

REPERE CONCEPTUALE
ALE ASISTENȚEI PSIHOLOGICE
ÎN ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIETII

Chișinău, 2018

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

REPERE CONCEPTUALE
ALE ASISTENȚEI PSIHOLOGICE
ÎN ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIETII

Monografie

Chișinău, 2018

CZU 159.9+316.6

R 46

Aprobată spre editare
de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației

Lucrarea a fost realizată în cadrul Proiectului instituțional 15.817.06.05 F:
Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții.

Coordonator științific:

AGLAIDA BOLBOCEANU, *dr. hab., prof. cerc.*

AUTORI:

Aglaida Bolboceanu -
doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător.

Angela Cucer -
doctor în psihologie, conferențiar cercetător.

Lilia Pavlenko -
doctor în psihologie.

Emilia Furdui -
cercetător științific.

Mariana Batog -
cercetător științific.

Veronica Mihailov -
cercetător științific.

Violeta Vrabii -
cercetător științific.

Recenzenți:

Valentina Olărescu, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”.*

Oxana Paladi, *dr., conf. univ., IȘE.*

Redactori:

STELA LUCA
VICTOR ȚÂMPĂU

Corector:

MARIA BONDARI

Tehnoredactare:

LILIAN ORÎNDAȘ
AURELIA PISĂU

ISBN 978-9975-48-132-8.

© Institutul de Științe ale Educației, 2018

CUPRINS

Lista abrevierilor

INTRODUCERE	5
1. ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII	
1.1. Repere conceptuale ale dezvoltării personale	9
1.2. Asistența psihologică a capacității de decizie în contextul învățării pe tot parcursul vieții: repere conceptuale	17
1.3. Repere conceptuale referitor la dezvoltarea responsabilității și independenței ca resurse psihosociale în contextul învățării pe tot parcursul vieții	32
2. REFERINȚE CONCEPTUALE ALE DEZVOLTĂRII REPREZENTĂRIILOR SOCIALE ALE ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII	
2.1. Definiția, caracteristicile, funcțiile și structura conceptului de reprezentări sociale	52
2.2. Specificul structural al reprezentărilor populației din Republica Moldova referitor la învățarea pe tot parcursul vieții	57
2.3. Cercetarea experimentală a reprezentărilor sociale ale învățării pe tot parcursul vieții	60
3. FORMAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII – OPORTUNITĂȚI DE INCLUZIUNE SOCIALĂ	
3.1. Rolul competențelor în promovarea calității învățării pe tot parcursul vieții	71
3.1.1. <i>Competența de învățare – bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții</i>	72
3.1.2. <i>Competențele sociale și spiritul de inițiativă – modalități flexibile de adaptare a personalității</i>	75
3.2. Relevanța competențelor sociale și de învățare în contextul învățării pe tot parcursul vieții – aspecte experimentale	79
3.2.1. <i>Instrumente de cercetare</i>	79
3.2.2. <i>Interpretarea rezultatelor obținute, concluzii</i>	80
4. ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ ÎN ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII A PERSOANELOR CU CES: REPERE CONCEPTUALE	
4.1. Orientarea profesională ca factor de incluziune socială în contextul învățării pe tot parcursul vieții	101
4.1.1. <i>Opiniile adulților și adolescenților cu dizabilități referitoare la fenomenul învățării pe tot parcursul vieții</i>	104
4.1.2. <i>Tipurile de resurse personale/psihosociale în procesul orientării profesionale la persoanele cu dizabilități</i>	107
4.1.3. <i>Barierele psihologice ale persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională</i>	117
4.2. Creativitatea – resursă a personalității în învățarea pe tot parcursul vieții	125
4.2.1. <i>Considerări generale privind problema dezvoltării creativității la persoanele cu nevoi speciale</i>	125
4.2.2. <i>Cercetarea experimentală a dezvoltării creativității și oportunităților ei la persoanele cu nevoi speciale</i>	129
4.2.3. <i>Barierele psihologice ce diminuează dezvoltarea creativității</i>	131
4.2.4. <i>Concluzii: repere conceptuale ale asistenței psihologice în dezvoltarea creativității la persoanele cu nevoi speciale</i>	137
Concluzii	141
BIBLIOGRAFIE	144
ANEXE	150

LISTA ABREVIERILOR

ALSDGC	– Asociația <i>Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice</i>
AP	– Autonomie personală
DP	– Dezvoltare personală
ÎPTPV	– Învățare pe tot parcursul vieții
CES	– Cerințe Educaționale Speciale
PERC	– Scop, expectanțe, roluri, conținuturi
RS	– Reprezentare socială
SWOT	– Puncte forte, puncte slabe, oportunități, amenințări
TTCT	– Testele Torrance ale Gândirii Creative
UE	– Uniunea Europeană

INTRODUCERE

Recent, în domeniul educațional a apărut și este frecvent utilizată o noțiune nouă pentru populația Republicii Moldova – învățarea pe tot parcursul vieții (ÎPTPV). Care este conținutul acestei noțiuni, sensul ei pentru cei din domeniul educațional și pentru fiecare membru al societății? De ce pe tot parcursul vieții? Este ceva diferit de alte noțiuni, cum ar fi învățare, educație, formare?

Examinarea formulărilor elaborate de diferiți autori, a documentelor elaborate de Consiliul Uniunii Europene, a dicționarelor conduce spre concluzia, că ÎPTPV este o nouă abordare a procesului de învățare, care diferă radical de sensul cuvântului atât de obișnuit pentru noi – „învățare”. Să începem cu factorul „timp”: un proces de învățare, care nu se termină după finisarea studiilor medii sau superioare, de obicei în tinerețe, dar continuă până la finele vieții. Dar diferența esențială este abordarea învățării ca resursă principală pentru realizarea politicilor sociale în Uniunea Europeană și în toată lumea, a provocărilor comune, generale. Importanța ei se manifestă la nivel economic: învățarea pe tot parcursul vieții contribuie la depășirea fenomenelor actuale cum ar fi îmbătrânirea societăților, deficitul de calificări pe piața forței de muncă, competiția globală. Din punct de vedere social, învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă condiția creșterii calității și eficienței proceselor de educație și învățare, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active, iar la nivelul personal (psihosocial) are loc stimularea creativității și inovării, inclusiv a spiritului antreprenorial, consolidarea independenței și a responsabilității persoanei, a stării psihologice de bine la toate nivelurile sistemului educațional [32]. Și, în sfârșit, ÎPTPV valorifică toate tipurile de învățare: formală, nonformală, informală etc.

Învățarea – în asemenea abordare – presupune multiple beneficii pentru fiecare: dezvoltarea tuturor înclinațiilor naturale; menținerea curiozității, a setei de cunoaștere; înțelepciune; capacitatea persoanelor de adaptare la nou; sensuri noi de a trăi; stimulează oamenii să se implice, să rămână cetățeni activi; prietenii noi, relații interpersonale de valoare; sentimentul de autoîmplinire [81].

Învățarea pe tot parcursul vieții e principala miză în *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, care își propune să transforme sistemul educațional în „principalul factor de progres economic și social al țării într-o lume în continuă schimbare”, „învățarea pe tot parcursul vieții devine din ce în ce mai mult o necesitate și o prioritate – cheia pentru angajabilitate, pentru succesul economic și permite cetățenilor să participe plener la viața socială. În acest context și în condițiile în care fiecare stat-membru al UE este responsabil de sistemul propriu de educație, politicile la nivelul Uniunii Europene sunt proiectate să sprijine acțiunile naționale și să contribuie la abordarea la nivelul Uniunii a provocărilor comune, generale, cum ar fi: îmbătrânirea societăților, deficitul de calificări pe piața forței de muncă și competiția globală” [110].

Importanța ÎPTPV este reflectată în valorile promovate. Valoarea centrală promovată prin învățarea pe tot parcursul vieții este auto-sustenabilitatea (capacitatea persoanei de a-și soluționa problemele cât se poate de independent, în toate sferele vieții) – achiziționarea voluntară și auto-motivată de cunoștințe, fie pentru motive personale sau profesionale [1].

Auto-sustenabilitatea mai presupune diminuarea șomajului, vagabondajului, criminalității și a efectelor îmbătrânirii societății, creșterea calității vieții și a capitalului uman.

Incluziunea socială, competitivitatea și capacitatea de inserție profesională, cetățenia activă, dezvoltarea personală reprezintă valori nu mai puțin importante, vitalitatea cărora este asigurată de învățarea pe tot parcursul vieții [11].

În paralel, cercetătorii semnalează unele riscuri și provocări [105]. Ei arată că unul dintre cele mai probabile riscuri poate fi aprofundarea inegalității sociale. Se constată că mai frecvent solicită participarea la activitățile de învățare pe tot parcursul vieții persoanele care au deja studii, respectiv, cele care nu au mai rar doresc să continue să învețe. Ca urmare și distribuirea fondurilor implică un element de inegalitate socială. Alte riscuri menționate în literatura specială sunt: rezistența la schimbare, accentul pe aspectul economic, interpretările posibile ale conceptelor.

Examinarea *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [110] atestă miza semnificativă pe factorul uman în procesul de implementare a *Strategiei* și în asigurarea durabilității progreselor (implicare, relații interpersonale de calitate, motivare, creativitate, beneficii personale, riscuri, parteneriate sociale sunt noțiuni-cheie în textul documentului menționat).

O succintă analiză a situației prin prisma conceptului „învățare pe tot parcursul vieții” atestă că și în Republica Moldova există anumite realizări, cele mai multe fiind situate la nivel de politici publice. În contextul viziunii de integrare europeană a Republicii Moldova, cadrul european al competențelor-cheie este integrat în strategiile și politicile educaționale a țării. A fost promulgat *Codul Educației* [30], bazat pe valorile general-umane inclusiv; elaborată *Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, care orientează sistemul educațional spre învățarea pe tot parcursul vieții; sistemul este deschis spre experiențele pozitive în reformele educaționale; sunt elaborate documente și întreprinse acțiuni pentru dezvoltarea învățământului vocațional; este în derulare reforma învățământului superior. Se acordă atenție deosebită învățământului formal la nivelul preșcolar și școlar; sunt vizibile modificările de structură a învățământului vocațional.

Predestinația ÎPTPV solicită nu doar participarea susținută a societății sau a unor structuri educaționale sau sociale, ci și implicarea la nivel personal, în calitate de subiect al propriei formări. În procesul învățării funcționează în unison trei tipuri de fenomene psihice (proces, stări și proprietăți psihice): instrumentale, energetice și atitudinale.

Procesele cognitive constituie instrumentul responsabil de reprezentările noastre despre învățare. În cazul învățării pe tot parcursul vieții, aceste reprezentări necesită completare sau modificare. Învățarea nu mai este ancorată la un fragment de timp anume (copilăria și tinerețea), dar se învață la orice vârstă. Tot așa cum nu mai este asociată doar cu școala sau alte instituții de învățare oficial recunoscute ca atare. Autocunoașterea propriilor nevoi de formare, înțelegerea importanței învățării pe tot parcursul vieții, abilitățile de învățare, beneficiile personale pe care se poate conta pentru a decide—toate depind de funcționarea blocului respectiv.

Atitudinile se formează pe baza reprezentărilor, iar ÎPTPV solicită atitudini diferite de cele tradiționale; respectiv și ele urmează să se modifice. Sloganul „*Sunt prea bătrân ca să merg la școală*” nu mai este valabil! Actual devine cel „*Omul cât trăiește, învață*”.

Independența, responsabilitatea, creativitatea sunt solicitate și dezvoltate în procesul de luare a deciziei: *ce, cum, cât și unde* să înveți.

Blocul energetic al psihicului este unul foarte important, el inserează motivele, trebuințele și emoțiile care stau la baza activismului ființei umane. Or, trebuința de a învăța este una din premisele succesului. Cercetarea motivelor de continuare a studiilor în școala superioară relevă pluralismul motivelor și legătura lor cu o anumită perioadă de viață. Există o relație puternică între motivele epistemice, nivelul înalt al educației și studiilor și interesul pentru continuarea studiilor. Conform cercetărilor realizate în mai multe țări europene, cum ar fi *studiul Cedefop*, motivele de participare la studii și traininguri tind să fie mixte, referindu-se atât la activitatea profesională, cât și la dezvoltarea personală. În ansamblu, în UE majoritatea persoanelor demonstrează anume această combinație de motive și doar o mică parte din participanții la studii au indicat un singur motiv dintre aceste două [80]. A fost identificată, în acest caz, o incoincidență cu datele din literatura de specialitate, conform căroră adulții sunt preponderent motivați doar de unul dintre aceste motive – cel care se referă la activitățile profesionale.

Reflectând asupra motivației învățării, acordăm obligatoriu atenție „antimotivelor” – eventualelor bariere în procesul de învățare pe tot parcursul vieții. Una dintre cele mai populare clasificări ale barierelor îi aparține lui Cross [*apud* 83]. Cross a evidențiat trei grupuri de bariere:

- Barierele situaționale sau circumstanțe de viață care influențează din extern decizia beneficiarului. Acestea nu pot fi controlate de persoană, ele se referă la responsabilitățile de lucru sau familie pe care le are persoana, la timpul, energia și finanțele de care dispun persoanele, distanța până la instituția de învățare, la suportul pe care poate conta beneficiarul.
- Barierele instituționale sau structurale țin de instituțiile care furnizează programe de învățare – cum sunt construite activitățile, în ce măsură răspund nevoilor beneficiarului, în special celui adult, care este orarul de lucru, cât de adecvate sunt metodele de lucru. Dintre acestea fac parte și calitatea informației, accesibilitatea ei, atitudinile personalului instituției față de cei ce învață, procedurile de admitere și înregistrare, serviciile de suport (biblioteci, laboratoare, servicii de consiliere, transport) etc.
- Barierele dispoziționale (psihologice), bazate pe atitudini personale, atitudinea față de sine că elev, perceperea capacității de a fi elev și a-și onora obligațiile coerente acestui statut. Uneori atitudinile dispoziționale au la bază experiențe negative, neîncrederea în sine, reprezentările elevilor față de atitudinea administrației și a profesorilor, probleme de sănătate, vârstă, predispoziții subiective ale potențialilor beneficiari [*apud* 20].

Rolul important atribuit persoanelor și relațiilor interpersonale solicită cunoașterea științifică a subiectului, examinarea lui din perspectiva științelor socio-umane – psihologie, psihosociologie, sociologie, și elaborarea materialelor aplicative – suport psihosociologic și psihologic pentru realizarea prevederilor *Strategiei*. Din acest considerent, Sectorul *Asistență Psihologică în Educație* (IȘE) a elaborat și realizează proiectul „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”. Obiectivele Proiectului prevăd cercetarea aspectelor psihologice și psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții, proiectarea științifică și verificarea unui sistem de asistență psihologică, inclusiv, psihosocială, care, fiind implementat, ar asigura argumentele psihologice și psihosociale ale

documentelor, ale materialelor conceptuale, metodologice, didactice, elaborarea cărora va fi necesară pe parcursul implementării ÎPTPV, ar facilita acceptarea ideii de către cetățenii Republicii Moldova prin dezvoltarea reprezentărilor despre ÎPTPV, depășirea barierelor și dezvoltarea resurselor personale, cunoașterea nevoilor de învățare, implicarea conștientă a persoanelor, asigurată de cunoașterea câștigurilor și riscurilor etc.

Studiul **„Referințe epistemologice ale asistenței psihologice în contextul învățării pe tot parcursul vieții”** a vizat analiza politicilor educaționale naționale și internaționale a învățării pe tot parcursul vieții și examinarea situației curente referitoare la asistența psihologică în Republica Moldova. Analiza și sinteza informației obținute în procesul cercetării descrise în această lucrare a condus spre formularea unor recomandări pentru următoarea etapă a cercetărilor.

Monografia **„Repere conceptuale ale asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”**, elaborată în cadrul Proiectului în curs de realizare, include rezultatele etapei a doua a cercetării ÎPTPV, preconizată pentru anul 2016. Obiectivul cercetării la acea etapă a constat în elaborarea reperelor conceptuale ale asistenței psihologice a ÎPTPV.

Lucrarea inserează patru capitole, după cum urmează:

Introducere

- **Capitolul 1.** Asistența psihologică a dezvoltării personalității în ÎPTPV (A. Bolboceanu, M. Batog, V. Vrabii – Institutul de Științe ale Educației).
- **Capitolul 2.** Referințe conceptuale ale dezvoltării reprezentărilor sociale a ÎPTPV (V. Mihailov – Institutul de Științe ale Educației).
- **Capitolul 3.** Formarea competențelor sociale și de învățare în cadrul ÎPTPV – oportunități de incluziune socială (L. Pavlenko – Institutul de Științe ale Educației / Universitatea de Stat din Tiraspol).
- **Capitolul 4.** Asistența psihologică a ÎPTPV a persoanelor cu CES: repere conceptuale (A. Cucer, E. Furdui – Institutul de Științe ale Educației).

Concluzii

Beneficiile implementării reperelor conceptuale ale asistenței psihologice a ÎPTPV elaborate constau în aplicarea lor ca bază ale asistenței psihologice a ÎPTPV, care va contribui la creșterea responsabilității persoanelor, a independenței și a autonomiei personalității, a capacității de decizie etc., ceea ce, la rândul său, va îmbogăți potențialul uman, va reduce incapacitatea de auto-sustenabilitate, numărul și gradul dependenței cetățenilor de ajutoarele sociale.

Beneficiarii studiului sunt specialiștii în psihologie, cadrele manageriale școlare, cadrele didactice din instituțiile de învățământ mediu general, universitar și de formare continuă, masterat și școli doctorale, centrele de valorificare a forțelor de muncă, de reconstituire și conservare a calității umane în penitenciare, de susținere a persoanelor cu CES și celor de vârstă a treia etc.

Rezultatele obținute au un înalt potențial de impact social și sociocultural: cunoașterea suportului psihologic și psihosocial al ÎPTPV va contribui la reducerea numărului de persoane care nu se pot auto-susține, la creșterea calității potențialului uman, dar și a celui social și economic.

1. ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ÎN ÎPTPV

1.1. Repere conceptuale ale dezvoltării personale

Dezvoltarea personală devine o noțiune tot mai răspândită grație necesității persoanelor de a evolua și a prospera atât în anumite domenii de activitate, în relații cu alte persoane, precum și în autocunoaștere. E și datorită faptului că reacționăm nu doar la propriile nevoi psihologice, ci și la imperativele morale și schimbările sociale, dorind să fim mai mult decât pretinde societatea.

În acest context vom analiza dezvoltarea personală în abordarea diferitor surse și autori. Astfel, în Marele dicționar de psihologie *dezvoltarea* reprezintă ansamblul de procese succesive care într-o ordine determinată, conduc la maturitate [60, p. 338]. Afirmăm că esențială fiind spirala dezvoltării și anume că dezvoltarea nu este „liniară” (A. Besell), ci formată din stadii ce nu sunt nici net separate, nici clar ierarhizate [ibidem, p. 1167].

Din aceleași surse, *dezvoltarea* reprezintă trecerea materiei sau a unui fenomen prin diferite faze progresive, de la o treaptă inferioară la alta superioară, de la simplu la complex; *evoluție, transformare* [45, p. 567].

Analizând perspectivele longitudinale ale dezvoltării, transformării putem evidenția conlucrarea a patru tipuri de forțe: *biologice, psihologice* ca factori interni: perceptivi, cognitivi, emoționali, de personalitate; *socioculturali* ca factori interpersonali, sociali, culturali, etnici și *forțe generate de ciclurile vieții*, adică în diferite momente ale vieții oamenii sunt afectați diferit în dependență de forțele biologice, psihologice și socioculturale [75, p. 20].

Deci dezvoltarea reprezintă trecerea unui fenomen prin conlucrarea mai multor forțe prin care are loc evoluția, în cazul de cercetare, personală.

Sintagma Personal, – ă (adj.) care aparține unei anumite persoane, care se referă la o anumită persoană [60, p. 1434].

Analizăm termenul *persoană* (filosofic, etic) – este individul uman rațional, care acționează în concordanță cu valorile morale. Evoluția acestui termen s-a realizat în strânsă dependență cu evoluția conceptului de *om*, deoarece persoana îl exprimă pe om într-o anumită postură. De la o etapă istorică la alta, conceptul de *persoană* a dobândit noi nuanțe. Astfel, semnificația inițială de *mască* este transferată la *cea de rol social*, îndeplinit de cineva în teatru sau în viață, apoi reprezentând chiar *actorul* însuși, care joacă roluri și în final este *persoană* un atribut *valoric*, referindu-se la calitatea de a fi om, la rangul, statutul său social [7]. Dintre cele patru semnificații o pondere mai mare a dobândit-o *persoana* ca *rol social* care exprimă *o valoare*. Aspectul *filosofic* și *psihologic* al noțiunii de *persoană* a evoluat spre cea de *personalitate*, fiind utilizată pentru a desemna ființa liberă, rațională, conștientă, creatoare de valori și responsabilă de acțiunile sale.

Prin urmare, după cele analizate anterior, conchidem: dezvoltarea personală: este procesul de acțiuni succesive care conduce la transformarea persoanei; reprezintă trecerea unui fenomen prin conlucrarea mai multor forțe prin care are loc evoluția personală.

Această „*evoluție personală*” a avut esențializări și în filosofie, astfel filosoful Greciei Antice Aristotel afirmă că dezvoltarea umană conduce spre *înțelepciune practică, în care practicarea virtuților conduce la fericire*” [9].

Ideea de dezvoltare se realizează în unitatea dintre macrocosmos și microcosmos – o unitate care trebuie abordată în termenii aceleiași legități generale a dezvoltării, analizând în acest context cinci niveluri ale faptului moral: subiectul conștient (omul), acțiunea, norme imperative, judecata valorică a normei, valoarea faptei. În consecință, descriind comportamentul, determinat de scopuri particulare și aspirațiile viitorului fericit pentru sine prin realizarea scopului suprem

ultim este *theleos*-ul: binele suprem fericirea. Prin acest scop suprem, afirmă Aristotel, fericirea se realizează pentru ea însăși, adică persoana *se dezvoltă prin înțelepciunea practică* „virtutea nu este nici un afect, nici o facultate precum gândirea sau voința, ci este un *habitus*, o deprindere, este un *habitus laudabil de comportament*. Suntem ceea ce facem în mod repetat, de aceea măiestria nu este un act ci o deprindere” [9, p. 28].

Concluzionând cele analizate menționăm că, *dezvoltarea omului este un habitus spre scopul suprem, ultim care este theleos-ul: binele suprem fericirea*.

Analizând contribuția marilor filosofi, vom menționa spusele lui Aristotel: „Trebuie să atribuim lui Socrate două lucruri: *discursurile inductive și definiția în general*. Acestea sunt două procedee prin care se pun bazele științei”. Prezintă interes și învățătura lui Socrate despre arta de a gândi bine și arta cunoașterii de sine, care ar fi izvorul virtuții. Socrate a fost omul dialogului, care reprezenta, în accepțiunea sa, adevăratul discurs viu și însuflețit; a fost adeptul comunicării prin graiul adevărat și nu prin cuvântul scris. Focalizându-și *preocupările pe om, pe viața lui socială*, pe relațiile interumane, fiind însuflețit de dictonul „Cunoaște-te pe tine însuți”, până în prezent ne pune să medităm cine suntem și unde e fericirea, aceasta fiind o invitație la aprofundarea problemelor legate de condiția umană, la cunoașterea persoanei ca raportare la sine. Prin Socrate, accentul cade pe om înțeles ca ființa ce dispune de proprietăți lăuntrice deosebite, nu doar ca formă corporală aparținând naturii. În acest sens se formulează problemă fericirii, a cauzelor acesteia. În viziunea filozofului *fericirea îi apare omului ca ceva dispensabil și că comportamentul este pus în mișcare de rostul lucrurilor* [9].

La fel prezintă interes conceptul de aptitudine, la Aristotel, care analiza prin entitate sufletească deosebirea individuale ale persoanei, delimitând *rațiunea, curajul, dorința* care ocupă un loc precis în corp, respectiv: cap, piept, abdomen, criteriul metodologic al clasificării fiind raportul subiect/obiect. Diferențele sunt date de aptitudini diferite, spre deosebire de *Ideea pură*, care este aceeași la toți oamenii, unii vor muri în numele *acestui bine*. Așadar, binele în realizarea lui este în creștere, trebuie căutat în viitor, de acest bine beneficiază nu neapărat cei care-l merită, ci, în viitor, generațiile care vin [9, p. 17].

Am intenționat să evidențiem unele idei ale marilor filosofi care au tangență în dezvoltarea personală și anume:

- *Aristotel* prin esența dezvoltării omului ca fiind un habitus spre scopul suprem, ultim care este *theleos*-ul: binele suprem fericirea.
- *Socrate* prin discursurile inductive și la cunoașterea persoanei ca raportare la sine.
- *Platon* prin conceptul de aptitudini remarcând entitate sufletească, deosebind rațiunea, curajul, dorința.

Analizând sursele ce identifică apariția dezvoltării personale ca concept, menționăm următoarele direcții:

Două mari forțe afirmate în psihologia sec. XX au fundamentat concepția cu privire la dezvoltarea personală.

Prima forță – conceptul de *individuație* a lui C. Jung și psihologia umanistă prin C. Rogers, A. Maslow și psihologii români A. Pavelcu, I. Holban, N. Mărgineanu.

A doua forță – Psihologia transpersonală prin R. Assogiali, J. Lili, I. Mânzat [apud 26].

Precursorul dezvoltării personale C. Jung plantează pe această realitate personalitatea si, printr-un proces psihologic de individuație în contact cu mediul, educația, care determină liniile individuale de dezvoltare. Acestea nu ar putea fi atinse doar pe calea normelor vieții colective, ea reprezintă o lărgire a sferei conștientului, dar în strânsă dependență de rezervorul imens de experiență reprezentat în inconștient, care se manifestă prin și în conștientul personal: toate achizițiile vieții personale, experiența individului și inconștientul colectiv, conținuturi impersonale, structura ereditară a creierului [apud 26, p. 12].

Psihologia umanistă este marcată de C. Rogers, prin tendința de autoactualizare care este specifică nu doar oamenilor, ci tuturor ființelor vii, ea fiind **aspirația**, care se manifestă la

toate ființele vii prin *dorința* de a se **extinde**, de a răspândi, de a deveni autonome, de a se dezvolta, de a atinge un anumit nivel de maturitate; de a-și exprima și de a-și manifesta toate capacitățile organismului, în măsura în care această acțiune îmbunătățește organismul sau pe sine însuși [99].

Sintagma „*a deveni o persoană*” (propusă de C. Rogers), este caracterizată de cinci dimensiuni calitative. **Prima** dimensiune, *valorică*, desemnează *preferința* pentru o participare la viața *responsabilă*, morală, cu înfruntare de sine, cu aprecierea și conservarea înfăptuirilor omului. **A doua** pune accent pe *bucuria de a acționa* cu vigoare pentru depășirea obstacolelor. Ea presupune inițierea plină de încredere a schimbărilor, fie în rezolvarea problemelor personale și sociale, fie în depășirea obstacolelor din lumea naturii. Dimensiunea **a treia** orientează persoanele spre *valoarea unei vieți interioare* independente, cu conștiința de sine bogată și amplificată. Controlul asupra persoanelor și lucrurilor este respins, în favoarea unei înțelegeri profunde, empatice a propriei persoane și a altora. **A patra** dimensiune subiacentă valorează *receptivitatea față de persoane și natură*. *Inspirația* este văzută ca venind dintr-o sursă din afară, iar persoana trăiește și se dezvoltă în *contextul unei receptivități* devotate față de această sursă. Ultima dimensiune, **a cincea**, pune accent pe plăcerile vieții, pe plăcerea **de a fi**. Sunt apreciate plăcerile simple ale vieții, refugiul în clipa prezentă și deschiderea relaxată în fața vieții [99, p. 238].

A. Maslow, identificând nevoile de realizare, descrie conceptul de autoactualizare ca fiind dorința de sine a oamenilor, de a-și atinge potențialul maxim în conformitate cu predispoziția naturală. Această tendință poate fi descrisă drept dorințe de a deveni tot mai mult ceea ce este persoana în toată specificitatea ei, de a deveni tot ce poate deveni [68]. Or, A. Maslow afirmă despre actualizarea Sinelui: „Un proces continuu de actualizare a potențialităților, capacităților și talentelor de împlinire a misiunii (sortii, destinului sau vocației), o cunoaștere de acceptare deplină a naturii intrinseci, o tendință permanentă spre unitate, înțelegere și sinergie. Această tendință către actualizare se găsește în fiecare om și îl conduce spre *propriul lui drum*” [67, p. 25].

A doua forță o reprezintă *Psihologia transpersonală* (R. Assagioli, L. Lili, I. Mânzat). Ca proces, împlinirea/ procesul de împlinire a sinelui este denumit de R. Assagioli **psihosinteză** [apud 19, p. 246], un **proces transformativ**, care are drept obiectiv **pacea, armonia și forța**.

O. Brăzdău apreciază procesul împlinirii sinelui în două etape: DP – asimilarea Eului de către Sine; Dezvoltarea transpersonală – transcenderea totală a Eului [21, p. 243].

I. Mânzat elucidează funcțiile dezvoltării personale: de conștientizare a propriilor calități, limite, dorințe, temeri, expectanțe, de identificare și reducere a blocajelor; de deschidere a conștiinței prin accesarea fluxului personalității; de activare a resurselor; de identificare a vocației; și de găsirea sensului vieții se multiplică într-o societate a cunoașterii spirituale [65, p. 11].

Este o sursă de inspirație unică *Harta mentală – Dezvoltare personală*, după M. Caluschi. Acest model, fiind analizat propunem ideile-cheie:

DP este procesul împlinirii sinelui. **Funcțiile DP:** deschiderea conștiinței: conștientizare–cunoaștere; stimularea manifestării potențialului creativ; activitatea resurselor, identificarea și reducerea blocajelor; identificarea vocației; conștientizarea propriilor: limite, calități, dorințe; găsirea sensului vieții: sensul plăcerii, sensul puterii, sensul vieții. **Directiile de acțiune:** Autocunoaștere; Autoexplorare; Autoexploatare; Autoinventare; Autotranscendere și Cosmizare. **Efectele DP:** curative; terapeutice; de adaptare; creștere personală. **Acceptarea și antrenarea** în procesul dezvoltării personale, împlinirii sinelui și realizării de sine persoana să-și elaboreze un model propriu de dezvoltare personală continuă [26, p. 73-74].

În România este recunoscută contribuția Școlii SPER de psihologie. Psihologul Iolanda Mitrofan a elaborat și dezvoltat conceptul de DP pe fundamentele originale inovatoare ale psihoterapiei experimentale a unificării complexe a dezvoltării personale.

„Dezvoltarea personală” acoperă o arie mai amplă de beneficiari, motivați să se *autodepășească* sau să-și împlinească viața performând în relațiile lor cu sine și cu alții, cu cariera sau mediul.

Dezvoltarea personală, în opinia autoarei I. Mitrofan, se adresează atât nivelului conștient, cât și celui inconștient de procesare și utilizare a informațiilor și energiilor, angajând semnificativ resursele creatoare și autotransformatoare ale beneficiarilor [70, p. 14].

Psihologia pozitivă, ca un nou concept, are un scop: *a reuni cercetările* sociologilor, antropologilor, psihiatrilor, psihologilor umaniști, filosofilor – cunoștințele generale ale oamenilor. Pentru prima oară, *există o cercetare unificată* asupra căilor spre prosperitate și înflorire, analizate din punct de vedere individual și cultural; dezvoltarea cercetării și de recuperare a interesului psihologiei pentru elementele esențiale necesare unei vieți sănătoase și prospere [112, p. 14].

Patru concepte sunt considerate trăsături pozitive esențiale din punct de vedere al psihologiei pozitive: starea de bine, optimismul, fericirea, autodeterminarea. Din punct de vedere formativ această nouă orientare deschide perspective pentru domeniul cunoașterii, dezvoltării și eficienței, deoarece răspunde unui interes imediat, acela de a ajuta omul, de a-l îndemna spre **autocunoaștere, autodezvoltare și eficiență organizațională** [102, p. 5-14].

Deși este conturată ca ramură a psihologiei din anul 2000, studiile noii orientări contribuie la înțelegerea și dezvoltarea factorilor, care ajută personalitatea și societatea să prospere. În același timp, pe lângă diagnoza trăsăturilor cu valențe pozitive și recunoașterea, confirmarea lor în relația formator-formabil, important este interesul pentru partea formativă a dezvoltării personale, mai ales acolo unde aceste trăsături apar într-un potențial mai scăzut.

Dezvoltarea personală corelată cu fericirea, în perioada contemporană, mai ales în psihologie, a primit un înțeles pragmatic și a început să fie studiată și științific. Astfel, *fericirea* este definită ca o trăire emoțională pozitivă față de propria viață. Evident, când vorbim de propria viață ne referim la trecut, prezent și viitor. Așadar, pentru a fi fericiți, trebuie să fim mulțumiți de trecut, (cât mai) bucuroși în prezent și optimiști față de viitor [102].

Prin urmare, autorul D. David, menționează că, **dezvoltarea personală** reprezintă, arta de a fi fericit [42, p. 18]. Analizând formativ conceptul *dezvoltare personală*, numit „*self help*” sau „*evoluție personală*” peste ocean, observăm că include tot felul de activități ce te pot face un om mai bun: începând cu mișcarea, sport, până la citirea cărților despre relaționare, socializare, dragoste, comunicare, creativitate. Conceptul incluzând activități formale pentru a ne dezvolta în alte roluri și orice alte domenii de care are nevoie o persoană [45].

În contextul dezvoltării personale un alt autor menționează că, **dezvoltarea personală** este abilitatea unui om de a invita alți oameni ca împreună cu el să progreseze către o viziune [113].

Michael Armstrong (2005), într-o lucrare practică în domeniul managementului resurselor umane, precizează că un element-cheie al dezvoltării resurselor umane este și *dezvoltarea personală* care reprezintă creșterea abilității unui individ și valorificarea potențialului acestuia prin parcurgerea unor experiențe de învățare și educație [apud 85, p. 264].

Analizând *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, vom menționa obiectivele strategice pe termen lung ale politicilor educaționale la nivel european și anume: punerea în practică a învățării pe tot parcursul vieții și a mobilității; creșterea calității și eficienței proceselor în educație și învățare; promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active care au o tangență majoră în dezvoltarea cadrului didactic. Deoarece cadrul didactic este cel mai sensibil public, cel mai devotat și cel mai responsabil, fidel contextelor: învățării pe tot parcursul vieții, educației permanente, educației adulților.

În aceeași strategie sunt analizate finalitățile acestei învățări prin prisma cadrului de competențe-cheie: **competențe sociale și civice** ce se referă la competențele personale, interpersonale și interculturale și la toate formele de comportament care îi permit fiecărei persoane să participe în mod eficient și constructiv la viața socială și profesională.

Aceste competențe nemijlocit sunt legate de bunăstarea personală și socială a cadrului didactic, prin urmare **capacitatea** de a învăța procesul de învățare este legată de abilitatea omului de a-și urmări și organiza propria învățare permanent.

Astfel, expresia „Educație permanentă” desemnează un proiect global, care vizează restructurarea sistemelor educative existente, de la dezvoltarea tuturor posibilităților formative până la sistemele educative; într-un asemenea proiect, omul este un agent al propriei educații, demersul său rezultând din interacțiunea permanentă între acțiunea și reflecția sa.

O direcție evolutivă în acest proiect global reprezintă educația adulților, care nu poate fi considerată o acțiune izolată, ci trebuie văzută ca un subsansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente [apud 104, p. 53].

Viitorul educației, în ansamblul său și capacitățile sale de reînnoire depind, de evoluția *educației adulților*. Numai printr-un studiu continuu și printr-un progres permanent, numai printr-o *atitudine de reconsiderare* față de sine însuși, față de cunoștințele și experiențe proprii, poate cineva să spera să obțină rezultatul dorit [48].

Educația adulților este un proces de emancipare și transformare rațională a societății în schimbare și transformare. De aceea, prin educația adulților se transmit tehnici de gândire și comportament necesare individului inclusiv în situațiile de criză socială și personală.

Educația adulților este o cale de deschidere a noi orizonturi, de soluționare a problemelor de viață, de însușire a unor abilități de învățare, de corectare a unor atitudini și de dobândire a unor deprinderi apte să contribuie la realizarea obiectivelor esențiale ale adultului.

A învăța să învețe constituie o paradigmă oportună și la vârsta adultă, poate mai oportună decât la orice vârstă. Aceasta înseamnă: însușirea mijloacelor de căutare rapidă și eficientă a informației; abilitatea de a verifica informația și utilizarea ei în procesul de învățare; capacitatea de a lucra în echipă și de a fi solidar și util în cadrul grupului [104, p. 7].

Conturăm specificul învățării la adulți prin următoarele:

1. *Adulții au o anumită atitudine* față de învățare și față de educație, în general. Atitudinea adulților față de învățare este determinată de sistemul lor de valori, inclusiv de valoarea atribuită învățării. Preferințele valorice ale adulților, susținute și întreținute de mecanisme psihosociale complexe, își pun amprenta asupra concepției lor despre învățare, despre rolul și importanța acesteia în viața lor. „Pretențiile” adulților în ceea ce privește procesul învățării și rezultatele acestuia îi determină pe formatorii de adulți să organizeze în așa fel activitatea de instruire-învățare încât așteptările cursanților să fie maximal satisfăcute.

2. *Adulții sunt persoane pragmatice, având scopuri, bine definite.*

Adulții se angajează în procese/programe de învățare și formare, dacă întrevăd obținerea unor „beneficii” care să le satisfacă scopurile vizate. Ei urmăresc să dobândească, prin învățare, noi abilități și competențe pe care să le valorifice și care să le aducă anumite câștiguri pe plan profesional, social și personal. „Produsele” învățării adulților au o structură diferită de cele ale învățării copiilor. Adulții nu doresc neapărat să știe mai multe (să aibă cunoștințe mai vaste), ci să știe mai mult (să aibă abilități și competențe care să le asigure succesul și reușita în viață).

3. *În orice situație de învățare s-ar afla, adulții își valorifică propriile cunoștințe și propria experiență de viață.* Astfel, cunoștințele și experiența de care dispun adulții ușurează procesul învățării, facilitând înțelegerea noilor conținuturi, integrarea lor în structurile mentale deținute deja de aceștia. Pe de altă parte, procesul învățării la adulți este influențat de anumite experiențe personale anterioare, ce pot manifesta rezistență față de schimbările cognitive și comportamentale pe care le presupune asimilarea noilor conținuturi. Mentalitățile obișnuite și deprinderile consolidate pot frâna procesul învățării. Adultul are adesea sentimentul și credința autoeficienței, a faptului că știe destule și că nu mai are ce și de ce să învețe.

4. *Constrângeri externe și interne îi determină pe adulți să învețe pe tot parcursul vieții.*

5. *Adulții au o imagine de sine bine conturată și consolidată, autodefinindu-se ca persoane autonome, independente și responsabile* [85, p. 111-115].

Prin urmare, putem menționa că educația adulților desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținutului, ale metodelor de formare, care prelungesc sau completează educația inițială atât de necesară și cadrelor didactice.

Scopul educației adulților, și a cadrelor didactice, reprezintă dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea cunoștințelor, ameliorarea calificării tehnice și profesionale, familiarizarea cu noi orientări. La fel, educația adulților acordă ajutor cadrului didactic pentru a se putea integra socio-profesional mai bine și a participa la dezvoltarea sa personală și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural.

Având ca punct de plecare, faptul că fiecare adult intră într-un program de formare cu experiență personală, care se va răsfrânge asupra noii învățări propunem:

Modelul PERC (Pratt, 1984), ca model practic, reflectă crearea climatului psihologic favorabil în activitățile de învățare.

Modelul dat este structurat pe **patru obiective**:

- **Clasificarea scopurilor (Purposes)** ce anume i-a determinat, cum îi poate ajuta în rezolvarea problemelor, care le sunt nevoile individuale.
- **Clasificarea așteptărilor (Expectation)** față de participanți, în funcție de particularitățile fiecăruia și în grup.
- **Clasificarea rolurilor (Roles)** pe care le va avea formatorul în relația sa cu adulții cursanți.
- **Clasificări legate de conținuturile (Contents)** ce vor fi propuse, timpul ce va fi alocat, abilitățile necesare pentru a putea face față cerințelor.

Clasificarea tuturor acestor aspecte, din start va contribui la diminuarea anxietății adulților și la crearea unui climat psihologic favorabil pentru o învățare eficientă [apud 85, p. 135].

Deoarece modul de gândire a adulților este diferit și **determinat de două idei** evidente:

1. **Cogniția adultului** presupune mai mult decât capacitatea de gândire în termenii logicii formale, abstracte; gândirea este dominată de asumarea unor angajamente și a responsabilității îndeplinirii lor. Angajarea conștientă constituie „marca maturității cognitive a unui adult”.

2. **Dezvoltarea cognitivă** a adultului matur nu poate fi separată de contextul social și cultural. Contextul realizării cunoașterii e la fel de important ca și cunoașterea însăși. Parcurgerea unor experiențe de viață în contexte sociale și culturale diverse și variate asigură dezvoltarea intelectuală a oamenilor [85, p. 114].

Există demersuri de elaborare a unor modele ale dezvoltării cognitive la vârsta adultului. Unul este **Modelul încapsulării**, potrivit căruia, cunoașterea presupune **trei aspecte esențiale**:

1. **Procesarea informației**: modul în care abilitățile mentale și resursele psihologice ale persoanei sunt utilizate în acest sens.
2. **Acțiunea de a cunoaște**: felul în care informațiile sunt reprezentate, accesate și folosite.
3. **Gândirea**: felul cum își dezvoltă persoanele o înțelegere a cunoștințelor.

Modelul încapsulării arată, că înaintarea în vârstă a adulților determină, în anumite limite, diminuarea capacităților acestora de procesare și cunoaștere, a informației.

Prin urmare, persoana devine „un expert intuitiv într-un domeniu determinat”. Această „încapsulare” într-un domeniu specific, domeniu de expertiză este rezultatul adoptării de către persoană a unui stil propriu de gândire, motivație, încredere în sine [85, p. 115].

Prin programele de dezvoltare la fel este importantă corelația interpersonală a subiecților implicați în învățare, de aceea, deseori succesul unei activități depinde și de trainer, formator. Strategiile de instruire-învățare utilizate de formatorii ce lucrează cu cursanți adulți vor fi construite pe **cinci „piloni”** esențiali:

1. **Expertiza** profesorul formator al adulților trebuie să fie expert în domeniul său, să posede cunoștințe, abilități și competențe care să-l facă un veritabil profesionist.
2. **Empatie** care este capacitatea profesorului de a se transpune în universul subiectiv al elevului-adult „ca și cum ar fi elevul însuși”. Conduita empatică presupune: angajament cognitiv, transpunere afectivă, voință participativă, efort imaginativ, înțelegerea celuilalt, a elevului său.

3. **Entuziasmul** în activitatea de instruire-formare: profesorii entuziaști sunt cei cărora „le pasă ce și cum predau”, cei pasionați de munca sa. Entuziasmul presupune angajament și expresivitate.
4. **Claritatea predării**, care facilitează înțelegerea și învățarea eficientă, poate fi apreciată după rezultatele ei.
5. **Responsabilitatea respectării** particularităților diferențiale ale cursanților adulți: vârsta, nivelul de inteligență, etnia, cultura și comunitățile religioase. Numai astfel profesorul-formator reușește să-i motiveze pe toți să se angajeze eficient în învățare [85, p. 125].

Adultul are tot atât de largi și de multiple probleme noi de rezolvat și de înțeles ca și copilul. Această vârstă își are perioadele ei de tranziție, crizele ei. E o perioadă a *dezvoltării* aproape de același rang ca și copilăria, adolescența. Educația adulților îl vizează pe adult în multiplele sale *statusuri* și roluri izvorând din *responsabilitățile* pe care și le asumă. Adultul este obligat permanent să dea soluții, să elaboreze strategii de acțiune și, mai ales, să acționeze. Autocunoașterea, spiritul critic, autocontrolul sunt trăsături esențiale pentru această vârstă.

Relația dintre dezvoltarea personală și timp este descrisă adesea prin metafore de genul, a tinde spre vârf, a ajunge în vârf, ascensiune pe scara valorilor, atingerea maximumului de potențial.

Pe de altă parte, timpul se regăsește pe orizontală și este înlocuit cu metafore de genul *final*, *la fix*, *a merge înapoi*, *alunecare* [85, p. 125].

O comparație irepetabilă o propune Jung, afirmând că, în adult se ascunde un copil, un copil veșnic, aflat mereu în devenire, niciodată împlinit, având o statornică nevoie de îngrijire, atenție și educație, este acea parte a persoanei care dorește să se dezvolte spre a-și atinge deplinătatea, fermitatea și maturitatea [52, p. 12].

Tulburările nevrotice frecvente la vârsta adultă toate au ceva comun și anume dorința de a trece faimosul prag al maturității, păstrând totuși o psihologie proprie tinereții [apud 85, p. 12-14].

Sintagmele „*Omul potrivit la locul potrivit*” sau „*Dacă nu poți schimba lumea, schimbă-ți atitudinea*” presupun schimbarea atitudinii care ne poate schimba viața. Un studiu elocvent la subiect propune T. Callo, afirmând că „*schimbă atitudinea*” este sfatul primit când trebuie să schimbăm ceva în comportamentul nostru, „*schimbă atitudinea*” este rezultatul final [24].

Dar pentru a realiza schimbarea, trebuie să existe anumite **condiții** pentru o ajustare pe termen lung a atitudinii, astfel încât să observăm schimbări pozitive în viața fiecăruia. Conform opiniilor autorului, remarcăm următoarele condiții:

- *Simț al scopului*. Atunci când simțim că acțiunile noastre conduc spre realizarea unui **obiectiv dorit**, atitudinea este aliată cu un scop pozitiv în așa mod trăim sentimentul că realizăm și avem o direcție pozitivă.
- *Pasiune*. În viață avem în repetate rânduri o pasiune arzătoare pentru ceva, fie e vorba de carieră, o relație, atunci când există pasiune, efort și atenție pe care le acorzi **zilnic**, este mai mult decât probabil că întreaga viață să se modifice pozitiv. *Pasiunea* conduce atitudinea și îți permite să vezi dincolo de obstacole, deoarece imaginea de ansamblu este ceea ce contează cu adevărat.
- *Crede în muncă*. Fie că ne place sau nu, petrecem o mare parte din viață muncind în ocupația aleasă. Singurele limite sunt acelea pe care ni le punem înșine.

Deseori, oamenii vor alege *confortul* mediocrității, decât incertitudinea schimbărilor. Putem să ne depășim teama de schimbare, deoarece orice acțiune de a modifica viața este mult mai bună decât a nu face nimic. Este necesar să găsim ceea ce ne dorim cu adevărat să facem și să inițiem *pașii necesari* spre această *schimbare*. Pe parcurs, atitudinea se va schimba, la fel și calitatea vieții se va îmbunătăți. Prin urmare finalitatea acelor schimbări va fi direcționată spre schimbarea atitudinii [24, p. 83-84].

În contextul celor relatate anterior, **concluzionăm**: cadrul didactic este o persoană adultă, care în urma procesul dezvoltării etative se va evidenția prin maturitate afectivă, definitivat valoric; cadrul didactic este un subiect al propriei deveniri, dezvoltări ca în final, schimbând atitudinea față

de unele circumstanțe inevitabile, vor schimba viața spre bine, realizând o creștere personală, profesională, o cale proprie de dezvoltare.

Or, această cale va esențializa motivația adultului conform **următorilor parametri**:

1. *Nevoia celui ce învață de a ști, de a cunoaște.* Adulții înainte de a se angaja în activitatea de învățare, doresc să știe de ce trebuie să învețe anumite lucruri și la ce le-ar folosi; depun efort și energie dacă sunt convinși de beneficiile învățării.
2. *Conceptul de sine al celui ce învață.* Adulții simt nevoia, trebuința psihologică să fie „văzuți”, și „tratați” de ceilalți ca persoane competente capabile să-și organizeze și sa-și direcționeze propria viață. Pentru reușita unui program de învățare a adulților trebuie create acele situații educaționale în care acesta să fie încurajat să treacă de la statutul de elev-persoană dependentă la cel de persoană care se autodirijează.
3. *Rolul experienței anterioare în realizarea învățării.* Într-un grup de cursanți adulți există o multitudine de experiențe individuale, fapt care conduce la motivații și stiluri diferite de învățare. De aceea, particularizarea și chiar individualizarea strategiilor de învățare se pot folosi la necesitate.
4. *Pregătirea pentru învățare, disponibilitatea de a învăța.* Montajul psihologic pentru învățare se bazează pe convingerile adulților pentru a promova o carieră, pentru a dobândi statut social.
5. *Orientarea învățării.* Adulții își concentrează atenția și efortul spre rezolvarea unor probleme ce decurg din solicitările profesiei ale vieții sociale. Ei învață în contexte situaționale diverse și variate, fiind nevoiți să rezolve probleme concrete, dar și din dorința de a se autorealiza ca personalități.

Astfel, *motivația adulților* pentru învățare este predominant intrinsecă și este determinată de angajarea lor în activitățile de instruire, formare din propria inițiativă, conștient, dar deseori chiar fiind destul de motivați, cadrele didactice nu au puterea magică a deciziei, acea putere care fiind declanșată și implementată în pași acționali vor da rezultatul așteptat [85, p. 120].

Așadar, profesorul are nevoie nu doar de dezvoltare profesională, dar și de o dezvoltare personală, **deoarece, după cum remarcă L. Mitrofan, dezvoltarea personală este un concept ce desemnează o realitate psihologică, este un domeniu al cunoașterii și intervenției, care a cunoscut în ultimele decenii o evoluție remarcabilă fiind „o adevărată politică socială și educațională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și al bunăstării psihologice”** [69].

Conchidem: dezvoltarea personală este un concept complex, multidimensional, iar evoluția noțiunilor-cheie de la care a pornit conceperea științifică a DP se prezintă prin: **individuale** după C. Jung; **tendința de autoactualizare a sinelui** a lui C. Rogers; **nevoia de autoactualizare** în viziunea lui A. Maslow; **devenirea sinelui** sau **procesul împlinirii sinelui** în concepția lui R. Assagioli [apud 21]; împlinirea sinelui în abordarea M. Caluschi; **procesul de restructurarea practic continuu** în conceptul I. Mitrofan.

O direcție mai nouă mai ales cum să „fim pozitivi” – **Psihologia pozitivă**, luată separat ca un concept nou, are un scop: de a **reuni cercetările sociologilor**, antropologilor, psihiatrilor, psihologilor umaniști, filosofilor, cunoștințele generale ale oamenilor pentru a ajuta persoana spre autodezvoltare și fericire.

Astfel, am evidențiat direcțiile dezvoltării personale a cadrului didactic prin prisma unor concepte cheie care după conținuturi reflectă subiectul cercetării noastre. În așa mod încât corelația formativă, evolutivă a dezvoltării să conducă spre o cale a propriei deveniri.

Învățarea pe parcursul vieții este o paradigmă care nemijlocit conduce spre transformări atât de necesare cadrelor didactice pentru a se dezvolta.

