

vreme ce învățarea autodirijată (pe care individul și/sau grupul o realizează în mod independent, liber, autonom și care răspunde în mai mare măsură nevoilor, intereselor, aspirațiilor, scopurilor celor ce învață) este caracteristică adulților.

DeCoR-ul realizării învățării

Paradigma constructivistă a învățării concepe realizarea efectivă a acesteia ca un proces cu trei faze:

- deconstrucția** – punerea în discuție a unor cunoștințe, puncte de vedere, convingeri, credințe, mentalități, reprezentări individuale și/sau colective etc. referitoare la realitate și la cunoașterea acesteia. Cunoașterea noastră cotidiană este dominată de un realism naiv, potrivit căruia lumea este, într-adevăr, așa cum ne apare, așa cum o percepem, la fel ca în cazul unui aparat de fotografiat. Dar cunoașterea realității în structurile ei profunde depinde de capacitatea noastră de percepție/observație și, mai ales, de interpretarea atribuită rezultatelor obținute prin percepere și observarea realității. Este cunoscut faptul că „harta nu este totuna cu teritoriul”, astfel încât ajungem uneori să ne întrebăm, asemenea lui P. Watzlawick (apud Siebert, 2001b, p. 12), „cât de reală este realitatea?”;
- construcția** – procesul de construire a unor sensuri și semnificații descoperite/atribuite realităților percepute. Este vorba despre procesul prin care cei care învață au puncte de vedere proprii despre realitățile percepute/observate, cărora le atribuie sensuri și semnificații personale și/sau de grup, obținând cunoștințe care le impregnează și le nuanțează afectiv, le verifică viabilitatea și aderă la ele;
- reconstrucția** – schimbarea structurală produsă în cognițiile subiectului, în modele/rile/modelele de interpretare a realității, în strategiile de rezolvare a problemelor în comportamentele și conduita acestuia. Este vorba despre o nouă construcție care are ca efecte valorificarea potențialului individual și dezvoltarea personală.

Deconstrucția, construcția și reconstrucția (care dau titlul acestei secțiuni DeCoR) stau la baza realizării procesului învățării, în viziunea concepției constructiviste. În procesul învățării astfel conceput, experiențele și amintirile noastre, cunoștințele și rețelele de concepte anterioare, modul și stilul personal de gândire, perspectiva de abordare a unor realități, diferențele și diversitatea soluțiilor pentru rezolvarea problemelor sunt valorificate, exersate și îmbunătățite/îmbogățite, fapt care conduce la crearea unei (noi) concepții asupra lumii.

Participarea și implicarea celor ce învață la construirea unei concepții asupra lumii sunt impregnate de o notă subiectivă, de trăire afectivă personală, ceea ce conferă învățării un puternic suport dinamico-energetic, făcând-o mai teribilă, mai durabilă, mai eficientă. Pe de altă parte, realizarea învățării – înțelegerea și construirea cunoașterii (realității) – conferă celor ce învață mai multă libertate, manifestare, autonomie, independență și, evident, un anumit confort personal, contribuind astfel la consolidarea stimei de sine a cursanților, la încrederea în ei, la respectarea și prețuirea demnității și identității.

Formatorii de adulți, cu toate că știu aceste lucruri, acceptă cu greu să-și schimbe rolul. Trecerea de la rolul de profesor (cel care predă, transmite cunoștințe) la cele de formator, mentor sau tutore (cei care facilitează realizarea învățării) este percepută și interpretată uneori de către cei care lucrează cu adulții ca o degradare a statutului lor. Multora dintre formatori le vine greu să organizeze și să stimuleze discuțiile, dezbaterile, controversele în cadrul grupului de cursanți (învățarea ca o construcție de cunoaștere), cu toate că cei mai mulți știu că volumul informațiilor oferite prin predare corelează negativ cu succesul și eficiența învățării realizate de elevi/cursanți. De exemplu, „cu cât se predă mai multă materie, cu atât se învață mai puțin intens” (Siebert, 2001b, p. 47) și mai puțin eficient. Punerea cursanților adulți în ipostaza de persoane care gândesc, care își valorifică cunoștințele și experiența de viață, care construiesc sensuri și semnificații pentru interpretarea realității, care participă și se implică activ și afectiv în construirea cunoașterii este calea cea mai eficientă pentru creșterea și dezvoltarea personalității acestora. Eficiența învățării realizate de adulți este condiționată, în mod hotărâtor, de valorificarea optimă a caracteristicilor lor psihologice.

Contextul desfășurării învățării

Ramona Paloș

Considerații generale

Învățarea în cazul persoanei adulte nu presupune doar ceva în plus față de învățarea copilului, ci presupune și o schimbare a modului de învățare. Aceasta știe deja, ci urmărește transformarea, într-o nouă perspectivă, a modului de învățare și deprinderilor existente, fiind vorba, de fapt, despre o restructurare a modului de învățare sau chiar a unor modele cognitive și comportamentale, în momentul în care acestea devin inefficiente într-o anumită situație. Învățarea la vârsta adultă, spre deosebire de învățarea la copil, are un specific aparte, determinat de o serie de caracteristici majore, și anume:

1. **Contextul social și cultural** (care face învățarea să devină imperioasă), influențat de existența cotidiană în cadrul sociocultural, dar și de mediul în care aceasta decurge;

2. **Caracteristicile fizice și psihologice** ale personalității adulte, cu nevoile sale specifice.

