumea (îndeosebi în cele din lumea a treia). S-a constatat că în multe

țări majoritatea adulților sînt integrați în diferite forme de instruire, cultivare, educație profesională. Toate aceste forme de educație oferă oamenilor adulți „a doua șansă” pentru a evolua ca personalități, îi ajută să înțeleagă și să se înțeleagă. Tendințele care au apărut după Tokyo sînt multiplicarea organismelor și instituțiilor de educație a adulților și crearea unor organisme mai bine adaptate pentru acest scop al lumii contemporane. Au apărut și categorii noi de „beneficiari” (universitarii, de exemplu), dar și grupe defavorizate din lumea rurală, minoritățile, imigranții, handicapații.

### 1.3. Obiectivele prioritare ale educației adulților

Obiectivele prioritare ale educației adulților ar putea fi sistematizate astfel:

- Expresia „educația adulților” desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținuturilor, ale metodelor de formare care prelungesc sau completează educația inițială (în afara formării profesionale, universitare.). Scopul este dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea, cunoștințelor, ameliorarea calificării tehnice și profesionale, familiarizarea cu noi orientări; ajutor acordat omului pentru a se putea integra socio-profesional mai bine și a participa la dezvoltarea sa și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural.

- Educația adulților nu poate fi considerată o acțiune izolată, ci trebuie văzută ca un subsansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente.

- „Educația permanentă” desemnează un proiect global care vizează restructurarea sistemelor educative existente, de la dezvoltarea tuturor posibilităților formative pînă la sistemele educative.

- Într-un asemenea proiect, omul este un agent al propriei educații, demersul său rezultînd din interacțiunea permanentă între acțiunea și reflecția sa.

- Educația, departe de a se limita la perioada școlarității, trebuie să se deschidă tuturor dimensiunilor existenței, să vizeze toate tipurile de competențe și toate domeniile acțiunii, să favorizeze toate formele de dezvoltare a personalității.

- Procesul educativ în care sînt angajați indivizii, în cursul vieții lor, trebuie considerat ca un tot, un întreg.

La *Conferința Internațională de la Paris (1985)* s-a subliniat că educația adulților are o dublă finalitate: înflorirea personalității și favorizarea participării socio-economice și culturale. Au mai rămas, ca preocupare semnificativă, obiective ca: alfabetizarea și stăpînirea unui limbaj de bază, reducerea inegalităților datorate imperfecțiunii sistemelor educative, perfecționarea și reciclarea profesională, dezvoltarea creativității și participarea la viața culturală. S-a considerat

că educația adulților oferă alternative la învățămîntul formal. Tot educația adulților se preocupă și de formarea oamenilor în spiritul înțelegerii și al păcii.

Deși educația adulților se adresează tuturor oamenilor, tuturor categoriilor sociale și permite ansamblului populației active să se adapteze la evoluția continuă a cunoașterii și a cerințelor contemporane, ajutîndu-i pe indivizi să se integreze, să-și amelioreze condițiile existenței, experții au identificat cîteva *grupuri prioritare* care au nevoie de o asistență deosebită. Între grupurile umane ce necesită o atenție și un tratament deosebit se găsește cel al *femeilor*, în vederea stimulării participării lor pe plan intelectual, social, economic, civic, moral și spiritual. Alte grupuri prioritare: *tineretul* – care are nevoie de asistență pentru integrarea sa socială mai eficientă; *persoanele handicapate* – pentru inserția lor socială, economică, culturală; persoanele vîrstnice – pentru menținerea tonusului fizico-psihic și utilizarea lor în munci mai puțin solicitante. Pentru toate aceste persoane se pun probleme de formație, sănătate, loisir. Este necesară o atitudine deschisă, în vederea utilizării tuturor resurselor acestor categorii umane.

În *Declarația de la Hamburg asupra educației adulților* (1997), redactată la finalul celei de-a cincia conferințe, se întăresc cîteva idei mai vechi, se nuanțează altele și se conturează noi opțiuni și strategii de acțiune:

– Această acțiune se axează pe afirmarea omului într-o societate cu caracter participativ, fondată pe respectul pentru drepturile omului, permițînd o dezvoltare durabilă și echitabilă; fără o participare veritabilă și explicită a oamenilor și femeilor din toate orizonturile, umanitatea nu va supraviețui și nici nu se va putea răspunde provocărilor viitorului.

– Educația adulților, s-a convenit la Hamburg, nu e numai un drept, ci și o cheie pentru secolul XXI, o consecință a unei cetățenii active și condiția unei participări plene și active la viața societății. Ea contribuie hotărîtor la dezvoltarea ecologică durabilă, la promovarea democrației, a justiției, a echității între sexe și la dezvoltarea științifică, socială și economică, dar și la edificarea unei lumi care preferă dialogul violenței, promovînd o cultură a păcii, fondată pe justiție. Educația adulților are ca finalitate suportul acordat indivizilor în efortul lor de a-și afirma identitatea și de a da un sens superior vieții lor. Se înțelege, un sistem de educație care îl asistă pe fiecare actor social de-a lungul întregii sale vieți trebuie să țină seama de factori precum vîrsta, egalitatea sexelor, handicapurile, limba, cultura și disparitățile economice.

– Educația adulților desemnează un ansamblu de procese de învățare, formale și de alte tipuri, grație cărora individul adult aparținînd unei societăți își dezvoltă aptitudinile, își îmbogățește cunoștințele și își ameliorează calificarea tehnică și profesională sau se reorientează în funcție de nevoile sale și de cele ale societății. Acest tip de educație înglobează deopotrivă educația formală și educația permanentă, educația nonformală și toată gama de posibilități de învățare informală și ocazională existente într-o societate educativă multiculturală, în funcție de

teoria și practica locală. Chiar dacă conținuturile acestui tip de educație variază în funcție de contextul economic, social, cultural și de nevoile membrilor unei societăți, el este un element indispensabil în formarea unei concepții noi despre educație, după care aceasta trebuie să se întindă pe întreaga viață, în ideea de complementaritate și de continuitate. Finalitatea este formarea unor cetățeni informați și toleranți, capabili să contribuie la dezvoltarea economică și socială a societății, la atenuarea sărăciei și prezervarea mediului.

– Proces ce durează întreaga viață, educația adulților are ca obiectiv dezvoltarea autonomiei și a simțului responsabilității, la fiecare individ și în rîndurile fiecărei comunități, asistîndu-i să facă față transformărilor care afectează economia, cultura și societatea în ansamblul său, să promoveze coexistența și toleranța ca modele de participare a cetățenilor la viața colectivității. Un obiectiv major este acela de a permite indivizilor și comunităților să-și gestioneze soarta și să răspundă provocărilor viitorului, în acest sens, e indispensabil ca educația adulților să se fondeze pe tradițiile locale, pe cultura și valorile care facilitează și stimulează participarea. Desigur, în funcție de diversitatea sistemelor politice, economice și sociale, ca și de structurile administrative ale statelor.

– În ultimele decenii, constată participării la conferință, educația adulților a evoluat mult și s-a diversificat, devenind un imperativ, atît în viața curentă, cît și în viața profesională. Noile exigențe îl obligă pe fiecare individ să-și reîmprospăteze cunoștințele și competențele, amplificînd rolul statului, dar și al altor tipuri de organizații ale societății civile în organizarea acestui proces. Statul garantează dreptul la educație pentru toți cetățenii, dar mai ales pentru grupurile sociale vulnerabile, definind marile linii ale politicii educative; dar el încurajează și noi parteneriate între sectorul public, cel privat și cel asociativ, consiliind, controlînd și evaluînd. Și, mai ales, antrenează în această activitate complexă parteneri ca sindicatele, organizațiile nonguvernamentale și comunitare, grupurile autohtone și de femei, asigurînd recunoașterea și validarea diferitelor tipuri de intervenții.

– Educația de bază pentru toți se prezintă ca o posibilitate, oferită indivizilor, de a-și valorifica potențialul lor, individual și colectiv. Aceasta nu reprezintă doar un deziderat, o recomandare, ci o datorie și o responsabilitate a societății, a celorlalți față de toți membrii comunității. Desigur, este esențial să fie recunoscut dreptul la educație, de-a lungul întregii vieți. Dar e nevoie și să fie create condițiile pentru a traduce în practică acest drept. Guvernele, organizațiile și instituțiile nu pot însă răspunde singure acestei provocări a secolului nostru. E nevoie de mobilizarea energiei de participare și de provocarea imaginației fiecărui individ pentru a stimula implicarea în viața socială, o atitudine și un comportament de solidaritate, în vederea creșterii creativității și productivității, în sens larg.

– Noua concepție despre educația adulților pune în cauză practicile actuale, în măsura în care ele necesită organizări complexe și rețele, în sînul unor sisteme formale și nonformale. Finalitatea urmărită este dezvoltarea creativității și flexibilității fiecărui actor social, întreaga sa viață. Ca orientare strategică se recomandă parteneriatul social, implicarea puterii publice, atragerea marilor canale media, dar și publicitatea și inițiativa locală. *Obiectivul ultim trebuie să fie crearea unei societăți educative atașate justiției sociale și binelui general.*

Între direcțiile de acțiune recomandate la Hamburg se remarcă: continuarea preocupării pentru *alfabetizarea tuturor adulților* (în sens de achiziționare a cunoștințelor și competențelor de bază de care are nevoie orice om într-o lume în evoluție rapidă), în vederea participării la activități sociale, culturale, politice și economice; *integrarea și autonomizarea femeilor*, prin oferirea unor șanse egale și eliminarea prejudecăților și stereotipurilor care reduc accesul acestui grup la educație; promovarea unei *culturi a păcii*, fondată pe justiție și toleranță; *educația pentru cetățenie și democrație*, încurajînd atitudinile de recunoaștere mutuală și spiritul asociativ; educația pentru recunoașterea *diversității și egalității*, încurajînd dreptul de a învăța și de a se afirma al grupurilor minoritare, autohtone sau nomade; educația pentru promovarea *sănătății și prevenția* maladiilor, oferindu-se cunoștințe utile în materie; educația pentru mediu își propune ca obiectiv mobilizarea și susținerea eforturilor tuturor în vederea prezervării unei *viabilități ecologice*; *educația și cultura autohtonă*: fiecare individ, autohton sau nomad, trebuie să aibă dreptul și posibilitatea de a parcurge orice formă de educație, utilizînd limba statului, dar și propria sa limbă; într-o *economie în transformare* trebuie să se asigure, fiecărui bărbat și fiecărei femei, posibilitatea dezvoltării competențelor, în vederea integrării în piața muncii și practicării unei activități remunerate; dezvoltarea noilor tehnologii de informare și comunicare, implicînd noi riscuri de excludere socială, pune în cauză găsirea unor strategii care să permită *accesul tuturor la informații*; procesul de *îmbătrînire a populației* trebuie să reprezinte o preocupare a tuturor societăților, în sensul utilizării contribuțiilor pe care le pot avea adulții în vîrstă la dezvoltarea socială; o preocupare constantă trebuie să rămînă *integrarea persoanelor handicapate*, facilitarea accesului lor la educație.

#### 1.4. Caracteristicile învățării la adulți

Conceptul de educație a adulților are *cinci caracteristici normative* (Bhola, 1985):

(1) *globalitatea și continuitatea*: pentru că se întinde de-a lungul întregii vieți, avînd un caracter de permanență, se mai utilizează sintagmele „educație continuă, recurentă” sau pentru „a doua șansă”; iar pentru că vizează progresul material și social, asumarea de responsabilități, UNESCO insistă asupra sintagmelor „dezvoltare comunitară” (ansamblu de principii și de metode destinate să suscite, printre membrii unei comunități, un interes pentru progresul material și social și voința de a asuma responsabilități) și „educație comunitară” (principiu după care educația trebuie să dezvolte interesul pentru comunitate și ameliorarea calității vieții);

(2) *minimumul indispensabil*: toți oamenii au nevoie de o educație fundamentală, de o educație de bază, de un minimum educativ pentru a înțelege mecanismele vieții comunitare și responsabilitatea cetățenească;

(3) *libertatea structurală*: posibilitatea de a fi educați și în afara instituțiilor școlare tradiționale;

(4) *utilitatea*: caracter funcțional, ajutîndu-l pe individ să-și rezolve problemele vieții;

(5) *echitatea*: oferta se adresează în mod egal tuturor, îndeosebi celor dezavantajați.

Operația de educație a adulților poate fi reprezentată formal printr-un model complex, articulînd lărgirea cunoașterii cu ameliorarea competenței profesionale, acțiunea de destabilizare a unui model inadecvat de personalitate cu restructurarea sistemului de relații al persoanei, lărgirea cîmpului de activitate cu proiectul unei noi reinserții. Totul în vederea schimbării manierei de a fi, de a acționa și interacționa. Educația adulților, din perspectiva modelului propus de Avanzini, înseamnă deopotrivă *formarea* persoanelor adulte (ceea ce se traduce prin acțiuni de „reciclare” sau de „reconversie”), *formarea permanentă* (adică efortul de ameliorare a calificării inițiale, vizînd evoluția individului, destabilizarea unor vechi deprinderi și restructurarea personalității), *educația adulților* (lărgirea polivalenței, modificarea statutului persoanei prin dobîndirea unei culturi solide) și *educația permanentă*, prin fixarea unor scopuri ambițioase de dezvoltare, augmentarea polivalenței personale. Educația adulților are deci un specific al său, ea răspunde nevoilor indivizilor (de a învăța sau de a se schimba) și dorințelor acestora (de a acumula și a schimba condiția lor socială și personală), stimulează inventarea strategiilor de (auto)dezvoltare care se alimentează din teamă și speranțe.

De ce a fost nevoie să se delimiteze educația adulților de educația copiilor? În primul rînd, pentru că există diferențe psihopedagogice între adult și copil. Acestea rezultă din statusul lor deosebit. „Un copil se vede pe sine mai întîi ca pe o personalitate complet dependentă. El se



vede pe sine în prima sa stare conștientă ca fiind complet dependent de lumea adultă care ia decizii pentru el, îl hrănește, îi schimbă scutecele și constată că îl jenează. În timpul copilăriei și tinereții sale, această dependență este întărită prin deciziile ce sînt luate pe seama sa în familie, în școală, pe terenul de joc și oriunde se află. La un moment dat însă, el începe să simtă plăcerea de a lua el însuși decizii pentru sine. A fi adult înseamnă a fi independent. În momentul în care se produce această modificare, se dezvoltă în ființa umană o trebuință psihologică profundă de a se vedea pe sine însuși, de a fi văzut de alții ca fiind într-adevăr independent. Acesta este conceptul care constituie nucleul andragogiei. Andragogia pleacă de la postulatul ca cea mai adîncă nevoie pe care o simte un adult este de a fi tratat ca un adult, adică precum o persoană independentă, cu respect” (Knowles, 1970).

În al doilea rînd, spre deosebire de învățarea la copii, învățarea adulților se axează pe situații concrete, decupate din viață, apelîndu-se la experiența lor. Elementul de continuitate contează considerabil în motivarea adulților pentru învățare.

Între caracteristicile *învățării la adulți* (Kidd, 1981) vor trebui înregistrate următoarele:

- a) omul învață întreaga viață, chiar dacă traversează perioade de evoluție sau de declin în această acțiune;
- b) efectul învățării constă în schimbările de rol ale individului (dobîndește statusul de prieten, cetățean, membru al unei familii, muncitor etc.), care presupun cîștigarea unor competențe profesionale și interpersonale;
- c) prin socializare, individul dobîndește maturitate (capacitate de autoconducere, autodisciplină, autonomie, autoînțelegere), și din această perspectivă abordează el evenimentele vieții;
- d) experiența (mai multă, mai diversă, organizată în mod diferit) contează enorm în hotărîrea adultului de a se angaja în învățare;
- e) dorința de a activa, de a se angaja, de „a se trezi” la viață îi conduce pe mulți adulți prin statusul de autodidacți – oameni care învață întreaga viață;
- f) pentru adultul care învață, timpul și bătrînețea au semnificații deosebite. Ei percep într-un chip propriu realitatea (văd țeluri îndepărtate) și-și drămuiesc (prețuiesc) timpul, contactele interpersonale, apreciază satisfăcător situațiile sociale.

Adesea adulții opun o anumită rezistență la învățare, percepută ca un „dureros proces al schimbării pe planurile personal și intelectual, ca și asupra celui al operațiilor manuale pe care le presupune învățatul” (Kidd, 1981). Ei sînt susceptibili cînd li se cere să învingă noi dificultăți sau abordează învățarea avînd conștiința condiției și a rolului lor deosebit. De aceea se recomandă plasarea lor într-un context încurajator al unui grup de învățare; muncind în colaborare, în ritmul lor propriu, poate în mici etape și fără constrîngere exterioară în pregătirea examenelor, ei

dobîndesc încredere în forțele lor și apetență pentru efortul învățării. Rezultatele sînt mai bune cînd se desfășoară prin angajarea lor în cercetare și descoperire, cînd ambianța învățării (chiar și cea fizică) este stimulatorie. Pentru a înțelege „cum învață adulții” trebuie să identificăm nu numai rolurile noi pe care ei și le asumă, sarcinile cu care se confruntă, ci și împrejurările de viață pe care le înfruntă. Soluția pe care ne-o propune Viviane de Landsheere este aceea a articulării ideii de muncă cu cea de învățare, într-o abordare unitară. Adultul învață pentru el însuși, pentru a evolua profesional și social. Privind lucrurile din această perspectivă, se va ține seama de capacitatea și dorința sa de a-și asuma responsabilitatea propriei formări și de a-și planifica acest proiect de lărgire a cunoașterii. Ca și capacitatea de a depăși obstacole, de a-și (auto)evalua competențele și posibilitățile de progres.

Ce-i motivează pe adulți să se angajeze în eforturi noi, deși acest lucru nu li se impune imperios? O anchetă pe un număr de 12.000 de subiecți din diferite țări, realizată de Boshier și Collins în 1983, a condus la identificarea a șase factori motivați:

(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 profesional;

(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 augmenta 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 lărgire a orizontului spiritual.

Între motivele invocate s-au mai calificat: a te menține în direcția de evoluție bună, a prinde vîntul favorabil din teama de a nu fi depășit; gustul de a răspunde provocărilor, de a face față unor situații noi; dorința de a depăși pe alții, de a te impune, nevoia de putere (*cf.* De Landsheere și De Landsheere, 1992).

Desigur, aceste aspirații de autodepășire se construiesc socio-afectiv în funcție de contextul social și politic, de tradiții și practici sociale. Experiența nordicilor în educația populară relevă preferințele bărbaților pentru activități legate de profesiune și ale femeilor pentru învățarea limbilor străine, literaturii și artei. În cazul experimentului social-pedagogic care a fost Universitatea Populară de la Ungureni, s-au remarcat preferințele bărbaților pentru activități legate de lumea satului, dar puțin frecventate în zonă (pomicultură, legumicultura, sericicultura) și a femeilor pentru lărgirea orizontului de cunoaștere prin lectură. Multe sîntence cu numai patru clase citeau și rezumau cu conștiinciozitate, în fișe de lectură, cărțile primite de la biblioteca universității. Similarități reconfortante!

Trăsătura cea mai evidentă a învățării la adulți – rezultă din cele spuse pînă aici – este responsabilitatea cu care ei caută să-și însușească cunoștințe și deprinderi. Adultul este „motivată” de planurile lui de viață, de aspirațiile sale. El este un om independent (spre deosebire de copil, care e dependent) și se angajează într-o activitate (de învățare) numai dacă există o corelație între proiectele sale de viață și dorința imperioasă de a le realiza. Adultul se hotărăște să redevină elev, să învețe, numai dacă găsește că trebuie să-și schimbe statusul (iată condiția psihosocială a învățării!) – ca profesionist, membru al familiei sau al unor microgrupuri. Dacă nici munca profesională, nici activitatea socială, nici situația familială nu-i determină această dorință, atunci foarte greu îl poți convinge să învețe (Urbanczyk, 1975). Statusul de elev-adult înseamnă unele perturbări ale activității profesionale, familiale, sociale, datorate nevoii de timp pentru învățare, înseamnă unele dificultăți și chiar conflicte. Ilustrăm această afirmație cu relatarea unui episod pilduitor din istoria „educației adulților”: într-o broșură publicată în 1943, dr. Vasile Ilea, președintele „despărțămîntului” Sighet al „Astreii”, rememorează împrejurările în care s-a deschis prima școală țărănească din România. Iată: în zorii zilei de 15 iunie 1931, un grup de 18 săteni din diferite sate ale Maramureșului, „cu toții țărani fruntași, îmbrăcați în straie de sărbătoare, au plecat din comunele lor spre Sighet, la învățătură mai înaltă. Erau oameni în toată firea, unii trecuți chiar de vîrsta cătăniei, și, desigur, nu le-a fost ușor să înfrunte ironia celor din sat, cînd s-au hotărît să-și ducă pletele cărunte la școală. Poate nici n-au spus-o nimănui, afară de cei mai apropiați, nevastă și copii. Acestora trebuia să le spună, era vorba doar să lipsească de acasă vreo două săptămîni, în toiul lucrului la cîmp” (Ilea, 1943).

Învățarea adulților, scrie Kidd, este o „luptă”, accentul punîndu-se pe atitudinea activă a individului care – departe de „a primi învățătura” – *caută, descoperă, stabilește, dobîndește* (cunoștințe, deprinderi, obiceiuri). El vrea ceva, face ceva, dobîndește ceva. Toate aceste verbe sînt active, învățatul adultului nu e deci acumulare, ci o reorganizare sau restructurare (uneori dezvoltare) a ceea ce știe. Înseamnă, cum am arătat, o schimbare în comportament, o reorganizare pentru a acționa diferit, o transformare a întregii personalități.

Acest program de schimbare calitativă urmărit de orice demers educativ, cu atît mai mult în cazul adulților.

**Teoria învățării adulților.** Pedagogia este predispusă spre învățămînt. Fiind legată în mod primordial de transmiterea cunoștințelor. Învățarea adulților are tendința să se îndepărteze de la modul de elaborare pedagogic tradițional spre valorificarea particularităților adultului. Existența tehnologiilor specifice învățării adulților necesită de a face unele specificări în învățarea adulților.

Acceptarea modului de realizare *andragogică* a învățării impune profesorului obligativitatea de a lua în considerare pentru elaborarea tehnologiei următoarele:

– Mediul fizic ar trebui să fie unul în care adulții se simt nestingheriți.

– Climatul psihologic ar trebui să fie unul în care adulții să se simtă acceptați, respectați și susținuți. Trebuie să existe un spirit de respect reciproc și colaborare între profesori și audienți; să existe libertatea de exprimare fără teamă de ridicol. Individul tinde să se simtă „matur” într-o ambianță binevoitoare și neoficială.

– Comportamentul, ținuta profesorului influențează caracterul activității de studiu mai mult decât orice alt factor luat în parte. Profesorul care își consacră timpul se obosește pentru a ajunge să cunoască individual audienții, să le spună pe nume, este promotorul unei ambianțe de bună calitate.

– Dat fiind faptul că adulții sînt ei înșiși o bogată sursă pentru studiu, accentul principal trebuie să fie pus pe tehnicile care fac uz de experiența lor (metodele participative de instruire stimulează participarea la mediul axat pe studiu).

Paradigma andragogică impune ca tehnologiile educaționale să pornească de la *diferențele dintre copii și adulți în procesul de învățare.*

Nr. d/o	Copii	Adulți
1.	Alții decid pentru ei ceea ce este important pentru a fi învățat.	Decid singuri pentru sine ceea ce este important pentru a fi învățat.
2.	Acceptă informațiile ce li se oferă fără a le pune la îndoială conținutul și realitatea.	Simt nevoia validării informațiilor primite, pe baza experienței și părerilor proprii.
3.	Se așteaptă că ceea ce învață să le fie util în viitorul îndepărtat.	Se așteaptă că ceea ce învață să le fie util în viitorul apropiat.
4.	Nu au idei preconcepute.	Experiența le poate fixa anumite idei.
5.	Nu pot fi surse pentru învățare pentru profesor sau colegi decât într-o mică măsură.	Pot fi surse de învățare atât pentru instructor, cât și pentru colegi, într-o mare măsură.
6.	Sînt concentrați asupra conținutului.	Sînt concentrați asupra problemei.
7.	Sînt mai puțin implicați în mod activ.	Participă activ.
8.	Planificarea este responsabilitatea profesorului.	Planificarea este o responsabilitate împărțită între învățător și instruiți.
9.	Învață bine într-un mediu autoritar.	Învață bine într-un mediu de colaborare.

Pentru a-i ajuta pe adulți să învețe într-un mod care intensifică capacitatea lor de a fi în calitate de elevi care se autodirecționează, profesorul *ar trebui*:

- 1) Să-i ajute să determine necesitățile de studiu.
- 2) Să planifice acțiunile de studiu în funcție de comportamentul inițial individual al participanților.
- 3) Să-i ajute pe participanți să înțeleagă cum să valorifice mijloacele de studiu, inclusiv experiența de a-și împărtăși modalitățile personale de studiu cu alții.

- 4) Să evidențieze metodele de instruire bazate pe experiență și participare.
- 5) Să faciliteze abordarea problemelor, metodelor de instruire bazate pe soluționare și participare activă.
- 6) În mod treptat să reducă dependența participanților de profesor.
- 7) Să susțină utilizarea tehnicilor de apreciere formatoare, inclusiv schimbul liber de apreciere din partea celorlalți.

Educația adulților vizează deci dezvoltarea tuturor rolurilor sociale pe care le poate interpreta orice individ uman: profesionale, familiale, civice, culturale.

Procesul de învățare în andragogie se referă la schimbarea cunoștințelor, aptitudinilor și a experienței celor instruiți. Problema principală a oricărei instruiți este crearea unui mediu ambiant care să stimuleze creșterea la maximum a oportunităților, desfășurarea procesului de învățare. Pentru aceasta e necesar de știut care sînt *caracteristicile procesului de învățare specifice adulților*.

(1) Adulții sînt elevi care se orientează spre persoana lor. Pe măsură ce ne maturizăm, crește capacitatea de a utiliza experiența acumulată în timpul procesului de învățare și de a organiza acest proces în rezolvarea problemelor cotidiene.

(2) Adulții sînt participanți activi. În timpul procesului de învățare adulții nu vor fi participanți pasivi, fapt caracteristic procesului de educație formală, ci vor fi deosebit de activi.

(3) Adulții tind să valideze noile informații. Ei încearcă să le treacă prin propriile standarde și experiențe, apoi să le accepte.

(4) Adulții învață prin colaborare. Ei nu sînt niște recipiente goale care urmează a fi umplute cu cunoștințe și aptitudini de către un profesor atotștiutor.

Procesul de învățare trebuie să se bazeze pe un parteneriat echilibrat între instructor și cel instruit. Ei trebuie să învețe unii de la alții (reciproc, mutual).

Pe baza caracteristicilor procesului de învățare specific adulților contextul trebuie:

- să fie deschis și determinat pentru cercetare și experiment;
- să ofere participanților oportunitatea de a se exprima liber;
- să ofere participanților oportunitatea de a-și folosi experiența ca sursă în procesul de învățare și de a-și asuma răspunderea pentru ceea ce au învățat.

Conform lui David Kolb, modelul de învățare la adulți este un proces ciclic continuu care constă din patru etape:

- a) Învățarea pornește de la o experiență concretă – *etapa experimentare*.
- b) Individul reflectă asupra experienței și adună informații – *etapa observare și reflectare*.
- c) Individii încep să generalizeze propriile experiențe – *etapa teorie și concepte (gîndire)*.

d) Noile idei sînt testate în situații noi – *etapa aplicare și testare*.

Toate aceste patru etape ale ciclului sînt importante pentru schimbarea unui comportament: fără experiență concretă și reflecție asupra acestei experiențe e dificil de înțeles ce trebuie de învățat și de ce fără teorie și repere nu se înțelege cum trebuie determinată sau soluționată problema într-un mod diferit și fără a încerca totul rămîne așa cum este. În general, studiile referitoare la modalitățile prin care adulții învață cel mai eficient arată că formarea conține tendință de a avea mai mult succes atunci cînd:

- participanții s-au implicat în definirea sau rafinarea propriilor obiective de învățare;
- conținutul formării se concentrează asupra problemelor reale cu care se confruntă participanții;
- formarea are loc într-un mediu variat și participativ;
- se pot crea un mediu activ de învățare și un nivel ridicat de participare.

### **1.5. Domeniile instruirii adulților**

Specialiștii ce se ocupă de probleme instruirii adulților pun accent pe un domeniu separat, ce practic n-are atribuție la instruirea copiilor și adolescenților. Astfel, se evidențiază patru domenii de bază: (1) autoinstruirea; (2) raționamentul critic; (3) instruirea independentă și (4) instruirea bazată pe experiență.

**Autoinstruirea.** Investigațiile în acest domeniu se referă, în primul rînd, la procesul de „luare a inițiativei în mîinile sale”, cu alte cuvinte, cum adulții își înaintează în fața lor anumite scopuri, singuri își aleg izvoarele necesare, decît cum să-și aleagă mijloacele de instruire și singuri își apreciază succesele.

Această temă în prezent e atît de populară, astfel anual se petrec simpozioane internaționale dedicate investigațiilor teoretice și practice în acest domeniu. Investigațiile se fac numai printre reprezentanții clasei mijlocii, întrebările calității unei astfel de instruirii se ignorează ce către investigatori.

Această problemă este privită izolat de factorii social-politici. Lucrările în acest domeniu au un caracter critic. Autorii australieni, canadieni și americani au ridicat întrebările organizării acumulării de sine stătătoare a cunoștințelor. O lucrare scrisă în baza materialelor de cercetare în Africa de Sud confirmă că independența în instruire corespunde tradiției instruirii „de eliberare” (Hammond și Kollinz, 1991).

Cu privire la concepția autoinstruirii ca determinantă pentru educația adulților, atunci aici unele întrebări rămîn deschise. De exemplu, foarte puțină atenție pînă în prezent se acordă aspectului cultural al acestei concepții. Un lucru grandios cere studierea aspectului organizat al

acestei idei, în particular, întrebările planificării controlului după procesul instructiv, care apare când omul începe să rezolve de sine stătător ce anume el trebuie să învețe, în ce mod și care este aprecierea calității și eficacității instruirii. Dacă nu se ia în considerare aspectul național-cultural al formării personalității, se poate ușor de primit tendința către independență pentru egoism, dorința de a te separa de colectiv, amor propriu, urmărind scopuri personale fără evidența urmărilor care pot fi.

Făcînd un așa sprijin pe independență, oamenii pot ajunge la negarea importanței acțiunilor comune, ocrotirii intereselor comune și a corelației profunde. O astfel de apreciere duce la contradicție cu propriul „Eu”.

**Raționamentul critic.** În ultimii ani ideea dezvoltării gândirii critice a devenit mai populară printre specialiștii ce se ocupă de problema instruirii adulților. Un așa domeniu ca psihologia dezvoltării propune date suficiente ce confirmă faptul despre prezența la adulți a capacității de a judeca critic; ea operează cu așa categorii ca logica închisă, apreciere dialectală, activitate intelectuală activă, judecată reflexivă, gândire post-formală și un strat al vieții care cere noi cunoștințe, noi priceperi, noi aprecieri, noi valori.

**Instruirea independentă.** Omul foarte mult învață la locul de muncă fără ajutorul manualelor. Nuls (1975) spunea, că instruirea independentă are loc atunci, când persoana începe a simți necesitatea în continuarea ei, își înaintează scopul, determină resursele, își alege mijloacele de instruire și își apreciază cunoștințele acumulate.

Mulți adulți conștientizează că lor nu le ajung deprinderi necesare. Citesc literatură suplimentară și studiază diverse proiecte. Aceștia și sînt persoanele ce se ocupă de *instruire independentă*. Instruirea independentă nu presupune, că persoanele nu întîmpină stimuli externi. Aceasta mai degrabă înseamnă, că persoanele singure sînt capabile să-și facă un mediu al instruirii cu ajutorul său fără ajutorul altora.

Există încă un aspect al instruirii independente, pe care Brucfield (1986) l-a determinat ca „o schimbare internă a conștiinței”. Această noțiune se referă la schimbările de perspectivă, ce apar în rezultatul meditării critice despre felurite diverse ale influenței asupra comportării. Care sînt urmările instruirii independente și în ce mod instruirea independentă și în ce mod instruirea independentă poate deveni o parte a programei de perfecționare a cadrelor? După propunerea lui Tofa (1980) profesorii pentru adulți pot satisface necesitățile în instruirea independentă prin intermediul înscrierilor audio și video, materialelor pentru citire și crearea rețelelor instructive. Seminarele facultative de asemenea pot include posibilități de instruire independentă. Instruirea independentă trebuie să aibă statut numai de joc decît cursurile formale de instruire.