1.2. Asistența psihologică a capacității de decizie în contextul învățării pe tot parcursul vieții: repere conceptuale

Incursiune teoretică referitor la capacitatea de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții: concepte, semnificații, caracteristici. Activitățile de învățare pe tot parcursul vieții, deciziile privind dezvoltarea personală, alegerea locului de muncă, ascensiunea profesională reprezintă unele din principalele alternative la care tinerii și adulții trebuie să facă față, prin luarea de decizii raționale și responsabile. Decizia constituie punctul central în cadrul mai multor activități, atât de învățare, cât și profesionale. În mare măsură reușita în viață depinde de formarea capacității de a lua hotărâri oportune și în timp util.

În știința psihologică capacitatea de decizie presupune diverse conceptualizări, fiind descrisă ca un proces cognitiv, proces de identificare a alternativelor ori proces dinamic și rațional de alegere a unei linii de acțiune sau abilitatea de a soluționa o problemă etc.

Definiția cea mai simplă posibil ar fi – decizia reprezintă soluția adoptată de un sistem (persoană, grup, organizație) pentru rezolvarea unei probleme [90]. În accepțiunea lui K.M. Taylor (1989), luarea de decizii constituie o evaluare puternică ce conectează acțiunea luării deciziei, și că aceasta desemnează identitatea morală a persoanei [*apud* 50]. Luarea deciziilor prezintă abilitatea de a rezolva o problemă prin alegerea unei acțiuni din mai multe alternative posibile [79].

Ion Negură, doctor în psihologie, în lucrările sale menționează că luarea deciziei constituie unul din procesele prin care gândirea își realizează funcțiile sale, fiind anticipată de înțelegere, rezolvarea de probleme, creativitate. **Luarea deciziilor** este procesul gândirii care se produce într-o situație de alegere și constă în deliberarea alternativelor de conduită posibile în situația dată și elaborarea deciziei. A lua o decizie înseamnă a identifica alternativele de conduită în situația dată (*Ce pot face?*), a le evalua (cântări) în baza anumitor criterii și a face opțiunea pentru alternativa cea mai potrivită [79].

În psihologia rusă, luarea deciziilor este considerată ca fiind un proces cognitiv, care are ca rezultat alegerea unei opinii sau a direcției de acțiune din mai multe alternative posibile. Fiecare proces de luare a deciziilor are drept finalitate o alegere, ce poate iniția sau stopa o acțiune. Procesul decizional mai este delimitat ca fiind un proces de identificare și selectare a alternativelor, în funcție de orientările valorice și preferințele factorului de decizie [148].

Capacității decizionale i se atribuie în literatura psihologică și alte definiții fiind descrisă ca o provocare sau o măsură a raționalității celui care decide, or un proces dinamic și rațional de alegere a unei linii de acțiune, pe baza analizei mai multor soluții (variante, posibilități), fundamentate pe un bogat material informațional, în vederea realizării unui anumit obiectiv [17]. Teoriile umaniste susțin că ființele umane sunt înzestrate cu libera voință și libera alegere, cu capacitatea de a decide și alege liber. Nu există o metoda ce poate fi aplicată oricând – fiecare decizie ridică anumite provocări și necesită abordări diferite. Capacitatea de a lua decizii se dezvoltă odată cu experiența.

Printre **componentele esențiale** ale procesului de luare a deciziei putem enumera: alternativele; voința, certitudinea situației, alegerea, rezultatul [147].

Adoptarea unei decizii, în viziunea M. Golu comportă o anumită procesualitate [56] concretizată în următoarea succesiune de etape:

1. recoltarea informațiilor cu privire la alternativele disponibile,
2. prelucrarea și evaluarea gradului de relevanță și de reprezentativitate a informațiilor recoltate,
3. compararea alternativelor pe baza unor criterii de eficiență prestabilite,
4. evaluarea raporturilor dintre pierderile și beneficiile potențiale pentru fiecare variantă,
5. alegerea unei alternative considerate cel puțin satisfăcătoare, dacă nu chiar optime,
6. execuția propriu-zisă a deciziei.

C. Zamfir oferă o perspectivă descriptiv-explicativă parțial diferită asupra dinamicii decizionale, identificând cinci faze ale acestui proces, din care primele trei sunt considerate pre-decizionale [apud 119]:

1. *definirea problemei*,
2. *formularea soluțiilor alternative*,
3. *evaluarea și ierarhizarea soluțiilor alternative*, cu următoarele 4 subetape:
 - a) determinarea criteriilor de evaluare
 - b) ierarhizarea criteriilor de evaluare
 - c) evaluarea soluțiilor alternative pe baza criteriilor anterior considerate
 - d) ierarhizarea soluțiilor alternative
4. *alegera soluției* (decizia propriu-zisă),
5. *execuția deciziei*.

Pe plan internațional, numeroase cercetări ale capacității de luare a deciziei se regăsesc în studiile savanților: V.H. Vroom (1964); A. Tversky, D. Kahneman (1974, 1981, 1983); M. Miclea (1999); K.M. Taylor (2001); M. Zlate (2001); S. Chelcea (2002); M. Golu (2002); A.И. Орлов (2004); Т.В. Корнилова (2006), E. Rusu (2007); M.A. Чумакова (2010); M. Apostu (Guranda) (2011) et al.

În R. Moldova, capacitatea de decizie în diversele sale aspecte a fost studiată de psihologi și personalități notorii: I. Negură (2010); A. Bolboceanu (2015); P. Jelescu, E. Bîceva (2015) et al.

Capacitatea de decizie actualmente constituie subiect de studiu a mai multor ramuri ale psihologiei: psihologia managerială; psihologia cognitivă; psihologia economică; psihologia judiciară; psihologia socială etc. Pe lângă faptul că este studiată în psihologie, decizia a fost interpretată și analizată din perspectiva altor științe cum ar fi logica, matematica, economia, științele politice, cibernetica, cercetarea operațională.

Unele constructe psihologice (gândirea, voința, motivația, încrederea în sine, orientările valorice, responsabilitatea etc.) susțin sau intervin în procesul de luare a deciziei, fiind interdependente unul de celălalt. Deoarece în psihologie decizia este tratată mai mult ca o activitate intelectuală a personalității, ceea ce înseamnă că alături de gândire intervin și alte procese și caracteristici psihologice individuale.

În cele ce urmează, vom prezenta relația dintre aceste constructe psihologice semnificative și capacitatea de decizie:

- **Gândirea.** Calitatea deciziei este determinată de calitatea gândirii. O gândire bine dezvoltată conduce la o decizie bună; o gândire proastă, firește, degajă o decizie pe măsură. Gândirea se implică la faza „cântăririi” alternativelor și a alegerii unei anumite alternative [79].
- **Responsabilitatea.** Cercetătorii menționează legătura apreciabilă dintre luarea deciziei și responsabilitate [50]. Unele surse delimitează luarea deciziei ca o parte componentă a responsabilității și se consideră că responsabilitatea implică un proces rațional de luare a deciziei, ce permite persoanei să-și asume în totalitate acțiunea ce derivă din decizie. Pentru a fi responsabil pe deplin, individul trebuie să fie conștient de contextul social, de relațiile semnificative, de efectul mutual al acelor relații etc.
- **Voința.** Relația procesului decizional cu voința este evidentă. Deseori se afirmă că luarea deciziei este un act al voinței și nu al gândirii. Adevărul e că în acest proces sunt implicate ambele, fiecare – cu propria sa contribuție. Voința intervine în două situații: când subiectul stă prea mult la îndoială și atunci voința se implică pentru a-l determina să ia totuși decizia cerută în timp util. A doua: decizia e luată, urmează realizarea ei de fapt. Voința se implică atunci când în calea îndeplinirii deciziei apar probleme, obstacole și ea intervine pentru a realiza decizia în ciuda obstacolelor apărute [79].
- **Motivația** reprezintă impulsul și vectorul intern al comportamentului decizional.
- **Încrederea în sine** – a lua o anumită decizie presupune o încredere în forțele proprii.

- **Alte constructe psihologice:** orientările valorice, identitatea morala, potențialul personal, autoeficacitatea etc.

Procesul decizional poate fi influențat de diverși factori (interni și externi; cognitivi și noncognitivi etc.): afectivitate; de iluzia controlabilității; de aspectele de ordin moral sau etic; convingeri sau propriile teorii asupra vieții; încrederea în propriile cunoștințe, tendința de a judeca prin analogie [2]; nivelul de inteligență și anxietate etc.

Capacitatea de decizie este abordată în modele, concepții și teorii științifice ce vin să fundamenteze și să explice modul în care se iau deciziile. Prezentăm unele dintre acestea:

- ✓ **modelul așteptărilor** (V. Vroom – 1964). În conformitate cu acest model, indivizii încearcă să ia deciziile în așa fel încât să ajungă la rezultatele cele mai dorite și să evite rezultatele indezirabile [120]. De fapt, ei încearcă să obțină cea mai înaltă „compensație”. Tocmai de aceea modelul mai este numit și *modelul compensatoriu*;
- ✓ **teoria perspectivelor** (D. Kahneman; A. Tversky – 1979). Teoria dezvoltată de cei doi remarcabili autori este considerată fundamentală în domeniul teoriei comportamentale a deciziei, în special în condiții de incertitudine și risc, deschizând noi căi de abordare interdisciplinară ale aspectelor legate de activitatea și personalitatea umană [43];
- ✓ **concepția funcțional-nivelară de reglare psihologică a procesului de luare a deciziilor** (Т.В. Корнилова – 2003, 2005) – confirmă unitatea funcțională dintre potențialului intelectual și personal în situațiile de soluționare a problemelor și de luare a deciziilor [139].
- ✓ **teoria personalității (autoactualizării)** (C. Rogers) [96];
- ✓ **teoria dezvoltării cognitive** (J. Piaget) [64];
- ✓ **teoria dezvoltării psihosociale** (E. Eriksson) [64];
- ✓ **teoria circumscrierii, compromisului și a creării de sine** (L. Gottfredson) [apud 107].
- ✓ **abordarea procesărilor cognitive de informație aplicată rezolvării de probleme și luării de decizii în carieră** (G. Peterson, J. Sampson Jr., J. Lenz, R. Reardon) [apud 107].

Impactul adoptării unor decizii eficiente este incontestabilă în cadrul activităților de învățare pe tot parcursul vieții. Documentele de politici naționale și internaționale elaborate în ultima perioadă susțin procesul de dezvoltare a capacității de decizie la copii, adolescenți, tineri și adulți în contextul activităților de învățare la diverse etape și forme de studii.

În *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* [97], **capacitatea de luare a deciziilor** reprezintă pilonul esențial pe care se sprijină cele opt competențe-cheie, ce constituie o bază pentru continuarea învățării pe tot parcursul vieții; alături de gândirea critică, creativitate, inițiativă, rezolvarea de probleme, evaluarea riscurilor, gestionarea constructivă a sentimentelor. O tendință actuală în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții este că adulții sunt tot mai puțin dispuși să învețe ce li se spune; ei înșiși decid ce să învețe. Capacitatea de decizie constituie una din resursele psihosociale valoroase în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții.

În Republica Moldova procesul decizional este stipulat în documente de politici educaționale cum ar fi: *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația–2020”* [110]. În unul din obiectivele sale generale se accentuează „sporirea accesului la educație de calitate pentru toți copiii și tinerii, prin asigurarea unui mediu școlar prietenos și protectiv și prin consultarea elevilor, studenților și părinților în **procesul de luare a deciziilor**”.

De asemenea, *Codul Educației al Republicii Moldova* [30] face referire la asigurarea *transparenței proceselor decizionale* și a activităților desfășurate în cadrul managementului instituțiilor superioare de învățământ (art. 107).

În ultimii ani, în context național au fost promovate proiecte susținute de organizații internaționale ce oferă informație și sprijină copiii, tinerii pentru ca aceștia să ia decizii oportune și libere în funcție de necesitățile lor și care ar stimula participarea tinerilor la procesul de luare a deciziilor atât în plan personal, cât și social, comunitar. Prin intermediul acestor proiecte au fost

deschise la nivel regional și local *Centrele de Resurse pentru Tineri* cu scopul de a facilita dezvoltarea personală și socială a acestora [106].

La ora actuală, în R. Moldova susținerea procesului de luare a deciziilor la copii și tineri mai sunt compromise de unele impedimente: reticența factorilor de decizie, neîncrederea în potențialul copiilor de a se implica în dezvoltarea personală și socială; acces limitat a persoanelor din familii vulnerabile, regiuni rurale la educație de calitate [*ibidem*]; golul informațional existent în ceea ce privește problemele copiilor și adolescenților; dezvoltarea insuficientă a unor servicii ce ar corespunde necesităților actuale a copiilor în regiunile rurale, în special (de informare, consiliere, instruire în probleme de dezvoltare, protecție și participare) etc.

La nivel național, de asemenea sunt promovate cercetări științifice a dezvoltării capacității de decizie în cadrul activităților de învățare și profesionale la mai multe etape de vârstă [12]. În cadrul cercetărilor realizate în Sectorul *Asistența Psihologică în Educație* (IȘE), fiind implicate 124 de cadre didactice din diverse instituții de învățământ din republică [13; 14], s-au obținut unele date referitor la procesul decizional în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Respondenții implicați în cercetare menționează faptul că, luarea unor decizii, autodeterminarea (4%) în procesul de învățare pe tot parcursul vieții constituie unul dintre aspectele în care ar avea nevoie să fie ajutați de consilierea unui psiholog. **Indecizia** și **nehotărârea** (4%) reprezintă una dintre barierele psihologice ce pot apărea în procesul învățării pe tot parcursul vieții, enumerate de cadrele didactice alături de alte probleme (probleme emoționale, stres, depresie; probleme relaționale; rigiditate, lipsa motivației, voinței etc.).

Procesul de luare a deciziei a fost subiect de cercetare a numeroaselor studii științifice internaționale. G.P. Danny a studiat relația dintre *inteligență – anxietate – decizie*. Rezumând rezultatele cercetărilor sale s-a ajuns la următoarele concluzii: că persoanele cu nivel scăzut de inteligență și nivel ridicat de anxietate prezintă performanțe decizionale mai slabe decât persoanele cu nivel scăzut de inteligență și nivel scăzut de anxietate. Persoanele cu un nivel ridicat de inteligență denotă performanțe decizionale superioare dacă au și un grad înalt de anxietate [2].

În ultimii ani atât în România, cât și în alte țări europene, s-au produs schimbări multiple în domeniul consilierii în vederea procesului decizional, programele educaționale în acest domeniu focalizându-se pe *dezvoltarea unor abilități de gestionare a propriei alegeri, decizii* [*apud* 22]. Abordarea capacității de decizie din perspectiva dezvoltării sale pe parcursul întregii vieți accentuează importanța alegerilor realizate în viață. În concepția actuală, educația în acest domeniu vizează formarea unei atitudini active și pozitive față de activitățile de autocunoaștere personală, explorarea oportunităților educaționale și profesionale pe care procesul decizional le implică în structura sa.

La nivelul învățământului superior, în România, universitățile înființează centre de consiliere și orientare în carieră pentru a-i sprijini pe studenți să ia decizii adecvate în structurarea propriei traiectorii de formare. Până în prezent, astfel de centre își desfășoară activitatea în cadrul universităților [*ibidem*], de exemplu: Centrul de Informare, Orientare și Consiliere Profesională la Universitatea din București; Centrul de Consultanță Psihologică și Orientare în Carieră, Universitatea „Titu Maiorescu” București; Centrul de Consultanță Psihologică și Orientare Profesională EXPERT în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca; Centrul de Informare Profesională, Orientare în Carieră și Plasament la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași; Centrul de Consiliere Psihologică, Informare și Orientare Școlară și Vocațională – EGO PLUS – la Universitatea din Oradea etc.

Pornind de la ideile expuse anterior, menționăm faptul că capacitatea de decizie fundamentează cele opt competențe-cheie dezvoltate în procesul învățării pe tot parcursul vieții, stipulate în cadrul documentelor de politici naționale și internaționale în acest domeniu și contribuie la eficientizarea activităților de învățare la diverse etape de vârstă, cât și la analiza și selectarea oportunităților de studii și profesionale.

Metode psihologice de cercetare a capacității de decizie. Instrumentele psihologice destinate pentru evaluarea capacității de decizie la adolescenți, tineri și adulți, precum și măsurarea altor dimensiuni psihologice interdependente în acest context, permit determinarea particularităților specifice la această categorie de respondenți. În cele ce urmează vă propunem câteva metode psihologice de studiere a capacității de decizie:

- *Chestionarul de identificare a stilului decizional* [28].
- *Testul Testează-ți capacitatea de decizie* [123].
- *Chestionarul de determinare a capacității de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții* (M. Batog).
- *Chestionarul Cât de impulsiv ești?* [122]
- *Chestionarul Studierea încrederii în sine* după V.G. Romek [100].

În continuare vom descrie mai detaliat metodele psihologice de studiere a capacității de decizie, precum și metode de studiere a unor constructe de personalitate adiacente, cu impact major în cadrul procesului de luare a deciziei:

1. ***Chestionarul de identificare a stilului decizional*** – identifică modalitățile în care persoanele adopta o decizie. S.G. Scott și R.A. Bruce (1995) susțin că stilul decizional poate fi definit ca fiind „modelul de răspuns obișnuit manifestat de un individ confruntat cu o situație decizională. Stilul decizional nu este o trăsătură de personalitate, ci o reacție bazată pe obișnuință într-un context decizional [apud 126]. Chestionarul conține 20 afirmații ce necesită a fi apreciate de respondenți în dependență de felul său de a lua decizii în general. Rezultatele sunt cotate în raport cu 5 stiluri decizionale: **stilul rațional, stilul dependent, stilul evitant, stilul spontan, stilul intuitiv**. Stilul ce obține un punctaj maxim este predominant. Un proces de decizie echilibrat include elemente din majoritatea stilurilor decizionale și trebuie întotdeauna adaptat situației specifice care impune luarea unei decizii (*Anexa 1*).
2. ***Testul Testează-ți capacitatea de decizie*** – stabilește abilitățile actuale de luare a deciziei în conformitate cu șase etape de structurare a procesului de luare a deciziei (stabilirea unui mediu favorabil pentru luarea deciziei; găsirea posibilelor soluții; evaluarea soluțiilor; decizia; evaluarea deciziei; comunicarea și implementarea) și punctează instrumente și resurse specifice de utilizat pentru îmbunătățirea acestei abilitați. Testul conține 18 afirmații și propune 5 variante de răspuns pentru fiecare item (deloc, rar, uneori, des, foarte des). De asemenea, presupune un scor total cuprins între 18 puncte până la 90 de puncte (*Anexa 2*).
3. ***Chestionarul de determinare a capacității de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții*** elaborat de M. Batog, cercetător științific IȘE, este utilizat în scopul determinării opiniei respondenților referitor la luarea unor decizii în cadrul activităților de învățare la tineri și adulți. Acest instrument psihologic oferă posibilitatea de a determina barierele, resursele, problemele ce intervin în procesul decizional în acest cadru. De asemenea, stabilește nevoile beneficiarului; nevoia de ajutor psihologic și momentele utile de intervenție psihologică. Chestionarul conține 19 itemi cu întrebări mixte (*Anexa 3*).
4. ***Chestionarul Cât de impulsiv ești?*** determină tendințele impulsive a personalității, ce influențează direct stilul decizional. Chestionarul conține 15 itemi și presupune două variante de răspuns: afirmativ sau negativ. Impulsivitatea, adesea este corelată spontaneității în adoptarea deciziilor, poate fi benefică dar numai în situații care implică minimum de risc și consecințe minore pentru existența noastră (atunci când ne cumpărăm un obiect vestimentar, o decorațiune pentru casă, un cadou, puțină impulsivitate poate fi utilă. În deciziile majore însă (alegerea tipului de școlarizare, a unei viitoare cariere, a unui prieten etc.) impulsivitatea poate fi mai mult decât dăunătoare și se recomandă să o gestionăm în mod util (*Anexa 4*).
5. ***Chestionarul Studierea încrederii în sine*** (după V.G. Romek), stabilește nivelul de încredere în sine, în raport cu curajul social și inițierea contactului social. Chestionarul conține 30 de itemi și oferă 3 variante de răspuns (*Anexa 5*).

Pentru a completa datele obținute în cadrul cercetării, în studierea capacității de luare a deciziei, și a obține un profil psihologic integru, pot fi aplicate și alte metode psihologice, bunăoară:

- ✓ *observarea;*
- ✓ *convorbirea;*
- ✓ *studiul de caz;*
- ✓ *interviul;*
- ✓ *testele proiective.*

De asemenea, în studierea particularităților de manifestare a capacității de decizie la tineri și adulți, mai pot fi administrate și alte instrumente psihologice:

- **Testul de personalitate Jung (MBTI)** – test de personalitate care măsoară preferințele psihologice, privind modul în care oamenii văd, percep lumea și iau decizii (32 de itemi).
- **Chestionarul de decizie Melbourne (MDMQ)**, elaborat de Mann (1997), este un instrument de măsurare a mecanismelor de apărare în conflictul decizional [*apud* 126].
- **Testul de capacitate decizională** face parte din **Bateria BTPAC** și evaluează raționalitatea decidentului, respective „sensibilitatea redusă la erorile decizionale”. Testul a fost realizat pe baza cercetărilor celebrilor A. Tversky și D. Kahneman în domeniul raționalității limitate și a constat în standardizarea unor situații experimentale. Testul conține 14 itemi care descriu situații decizionale și prezintă alternativele pentru care pot opta subiecții, fiind construiți sub forma unor situații cu răspunsuri la alegere.
- **Chestionarul de stil decizional general (GDMS)** a fost dezvoltat în SUA de Scott și Bruce (1995) pe baza unui eșantion, ca răspuns la nevoia de a avea un instrument de determinare stilul de luare a deciziei, la nivel individual, pornind de la premisa că există diferențe individuale în ceea ce privește modul de evaluare și selecție a alternativelor decizionale [*apud* 126].
- **Chestionar de complexitate cognitivă** cuprinde 22 de itemi și conține 5 scale: metacogniție, influență socială, dorință de cunoaștere, toleranță la ambiguitate și deschidere spre nou. Chestionarul măsoară capacitatea de procesare a informațiilor din surse multiple. Complexitatea cognitivă se referă la abilitatea de a diferenția perspective alternative și de a integra aceste perspective în procesul luării deciziei.

Particularități de manifestare a procesului decizional la diverse categorii profesionale. O cercetare realizată recent (2016) în cadrul sectorului de *Asistență psihologică în educație* (IȘE), pe un grup format din psihologi, studenți, militari (90 respondenți) cu vârsta cuprinsă între 18-48 de ani a permis evidențierea unor particularități specifice de manifestare a procesului de luare a deciziilor la general, cât și cu referire la activitățile de învățare pe tot parcursul vieții.

❖ **Psihologii.** Cercetarea experimentală în care au fost implicați un grup de psihologi (30 de persoane), antrenați în activitate în mare parte în instituțiile educaționale (școli primare, gimnazii, licee, universități, centre de asistență psihologică etc.) din republică, a reliefat unele aspecte a capacității de decizie și a procesului de învățare pe tot parcursul vieții în viziunea specialiștilor menționați anterior. Datele au fost colectate în formă scrisă, în perioada mai–iunie, anul 2016. Grupul experimental a cuprins subiecți ce activează atât în mediul rural, cât și cel urban. Vârsta respondenților este cuprinsă între 26–48 de ani. Respondenții implicați în cercetare sunt majoritatea de genul feminin, doar o persoană fiind de genul masculin. Psihologii posedă în rată de 33% studii doctorale sau postuniversitare, iar 67% respondenți dețin studii superioare.

Învățarea pe tot parcursul vieții (IPTPV) constituie, în viziunea psihologilor, preponderent *dezvoltarea continuă a personalității, dezvoltare personală (27%); cunoștințe noi, perfecționarea și acumularea cunoștințelor, creștere intelectuală (27%); profesionalism, dedicație profesiei; dezvoltarea continuă a competențelor profesionale (27%); autoinstruire, autodezvoltare, autoeducație* pentru a face față schimbărilor din societate (23%); *formare*

continuă, perfecționare, învățare continuă, reprofilare profesională, specializare (18%). În măsură mai mică psihologii optează pentru: *acumularea experienței, aplicarea în practică* (13%); *autorealizare, satisfacție* (13%); *proces de dezvoltare continuu, progres* (13%); *formarea abilităților de comunicare și relaționare* (9%). Unii respondenți sunt de părerea că ÎPTPV este o nevoie importantă pentru a fi fericit, este creație, curaj, capacitatea de a fi autentic, de a fi interesat de viață; o continuitate la tot și la toate; activism social; constituie un mod de viață etc.

De asemenea, am relevat faptul că 100% din cei chestionați consideră importantă capacitatea de a lua decizii în cadrul activităților de învățare pe tot parcursul vieții.

Barierile pe care le întâmpina psihologii în procesul de luare a deciziilor referitor la învățarea pe tot parcursul vieții sunt: *managementul timpului, lipsa de timp* (41%); *problemele financiare* (programe costisitoare, studiile cu plată, lipsa resurselor financiare pentru achitarea cursurilor; uneori cursul nu-și merită valoarea financiară) (48%); unele *trăsături de personalitate* cum ar fi lenea, lipsa de voință; încrederea și iresponsabilitatea unor persoane (15%).

În rate mai mici, respondenții au menționat următoarele bariere: *prioritatea problemelor familiare* (nașterea copiilor, necesitățile familiei) (7,5%); *deficitul de informație și cunoștințe* (7,5%); *programul rigid la serviciu de bază*, care le ia tot timpul (7,5%); implicarea concomitentă în mai multe activități (7,5%); suprasolicitarea fizică și psihologică (4%); atitudinea negativă a unor persoane din administrație (4%). Unii respondenți (7,5%) consideră că nu întâmpină probleme.

Persoanele intervievate au menționat în rată de 18,5% că ar avea nevoie de asistență psihologică în cazul în care iau o decizie importantă cu referire la învățarea pe tot parcursul vieții. Celelalte 81,5% de respondenți consideră că nu au nevoie de sprijin psihologic în acest domeniu.

Deși în mare parte psihologii incluși în cercetare sunt de părerea că, nu ar avea nevoie de asistență psihologică pentru a lua o decizie referitor la ÎPTPV, totuși în rată de 50% au menționat unele momente în care ar solicita un ajutor psihologic:

- dezvoltarea abilităților de comunicare; a voinței și a încrederii personale (10%);
- susținerea din partea familiei în continuarea studiilor, implicare de a se descurca singuri; opunerea membrilor de familie ce consideră că ajunge atâta să înveți (7%);
- formarea motivației și a scopului; stări de motivație scăzută (7%);
- momente de conflict cu unii membri din administrație (3%);
- alegerea parcursului profesional (3%);
- când sunt presată de timp (3%);
- stau pe gânduri și nu pot găsi un răspuns (3%);
- în cazul în care decizia poate afecta mai multe direcții ale vieții sau dacă decizia ar putea influența schimbarea de mediu sau de serviciu (3%);
- suport informațional de la colegi (3%) etc.

Psihologii implicați în cercetare, în rată de 100% au menționat că sunt dispuși să-și continue studiile și să mai învețe ceva nou prin diferite forme de învățare pe tot parcursul vieții.

Problemele ce necesită a fi soluționate, în primul rând, referitor la luarea unor decizii în procesul *învățării pe tot parcursul vieții*, în opinia psihologilor sunt:

- Materiale, lipsa de bani, problema economică (oamenii nu se implica în învățare, cursurile sunt costisitoare) (23%).
- De personalitate: dezvoltarea încrederii în sine; consfătuire, motivare intrinsecă, dezvoltarea voinței, răbdare (17%).
- Probleme sociale: atitudini colective; teama de stereotipuri; responsabilitatea unora; asigurarea în egală măsură a bărbaților și a femeilor (13%).
- Interferarea cu alte nevoi mai actuale (formarea cuplului, nașterea copilului, construirea casei) ce scad motivația învățării, importantă că ea să nu dispară complet din prioritățile unui om; apariția unui copil în familie, până la frecventarea grădiniței; distribuirea funcțiilor în familie (10%).
- Problema de organizare a timpului, insuficiența timpului liber (7%).

- Formarea profesională să fie calificată, asigurarea studiilor de calitate (7%).
- Pașii decizionali, coerența deciziei (7%).
- Probleme de serviciu, înlocuiri (3%).
- La formarea inițială – accent pe aspectele teoretico-practice 50:50 (3%).
- Oamenii nu pricep necesitatea și importanța învățării pe tot parcursul vieții (3%).
- Limitele abordărilor folosite în elaborarea deciziilor (3%).
- Susținere din partea administrației a persoanelor dornice să învețe (3%).
- Educarea în familie a culturii cărții (3%).
- Armonie între gândire și acțiune, scop și motivație, interes și susținere (3%).
- Depistarea zonei de confort și trecerea obstacolelor neglijenței (3%).
- Mai multă informare (3%).
- Nu au răspuns (13%).

Psihologii – în luarea deciziilor semnificative în activitățile de învățare permanentă – sunt ajutați mai mult de către membrii familiei sau soți (30%); iau decizii în mod independent, se bazează în totalitate pe propriul sistem de referințe (27%); prietenii cei mai buni; o persoană de încredere sau o persoană care o respectă (13%); colegi, persoane cu experiență (13%); interesul, curiozitatea, propria curiozitate pentru ceva nou (10%); dorința de a schimba lucrurile sau situațiile spre bine; dorința de a cunoaște necunoscutul (10%); problemele cu care mă confrunt și îmi demonstrează că e nevoie de o nouă instruire; rezolvarea problemelor (7%); inițiativă (7%); motivație (7%). În rată mai mică, psihologii sunt ajutați în învățarea permanentă de: creativitate (3%); gândirea critică (3%); concurență (3%); evaluarea riscurilor (3%); bugetul familiei (3%), gestionarea constructivă a sentimentelor (3%); ambiție (3%); sentimentul de comuniune socială (3%); dezvoltarea profesională (3%); accederea în alte posturi (3%); experiența proprie (3%); țara în care trăiesc, care permanent aderă la ceva (3%); conducătorul științific (3%); autodezvoltare (3%); studii de caz (3%); responsabilitatea și atitudinea față de funcția și instituția care o reprezintă (3%); studierea literaturii de specialitate (3%).

Factorii ce susțin în măsură mai mare îmbunătățirea capacității de luare a unor decizii eficiente în activitățile de învățare pe parcursul vieții constituie: factorul motivațional (30%) ce implică dorința de a se perfecționa, dorința de a fi în pas cu timpul; scopurile bine stabilite, obiectivele, interesele, automotivarea, aspirația către un loc de muncă mai bun; satisfacerea nevoii de a cunoaște; dorința de a fi mereu pe val; motivația intrinsecă; dar și familia, opinia și susținerea partenerului (18%); unele dimensiuni de personalitate (15%): încrederea în sine, valorile personale, intuiția, curajul; implicarea; susținerea administrației, managerului (12%). Psihologii susțin ideea că sunt ajutați în luarea unor decizii semnificative în acest cadru în măsură mai mare de existența surselor de informare calitative, autentice, mediatizarea informației și acumularea ei (9%); factorii sociali, stereotipuri naționale (9%); mentorii de la care ai ce învăța, opinia specialiștilor în domeniu (6%); stabilitatea financiară, banii în plus (6%); mediul (3%); cerințele schimbărilor ce au loc mereu (3%); viitorul frumos (3%); dezvoltarea personală (3%); identificarea argumentelor pro și contra, cerințelor prealabile, rolului în luarea deciziei, importanța deciziei (3%); timpul (3%). Unele persoane nu au nevoia de a îmbunătăți capacitatea de decizie (3%), fie că nu au răspuns la această întrebare (6%).

Sugestiile ce vin din partea psihologilor pentru dezvoltarea și eficientizarea procesului decizional în învățarea pe tot parcursul vieții sunt:

- Organizarea trainingurilor, seminarelor de dezvoltare personală în instituții de către administrație gratis pentru angajați.
- Susținerea programelor de studii axate pe dimensiunea practică.
- Mediatizarea și promovarea învățării la nivel social.
- Amplificarea dorinței de a face viața mai interesantă, mai calitativă pentru tine și cei de alături.
- Menținerea interesului și a curiozității față de studii.

- Oamenii să fie independenți în luarea deciziilor, să nu depindă de alții.
- Comunicare eficientă, obiectiv frumos și succese mărețe.
- Analiza avantajelor; fortificarea eului.
- Eu să știu exact pentru ce asta îmi trebuie.
- Este important să-ți placă ceea ce faci, să nu încetezi niciodată să stabilești scopuri pe tot parcursul vieții și să le realizezi.
- Obligatoriu o dată în an – un curs de 10 zile pentru dezvoltarea personală sau pentru profilaxia arderii profesionale, concediu la necesitate pentru psihologi (2-3 zile) – o dată la trei luni.
- Dezvoltarea motivației de a învăța, a motivelor de a învăța, a interesului pentru cunoaștere și efort în luarea deciziilor.
- Autocunoașterea, definitivarea scopului vieții.
- Susținere, apreciere, înțelegere.

Pe același grup experimental, administrarea *Chestionarului de identificare a stilului decizional* ne-a permis să relevăm tipologiile stilurilor de decizie la această categorie de specialiști.

La psihologii implicați în cercetare s-a constatat predominarea **stilului decizional rațional** (33,3%); stilului decizional **intuitiv** (23,3%), precum și a **stilurilor mixte** (30%). Persoanele cu stil decizional rațional au o abordare logică și organizată în luarea de decizii; elaborează planuri minuțioase de punere în practică a deciziei luate. Respondenții cu stil decizional intuitiv în luarea unei decizii se concentrează pe intuiții și impresii, nu pe dovezi pentru argumentare.

În rată mai mică, s-a evidențiat prezența stilului decizional **spontan** (3%) și a celui **dependent** (3%). Persoanele cu stil decizional dependent în luarea deciziilor se bazează preponderent pe sfaturile, sprijinul și îndrumarea din partea altora. Consideră că ajutorul celor apropiați este indispensabil atunci când cântăresc și aleg alternative. Stilul decizional spontan presupune luarea unor hotărâri sub impulsul momentului, rapid și fără prea multe deliberări. Stilurile dependent și evitant se recomandă, în general, a fi evitate, deoarece au eficiență minimă și presupun o ne semnificativă implicare personală. Aceste stiluri sunt strict legate de trăsăturile de personalitate, iar în literatura de specialitate sunt bine delimitate și prezentate personalitatea dependentă și cea evitantă.

Nu s-a stabilit prezența **stilului decizional evitant** la această categorie de respondenți.

La un grup de respondenți s-a constatat o tipologie mixtă a stilului decizional: o combinație (rațional-intuitiv) dintre aceste două stiluri decizionale (16,7%). Unii respondenți posedă alte tipuri de stiluri decizionale mixte: în care stilul intuitiv se combină cu alte stiluri cum ar fi stilul dependent (6%) și stilul spontan (3%). Mai puțin la psihologi este prezentă o diadă a stilului decizional dependent și rațional (3%). În general, **stilul decizional mixt** este la 30% dintre psihologii implicați în cercetare.

Stilul decizional este influențat în mod direct de *tendențele impulsive ale personalității*. Administrarea chestionarului *Cât de impulsiv ești?* pe un grup de psihologi ne-a permis să constatăm că:

- > 68% din respondenți posedă un **nivel mediu de impulsivitate** și ocazional denotă impulsuri irezistibile, însă în majoritatea timpului le mențin sub control.
- > 25% respondenți manifestă un **nivel jos de impulsivitate**, or sunt departe prea raționali și logici pentru a se supune impulsurilor imediate. S-ar putea să aibă impresia că fac anumite lucruri sub impulsul momentului, dar inteligența lor nu îi lasă să cedeze unor asemenea tentații.
- > 7% respondenți din grupul de psihologi – relevă o **accentuată tendință impulsivă** și prezintă tipul de persoană care sare acolo unde „îngerilor le este teamă să meargă”. Manifestă tendința de a face mai întâi anumite lucruri și de a gândi asupra lor mai târziu. Aceasta înseamnă că adesea intră în încurcătură. Pe de altă parte, aceasta înseamnă că viața este rar plictisitoare pentru ei.

❖ **Studentii.** Aplicarea *Chestionarului de determinare a capacității de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții* (elaborat de Mariana Batog), pe un grup de 20 de studenți din anul I de studii, de la facultățile de *Jurnalism și comunicare, Limbi străine, Drept* (USM; UPS „Ion Creangă”), a permis să identificăm barierele și problemele respondenților, precum și resursele necesare în acest domeniu. Respondenții implicați în chestionare au vârsta între 19-24 de ani. Datele experimentale au fost colectate în luna septembrie, 2016.

În rată de 100% respondenții sunt dispuși să-și continue studiile și să mai învețe ceva nou prin diferite forme de învățare. De asemenea, în rată majoritară studenții consideră importantă capacitatea de a lua decizii în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții.

Studenții susțin că nu au nevoie de asistență psihologică când iau o decizie importantă referitor la învățarea pe tot parcursul vieții în rata de 72%. Unii respondenți consideră că ar avea nevoie de ajutor psihologic în rată de 28%. Momentele în care ar avea nevoie de asistare psihologică în activitățile de învățare pe tot parcursul vieții ar fi: când nu sunt capabil să iau o decizie referitor la ceea ce vreau să fac (5%); în situații de probleme (10%); mereu ajutorul este binevenit oricând și oriunde (10%); la absolvirea liceului (5%); în momentul alegerii specialității (5%); când sunt șomer (5%); unele persoane *nu știu* dacă au sau nu nevoie de ajutor psihologic și în ce momente (5%) etc.

Mai jos, vom enumera **barierele** cu care se confruntă tinerii în procesul de luare a deciziilor în învățarea permanentă:

- Organizarea timpului, lipsa timpului liber (25%).
- Unele trăsături de personalitate demobilizatoare și emoții negative 25% (lenea, lenea de a frecventa orele (10%); frica (5%); lipsa curajului (5%); indecizia, nedeterminarea (5%).
- Bariere financiare, materiale (15%).
- Impedimente din partea apropiaților, critica, păreri opuse (15%).
- Probleme de familie, apariția copiilor (10%).
- Viața personală (5%).
- Sistemul din țară și faptul că nu știu ce mă așteaptă în viitor (5%).
- Factorii sociali (5%).
- Prioritățile (5%).
- Domeniul învățării (5%).
- Nici o barieră (5%).

În viziunea studenților, **problemele** ce necesită a fi soluționate, în primul rând, referitor la luarea unor decizii în procesul învățării pe tot parcursul vieții ar fi:

- Buna conștiință (11%).
- Lipsa de informații (11%).
- Încurajarea persoanelor mature de a finaliza o universitate sau cursuri, căci există un stereotip că învățătura este pentru tineri (5%).
- Problema financiară (5%).
- Viața personală (5%).
- Influența excesivă (5%).
- Ascultă părerea tuturor, dar ia decizii singur (5%).
- Lipsa susținerii rudelor (5%).
- Să nu fim emotivi, să nu trăim tot ce se întâmplă prin noi (5%).
- Oamenii (5%).
- Alegerea specialității este o problemă, deoarece nu ne gândim unde ne place, dar unde vei lucra după asta, și unde se va plăti mai bine (5%).
- Altele (5%).
- Unii subiecți nu au dorit să răspundă la aceasta întrebare.

Tinerii sunt ajutați în luarea unor decizii importante în legătură cu activitățile de învățare pe tot parcursul vieții în cea mai mare rată de către familie, rude, mamă (45%); prietenii cei mai apropiați, persoanele de încredere (15%); conștiință (10%); singuri iau decizii semnificative (25%). În rată mai mică studenții sunt ajutați în a lua o decizie semnificativă de: intuiție (5%); dorința de a ajunge o persoană demnă (5%); interesul într-un anumit domeniu (5%); viitor (5%); dragostea față de carte (5%), dar și de către profesori (5%); societate (5%); realitate (5%); Dumnezeu (5%).

În viziunea studenților, factorii ce îi ajută la îmbunătățirea capacității de luare a deciziei în învățarea continuă sunt: de informare în domeniu (20%); unele constructe de personalitate (20%), cum ar fi: motivarea personală, curajul, responsabilitatea, spontaneitatea; încurajarea oferită de familie, prieteni (10%); dar și factorul material, avere (10%); factorul uman, sugestiile oferite de profesioniștii în domeniu (10%); progresul continuu (5%); sănătatea (5%); experiență (5%); analiza factorilor pro și contra (5%); cercetarea problemei (5%); factorii interni (5%); unii respondenți nu au răspuns la această întrebare (10%).

Studenții au oferit mai puține sugestii în comparație cu psihologii cu referire la problema abordată în acest subcapitol. Sugestiile respondenților referitor la dezvoltarea și eficientizarea capacității de decizie vis-a vis de învățarea pe tot parcursul vieții ar fi:

- ✓ Sugerez elevilor și studenților să se informeze și să aleagă ei calea pe care și-o doresc, nu rudele sau prietenii.
- ✓ Să nu ne fie frică de schimbări, să ne schimbăm locul, oamenii negativi din jur pentru a vedea ceva nou, pentru a învăța de la alții, să învățăm să ascultăm critica.
- ✓ Omul învață cât trăiește, indiferent de vârstă. Oamenii își creează bariere invizibile și cred în ele.

Chestionarul de identificare a stilului decizional fiind aplicat pe același grup de studenți (20 persoane) din anul I-i de studii ne-a permis să identificăm ce stiluri decizionale prevalează la tineri și stilurile decizionale ce se regăsesc mai puțin.

La această categorie de respondenți predomina **stilul decizional rațional** (25%). În rată mai mică se evidențiază stilul decizional spontan (10%), intuitiv (10%), dependent (10%), evitant (5%). De asemenea, s-a stabilit prezența stilului decizional mixt (10%) – o combinație a stilului dependent cu alte stiluri decizionale (evitant și rațional; spontan și intuitiv).

Completarea chestionarului **Cât de impulsiv ești?** în același grup a relevat nivelul tendințelor impulsive la această categorie de subiecți. Analizând datele experimentale, am stabilit:

- ✓ 75% respondenți posedă **nivel mediu** de impulsivitate, or manifestă ocazional impulsuri irezistibile, însă în majoritatea timpului ele sunt eficient gestionate.
- ✓ 15% respondenți relevă **nivel înalt** al tendințelor impulsive. În general, au tendința de a face mai întâi anumite lucruri și de a gândi asupra lor mai târziu. Aceasta înseamnă că frecvent intra în divergențe multiple.
- ✓ 10% respondenți manifestă **nivel jos** de impulsivitate, or sunt departe prea raționali și logici pentru a se supune impulsurilor imediate. S-ar putea să aibă impresia că fac anumite lucruri sub impulsul momentului, dar inteligența nu le permite să cedeze acestor tentații.

❖ **Militarii.** Grupul format din 40 militari a fost implicat de asemenea în investigație referitor la studierea trăsăturilor capacității decizionale. În promovarea cercetării experimentale am fost ajutați de psihologul unei unități militare din Chișinău. Respondenții sunt 100% de genul masculin. Vârsta respondenților este de 18 ani – 27 de ani.

Administrarea chestionarului în scopul determinării tendințelor impulsive a personalității în plan decizional la militari a reliefat următoarele elemente:

- ✓ 82% militari denotă un **nivel mediu** al tendințelor impulsive.
- ✓ 10% militari posedă tendințe impulsive accentuate, or **nivel înalt al impulsivității**. Au tendința de a face mai întâi anumite lucruri și de a gândi asupra lor mai târziu. Aceasta înseamnă că adesea intra în conflicte.

- ✓ 8% militari manifestă **un nivel redus** al tendințelor impulsive sau sunt prea raționali și logici pentru a se supune impulsurilor imediate. Inteligența nu le permite să cedeze tentațiilor de a fi impulsivi în luarea unor decizii.

Administrarea **Chestionarului de identificare a stilului decizional** pe grupul de militari a scos în evidență stilurile decizionale dominante la această categorie de subiecți. **Stilul intuitiv** se regăsește în forma pură, în cea mai mare rată la 36% respondenți. În rate mai mici se evidențiază militari cu stil decizional **rațional** 13% și stil decizional dependent 10%. Cele mai mici rate sunt obținute de persoanele cu stiluri decizionale evitant 5% și spontan 3%. Stilul decizional **mixt** persistă la 33% din respondenții implicați în cercetare (din care 26% respondenți prevalează combinația stilului rațional și intuitiv cu alte stiluri decizionale).

Rezumând cele expuse mai sus, am formulat următoarele concluzii:

La studenți, la fel ca și la psihologi, predomină stilul decizional rațional. La însă psihologi se atestă o pondere mai mare a stilului intuitiv în forma pură și mixtă, decât la studenți. Analizând datele, s-a constatat că la psihologi nu este prezent stilul decizional evitant, dar el este observat în rată nu prea mare la studenți și la militari. Datele experimentale sunt prezentate în *Figura 1*.

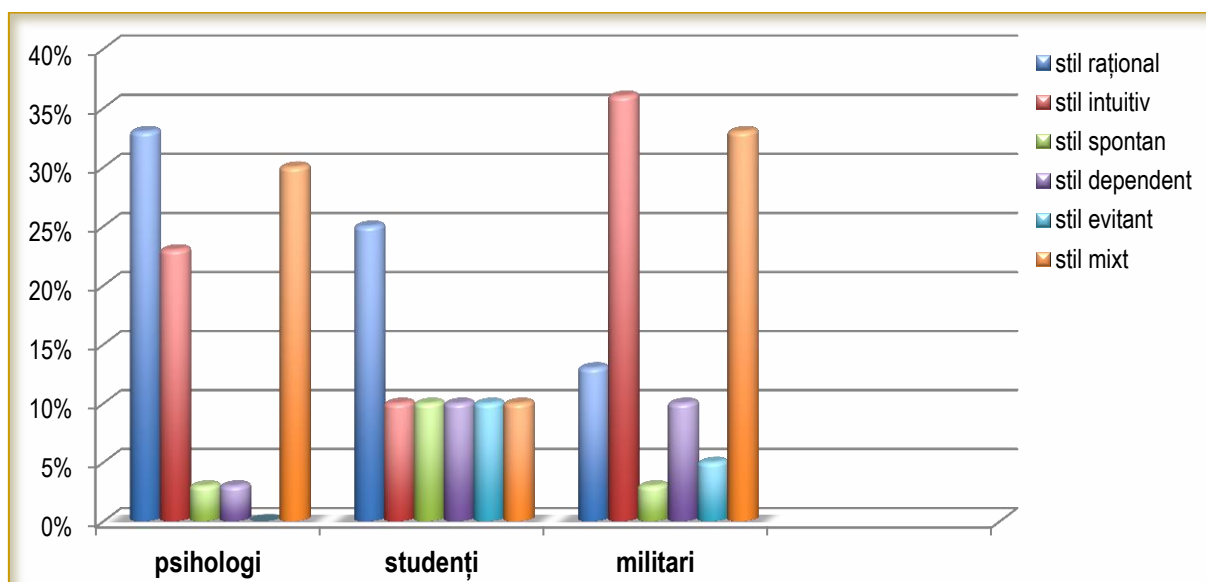


Figura 1. Distribuirea rezultatelor procentuale referitoare la stilurile decizionale identificate la grupul experimental

Cel mai **înalt nivel** al tendințelor impulsive ale personalității a fost depistat în grupul de studenți (15%), decât la militari (10%) și psihologi (7%). Psihologii în rată mai mică manifestă tendințe impulsive decât militarii și studenții.

Psihologii arată cea mai înaltă rată (25%) printre celelalte categorii în privința **nivelului jos** de impulsivitate. Adică sunt mai raționali și logici în a se supune tendințelor impulsive imediate, decât studenții (10%) și militarii (8%).

Nivel mediu al impulsivității este manifestat în rată mai mare la militari (82%), fiind precedați de studenți (75%) și de psihologi (68%).

Datele experimentale sunt reflectate în *Figura 2*.

Rezultatele cercetării realizate pe un eșantion de tineri și adulți (90 de persoane: psihologi; militari; studenți) au reliefat barierele, problemele și nevoile tinerilor și adulților referitor la capacitatea de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții. Barierele majore ce țin de luarea deciziilor în cadrul învățării pe tot parcursul vieții conturează barierele financiare, problemele ce vizează lipsa de timp și managementul timpului; prezența unor trăsături de personalitate indezirabile (lenea, iresponsabilitatea, indecizia, lipsa voinței, motivației); prioritatea problemelor familiale (aparitia copiilor, întemeierea familiei), deficitul de informație și cunoștințe etc.

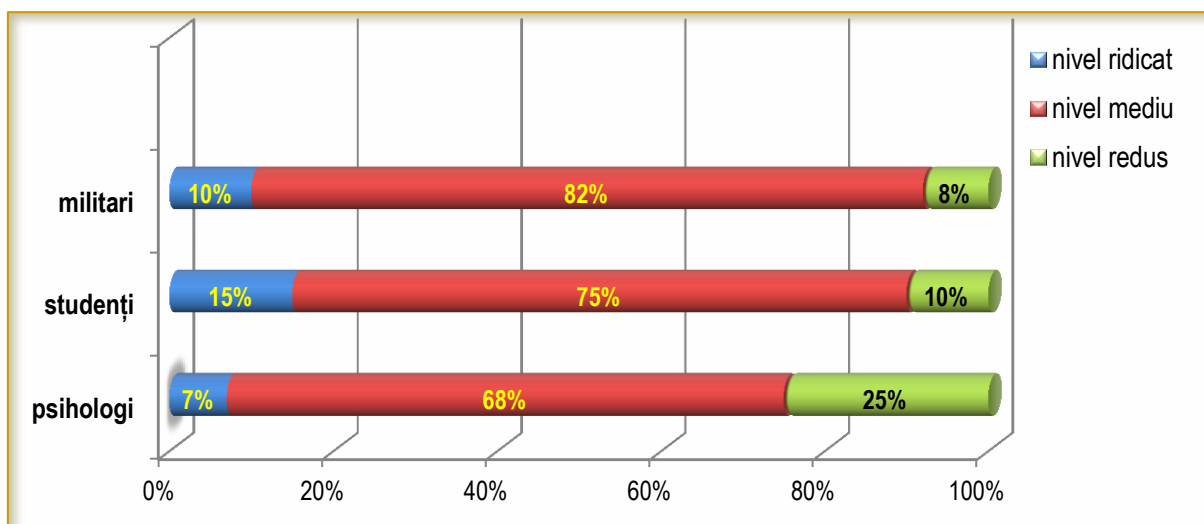


Figura 2. Distribuirea rezultatelor procentuale referitoare la manifestarea tendințelor impulsive ale personalității

Problemele ce apar în învățarea permanentă expuse de respondenți se axează pe existența unor stereotipuri sociale că doar tinerii trebuie să învețe; lipsa încurajării persoanelor mature de a-și continua studiile și puțină accesibilitate la surse de informare ce țin de posibilitățile de învățare existente; problemele financiare, materiale; orientarea persoanelor astăzi nu la atractivitatea personală față de un domeniu profesional sau educațional, dar prioritatea se oferă retribuirii financiare și nu compatibilității personale; problemele ce țin de lipsa susținerii din partea rudelor în continuarea studiilor și lipsa încurajării din partea administrației a persoanelor dornice să învețe în continuare; soluționarea problemelor de familie care sunt mai prioritare.

Respondenții au menționat și unele momente în care ar avea nevoie de asistență psihologică în luarea deciziilor în cadrul învățării pe tot parcursul vieții: alegerea parcursului profesional, în formarea motivației și a scopului, momente de conflict cu administrația, situații în care nu văd o ieșire; opunerea familiei spunând că îți ajunge atâta să înveți; în cazul în care decizia poate afecta mai multe direcții ale vieții sau ar putea influența schimbarea de mediu sau de serviciu etc. Majoritatea consideră important rolul capacității de a lua decizii în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții.