3. **Modelul de învățare**, modelat atât de variabilele cognitive (inteligență, memorie, etc.), cât, mai ales, de cele non-cognitive (ritmul de învățare, semnificația învățării, etc.), legate de situațiile de viață cu care se confruntă adultul, teama de eșec sau de a se angaja în procesul de învățare).

4. **Interconstrucția** dintre cele trei variabile, Knox (apud Merriam, 1990) afirma că schimbările petrecute la nivelul socialului se reflectă în schimbările ocupationale, ceea ce impune adultului necesitatea reorientării vieții sale ocupationale, spre alte tipuri de formări profesionale. Astfel, fiecare adult își pune amprenta asupra opțiunii sale pentru o anumită formă de învățare.

anumită carieră, care, la rândul său, determină un anumit stil de viață, un anumit prestigiu sau statut social. Dezvoltarea carierei este influențată de atitudini precum asertivitatea și dorința persoanei de a accepta noi responsabilități și provocări.

Încercând să evidențieze diferențele legate de context și de felul în care acestea influențează învățarea la copil și adult, Resnick (*apud* Merriam, Caffarella, 1991) identifică patru astfel de aspecte:

- dacă, la nivelul școlii, ceea ce este valorizat și recompensat este inteligența, în afara școlii, participarea socială dobândește o pondere mai mare;
- în școală, în cadrul procesului de evaluare, ceea ce contează este rezultatul obținut prin folosirea abilităților cognitive, și nu prin utilizarea unor „instrumente” auxiliare (cărți, calculatoare, tabele etc.), așa cum se întâmplă în lumea reală pentru a fi eficient;
- școala valorizează mai mult manipularea simbolurilor, în timp ce, în exterior, acțiunile sunt strâns legate de obiecte și evenimente, și nu de reprezentările acestora;
- învățarea din școală este una cu un grad mare de generalitate, decontextualizată, în timp ce, în viața de zi cu zi, este nevoie de competențe situaționale specifice pentru a reuși.

Experiențele de învățare în care se implică adultul se pot derula în cadre diferite:

- *formal*, bine structurat și ușor de identificat, reprezentat de instituțiile educaționale (școli, universități etc.);
- *non-formal*, în afara celui formal, fiind mai puțin structurat și focalizat mai mult pe nevoi sociale și servicii comunitare, învățarea derulându-se prin intermediul bibliotecilor, muzeelor, programelor de asistență socială, trainingurilor etc.;
- *informal*, învățarea fiind inițiată de persoana însăși, acasă sau la lucru, devenind parte a vieții sale cotidiene.

Indiferent de cadrul în care se desfășoară învățarea (formal, non-formal), aceasta trebuie separată de contextul în care va fi utilizată, fiind necesară proiectarea sarcinilor și a mediului de învățare, în așa fel încât ele să reflecte complexitatea mediului în care adultul va trebui să fie capabil să se manifeste la sfârșitul experienței de învățare.

O analiză a contextului în care se derulează procesul de învățare ar putea fi realizată luând în considerare două dimensiuni: una care face referire la ceea ce se întâmplă în „spațiile” de desfășurare efectivă a activităților – adică la mediul „clasă” – și una care se referă la ceea ce se întâmplă în afara „clasei”, la mediul comunitate, respectiv societate. Demersul nostru pune accent pe prima dimensiune, abordând patru componente ale mediului de învățare: ambianța fizică, condițiile psihologice sau emoționale, influențele determinate de incorporarea tehnologiei informatice în mediul de învățare (prezentă prin echipamentele folosite în activitățile informatice și influențele sociale și culturale date de diversitatea participanților implicați, toate acestea modelând procesul de învățare la vârsta adultă și contextul de dezvoltare economică și tehnologică, pentru că am considerat că acestea influențează mai degrabă fenomenul participării adulților în programele de formare și dezvoltare profesională și personală.

personală și profesională. Pentru a contura însă o imagine mai clară, am trecut în revistă o serie de bariere culturale, structurale și personale ce pot interveni și influența implicarea în activități educaționale.

În încercarea de a surprinde elementele componente ale contextului/mediului de învățare și impactul exercitat de acestea asupra procesului, am optat pentru definiția propusă de Hiemstra (1991), tratând subiectul în funcție de cele trei dimensiuni identificate. Astfel, autorul considera că *mediul de învățare face referire la ambianța fizică, condițiile psihologice sau emoționale și influențele sociale sau culturale care afectează creșterea și dezvoltarea adultului implicat în inițiative educaționale.*

2.2. Caracteristici ale mediului fizic

Mediul fizic are în componența sa două dimensiuni esențiale, și anume toate acele obiecte materiale care compun spațiul de învățare, alături de percepția cursantului asupra acestora, fiind vorba deci despre o componentă obiectivă – legată de ceea ce este material – și una subiectivă – asociată cu modul în care individul percepe această realitate materială. Nu există un model conceptual care să permită exploatarea relației dintre mediul fizic și învățare în special, ci, mai degrabă, este analizată relația stabilită între mediul fizic și comportament în general. Astfel (vezi Fulton, 1991):

Modelele arhitecturale vizează construirea mediului, accentuând, în proiectarea acestuia, caracteristicile interioare și exterioare care să permită o încurajare/manipulare, prohibire sau inhibare a varietății de comportamente;

Modelele psihologice iau în considerare acele atribute de mediu care se constituie în condiții ce dau posibilitatea manifestării anumitor comportamente sau controverste asupra acestora;

Modelele sociologice accentuează importanța pe care o deține mediul pentru dezvoltarea interacțiunilor și stabilirii relațiilor interpersonale;

Modelele estetice surprind relația dintre valori și comportamentul persoanei;

Modelele de training la locul de muncă subliniază armonizarea (potrivirea) dintre mediul de lucru și individ, cu găsirea condițiilor optime pentru obținerea de performanțe.

