

Volum coordonat de  
**Simona Sava, Ramona Paloş**

# **EDUCATIA ADULTILOR**

## **Baze teoretice și repere practice**

Ediția a II-a revăzută și adăugită

POLIROM  
2019

# Cuprins

<i>Despre autori</i> . . . . .	11
<i>Cuvânt introductiv</i> . . . . .	17

## Partea I. Repere teoretice

Capitolul 1. Educația adulților – identitate, problematică ( <i>Simona Sava</i> ) . . . . .	21
1.1. Educația adulților – parte a educației pe parcursul întregii vieți.	
Delimitări conceptuale . . . . .	21
1.2. Orientări, provocări, tendințe în educația adulților . . . . .	26
1.3. Domenii de acțiune în educația adulților . . . . .	31
1.4. Perspective teoretice. Raportul cercetare-teorie-practică . . . . .	43
<i>Bibliografie</i> . . . . .	52
Capitolul 2. Statutul epistemologic al educației adulților ( <i>Magda-Elena Samoilă</i> ) . . . . .	55
2.1. Statutul epistemologic al educației adulților . . . . .	55
2.1.1. Educația adulților, domeniu de cercetare științifică . . . . .	56
2.1.2. Educația adulților, disciplină de studiu academic . . . . .	57
2.1.3. Educația adulților, context de practică profesională . . . . .	59
2.2. Modele explicative ale construcției cunoașterii domeniului . . . . .	60
2.3. Concluzii . . . . .	64
<i>Bibliografie</i> . . . . .	65
Capitolul 3. Educația adulților în România ( <i>Simona Sava</i> ) . . . . .	68
3.1. Repere istorice în evoluția și dezvoltarea educației adulților din România . . . . .	68
3.2. Instituții și organizații românești de educație a adulților . . . . .	74
3.3. Politica educațională în domeniul educației adulților în România . . . . .	78
3.4. Profesionalizare în educația adulților din România . . . . .	82
<i>Bibliografie</i> . . . . .	83
Capitolul 4. Educația adulților în context internațional ( <i>Leyla Safta-Zecheria</i> ) . . . . .	85
4.1. Guvernanța internațională a educației adulților . . . . .	85
4.1.1. Evaluări standardizate ale capitalului uman în perspectivă internațională: OCDE – PIAAC . . . . .	86
4.1.2. O viziune umanistă asupra educației: UNESCO – UIL . . . . .	87
4.2. Europenizarea educației adulților: educația adulților – un domeniu de guvernanță al Uniunii Europene? . . . . .	89
4.3. Tendințe internaționale în domeniul educației adulților . . . . .	92
<i>Bibliografie</i> . . . . .	93
Capitolul 5. Rolul educației adulților în contextul dezvoltării durabile ( <i>Gabriela Grosseck</i> ) . . . . .	97
5.1. Educația adulților și dezvoltarea durabilă . . . . .	97
5.2. Rolul educației adulților în contextul obiectivelor dezvoltării durabile . . . . .	99
<i>Bibliografie</i> . . . . .	103

## Partea a II-a. Specificul învățării la adulți

Capitolul 6. Teorii ale învățării în educația adulților ( <i>Ioana Dârjan, Mihai Florin Predescu</i> ) . . . . .	107
6.1. Motivele și nevoile de învățare ale adulților . . . . .	107
6.2. Teorii ale învățării la vârsta adultă . . . . .	109
6.2.1. Andragogia sau relevanța majoră a experiențelor anterioare . . . . .	109
6.2.2. Învățarea transformativă sau schimbarea perspectivei pentru a obține iluminarea . . . . .	110
6.2.3. Învățarea experiențială sau explorarea realității pentru relevarea sensului/semnificației . . . . .	111
6.2.4. Învățarea autodirecționată . . . . .	112
6.3. Ipostaze ale învățării la vârsta adultă . . . . .	113
6.3.1. Învățarea ca schimbare comportamentală . . . . .	114
6.3.2. Învățarea ca restructurare cognitivă . . . . .	115
6.3.3. Învățarea ca dezvoltare personală și terapie . . . . .	115
6.3.4. Învățarea ca emancipare, <i>empowerment</i> și autoafirmare . . . . .	115
6.3.5. Învățarea ca perfecționare, dezvoltare sau reorientare profesională . . . . .	116
6.3.6. Învățarea ca autodefinire socială . . . . .	117
<i>Bibliografie</i> . . . . .	117
Capitolul 7. Caracteristici ale cursantului adult . . . . .	120
7.1. Caracteristici biopsihocomportamentale ale vârstelor adulte ( <i>Anca Munteanu</i> ) . . . . .	120
7.1.1. Considerații generale . . . . .	120
7.1.2. Tinerețea (24/25-35 de ani) . . . . .	121
7.1.3. Vârstele adulte mijlocii (35-65 de ani) . . . . .	126
7.1.4. Vârstele adulte târzii (peste 65 de ani) . . . . .	131
7.2. Profilul metacognitiv al adulților ( <i>Claudia Borca</i> ) . . . . .	135
7.2.1. Considerații generale . . . . .	135
7.2.2. Particularități ale metacogniției la vârstele adulte . . . . .	137
<i>Bibliografie</i> . . . . .	139
Capitolul 8. Învățarea în toate contextele de viață ( <i>Ramona Paloș</i> ) . . . . .	143
8.1. Contexte formale, nonformale și informale de învățare . . . . .	143
8.1.1. Caracteristici ale mediului fizic . . . . .	144
8.1.2. Caracteristici ale mediului psihologic (climatul emoțional) . . . . .	145
8.1.3. Caracteristici ale mediului virtual . . . . .	147
8.1.4. Caracteristici ale mediului (climatului) social . . . . .	147
8.2. Motivația de a învăța . . . . .	148
8.3. Bariere în învățarea la vârsta adultă . . . . .	149
<i>Bibliografie</i> . . . . .	151
Capitolul 9. Adulții cu nevoi speciale . . . . .	153
9.1. Adulții cu abilități înalte ( <i>Carmen Mihaela Crețu</i> ) . . . . .	153
9.1.1. Considerații generale privind cercetarea psihologică a adulților cu abilități înalte . . . . .	153
9.1.2. Contribuții actuale . . . . .	154
9.1.3. Modele teoretice . . . . .	155
9.1.4. Caracteristici ale adulților talentați . . . . .	160
9.2. Adulții cu dizabilități ( <i>Mihai Florin Predescu, Ioana Dârjan</i> ) . . . . .	161
9.2.1. Cine sunt adulții cu dizabilități? . . . . .	161
9.2.2. Care este scopul educației adulților cu dizabilități? . . . . .	162
9.2.3. Educația pentru tranziția la vârsta adultă . . . . .	162
9.2.4. Educarea abilităților de viață cotidiană, de socializare și de autoîngrijire . . . . .	163