Oportunități de asistență psihologică a dezvoltării capacității de decizie în cadrul ÎPTPV. Capacitatea de a lua decizii eficiente constituie în sine o resursă psihosocială majoră. În procesul de luare a deciziilor avem posibilitatea de a obține resurse noi (*sociale, intelectuale, financiare, fizice, spirituale* etc.), iar în cazul unei alegeri nefavorabile avem și riscul de a pierde din resursele personale disponibile. Există resurse personale ce facilitează luarea de decizii benefice, cum ar fi: experiența, motivația, voința, inteligența, memoria, imaginația etc.

Luarea deciziei constituie un semnificativ proces pentru adaptarea persoanei, învățarea, activitatea profesională și autorealizarea [145]. Furnizarea de asistență psihologică, informare și orientare nu intenționează să-l ajute pe individ să ia „marea și singura” decizie, ci pregătirea acestuia pentru succesiuni de bune decizii în diferite segmente ale vieții personale și profesionale.

În România un mijloc psihologic eficient de a dezvolta capacitatea de decizie este oferit prin activitățile de consiliere realizate în centre psihologice, ce propun planuri specifice fiecărui individ. Consilierul, împreună cu adolescentul sau adultul, va explora trăsăturile de personalitate și aspectele motivaționale definiției, tipul de temperament, nivelul de inteligență și interesele personale. Identificând interesele, în relație cu tipul de personalitate, se realizează o mai bună implementare a lor în sistemul propriu de valori personale [22]. Analizând profilurile corespunzătoare fiecăruia aflăm informații și determinăm creșterea nivelului de cunoaștere de sine. Completate cu informații despre oportunitățile legate de ofertele sociale, de instruire sau specializare se vor identifica acele alternative potrivite profilurilor analizate.

În cele ce urmează, vom prezenta unele tehnici psihologice ce ar ajuta la clarificarea procesului decizional și pot fi aplicate atât la tineri cât și la adulți: *Tehnica lui Descartes*; *Analiza SWOT*; *Tehnica priorităților*; *Detalierea* [147].

Tehnica lui Descartes

Cunoscută și cu denumirea *Pătratul lui Descartes*, reprezintă o metodă simplă și utilă pentru luarea deciziilor. Esența acestei tehnici constituie abordarea unei probleme sau situații dificile prin prisma răspunsului la 4 întrebări:

1. Ce va fi dacă acest lucru se va întâmpla? (*ce lucruri pozitive se vor întâmpla, ce vei obține, care sunt beneficiile dacă obții ce îți dorești*).
2. Ce va fi dacă acest lucru nu se va întâmpla? (*totul va rămâne așa cum a fost; ce lucruri pozitive se vor întâmpla dacă nu se întâmplă acest lucru*).
3. Ce nu va fi dacă acest lucru se va întâmpla? (*lucrurile negative ce se vor întâmpla dacă obțin ceea îmi doresc*).
4. Ce nu va fi dacă acest lucru nu se va întâmpla? (*lucrurile negative ce se vor întâmpla dacă nu obțin ceea ce îmi doresc*).

Deseori, în situațiile care pretind o decizie semnificativă, ne concentrăm doar asupra: *Ce va fi dacă acest lucru nu se va întâmpla?* Cu ajutorul *Tehnicii lui Descartes* o situație este examinată din patru perspective diferite, fapt care ne permite să luăm o decizie echilibrată și conștientă.

Analiza SWOT

Această metodă descrie structurat o problemă ce necesită luarea unei decizii. Metoda dată ajută la determinarea factorilor interni și externi și la divizarea lor în funcție de 4 categorii:

- *Strengths* (S) – **punctele forte**, constituie prioritățile în luarea deciziei.
- *Weaknesses* (W) – **punctele slabe**, sunt neajunsurile, dezavantajele în cadrul luării unei decizii și o fac mai vulnerabila.
- *Opportunities* (O) – **posibilitățile**, ceea ce poate fi util, resursele ce pot facilita procesul de luare a deciziei.
- *Threats* (T) – **amenințările**, ceea ce poate dăuna, epuiza resursele deținute la moment, or barierele în realizarea scopului.

Strengths (S) și *Weaknesses* (W) reflectă factorii interni, iar *Opportunities* (O) și *Threats* (T) implică factorii externi.

Tabelul 1. Analiza SWOT a deciziilor luate pentru o problemă

	Influență pozitivă	Influență negativă
Factori interni	Puncte forte	Puncte slabe
Factori externi	Oportunități	Amenințări

Mai apoi, se vor realiza următorii pași pentru fiecare variantă de decizie luată:

1. Se scrie o listă a variantelor de decizii posibile.
2. Pentru fiecare variantă de alegere se determină toate pozițiile după *Tabelul 1*.
3. Se apreciază fiecare poziție cu o scală de 1-10 puncte. Se sumează punctajul acumulat la pozițiile pozitive și se scade punctajul pozițiilor negative. Se compară toate variantele de decizii posibile după rezultatul obținut.
4. Se selectează varianta de decizie cea mai potrivită.

Tehnica Priorităților

Tehnica dată se realizează conform cu principiul aranjării în funcție de prioritatea variantei de decizie. Se elaborează o listă cu variante de decizii pentru o problemă și se compară fiecare variantă cu următoarea. În cazul în care e mai importantă decât varianta ce urmează, se deplasează în partea de sus a listei cu opțiuni, dacă e mai puțin importantă – se deplasează în partea de jos a coloanei. Varianta de răspuns care rămâne a fi prima în lista deciziilor, va fi utilizată pentru implementare în cazul unei situații de problemă.

Oportunitățile de asistență psihologică vizează dezvoltarea procesului decizional în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Luarea de decizie constituie un proces semnificativ pentru adaptarea persoanei, învățare, activitatea profesională și auto-realizare. Acordarea de asistență psihologică, informare și orientare intenționează să ajute și să pregătească individul pentru succesiuni de bune decizii în diferite segmente ale vieții personale și profesionale. Asistența psihologică a capacității decizionale la tineri și adulți în contextul învățării pe tot parcursul ar putea fi orientată la:

1. Organizarea trainingurilor de dezvoltare personală în scopul descoperirii zonelor de excelență personală în instituții.
2. Promovarea activităților psihologice de fortificare a Eu-lui.
3. Mediatizarea și promovarea învățării la nivel social.
4. Dezvoltarea motivației: stabilirea și formarea scopului, interesului și curiozității față de activitățile de învățare permanentă, stimularea motivației intrinseci.
5. Dezvoltarea trăsăturilor de personalitate favorabile în luarea eficientă a deciziilor cum ar fi: stima de sine, încrederea în sine, valorile personale, calitățile volitive, responsabilitatea etc.
6. Găsirea sensului, importanței și utilității în activitatea profesională și viața cotidiană a cunoștințelor și abilităților obținute prin învățarea continuă. Accentul se va pune pe faptul cum se va îmbunătăți, influența calitatea vieții persoanei.
7. Consilierea și asistarea psihologică a persoanelor în soluționarea problemelor de familie ce sunt frecvent un impediment în continuarea studiilor la vârsta adultă, din cauza lipsei susținerii din partea soților, rudelor etc.
8. Integrarea într-un program de training care să le permită antrenarea și dezvoltarea capacității de decizie în cadrul procesului de învățare.
9. Intervenția psihologică se va axa pe abordările psihologiei umaniste și abordările de tip eclectic-integrativ.
10. Informarea beneficiarilor privind modalitățile psihologice de eficientizare a capacității de decizie în procesul de învățare permanentă.
11. Angajarea unui specialist psiholog în mod obligator, cu studii de specialitate în domeniu, în toate organizațiile, pentru a lucra cu personalul și a contribui la soluționarea problemelor de ordin psihologic.

În concluzie, relevăm că capacitatea de a lua decizii eficiente și rapide constituie una dintre cele mai solicitate actualmente competențe-cheie în cadrul activităților de învățare la tineri și adulți, cât și în cadrul activităților profesionale; indecizia și nehotărârea prezintă unele din barierele majore în cadrul activităților de învățare în special la adulți, ceea ce se confirmă prin studiile experimentale realizate. Printre cele mai frecvente probleme în învățarea permanentă se constată existența unor stereotipuri sociale naționale cu privire la învățarea adulților; lipsa încurajării persoanelor mature de a-și continua studiile și puțină accesibilitate la surse de informare ce țin de oportunitățile de învățare; problemele financiare, lipsa susținerii din partea rudelor în continuarea studiilor și din partea administrației a persoanelor dornice să studieze; de asemenea un impediment sunt unele probleme de familie, care sunt de prima importanță.

Tinerii și adulții ar avea nevoie de asistență psihologică în luarea deciziilor prin alegerea domeniilor de învățare; formarea motivației și a scopului; momente de conflict cu administrația; situații de problemă în care nu găsesc o soluție; impedimente din partea familiei pentru a continua

studiile la vârsta adultă; or în cazul în care decizia ar putea influența schimbările esențiale în plan vital sau profesional. Ajutorul psihologic acordat ar facilita identificarea și dezvoltarea resurselor personale, sociale; ar contribui la soluționarea problemelor psihologice și înlăturarea barierelor depistate, cât și la adaptarea persoanei în diverse condiții de studii și muncă.

1.3. Repere conceptuale referitor la dezvoltarea responsabilității și independenței ca resurse psihosociale în contextul învățării pe tot parcursul vieții

Responsabilitatea și independența în cadrul învățării pe tot parcursul vieții.

O tendință actuală a statelor europene este promovarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții, iar unul dintre obiectivele esențiale ale acestuia constituie dezvoltarea responsabilității și independenței la toți beneficiarii implicați în activitatea de învățare. Punctul forte al programelor europene în acest context, este *plasarea responsabilității individului în centrul procesului de învățare*. Promovarea conceptului de *societate care învață (learning society)*, contribuie la dezvoltarea unei societăți bazate pe **formarea individului responsabil față de profesie și față de evoluția societății**.

Unele principii cu privire la responsabilitate ce fundamentează conceptul de *Learning society* [90; 97] sunt conturate în *Figura 1*.



Figura 1. Principii susținute în cadrul programelor europene în IPTPV

Responsabilitatea și independența sunt două concepte foarte apropiate, în surse de specialitate mai frecvent fiind consemnate împreună, iar în unele cazuri aceste noțiuni se explică una prin alta. În literatura psihologică responsabilitatea este abordată ca fiind un indicator al libertății, independenței personale, ce ne permite păstrarea individualității în cadrul interacțiunii sociale cu alte persoane.

Responsabilitatea și independența constituie dimensiuni semnificative în cadrul învățării permanente a elevilor cât și a adulților. Învățarea pe tot parcursul vieții este obiectivul strategic central pe termen lung al politicilor educaționale – condiție principală a realizării politicilor sociale a Uniunii Europene. În cadrul *Memorandumul privind învățarea permanentă* (document elaborat de *Comisia Europeană, Bruxelles, octombrie 2000*), învățarea pe tot parcursul vieții (învățarea permanentă) primește următoarea definiție: „activitate deliberată și neîntreruptă de învățare în scopul îmbogățirii cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor” [apud 19; 91].

Din punct de vedere social, învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă condiția creșterii calității și eficienței proceselor de educație și învățare, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active, iar la nivelul personal (importanță psihosocială și psihologică) are loc stimularea creativității și inovării, inclusiv a spiritului antreprenorial, **consolidarea independenței și a responsabilității persoanei** [32], a stării psihologice de bine la toate nivelurile sistemului educațional (*Commission of the European Communities, 2001*).

Constructiviștii privesc învățarea permanentă într-o perspectivă fundamentată pe principiul dezvoltării competențelor; competențele sociale, personale și metacognitive sunt mai complexe decât calificările obținute în urma însușirii unor cunoștințe; competențele se realizează în contexte

autentice, școlare, sociale și profesionale, prin valorificarea experienței; individul este capabil să învețe și **este responsabil pentru succesele sau insuccesele în procesul de învățare.**

O altă tendință a învățării adulților pe tot parcursul vieții se axează pe sprijinirea și **dezvoltarea independenței.** În țările europene, în cadrul învățării adulților se conturează promovarea *Modelului andragogic* prin care se susține formarea și dezvoltarea **independenței la adulți.** Termenul „andragogie”, după Knowles (1984), reprezintă „arta și știința de a-i ajuta pe adulți să învețe”. Modelul andragogic se caracterizează printr-o mare flexibilitate și adaptare la cerințele și nevoile cursanților, instruirea/formarea realizându-se într-un cadru mai puțin formalizat, prin metode și tehnici adecvate și în contexte nonformale și informale diverse: **„a fi adult înseamnă a fi independent”.** Cea mai profundă nevoie pe care o are un adult este să fie tratat ca un adult, să fie tratat ca o persoană independentă, să fie tratat cu respect. Andragogia se centrează pe persoana care învață și este orientată în conformitate cu situația concretă. Acest lucru este valabil și în cadrul învățării copiilor [*apud* 48; 89].

Un principiu important în formarea adulților în țările europene susține ideea că adulții învață eficient când li se sprijină și **cultivă independența.** Trebuie să afle că se pot descurca singuri. Formatorul e necesar să le creeze diferite oportunități de muncă independentă și de raportare a experienței dobândite.

În cadrul diverselor proiecte promovate în alte state, se pune un accent deosebit pe dezvoltarea responsabilității și independenței în cadrul cursurilor de formare și a altor tipuri de activități de învățare a adulților, în special a cadrelor didactice. În România există practici de formare, demne de urmat [*apud* 19]. Buna practică pe care o împărtășim în continuare arată cum programele de formare pot și ar trebui să se concentreze pe rezultate ca modalități de atingere a obiectivelor strategice de creștere a motivării adulților și a persistenței lor în procesele de învățare permanentă, incluzând dezvoltarea profesională continuă.

În decembrie 2009–2010, Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România (ALSDGC, România) a implementat, cu suportul financiar al Foundation Open Society Institute (Elveția), proiectul *Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România* [*apud* 19]. Obiectivul acestui proiect a fost promovarea unei politici de evaluare inovatoare pentru sistemul de formare a cadrelor didactice continuă din România. Această politică nouă de evaluare ar trebui să asigure un impact pozitiv semnificativ al programelor de formare continuă (dezvoltare profesională continuă pentru cadre didactice) asupra comunității elevilor unde lucrează cadrele didactice ce beneficiază de formare. Pentru a atinge obiectivul proiectului, printre alte activități, ALSDC România a dezvoltat și testat un modul de formare continuă pentru cadrele didactice. Modulul de formare viza să dezvolte competențele participanților de a planifica și experimenta cu **acțiunea-cercetare** pentru a îmbunătăți instruirea și a împărtăși rezultatele și experiențele dobândite în timpul proiectului acțiune–cercetare cu alte cadre didactice.

Programul de formare a fost furnizat participanților într-un format de tip atelier *față-în-față* de 15 ore ca parte a dezvoltării/formării profesionale continue a cadrelor didactice în ianuarie 2010. Ulterior, participanții au dezvoltat versiunea finală a propriului proiect acțiune-cercetare și planul de implementare, au implementat proiectele lor și au redactat rapoartele de cercetare. Bunele practici responsabilizează profesorii **să ia decizii** substanțial mai informate în legătură cu dezvoltarea lor profesională. Implementarea acțiunii de cercetare a contribuit la transformarea lor în profesori mai demni de încredere și mai **responsabili**, care au un simț al demnității profesionale conferit de satisfacția de a da tot ce au mai bun în sala de clasă.

În Austria se propun acțiuni pentru a spori motivația cursanților pentru participarea continuă în procesele de învățare permanentă (de stat, de către furnizorii de învățământ etc.). Deși nu există astfel de acțiuni puse în aplicare de către stat sau furnizorii de educație, asemenea acțiuni ar putea fi: legate de locul de muncă; oportunități de carieră în cadrul companiei; salariu mai mare;

mai multe provocări; **muncă independentă; mai multă responsabilitate**; continuarea educației posibilă în timpul de lucru și ar trebui să fie susținută financiar de către societate [19].

Susținerea dezvoltării responsabilității și independenței personalității în cadrul procesului de învățare se regăsește și în actele normative și reglatorii elaborate în cadrul sistemului educațional din R. Moldova, fiind reflectată și în cadrul cercetărilor științifice realizate în domeniul psihologiei, în cadru național. Actualmente, politicile educaționale din Republică Moldova reflectă și susțin promovarea politicilor europene [30]. Misiunea Educației în R. Moldova (Codul Educației (2014)) integrează mai multe dimensiuni, printre care se conturează și *promovarea învățării pe tot parcursul vieți* (Articolul 5. Cap. 2).

ÎPTPV constituie unul dintre principiile pe care se întemeiază educația în R. Moldova, alături de relevanța pentru necesitățile de dezvoltare personală și social economică. Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, deschisă fiind pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate (Codul Educației. Articolul 6, cap. II).

Valențe ale responsabilității și independenței în aspect psihologic se reflectă în cercetările științifice realizate în cadru internațional și național. Problemele ce vizează responsabilitatea au fost studiate de K.A. Климова (1968), К. Муздыбаев (1983), Т.В. Морозкина (1984), В.М. Пискун (1988), Л.И. Дементий (1990), L Stog (1999), М.К. Тутушкина (2001), Д.А. Леонтьев (2006), А.В. Ульянова (2011), О. Herlea (2012) О. Paladi (2016) et al.

Semnificații, dimensiuni și probleme ale independenței personalității sunt abordate în studiile științifice promovate de: P. Popescu-Neveanu (1978), A.S. Reber (1985), R.J. Corsini (1994), U. Șchiopu, E. Verza (1997), G.J. Agich (2003) et al.

În R. Moldova sunt promovate multiple cercetări științifice în domeniul psihologiei ce tratează și studiază responsabilitatea și independența din diverse aspecte. Un studiu recent scoate în evidență relația dintre anxietate, încredere în sine și responsabilitate la adolescenți [84]. Rezultatele cercetării atestă că cu cât este mai înalt nivelul încrederii în sine la adolescenți, cu atât ei manifestă un nivel înalt de responsabilitate, iar cei cu nivel înalt de anxietate au un nivel mai scăzut de responsabilitate. Studiarea complexă a încrederii în sine, anxietății, responsabilității, a corelării acestor factori, precum și a altor factori tangenționali este importantă, atât pentru elucidarea esenței acestor fenomene, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a personalității adolescentului.

Cercetările realizate în Sectorul *Asistență Psihologică în Educație*, IȘE (2015) referitor la cercetarea particularităților învățării pe tot parcursul vieții în cadrul național la diferite categorii profesionale (800 de persoane), au scos în evidență date privind unele aspecte a dezvoltării responsabilității în cadrul învățării pe tot parcursul vieții la tineri și adulți [14; 19]. În acest context, s-a stabilit, că participarea la activități de învățare pe tot parcursul vieții favorizează dezvoltarea mai multor capacități. În opinia respondenților de diverse profesii implicate în cercetare (tehnicieni, cadre didactice, personalul din domeniul artelor, juriștii, lucrătorii medicali, funcționarii publici) unele din acestea ar fi **capacitatea de a fi responsabil** (6%). Totodată, în urma analizei rezultatelor am constatat că, tehnicieni (12%) și funcționarii publici (9%) consideră că poate fi dezvoltată capacitatea de a fi responsabil în cadrul învățării pe tot parcursul vieții, în rată mai mare decât juriștii (5%) și cadrele didactice (4%). Cea mai mică rată este obținută la acest capitol de personalul din domeniul artelor (2%) și lucrătorii medicali (1%).

Studiile realizate în domeniul educației adulților vin să susțină faptul că adulții care se hotărăsc să studieze sunt cu mult mai interesați și responsabili, iar studiile acestora pot prezenta o garanție mai mare decât studiile similare ale tinerilor”. Totodată, responsabilitățile diverse și în exces ale adultului pot intervine uneori și că **bariere în învățarea adulților**: responsabilitățile multiple ale adultului privind familia, cariera, angajamentele sociale etc.

Concepte, semnificații, caracteristici ale responsabilității și independenței.

Libertatea nu înseamnă lene și nepăsare. Libertatea este responsabilitate. Dacă tu nu-ți asumi responsabilitate o face altcineva pentru tine și așa devii sclav, susține Osho. În accepțiunea lui S. Freud, cei mai mulți oameni nu își doresc libertate deoarece asta ar înseamnă responsabilitate. Iar responsabilitățile îi sperie pe oameni. În psihologie termenul de *responsabilitate* este abordat în diverse ramuri ale acestei științe. Conținutul acestui concept este analizat în cadrul psihologiei personalității, psihologiei cognitive, psihologiei managementului, psihologiei educației etc.

Psihologul rus Д.А. Леонтьев conceptualizează responsabilitatea ca fiind conștientizarea abilității de a fi cauza schimbărilor (sau rezistența la schimbare) ce se produc în mediu și în viața personală, precum și gestionarea conștientă a acestei abilități [142, p. 68]. Responsabilitatea reprezintă capacitatea de a-ți asuma consecințele propriilor acțiuni și decizii căutând binele propriu și al celorlalți [71]. În alte opinii, responsabilitatea este considerată cea mai importantă însușire de personalitate, fiind o abilitate ce poate fi învățată.

În *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)* *responsabilitatea* este obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva, de a accepta și suporta consecințele; răspundere; funcție, sarcină de răspundere [46]. În dicționarul de psihologie *responsabilitatea* este prezentată ca implementarea diferitor forme de control în activitatea subiectului în ceea ce privește îndeplinirea normelor și regulilor acceptate. Responsabilitatea este abordată de asemenea și în alte domenii ale științei: filosofie; etică; religie.

Termenul de „responsabilitate” a fost introdus în uz științific de A. Bain, în lucrarea sa „Emoțiile și voința” [146]. În literatura de specialitate, conceptul de responsabilitate mai este abordat și în sinergie cu alte constructe psihologice cum ar fi: conștiința morală, identitatea, încrederea în sine, voința, independența, capacitatea de decizie, valorile universale etc.

- Orice responsabilitate este bazată pe **valori universale** precum „devotament, simplitate, încredere, loialitate, fidelitate, modestie umilă și conexitate.”
- Un alt punct de vedere sugerează că responsabilitatea implica un proces rațional de **luare a deciziei** care permite persoanei sa-și asume în totalitate acțiunea ce derivă din decizie.
- Responsabilitatea este legată de **identitate**, care tot pretinde respect, deoarece orice învățare implica emoții conectate identității.

Pentru unii filosofi și cercetători sociali, responsabilitatea inclusivă este chiar baza eticii [apud 50]. Teologii creștini și etnologii, bunăoară, văd **responsabilitatea ca esență a identității religioase**. Conceptul de responsabilitate creează o importantă legătură între practică, valoare și credință. În business, responsabilitatea corporativă devine rapid principalul punct de interes pentru etica afacerilor. În afaceri, ea este legată de scop, identitate și practica.

Numeroase cercetări s-au realizat de psihologii ruși în scopul studierii procesului de formare și manifestare a responsabilității. În **Rusia** în domeniul psihologiei există 4 direcții principale de studiere a responsabilității [146]:

- **Prima direcție** reflectă **problema educării responsabilității** la diferite etape de vârstă și implică studiile lui: К.А. Климова (1968), Т.В. Морозкина (1984), В.М. Пискун (1988), Т.Н. Сидорова (1987), Л.С. Славина (1956), Н.М. Тен (1980). Aceste studii evidențiază parametrii de bază, condițiile de formare, factorii semnificativi ce influențează procesul de formare a responsabilității, precum și structura responsabilității sociale în unitatea componentelor sale cognitive, motivaționale și comportamentale.
- **Direcția a doua** abordează **responsabilitatea ca un fenomen psiho-social** în condițiile unei activități realizate în comun și au fost realizate de В.С. Ареев (1982), Е.Д. Дорофеев (1990), Л.А. Сухинская (1978). Studiarea responsabilității în acest context are loc în cadrul activității de muncă, determinând referențele sale principale cognitive, emoționale, comportamentale și volitive.
- **Direcția a treia** studiază **formarea responsabilității în cadrul unei activități concrete**, în special a activității dominante la fiecare etapa de dezvoltare a responsabilității

și cuprinde lucrările lui: А.Л. Слободский (1976), К. Муздыбаев (1983), В.А. Горбачев (1985) et al. Responsabilitatea socială este văzută ca o tendință a personalității de a respecta în comportamentul său normele acceptate de societate, să îndeplinească obligațiunile ce țin de un rol social și disponibilitatea de a răspunde pentru acțiunile sale.

- **Directia a patra** este studiată de Л.И. Дементий (1988, 1990) care propune **abordarea tipologică a responsabilității**, examinând-o ca fiind garantarea de către o persoană a obținerii unui rezultat cu propriile sale eforturi, la un anumit nivel de complexitate și în timp limitat, având în vedere posibilele situații imprevizibile, provocări, stăpânirea situației în totalitate și construirea unui contur original al activității [apud 146].

Psihologii ruși М.К. Тутушкина; К.А. Климова elucidează componentele structurale ale responsabilității în diverse modalități. Structura responsabilității ca trăsătură de personalitate în unele opinii [153], presupune:

- ✓ conștientizarea necesității de a acționa în conformitate cu cerințele și standardele sociale fiind o valoare socială;
- ✓ conștientizarea valorii sale sociale și a rolului social;
- ✓ previziunea consecințelor alegerii sale, deciziilor luate, acțiunilor realizate;
- ✓ atitudine critică și control permanent asupra acțiunilor sale, luarea în considerare a consecințelor pentru alte persoane;
- ✓ dorința de auto-împlinire, auto-realizare în lumea reală;
- ✓ auto-raportare și stima de sine;
- ✓ dorința de a-și asuma responsabilitate pentru acțiunile sale;
- ✓ activitatea socială responsabilă.

În accepțiunea М.К. Тутушкина și a colaboratorilor săi, în structura psihologică a responsabilității se conturează trei componente esențiale: **rațională, emoțională și volitivă**. Conștientizarea de către o personalitate a nevoilor sociale și interiorizarea lor se poate realiza la nivel de cunoștințe, emoții, convingeri și acțiuni [153].

În procesul dezvoltării responsabilității apare un **mecanism al controlului intern**. Persoana răspunde în primul rând față de sine, apoi față de instanțe externe. Prezența unor instanțe reprezintă un factor important care reglează viața socială cât și cea individuală.

În studiile sale, psihologul român Larisa Stog, elucidează mecanismul psihologic al responsabilității. L. Stog susține ideea că structura sistemică a formațiunii psihice, numită **mecanism psihic al responsabilității**, cuprinde trei subsisteme integrate: cognitiv – informațional – operațional; afectiv – stimulat – energizant; volitiv – (conativ) de reglaj și autoreglaj. Mecanismul psihologic al responsabilității funcționează prin oameni concreți care acționează practic, el implică autoangajarea persoanei pe baza unei motivații intrinseci, aprecierea oferită de referenți și autoapreciere a eficienței realizării activității [109].

Cercetările experimentale ale psihologilor ruși (З.Н. Борисова, А.И. Жаворонко, К.А. Климова, Л.С. Славина) vin să confirme că atitudinea responsabilă față de sarcinile încredințate și executarea lor începe să se formeze la copii în vârstă preșcolară și continuă în etapele de vârstă ulterioare, inclusiv la vârsta tinereții (studentiei) [apud 154].

După К.А. Климова, în formarea responsabilității la copii evidențiem elemente structurale:

- ✓ conștientizarea de către copil a importanței și necesității realizării obligatorii a unei sarcini, relevante pentru ceilalți;
- ✓ natura acțiunilor, orientată spre realizarea eficientă a unor sarcini încredințate (începerea la timp, încercări de depășire a dificultăților, realizarea sarcinii până la sfârșit etc.);
- ✓ trăirea emoțională în cadrul realizării sarcinii, conținutului său, a rezultatului: simte mulțumire pentru încredințarea unei sarcini și realizarea cu succes a activității, se îngrijorează referitor la aprecierea rezultatului de către alte persoane etc.;
- ✓ conștientizarea necesității de a fi responsabil pentru efectuarea activității [apud 153].

În cercetările experimentale realizate de Л.С. Славина privind formarea responsabilității la copii se pune accent pe **planificarea de către copil al activității sale** [apud 154]. Psihologul rus consideră că stabilirea legăturii între sarcina propusă și planificarea ei reprezintă relația dintre indicație și acțiune. Planificarea constituie un exercițiu mental de acțiune; este un început al acțiunii reale. Cercetările experimentale realizate de Л.С. Славина au arătat importanța formării unor motive pentru acțiune, precum și semnificația învățării modalităților de organizare a comportamentului său.

Л.И. Божович susține ideea că o calitate de personalitate se formează în rezultatul unor deprinderi întărite în mod stabil [apud 154]. Omul simte nevoia de a efectua ceea ce este deprins să facă „la o anumită ora, în anumite circumstanțe”. Din aceste considerente, în formarea responsabilității o semnificație deosebită o are formarea unui regim. Este important ca copilul să-și organizeze regimul în mod independent. În cazul în care copilul s-a deprins să înceapă activitatea la o anumită oră, această deprindere îl va ajuta să-și realizeze activitățile zilnic, fără control din partea adulților. La copii responsabilitatea se dezvoltă prin imitarea adultului și prin aprobarea socială, care apare ca o recompensă. Copilul simte satisfacție când acționează responsabil și acceptă aprobarea celor din jurul lui, iar acest lucru îi crește stima de sine [15; 40; 131; 136; 158].

Tipologii ale responsabilității. Există mai multe tipuri de responsabilitate, printre cele mai frecvente clasificări: politică, juridică, morală, profesională, socială. O altă clasificare a responsabilității vizează pe cele: personală, civică și socială, corporativă etc. Fethullah Gülen implică în lucrările sale o analiză a responsabilității în termeni de **imputabilitate, răspundere și garanție**. Schweiker (1995) rezuma trei moduri interconectate de responsabilitate, primele două rezultând din gândirea lui Aristotel [apud 50]:

- **Imputabilitatea.** Acțiunile pot fi atribuite unei persoane. Prin urmare, persoana poate fi responsabilă pentru aceste acțiuni și pentru deciziile care au condus-o la ele.
- **Răspunderea.** Persoana este responsabilă sau poate fi trasă la răspundere în fața cuiva.
- **Garanția.** Persoana este responsabilă pentru ceva sau pentru cineva.

Pentru a fi pe deplin responsabil, individul trebuie să fie conștient de contextul social, de relațiile semnificative, de efectul mutual al acestora. Există forme externe de control pentru a asigura responsabilitatea persoanei pentru rezultatele activității sale (*responsabilizarea, răspunderea penală*) și forme interne de autoreglementare a activității sale (*simțul responsabilității, simțul datoriei*).

Conceptul de *responsabilitate* este foarte important în etică. Unii îl vad ca fiind unul de fond și un principiu fundamental (Tanner, 1993). Alții, precum Finch și Mason (1993), argumentează faptul că negocierea responsabilității stă în centrul luării deciziilor morale. Prin cercetările în cadrul familiilor cu un singur părinte conchidem că o asemenea negociere reprezintă cea mai comună apropiere de moralitate, în detrimentul referinței la principii. Se afirmă că actul negocierii în sine dezvoltă un simț împărtășit al înțelesului moral al identității etice [ibidem 50].

Conceptul de *responsabilitate* este în corelație substanțială cu *independența* și în literatura psihologică sunt frecvent abordate împreună. Psihologii și cercetătorii conceptualizează independența personală în variate moduri. În unele viziuni **independența** constituie o trăsătură de personalitate semnificativă; o calitate a voinței. **Independența** exprimă capacitatea unei persoane de a-și organiza și duce viața pe cont propriu, pe baza inițiativelor, hotărârilor și scopurilor proprii [127]. În alte opinii, independența este „o caracteristică a celui care refuză sau reduce la maximum dependența de alții, preferând **autonomia** în baza unui sistem de atitudini personale bine conturate și autoacceptate”.

În *Dicționarul explicativ al limbii române* (DEX) termenului de independent (independenți) i se atribuie următorul sens: care nu depinde de cineva sau de ceva (despre un popor, un stat); care se bucură de independență, liber, autonom [46]. Care se bazează pe puterile proprii, cu inițiativă personală (despre oameni, manifestările lor).

Independența mai poate fi definită astfel: a ne putea baza pe noi înșine, a ne putea îndeplini singuri nevoile din punct de vedere emoțional, mental, fizic și spiritual. Pe măsura ce ne maturizăm începem să facem progrese către independență. În stadiile independente ale vieții noastre începem să construim încrederea în noi înșine, să ne îndeplinim scopurile și să avem o direcție clară în viață; știm că putem conta pe noi înșine și că ne putem îndeplini nevoile.

Psihologul american Abraham Maslow a enumerat și a descris unele trăsături ce pot fi atribuite unei personalități mature [apud 137]. Printre aceste trăsături A. Maslow delimitează:

- ✓ Autonomia și independența de mediu înconjurător; rezistența la influența factorilor frustranți.
- ✓ Disponibilitatea de a învăța de la alții.
- ✓ Percepție mai adecvată a realității, liberă de influența nevoilor actuale, stereotipuri, prejudecăți, interesul față de necunoscut etc.

Numeroși psihologi consideră că autonomia se suprapune, total sau parțial, cu independența [6; 10]. Deseori, unul dintre termeni este definit/explicat prin intermediul celuilalt. G.J. Agich (2003) susține ideea că *autonomia* este, în primul rând, un fenomen care implică *independența* în acțiune, vorbire și gândire. A.S. Reber (1985) afirma: „Autonomia înseamnă independența”. Independența constă într-o „atitudine autonomă în care individul este (relativ) neinfluențat de judecățile, opiniile sau credințele celorlalți”. Or, autonomia este independența relativă a unui individ în îndrumarea sau reglarea comportamentului propriu; independența fiind înțeleasă ca „absența bazării pe alții pentru sprijin, ajutor sau îndrumare” [6; 10].

Există și autori, care fac distincție clară între cele două constructe: „*Autonomia* implică o abilitate de a gândi și a acționa singur (pentru sine), în timp ce *independența* implică aproape o necesitate (pentru sine) de a fi separat de alții [apud 10].

Un stadiu superior față de cel al independenței este **interdependența**, care presupune să fii o persoană echilibrată, capabilă să împartă și să se bucure împreună cu ceilalți de resursele pe care le oferă viața [66]. Acest lucru oferă o expansiune a vieții mai mare decât în stadiul de independență, pentru că, conectându-ne cu ceilalți, vom avea acces la mai multă dragoste, succes și fericire decât am fi putut să ne oferim singuri. **Codependența** este un aspect care poate fi greu de depășit, în anumite situații. Este o stare de privare de putere și reprezintă modul în care a fost înțeleasă viața timp de secole. Energia noastră se canalizează pe ceilalți oameni și pe situațiile exterioare mai mult decât asupra noastră. Continuând să fim codependenți, vom fi întotdeauna în postura de a pierde. Încercând să controlăm aspectele exterioare nouă, vom sfârși prin a deveni extrem de implicați și controlați emoțional de detalii ale vieții sau de oamenii care ne deranjează. Pentru a crea o viață fericită, e nevoie să depășim acest stadiu [66].

Primele forme de comportament independent apar la vârsta preșcolară. **Independența la copii** este descrisă ca fiind dorința și priceperea de a acționa în viață în corespundere cu experiența personală, care întruchipează normele sociale de conduită. Dezvoltarea independenței la copii este influențată de: imitarea adultului ca componentă a învățării sociale. Adultul pentru copil constituie un etalon, model de conduită, este purtătorul normativelor sociale, constituind o autoritate indiscutabilă. Treptat imitarea globală este substituită prin elementele atitudinii critice față de acțiunile semenilor și ale adulților; stilul de comunicare a părinților cu copiii etc. Formarea independenței se bazează pe un complex de schimbări psihologice survenite la copil: programele și normativele comportamentale însușite; priceperea de a compara acțiunile partenerului cu programul comportamental, de a observa greșelile partenerilor adulți; formațiunile noi de personalitate, schimbarea poziției sociale a copilului în comunicare. **Formarea comportamentului** independent la copii poate fi stimulată prin imbolduri pozitive aplicate de către adulți pentru susținerea comportamentelor dorite.

Teoriile științifice vin să argumenteze formarea și dezvoltarea responsabilității și a independenței personalității la diferite etape de vârstă:

- ✓ teoria dezvoltării psihosociale (E. Eriksson);

- ✓ teoria învățării sociale (A. Bandura);
- ✓ teoria dezvoltării morale (L. Kohlberg);
- ✓ teoria personalității (autoactualizării) (C. Rogers);
- ✓ teoria difuziunii responsabilității persoanei în grup (B. Latane);
- ✓ teoria autodeterminării: nevoia de autonomie, nevoia de competențe și nevoia de relaționare.

În context, psihologia umanistă – în teoriile și abordările sale – promovează dezvoltarea independenței și responsabilității persoanei. Principalii promotori ai psihologiei umaniste au fost **Carl Rogers** și **Abraham Maslow**, teoriile cărora se concentrează pe aspecte umane: sinele, actualizarea sinelui, sănătatea, speranța, iubirea, creativitatea, existența, devenirea, individualitatea și semnificația, adică o înțelegere concretă a existenței umane [5; 96]. Unele convingeri semnificative pe care se bazează psihologia umanistă susțin:

1. Pentru un psihic sănătos, omul trebuie să își asume **responsabilitatea pentru acțiunile sale**, indiferent dacă sunt pozitive sau negative.
2. Obiectivul suprem al vieții este obținerea înțelegerii și **dezvoltării personale**. Individul poate fi cu adevărat fericit doar încercând tot timpul să fie mai bun și să se înțeleagă pe sine.

Teoria personalității a lui C. Rogers este cunoscută ca „teoria selfului”, ea punând accent pe autopercepția individuală a selfului și punctul de vedere personal asupra lumii. C. Rogers argumentează că noi dezvoltăm un concept de sine prin trei căi: prin experiența noastră asupra lumii, prin interacțiunile noastre cu alți oameni și prin ceea ce alții ne spun nouă. Noi ne construim viața noastră și noi toți suntem liberi să alegem drumul dezvoltării, decât să fim dependenți de forțele inconștiente și stimulii învățați. Conceptul de bază în teoria lui Carl Rogers este actualizarea – un fenomen biologic; la ființele umane ea devine o tendință activă către autoactualizare [99]. Tendința generală spre autoactualizare este o tendință inerentă a organismului de a dezvolta toate capacitățile sale pentru menținerea/creșterea lui. Această tendință biologică constructivă, singura postulată de C. Rogers, este sursa centrală a energiei în organismul uman. Tendința de actualizare se exprimă într-o largă gamă de comportamente ca răspuns la o mare varietate de trebuințe, având patru caracteristici semnificative:

- ✓ este organică, naturală, predispoziție înăscută;
- ✓ este un proces activ de inițiere, explorare, de producere a schimbării în mediu, de joc și chiar de creație (pentru satisfacerea trebuințelor umane);
- ✓ este directă și înclină fiecare formă a vieții către creștere, autoreglare, împlinire, reproducere și **independenta de controlul extern**;
- ✓ este selectivă – ceea ce înseamnă că nu toate potențialele unui organism se dezvoltă cu necesitate.

Se apreciază că mișcarea psihologiei umaniste este strâns legată de dezvoltarea psihologiei filozofice, în special psihologia existențialistă [apud 96]. Psihologia existențialista este bazată filozofic pe înțelegerea faptului că fiecare persoană are acces la experiența sa imediată. Existențialiștii (S. Kierkegaard, R. May et al.) îi încurajează pe psihologi: să găsească lumea interioară a fiecărei persoane, să înțeleagă cum trăiesc oamenii și experiențele ființării lor în lume (Heidegger). Persoana și lumea sunt un concept unitar. Nu există două lumi personale la fel și nici o persoană nu poate fi definită sau înțeleasă independent de lumea sa interioară. Să evalueze experiența umană a conștientului și **responsabilitatea personală** [5].

Libertatea umană este definită nu ca libertate fără responsabilitate, ci ca **libertatea de a accepta responsabilitatea**. Psihologii umaniști au fost influențați de conceptele existențialiste despre înțelegerea subiectivă și responsabilitatea personală. Ei pun accentul pe capacitatea unică a fiecărui individ de autoactualizare și creștere personală și de asemenea acordă mare importanță (în raport cu alte teorii ale personalității) **studierii creativității și autenticității**. În contrast cu

reprezentanții teoriei învățării, psihologii umaniști nu cred că ființa umană își începe viața ca o coală albă de hârtie pe care societatea scrie textul ei cultural.

Teoria difuziunii responsabilității persoanei în grup. Psihologia mulțimilor și comportamentele colective reprezintă o temă de interes în științele socio-umane. Contrar opiniei populare, munca în echipă, integrarea într-un grup și acceptarea normelor stabilite de către majoritate nu are numai efecte pozitive. Astfel, în numeroase studii și cercetări științifice s-au evidențiat efectele negative ale influenței grupului, atât la nivel psihologic, cât și la nivel de comportament, pe plan individual, sau la nivel de consecințe asupra societății. Dintre efectele pe care integrarea în mulțime le are asupra individului amintim: dezindividualizarea; depersonalizarea; proliferarea comportamentelor agresive; schimbarea atitudinilor prin obediența, conformare și internalizare; **difuzia responsabilității** [61].

Darley și Latané (1968) au emis ipoteza că apatia spectatorului este cauzată de o **atenueare a simțului individual de responsabilitate**, într-un grup mai mare de oameni. Acest fenomen se referă la nonintervenția individului în cazuri de necesitate atunci când sunt mai mulți spectatori ai evenimentului. Datorită *efectului mulțimii* responsabilitatea pentru diversele comportamente este împărțită între toți membrii grupului, nefiind asumată personal de către indivizi. Așadar, s-a ipotetizat și demonstrat în diverse experimente psihologice că în cazul unei urgențe, cu cât grupul de spectatori este mai mare cu atât intervenția pentru ajutor este mai redusă sau lentă [apud 61].

Teoria învățării sociale. Teoreticienii acestei abordări avansează ideea că personalitatea sau comportamentul se dezvoltă ca urmare a interacțiunii sociale – prin recompense și pedepse, imitare, identificarea cu anumite modele de rol și conformarea la expectanțe. În cursul dezvoltării intră în joc toate procesele sociale: percepția socială și înțelegerea comportamentului oamenilor, rolurile sociale, comportamentele asociate și comunicarea, verbală și non-verbală. Din aceste considerente putem afirma că responsabilitatea și independența se pot învăța prin imitare, identificare, conformare etc.

Teorii ale dezvoltării psihosociale, E. Eriksson (1959). Fiecare stadiu apare pe măsura dezvoltării sociale și fizice manifestându-se printr-un conflict și apariția **responsabilităților** în creștere din partea mediului și a vieții în general și contribuie la dezvoltarea independenței, inițiativei sau invers la dezvoltarea simțului de vinovăție că nu și-a îndeplinit responsabilitățile. Nerezolvarea conflictelor la un stadiu de dezvoltare stagnează stăpânirea conflictelor la stadiile ulterioare de dezvoltare. Eriksson a evidențiat opt stadii în teoria sa; în fiecare stadiu, individul se confruntă cu un alt conflict [64; 95]. În teoria lui Eriksson, însă, conflictele sunt centrate pe relațiile individului cu alți membri ai societății. Totuși, este necesară rezolvarea conflictelor inițiale, pentru a-i asigura individului capacitatea de a le stăpâni pe cele ulterioare, procesul poate fi văzut ca un progres pas cu pas.

Primul stadiu în teoria lui Eriksson are la bază conflictul încredere-neîncredere (de la naștere până la aproximativ un an și jumătate): copilul trebuie să-și stabilească atitudinea de bază față de lumea din jurul său. Dacă în acest stadiu beneficiază de satisfacție și confort, acest lucru îl va ajuta să-și dezvolte o atitudine mai încrezătoare. Dacă îngrijirile nu sunt consistente, rezultă neîncredere față de cei de care depinde copilul, apoi față de toți indivizii. Pe măsură ce copilul învață să meargă, se confruntă cu alt **conflict de autonomie-îndoială** (între 1,5–3 ani). Noile provocări fizice pe care le înfruntă acesta îi pot susține încrederea sau îl pot face să se simtă, pur și simplu, incapabil. Din nou, se va stabili atitudinea globală cu care copilul va merge mai departe.

Al treilea stadiu apare pe măsura dezvoltării sociale și fizice, când copilul se confruntă cu conflictul dintre **inițiativă și vinovăție** (între 3 și 6 ani). Deoarece copilului i se cere să-și asume din ce în ce mai multă **responsabilitate** pentru viața sa, el poate ajunge să-și dezvolte un puternic simț de inițiativă sau poate ajunge să se simtă vinovat că nu și-a îndeplinit corespunzător **responsabilitățile**. Copilul mai mare (6-12 ani) se confruntă cu conflictul sârguință-inferioritate, pe măsură ce are de înfruntat tot mai multe provocări noi. Copilul poate să se străduiască să le depășească sau poate să capete un sentiment caracteristic de incapacitate. Al cincilea stadiu apare

la adolescență (12-20 de ani) când trebuie rezolvat conflictul identificare, confuzie de rol. Mulțimea noilor roluri sociale și apartenența la grupurile sociale diferite presupun dezvoltarea unui simț integrator al propriei persoane; astfel, copilul este copleșit de multitudinea de roluri pe care trebuie să le joace. Găsirea unor răspunsuri satisfăcătoare presupune integrarea unei game variate și contradictorii de percepții despre sine și de percepții ale altora despre sine într-o structură coerentă. Nerealizarea propriului viitor, asumarea de **responsabilități**, edificarea unei identități negative, deviate (cu elemente pe care subiectul nu le dorește) sunt elemente ale identității care se află în contradicție și sunt puțin compatibile cu normele sociale.

Ca tânăr adult (20-40 de ani), omul se confruntă cu al șaselea conflict: intimitate–izolare în relațiile cu alții. Intimitatea presupune fuzionarea liberă a identităților fără să existe vreo teamă și nici pierderea acestora. Recompensele asociate intimității sunt atât de mari încât și persoanele cu echilibru psihologic fragil vor fi dispuse să-și asume riscurile. Alternativa nefavorabilă a celor care refuză acceptarea **limitărilor propriei independențe** sau riscurile intimității, este aceea a izolării. La maturitate, individul se confruntă cu un conflict de creație–stagnare (40-65 de ani). În această etapă se formulează și realizează observații amplasate dincolo de limitele propriului sine și raportate la elemente ca: familia, cariera profesională, societatea în ansamblu. Ultimul stadiu apare la vârste înaintate (peste 65 de ani), când individul trebuie să accepte realitatea apropierei morții, care presupune conflictul de a o întâmpina integru sau cu disperare. Integritatea Eului rezultă din faptul că individul poate privi retrospectiv propria existență, cu satisfacție, fiind capabil să accepte atât succesele, cât și insuccesele proprii. Când situația aceasta nu apare, constatarea faptului că nu există timp pentru operarea unor schimbări majore, stabilirea unor noi obiective precum și realizarea acestora, rezultă disperarea. Individul este dezgustat de viață, dezvoltă o imagine de sine negativă ce nu mai poate fi modificată. Putem observa din teoria lui Eriksson că dezvoltarea Eului continuă toată viața și că fiecare vârstă se confruntă cu propriile probleme și conflicte [64].

Dezvoltarea responsabilității personale este determinată de o serie de **factori**. Aceștia includ factori cognitivi, motivaționali, caracterologici, situaționali etc.

Metodologii psihologice de cercetare a responsabilității și independenței.

Instrumentele psihologice ce pot fi administrate în studierea responsabilității și independenței la adolescenți, tineri și adulți pot fi următoarele:

- *Chestionarul de determinare a independenței și responsabilității în cadrul învățării pe tot parcursul vieții*, elaborat de Mariana Batog, aplicat în scopul stabilirii particularităților percepției de către subiecți a procesului de învățare pe tot parcursul vieții, problemelor și nevoilor psihosociale referitor la independență și responsabilitate în acest context (Anexa 8).
- *Chestionarul de evaluare a autonomiei personale* (AP) destinat evaluării a patru dimensiuni ale autonomiei personale [6; 10; 121]: autonomia cognitivă, autonomia comportamentală, autonomia emoțională, autonomia valorică (Anexa 7).
- *Chestionarul diagnosticării responsabilității personale* (И.А. Кочарина) administrat în scopul determinării tipului de responsabilitate (principialitate, autoafirmare, normativitate, etic, auto-jertfire) și este orientat spre o identificare a diverselor tipologii ce țin de comportamentul responsabil (Anexa 6).
- Scala de evaluare a stimei de sine *Rosenberg* [101] (Anexa 9).
- Metode secundare: observarea, convorbirea, explicația; analiza produselor activității; teste proiective.

În continuare prezentăm și descriem mai detaliat metodele psihologice enumerate anterior:

- **Chestionarul diagnosticării responsabilității personale** (И.А. Кочарина) este administrat în scopul determinării tipului de responsabilitate. Acest chestionar se constituie din 5 scale și conține 67 de întrebări. Fiecare scală a chestionarului conține întrebări în corespundere cu tipul responsabilității: **principialitate, autoafirmare, normativitate, etică, auto-jertfire**. Nivelul mediu de manifestare a indiciilor corespunde intervalului pe

scala de la 3,5 până la 7,5. Intervalul de la 0 până la 3,5 – nivel inferior de manifestare a acestor indicii, intervalul de la 7,5-10 – nivel superior de manifestare a acestor indicii (Anexa 6).

Deci, caracteristica **personalității „principiale”**: Astfel de oameni consideră, că majoritatea evenimentelor importante din viață au fost rezultatul propriilor fapte, că ei pot dirija cu ele, și prin urmare ei se simt responsabili de aceste evenimente și pentru aceea cum se aranjează viața lor la general. Așa persoană reprezintă singură pentru ea o lege. Persoana, care poartă în sine un astfel de tip de responsabilitate, este responsabilă pentru că așa trebuie și este corect după principiile personale. Cu toate acestea asemenea persoane devin „prizonierul” convingerilor personale, așa cum acestea nu rareori se pot dispersa de normele morale și logica gândirii. Oamenii cu așa tip de responsabilitate sunt pedanți și principiali, predispuși la acumularea emoțiilor negative ce urmează cu descărcarea lor sub formă de acces de furie, sunt predispuși în căutarea dreptății. Nesensibili la părerile despre sine, nepredispuși la reflexe, spontani în manifestarea simțurilor. Predispunerea la auto-jertfire pentru persoanele principiale se poate manifesta într-un mod de viață rezistent, astfel de oameni se dezic de la realizarea necesităților personale, trăiesc cu ideea, explicând aceasta prin grija față de copii, părinți și omenirea, în general etc.

Caracteristica personalității cu „autoafirmare”. Astfel de oameni, ca și cei principiali, consideră că majoritatea evenimentelor importante din viață au fost rezultatul propriilor fapte. Așa persoane tind să evite confruntarea cu împrejurările, să se ferească de responsabilitățile abundente și adoptarea unei hotărâri complicate. Astfel de oameni au nevoie de apreciere, simt necesitatea în autoafirmare. Ei nu dau dovadă de inițiativă, nu-și asumă responsabilități, totuși, uneori sunt obligați să-și ia pe umeri responsabilități, să îndeplinească obligațiunile, așa cum această cale îl va elibera de simțul vinovăției și neplăcerii. Persoana cu așa tip de responsabilitate nu este liberă, așa cum rădăcina comportamentului este o necesitate ca să fie acceptată de părinți, prin urmare ea caută aprecierea și acelor din jur. Ea este responsabilă pentru alții, dar nu pentru sine. Autocontrolul slab și încordarea interioară a acestor persoane duc la aceea că responsabilitatea lor poate fi însoțită de indisciplină și de nerespectarea legilor.