**Instruirea bazată pe experiență** prezintă una din formele de bază ale instruirii adulților și poate fi determinată simplu ca instruire pe măsura acumulării experienței.

Poziția andragogică despre faptul că adulții dispun de experiență pe care o pot folosi în instruire, stă la baza concepției instruirii bazată pe experiență. Deseori adulții se privesc din punct de vedere al cantității experienței acumulate.

Kidd (1973) indica, că instruirea depinde de experiența precedentă, caracterul acestei experiențe și valoarea ei. El spunea că următoarele momente sînt clar vizibile: adulții au o experiență mai mare, experiența lor este diferită, ea este organizată în mod diferit.

Unii autori (Kiton și Teit, 1978) indicau că instruirea bazată pe experiență este instruirea unde elevul se află într-o legătură reciprocă cu cei ce îl învață. Brikfield (1984) indica că instruirea bazată pe experiență are loc atunci cînd deprinderile și cunoștințele pot fi aplicate în condiții nemijlocite, adecvate și că instruirea respectivă, prezintă o așa instruire care are loc în rezultatele participării nemijlocite la evenimentele vieții. O parte mare a acestei instruirii are loc în afara împrejurărilor formale.

Deoarece instruirea bazată pe experiență prezintă forme de bază a instruirii adulților și forme de bază a instruirii la locul de muncă, posibilitățile, ce nu doresc să participe în discuții, în grupuri (în calitate de alternativă pot fi folosite contractele la învățatură).

Posibilitățile instruirii respective de asemenea prezintă o bază largă de activitate pentru oamenii creativi și energici. De asemenea, ca și autoinstruirea, instruirea bazată pe experiență trebuie să aibă un statut bine meritat.

#### Întrebări de autoevaluare

1. În ce constă esența dezvoltării științei educației adulților?
2. Argumentați că educația adulților poate fi considerată o concepție și o strategie total nouă.
3. Prezentați caracteristicile învățării la adulți?
4. Descrieți pe scurt domeniile instruirii adulților și demonstrați prin exemple eficacitatea lor.



## Capitolul II. STUDIUL VÂRSTEI ADULTE

### Structura activității de curs

- 2.1. Teorii despre vârsta adultă.
- 2.2. Vârsta adultă dominată de tinerețe.
- 2.3. Vârsta adultă mijlocie.
- 2.4. Vârsta adultă târzie.

#### *Scopul activității de curs:*

- 1) Înțelegerea teoriilor despre vârsta adultă.
- 2) Familiarizarea cu perioadele adulte: tinurie, mijlocie și târzie.

#### *Obiective operaționale:*

- Explicarea teoriilor dezvoltării psihosociale.
- Analiza și caracteristica celor trei perioade adulte: tinerețea, vârsta adultă mijlocie, vârsta a treia.

### 2.1. Teorii despre vârsta adultă

Pînă nu demult, puțini psihologi ai dezvoltării au dat atenție cursului dezvoltării în perioada adultă. În parte, datorită celor mai importanți gînditori în domeniu, Piaget și Freud, care nu au luat în considerare vîrstele adulte, adolescența a fost tratată ca ultima perioadă majoră de dezvoltare. Mai recent, totuși s-au efectuat cercetări asupra naturii și calității vîrstei adulte, în particular perioada bătrîneții. Investigațiile au definit perioada adultă ca fiind serii de „faze” legate atît de vîrstă, cît și de diferitele evenimente importante de viață, sau evenimente de viața critice cum ar fi căsătoria, grija parentală, divorțul, șomajul, pensionarea, doliul și decesul.

S-au elaborat puține teorii despre vârsta adultă; totuși, o teorie majoră care a cuprins parcurs al vieții, de la naștere la bătrînețe, este aceea a lui Erik Erikson (1963). Erikson a scris nu despre copilărie adolescență, ci despre transformările evolutive care au loc la vîrsta adultă. El a descris o succesiune de stadii *psihosociale* pe care le considera aplicabile indivizilor din diferite culturi și societăți. O scurtă descriere a vîrstei adulte este ilustrată în tabelul următor. Aceasta include o indicație a vîrstelor aproximative cuprinse de fiecare stadiu de dezvoltare a vîrstei adulte.

## Stadiile de dezvoltare psihosocială ale lui Erikson

Criza de viață	Rezultat favorabil	Rezultat nefavorabil
<i>Adolescența (12-18 ani)</i> <b>Identitate vs rolului.</b> Adolescentul caută o identitate personală și profesional coerente.	Abilitatea de a se vedea pe sine ca fiind consecventă și o persoană integrată cu o identitate personală puternică.	Concluzie cu privire la cine și ce este adolescentul (el ca persoană).
<i>Vârsta adultă tânără (20-30 ani)</i> Intimitate vs izolare. caută relații personale profunde și durabile, în special cu un partener de sex opus.	Abilitatea de iubire și dăruire.	Izolarea, relații superficiale cu ceilalți
<i>Vârsta adultă mijlocie (40-64 ani)</i> <b>Generativitate vs stagnare.</b> Individul caută să fie productiv și creativ și să-și aducă o contribuție în societatea ca întreg.	Interesul și grija față de ceilalți într-un sens mai larg.	Stagnarea dezvoltării; plictiseală și un interes deosebit pentru propria persoană.
<i>Vârsta adultă târzie (65 + )</i> <b>Integritate vs disperare.</b> Individul își revizuieste și evaluează ceea ce a îndeplinit în viață	Satisfacția de viață, acceptarea morții	Regret față de posibilitățile omise și pierdute, teama de moarte.

## Unele studii asupra teoriei lui Erikson

– Fundamentală în teoria lui Erikson este concepția potrivit căreia transformarea personalității are loc în raport cu diferitele crize care caracterizează fiecare stadiu de dezvoltare. Studiul efectuat de Ryff și Heinke (1983) a pus întrebarea: „Oamenii își percep schimbările de personalitate în această manieră?”. Percepțiile schimbărilor de personalitate au fost studiate la trei grupuri de adulți: tineri, de vârstă mijlocie și în regresie. Participanții au completat o serie de scale de personalitate, inclusiv două scale care aveau legătură cu conceptele eriksoniene de integritate (în raport cu perioada bătrâneții) și generativitate (în raport cu vârsta mijlocie). S-au obținut autoraportări simultane, retrospective și prospective. Teoria lui Erikson este susținută prin faptul că toate grupurile de vârstă s-au autoperceput ca fiind mai orientate spre generativitate la vârsta mijlocie și având o mai mare integritate la vârsta bătrâneții.

– O serie de studii conduse de Block (1971, 1981) au sprijinit credința lui Erikson conform căreia schimbările de personalitate apar în perioada adultă și că adolescența este o perioadă foarte importantă în dezvoltarea personalității.

– Studiul longitudinal executat de Kahn și colaboratorii (1985) susține afirmația lui Erikson că stabilirea unei identități în adolescență are o importanță crucială pentru relațiile intime de mai târziu. Scorurile obținute în 1963 la probele de identitate ale studenților erau legate de statutul lor marital 20 de ani mai târziu. S-au observat diferențe destul de interesante: femeile care au obținut scoruri scăzute la probele de identitate aveau o probabilitate mare de a se separa de partener sau de a divorța; bărbații cu scoruri de identitate scăzute aveau o probabilitate

creșcută să rămână singuri.

O analiză suplimentară a opiniilor lui Erikson asupra vârstei adulte apare în următoarele subcapitole referitoare la perioada adultă tânără, mijlocie și târzie.

**Sezoanele vieții la bărbați.** Levinson (1978, 1986) a formulat o teorie influentă a dezvoltării adultului bazată pe ideea unei serii de faze presupuse că apar în fiecare ciclu de viață al individului. Teoria s-a bazat inițial pe interviuri detaliate cu 40 de bărbați americani cu vârste cuprinse între 35 și 45 de ani. Fiecărui participant i s-a cerut să-și revadă viața pînă în prezent și să comenteze opțiunile critice și consecințele lor.

Pe baza răspunsurilor date de participanți, Levinson a postulat patru perioade de viață sau „sezoane”: (1) copilăria și adolescența; (2) perioada adultă timpurie (aproximativ 17-45 de ani); (3) perioada adultă mijlocie (aproximativ 40-65 de ani); (4) perioada adultă în regresie (de la 60 de ani în sus).

Levinson afirma că, deși fiecare persoană individuală este unică, oricine trece prin aceeași succesiune de bază. Fiecare sezon are propriul caracter, iar experiențele de viață ale unei persoane vor fi influențate de transformările biologice și sociale asociate cu acea fază a vieții.

Teoria lui Levinson asupra perioadei adulte timpurii și mijlocii a descris autopercepțiile și orientările sociale ale unui grup de bărbați. Totuși, el sugerează existența unui model asemănător și în cazul femeilor.

**Perioada adultă timpurie** este considerată stadiul în care individul caută independența față de părinți și devine baza pentru ceea ce Levinson numea *visul* – viziunea despre scopurile de viață care asigură motivația și entuziasmul pentru viitor. De exemplu, un bărbat aflat în acest stadiu al vieții sale poate anticipa achizițiile în cariera lui profesională, performanțele fizice sau acumularea bogăției personale etc. Modul cum se relaționează individul cu „visul” său este considerat de către Levinson ca fiind crucial, altfel spus dacă „visul” nu devine o parte a vieții sale, el poate muri și își pierde simțul scopului și al responsivității la viață.

Între 28-33 de ani, individul se confruntă cu *tranziția vârstei de 30 de ani* cînd el trece printr-o perioadă de întrebări pentru a-și găsi drumul în viață și de a se încredința unei anumite cariere profesionale.

Trăsătura-cheie a perioadei (sezonului) adulte timpurii este existența unui mentor, un colaborator mai în vîrstă și mai experimentat sau superiorul de la locul de muncă, care-i asigură un ajutor și-i dă sfaturi asupra progresului în cariera profesională.

**Perioada adultă mijlocie** este văzută ca fiind perioada pentru consolidarea intereselor, scopurilor și angajamentelor. Undeva între 30 și 40 de ani, oamenii încep să-și „stabilească domiciliul”. Angajamentele față de familie, carieră profesională, prieteni sau față de interese speciale devin stabile. Tranziția către miezul vieții apare în jurul vârstei de 40 de ani și durează

aproape 5 ani. Această perioadă de tranziție face legătura între vârsta adultă timpurie și cea târzie și potrivit lui Levinson este o perioadă de criză, în care oamenii se autoevaluează. Această reevaluare implică aprecierea achizițiilor în lumina scopurilor stabilite anterior – „visul” – și, acolo unde este necesar, reajustarea acestor scopuri. Levinson credea că individul trebuie să cadă de acord cu discrepanțele dintre obiectivele propuse anterior în viață și realitatea prezentă. Levinson menționează că acele calități cum ar fi înțelepciunea și compasiunea apar deseori la vârsta adultă mijlocie.

Modelul lui Levinson este util prin faptul că el ilustrează scara și complexitatea dezvoltării adultului. Totuși, inițial acesta se baza pe datele colectate de la un grup mic de bărbați dintr-o țară anume, care se dezvoltau într-un climat social, economic și politic particular. Criticile aduse au subliniat nevoia unei cercetări transculturale și a unor studii asupra dezvoltării femeilor. În raport cu studiile asupra dezvoltării femeilor, cercetătorii au studiat viața femeilor pentru a descoperi măsura în care cadrul teoretic al lui Levinson are valabilitate.

**Sezoanele vieții la femei.** Roberts și Newton (1987) au revizuit patru studii (lucrări de doctorat nepublicate) efectuate de cercetători de sex feminin pe un eșantion total de 39 de femei. Scopul lor era să descopere dacă modelul lui Levinson de dezvoltare a adulților era aplicabil și la femei. Un pericol, cu acest tip de cercetare, este acela că încercarea de a vedea viața femeilor printr-o structură proprie unui studiu pe bărbați poate neglija o anumită dimensiune importantă a vieții femeilor, sau de a vedea progresul procesului evolutiv al femeilor ca fiind inferior față de un criteriu stabilit pentru bărbați. Totuși, rezultatele par să punteze o mai mare complexitate în dezvoltarea femeilor.

Roberts și Newton (1987) au tras concluzia că, în termeni generali, progresul evolutiv legat de vârstă al vieții femeilor era foarte asemănător cu cel pe care Levinson l-a identificat la bărbați. De, exemplu, faza vârstei adulte timpurii implicase același interes față de „vis”, iar aproape toate femeile au experimentat tranziția la vârsta de 30 de ani. Au existat însă unele diferențe subtile, dar importante:

– În cazul femeilor, „visul” a implicat priorități diferite. Foarte puține dintre ele și-au propus scopuri ocupaționale precum cele de pe listă. Chiar și grupul de avocate care a dat importanță carierei profesionale, a considerat-o secundară căsătoriei. „Visele” femeilor erau, în general, mai complexe și difuze decât cele ale bărbaților și reflectau un conflict între scopurile lor personale și obligațiile față de ceilalți. Pentru multe dintre participante, o parte a „visului” lor era succesul soților.

– Levinson a specificat rolul crucial jucat de un mentor în viața bărbaților. Roberts și Newton au sugerat că pentru femei o astfel de persoană era dificil de găsit. Chiar și femeile care

aveau cariere profesionale și care identificaseră modele de rol, tindeau să nu găsească un mentor de la care să primească sfaturi și susținere în raport cu dezvoltarea carierei profesionale.

– Tranziția de la 30 de ani s-a descoperit a fi la fel de importantă în viața femeilor precum era pentru bărbații din studiul lui Levinson. Totuși, natura acestei tranziții tindea să fie influențată de ceea ce s-a întâmplat anterior. Spre exemplu, femeile care timp de 20 de ani au pus mai mult accent pe căsătorie și maternitate, tindeau acum să aibă scopuri mai individualiste. Acele femei care au fost orientate spre cariera profesională timp de 20 de ani, acum s-au concentrat asupra căsătoriei și întemeierii unei familii.

– Tranziția de la 30 de ani părea a fi imprecis definită pentru femei, puține dintre ele vedeau în aceasta o perioadă pentru „întemeierea unui cămin”. Durkin (1995) sugerează că pentru femei stabilirea performanței în cariera profesională poate fi nesigură, astfel asigurând o bază mai puțin obiectivă pentru întemeierea unui cămin.

Ca și cercetarea lui Levinson, studiile descrise de Roberts și Newton sînt fundamentate pe un eșantion mic extras din populația americană. Totuși, în general, femeile par să aibă sezoanele vieții adulte descrise de Levinson. Cu toate acestea, prioritățile din viața femeilor deseori diferă de cele ale bărbaților. S-a pus un accent mai mare pe relații decît pe cariera profesională și se pare că există o mai mare disponibilitate pentru orientarea scopurilor și „viselor” personale în jurul celorlalți oameni.

## 2.2. Vîrsta adultă dominată de tinerețe

După perioada adolescenței, uneori turbulentă și nesigură, tînrul este, de obicei, preocupat de dezvoltarea propriei persoane în contextul societății și al relațiilor cu ceilalți. Potrivit lui Sheehy (1976) problema centrală din adolescență: „Cine sînt eu?”, se transformă în întrebări de tipul: „Cum îmi pun eu aspirațiile în practică?” sau „Încotro mă îndrept eu?” în perioada adultă.

White (1975) a identificat cinci „direcții de dezvoltare” observate în perioada adultă dominată de tinerețe:

*Stabilizarea identității eului.* Identitatea eului – sentimentele unui individ despre propria persoană – este mai fermă decît în oricare altă perioadă anterioară de dezvoltare. Eul nu poate fi serios afectat, așa cum poate fi în timpul copilăriei sau adolescenței. O angajare mai intensă în rolurile sociale, de exemplu rolul ocupațional, ajută individul să definească și să mențină un simț al eului stabil și consistent.

*Independența relațiilor personale.* Dezvoltarea unei opinii stabile despre ei înșiși determină la tineri scăderea interesului față de propria persoană, fiind capabili să dezvolte relații

personale puternice cu ceilalți. Această libertate îi face mai atenți față de trebuințele unei alte persoane.

*Creșterea libertății.* Tinerii se angajează în numeroase lucruri și în consecință obțin o mai mare satisfacție din interese, cum ar fi hobby-urile, studiul, ocupațiile sau relațiile personale, comparativ cu adolescenții.

*Umanizarea valorilor.* În timpul acestei perioade, tinerii văd problemele morale și etice din ce în ce mai mult în lumina experiențelor de viață. Ei sînt, prin urmare, mai conștienți de aspectele umane ale valorilor și de modul în care aceste valori se aplică în societate.

*Extinderea ocrotirii.* În perioada adultă timpurie se dezvoltă un interes mult mai general pentru bunăstarea celorlalți. Acest interes se extinde nu numai la indivizii particulari cunoscuți în mod personal de ei, ci și într-un sens mai larg către indivizii deprivăți sau aflați în suferință din societatea luată în ansamblu.

White subliniază că aceste direcții de dezvoltare reprezintă scopurile ideale ale dezvoltării în adolescență și perioada adultă dominată de tinerețe. Majoritatea oamenilor fac un anumit progres, deși este îndoielnic dacă fiecare își îndeplinește toate aceste scopuri.

**Evenimentele de viață.** O altă cale de a studia dezvoltarea adultă constă în observarea modului de adaptare a oamenilor la evenimente de viață, importante. Un eveniment de viață poate fi o „întîmplare”, sau fază, din viața unui individ care necesită ca el să-și schimbe modelul de viață. Unele evenimente de viață, cum ar fi căsătoria sau angajarea într-un loc de muncă, sînt trăite de majoritatea adulților. Altele, cum ar fi detenția sau un accident soldat cu invalidarea individului, sînt trăite de relativ puțini oameni. Teoria evenimentului de viață sugerează că toate evenimentele de viață, bune sau rele, pot induce stres și prin urmare necesită o anumită ajustare psihologică.

Lowenthal, Thurber și Chiriboga (1975) au descoperit că, așa cum se aștepta, tinerii sînt, în general, expuși mai multor evenimente de viață decît sînt adulții de vîrstă mijlocie sau cei mai vîrstnici. Ultimele două tipuri raportează stresuri negative, în timp ce tinerii adulți raportează stresuri pozitive. Lowenthal și colaboratorii evidențiază faptul că impactul unui eveniment de viață asupra unui individ nu este determinat, pur și simplu, de apariția reală a evenimentului. Factorul critic în aprecierea nivelului de stres pare a fi percepția de către individ a evenimentului. Doi oameni pot experimenta aceeași eveniment de viață, divorțul; de exemplu, dar îl pot percepe în modalități foarte diferite. O persoană se poate simți privată de ceva, în timp ce o alta se poate simți eliberată de acel ceva.

**Căsătoria.** În societățile vestice moderne, peste 90% dintre adulți se căsătoresc cel puțin o dată. Deși există o tendință crescătoare pentru indivizii mai tineri de a nu se conforma unei

căsătorii oficiale, majoritatea oamenilor care nu sînt căsătoriți legal sînt implicați în relații de lungă durată asemănătoare celor dintre soț și soție.

Există multe și diferite tipuri de căsătorie, fiecare dintre acestea deținînd roluri, diverse pentru soț și soție. Duberman (1973) a identificat trei tipuri principale de căsătorie:

1) *căsătoria tradițională* operează după principiul conform căruia soțul este principala forță și factor de decizie. Deși soția poate avea autoritate în unele domenii cum ar fi îngrijirea copilului și activități casnice, toate celelalte domenii sînt controlate de bărbat;

2) *căsătoria de tip camaraderia* în care accentul se pune pe egalitate și tovarășie. Rolurile bărbaților și femeilor nu sînt diferențiate, iar fiecare partener poate lua decizii și-și poate asuma responsabilități în orice domeniu;

3) *căsătoria de tip colegial* este similara căsătoriei de tip camaraderie prin aceea că se pune un accent deosebit pe coparticiparea la satisfacția personală. Totuși, diferențele de rol sînt acceptate și fiecare partener este responsabil de diferitele aspecte ale vieții maritale, potrivit intereselor și abilităților proprii.

Căsătoriile de tip camaraderie și de tip colegial devin din ce în ce mai frecvente printre cuplurile aparținînd clasei sociale mijlocii. Multe căsătorii, desigur, nu corespund cu precizie acestor categorii, iar numeroase trăsături se suprapun.

**Adaptarea maritală.** Cîteva studii au examinat schimbările și ajustările pe care oamenii le trăiesc atunci cînd se căsătoresc. Vincent (1964) a descoperit că într-un grup de oameni căsătoriți au apărut transformări semnificative în trăsături de tipul dominație și autoacceptare. De obicei, femele sînt capabile de mai multe ajustări în cadrul căsătoriei. Femeile deseori renunță la cariera profesională pentru a deveni mame și pentru a se ocupa de casă, iar aceasta poate avea ca rezultat o mai mică satisfacție în căsătorie pentru ele decît pentru bărbați. Unger și Crawford (1992) au descoperit că sînt mai multe femei decît bărbați care raportează insatisfacție în căsătorie. Căsătoria pare să aibă totuși un efect benefic asupra bărbaților. Veroff și Feld (1970) au observat că bărbații căsătoriți au raportat că sînt mai fericiți în actuala stare decît dacă ar fi fost singuri. De asemenea, ei erau mai sănătoși și au trăit mai mult. Teachman și colaboratorii (1994) au descoperit că în Statele Unite, bărbații căsătoriți petreceau mai puțin timp ca șomeri și aveau o probabilitate mai mare de a găsi un loc de muncă decît dacă ar fi fost singuri.

Ca în toate relațiile, căsătoria nu este statică (Reibstein și Richards, 1992). Ambii parteneri se dezvoltă și se schimbă, rezultatul fiind transformarea naturii relației. Pentru unele cupluri această transformare este un fapt negativ. Deși pentru alții satisfacția maritală este menținută sau sporită pe tot parcursul vieții. Bengston și colaboratorii (1990) au descoperit că, în general, pattern-urile (modelele) satisfacției maritale tind să urmeze o curbă în formă de U, înaltă în stadiile timpurii și tîrzii, scăzută în stadiul mediu.

**Rolurile maritale.** Presiunile sociale curente în privința rolurilor în căsătorie sînt mai puțin rigide decît erau înainte. Mulți tineri din ziua de astăzi subscriu ideii de împărțire a rolurilor în căsătorie. Cum numărul femeilor care lucrează în afara cadrului familial crește, soții acestora au o contribuție tot mai mare în rezolvarea treburilor gospodărești și în creșterea copiilor. Bahr (1973) a raportat că bărbații cu soții angajate în câmpul muncii îndeplinesc semnificativ mai multe activități casnice decît bărbații cu soții casnice. Totuși, Walker (1970) a comparat activitatea de muncă în cadrul familiei a bărbaților și femeilor căsătoriți și a arătat că femeile petrec mult mai mult timp în îndeplinirea sarcinilor casnice decît bărbații (5 ore pe zi în comparație cu 1,5 ore pe zi). Preslam și Antill (1987) au descoperit că, în cazul în care ambii parteneri lucrează, există o ușoară creștere, a timpului petrecut de bărbați în activitățile casnice și o descreștere substanțială a timpului petrecut de femei pentru acestea. Totuși, femeile tind, în general, să dețină responsabilitatea pentru treburile gospodărești. Matlin (1993) arată că, în mod tradițional, femeile și bărbații căsătoriți își împart sarcinile casnice corespunzător forței fizice implicate și dacă sarcinile sînt îndeplinite înăuntrul sau în afara casei. De exemplu, femeile se ocupă de gătit, spălat și supravegherea copilului, în timp ce bărbații spală mașina, curăță grădina și ridică gunoiul.

Un studiu efectuat de Booth (1977) a arătat că bărbații cu soții angajate sînt mai fericiți și mai puțin stresați decît bărbații ale căror soții sînt angajate într-o activitate de muncă. Wright și colaboratorii au descoperit că bărbații suedezi sînt considerabil mai implicați în activități casnice decît bărbații americani. Aceasta sugerează că schimbările deliberate de politică socială au influențat comportamentul de gen casnic. Din 1970, guvernul suedez a adoptat o politică privind egalitatea genului în domenii cum ar fi sistemele de impozitare și alocațiile pentru îngrijirea copilului și susținerea familiei, care nu au fost echivalente în Statele Unite și în celelalte țări din Europa.

**Divorțul.** Statisticile recente indică faptul că mai mult de una din trei căsătorii va sfîrși prin divorț. Majoritatea acestor divorțuri se vor produce în primii șapte ani de la căsătorie (Reiss, 1980). Căsătoriile între adolescenți au o probabilitate de două ori mai mare să se termine prin divorț precum și căsătoriile la vîrsta de 20 de ani.

Faptul că se divorțează atît de rapid sugerează existența unei cauze de dezvoltare. Unul sau altul dintre partenerii de căsătorie este posibil să nu-și fi stabilit o identitate coerentă, independentă de părinți, sau nu a izbutit să se angajeze într-o ocupație.

Studiile sugerează că divorțul este un factor de stres puternic și se plasează după decesul unuia dintre soți în termenii reajustărilor pe care trebuie să le facă individul în viața sa (Holmes și Rahe, 1967). Reacțiile emoționale la divorț vor diferi în funcție de evenimentele care preced schimbarea (Kelly, 1982). Pentru persoana care nu a avut anterior probleme maritale, reacția



poate fi șocul; persoana care a suferit ani de conflict și durere poate foarte bine trăi o ușurare. Totuși, dovezile sugerează că ambele persoane suferă din această cauză și vor trăi o perioadă de „doliu” pentru relația pierdută.

Wiseman (1975) raportează că numeroase persoane divorțate trăiesc o criză de identitate pe măsură ce ele își reorganizează viața. Această situație corespunde îndeosebi femeilor care s-au căsătorit de tinere și a căror identitate era dominată de cea a soțului.

**Îngrijirea parentală.** În modelul de dezvoltare psihosocială al lui Erikson, tînărul experimentează criza de *intimitate vs. izolare*. Nevoia de a simți dragoste pentru o altă persoană și de angajament constituie scopul principal al acestui stadiu. Urmînd rezolvarea crizei, apar primele semnale ale crizei de *generativitate* pe măsură ce cuplurile își confruntă sentimentele și iau decizii în privința îngrijirii copilului. Generativitatea – dorința de a ocroti pe alții și contribuția adusă la creșterea și bunăstarea generațiilor viitoare – poate fi dobîndită prin a avea copii.

**Motivația fertilității.** Numeroși factori influențează decizia unui cuplu de a avea copii. Cercetătorii pe problematica *motivației fertilității* motivele oamenilor de a avea sau nu copii – au citat un număr de factori care pot contribui la decizia de a avea copii: presiunea socială, în special din partea părinților, nevoia de securitate emoțională pe care le-o pot oferi copiii mai tîrziu.

**Îngrijirea parentală ca proces de dezvoltare.** Mulți cercetători consideră că, pentru ambii părinți, faptul de a avea un copil contribuie la procesul evolutiv prin aceea că el le permite acestora să retrăiască crizele de dezvoltare anterioare prin care ei înșiși au trecut. Erikson (1968) credea că gravitatea permite unei femei să se folosească de „spațiul intern productiv” care stă la baza împlinirii femeii. Psihanalistul Benedek (1959) sugerează că instinctul matern al femeii provine din identificarea timpurie cu propria mamă. Urmele mnezice reținute din copilărie îi permit să retrăiască plăcerile și problemele din primii ani de viață atunci cînd are grijă de copilul ei. Dinnerstein (1976), totuși, crede că sentimentele unei femei despre maternitate vor fi diferite dacă activitatea de creștere a copilului a fost împărțită în mod egal cu tatăl.

**Adaptarea la practica de creștere a copilului.** Sarcina majoră a părinților constă în socializarea copilului. Părinții, la rîndul lor, sînt socializați de către copil. Pe măsură ce părinții ajută copilul să achiziționeze deprinderile de alimentare, de igienă personală și deprinderile sociale, ei învață cum să răspundă copilului, asigurîndu-i confort și securitate.

Creșterea copilului a fost descrisă ca fiind un moment de criză în viața unui cuplu. Într-un studiu efectuat pe mai mult de 2 500 de adulți, Dohrenwend și colaboratorii (1978) au revelat că nașterea primului copil era considerată a fi al șaselea eveniment de viață stresant dintr-o listă de

102 evenimente posibile. Aceasta se datorează, cel puțin în parte, faptului că oamenii sînt slab pregătiți de societate pentru creșterea copiilor.

Numeroase studii au indicat că satisfacția maritală tinde să scadă cu sosirea primului copil (Reibstein și Richards, 1992). Schultz (1972) a depistat că tinerii părinți discută între ei aproape cu 50% mai puțin decît cuplurile fără copii, și atunci conversația este deseori despre copil. În unele căsătorii, totuși, mai ales dacă s-a planificat nașterea copiilor, ei pot întări relația maritală.

Creșterea copiilor duce invariabil la relaționarea cuplului cu societatea într-o nouă modalitate. Tinerele mame se bucură de compania celorlalte; părinții tineri caută compania părinților lor pentru sfaturi și susținere emoțională – și pentru a se ocupa de nepoți. Instituțiile sociale care anterior nu aveau semnificație în viața cuplului și școlile, și poate să apară o implicare activă în cauze cum ar fi promovarea siguranței pe drumurile publice sau opoziția față de violența prezentată în programele de televiziune (Brodzinsky și colab., 1986).

Calitatea relației existente între părinți înainte să se nască copilul este un aspect important. În primul rînd, relația lor are implicații asupra modului în care părinții se vor confrunta cu problema creșterii copiilor și în al doilea rînd, pentru calitatea interacțiunilor lor cu copiii (Cox și colab., 1989; Heinike și Guthrie, 1992). Heinike și Guthrie au arătat că părinții care au avut interacțiuni dintre cele mai pozitive înainte de nașterea copilului și care erau capabili să facă față diverselor conflicte într-o manieră mutuală, plină de respect, au prezentat o bună adaptare la nașterea copilului. Cox și colaboratorii (1989), revizuind literatura de specialitate, au ajuns la concluzia că măsura în care cuplurile stabilesc o relație demnă de încredere era legată de căldura maternă și de sentimentele soțului despre rolul lui ca tată.

**Comportamentul de atașament la părinți.** Acel comportament la copii care indică atașamentul, include dorința de a sta în apropierea persoanei de atașament, tulburare în absența ei și sentimente de securitate în prezența „persoanei de atașament” Aceste caracteristici sînt, de asemenea, identificate la tinerii părinți care nutresc un atașament puternic față de copil (Newman și Newman, 1988). Cu toate acestea, experiența de atașament a părinților prezintă cîteva trăsături suplimentare: de exemplu, un simț puternic al responsabilității pentru bunăstarea copilului, bucurie la satisfacerea trebuințelor copilului și anxietate și stres cînd acele trebuințe nu pot fi satisfăcute. De asemenea, părintele experimentează o nouă capacitate socială: posibilitatea și obligația de a-și exercita autoritatea. Modul în care aceasta este încorporată în viața de familie are implicații importante pentru dezvoltarea copilului și pentru relația părinte-copil. Aici pare a fi, de asemenea, și un simț al continuității în relațiile de atașament. Feeney și colaboratorii (1994) și Main au depistat că raportările noilor părinți despre biografia personală, privind atașamentul, erau strîns legate de tipurile de atașament identificate la copiii lor. Aceste

descoperiri susțin oarecum opiniile lui Benedek (1959) la care ne-am referit anterior asupra implicațiilor identificării unei femei cu propria mamă.

### 2.3. Vârsta adultă mijlocie

Există două interpretări contradictorii ale naturii vârstei mijlocii. Una dintre ele opinează că vârsta adultă mijlocie este o perioadă de conflict și criză. Cercetătorii au utilizat termenul de „criza de la mijlocul vieții” pentru a descrie perioada când oamenii de vârstă mijlocie devin conștienți (și deseori deprimați) de schimbările ce au loc în viața lor, cum ar fi efectele somatice și psihologice ale îmbătrânirii, ajustările ocupaționale și plecarea copiilor de acasă. O opinie mai științifică confirmă faptul că vârsta mijlocie este perioada când oamenii sînt mai îngăduitori cu ei înșiși și sînt gata să abordeze viața cu o vigoare renăscută.

Dacă una dintre aceste două interpretări va fi adoptată de oamenii de vârstă mijlocie, depinde de modul în care aceștia își percep viața și pe ei înșiși. Și, de asemenea, de timpul de instalare a vârstei mijlocii. Unii oameni se percep ca fiind mai tineri sau de vârstă mijlocie la 60 de ani, în timp ce alții se consideră de vârstă mijlocie la 35 de ani.