9.2.5. Profesionalizarea tinerilor cu dizabilități . . . . .	164
9.2.6. Educația pe parcursul întregii vieți . . . . .	164
9.2.7. Concluzii . . . . .	165
9.3. Adulții cu analfabetism funcțional ( <i>Ioana Dărjan, Mihai Florin Predescu</i> ) . . . . .	166
9.3.1. Alfabetizare și literație . . . . .	166
9.3.2. Relevanța literației . . . . .	168
9.3.3. Analfabetismul funcțional – caracteristici, delimitări conceptuale . . . . .	169
9.3.4. Argumente pentru dezvoltarea competențelor de literație și diminuarea analfabetismului funcțional . . . . .	170
9.3.5. Educarea abilităților de literație și diminuarea analfabetismului funcțional la vârsta adultă . . . . .	171
<i>Bibliografie</i> . . . . .	172

### Partea a III-a. Didactica educației adulților

Capitolul 10. Soluții integrate și adaptate de intervenție în educația adulților ( <i>Cosmina Mironov</i> ) . . . . .	179
10.1. Fundamentarea și legitimitatea reconfigurării formelor de intervenție în EA . . . . .	181
10.1.1. Argumente psihologice și din domeniul neuroștiințelor . . . . .	181
10.1.2. Argumente sociale . . . . .	183
10.1.3. Argumente educaționale . . . . .	184
10.1.4. Argumente socioeconomice, tehnologice și politice . . . . .	185
10.2. Comunități de practică și învățarea contextualizată . . . . .	186
10.3. Designul intervențiilor integrate și adaptate în educația adulților . . . . .	189
10.3.1. Principii pentru designul intervențiilor integrate și adaptate de învățare-dezvoltare în educația adulților . . . . .	190
<i>Bibliografie</i> . . . . .	193
Capitolul 11. Design și proiectare în educația adulților ( <i>Mariana Crașovan</i> ) . . . . .	196
11.1. Considerații generale . . . . .	196
11.2. Principii didactice explicative în educația adulților . . . . .	198
11.3. Relația dintre predare-învățare și evaluare . . . . .	199
11.4. Modele de proiectare în educația adulților . . . . .	201
11.4.1. Modelul Knowles (1970) . . . . .	202
11.4.2. Modelul Kidd (1973) . . . . .	202
11.4.3. Modelul Boyle (1981) . . . . .	202
11.4.4. Modelul Cervero și Wilson (1994) . . . . .	203
11.4.5. Modelul Sork (2000) . . . . .	203
11.4.6. Modelul Caffarella (2002) . . . . .	203
11.4.7. Modelul lui Stolovitch, Keeps și Rosenberg (2017) . . . . .	203
11.5. Etape ale proiectării . . . . .	204
11.5.1. Analiza nevoilor de învățare . . . . .	206
11.5.2. Stabilirea obiectivelor . . . . .	206
11.5.3. Selectarea și organizarea conținuturilor . . . . .	207
11.5.4. Alegerea strategiilor didactice . . . . .	207
11.5.5. Alegerea modalităților de evaluare . . . . .	209
11.6. Niveluri ale proiectării: proiectarea programelor de formare și proiectarea activităților de formare . . . . .	209
11.6.1. Proiectarea unui program de formare . . . . .	210
11.6.2. Proiectarea activităților de formare . . . . .	212
<i>Bibliografie</i> . . . . .	213