O mai bună înțelegere a mediului fizic și a relațiilor/interacțiunilor cu mediul de învățare în cazul persoanei adulte, a fost elaborat *modelul SPATIAL* (Fulton, 1991), care include dimensiunile: *Participation, Achievement, Transcendent, Immanent, Authority, Layout*, bazându-se pe următoarele ipoteze (Fulton, 1991):

1. Atributele fizice vizibile (cum ar fi aranjamentul mobilierului, temperatura, lumina etc.) afectează satisfacția participantului, implicarea sa în sarcini și atingerea obiectivelor propuse;

2. Unele atribute fizice vizibile (cum ar fi aranjamentul mobilierului, temperatura, lumina etc.) sunt percepute subiectiv de către adult și influențează comportamentul său (termic din încăpere, distanța dintre persoane etc.);

3. Atributele fizice vizibile reflectată de mediu și aranjamentul spațial sunt realități exterioare ce sunt percepute și interpretate în funcție de scopurile urmărite în activitățile educaționale.

Gândit pe trei niveluri, în care primul definește *procesul de învățare*, al doilea se adresează *realității obiective* în care aceasta se desfășoară, iar al treilea ia în considerare *natura sau locul controlului* participantului asupra mediului de învățare, modelul permite înțelegerea relației dintre mediul fizic și învățare, dând posibilitatea educatorului să creeze situații de învățare corespunzătoare atingerii scopurilor vizate.

Nivelul 1 definește învățarea prin dimensiunile de satisfacție, participare și realizare, unde :

- *satisfacția* reflectă sentimentul de împlinire, de mulțumire resimțit de cursantul care ia parte la activități ;
- *participarea* evidențiază angajarea, implicarea lui activă în sarcinile distribuite ;
- *realizarea* se referă la progresul înregistrat în atingerea obiectivelor fixate, la „câștigul” obținut în urma parcurgerii secvențelor de instruire.

Nivelul 2 privește realitatea în care se derulează procesul de învățare, atributele de *transcendență* și *imanență*, temperatura, iluminatul, nivelul zgomotului, aranjamentul mobilelor din sală fiind realități obiective care există independent de individ, dar care sunt modelate, influențate de percepția immanentă a persoanei, ce conferă mediului un caracter subiectiv, unic pentru fiecare individ.

Nivelul 3 se referă la natura sau locul controlului pe care cursantul îl are asupra mediului de învățare, la autoritatea pe care o reflectă cadrul de învățare și amenajarea spațiului fizic, unde :

- *autoritatea* este legată de puterea pe care o deține cursantul în schimbarea unor anumite atribute ale mediului, cum ar fi, de exemplu, modificarea temperaturii a aranjamentului mobilei sau a altor variabile mai mult sau mai puțin aflate sub controlul său ;
- *amenajarea* cadrului ține de aranjamentul spațial, de tipul de iluminare, de mobila de echipamentele din mediul de învățare sau de distribuția spațială a cursanților, dar și de obiectivele de învățare stabilite, care impun cerințe specifice.

Caseta nr. 1

În momentul în care cursanții intră într-o „sală de clasă”, vor începe să exploreze noul mediu și să caute indicii care să le dea informații despre ce anume se va întâmpla acolo, ce se așteaptă de la ei și cum trebuie să se comporte în acel cadru. Distribuția meselor pe rânduri paralele, cu scaunul profesorului în față seamnă pentru ei, conform modelelor mentale existente din experiența anterioară, că trebuie să stea în banca lor liniștiți și să asculte ce li se spune. discuții de grup, fără a-i putea privi în ochi pe ceilalți participanți. Un aranjament semicircular al meselor și scaunelor, cu posibilitatea de a se așeza pe colegi, a surprinderii expresiilor lor faciale, stimulează discuțiile, împărtășirea ideilor, implicarea.

Cunoașterea acestor elemente și a modului lor de interrelaționare și intercondiționare (modelul fiind mai mult decât suma elementelor sale) oferă posibilitatea îmbunătățirii învățării la vârsta adultă, prin crearea unui mediu facilitator al interacțiunilor educator – cursant și cursant – cursant, dar și prin instalarea unui sentiment de confort și siguranță necesar derulării activităților educaționale.