Există într-adevăr criza de la mijlocul vieții? Levinson a raportat că bărbații între 40 și 45 de ani au trăit o criză în timpul tranziției de la perioada adultă dominată de tinerețe la vârsta adultă mijlocie. El considera că aceste sentimente de agitație și autoevaluare constituie o componentă normală a dezvoltării și permit individului să obțină o nouă stabilitate în viață.

– Ca rezultat al cercetării lui Levinson, noțiunea de „criză de la mijlocul vieții” a fost adoptată pe larg atât de publicațiile din Statele Unite, cât și din Marea Britanic. Nu totdeauna s-a amintit faptul că eșantionul lui Levinson era mic și limitat la tipuri particulare de bărbați dintr-o singură societate. Cercetările ulterioare au pus sub semnul întrebării dacă se pot generaliza descoperirile lui Levinson la fiecare individ: Vaillant (1977) argumentează că majoritatea perioadelor de viață sînt trăite cu dificultate de unii oameni.

– Baruch și colaboratorii (1983) au ridicat unele întrebări cu privire la direcția vieții unei persoane și la valoarea achizițiilor, deseori experimentate mai degrabă la începutul carierei profesionale decît la vârsta mijlocie.

– Mai multe studii au depistat că un număr mare de persoane de vârstă mijlocie au sentimente *pozitive* despre acest stadiu al vieții lor, decît despre cele anterioare (Long și Porter, 1984).

– Farrell și Rosenberg (1981), utilizînd un eșantion mai larg decît Levinson au arătat că în timp ce numeroși oameni afirmă că au experimentat o anumită reevaluare la vârsta mijlocie, numai aproximativ 12% au simțit că au trăit o criză.

Pentru a rezuma, criza de la mijlocul vieții nu pare a fi atât de frecventă precum indica Levinson. Durkin (1995) sugerează că perioada și gradul în care oamenii fac autoevaluări incomode variază în funcție de personalitate, calitate și contextul social.

În ansamblu, miezul vieții este o perioadă de schimbare și reajustare, dar natura și consecința schimbărilor sînt integral întreșute cu relațiile sociale și rolurile individului (Durkin, 1995, p. 638)

Personalitatea și dezvoltarea socială. O întrebare principală care a fost adresată de către cercetători este: „Aspectele personalității, cum ar fi valorile și credințele, se schimbă sistematic pe măsură ce oamenii trec de la perioada adultă dominată de tinerețe la vârsta mijlocie și a bătrîneții, sau personalitatea este stabilă în toate aceste perioade?”. Din nefericire, răspunsul la această întrebare nu este ușor de obținut. Personalitatea este un aspect extrem de complex al ființelor umane, și nu este ușor de măsurat cu precizie în timp. Totuși, în general, dovezile empirice susțin opinia de stabilitate a personalității în perioada adultă.

În particular, studiile longitudinale arată că unele dintre cele mai stabile caracteristici includ valorile (sociale, politice, economice, religioase și estetice) și interesele profesionale. Neugarten (1977) a raportat că în studiile transculturale descoperirile sînt mai puțin conturate, cu unele studii, deși nu cu toate, identificînd diferențe intragrupale privind caracteristicile de personalitate, cum ar fi: rigiditatea, prudența, conservatorismul și conceptul de eu.

Studiile personalității de-a lungul timpului au făcut diferența între *stabilitatea relativă* și *stabilitatea absolută*.

Stabilitatea relativă se referă la rangul scorurilor de personalitate al unui eșantion de subiecți pe o perioadă de timp. O dimensiune a personalității ar fi relativ stabilă dacă rangul dintre subiecți a rămas același de la o perioadă la alta, independent de creșterea sau scăderea de ansamblu a scorurilor.

Stabilitatea absolută se referă la probabilitatea ca participanții să obțină același scor pe o dimensiune a personalității, de la o testare la alta. De exemplu, este cunoscut faptul că oamenii își sporesc nivelul conștiinței de sine între copilărie și vârsta mijlocie. Stabilitatea absolută a acestei dimensiuni a personalității este așadar scăzută.

**Stabilitatea în timp a personalității.** Haan și colaboratorii (1986) au executat un important studiu longitudinal asupra personalității și sănătății fizice și mentale la cîteva grupuri de adolescenți pînă la vârsta mijlocie. Evaluările personalității participanților au fost corelate de-a lungul adolescenței, tinereții și vârstei mijlocii. Rezultatele au arătat următoarele:

1) În general, dimensiunile personalității erau relativ stabile, adică participanții care au obținut scoruri înalte pentru dimensiuni particulare la o testare, au obținut scoruri înalte și la o testare ulterioară.

2) O stabilitate mai mare s-a observat între adolescență și perioada adultă dominată de tinerețe, și între tinerețe și perioada adultă mijlocie.

3) Acele dimensiuni ale personalității care interesau îndeosebi eul, de exemplu, încrederea de sine, erau mai stabile.

4) Personalitățile femeilor tindeau să fie mai stabile decât cele ale bărbaților.

5) Personalitățile bărbaților s-au schimbat cel mai mult în perioada de la adolescență la tinerețe, întrucât și-au dezvoltat cariera profesională și independența financiară.

6) Oamenii și-au dezvoltat, din adolescență până la vârsta bătrâneții, investiția cognitivă, deschiderea spre sine și spre ceilalți, încrederea de sine; adică, exista un grad scăzut de stabilitate absolută a acestor dimensiuni.

*Concluzii.* Se pare că deși apar unele transformări evolutive, personalitatea adultă nu constituie subiectul unor schimbări ample și globale (pervazive) în raport cu credințele, atitudinile și valorile. Haan și colaboratorii (1986) sugerează că transformările care apar în cadrul personalității probabil provin din circumstanțe ce forțează persoana la schimbare. Aceasta susține ideea, conform căreia oamenii își ajustează personalitățile ca răspuns la evenimentele de viață cum ar fi căsătoria sau creșterea unui copil.

#### **2.4. Vârsta adultă târzie**

Vârsta bătrâneții este ultima fază a vieții. Gerontologii (gerontologia este numele dat studiului științific al persoanelor bătrâne) au încercat să definească când începe exact vârsta bătrâneții; unii fac distincția între „bătrânețe” și vîrstă „avansată”. Se consideră că vârsta bătrâneții timpurii apare între 65 și 74 de ani, iar vârsta bătrâneții târzii de la 75 de ani înainte. Totuși, o definiție cronologică a bătrâneții poate fi eronată. Adagiul „ești bătrîn după cum te simți” este adoptat de către majoritatea adulților mai bătrîni. În acest sens, subiectivitatea sau factorii psihologici sînt mai importanți în definirea bătrîneții, decât menționarea numărului de ani trăiți.

Studiul persoanelor vîrstnice a căpătat avînt în ultimii 20 de ani. Pe măsura creșterii speranței de viață, persoanele bătrîne au devenit centrul atenției psihologilor, personalului medical, urbanistilor și politicianilor. Printre gerontologi s-au ivit numeroase neînțelegeri cu privire la perioada adultă târzie. Unii au depistat că abilitatea intelectuală scade cu vîrsta; alții refuză să accepte că se întîmplă aea. Unii consideră că adaptarea cu succes la vîrsta bătrîneții se datorează detașării individului de societate; alții susțin că, de fapt, continuarea activității favorizează adaptarea în următorii ani.

**O categorie tot mai vizibilă: vîrsta a treia.** Odată cu creșterea speranței de viață, a devenit presantă și problema tratării cohortelor tot mai numeroase de vîrstnici care își pun

amprenta asupra societăților moderne. Vârsta a treia, ca provocare socială, pare să fie apanajul secolului XX, care a descoperit deodată complexitatea societăților ce îmbătrânesc. Societățile s-au confruntat cu problema creșterii numărului de vîrstnici, au fost silite să-și schimbe stereotipurile și reprezentările despre aceste categorii sociale, au fost obligate să inventeze noi modele de abordare a acestei vîrste, să schimbe legislațiile, să formeze noi profesioniști capabili să asiste această categorie socială (Iacob, 2001).

Psihologii consideră vîrsta a treia o etapă distinctă a dezvoltării și a schimbării calitative, o evoluție normală din punct de vedere biologic și o cristalizare a inteligenței. Influența mediului social și profesional, activitatea și succesul în viață, relațiile sociale solide, menținerea angajamentului social fac din vîrsta a treia o reușită. O „bătrînețe optimală” înseamnă menținerea capacității fizice și a funcțiilor cognitive, dar și a unui tonus motivator ridicat, precum și a capacității de a avansa comportamente adaptative (Fontaine, 1999). Scăderea unor funcții este considerată un efect al subutilizării rezervelor personale și, pînă la urmă, un efect al educației greșite.

Predictorii unei bătrîneți optimale au fost identificați a fi următorii: menținerea angajamentului social (relații sociale și activități productive, apelul la suportul social și profesional), un stil activ de a proiecta retragerea prin utilizarea cunoștințelor dobîndite, inserarea în familie, participarea la proiecte comune etc. Continuarea activităților pare să fie condiția principală a unei bătrîneți reușite, iar nivelul de studii și continuarea lor – condiție a optimizării. „Modelul de optimizare selectivă prin compensare” (Baltes și Baltes, 1990) se bazează pe căutarea unui înalt nivel de funcționare, realizabil prin antrenament intelectual și prin utilizarea și creșterea cunoștințelor legate de activitatea cotidiană.

Un interes aparte îl prezintă formarea specialiștilor care lucrează cu persoane de vîrsta a treia. Ei își pot organiza munca corect (birocratic), orientați spre acordarea de servicii sau după un model participativ, orientat spre utilizator. În acest caz se practică un comportament deschis, negociabil, orientat spre rezultate, stimulînd nevoia de autonomie și de participare a utilizatorului. Cum poate fi stimulată participarea? Un sociolog american, Alain Walker (2001), pledează pentru schimbarea organizării serviciilor existente, punînd accentul pe ajutorul nonformal, implicarea utilizatorilor, multiplicarea serviciilor oferite, modificarea atitudinii specialiștilor, creșterea competenței de a munci în echipă a acestor specialiști. Accentul ar trebui să cadă pe organizarea unor programe de acțiuni practice de formare și informare, pe creșterea resurselor prin inovare, pe stimularea diversității culturale a utilizatorilor și operatorilor. Participarea trebuie să implice intenția de dezvoltare personală, încurajarea comportamentului de control al propriei vieți, principiul asocierii și răspunderii colective.

Ce caracteristici presupune educația celor de vîrsta a treia? Se pare – crede Viviane de Landsheere (1992) – că persoanele aparținînd acestei grupe de vîrstă preferă, în general, să continue să lucreze, să învețe, să-și dezvolte potentele cognitive și să le utilizeze. În 1972 a fost creată la Toulouse, de către Pierre Vellas, *Universitatea vîrstei a treia*. În cîțiva ani, numărul programelor oferite a crescut considerabil. Uneori vîrstnicii sînt încurajați să lucreze alături de persoane tinere. Ideea este ca aceștia să-și organizeze și gestioneze propriile proiecte de formare. În acest scop s-au înființat canale de televiziune pentru cei în vîrstă, de formare la distanță, îndeosebi pentru cei ce vor să-și lărgescă orizontul cultural. Un experiment interesant a fost inițiat în 1975 la Universitatea New Hampshire: organizarea unor cămine (hoteluri) pentru vîrstnici, după modelul celor pentru tinerii studenți, în timpul verii. Participanților la aceste întâlniri de vară li se oferă programe educative de tip campus studentesc, cuprinzînd activități fizice, intelectuale și de loisir, profitîndu-se de echipamentele existente. Ideea este aceea că se înlocuiește monotonia existenței cu o persoană de viață activă, deschizînd gustul pentru vacanță și pentru studiu. Se încurajează, de asemenea, ca persoanele de această vîrstă să-și asume responsabilități sociale și educative, să ofere sprijin în studiu celor care au nevoie de ajutor, să devină asistenți în diferite acțiuni educative, experți dacă au o înaltă calificare.

#### Întrebări de autoevaluare

1. Descrieți pe scurt teoria lui Erikson a dezvoltării. În ce măsură credeți că poate fi aplicat acest model tuturor ființelor umane?
2. Rezumați și evaluați modelul lui Levinson în raport cu studiul vîrstei adulte timpurii și mijlocii.
3. Descrieți cele cinci „direcții de dezvoltare” (după White) din perioada adultă dominată de tinerețe.
4. Ce înțelegeți prin termenul „evenimente de viață” așa cum este el utilizat în literatura psihologică?
5. Ce înțelegeți prin termenul „criza de la mijlocul vieții”? Există ea cu adevărat?
6. Descrieți pe scurt o teorie privind dezvoltarea vîrstei adulte tîrzii.
7. De ce vîrsta a treia este considerată tot mai vizibilă?

## **Capitolul III. PROGRAMELE CE STAU LA BAZA INSTRUIRII ADULȚILOR**

### **Structura activităților de curs**

- 3.1. Cerințele ce stau la baza elaborării programelor de instruire a adulților.
- 3.2. Principiile instruirii adulților.
- 3.3. Formele de organizare a instruirii persoanelor adulte, metodică desfășurării lor.
- 3.4. Condițiile ce trebuie respectate în desfășurarea ocupațiilor cu adulții.

#### *Scopul activității de curs:*

- 1) Conștientizarea principiilor instruirii adulților.
- 2) Formarea unei atitudini active față de formele de organizare și desfășurare a instruirii persoanelor adulte.

#### *Obiective operaționale:*

- Să însușească și să clarifice cerințele ce stau la baza elaborării programelor de instruire a adulților.
- Să analizeze principiile instruirii adulților.
- Să exprime opinii personale în aprecierea formelor de organizare a instruirii adulților.
- Să se implice în mod activ în desfășurarea ocupațiilor cu adulții.

### **3.1. Cerințele ce stau la baza elaborării programelor de instruire a adulților**

– Instruirea trebuie să fie orientată spre sarcini concrete. Persoanele încadrate în câmpul muncii solicită lecții care concentrează atenția asupra unei teorii sau concepții și aplicarea acestei concepții la soluționarea sarcinilor corespunzătoare.

– Până a elabora programe este necesar de aprecia nivelul cunoștințelor ce vor fi propuse participanților.

– Programa trebuie elaborată în așa mod, pentru ca informația nouă să se integreze ușor deja în conștiința ascultătorului. Numai dând informații noi la cele ce le are deja persoana, ea va fi bine însușită și aplicată cu succes.

Adulții se simt siguri, dacă informația este structurată în așa fel, ca toate detaliile și faptele sînt legate reciproc și reies unele din altele. O școală științifică confirmă, că în conștiința



fiecărui om există un anumit tablou al lumii, cu ajutorul căruia el organizează informația nouă. Metodica adecvată de instruire trebuie să-i ajute omului să includă în acest tablou noi cunoștințe.

Informația sub formă de povestire, discurs este atrăgătoare și interesantă: faptele numeroase denotă că o așa informație se însușește foarte ușor.

– Exemplele și exercițiile trebuie să fie „vitale”. Adulții preferă situații reale, din viață, care-i fac să gândească, cer o participare activă și luarea deciziilor dificile.

Cuvântul grecesc *praxis* înseamnă „a se exercita într-o artă oarecare, știință sau iscusință”. În literatura dedicată instruirii adulților acest termen se utilizează frecvent în sensul exercitării „active”.

E știut faptul, că adulții, de obicei, preferă forme active de instruire, așa cum ar fi exerciții, jocuri de rol și modelarea situațiilor. Autorii pledează activ pentru utilizarea în procesul instructiv a sistemelor computerizate interactive de instruire și a jocurilor de rol ca forme de instruire în situații apropiate de realitate.

– Programa trebuie să prevadă timpul „legăturii inverse”. Elevii trebuie să știe nu numai **Ce și De ce** ei fac, dar și **Cum** se descurcă. În programul cursului trebuie să fie fixate ore la înaintarea sarcinilor și aprecierea critică a lucrului efectuat.

Adulții iau greșelile comise aproape de inimă și pierd încrederea în sine. De aceea ei deseori preferă „de la greșeli mai departe” și nu riscă să încerce noul. Ei pot percepe critica cu apreciere pozitivă.

– Programa trebuie să admită în măsura posibilităților diverse tratări față de instruire din partea elevilor. Cunoștințele se asimilează în clasă, la seminare și practicumuri. Însă foarte mult material se însușește bine în procesul discuțiilor, schimbului de experiență, activității, când fiecare poate veni cu informații noi, utile pentru ceilalți. Există persoane care asimilează informația și din alte surse. Profesorii pentru adulți au menționat faptul, că în timpul planificării programelor instructive individuale, persoanele adulte acordă atenție literaturii, televiziunii, programelor computerizate și altor mijloace de autoinstruire. Indiferent de tratarea față de instruire și materialul utilizat, adulții mereu preferă un stil de expunere pragmatic, laconic. Datele sociologice au arătat, că 8% de respondenți consideră că este necesar să învețe ceva concret, să acumuleze priceperi anumite, să vină la ocupații din propria inițiativă sau să se autoinstruiască.

– Programa trebuie să ia în atenție și acel fapt că adultul se dezvoltă permanent și sistema valorilor sale se poate schimba. În literatura contemporană aceste teme i se acordă atenție mică, însă ea nu și-a pierdut actualitatea. Ca și copiii, adolescenții, adulții în viața lor parcurg diferite stadii de dezvoltare. Astfel se schimbă atît interesele, cît și valorile. Grupa studenților aceasta nu

este acea grupă a persoanelor adulte la vârsta de cincizeci de ani. Profesorul pentru adulți este obligat să ia în atenție vârsta și sistema valorilor elevilor.

Adulții nu-s deprinși să asculte pasiv. E important ca atunci când se elaborează programele, de atras atenția ascultătorilor asupra valorilor lor personale sau sociale, care sînt percepute ca esențiale. Dacă concepția cursului propus vine în contradicție cu ei, pot apărea probleme.

– Aprecierea cunoștințelor acumulate de asemenea poate prezenta probleme. Se întîlnesc cazuri când ocupațiile decurg cu succes, audienții demonstrează rezultate excelente, dar la locul de muncă repetă greșelile vechi.

Problema constă în faptul, că oamenii nu utilizează cunoștințele acumulate. Instruirea personalului trebuie să urmărească un scop oarecare. Dacă în programa cursului n-au fost prevăzute strategii de „transfer” a cunoștințelor în situații de viață, înseamnă că lucrul realizat a fost fără folos.

Sarcinile ce țin de utilizarea ulterioară a cunoștințelor acumulate, parțial se dau la începutul instruirii și, parțial, la finele cursului. În procesul instruirii se pot promova discuții, în cadrul cărora profesorul atrage special atenția audienților la posibilitățile folosirii cunoștințelor noi la locul de muncă. Sarcinile, date pînă la începutul cursului, pot include aprecierea curentă a lucrărilor, convorbirea cu conducerea pentru a determina scopul concret și sarcinile instruirii, citirea literaturii corespunzătoare, selectarea informației. Acest lucru preventiv crează condiții pentru aplicarea cu succes a noilor cunoștințe în viață.

### **3.2. Principiile instruirii adulților**

Aceste principii au fost elaborate și verificate de Djenet Mor (1988). În continuare le vom prezenta:

– Programa instruirii adulților trebuie să fie întocmită în spiritul respectului. Aulele instructive trebuie să fie astfel planificate, ca elevii să poată lucra în grupuri mici. În măsura posibilităților este necesar de a evita anturajul școlar. Climatul social trebuie să confirme susținere. O importanță colosală are comunicarea, adresarea respectuoasă. Profesorul adulților nici într-un caz nu va domina asupra auditoriului.

– Programa instruirii adulților trebuie să fie întocmită în spiritul colaborării. Participanții trebuie să fie atrași în luarea deciziilor, elaborării programelor. Aportul lor trebuie să fie clar vizibil. Audienții trebuie să participe în aprecierea propriei experiențe și să se afle într-o situație egală în determinarea necesităților lor proprii.

–

– Programa instruirii adulților trebuie să le ajute acestora să atingă independența și posibilitatea de a determina singuri acțiunile proprii.

Audienții trebuie să poată determina scopurile lor personale în contextul programelor; să poată utiliza conținutul programei în scopurile lor personale și dezvoltării lor profesionale. Participanții trebuie atrași în munca independentă.

– În programele instruirii adulților trebuie să fie utilizată experiența participanților. Profesorii pentru adulți trebuie să studieze posibilitățile utilizării experienței participanților. Programa trebuie să fie perfecționată, pentru ca managerul să poată folosi această experiență.

– Programa instruirii adulților trebuie să contribuie la o participare activă. Participanții trebuie să ajute la crearea mediului instruirii.

– Programa instruirii adulților trebuie să contribuie la înaintarea și soluționarea problemelor.

Informația trebuie să fie la maximum apropiată de problemele reale ale participanților, fiind concentrată spre înaintarea și soluționarea problemei. La ocupație trebuie să se manifeste gândire critică.

– Programa instruirii adulților trebuie să contribuie la dezvoltarea gândirii critice. Participanții trebuie să simtă susținerea în cercetarea pozițiilor proprii.

– Programa instruirii adulților trebuie să dezvolte instruirea în numele acțiunilor de mai departe. Programa trebuie să contribuie la luarea deciziilor, fiind stimulate planurile strategice de acțiune elaborate de participanți. Instruirea în numele acțiunii poate include diverse feluri de activități cu subiecte economice, sociale și politice.

### **3.3. Formele de organizare a instruirii persoanelor adulte, metodică desfășurării lor**

**Exercițiul 1. Familiarizarea.** Scopul acestei forme de lucru este a le oferi participanților ocazia să se cunoască mai bine unul cu altul. Numai având încredere unul în altul, oamenii pot să-și împartă gândurile și să povestească despre ei. După îndeplinirea exercițiilor corespunzătoare ei încep să vadă unul în altul persoane reale cu grijile, dorințele lor, trecutul și viitorul. Participanților li se dă hârtie curată de format mare și li se indică s-o împartă în patru părți egale. Li se dau carioce și li se propune să deseneze ceva într-o secțiune ce reprezintă un eveniment care a avut loc în copilărie. În altă parte – un desen ce reprezintă un eveniment din perioada adolescenței. În a treia secțiune – unele evenimente din ultimele perioade ale vieții. Iar în secțiunea a patra – cum își închipuie unele evenimente importante din viitorul apropiat.

**Exercițiul 2. Autoaprecierea.** De obicei, autoaprecierea este stimulată la toate etapele de instruire, atât la începutul, mijlocul și la sfârșitul cursului. Se începe cu tehnologia denumită

brainstorming: participanții sînt rugați să denumească, pe rînd, calitățile esențiale, în opinia lor; de care trebuie să dispună pedagogul lor (dragoste față de copil, de profesie, competență etc.). apoi ei trebuie să se gîndească și să scrie de care din calitățile enumerate în momentul dat ei dispun și de care nu, luînd în considerare acele calități, de care ei au nevoie în activitatea lor profesională.

**Exercițiul 3. *Ne învățăm a ne împărtăși cu gîndurile.*** Acest exercițiu este orientat în direcția de a-i învăța pe participanți să-și aprecieze experiența lor și experiența altora și să aibă o atitudine față de ea ca un izvor de noi cunoștințe.

1) Scrieți pe o foaie de hîrtie:

- a) numele a trei copii din practica Dvs.;
- b) vîrsta lor;
- c) cîte două cuvinte despre fiecare copil:
  - caracteristică pozitivă;
  - caracteristică negativă.

2) Foaia se prinde de haină.

3) Umblînd prin clasă, citiți ce au scris colegii.

4) dacă un copil v-a cointerestat, rugați să vă povestească amănunțit despre el. Povestiți despre copiii pe care i-ați descris Dvs.

5) Propuneți.

**Exercițiul 4. *Prezentarea grafică a zilnicului.*** Pe parcursul întregului semestru participanții trebuie să facă însemnări în zilnic, unde ei vor scrie cum decurg ocupațiile și cum vor folosi cunoștințele acumulate în lucrul cu copiii.

Cu timpul, cunoștințele participanților devin mai profunde, mai deschise. Treptat, ei se deprind să scrie și să citească comentariile profesorului, demonstrînd o tratare mai constructivă față de soluționarea problemelor. Concluziile lor devin mai independente, analizînd și apreciînd dezvoltarea lor și lucrul lor cu copiii.

**Exercițiul 5. *Devenirea și perfecționarea.*** Scopul acestor sarcini constă în a le ajuta participanților să determine orientarea dezvoltării lor. La început participanților li se propune lista sarcinilor care stau în fața persoanelor în diferite perioade ale vieții (Nuls, 1980) (lista sarcinilor respective este dată mai jos). Apoi li se propune să mediteze despre viața lor proprie și să formuleze sarcinile corecte curente, care nu neapărat nevoie să coincidă cu cele pe care le propune Nuls. Separîndu-se în grupuri mici, participanții discută sarcinile respective în scopul dezvoltării lor profesionale. Apoi lor li se propune lista „*Etapale devenirii profesorului*” (Kaț). În zilnicele lor participanții fac însemnări despre aceste perioade din viața lor, indicînd ce consideră ei necesar în momentul de față sau pentru pregătirea pentru dezvoltarea ulterioară. Este util de

asemenea de indicat succesele și greșelile comise în trecut. Apoi participanții își împărtășesc impresiile. Îndeplinind această sarcină adulții învață unul de la altul. Ei înțeleg, că pot învăța toată viața. Modele de sarcini ce apar în fața persoanelor adulte în diferite perioade ale vieții (Nouls, 1980).

*18-30 ani.*

Ce va fi?

Cum mă voi aranja la serviciu?

A însuși secretele măiestriei.

A mă descurca la serviciu.

A-mi schimba serviciul.

*30-65 ani.*

Ridicarea calificăției.

A conduce subalternii.

A schimba profesia.

A crește copiii și a lucra (femeile).

Problemele șomajului.

A planifica plecarea la pensie.

*După 65 ani.*

Adaptarea către viața la pensie.

A-și găsi un nou mod de a se manifesta.

A se învăța să se folosească de serviciile ocrotirii sociale și medicale (în lista de sarcini a prof. Nouls lipsesc problemele legate de familie și casă).

Etapele devenirii profesorului (Caț, 1972).

1) Supraviețuirea.

2) Întărirea.

3) Inovarea.

4) Maturizarea.

**Exercițiul 6. *N-au coincis caracterele.*** Nouă granițe ale caracterului uman (Tomas și Cess, 1977).

1) Nivelul activismului.

2) Ordinar/neordinar.

3) capacitatea și concentrarea.

4) Capacitatea de a nu ceda în fața greutăților.

5) Capacitatea de a se adapta.

6) Sensibilitate.

7) Intensitatea reacției.

8) Timpul în cadrul căreia puteți să vă concentrați atenția (să manifestați insistență).

9) Temperamentul.

Alcătuirea „portretelor psihologice” și discutarea lor în grupă va contribui la înțelegerea de ce cu unii relațiile se pot stabili mai ușor, iar cu alții nu.

**Exercițiul 7. *Lucrări scrise.*** Participanților li se propune să scrie mici referate, pentru a le da posibilitate să lucreze cu izvoarele, să selecteze informații, ce se referă la o temă concretă. Selectând literatura la tema respectivă, participanții iau o oarecare poziție și o argumentează în lucrarea sa. Uneori participanții tratează una și aceeași temă, dar tratează punctul lor de vedere. Apoi fiecare prezintă lucrarea sa grupei, unde apar discuții aprinse, ce-i fac pe participanți să se includă în soluționarea problemelor reale vitale.

*Concluzii.* Aceste exerciții prezintă numai un exemplu, că principiile generale ale instruirii adulților se aplică în pregătirea cadrelor pedagogice. Îndeplinind aceste exerciții, participanții gândesc independent și iau decizii, tind către schimbare și își ridică profesionalismul. Ei sînt siguri că a învăța nu este tîrziu nicicînd.

### **3.4. Condițiile ce trebuie respectate în desfășurarea ocupațiilor cu adulții**

Pentru a desfășura la nivel ocupațiile cu adulții trebuie luate în considerare cele mai esențiale momente:

– Este necesar de creat o atmosferă confortabilă. Atît mediul fizic cît și cel psihologic trebuie să fie bine gîndit și pregătit. Iluminarea, sunetul, căldura, aerisirea, mobilierul și anturajul – totul trebuie să contribuie la discuții serioase și utile pentru adulți. Îmbinarea cunoscutului și noul, activismului și pasivul, seriozității și jocului – iată condițiile optime pentru ca persoanele adulte să învețe cu abnegație.

– Promovarea ocupațiilor practice sînt mai eficiente decît predarea lecțiilor. Instruirea frontală este utilă dacã audienții nu au absolut mici o închipuie despre disciplinele în cauză. Promovarea ocupațiilor practice, cînd profesorul orientează lucrul grupei, dar nu are prețuire, oferă posibilitatea audienților să se includă activ în planificarea ulterioară a programei: a înainta scopuri, a folosi experiența, a expune opinia proprie.

E important de subliniat acele momente ce țin de caracteristicile unui pedagog-coordonator:

– Un bun coordonator determină clar scopurile lucrului și discută cu audienții rezultatele așteptate.

– Nu este sever și nu controlează mersul ocupației.

- Folosește dialogul, pentru a-i face pe audienți să se gîndească de sine stătător și să folosească deja cunoștințele acumulate, făcînd concluziile necesare.

- Găsește îmbinarea reușită a diverselor forme de instruire: expunerea materialului nou, discuția, dezvoltarea, schimb de experiență dintre audienți.

- Crează la ocupație o atmosferă, unde fiecare audient poate ușor să-și spună opinia sa, ia în considerare opinia minorității, găsește ceva comun, ce leagă diverse puncte de vedere.

- Comentează pe larg lucrul audienților, stimulînd succesele lor.

- Este foarte important de a le oferi persoanelor posibilitatea de a se antrena, folosind priceperile acumulate în clasă, unde ei se simt liber.

În concluzie vom menționa următoarele: instruirea adulților este un lucru dificil, dar nobil. Ea aduce și bucurii, și dezamăgiri. Cere răbdare, umor, încredere fermă în ceea ce faceți. Dacă vom continua să căutăm, să încercăm și iarăși să căutăm, vom transforma această artă în știință adevărată.

**Adulții învață, însă în mod diferit.** Cercetările în domeniul *autoinstruirii* au demonstrat că adulții sînt pe deplin capabili să acumuleze cunoștințele și priceperile necesare, să se descurce de sine stătător. Ei nu simt necesitatea în ajutorul specialiștilor care i-ar orienta și ar prelucra pentru ei programe de instruire.

Cercetătorul din Toronto Allen Tof, colaboratorul Institutului Instruirii Ontario a acumulat date ce confirmă că fiecare om pierde în an nu mai puțin de 50 de zile pentru studierea de sine stătătoare a cel puțin cinci domenii noi pentru el. Noile descoperiri au demonstrat că aceste cifre sînt puține. Pe cît de precis ar cifrele, faptele rămîn fapte – adulții învață mereu de sine stătător.

Au fost, de asemenea, efectuate cercetări cu referire la organizarea procesului instruirii de sine stătătoare. Aici unii specialiști confirmă, că procesul dat este liniar și ordonat, alții consideră, că mai repede adulții învață pe calea probelor și greșelilor.

Malkom Nyls și Allen Tof au propus lista unor sfaturi utile pentru autoinstruire.

*Pasul „zero”.* Ați conștientizat că nu aveți unele deprinderi necesare, pentru a lucra la computer. Ați cumpărat un pachet nou pentru computerul Dvs. și nu aveți închipuire cum să-l utilizați.

*Pasul 1.* Luați decizii că anume doriți să vă formați priceperile necesare.

*Pasul 2.* Hotărînd care anume abilități nu sînt formate, tindeți să vă descurcați în program de sine stătător – încărcați pachetul, deschideți diverse meniuri, încercați comanda și tindeți să vă atingeți scopul.

*Pasul 3.* Planificați „cercetarea” Dvs. începînd cu lista surselor posibile: consultați persoanele care lucrează în programul respectiv, lucrul cu literatura respectivă.

*Pasul 4.* Începeți să vă ocupați activ. Dacă nu vă este ceva clar, consultați-vă cu colegii, prietenii.

*Pasul 5.* Apreciați-vă dacă ați atins scopul înaintat.

*Pasul 6.* Decideți, de ce cunoștințe aveți nevoie și repetați procesul.

Nouls indica, de fapt, așa moment, că studierea de sine stătătoare e posibilă numai în acel caz, dacă adultul are deja închipuiri de bază despre domeniul studiat. În cazul când adultul nu are de la ce învăța de sine stătător, se cer metode pedagogice. De exemplu, persoana dată nu poate lucra la computer. Profesorul trebuie să se ocupe cu el pînă atunci, pînă când persoana nu va acumula cunoștințe, pentru a continua instruirea de sine stătător.