Capitolul 12. Strategii didactice în educația adulților ( <i>Simona Sava</i> ) . . . . .	215
12.1. Factori care condiționează alegerea strategiei didactice . . . . .	215
12.2. Metode și materiale didactice . . . . .	219
12.2.1. Metode pentru inițierea demersurilor didactice . . . . .	220
12.2.2. Metode pentru structurarea acțională a demersurilor didactice . . . . .	222
12.2.3. Metode pentru feedback, sistematizare și evaluare . . . . .	227
12.3. Forme de organizare a demersului didactic . . . . .	229
12.4. Reflecții asupra impactului comportamentului didactic . . . . .	232
<i>Bibliografie</i> . . . . .	232
Capitolul 13. Comunicarea în educația adulților ( <i>Mihaela Mitescu Manea</i> ) . . . . .	234
13.1. Repozitionări și dezvoltări teoretice în raportul comunicare-învățare : o problemă de perspectivă analitică . . . . .	235
13.2. Implicații ontologice și praxiologice în educația adulților . . . . .	238
<i>Bibliografie</i> . . . . .	242
Capitolul 14. Evaluarea în educația adulților ( <i>Otilia Sanda Bersan</i> ) . . . . .	244
14.1. Specificitatea evaluării . . . . .	244
14.2. Aspecte de evaluat . . . . .	245
14.3. Optimizarea evaluării . . . . .	247
14.4. Identificarea, evaluarea și validarea competențelor reale . . . . .	249
<i>Bibliografie</i> . . . . .	252
Capitolul 15. Educația adulților pentru cetățenie digitală ( <i>Laura Malița, Gabriela Grosseck</i> ) . . . . .	254
15.1. De ce o cetățenie digitală ? . . . . .	254
15.2. Accesul digital . . . . .	257
15.3. Legislația digitală și conduită (eticheta online) . . . . .	261
15.4. Alfabetizarea/Literația digitală a adulților . . . . .	264
15.5. Comunicarea digitală . . . . .	266
15.6. Comerțul electronic. Literația digitală economică . . . . .	268
15.7. Ce putem face ? Ce ar trebui îmbunătățit în România ? . . . . .	270
15.8. Drepturi și responsabilități digitale. Securitatea digitală . . . . .	273
15.8.1. Ce trebuie să știm ? . . . . .	276
15.8.2. Ce putem face ca să avem spații online bazate pe respect și încredere ? . . . . .	279
15.9. Sănătatea și starea de bine digitală . . . . .	280
<i>Bibliografie</i> . . . . .	284

#### Partea a IV-a. Management și marketing în educația adulților

Capitolul 16. Managementul organizațiilor de educație a adulților ( <i>Sorin Vlad Predescu</i> ) . . . . .	291
16.1. Specificitate și tipologie organizațională . . . . .	292
16.2. Dimensiuni ale managementului unei instituții de educație continuă . . . . .	294
16.3. Repere ale dezvoltării organizaționale . . . . .	296
16.4. Marketing în educația adulților . . . . .	298
<i>Bibliografie</i> . . . . .	299
Capitolul 17. Managementul resurselor umane ( <i>Ionela Clipici</i> ) . . . . .	301
17.1. Caracterizare generală . . . . .	301
17.2. Recrutarea, selecția și încadrarea resurselor umane . . . . .	302
17.3. Dezvoltarea resurselor umane . . . . .	307
<i>Bibliografie</i> . . . . .	310