2.3. Caracteristici ale mediului psihologic (climatul emoțional)

Caracteristicile fizice ale mediului (cuantificabile și perceptibile) în care se derulează activitățile de învățare (aranjament spațial, luminozitate, zgomot etc.) au un impact emoțional asupra fiecărui cursant în parte, cu importante consecințe cognitive și comportamentale. Un mediu care determină răspunsuri emoționale pozitive conduce nu numai la o stimulare a învățării, dar și la un puternic atașament emoțional față de mediul respectiv, stimulând bucuria de a reveni și de a învăța în acel loc, dar și sentimente pozitive legate de reflecția asupra experienței de învățare trăite (Graetz, 2006). Appas (apud Hiemstra, 1991) includea într-o definiție foarte cuprinzătoare a mediului psihologic patru elemente-cheie, respectiv *comportamentul spațial*, *caracteristicile fizice* (lumina, aranjamentul mobilierului, zgomotul, decorul etc.), *rolul profesorului și experiențele afective trăite* de cursant (cum anticipează și cum răspunde la cadrul/contextul în care se realizează activitățile de învățare). Alți autori descriu mediul psihologic ca fiind prietenesc, informal, deschis și stimulator, stabilită chiar de la prima interacțiune cu participanții (Galbraith, apud Hiemstra, 1991). Knowles (1980, p. 67) definește un termen echivalent pentru a descrie acele condiții care facilitează creșterea motivației adulților – *mediu educativ* –, vorbind despre respectul pentru personalitatea fiecărui cursant, implicarea acestuia în luarea deciziilor și asumarea responsabilității pentru atingerea obiectivelor, planificării și desfășurării activităților de învățare și evaluarea performanțelor de exprimare și disponibilitatea informațiilor.

Crearea unui climat în care fiecare să se simtă confortabil, în siguranță și stimulat, are un rol important îi revine educatorului, care poate asigura condițiile necesare unei învățări și predări eficiente. În acest sens, Knox (apud Sisco, 1991) enumeră condițiile care sunt necesare :

- aranjamentul spațiului în așa fel încât să conducă la instalarea unui sentiment de confort și siguranță ;
- facilitarea stabilirii relațiilor interpersonale, prin prezentarea și cunoașterea reciprocă a cursanților, dar și prin aranjamentul spațial ;
- încurajarea participării active și oferirea de feedback consecutiv fiecărei activități ;
- furnizarea de informații referitoare la derularea ulterioară a procesului de învățare ;
- asigurarea că cursanții înțeleg și știu să facă acest lucru, care este utilitatea practică a celor învățați.

Prin crearea acestor aspecte contribuie la scăderea nivelului de anxietate al adultului, care este „prins” într-un mediu nou pentru el, cu oameni necunoscuți, metode

cu care nu s-a mai întâlnit sau conținuturi mai mult sau mai puțin dificile. Anxietatea lui poate fi generată de neîncrederea în capacitatea de a face față cerințelor impuse din exterior, de teama de „a nu se face de râs” în fața grupului, de faptul că ceilalți colegi sunt mai buni sau mai educați decât el.

Modul în care decurg lucrurile în prima sesiune/întâlnire este determinant în formarea atitudinilor participantului vizavi de tematica abordată, de educator și de procesul de instruire (Hiemstra și Sisco, *apud* Hiemstra, 1991). Pentru instructor, este esențial să dezvolte cele trei tipuri de relații – cei 3 R – în cadrul climatului/ambianței de învățare:

- relația cu ceilalți membri ai grupului, fiecare venind cu experiențe ce pot fi împărtășite, conferind semnificație unui conținut academic sau profesional, dar, în același timp, oferind și suport;
- relația cu educatorul, bazată pe încredere reciprocă, respect și credibilitate, asigurate de gradul de autenticitate al acestuia;
- relația cu conținutul propus, materialele utilizate și resursele disponibile pe parcursul activităților.

Rolul său este acela de facilitator al procesului de învățare, de persoană care ajută pe ceilalți să găsească modalități multiple de a dobândi cunoștințe, de a asuma responsabilitatea pentru învățare și de a se implica încrezător în propria capacitate. Prin crearea unui mediu suportiv și securizant, prin răspunsul la întrebările cursanților legate de noile experiențe de învățare, prin reducerea anxietății generate de „necunoscut” sau prin identificarea acelor influențe exterioare cu care fiecare intră într-o situație de învățare, poate fi asigurată o participare activă și o implicare eficientă a adultului în propria formare.

Caseta nr. 2

Având ca punct de plecare faptul că fiecare adult intră într-un program de formare cu o experiență personală care se va răsfrânge asupra noii învățări (sentimente pozitive sau nu, anumite atitudini față de sine, în special, și față de educație/formare, în general, prejudecăți, temeri legate de noile experiențe etc.), Pratt (1984) a gândit un model care poate fi folosit ca ghid de către formator pentru a gestiona mai eficient un curs încă de la debutul său, în special ceea ce privește crearea climatului psihologic¹. Modelul PERC este structurat pe patru obiective, și anume:

- clarificarea scopurilor (*Purposes*): ce anume i-a determinat pe cursanți să urmeze acest program, cum îi poate ajuta în rezolvarea problemelor care se confruntă în viața personală sau profesională, cum poate fi stabilită legătura dintre experiențele de învățare propuse și nevoile individuale etc.;

1. Informații suplimentare privind modelul propus de Pratt pot fi găsite în Pratt, 1984 și Sisco, 1991.

- clarificarea așteptărilor (*Expectations*) vizavi de participanți, în funcție de particularitățile fiecăruia și de specificul grupului din care fac parte;
- clarificarea rolurilor (*Roles*) pe care le va avea formatorul în relația sa cu adulții cursanți;
- clarificări legate de conținuturile (*Contents*) ce vor fi propuse, timpul ce va fi alocat, abilitățile necesare pentru a putea face față cerințelor etc.