Caracteristica personalității cu „normativitate”. Persoanele cu astfel de tip de personalitate sunt îngrijorate, înclinate spre autoanaliză, pesimiste. La baza formării persoanelor din acest tip de oameni se află abundența exprimării „Super-Eu-lui”, care domină asupra altor persoane. De aceea ei au frică să treacă peste introiecțiunea (prin care individul imită conștient unele comportamente ale altcuiva, integrându-le propriei sale personalități) interzisă. Pentru ei este caracteristică tinderea spre susținerea ideilor puse, a normelor, a principiilor, a tradițiilor, se îndoiesc de ideile noi, neagă pauzele necesare. Persoanele cu „normativitate” sunt înclinați în viață să ocupe o poziție pasivă și dureroasă, au nevoie de atenție. Asemenea aspirație poate exprima, înainte de toate, câștigarea poziției în societate sau a unei funcții, deschiderea accesului spre un auditoriu larg. Responsabilitatea oamenilor cu „normativitate” este respectarea unor modele implicite și a regulilor de comportament care de multe ori coincid cu normele sociale, care pot fi tratate ca un comportament socialmente responsabil.

Caracteristica personalității „etice”. Persoana, având un nivel înalt de manifestare a „eticii” ca formă a responsabilității, constituie în cea mai mare măsură, o moralitate. O astfel de persoană este mereu responsabilă, la îndeplinirea oricărei activități demonstrează responsabilitate. Înțelege importanța faptelor sale nu doar pentru sine, ci și pentru alți oameni. Activitățile lor sunt controlate numai de dorința lor, corespunzând ideilor pe care le au despre etică și morală.

Caracteristica personalităților cu „auto-jertfire”. Întrucât cei cu „auto-jertfire” tind să demonstreze că sunt de nădejde și nu doresc să fie verificați, ei devin foarte executivi și își iau asumă o mulțime de lucruri. Sunt predispuși să se implice în situațiile, în care trebuie să aibă grijă de cineva, să ocrotească pe careva, să ajute cuiva. De exemplu, să poarte grija de hainele, exteriorul, copiilor săi și a soțului (soției), se manifestă intermediar între două persoane. Pe lângă aceasta nu își dă seama, că, făcând totul pentru alții, îi obligă să simtă, că fără el(ea) ei nu se pot descurca. În timp ce „auto-jertfitul” îi ajută pe alții, el este încrezut că nu are de ce să-i fie rușine, dar foarte

des mai apoi se simte umilit pentru că el a fost folosit. El aproape întotdeauna consideră că serviciile lui nu sunt apreciate la justa lor valoare, dorind să facă totul pentru alții, el de fapt urmărește să-și creeze cât mai multe limite și obligațiuni. Ambiția „auto-jertfitului” se realizează în succesul altora – soțului, soției, copiilor, la serviciu, prietenilor etc. Astfel rolul său în atare succese este considerat modest și de o importanță minoră.

➤ **Chestionarul de evaluare a autonomiei personale (AP)** – poate fi utilizat pentru diagnoza personalității, în domeniul educațional, în domeniul clinic și al psihologiei sănătății. Chestionarul AP poate fi administrat la persoane cu vârsta cuprinsă între 15 și 65 de ani [6; 10]. Întrucât mai mulți itemi ai chestionarului se referă la relațiile subiectului cu cei din jurul său, trebuie manifestată prudență în interpretarea răspunsurilor date de persoanele care duc o viață izolată, au foarte puțini prieteni, nu lucrează, nu au lucrat și nici nu urmează cursurile vreunei forme de învățământ. Chestionarul se administrează individual sau colectiv, fără limită de timp (*Anexa 7*). Persoana care interpretează scorurile subiecților la chestionar trebuie să aibă studii de psihologie, pentru a putea oferi explicații cu privire la posibilele efecte ale nivelurilor mari sau mici ale autonomiei personale. La administrarea chestionarului și la cotearea acestuia, ea poate fi ajutată de persoane care nu sunt psihologi, dar au cunoștințe despre testarea psihologică (*Anexa 7*). **Chestionarul AP** evaluează patru dimensiuni ale autonomiei personale:

- ✓ **Autonomia cognitivă** constă în: capacitatea de a raționa independent, de a-și forma propriile opinii și de a lua decizii; capacitatea de a gândi critic; dorința de îmbogățire și îmbunătățire a cunoștințelor (dorința de informare); capacitatea de auto-evaluare; un sentiment de încredere în propria persoană; credința că poți alege ce să faci.
- ✓ **Autonomia comportamentală** reprezintă auto-dirijarea comportamentului și acționarea conform deciziilor proprii.
- ✓ **Autonomia emoțională** înseamnă independența formării și a exprimării sentimentelor.
- ✓ **Autonomia valorică** se exprimă în constituirea unui set propriu de convingeri și principii, rezistente la presiunea celorlalți.

Chestionarul AP conține 36 de itemi, grupați în patru scale, câte una pentru fiecare dimensiune a autonomiei personale: autonomia valorică (8 itemi); autonomia cognitivă (9 itemi); autonomia comportamentală (11 itemi); autonomia emoțională (8 itemi).

Instrucțiunile de administrare a chestionarului AP. Chestionarul AP poate fi administrat individual sau colectiv. Subiectul primește *Caietul chestionarului* împreună cu o *Foaie de răspuns* și cu un instrument de scris.

Prima etapă a administrării chestionarului constă în completarea corectă a datelor biografice cuprinse în *Foia de răspuns* (numele, prenumele, data nașterii, data evaluării și sexul). Persoanele cu dificultăți vor fi ajutate la completarea acestor informații.

Cea de-a doua etapă constă în parcurgerea chestionarului. Persoana care administrează chestionarul îl invită pe subiect să citească instrucțiunile de completare a răspunsurilor din *Caietul chestionarului*: Vi se vor prezenta 36 de afirmații (itemi). Va trebui să apreciați în ce măsură acestea se potrivesc felului în care dumneavoastră vă comportați de obicei și să notați răspunsurile pe Foia de răspuns. Pentru fiecare afirmație apreciați dacă vi se potrivește „foarte puțin”, „puțin”, „nici prea mult, nici prea puțin”, „mult” sau „foarte mult” și notați un X în dreptul numărului de ordine al itemului, în coloana corespunzătoare răspunsului ales. Apreciați cât de mult vi se potrivește această afirmație. Dacă vi se pare că ea vi se potrivește „mult”, notați un X în dreptul numărului de ordine al itemului (40) și în coloana corespunzătoare răspunsului „mult”. Dacă, din greșală, ați scris răspunsul în altă linie sau în altă coloană decât ați dorit, încercuiți semnul X greșit și notați răspunsul corect. Răspundeți la fiecare item! Nu scrieți nimic în caiet! Răspunsurile dumneavoastră sunt confidențiale. Timpul de răspuns nu este limitat.

După ce subiectul a citit instrucțiunile, persoana care administrează chestionarul îl întreabă dacă a înțeles ce are de făcut și, în cazul în care acesta răspunde afirmativ, îl invită să răspundă la itemi. Dacă subiectul nu a înțeles sau are întrebări, i se citesc acele părți din instrucțiunile de completare a răspunsurilor care îi aduc lămuririle necesare. Se poate întâmpla ca subiectul să întrebe la ce servește chestionarul. Într-o asemenea situație, i se răspunde că ajută la cunoașterea modului în care el gândește și se comportă în viața cotidiană.

În cazul **administrării colective** a chestionarului sau al persoanelor care au dificultăți la citire, instrucțiunile de completare a răspunsurilor se citesc de către persoana care administrează chestionarul. Atunci când preia de la un subiect *Foia de răspuns*, persoana care administrează chestionarul trebuie să verifice dacă acesta a completat datele personale și la fiecare item a notat un răspuns și numai unul (sunt admise corecturile realizate prin încercuirea semnelor X poziționate greșit). Dacă observă omisiuni sau constată că au fost notate mai multe semne X pentru un item, îi va cere subiectului să efectueze completările și/sau corecturile necesare.

Cotarea răspunsurilor. Se cotează răspunsurile subiectului la itemi cu ajutorul grilei (test instrument AP.). La fiecare item se acordă o cotă între 1 și 5 puncte. Pentru itemi cu cotare directă, scorurile corespunzătoare a răspunsurilor sunt următoarele: 1 = „foarte puțin”, 2 = „puțin”, 3 = „nici prea mult, nici prea puțin”, 4 = „mult”, 5 = „foarte mult”.

Pentru itemi cu cotare inversă, corespondența dintre scoruri și răspunsuri este următoarea: 5 = „foarte puțin”, 4 = „puțin”, 3 = „nici prea mult, nici prea puțin”, 2 = „mult”, 1 = „foarte mult”. Scorul fiecărei scale se obține prin însumarea cotelor itemilor componenți. Scorul chestionarului AP este suma cotelor tuturor itemilor, fiind egal cu suma scorurilor celor patru scale (Test instrument AP).

➤ **Chestionar de determinare a independenței și responsabilității în cadrul învățării pe tot parcursul vieții**, elaborat de M. Batog (*Anexa 8*). Chestionarul cuprinde 14 itemi și include sugestiile respondenților în final. Itemii se referă la activitățile de învățare pe tot parcursul vieții, înțelegerea conceptelor de independența și responsabilitate în învățarea permanentă, factori și condiții de manifestare a independenței și responsabilității în acest context, barierele depistate, resursele posibile de dezvoltat, contribuie la depistarea momentelor ce necesită ajutor psihologic în dezvoltarea acestor trăsături de personalitate. Chestionarul conține întrebări de tip mixt.

➤ **Scala stimei de sine Rosenberg (SS)** este probabil cea mai utilizată scală pentru evaluarea stimei de sine din domeniul științelor sociale (*Anexa 9*). **Scala Rosenberg** a fost elaborată inițial pentru a măsura sentimentul global al valorii personale și autoacceptării [101]. Scala cuprinde 10 itemi cu 4 posibilități de răspuns între total dezacord (1 punct) și total acord (4 puncte). Itemii 2, 5, 6, 8, 9 se cotează invers. Scorurile pot fi cuprinse între 10 și 40 puncte.

Scala se administrează în varianta creion-hârtie, atât individual, cât și în grup. Se preferă administrarea individuală de fiecare dată când acest lucru este posibil. În cazul administrării în grup, este indicat ca grupurile să nu fie mai mari de 15 persoane. Când grupul este mai mare de 15 persoane, numărul examinerilor trebuie să crească, păstrându-se raportul de un examiner la maximum 15 persoane evaluate.

Scala **Stimei de sine** este o scală care se aplică fără limită de timp. Fiecare respondent poate completa scala în ritmul său propriu, astfel încât să ofere acele răspunsuri care îl caracterizează cel mai mult. Completarea scalei durează de regulă aproximativ 5 minute. Dacă respondenții ezită în alegerea unui răspuns, aceștia sunt încurajați să opteze pentru varianta de răspuns care li se potrivește cel mai bine.

Stima de sine cu nivel ridicat se asociază cu așa trăsături ca: intuiția, creativitatea, independența, flexibilitatea și gândire pozitivă, capacitatea de a recunoaște și corecta greșelile.

Stima de sine cu nivel scăzut se asociază cu negarea realității, reacții defensive, teama de nou și necunoscut, comportament anxios și ostil, gândire negativă.

Este un fapt cunoscut chiar și empiric că valorizarea de sine, nevoia de a se stima pe sine și de a fi stimat este un element fundamental pe tot parcursul vieții.

Există o relație semnificativă între stima de sine, responsabilitate și independență. Pentru a atinge încrederea în sine deplină trebuie să știi care îți sunt responsabilitățile, să le accepți și să le faci față. Este necesar să răspundem provocărilor vieții ca personalități, nu ca victime, deoarece fiecare alegere și acțiune ne aparține. Fiecare dintre noi poartă pe umerii săi responsabilitatea propriei vieți și a stării sale de bine.

În scopul facilitării încrederii depline în tine, a crește stima de sine e necesar să îți asumi responsabilitatea pentru ceea ce poți schimba în viața ta. Cercetările științifice realizate în domeniul psihologiei afirmă faptul că persoanele cu stimă de sine crescută au capacitatea de a-și asuma responsabilități. De asemenea, studiile realizate în responsabilitatea socială confirmă că cu cât stima de sine este mai crescută, cu atât cresc șansele ca ea să se implice în mod direct în acte care denota responsabilitate socială și acte de manifestare a independenței, autonomiei personale și sociale. Persoanele cu stimă de sine scăzută sunt prinse de obicei în două tipuri de capcane:

- **Confuzia responsabilității sociale** cu asumarea responsabilității în orice situație, și în mod special în situații, care în mod normal nu ar trebui să fie responsabilitatea persoanei în cauză. De obicei, în aceste situații avem de-a face cu fenomenul victimizării.
- **Neimplicare completa în viața socială**, ca urmare a neajutorării învățate.

Un alt instrument psihologie administrat pentru măsurarea nivelului de responsabilitate personală ar putea fi *Testul Cât de responsabil sunteți?* (Larisa Stog) [109]. Testul își propune să determine unele caracteristici a responsabilității sociale a personalității. Acest instrument psihologic cuprinde 12 itemi și presupune 7 variante de răspuns pentru fiecare item (sunt absolut de acord; de obicei sunt de acord, deși uneori se întâmplă și altfel; sunt indecis, dar înclin spre a fi de acord; nu mă pot decide; sunt indecis, dar înclin spre a nu fi de acord; de obicei nu sunt de acord, deși uneori se întâmplă și așa; nu sunt nici într-un caz de acord). Rezultatul obținut prin suma punctajului acumulat la toate enunțurile va determina trei niveluri ale responsabilității (nivel scăzut (1-49 puncte); nivel mediu (50-63 puncte); nivel ridicat (64-84 puncte)).

Mai pot fi administrate chestionare și teste psihologice care măsoară capacitatea de decizie, nivelul de autoapreciere, din considerente că aceste constructe psihologice influențează mult tendința de a exprima în comportamentul său trăsături de responsabilitate și independență.

Particularități de dezvoltare a responsabilității și independenței la elevi, studenți, cadre didactice. Desfășurarea unei cercetări experimentale ne-a permis să clarificăm care sunt barierele și resursele psihologice, particularitățile cu privire la dezvoltarea responsabilității și independenței în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții la diferite categorii de persoane. Cercetarea experimentală s-a realizat pe un eșantion de 118 respondenți: elevi, studenți și cadre didactice. Respondenții studiază sau activează în instituții educaționale din municipiul Chișinău. Vârsta respondenților incluși în cercetare este între 16 ani până la 61 ani.

❖ **Elevii.** Investigația s-a realizat cu un grup de 40 elevi de la Liceul cu profil sportiv Nr. 2 din mun. Chișinău (2016) și ne-a permis să determinăm unele caracteristici, opinii, probleme, referitor la manifestarea responsabilității și independenței în cadrul învățării pe tot parcursul vieții la elevi. Respondenții implicați în cercetare au vârsta între 16–19 ani.

În urma chestionării respondenților s-a determinat că elevii se consideră responsabili pentru propriul proces de învățare în rată de 62%. Nu se consideră responsabili pentru propriul proces de învățare 7,5% respondenți.

Elevii sunt de părerea că manifestă independență *frecvent* în rată de 45%; au opinia că manifestă doar uneori independență – 25% de respondenți; foarte rar – 5% de respondenți; nu au răspuns – 22% de respondenți.

În viziunea elevilor, activitățile de învățare pe tot parcursul vieții sunt benefice pentru dezvoltarea responsabilității și independenței personale – 80% dintre elevi. O parte din

respondenți au opinia că aceste activități nu favorizează dezvoltarea responsabilității și independenței (8%). Nu au dorit să răspundă la această întrebare 10% de respondenți.

Manifestă interes și au nevoie de asistență psihologică referitor la problemele ce țin de responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare 15% dintre respondenți. Consideră că *nu au nevoie de asistență psihologică* la acest capitol – 50% dintre respondenți. Unii respondenți au evitat să răspundă la această întrebare.

Prezentăm răspunsuri în care elevii ar avea nevoie de asistență psihologică referitor la responsabilitate și independență în activitățile de învățare permanentă:

- În familie; cum să am o familie reușită – 5%;
- În perioada adolescenței – 5%;
- În cercul de prieteni – 2,5%;
- Să depășească dificultățile – 2,5%;
- Tehnica comunicării – 2,5%;
- Integrare în societate, colectiv – 2,5%;
- Când apare independența de acestea – 2,5%;
- Moarte – 2,5%;
- Probleme personale – 2,5%;
- Niciodată nu am nevoie, în nici un moment – 32,5%;
- Unii respondenți nu au răspuns la această întrebare.

Resursele constituie stimulente psihologice și sociale majore în cadrul procesului de învățare atât la elevi, tineri, cât și la adulți. Specialiștii în domeniul psihologiei prezintă **resursele personalității** în mod variat, oferind pentru acestea mai multe semnificații, cum ar fi: posibilități umane, fizice și spirituale; variabile interne și externe; constructe emoționale, motivaționale și volitive, cognitive și comportamentale; totalitatea mijloacelor sau instrumentelor; mijloace de existență, posibilități a persoanelor și a societății; totalitatea sprijinelor vitale; or valori ale vieții. B.A. Бодров identifică resurse psihologice și sociale or interne și externe [apud 19]. **Stima de sine** reprezintă o resursă psihologică substanțială în cadrul activităților de învățare.

Administrând *Scala stimei de sine Rosenberg* la același grup, am stabilit că elevii dețin stima de sine la nivel înalt și mediu. Cel mai înalt scor de 67,5% a fost obținut de respondenți la aprecierea stimei de sine de nivel mediu. O rată mai mică a fost obținut pentru nivelul stimei de sine ridicat – 27,5% de respondenți. Nu au fost depistați elevi cu stimă de sine scăzută.

Cercetările realizate în acest domeniu confirmă că nivelul ridicat al stimei de sine este caracteristic pentru persoanele cu spirit de inițiativă, independență, flexibilitate, creativitate înaltă, sentiment dezvoltat al valorii personale, autoapreciere înaltă etc.

❖ **Studentii.** Realizarea chestionarului pe un grup de 58 studenți de la Universitatea Tehnică din Chișinău, ne-a permis să determinăm unele caracteristici referitoare la responsabilitate și independență din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții la această categorie de subiecți. Vârsta respondenților implicați în cercetare este între 16-22 ani.

Studentii consideră că sunt responsabili pentru propriul proces de învățare în rată de 79%; unii respondenți nu se consideră responsabili pentru propriul proces de învățare în rată de 14%. Un procent mic de respondenți nu au răspuns la această întrebare.

În viziunea studenților ei manifestă *frecvent* independență în cadrul propriului proces de învățare în rată de 41,4% persoane; manifestă independență doar *uneori* – 48,3% persoane; *foarte rar* manifestă independență – 5,2% persoane; nu au răspuns la această întrebare 5% persoane.

În viziunea studenților (95%), activitățile de învățare pe tot parcursul vieții contribuie la dezvoltarea responsabilității și independenței personale. Unii respondenți consideră că aceste activități nu facilitează dezvoltarea responsabilității și independenței personale (2%). Nu au răspuns la întrebare 3% respondenți.

Au nevoie de asistență psihologică pentru a soluționa unele probleme referitor la responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare 29% respondenți. Consideră că

nu au nevoie de asistență psihologică în acest context 60% respondenți. Unii respondenți s-au abținut să răspundă la această întrebare (10%). Momentele în care studenții ar solicita ajutor din partea psihologului în acest cadru ar fi:

- Momente complicate; situație tragică, boală, accident; momente când situația creată pare a nu avea ieșire, când viața ne pune la încercare – 12%;
- În perioada 10–18 ani sau în adolescență – 6,9%;
- In momente în care deciziile sunt prea dificile; când nu știu ce îmi doresc – 5,2%;
- In caz de disperare, apatie; indisponere; ordonarea emoțiilor – 5,2%;
- Idee nu am, nu știu – 3,4%;
- Momente ce țin de relații de cuplu; atunci când este vorba de familie – 3,4%;
- Atunci când nu-mi găsesc rostul meu sau la început – 3,4%;
- Mereu, sfatul unui psiholog nu strică niciodată – 1,7%;
- Momente când nu mai sunt motivat să învăț – 1,7%;
- Neîncredere în propriile puteri – 1,7%;
- Dificultăți morale, conflicte – 1,7%;
- Atunci când înțelegi sensul lucrului ce-l faci – 1,7%;
- Când mai depinzi de părerile celorlalți – 1,7%;
- În situații când văd pe cineva mai perfecționist – 1,7%;
- Niciodată, mă descurc singur – 31%;
- Nu au răspuns – 13,7%;
- Altele.

Intervievații de asemenea, au evidențiat unele **bariere** ce le întâmpină în dezvoltarea responsabilității și independenței în cadrul activităților de învățare. Barierele constituie impedimentele situaționale (circumstanțe vitale), instituționale (structurale), dispoziționale (psihologice) [19]. Printre acestea putem enumera: insuficiența de timp; lipsa motivației, a dorinței; lenea, internetul și alte vicii; frica, neîncrederea în sine, pesimismul, dorința de a obține totul foarte ușor, fără a depune prea mult efort; evaluările incorecte; părerile; reacția și influența persoanelor apropiate și circumstanțele; multă informație neînțeleasă și inutilă; unele bariere puse de societate, lipsa viitorului la noi în țară; unele activități extrașcolare ce ne fură timpul; problemele din viața personală; restricțiile ce limitează libera alegere; încercările eșuate etc.

Studenții consideră că responsabilitatea și independența în cadrul învățării permanente ar putea fi dezvoltată prin: dezvoltarea motivației, dorinței, automotivare; găsirea unui scop în viață; prin multă muncă; participarea activă la soluționarea problemelor din societate; prin cercetare; dorința de a deveni mai înțelepți; discuții cu persoane înțelepte; schimbarea viziunii psihologice a copiilor; neîntreruperea acțiunilor chiar dacă apar unele impedimente; dezvoltarea încrederii în sine și stima de sine; prin învățare permanentă și lucru independent; mai multe informații și cunoștințe; prin realizarea diverselor sarcini ce necesită responsabilitate; prin muncă și depășirea dificultăților; dedicație, răbdare, lucru individual; dezvoltarea valorilor de la vârstă timpurie la copii; prin educație; cursuri sau ore de etică; dezvoltarea trăsăturilor benefice de personalitate; a face toate lucrurile la timpul lor etc.

Printre sugestiile propuse de studenți sunt:

- Responsabilitatea față de sine este singurul lucru care te motivează să faci ceva și să respecti pe cei din jur. Dacă te respecti pe tine însuși, atunci fii sigur că acest sentiment va fi reciproc.
- Diverse concursuri pentru tineri și studenți.
- Să fii mereu așa cum ești.
- Sa-ti stabilești niște scopuri mici și să tinzi spre realizarea lor, după care sa-ți propui niște scopuri bine stabilite și ferme.

Administrând *Scala stimei de sine Rosenberg* la același grup experimental am stabilit că studenții la fel ca și elevii dețin stima de sine de nivel ridicat și mediu. Nivel scăzut al stimei de sine

nu s-a depistat la acest grup experimental. Studenții dețin stimă de sine de nivel mediu în rată de 79,3% respondenți. Stimă de sine de nivel ridicat s-a constatat la 19% respondenți. Nu au dorit să completeze acest formular 1,7% respondenți.

❖ **Cadrele didactice.** Cercetarea experimentală s-a realizat pe un grup de cadre didactice (20 persoane) din două instituții educaționale preuniversitare din mun. Chișinău (LT cu profil sportiv Nr. 2 și LT „*Orizont*”). Majoritatea respondenților sunt femei. Vârsta persoanelor implicate în cercetare este între 22 și 61 de ani.

Cadrele didactice consideră în rată de 100% că sunt responsabile pentru propriul proces de învățare. Au opinia că manifestă independență *frecvent* în cadrul propriului proces de învățare – 94% respondenți. *Uneori* manifestă independență 6% respondenți. Persoane care nu manifestă independență în cadrul procesului de învățare permanentă nu s-au identificat.

În viziunea pedagogilor (100%), activitățile de învățare pe tot parcursul vieții contribuie la dezvoltarea responsabilității și independenței personale.

Cadrele didactice solicită și ar avea nevoie de ajutorul unui specialist psiholog referitor la soluționarea unor probleme ce țin de responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare în rată de 50% respondenți. Nu au nevoie de ajutorul unui psiholog în acest context 50% respondenți. Mai jos, am enumerat cazurile în care cadrele didactice ar avea nevoie de ajutor psihologic pentru a depăși unele situații mai dificile cu referire la manifestarea responsabilității și independenței în cadrul învățării permanente:

- În cazurile când ar fi necesar să iau unele decizii sau să aleg ceea ce ține de un domeniu necunoscut – 10%;
- La etapa inițială, început – 10%;
- Suprasolicitare – 5%;
- În cazurile mai puțin favorabile în viața de familie sau socială – 5%;
- Momente de îndoială – 5%;
- Puțin îmi pasă de manipulatori – 5%;
- Situații de risc de nereușită – 5%;
- Nu au răspuns – 10%;
- Nu au nevoie nici într-un caz – 35%.

Administrarea *Scalei stimei de sine Rosenberg* a permis să stabilim nivelul stimei de sine la cadrele didactice. Rata cea mai înaltă s-a constatat la nivelul mediu a stimei de sine, ce constituie 78% respondenți. Nivelul stimei de sine ridicat posedă 22% respondenți. Nu s-au stabilit persoane cu un nivel scăzut al stimei de sine. S-a observat faptul, că cu cât e mai prestigioasă instituția de învățământ în care își desfășoară activitatea cadrul didactic, crește și nivelul stimei de sine.

Rezumând cele expuse anterior, vom evidenția unele tendințe mai semnificative ce s-au reliefat în urma prelucrării cantitative a datelor. În opinia majoritară a cadrelor didactice **activitățile de învățare pe tot parcursul vieții contribuie la dezvoltarea responsabilității și independenței personale.**

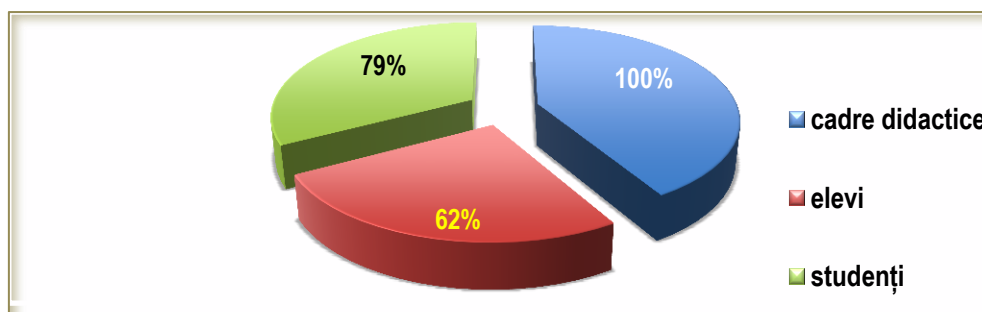


Figura 1. Distribuția datelor procentuale referitor la manifestarea responsabilității în cadrul propriului proces de învățare

Cadrele didactice se consideră în majoritate responsabile de propriul proces de învățare (100%), pe când elevii (62%) și studenții (79%) – mai puțin responsabili decât profesorii; dar în rată mai mare de 50% pentru fiecare grup de elevi și studenți. Datele sunt prezentate în forma grafică în *Figura 1*. De asemenea, pentru propriul proces de învățare studenții sunt mai responsabili decât elevii. Totodată, studenții (14%) mai mult decât elevii (7%) *nu se consideră responsabili* pentru propriul proces de învățare.

Cadrele didactice (94%) consideră mai frecvent că manifestă independență în procesul de învățare decât elevii (45%) și studenții (41%). Datele experimentale denotă faptul că studenții sunt mai puțin independenți decât cadrele didactice și elevii. În formă grafică datele sunt în *Figura 2*.

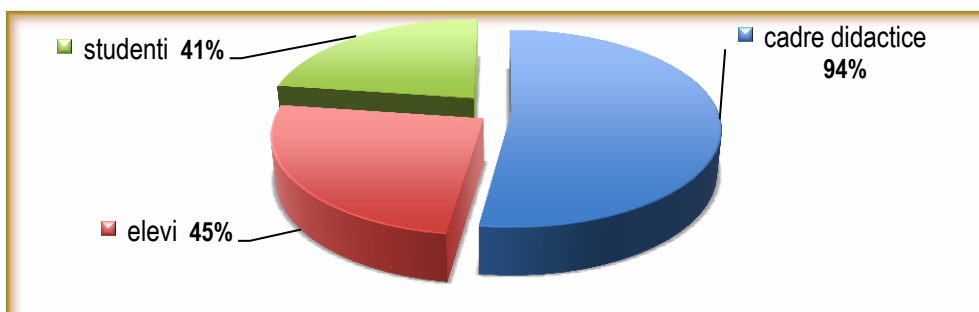


Figura 2. Distribuția datelor procentuale cu privire la manifestarea independenței în cadrul activităților de învățare

Elevii sunt de părerea că activitățile de învățare pe tot parcursul vieții ar facilita dezvoltarea responsabilității și independenței personale în rată mai mică decât studenții și profesorii. În general, marea majoritate a respondenților (elevi, studenți, profesori) în rată mai mult de 80% au răspuns pozitiv la această întrebare. Cadrele didactice denota rata procentuală cea mai înaltă.

Cadrele didactice (50%) apelează și consideră că au nevoie de ajutor psihologic mai mult decât studenții (29%) și elevii (15%). Aceste date sunt prezentate în *Figura 3*. Studenții au nevoie în măsură mai mare decât elevii de asistență psihologică pentru a soluționa unele probleme referitor la responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare permanentă.

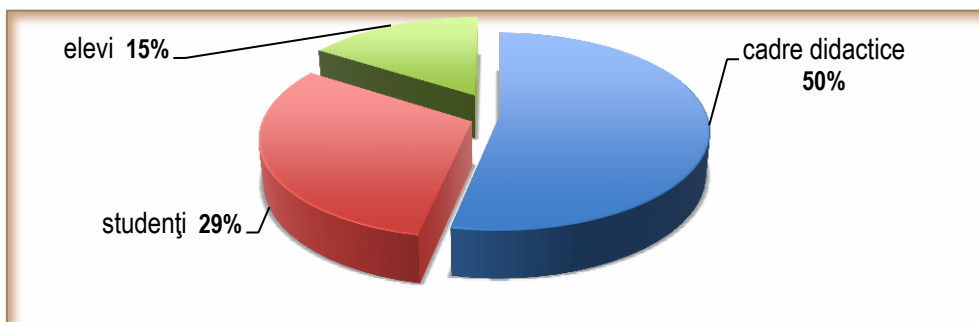


Figura 3. Rezultate ce țin de nevoia de ajutor psihologic referitor la dezvoltarea responsabilității și independenței

În urma realizării *Scalei stimei de sine* în grupurile de studenți, profesori și elevi nu s-au stabilit niveluri joase ale stimei de sine. În toate trei grupuri cea mai înaltă rată ocupă nivelul mediu al stimei de sine. Cea mai înaltă rată a stimei de sine o posedă elevii (28%), în comparație cu cadrele didactice (22%) și studenții (19%). Ceea ce ar presupune că elevii ar manifesta mai mult spirit de inițiativă, independență, flexibilitate, sentiment al valorii personale și creativitate.

Cel mai înalt procentaj de 79% din toate trei grupuri este acumulat de grupul de studenți la nivelul stimei de sine cu nivel mediu. Tot grupul de studenți a acumulat cel mai mic procentaj cu nivelul stimei de sine mediu (19%), în comparație cu celelalte grupuri.

Cercetarea experimentală a fost realizată în colaborare cu psihologi din alte instituții: Mariana Musteața, magistrul în psihologie; Natalia Savca, magistrul în psihologie; Dan Simion Dan, lector universitar la UTM – cărora le mulțumim pentru implicare și conlucrare.

Oportunități de asistență psihologică a responsabilității și independenței.

Psihologul american Carl Rogers enumeră unele trăsături psihologice ale adulților ce le-ar permite să învețe eficient. C. Rogers pune accentul pe faptul că oamenii de la natură au un potențial imens pentru învățare. Psihologul menționează și că **autocritica** și **autoaprecierea înaltă** activează procesul creativ și fortifică calități precum **independența**, încrederea în sine. Se evidențiază și faptul că în cadrul procesului de învățare se implică toată personalitatea și în rezultat au loc schimbări în autoorganizare și autopercepție [apud 143]. C. Rogers apreciază persoana adultă ca fiind un participant **responsabil** în cadrul procesului de învățare, inițiator al învățării proprii.

Carl Rogers a dezvoltat în cadrul abordărilor umaniste **psihoterapia centrată pe persoană**, o modalitate terapeutică axată pe **capacitatea pacientului de a se autodirecționa** și a-și înțelege propria dezvoltare. Clientul găsește singur soluții la problemele sale, ajutat fiind de un mediu confortabil, fără prejudecăți, autentic și plin de empatie, creat de terapeut [apud 5]

Deosebit de eficient actualmente e **modelul umanist de consiliere**. Acesta este axat pe deschiderea permanentă către experiență, centrarea atenției pe experiența persoanei, ca fenomen principal în studiul omului; creșterea semnificației autorealizării individului; preocuparea pentru dezvoltarea potențialului oricărei persoane, în raport cu sine și cu alte persoane; se pune accent pe nevoia de apreciere pozitivă; evidențierea și susținerea aspectelor pozitive ale personalității etc.

Intervenția psihologică în vederea dezvoltării responsabilității și independenței ar putea fi orientată la utilizarea unor **abordări de tip eclectic**, ce integrează modele de consiliere și intervenție psihologică care ar include mai multe teorii și concepții psihologice – domeniu ce a generat apariția abordărilor de tip eclectic – integrativ. Abordările de tip eclectic provin din mai multe școli și orientări terapeutice și pot fi definite, ca fiind o sinteză de strategii și metode, ce s-au dovedit a fi utile în timp, și au dovedit eficacitatea și au favorizat remedierea eficientă a problemelor beneficiarilor.

În accepțiunea psihologului rus K. Муздыбаев în formarea responsabilității substanțială este **implicarea afectivă** [apud 154]. Trăind afectiv sarcina care i-a fost încredințată unei persoane, se conștientizează importanța și necesitatea realizării activității atât pentru sine, cât și pentru alte persoane.

În viziunea psihologilor ruși, dezvoltarea responsabilității personale are mai multe direcții. Dezvoltarea responsabilității personale – a învăța deprinderea de a îndeplini obligațiunile și a răspunde pentru consecințele acțiunilor sale.

Prima direcție – dezvoltarea angajamentului, deprinderea de a fixa obligațiunile, să îndeplinească obligațiile care îi revin și să răspundă pentru consecințele faptelor sale.

A doua direcție – extinderea cercurilor de responsabilitate, dezvoltarea inițiativei în sfera personală și profesională.

E necesar de a face din responsabilitate o valoare personală. Și anume să se conștientizeze faptul că responsabilitatea este una din cele mai importate abilități sociale prin prisma căreia putem să ne îmbunătățim calitatea vieții și să devenim stăpân al vieții noastre. Această abilitate poate fi învățată de orice persoană.

În cele ce urmează, propunem unele recomandări psihologice pentru dezvoltarea responsabilității la elevi [15; 35; 40; 85; 131; 136; 158]:

- ✓ Elevii reușesc să devină persoane responsabile dacă li **se acordă oportunități pentru a lua decizii**; a demonstra că pot face unele lucruri; a învăța din propriile greșeli.
- ✓ Se va discuta frecvent cu elevii despre responsabilitate. Se va explica că a fi responsabil înseamnă să-ți asumi și lucruri mai puțin plăcute și că acesta **este un semn de maturitate**.
- ✓ Se arată elevilor că **aveți încredere în ei**. Elevul are nevoie să știe că aveți încredere în el. Se explica foarte clar ce se așteaptă de la el, asigurați-vă că a înțeles și amintiți-i cât de des puteți să

aveți încredere în el. Aceasta îl va stimula să pună în practică ce îl învățați și să vă demonstreze că este mare și responsabil.

- ✓ Lăsați elevul să suporte consecințele faptelor realizate. Atunci când copilul greșește, trebuie lăsat să suporte și să-și asume consecințele greșelilor lui. Dacă îl *salvați* de fiecare greșeală, nu vă învață ce este responsabilitatea.
- ✓ În măsura în care este posibil, încercați **să îl lăsați pe elev să-și aleagă sarcinile** pe care și le asumă și să stabiliți împreună urmările respectării și nerespectării regulilor. În acest fel, elevul va fi mai dispus să-și asume responsabilitatea, pentru că a avut și el un cuvânt de spus în luarea unei decizii.
- ✓ Se evită transformarea relației într-un **conflict de putere**. Atunci când elevul refuză o anumită sarcină sau intenționează să încalce o anumită regulă, nu insistați prea mult pentru a-l convinge să facă ceea ce îți dorești tu. Explicați doar care vor fi consecințele comportamentului și puneți-le în aplicare. Este important pentru elev să se confrunte cu aceste consecințe, pentru că data viitoare să fie mai dispus să își asume responsabilitatea pentru ceea ce face.

În optimizarea responsabilității și independenței la elevi pot fi utilizate metode psihologice orientate la dezvoltarea conștiinței și formarea convingerilor morale, a unor concepte semnificative ce stau la baza formării comportamentelor benefice în acest context. De asemenea, sunt binevenite metodele direcționate la dezvoltarea trăsăturilor volitive de personalitate; procesului decizional, independenței, inițiativei, motivației, încrederii în sine, capacității de a organiza și planifica activitățile sale, capacității de a trece peste dificultăți, dar și metode de exersare, aplicare în practică a abilităților de a fi responsabil, în scopul fortificării acestor trăsături de personalitate.

În cele ce urmează, menționăm unele direcții de asistență psihologică în scopul dezvoltării responsabilității și independenței în cadrul activităților de învățare permanentă la tineri și adulți:

- Dezvoltarea abilității sociale de a fi responsabil prin susținerea și promovarea orientărilor valorice, fiind de un impact major asupra calității vieții și toate sferile de activitate vitală.
- Extinderea cercurilor de responsabilitate și independență în activitate prin dezvoltarea inițiativei în sfera personală și profesională.
- Dezvoltarea autocriticii, nivelului ridicat al stimei de sine și autoaprecierii adecvate, ce favorizează dezvoltarea responsabilității și independenței personale.
- Susținerea progresului în societate a procesului de învățare pe tot parcursul vieții, ce reprezintă o condiție a consolidării și dezvoltării independenței și responsabilității personale și sociale.
- Promovarea activităților de dezvoltare personală în instituții educaționale realizate de psihologi, prin identificarea zonelor de excelență personală și îmbunătățirea lor.
- Informarea beneficiarilor referitor la modalitățile psihologice de eficientizare și exersare a acestor abilități sociale.

Responsabilitatea și independența constituie dimensiuni complexe a personalității, concomitent reprezintă verigi semnificative și valoroase în cadrul activităților de învățare, profesionale, sociale. Promovarea învățării pe tot parcursul vieții în societatea modernă se centrează pe plasarea responsabilității individului în centrul procesului de învățare; formarea individului responsabil față de propria învățare, față de propriul program de pregătire și față de profesie, față de evoluția societății. Învățarea permanentă susține și încurajează responsabilitatea și independența personalității. În același timp promovarea în societate a procesului de învățare pe tot parcursul vieții reprezintă condiția consolidării și dezvoltării independenței și responsabilității personale. Asistența psihologică în acest context vine cu suportul acordat în fortificarea trataturilor benefice de personalitate, dezvoltarea orientărilor valorice, a motivației; acordarea suportului psihologic în soluționarea problemelor apărute în cadrul activităților de învățare permanentă, diminuarea barierelor psihologice depistate și identificarea zonelor de excelență personală și dezvoltarea resurselor psihosociale ce contribuie la ascendența propriului proces de învățare.

2. REFERINȚE CONCEPTUALE ALE DEZVOLTĂRII REPREZENTĂRIILOR SOCIALE ALE ÎPTPV

2.1. Definiția, caracteristicile, funcțiile și structura conceptului de reprezentări sociale

În vederea analizei conceptului de reprezentare socială (RS), vom examina cele mai cunoscute definiții ale acestuia și caracteristicile esențiale care derivă din aceste definiții, după care vom descrie principalele funcții ale RS.

O perioadă de timp, S. Moscovici a evitat să dea o definiție exhaustivă pentru conceptul de RS, motivând că nu dorește, astfel, să îngreueze dezvoltarea continuă a acestuia.

Cercetătorii ce au continuat liniile studiului lui S. Moscovici, au oferit mai multe definiții care au evidențiat fie elementele cognitive ale acestora, fie asocierea lor cu opiniile, atitudinile și valorile, precum și statutul individului (purător sau creator de RS), ceea ce atestă existența unei contradicții în ceea ce privește natura componentelor și rolul persoanei în elaborarea RS.

Totodată au existat și tentative de unificare a acestor concepții de definire a reprezentărilor în termeni de construcții socio-cognitive, guvernate de reguli proprii. Astfel, Denise Jodelet consideră reprezentarea drept o formă de cunoaștere elaborată și împărtășită social, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social. Reprezentările includ atât sistemul care coordonează comportamentul și comunicarea socială, cât și fenomene cognitive care angajează apartenența socială a indivizilor prin interiorizarea practicilor și experiențelor, a modelelor de comportament și gândire [59, p. 85-106].

J.-C. Abric, adoptând și el o poziție unificatoare, a definit RS ca fiind *produsul și procesul unei activități mentale* prin care un individ sau un grup alcătuiește realitatea cu care este confruntat și îi atribuie o semnificație specifică. A reprezenta corespunde unui act de gândire prin care un subiect se raportează la un obiect.

Conform definiției lui S. Moscovici, RS este un fenomen psihosocial ce implică moduri specifice de înțelegere și comunicare, prin care se creează atât realitatea, cât și simțul comun. Implicit, RS se constituie ca un sistem de valori, noțiuni și practici, referitoare la obiectele aparținând mediului social [74].

Palmonari și W. Doise au definit RS care se prezintă întotdeauna cu două fațete: a imaginii și a semnificației ce-i corespunde fiecărei imagini. Ele constituie o formă particulară de gândire simbolică, odată ce imaginile concrete cuprind direct și simultan o trimitere la un ansamblu de raporturi foarte sistematice ce dau semnificație și mai amplă acestor imagini concrete [47].

C. Flament susține că „RS este un ansamblu organizat de cogniții relative la un obiect, împărtășite de membrii unei populații omogene în raport cu acest obiect” [51].

Din definițiile enumerate putem observa câteva elemente comune la majoritatea autorilor, cum ar fi faptul că RS se referă la: un mod particular de cunoaștere a realității sociale, acestea sunt generate individual și își găsesc consensul în cadrul unui grup, implică elementele cognitive individuale și determină anumite raporturi sociale.

RS sunt în același timp produs și proces de transformare a realității. Ele sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social (produs), însă ele au și o funcție de asimilare care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similaritatea viziunii grupurilor asupra anumitor aspecte ale realității sociale (proces). După S. Moscovici, RS sunt instanțe intermediare între concept și percepție, ce contribuie la formarea conduitelor și la orientarea comunicărilor sociale, se caracterizează printr-o focalizare asupra unor relații sociale și se elaborează în diverse modalități de comunicare [74].

În același timp produs și proces de înțelegere a realității, RS suportă și o parte de reconstrucție, de interpretare a obiectului și de expresivitate a subiectului. Deci ea nu exprimă

situația societății așa cum este ea, ci mai degrabă așa cum este percepută de către subiect, deoarece actul de gândire poartă „marca subiectului și a activității sale” [4].

Evidențiind *caracteristicile* fundamentale ale RS, pot fi delimitate caracteristicile RS: organizarea internă, împărtășirea socială, elaborarea colectivă și utilitatea socială [59].

- ✓ *Organizarea internă.* Elementele RS sunt organizate și structurate în jurul unor semnificații centrale. Între aceste elemente se stabilesc relații specifice de coerență internă, de opoziție, similaritate, subordonare sau supraordonare etc.
- ✓ *Împărtășirea socială.* RS sunt credințe larg difuzate, consensuale, omogene la nivelul grupurilor sociale, elaborate pentru satisfacerea nevoilor acestora.
- ✓ *Elaborarea colectivă.* Schimburile interindividuale și expunerea la comunicarea de masă permit membrilor unui grup să pună în comun elemente care vor conduce la emergența RS.
- ✓ *Utilitatea socială.* RS sunt sisteme utile în înțelegerea și stăpânirea mediului social. El furnizează criterii de evaluare a comportamentelor, orientări pentru acțiune și legitimează anumite conduite.

RS are un caracter imaginativ, termenul de imagine nu semnifică exclusiv simpla reproducere a realității, ci trimite imaginarul social și individual. Prin caracterul sau imaginativ, reprezentarea concură la înțelegerea noțiunilor abstracte. Reprezentarea este în permanent raport simbolic cu obiectul său, ea ține loc de interpretare și conferă semnificații.

Totodată reprezentarea are un caracter constructiv, construiește realitatea socială. Ea ne ghidează în procesul de definire a aspectelor vieții cotidiene, în maniera de a le interpreta, de a lua hotărâri asupra lor și dacă e cazul de a lua atitudine în privința lor și de a le apăra [59, p. 85-106].

Importanța RS derivă din nevoia indivizilor de a stabili o ordine „negociabilă” a realității în cadrul căreia aceștia interacționează, de a convenționaliza obiectele, persoanele și evenimentele cu care oamenii se confruntă pentru a le putea ulterior oferi un spațiu bine stabilit în memoria colectivă a grupului/societății din care aceștia fac parte [78].

RS stă la baza experienței individului, conferă semnificații, prescrie comportamente în relațiile cu alte persoane din grupul de apartenență sau din alte grupuri. În confruntarea sa cu noi evenimente, RS va permite individului să determine cauzele și consecințele comportamentelor și să fundamenteze explicații într-un context relațional complex al evenimentelor cu care se confruntă. Analiza funcțiilor RS demonstrează foarte bine în ce măsură sunt ele indispensabile înțelegerii dinamicii sociale. Din această perspectivă, RS joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale și în practică îndeplinind următoarele patru funcții esențiale: *funcția de cunoaștere*, *funcția identitară*, *funcția justificativă* și *funcția de orientare* [4].

- *Funcția de cunoaștere.* RS permit să se înțeleagă și să se interpreteze realitatea, oferă actorilor sociali posibilitatea să dobândească anumite cunoștințe și să le integreze într-un cadru asimilabil și inteligibil pentru ei, coerent cu funcționarea lor cognitivă și cu valorile la care aderă. Pe de altă parte, ele facilitează comunicarea socială, fiind chiar condiția necesară pentru aceasta. Ele definesc cadrul de referință comun ce permite schimbul social, transmiterea și difuzarea acestei cunoașteri „naive”.
- *Funcția identitară.* RS definesc identitatea și permit salvagardarea specificității grupurilor, permit elaborarea unei identități sociale și personale gratificate, compatibilă cu sistemele de norme și valori socialmente și istoric determinate. Această funcție a RS le dă un rol primordial în procesul de comparație socială. Astfel, reprezentarea propriului grup este întotdeauna marcată de supraevaluarea anumitor caracteristici sau a producțiilor sale, supraevaluare al cărei obiectiv este păstrarea unei imagini pozitive a grupului de apartenență. Referirea la reprezentări ce definesc individualitatea unui grup va juca de altfel un rol important în controlul social exercitat de către comunitate asupra fiecăruia dintre membrii săi, îndeosebi în procesele de socializare.
- *Funcția de orientare.* RS ghidează comportamentele și practicile sociale. Sistemul de predecodaj al realității pe care îl constituie RS face din ea un ghid pentru acțiune. Acest

proces de orientare a conduitelor de către reprezentări rezultă din trei factori esențiali. RS intervine în mod direct în definirea finalității situației, determinând astfel *a priori* tipul de relații pertinente pentru subiect, dar și, eventual, tipul de demers cognitiv de adoptat în situațiile în care trebuie îndeplinită o sarcină. RS produce de asemenea un sistem de anticipări și de așteptări, este deci o acțiune asupra realității: selectare și filtraj de informații, interpretări vizând să facă această realitate conformă cu reprezentarea. RS, de exemplu, nu urmează, nu depinde de derularea unei interacțiuni, ea o precede și o determină. RS sunt prescriptive, ele definesc natura regulilor și a legăturilor sociale, ceea ce este permis, tolerabil sau acceptabil într-un context social dat.

- *Funcția justificativă.* RS permit a posteriori să se justifice luările de poziție și comportamentele, permițând astfel actorilor să-și explice și să-și justifice conduitele într-o situație anume sau față de partenerii lor. În funcție de natura raporturilor întreținute de către acesta și a evoluției lor, se constată că reprezentările celui alt grup evoluează. Astfel, în situația unor raporturi competitive, se vor elabora progresiv reprezentări ale grupului advers ce vizează să-i atribuie caracteristici justificatoare ale unui comportament ostil față de el. Din această perspectivă, RS mențin/fortifică poziția socială a grupului vizat. Reprezentarea are ca funcție menținerea și justificarea diferenței sociale, ea poate să vizeze discriminarea sau menținerea unei distanțe între grupurile în chestiune.

Structura reprezentărilor sociale. Reprezentarea socială ca ansamblu de informații, credințe, opinii referitoare la un obiect/fenomen dat, este organizată și structurată. Analiza unei reprezentări presupune atât analiza conținutului cât și a structurii sale. Elementele unei reprezentări sunt ierarhizate, au anumite ponderi și întrețin între ele anumite relații care le determină semnificația și locul în sistemul reprezentățional.

Jean Claude Abric a propus și susținut în psihologia socială o teorie structurală privitoare la organizarea internă a reprezentării sociale [3; 4]. Inițial s-a vorbit despre un *nucleu central*, apoi despre o *zona centrală*, iar în ultimii ani se folosește sintagma *sistem central* [51]. Ideea de sistem a fost îmbrățișată de majoritatea cercetătorilor, deoarece ilustrează cel mai bine faptul că ansamblul elementelor situate în centrul unei reprezentări este el însuși structurat (ierarhizat), străbătut de multiple relații între elemente și în același timp structurat pentru restul componentelor [41]. C. Abric a preluat sintagma „nucleu figurativ” utilizată de S. Moscovici [74] pentru a desemna structura rezultată ca urmare a desprinderii informațiilor din contextul social prin procese de selecție și schematizare (obiectivare). Prin urmare, RS dispune de un nucleu central, stabil, coerent și imagistic, reflectând valorile și normele la care adera individul. În jurul nucleului se evidențiază empiric un sistem de elemente periferice aflate în relații de subordonare față de acesta (preluarea principiilor de organizare, a semnificațiilor etc.). Sistemul periferic se constituie, în principal, ca un tampon între mediu și nucleu, atenuând presiunile externe (impactul contextului), dar și permițând individualizarea reprezentării sociale [41].

În lucrările sale, J.-C. Abric [3; 4] a lansat ipoteza „nodului central” în structura internă a RS, formulând-o în termenii următori: organizarea unei reprezentări manifestă o modalitate particulară, specifică, el susține că nu numai elementele reprezentării sunt ierarhizate, ci întreaga reprezentare este organizată în jurul unui nod central, construit din unul sau mai multe elemente ce îi conferă semnificație proprie. Nodul central este simplu, concret, sub formă de imagine. Este coerent și corespunde sistemului de valori la care se referă individul, deci poartă pecetea culturii și a normelor sociale ambiante.