Capitolul 18. Evaluarea nevoilor de formare ( <i>Ramona Palos</i> ) . . . . .	312
18.1. Evaluarea nevoilor la nivel de comunitate . . . . .	312
18.1.1. Etape în evaluarea nevoilor la nivel de comunitate . . . . .	313
18.1.2. Metode și tehnici de identificare a nevoilor la nivel de comunitate . . . . .	314
18.2. Evaluarea nevoilor la nivel de organizație . . . . .	316
18.2.1. Etape în evaluarea nevoilor de formare în organizație . . . . .	317
18.2.2. Niveluri, metode și tehnici de evaluare a nevoilor de formare în organizații . . . . .	318
<i>Bibliografie</i> . . . . .	324
Capitolul 19. Managementul cursului și al programelor educaționale ( <i>Simona Sava</i> ) . . . . .	326
19.1. Programe și cursuri de educație a adulților . . . . .	326
19.2. Conceperea și derularea programelor educaționale . . . . .	329
19.3. Evaluarea impactului programelor educaționale . . . . .	339
<i>Bibliografie</i> . . . . .	341
Capitolul 20. Parteneriate și comunicare în rețea ( <i>Diana Radu, Ana-Simona Negomireanu</i> ) . . . . .	342
20.1. Parteneriatul – formă de comunicare, cooperare și colaborare . . . . .	342
20.1.1. Nevoia de parteneriate . . . . .	342
20.1.2. Tipologia și managementul parteneriatelor interinstituționale . . . . .	344
20.1.3. Structura organizațională și alte caracteristici ale parteneriatului . . . . .	347
20.2. Activitatea în rețea: managementul rețelelor interinstituționale . . . . .	349
20.3. Rețele profesionale în educația adulților . . . . .	353
<i>Bibliografie</i> . . . . .	356
Capitolul 21. Managementul proiectelor educaționale în educația adulților ( <i>Ramona Răduț-Taciu</i> ) . . . . .	358
21.1. Proiectele educaționale – clarificări conceptuale . . . . .	358
21.2. Particularitățile managementului proiectelor educaționale destinate adulților . . . . .	360
21.3. Managerul de proiecte educaționale . . . . .	363
21.4. Repere operaționale în managementul proiectelor educaționale dedicate adulților . . . . .	364
21.5. Repere în elaborarea proiectelor educaționale destinate adulților . . . . .	365
<i>Bibliografie</i> . . . . .	367
Capitolul 22. Managementul calității în educația adulților ( <i>Ioana Gabriela Domilescu</i> ) . . . . .	368
22.1. Managementul calității la nivel sistemic și al organizației educaționale . . . . .	369
22.2. Managementul calității cursului și al programelor educaționale . . . . .	372
22.3. Tendințe și evoluții în managementul calității EA/EFP în statele europene . . . . .	374
22.4. Evoluții în asigurarea calității educației adulților în România . . . . .	376
<i>Bibliografie</i> . . . . .	378
Capitolul 23. Managementul relațiilor publice ( <i>Sorin Vlad Predescu</i> ) . . . . .	380
23.1. Relațiile publice – definire în context . . . . .	380
23.2. Activitățile de relații publice din organizațiile de educație a adulților . . . . .	382
23.3. Relația cu comunitatea și tehnologia informației în domeniul educației adulților . . . . .	384
<i>Bibliografie</i> . . . . .	386
Capitolul 24. Învățarea la locul de muncă și învățarea organizațională ( <i>Ramona Palos</i> ) . . . . .	388
24.1. Învățarea la locul de muncă . . . . .	388
24.1.1. Delimitări conceptuale . . . . .	388
24.1.2. Dimensiuni ale învățării la locul de muncă . . . . .	389
24.1.3. Învățarea la locul de muncă: relație triadică . . . . .	389
24.1.4. Programe de învățare la locul de muncă . . . . .	390
24.2. Învățarea organizațională și organizația care învață . . . . .	395
24.2.1. Tipuri de învățare organizațională . . . . .	396
24.2.2. Tipuri de organizații care învață . . . . .	397
<i>Bibliografie</i> . . . . .	398

## Partea a V-a. Consilierea în educația adulților

Capitolul 25. Consilierea pentru dezvoltare personală . . . . .	403
25.1. Consilierea educațională a adulților ( <i>Anca Luștreană</i> ) . . . . .	403
25.2. Consilierea pentru succes prin centrarea pe resursele personale – <i>empowerment</i> și dezvoltare personală ( <i>Roxana Andreea Toma</i> ) . . . . .	406
25.3. Consiliere pozitivă pentru starea de bine ( <i>Anca Luștreană</i> ) . . . . .	410
25.3.1. Considerații generale . . . . .	410
25.3.2. Starea de bine în instituțiile educaționale . . . . .	412
<i>Bibliografie</i> . . . . .	413
Capitolul 26. Consilierea în carieră . . . . .	416
26.1. Context, provocări și tendințe în consilierea și orientarea în carieră ( <i>Speranța Lavinia Tibu</i> ) . . . . .	416
26.1.1. Tendințe și provocări . . . . .	416
26.1.2. Răspunsuri . . . . .	417
26.1.3. Rolul consilierii și orientării în carieră . . . . .	418
26.1.4. Provocări în procesul de dezvoltare a carierei adulților . . . . .	419
26.2. Consilierea pentru dezvoltarea carierei ( <i>Cosmina Mironov, Petre Botnariuc, Speranța Lavinia Tibu</i> ) . . . . .	421
26.2.1. Cariera – concept, modele, teorii și factori determinanți . . . . .	422
26.2.2. Furnizori de servicii și activități specifice consilierii pentru dezvoltarea carierei . . . . .	424
26.2.3. Nevoi specifice și beneficiari ai consilierii pentru dezvoltarea carierei . . . . .	425
26.3. Abordări metodologice în consilierea și orientarea în carieră ( <i>Petre Botnariuc</i> ) . . . . .	425
26.3.1. Introducere . . . . .	425
26.3.2. Sistemul modelelor și metodelor în consilierea și orientarea în carieră . . . . .	427
26.3.3. Coordonarea și evaluarea activității de consiliere și orientare în carieră . . . . .	431
26.4. Aria de calificare și expertiză a practicienilor în consilierea și orientarea în carieră ( <i>Cosmina Mironov</i> ) . . . . .	431
26.4.1. Introducere . . . . .	431
26.4.2. Analiza ariei de calificare și expertiză a practicienilor în consilierea și orientarea în carieră . . . . .	434
26.4.3. Un model de dezvoltare a profilului de expertiză și calificare a practicienilor în consiliere . . . . .	440
<i>Bibliografie</i> . . . . .	443
Capitolul 27. Educație și formare în profesiile de ajutor ( <i>Mugur Ciumăgeanu</i> ) . . . . .	447
27.1. Educație și formare în profesiile de ajutor: o circumscrisiune a domeniului . . . . .	447
27.2. Educația pentru ajutor – un domeniu problematic . . . . .	448
27.2.1. Pasul întâi – analiza personală și autodezvoltarea . . . . .	450
27.2.2. Pasul al doilea – rezidențiatul și supervizarea . . . . .	451
27.2.3. Pasul al treilea – formarea propriu-zisă . . . . .	452
27.2.4. Pasul al patrulea – postmodernismul pedagogic și etica competențelor . . . . .	453
27.3. Idei sintetice pentru viitorul educației în domeniul profesiilor de ajutor . . . . .	456
<i>Bibliografie</i> . . . . .	457
Capitolul 28. Consilierea organizațiilor de educație a adulților ( <i>Sorin Vlad Predescu</i> ) . . . . .	460
28.1. Organizații publice și organizații private de educație a adulților . . . . .	461
28.2. Rolul consilierii organizațiilor de educație a adulților . . . . .	462
28.3. Dezvoltarea organizațiilor de educație a adulților . . . . .	463
<i>Bibliografie</i> . . . . .	466