Adulții sînt persoane practice. În opinia savantului Toff orice om normal, în primul rînd întreabă, care este cel mai simplu, rapid și cel mai ieftin mijloc de a învăța. De aici știi concluzia pentru managerii grupului: audienții trebuie să participe la elaborarea programelor cursului.

Toff, de asemenea, menționează că, necătînd la independență, persoanele adulte nu preferă să se ocupe izolat. Persoana care învață ceva nou mereu se adresează după ajutor și consultație, la rîndul său, el singur ajută altora să învețe.

Tendința către cooperare, de asemenea, este confirmată de ultimele investigații. Se indică momente și se clarifică faptul că capacitatea managerului de a se descurca cu sarcina nouă prezintă rezultatul experienței în activitatea profesională (5%), comunicării cu alții (30%) și frecventării cursurilor corespunzătoare (2%). Cu alte cuvinte majoritatea secretelor profesionale managerii le acumulează din activitatea lor, adică prin metoda probelor și a greșelilor sau le află de la colegi și numai un procent mic le revin cursurilor.

#### Întrebări de autoevaluare

1. Ce rol le revin programelor ce stau la baza instruirii adulților?
2. Explicați principiile instruirii adulților? Dați exemple ce țin de respectarea sau nerespectarea principiilor instruirii persoanelor adulte?
3. Explicați formele de organizare a instruirii adulților.
4. În ce constă valorificarea educativă a ocupațiilor cu adulții pentru formarea unor trăsături pozitive de caracter?
5. Dați exemple de ocupații cu adulții, demonstrînd metodică desfășurării lor.



## Capitolul IV. METODEDE ȘI TEHNICI DE INSTRUIRE A ADULȚILOR

### Structura activităților de curs

4.1. Metode expositive și interogative în educația adulților.

4.2. Metode practic-demonstrative în educația adulților.

4.3. Metode de joc ale desfășurării ocupațiilor cu adulții.

*Scopul activității de curs:*

- 1) Înțelegerea esenței și tipurilor metodelor și tehnicilor de instruire a adulților.
- 2) Surprinderea complexității metodelor și tehnicilor de instruire a adulților.

*Obiective operaționale:*

- Explicarea esenței metodelor și tehnicilor de instruire a adulților.
- Analiza metodelor și tehnicilor de instruire a adulților.
- Descrierea celor mai semnificative metode de joc ale desfășurării ocupațiilor cu adulții.

#### 4.1. Metode expositive și interogative în educația adulților

Dicționarele de pedagogie dau, de regulă, următorul înțeles metodelor expositive: modalitate de prezentare orală a unei teme într-o organizare logică, caracterizată prin densitatea ideilor și prezentarea fluentă și pregnantă a acestora. După cum relevă chiar termenul, prin metoda expositivă se urmărește furnizarea de idei necunoscute, de modele explicative, de legi sau fapte de cunoaștere care nu pot fi descoperite și însușite, de regulă, pe baza experienței intelectuale personale.

Uneori se consideră că această metodă a dominat în epocile trecute și că adevărata revoluție în domeniul metodologiei educației, astăzi, constă în eliminarea sau diminuarea ponderii lor. Atât o analiză a situației educative de care am vorbit în paginile anterioare, cât și cercetările de teren și bibliografia pun în evidență că nu se poate renunța pur și simplu la formele metodei expositive, deoarece ele și-au cucerit un rol de seamă în activitatea de formare și dezvoltare a omului și în anumite condiții, nu pot fi înlocuite cu nici o altă modalitate.

De la început vrem să menționăm că metoda expositivă se prezintă sub mai multe forme pe care le îmbracă, una și aceeași situație de educație. Analiza diferitelor moduri concrete prin care se asigură transmiterea orală a informației sau se însușesc diferitele cunoștințe, priceperi și

deprinderi în cadrul activităților cu adulții ne-a dus la constituirea unei structuri logico-psihologice a acestei metode.

Aceasta argumentează faptul că formele expositive au la bază structura procesului de comunicare de care trebuie să ținem seamă. Ca atare, ea se înfățișează cel mai adesea sub forma expunerii sau prelegerii cu ajutorul cărora o persoană A (specialist, bun cunoscător al unui domeniu, posesorul unei experiențe valoroase într-un domeniu dat etc.) transmite unui auditoriu (B), interesat de conținutul ideilor pe care emițătorul A le înfățișează. Demn de reținut aici mai este și faptul că metoda expositivă cuprinde un ansamblu de strategii ce se cer avute în vedere de către toate formele concrete sub care se înfățișează. Dar mai întâi câteva reguli care stau la baza acestora:

(a) Nici o idee să nu fie prezentată fără fapte și nici un fapt fără idee. Acesta în pedagogia clasică poartă numele de principiul intuiției sau îmbinării concretului cu abstractul.

(b) Oricare ar fi modalitatea de prezentare, ea să cuprindă o introducere în problema respectivă, un conținut al problemei și o concluzie. Astfel spus, o sistematizare riguroasă care să permită înțelegerea și însușirea eficientă a ideilor transmise.

(c) Auditoriul să afle repede despre ce se va vorbi, în ce scop, cum, ce cale se va utiliza. Modalitatea mai poartă numele și de principiul liniilor de perspectivă.

(d) Oricare ar fi forma concretă a metodei expositive, cel care o utilizează se cere să aibă în vedere ce interesează auditoriul, ce le trezește mai mult interesul, ce este mai important, ce riscă să șocheze sau să distragă atenția, ce pot asculta cu atenția încordată, ce riscă să uite etc. De asemenea este bine să mai avem în vedere că niciodată calitatea desfășurării ei nu poate depăși calitatea pregătirii, iar volumul de muncă cerut pentru o bună pregătire a metodei expositive este de 10 ori mai mare decât timpul de desfășurare.

Din prezentarea diferitelor forme concrete sub care se înfățișează metoda expositivă vor reieși și alte elemente. De aceea, în continuare vom prezenta câteva forme în care se înfățișează această metodă.

**Expunerea.** Activitatea cu adulții utilizează în mod frecvent expunerea pe diferite teme de interes major. Afît cei ce frecventează casele corpului didactic, casele de cultură sau căminele culturale, cît și diferitele activități de perfecționare sau reciclare apreciază că, acest mod de desfășurare a muncii educative ocupă un loc important în ansamblul metodelor folosite în educația adulților. Am observat totuși o diferențiere în modul de desfășurare a unor expuneri plecînd de la conținut, auditoriu și scopurile propuse. Astfel se întîlnesc expuneri pe teme artistice sau științifice care își propun să dezvolte nivelul de cunoaștere și atitudine, împreună cu alte mijloace (film, diapozitive etc.), dar și organizate într-un ansamblu, precum cursurile pe o anumită durată determinată. În linii mari toate acestea sunt, de fapt, expuneri; totuși diferențele

dintre ele, fiind certe, ca de altfel și rosturile lor, ne-au determinat să le prezentăm pe fiecare în parte.

Deși pare la îndemîna oricui să realizeze o reușită expunere, totuși considerăm demne de luat în seamă cîteva cerințe de bază. Printre ele se numără aceea că expunerea să se refere la o singură idee centrală căreia îi sunt subsumate idei subordonate sau adiacente. Este vorba de prezența unei structurări de tip arbore. Adică se procedează fie inductiv (de la fapte spre semnificația acestora), fie deductiv (de la semnificații spre fapte), iar organizarea să fie făcută pe măsura gîndirii fiecăruia dintre noi.

Organizarea logică se cere să conțină și alte elemente cum sunt:

- a) să definească cu precizie subiectul expunerii încă din primele minute;
- b) să opereze cu fapte indubitabile (de regulă 6-7) pentru a susține ideea centrală;
- c) să expună demonstrînd, pe baza faptelor care interesează auditoriul;
- d) să nu dureze mai mult de 40-45 de minute;
- e) să răspundă prin conținutul său concis la întrebările: cine, pentru ce, cum, care sunt faptele, care e problema, cum se rezolvă, unde se rezolvă, cînd și cine o rezolvă.

Condițiile, criteriile și obiectivele ce se cer în realizarea unei expuneri sunt numeroase. Una din fazele importante ale expunerii este pregătirea. Cînd ne referim la aceasta avem în vedere trei elemente distincte:

- a) pregătirea ideilor care urmează să le expunem, să le transmitem auditoriului;
- b) pregătirea materialului, adică a suporturilor materiale cu ajutorul cărora vom ilustra diferitele fapte pentru a susține o idee sau alta (planșe, grafice, diapozitive, secvențe din diferite filme etc.);
- c) pregătirea psihologică, atît a celui care expune, cît și strategia de captare a atenției publicului și de creare a condițiilor subiective pentru buna desfășurare a expunerii.

La rîndul ei, pregătirea ideilor cuprinde o suită de operații cum sunt: documentarea, prin care se realizează conturul subiectului ce urmează a constitui nucleul expunerii, alegerea celor mai interesante idei, ordonarea logică, alegerea materialelor ilustrative etc. Important de remarcat este și faptul ca întregul proces de pregătire să se desfășoare și din perspectiva opoziției posibile față de ideile sau informațiile ce vor alcătui expunerea propriu-zisă.

Pregătirea materială are în vedere notele după care se va face expunerea, precum și sursele bibliografice utilizate. În prepararea notelor se cere făcută mai întîi alegerea firului conducător, apoi gruparea ideilor de probleme, elaborarea unui plan al discursului și al vocabularului ce urmează a fi utilizat. La acestea se mai adaugă, evident, alegerea locului de desfășurare a expunerii și modul în care vor fi așezați în spațiu participanții. Tot în operațiile de

pregătirea expunerii intră și modul în care ne imaginăm realizarea expunerii propriu-zise. Aici se cer luate în considerare câteva cerințe menite să înlăture dificultățile de ordin logic și psihologic.

Un rol deosebit îl are modul în care debutul expunerii captează atenția. Putem compara orice expunere cu zborul unui avion care are faze distincte: decolarea, zborul și aterizarea. În acest sens captarea atenției este principala operație prin care se asigură „decolarea”. Există mai multe procedee și tehnici de captare a atenției. Menționăm mai ales cerința ca auditoriul să participe de la început la nașterea noului, cu puternice caracteristici în atragerea atenției. De asemenea se știe că orice conferențiar are de la început din partea auditoriului un anumit credit. Captarea atenției se realizează, în bună măsură, prin convingerea imediată a auditoriului că acesta răspunde creditului care i se acordă. Din analiza modului în care se face captarea atenția auditoriului se poate stabili, desigur, cu un oarecare grad de aproximație, drumul critic.

Un astfel de drum critic este doar orientativ. Importantă este succesiunea operațiilor prin care reușim să captăm atenția auditoriului; După cum reiese și din cele de mai sus, nu putem face o unitate a atenției și a voinței, dintre conferențiar și auditoriu decât în măsura în care subiectul expunerii conține astfel de posibilități. De aici, două cerințe de seamă: cunoașterea nevoilor culturale, profesionale etc. reale ale auditoriului și buna stăpânire a tehnicilor de realizare a expunerii.

O expunere cu șanse mari de reușită este cea care ia în considerare dificultățile care pot interveni în procesul de comunicare. Este vorba de dificultăți psihologice sau de dificultăți privind înțelegerea, receptarea sau asimilarea informațiilor transmise. Chiar existența unei săli care să faciliteze comunicarea este o chestiune foarte importantă, ca de altfel și modul în care conferențiarul are posibilități de comunicare cu fiecare participant la expunere. Ca atare, din sală este bine să lipsească tot ceea ce ar putea să atragă atenția.

Între dificultățile psihologice, cele de ordin emoțional, firești pentru orice om, sunt bine cunoscute. În acest sens, numai după o activitate îndelungată cel care realizează o expunere poate să evite cu ușurință emoțiile inerente oricărei întâlniri cu publicul. Pentru atenuarea factorului emoțional se pot utiliza însă și unele tehnici de relaxare (de exemplu, se freacă timp de 2-3 minute, alternativ, fruntea, tâmplele și ceafa etc.). În alte cazuri se constată diminuarea emotivității dacă anterior a avut loc o discuție în contradictoriu. Emotivitatea însă este mult diminuată mai ales atunci când cunoaștem bine problema tratată și auditoriul căruia ne adresăm.

Nu trebuie pierdute din vedere nici dificultățile expresiei propriu-zise: vocabularul, ideile, vocea. Astfel, respirația se cere să fie scurtă, neobservată, ritmul expunerii adecvat ideilor care se transmit, evitându-se, pe cât posibil, o mimică neexpresivă, gesturile dezordonate și pronunția defectuoasă; acestea pot constitui serioase motive pentru distragerea atenției. De asemenea, nu trebuie uitat în tot timpul expunerii, că sentimentele se transmit și deci atitudinea celui care face

expunerea de adeziune totală sau rezervată față de subiectul expunerii se transmite și asupra participanților. Unele lucrări de specialitate recomandă introducerea unor momente de relaxare care să dea posibilitatea auditoriului să se odihnească câteva clipe, pregătindu-1, în felul acesta, pentru un nou efort intelectual.

Desigur, o expunere reușită cuprinde numeroase alte elemente asupra cărora se opresc unele lucrări. De maximă importanță însă este faptul de a o vedea permanent ca pe o situație de educație și de a lua în considerare toate caracteristicile specifice acesteia.

**Conferința de popularizare.** Conferința de popularizare nu se deosebește, în liniile sale generale, prea mult de expunere. Diferențele intervin mai ales în privința conținutului și datorită nivelului de cunoaștere relativ scăzut al auditoriului, obiectivul principal al ei fiind inițierea problemă cotidiană a științei, tehnicii, artei, culturii sau civilizației. Altfel spus, conferința de popularizare este o expunere care urmărește să facă cunoscută tuturor și pe înțelesul acestora o descoperire, o idee de mare actualitate etc. Durata medie de desfășurare, este, de regulă, între 40 și 45 de minute. În acest sens se organizează conferințe de popularizare pe teme de medicină, științe juridice, astronomie etc. Datorită sporirii ponderii altor mijloace și tehnici de educare a adulților, acesta a cunoscut un „regres” în ultimii ani. Totuși ea rămâne un mijloc de neînlocuit, în anumite situații. Realizând-o în bune condiții, putem obține, cu mijloace minime, rezultate certe.

Restricțiile ce se cer avute în vedere, în organizarea și desfășurarea conferinței de popularizare, sunt atât de ordin epistemologic; cât și psiho-social. Cele epistemologice au în vedere nivelul de cunoaștere pe care-l au participanții, fără de care conferința de popularizare riscă să fie plicticoasă și ușor categorisită „o pierdere de timp”. Sarcină dificilă a celor care organizează o astfel de activitate este atât de a depista centrele de interes ale auditoriului cât și nivelul la care diferitele idei noi pot fi transmise, într-o formă accesibilă, fără a cădea în tehnicism sau banalități.

Centrele de interes ale auditoriului se pot cunoaște prin câteva procedee și tehnici clasice, am zice: sondaj pe baza discuțiilor anterioare cu câțiva dintre ei, observarea lecturii lor zilnice, întrebările pe care le pun cu alte prilejuri, cărțile cumpărate etc. Adică plecând de la nevoile lor de informare, de cunoaștere, în ansamblul intereselor pe care le au.

Nu este nevoie de o aparatură științifică sofisticată ci de o concentrare mai puternică a observațiilor în această direcție.

Mai dificilă de realizat e forma accesibilă de transmitere a ideilor. Pentru aceasta se cere cunoașterea vocabularului științific pe care diferiții participanți la conferință îl au, flexibilitatea și fluența gândirii lor, capacitatea de a urmări un timp mai îndelungat înlănțuirea unor idei, de a face analize și sinteze etc. Modalitățile sunt și aici multiple. Un bun organizator al activităților cu

adulții posedă, cel puțin aproximativ, în memorie profilul spiritual al unui mare număr de participanți la conferința de popularizare, putând astfel furniza informații valoroase conferențiarului. La rândul lui, acesta poate și este bine să utilizeze procedeul „discuției spontane” cu câțiva membri ai auditoriului, pentru a-și face singur o idee despre nivelul de cunoaștere și capacitățile de gândire a acestora.

Pregătirea conferinței de popularizare este, poate, mult mai dificilă decât a unei expuneri obișnuite. Aceasta deoarece tocmai îmbinarea între noutatea ideilor, pe de o parte, și nivelul accesibilității acestor idei, pe de altă parte, nu se poate realiza cu destulă ușurință.

Îmbinarea concret-abstract, enumerarea faptelor specifice cu informația generală, gruparea informațiilor și descoperirea acestora în activitatea concretă a fiecăruia rămân parametri importanți într-o astfel de activitate. Astăzi, conferința de popularizare tinde să se diversifice. Tendința contemporană este tot mai mult în direcția așa-numitei expuneri cu oponent, a expunerii care intercalează întrebări și răspunsuri în conținutul ei sau cea care utilizează, problematizarea și descoperirea, ca structuri fundamentale în modul practic de organizare. Interesant, din acest punct de vedere, este modul practic de realizare a unei conferințe de popularizare utilizându-se descoperirea și problematizarea.

**Cursul magistral.** Plecând de la faptul că în activitatea de educare a adulților; sunt cuprinși participanți cu niveluri de pregătire diferite, unii dintre aceștia cu studii superioare, considerăm necesar să ne oprim puțin și asupra unei forme a metodei expositive mai puțin întâlnite. Este vorba de cursul magistral. În liniile sale generale acesta este apropiat de cursul universitar, în sensul că este conceput ca o secvență într-un proces de instruire și de educare.

Rostul cursului magistral, ca de altfel al metodei expositive în genere, este să conducă auditoriul la înțelegerea calitativ superioară a problemelor științifice, tehnice sau artistice în ansamblul lor să clarifice, în același timp, legăturile cu diferitele compartimente ale cunoașterii și acțiunii sociale, durata de desfășurare fiind în jur de o oră. În acest sens, este nevoie de informații ordonate care să se instituie într-o formă bine organizată, în cadrul întregii activități. De exemplu, un curs magistral despre problemele industriei poate începe cu o scurtă referire la nivelul atins în dezvoltarea sa de societatea contemporană, pentru ca după aceea să poată fi evidențiate, în mod pregnant, obiectivele și direcțiile de acțiune în etapa actuală. Grija deosebită care se cere avută în vedere este legătura internă între faptele prezentate și semnificațiile evidențiate. De obicei, această problemă poate fi abordată printr-o delimitare a stadiului actual de dezvoltare, menționându-se geneza istorică și rezolvarea dată în diferitele etape. În continuare se poate prezenta rezolvarea contemporană și estimările de viitor, accentuându-se mai ales asupra necesității formării unor atitudini pozitive și active față de practica socială.

Desfășurarea cursului magistral presupune câteva caracteristici de seamă. Cea mai importantă constă în stăpînirea și însușirea complexă a conținutului ce urmează a fi predat. De aceea se poate vorbi de o logică a înțelegerii. În cazul cursului magistral pe teme științifice, învățarea lipsită de înțelegere este valabilă doar pentru reținerea titlurilor de cărți sau a maximelor, a numelor oamenilor iluștri. Astfel de cunoștințe, chiar atunci cînd sunt folositoare, nu pot duce la cunoașterea sistemului și în special a metodelor de analiză. În studiul științei, de pildă, cercetările contemporane arată că abia după ce înțelegerea a avut loc se cere să urmeze logica memoriei. Memorarea de fapte sau semnificații majore are loc, în adevăratul sens al cuvîntului, dacă este logic integrată în sistemul gîndirii, Faza superioară de însușire, cu ajutorul cursului magistral, a diferitelor idei sau semnificații consta în capacitatea de a aplica ceea ce s-a înțeles și învățat (legi, principii, metode), la problemele activității proprii, la diferitele aspecte ale practicii sociale.

Specificul însușirii de noi cunoștințe, priceperi sau deprinderi cu ajutorul cursului magistral ne atrage atenția și asupra altor cerințe. Foarte important este ca în decursul explicației să se aplice unitatea general-particular cu precizările concrete asupra faptelor, fenomenelor și evenimentelor. Explicarea la un nivel abstract și pur general nu numai că îngreunează înțelegerea, dar se întîmplă adesea ca să fie aridă și gratuită, fără a putea demonstra însemnătatea reală a unui aspect sau altul pentru activitatea cotidiană. Pe de altă parte, dacă se accentuează doar descriptivismul în expunerea cursului magistral, atunci avem de-a face cu o simplă înșiruire de idei sau impresii scoase dintr-o lectură și nu izvorîte din cercetarea realității concrete.

Realizarea unității general-particular, în cadrul cursului magistral, solicită o abordare unitară și din punct de vedere logic și istoric. Fiecare noțiune sau principiu teoretic își are istoria lui. Urmărirea istorică, într-o logică concisă și pe baza acesteia, cum s-au dezvoltat anumite idei (de exemplu, de la ideile științifice ale gînditorilor greci pînă la epoca modernă) poate duce la observația cum știința înglobează tot ceea ce este mai valoros într-un domeniu sau altul. Acest procedeu este unul din modurile Care facilitează însușirea produselor cunoașterii contemporane. Dar totodată se poate ajunge și la rezultate contrarii, și anume participanții la cursul magistral să cunoască mai bine gîndirea sau activitatea din epocile trecute decît cea contemporană.

Gîndirea participanților poate foarte bine să fie condusă spre înțelegerea unor probleme contemporane din știință, tehnică sau artă fără acest context, istoric, însă pe baza unor expuneri logice sprijinite pe o prezentare a datelor oferite de practica din zilele noastre. Unitatea dintre principiul logic și istoric, ca instrument de cercetare se aplică în mare măsură și la procesul de expunere și înțelegere a acesteia, alcătuiind un important principiu al activităților cu adulții. Cursul magistral operează cel mai adesea cu o multitudine de noțiuni, de legi sau principii. De aceea, importantă este stabilirea conținutului acestora. Foarte des se întîlnesc, în stabilirea

conținutului conceptelor, definițiile (clasice, genetice etc.). Nu trebuie să uităm că definiția, prin structura ei, omite o serie întreagă de trăsături, de legături și de aceea se cere să o considerăm doar ca pe una din verigile explicării complexe a unei probleme sau a alteia. Ca atare, definiția trebuie să fie dezvoltată și clarificată, în prealabil. Acest lucru se poate realiza, în primul rând, pe baza procesului istoric de acumulare a cunoștințelor. În acest context, nu trebuie să uităm că scopul cursului magistral este și formarea unei atitudini, unei convingeri. De aceea, o explicație realizată cu ajutorul unei definiții, după care urmează exemple alese în mod întâmplător, nu poate realiza astfel de obiective. De un real sprijin în acest sens, pot fi faptele cotidiene cu ajutorul cărora se argumentează mult mai clar necesitatea înțelegerii profunde a unui aspect sau altul al problemei, știut fiind că numai un amplu material de fapte concrete este și convingător.

În epoca actuală a creșterii informațiilor, a diferențierilor și specializărilor variatelor compartimente ale cunoașterii, cursul magistral parcurge un puternic proces de înnoire, mai ales pe linia activității participanților.

Formele pe care le ia metoda expositivă sunt, desigur, mult mai numeroase. Astfel avem cursuri introductive, de sistematizare, de recapitulare, cicluri de conferințe etc. Oricare ar fi însă forma, important este faptul de a asigura discursivitate, argumentație, apel la gândirea creatoare, la motivații și interese de învățare etc. Cel mai adesea, acest fapt se realizează prin problematizare, prin participarea directă sau mediată a auditoriului la nașterea noului. Ca atare, stimularea orizontului de creație și cercetare a actului de cultură îndeplinește, în cazul metodei expositive, funcția de structură fundamentală.

În determinarea conținutului și formelor metodei expositive, specialiștii în educația adulților sunt încă într-o serioasă dilemă. Ea provine mai ales din faptul că atât filmul, cât și cartea, presa sau radioteleviziunea, joacă un rol deosebit de important în activitatea educativă cu adulții. Utilizarea acestora constituie o metodă de sine stătătoare sau, dimpotrivă, o formă de manifestare a metodei expositive.

La prima vedere, atât cartea cât și filmul sau presa pot fi înglobate în metodele expositive: cartea este un discurs al autorului către cititor; filmul, radioteleviziunea sau presa procedează în mod similar. Ca atare, lucrurile par certe – ne aflăm în fața unor forme modificate ale metodei expositive. Alți autori tind să înglobeze aceste forme în categoria mijloacelor didactice de care se poate servi conferențiarul, cel care organizează și desfășoară o acțiune educativă. Desigur nici acest fapt nu poate fi contestat. Utilizarea mijloacelor filmului, a pasajelor dintr-o lucrare etc. vin să sporească forța unei expuneri, a unei conferințe de popularizare sau a cursului magistral. Dar, totodată, reducerea filmului, a cărții, a radioteleviziunii, a presei doar la simple mijloace didactice, nu reflectă situația de fapt. Acestea pot constitui și de sine stătător modalități de educație a adulților. Și nu este nevoie de cine știe ce cercetări ample pentru a arăta că fiecare



dintre noi ne-am dezvoltat personalitatea, gândirea, priceperile și deprinderile în lucrul cu ajutorul acestor instrumente. Important este de a găsi domeniul specific, zona de acțiune maximă, sau inexistentă. Numai pe această bază putem cere o situație educativă cu puternice potențe transformatoare.

Despre modul de organizare a expunerii, conferinței de popularizare sau, cursului magistral s-a scris mult. De aceea ne-am oprit numai asupra unor aspecte majore, din perspectiva cerințelor actuale. Argumentele prezentate subliniază rolul important pe care îl are încă metoda expositivă în organizarea și desfășurarea activităților educative cu adulții. Plecând de la condițiile concrete, aceasta poate duce la crearea de situații educative cu înalt randament. Ea însă nu poate rezolva toate problemele educației adulților. Valabilitatea ei se întinde între limitele pe care practica însăși o reclamă. Dincolo de acestea, în loc de forță de progres în educație, ea se transformă în frână. De aici maximă grijă ce se cere să existe în aplicare. Și încă ceva: numai împreună cu alte metode expunerea, conferința de popularizare sau cursul magistral își pun în valoare propriul arsenal educativ.

**Dezbaterea.** Forma cea mai des utilizată în activitatea de instruire și educare a adulților este *dezbaterea*. Faptul este pus în evidență de observațiile noastre reliefându-se că aproximativ 60% dintre activitățile educative cu adulții iau forma acesteia. Ca și în cazul celorlalte forme și aici putem desprinde principalele zone în structurarea operațiilor educative: organizarea, desfășurarea propriu-zisă și evaluarea rezultatelor.

Momentul organizatoric joacă rol esențial, deoarece, de la început se prefigurează posibilitățile de reușită. În acest sens se pot stabili câteva cerințe de bază ale organizării unei dezbateri, cu înalt conținut educativ:

- a) să se determine cu precizie obiectivele urmărite;
- b) conceptele, principiile, ideile să fie bine definite, clar conturate;
- c) modalitatea de abordare a noțiunilor să respecte nivelul de înțelegere al celor care participă la dezbateri;
- d) să se poată estima atitudinea participanților față de dezbateri, etc.

Reușita dezbaterii este în strânsă legătură cu formularea problemelor care la rândul lor se convertesc în întrebările adresate participanților. Cu ajutorul acestora poți pătrunde în universul spiritual sau atitudinal al unui om. De aceea există o anumită barieră psihologică în efectuarea răspunsurilor, elemente care se cer luate în considerare la proiectarea dezbaterii. Ca atare, întrebările trebuie să fie clar formulate, să se exprime într-un limbaj accesibil și să plece de la experiența imediată a cursanților. Astfel se stabilește mai rapid și mai amplu legătura între cel ce conduce dezbateri și participanți. Totodată se produce o mobilizare a resurselor volitive ale

acestora și are loc o anumita diminuare a barierelor psihologice intervenite în procesul de antrenare în dezbateri.

Un alt element al pregătirii dezbaterii este și cunoașterea modului de structurare a grupului de participanți. Această structurare poate fi mai mult sau mai puțin complexă. În grupurile de dezbateri care au un nivel înalt de participare structura ia forma unei sociograme a grupului.

În mod firesc, dezbaterii parcurge câțiva pași esențiali care pot fi reprezentanți în structură arborescentă. Este vorba de punerea problemei, de o primă conturare a răspunsului, de reliefaarea existenței și a altor aspecte ce se cer avute în vedere, dimpreună cu dezvoltarea unui aspect sau altul al problemei, în măsura în care participanții pot contribui la aceasta.

La rîndul lor, momentele care alcătuiesc firul călăuzitor în desfășurarea dezbaterii, cunosc o mare diversitate. Ea poate începe de la observarea unui fapt de viață, de la un aforism sau de la rezultatele unei investigații științifice pe problema respectivă etc. Important este alegerea elementului care să suscite atenția, element care poate fi determinat numai în situații concrete. Totuși, pe baza observațiilor și a participării dezbaterii întâlnite în activitatea caselor corpului didactic încercăm să construim un drum critic pe care-l parcurge o dezbateri care-și poate atinge scopurile ce și le-a propus.

Desfășurarea dezbaterii are și ea puncte nodale. Astfel se cere creată o stare participativă, o atmosferă destinsă, de bună dispoziție. Acestea, dimpreună cu formularea clară și accesibilă a întrebării asigură reușita participării. În acest sens, cel care conduce dezbaterii trebuie să întrunească câteva calități care să concure la reușită. Între ele de mare însemnătate sunt lipsă emotivității, capacitatea de a concentra dezbaterii pe problemele ridicate în discuții, antrenarea tuturor la rezolvarea problemelor puse, la care am mai putea adăuga – posibilitatea de a intui relativ repede pericolele care pot duce la nerealizarea obiectivelor propuse etc. Deprinderea unor astfel de abilități cere o exersare permanentă, o bună cunoaștere atât a cursanților cât și a modului de rezolvare corectă a problemelor puse.

Pentru reușita dezbaterii importantă este și modalitatea de dispunere a cursanților în sala în care ea se desfășoară. Astfel, așezarea acestor bănci, după modelul clasei școlare, produce reamintirea unor experiențe din copilărie, ceea ce nu va fi de natură să faciliteze în măsură suficientă o participare activă.

Pentru ca dezbaterii să fie un autentic mod de receptare și chiar de creare a actului de educație, organizatorul acesteia trebuie să preîntâmpine unele dificultăți care pot apărea pe parcurs. Una dintre ele este aparentul joc de cuvinte: dezbaterii ceea ce știm sau ceea ce nu știm. Dacă dezbaterii este despre ceea ce știm, nu se justifică; dacă este despre ceea ce nu știm, este imposibil de realizat. Ca atare, una din dificultăți rezidă în gradarea descoperirii elementelor noi,

îmbinarea cunoscutului cu necunoscutul. În acest context regula de aur a dezbaterii, poate fi astfel formulată: să te plasezi mereu pe punctul de vedere al participanților; dar să cauți mereu să construiești din acest punct de vedere noi orizonturi în cunoaștere și acțiune care să fie și răspunsul real la problema pusă în dezbatere.

Există și alte dificultăți care se cer depășite în desfășurarea dezbaterii. Între acestea se află și blocajul ce poate interveni, atât la început cât și pe parcurs. Depășirea lui se poate face prin mărirea interesului participanților pentru un aspect sau altul al problemelor. Cel mai adesea acesta survine datorită formulărilor defectuoase ale întrebărilor, imposibilității de a putea realiza o legătură directă între întrebările puse și activitatea cotidiană a participanților.

Nu trebuie uitat, de asemenea, nici faptul că, sub raport sociologic, participanții la dezbateri alcătuiesc un microgrup social. Așa se face că se înregistrează o anumită temă de a se dezvălui în fața celorlalți colegi, mai ales când unii sau alții dintre cursanți nu pot să dea un răspuns corect la întrebările puse. Aceasta duce la fenomenul de inhibiție, fenomen de care organizatorul dezbaterii trebuie să țină seama. Mai există și ironia grupului care trebuie evitată sau depășită în momentele dificile.

În desfășurarea dezbaterii nu trebuie să uităm că aceasta este un proces de comunicare complex care, într-un model relativ simplificat, ne apare cu elementele cunoscute.

În ceea ce privește arta conducerii dezbaterii se impun câteva considerente. Pe lângă cunoașterea cursanților, a participanților la dezbateri, se cere ca organizatorul să aibă o exprimare clară, corectă, să știe să-i asculte, să formuleze întrebări precise care să nu conțină în ele și răspunsul său să nu fie echivoc, să știe să incite participanții la formularea unor întrebări cu un conținut profund etc. Intervențiile sale se cer făcute doar în momentele cheie sau atunci când dezbaterii a intrat într-un impas, în rest lăsând participanții să poarte între ei discuțiile pro și contra. Întrebările pot fi adresate nu doar celui oare conduce dezbaterii, ci și unor participanți sau chiar grupului. În felul acesta, atmosfera generală și câmpul de receptivitate sporește în valențele sale, reușindu-se crearea unei situații educative de o certă calitate. Din acest punct de vedere dezbaterii se poate înfățișa concret în mai multe forme. Astfel, avem dezbateri analitică, dezbateri de elucidare, de invenție sau de sinteză. Oricare ar fi formele, ea rămâne un profund mijloc de punere și rezolvare a problemelor cu ajutorul grupului.