Nodul central îndeplinește o serie de funcții:

- *funcția generatoare* – elementul prin care se creează sau se transformă semnificația celorlalte elemente constitutive ale reprezentării, prin care acestea capătă un sens, o valoare;

- *funcția organizatoare* – nucleul central este unificator și organizator pentru întregul ansamblu. Existența unor legături între elementele reprezentării, cu convergențe spre nucleul central, a fost pusă în evidență empiric prin numeroase cercetări;
- *funcția stabilizatoare* – nucleul central este alcătuit din componentele cele mai stabile ale reprezentării, constituind astfel un ansamblu de elemente ce rezistă la schimbare, cu alte cuvinte sunt elementele cele mai inflexibile, ele nu pot fi negociate și nici ajustate, nu suportă contradicție sau amânări și nici înlocuiri.

J.-C. Abric delimitează două dimensiuni ale nodului central în funcție de natura obiectului și finalitatea situației:

- *funcțională*, de exemplu – situații cu finalitate operatorie vor construi nodul acesteia, elementele cele mai importante pentru realizarea sarcinii;
- *normativă*, de exemplu – situații în care intervin direct dimensiuni socioafective, sociale sau ideologice, în care o normă, un stereotip sau o atitudine se va afla în centrul RS.

P. Moliner a întreprins mai multe cercetări [73] care evidențiau metodele de descriere a nodului central (metoda asociativă). În urma acestor cercetări el a ajuns la concluzia că proprietățile cognitive ale cognițiilor sociale nu sunt decât consecința unei proprietăți inițiale, care se raportează la însăși natura centralității și care este fundamental calitativă. P. Moliner crede că, dacă unele cogniții joacă un rol structurant în reprezentare, trebuie admis că aceste cogniții posedă caracteristici specifice [73, p. 145-154]. El atribuie cognițiilor centrale patru proprietăți, descrise și de către M. Șleahțișchi [116] în cadrul unui articol: valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea. Primele două sunt proprietăți calitative, iar ultimele – cantitative.

- *Valoarea simbolică* – reprezintă structura simbolică din care reiese sensul întregii reprezentări. Sunt unele imagini care au o putere sugestivă impresionantă, sunt elemente ce conferă sens RS prin punerea în lumină a obiectului reprezentării.
- *Asociativitatea* (puterea asociativă) – este o caracteristică ce arată polisemia părților componente ale nucleului central, posibilitatea de a reda prin diverse forme gramaticale și prin lărgirea posibilității de a genera noi înțelesuri.
- *Proeminența* – este o proprietate ce scoate în evidență frecvența înaltă a elementelor componente a nucleului central, relevând coordonatele zonei centrale.
- *Conexitatea* (conexiunea puternică la structură) – reprezintă numărul de conexiuni între termeni, volumul legăturilor între ei și este în strânsă legătură cu asociativitatea.

În ceea ce privește **sistemul periferic**, o serie de afirmații pun în valoare importanța acestor elemente situate la periferia reprezentării. Sistemul periferic este un compliment esențial al sistemului central, el este mai degrabă funcțional, permițând ancorarea reprezentării la realitatea de moment [3]. Elementele periferice sunt mai suple, mai flexibile, partea vie și mobilă a unei RS, interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează reprezentarea.

După cum menționează J.C. Abric în teoria sa despre nodul central [*ibidem*], elementele periferice constituie interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează sau funcționează reprezentarea. Elementele periferice se organizează în jurul nodului central, aflându-se în relație directă cu acesta. Nodul central determină funcția, valoarea și ponderarea elementelor periferice. Ele constituie esențialul conținutului reprezentării, partea sa cea mai accesibilă și presupun informațiile reținute, selecționate, interpretate, judecățile formulate de obiect și de mediul său, stereotipuri și credințe. Aceste elemente sunt ierarhizate, adică pot fi mai mult sau mai puțin apropiate de elementele centrale, de nodul central, dacă ele joacă un rol important în concretizarea semnificației reprezentării și mai îndepărtate, dacă doar explică, ilustrează sau justifică această semnificație.

După J.-C. Abric [3], elementele periferice îndeplinesc trei funcții esențiale:

- ✓ *de concretizare* – ele depinzând direct de context și rezultă din ancorarea reprezentării, permit îmbrăcarea ei în termeni concreți, imediat inteligibili și transmisibili. Ele integrează

elementele situației în care se produce reprezentarea, exprimă prezentul și experiența subiecților;

- ✓ *de reglare* – contribuie la adaptarea reprezentării la evoluția contextului, astfel, pot fi integrate la periferia reprezentării orice informații sau orice transformări ale a mediului;
- ✓ *de apărare* – dacă nodul central al unei reprezentări rezistă la schimbări, atunci sistemul periferic funcționează ca un sistem de apărare a reprezentării.

Sintetizând caracteristicile nucleului central și pe cele ale sistemului periferic, J.-C. Abric [apud 67] le ordonează astfel:

Sistemul central	Sistemul periferic
<ul style="list-style-type: none"> ● Legătura cu memoria colectivă și istoria grupului. ● Consensual: definește omogenitatea grupului. ● Stabil. ● Coerent. ● Rigid. ● Rezistent la schimbare. ● Puțin sensibil la contextul imediat. ● Funcții: <ul style="list-style-type: none"> - generează semnificații ale reprezentării; - determină organizarea reprezentării; - asigură durabilitatea, rezistența în timp a reprezentării. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Permite integrarea experiențelor și istoriilor individuale. ● Suportă eterogenitatea grupului. ● Suplu. ● Suportă contradicțiile. ● Flexibil. ● Evolutiv. ● Sensibil la contextul imediat. ● Funcții: <ul style="list-style-type: none"> - permite adaptarea la realitatea concretă; - permite diferențierea conținuturilor; - protejează sistemul central.

J.-C. Abric tratează nodul central și elementele periferice ca fiind un sistem dublu, ce organizează RS și permite funcționarea lor. Sistemul central definește principiile fundamentale în jurul cărora se constituie RS, el este determinat de condițiile istorice, sociale și ideologice. Sistemul periferic permite adaptarea RS, diferențierea în funcție de experiențele trăite, integrarea experiențelor cotidiene. Astfel, sistemul periferic este determinat de individualitatea persoanei și de context, oferind RS individualitate. În baza acestui sistem dublu putem înțelege caracteristica esențială a RS: ele sunt în același timp stabile și dinamice, rigide și flexibile. Stabile și rigide deoarece sunt determinate de un nod central profund ancorat în sistemul de valori, împărțit de membrii grupului. Dinamice și flexibile, deoarece sunt influențate de experiențele individuale integrând datele trăite și ale situației specifice, precum și evoluția relațiilor și practicilor sociale în care se înscriu indivizii sau grupurile [3; 4; 41].

Referindu-se la **zona mută a reprezentării**, M. Şlehtiţchi afirmă că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflete ale câmpului reprezentational (elementele centrale și elementele periferice), ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute” [116, p. 1-2]. În acest sens, el propune o formulă mai completă în studiul structurii unei RS:

■ Structura RS = NC + EP + ZM,

* **unde:** NC – nucleul central, EP – elementele periferice, ZM – zona mută.

Zona mută este o parte componentă a nucleului central constituit din elemente contranormative care nu pot fi exprimate de către individ fără a intra în contradicție cu normele grupului din care face parte. Această zonă nu poate fi dezvăluită prin metode clasice de culegere a datelor, deoarece ele nu pot fi exprimate spontan de subiecți în condiții normale din cauza „presiunilor sociale de ordin normativ care se exercită asupra individului” [ibidem, p. 1-2].

La baza cercetării noastre se află teoria reprezentărilor sociale. Reprezentarea socială (RS), cum a fost definită de S. Moscovici [74], exprimă valorile, normele și atitudinile unor grupuri

sociale în legătură cu anumite obiecte sociale. În una din lucrările sale, M. Curelaru [41] examinează diversitatea obiectelor de reprezentare care au constituit problemă de cercetare în studiile privind RS până în prezent. Orice studiu privind RS trebuie inițiat încercând să răspundem la întrebarea dacă obiectul social propriu zis, în cazul nostru „învățarea pe tot parcursul vieții”, este un obiect de reprezentare pentru grupurile analizate, în cazul nostru grupurile fiind cadrele didactice, funcționari publici, ingineri, jurnaliști, militari, economiști, muncitori, manageri. Sunt câteva aspecte importante. A. Neculau [77] subliniază că indivizii reconstruiesc obiectul social, îl reevaluează și, astfel, obiectul există doar prin semnificația oferită de indivizi. Deci, reprezentarea este socială pentru că indivizii, intrând în contact cu realitatea, o reconstituie, o reevaluează și o integrează sistemului de valori, organizării cognitive, contextului ideologic. Astfel, grație reprezentării elaborate, subiectul își ajustează conduita la contextul social, ceea ce-i asigură adaptarea la mediu.

2.2. Specificul structural al reprezentărilor populației din Republica Moldova referitor la învățarea pe tot parcursul vieții

Instrumente de cercetare experimentală. Orice studiu consacrat analizei structurale a RS trebuie, în mod necesar, să parcurgă **trei etape consecutive** [4, p. 451-452; 100, p. 14-25].

În cadrul **primei etape** urmează să se producă culegerea conținutului. La această etapă am aplicat „metoda de evocare liberă” (sau „metoda asociației libere”), care constă în a le cere subiecților să facă asocieri în mod independent, pornind de la un cuvânt inductor sau o îmbinare de cuvinte și anume – de la sintagma „învățare pe tot parcursul vieții”.

Metoda permite:

- actualizarea elementelor implicite și latente care sunt mascate în răspunsurile la chestionare, interviu, discuții;
- aplicarea tehnicii simultan la un număr mai mare de subiecți într-un timp scurt;
- obținerea unor date ce pot fi ușor de prelucrat statistic după mai mulți indicatori: frecvența unui element, rangul mediu al apariției, rangul mediu al importanței.

În studiile privind reprezentarea socială, metoda asociației libere trebuie susținută de alte tehnici asociative.

Cea de-a **doua etapă** este etapa *identificării nucleului central* și a *organizării reprezentării*. Elementele constitutive ale reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții vor fi reperate cu ajutorul a două proceduri:

- 1) Reperarea nucleului central, prin tehnica asociației libere
- 2) Tehnica prototipic-categorială.

Subiecților le este prezentată o foaie de răspuns însoțită de următoarele consemne:

- 1) Când rostești sintagma „învățare pe tot parcursul vieții” – care sunt primele cinci cuvinte sau expresii care îți trec prin minte?
- 2) Gândeți-vă în continuare la „învățare pe tot parcursul vieții”, așezați expresiile de mai sus în ordinea importanței de la cel mai important la cel mai puțin important.

Foaia de răspuns poate fi consultată în *Anexa 10*.

Prima sarcină permite obținerea indicatorilor de frecvență și rang mediu de apariție. A doua sarcină ne furnizează date cu privire la ierarhizare, deci rangul mediu al importanței.

Calculul indicatorilor de frecvență și rang mediu

După alcătuirea bazelor de date, și a analizelor preliminare de excludere a itemilor sinonimi, se calculează, pentru început, *frecvențele* fiecărui item în populația desemnată de variabilă. Apoi se obține pentru fiecare element rangul mediu de apariție, indicator ce reprezintă poziția medie a termenului respectiv în lanțul asociativ. În mod identic se poate proceda și pentru calcularea rangului importanței.

Elementele centrale ale unei reprezentări sau nodul central al acesteia se caracterizează prin stabilitate, consensualitate, coerență, rigiditate, rezistență la schimbare și printr-o legătură mai strânsă de memoria colectivă a grupului, iar cele periferice care formează sistemul periferic sunt flexibile la contextul imediat, conțin istoria și experiența individului și sunt mai ușor supuse schimbării sociale. Primele au funcția de organizare a unei reprezentări, iar cele din urmă, funcția de concretizare și apărare. Valoarea simbolică a nodului central este conferită de modul în care elementele centrale sunt asociate obiectului reprezentat. Evocarea unui obiect presupune de cele mai multe ori asocierea automată cu elementele sale definitorii, centrale.

Crearea tabelului

Indicatorul de bază este frecvența, iar apoi se poate alege unul din celelalte două criterii, *ordinea de apariție* sau *ordinea importanței*, în funcție de sarcina pe care a primit-o subiectul.

Prin urmare, se pot face două tipuri de combinații (două categorii de tabele: *rangul frecvenței* încrucișat cu *rangul apariției* sau *rangul frecvenței* încrucișat cu *rangul importanței*).

Tabelul 1. Congruența între frecvența de apariție a unor elemente și rangul mediu al apariției lor

	Rang înalt în apariție Elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ (peste un anumit prag)	Rang scăzut în apariție Elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ (peste un anumit prag)
Frecvență ridicată Peste un anumit prag	Frecvență ridicată și rang înalt Elemente centrale (TEME CENTRALE)	Frecvență ridicată și rang scăzut (STATUT AMBIGUU)
Frecvență scăzută Sub un anumit prag	Frecvență slabă și rang înalt (STATUT AMBIGUU)	Frecvență slabă și rang scăzut Elemente periferice (TEME PERIFERICE)

Pentru a face tabelul operațional nu se trec toate elementele, ci doar cele care depășesc o frecvență anume. În cercetarea de față, prin calcularea frecvenței apariției am selectat acele elemente reprezentationale care au o frecvență de peste 10 apariții.

Fiecare tabel conține patru cadrane:

- În primul cadran (*caseta din stânga sus*) se află elementele cu mare probabilitate centrale (cele care au obținut o frecvență mai mare sau egală cu 26, exprimate prin primul număr, și cele cu rang mai mic sau egal cu 5).
- În cadranul patru (*caseta din dreapta jos*) sunt plasate elementele cu mare probabilitate periferice (cele cu frecvență mai mică de 10 și un rang mai mare de 5).
- În cadranele doi (*caseta din dreapta sus*) și trei (*caseta din stânga jos*) sunt incluse elementele cu statut ambiguu (cele cu frecvență mică și rang mic sau frecvență mare și rang mare).

Ultima, cea de-a **treia etapă**, are drept scop *controlul centralității*. Punerea în evidență, pe parcursul etapei premergătoare, a modului în care este organizată reprezentarea asigură o cunoaștere mai mult ipotetică a nucleului central.

Reperarea RS prin tehnica trierii succesive (Anexa 11)

Principiul metodei constă, într-o primă fază, în realizarea unui ansamblu de asocieri la obiectul reprezentării studiate. Se vor folosi datele obținute prin procedura numărul unu, dispunând astfel de un ansamblu de itemi (Anexa 11).

În acest ansamblu, se vor reține itemii cei mai frecvenți, având grijă să se aleagă un număr important de itemi (32), încât să se dispună de un corpus foarte larg, cuprinzând itemi și mai puțin frecvenți. Într-o a doua fază, lista itemilor va fi propusă subiecților sub forma a 32 de fișe

corespundând unui număr de 32 de itemi și li se cere separarea acestora în două pachete de cei mai caracteristici 16 itemi pentru obiectul studiat și un alt pachet de 16, cei mai puțin caracteristici.

Se reîncepe aceeași operație cu 16 itemi considerați de către subiect ca cei mai caracteristici și alegerea a 8 itemi, cei mai puțin caracteristici și a 8 cei mai reprezentativi. La fel se procedează și cu cei 16 considerați inițial necaracteristici. Se merge în continuare la 4 itemi, apoi 2 itemi selecționați. Se împart itemii până pachetele considerate cele mai caracteristice se reduc la 2 itemi, la fel și pachetele considerate cele mai necaracteristice pentru obiectul studiat:

32 itemi → **16 (-)** → **8 (-)** → **4 (-)** → **2 (-)**
 → **16 (+)** → **8 (+)** → **4 (+)** → **2 (+)**.

Această procedură va fi utilizată pentru a verifica datele obținute prin procedura 1.

Cele trei etape, afirmă specialiștii, sunt esențiale și de neocolit. Respectarea cu strictețe a principiilor care stau la baza lor și a consecutivității în care ele trebuie să-și facă apariția garantează în deplinătate valoarea rezultatelor și a analizelor.

În *Figura 1* sunt ilustrate datele din *Tabelul 1*. Observăm că raportul adulților în funcție de gen este mult disproportionat în favoarea femeilor, situație de neevitat, în condițiile date.

Nu am considerat însă că această situație este un impediment semnificativ.

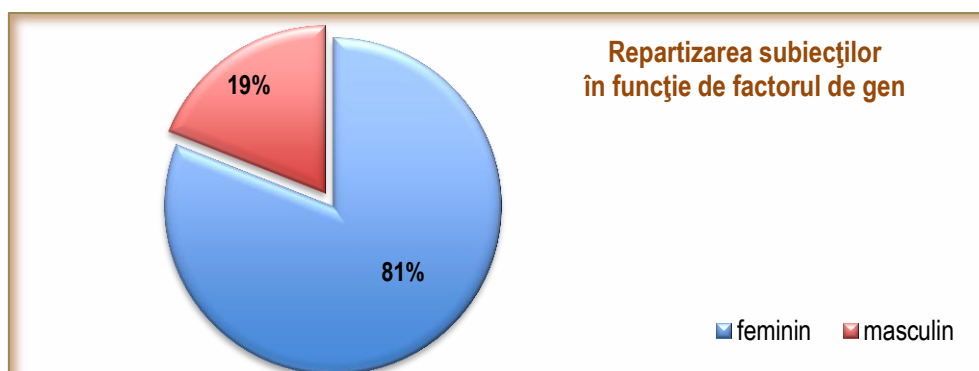


Figura 1. Repartizarea subiecților în funcție de factorul gen

Designul experimental al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții. Realizarea investigației a avut loc în perioada lunii iunie – iulie 2016. Lotul experimental a fost constituit din **208** adulți din diferite instituții de învățământ, instituții publice, instituții de sănătate, centre comunitare, asociații obștești, întreprinderi individuale.

Prezintă interes pentru obiectivitatea rezultatelor obținute, datele cu privire la caracteristicile generale ale subiecților. După cum observăm din *Tabelul 2*, din numărul total de subiecți implicați în experiment 81% constituie genul feminin și 19% genul masculin.

Tabelul 2. Poziționarea subiecților după gen

Gen	Numărul de subiecți	%
Feminin	168	80,8
Masculin	40	19,2
Total	208	100

La sondaj au participat subiecți atât din mediul de proveniență urban cât și mediul rural. După cum observăm din *Tabelul 3* lotul implicat în experiment, după indicii de proveniență a subiecților este repartizat cu diferențe relative. Din numărul total de participanți 61% de subiecți provin din mediul rural, iar 39% – din mediul urban.

Tabelul 3. Mediul de proveniență a subiecților

Mediul de proveniență	Numărul de subiecți	%
Rural	127	61
Urban	81	39
Total	208	100

În *Figura 2* se vizualizează reprezentarea subiecților în funcție de parametrul *proveniență*: rural – urban. După cum observăm, numărul subiecților din aceste loturi au diferențe relative.

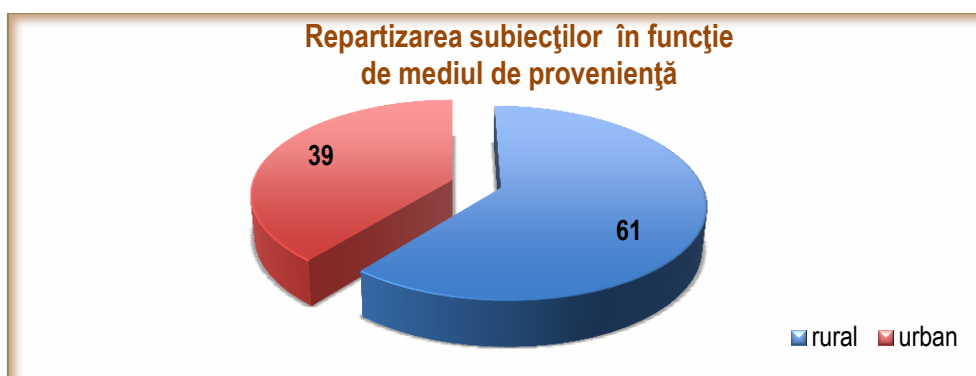


Figura 2. Repartizarea subiecților în funcție de factorul proveniență (mediu urban/rural)

În *Tabelul 4* prezentăm lotul experimental după nivelul de studii obținute de către subiecți: studii superioare, licență/ ciclul I, masterat/ ciclul II, medii profesionale, doctorale/ ciclul III.

Tabelul 4. Nivelul studiilor subiecților

Nivelul de studii	Numărul de subiecți	%
Superioare/licență/ciclul I	170	81,7
Masterat/ ciclul II	18	8,7
Doctorale/ ciclul III	3	1,4
Medii profesionale	17	8,2
Total	208	100

În experimentul de constatare au participat 170 de subiecți (81,7%) cu studii ciclului I, 18 subiecți (8,7%) au absolvit ciclul II, 3 subiecți (1,4%) și 17 subiecți (8,2%) au obținut studii medii profesionale. Repartizarea lotului experimental după nivelul de studii este reprezentat în *Figura 3*.

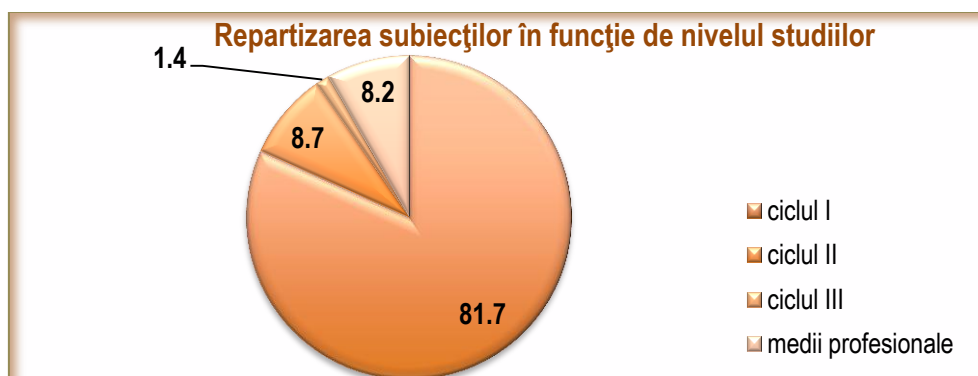


Figura 3. Repartizarea subiecților în funcție de nivelul studiilor

2.3. Cercetarea experimentală a reprezentărilor sociale ale învățării pe tot parcursul vieții

Prin metoda asociațiilor libere am evidențiat frecvența elementelor RS. În utilizarea asociațiilor libere, subiecții au fost rugați să enunțe, pornind de la termenul inductor – *învățare pe tot parcursul vieții*, cuvintele sau expresiile ce le vin primele în minte atunci când se gândesc la aceasta. Asociațiile libere reprezintă una dintre cele mai frecvent utilizate metode de culegere a datelor. În general, în studiul RS, la o primă prelucrare a datelor se recurge la calculul frecvenței fiecărui cuvânt sau sintagme evocate de subiecți, precum și a ordinii apariției acestora.

Am recurs la gruparea pe categorii a cuvintelor cu același conținut semantic. Astfel, am inclus în aceeași categorie cuvinte apropiate după conținutul semantic – cele cu sens apropiat.

Prin aplicarea tehnicii prototipic-categoriale de identificare a elementelor constitutive ale unei reprezentări [41] s-a obținut inițial un grup de 673 de cuvinte ce descriau termenul „învățare pe tot parcursul vieții”. Apoi au fost selectate cuvintele care au avut o frecvență minimă (o dată) și cele cu raporturi de sinonimie. S-au considerat valide cuvintele care au avut o frecvență nu mai mică de 10, apoi fiind grupate pe dimensiuni și serii de cuvinte după cum urmează:

- *Dezvoltare profesională: formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare;*
- *Dezvoltare personală: creativitate, dezvoltare, interes, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere;*
- *Însușiri intelectuale: responsabilitate, intelectualitate, sânguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță;*
- *Proces de asimilare a informației: învățare, lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare, examen, notă;*
- *Dezvoltare socială: familie, muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi;*
- *Surse informative: carte, caiet, bibliotecă, lecție, cursuri, literatură;*
- *Instituții de învățământ: grădiniță, școală, liceu, universitate;*
- *Participanți la procesul instructiv: mentor, pedagog, elev, părinți;*
- *Cunoștințe;*
- *Experiență;*
- *Succes;*
- *Informare;*
- *Necesitate;*
- *Finanțe;*
- *Educație.*

La a doua etapă, după operarea acestor analize preliminare, s-a trecut la calculul indicatorilor de frecvență pentru fiecare dimensiune sau serie de cuvinte din populația desemnată de variabilă, după aflarea frecvențelor, valorile s-au aranjat în ordine descrescătoare și i s-a atribuit fiecăreia un rang mediu al apariției, indicator ce arată poziția medie a acesteia în lanțul asociativ, după cum se poate urmări în *Tabelul 5*.

Tabelul 5. Tabel prototipic-categorial cu frecvența și rangul mediu al apariției, pentru itemii ce sunt asociați în sintagma „învățare pe tot parcursul vieții”

Termeni asociați	Frecvență / %	Rangul mediu
Dezvoltare profesională: formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare, practică	75 / 13,7	1
Dezvoltare personală: creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie	68 / 10	2
Însușiri intelectuale: responsabilitate, intelectualitate, sânguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență	65 / 9,6	3
Cunoștințe	63 / 9,3	4
Experiență	46 / 6,8	5
Dezvoltare socială: muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi, ridicarea nivelului de trai, evoluție, viitor	45 / 6,6	6
Surse informative: carte, caiet, lecție, cursuri	42 / 6,2	7
Proces de asimilare a informației: lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare	39 / 5,7	8

Învățare, studiere	33 / 4,9	9
Succes	31 / 4,6	10
Instituții de învățământ: grădiniță, școală, liceu, universitate	30 / 4,4	11
Participanți la procesul instructiv: mentor, pedagog, elev, părinți	27 / 4	12
Dezvoltare	23 / 3,4	13
Înțelepciune	23 / 3,4	14
Informare	22 / 3,2	15
Necesitate	17 / 2,5	16
Finanțe	14 / 2	17
Educație	10 / 1,5	18

Interesante în acest tabel sunt primele două rânduri și, respectiv, ultimele două, deoarece, potrivit autorului acestei tehnici de reperare a elementelor constitutive ale reprezentărilor sociale, P. Végés, acestea sunt pozițiile care indică locul elementelor centrale și, respectiv, periferice ale unor reprezentări sociale, ținând cont totuși și de indicatorul de rang al importanței apariției.

Trebuie să menționăm că în cadrul acestor două dimensiuni, cele mai frecvente au fost cuvintele: *perfecționare* cu 26 (34,7%) de apariții din totalul de 75, și *personalitate* cu 13 (19,1%) de apariții din 68 ele fiind cele mai frecvente la o distanță mare de următoarele: pentru termenul *ridicarea nivelului profesional* (17,3%), imediat următorul termen a fost *creștere în carieră, familie, educație* (14,7%), urmate de *formare continuă și competențe* (13,3%), *autocunoaștere, interes* (11,8%), *autodezvoltare* (8,8%), *creativitate* (7,6%) și *practica* cu o frecvență 5 (6,7%), autoinstruire și autoevaluare (5,9%). Repartiția frecvențelor de apariție ale termenilor acestor dimensiuni pot fi urmărite în tabelele și graficele din continuare.

Tabelul 6. Frecvențele termenilor constitutivi ai dimensiunii dezvoltare profesională

Termini asociați	Frecvența	%
Perfecționare	26	34,7
Ridicarea nivelului profesional	13	17,3
Creștere în carieră	11	14,7
Formare continuă,	10	13,3
Competențe	10	13,3
Practică	5	6,7
Total	75	100

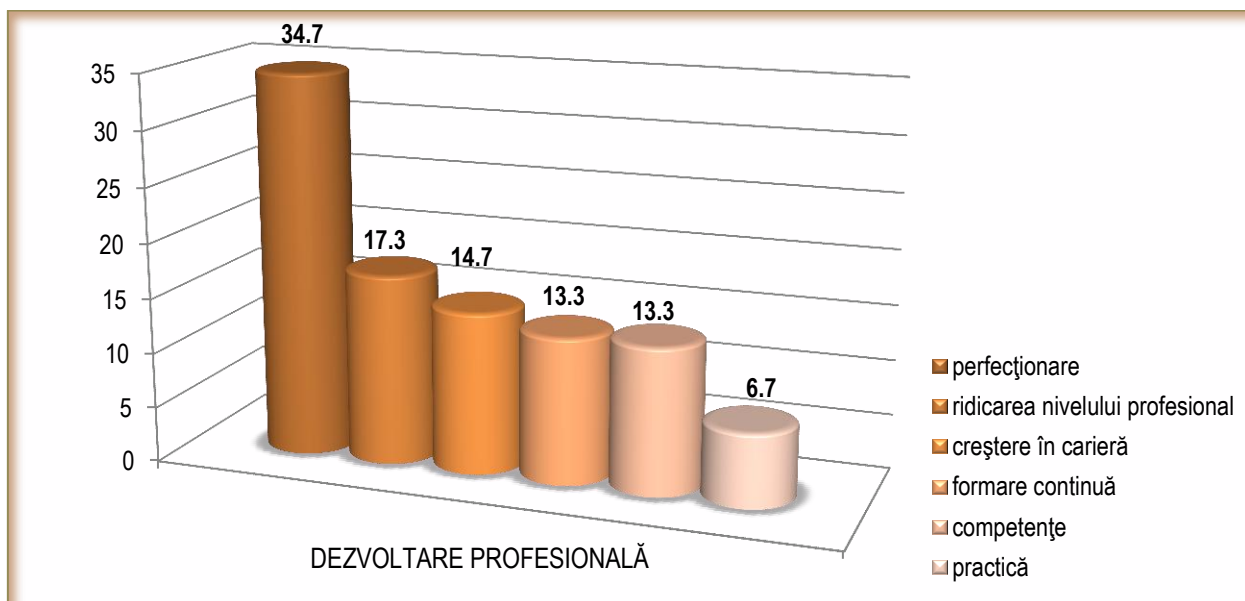


Figura 4. Repartiția frecvențelor termenilor dimensiunii „dezvoltare profesională”

Termenii ce constituie dimensiunea *dezvoltare personală* sunt prezentați în Tabelul 7.

Tabelul 7. Frecvența termenilor constitutivi ai dimensiunii „dezvoltare personală”

Termeni asociați	Frecvența	%
Autocunoaștere	17	23
Autodezvoltare	16	21,6
Familie	10	13,5
Autoeducare	10	13,5
Interes personal	8	10,8
Creativitate	5	6,8
Personalitate	4	5,4
Autoevaluare	4	5,4
Total	74	100

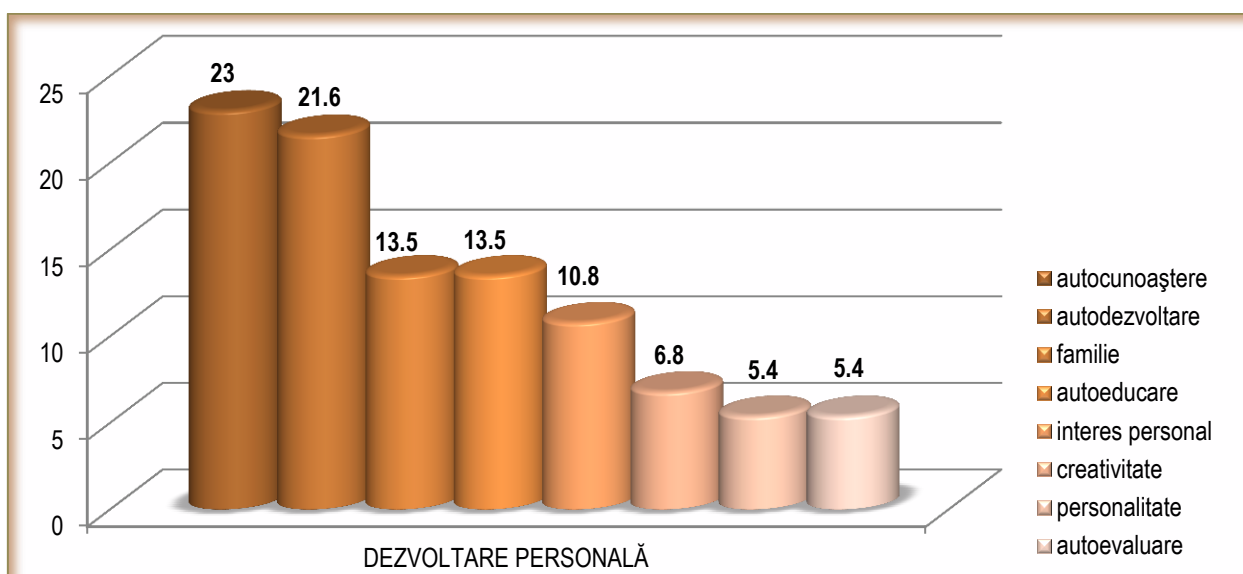


Figura 5. Repartiția frecvențelor termenilor dimensiunii „dezvoltare personală”

După cum se poate observa din Tabelele 5 și 6, cele mai frecvente cuvinte asociate cu „învățarea pe tot parcursul vieții” au fost cuvintele aflate în primele două dimensiuni și anume: pe de o parte *formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare* 13,7%, iar pe de altă parte, *creativitate, dezvoltare, interes, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere* 12,4%. Iar repartițiile frecvențelor itemilor asociați la sintagma „învățare pe tot parcursul vieții” pe dimensiunii și serii de cuvinte, se poate urmări în Figura 6.

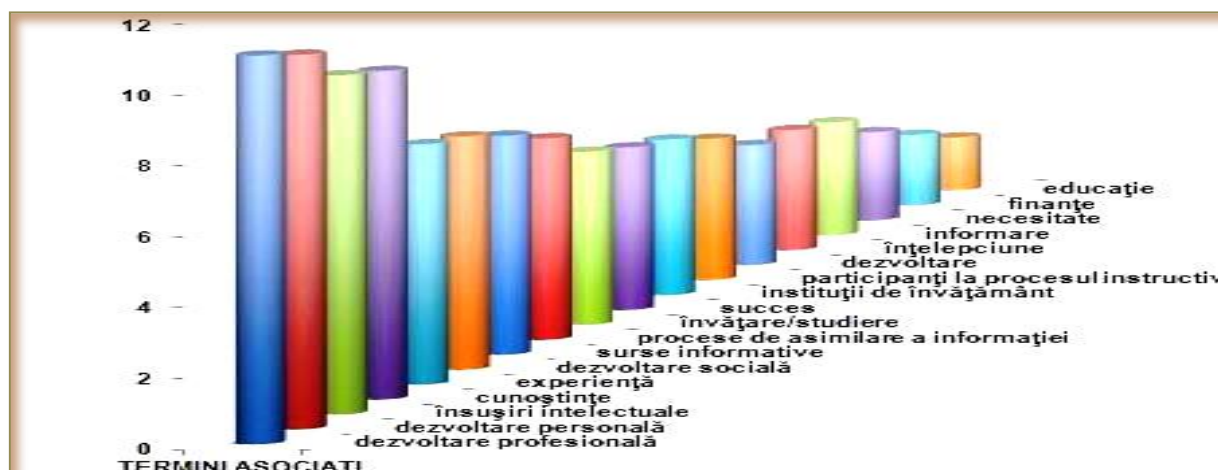


Figura 6. Repartiția frecvențelor itemilor asociați la conceptul „învățare pe tot parcursul vieții”, rezultați în urma analizelor preliminare

În urma frecvenței ridicate a itemilor ce formează dimensiunile „dezvoltare profesională” și „dezvoltare personală”, a rezultat, așa cum era de așteptat, ca acestea să obțină și cele mai importante ranguri în apariție: 1 și respectiv 2.

Următoarea etapă a constat în atribuirea *indicatorului de rang al importanței* în apariție. Pentru aceasta s-a luat în calcul răspunsurile la cel de al doilea consemn: „Gândiți-vă în continuare la „învățare pe tot parcursul vieții”, așezați expresiile de mai sus în ordinea importanței de la cel mai important la cel mai puțin important. Este suficient să treceți în spațiul punctat numărul enunțului de la sarcina de mai sus.” Scala de răspuns, a acestui consemn a fost în 5 puncte unde 1 înseamnă „importanță foarte scăzută” și 5 „importanță foarte mare”. S-a atribuit fiecărui punct din scală o valoare de la 1 la 5: astfel răspunsul „importanță foarte scăzută” obține scorul 1, în timp ce răspunsul „importanță foarte mare” obține scorul 5. S-au numărat răspunsurile pe fiecare punct al scalei, la fiecare dimensiune și serie de itemi, după care s-au înmulțit cu valoarea de la fiecare punct în parte și s-au adunat pe scală obținându-se un scor corespondent ordinii importanței, după cum se poate urmări în *Tabelul 8*.

Tabelul 8. Tabel prototipic-categorial cu frecvența și rangul mediu al importanței, pentru itemii ce sunt asociați sintagmei „Învățare pe tot parcursul vieții”, unde T = total și R = rang

COMPONENTE	Rang mediu al importanței				
	Importanță foarte mare 5	Importanță mare 4	Importanță medie 3	Importanță scăzută 2	Importanță foarte scăzută 1
<u>Dezvoltare profesională:</u> formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare, practică.	18=90	22=88	15=45	8=16	12=12 T=251 R=3
<u>Dezvoltare personală:</u> creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie.	22=110	21=84	18=54	3=6	4=4 T=312 R=1
<u>Înșușiri intelectuale:</u> responsabilitate, intelectualitate, sârguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență.	14=70	15=60	14=42	12=24	10=10 T=206 R=4
<u>Cunoștințe</u>	25=125	26=104	10=30	8=16	7=7 T=282 R=2
<u>Experiență</u>	12=60	12=48	8=24	7=14	7=7 T=153 R=5
<u>Dezvoltare socială:</u> muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi, ridicarea nivelului de trai, evoluție, viitor.	10=50	14=56	9=27	7=14	5=5 T=152 R=6
<u>Surse informative:</u> carte, caiet, lecție, cursuri	9=45	13=52	8=24	5=10	7=7 T=138 R=7
<u>Proces de asimilare a informației:</u> lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare.	8=40	12=48	8=24	6=12	5=5 T=129 R=8

<u>Învățare, studiere.</u>	8=40	10=40	7=21	5=10	3=3 T=114 R=9
<u>Succes</u>	8=40	9=36	6=18	6=12	2=2 T=108 R=10
<u>Instituții de învățământ:</u> grădiniță, școală, liceu, universitate	6=30	6=24	8=24	5=10	5=5 T=93 R=11
<u>Participanți la procesul</u> <u>instructiv:</u> mentor, pedagog, elev, părinți	4=20	4=16	9=27	4=8	6=6 T=77 R=13
<u>Dezvoltare</u>	8=40	9=36	4=12	1=2	1=1 T=91 R=12
<u>Înțelepciune</u>	5=25	5=20	6=18	3=6	4=4 T=73 R=4
<u>Informare</u>	2=10	3=12	4=12	6=12	7=7 T=63 R=15
<u>Necesitate</u>	4=20	5=20	1=3	4=8	3=3 T=54 R=16
<u>Finanțe</u>	2=10	2=8	3=9	3=6	4=4 T=37 R=18
<u>Educație</u>	3=15	3=12	4=12	0=0	0=0 T=39 R=17

Prin încrucișarea tabelară a frecvenței cu rangul apariției sau al importanței și calcularea acestor indicatori au fost obținute următoarele date.

Din *Tabelul 9* se poate constata că itemii pentru a doua dimensiune își schimbă poziția, comparativ cu scorul obținut pentru rangul apariției, obținând un scor mai bun în ordinea importanței decât în cea a apariției. Observăm și că ultimele două poziții la fel își schimbă poziția.

Tabelul 9. Tabel prototipic-categorial cu frecvența, rangul mediu al apariției și cel al importanței, pentru itemii ce sunt asociați în sintagma „învățare pe tot parcursul vieții”

Termeni asociați (rezultați în urma analizei preliminare)	Frecvență	Rangul mediu al apariției	Rang mediu al importanței
<u>Dezvoltare profesională:</u> formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare, practică	75	1	2
<u>Dezvoltare personală:</u> creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie	68	2	1
<u>Însușiri intelectuale:</u> responsabilitate, intelectualitate, sânguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență	65	3	4
<u>Cunoștințe</u>	63	4	3
<u>Experiență</u>	46	5	5
<u>Dezvoltare socială:</u> muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi, ridicarea nivelului de trai, evoluție, viitor	45	6	6
<u>Surse informative:</u> carte, caiet, lecție, cursuri	42	7	7

<u>Proces de asimilare a informației: lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare.</u>	39	8	8
<u>Învățare, studiere.</u>	33	9	9
<u>Succes</u>	31	10	10
<u>Instituții de învățământ: grădiniță, școală, liceu, universitate.</u>	30	11	11
<u>Participanți la procesul instructiv: mentor, pedagog, elev, părinți.</u>	27	12	13
<u>Dezvoltare</u>	23	13	12
<u>Înțelepciune</u>	23	14	14
<u>Informare</u>	22	15	15
<u>Necesitate</u>	17	16	16
<u>Finanțe</u>	14	17	18
<u>Educație</u>	10	18	17

Pentru a verifica datele obținute astfel, am recurs la demararea unei tehnici suplimentare: reperarea RS prin *tehnica trierii succesive*).

În colectarea datelor pentru această procedură s-a folosit setul de fișe cu 32 de cuvinte din cele obținute prin prima tehnică și s-au ales acestea prin excluderea celor cu raporturi de sinonimie. Cuvintele folosite au fost: *dezvoltare profesională, formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, dezvoltare personală, creativitate, autodezvoltare, autoevaluare, personalitate, responsabilitate, intelectualitate, sânguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență, cunoștințe, experiență, dezvoltare socială, surse informative, proces de asimilare a informației, lectură, cercetare, comunicare, studiere, dezvoltare, informare, educație, finanțe*. Procedura s-a aplicat pe aceiași subiecți care au completat fișele în a treia etapă.

Cuvintele obținute cu frecvența cea mai mare, pentru consemnul „cele mai caracteristice cuvinte ce descriu sintagma învățare pe tot parcursul vieții” au fost: dezvoltare personală, dezvoltare profesională, educație, îmbunătățire financiară, proces de asimilare a informației, perfecționare, cunoștințe, dezvoltare etc.

Nu am recurs în analiza noastră, așa cum s-ar putea crede, la o reducere a elementelor centrale. O astfel de reducere nu este necesară, întrucât considerăm că prin ambele modalități (aparitie și importanță), sunt selectate elementele care satisfac criteriul proeminenței emis de P. Moliner. Prin urmare, lista termenilor centrali (cu mare probabilitate) va cuprinde elementele care se află în ambele casete din stânga sus ale tabelelor prezentate mai jos, indiferent dacă este vorba de rangul apariției sau al importanței.

În urma colectării și analizării datelor se poate afirma că atât din prima procedură cât și din cea de a doua, reiese că reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții la toate categoriile de subiecți este formată după cum urmează: **nucleul central** al acesteia, este format din termenii: *perfecționare și autocunoaștere*. În timp ce **sistemul periferic** este format din termenii: *finanțe și educație*. Această concluzie poate fi urmărită și în *Tabelul 10*.

Practic, elementele asociate situate în caseta din stânga sus a tabelului sunt cu mare probabilitate centrale, cele situate în dreapta jos cu mare probabilitate periferice, iar celelalte sunt în discuție. Această încrucișare are valoare cantitativă, practic rezultând termenii prototipici, răspunzând criteriului *proeminenței*.

Tabelul 10. Tabelul prototipic-categorial al frecvenței și rangul apariției

	Rang înalt al apariției Elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ, sub sau egale cu 5.	Rang scăzut al apariției Elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ peste 5.
Frecvență ridicată Mai mari sau egale cu 26	Dezvoltare profesională (<i>formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare, practică</i>) Dezvoltare personală (<i>creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie</i>) TEME CENTRALE.	Însușiri intelectuale: responsabilitate, sârguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență. Cunoștințe. Experiență. Dezvoltare socială: muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi, ridicarea nivelului de trai, evoluție, viitor. Surse informative: carte, caiet, lecție, cursuri. Proces de asimilare a informației: lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare. Învățare, studiere. Succes. Instituții de învățământ: grădiniță, școală, liceu, universitate. Participanți la procesul instructiv: mentor, pedagog, elev, părinți. STATUT AMBIGUU.
Frecvență scăzută Mai mici de 26	Dezvoltare. Înțelepciune. Informare. Necesitate. STATUT AMBIGUU.	Finanțe. Educație. ELEMENTE PERIFERICE.

O schimbare interesantă de poziții apare la încrucișarea indicatorului de frecvență cu indicatorul de ordine al importanței itemului unde, după cum reiese din date, cele două dimensiuni își schimbă pozițiile între ele, reieșind că subiecții consideră că dezvoltarea personală cu termenii *creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie* sunt mai importanți în învățarea pe tot parcursul vieții comparativ cu cei din prima dimensiune. Această schimbare poate fi urmărită și în *Tabelul 11*.

Potrivit unor autori [49], trebuie urmărită o diferențiere internă în cadrul nucleului central. Această diferențiere este ușor de urmărit în tabelele și graficele prezentate anterior; astfel nu toate elementele prezintă aceeași valoare deși fac parte din aceeași dimensiune sau serie, acest lucru se poate urmări mai ales în frecvența cu care apar itemii. În literatura de specialitate se face distincție între elementele *prioritare* și cele *auxiliare* (secundare) ale nucleului central. Primele sunt necondiționabile, în cazul nostru putem numi elemente prioritare ale nucleului central al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții cuvintele *perfecționare* și *autocunoaștere*. Acest statut este asigurat odată prin frecvență ridicată a generării itemilor, dar și pentru pozițiile înalte obținute în calcularea indicatorilor de ordine în apariție și, respectiv, importanță obținută la acești itemi. În timp ce elementele secundare își dobândesc valoarea prin raportare directă la primele; în cazul nostru elementele secundare ale nucleului central al reprezentării studiate sunt: pentru perfecționare – *formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, practică*, iar pentru autocunoaștere – *creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, personalitate, familie*.

Tabelul 11. Tabelul prototipic-categorial al frecvenței și rangul importanței

	Rang înalt al importanței Elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ sub sau egale cu 5.	Rang scăzut al importanței Elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ peste 5.
Frecvență ridicată Mai mari sau egale cu 26	Dezvoltare personală (<i>creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie</i>) Dezvoltare profesională (<i>formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare, practică</i>) TEME CENTRALE.	Cunoștințe. Însușiri intelectuale: responsabilitate, sârguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligentă. Experiență. Dezvoltare socială: muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi, ridicarea nivelului de trai, evoluție, viitor. Surse informative: carte, caiet, lecție, cursuri. Proces de asimilare a informației:, lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare. Învățare, studiere. Succes. Instituții de învățământ: grădiniță, școală, liceu, universitate. Participanți la procesul instructiv: mentor, pedagog, elev, părinți. STATUT AMBIGUU.
Frecvență scăzută Mai mici de 26.	Dezvoltare. Înțelepciune. Informare. Necesitate. STATUT AMBIGUU.	Educație. Finanțe. ELEMENTE PERIFERICE.

Aceeași diferențiere se poate opera și înregistra și la nivelul sistemului periferic. Astfel: unele elemente sunt temporar mai alienate decât altele și pot apărea ca *supraactivate*. Dacă ar fi să ne referim la sistemul periferic al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții, aceste elemente supraactivate sunt desigur: *finanțe și educație*. Ele ocupă ultima poziție și ca frecvență, dar și ca rang al apariției și importanței. După cum se poate vedea și din tabelul prototipic-categorial al frecvenței și rangurilor, ele ocupă caseta corespunzătoare elementelor periferice. Or, prin acel statut ambiguu, elementele din caseta alăturată pot deveni – la un moment dat – printr-o „dereglare” a sistemului central, în poziție de elemente periferice. Aceste elemente se numesc normale și joacă un rol important în viața și dinamica reprezentării sociale, deoarece în anumite condiții ele permit o gestionare a situațiilor cu care se confruntă individul, fără a fi nevoie să se apeleze la principiile fundamentale, organizatoare. Așa cum observăm și din tabelele prototipic-categoriale, sistemul periferic este unul substructurat și poate funcționa relativ autonom. Tabelul de mai jos ne poate ajuta să urmărim mai bine zona de așezare a elementelor.

Tabelul 12. Așezarea elementelor constitutive ale nucleului central și ale sistemului periferic al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții

ELEMENTELE:			
centrale		periferice	
<i>prioritare</i>	<i>auxiliare</i>	<i>supraactivate</i>	<i>normale</i>
Perfecționare	Formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, practică.	Finanțe	Dezvoltare
Autocunoaștere	Interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, creativitate, autoinstruire, autocontrol, personalitate, familie.	Educație	Înțelepciune Informare Necesitate

Se constată din tabele prezentate mai sus, că reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții se articulează în jurul celor doi termeni centrali prioritari: perfecționare și autocunoaștere. În relație cu perfecționarea se află alți termeni: formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, practică, în timp ce pentru autocunoaștere termenii aflați în imediată relație sunt: creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, personalitate, familie. În linii mari, observăm că reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții are o structură bipolară, direcționată spre două niveluri: pe de o parte pe dezvoltare profesională cu un termen prioritar: perfecționare, iar pe de altă parte spre dimensiunea dezvoltare personală, având ca punct de referință termenul primar: autocunoaștere.

Studiul efectuat cu privire la RS a ÎPTPV a prilejuit formularea următoarelor **concluzii** cu caracter general ce pot servi ca repere în dezvoltarea asistenței psihologice.

1. În urma colectării și interpretării datelor s-a observat că reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții are o structură organizată pe mai multe niveluri și este formată dintr-un corpus de 18 elemente ce interacționează, relaționează și își schimbă poziția între ele în funcție de diferitele situații.

- Primul nivel observat, așa cum era și de așteptat, este cel al sistemului periferic, format din doi termeni: *finanțe* și *educație*.
- Al doilea nivel este unul intermediar în care mai multe elemente, cum ar fi cuvintele și dimensiunile *însușiri intelectuale, cunoștințe, experiență, dezvoltare socială, surse informative, proces de asimilare a informației, studiere, succes, învățare, instituții de învățământ, participanți la procesul instructiv*, au un statut ambiguu.
- Al treilea nivel observat, este nucleul central al reprezentării format dintr-un „nucleu dur” sau „elemente prioritare”, cum sunt ele întâlnite în literatura de specialitate, care pentru reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții definite prin termenii: *perfecționare* și *autocunoaștere*.

2. Sistemul central al reprezentării studiate este și el, orientat spre două direcții mari: una dintre aceste direcții este dată de dimensiunea **dezvoltare profesională**, dimensiune ce se formează în jurul termenului prioritar *perfecționare* și are în componență următorii termeni auxiliari: *formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, practică*. A doua direcție este dată de dimensiunea **dezvoltare personală**, ce se formează în jurul termenului prioritar *autocunoaștere* și conține următorii termeni auxiliari: *creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, personalitate, familie*.