Activitatea didactică desfășurată cu cursanții adulți prezintă unele aspecte distințte, pe care vom încerca să le creionăm în subcapitolele următoare, analizând câteva dintre elementele sale, pe baza structurii ei clasice de prezentare.

## 11.2. Principii didactice explicative în educația adulților

Principiile specifice activității cu adulții se bazează pe caracteristicile învățării la această vârstă și pe condițiile care facilitează procesul învățării cursanților adulți. Principiile nu sunt, în niciun caz, propriu-zis „didactice”, dată fiind diminuarea pregnantă a normativizării și a didacticismului însuși, la nivelul educației adulților. Principiile didactice sunt legi cu caracter general, implicate atât în faza de proiectare, cât și cea de desfășurare și evaluare a activităților. Deși cuvântul *principiu* este strâns legat de lege, de normă, care ne conduce cu gândul la ceva ce trebuie neapărat respectat, activitatea didactică nu mai trebuie să se desfășoare mereu după aceleași tipare, după un anumit algoritm. Principiile oferă doar repere orientative de acțiune pentru a realiza obiectivele propuse, iar modul în care fiecare practician le va înțelege, le va interioriza și le va pune în practică conferă o notă de originalitate fiecărei activități de formare desfășurate cu adulții.

Printre aceste principii există unele care vizează aspecte de proiectare și concepere a cursurilor pentru atragerea cursanților, orientare ce apare mai ales în spațiul german. Dintre principiile analizate de literatura de specialitate, amintim câteva demne de luat în seamă (Sava și Ungureanu, 2005): *evaluarea nevoilor*; *orientarea spre participanți*; *crearea sentimentului de siguranță*; *dezvoltarea unor relații sănătoase, stabilirea unor roluri clare în comunicare*; *transparența obiectivelor învățării pentru autoevaluarea cursantului*; *secvențialitatea și feedbackul*; *respectul pentru cursanți*; *punerea accentului pe învățarea prin experiență, prin practică și reflecție*; *integrarea în predare-învățare a tuturor aspectelor cognitive, afective și psihomotoare*; *conceperea experienței de învățare din perspectiva rezultatelor imediate ale sale*; *promovarea muncii în echipă și implicarea adulțului în ceea ce învață*.

Datorită specificității modului în care se realizează învățarea la vârsta adultă, aspecte detaliate în subcapitolele anterioare, se impun și anumite moduri de acțiune ce trebuie respectate atât în proiectarea programelor de formare, dar și în designul activităților de instruire. Pornind de la principiile învățării evidențiate de Knowles (Knowles, Holton și Swanson, 1998), vom încerca să subliniem implicațiile în activitățile de proiectare și design ale instruirii:

1. *adulții sunt motivați să învețe și sunt autodeterminați*. Adultul se va implica în activități de învățare care simte că îi sunt utile și în care se simte valorizat. Formatorul trebuie să proiecteze activități de învățare autodirecționate, în care cursantul adult are oportunitatea de a se implica, de a stabili modalități proprii de rezolvare;
2. *adulții au o bogată experiență de viață și aduc cunoștințele proprii în experiențele de învățare*. Crearea unor situații de învățare în care adulții au posibilitatea de a-și fructifica propria experiență de viață, atât de natură personală, cât și profesională și folosirea cursanților ca persoane-resursă sunt elemente obligatorii în activitățile de formare. Alături de acestea, utilizarea unor strategii interactive, care stimulează implicarea și participarea cursanților adulți, sunt absolut obligatorii în orice program sau activitate de formare;