Clarificarea tuturor acestor aspecte încă de la început va contribui la diminuarea anxietății adulților și la crearea unui mediu suportiv și securizat, factori esențiali în promovarea învățării.

4. Caracteristici ale mediului virtual

Impactul tehnologiei informatice (în special computerul și echipamentele de suport) asupra mediului de învățare al adultului nu este unul de neglijat, putând fi precizate două direcții de acțiune: *asupra persoanei adulte* – prin consecințele de natură psihologică și emoțională generate de utilizarea calculatorului – și *asupra conținutului* ce va fi oferit în procesul de învățare. Utilizarea tehnologiei în educație promovează o învățare activă și oferă instrumentele de individualizare a învățării. În plus, schimbarea a culturii predării și învățării, a rolului ce-i revine profesorului în acest context, dar și a expectanțelor cursanților (Damarin și De Voogd, *apud* McLoughlin, 1999). Introducerea „mașinii de predare” echipată corespunzător pentru a oferi informații clare și bine definite impune necesitatea unor restructurări ale modului de învățare reflectate asupra următoarelor elemente (Heermann, *apud* DeJoy, 1991):

1. Condițiile de învățare, ce trebuie să fie definite corespunzător tehnologiei utilizate;

2. Echipamentele specifice (*hardware*), dotarea sălilor de curs (condiționată de necesitățile necesare și disponibile achiziționării acestora), dar și softul adecvat cerințelor de învățare propuse, spațiul fizic și facilitățile existente;

3. Mobiliul corespunzător și mobilierul adaptat, care să permită organizarea spațiului de învățare în funcție de activitățile gândite;

4. Procedurile de lucru cotidiene în spațiul de învățare;

5. Pregătirea pentru a lucra cu calculatorul, dar și cu adulții cuprinși în procesul de formare, date fiind componentele psihologice și emoționale implicate în procesul de predare-învățare.

Învățarea implică într-un proces de învățare în urma experimentării unor evenimente și perioade de tranziție (căsătorie, divorț, ocuparea unui loc de muncă, etc.) pentru care au nevoie de noi abilități și deprinderi. Combinarea acestor nevoi cu mediul de învățare mai puțin familiar necesită și din partea educatorului specific de facilitare a proceselor de predare-învățare. Utilizarea tehnologiei presupune deprinderi de învățare diferite, generează răspunsuri

emoționale variate, de cele mai multe ori cu încărcătură negativă, legate fie de experiența anterioară a persoanei, fie doar de „poveștile” altora. Într-o astfel de situație, adultul aduce cu sine: experiențe trecute mai mult sau mai puțin plăcute, emoții, percepții, motivații, o anumită imagine de sine și un anumit concept despre sine ca și cursant, ce trebuie gestionate de către educator cu foarte mare delicatețe.

3.2.5. Caracteristici ale mediului social și cultural

Adultul este considerat o persoană autonomă, independentă, matură și înțeleaptă, care-și asumă responsabilitatea deciziilor și alegerilor sale în viață. Învățarea la vârsta adultă aduce în același grup personalități diverse, cu experiențe diferite, din medii sociale și locații diferite, acoperind o paletă largă de ocupații, a căror diversitate trebuie atent gestionată. Pe lângă acești factori, Smith (*apud* Hiemstra, Sisco, 1990) a identificat alte patru caracteristici sociale esențiale cu impact asupra procesului de predare-învățare în cazul adultului, și anume:

- *rolurile* îndeplinite de adult în viața personală și profesională, precum și *responsabilitățile* pe care acesta trebuie să și le asume (multiple, ceea ce conduce la o orientare diferită a învățării (comparativ cu copilul), respectiv, spre rezolvarea de probleme sau situații concrete din viața sa cotidiană;
- *volumul și calitatea experiențelor* acumulate de-a lungul timpului, care impun necesitatea unei individualizări a predării și a strategiilor de învățare, a unui mediu securizant și suportiv;
- *transformările fizice, psihologice și sociale* consecutive vârstei, care generează nevoi specifice, interese și obiective diferite;
- *anxietatea și ambivalența* experimentate de adult, ce se regăsesc în orientarea spre învățare, putând inhiba încercările de a deveni mai autonom.

Toate aceste lucruri pot fi identificate de educator în primele sesiuni (prin discuții informale, de grup, evaluare de nevoi), în încercarea lui de a dezvolta relații în cadrul grupului, care să stea la baza unui mediu de învățare suportiv, securizant și stimulator, în care diversitatea personalităților, a mediului de proveniență, a stilului de învățare să fie recunoscute și încurajate. Instructorul trebuie să trateze cursantul ca pe o persoană valoroasă, să-i respecte ideile și sentimentele, iar pe care le construiește în cadrul grupului de învățare să se bazeze pe încredere reciprocă și întrajutorare, încurajând cooperarea și mai puțin competitivitatea, criticarea, „judecarea” ideilor sau a activităților celuilalt.