**Simpozionul.** O formă destul de des întrebuințată a metodei interogative este simpozionul, dar care nu se deosebește prea mult de dezbateri. Conținutul acestuia constă în prezentarea unor *scurte expuneri* pe diferite probleme; nu mai puțin de două expuneri și nu mai mult de cinci. În privința duratei de desfășurare, fiecare expunere sau prezentare a unui punct de vedere în medie, cuprinde între 3 și 20 de minute.

În activitatea de educație a adulților se întâlnesc multiple modalități de desfășurare a simpozionului, sub aspectul structurii conținutului. Elementele care se cer avute în vedere pot fi formulate astfel: necesitatea informațiilor, nevoile la care răspund, gradul de accesibilitate, capacitatea de a opera cu acestea, contribuția pe care o aduc la dezvoltarea cunoașterii, analizele și clasificările cu care operează, valoarea practică a informațiilor etc.

Să presupunem că avem de realizat o activitate educativă pe tema noului rol al științei și tehnicii în societatea noastră. Dată fiind diversitatea pregătirii celor ce urmează să participe, multiplele direcții, de abordare a temei etc. alegem, ca formă de desfășurare, simpozionul. De la început se cer stabilite cu precizie obiectivele urmărite prin organizarea simpozionului (participanții să poată învăța mai amplu de ce știința și tehnica astăzi condiționează în mod hotărâtor dezvoltarea societății noastre; să se sporească interesul pentru lectura și dezbaterile pe probleme științifice, în strânsă legătură cu activitatea pe care o desfășoară fiecare, să se dezvolte limbajul științific al participanților etc.). Apoi stabilim cine ar putea realiza mai eficient aceste obiective (un biolog, un fizician, un inginer mecanic, un economist, un profesor de științe sociale etc.). La simpozion poate participa între specialiști și un muncitor de înaltă calificare sau un foarte bun lucrător în agricultură, un tehnician etc. Nu este obligatoriu ca invitații să aibă toți studii superioare, ci doar să fie buni cunoscători ai problemei sau al unui aspect al acestuia.

Împreună realizăm modul concret de desfășurare a simpozionului: unde se desfășoară, cu ce problemă începem, cine începe primul, ce idei neapărat nu trebuie pierdute din vedere, cât să dureze, în medie, fiecare intervenție etc. Pentru a înviora și mai mult discuțiile și a spori gradul de participare al celor din sală, vom putea găsi un moment când poate veni o întrebare din partea celor ce asistă la simpozion. În acest sens, putem contacta unul sau mai mulți dintre cei ce urmează să fie prezenți în sală, le comunicăm planul de desfășurare și îi rugăm să se gândească la o eventuală întrebare ce o pot pune, urmînd ca ea să fie adresată, în momentul pe care ei îl aleg.

Înainte de începerea simpozionului verificăm dacă există și funcționează toate condițiile materiale necesare bunei desfășurări (retro-proiector, aparat de proiecție, diapozitive sau filme etc.), în funcție de ceea ce invitații au solicitat. La deschiderea simpozionului prezentăm, în 2-3 minute, tema, importanța ei pentru participanți și specialiștii care vor contribui la elucidarea unuia sau altuia din aspectele problemei supuse atenției, după care dăm cuvîntul primului vorbitor.

Desfășurarea unui simpozion, ca și a altor forme ale activității de educație cu adulții, poate și trebuie să fie corelate cu celelalte modalități ale muncii educative specifice. Ar fi o iluzie să ne închipuim că vom realiza, unul sau altul din obiectivele activității noastre, folosind o singură modalitate. Dimpotrivă, numai prin utilizarea unui bogat arsenal de procedee și tehnici

vom reuși să realizăm una din cerințele de bază ale educației adulților – permanenta întărire a celor învățate sprijinindu-se pe elementele deja realizate.

**Colocviul** este utilizat, cu o oarecare preponderență în activitățile de examinare a cunoștințelor în învățământul superior sau la cursurile de perfecționare, dar și ca modalitate de comunicare a rezultatelor cercetărilor științifice. În acest sens, amintim colocviul de pedagogie, de psihologie etc. Această modalitate, însă, poate fi și este utilizată cu succes în activitatea educativă cu adulții, fapt atestat, de pildă, de experiența unor case de cultură sau universități culturale științifice. Ca mod de organizare, colocviul se înfățișează, de regulă, astfel: un moderator, 5-6 specialiști, 3-4 reprezentanți ai auditoriului, pe de o parte, iar pe de altă parte, auditoriul. Moderatorului îi revine sarcina să precizeze scopul colocviului, să faciliteze schimbul de opinii între specialiști și să asigure intervenția reprezentanților auditoriului, atunci când aceștia consideră că este necesar.

În mod concret, colocviul presupune două principale operații – pregătirea și desfășurarea. Să luăm, spre exemplu, cazul în care dorim să organizăm un colocviu despre activitatea dirigintei clasei, în acest sens e necesar să avem o imagine destul de fidelă asupra problemelor ce interesează în mod deosebit auditoriul (stăm de vorbă cu câțiva profesori ce urmează să participe la astfel de probleme, ne informăm asupra întrebărilor mai frecvente adresate la întâlnirile anterioare etc.). După ce avem o primă conturare a cîmpului problematic, identificăm 4-5 specialiști care ar putea lua parte la elucidarea problemelor puse ca și pe cei care am putea să-i invităm să participe din rîndul celor din sală.

Odată identificați și obținut acordul acestora; stabilim împreună filmul de desfășurare: se începe cu o întrebare sau direct cu expunerea unor probleme ale muncii diriginților; ce idei nu pot lipsi din primele intervenții; ce întrebări se pot formula pentru a adînci un aspect sau altul al problemelor; durata acestora; succesiunea ideilor care ar stîrni un interes mai puternic; formularea unor întrebări sau a unor puncte de vedere de către unii participant din sală; prezentarea unor fapte din munca celor prezenți în sală și care au implicații culturale, sociale etc.; utilizarea unor grafice sau scheme pe retroproiector sau diapozitive pentru a da răspunsuri sau a aduce argumente puternice în favoarea înțelegerii unei idei; formularea concluziilor, a semnificațiilor pentru activitatea noastră a tuturor etc.

Una din condițiile reușitei desfășurării colocviului după realizarea ideilor de mai sus constă în identificarea precisă a interesului auditoriului față de problemele ce urmează să fie puse în discuție. În acest sens, este necesar ca organizatorii să cunoască din timp problemele care frămîntă pe viitorii participanți, după care problemele respective să fie comunicate specialiștilor invitați la colocviu.

Reprezentanții auditoriului, la rîndul lor, trebuie să fie oameni cu suficiente capacități de flexibilitate și suplețe a gîndirii, să poată formula clar și concis întrebările ce le adresează specialiștilor și, totodată, acestea să satisfacă aspirațiile de cunoaștere a unui număr cît mai mare de participanți.

Deși implică o pregătire mai specială și o atenție sporită, colocviul constituie una din formele cu multiple posibilități de participare la crearea și receptarea activității educative cu adulții. Sporirea interesului de cunoaștere, descifrarea unor semnificații majore ale activității cotidiene la locul de muncă, potențarea capacităților de comunicare și de conlucrare în grup, de efectuarea analizei și sintezei, întărirea unor modalități de efectuare a operațiilor de apreciere, a criteriilor acestora etc., sunt numai cîteva din dezvoltările pe care această formă le realizează. De aici valoarea ei în educația adulților.

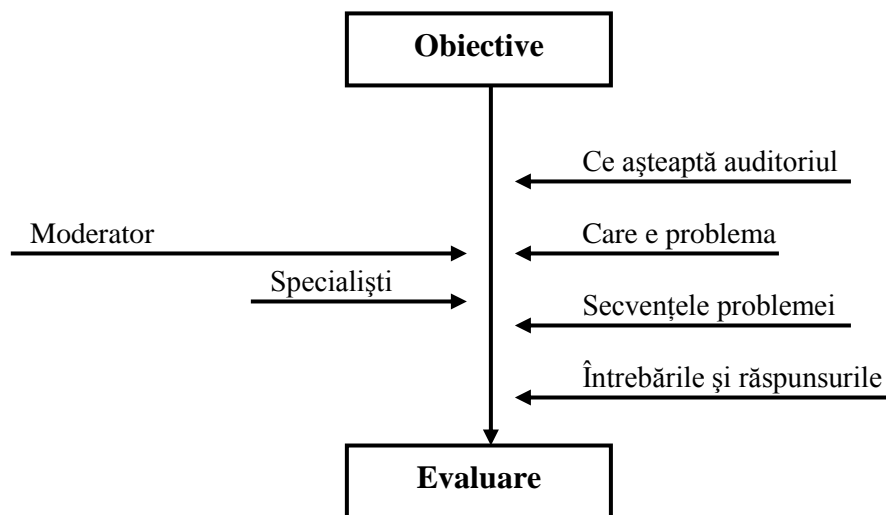
**Interviul.** Cel mai adesea interviul este utilizat ca modalitate de cercetare atît în științele sociale, cît și în alte activități, cum este ziaristica. Acesta însă poate fi utilizat cu resurse formative importante și în activitatea de educație a adulților. Rostul interviului aici este complex: de la modalitate eficientă de transmitere, de prezentare a unui conținut de idei (o dezbatere pe problema creșterii productivității educației sau a semnificației unui eveniment național poate încorpora o suită de interviuri luate unor specialiști sau participanți din sală), pînă la organizarea unei acțiuni de investigare a unui fenomen cultural concret.

După studiul felului cum se realizează activitățile de educație cu adulții prin interviuri am desprins cîteva condiții pentru buna reușită a acestuia: durata de desfășurare nu trebuie să depășească în medie 30 de minute; numărul persoanelor intervievate să fie între 3 și 6; scopurile se cer formulate corect și să emane din aspirațiile celor care urmează să participe la interviu etc.

Vom încerca și un exemplu concret. Să presupunem că în localitatea noastră s-au obținut producții record la porumb sau la grîu, dar în alte sectoare agricole se realizează producții slabe. Contrapunerea o putem efectua prin procedee multiple: expunere, întrebări și răspunsuri etc. Totuși timpul aflat la dispoziție este redus (urmează alte activități etc.), iar oamenii ar dori să afle mai multe explicații și posibilități de remediere a unei astfel de situații. Forma care ne poate ajuta cel mai bine este interviul colectiv. Cum procedăm? Ne orientăm asupra a 2-3 specialiști din agricultură și 2-3 lucrători din agricultură. Întrebările ce urmează, să le adresăm trebuie să răspundă la – ce, cine, cînd, unde, cu ce, cum – a realizat, producția record. În felul acesta, prin analogie, putem reliefa punctele nevralgice prin care s-a ajuns la situația negativă. Iată și cîteva întrebări: numiți 3 cauze care au dus la obținerea (sau neobținerea) rezultatelor pozitive (negative)? Ce posibilități de lucru ați utilizat frecvent (ați utilizat mai puțin) în munca Dvs.? Cum credeți că se pot obține rezultate valoroase și în alte domenii plecînd de la experiența Dvs.? Întrebările pot continua. Important este ca ele să plece și să opereze cu fapte, dar să nu rămînă ca

ele, ci să ajungă la semnificații, la idei care se pot transpune și în alte domenii. În felul acesta participanții au în fața lor modul în care se naște noul, pozitivul în viața și în munca lor.

Interviul se organizează ca activitate de transmitere a unor informații către un auditoriu. De aceea el se poate utiliza cu succes înaintea unei alte activități (film, de exemplu). Rolul său activizator constă mai ales în aceea de a stabili o legătură directă între cel care emite informația și cel care receptează; adică între cel care răspunde și cei care întreabă. Avantajele sale față de metoda expozitivă constau în crearea unui climat de dezbateră, posibilitatea existenței unor puncte de vedere controversate, a unor întrebări noi ivite care capătă răspunsul imediat. Există și alte avantaje pentru sporirea gradului de participare, cum sunt, de pildă, variația tonalităților vocii, modurile de angajare diferită a participanților în darea răspunsurilor, completarea reciprocă a răspunsului dat de către un specialist sau altul etc. Dar avantajul cel mai cert îl constituie pluralitatea de posibilități în care se poate desfășura. În afară de cea de mai sus, mai redăm o altă formă în figura de mai jos:



După cum se poate observa din schema de mai sus, reușita interviului este determinată în bună măsură atât de calitățile moderatorului, cât și de cele ale specialiștilor sau celor cărora li se ia interviul. De aici, pentru reușita acestuia, necesitatea unei temeinice pregătiri anterioare și a unei bune cunoașteri a celor care vor asista la realizarea interviului. Și încă ceva. Utilizarea lui în cuprinsul altor modalități de desfășurare a acțiunilor educative are menirea de a le spori potențialul formativ.

**Masa rotunda.** Această modalitate este mai des utilizată în manifestările științifice. Aproape toate congresele științifice utilizează masa rotundă, mai ales în scopul dezbaterii (treckerii prin focul criticii) a unor noi descoperiri, a unor idei ce se desprind din analiza faptelor, evenimentelor, a implicațiilor ce decurg din ele ș.a. Masa rotundă însă are ample potente nu doar în transmiterea și receptarea unor idei, fapte, evenimente, ci și în crearea, descoperirea acestora.

De aici și pătrunderea ei în ultimul timp tot mai mult în activitatea educativă cu adulții, constituindu-se ca una din formele de bază ale metodei interogative.

După cum îi spune și numele, masa rotundă este o dezbatere la care participă un grup de specialiști, de regulă, minimum 3, maximum 5. Se poate organiza însă o masă rotundă și cu un număr mai mare de persoane (un microgrup de 15-30 de participanți). Animația dezbaterii este realizată și aici de un moderator. La desfășurarea ei pot lua parte și unu-doi reprezentanți ai publicului sau chiar mai mulți. Nu este recomandabil un număr prea mare de participanți la masa rotundă când se desfășoară în fața publicului deoarece durata de desfășurare, a acesteia, așa cum subliniază și lucrările de specialitate, nu trebuie să depășească 40-45 de minute.

O încercare de exemplificare a modului de organizare și desfășurare a unei mese rotunde, ca formă de lucru în activitatea educativă cu adulții credem că ar aduce un plus de cunoaștere. Este bine să știm că alegerea acestui procedeu nu se face la întâmplare, deoarece nu orice temă se pretează. Vom alege mai ales teme dificile care pot fi mai bine tratate printr-o astfel de modalitate. Să luăm, spre exemplu, marcarea unor evenimente istorice cum sunt Unirea Principatelor, sau Războiul de Independență. Obiectivele pot fi formulate și grupate în 4 mari direcții: dezvoltarea vocabularului (asimilarea noilor noțiuni sau îmbogățirea celor mai vechi, dezvoltarea metodelor de gândire (analiză, sinteză, abstract—**concret**, dialectică etc.); conținutul evenimentului în interpretarea contemporană, pe baza noilor descoperiri sau concluzii, universul de valori, implicat sau necesar a se dezvolta (aprecierea importanței evenimentului, dezvoltarea sentimentelor patriotice, cum participăm astăzi la înfăptuirea visurilor ce i-au animat pe cei ce au înfăptuit unirea etc.).

După stabilirea detaliată a obiectivelor concrete, ne gândim la cei ce ar putea să participe mai eficient, din punctul de vedere al activității educative. Astfel putem include între participanți un cercetător, un profesor de istorie etc. Împreună cu aceștia stabilim tehnicile de desfășurare: cine și cu ce idei, fapte, evenimente începem, ce este neapărat necesar să subliniem, care detalii merită aprofundate, când este prezentată o întâmplare semnificativă pentru înțelegerea evenimentelor istorice de maximă importanță etc.

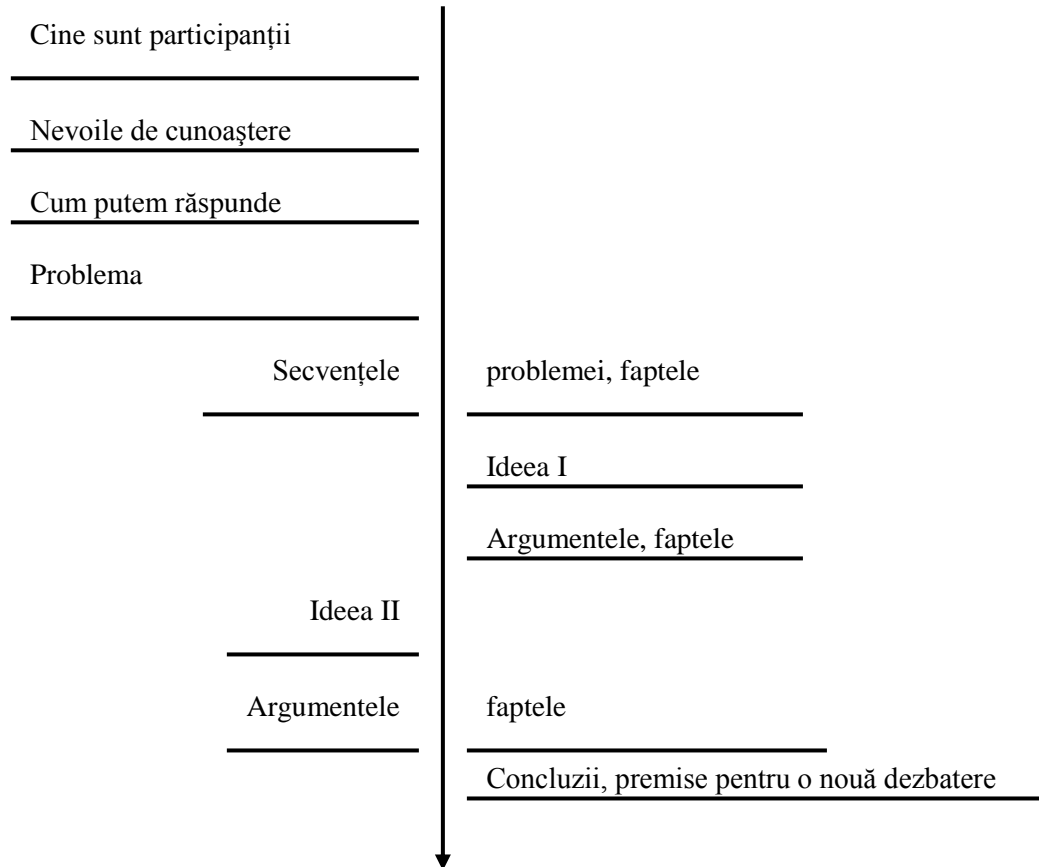
Utilizarea materialului audiovizual este aici de mare importanță. De aceea îl selectăm, găsim momentele propice de prezentare, verificăm în ce măsură aduce un plus de interes etc. Avem mereu în atenție și posibilele întrebări din sală. Ba chiar le încurajăm pentru a spori caracterul de lucru al acțiunii.

Condițiile reușitei unei mese rotunde se află mai ales în conținutul dezbaterilor, în acest sens moderatorul prezintă succint ideile ce urmează a fi prezentate; plecând de la interesul participanților pentru o astfel de problemă. După aceea, în mod gradat, se reliefează aspectele majore ale temei, modul în care oamenii au făcut atunci istoria. De aici, apoi mai ușor se poate



înfățișa cum noi făurim astăzi aspirațiile celor ce au înfăptuit acel eveniment și modul cum putem să facem aceasta mai bine.

Prezentăm mai jos structura logică a desfășurării unei activități educative sub forma unei mese rotunde.



Crearea unei maxime receptivități și, deci, a unei eficiente sporite, derivă din capacitatea de corelare atât a intereselor participanților, cât și a strategiei moderne de organizare și desfășurare a mesei rotunde. Luarea în considerare a caracteristicilor psihologice de grup, a nivelului atins în cunoaștere și a sarcinilor care le au de rezolvat participanții la locul lor de muncă etc., sunt tot atâtea repere de orientare în elaborarea și organizarea concretă a acesteia. Dar și în acest caz, nivelul de realizare a activității este, în bună măsură, dat de capacitatea organizatorilor și a participanților de a alcătui împreună o unitate în diversitate, de a stabili un proces de comunicare, de conlucrare directă educativă.

**Conversația individuală și în grup.** Forma clasică a metodei interogative este conversația individuală și în grup utilizată de către majoritatea unităților ce se ocupă cu activitatea educativă a adulților. Ea însă, adesea este considerată o formă particulară a dezbaterii. Deși are multe elemente comune cu celelalte forme ale metodei interogative, conversația individuală și în grup conține câteva aspecte specifice.

Obiectivul central al conversației individuale și în grup este transmiterea informației de la un emițător către un receptor. Numai că, spre deosebire de formele metodei expositive, la aceasta există o permanentă legătură inversă (*feed-back*), problemele care alcătuiesc răspunsul la întrebările puse avînd și ele o structură tip arbore. Datorită evantaiului larg de posibilități pe care le are, conversația individuală și în grup este utilizată în cele mai diverse cazuri.

Exigențele cele mai importante se ridică în privința celui care o organizează și conduce conversația. Aceasta poate fi făcută atît de către, organizator, cît și de către specialiștii invitați anume pentru a răspunde la întrebările grupului. Ca atare, delimitarea clară și practică a temei care alcătuiește filonul central al conversației este de mare importanță. Desigur, în timpul conversației pot apărea o sumedenie de întrebări colaterale la care refuzul de a răspunde este de natură să blocheze continuarea acesteia. De aici necesitatea cunoașterii caracteristicilor psihosociale ale grupului sau individului cu care urmează să se poarte conversația.

De regulă, conversația individuală face parte din arsenalul procedeelor și tehnicilor muncii de la om la om. Aparent, aici nu este nevoie de a ști lucruri deosebite, în afară de problemele ce-l frămîntă pe unul sau altul din participanții la activitățile organizate de casa de cultură sau căminul cultural, de casele corpului didactic sau universitățile cultural științifice etc. Pentru a realiza cu acesta un dialog real este nevoie de cîștigarea încrederii, de aflarea posibilităților de înțelegere, a modului cum muncește, a vieții pe care o duce în familie etc. Pe baza unei informații ample, putem, așadar, să ne apropiem de interlocutorul nostru.

O problemă este chiar cum decurge conversația. Întrebarea ar fi – de la ce sa pornim, cum să înnodăm firul conversației? Să presupunem că vrem să realizăm un dialog constructiv cu cineva la care observăm unele lipsuri în modul de trăire a vieții (duce o viață nerațională); Tema conversației este tocmai viața rațională. Prilejul ne poate fi oferit de o întîmplare petrecută în localitatea noastră (îmbolnăvire, accident, conflict, violență etc.). Dialogul se poate înfiripa repede asupra cauzelor, pentru ca apoi să ajungem la ce ni s-ar putea întîmpla nouă dacă am face aceeași greșeală. După aceea putem iniția o discuție pe fondul problemei vieții raționale (cum să ne hrănim, cum să muncim rațional, cum să, ne odihnim activ, ce rol are cultura în construirea unei vieți. raționale etc.). Concluzia desprinsă vizează posibilitățile ce le avem cu toții la îndemîină pentru a dezvolta raționalul în viața noastră.

Conversația în grup urmează și ea, în linii mari, „pașii” de mai sus. Elementele noi ce intervin privesc mai ales modul de antrenare a grupului la discuție. Este vorba de incitarea de a pune întrebări dar și de a da răspunsuri, la rezolvarea colectivă a problemelor puse. De aici și necesitatea ca aceste conversații să se poarte în grupuri relativ mici (20-25 de persoane maximum) durata lor nedepășind o oră, o oră și jumătate.

Conversația individuală și în grup posedă, după cum vedem, o structură logică bine determinată, indiferent de formele concrete în care ea se prezintă. Așa după cum reiese și din modelul prezentat, demonstrația, analiza, utilizarea experienței personale sunt aici caracteristici de bază.

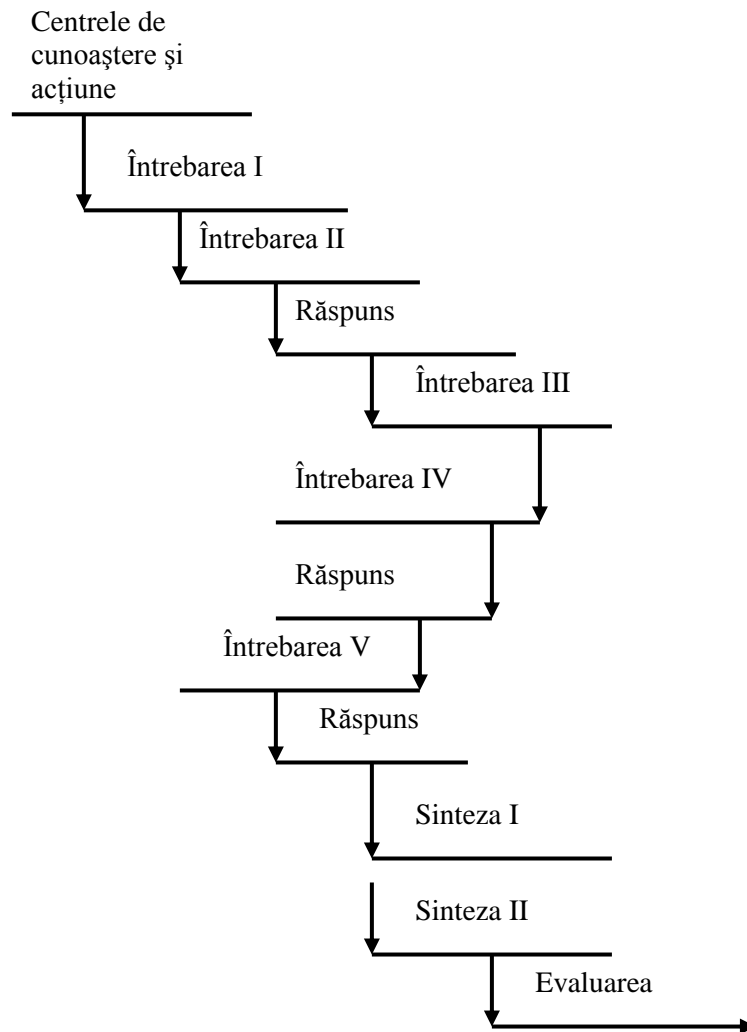
Dificultatea cea mai mare, în organizarea și desfășurarea conversației individuale și în grup, constă în stabilirea criteriilor de eficiență. Și aici ca și în cazul altor forme, dezvoltarea progresivă a cunoașterii, participarea auditoriului la geneza noului, la redescoperirea unor semnificații joacă rolul cel mai important. Există și alte repere ce pot fi utilizate în aprecierea gradului de eficacitate a acestui tip de organizare și desfășurare a activității educației cu adulții. Între ele mai amintim capacitatea de antrenare a participanților la formularea și conturarea răspunsurilor, gradul de noutate a ideilor aduse în dezbateri, legătura strânsă dintre răspunsurile date și activitatea cotidiană a participanților etc. Deși, după cum vedem, există unele dificultăți în organizarea și desfășurarea conversației individuale și în grup, ea rămâne una din formele des utilizate în munca educativă cu adulții și cu un randament real.

**Cursul prin întrebări și răspunsuri** a apărut din necesitatea modernizării metodei expositive și a posibilităților puse la îndemână de mașinile de instruire. Astfel a fost experimentată așa-numita expunere cu oponent, de la care s-a ajuns mai târziu la cursul prin întrebări și răspunsuri (instruirea programată). În structura sa acesta nu se deosebește prea mult de conversația individuală și în grup, numai că dialogul se poate face și cu mașina de învățat. Urmărind transmiterea unor cunoștințe și asigurarea înțelegerii precise a acestora, cursul prin întrebări și răspunsuri are câteva caracteristici importante. În primul rând, este vorba de înlănțuirea logică a întrebărilor și dispunerea acestora sub formă de tip arbore, în sensul că atât întrebările cât și răspunsurile, plecând de la o problemă, prin ramificațiile ulterioare să contureze un răspuns complet.

Structura logică a întrebărilor și răspunsurilor, dimpreună cu obiectivele pe care le urmărește un astfel de curs sau un ciclu de cursuri, este flexibilă. De obicei se pleacă de la aspirațiile auditoriului, se recoltează întrebările pe care acesta dorește să le adreseze unui specialist (poate fi și calculatorul), după care, pe baza documentării realizate, se conturează răspunsurile la astfel de probleme. Dificultățile ce pot apărea se referă mai ales la imposibilitatea realizării unui dialog dintre auditoriu și organizatorul acestei activități, atât datorită structurii eterogene a grupului, cât și a posibilităților de ivire a unor noi întrebări, unele dintre ele colaterale tematicii principale. În acest punct intervine capacitatea organizatorului sau a celui care conduce o astfel de dezbateri.

Există unele restricții în privința numărului participanților, duratei de desfășurare și volumului întrebărilor care pot fi puse în discuție. Astfel, se estimează că numărul participanților

nu este indicat să depășească 55-60 de persoane. Timpul de desfășurare, de obicei, se cere să nu fie mai mare de 45-50 de minute. În privința numărului întrebărilor, acestea pot fi epuizate în timpul respectiv, într-un număr de 7-8. Desigur, astfel de date sunt orientative, existînd diferențieri, de la caz la caz. O bună organizare a cursului prin întrebări și răspunsuri se realizează însă în funcție de structura logică a acestuia, redată în spațiul care urmează:



Exigențele ce se cer luate în atenție se referă, mai ales, în privința identificării riguroase a temei, care alcătuiește subiectul întâlnirii (lecției). Întrebările pot fi adresate atât din rîndul participanților, fără o selecție prealabilă, sau aceștia își desemnează reprezentanții care vor dialoga cu specialistul sau specialiștii invitați să răspundă (cu calculatorul). Fiecare curs prin întrebări și răspunsuri este o secvență a unui sistem mai larg de transmitere a cunoștințelor, de formare a unor priceperi și deprinderi și el trebuie gîndit ca atare. În acest sens, rezultă obiective precise ale fiecărui curs, cu ajutorul cărora se realizează obiectivul general al acestuia. Realizarea concordanței dintre obiectivele specifice fiecărui curs cu obiectivul general alcătuiește, totodată și criteriul eficienței. Există, desigur și alte elemente care intervin în organizarea și desfășurarea

cursului prin întrebări și răspunsuri. Ne-am referit doar la cele de mai sus, considerându-le de mare importanță pentru oricine dorește să utilizeze o astfel de formă a metodei interogative.

**Consultația** se utilizează cel mai frecvent în formele instituționalizate de educație, existând o preponderență a acesteia mai ales în învățământul superior. În educația adulților ea se utilizează frecvent în cazul temelor cu un conținut juridic, medical, agricol etc., putând fi folosită cu bune rezultate în oricare domeniu al muncii educative.

În organizarea și desfășurarea unei consultații cu înalt randament se cer luate în considerare câteva caracteristici. În primul rând, este vorba de conturarea obiectivului asupra căruia se va concentra consultația. În strânsă legătură se află și nevoia de o bună cunoaștere a intereselor cognitive pe care le au cei care solicită consultația. Astfel, consultația intuitiv (tablouri, filme de artă etc.) invită pe cei interesați să ia parte la acțiune.

Sub aspectul structurii conținutului nu există prea mari deosebiri între consultație și conversație individuală și în grup. Consultația, de obicei, răspunzând la întrebări, este un mijloc de întărire și dezvoltare a unor cunoștințe, priceperi și deprinderi care au fost transmise prin alte forme, cum sunt, de pildă, cursuri, conferințe, dezbateri etc. Rostul consultației se relevă a fi adâncirea unor aspecte care la timpul respectiv n-au putut fi elucidate, din diferite motive. De aici și caracteristica acestei forme și anume – de a se pleca de la subiect spre conferențiar, de la auditoriu spre cel care organizează și conduce.