3. *adulții sunt orientați spre scop.* Acest principiu impune ca în proiectarea și realizarea formării să prezentăm încă de la început finalitățile programului de formare și să evidențiem gradul de realizare al acestora de-a lungul întregului proces de formare. Conștientizarea și implicarea în atingerea unor finalități, percepute ca utile și relevante de către cursanți, contribuie și la stimularea implicării acestora și „stăpânirea” a ceea ce învață ;
4. *adulții sunt orientați spre relevanță.* În activitățile de formare, conținuturile ca atare nu sunt punctul central, ci modul în care, bazându-se pe acestea, adultul rezolvă probleme reale de viață. Aducerea lumii reale în formare a situațiilor-problemă cu care adultul se confruntă în viața profesională sau în viața de zi cu zi este deopotrivă o necesitate, dar și un imperativ. Pentru a putea realiza acest lucru, este nevoie ca analiza de nevoi realizată înaintea proiectării unui program de formare să surprindă aspecte relevante ale cursanților. E important pentru formator să cunoască date despre cursanți înaintea începerii cursului și să cunoască aspecte legate de viața personală și profesională, chiar dacă nu este domeniul său ;
5. *adulții sunt orientați spre aspectele practice.* Programele de formare pentru adulți trebuie să ofere oportunități suficiente pentru cursanți de a pune în aplicare ceea ce au învățat. Cursantul adult trebuie să aibă momente de punere în aplicare a ceea ce a învățat, atât în contextul formării, cât și în contextul diferitelor situații de viață ;
6. *adulții vor și au nevoie să fie respectați.* Cursanții adulți trebuie implicați în procesul de formare, negocierea conținuturilor, a finalităților și modalităților de evaluare, fiind absolut necesare atât la începutul, cât și pe parcursul programului de formare. A cere feedback cursanților adulți și a ține cont de acesta, iar cursanții să perceapă în timp real că părerea lor contează este un semn de respect. Totodată, formatorul trebuie să creeze un mediu de învățare sigur, un climat informal și personal confortabil, prin proiectarea unor sarcini de învățare organizate în grup. Totodată, sarcinile proiectate și modul de evaluare și oferire a feedbackului trebuie să fie unul ce creează oportunități pentru succes.

Principiile acestea acționează sistemic, adică se află în relații de intercondiționare, ca premisă pentru o activitate de formare de calitate și în sfera atât de complexă și integratoare a educației adulților.

### 11.3. Relația dintre predare-învățare și evaluare

Elementele importante ale succesului unui demers de proiectare sunt și alegerea, organizarea, planificarea activităților de predare-învățare-evaluare. Deoarece învățării și evaluării le vor fi rezervate în această carte capitole distințe, ne vom ocupa îndeaproape de activitatea de predare și de relațiile existente în cadrul respectivei triade.

Predarea este activitatea predominantă a cadrului didactic/formatorului, ce include toate acțiunile conduse de el. Predarea trebuie definită în raport cu învățarea, deși între cele două nu există neapărat o relație de tip cauză-efect. Vorbim de o activitate de predare eficientă doar atunci când determină un efort de învățare sau, după cum precizau Sava și Ungureanu (2005, p. 98), „putem considera predarea drept un proces deliberat de luare

a deciziilor și de acționare în aşa fel, încât învățarea să fie mai probabil și predictibil una de succes". Predarea nu înseamnă doar ceea ce se vede la exterior, prin acțiunile desfășurate de profesor, ci presupune și demersuri de pregătire, planificare, proiectare, sistematizare, esențializare, coordonare, dirijare, schimbare.

În cadrul activităților cu adulții, accentul se pune pe cel care învață și pe activitatea de învățare, și mai puțin pe predare și pe formator. Aceasta din urmă este, de fapt, cel care organizează situațiile de instruire, astfel încât să se obțină rezultatele dorite cu economie de timp și efort. Peter Jarvis (1995) trece în revistă trei abordări ale predării în educația adulților, și anume: abordarea didacticistă, abordarea socratică/euristică și abordarea facilitatoare. Aceste abordări derivă din percepția profesorului privind rolul său de instructor, din presupozițiile legate de motivația adulților de a învăța, respectiv din concepția sa privind situațiile de instruire.

*Abordarea didacticistă* este abordarea tradițională, aflată în continuu regres, în care predarea este privită ca un proces de selectare a cunoștințelor, precepțiilor și aspectelor culturale de învățat și de transmitere a lor prin intermediul unor metode și tehnici expository/argumentative. Profesorul controlează continuu finalitățile, vehiculând conținuturile în manieră structurată și sistematică, iar cursanții iau notițe, apoi reproduc corect și cât mai exact respectivele informații. *Abordarea socratică/euristică* se bazează pe punerea unor întrebări. Ea constă în adresarea de către profesor a unui set de întrebări studenților, astfel încât, prin răspunsurile pe care le dau, să redea cunoștințele pe care le au, să revină și să reflecteze asupra lor, să le reconsideră, îmbunătățindu-și astfel înțelegerea, învățarea având loc prin aceste procese metacognitive de reflectare, adaptare, transfer al cunoștințelor în situații noi. *Abordarea facilitatoare* pune profesorul/formatorul în postura de a crea situații de învățare stimulative, bazându-se pe caracteristicile și nevoile studentului. Studentul este pus în fața unor situații pe care trebuie să le rezolve, iar pentru aceasta trebuie să observe, să reflecteze, să găsească soluții alternative din care să o aleagă pe cea optimă. Rolul profesorului este de a formula sarcini provocatoare, a observa și sprijini activitatea cursantului, a crea disonanță cognitivă și a-i ajuta pe cursanți să-și reconsideră punctele de vedere. În educația adulților se recomandă folosirea cu preponderență a ultimelor două abordări, în special a celei facilitatoare, fără a se exclude însă cu desăvârșire și momente didacticiste, oportune în anumite condiții.