Cursantul trebuie să poată împărtăși cu ceilalți ceea ce au construit în procesul de învățare, accentuând astfel dimensiunea socială a procesului, având în vedere și sentimentul contribuției sale la ceea ce se întâmplă în grup, comunicarea și relațiile sociale fiind esențiale atât în cunoaștere, cât și în înțelegere. De asemenea, comportamentul grupului „obligă” persoana să-și descopere propriul rol în acestuia. Fiind parte a echipei, lucrând cu ceilalți în atingerea obiectivelor.

Învățare, adultul trăiește și sentimentul apartenenței la grup, la „comunitate”, ceea ce conduce la stimularea motivației de a învăța (Minton, 2000).

Ennis și colaboratorii săi (*apud* Merriam, Caffarella, 1991) au realizat o analiză a componentelor climatului social ce influențează calitatea experiențelor de învățare, urmărind trei direcții: percepțiile cursanților asupra eforturilor personale în stabilirea climatului de lucru, percepțiile lor privind relațiile, interacțiunile cu colegii și cu instructorul și descrierea fiecărei sesiuni de lucru. Prelucrarea datelor a evidențiat faptul că participarea/implicarea în procesul decizional și modalitățile de comunicare utilizate – pe fondul unei încrederi reciproce – sunt factori importanți în determinarea calității acestor experiențe. Manifestarea unei deschideri din partea educatorului este dorința de a discuta probleme sau subiecte de interes, discuții care-i ajută pe cursanți să înțeleagă mai bine conținuturile propuse și să „localizeze” informația în contextul propriei vieți.

3.3. Bariere în învățarea la vârsta adultă

Învățarea adulților în diferite programe de formare și dezvoltare poate fi împiedicată de o multitudine de factori, dar, pentru ca tranzațiile de predare-învățare să fie eficiente, mediul de învățare trebuie abordat dintr-o perspectivă holistă, luând în considerare toate acele probleme cotidiene cu care se confruntă adultul, unele generate de mediul social, altele de presiunile familiale sau de condițiile academice. Dintre posibilele bariere pot împiedica sau îngreuna accesul la formare, Johnstone și Rivera (*apud* Merriam, Caffarella, 1991) au identificat două mari categorii, și anume: *externe* sau *interne* sau *dispoziționale*, corelate cu variabilele: vârstă, sex și statut socio-economic. Persoanele mai vârstnice invocă bariere dispoziționale, în timp ce persoanele mai tinere sunt constrânse de cele situaționale. Cei cu un statut socio-economic mai scăzut întâmpină ambele tipuri de obstacole. Cross (*apud* Merriam și Caffarella, 1991) propune, la rândul său, trei categorii de *factori* cu impact asupra deciziei de a învăța:

- *Factori situaționali* – respectiv situația experimentată de persoană la un anumit moment (probleme familiale, de sănătate, lipsa banilor sau a timpului necesar ș.a.);
- *Factori sociali* – constând din toate acele practici și proceduri existente la nivel de grup sau instituție care pot conduce la descurajarea adultului în demersul său formativ (accesul la formare, recunoașterea diplomelor sau a competențelor dobândite ș.a.);
- *Factori personali* – determinați de atitudinile și comportamentele persoanei în și față de învățare, modelate sau legate de atributele individuale (caracteristici de personalitate, conceptul de sine ca „elev”, atitudini, preferințe, nevoi, care determină tendința de a reacționa la situații într-o manieră predeterminată).

Ennis și Merriam (*apud* Merriam, Caffarella, 1991) au mai adăugat și o a patra categorie – cea a *factorilor informaționali* –, respectiv gradul de informare și cunoașterea oportunităților educaționale disponibile la nivel de comunitate.

Caseta nr. 3

Ar fi foarte util ca aceste bariere să poată fi identificate, iar apoi să fie facilitată implicarea adulților în formare. Plecând de la „Scala de readaptare socială” (*Social Readjustment Rating Scale*, propusă de Holmes și Rahe, 1967) și încercând să măsoare impactul pe care îl au barierele interne și externe (în termeni de evenimente de viață) asupra abilității adulților de a se angaja în activități de învățare, Mahoney (1991) a dezvoltat un fel de „termometru” sau ghid pentru evaluarea lor. Valorile „temperaturii” ar trebuie gândite ca indici care evidențiază măsura în care cursantul mai este influențat de evenimentul respectiv, la un anumit moment¹.

Într-un raport privind barierele cu impact asupra ratei de participare a adulților în diverse forme de pregătire, elaborat în Marea Britanie, Maxted (1999) realizează o clasificare a acestor obstacole în trei mari categorii – culturale, structurale și personale –, variabilele dintr-o anumită categorie putând fi regăsite și în altele. Este de așteptat că prezintă o radiografie a situației din societatea respectivă, dar acești factori se regăsesc la nivelul oricărei societăți.