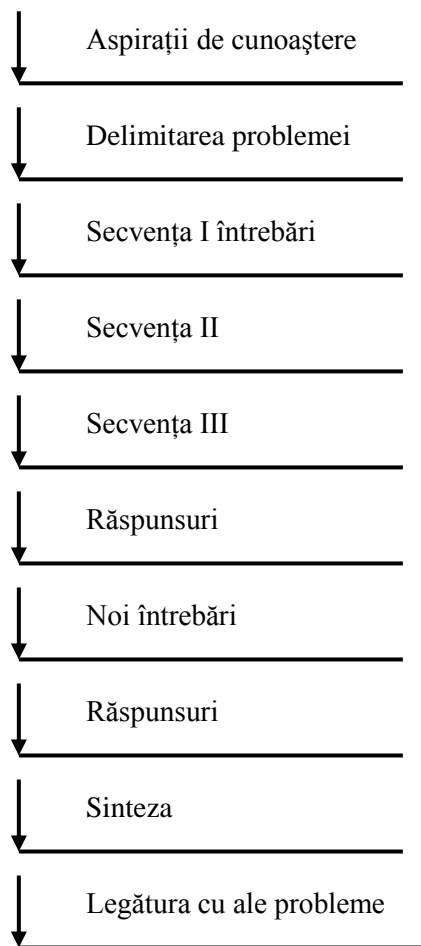
Consultația nu este numai colectivă. Ea poate și, adesea, este individuală. În acest sens, putem spune că se realizează zeci și zeci de consultații, pe cele mai diverse probleme, se înscrie ca un pas în aprofundarea cunoașterii și totodată, în dezvoltarea capacităților cognitive și lucrative ale participanților.

Să presupunem că dorim să realizăm o consultație pe o problemă ca, de exemplu, noi tendințe în arta plastică. Auditoriul, se înțelege că trebuie să știe câte ceva despre arta plastică. Dificultățile ce le are sunt mai ales referitoare la înțelegerea continuității și discontinuității în mesaje, tehnici, colorit etc., între clasicism și modernism etc., în care putem ajuta auditoriul să înțeleagă arta plastică din zilele noastre, plecând de la producțiile aflate la îndemână (o expoziție a artiștilor plastici din localitate etc.). Aceasta fie prin recoltarea unor întrebări, fie prin sondarea intereselor de cunoaștere, ca urmare a unor discuții libere.

O astfel de operație nu este bine să o facem singuri, ci ajutați de unul sau mai mulți specialiști (pictor, sculptor, grafician, profesor de desen, istorie etc.), între ei putând fi și cel ce urmează să realizeze consultația. După conturarea problematicii un rol important îl are alegerea locului de desfășurare, a materialului folosit.

Sub aspectul structurii conținutului nu există prea mari deosebiri între consultație și conversație individuală și în grup. Consultația, de obicei, răspunzând la întrebări, este un mijloc

de întărire și dezvoltare a unor cunoștințe, priceperi și deprinderi care au fost transmise prin alte forme, cum sunt, de pildă, cursuri, conferințe, dezbateri etc. Rostul consultației se relevă a fi adîncirea unor aspecte care la timpul respectiv n-au putut fi elucidate, din diferite motive. De aici și caracteristica acestei forme și anume – de a se pleca de la subiect spre conferențiar, de la auditoriu spre cel care organizează și conduce. Acest fapt reiese pregnant din structura logică a desfășurării unei consultații înfățișate în schema alăturată:



Consultația nu este numai colectivă. Ea poate și, adesea este individuală. În acest sens, putem spune că se realizează zeci și zeci de consultații, pe cele mai diverse probleme. Realizarea obiectivelor pe care și le propune consultația, fie individuală, fie în grup ține, în bună măsură, atât de cele ce solicită structura grupului, cât și de abilitățile celui care răspunde la întrebările adresate. Aici, tonul modern, încurajarea realizării unui răspuns colectiv la o întrebare sau alta, climatul de lucru, învingerea barierelor psihologice (teama de a nu greși, emoția etc.) și gradarea complexității răspunsurilor sunt tot atâtea mijloace care asigură buna reușită a consultației.

**Brainstormingul.** Asaltul de idei este un procedeu mai recent în domeniul metodologiei educației adulților. El a fost utilizat mai ales în dezvoltarea gândirii creatoare și punerea la punct a unor noi tehnologii de realizare a diferitelor produse. De aici și ideea că, dacă în dezvoltarea

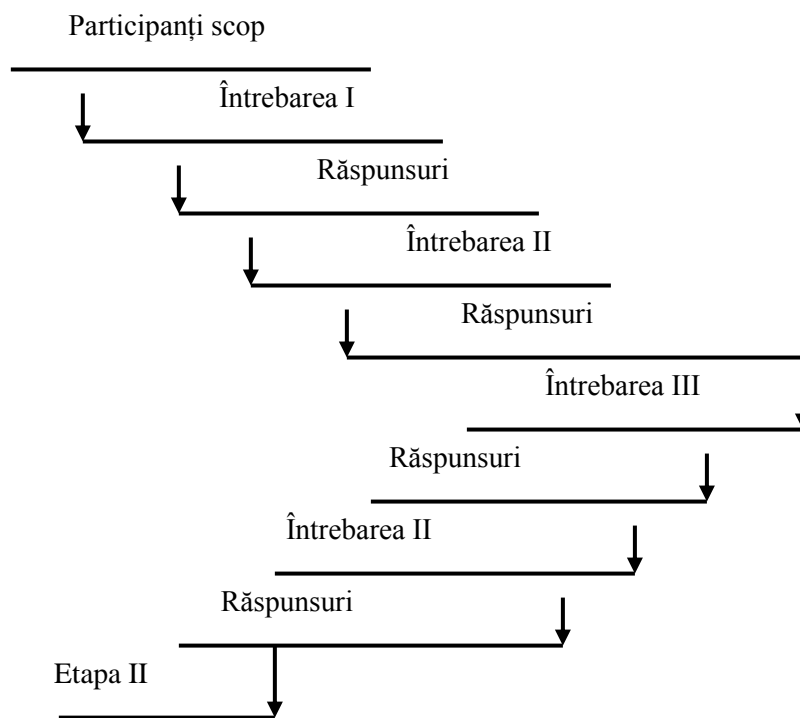
creativității (tot proces de educație) se pune accentul mai ales pe producție (de idei, soluții etc.), el are o gamă mai largă de utilități în procesul de recepție, prin activitățile educative cu adulții.

În forma sa clasică, la baza asaltului de idei stau două principii:

- (1) neutralizarea blocajului gândirii;
- (2) stimularea ideilor noi, într-o manieră spontană.

Plecînd de la aceste principii, se poate construi și modalitatea de organizare a asaltului de idei. Lucrările de specialitate vorbesc despre existența a două faze distincte în desfășurarea asaltului de idei.

Prima constă în formularea temei și identificarea persoanelor participante. A doua, comunicarea temei în momentul reunirii, dîndu-se posibilitate fiecărui participant să dea un răspuns sau altul, fără argumentare și într-un timp cît mai scurt. În fazele ulterioare, se poate continua în felul următor: sunt reunite într-un întreg răspunsurile date la tema anunțată, după care are loc o a doua întîlnire unde participanții pot aduce alte completări, fără însă a se cere demonstrarea celor spuse. Mecanismul intern al asaltului de idei, așa cum înfățișează și modelul de mai jos, constă în posibilitatea iruperii spontane a unor răspunsuri datorită înlăturării blocajului care, de această dată, ia forma obișnuită:



Așa după cum ne sugerează și schema de mai sus, asaltul de idei poate fi utilizat atît ca metodă de punere în evidență a creativității, cît și de educație a adulților.

Participanții la asaltul de idei, în acest caz, pot fi reprezentanți desemnați de public sau aleși la voia întîmplării, ținîndu-se seamă însă de capacitatea acestora de a putea lua parte activ la

formularea răspunsurilor. Într-unul din experimente s-a încercat o îmbinare a tipului clasic cu forma care asigură posibilitatea participării nelimitate a tuturor invitaților. Tema aleasă a fost „Școala contemporană – factor de propulsie socială”. Obiectivele urmărite – înțelegerea amplă a prevederilor noii legi a învățământului; potențarea capacităților de a participa la perfecționarea procesului instructiv-educativ etc. Au luat parte oamenii cuprinși direct în procesul instructiv-educativ, precum și invitați. La ora fixată pentru întâlnire, moderatorul a comunicat tema și a făcut un scurt instructaj (ideile formulate să fie clare, concise, fără argumentări, fără discuții în contradictoriu etc.). Așa au fost recoltate peste 60 de idei care au fost notate cu grijă. Invitații au fost rugați să mediteze și ei asupra lor și la următoarea întâlnire să urmărească răspunsurile noi ce se vor da și, mai ales, rezultatele ce se vor obține.

La următoarea întâlnire moderatorul a comunicat ideile reținute din analiza răspunsurilor primite, structurarea lor și apoi a invitat participanții să formuleze noi idei. Aceștia au adus noi elemente de cunoaștere prin care problema supusă atenției a fost amplu înțeleasă. Invitații au avut astfel prilejul să compare răspunsurile alese de ei cu cele reale, în felul acesta, întreaga activitate constituindu-se ca o problemă colectivă, la rezolvarea căreia am luat parte activă cu toții.

Cu acest prilej, s-au conturat și câteva restricții, de care este bine să se țină seama. Este vorba de numărul participanților care nu trebuie să depășească 20-25; de timpul de desfășurare, în medie între 5 și 15 minute; de formularea foarte precisă a problemei la care se așteaptă răspunsurile. Alte restricții se referă la faptul că problema sau întrebarea nu trebuie să conțină și răspunsul; moderatorul să nu facă nici un fel de apreciere la adresa răspunsurilor, iar participanții să manifeste un interes deosebit pentru problema supusă atenției lor.

#### **4.2. Metode practic-demonstrative în educația adulților.**

În contextul modernizării activităților de educație cu adulții, metodele practice-demonstrative capătă o importanță deosebită, datorită utilizării principiilor euristicii, ale descoperirii unor idei, semnificații sau deprinderi de interes major. Participarea activă constituie filonul principal al acestora, ceea ce explică atât extensia puternică pe care au cunoscut-o în ultimii ani, cum remarcă lucrările de specialitate, cât și dorința organizatorilor de a cunoaște și utiliza cu preponderență astfel de metode.

Educația adulților este, în conținutul său, dezvoltarea prin activitate, prin acțiune, prin experimentare, unde exercițiul ocupă un loc de seamă. De aici și ideea – să înveți prin a face – prezentă în lucrările moderne privind dezvoltarea adulților. În acest context cunoștințele, priceperile, deprinderile noi sunt, în bună măsură, rezultatul producției subiectului educației,



(adultului) și nu simple înregistrări ale unor evenimente exterioara lui. Aici este prezentă operația de substituție foarte importantă în raport cu metoda expozitivă, spre exemplu. Astfel, expresia se substituie impresiei, producția recepției, exteriorizarea, ideației și invenția, înțelegerii. Impresia, recepția, ideația și înțelegerea sunt și ele prezente, dar sunt depășite și deci asimilate producției și inovației, expresiei și exteriorizării.

Înțelegerea operațiilor logice care intervin în cazul metodelor practice-demonstrative este foarte importantă pentru asimilarea acestei modalități de lucru cu adulții. Prima dintre ele o putem numi investigația cognitivă asupra realului pentru a sesiza aspectele esențiale, după care urmează, plecând de la datele obținute, să se treacă la construcția posibilului. Construcția nu este un simplu reflex, ci transformare originală, pluridimensională, așa cum încearcă să sugereze și modelul de mai jos aflat la baza mecanismului intern de lucru al metodelor practice-demonstrative.

În analiza fiecărei metode vom avea prilejul să desprindem noi elemente care să contureze mai în detaliu conținutul modului de organizare și desfășurare a educației adulților pe baza acestei metodologii.

**Metoda formării industriale (TWI).** Denumirea exprimă faptul că în formarea personalului se utilizează principii ale producției industriale: fișe de probleme ce se cer rezolvate, programe alcătuite din situații determinate, efectuarea de operații secvențiale ușor controlabile etc. Metoda (Training; Within Industry) este legată de numele americanului Ch. R. Dooley. Cu ajutorul ei, între 1941-1945 s-au pregătit peste trei milioane de instructori pentru formarea personalului necesar industriei. Succesul metodei a dus la o largă răspândire în întreaga lume, fiind recomandată și de Biroul Internațional al Muncii încă din 1949. De atunci și pînă astăzi ea a cunoscut numeroase perfecționări.

În educația adulților, metoda formării industriale se utilizează cu bune rezultate, mai ales în cazul cursurilor depanare RTV, stenodactilografie, croitorie sau alte reciclări profesionale.

Conținutul metodei este complex, în funcție de formarea priceperilor și deprinderilor, rezolvarea problemelor puse, situațiile ce se cer parcurse etc. Baza instruirii o constituie însă exercițiile și controlul achizițiilor făcute. De aici și criticile ce i s-au adus referitoare la posibilitatea realizării automatismelor excesive. Această depinde însă, în mare măsură, de înțelegerea reală a pașilor pe care îi cuprinde structura unei activități ce utilizează o astfel de metodă.

Schema logică ce se află la baza metodei este un continuum care pleacă de la cunoaștere la practică, existînd o legătură inversă (*feed-back*) permanentă și o evaluare riguroasă. Acestea sunt și elementele care fac din metoda TWI o modalitate de participare activă la propria formare și dezvoltare a adulților.

**Metoda Carrard.** Cercetările europene în vederea creării unei modalități de formare profesională rapidă și eficientă între anii 1920-1930 au dus la ceea ce astăzi poartă denumirea de *metoda Carrard*, după numele celebrului inginer și psiholog elvețian. Punctul de plecare 1-a constituit analiza activităților profesionale concrete, care a pus în evidență că fiecare meserie conține o serie de performanțe necesare a fi realizate, priceperi și deprinderi (reflexe profesionale). Realizarea performanțelor fiind dependentă de nivelul dezvoltării reflexelor profesionale, metoda tocmai pe formarea și dezvoltarea acestora pune accentul. Astfel, prin exerciții repetate ale fiecărui gest, a fiecărei mișcări se realizează reflexele profesionale prin menținerea unui nivel înalt al interesului și a participării la învățare, de unde și numele de metodă activă.

Activitățile de educație a adulților utilizează această metodă în cazul cursurilor tehnice-științifice sau a celor de creație. La urma urmei chiar performanțele artiștilor (dansatori, teatru etc.) se obține pe baza principiilor metodei Carrard aplicată, desigur, la domeniul acesta specific.

Atenția deosebită care se acordă în procesul formării adultului este de a evita instalarea unor achiziții mentale sau psihomotrice nejuste. De aici, permanentul control al mișcărilor sau expresiilor care exteriorizează achizițiile făcute. Important este și faptul că există o preocupare continuă de a se îmbina teoreticul cu practicul, toate operațiile descoperindu-se într-o strictă ordine logică ei alcătuind un continuum.

Sucesiunea exercițiilor, realizarea progresivă a unor achiziții intelectuale și psihomotrice, combinarea rezultatelor anterioare cu noile sarcini, într-un ritm convenabil etc. alcătuiesc principii de bază în desfășurarea activităților instructiv-educative ce utilizează o astfel de modalitate.

Posibilitățile de utilizare a acestei metode sunt evidente, mai ales în cazul celor care urmăresc perfecționarea profesională și tehnico-aplicativă. Dar, nu numai în astfel de domenii, ci și în pregătirea artistică sau în alte profiluri. Se înțelege că succesul acestei metode depinde în mare măsură de buna pregătire a organizatorilor în utilizarea ei.

**Metoda cercetării documentare și de teren.** Cercetarea științifică este astăzi cel mai important instrument de dezvoltarea a cunoașterii și practicii în toate domeniile vieții sociale. Ca activitate complexă însă, cercetarea științifică este și un important mijloc de dezvoltare a celor care o desfășoară. De aici posibilitatea folosirii acesteia, cu bune rezultate, în activitățile educative pentru adulți.

Denumirea sub care apare o astfel de metodă în lucrări de specialitate diferă. Uneori este denumită metoda învățării prin cercetare, alteori metoda cercetării sau descoperirii etc. Noi o denumim – *metoda cercetării documentare și de teren* – dorind să reliefăm cele două direcții în care poate fi utilizată. Credem însă că nu este atât de importantă denumirea, cât ceea ce se poate

realiza prin aceasta sau cum putem organiza și desfășura o activitate de educație a adulților utilizând procedeele și tehnicile cercetării științifice.

Principiul de la care se pleacă în ordonarea „pașilor” este de a se trece de la cunoscut la necunoscut, de la ceea ce apare la ceea ce este și poate fi descoperit și asimilat ca având importanță pentru participanți. Strategia de lucru implică, evident, mai întâi o organizare a grupului.

Fiind vorba de cercetare în vederea cunoașterii, dar și descoperirii și formării unor capacități necesare creativității, o astfel de metodă va reproduce în bună măsură arsenalul specific muncii în acest domeniu. Dificultățile țin mai ales de utilizarea potențialului intelectual și, deci, de antrenarea tuturor participanților la activitatea de educație. Interesul pentru cercetare joacă un rol important, de unde și necesitatea ca aceasta să răspundă unor aspirații deja constituite.

În observațiile asupra unor activități concrete cu adulții am putut constata unele încercări de utilizare a acestei metode mai ales în cazul perfecționării cadrelor didactice. Plecând de la aceste încercări și corelându-se cu cerințele logice ale desfășurării unei acțiuni educative prin această metodă, am obținut o structură adecvată conținutului.

Vom încerca și un exemplu concret. Avem de realizat o activitate de perfecționare a profesorilor de limba și literatura română prin care să obținem o mai bună cunoaștere a activităților literare locale. Putem folosi expunerea, masa rotundă sau altele procedee sau tehnici. Totuși, niciuna nu poate asigura o participare ca metoda cercetării documentare și de teren. În acest sens putem organiza participanții (nu mai mult de 20-5) în echipe cu sarcini precise (sarcini ce au fost subdivizate pe microgrupuri). Astfel una din echipe va cerceta creațiile poetice, alta cea beletristică, o alta pe cea culturală în ansamblu. Cu cât compoziția grupei va fi mai diversă (interdisciplinară) cu atât mai bogat va fi conținutul rezultatelor.

S-ar părea că dificultățile survin în momentul prezentării rezultatelor. Desigur, fără dificultăți nu există nici o activitate de educație. În cazul nostru rezultatele pot fi prezentate de întreaga echipă sau de către un reprezentant al acestora, după care se poate realiza un schimb de opinii de certă valoare și încărcătură educativă.

Desigur, pot fi adăugate multe alte elemente în desfășurare, după cum pot fi utilizate și unele procedee expositive sau interogative, integrate în conținutul activității respective. Dincolo de acestea, importantă este desfășurarea secvențelor care să asigure trecerea progresivă și în ritmul necesar al cursanților de la cunoscut la necunoscut prin însăși activitatea de cercetare pe care o realizează.

**Metoda formării dirijate prin sarcină.** După cum arată și numele, această metodă constă în efortul de a participa în situații reale, de a realiza anumite sarcini. Deși se aplică cu

preponderență în formarea și perfecționarea profesională, ea poate fi utilizată în toate celelalte domenii, desigur, prin adecvările necesare.

Formarea dirijată prin sarcină se întâlnește, de regulă, în cel puțin patru cazuri: cursurile tehnico-practice din cadrul universităților cultural-științifice, educația morală estetică, religioasă, lectoratele cu părinții și cercurile de studii al artelor. Iată exemplul din activitățile organizate de casele corpului didactic, pentru sprijinirea părinților în rezolvarea problemelor specifice.

Cunoașterea, înțelegerea și dezvoltarea priceperilor de a fi astăzi părinte nu se poate realiza ușor. De aici necesitatea pregătirii ample în acest domeniu. Dar cum se poate face mai eficient? Putem folosi multe metode, procedee sau tehnici. Utilizarea formării dirijate are avantaje certe; posibilitate de a asigura un continuum în pregătire, de a controla și întări pașii făcuți etc. Astfel, conținutul ce urmează a fi transmis sau realizat se divide în sarcini (ansamblu de operații de sine stătătoare, cum sunt cunoașterea stadiilor de dezvoltare a copilului, tehnici de muncă intelectuală, procedee de control la teme pentru acasă, de citire rapidă etc.). Prin rezolvarea fiecăruia dintre acestea se asigură dezvoltarea unui ansamblu de cunoștințe, priceperi și chiar deprinderi în sprijinul activității părinților.

Să fie riguros determinată și clar formulată, să poată fi realizată cu ajutorul unor capacități și îndemnări de nivel mediu, să poată fi divizată în secvențe a căror efectuare constituie realizarea sarcinii, organizatorul activității să intervină cu informații și ajutor practic la momentul oportun etc.

S-ar putea ca să nu ne reușească din primul moment utilizarea metodei formării dirijate prin sarcină într-o activitate sau alta. Aceasta nu este un motiv de descurajare. Implicând procedee și tehnici complexe o astfel de metodă se asimilează treptat, iar rezultatele vor fi de certă valoare educativă.

**Metoda proiectelor.** Conținutul acestei metode constă în a pune cursanții sau participanții la o activitate să rezolve o sarcină după un plan sau proiect dinainte dat. De aceea se aseamănă mult cu metoda formării dirijate prin sarcină. Deși s-a conturat încă din secolul trecut, metoda proiectelor a început să fie utilizată masiv în S.U.A. în formarea inginerilor și specialiștilor din economie, între cele două războaie mondiale.

În activitatea educativă cu adulții această metodă se utilizează tot mai mult, mai ales la formele cu profil tehnico-practic, regăsind-o, într-un fel sau altul, în mai toate activitățile caselor corpului didactic, caselor de cultură, căminelor culturale etc. Iată cum se prezintă momentul organizatoric al activității desfășurate pe baza unei astfel de metode:

Etapile principale în activitățile de educație prin metoda proiectelor sunt: stabilirea temei și obiectivelor urmărite, determinarea planului, a surselor de informații necesare, efectuarea proiectului, analiza și evaluarea acestuia.

Să presupunem că avem de organizat o acțiune de educație a adulților cu o temă despre valorificarea tradițiilor din pedagogia românească. În acest scop împreună cu câțiva cursanți sau participanți stabilim planul pe care l-ar putea avea realizarea unui proiect (a unei lucrări) colectiv pe această temă (axioma, demonstrațiile, teoremele, teza, antiteza, sinteza, introducerea, cuprinsul, concluziile etc.). Apoi identificăm bibliografia sau sursele de informație, modalitățile de investigare (analiză, sinteză, observație etc.), modul de prelucrare a datelor și, în sfârșit, posibilitățile de asamblare a ideilor (cu ce putem începe, ce se cere să argumentăm neapărat, ce vom reliefa în mod deosebit etc.). Odată stabilite astfel de operații este, relativ, ușor să trecem la realizarea proiectului (proiectelor) de către grupă (grupe) sau un individ sau altul.

În funcție de condițiile concrete, metoda poate fi aplicată individual sau la nivelul microgrupurilor. Și aici, ca și în cazul altor metode practice-demonstrative, intervin și alte elemente sau se pot introduce procedee sau tehnici interrogative sau expositive, cu scopul sporirii valorii educative a acțiunilor.

**Metoda studiului de caz** a apărut inițial ca o metodă de cercetare științifică (în medicină, economie, psihologie etc.). Valențele sale formative au recomandat-o repede și pentru arsenalul metodologic al educației, fiind utilizată mai ales la Școala Comercială Harvard (Business School) în deceniul al patrulea al secolului XX. De aici și numele de Metoda Harvard. În forma sa clasică, acesta constă în analiza multilaterală a unui caz pentru a desprinde specificul și apoi să se poată realiza înțelegerea complexă a acestuia. Activitatea de educație a adulților utilizează uneori această metodă cu foarte bune rezultate (studiul de caz în economie, drept, morală etc.) ceea ce o recomandă insistent. Rezultatele fiind în strânsă legătură cu organizarea grupului de participanți și cu momentele cheie în desfășurarea activității, în continuare ne vom opri asupra acestora.

Momentele mai importante din studiul de caz constau în recoltarea informațiilor despre „cazul” respectiv, prezentarea cazului în fața participanților, analiza individuală sau în grup a acestuia, comunicarea rezultatelor obținute.

În mod practic o activitate desfășurată prin metoda studiului de caz se prezintă astfel: să ne imaginăm că vrem să prezentăm auditoriului noi argumente pentru necesitatea participării conștiente și active la propria perfecționare profesională. În acest sens, împreună cu o grupă de participanți la activitatea noastră, identificăm mai multe cazuri (de participare activă și de neparticipare). Le supunem unei analize amănunțite pe fiecare pentru a descifra semnificațiile majore ale fiecărui fapt: ce gândesc cei care participă sau nu despre fapta lor, ce atitudine iau atît unii cît și alții, poziția colectivului, cauzele pentru care unii nu participă la propria pregătire, legătura dintre pregătirea profesională permanentă și rezultatele generale ale activității.

Desfășurarea acțiunii poate debuta cu prezentarea câtorva statistici, a unor pasaje din cerințele pe această temă, după care se face analiza propriu-zisă a cazului. Accentuarea îndemnului la participare, evidențierea experienței pozitive etc. vor fi de natură să constituie un puternic imbold în activitatea practică din acest domeniu.

**Metoda interpretării pe roluri.** Denumirile sub care se prezintă această metodă sunt numeroase: metoda simulării, metoda dramatizării, metoda jocului de rol (*rol-playiner*)etc. Conținutul rămâne însă același – transpunerea în situații simulate a participanților sau a unora dintre aceștia. În activitățile de educație cu adulții, această metodă este prezentă mai ales sub forma proceselor literare sau a dezbaterilor științifice prin interpretarea de roluri.

Eficiența activităților educative cu adulții desfășurate prin interpretarea de roluri depinde hotărâtor însă de strategiile de desfășurare a secvențelor de parcurs, de întrepătrunderile ce se creează și de structura logică existentă.

Descrierea unui exemplu concret aduce noi precizări. Să presupunem că avem de realizat o dezbateră asupra dezvoltării spiritului științific în munca și viața contemporană. Obiectivele ce ni le propunem pot fi multiple: cunoașterea a noi descoperiri în știință și tehnică, înțelegerea modului în care știința devine forță de acțiune directă, dezvoltarea capacităților de a aplica noile cuceriri științifice în munca și viața cotidiană etc.

Odată stabilite obiectivele acțiunii, ne gândim ce și cum putem organiza jocurile, ce rol și cine să le întruchieze. Astfel putem identifica cel puțin 4-5 roluri distincte (din istoria științei – G. Galilei, din știința contemporană A. Einstein, N. Wiener, H. Coandă, Gr. Moisil) sau roluri în care se susțin idei noi legate de viața și munca în zilele noastre. Realizarea acțiunii nu se poate face fără o minuțioasă pregătire. Vom contura ideile ce urmează a fi susținute de unul sau altul din roluri; ba chiar vom face un fel de repetiție generală a „jocului”.

Nu trebuie să uităm nici participanții din sală. Putem aștepta și întrebări din sală, care de regulă, înviorează atmosfera și ajută la conturarea mai bună a ideilor și atitudinilor. Totuși acestea nu pot fi mai mult de 3-4, ținând seama că timpul necesar desfășurării jocului de rol cuprinde în jur de 40-50 de minute.

După cum rezultă din ideile de mai sus, jocul de rol conține multiple posibilități educative. Participarea directă la nașterea, unei idei (nouă pentru unii participanți), atmosfera antrenantă etc. sunt de natură să faciliteze receptarea de noi cunoștințe, geneza unor atitudini științifice față de evenimentele cotidiene, față de muncă și viață.

**Metoda lucrului în grup.** Într-un anumit fel, toate metodele practice-demonstrative, ca de altfel și celelalte, presupun lucrul în grup. Adică solicită cooperarea sau unirea eforturilor pentru rezolvarea unor sarcini educative. Metoda lucrului în grup însă are la bază atât tehnicile

grupului de formare (K. Levin și R. Liptt), cât și cele privind descoperirea (*learning by discovery*).

Modul de organizare a activităților educative cu adulții, pe baza acestei metode, implică, în mod fundamental, buna cunoaștere a grupului. Pe această bază se pot forma subgrupe, de regulă, compuse între 4 pînă la 10 persoane. Criteriile după care sunt reuniți membrii subgrupelor pot fi gradul de cultură, nivelul instruirii gradul de integrare, statutul socio-economic sau profesional etc.

Condițiile reușitei depinde însă, în mod hotărîtor, de structura conținutului activității educative. Și aici ca și în alte cazuri, dezvoltarea progresivă a ideilor, trecerea de la idee la fapte, și invers, și parcurgerea drumului de la cunoscut la necunoscut alcătuiesc puncte importante într-o astfel de strategie.

Exemplificăm. Ne-am propus să realizăm o acțiune prin care să marcăm aniversarea unui mare om de cultură din țara noastră (M. Eminescu, G. Coșbuc, V. Alecsandri, N. Bălcescu, Gr. Vieru etc.). Să presupunem cazul aniversării lui M. Eminescu. Metoda învățării în grup ne cere să stabilim clar obiectivele, să conturăm grupele, să identificăm, ideile, sentimentele, trăirile asupra cărora acestea se vor opri etc. Obiectivele pot fi evidențierea printr-un nou înțeles etc. Acestea pot fi: evidențierea noului înțeles al poeziei eminesciene în contextul civilizației noastre contemporane, dezvoltarea capacităților de receptare a noilor creații de astăzi, îmbogățirea vocabularului, deprinderea de a face o analiză modernă a unei creații literare etc.

În stabilirea grupelor (3-4 la număr formate din 4-5 membri) ținem seama de preferințele participanților față de problematică și de cei cu care doresc să lucreze. Împreună conturăm subtemele pentru fiecare grupă (una analizează și prezintă epoca în care a trăit poetul, alta primele creații, alta tema patriotismului, iar alta frumusețea limbii, a expresiei plastice eminesciene). Cînd avem certitudinea că totul este gata putem începe activitatea, ținînd seama, de auditorul venit și de condițiile materiale ce le aveam (diapozitive, filme etc.) pentru a ilustra mai pregnant unele idei, sentimente, trăiri. Fiecare grupă prezintă în întregime sau prin reprezentanți ceea ce a pregătit. Rolul organizatorului care conduce desfășurarea lucrului în grup este foarte important. Intervențiile sale se cer a fi rare și numai pentru a asigura continuitatea muncii sau a o impulsiona. De regulă, sentimentele de iritare, opoziție, sau oboseală frînează capacitățile de lucru în grup și, ca atare, ele trebuiesc evitate.

Iată cîteva dintre avantajele certe ale lucrului în grup: se realizează performanțe superioare decît cele în alte activități; randamentul în activitatea celor cu posibilități mai scăzute; creșterea datorită energiei grupului; formarea subgrupelor prin afinitate duce la creșterea energiei grupului etc. Cu toate acestea, nu se recomandă ca toate activitățile să se desfășoare pe baza unei astfel de metode, ci doar 20-25% dintre ele. Explicația rezidă atît în necesitatea unei variații din

punct de vedere metodic cu reale capacități de sporire a nivelului de interes și participare, cât și pentru că nu se pretează toate activitățile să se desfășoare pe baza lucrului în grup.

**Metoda schimbului de experiență.** Schimbul de experiență se utilizează mai frecvent ca instrument de perfecționare a muncii în diferite sectoare ale vieții economico-sociale. Așa avem schimburi de experiență între cadrele didactice, de exemplu. Ca metodă de educație a adulților schimbul de experiență posedă un avantaj amplu de posibilități. Astfel, acesta poate fi organizat atât eu toți participanții, cât și numai cu o parte dintre aceștia.

Observațiile din teren pun în evidență prezența schimbului de experiență în multiple forme și situații. O anumită preponderență o au teme ca organizarea perfecționării, comunicările științifice sau probleme ale conviețuirii sociale, ale familiei etc.

În mod concret schimbul de experiență pe tema antrenării oamenilor la citirea unor lucrări de specialitate o putem organiza astfel. Obiectivele pe care ni le stabilim sunt formulate în felul următor: să dezvoltăm la oameni convingerea că e necesară, o lectură permanentă în domeniul specialității; să întărim interesul pentru studiu, să formăm noi posibilități de analiză, sinteză și comunicare despre cele citite; să facilităm transpunerea în practică a informațiilor, a ideilor noi pe care aceștia le asimilează etc.