Relația dintre predare, învățare și evaluare este una complexă, focalizată pe activitatea de învățare, implicând de fapt toți participanții și fiind compusă din următorii factori, pe care îi vom detalia în continuare: *conținutul, mediul, profesorul, organizația, grupul de cursanți, individul ce învață și cultura*.

*Conținutul* reprezintă un ansamblu de informații, valori, deprinderi, atitudini vehiculate pe tot parcursul procesului. Conținuturile se află în relație directă cu cursantul, acesta vine la un curs din dorința de a afla ceva nou, de a-și actualiza anumite cunoștințe, de a fi la curent cu direcțiile domeniului respectiv. Adesea, aceste conținuturi vor fi negociate împreună cu cursantul, tocmai pentru a se asigura o formare optimă și utilă. Într-o situație de predare-învățare operează mai multe tipuri de conținuturi ce trebuie luate în considerare în activitatea de proiectare: (a) subiectul planificat al materiei predate: activitățile și dialogul legate direct de o anumită temă, subiect ce reprezintă doar o mică parte din ceea ce se vehiculează într-un proces de predare-învățare; (b) subiecte neplanificate, care țin de tematica cursului și care nu pot fi surprinse în prealabil: idei noi, nelămuriri, subiecte conexe; (c) un al treilea tip de conținut este cel ce ține de „socialul” schimbului predare-învățare: regulile, convențiile și etichetele stabilite; (d) în final, este conținutul

organizațional, aflat în strânsă legătură cu administrarea, organizarea și funcționarea grupului în sine (Heimlich & Norland, 1994).

Al doilea element, *mediul*, se referă atât la condițiile realității înconjurătoare (clădirea, sala de curs, temperatura, aerisirea, luminozitatea), cât și la atmosfera, mediul afectiv, interacțiunile dintre participanți, precum și dintre cursanți și profesor. Profesorul trebuie să se ocupe de organizarea tuturor elementelor ce pot influența, direct sau indirect, procesul de predare-învățare: aranjarea corespunzătoare a sălii în care va avea loc cursul, monitorizarea mediului fizic și a confortului personal al cursanților.

*Profesorul/Formatorul* este factorul de care depinde, în primul rând, articularea eficientă a tuturor celorlalte variabile implicate. Profesorul este cel care trebuie să aplique cunoștințe din diverse domenii, în fiecare moment al relației predare-învățare: psihologie, principiile învățării, metodologie, sociologie, științele comunicării, filosofie și antropologie culturală – și toate acestea pentru a putea preda cu totul alte conținuturi decât cele vehiculate mai sus. Pentru aceasta, va face apel la intuiție, la potențialul său creator, care să-i permită să aleagă cele mai eficiente strategii, ținând cont de specificul conținuturilor cu care operează, dar și de particularitățile grupului cu care lucrează, îndeplinindu-și cât mai bine rolurile didactice: furnizor de informații, model de comportament, creator de situații de învățare, evaluator și consilier, organizator și coordonator (Heimlich și Norland, 1994).

Activitatea de predare-învățare vizează cu preponderență un anumit *grup-țintă*, grupul de cursanți, care alcătuiește de fapt o comunitate educațională. Fiecare grup este diferit, are propriile caracteristici și învață în ritmuri și în stiluri diferite. Fiecare grup își formează o minicultură, care are câteva caracteristici: fragilitate, exclusivitate și necesitate. Rolul profesorului este determinant în cadrul grupului, putând contribui semnificativ la construirea unei viziuni comune în cadrul acestuia. Profesorul interacționează cu grupul, dar în același timp, stabilește relații cu fiecare *individ* în parte, care este o personalitate cu trăsături, interes, potențialități ce trebuie cunoscute și valorificate de facilitator în cadrul proceselor de predare-învățare.

*Cultura* reprezintă totalitatea tiparelor comportamentale achiziționate și comunicate în mod social. Orice societate are o cultură dominantă care se regăsește în normele de comportament, iar această cultură se infiltrează și în relația de predare-învățare, prin interacțiunile directe profesor-elev sau prin produse de genul curriculumului (Sava și Ungureanu, 2005).

#### 11.4. Modele de proiectare în educația adulților

În literatura de specialitate putem întâlni numeroase modele de planificare, unele dintre ele fiind liniare, cu o succesiune de etape strict determinată, aceste modele fiindu-le utile mai ales debutanților, celor fără prea multă experiență în domeniu, iar altele vehiculând un set de elemente interactive, dinamice. Vom trece în revistă câteva dintre aceste modele, unele referindu-se la planificarea programelor din cadrul unei organizații, iar altele la proiectarea activităților de formare.

#### 11.4.1. Modelul Knowles (1970)

Knowles (Knowles, Holton și Swanson, 2012) și-a structurat modelul pe baza filosofiei sale andragogice, o filosofie axată pe asumptii ca : adulții se bazează pe autodirecționare ; își folosesc experiența ca resursă pentru învățare ; doresc o aplicare imediată a ceea ce învăță. Aceste presupozitii implică autodiagnoza nevoilor de învățare, participarea/implicarea în planificare și în experiențele de învățare și autoevaluare. Analiza nevoilor se face prin metode diferite la nivel individual, organizațional și comunitar. Potențialele obiective sunt divizate în categorii educaționale și operaționale. Nevoile identificate devin obiectivele programului. În ceea ce privește evaluarea, autorul recomandă metodele cantitative pentru măsurarea schimbărilor comportamentale și evaluarea realizată de cursanți, în cazul în care dorim măsurarea procesului de dezvoltare.