3. În ceea ce privește importanța și rolul pe care îl joacă elementele sistemului central și cel periferic în acordarea sensului și semnificației reprezentării, precum și în generarea unor anumite tipuri de răspunsuri comportamentale, s-a observat din interpretarea datelor, faptul că:

- Punerea în discuție a elementelor periferice nu antrenează / nu duce la nerecunoașterea reprezentării. S-a constatat că dimpotrivă – toți subiecții chestionați au recunoscut reprezentarea socială descrisă. Aceste date, demonstrează că sistemul periferic este format din acele elemente, care sunt flexibile, maleabile, că formează partea vie a reprezentării, permițând acesteia ancorarea în realitatea de moment, mediind între situația concretă și nucleul central.

4. Reprezentarea socială se formează prin intermediul interacțiunilor dintre membrii unui grup social în vederea înțelegerii contextului social în care se află și se caracterizează printr-o anumită structură internă constituită din nucleul central și elemente periferice. În plus, o reprezentare socială mai presupune, pe de o parte, prezența elementelor explicite, iar, pe de altă parte, a celor non-exprimabile, non-declarabile. Ultimele alcătuiesc așa numita zonă mută a reprezentării care pot fi activate doar în condițiile aplicării unui consemn de substituție și care ar putea face opoziție celor explicite sau să intre în disonanță cu ele.

Rezultatele studiului teoretico-experimental al RS a învățării pe tot parcursul vieții la adulți oferă prilejul de a propune următoarele **recomandări** privind dezvoltarea asistenței psihologice.

Atenționăm psihologii asupra faptului că pentru a asigura în timp durabilitatea practicilor de dezvoltare personală și profesională este necesar de a elabora și implementa un program de activități planificate, bine organizate și sistematice, astfel încât aceste practici să determine schimbarea unor elemente periferice din structura RS a învățării pe tot parcursul vieții și, în timp, a celor din nucleul central.

Sugerăm în calitate de problemă de cercetare pentru un posibil studiu al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții la adolescenți și/sau categoria de vârstă după 55 de ani ce vizează posibilitățile și oportunitățile de autoactualizare și perfecționare pe care le oferă această învățare subiecților ei.

Recomandăm psihologilor să manifeste interes față de problema creșterii metodelor de informare și evidențierea necesității învățării pe tot parcursul vieții, organizând și desfășurând practici sociale adecvate.

Propunem lărgirea ariei de cercetare a reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții demersul investigational incluzând în și alte categorii de participanți pe un eșantion mai mare.

3. FORMAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL ÎPTPV – OPORTUNITĂȚI DE INCLUZIUNE SOCIALĂ

3.1. Rolul competențelor sociale și de învățare în promovarea calității învățării pe tot parcursul vieții

În anii '50 ai secolului al XX-lea – în diferite țări ale lumii – o serie de cercetători au abordat problema *învățării continue* (P. Shukla (India), P. Lengran (Franța), F. Dzhesap (Anglia) et al.), evidențiind necesitatea creării unei concepții care teoretic ar sprijini formarea unui sistem integrat de învățare continuă în comunitate [82]. În prezent *învățarea continuă* poartă un caracter integral, incluzând (pe lângă formarea adăugătoare și compensatorie a adulților) întreg sistemul de învățământ. Ea este privită ca proces ce se desfășoară pe tot parcursul vieții, fapt ce permite persoanelor mai ușor să se integreze în diverse situații.

În Europa învățarea pe parcursul întregii vieți a devenit o necesitate fiind caracterizată de schimbările sociale, tehnologice și economice rapide. Realizarea acestui proces este însă temporizată de lipsa de comunicare și cooperare între furnizorii de educație și formare și autoritățile responsabile. Pentru a facilita cooperarea în domeniile asigurării calității, validării, îndrumării și orientării în carieră, precum și în domeniul competențelor-cheie, Consiliul Europei în martie 2005 a adoptat Programul „Educație și formare profesională 2010” și Cadrul European al Calificărilor (EQF), care urmărește scopul principal de a clarifica cum se poate progresa într-o rută profesională [82, p. 7]. La baza acestui cadru au fost desemnate opt competențe-cheie care trebuie dobândite până la sfârșitul ciclului de învățământ obligatoriu ce includ educație și formare profesională și trebuie menținute și actualizate pe tot parcursul vieții, și anume: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, competență digitală, a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă și antreprenoriat, sensibilizare și exprimare culturală. Aceste domenii de competențe trebuie să fie utile cetățenilor și să-i sprijine în eforturile lor de a învăța pe tot parcursul vieții, corespunzând necesităților obiective de dezvoltare a competențelor profesionale într-o societate postmodernă, dobândirea cărora oferă oportunități de incluziune pentru indivizi în societate.

În Recomandarea 2006, nr. 962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții sunt menționate ideile de bază despre acestea:

- Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă o combinație a cunoștințelor, a abilităților și a atitudinilor adecvate fiecărui context. În special, ele sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială, pentru adaptarea reușită a fiecărei persoane în noile condiții, pentru promovarea unei cetățenii active și ocuparea forței de muncă.
- Competențele-cheie sunt esențiale într-o societate bazată pe cunoaștere și garantează mai multă flexibilitate în ceea ce privește forța de muncă, permițându-i acesteia să se adapteze mai rapid la modificările constante care apar într-o lume din ce în ce mai interconectată. Aceste competențe reprezintă, de asemenea, un factor major în inovație, productivitate și competitivitate și contribuie la motivația și satisfacția angajaților, precum și la calitatea muncii.
- Competențele-cheie ar trebui dobândite de către: tinerii aflați la sfârșitul perioadei obligatorii de învățământ și formare; competențele-cheie i-ar pregăti pe aceștia pentru viața adultă, în special pentru câmpul muncii, constituind totodată o bază pentru continuarea

învățării; adulți pe tot parcursul vieții, printr-un proces de dezvoltare și actualizare a abilităților.

- Dobândirea competențelor-cheie se încadrează în principiile de egalitate și acces pentru toți. Acest cadru de referință vizează, de asemenea, mai ales grupurile dezavantajate al căror potențial educațional necesită sprijin. Exemplele de astfel de grupuri includ persoanele cu abilități de bază reduse, cele care părăsesc școala de timpuriu, șomerii pe termen lung, persoanele cu dizabilități, migranții etc. [31].

Printre competențele enumerate ne vom referi în continuare la **competența de a învăța, competențele sociale și spiritul de inițiativă**.

3.1.1. Competența de învățare – bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții

După cum menționează specialiștii, în procesul de formare a competenței de învățare are loc conștientizarea propriilor procese și nevoi de învățare, prin identificarea oportunităților disponibile și a capacității de a învăța [97].

Din perspectiva politicii educaționale europene, conceptul de a învăța să înveți pentru elevi include:

- abilitatea de implicare și perseverare în învățare;
- abilitatea de organizare a propriei învățări, gestionând eficient timpul și informația, atât individual, cât și în grup;
- conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare;
- identificarea oportunităților existente de învățare;
- abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea în realizarea unei învățări de succes;
- obținerea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și capacități / deprinderi;
- căutarea și utilizarea îndrumării / consilierii;
- implicarea în construirea cunoașterii, pornind de la experiența personală de viață, de la achiziții și deprinderi anterioare;
- motivația pentru învățare și încredere.

Competența a învăța să înveți este o competență de tip transversal, ce trebuie dezvoltată la elevi în contextul studierii **tuturor** disciplinelor școlare, prin procesul de predare-învățare-evaluare. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți este realizabilă în interacțiune cu celelalte competențe-cheie. Descrierea nivelului de dezvoltare a competenței numite, la final de niveluri de învățământ (primar, secundar inferior, secundar superior) este necesară pentru orientare, monitorizare și evaluare în realizarea acestei competențe.

La nivel de **cunoștințe a învăța să înveți** vizează:

- cunoștințele, capacitățile, deprinderile necesare pentru realizarea unei sarcini de lucru specifice,
- calificările cerute de o anumită activitate sau profesie (carieră),
- tehnici și metode de învățare,
- strategiile de învățare preferate, punctele tari și slabe în învățarea personală,
- utilitatea și transferabilitatea învățării,
- modalitățile de căutare a îndrumării în învățare, a oportunităților și consilierii pentru educație și carieră.

La nivel de **abilități, deprinderi**:

- alfabetizări de bază necesare pentru învățare – scris, citit, numerație, TIC,
- accesarea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și deprinderi,
- managementul propriei învățări (stabilirea scopului, planificarea, organizarea, monitorizarea, evaluarea și autoreglarea),
- reflectarea critică asupra scopurilor și țintelor învățării,

- perseverarea (a persista într-o acțiune, a stăruii cu răbdare și cu tărie) în învățare, concentrarea pe perioade extinse,
- alocarea de timp pentru învățare autonomă, pe baza autodisciplinii,
- colaborarea în procesul învățării, obținerea de beneficii din grupuri de lucru eterogene și împărtășirea achizițiilor învățării,
- autoevaluarea adecvată,
- solicitarea de informații și sprijin, când este cazul.

La nivel de **atitudini**:

- orientarea către scop,
- acceptarea și valorificarea productivă a erorii în procesul de învățare,
- centrarea pe rezolvarea de probleme (căutarea răspunsurilor la întrebarea CUM),
- orientarea către claritate și precizie în gândire și comunicare,
- dorința de a aplica/exploata achizițiile de învățare și experiențele de viață,
- curiozitatea de a căuta oportunități pentru a învăța și a aplica ceea ce a fost învățat într-o varietate de contexte de viață,
- deschiderea către oportunități de învățare în interacțiune cu ceilalți,
- motivația și încrederea pentru a continua și a reuși în învățarea pe parcursul întregii vieți.

Motivația pentru învățare este condiționată de un șir de **factori** printre care se numără:

- convingeri referitoare la modificabilitatea „inteligenței” și rolul efortului personal în învățare,
- convingeri despre măsura în care sunt deținute capacitățile pentru realizarea anumitor sarcini și scopuri (autoeficacitatea),
- convingeri despre măsura în care anumite mijloace, strategii conduc la anumite rezultate,
- anticiparea controlului personal asupra situației (măsura în care elevii cred că pot produce rezultate pozitive și le pot preveni pe cele negative),
- percepția despre sine la școală: concepția despre sine din punctul de vedere al performanței academice, anticiparea adecvată a situațiilor de utilizare a anumitor deprinderi de studiu, utilizarea efectivă a oportunităților de învățare,
- managementul constructiv al emoțiilor personale în învățare (optimism, stimă de sine, automotivare, încredere în propriul potențial de reușită, disponibilitate pentru efort fizic și intelectual, gestionarea impulsivității și a frustrării), așteptări pozitive referitoare la propriul viitor,
- atitudinea centrată pe gestionarea obstacolelor și a schimbărilor din procesul învățării,
- convingeri despre disponibilitatea sprijinului din partea persoanelor semnificative (părinți, profesori, colegi etc.),
- recunoașterea și respectarea sentimentelor și a opiniilor celorlalți (empatie, respect, corectitudine).

Pentru dezvoltarea competenței de *a învăța să înveți* specialiștii punctează câteva **repere acționale**:

1. predarea explicită a unor tehnici și metode de învățare (realizarea hărților conceptuale, rezumarea, luarea notițelor etc.), demonstrarea aplicării și practica ghidată a acestora;
2. oferirea de stimuli și sprijin pentru stabilirea de conexiuni între idei/concepte, persoane, situații;
3. provocarea la analizarea situațiilor și reflecție pentru obținerea unei mai bune înțelegeri a ceea ce învață și a procesului propriu de învățare;
4. alocarea de timp pentru gândire (planificarea învățării, identificarea situațiilor și a cunoștințelor anterioare care pot fi valorificate pentru noua învățare, evaluarea

funcționalității strategiilor personale de învățare, recapitularea și sinteza a ceea ce a fost învățat);

5. oferirea de oportunități pentru exersarea capacităților de gândire critică, gândire creativă, rezolvare de probleme, adoptare a deciziilor, metacogniție, de gândire în colaborare, sub îndrumarea profesorului, cu feedback prompt și constructiv;
6. sprijinirea învățării pentru transfer;
7. oferirea de ocazii de învățare informală, prin interacțiune directă cu ceilalți sau sugestii oferite de colegi, profesori în afara cadrului școlii [57].

Referindu-ne la persoanele adulte (de la 25 ani), această competență presupune dobândirea, producerea și asimilarea unor noi cunoștințe și deprinderi, precum și recurgerea la consiliere. Competența de a învăța presupune că persoanele care se formează să construiască peste cunoștințele dobândite anterior și peste experiența de viață, în scopul de a folosi și aplica cunoștințe și deprinderi într-o varietate de contexte: acasă, la locul de muncă, în educația și formarea profesională. Motivarea și încrederea individului sunt cruciale pentru această competență.

În acest context, cunoștințele, deprinderile și atitudinile esențiale care au legătură cu această competență se vor referi la următoarele momente:

1. în cazul în care învățarea se concentrează pe atingerea unor ținte în cariera unui individ, acesta trebuie să cunoască nivelul de competențe, de cunoștințe, deprinderi și calificările cerute. În toate situațiile, competența de a învăța cere individului să cunoască și să înțeleagă strategiile sale preferate de învățare, punctele tari și slabe ale deprinderilor și calificărilor sale, dar și să fie capabil să caute oportunități de pregătire și instruire, de consiliere sau/și asistență disponibile;
2. deprinderile de învățare urmează dobândirii unor deprinderi de bază fundamentale cum ar fi alfabetizarea, numerația și TIC, necesare pentru învățarea ulterioară. Construind pe aceste competențe, individul va fi capabil să acceseze, să dobândească, să prelucreze, să asimileze noi cunoștințe și deprinderi. Aceasta presupune un management eficient al propriei învățări, cariere sau modele de lucru, și, în special, capacitatea de a persevera cu învățarea, de a se concentra pe perioade extinse și de a reflecta în mod critic asupra scopurilor învățării. La fel, aceștia vor fi capabili să-și consacre timp pentru învățare prin auto-disciplină și în mod independent, să lucreze în colaborare, ca parte a procesului de învățare, să profite de grupul eterogen și să împărtășească ceea ce au învățat. Indivizii au nevoie de capacități de organizare a propriei învățare, de evaluare a muncii proprii, de a cere sfaturi, informații și asistență, dacă este cazul;
3. atitudine pozitivă include motivarea și încrederea de a urmări și reuși în activitatea de învățare pe toată perioada vieții. O astfel de atitudine susține atât procesul de învățare, cât și capacitatea individului de a depăși obstacole și de a se schimba. Dorința de a pune în practică învățarea anterioară și curiozitatea de a căuta oportunități de învățare, precum și de a pune în practică învățarea într-o varietate de contexte de viață sunt elemente esențiale ale unei atitudini pozitive [63].

Cercetările în domeniu dovedesc că învățarea la copii diferă de învățarea la adulți. În cazul când ne referim la procesul de învățare a copiilor termenul dat prevede etapa de formare, și anume: dobândirea, acumularea, descoperirea, integrarea de cunoștințe, abilități, strategii și valori achiziționate din experiență. Procesul de învățare a adulților constituie etapa de transformare: modificarea, redobândirea, informarea la zi, înlocuirea de cunoștințe, abilități, strategii și valori dobândite prin experiență. Anume la adulți procesul de învățare se referă atât la procesul prin care trec indivizii în încercarea lor de a-și schimba sau îmbogăți cunoștințele, valorile, abilitățile și strategiile, dar și la rezultatul obținut de fiecare. Analiza surselor la temă constată că opiniile cercetătorilor despre cum decurge procesul de învățare la diferite vârste variază: unii susțin că învățarea este aceeași la orice vârstă, alții ca, procesul de învățare a adulților și procesul de învățare

a copiilor sunt diferite, atât din punct de vedere calitativ, cât și cantitativ. Asemănările se bazează pe aceleași funcții biologice, iar deosebirile derivă din caracteristicile sociale, psihologice, situaționale și de dezvoltare ale adulților și copiilor. Amintim că procesul de învățare la adulți comportă următoarele caracteristici:

- adultul este un student voluntar în timp ce copiii sunt exact opusul. În majoritatea cazurilor, adultul asistă la programele de instruire voluntar, adică fără a fi obligat,
- modalitatea de învățare a procesului de învățare a adulților este interdependența și nu dependența/independența, deoarece se desfășoară în medii în care adultul lucrează singur, cu altă persoană sau în grup,
- adulții se implică în procesul de învățare, dacă țelurile și obiectivele programului de învățare sunt realiste și importante pentru ei și sunt percepute ca fiind utile imediat,
- adulții vor învăța, vor reține și vor folosi ceea ce ei consideră că este relevant nevoilor lor personale și profesionale,
- procesul de învățare în cazul adulților înseamnă implicarea individuală, deoarece învățarea unei noi abilități, tehnici sau a unui concept poate promova o imagine pozitivă/negativă despre propria persoană,
- adulții participă la cursuri având în spate experiența anterioară vastă în diverse domenii, cunoștințe și abilități, auto-direcționare, interese și competențe,
- adulții doresc să fie stăpâni pe propria lor învățatură, ceea ce presupune implicarea lor în selectarea obiectivelor, conținutului, activităților și evaluării,
- adulții se vor opune unor situații noi de învățare dacă ei le consideră ca fiind un atac la competențele lor, și de aici, lipsa de interes față de subiecte sau activități impuse,
- procesul de învățare a adulților este îmbunătățit de un comportament și de programe de învățare care arată respect, încredere și interes față de problemele adultului.

Aceste caracteristici individuale variază mult în funcție de vârstă, mentalitate, nivel de educație, personalitate, situație economică, dar și de alți factori, ceea ce face dificil de generalizat caracteristicile adulților în rol de studenți. Cele mai importante aspecte sunt: studentul adult participă la cursuri nu numai cu mintea, dar și fizic, și emoțional și dorește apreciere în cadrul procesului de învățare. În plus, adulții au deja o experiență anterioară, preocupări actuale, responsabilități pe plan profesional și în familie, dar și speranțe legate de viitor, toate acestea influențând învățarea [58].

În așa mod, concluzionăm că competența de învățare (componentă a competențelor-cheie) include domeniile *educație* și *formare profesională*, ce trebuie menținute și actualizate pe tot parcursul vieții. Această competență se bazează pe trei niveluri de: cunoștințe, deprinderi și atitudini ce diferă la elevi și adulți. Motivația de învățare este condiționată de anumiți factori, iar pentru dezvoltarea competenței numite este necesar de ținut cont de unele repere acționale. În scopul elaborării unor platforme de învățare, recomandări pentru dezvoltarea competenței de învățare de axat pe diferențele de vârstă, experiențe sociale etc.

3.1.2. Competențele sociale și spiritul de inițiativă – modalități flexibile de adaptare a personalității

O altă oportunitate a incluziunii individului în societate o constituie deținerea **competențelor sociale**. Înaintarea procesului *învățării pe tot parcursul vieții* ca prioritate educațională internațională, capabilă nu numai să susțină calitativ creșterea și dobândirea performanțelor personalității pe perioada întregii vieți, ci și să acorde semnificație fiecărei perioade de vârstă trăite devine, în deosebi, actuală în contextul asistenței psihologice. Pentru ca acest proces să decurgă firesc și eficient, este nevoie de suportul psihologic al persoanelor în cadrul problemelor întâlnite. După cum arată studiile [87], una dintre acestea este dezvoltarea insuficientă sau lipsa competențelor sociale (începând cu vârsta preșcolară).

În acest context, cercetarea competențelor sociale a devenit obiect de studiu pentru cercetători în mai multe țări. Competențele sociale fac parte din cadrul competențelor de bază, constituind primul principiu din cele șase (înaintate de Uniunea Europeană) pe care se axează învățarea pe tot parcursul vieții – *Noi cunoștințe de bază și competențe pentru toți* [97]. Rolul acestora în incluziunea socială, în manifestarea personalității în relațiile cu cei din jur, în cadrul grupurilor este incontestabil. Succesul, autorealizarea, satisfacția personală depind în mare măsură de performanțele dobândite, rezultate, realizări care cu timpul devin din ce în ce mai valoroase pentru individ.

Suportul acordat de specialiști în dezvoltarea competențelor sociale depinde de buna cunoaștere a conținutului acestora la nivel de *cunoștințe* (înțelegerea felului în care indivizii își asigură un optim fizic și mintal, inclusiv ca resursă pentru sine, pentru familie, pentru mediul social imediat; înțelegerea felului în care un stil de viață sănătos poate contribui la aceasta; înțelegerea codurilor de comportament și de bune maniere general acceptate în diferite societăți și medii (de exemplu, la muncă); conștientizarea conceptelor de bază cu privire la indivizi, grupuri, organizații de muncă, egalitate de gen, non-discriminare, societate și cultură; înțelegerea dimensiunilor multe-culturale și socio-economice ale țărilor europene; interacțiunea dintre identitatea culturală națională și cea europeană), la nivel de *deprinderi* (abilitatea de a comunica constructiv în diferite medii pentru a manifesta toleranță; exprimarea și înțelegerea diferitelor puncte de vedere; negocierea și abilitatea de a dovedi încredere și de a manifesta empatie; abilitatea de a face față stresului și frustrării precum și abilitatea de a le exprima în mod constructiv, realizarea unei distincții între sfera personală și cea profesională), la nivel de *atitudini* (colaborare, asertivitate și integritate; interes pentru dezvoltările socio-economice și comunicarea interculturală; valorizarea diversității și respectului față de celălalt, deschiderea pentru depășirea prejudecăților și pentru compromis).

Pe lângă atenția sporită a cercetătorilor față de dezvoltarea și formarea competențelor sociale, în ultimul timp se menționează importanța **spiritului de inițiativă** manifestat de persoane: „*Cea mai scumpă latură a capitalului uman este spiritul inventiv, spiritul purtător de nou...*” [76]. Rolul acestuia crește odată cu schimbările politice și socio-economice care au loc în stadiul actual de dezvoltare a societății și care determină necesitatea unor specialiști calificați și întreprinzători, capabili de auto-dezvoltare și de mobilitate profesională, pregătiți pentru reactualizarea rapidă a cunoștințelor, pentru extinderea arsenalului de competențe, pentru asimilarea unor noi domenii de activitate. În acest context, sunt solicitate dorința și capacitatea individului de a explora în mod activ noutatea și complexitatea unei lumi în schimbare, crearea strategiilor de comportament originale, exprimarea unei poziții active de viață.

Termenul de inițiativă derivă de la latinescul „*inițiative*” ce înseamnă început. С.Л. Рубенштейн caracterizează inițiativa drept fenomen psihologic, care include mai multe componente precum: intensitatea, motivele și inteligența. Autorul consideră că abundența și originalitatea ideilor și planurilor noi, varietatea imaginației împreună cu intensitatea motivației și dorința puternică duc la începuturi noi, la noi impulsuri pentru alte persoane [150, p. 524].

Л.И. Анцыферова definește inițiativa ca reflectare cognitivă și motivațional-volitivă a realității, ca baza unui sistem de auto-dezvoltare pentru un început activ în interacțiunea cu lumea [apud 140].

Г.С. Суховейко scoate în evidență importanța socială a inițiativei și o determină ca formă de activitate pentru copii și adulți, care, depășind după eficiență inițiativele utilizate anterior, conține noutate în metodele de realizare a obiectivelor social importante. Despre rezultatele inițiativei se poate judeca după apariția noilor inițiative, abordarea creativă la rezolvarea problemelor, alegerea căilor și mijloacelor de punere în aplicare a acestora [apud 140].

С.М. Бейт definește inițiativa drept calitate morală și poziție a persoanei, manifestată ca o idee progresivă pe care omul se străduie să o susțină și să o pună în aplicare prin activități sociale semnificative, prin prezența de entuziasm, de inovare, altruism, interes etc. [apud 140].

În linii mari, inițiativa prezintă trăsătură a personalității ce reflectă capacitatea spre noi începuturi de sine stătător, ce condiționează atingerea succesului social, atitudinea activ-creativă față de existența proprie, de mediul social. Dezvoltarea inițiativei constituie baza în care se formează responsabilitatea socială a tinerilor, realizarea totală a potențialului pozitiv, atât în plan personal, cât și social [86].

Referitor la dezvoltarea spiritului de inițiativă, amintim teoria dezvoltării psihosociale a lui E. Eriksson, conform căreia are loc o stadialitate a dezvoltării cunoașterii sinelui în interacțiunea cu ceilalți, autorul accentuează asupra mediului social al dezvoltării copilului. Relația copilului cu mediile fizice, sociale, culturale și ideatice demonstrează, după Eriksson, că în dezvoltarea sa copilul are nevoie de societate. Fiecare stadiu contribuie la dezvoltarea unei personalități unice și, în același timp, îl sprijină pe individ să devină un membru activ și creator al societății. El consideră că o serie de conflicte bazale caracterizează dezvoltarea și avertizează că dezvoltarea normală pentru fiecare stadiu trebuie corelată și înțeleasă împreună cu contextul cultural al dezvoltării copilului și situația de viață unică a fiecărui individ. Autorul susține că spiritul de inițiativă se dezvoltă din vârsta preșcolară în baza motivelor, voinței, inteligenței, formând viitoarea axă pentru manifestarea responsabilității sociale [64].

Noțiunea *spiritul de inițiativă* include câteva niveluri de dezvoltare:

- de **cunoștințe** care prevede capacitatea de a identifica oportunități pentru activități personale, profesionale și/ sau de afaceri, de exemplu înțelegerea largă a activităților economice, oportunitățile și provocările întâmpinate de un angajator sau o organizație; conștientizarea poziției etice a întreprinderilor, a modalității în care acestea sunt o forță benefică (prin schimburi cinstite și activități sociale),
- de **deprinderi** ce include management de proiect proactiv – activități de planificare, organizare, gestiune, conducere, delegare, analiză, comunicare, revizuire, evaluare, înregistrare a rezultatelor; aprecierea și identificarea punctelor tari și slabe, evaluarea și asumarea riscurilor,
- de **atitudini** – inițiativă, proactivitate, independență și inovare în viața personală, socială și la locul de muncă; motivația și hotărârea de a realiza obiectivele propuse, fie că acestea sunt personale sau fixate împreună cu alții, inclusiv la locul de muncă.

Toate aceste idei se regăsesc în conținutul competențelor-cheie prevăzute de UE [63; 111; 97], în Strategia sectorială de dezvoltare 2020 a RM [110]. Respectiv, solicitarea persoanelor cu tip de caracter puternic crește și mai mult. La baza dezvoltării acestuia stau energia, fermitatea și gradul de organizare manifestate la cote înalte – împreună fiind caracteristici ale voinței omului. Spiritul de inițiativă, ca latură a energiei volitive, se exprimă într-o atitudine novatoare față de creație și muncă, atitudine susținută de orientarea pozitivă a caracterului. În linii mari, spiritul de inițiativă prezintă o trăsătură de caracter care derivă din voința omului alături de hotărârea și curajul cu care omul acționează pentru atingerea scopurilor propuse. Acest spirit este inspiratorul multor creații originale și a averii ce rezultă din ele. Specialiștii în domeniu consideră inițiativa ca fiind o proprietate de bază a persoanei, inclusiv și în contextul psihologiei managementului, în psihologia economică, în analiza problemelor orientate spre marketingul social [apud 86] etc.

Oamenii întreprinzători sunt energici, au un grad suficient de ingeniozitate și întreprinderi individuale, liber se exprimă și întotdeauna sunt gata de a purta personal responsabilitatea pentru consecințele deciziilor sale. Inițiativa – o proprietate stabilă a persoanei – nu este influențată de instrucțiunile altcuiva, pe de altă parte, este o dorință conștientă și puternică pentru a începe ceva.

Inițiativa și entuziasmul schimbă lumea: datorită acestor calități sunt realizate idei incitante, inovatoare în diferite domenii ale vieții. Ea este caracteristică oamenilor curajoși, care nu se tem să facă primul pas și să ia propriile decizii. În același timp, această calitate este foarte importantă nu numai în zonele de risc și de o mare responsabilitate. Ea completează perfect celelalte talente de bază și ajută persoana să se exprime în activitățile publice și politice, în afaceri și antreprenariat (antreprenori mari sau proprietarii de firme mici – în esența ei trebuie să fie

inițiatorii capabili de acțiuni îndrăznețe), știința și creativitatea (inovație și creativitate – un mediu foarte favorabil pentru manifestarea inițiativei, lumea ar fi mai săracă dacă multe dintre idei și planuri nu ar fi fost puse în aplicare).

Întreprinzătorii se disting prin capacitatea de a vedea oportunitățile și de a profita de ele, ceea ce deschide noi orizonturi. În mediul de afaceri, unde este tot mai dificil, independența și inițiativa în realizarea planurilor oferă avantaje semnificative și garantează succesul.

Avantajele manifestării inițiativei sunt evidente. Orice persoană ce deține această calitate poate să-și realizeze ambițiile, ideile, visele și dorințele. Inițiativa demonstrează o atitudine umană proactivă, care nu trece neobservată de către angajator, partener de afaceri. Aceasta ajută persoanele să ia un statut social ridicat și aduce nu doar satisfacție financiară, ci și morală.

Majoritatea persoanelor ce manifestă inițiativă sunt foarte interesante în comunicare, sunt sufletul companiei. Ei sunt ascultați, urmați de ceilalți (de altfel, inițiativa – este una dintre calitățile de conducere de bază ale persoanei).

Deci, inițiativă este o calitate care oferă avantaje concrete și „promite” succese. Prin urmare, persoanele care doresc să se realizeze pe deplin, este important să știe cum să-și dezvolte spiritul de inițiativă. Totodată, este necesar de remarcat faptul că inițiativa poate fi atât *responsabilă*, cât și *iresponsabilă*. Inițiativa iresponsabilă este caracteristică persoanelor de natură romantică. La inițiativa responsabilă se ține cont de fiecare detaliu.

Pentru manifestarea și dezvoltarea inițiativei persoanele au să învețe să înțeleagă corect și să evalueze mediul în care să acționeze și să arate entuziasm, să fie foarte conștienți de toate nuanțele ce prezic succesul evenimentului și să aleagă momentul potrivit pentru ea.

Atunci când se ia decizia de a manifesta inițiativa, este important de gândit asupra tuturor detaliilor un plan de acțiune, în caz contrar acesta are o șansă de a suferi eșec. De asemenea, este important să existe un angajament de acțiune, și curajul de a fi responsabil pentru fiecare etapă. Inițiativa, ca o calitate a personalității, nu se dezvoltă ușor, ci ar trebui să fie dezvoltată în mod sistematic și treptat, persoana învățând să promoveze și să-și apere interesele. Nu poți învăța să fii proactiv fără a scăpa de obiceiul de contramânare a afacerilor. Lenea, pasivitatea și indiferența sunt calitățile ce împiedică inițiativa – susțin specialiștii [159].

Pe lângă acestea, în procesul de punere în aplicare a inițiativelor apar și alte *obstacole și dificultăți*, cum ar fi: inițiativa nu este solicitată pretutindeni. Angajații proactivi sunt percepuți în diferite companii în mod diferit, iar acest lucru depinde de mai mulți factori, cum ar fi: identitatea șefului, etică corporatistă, specificul formei colective de proprietate a întreprinderii. Este cunoscut faptul că inițiativa mai puțin este bine venită în serviciul de stat, în mediile cu reglementările specifice precizate, cu reguli interne stricte sau tradiții stabilite și cu subordonare ierarhică. Inițiativa prezintă parte inerentă în multe profesii, în principal, creative.

În cazul manifestării inițiativei e bine de informat toate părțile interesate, în caz contrar, pot apărea probleme. Inițiativa unui om de afaceri fără a notifica partenerii sau inițiativa lor, fără consimțământul angajatului, poate fi problematică și poate duce la o pierdere sau alte efecte adverse. Același lucru este valabil și în relațiile personale și de familie, prieteni apropiați trebuie să știe despre deciziile serioase. Trebuie de gândit cu atenție la argumentele, dovezile solide, dacă este necesar, de asigurat pentru a furniza calculele corespunzătoare, să evalueze cum și cu ce resurse această inițiativă este mai profitabilă să fie pusă în aplicare.

Exista oameni activi și foarte activi. Dezavantajul celor din urmă este incapacitatea energetică de a se opri la timp și a se concentra pe un singur lucru. Astfel de oameni rapid se vor răci.

O altă problemă poate fi pasivitatea persoanelor cu care se dorește de a începe ceva nou. Cel mai important, pentru a-i motiva trebuie să se explice în mod clar beneficiile pe care le vor primi, realizând inițiativa (colegii sau subordonații vor avea o nouă experiență, profit etc.). De asemenea, este important să se evidențieze cât mai clar posibil extinderea responsabilităților fiecăruia.

3.2. Relevanța competențelor sociale și de învățare în contextul învățării pe tot parcursul vieții – aspecte experimentale

3.2.1. Instrumente de cercetare

În cadrul sectorului *Asistență psihologică în educație* (IȘE) a fost realizat un studiu cu scopul de a stabili opiniile unor reprezentanți ai populației din Republica Moldova cu referire la oportunitățile de incluziune socială a personalității în cadrul învățării pe tot parcursul vieții: a competenței de a învăța, a competențelor sociale și a spiritului de inițiativă. Eșantionul de subiecți implicați în studiu a inclus 100 de respondenți, reprezentanți de diferite vârste, specialități/ocupații (studenți ai colegiilor, universităților, meseriași, manageri de oficii, profesori, mame în concediu de maternitate, pensionari etc.). Informații au fost obținute în baza a mai multor criterii, cum ar fi vârsta, sexul, ocupațiile/studiile subiecților, experiența de lucru (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. Eșantionul de cercetare

Lotul experimental – 100 de subiecți	A – 53 de subiecți – studenți ai colegiilor (Financiar-bancar – 33, Centrul de excelență în construcții – 12)		B – 17 subiecți		C – 30 de subiecți	
	17-19 ani		20-25 ani		26-59 ani	
Vârsta						
Sex	M	F	M	F	M	F
	33	20	8	9	14	16
Experiența de lucru	0 – 23 până la 1 an – 8 2 ani – 2	0 – 17 până la 1 an – 3	1 – 3 3 – 1 7 – 1 nu au indicat – 3	1 – 3 3 – 1 4 – 1 6 – 1 0 – 3	0 – 1 de la 1 la 3 – 1 de la 4 la 8 – 5 de la 9 la 20 – 5 peste 20 – 1 nu au indicat – 1	0 – 1 (38 ani) de la 1 la 3 – 4 de la 4 la 8 – 4 de la 9 la 20 – 2 peste 20 – 2 nu au indicat – 3
Ocupație, studii	Student colegiu – 33	Student colegiu – 20	Gimnaziale – 1 medii – 1 superioare – 3 superioare nefinisate – 2 nu au indicat – 1	Gimnaziale – 1 medii – 2 superioare – 2 (în chimie și tehnologie chimică), 2 (UPS „I. Creangă”), masterat – 1 (UPS „I. Creangă”), superioare nefinisate – 1	Gimnaziale – 2 medii – 2 medii de specialitate – 5 (pensionar, antreprenor), superioare – 5	Gimnaziale – 1 medii – 1 medii de specialitate – 4 (contabil, cofetar, pedagog) superioare – 9 masterat – 1

Conform *Tabelului 1*, descrierea eșantionului experimental include vârsta subiecților de la 17 ani până la 59 de ani, criteriu de bază în constituirea a trei loturi experimentale: lotul A – de la 17 la 19 ani – studenți din sistemul profesional fără experiență sau experiență foarte neînsemnată, lotul B – de la 20 la 25 de ani – studenți din sistemul universitar care au ceva mai multă experiență și lotul C – adulții – de la 26 de ani în sus. Primele două loturi cu toate că sunt constituite din persoane tinere, diferența dintre ele o constituie nivelul studiilor pe care le realizează subiecții. Un alt criteriu a fost divizarea după sexul participanților: 45 de băieți/bărbați și 55 de fete/femei; după experiența de lucru – fără experiență de lucru și până la 38 de ani lucrați (inclusiv, și o persoană de vârstă pensionară). Ocupațiile/studiile prezintă o paletă întregă de activități. Toate aceste criterii au fost luate în calcul la analiza datelor obținute pentru a înțelege care dintre ele sunt mai influente în manifestarea variabilelor cercetate, iar alegerea aleatorie a subiecților a vizat obținerea unui tablou real asupra rezultatelor obținute la un public mai larg.

În calitate de metode de cercetare a fost utilizat chestionarul. Astfel, pentru a studia **competența de învățare** a fost elaborat un chestionar alcătuit din trei părți; prima a inclus 6 întrebări la determinarea *nevoii de învățare*, a doua parte – 8 întrebări pentru a afla *motivația pentru învățare* și a treia parte s-a referit la 4 întrebări ce țin de *date personale*.

Conținutul **competențelor sociale** a fost testat în baza chestionarului *Profilul Competențelor sociale și emoționale*. În cercetarea dată au fost valorificați unii itemi, în special, cei de operaționalizare a competențelor sociale: *empatia, gratificația și sprijinul, rezolvarea de probleme, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive, comunicarea, cooperarea, gestionarea conflictelor*. Participanților li s-a prezentat un tabel din 50 de afirmații care aveau cinci variante posibile de răspuns: *A – nu mi se potrivește deloc, B – mi se potrivește puțin, C – mi se potrivește destul de mult, D – mi se potrivește mult, E – mi se potrivește în totalitate*.

Pentru determinarea **spiritului de inițiativă** a fost elaborat un chestionar din 10 întrebări cu mai multe variante de răspuns.

Subiecții au răspuns la întrebări bifând unul la alegere. Datele obținute au fost prelucrate, iar analiza acestora este expusă în continuare.

3.2.2. Interpretarea rezultatelor obținute, concluzii

Interpretarea răspunsurilor privitor la COMPETENȚA DE ÎNVĂȚARE, și anume, a nevoii de învățare a subiecților a dovedit că, aceștia necesită în mod diferit specializări/cursuri de formare suplimentare pentru a rămâne la locul de muncă actual sau după terminarea studiilor: 74% dintre subiecți au afirmat pozitiv, cel mai mare punctaj acumulând studenții de la colegii – 85% (lotul A), mai mic punctaj au adunat studenții de la universități – 65% (lotul B) (Tabelul 2).

Tabelul 2. Opiniile subiecților referitoare la nevoia cursurilor de formare suplimentare

Variante de răspuns	<i>Pentru a rămâne la locul de muncă actual aveți nevoie de specializări/cursuri de formare suplimentare?</i>						Total
a) da	91%	75%	75%	56%	71%	75%	74%
total	85%		65%		73%		
b) nu	9%	25%	25%	44%	29%	25%	26%
total	15%		35%		27%		
Lotul – sexul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Depinde oare eficiența lucrului de studierea aprofundată în domeniu? – a fost o altă întrebare. Conform răspunsurilor 81% din subiecți sunt de acord cu această idee, pentru care mai mult optează tinerii din lotul A – 87% și mai puțin cei mai în vârstă – lotul C – 80% (Tabelul 3). Factorul de gen, după cum vedem, nu este semnificativ, deoarece nu dovedește nici o tendință.

Tabelul 3. Opiniile subiecților referitoare la studierea aprofundată în domeniu

Variante de răspuns	<i>Considerați că pentru a lucra mai eficient este necesară studierea mai aprofundată în domeniu?</i>						Total
a) da	91%	80%	75%	78%	71%	88%	81%
total	87%		77%		80%		
b) nu	9%	20%	25%	22%	29%	12%	19%
total	13%		12%		20%		
Lotul – sexul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Pe lângă faptul, că unele persoane vor să cunoască mai mult despre domeniul în care activează, este important dacă cunosc subiecții ofertele actuale a cursurilor unde subiecții își pot extinde cunoștințele, astfel mai mult de jumătate din numărul de subiecți (ceea ce constituie partea cea mai mare) cunosc puțin despre astfel de oferte, 37% – cunosc bine și numai 17% nu cunosc deloc unde se pot adresa pentru a cunoaște mai multe.

Tabelul 4. Gradul de cunoaștere a ofertelor despre studii suplimentare

Variante de răspuns	Cât de bine cunoașteți ofertele actuale a studiilor suplimentare? (Bifați un singur răspuns.)						Total
Cunosc bine	42%	30%	38%	56%	36%	19%	37%
total	38%		47%		27%		
Cunosc puțin	55%	60%	62%	33%	50%	75%	56%
total	57%		47%		63%		
Nu cunosc deloc	3%	10%	–	11%	14%	6%	17%
total	5%		6%		10%		
Lotul – sexul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Subiecții și-au expus opiniile referitoare la abilitățile și cunoștințele de care au nevoie să le atingă în cadrul cursurilor. Rezultatele atestă că cel mai mult ei doresc să *cunoască limbile străine* (44% dintre ei), 36% doresc să-și cultive *răbdarea*, 29% – *sârguința*, 25% *încrederea în sine și motivația spre succes*, 23% dintre ei au ales *capacitatea de a analiza și capacitatea de a lucra în echipă*, mai puțini au optat pentru *capacitatea de a lua decizii* (22%), *comunicabilitatea* (20%) (Tabelul 5). Respectiv, subiecții optează în așa mod pentru cunoștințe și abilități cu caracter practic, care le-ar permite să se integreze în diverse medii sociale.

Tabelul 5. Abilitățile și cunoștințele care ar putea fi atinse prin specializări suplimentare, în opinia subiecților

Variante de răspuns	Ce abilități și cunoștințe vă lipsesc cel mai mult (care este nevoia de a învăța)? Vă rog, marcați dintre răspunsurile generale oferite cel mult 5 care ar putea fi atinse prin specializări suplimentare.						Total
Cunoașterea limbilor străine	36%	55%	25%	44%	50%	56%	44%
total	46%		35%		53%		
Răbdarea	46%	50%	50%	11%	21%	38%	36%
total	48%		31%		30%		
Sârguința	36%	35%	62%	11%	7%	25%	29%
total	36%		37%		16%		
Încrederea în sine	24%	45%	25%	22%	7%	44%	25%
total	35%		24%		26%		
Motivația spre succes	27%	50%	13%	33%	14%	12%	25%
total	39%		23%		13%		
Capacitatea de a analiza	24%	15%	38%	22%	7%	31%	23%
total	16%		30%		19%		
Lucrul în echipă	30%	25%	38%	11%	21%	12%	23%
total	28%		25%		16%		
Capacitatea de a lua decizii	15%	20%	13%	22%	36%	25%	22%
total	16%		16%		30%		
Comunicabilitatea	33%	35%	13%	–	29%	12%	20%
total	34%		7%		20%		
Abilitățile de prezentare	15%	20%	13%	33%	21%	6%	18%
total	18%		23%		14%		
Curiozitatea	9%	25%	25%	11%	–	12%	14%
total	17%		18%		6%		
Modul critic de gândire	27%	5%	38%	–	–	–	12%
total	16%		19%		–		
Lotul – sexul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

După cum observăm din tabel, prioritățile dezvoltării unor calități/abilități depind de factorul de vârstă și cel de gen. Spre exemplu, odată cu vârsta crește dorința de a cunoaște limbi străine (în special, la reprezentantele sexului feminin). Această dorință este mai puțin enunțată de studenții de la universitate deoarece aici ei deja acoperă această nevoie. Dorința de a fi mai răbdător cu vârsta scade (de la 48% la 30%). La fel, și motivația spre succes, dorința de a lucra în echipă atestă o scădere în dependență de vârstă (mai mult la sexul feminin). Studenții din învățământul universitar, comparativ cu ceilalți subiecți, doresc mai mult să-și dezvolte capacitatea de a analiza, abilitățile de prezentare. Dorința de a-și dezvolta capacitatea de a lua decizii – crește aproape îndoit cu vârsta (de la 16% la 30%). Studenții de la colegii mai mult își doresc să devină comunicabili (34%). Și dacă reprezentantele sexului feminin doresc să-și dezvolte curiozitatea, sexul opus pledează mai mult pentru dezvoltarea modului critic de gândire (vezi *Tabelul 5*).

Preferința alegerilor pentru nevoile de dezvoltare personală a fost constatată într-un alt studiu efectuat de colaboratorii aceluiași sector asupra unui eșantion alcătuit din 799 de subiecți din diferite domenii de activitate [19, p. 90-91]. Astfel, conform datelor 33% dintre subiecții testați acordă importanță dezvoltării personale 75% (în egală măsură cu dezvoltarea profesională).

În cadrul chestionării a fost prevăzută și clarificarea **motivației pentru învățare**. Astfel, ne-a interesat care ar fi motivele pentru a-și dezvolta competențele de învățare? Rezultatele obținute au arătat dacă subiecții sunt dispuși să participe la programe suplimentare de învățare și să suporte personal cheltuieli suplimentare pentru formare. 75% dintre subiecți au afirmat pozitiv dorința sa, iar dintre ei numai 61% consideră că pot achita studiile independent, adică 14% cu toată dorința nu vor putea beneficia de astfel de studii din cauza problemelor financiare. Dintre cele 14% de subiecți, 10% sunt studenții colegiilor (lotul A) și 4% – subiecții ce deja activează în careva domenii sau se află în concedii de maternitate, sunt pensionari etc. (lotul C) (*Tabelul 6*).

Tabelul 6. Participarea la programe suplimentare de formare

Variante de răspuns	<i>Sunteți dispus să participați la programe suplimentare de formare?</i>						Total
a) da	91%	90%	75%	67%	57%	69%	75%
total	91%		71%		63%		
b) nu	9%	10%	25%	33%	43%	31%	25%
total	9%		29%		37%		
Lotul – sexul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Comparând rezultatele din *tabelele 6 și 7* observăm că numărul de subiecți care doresc să participe la cursuri de învățare suplimentare, dar nu dispun de finanțe a scăzut din contul reprezentanților sexului masculin, în special în loturile A și C.

Tabelul 7. Opiniile subiecților referitoare cheltuielilor suplimentare pentru formare

Variante de răspuns	<i>În cazul că ați răspuns la întrebarea anterioară DA, sunteți pregătit să suportați personal cheltuieli suplimentare pentru formare?</i>						Total
a) da	61%	65%	75%	67%	36%	62%	61%
total	62%		71%		50%		
b) nu	39%	35%	25%	33%	64%	38%	39%
total	38%		29%		50%		
Lotul – sexul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Dintre două tipuri de formări – individuale și în grup – puțin mai mult de jumătate din întreg numărul de respondenți au optat pentru formările individuale – 57%. Cel mai mult preferă acest tip studenții din învățământul universitar și profesional (lotul A – 53% și B – 59%), comparativ cu persoanele care deja sunt angajate/sau nu în câmpul muncii (lotul C – 47%). Diferențe semnificative în dependență de factorul de gen nu s-au atestat.

În acest context, aducem unele date din studiul amintit [16, p. 103-104], conform cărora alegerea tipului de învățare în grup, comparativ cu cel individual, demonstrează că aceasta este modalitatea preferată de instruire printre persoanele care deja sunt angajate în câmpul muncii, fapt confirmat și în cercetarea de față: 53% de subiecți din lotul C au ales anume această modalitate de instruire comparativ cu tinerii din loturile A și B (Tabelul 8). Deci, subiecții până la 25 ani cu experiență mică de activitate preferă instruirea individuală față de cea de grup.

Tabelul 8. Preferința respondenților pentru anumite tipuri de formare

Variante de răspuns	Ce tip de formare vi s-ar potrivi cel mai mult?						Total
	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	
a) individual	54%	50%	62%	56%	50%	44%	53%
total	53%		59%		47%		
b) în grup	46%	50%	38%	44%	50%	56%	
total	47%		41%		53%		47%
Lotul – sexul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

Rezultatele obținute ne-au permis să evaluăm gradul de motivație spre succes de care dispun subiecții pentru a învăța continuu. Astfel, diapazonul de punctaj preferat de subiecți include 8-9 puncte (corespunzător 26% și 25%) (Tabelul 9). Observăm din tabel că cei mai motivați spre succes sunt studenții din colegii (lotul A) care au optat cel mai mult pentru 10 puncte, în special băieții – 21%, și mai puțin motivați – subiecții din celelalte două loturi – B (13%) – și C (7%). Adică, motivația spre succes cu vârsta scade, în special la reprezentantele sexului feminin.

Tabelul 9. Gradul de motivație spre succes al subiecților

Variante de răspuns	Dacă ați aprecia gradul de motivație spre succes de care dispuneți pentru a învăța continuu, câte puncte de la 0 la 10 ați alocă pentru fiecare?						Total
0	–	5%	–	–	–	–	1%
1	–	–	–	–	–	–	0%
2	–	–	–	–	–	–	0%
3	3%	–	–	11%	–	–	2%
4	–	10%	–	–	–	6%	3%
5	9%	5%	13%	–	29%	–	9%
6	3%	10%	13%	–	–	–	4%
7	12%	15%	13%	11%	7%	6%	11%
8	33%	25%	25%	33%	21%	19%	26%
9	18%	15%	13%	33%	21%	62%	25%
10	21%	15%	13%	–	7%	–	9%
Lotul – sexul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

Referitor la nivelul de încredere în sine de care dispun subiecții pentru a învăța continuu, diapazonul de punctaj este mai divers (vom numi cel mai mare punctaj ales): 27% au ales 9 puncte, 15% – 7 puncte, 13% – 5 puncte și 8 puncte (Tabelul 10). Conform acestui tabel, dintre cele 27% de subiecți ce au optat pentru 9 puncte în primele două loturi un grad de încredere în sine mai înalt îl deține sexul masculin, cei ce au ales 7 puncte – sunt mai mult reprezentante ale sexului feminin.

Tabelul 10. Nivelul de încredere în sine de care dispun subiecții pentru a învăța continuu

Variante de răspuns	Dacă ați aprecia nivelul de încredere în sine de care dispuneți pentru a învăța continuu, câte puncte de la 0 la 10 ați acorda pentru fiecare?						Total
0	–	–	–	–	–	–	0%
1	–	–	–	–	–	–	0%
2	3%	–	–	–	–	–	1%
3	6%	5%	–	–	–	6%	3%
4	9%	5%	–	–	7%	6%	5%
5	6%	25%	13%	11%	21%	–	13%
6	6%	10%	13%	–	7%	–	6%

7	15%	20%	13%	22%	–	19%	15%
8	15%	10%	–	22%	14%	19%	13%
9	18%	10%	50%	22%	29%	31%	27%
10	15%	15%	13%	11%	–	6%	10%
Lotul – sexul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

58% dintre subiecți susțin că sunt capabili să găsească finanțe pentru studii suplimentare; cu vârsta această capacitate scade ca și motivația de a atinge succese (*Tabelul 11*). Însă cu vârsta sexul feminin dovedește o capacitate mai înaltă de a-și sponsoriza studiile suplimentare, comparativ cu sexul opus, conform datelor aceluiași tabel.

Tabelul 11. Capacitatea subiecților de a dobândi finanțare sponsorizată pentru învățare suplimentară

Variante de răspuns	Sunteți capabil (-ă) să dobândiți finanțare sponsorizată pentru învățare suplimentară?						Total
a) da	61%	65%	75%	44%	50%	56%	58%
total	62%		59%		53%		
b) nu	39%	35%	25%	56%	50%	44%	42%
total	38%		41%		47%		
Lotul – sexul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Ne-a interesat dacă subiecții sunt dispuși să călătorească în scopul învățării suplimentare. Rezultatele prezentate în *Tabelul 12* arată că 62% dintre subiecți au răspuns pozitiv, cei mai mulți fiind studenții de la colegii. Din discuții cu subiecții, aceștia au relatat că distanța nu contează, contează posibilitățile. Factorul de gen este mai vizibil în lotul B în favoarea sexului masculin (75% băieți față de 33% fete), pentru celelalte două loturi el nu este semnificativ.