Barierele culturale, manifestate la nivel macro, necesită o schimbare în atitudinile naționale vizavi de învățare, ceea ce presupune efort, implicare, bani și timp pentru ca modificările să devină vizibile. Putem întâlni aici aspecte legate de atitudinile caracteristice naționale, modul de structurare a sistemului educațional, expectanțele privind realizarea academică și valoarea acordată de societate diplomelor obținute. De asemenea, accesul la formare poate fi îngăduit și de:

- apartenența la o anumită *clasă socială* și *statutul socioeconomic* al persoanei respective (profesia, nivelul de educație, venitul personal sau familial, calitatea vieții etc.);
- *apartenența sexuală*: participarea femeilor având o pondere mai redusă în urmașii și în responsabilitățile numeroase legate în special de familie;
- *vârsta*: existând o discriminare mai mult sau mai puțin tacită față de persoanele trecute de o anumită vârstă, pe de o parte, și din cauza specificului procesului de învățare – sau, mai bine spus, a stereotipurilor legate de învățarea la această vârstă –, pe de altă parte, faptul că investiția în învățare în această etapă de viață este considerată inefficientă din punct de vedere economic;
- modul în care este privit *statutul de șomer*, dar și impactul psihologic al șomeriei asupra persoanei în cauză, corelat cu alte variabile (sex, vârsta la care a început șomajul, venitul familiei etc.);
- *prioritățile politice* privind crearea unei societăți educaționale, în strânsă legătură cu dezvoltarea economică și tipul de conducere.

1. Pentru informații suplimentare privind acest ghid, dar și „Scala de readaptare socială”, consultați următoarele lucrări: Holmes și Rahe, 1967; Horowitz et al., 1977.

Barierele structurale mai des invocate includ aspecte de genul absenței finanțărilor, al dificultății accesului la educație (datorat nivelului socioeconomic), al absenței voinței politice etc. Punctual, cele mai des invocate motive sunt:

- **bani** necesari pentru diferitele cursuri, taxe sau deplasări la centrele de formare, de cele mai multe ori, proiectarea programelor făcându-se în așa fel încât să aducă beneficii furnizorului, și mai puțin potențialilor participanți, invocând necesitatea fondurilor pentru procurarea resurselor centrelor de formare;

- **timpul**, ca urmare a programului de lucru prelungit, a multiplelor responsabilități sau a ierarhizării ineficiente a priorităților, limitează, la rândul său, oportunitățile de învățare formală sau informală, deși sub această scuză se pot ascunde alte motive, cum ar fi, de exemplu, lipsa de motivație a persoanei;

- **accesul la locațiile** în care se organizează trainingurile necesită uneori deplasarea individului pentru perioade sau distanțe mai scurte sau mai lungi, ceea ce determină costuri suplimentare de timp și bani – care, oricum, sunt motivele cel mai des invocate pentru explicarea neparticipării, dar, în același timp, și cele mai dezechilibrate social;

- **cunoașterea oportunităților** de învățare disponibile, din cauza absenței programelor de informare, de orientare și de consiliere la nivel de societate, organizație sau individ;

- **standardele trainingurilor** și ale educației oferite, care nu întotdeauna corespund cerințelor complexe impuse de schimbările rapide de pe piața muncii, fiind uneori lipsite de relevanță și aplicabilitate la locul de muncă;

- **pregătirea formatorilor** în ceea ce privește cunoașterea și utilizarea principiilor metodice învățării la vârstă adultă, care, prin atitudinea și motivația lor, pot ridica sau scădea bariere privind învățarea pe tot parcursul vieții;

- **conștientizarea** a faptului că învățarea se poate ivi între nevoile și dorințele persoanei și cele ale organizației care investește în dezvoltarea sa, determinat de „neconcordanța” dintre ele;

- **rolurile de formare** ale companiilor, care, uneori, pot reflecta nivelul de educație și pregătire al managerului ce ia deciziile privitoare la formarea angajaților.

Factorii personali, unele dintre ele fiind o reflectare la nivel subiectiv a celor de mai sus, privesc în special atitudinea persoanei față de învățare, percepția pe care aceasta o are asupra a ceea ce înseamnă învățarea, motivația de a se implica în învățare, în continuare, imaginea de sine. Alături de acestea, influențe importante mai

sunt cele care joacă un rol în asigurarea suportului privind învățarea, dar și în construirea unei imagini favorabile stimulării acesteia (nivelul educațional, cultural, financiar etc.).

- **interesul** față de orice activitate educațională, dar și **motivația** scăzută, care poate fi o calea învățării destul de greu de depășit, care pot avea la bază cauze diverse (experiențele negative din școală, neînțelegerea relației dintre formare, învățare și progres în carieră, diversele situații de discriminare etc.);

- **imaginea de sine** ca și cursant al persoanei, încrederea și stima de sine scăzute determină o anumită timiditate, reținere sau rezervă în manifestarea la

- „clasă”, un sentiment de „elev incapabil” de învățare la un anumit nivel și o atitudine de genul „Care-i sensul?”;
- *sentimentul propriei valori și propriile așteptări* legate de performanțele de învățare, de capacitatea obținerii succesului sau de dorința pentru obținerea unor asemenea succese;
- *atitudinile întâlnite la persoanele adulte atunci când se pune problema învățării*, continue, manifestate prin afirmații de genul: „Școala este pentru cei tineri” și, de la o anumită vârstă, „Cea mai bună școală, de unde se pot învăța cele mai multe lucruri, este viața”;
- *problemele de sănătate*, fizică sau mentală, ce apar odată cu înaintarea în vârstă, influențând abilitatea și motivația adultului de a învăța;
- *modul unic al fiecărei persoane de a se comporta într-o situație de învățare*, impunerea unui anumit stil sau a unor tehnici de învățare necorespunzătoare putând reprezenta o barieră majoră în calea acestui proces, cunoașterea persoanei devenind esențială pentru organizarea unei predări eficiente.