#### 11.4.2. Modelul Kidd (1973)

Kidd (Boone, Safrit și Jones, 2002) este probabil cel mai eclectic dintre autori. În abordarea sa matematică de planificare, Kidd se deosebește prin centrarea pe cel care învăță, fiind foarte precis și analitic în dezvoltarea curriculumului. În prima etapă, identificarea nevoilor de învățare, el recomandă începerea cu interesele curente ale celor care învăță, cu explorarea propriilor nevoi și investigarea lor prin metode standard de evaluare. În cadrul celei de-a treia etape, situația de învățare, scopul său declarat este implicarea celui care învăță, prin explorarea atât a nevoilor de învățare, cât și a temelor de conținut.

#### 11.4.3. Modelul Boyle (1981)

Boyle (Boone, Safrit și Jones, 2002) abordează programarea ca o sinteză comprehensivă dintre teorie, analize și practică. El leagă această programare de educația continuă și învățarea permanentă. Boyle prezintă 15 concepte relevante : primele nouă (stabilirea unor baze filosofice pentru programare ; analiza nevoilor, grijilor, problemelor oamenilor și comunităților ; implicarea potențialilor clienți, determinarea nivelurilor de dezvoltare intelectuală și socială ; selectarea surselor de investigare și analiză în determinarea obiectivelor programului ; recunoașterea constrângerilor organizaționale și individuale ; stabilirea criteriului pentru determinarea priorităților programului ; alegerea gradului de rigiditate/flexibilitate al programelor planificate ; obținerea suportului puterii situațiilor formale și informale) se referă la etapa de planificare, următoarele patru la design și implementare (selectarea și organizarea experiențelor de învățare ; identificarea designului instrucțional cu metode și tehnici propice ; utilizarea efectivă a priorităților ; obținerea resurselor necesare pentru a susține programul) și ultimele două la evaluare (determinarea rezultatelor, eficienței și impactului ; comunicarea valorii programului factorilor de decizie).

#### 11.4.4. Modelul Cervero și Wilson (1994)

Autorii (Roberson, 2005) definesc planificarea ca o activitate socială, în care oamenii negociază între ei scopurile, conținutul, publicul și formatul. Un program educațional nu este niciodată construit de un singur planificator aflat în afara unui context instituțional sau social. Programele sunt construite de oameni, cu multiple interese, lucrând în contexte instituționale specifice, care influențează profund conținutul și forma programului. Cervero și Wilson sunt de părere că puterea și interesele definesc contextul social în care cei ce realizează planificarea programelor trebuie să acționeze. Pentru a face legătura dintre libertatea de acțiune planificată și constrângerile structurate, forma principală de acțiune propusă este negocierea. Pentru a acționa responsabil și a funcționa eficient, educatorii de adulți trebuie: să fie informați cu privire la respectiva instituție și contextele sociale; să fie abili din punct de vedere politic; să fie pricepuți în negociere și capabili de a crea și susține în mod democratic procesul de planificare.

#### 11.4.5. Modelul Sork (2000)

Sork (2000) propune o abordare a programării bazată pe întrebări: a pune întrebări și a răspunde pot duce la decizii și la programe mai bune. Modelul se intitulează „Elemente de bază pentru planificarea unui program”. Fiecare element reprezintă un grup de întrebări pasive, decizii și acțiuni implicate în planificarea programelor. Elementele modelului sunt următoarele: analiza contextului și a comunității celui care învață; explicarea și concentrarea asupra planificării; clarificarea intențiilor și pregătirea planului instrucțional; pregătirea planului administrativ; dezvoltarea unui plan de evaluare sumativă.

#### 11.4.6. Modelul Caffarella (2002)

Caffarella (2002) propune un model interactiv de planificare a unui program, ca o reconfigurare a celor mai bune trăsături a câtorva modele existente. Modelul său diferă de altele prin două aspecte distincte: în primul rând, reconfigurează descrierile curente și clasice ale procesului de planificare a unui program, rezultând un model cu 11 componente, bazat pe cunoștințe practice și conținuturi din contexte variate. Prezentarea detaliată a modelului se regăsește în capitolul 19.

#### 11.4.7. Modelul lui Stolovitch, Keeps și Rosenberg (2017)

În cartea *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri* (2017), autorii sus-menționați prezintă un model universal pentru organizarea oricărui tip de lecție, în vederea creării unui proces de instruire centrata pe cursant și axat pe performanță, model ce poate fi ușor adaptat pentru proiectarea programelor de formare. Elementele modelului sunt: (a) introducerea și motivarea (formatorul trebuie să răspundă la întrebarea *De ce?*, mai precis *de ce* cursanții ar trebui să învețe ceea ce li se propune în cadrul cursului respectiv, care sunt principalele achiziții de natură cognitivă, afectivă sau psihomotrică); (b) obiectivul