Tabelul 12. Acordul subiecților de a învăța suplimentar peste hotare

Variante de răspuns	Sunteți dispus (-ă) să călătoriți în scopul învățării suplimentare?						Total
a) da	79%	80%	75%	33%	57%	50%	62%
total	79%		53%		53%		
b) nu	15%	20%	25%	64%	43%	50%	38%
total	21%		47%		47%		
Lotul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

La fel, subiecții în mare parte (39%) consideră că studiile suplimentare ar fi bine să fie realizate în cadrul universităților unde au obținut specialitatea aleasă (*Tabelul 13*). Unii subiecți au plecat pentru „companiile ce activează în domeniu, cursuri în domeniul necesar” (4% din lotul A) și 7% din lotul C: „centre de peste hotare, cursuri pe lângă instituții în domeniul practic, orice instituție ce oferă formare–calitate”.

Tabelul 13. Instituțiile care pot să realizeze studii suplimentare pentru toate vârstele

Variante de răspuns	În opinia dumneavoastră, care instituții ar trebui să realizeze studii suplimentare pentru toate vârstele? (Bifați un răspuns.):						Total
Institutul de formare continuă	10	20%	25%	44%	29%	25%	29%
total	26%		35%		27%		
Universități/ colegii în care ați absolvit specialitatea	61%	40%	13%	33%	36%	50%	39%
total	53%		24%		43%		
Centre metodice	3%	40%	50%	22%	21%	25%	27%
total	17%		35%		23%		

Altceva	Companiile ce activează în domeniu; cursuri în domeniul necesar.	-	-	-	Centre de peste hotare; cursuri la instituții în domeniul practic.	Orice instituție ce oferă formare de calitate.	2%
total	4%			-	7%		
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

La finele studiilor 62% dintre subiecți au solicitat certificate de învățare, în special din loturile A și C (Tabelul 14). Mai puțin au nevoie de un certificat studenții universităților – doar 47%. Ce ține de factorul de gen reprezentantele sexului feminin din lotul A (100%) în urma cursurilor își doresc certificate, cu vârsta această doleanță devine prioritatea sexului masculin – lotul B-M (62%), lotul C-M (71%), fapt observabil în același tabel.

Tabelul 14. Solicitarea unui anumit tip de certificat de învățare

Variante de răspuns	Aveți nevoie de un anumit tip de certificat de învățare / specializare?						Total
a) da	51%	100%	62%	33%	71%	69%	62%
total	70%		47%		70%		
b) nu	49%	-	38%	64%	29%	31%	38%
total	30%		53%		30%		
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

Sintetizând rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului în cele trei grupuri de subiecți (studenți de la colegii, studenți de la universități și adulți angajați în câmpul muncii) referitoare la determinarea conținutului competenței de învățare pot fi formulate următoarele **concluzii**:

- pentru a rămâne la locul de muncă actual sau după terminarea studiilor fiecare a șaptea persoană necesită specializări/cursuri de formare suplimentare, într-o măsură mai mare – studenții de la colegii, și una mai mică – studenții de la universități;
- majoritatea consideră că eficiența lucrului depinde de studierea aprofundată în domeniu, pentru această idee mai mult optează studenții de la colegii și mai puțin persoanele adulte;
- mai mult de jumătate din numărul de subiecți examinați cunosc puțin despre ofertele de învățare;
- la cursurile suplimentare de formare subiecții doresc să cunoască/să dobândească cunoștințe și abilități cu caracter practic, care le-ar permite să se integreze în diverse medii sociale, printre cele prioritare: să cunoască limbi străine, să-și cultive răbdarea, sârguința, încrederea în sine și motivația spre succes, capacitatea de a analiza și capacitatea de a lucra în echipă etc., alegerea acestora depinde de factorul de vârstă și cel de gen;
- mai mult de jumătate din eșantionul investigat sunt dispuși să suporte personal cheltuieli pentru formare suplimentară;
- puțin mai mult de jumătate din întreg numărul de respondenți au optat pentru formările individuale (studenții din învățământul universitar și profesional mai mult, comparativ cu persoanele adulte);
- motivația spre succes cu vârsta scade, în special la reprezentantele sexului feminin; cei mai motivați spre succes sunt studenții colegiilor, în special băieții;
- un grad de încredere în sine mai înalt pentru învățarea continuă îl deține sexul masculin;

- cu vârsta capacitatea de a găsi finanțe pentru studii suplimentare scade, însă cu vârsta sexul feminin dovedește o capacitate mai înaltă de a-și sponsoriza studiile suplimentare, comparativ cu sexul opus;
- în scopul învățării suplimentare mai mult de jumătate sunt dispuși să călătorească, în parte, aceștia fiind studenții de la colegii;
- studiile suplimentare ar fi bine să fie realizate în cadrul universităților unde au obținut specialitatea – consideră fiecare al patrulea subiect;
- mai mult de jumătate la finele studiilor solicită certificate de învățare, mai puțin au nevoie de un certificat studenții universităților.

Respectiv, în baza celor analizate pentru a dezvolta competența de învățare la persoanele de la 17 ani, în cadrul învățării pe tot parcursul vieții, este necesar de ținut cont de factorii ce influențează dezvoltarea competenței date (vârsta, genul, experiențele sociale), de nevoile și motivația de a învăța, de tipul formărilor etc.

În continuare sunt prezentate datele obținute pentru determinarea nevoilor participanților referitor la **COMPETENȚELE SOCIALE**. Amintim că au fost propuse 50 de afirmații cu cinci variante de răspuns: *A – nu mi se potrivește deloc, B – mi se potrivește puțin, C – mi se potrivește destul de mult, D – mi se potrivește mult, E – mi se potrivește în totalitate* ce prevăd itemi cu care operaționalizează competențele sociale (*empatia, gratificația și sprijinul, rezolvarea de probleme, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive, comunicarea, cooperarea, gestionarea conflictelor*) în baza chestionarului *Profilul Competențelor Sociale și Emoționale (PCSE)* [108].

Analiza indicatorilor **empatiei** a atestat mai multe variante de răspuns, printre ele cele mai numeroase au fost următoarele: 31 dintre 100 de subiecți (31%) consideră că nu le este foarte greu să se „pună în pielea altora”, alții 29% menționează că evenimentele tragice prin care trec alte persoane, le provoacă emoții puternice destul de mult; 27% în totalitate sunt de acord cu afirmația că atunci când citesc un roman, simt cu intensitate ceea ce se întâmplă cu personajele; fiecare a cincea persoană în totalitate sau destul de mult simte o compasiune puternică, atunci când se află în prezența unor persoane neajutorate, iar 26% din subiecți această stare o trăiesc de la „mi se potrivește puțin” până la „destul de mult”. 30% din subiecți „destul de mult” simt că atunci când cineva le povestește despre necazurile și bucuriile lor, parcă s-ar afla în locul acelei persoane. 33% nu sunt de acord deloc, iar alte 25% – foarte puțin sunt de acord cu faptul că atunci când un prieten este supărat pe ei aceasta nu-i afectează, adică aproape o bună jumătate din eșantionul experimental trăiesc aproape necazurile prietenilor săi. Pe alții 25% în mare măsură și 23% – în totalitate îi „preocupă sentimentele celorlalți”. Celelalte date sunt prezentate în *Tabelul 15*. Respectiv, dintre indicatorii empatiei testați, în linii mari, subiecții prezintă capacități mai înalte la trăirea emoțiilor personajelor „imaginar”, în cazul citirii literaturii artistice; în dorința de a înțelege emoțiile celorlalți, în special, în cazuri mai tragice, când persoanele se simt neajutorate.

Tabelul 15. Datele obținute la itemul Empatie

Indicatori	Variante de răspuns				
	A	B	C	D	E
1. Îmi este greu să mă pun în pielea celorlalți.	21	31	20	16	11
2. Evenimentele tragice, prin care trec alte persoane, îmi provoacă emoții puternice.	10	22	29	19	20
3. Atunci când citesc un roman, simt cu intensitate ceea ce se întâmplă cu personajele, ca și cum aș fi acolo.	15	11	23	24	27
4. Simt o compasiune puternică, atunci când mă aflu în prezența unor persoane neajutorate.	8	26	26	20	20
5. Atunci când cineva îmi povestește despre necazurile și bucuriile sale, mă simt ca și cum aș fi în locul acelei persoane.	8	27	30	20	15
6. Nu mă simt afectat (-ă), atunci când un prieten este supărat.	33	25	16	12	13
7. Mă preocupă să înțeleg sentimentele celorlalți.	10	14	24	25	23

Pentru analiza comparativă a indicatorilor empatiei datele obținute sunt prezentate în formă de diagramă în *Figura 1*.

O analiză mai minuțioasă a datelor referitoare la indicatorii *empatiei* conform criteriilor de vârstă, sex, experiență, a constatat că tinerii atestă rezultate mai înalte comparativ cu adulții la toți indicatorii. Doar la indicatorul „Atunci când citesc un roman, simt cu intensitate ceea ce se întâmplă cu personajele, ca și cum aș fi acolo” fetele înregistrează cote mai înalte decât băieții, la ceilalți indicatori datele obținute de băieți prevalează.

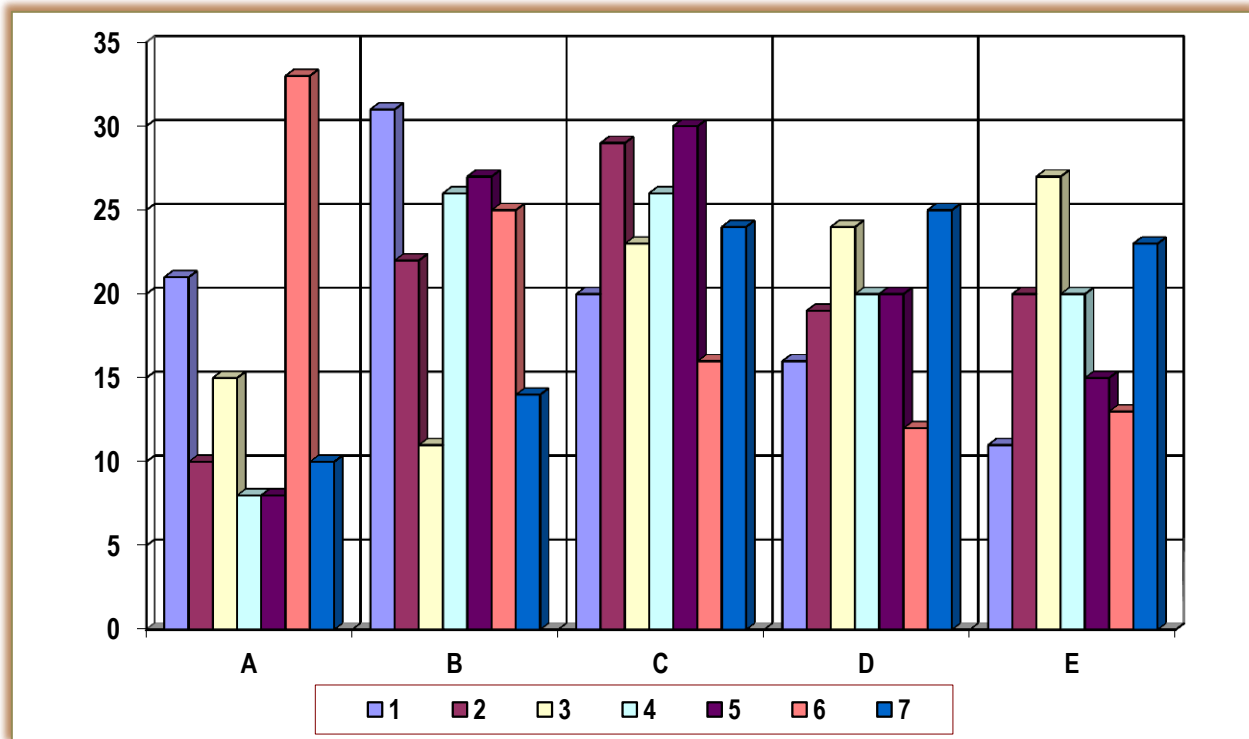


Figura 1. Datele obținute pentru indicatorii empatiei

**Unde: 1 – Îmi este greu să mă pun în pielea celorlalți; 2 – Evenimentele tragice, prin care trec alte persoane, îmi provoacă emoții puternice; 3 – Atunci când citesc un roman, simt cu intensitate ceea ce se întâmplă cu personajele, ca și cum aș fi acolo. 4 – Simt o compasiune puternică, atunci când mă aflu în prezența unor persoane neajutorate. 5 – Atunci când cineva îmi povestește despre necazurile și bucuriile sale, mă simt ca și cum aș fi în locul acelei persoane. 6 – Nu mă simt afectat (-ă), atunci când un prieten este supărat. 7 – Mă preocupă să înțeleg sentimentele celorlalți.*

Un alt item testat este **gratificația și sprijinul**. Rezultatele obținute sunt prezentate în *Tabelul 16*. Astfel, observăm că majoritatea subiecților (62%: 27% și 35%) nu sunt de acord cu afirmația *sprijin inițiativele altora, numai dacă am și eu ceva de câștigat*. La fel, mai mult de jumătate (64%) îi laudă pe ceilalți, atunci când aceștia au realizări; 54% – oferă ajutor necondiționat altor persoane care se află în dificultate; aproape fiecare a cincea persoană le face prietenilor cadouri simbolice sau îi felicită, atunci când au o reușită: „Mi se potrivește destul de mult” – 21%; „Mi se potrivește mult” – 28%. Un număr mare de subiecți (55%) confirmă că la o competiție sportivă, aplaudă puternic, atunci când echipa favorită are o reușită; 54% susțin că afirmația „Nu mă implic în rezolvarea problemelor pe care le au alții” nu li se potrivește deloc sau puțin. 65% sunt de acord cu fraza „Când cei pe care îi cunosc au un eșec, îi încurajez, astfel încât să nu renunțe”. 62% consideră că nu li se potrivește deloc sau puțin afirmația „Chiar și atunci când o altă persoană merită complimente”. În așa mod, se constată că la toți indicatorii mai mult de jumătate din subiecți prezintă variante de răspuns pozitive ce denotă capacități de a sprijini, a acorda suport celor aflați în dificultate. Dintre toți indicatorii subiecții mai frecvent comportă sprijin în inițiativele altora fără a aștepta câștiguri, îi laudă, fac complimente când au rezultate, mai rar se implică în rezolvarea problemelor pe care le au alții.

Tabelul 16. Datele obținute la itemul Gratificație și sprijin

Indicatori	Variante de răspuns	A	B	C	D	E
1. Sprijin inițiativele altora, numai dacă am și eu ceva de câștigat.		27	35	17	12	9
2. Îi laud pe ceilalți, atunci când au realizări.		4	14	16	35	29
3. Ofer ajutor necondiționat altor persoane care se află în dificultate.		7	17	28	22	26
4. Le fac prietenilor cadouri simbolice sau îi felicit, atunci când au o reușită.		10	21	21	28	20
5. La o competiție sportivă, aplaud puternic, atunci când echipa favorită are o reușită.		7	18	20	20	35
6. Nu mă implic în rezolvarea problemelor pe care le au alții.		20	34	20	17	8
7. Când cei pe care îi cunosc au un eșec, îi încurajez, astfel încât să nu renunțe.		5	16	14	39	26
8. Chiar și atunci când o altă persoană merită complimente, nu i le fac.		41	21	11	15	12

Pentru o vizualizare mai clară, prezentăm în *Figura 2* în formă de diagramă rezultatele obținute.

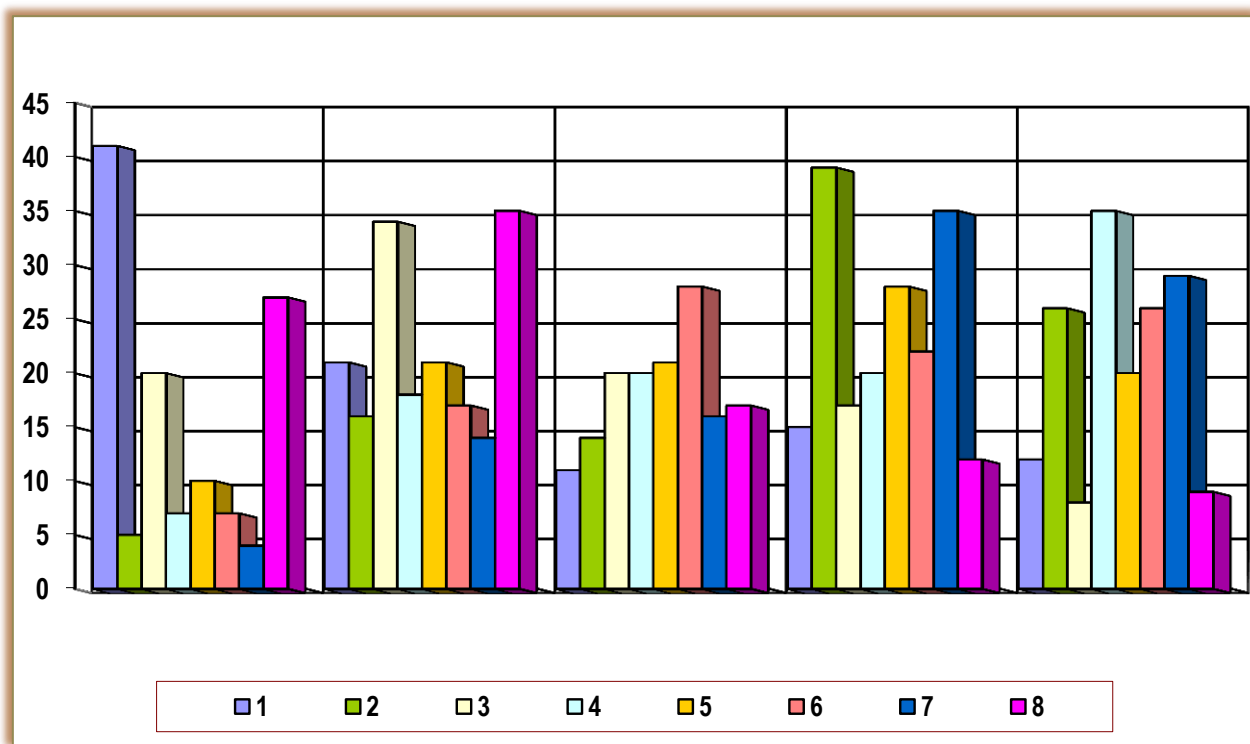


Figura 2. Datele obținute pentru itemul Gratificație și sprijin

**Unde: 1 – Chiar și atunci când o altă persoană merită complimente, nu i le fac. 2 – Când cei pe care îi cunosc au un eșec, îi încurajez, astfel încât să nu renunțe. 3 – Nu mă implic în rezolvarea problemelor pe care le au alții. 4 – La o competiție sportivă, aplaud puternic, atunci când echipa favorită are o reușită. 5 – Le fac prietenilor cadouri simbolice sau îi felicit, atunci când au o reușită. 6 – Ofer ajutor necondiționat altor persoane care se află în dificultate. 7 – Îi laud pe ceilalți, atunci când au realizări. 8 – Sprijin inițiativele altora, numai dacă am și eu ceva de câștigat.*

Referitor la itemul *Sprijin și gratificație* (în corespundere cu *Anexa 14*) rezultatele cu cote mai înalte arată că: studenții (în special, băieții) din sistemul profesional mai des decât fetele încurajează pe cunoscuții care au un eșec, îi laudă pe ceilalți, atunci când au realizări, ultimul indicator este caracteristic și adulților (mai rar), în special, reprezentantelor de sex feminin. Fetele mai des decât băieții susțin echipele favorite în cazul reușitelor, comparativ cu adulții, care

în mod egal prezintă același comportament. Reprezentantele sexului feminin la toate vârstele mai des acordă ajutor necondiționat celor în dificultate în comparație cu sexul opus.

Următorul item **Rezolvarea de probleme** (Tabelul 17) a inclus mai mulți indicatori la care s-a constatat: cea mai mare parte dintre subiecți – 46% și 29% nu sunt de acord deloc sau puțin cu afirmația că atunci când au o problemă în relația cu un prieten (-ă), rudă nu obișnuiesc să se gândească la cauzele care au produs-o, deci nu rămân indiferenți de cele ce se întâmplă cu apropiații. Pentru a anticipa apariția unor probleme cei mai mulți dintre subiecți – 71% – își fixează obiective clare (indicatorul 3: 32% „destul de mult”, 21% – „mult” și 17% – „în totalitate” li se potrivește afirmația dată). Pe lângă aceasta, 80% își analizează resursele pe care se pot baza atunci când au de rezolvat o problemă (indicatorul 3); alții 76% analizează obstacolele care pot apărea (indicatorul 4); 80% selectează o soluție optimă (indicatorul 5); conform celui de-al 6-lea – 72% caută mai multe informații care ar fi utile în cazul soluționării unei probleme concrete; 55% susțin că le vine greu să găsească o soluție la problemele pe care le întâmpină în relațiile cu ceilalți (indicatorul 7) și 81% susțin de la „mult la în totalitate”, că „Atunci când aleg soluția la o problemă pe care o întâmpin, cântăresc cu atenție posibilele avantaje și riscuri” (indicatorul 8). Astfel, după cum observăm, cotele procentuale la itemul rezolvare de probleme sunt vizibil mai înalte comparativ cu cele obținute la empatie, gratificație și sprijin. Adică, mai mulți subiecți la acest capitol dețin capacități de rezolvare a problemelor, în special, de a-și analiza resursele și găsi soluția optimă pentru soluționarea problemelor concrete.

Tabelul 17. Datele obținute la itemul Rezolvarea de probleme

Indicatori	A	B	C	D	E
1. Când am o problemă în relația cu un prieten (-ă), rudă nu obișnuiesc să mă gândesc la cauzele care au creat-o.	46	29	8	9	8
2. Când am de făcut ceva, îmi fixează obiective clare, pentru a obține rezultatul pe care mi-l doresc.	13	17	32	21	17
3. Analizez clar resursele pe care mă bazez, atunci când am de rezolvat o problemă.	5	15	28	29	23
4. Analizez cu atenție posibilele obstacole care pot apărea, atunci când am de rezolvat o problemă în viața de zi cu zi.	6	17	31	27	18
5. Mă gândesc la mai multe soluții, înainte de a lua o decizie pentru rezolvarea unei probleme pe care o am.	6	8	22	22	36
6. Când mă confrunt cu o problemă în viața de zi cu zi, mai întâi strâng cât mai multe informații care m-ar putea ajuta în rezolvarea ei.	14	14	29	24	19
7. Îmi este greu să găsească o soluție la problemele pe care le întâmpin în relațiile cu ceilalți.	21	32	25	16	5
8. Atunci când aleg soluția la o problemă pe care o întâmpin, cântăresc cu atenție posibilele avantaje și riscuri.	3	16	30	32	19

Urmează variantă grafică a datelor obținute la itemul *Rezolvarea de probleme* (Figura 3).

Analiza acestui item prin prisma diferitor factori dovedește că tinerii (cu precădere băieții) mai des decât adulții își fixează obiective clare când au de făcut ceva pentru a obține rezultatul pe care și-l doresc, analizează clar resursele pe care să se bazeze, atunci când au de rezolvat o problemă. Atât tinerii, cât și adulții analizează cu atenție posibilele obstacole care pot apărea, atunci când au de rezolvat o problemă în viața de zi cu zi, însă în tinerețe – băieții mai frecvent, iar la vârsta adultă, reprezentantele sexului feminin dovedesc această capacitate. Băieții mai des decât fetele se gândesc la mai multe soluții, înainte de a lua o decizie pentru rezolvarea unei probleme cu care se confruntă, cu vârsta – această caracteristică este în prioritate pentru reprezentantele sexului feminin. Băieții – mai frecvent decât fetele – când se confruntă cu o problemă în viața de zi cu zi, mai întâi strâng cât mai multe informații care ar putea ajuta în rezolvarea ei.

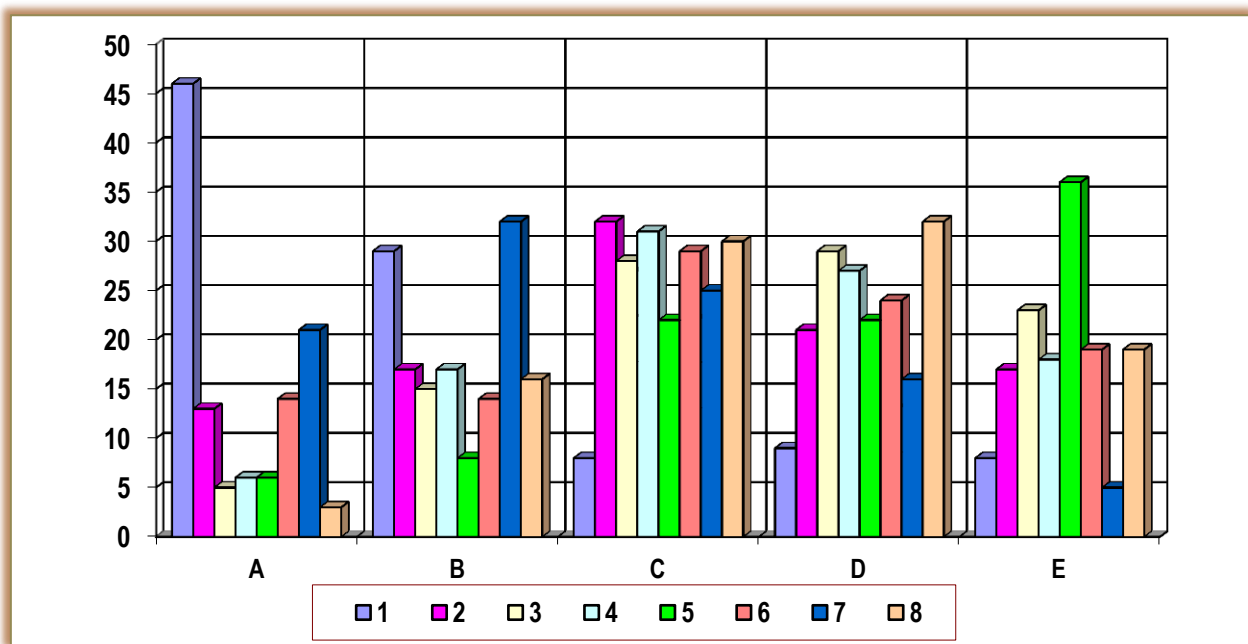


Figura 3. Datele obținute la itemul Rezolvarea de probleme

**Unde: 1 – Când am o problemă în relația cu un prieten (-ă), rudă nu obișnuiesc să mă gândesc la cauzele care au produs-o. 2 – Când am de făcut ceva, îmi fixez obiective clare, pentru a obține rezultatul pe care mi-l doresc. 3 – Analizez clar resursele pe care mă bazez, atunci când am de rezolvat o problemă. 4 – Analizez cu atenție posibilele obstacole care pot apărea, atunci când am de rezolvat o problemă în viața de zi cu zi. 5 – Mă gândesc la mai multe soluții, înainte de a lua o decizie pentru rezolvarea unei probleme pe care o am. 6 – Când mă confrunt cu o problemă în viața de zi cu zi, mai întâi strâng cât mai multe informații care m-ar putea ajuta în rezolvarea ei. 7 – Îmi este greu să găsesc o soluție la problemele pe care le întâmpin în relațiile cu ceilalți. 8 – Atunci când aleg soluția la o problemă pe care o întâmpin, cântăresc cu atenție posibilele avantaje și riscuri.*

La itemul *Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive* (Tabelul 18) au fost analizați 4 indicatori, care au demonstrat următoarele: 80% dintre subiecți au susținut că deseori prietenii li se destăinuiau pentru că au încredere în ei (indicatorul 1); 82% consideră că se comportă într-un mod firesc când interacționează cu ceilalți (indicatorul 2); 79% din subiecți consideră că ușor își fac prieteni (indicatorul 3), iar 84% – „Fac compromisuri în relațiile de prietenie, pentru ca acestea să dureze”. Aceste cote procentuale cuprind variantele de răspuns C, D, E, ceea ce ține de „se potrivește destul de mult, mult și în totalitate”, fapt ce indică la abilitatea majorității de a dezvolta relații interpersonale pozitive. Această abilitate scoate în evidență la subiecții dați cote procentuale înalte (comparativ cu alți itemi ai competențelor sociale).

Tabelul 18. Datele experimentale pentru itemul Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive

Indicatori	Variante de răspuns				
	A	B	C	D	E
1. Mi se întâmplă des ca prietenii să mi se destăinuie pentru că au încredere în mine.	6	13	23	30	27
2. Când interacționez cu ceilalți, mă comport într-un mod firesc.	6	12	29	27	26
3. Îmi este ușor să-mi fac noi prieteni.	6	14	26	29	24
4. Fac compromisuri în relațiile de prietenie, pentru ca acestea să dureze.	5	11	32	27	25

La acest item tinerii denotă date mai înalte decât adulții: bunăoară, la indicatorii 1, 3, 4. Adulții mai des reușesc în a se comporta într-un mod firesc atunci când interacționează cu ceilalți. Factorul de gen nu este semnificativ.

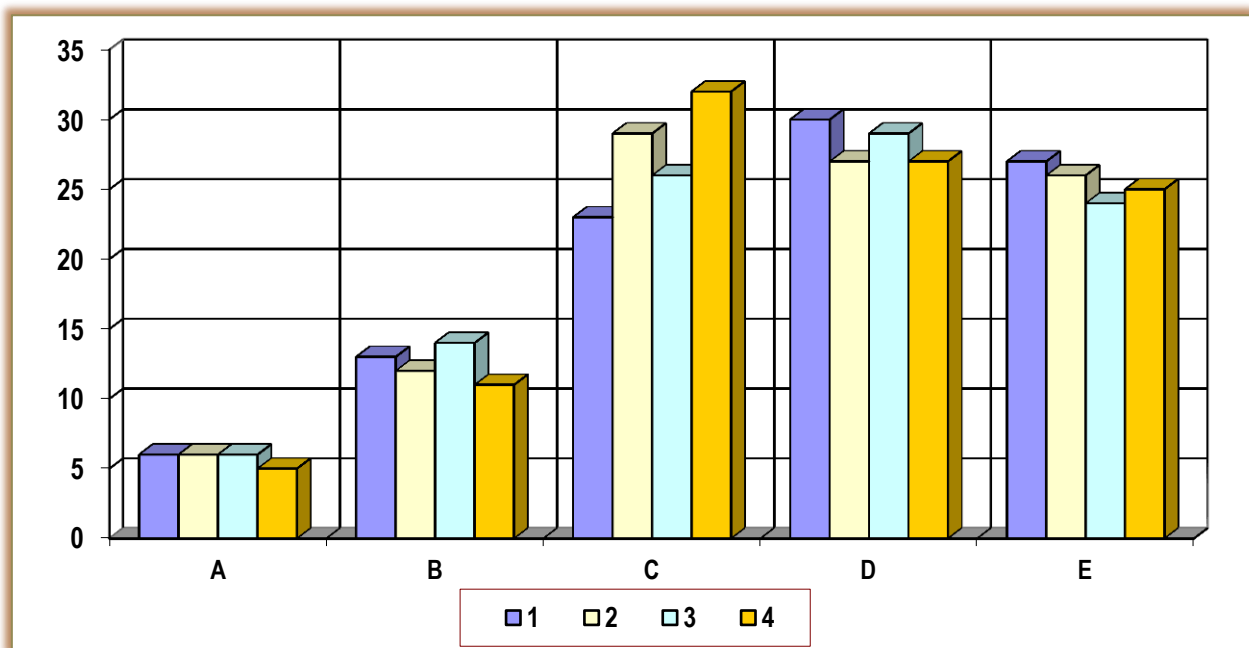


Figura 4. Datele obținute la itemul Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive

**Unde: 1 – Mi se întâmplă des ca prietenii să mi se destăinuie pentru că au încredere în mine. 2 – Când interacționez cu ceilalți, mă comport într-un mod natural. 3 – Îmi este ușor să-mi fac noi prieteni. 4 – Fac compromisuri în relațiile de prietenie, pentru ca acestea să dureze.*

Unul dintre itemii cei mai relevanți cu care operează competențele sociale este **comunicarea**. Datele obținute în cadrul analizei indicatorilor comunicării (Tabelul 19) constată că 89% dintre subiecți folosesc gesturile și intonația potrivite când povestesc ceva pentru a face mesajul mai clar (indicatorul 1). 78% își exprimă foarte clar ideile în fața celorlalți, abilitatea de a folosi un vocabular mai bogat este prezentată într-un diapazon mai variat: de la 23% de subiecți care mai puțin dispun de un astfel de vocabular, la 24% din subiecți care posedă un vocabular mai bun și 34% consideră că bine își exprimă ideile. 59% subiecți consideră că nu li se potrivește afirmația – *Îmi este greu să aleg cuvintele potrivite, pentru a comunica celorlalți ce vreau să spun* (indicatorul 4). Afirmația „Sunt atent (-ă) la mimica și gesturile unei persoane, pentru a înțelege mai bine ce vrea să-mi spună” li se potrivește mult și în totalitate la 81% de subiecți. „Dacă cineva mă întrerupe, îmi este greu să îmi reiau ideea” – 50% din subiecți nu sunt de acord cu aceasta. 72% de subiecți deseori și frecvent, conform indicatorului 7, manifestă capacitatea de a-și organiza ideile când au de prezentat un proiect astfel încât să se încadreze în timpul disponibil. 87% de subiecți consideră că destul de des aduc cât mai multe argumente când vor să-și expună clar o idee.

Tabelul 19. Datele experimentale pentru itemul Comunicarea

Indicatori	Variante de răspuns				
	A	B	C	D	E
1. Când povestesc ceva, folosesc gesturile și intonația potrivite, pentru a face mesajul mai clar.	7	14	26	37	26
2. Îmi exprim foarte clar ideile în fața celorlalți.	4	16	30	31	17
3. Folosesc un vocabular bogat, pentru a-mi exprima ideile.	8	23	24	34	11
4. Îmi este greu să aleg cuvintele potrivite, pentru a comunica celorlalți ce vreau să spun.	34	25	21	12	8
5. Sunt atent (-ă) la fața și gesturile unei persoane, pentru a înțelege mai bine ce vrea să-mi spună.	11	8	25	27	29
6. Dacă cineva mă întrerupe, îmi este greu să îmi reiau ideea.	22	28	22	12	15
7. Când am de prezentat un proiect, îmi organizez ideile, astfel încât să mă încadrez în timpul care îmi este pus la dispoziție.	10	17	30	24	18
8. Când vreau să expun în mod clar o idee, aduc cât mai multe argumente.	4	9	24	36	27

Astfel, capacitatea de a utiliza nonverbalul în comunicare este mai dezvoltată decât deținerea unui vocabular bogat, clar care ar permite expunerea ideilor. Rezultatele sunt expuse și în formă grafică în *Figura 5*.

Analiza rezultatelor obținute la acest item dovedește următoarele abilități de comunicare: și tinerii, și adulții când povestesc ceva folosesc gesturile și intonația potrivite pentru un mesaj mai clar; își exprimă foarte clar ideile în fața celorlalți. Și unii, și alții caută argumente pentru a se exprima mai clar (mai des băieții decât fetele dețin această abilitate). Comparativ cu adulții, tinerii sunt mai atenți la față și gesturi pentru a înțelege mai bine mesajul interlocutorului; își organizează mai bine ideile când au de prezentat un proiect, încât să se încadreze în timpul disponibil.

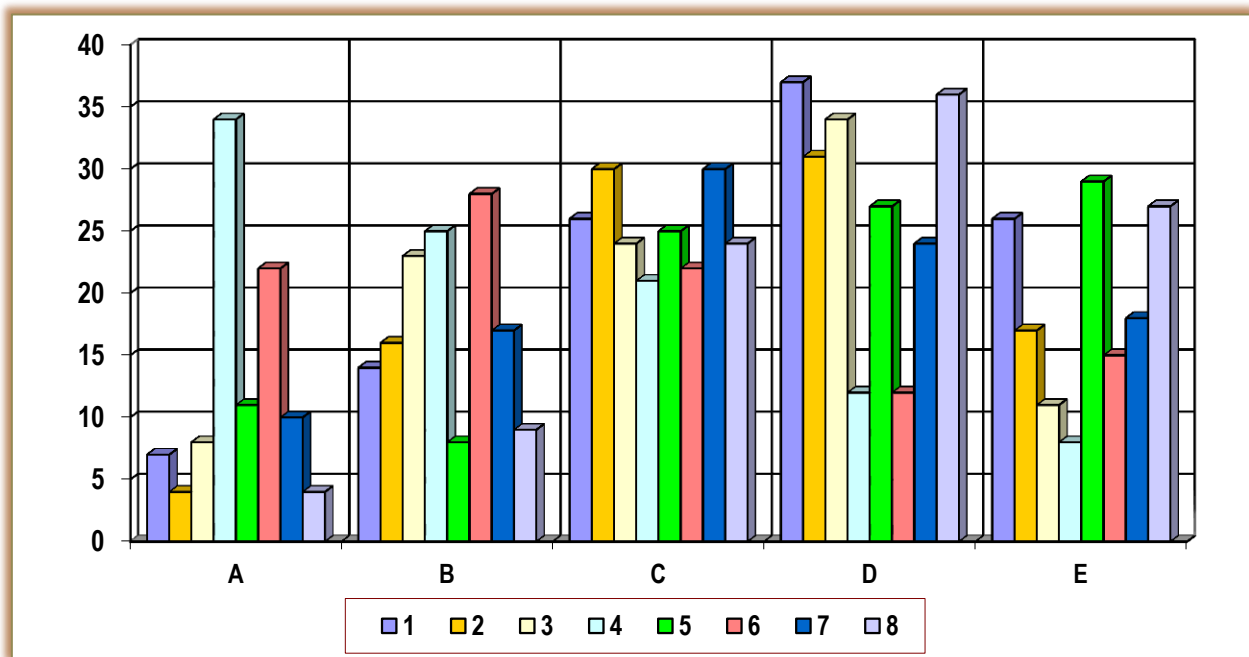


Figura 5. Datele obținute la itemul Comunicarea

**Unde: 1 – Când povestesc ceva, folosesc gesturile și intonația potrivite, pentru a face mesajul mai clar. 2 – Îmi exprim foarte clar ideile în fața celorlalți. 3 – Folosesc un vocabular bogat, pentru a-mi exprima ideile. 4 – Îmi este greu să aleg cuvintele potrivite, pentru a comunica celorlalți ce vreau să spun. 5 – Sunt atent (-ă) la fața și gesturile unei persoane, pentru a înțelege mai bine ce vrea să-mi spună. 6 – Dacă cineva mă întrerupe, îmi este greu să îmi reiau idea. 7 – Când am de prezentat un proiect, îmi organizez ideile, astfel încât să mă încadrez în timpul care îmi este pus la dispoziție. 8 – Când vreau să expun în mod clar o idee, aduc cât mai multe argumente.*

Cooperarea este următorul item supus analizei. În *Tabelul 20* sunt prezentate cotele procentuale obținute.

Tabelul 20. Datele experimentale pentru itemul Cooperarea

Indicatori	Variante de răspuns				
	A	B	C	D	E
1. Colaborez foarte bine cu ceilalți, pentru a duce la bun sfârșit sarcinile de echipă.	5	13	29	25	27
2. Colaborez bine cu prietenii mei, familia mea, atunci când trebuie să stabilim planurile pentru petrecerea timpului liber.	7	16	18	27	31
3. Atunci când lucrez într-o echipă, sunt atent (-ă) și la sugestiile celorlalți.	9	10	26	32	23
4. Când particip la o lucrare colectivă, cooperez cu ceilalți, pentru ca rezultatul să fie bun pentru toți.	9	9	27	35	20
5. Cooperez bine cu membrii familiei mele, atunci când se iau decizii care ne privesc pe toți.	6	14	25	34	21
6. Mă adaptez foarte ușor, atunci când trebuie să lucrez într-o echipă.	8	15	29	26	21

La indicatorul 1 răspunsurile denotă că 81% de subiecți (variantele C, D, E) colaborează cu ceilalți pentru a realiza sarcinile de echipă; 58% de subiecți „mult” și „în totalitate” susțin afirmația *Colaborez bine cu prietenii mei, familia mea, atunci când trebuie să stabilim planurile pentru petrecerea timpului liber*; 54% sunt atenți la sugestiile celorlalți când lucrează în echipă; 55% dintre subiecți, participând la o lucrare colectivă, cooperează cu ceilalți, pentru un rezultat bun pentru toți; 55% cooperează bine cu membrii familiei sale, atunci când se iau decizii care îi privesc pe toți; 76% – se adaptează foarte ușor când trebuie să lucreze în echipă (indicatorul 6). Astfel, majoritatea subiecților sunt capabili să se adapteze în cadrul lucrului în echipă.

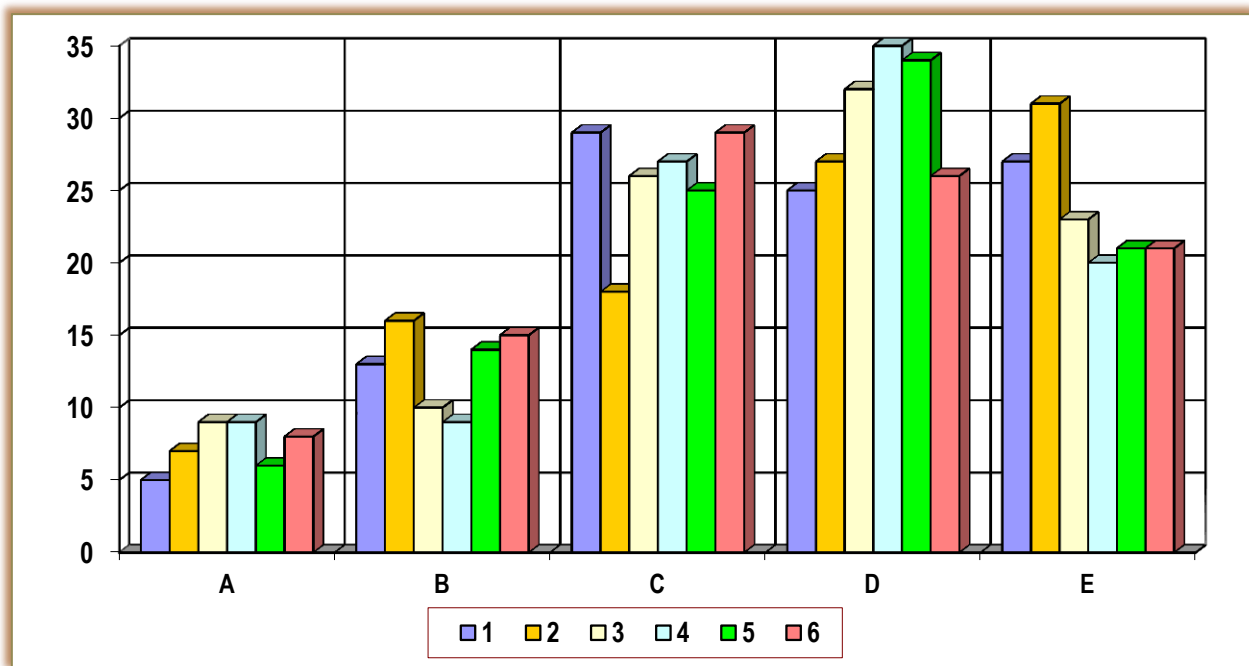


Figura 6. Datele obținute la itemul Cooperarea

**Unde: 1 – Colaborez foarte bine cu ceilalți, pentru a duce la bun sfârșit sarcinile de echipă. 2 – Colaborez bine cu prietenii mei, familia mea, atunci când trebuie să stabilim planurile pentru petrecerea timpului liber. 3 – Atunci când lucrez într-o echipă, sunt atent (-ă) și la sugestiile celorlalți. 4 – Când particip la o lucrare colectivă, cooperez cu ceilalți, pentru ca rezultatul să fie bun pentru toți. 5 – Cooperez bine cu membrii familiei mele, atunci când se iau decizii care ne privesc pe toți. 6 – Mă adaptez foarte ușor, atunci când trebuie să lucrez într-o echipă.*

Numărul băieților mai atenți la sugestiile celorlalți atunci când lucrează într-o echipă îl depășește pe cel al fetelor. O constatare justă e și în cazul bunei colaborări cu ceilalți pentru a duce la bun sfârșit sarcinile de echipă. Numărul tinerilor prevalează asupra adulților în colaborarea cu prietenii, cu familiile atunci când trebuie să stabilească planurile pentru petrecerea timpului liber.

Următorul item al competențelor sociale este abilitatea de **gestionare a conflictelor**. Datele din *Tabelul 21* conțin rezultatele la 7 indicatori ai acestui item. Astfel, cele mai mari cote procentuale s-au înregistrat la variantele de răspuns C, D, E – afirmațiile propuse se potrivesc participanților destul de mult (C), mult (D) și în totalitate (E). La primul indicator cei mai mulți subiecți susțin afirmația „Când intru într-o dispută, aduc argumente, pentru ca aceasta să nu se transforme într-o ceartă”: 23% subiecți – destul de mult, 22% subiecți – mult și 27% în totalitate. Totodată, 65% din subiecți fac tot posibilul să rămână în câștig când au un conflict cu cineva, în corespundere cu indicatorul 2. 73% dintre subiecți pledează manifestă mai des capacitatea de a lua în calcul o soluție de rezolvare avantajoasă pentru sine și celălalt cu care se află în conflict. 68% consideră că rămân calmi, pentru a nu agrava lucrurile, când se află în conflict cu cineva. 79% susțin afirmația că atunci când se ceartă cu un prieten, reușesc să aplaneze lucrurile (indicatorul 5). 56% consideră că prin atitudinea sa, accentuează conflictele pe care le au cu ceilalți. Deci, cel mai bine le reușește să țină cont de soluțiile ce duc spre rezolvări avantajoase a ambelor părți într-un conflict; să aplaneze lucrurile în caz de ceartă.

Tabelul 21. Datele experimentale pentru itemul Gestionarea conflictelor

Indicatori	Variante de răspuns	A	B	C	D	E
1. Când intru într-o dispută, aduc argumente, pentru ca aceasta să nu se transforme într-o ceartă.		6	15	23	22	27
2. Când am un conflict cu cineva, fac tot posibilul să rămân în câștig.		13	21	20	18	27
3. Când am un conflict cu un coleg (-ă), iau în calcul o soluție de rezolvare avantajoasă pentru amândoi.		12	15	27	30	16
4. Când am un conflict cu cineva, rămân calm (-ă), pentru a nu agrava lucrurile.		17	14	26	23	19
5. Când mă cert cu un prieten, reușesc să aplanez lucrurile.		6	14	32	28	19

Varianta grafică de mai jos ilustrează datele obținute (Figura 7). Atât tinerii, cât și adulții caută soluții de rezolvare avantajoasă în caz de conflicte cu colegii; factorul de sex nu este semnificativ. Băieții argumentează – într-un număr mai mare decât fetele – când în cadrul disputelor pentru ca aceasta să nu se transforme într-o ceartă și atunci când au un conflict cu cineva fac tot posibilul să rămână în câștig.

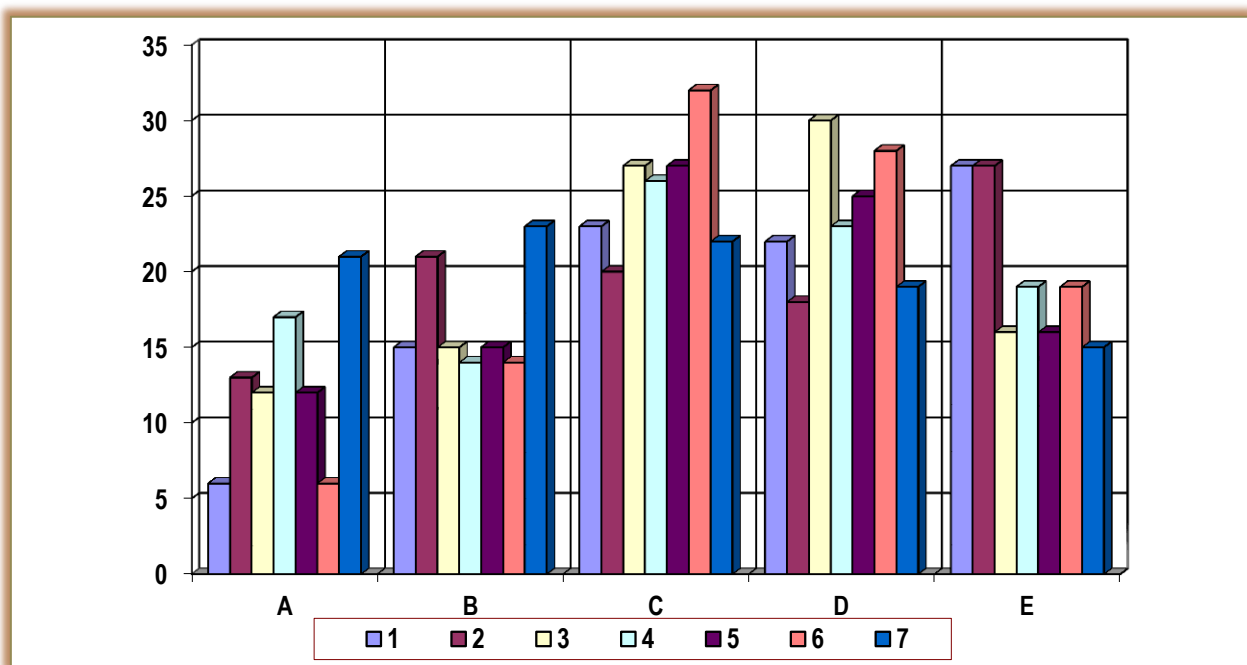


Figura 7. Datele obținute la itemul Gestionarea conflictelor

**Unde: 1 – Când intru într-o dispută, aduc argumente, pentru ca aceasta să nu se transforme într-o ceartă. 2 – Când am un conflict cu cineva, fac tot posibilul să rămân în câștig. 3 – Când am un conflict cu un coleg (-ă), iau în calcul o soluție de rezolvare avantajoasă pentru amândoi. 4 – Când am un conflict cu cineva, rămân calm (-ă), pentru a nu agrava lucrurile. 5 – Când am un conflict cu un coleg (-ă), iau în calcul o soluție de rezolvare avantajoasă pentru amândoi. 6 – Când mă cert cu un prieten, reușesc să aplanez lucrurile. 7 – Prin atitudinea mea, accentuez conflictele pe care le am cu ceilalți.*

Analiza rezultatelor obținute a condus spre formularea următoarelor **concluzii**:

- dintre cei șapte itemi ai competențelor sociale supuși testării, cei mai mulți subiecți din eșantionul de cercetare manifestă abilități de rezolvare a problemelor, de dezvoltare a relațiilor interpersonale pozitive, de cooperare în cadrul lucrului în echipă;
- printre indicatorii *empatiei* cei mai mulți subiecți prezintă capacități de trăire a emoțiilor personajelor artistice; în dorința de a înțelege emoțiile celorlalți; la toți indicatorii empatici tinerii atestă rezultate mai înalte comparativ cu adulții; fetele înregistrează cote mai înalte decât băieții doar în cazul trăirii emoțiilor personajelor artistice, ceilalți indicatori ai empatiei mai des se întâlnesc la băieți;

- cel mai mare număr de subiecți denotă capacități de a *sprîjini*, a acorda suport celor aflați în dificultate, a sprîjini inițiativele altora fără a aștepta câștiguri, a-i lăuda, face complimente când au rezultate, mai rar se implică în rezolvarea problemelor pe care le au alții. Acest indicator este modelat de vârsta și genul subiecților;
- unul din cei mai frecvenți indicatori ai *abilității de rezolvare a problemelor* constatat este cel de a analiza resursele și găsi soluția optimă pentru soluționarea cazurilor concrete. La acest item factorul de vârstă este semnificativ în fixarea unor obiective clare pentru a obține rezultatul dorit, în analiza resurselor pe care să se bazeze, atunci când au de rezolvat probleme (tinerii, cu precădere băieții, mai frecvent decât adulții). În tinerețe – băieții mai des, la vârsta adultă – reprezentantele sexului feminin manifestă abilitățile de a-și analiza resursele, de a se gândi la mai multe soluții, înainte de a lua o decizie pentru rezolvarea unei probleme cu care se confruntă. Băieții mai des decât fetele strâng cât mai multe informații care ar putea ajuta în soluționarea problemelor cu care se confruntă în viața cotidiană;
- abilitatea de a dezvolta *relații interpersonale pozitive* se manifestă frecvent în comportamentul subiecților prin susținerea prietenilor (întâlnită mai des la tineri); printr-un mod firesc de comportament în interacțiunea cu ceilalți (mai frecvent la adulți); prin alegerea compromisurilor în relațiile de prietenie, pentru ca acestea să dureze;
- abilitatea *de comunicare* a subiecților se prezintă mai frecvent în utilizarea nonverbalului, a gesturilor și intonației potrivite pentru claritatea mesajului, în exprimarea clară a ideilor, în căutarea argumentelor pentru a se expune mai clar (abilitate manifestată de mai mulți băieți decât fete). Comparativ cu adulții, tinerii mai des sunt atenți la fața și gesturile interlocutorului;
- printre cei mai frecvenți indicatori ai *abilității de cooperare* întâlniți la mai mulți subiecți este capacitatea de a se adapta în cadrul lucrului în echipă; de remarcat, că băieții mai des sunt atenți la sugestiile coechipierilor decât fetele, tot ei duc la bun sfârșit sarcinile de echipă colaborând foarte bine cu ceilalți. Tinerii colaborează mai frecvent cu prietenii, cu familiile sale atunci când trebuie să stabilească planurile pentru petrecerea timpului liber;
- în cadrul *gestionării conflictelor* subiecții prezintă frecvent capacități de a ține cont de soluțiile ce duc spre rezolvări avantajoase a ambelor părți într-un conflict; de aplanarea a lucrurilor în cazuri de ceartă. Băieții, comparativ cu fetele, frecvent aduc argumente, când intru într-o dispută pentru ca aceasta să nu se transforme într-o ceartă și atunci când au un conflict cu cineva fac tot posibilul să rămână în câștig.