Rațiunile ce determină o persoană să se implice sau nu în programe de formare și dezvoltare personală sau profesională au la bază un complex de factori interni și externi, în care aspectele culturale, atitudinale, dispoziționale sau psihologice joacă un rol crucial.

3.3. Caracteristici bio-psiho-comportamentale ale vârstelor adulte

Anca Munteanu

3.3.1. Considerații generale

În secolul XX, timp de mai multe decenii, studiul ontogenezei umane s-a dezvoltat preferențial asupra copilăriei și adolescenței. Cauzele sunt multiple și nu e cazul să le inventariem *in extenso*. Cert este că prestațiile unor autorități în domeniu, precum A. Gessel, S. Freud și J. Piaget, care considerau că evoluția personalității este cristalizată deja în pragul tinereții, au alimentat această stare de lucruri. Dar, este cristalizată deja în pragul tinereții, au alimentat această stare de lucruri. Dar, este o viziune nu numai defectuoasă, ci și profund nedreaptă, din cel puțin două motive: mai întâi, vârstele adulte, comparativ cu cele ale copilăriei și adolescenței, au o durată mult mai lungă; mai apoi, achizițiile și schimbările continuă; de altfel, în acest ciclu ontogenetic, care se întinde pe aproximativ patru decenii, persoana traversează cele mai numeroase experiențe specifice umane. Nu-i mai puțin adevărat că întrebările fundamentale se schimbă odată cu vârsta (și, implicit, răspunsurile la ele). Și tabla axiologică a fiecăruia dintre noi se personalizează tot mai mult pe măsură ce urmare, și umbrele reci ale vieții sunt mai opresive, iar viața este o călătorie scurtă, mulți adulți realizează că nu-și mai pot permite luxul lipsei de așteptări. Important de menționat este faptul că, în limba japoneză, cuvântul *senjimon* („senioritate”) sugerează indubitabil o perioadă de înflorire (*apud* Dacey și Travers, p. 381). Limitele cronologice ale maturității, în general, ca și ale sub-

sunt dificil de jalonat, pentru că există mai multe criterii și unghiuri de perspectivă. Așa cum menționează Dacey și Travers, culturile preindustriale și cele non-occidentale nu acceptă o subsecvențializare a vârstei adulte, care cuprinde intervalul dintre 25 și 60 de ani. De altfel, primul congres național care s-a desfășurat în 1974 pe tema calității vieții, sub egida Asociației Medicale Americane, plasează vârsta adultă aproximativ în aceeași perioadă, adică între 25 și 65 de ani. Aceste repere cronologice concordă și cu opinia vehiculată de școala românească de psihologie, prin Șchiopu Verza (1997).

Când privește *oportunitatea stadializării vârstei adulte*, ea este pusă la îndoială de autori, precum Neugarten (1979), deoarece achizițiile dobândite pe traseu, deși sunt atât de expresive încât să confere o identitate clară fiecărei secvențe. În concluzie, *se recomandă ca analiza maturității să pedaleze cu prioritate pe radieră a evenimentelor majore ce o populează*. Un argument cu valoare adiacentă este cel susținut de J.O. Lugo și G.L. Hershey (1979), care pledează pentru un nou concept, cel de *vârstă compusă*, care înseamnă o medie a celorlalte vârste: cea biologică (care se contabilizează din momentul nașterii), cea funcțională (care se referă la capacitatea de a performa în diverse domenii, prin abilități motrice, intelectuale, statut social etc.), cea existențială (care înseamnă cât de bătrâni ne simțim). Toate aceste criterii evocă, de fapt, obtuzitatea tendinței de a ne crampona de realități artificiale, respectiv de a încerca să ajustăm forțat ceea ce este prin natură multifocal, fluid și imposibil de încorsetat în „patul procustian” al unei viziuni rigide. Solidari cu o asemenea premisă, din considerente exclusiv didactice, vom organiza analiza în două registre distincte, dar conexe: unul care vizează tinerețea și altul care se referă la vârstele adulte mijlocii.

Tinerețea (24/25-35 de ani)

Este vârsta unei detențe remarcabile, când, de regulă, toate subidentitățile (socială, profesională, maritală și parentală) se cristalizează promițător. Vedem viteza formidabilă de rotație a societății, precum și multiplele schimbări ale vieții moderne, tânărul adult trebuie să probeze o bună capacitate pentru a face față frecventelor schimbări cu care se confruntă și, implicit, să găsească existențial pe care îl presupune dobândirea statutului de adult. În acest context, conceptul de *individuație*, Jung (*apud* Hughes, 1996) consideră că tinerețea implică un fericit aliaj între structurile externe și interne ale persoanei. Este vorba, pe de o parte, despre împlinirea în profesie, dobândirea unui statut stabil și a rolului de părinte etc., iar, pe de altă parte, despre modelarea și consolidarea de sine mai profunde și mai rafinate. Dacă abordăm vârsta tinereții în perspectiva lui Erikson (1965), vom preciza că ea reprezintă a șasea etapă a dezvoltării psihice, în care individul este propulsat de un impuls care îi asigură tânărului evoluția ulterioară constată în viața de zi cu zi. Dacă acest impuls nu este suficient de puternic, tinerețea poate deveni un timp de pierdere de viață pe măsură. În caz contrar, însăși capacitatea de a trăi în prezent și de a proiecta în viitor poate fi serios periclitată, alimentându-i tendința spre