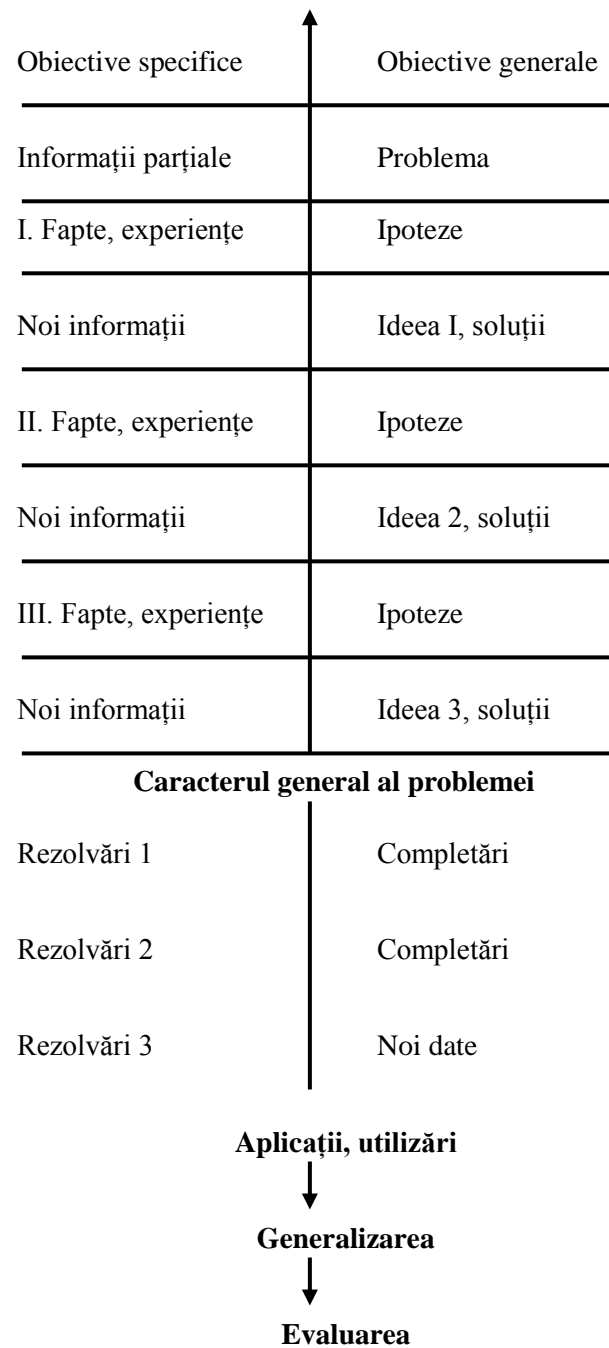
Cum mai arătam, schimbul de experiență presupune înfățișarea unor rezultate, a unor practici valoroase. Ca atare, vom constitui un grup de 4-5 susținători ai unei experiențe sau care le vor prezenta, vor da răspuns la întrebări venite din sală, vor fi în măsură să aducă noi argumente în sprijinul extinderii unor experiențe interesante în muncă. Moderatorului îi revine misiunea de a incita comunicarea, de a puncta momentele importante, de a formula îndrumări pentru activitatea fiecărui participant. În felul acesta efectele educative se pot mai ușor aproxima.

**Metoda rezolvării de probleme.** Orice activitate de educație cu adulții trebuie să poarte în sine semnele euristicii, ale descoperirii. Metoda rezolvării de probleme conține un astfel de principiu în măsură mult mai mare decât altele.

Principiul de lucru constă în identificarea situațiilor problemă, a elementelor ce urmează a fi integrate în procesul de lucru, a „pașilor” necesari pentru trecerea de la necunoscut la cunoscut și invers. De aici și unele exigențe în organizarea grupului cu care se lucrează. După cum sugerează și numele, rezolvarea de probleme presupune structurarea conținutului activității din această perspectivă. Situațiile în care poate fi utilizată sunt diferite și pentru diferite teme. Momentele cheie în reușită pot fi prezentate într-un model de desfășurare, reieșit din analiza activităților de educație a adulților organizate pe baza acestei metode.

Aceste elemente odată stabilite, împreună cu moderatorul acțiunii, ne îngrijim de amenajarea sălii, de procurarea materialului audio-vizual (filme, diapozitive, planșe, grafice etc.) care ne va sprijini în rezolvarea problemelor.





Ațiunea poate debuta cu formularea unei probleme după oare se și dau unele informații urmînd ca masa (sau un grup al acesteia) să găsească explicații, idei, fapte pentru rezolvare. Așa se procedează și în cazul celorlalte probleme. Dificultățile ce pot apărea țin mai ales de antrenarea grupului la rezolvarea problemelor și de găsirea ritmului necesar de lucru. Ele pot fi depășite prin buna cunoaștere a participanților și în urma acumulării unei experiențe în utilizarea acestei metode.

**Metoda sinectică.** Deși metoda sinectică a fost utilizată de creatorul ei W. Gordon mai ales în dezvoltarea capacităților creative în grupurile speciale de lucru, ea are o largă aplicație în

numeroase activități educative pentru adulți. Acest fapt se desprinde din chiar conținutul cuvântului *sinectică* – combinare de elemente diverse, străine unele de altele.

Premisele de la care pleacă metoda sinectică pot fi identificate în: unitatea dintre procesele creatoare din știință, artă, cultură sau tehnică; inspirația poate fi învățată metodic; cunoașterea proceselor creatoare are influență activă asupra creativității; inventivitatea aparține atât grupului cât și individului. În reușita metodei un rol important îl deține punerea în mișcare a mecanismelor operaționale care potențează participarea creativă a grupului.

Prezentăm, în continuare, o activitate culturală de perfecționare profesională organizată după metoda sinectică. Problema pe care vrem să o scoatem în evidență este interrelația dintre experiența fiecăruia și trăirile ce se cer exprimate prin expresii verbale, gesturi etc. în cazul comunicării didactice. În acest sens propunem citorva participanți să încerce în câteva minute a exprima plastic o situație de viață (la piață, în magazin etc.). Alții pot înfățișa verbal coordonatele unei astfel de situații. Vor fi unele similitudini, dar și diferențe; Are loc o combinare de elemente străine unele de altele, dar care creează o puternică atmosferă de interes și totodată de creativitate prin imaginarea a noi și noi situații.

Reușita organizării și desfășurării unei astfel de activități depinde însă în mare măsură de structura operațiilor ce se cer efectuate.

**Metoda modelării.** Modelarea este, poate, metoda practică-demonstrativă cu cea mai veche utilizare în educația adulților și mai ales în autoeducație. Conținutul său constă într-un ansamblu de operații prin care se construiește un model al unui fenomen, obiect sau relație, pe baza trăsăturilor esențiale ale acestora. Modelul poate fi material sau ideal, fizic sau matematic etc. Metoda nu implică dificultăți prea mari, dacă sunt bine cunoscute problema sau subiectele ce se pretează la modelare, și dorința cursanților sau publicului de a utiliza această cale. Chiar dacă reușita nu va fi asigurată dintr-o dată, treptat rezultatele pozitive își vor spori ponderea.

### 4.3. Metode de joc ale desfășurării ocupațiilor cu adulții.

Jocurile folosite în educația adulților se referă la metodele interactive de instruire. Aceasta se explică prin faptul că în ele, de regulă, prevalează activitatea productivă a adulților.

Pentru jocurile instructive sunt caracteristice următoarele momente:

- 1) Necesitatea de a lua soluția în condițiile nedeterminate și într-un anturaj practic.
- 2) Diversitatea condițiilor de desfășurare a jocului ce diferă de condițiile standard.
- 3) Posibilitatea de a le repeta.
- 4) Integrarea cunoștințelor teoretice cu practica activității profesionale, orientate la formarea deprinderilor.
- 5) Posibilități largi de instruire individuală.

Jocurile instructive dezvoltă ei întăresc la adulți deprinderile de muncă de sine stătătoare, practica de a judeca, a rezolva sarcini, a lua hotărâri și a organiza îndeplinirea lor. În cadrul jocului adulților se formează următoarele priceperi și deprinderi:

- de selectare și analiză a informației necesare pentru luarea deciziilor;
- luarea hotărârii în condițiile unei informații suficiente, aprecierea eficacității hotărârilor luate;
- analiza anumitor tipuri de sarcini;
- determinarea legăturilor dintre sferile diverselor activități ulterioare profesionale;
- lucrul în colectiv, formarea soluțiilor colegiale cu folosirea procedeelor de gândire în grup.

Ca oricare metodă, jocul în instruire poate fi folosit pentru formarea și dezvoltarea însușirilor și calităților psihologice ale omului: orientării profesionale, independenței intelectuale, cunoștințelor, abilităților într-o anumită sferă de activitate, soluționarea creatoare a sarcinilor cognitive și profesionale, a calităților organizatorice și comunicative, apreciere și autoapreciere.

Printre funcțiile instruirii de joc se pot evidenția: instrumentală – formarea priceperilor și deprinderilor pedagogice – formarea calităților și a gândirii; social-psihologice – formarea calităților comunicative. De rînd cu cele enumerate în instruirea prin joc deseori se realizează funcțiile: diagnostică, motivațională, de modelare, organizațională ei creativă, de asemenea funcția de control și lărgire.

Este necesar de indicat că jocurile prezintă unul din elementele esențiale ale pregătirii volitive al viitorilor specialiști. Participînd la ele, studenții învață să rezolve sarcini profesionale în condiții complicate, reale.

**Organizarea și desfășurarea jocurilor instructive.** Jocul didactic, proces de dirijare imitativă, adică de elaborare și adoptare pe etape a deciziilor cu privire la anumite situații concrete.

Ca idee, jocul didactic (joc de rol) urmărește confruntarea adulților cu realitatea, el servește drept mijloc didactic de dezvoltare a gândirii profesionale creative (teoretice și practice) prin capacitatea de a analiza situațiile pedagogice, prin sesizarea, formularea corectă și rezolvarea problemelor profesionale.

Obiect al jocului devine emiterea unor condiții concrete, adică modelarea unor procese reale și a unor activități profesionale. Jocul se desfășoară ca o activitate comună a participanților la procesul pedagogic.

Această metodă poate fi folosită și pentru a verifica cunoștințele, când în împrejurări convenționale se rezolvă probleme reale și concrete. Astfel, poate fi imitată, de exemplu, dirijarea procesului educativ, prin elaborarea obiectivelor dirijării, planificarea activităților, analiza informației și adoptarea deciziilor în situații concrete.

În cadrul jocului relațiile între participanți poartă un caracter de confruntare. Activitatea unei grupe influențează direct sau indirect asupra activității celeilalte grupe. Pentru participanții la procesul instructiv este creată o situație-problemă cu toate particularitățile ei: pe de o parte, are loc trezirea interesului față de problemă, a dorinței de a o rezolva, condiționată de semnificația ei profesională, iar, pe de altă parte, rezolvarea ei cere învingerea unor greutăți, depășirea unor obstacole.

Jocul presupune o distribuire de roluri. În procesul lui adultul își asumă anumite obligațiuni condiționate de rolurile primite și se ocupă de rezolvarea în grup și individuală a proceselor pedagogice, imită procesul de dirijare a școlii, instruirii și educației elevilor. Încadrându-se într-o activitate imaginară, ei caută soluții, propun variante de rezolvare a situațiilor conflictuale.

Descrierea jocului conține caracteristica situației care s-a creat, indicații cu privire la persoanele care participă la ea și în ce fel participă, care sunt eventualele rezultate ale conflictului și de asemenea cine și în ce formă este cointerestat în aceste rezultate.

În sistemul de instruire activă sunt folosite cinci variante de jocuri didactice.

(1) *Jocuri imitative*, în care se imită activitatea unei instituții (anume evenimente, o activitate concretă – ședințe de planificare, o lecție, un consiliu pedagogic etc.). Scenariul acestui joc conține subiectul evenimentului, descrierea structurii și destinației elementelor imitate, documentele normative pe baza cărora se apreciază specificul activității imitate și descrierea mediului în care are loc evenimentul. Esența acestei metode constă în faptul că acțiunile studenților și învățătorului se desfășoară într-o situație imaginară, conform unui anumit scenariu.

(2) *Jocurile operaționale* ajută la perfecționarea unor operații specifice. De exemplu a metodicii organizării unor lecții, a măsurilor educative. Are loc modelarea proceselor respective, condițiile le imită aici pe cele existente în realitate.

(3) *Jocuri de executare* a rolurilor. Aici se perfecționează tactica conduitei acționale, exercitarea unor funcții, obligațiunile unor persoane oficiale.

Metoda jocului de rol prezintă o scenă improvizată între două sau mai multe personaje, plecând de la un scenariu cu caracter general pentru a permite fiecărui personaj să joace rolul în felul său. Jocul de rol permite ulterior prin analiza felului în care fiecare personaj și-a jucat rolul, să se obțină concluzii nebanuite în ce privește modurile tipice de manifestare ale personalității „actorului”. Această metodă poate fi combinată cu metoda cazurilor. Jocul de rol este, probabil, cea mai eficace metodă de învățare a rolurilor sociale, adică a acelor conduite tipice pe care trebuie să le aibă omul în situații tipice de viață pentru a îndeplini cât mai bine o funcție, o sarcină etc.

Metoda *jocului de rol* se bazează pe un „scenariu” minim ce sugerează o situație problematică în care sunt implicate „personaje” ce trebuie să respecte exigențele sociale și juridice, normele de conviețuire, anume regulamente etc. – într-un cuvânt, regulile jocului. Scenariul pornește de la realități concrete. Trebuie precizat faptul că scenariul va fi spontan și nu premeditat, creînd premisa unei exprimări sincere, deschise, naturale cu privire la problema atinsă. Jocul propriu-zis nu trebuie să dureze mai mult de cinci sau zece minute, după care vor urma intervențiile și comentariile „spectatorilor”. Jocul pe roluri poate fi reluat la sfârșitul ședinței, dar ținându-se cont de sugestiile – de atenuare și de stingere a conflictului – emise de către participanți. După cum apreciază specialiștii, *jocul de rol* conduce la rezolvarea următoarelor obiective: învățarea modurilor de gândire, trăire și acțiune specifice unui anumit statut, dezvoltarea empatiei și capacității de înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor altora; stimularea aptitudinii de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune; formarea experienței și competenței de a rezolva situațiile problematice dificile; verificarea corectitudinii comportamentelor formate și destrămarea celor învățate greșit etc.

Indicii caracteristici metodei jocului de rol:

- 1) Un scenariu și modul de dirijare implicat într-un sistem pedagogic concret.
- 2) Roluri concrete pentru joc.
- 3) Fiecare rol are scopul său.
- 4) Rolurile se află în strînsă legătură.
- 5) Jocul are un scop general-unitar pentru toată grupa de jucători.
- 6) Soluțiile se elaborează pe bază alternativă.

7) Aprecierea individuală și colectivă a participanților se efectuează după un sistem chibzuit de evaluare.

8) Tensiunea emoțională oferită în timpul jocului e dirijată de profesor.

În esență, metoda jocurilor de rol urmărește formarea comportamentului uman pornind de la simularea interacțiunii ce caracterizează o structură, relația prin situație socială de grup. Se remarcă o seamă de avantaje ale metodei:

- activează participanții din punct de vedere cognitiv, punându-i în situația de a interacționa;
- prin dramatizare, asigură problematizarea, sporind gradul de înțelegere și participare activă a adulților;
- interacțiunea participanților asigură un autocontrol eficient al conduitelor;
- pune în evidență modul corect sau incorect de comportare în diverse situații;
- este una dintre metodele eficiente de formare rapidă și corectă a convingerilor, atitudinilor și comportamentului.

Nu lipsesc însă și anumite dezavantaje sau dificultăți legate de utilizarea metodei respective:

- este o metodă greu de aplicat, pentru că presupune nu numai aptitudini pedagogice, ci și aptitudini regizorale și actoricești din partea coordonatorului jocului;
- deși activitatea bazată pe jocul de rol durează relativ puțin – aproximativ o oră – proiectarea și pregătirea sa cer timp și efort din partea cadrului didactic;
- este posibilă apariția blocajelor emoționale în preluarea și interpretarea rolurilor de către unii adulți.

E important de remarcat etapele pregătirii și folosirii jocului de rol.

1. Identificarea situației interumane care se pretează la stimularea prin jocul de rol. E foarte important ca situația ce urmează a fi stimulată să fie relevantă obiectului, comportamentelor de însușit de către adulți în urma interpretării rolurilor.

2. Modelarea situației și proiectarea scenariului. Din situația reală sunt reținute pentru scenariu numai aspectele esențiale: statuturile și rolurile cele mai importante care servesc la constituirea unui model interacțional. Apoi se elaborează scenariul propriu-zis, respectiv noua structură de statuti și roluri care este mult simplificată față de situația reală.

3. Alegerea participanților și instruirea lor relativă la specificul și exigențele interpretării de rol. E vorba de distribuția rolurilor și familiarizarea participanților cu sarcinile de realizat. Statuturile și rolurile sunt descrise detaliat pentru fiecare participant în parte pe o fișă: distribuția poate fi la alegere sau prestabilită de către conducătorul activității.

4. Învățarea individuală a rolului de către fiecare participant prin studierea fișei. E necesar ca participanții să fie lăsați 15-20 minute să-și interiorizeze rolul și să conceapă modul propriu de interpretare.

5. Interpretarea rolurilor.

6. Dezbateră cu toți participanții a modului de interpretare și reluarea secvențelor în care nu s-au obținut comportamentele așteptate. La dezbateră participă și observatorii. Este necesar ca interpreților să li se dea prioritate pentru a comunica ce au simțit.

### **Tipuri de joc de rol**

#### **a) Jocuri de rol cu caracter general:**

– *Jocul de reprezentare a structurilor* ajută înțelegerea funcționării unor structuri organizatorice aparținând unui sistem socio-economic, socio-cultural etc.

– *Jocul de decizie*. Participanților li se distribuie stataturi și roluri menite a simula structura unui organism de decizie. Studenții înșiși sunt puși în situația de a lua decizii. Înainte de a decide, participanții la joc vor cunoaște obiectivele pe care le urmărește organul de decizie.

– *Jocul de arbitraj* facilitează înțelegerea și dezvoltarea capacităților de soluționare a problemelor conflictuale ce apar între două persoane, două grupuri, două unități economice etc. Pentru jocul de arbitraj se urmărește soluționarea litigiului; în desfășurarea sa sunt implicați conducătorii procesului de simulare (cadrul didactic notat cu C); arbitri (participanți – A); părțile conflictuale (persoane, grupuri – P1 și P2) și experți (E).

– *Jocul de competiție* (de obținere a performanțelor). Acest joc urmărește simularea obținerii unor performanțe de învingere a unui adversar real sau imaginat. Conducătorul jocului împarte participanții în două microgrupe sau perechi de câte două persoane angajate în competiție. Distribuie statuturile și rolurile ce revin fiecărei părți și comunică obiectivul competiției.

Jucătorii dintr-un grup își vor elabora strategiile de lucru în funcție de alegerile corespunzătoare ale adversarului, fiecare parte străduindu-se să-și impună soluția considerată cea mai eficientă.

**b) Jocurile de-a ghidul și vizitatorii.** Profesorul pornește de la structurarea unei activități ipotetice: vizitarea unui obiectiv social-cultural, a unei unități economice ș.a., organizând sala de clasă în mod corespunzător cu hărți, planșe, plante, fotografii etc.

Adulții sunt împărțiți în câteva grupe și li se distribuie roluri de ghizi și vizitatori. Se organizează următoarele grupuri:

- o echipă restrânsă de ghizi cu sarcina de a explica și răspunde la întrebările vizitatorilor;
- un grup mai numeros de vizitatori;

– o echipă de foneticieni care observă greșelile (ghizilor și vizitatorilor) și le aduc la cunoștință cu prilejul analizei finale;

– o echipă de lexicografi și gramaticieni, cu misiuni similare celei anterioare.’

Într-un astfel de joc adulții sunt puși în situația de a-și exersa cunoștințele și a-și dezvolta capacitățile de exprimare, de a-și consolida deprinderile și corecta greșelile. Jocul prezentat mai sus este foarte eficient în predarea limbilor străine.

Jocul de rol este o metodă de imitare a soluțiilor de dirijare primite în diverse situații de producție pe calea jocului, conform regulilor grupurilor de persoane sau a uneia singure.

Conținutul jocului de rol este determinat de scopurile, sarcinile, elementele structurale ale regulilor de organizare și desfășurare. Jocul de rol apropie instruirea adulților de activitatea profesională reală.

Ca exemplu luăm jocul de rol *Lecția*.

*Scopul:* actualizarea cunoștințelor adulților despre cerințele față de lecția contemporană, tipologia ei, structura, formularea priceperilor de selectare a strategiilor didactice, optime de desfășurare a lecției. \*

Jocul de rol are următoarele etape:

#### 1. *Pregătirea:*

- pregătirea prealabilă de joc;
- numărul aproximativ de reguli și obligațiuni ale participanților la joc;
- inspectorul secției de învățământ;
- metodistul secției de învățământ, ce pune un accent deosebit pe pregătirea metodică a cadrelor didactice;
- directorul ce organizează și dirijează procesul instructiv-educativ în școală;
- directorul adjunct pentru munca instructivă, responsabil de calitatea instruirii;
- învățătorii, ce frecventează lecția în scopul schimbului de experiență.

#### 2. *Repartizarea rolurilor:*

- un adult – învățător;
- un adult – inspector;
- un adult – metodist;
- un adult – director de școală;
- un adult – director adjunct pentru munca instructivă;
- trei adulți – învățători ce frecventează lecția;
- ceilalți adulți joacă rolul de elevi.



### 3. *Mersul jocului:*

- familiarizarea cu materiale instructive;
- selectarea temei și pregătirea pentru desfășurarea lecției;
- desfășurarea lecției;
- discuția lecției și recomandări învățătorului pentru îmbunătățirea ei.

### 4. *Repartizarea timpului:*

- familiarizarea cu instrucția, selectarea subiectului, pregătirea pentru promovarea lecției (45-90 min.);
- promovarea, discuția lecției, recomandări învățătorului (90 min.).

Deci, **jocul de rol** asigură un nivel înalt de însușire a cunoștințelor teoretice și formarea priceperilor profesionale, de asemenea intensifică munca intelectuală, etc. Pentru jocul de arbitraj se urmărește soluționarea litigiului; în înfăptuirea sa sunt implicați conducătorii procesului de simulare (cadrul didactic notat cu C); arbitri (participanți – A); părțile conflictuale (persoane, grupuri – P1 și P2) și experți (E).

Sistemul de dirijare a jocului didactic cuprinde două blocuri:

- 1) asigurarea organizațională și pedagogică a jocului;
- 2) dirijarea pedagogică nemijlocită a activității de joc a adulților.

Organizarea jocului didactic, adică primul bloc al dirijării, include următoarele etape metodice:

- a) alegerea jocului în corespundere cu scopurile și problemele pedagogice;
- b) determinarea locului jocului didactic printre celelalte metode de instruire și educație;
- c) determinarea timpului de realizare a jocului în structura activităților;
- d) calcularea timpului de realizare a jocului în structura activităților;
- e) alegerea materialelor didactice pentru loc.

Blocul al doilea, dirijarea pedagogică nemijlocită, cuprinde trei etape:

- (1) Etapa introductiv-pregătitoare este menită să trezească interesul și dorința de a se juca.
- (2) Etapa funcțională – asigurarea realizării funcțiilor tuturor componentelor structurale ale jocului didactic.
- (3) Etapa finală – totalizarea rezultatelor jocului.

**Jocuri de înscenare.** Este un teatru original de afaceri când se joacă o situație. Adulții trebuie să-și mobilizeze toată experiența, cunoștințele, să pătrundă adânc în structura unui anumit personaj, să înțeleagă munca lui, să aprecieze condițiile și să găsească o linie corectă de conduită. Aici se cere să-1 învățăm pe adult să se orienteze în diferite circumstanțe, să-și aprecieze obiectiv propria conduită, să țină cont de posibilitățile altora, să influențeze asupra activității lor fără a se

arăta în postura de lider.

**Psihodrama și sociodrama.** Aici avem de a face cu un teatru specific, dar un teatru social-psihologic în care se perfecționează priceperea de a simți situația în colectiv, se apreciază și se schimbă starea internă a altor persoane, deprinderea de a intra cu ele în contacte productive.

**Jocurile interactive,** adică căile de interacțiune a profesorului și elevilor. Prezintă unele din cele mai productive de dezvoltare și autodezvoltare a adulților. De exemplu, jocul interactiv *Modelează.*

Scopul: prelucrarea modelelor obiectului muncii, perfecționarea priceperilor și depinderilor de lucru în grup; dezvoltarea priceperilor și deprinderilor constructive, comunicative; educarea gustului estetic, priceperilor de a determina și menține contacte cu alte persoane.

Numărul participanților – pînă la 20 de persoane.

Durata – 45 minute.

Materiale: foi de hîrtie albă, creioane colorate, rigle.

1. Profesorul le propune audienților să participe în prelucrarea modelelor.
2. Să se creeze cîteva grupe de creație (de exemplu cinci).
3. În fiecare grupă se face instructajul pentru organizarea tuturor membrilor grupei de creație.
4. Fiecare grupă de creație îndeplinește însărcinarea primită. Se indică timpul concret.
5. Profesorul după ce timpul a expirat determină volumul de lucru al participanților.
6. Profesorul propune fiecărei grupe de creație susținerea modelului elaborat. În acest caz este necesar de a analiza activitatea sa proprie.
7. Profesorul face totalurile jocului, apreciază acțiunile participanților, indică succesele și neajunsurile.
8. În așa fel, cu ajutorul diverselor metode active de instruire se poate desfășurat lecții în școală, ocupații în instituțiile superioare de învățămînt la diferite discipline.

În scopul realizării dirijării a jocului didactic sunt propuse regulile de joc. Primul tip de reguli sunt regulile care apar spontan și care devin niște reglatori ai comportării copiilor în timpul jocului. De exemplu, ascultați atent explicațiile; pe parcursul jocului coordonați acțiunile cu partenerul de joc și respectați consecutivitatea lor; lucrați în tăcere, nu-i deranjați pe ceilalți.

Al doilea tip de reguli – reguli de acțiune într-o situație convențională. De exemplu, regulile jocului „Punguța fermecată”: așteaptă rîndul, nu striga, nu mișca obiectul ș. a.

Fiecare joc didactic conține acțiuni mecanice și acțiuni ce se bazează pe motive de joc. Acțiunile incluse în joc diferă după caracterul și forța de influență asupra copilului. După caracterul lor în tehnologie sunt implicate acțiuni de tipul următor: concurs de ghicitori,

competiții, imitații, interpretări de roluri, episoade, subiecte literare, căutări și gășiri, concursuri. După forța de influență asupra copilului acțiunile din tehnologii sunt acțiuni de joc ce influențează asupra sferei emoționale a copilului (ele se aplică la începutul jocului; acțiuni ce provoacă interesul cognitiv al copilului față de joc și păstrează acest interes pe parcursul jocului, favorizează procesul de trecere a interesului în necesitate.

Metodele examinate, cea a imitării și cea a jocului, asigură dezvoltarea la adulți a deprinderilor de a analiza situațiile și de a lua decizii în însușirea unor noi roluri sociale și planificarea acțiunilor personale ținând cont de acțiunile altora pe o perspectivă îndepărtată, se dezvoltă moduri efective de comunicare, cooperare și competențe pentru situațiile cele mai neobișnuite și noi pentru persoanele adulte.

#### Întrebări de autoevaluare

1. Enumerați și descrieți metodele și tehnicile de instruire a adulților.
2. Analizați metodele interactive de educație a adulților.
3. Caracterizați metodele de joc ale desfășurării ocupațiilor instructive cu adulții.

## **Capitolul V. EDUCAȚIA ADULȚILOR, EDUCAȚIE PERMANENTE, EDUCAȚIE DE-A LUNGUL ÎNTREGII VIEȚI**

### **Structura activităților de curs**

5.1. Educația permanentă ca o tehnică specifică de acțiune.

5.2. Obiectivele educației permanente.

5.3. Caracteristicile conceptuale ale educației permanent.

*Scopul activității de curs:*

1) Înțelegerea concepției de educație permanentă.

2) Identificarea unor tehnici noi în educația adulților.

*Obiective operaționale:*

- Precizarea conceptului de educație permanentă.
- Lămurirea educației permanente ca o tehnică specifică de acțiune.
- Identificarea priceperilor educației permanente.
- Explicarea direcțiilor noi în educația de-a lungul întregii vieți.

### **5.1. Educația permanentă ca o tehnică specifică de acțiune**

Terminologia care descrie educația adulților, ca și practica corespunzătoare s-a diversificat considerabil în ultimul timp. Vom remarca mai întâi faptul că documentele organismelor internaționale pun adesea semnul de egalitate între educația adulților și educația permanentă. Astăzi se vorbește de educația permanentă, de formarea profesională, industrială, agricolă, de formarea profesională superioară, cursuri de alfabetizare, școli secundare serale, studii universitare serale, învățămînt axat pe nevoile colectivității, educația femeilor, a tinerilor, a vîrstnicilor (vîrsta a treia), a consumatorilor, educația referitoare la sănătate și nutriție, pace, mediu etc. Față de diversitatea serviciilor oferite, ținînd seama de amploarea conținuturilor și a scopurilor, a metodelor și nivelurilor de învățare, pe de o parte și de bogăția, dar și de precizia terminologiei folosite, pe de altă parte, se poate spune că s-a fondat toată această activitate printr-o singură și aceeași expresie: „*educația adulților*”. O acțiune coerentă, independentă, dar și permanentă.

Cîteva argumente, deplin însușite, pledează pentru acceptarea acestei sintagme ca un moment deosebit în viața individului, dar și ca o acțiune continuă, permanentă. Întîi, aspect deja

discutat, adultul care învață se diferențiază de copil sau tânăr prin câteva caracteristici: el și-a asumat deja responsabilități sociale și profesionale (muncește), în familie și comunitate, abordează învățarea cu o experiență de viață și o curiozitate deja orientată, dictată de interesele sale profesionale și culturale. Iar mecanismele învățării la adulți sînt deosebite de ale celor tineri. În al doilea rînd, educația adulților s-a instituționalizat, fiind acompaniată de o intensificare a schimburilor între organisme și instituții la nivel național și internațional, rezultînd schimburi de metodologii, experiențe, modele de organizare. S-a ajuns la o viziune globală ce caracterizează demersul. Astfel, se recunoaște o anumită specificitate a acestor servicii oferite de societate oamenilor. Cea mai caracteristică e aceea că nici un ciclu de învățămînt nu e considerat „definitiv”, iar învățarea trebuie să se întindă pe toată durata vieții. Educația adulților pare să facă parte dintr-un sistem mai larg.

Educația adulților ne apare însă, mai ales, ca un factor important al democratizării vieții sociale și ca un mijloc pentru exercitarea dreptului la educație al fiecărui individ. Democratizarea educației și educația permanentă sînt deci inseparabile, formează un continuum educativ, pentru toți, fără distincție, proces început cu educația inițială și continuînd toată viața. Educația adulților este deci nu numai o tehnică, o știință, ci și o mișcare socială pentru a-i ajuta pe oameni să-și înțeleagă locul lor în societate, făcîndu-i capabili să se adapteze cerințelor acestui secol, solicitărilor lumii contemporane, să devină mai echilibrați, mai eficienți.

Din punctul de vedere al specialistului în științele formării, educația adulților este mai ales știința despre procesele educaționale care vizează oamenii maturi. Înseamnă, mai ales, activitățile prin care se realizează educația adulților, cuprinzînd toate experiențele care ajută persoanele mature să dobîndească noi cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini, interese, valori; toate experiențele individuale sau de grup care rezultă din învățare; lectura, audiția muzicală, învățarea prin racordarea la viața cotidiană de familie sau de muncă. În sens tehnic, include numai activitățile de auto-educație și formele educaționale organizate ca grupe de studiu, seriile de conferințe, institutele pentru formarea adulților etc.

Definițiile date educației adulților sînt axate, cele mai multe, pe satisfacerea nevoilor indivizilor (de a-și îmbogăți experiența personală, de a-și putea exprima personalitatea, de a-și atinge țelurile personale, de a se adapta lumii în care trăiesc, de a depune un efort personal pentru a se schimba). Desigur, angajarea integrală a individului în procesul dezvoltării sale e absolut necesară, numai că aceasta nu trebuie să însemne pulverizarea acțiunilor educative într-o zonă exterioară sau opusă contextului social. Există o unitate și o reciprocitate individ-societate. Educația adulților are deci un caracter global, integrator, vizînd formarea omului – întreaga viață – pentru participarea la viața socială. E o modalitate de formare și promovare personală într-o societate care va oferi posibilitatea fiecărui individ să trăiască plenar, să trăiască frumos.

Educația adulților este deci cauza întregii societăți. Ștefan Bârsănescu (1968) o considera, de pe această poziție, ca fiind „etajul al treilea al culturalizării omului, alături de școală și universitate”, adică un proces de formare ideologică și politică, de extindere a orizontului cultural și profesional, de intensificare a vieții interioare a adultului. Mulți dintre cercetătorii domeniului consideră că pedagogia este chemată să lichideze discontinuitatea – nejustificată nici teoretic, nici practic-aplicativ – dintre educația școlară și cea a adulților.

Ne îndreptăm, crede unul dintre exegeți, spre o „societate care învață”, o societate care investește cu funcții importante instituția educației adulților. În rezumat, acestea sînt:

- oferă o a doua șansă de a obține o calificare ce n-a putut fi obținută în tinerețe;
- furnizează un învățămînt de plăcere, nesancționat prin diplome;
- favorizează dezvoltarea personalității prin aprofundarea cunoașterii de sine;
- ridică competența profesională;
- orientează adulții spre rezolvarea problemelor importante și către un nou mod de a proceda;
- promovează acțiunea comunitară (Lowe, 1976).

Evoluția condițiilor economice și sociale, pe plan mondial, a deschis *noi direcții de acțiune în educația adulților*:

– *Mondializarea*, de exemplu, a intensificat schimburile de informație, a accelerat comunicațiile. Consecința: se cere salariaților o mai mare „flexibilitate”, o mai mare capacitate de adaptare la o societate în schimbare.

– *Evoluția culturală*: grație difuzării evenimentelor importante (festivaluri, concerte pe stadioane, proiecții de filme în aer liber), formarea continuă a indivizilor a cunoscut o deplasare către consumul de masă, către spectacolul pentru grupurile mari. S-au intensificat schimburile între culturi, „metisajul cultural” a devenit un fapt cotidian. S-a înregistrat, în același timp, un recul al interesului pentru artele „clasice” (literatură, pictură, muzică).

*Șomajul*, flagel ce atinge toate țările, dar îndeosebi pe cele în tranziție, are consecințe importante pe plan politic, economic, uman. Formarea adulților s-a orientat, în consecință, spre cursuri de reinserție profesională și socială, de la cele de recalificare la cele care oferă individului competențe complementare.

– Și *publicul* cărui i se oferă oportunități educative s-a diversificat. El poate proveni din instituții, dar și din asociații, organizații sindicale sau de alte tipuri. Unii sînt consiliați să descopere noi meserii, alții să se ridice la noi cerințe. Se oferă cursuri de reconversie profesională, de lărgire a competențelor, de formare pe post. Publicul poate fi format din persoane la sfîrșit de carieră sau tineri necalificați, dar au apărut noi și noi cerințe, între acestea, reinserția exclușilor (analfabeți, persoane fără calificare).

Toate aceste noi provocări pot conduce la reformularea obiectivelor educației adulților: de la oferirea unei „a doua șanse” la stăvilirea „cumulului de inegalități”. Când o întreprindere sau o ramură de activitate este obligată să-și schimbe profilul sau caută noi piețe de desfacere, ele trebuie să investească în formarea și recalificarea personalului, oferindu-i șansa dobândirii unei noi competențe. Întreprinderile din statele puternic industrializate investesc enorm în formarea propriului personal, ca și în menținerea salariaților la un nivel de profesionalism ridicat. Formarea inițială nu mai este suficientă, indivizii au nevoie periodic de stagii de informare asupra noilor descoperiri științifice și tehnologice. Se înregistrează, în ultimul timp, o nevoie imperioasă de formare, de parcurgere a unor noi experiențe educative. Se estimează, în urma unor analize socio-economice, că este nevoie de un nou tip de educație și de formare pentru buna funcționare a societăților și economiilor. Oferta se îndreaptă însă, în ultima perioadă, îndeosebi spre adulții care nu posedă nici o diplomă și nu au nici o calificare. Grupurile defavorizate sînt tinerii, femeile, imigranții. O preocupare aparte o constituie de asemenea recuperarea analfabeților. Analfabetismul este încă foarte răspîndit. Un analfabet funcțional și cultural reprezintă un cost economic și social enorm. La care se adaugă costul psihologic, prin condamnarea individului la șomaj și la marginalizare.

Schimbarea de optică, ca și cea strategică nu se rezumă însă numai la asistarea celor defavorizați. Mutațiile sînt mai profunde. După ce mult timp s-a dezvoltat independent de alte sectoare ale educației, educația adulților și-a găsit un loc al său în cadrul unui sistem mai larg. Astăzi, educația adulților interferează – se observă – cu *educația permanentă*. Oricît de largă ar fi sfera educației adulților (ne referim la caracterul ei global, integrativ), ea se preocupă doar de o anumită categorie de vîrstă – adulții. Ideea educației permanente s-a născut din nevoia de a articula diferite niveluri și tipuri de educație, încît educația să devină continuă în timp și spațiu („continuum educațional”). Fiecare ciclu școlar constituie o deschidere spre învățarea continuă, spre autoeducație și vizează atît structurile (care trebuie flexibilizate), cît și profilurile și obiectivele educaționale specifice fiecărui ciclu sau tip de educație. Educația adulților poate fi privită ca un etaj juxtapus, continuînd procesul educațional, dar izolată de alte tipuri de educație. Educația permanentă reunește toate tipurile și nivelurile de educație într-o viziune sintetică. Verbul „a articula” este capital, el face să se diminueze pierderile, cu prilejul trecerii de la un nivel la altul de școlaritate sau de la un stadiu de vîrstă la altul. Educația permanentă a integrat efectiv și vîrsta a treia, ea a găsit modalități de adaptare a acestei vîrste la cerințele sociale. Mulți dintre reprezentanții acestei vîrste obțin succese în acțiuni de protejare a mediului, sprijinirea tineretului, oferirea de asistență celor suprasolicitați.

*Educația permanentă* este un răspuns la provocările, la sfidările determinate de transformările rapide din lumea contemporană. Actualele mutații ale civilizației se caracterizează

prin intelectualizarea câmpului muncii, explozia cunoștințelor și o schimbare permanentă a tuturor aspectelor culturii. Replica la această provocare a lumii de azi, cred specialiștii, practicienii cu deosebire, nu poate fi decât dezvoltarea continuă a individului, educația sa permanentă, o politică culturală care să-i permită adaptarea suplă („din mers”), dându-i posibilitatea să se orienteze în problematica lumii contemporane. Enciclopedismul care a caracterizat omul cultivat în trecut nu mai e posibil. E nevoie să se renunțe la ambiția de a dobândi o cultură și o cunoaștere care să se dovedească utile întreaga viață. Această concepție se cere înlocuită cu o alta care încurajează indivizii să achiziționeze instrumente, abilități, metode noi prin care își pot dezvolta capacitatea de a căuta informații, de a comunica și de a coopera. E nevoie de o nouă politică, de o politică de satisfacere a nevoilor social-culturale și educative, permițând dezvoltarea pleneră a fiecărei personalități (în procesul muncii sau în timpul liber), ușurându-i integrarea armonioasă în comunitatea căreia îi aparține (Frese, 1970). Asistența oferită individului, cu alte cuvinte, pentru a fi un bun profesionist, familist, cetățean, îl ajută să-și însușească o nouă artă de a trăi, o adaptare neîntreruptă la transformările din jur, o „schimbare opusă schimbării”. Educația permanentă vizează nu atât sfera instrucției (oferirea de informații), cât posibilitatea de *a forma*, punând accentul îndeosebi pe nevoia de a avea oameni cât mai bine „educați”. Instrucția, crede filosoful și pedagogul Gaston Berger, trebuie să cedeze locul educației care înarmează omul cu entuziasm, luciditate și curaj. Educația permanentă înseamnă deci un continuum care străbate ca un fir roșu întreaga viață personală a omului contemporan și propune o nouă reșezare a diferitelor componente ale educației într-o structură complexă și flexibilă totodată – școala, instituțiile de cultură, mass-media, familia, organizațiile educative – concurând, toate, la asistența complexă a omului, întreaga viață. Important: educația permanentă leagă într-un tot educația școlară și educația adulților, ea reunește școala cu viața. Din această perspectivă, educația adulților ne apare nu doar ca o terapeutică a omului adult cu deficiențe de instruire, ci ca o continuare a efortului de instruire, ca o deschidere a fostului elev spre informare și formare neîntreruptă, în tot timpul vieții.



## 5.2. Obiectivele educației permanente.

Conceptul de educație permanentă s-a impus prin anii '60 ai secolului XX, sub impulsul organizațiilor internaționale ca UNESCO și Consiliul Europei, interesate să difuzeze ideea ofertei de șanse egale de dezvoltare generală pentru fiecare individ, de-a lungul întregii sale vieți și în toate domeniile, cu scopul de a participa plener la dezvoltarea societății. O sinteză a literaturii de până atunci, datorată lui R.H. Dave (1976), ne propune un inventar al obiectivelor educației permanente. Ele s-ar grupa astfel:

(1) *Scopuri convenționale*: a învăța să citești, să scrii, să calculezi, să-ți conserve sănătatea, să dobândești o calificare profesională. Aceste scopuri se regăsesc și în cazul educației de tip școlar.

(2) *Scopuri ce presupun o nouă situație*: ele privesc idealurile relative la dezvoltarea societății – lupta pentru pace și democrație, pentru libertatea și bunăstarea cetățenilor, pentru o societate ce conjugă eficacitatea și refuzul alienării.

(3) *Scopuri de importanță centrală*: ele privesc dezvoltarea personală, asigurând o nouă calitate a vieții. Între acestea: achiziționarea unui bagaj personal permițând tolerarea schimbării; dezvoltarea afectivă în conjuncție cu cea cognitivă; conservarea unui spirit tânăr, caracterizat prin flexibilitate, curiozitate și creativitate; dezvoltarea capacității de face alegeri responsabile, nelăsând altora decizia pentru viitorul propriu; angajarea socială; dorința de a se depăși în permanență; reîmprospătarea continuă a cunoștințelor, nu de dragul acumulării, ci pentru a degaja esențialul.

(4) *Scopuri instrumentale*: a învăța pentru a învăța; a învăța împreună cu alții; a dezvolta capacitatea de a profita de experiența educativă deja dobândită; a avea inițiativa învățării.

Din examinarea obiectivelor de mai sus rezultă o constatare: filosofia educației permanente este aceea de a trezi, în fiecare individ, nevoia de a continua studiul și formarea, gustul pentru experiențe noi, dorința de a se autodepăși și de a-și ameliora calitatea propriei vieți. Acest mod de a înțelege existența și de a trăi este sursa unei dinamici personale, a angajamentului în schimbarea propriei vieți.

Conceptul de educație permanentă a fost supus în ultima perioadă unei reexaminări critice (Forquin, 2002; Maubant, 2004). Se consideră că acest concept are un „caracter nomad”, identificat în principalele sale componente tematice și doctrinale. El propune:

a) ideea de *schimbare și mutație* în lumea contemporană, ceea ce înseamnă redefinirea obiectivelor fundamentale ale educației;

b) asigurarea că *sistemele școlare tradiționale sînt insuficiente*, ceea ce presupune o

regîndire a strategiei în educația permanentă. De ce este „insuficientă” educația școlară? Pentru că propune, sub etichete pozitive precum socializare sau integrare, finalități inacceptabile precum uniformizarea, inerția, controlul ideologic, monopolul, conservatorismul cultural. Pentru că este îndepărtată de viața reală (este „ireală”, „inactuală”, hiperintelectualistă, hiperdidacticistă, autoritaristă, elitistă și, pînă la urmă, ineficientă).

Care ar fi deci noua perspectivă? Accentul pe relevanța culturală, pe dezvoltarea umană, pe libertatea personală, pe egalitatea socială și pe productivitate. Iar dacă educația permanentă se extinde pe toată durata vieții, educația adulților nu reprezintă decît un segment din aceasta și necesită, se înțelege, o strategie specifică. Ea impune utilizarea unei noi concepții asupra individului, a unor noi forme de a-l trata. Conceptul de formare, alături de adult, pare mai adecvat decît cel de educație. Sintagme precum „formare profesională” sau „formare personală” par atunci mai potrivite.

Educația permanentă pare să conjuge trei componente esențiale: a) mijloace, aparataj pentru a favoriza învățarea; b) persoane; c) un stoc de cunoștințe (o acumulare de experiențe culturale) pe care trebuie să le combinăm în așa fel încît individul să fie stimulat să participe. El este ajutat să învețe să urmărească întreaga viață dezvoltarea potențelor sale, fără a stînjiți pe ceilalți; să contribuie la buna stare economică și la progresul poporului său, la buna ținută a ecosistemului său; să trăiască, să învețe și să schimbe, în cadrul procesului de dezvoltare socială, comunitatea căreia îi aparține (Lynch, 1978). Educația permanentă ne apare astfel ca o „ofertă” de mijloace, unificînd educația dispersată, promovînd democratizarea relațiilor și o nouă concepție despre calitatea vieții, dar, în același timp, dînd posibilitatea „individualizării proceselor educative, funcțiile de nevoile beneficiarilor”. Reunirea diferitelor mijloace și experiențe în funcție de cerințele posibilibi beneficiari conferă educației permanente caracterul de proces „global”, pe care-l subliniază toți autorii. Ea reunește educația în familie, educația de bază formală și diferite alte tipuri de educație, din afara școlii. De aceea nu se poate desfășura decît în forme de o diversitate și o suplețe necunoscute de educația școlară. În același timp, trebuie să-1 pregătească pe individ astfel încît să devină „cît mai mult propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire” (Lengrand, 1973). Educația comportă toate aspectele și etapele dezvoltării umane, precum și diversele statusuri pe care le joacă omul în viață; ea începe odată cu debutul vieții și se termină odată cu sfîrșitul. Important este că articulează educația școlară cu formarea adulților,

### 5.3. Caracteristicile conceptuale ale educației permanente

Cum putem sintetiza tabloul educației permanente? Iată „câteva caracteristici conceptuale” în viziunea unui expert UNESCO:

- 1) reunește trei termeni fundamentali – *viață*, *permanent* și *educație* – într-o viziune comună;
- 2) nu se termină la sfârșitul instrucției școlare, ci continuă pe toată durata existenței umane;
- 3) nu se limitează la educația adulților, unificând toate etapele educației – pre-primară, primară, secundară – într-o totalitate;
- 4) reunește modalitățile formale și nonformale de educație, învățatul planificat și cel accidental;
- 5) căminul joacă primul rol, cel mai subtil și crucial, asigurând „învățarea” în familie;
- 6) comunitatea joacă, de asemenea, un rol important în sistemul educației permanente, din momentul în care copilul începe să intre în contact cu ea, funcțiunea sa educativă operând în domeniile profesionale și generale;
- 7) instituțiile pedagogice ca școlile, universitățile și centrele de formare sînt, evident, importante, dar numai în calitate de organizații de educație permanentă; ele nu se mai bucură de monopolul de a educa oamenii și nu mai pot exista izolat de alte instituții educative ale societății;
- 8) educația permanentă caută continuitatea și articularea după dimensiunile sale verticale și longitudinale;
- 9) urmărește, în fiecare etapă a vieții, integrarea dimensiunilor sale orizontale în adîncime;
- 10) contrar caracterului de elită al educației, educația permanentă îmbracă un caracter universal; ea reprezintă democratizarea educației;
- 11) educația permanentă se caracterizează prin suplețea și diversitatea sa de conținut, de instrumente și de timp de învățare;
- 12) educația permanentă încorporează treptat toate achizițiile cercetărilor pedagogice și rezultatele unor experiențe valoroase;
- 13) admite modalități și moduri alternative în a dobîndi educația;
- 14) conține două mari componente: generală și profesională; acestea nu diferă complet una de alta, ci sînt legate între ele;
- 15) funcțiile de adaptare și de inovație ale individului și ale societății sînt realizate prin educația permanentă;

16) educația permanentă exercită o funcție corectivă: remediază unele deficiențe ale sistemului de educație actual;

17) ultimul scop al educației permanente este de a menține și de a ameliora calitatea vieții;

18) există trei condiții indispensabile pentru a realiza educația permanentă: ocazia, motivația și educabilitatea;

19) educația permanentă este un principiu organizator pentru toată educația;

20) la nivel operațional, educația permanentă furnizează un sistem total al întregii educații (Dave, 1973).

Într-o lucrare din 1988, George Văideanu sintetizează astfel, la rândul său, caracteristicile educației permanente:

a) este continuă, devenind modul de a fi, de a munci și de a se adapta al omului; un sprijin, și nu o povară, o obligație;

b) este globală, integrând într-un continuum toate nivelurile și tipurile de educație constituite sau existente în cadrul unei colectivități naționale;

c) este integrală, asigurând tineretului și adulților o formație multilaterală și echilibrată, care să le permită abordarea cu succes a problemelor multiple, să evite rutina, plafonarea;

d) afirmând ideea continuării învățării, se delimitează de orice enunț care ar sugera formula „școlarului harnic”, fără inițiativă și spirit inventiv, fără autonomie socio-profesională.

Ultima caracteristică ni se pare deosebit de importantă, trimițând la cercetarea motivațiilor celor ce învață. Dacă adultul care învață nu e un simplu receptor de informații, ci un om interesat, e necesară atunci o anume suplețe, o adaptare la așteptările indivizilor pentru a se asigura participarea, cooperarea beneficiarilor. Elevul-adult este un agent al propriei educații, motiv pentru care se recomandă organizarea conținuturilor și programelor cu ajutorul acestuia, combinând „învățarea” cu responsabilitățile civice, familiale, profesionale ale participanților. Pentru a obține participarea subiecților, aceștia trebuie să învingă unele obstacole materiale (dificultăți de timp, vîrstă, sănătate, sex) și psihologice (timiditate în fața fenomenului cultural, deprecierea de către mediul social, agresiunea mass-media) care barează drumul spre statutul de „educat” sau „cultivat”. Au fost identificate următoarele motivații pozitive importante care favorizează accesul la cultură: promovarea socială, dorința de a înțelege lumea, dorința de a „străluci” social, sublimarea instinctelor creatoare, activitatea ludică, competiția, mentalitatea de „colecționist”. Pentru a stimula motivarea pentru efort, se recomandă utilizarea unei terminologii pozitive, insistîndu-se pe „lărgirea învățării”, și nu pe eradicarea ignoranței.

*Metodologia* a cunoscut o mare diversitate: de la metodele tradiționale de transmitere a informațiilor s-a trecut treptat spre utilizarea unor metode active ca jocul de rol, experimentul ca

formă de învățare, metode centrate pe grup, studiul de caz și altele. Dar nu sînt abandonate metodele tradiționale: conferințele, dezbaterile, discuțiile, colocviile, stagiile de o zi, seminariile, demonstrațiile, proiectarea de filme, reprezentările teatrale, emisiunile radiofonice cu tematică de educație a adulților (exemplu: „Școala părinților”). Se recomandă adaptarea la ritmul de activitate și de învățare al fiecărui individ, cu caracteristicile și interesele sale. Nu sînt eficiente, s-a observat, stilurile tradiționale de a transmite cunoașterea, într-o manieră autoritară. Pentru a se angaja în efort, adultul are nevoie să participe, să descopere, să rezolve probleme, să-și valorifice experiența sa de viață. Psihologii recomandă îndeosebi „munca în grup” (reuniunea-discuție, de exemplu), care dezvoltă comportamentul de cooperare, dă satisfacția rezolvării problemei, obține adeziunea comună pentru un mod de acțiune (Goguelin, 1970). În educația adulților se pune accentul pe experiențele de viață ale subiecților, pe factorii sociali stimulativi, pe clarificarea în grup a situațiilor, pe degajarea comunicării. Iar ca metode se utilizează, cu deosebire, lucrul pe grupe, învățarea rolurilor, analiza contextelor, metoda cazurilor, discuția. Se apelează la antrenamentul mintal, la tehnici de vizualizare, la strategii de deblocare a creativității. O anchetă întreprinsă de C. Schifirnet (1997), printre participanții la un seminar privind metodele educației adulților, indică următoarele preferințe ale celor cu experiență în domeniu: dialogul este preferat de 90% dintre cei chestionați; seminariile, discuțiile libere – de 79%; prezentarea de filme documentare – de 75%; demonstrațiile la locul de muncă – de 72%; expunerea – de 67%; mesele rotunde – de 63%; prezentarea de grafice, machete – de 56%; simpozioanele – de 55%; referatele – de 47%.

Tema educației permanente a preocupat intens pedagogia românească contemporană. Nu ne propunem să inventariem aici ideile și temele care i-au preocupat pe pedagogii români – ele sînt în consens cu literatura mondială –, ci să desprindem doar cîteva atitudini care au dezvoltat o orientare valorică în acest domeniu. Categorie principală a pedagogiei sociale, educația permanentă – se spune în una dintre principalele lucrări teoretice dedicate „științei educației permanente a maselor de adulți” – nu înseamnă numai o concepție, ci și o tehnică specifică de acțiune, conducîndu-se după cîteva principii adesea verificate:

- principiul intuiției; cel al trezirii și cultivării interesului;
- principiul legării întregii activități culturale cu aspectele reale, actuale, cu cerințele vieții oamenilor;
- principiul participării active a beneficiarilor, cel al sistematizării și continuității logice a datelor de conținut în alcătuirea programelor culturale;
- principiul accesibilității; al activității educative diferențiate în conținut și forme după cerințele grupelor de vîrstă, înclinații, norme de pregătire, interese;
- principiul perfecționării și înnoirii continue a metodelor;

- principiul fortificării științifice și terapiei conștiinței maselor, pentru a le ocroti de alunecarea spre forme de patologie socială (superstiții, idei false);
- cultivarea disciplinei și solemnității ca principii ale educației adulților;
- principiul seninătății, al recreației, al umorului;
- principiul organizării întregului mediu social pe teme educative (Dumitrescu *et alii*, 1972).

Pornind de la aceste principii, autorii înfățișează un pachet impresionant de metode utilizabile în activitatea culturală, cele mai multe punând accentul pe activitatea și dinamismul participanților, pe stimularea comportamentului participativ al acestora – cartea constituind astfel un bun îndrumător pentru activiștii culturali. Dar și un instrument, un ghid de impregnare ideologică a „maselor de adulți”.

O lucrare cu caracter teoretic și practic-aplicativ de ținută publică Leon Țopa, pentru care „educația permanentă constituie un mod coerent de a da răspuns acestor noi condiții prin conducerea sistemică a proceselor educaționale și organizarea acestora potrivit unei strategii”. Definiția sa este precedată de o judicioasă inventariere a unor „caracteristici ale vieții contemporane” care impun continuarea educării oamenilor. Întregul său demers e orientat spre organizarea educației permanente ca un sistem coerent, integral, după logica internă a dezvoltării. Produce un sentiment stenic și faptul că se evită limbajul impregnat de formule propagandistice, care minează adesea textele pedagogilor epocii. „Educația permanentă, – scrie Leon Țopa. – semnifică diversificare, reluare la trepte superioare, restructurare a cunoștințelor, conversiune de deprinderi și transfer al acestora, și nu pur și simplu învățare pe tot parcursul vieții. Soluția e... de a învăța exact ce se poate învăța mai ales și numai la tinerete și de a continua învățarea, de a reînvăța sau de a perfecționa, ceea ce este posibil și în alte perioade ale vieții”. Funcția educației permanente, sîntem de acord, e aceea de a realiza conexiuni creatoare, democratice, de a conjuga învățarea organizată cu cea spontană, difuză și discontinuă.

Pentru Emilian Dimitriu, educația permanentă înseamnă „educația întregului popor”, un sistem coerent de asistență a omului, întreaga viață, punînd în evidență următoarele caracteristici ale educației: totalitatea, integrarea, flexibilitatea, democratizarea, oportunitatea și motivația, educabilitatea, calitatea vieții și a învățării. Toate aceste principii educative se cer întemeiate pe planificare, organizare, evaluare continuă a sistemului și pe „o stare de spirit favorabilă în masele largi populare”. Ceea ce irită sensibilitatea unui lector de astăzi este aici limbajul prea aliniat comandamentelor propagandistice ale timpului. Sintagme ca „educația întregului popor” sau „mase largi” evocă un sistem de ideologizare forțată, de îndoctrinare sistematică, diluînd și deviînd finalitățile educației permanente.

Mai decupăm, dintre numeroasele volume, studii, cercetări asupra principiilor și strategiilor educației permanente, o carte care se ambiționează să prezinte o „tehnologie a influențării comportamentului uman”, o modalitate de formare a atitudinilor pornind de la grupurile umane. N. Radu vede în „valorile relaționale” șansa de a forma sau reeduca trăsăturile de personalitate. Nici o trăsătură nu este complet independentă de lumea înconjurătoare, ci, dimpotrivă, „legată și dependentă de ea”, aceste relații-valori „leagă indivizii între ei în forme concrete”, ele exprimă un suport educativ cu ajutorul căruia „putem forma sau îmbogăți trăsăturile de personalitate”. Modelul de influențare prin prietenie, solitudine, prestigiu, principialitate și atitudine față de muncă, propus de N. Radu, va putea deveni – credem – un instrument subtil la dispoziția tuturor tipurilor de educatori. Cîteva opțiuni finale salvează cartea de bănuiala că „dirijarea comportamentului uman” s-ar dori o simplă „învățare dirijată”, după modele „fabricate” în scopul de a forma după un tipar ideologic dat. Iată: „Pentru a învăța atitudinile de bază este nevoie de cadrul natural al grupurilor umane, iar pentru a interioriza valori, de un întreg context istoric” (Radu, 1981, p. 177). Ambianța socială, crede autorul acestei interesante lucrări, nu poate fi nici proiectată, nici dirijată riguros, ci cel mult cunoscută, pentru a putea armoniza activitatea de învățare cu specificul contextului. Are, desigur, dreptate, orice învățare înseamnă o inserție mai bună în social, o adaptare mai eficientă la situație. Aceasta numai în afara cazului în care contextul deformat nu presează perfid „masele largi” pentru a deprinde anumite scheme cognitive și atitudinale, livrate de aparatul propagandistic al puterii (Neculau, 2002).

Octavian Neamțu, colaborator al lui D. Gusti în opera sa de educație națională, încercînd să se adapteze „noilor cerințe” (a activat ca cercetător în domeniul educației adulților), dezvoltă în ultima sa lucrare o profesiune de credință. Cultura, în concepția sa, trebuie să fie „orientată spre îndeplinirea necesare oamenilor”, să aibă o „funcție transformatoare”, să se prezinte ca o „acțiune socială” de schimbare a condiției sociale, economice, psihofizice a individului. „Starea de cultură” trebuie să se concretizeze în „acțiuni sociale”, în „actele de cultură” – „prilej de realizare a persoanei umane, spre treapta înaltă a personalității culturale”. Opțiunea sa, cu valoare de mesaj, ar putea figura ca îndemn pentru oricare intelectual care-și vede realizarea în opera de educație socială: „Căutarea fericirii se obține de cele mai multe ori prin actul etic al dedicării întregii noastre ființe unui scop înalt... izvor de mulțumire pe care-l oferă realizarea persoanei prin acțiune socială”

**Ce s-a întîmplat în România după 1989?** Din păcate, producția de lucrări teoretice cu caracter social-pedagogic, în primii ani de după schimbarea din 1989, a fost redusă. Nu au existat manuscrise sau nu s-au putut tipări. Dintre puținele abordări, în primii ani de după 1989, semnalăm doar două luări de poziție, propunînd noi strategii în educația adultului.

Este nevoie de o reformă a educației adulților, conchide profesorul George Văideanu, de o „revigorare sau de sporire a coerenței și eficienței sistemului... cu preocuparea înscrierii sau reînscrierii în contextul european”. După ce, timp de patru decenii, educația a fost marcată de „tehnologism și de economism”, punându-se accentul doar pe obiective cognitive și marginalizându-se „formarea cultural-spirituală a tinerilor și adulților”, educația axiologică (pentru valori etice, civice, artistice, religioase), acțiune cu consecințe încă greu de evaluat acum, s-a mers „împotriva curentului” european, urmărindu-se doar performanțe tehnologice, simultan cu „stingerea culturii și a educației axiologice”.

Este nevoie de un efort de refacere spirituală, chemându-se oamenii cu adevărat valoroși să se implice. Este aproape sigur, scria profesorul ieșean în 1992, că România va adera la Consiliul Mondial al Educației Adulților (ONG cu statut A pe lângă UNESCO) și că va inaugura un benefic sistem de relații cu organisme cum sînt Consiliul Europei și UNESCO. Pentru a pregăti aceste racordări este necesară însă o reformă a educației sociale. Iată cîteva dintre propunerile sale:

- demersul trebuie să fie global, bazat pe interdisciplinaritate, pe principii cum sînt educația permanentă, pregătirea pentru autoînvățare eficientă și evaluarea realistă;
- crearea unui centru pentru problematica educației adulților, capabil să elaboreze un document filosofico-pedagogic care să traseze strategia viitoare în acest domeniu;
- organizarea unor centre de formare sau reformare și perfecționare, menite să prevină sau să diminueze șomajul;
- forme noi de desfășurare a educației axiologice a populației adulte și vîrstnice;
- promovarea noilor educații (relativă la mediu, pentru pace și democrație, economică, casnică, sanitară, prospectivă); popularizarea metodelor educative tradiționale promovate de familia românească.

C. Schifirneț (1992), la rîndul său, găsește că avem nevoie de o strategie de resocializare a persoanelor aflate în dificultate, în această perioadă de tranziție. Șomajul, vîrsta a treia, tînărul adult – iată teme care ar trebui să preocupe specialiștii în această perioadă de recesiune.

După aceste tatonări și încercări de re poziționare de început, educația adulților se reorganizează și se revigorează. Se pot înregistra două tipuri de acțiuni. Prima ar fi aceea de recuperare a tradiției și de relansare a unor reușite din trecut. În această categorie ar trebui consemnată, de exemplu, inițiativa de reactivare a *Societății pentru învățătura poporului român*. Fondată în 1866 (și desființată în 1948), această acțiune pedagogică a avut, între obiective, instruirea și educarea adulților prin cursuri generale și prin propagarea cunoștințelor profesionale. Cursurile se adresau adulților cu o anumită instrucție, micilor meseriași, păturii mijlocii: meșteșugarilor, calfelor și ucenicilor, micilor negustori. Acestora li se ofereau cursuri



de cultură generală, „aritmetică aplicată operațiunilor practice”, „noțiuni elementare de igienă, și științe fizico-naturale aplicabile întrebuințării vieții”, cunoștințe de istorie și geografie, un curs de „instrucție civică”, morală și religioasă.

#### Întrebări de autoevaluare

1. Ce înțelegeți prin educație permanentă?
2. Lămuriți educația permanentă ca o tehnică specifică de acțiune.
3. Faceți o caracteristică a principiilor educației permanente.
4. Explicați direcțiile noi în educația de-a lungul întregii vieți.

## Bibliografie

1. Albu, G., Introducere într-o pedagogie a libertății. – Iași: Polirom, 1998.
2. Albu, G., În căutarea educației autentice. – București, 2004.
3. Antonescu, G., Pedagogia contemporană. Probleme și curente. Ediția a III-a – București, 2004.
4. Antonescu, L., Fundamentele culturale ale educației. – București, 2004.
5. Bârzea, C., Știința predării. Unele tendințe în didactică. In: Probleme de pedagogie contemporană. – București, 1997.
6. Bocoș, M., Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. – Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
7. Caluschi, M., Probleme de psihologie socială. – Iași: Editura Cantes, 2001.
8. Crețu, C., Psihopedagogia succesului. – București, 2003.
9. Cristea, S., Dicționar de pedagogie. – Chișinău-București, 2000.
10. Ionescu, M., Chiș, V., Strategii de predare și învățare. – București: Editura Științifică, 1992.
11. Ionescu, M., Radu, I., Didactica modernă. – Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995.
12. Izbeștschi, L., Stepachina, K., Jocuri didactice pentru organizatorii învățământului public. – Chișinău, 1989.
13. Joița, E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. – București: Polirom, 2004.
14. Kidd, J., Cum învață adulții. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
15. Neculau, A., Analiza și intervenția în grupuri și organizații. – Iași: Polirom, 2000.
16. Neculau, A., Educația adulților. – Iași: Polirom, 2004.
17. Nicola, I., Pedagogia generală. – Chișinău, 1993.
18. Oprea, O., Didactica nova. Tehnologia didactică. Vol. I. – Chișinău: Lumina, 1992.
19. Opreșcu, N., Pedagogie. – București: Editura Fundației „România de mâine”, 1996.
20. Patrașcu, D., Tehnologii educaționale. – Chișinău, 2005.
21. Petrescu, C., Comunicarea în organizații. – București, 2001.
22. Petrescu, C., Școala și viața. – București: Editura Casei Școalelor, 1998.
23. Popescu, T., Educația adulților. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
24. Rudic, Gh., Comoara jocurilor instructive. – Chișinău, 1991.
25. Seuk, J., Dragostea, Viața, Familia. – Chișinău: Epigraf, 2000.
26. Socoliuc, N., Cojocaru, V., Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. – Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.

27. Surdu, E., Prelegeri. Pedagogie generală. O viziune sociopedagogică. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
28. Vințanu, N., Educația adulților. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
29. Арутюнов Ю.С., Деве В.Г. Деловая игра. Мозговая форма: методическое пособие. М., 1990.
30. Панов П. Деловые игры – активная форма обучения и повышения квалификации кадров. – Москва: Мысль, 1987.
31. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологий. – Москва, 1997.
32. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Москва, 1997.