Aceste concluzii completează cu noi detalii informațiile existente despre dezvoltarea competențelor sociale cunoașterea cărora facilitează elaborarea unor suporturi psihologice, exerciții, tehnici, sugestii pentru beneficiari, astfel contribuind, la sporirea competențelor sociale.

Analiza datelor obținute la determinarea *Spiritului de inițiativă* a permis constatarea mai multor fapte. Dintre subiecții chestionați 52% se consideră persoane hotărâte, sigure pe sine, ferme în luarea unor decizii, iar 48% – persoane care nu dețin această calitate. De remarcat, că persoanele cu vârsta de 17-19 ani (lotul A) optează cel mai mult pentru calitatea dată, în special, reprezentanții sexului masculin (76%), fapt observabil în *Tabelul 22*. Un procent impunător de 56% îl atestă reprezentantele sexului feminin (lotul B), considerându-se mai hotărâte.

Tabelul 22. Rezultatele obținute referitor la optarea pentru deținerea calității de fermitate

Variante de răspuns	Vă considerați o persoană nehotărâtă?						Total
	76%	45%	38%	56%	29%	38%	
a) da	76%	45%	38%	56%	29%	38%	52%
total	64%		47%		33%		
b) nu	24%	55%	62%	44%	71%	62%	48%
total	36%		53%		67%		
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

Cel mai mic procentaj în acest sens l-au acumulat reprezentanții de sex masculin din lotul C-M – 29% din răspunsuri. Conform datelor din *Tabelul 1*, din acest lot fac parte persoane cu

vârsta cuprinsă între 26-59 ani, adică care prezintă o experiență de lucru, anumite studii. Dacă am compara aceste date cu rezultatele obținute de reprezentanții de sex masculin din lotul A – studenți ai colegiilor, fără sau foarte mică experiență de lucru, observăm că cu vârsta, și posibil, în urma dobândirii unei experiențe, spiritul de inițiativă scade. Această idee prinde realitate dacă urmărim în același tabel datele în descreștere pentru fiecare lot aparte, în dependență de factorii de vârstă și experiență: pentru lotul A – 64%, pentru lotul B – 47%, pentru lotul C – 33%. Respectiv, putem afirma că manifestarea capacității de a lua decizii, de a avea o poziție fermă depinde de vârstă, experiența de lucru, fapt ce influențează spiritul de inițiativă. Presupunem, că acești doi factori nu atât stopează manifestarea spiritului de inițiativă, cât individul devine mai responsabil în a lua decizii, prevăzător în consecințe.

Un alt moment fixat în acest context ar fi că bărbații cu vârsta denotă o scădere a manifestării capacității de decizie, la femei se observă o linie frântă, adică capacitatea de decizie este mai proeminentă de la 20 la 25 ani cu scădere în următorii ani.

O condiție care ar facilita manifestarea spiritului de inițiativă e gradul de păstrare a calmului persoanelor în cazul lipsei suportului celor din jur. Astfel, la întrebarea *Vă pierdeți cu firea dacă persoanele care vă înconjoară nu sunt de acord cu dvs.?* rezultatele relevă:

- majoritatea subiecților atestă un grad înalt de păstrare a calmului atunci când se confruntă cu lipsa acordului celor din jur (74%), cu precădere reprezentanții sexului masculin;
- vârsta este un factor mai puțin însemnat în cazul lipsei suportului celor din jur în sensul păstrării calmului: în lotul A – 75% și în lotul C – 77%;
- totodată, factorul de vârstă este semnificativ pentru reprezentantele sexului feminin: cu înaintarea în vârstă acestea sunt predispuse să rămână mai calme, mai stăpâne pe sine, ceea ce putem observa în *Tabelul 3* (doar 19% în lotul C față de 35% în lotul A și 56% în lotul B);
- la reprezentanții sexului masculin cu toate că datele la fel atestă aceeași dinamică, dar acestea sunt foarte neînsemnate (vezi *Tabelul 23*).

Tabelul 23. Date despre gradul de rezistență a subiecților în cazul lipsei suportului celor din jur

Variante de răspuns	<i>Vă pierdeți cu firea dacă persoanele care vă înconjoară nu sunt de acord cu dvs.?</i>						Total
a) da	18%	35%	13%	56%	29%	19%	26%
total	25%		35%		23%		
b) nu	82%	65%	87%	44%	71%	81%	74%
total	75%		65%		77%		
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

În cadrul anchetării subiecților au fost colectate date referitoare la faptul dacă aceștia au manifestat inițiativă proprie în organizarea unor evenimente, acțiuni. Astfel, mai mult de jumătate – 57% dintre subiecții întregului eșantion – au notat că nu au manifestat astfel de inițiative contra la 43% pentru „da” (*Tabelul 24*).

Tabelul 24. Manifestarea inițiativei proprii a respondenților în organizarea diferitor evenimente

Variante de răspuns	<i>S-a întâmplat ca din inițiativă proprie să vă ocupați de lucru organizatoric?</i>						Total
a) da	18%	40%	13%	33%	86%	81%	43%
total	26%		24%		83%		
b) nu	82%	60%	87%	67%	14%	19%	57%
total	74%		76%		17%		
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

Cei mai activi s-au dovedit a fi subiecții din lotul C (83%), fapt ce reiese logic din experiența de lucru și vârsta acestora care le-a oferit această posibilitate. Deci, cu vârsta persoanele au o mai mare posibilitate de a se manifesta în acest sens. Dintre ei cei mai cu inițiativă s-au dovedit a fi reprezentantele sexului feminin cu experiență mai mare de lucru (lotul C – 81%) față de cele mai puțin experimentate (lotul A și B). Această constatare rămâne justă și pentru reprezentanții sexului masculin.

Pentru a constata pe cât de mult subiecții sunt gata să-și asume responsabilitatea pentru acțiunile îndeplinite au fost propuse la alegere două variante de răspuns: vor fi oare bucuroși ca altcineva să poartă răspunderea sau își vor asuma responsabilitatea să ducă lucrul care a eșuat până la capăt (vezi rezultatele în *Tabelul 25*). Datele obținute au atestat următoarele:

- 75% dintre subiecți susțin că sunt gata să-și asume responsabilitatea pentru a duce lucrul ce nu a dat rezultate până la capăt;
- cele mai înalte cote le-au atestat subiecții din loturile A (79%) și B (82%) comparativ cu subiecții din lotul C (63%), adică cu vârsta această responsabilitate tinde să scadă;
- factorul de gen nu atestă date semnificative sau careva tendințe.

Tabelul 25. Gradul de responsabilitate a respondenților pentru a duce la bun sfârșit un lucru ce nu a dat rezultatele dorite

Variante de răspuns	Dacă ceea ce v-ați propus nu a dat rezultate, dvs.:						Total
	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	
a) sunteți bucuros(-oasă) că altul va fi responsabil.	12%	35%	25%	11%	43%	31%	25%
<i>total</i>	21%		18%		37%		
b) vă asumați responsabilitatea și duceți lucrul până la capăt.	88%	65%	75%	89%	57%	69%	75%
<i>total</i>	79%		82%		63%		
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

Dacă raportăm responsabilitatea pentru lucrul efectuat cu dorința de a manifesta inițiativă (*Tabelul 24*) am putea spune că deși cu vârsta subiecții sunt predispuși să organizeze lucrurile din propria inițiativă, asumarea responsabilității pentru acțiunile ce nu au dat rezultatele dorite scade.

Cât de sigure pe sine sunt persoanele în situații tensionate? Răspunsurile obținute atestă că mai mult de jumătate ar fi de acord ca decizia să-i aparțină altuia, mai competent, adică tensiunea scade din capacitatea de încredere în sine, de a lua decizia corectă. Cei mai siguri pe sine sunt tinerii de până la 19 ani (lotul A – 51%), în special fetele – 55% față de băieții – 48%, mai puțini siguri: de la 20 la 25 ani (lotul B – 23%, în parte – fetele – 89%). Subiecții din lotul C (persoanele cu o experiență mai mare și cu vârsta de până la 59 ani) au optat ambele genuri aproape în mod egal pentru ambele variante de răspuns, ceea ce ar confirma ideea că avansând în vârstă – în baza experienței trăite în diverse situații de viață – persoanele sunt sigure și în sine, și în alții.

Tabelul 26. Capacitatea de a lua decizii în situații de problemă

Variante de răspuns	Imaginați-vă o situație: plimbându-vă prin pădure cu prietenii v-ați rătăcit. Cum veți proceda?						Total
	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	
a) Veți permite celui mai competent să ia decizia	52%	45%	62%	89%	57%	50%	60%
<i>total</i>	49%		77%		53%		
b) Veți lua singur decizia, nu vă veți baza pe alții	48%	55%	38%	11%	43%	50%	40%
<i>total</i>	51%		23%		47%		
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

Pe cât de mult influențează nereușitele alte încercări de a manifesta inițiativă a fost un alt subiect al anchetei, rezultatele obținute conținându-se în *Tabelul 27*. 45% dintre subiecți susțin că nereușitele îi pot lipsi de dorința de a veni cu noi inițiative față de 55% ce neagă acest lucru. Dintre cele 45% jumătate fac parte din lotul B – studenții diferitor universități cu vârsta între 20-25 ani, tineri ce denotă mai puțin optimism față de studenții de la colegii (lotul A– cu 38%) și persoanele mai în vârstă și cu o experiență mai mare de lucru (lotul C – 33%). Datele obținute nu denotă sensuri semnificative în raport cu factorul de gen. Deci, în linii mari putem confirma că nereușita pentru fiecare a doua persoană nu constituie un impediment pentru a veni cu o nouă inițiativă.

Tabelul 27. Poate oare nereușita în manifestarea inițiativei să vă lipsească de dorința de a veni cu o nouă inițiativă?

Variante de răspuns	Poate oare nereușita în manifestarea inițiativei să vă lipsească de dorința de a veni cu o nouă inițiativă?						Total
a) da	39%	35%	62%	67%	36%	31%	45%
total	38%		65%		33%		
b) nu	61%	65%	38%	33%	64%	69%	55%
total	62%		35%		67%		
Lotul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Dacă ne referim la soluționarea problemelor importante și frecvența manifestării inițiativei în astfel de cazuri de către respondenți am obținut următoarele: 70% dintre subiecți afirmă că în soluționarea problemelor importante ei deseori iau inițiativa în mâinile sale și această particularitate crește odată cu vârsta, în special la reprezentanții sexului feminin (vezi *Tabelul 28*).

Tabelul 28. Frecvența manifestării inițiativei în soluționarea problemelor importante

Variante de răspuns	Deseori în soluționarea problemelor importante luați inițiativa în mâini?						Total
a) da	67%	65%	75%	67%	64%	81%	70%
total	66%		71%		73%		
b) nu	33%	35%	25%	33%	36%	19%	30%
total	34%		29%		27%		
Lotul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Depinde oare dorința de a manifesta inițiativă de starea de jenă pe care o trăiește persoana, atunci când face cunoștință cu cineva necunoscut – a fost o altă întrebare adresată subiecților. 67% dintre subiecți consideră că nu trăiesc astfel de stări, în special, subiecții de sex masculin cuprinși cu vârsta între 20-25 ani (lotul B-M – 87%) (*Tabelul 29*). Reprezentantele sexului feminin atestă un nivel puțin mai ridicat comparativ cu sexul opus în prezenta astfel de stări în situațiile când fac cunoștințe cu persoane necunoscute, ceea ce poate fi observat în același tabel.

Tabelul 29. Rezultatele obținute de subiecți

Variante de răspuns	Vă simțiți jenant dacă este nevoie să manifestați inițiativă când faceți cunoștință cu o persoană necunoscută?						Total
a) da	42%	45%	13%	33%	29%	38%	33%
total	43%		24%		33%		
b) nu	58%	55%	87%	67%	71%	62%	67%
total	57%		76%		67%		
Lotul	A–M	A–F	B–M	B–F	C–M	C–F	

Pe cât de frecvent manifestă persoanele inițiativă în problemele colegilor săi prezintă un aspect nu mai puțin interesant în contextul temei de cercetare. Mai puțin de jumătate din numărul total de subiecți s-au arătat interesați și dornici de a veni cu inițiativă în cazul problemelor lor – 45%. În toate loturile și vârstele reprezentantele sexului feminin mai mult decât bărbații vin cu idei, propuneri, inițiative „în ajutor colegilor” (vezi datele din *Tabelul 30*).

Tabelul 30. Manifestarea inițiativei în problemele de interes ale colegilor

Variante de răspuns	Manifestați deseori inițiativă în problemele de interes ale colegilor dvs.?						Total
	47%		41%		47%		
a) da	45%	50%	25%	56%	43%	50%	45%
total	47%		41%		47%		
b) nu	55%	50%	75%	44%	57%	50%	55%
total	53%		59%		53%		
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	

Ce stă la baza manifestării inițiativei, care mult contează pentru subiecți, ce-i motivează cel mai mult să manifeste această calitate – a fost o altă întrebare în cadrul chestionării subiecților. Astfel, după cum putem observa din *Tabelul 31*, datele atestă că cel mai mult contează *posibilitatea creșterii în carieră* – 62% cu precădere pentru subiecții din loturile A și B de vârste mai tinere; urmează apoi *aprecierea* – 59%, stimulent moral important mai mult pentru sexul feminin (în loturile A – 70% și B – 67%) și cei mai în vârstă (lotul C). *Stimulentul financiar* se plasează pe locul trei cu 48% cu vârsta capătă valoare mai mult pentru tineri/bărbați. 38% dintre subiecți optează și pentru *regimul individual de lucru*, dar care nu atestă careva tendințe palpabile. Un aspect al stimulentele morale a fost apreciat de către 19% din subiecți – *mulțumirile* – de către sexul feminin la vârstele tinere și cel masculin la cele mai înaintate. Mai puțin a fost apreciată *atenția* (unul dintre stimulentele morali) – de doar 9% dintre subiecți, în cea mai mare parte, aceasta s-a dovedit a fi importantă pentru tinere/femei.

Tabelul 31. Stimulenții în manifestarea inițiativei

Care dintre momentele enumerate contează pentru dvs. mai mult în manifestarea inițiativei? (Bifați trei variante.)							
- posibilitatea creșterii în carieră	79%	70%	62%	78%	36%	44%	62%
- aprecierea	55%	70%	38%	67%	64%	62%	59%
- stimulentul financiar	39%	52%	62%	22%	64%	50%	48%
- regim individual de lucru	27%	35%	38%	33%	57%	38%	38%
- mulțumiri	12%	20%	25%	33%	43%	31%	24%
- zile de odihnă adăugătoare	12%	10%	38%	11%	21%	19%	19%
- atenția	30%	35%	25%	33%	21%	31%	9%
- altele... (concretizați ce anume)	–	–	–	–	–	–	–
Lotul	A-M	A-F	B-M	B-F	C-M	C-F	total

Analizând constatările obținute la unii factori, condiții ce mai mult sau mai puțin modelează manifestarea inițiativei, putem puncta următoarele idei:

■ persoanele manifestă frecvent spiritul de inițiativă în dependență de următorii factori:

■ **de vârstă:**

- cu cât persoanele sunt mai tinere (17-19 ani), cu atât mai sigure sunt în luarea deciziilor, factor ce cu vârsta tinde să scadă;
- drept motive de manifestare a inițiativei pentru persoanele mai tinere sunt *posibilitatea creșterii în carieră*, *stimulentul financiar*;
- cu înaintarea în vârstă persoanele au mai multe posibilități de a veni cu inițiative proprii;
- cu vârsta scade responsabilitatea pentru a duce până la capăt lucrul ce nu a dat rezultate;
- crește frecvența manifestării inițiativei în cadrul soluționării problemelor importante (în special la reprezentanții sexului feminin);
- drept motive de manifestare a inițiativei pentru persoanele mai în vârstă sunt *aprecierile*;

■ **de gen:**

- băieții sunt mai siguri pe sine, mai calmi în cazul lipsei acordului celor din jur decât fetele, iar cu vârsta această calitate devine prioritară pentru sexul feminin (în special, în confruntarea cu problemele mai complicate);
- reprezentantele sexului feminin cu experiență mai mare de lucru s-au dovedit a fi cele mai cu inițiativă;
- tot reprezentantele sexului feminin atestă un nivel puțin mai ridicat al nivelului de inițiativă, comparativ cu sexul opus, în cazul stării de jenă atunci când fac cunoștință cu cineva necunoscut, fapt ce le împiedică să arate mai multă inițiativă;
- tinerele/femeile mai des decât bărbații vin cu idei, propuneri, inițiative în cazul problemelor colegilor săi;
- drept stimulenți prioritari în manifestarea inițiativei sunt *aprecierea, atenția* (la vârstele tinere);

■ **experiența de lucru:** influențează în descrescere frecvența luării deciziilor;

■ **studiile:** studenții diferitor universități cu vârsta între 20-25 ani comparativ cu studenții de la colegii constată o mai mare lipsă de dorință de a veni cu noi inițiative în urma nereușitelor;

■ exprimarea spiritului de inițiativă ca o calitate a voinței se află într-un raport indirect cu fermitatea, calmul, adică cu cât persoanele sunt mai sigure, calme, cu atât mai dozate în manifestarea spiritului de inițiativă. Reieșind din faptul că o persoană de succes trebuie să posede o voință înaltă în care se întrunesc energia, fermitatea și gradul de organizare, această concluzie pare a fi în contradicție, dar anume ea confirmă că manifestarea spiritului de inițiativă devine o calitate responsabilă;

■ pentru fiecare a doua persoană nereușitele nu sunt o piedică în manifestarea unor noi inițiative;

■ în situațiile de problemă sporește manifestarea spiritului de inițiativă;

■ manifestarea inițiativei se bazează pe mai multe tipuri de stimulente, printre cele prioritare sunt: *posibilitatea creșterii în carieră; aprecierea, stimulentele financiare; și secundare: regimul individual de lucru, mulțumirile, atenția.*

La finalul acestui capitol remarcăm că analiza teoretică și experimentală a oportunităților de incluziune socială a personalității în procesul de învățare pe tot parcursul vieții, cum ar fi competența de învățare, competențele sociale și spiritul de inițiativă au demonstrat, mai întâi, importanța cunoașterii aspectului teoretic al subiectelor cercetate: funcțiile, condițiile, principiile de formare a acestora. Pe de altă parte, concluziile formulate în urma studiului experimental relevă rolul factorilor de vârstă, ocupațiile, sexul participanților și importanța acestora în cadrul formării competențelor cercetate. Rezultatele constatate pot fi luate în calcul de specialiștii din domeniul educațional (psihologilor, pedagogilor), cât și din ale domeniului (antreprenori, manageri etc.) în eficientizarea formării competențelor numite, elaborarea unor suporturi pentru activitățile de formare atât profesională, cât și de dezvoltare personală.

4. ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ ÎN ÎPTPV A PERSOANELOR CU CES: REPERE CONCEPTUALE

4.1. Orientarea profesională ca factor de incluziune socială în contextul învățării pe tot parcursul vieții

Necesitatea de a consolida punerea în aplicare a unor politici educaționale active de orientare profesională în cadrul strategiilor naționale de învățare pe tot parcursul vieții a stabilit patru domenii prioritare pentru orientarea învățării pe tot parcursul vieții: dobândirea unor competențe utile în gestionarea carierei; accesul la servicii de orientare profesională, în special pentru persoanele care aparțin grupurilor defavorizate; calitatea serviciilor de orientare; coordonarea și cooperarea între toate părțile interesate relevante la toate nivelurile posibile este subliniată în „Rezoluția Consiliului European și a reprezentanților guvernelor statelor membre” din 21 noiembrie 2008.

În conformitate cu Programul „Educație și formare profesională 2010”, învățarea pe tot parcursul vieții, în sinergie cu elementele relevante ale politicilor privind tineretul, ocuparea forței de muncă, incluziunea socială și cercetarea trebuie să conducă la atingerea obiectivului strategic stabilit de Consiliul European de la Lisabona în martie 2000, care ar permite Uniunii Europene să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere în lume.

Ideea de învățare pe tot parcursul vieții, a orientării profesionale este stipulată în unele documente, acte normative a Republicii Moldova scopul cărora este:

- de a accelera transformările în sfera muncii, urmărind soluționarea strategică a problemelor cu caracter economic, social și psihologic privind ocuparea forței de muncă în cadrul economiei de piață și are în vedere creșterea eficienței muncii și dezvoltării unei piețe flexibile, realizării reformelor structurale în economia națională [111];
- crearea și perfecționarea unor subsisteme deschise, transparente, flexibile, ale învățământului general, secundar profesional și superior, ale orientării profesionale a elevilor și tinerilor, ale reorientării și instruirii profesionale continue a populației pe tot parcursul vieții active, în toate ramurile economiei naționale și la toate nivelurile de calificare și responsabilitate, atât în cadrul învățământului de stat, cât și în afara lui [34];
- asigurarea oportunităților și șanselor egale la educație pentru persoanele excluse/marginalizate, pentru a putea oferi educație de calitate tuturor în context integrate și medii de învățare continuă [72].

Orientarea profesională urmărește în principal pregătirea persoanei pentru exercitarea unei profesii, vizează latura acțională a idealului educațional, pentru că exercitarea profesiei reprezintă modalitatea fundamentală prin care se realizează joncțiunea dintre individ și societate. Necesitatea sa este determinată de cerința obiectivă privind participarea omului la procesul de producție a bunurilor materiale și spirituale, care reprezintă baza existenței societății, prin exercitarea unei profesii.

Problema formării și orientării profesionale a persoanei cu dizabilități în procesul învățării pe tot parcursul vieții este de mare actualitate în condițiile societății contemporane, când revoluția științifică și tehnică solicită participanților la procesul de producție un orizont tehnologic tot mai larg, capacități și abilități superioare de folosire a tehnicii. Orientarea și pregătirea profesională temeinică a acestor persoane este în aceste condiții indispensabilă pentru a putea face față schimbărilor semnificative și accelerate din societate.

Prin orientare profesională se înțelege acel complex de acțiuni destinate să informeze o persoană către o profesie sau o familie de profesii, în conformitate cu interesele și aptitudinile sale.

Orientarea profesională are drept scop identificarea, pentru fiecare individ, a profesiei celei mai potrivite. Serviciile de orientare profesională îndeplinesc în toate țările civilizate ale lumii în rol-cheie, contribuind la creșterea eficienței repartiției și utilizării resurselor umane, la echitatea accesului la posibilitățile educaționale și profesionale. Orientarea profesională reprezintă ghidarea unui adolescent sau adult spre meseria sau profesia care i se potrivește cel mai bine cu capacitățile, gusturile și personalitatea sa. În această acțiune trebuie să se țină seama și de posibilitățile de angajare oferite de piața muncii și situația familială.

Orientarea profesională înseamnă a ajuta persoana să se cunoască, să se recunoască în toate situațiile, să-și mobilizeze „rezervele” la timpul oportun. Mai înseamnă a-i propune mijloacele prin care să-și completeze lacunele și să-și compenseze incapacitățile. Să informezi asupra realităților vieții sociale și nu numai să-i pui la dispoziție o documentație asupra carierelor care i se oferă. Orientarea profesională este o problemă complexă – economică, tehnică, sociologică, psihologică și morală. În orientare ne putem bizui pe curiozitatea obișnuită și pe interesele tinerilor (pe care trebuie să le cunoaștem), după cum putem să încercăm a lărgi aria intereselor. Totodată, în orientarea profesională trebuie să ne bazuim pe resursele psihosociale ale persoanei așa ca: încredere în forțele proprii, capacitatea de a lua decizii etc.

Orientarea profesională este acțiunea de îndrumare a persoanei către o profesie sau un grup de profesii, conform cu aptitudinile și particularitățile sale, dar și în funcție de solicitările societății. În mod concret, orientarea profesională este o activitate practică desfășurată de către factorii responsabili precum părinți, profesori, diriginte, consilier, psiholog și factori adiacenți precum prieteni, rude, colegi prin care se urmărește informarea și orientarea unui subiect către locul de muncă sau școala în care să-și poată valorifica potențialul. Orientarea profesională începe cu formarea și dezvoltarea intereselor profesionale și se sfârșește cu alegerea profesiei pentru care tânărul urmează să se califice și în care va lucra.

Dezideratele acestui proces sunt următoarele: 1) asigurarea unor cadre adecvate diferitelor sectoare de activitate sub aspectul pregătirii și al posibilităților; 2) înlăturarea fluctuațiilor în populația școlară datorită neconcordanței dintre solicitare și posibilități; 3) reducerea eșecurilor în acțiunea instructiv-educativă și 4) formarea unor tineri sănătoși în aspect fizic și psihic.

Psihologia își aduce aportul la cunoașterea variabilelor psihice pe care se bazează orientarea profesională (procesele intelectuale cognitive, aptitudini, interese, și aspirații, trăsături afective și conative, temperament și trăsături de caracter) prin utilizarea unor mijloace specifice. De asemenea, studiul profesiunilor are o dimensiune psihologică: ce se ocupă de orientare profesională trebuie să cunoască ce procese psihice și ce trăsături de personalitate solicită fiecare profesiune recomandată.

Organizarea științifică și eficientă a orientării profesionale implică elaborarea pe baza experienței pozitive acumulate a câtorva principii de activitate:

- 1) Principiul 1. Pregătirea psihologică a persoanei, în vederea alegerii a profesiei. Acest principiu sugerează condiția asigurării unei dezvoltări armonioase a activității, cu accentual pe formarea competențelor specifice cerute de societate la un moment dat. Respectarea acestui principiu permite eradicarea indeciziei, a lipsei de realism în alegerea profesiei.
- 2) Principiul 2. Conducerea de către școală, instituțiile implicate, a orientării profesionale, pentru că activitatea de orientare profesională este opera colectivă a mai multor *factori* care trebuie să colaboreze eficient în vederea degajării celor mai bune opțiuni: *școală, familie, mass-media, grupul informal, persoana însuși, unitățile economice etc.*
- 3) Principiul 3. Autodezvoltarea și autodeterminarea subiectului în procesul orientării. Conform acestui principiu, persoana trebuie să fie făuritorul propriei sale perspective profesionale.
- 4) Principiul 4. Asigurarea unei concordanțe optime între structura de personalitate a subiectului și cerințele psihofiziologice ale profesiei. Realizarea acestui principiu implică acțiuni sistematice de cunoaștere a personalității subiectului, a nivelului lor de aspirație și a

solicitărilor psihofiziologice specific profesiei. Acest principiu se fundamentează pe realitatea că există diferențe atât între profesii cât și între cei care le practică. Unei scări profesionale caracteristică unei societăți îi corespunde o scară a diferențelor interindividuale. Rolul orientării este tocmai realizarea unei joncțiuni între cele două tipuri de scări.

- 5) Principiul 5. Cunoașterea și respectarea cerințelor vieții sociale în procesul orientării. Conform acestui principiu, eficiența activității de orientare profesională este condiționată sub aspect socio-economic de măsura în care opțiunile subiecților orientării sunt în concordanță cu nevoia de forță de muncă a societății. Respectarea acestui principiu este de natură să conducă la un acord între aspirațiile subiecților, ale părinților lor și necesitățile sociale. Aspirațiile subiecților trebuie orientate în direcția satisfacerii nevoilor obiective ale societății. Nerespectarea principiului poate genera apariția unui dezechilibru între necesarul de forță de muncă în diversele sectoare ale vieții sociale și economice și opțiunile subiecților.
- 6) Principiul 6. Activizarea rezervelor probabile ale personalității subiecților în procesul orientării. Cerința este de a se realiza o investigație profundă a tuturor aspectelor personalității subiecților în vederea valorificării lor în profesii adecvate. Acest principiu este aplicabil în deosebi în cazul orientării subiecților cu deficiențe de adaptare a celor cu deficiențe de învățare precum și în cazul subiecților cu cerințe educative speciale (dizabilități senzoriale, mintale, psihomotorii). Activizarea rezervelor probabile ale personalității subiecților se bazează pe legea psihologică a compensării.

De asemenea este necesar de a lua în considerare și principiile consilierii psihologice în orientarea profesională cum ar fi:

- 1) Recomandările se oferă tacticos, consilierea se realizează într-o atmosferă binevoitoare, de încredere și siguranță psihologică;
- 2) În procesul consilierii psihologul face cunoștință cu toate informațiile referitor la optant, dar ține cont în primul rând de ultima informație;
- 3) Concluziile psihologului se bazează pe studierea integrală a personalității optantului (date obținute prin observare, metoda biografică, anamneza, chestionare, rezultatele testării, diagnoza medicală);
- 4) Orientare la calitățile pozitive ale personalității, sprijin optantului pentru a se autocunoaște și a se autoaprecia adecvat, stimularea capacității de autodeterminare;
- 5) Fiecare persoană dispune de capacități și interese, particularități individuale, care pot fi și trebuie valorificate în procesul de autorealizare;
- 6) Psihologul consilier, influențând asupra intelectului și emoțiilor optantului, ține cont de starea lui psihică. Scopul psihologului este să înțeleagă optantul și să se facă înțeles de optant;
- 7) Cunoașterea profesiogramelor pentru profesiile solicitate în localitatea respectivă;
- 8) Cunoașterea indicatorilor și contraindicatorilor pentru profesii;
- 9) Toate probele de diagnostic se realizează respectând întocmai instrucțiunile: elevul este ajutat să cunoască resursele și limitele proprii și orientat spre dezvoltarea resurselor;
- 10) Psihologul poate întreba, analiza, generaliza informația, informa, oferi recomandări, conștientizând, că este responsabil de urmări. [18, p. 12-13].

Rezumând, putem spune că noțiunea de orientare profesională este determinată de termenii conceptelor conexe: profesie, optant, autodeterminare profesională, stabilire și dezvoltare, orientare profesională, profesiogramă.

În cercetarea dată s-a reieșit din faptul că orientarea profesională – este un sistem de activități psihopedagogice, științific argumentate, care vizează pregătirea persoanelor cu dizabilități pentru alegerea profesiei, luând în considerare caracteristicile psihologice individuale ale individului, cât și nevoile societății.

Cercetarea problemei abordate s-a realizat în baza conceptelor cercetătorilor, I. Bontaș, G. Tomșa, O. Dandara, A. Lozan *despre procesul de orientare profesională; conceptul de ghidare în carieră* Bocsa E., Munteanu R., P.П. Овчарова *pe lucrări și cercetări de valoare în domeniul dizabilității, ale autorilor:* A. Bolboceanu, N. Bucun, A. Cucer, D. Gînu, O. Paladi, V. Rusnac, M. Vrînceanu, A. Racu, N. Mitrofan, A. Gherguț, C. Neamțu, E. Vrăjmaș, V. Oprea, D. Chiriacescu, E. Verza. *Analiza aspectelor psihologice privind orientarea profesională a copiilor au la bază lucrările în domeniu:* C. Perjan, M. Vîrlan, C. Platon, A.M. Filimon, I. Manolachi, M. Jigău. *Lucrări care abordează teoria compatibilității tipurilor de personalitate, intereselor cu traseul carierei care oferă satisfacție profesională* J.L. Holand, D. Golland, *teoria dezvoltării imaginii de sine implicată în comportamentele specifice alegerii profesionale* D.E. Super.

Scopul cercetării constă în elaborarea metodologiei de determinare a resurselor și barierele psihosociale la persoanele cu dizabilități în procesul de orientare profesională din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.

La alegerea metodelor de cercetare ne-am bazat pe principiul integrității, deoarece caracteristica psihologică detaliată a persoanei o putem obține numai în rezultatul folosirii mai multor metode ce se completează una pe alta. De asemenea la alegerea sarcinii s-a prevăzut gradul de dificultate de îndeplinire. Aceasta ne va da posibilitatea de a aprecia nivelul dezvoltării la moment și, totodată, ne-a permis să depistăm posibilitățile proxime ale persoanei.

Metodele de cercetare sunt alese luând în considerare vârsta, accesibilitatea, interesul, particularitățile individuale ale subiecților. S-a luat în considerare ca conținutul acestora să nu creeze la subiecți reacții negative, ci din contra ele trebuie să contribuie la formarea contactului cu el, ceea ce a contribuit la căpătarea unor rezultate reale. Totodată, în cercetare s-a luat în considerare influența sferei afective a subiecților asupra rezultatelor activității acestora, pentru a exclude neobiectivitatea în tratarea rezultatelor. Sarcinile propuse au avut un caracter intuitiv – empiric, iar selectarea științifică a metodicilor a contribuit la creșterea validității rezultatelor.

Metodologia cercetării a vizat aplicarea mai multor probe: Testul *Valorile profesionale* (D.E. Super), adaptat de Angela Cucer (*Anexa 15*); Chestionarul *Inventarul intereselor profesionale* (adaptat de către Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului) (*Anexa 16*); Chestionarul pentru adulți (*Anexa 19*); Chestionarul pentru adolescenți (*Anexa 20*); Chestionarul *Determinarea problemelor psihologice în procesul orientării profesionale la persoanele cu dizabilități* (*Anexa 21*); Chestionarul *Maturitatea profesională* (A. Cerneavskaja), adaptat de Angela Cucer (*Anexa 18*); Testul *Încrederea în tine însuși* (L. Chelcea) (*Anexa 17*).

Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 56 de subiecți cu dizabilități:

- ✓ 19 adulți (13 femei și 6 bărbați). Cu studii: medii – 7 subiecți; medii speciale – 5 subiecți; superioare – 7 subiecți. 8 subiecți cu tulburări de auz (Asociația Copiilor Surzi din Republica Moldova, mun. Chișinău); 7 subiecți cu tulburări intelectuale (Centrul Comunitar pentru Copii și tineri cu dizabilități fizice, mun. Chișinău); 4 subiecți cu tulburări de văz (mun. Chișinău).
- ✓ 37 de adolescenți (20 adolescenți din Școala specială internat pentru copii cu deficiențe de auz din orașul Cahul; 10 adolescenți din Centrul Reabilitare și Integrare Socială a Copiilor cu dizabilități de intelect „Cultum”, Stăuceni; 7 adolescenți din Centrul de pedagogie curativă „Orfeu”).

4.1.1. Opiniile adulților și adolescenților cu dizabilități referitoare la fenomenul învățării pe tot parcursul vieții

Pentru a determina opiniile persoanelor cu dizabilități implicate în cercetarea „învățarea pe tot parcursul vieții” au fost aplicate 2 chestionare: unul pentru adulți și altul pentru adolescenți.

*Determinarea opiniei adulților cu dizabilități
referitoare la fenomenul învățării pe tot parcursul vieții*

S-a constatat că subiecții adulți cu dizabilități înțeleg fenomenul „învățare pe tot parcursul vieții” ca: 5 (26,3%) – cunoștințe noi; 4 (21,0%) – îmbogățirea cunoștințelor; 8 (42,1%) – schimbare; 8 (42,1%) – dezvoltare personală, comunicare, inteligență; 9 (47,3%) – experiență, proces de învățare; 10 (52,6%) – progres; 2 (10,5%) – integrare în societate; 4 (21,0%) – creștere profesională; 3 (15,7%) – adaptare la noile cerințe ale pieții (Figura 1).

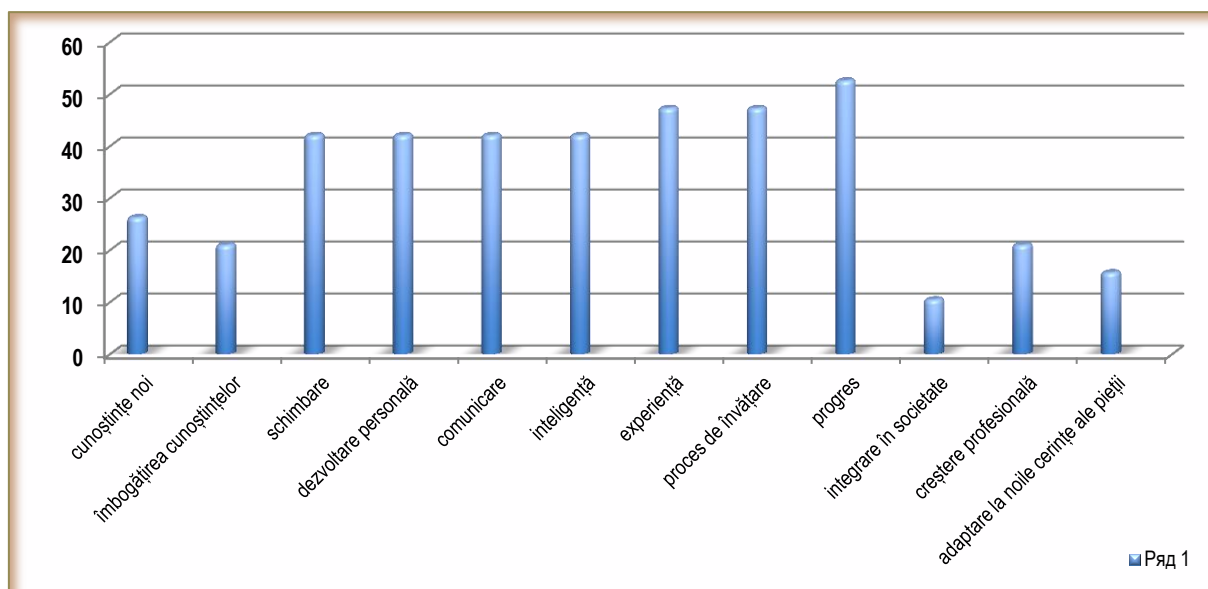


Figura 1. Înțelegerea fenomenului „învățarea pe tot parcursul vieții” de către subiecți

De asemenea subiecții consideră că în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții pot fi dezvoltate următoarele capacități: încredere în sine – 9 (47,3%); competențe de comunicare – 15 (78,9%); responsabilitate – 6 (31,5%); proiecte noi, avansare în carieră – 6 (31,5%); creștere profesională – 5 (26,3%); a lua decizii, analiză – 5 (26,3%); a tinde spre profesionalism – 4 (21,0%); capacitatea de a gândi – 3 (15,7%); creativitate – 3 (15,7%); adaptare la situații noi – 2 (10,5%); experiență – 2 (10,5%); integrare în societate – 2 (10,5%); capacitatea de a lucra în echipă – 2 (10,5%); organizator sau lider – 1 (5,2%); analiză – 1 (5,2%); decizii, reticență la stres – 1 (5,2%); de a utiliza noi instrumente – 1 (5,2%) (Figura 2).

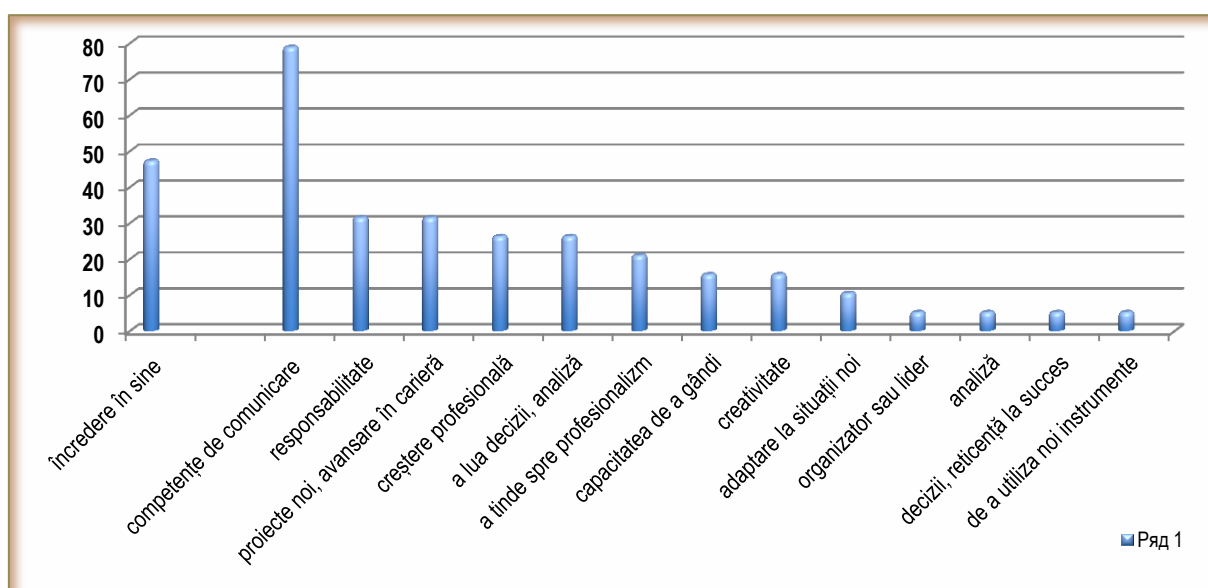


Figura 2. Înțelegerea fenomenului „învățarea pe tot parcursul vieții”

Majoritatea de 17 (89,4%) a subiecților consideră că posedă capacitatea de a continua învățarea, formarea și numai 2 (10,5%) sunt de părere că nu. Mai mult de jumătate din subiecți 17 (89,4%) sunt motivați personal să învețe permanent, iar 2 (10,5%) subiecți nu sunt motivați.

16 (84,2%) subiecți au indicat că întâlnesc unele obstacole în procesul de învățare permanentă, pe când 3 (15,7%) subiecți consideră că ei nu întâlnesc nici un obstacol.

Totuși, mai mulți subiecți – 16 (84,2%) – au menționat că au nevoie de specializare suplimentară pentru realizarea învățării pe tot parcursul vieții; 3 subiecți ceea ce constituie (15,7%) consideră că n-au nevoie de specializare suplimentară.

Un număr impunător de 13 (68,4%) subiecți a indicat că nu li se oferă formări suplimentare și doar 6 (31,5%) subiecți au indicat că li se oferă formări suplimentare.

11 (57,8%) din numărul total de subiecți cunosc sursele unde pot primi informații cu privire la oferta programului de formare suplimentară în domeniul în care activează, dar totodată s-a constatat că 8 subiecți (42,1%) nu cunosc de unde pot obține o astfel de informație.

◆ **Concluzie:**

- subiecții înțeleg fenomenul „învățare pe tot parcursul vieții” ca: *cunoștințe noi, îmbogățirea cunoștințelor, schimbare, dezvoltare personală, comunicare, inteligență, experiență, proces de învățare, progres, integrare în societate, creștere profesională, adaptare la noile cerințe ale pieții;*
- în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții pot fi dezvoltate următoarele capacități: *competențe de comunicare; încredere în sine; responsabilitate; proiecte noi, avansare în carieră; creștere profesională; a lua decizii, analiză; profesionalism;*
- unii au nevoie de formări suplimentare pentru realizarea învățării pe tot parcursul vieții, alții nu cunosc unde pot obține informații cu privire la oferta programului de formare suplimentară în domeniul în care activează.

Determinarea opiniei adolescenților cu dizabilități privitor la fenomenul învățării pe tot parcursul vieții

Analiza chestionarului aplicat adolescenților privind învățarea pe tot parcursul vieții a inclus un șir de întrebări închise privind acest fenomen.

Rezultatele înregistrate ne-au demonstrat că: 73,3% subiecți cunosc ideea că omul ar putea să învețe permanent ceva nou; 26,6% subiecți nu cunosc acest lucru; 73,3% din subiecți au confirmat că după finisarea școlii ar vrea să-și continue studiile, pe când 26,6% subiecți nu-și doresc așa ceva; 26,6% subiecți consideră că lor le-ar plăcea să învețe pe parcursul întregii vieți; 40% subiecți nu acceptă să învețe.

În cercetarea noastră ne-a interesat dacă subiecții-adolescenți cunosc ce abilități și cunoștințe le lipsesc cel mai mult pentru a-și continua studiile. Răspunsurile subiecților au fost ierarhizate în felul următor: competențe de comunicare – 66,6%; cunoașterea limbilor străine – 66,6%; capacitatea de a lua decizie – 63,3%; încrederea în sine – 46,6%; creativitatea – 36,6%; voința – 30%; responsabilitatea – 26,6%; capacitatea de muncă redusă – 26,6%; lucrul cu calculatorul – 26,6%; capacitatea de a lucra în echipă – 23,3%; altele – 5% (*Figura 3*).

De asemenea ne-a interesat dacă subiecții și-ar dori să învețe suplimentar pentru a-și continua studiile. Rezultatele au fost următoarele: 60,0% dintre subiecți și-ar dori acest lucru; 36,6% – categoric nu. S-a constatat că au nevoie de susținere în procesul de învățare marea majoritate dintre subiecți (80%) și doar 20% dintre subiecți consideră că nu au nevoie de susținere.

O întrebare provocatoare ce are legătură directă cu fenomenul de învățare pe tot parcursul vieții ține de faptul dacă ei conștientizează cât de bine sunt pregătiți pentru a face față provocărilor viitorului. S-a constatat că din numărul total de subiecți doar 16,6% se consideră că sunt pregătiți, celelalte 83,3% de subiecți conștientizează că nu sunt pregătiți pentru a face față provocărilor viitorului.

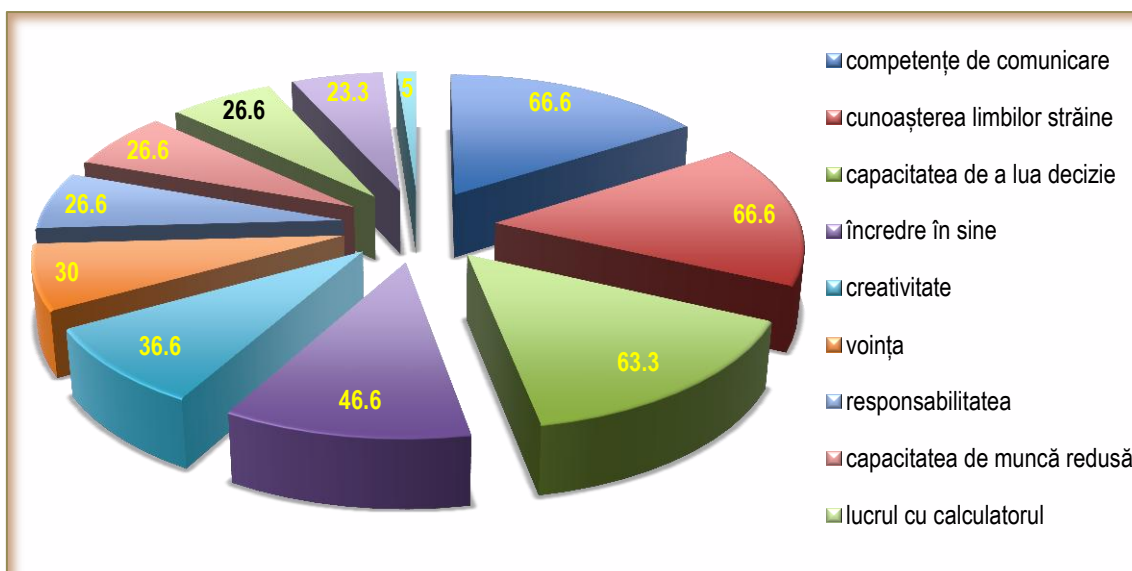


Figura 3. Abilitățile ce le lipsesc adolescenților pentru a-și continua studiile

◆ **Concluzie:**

Adolescenții:

- au idee că ar putea să învețe permanent;
- conștientizează că pentru a-și continua studiile cel mai mult le lipsește așa abilități și cunoștințe ca: *competențele de comunicare; cunoașterea limbilor străine; capacitatea de a lua decizie; încrederea în sine; creativitatea; voința; responsabilitatea; capacitatea de muncă redusă; lucrul cu calculatorul; capacitatea de a lucra în echipă.*
- doresc să-și continue studiile;
- în procesul de învățare pe tot parcursul vieții au nevoie de susținere;
- conștientizează că nu sunt pregătiți pentru a face față provocărilor viitorului.

4.1.2. Tipurile de resurse personale/psihosociale în procesul orientării profesionale la persoanele cu dizabilități

Pornind de la faptul că orientarea profesională – componentă de bază a procesului de integrare a persoanelor cu dizabilități pe piața muncii – este un proces complex determinat, odată cu promovarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții, devine actuală orientarea și reorientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, conștientizarea și dezvoltarea resurselor personale ale acestora, care vor contribui la depășirea dificultăților, edificarea noului, cunoașterea problemelor în acest proces. Cunoașterea resurselor personale, problemelor persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare ne va permite să înțelegem dacă persoana și-a păstrat și posedă capacitatea de adaptare socială, de muncă, autodeterminare, relațiile interpersonale.

La moment în literatura de specialitate sunt analizate resursele care ajuta persoana să facă față unor situații dificile de viață, la diferite perioade de vârstă. Spre exemplu în cercetările efectuate pe persoanele ce au unele tulburări emoționale s-a constatat că resursele personale au următoarele *caracteristici psihologice*: dezvoltarea cognitivă, particularitățile de temperament, independența, încrederea în sine, comunicarea etc. În plus, aici putem include lotul de control intern, stima de sine, încrederea în sine și capacitatea de a corecta erorile [133].

În calitate de *resurse personale* la vârsta adolescentină timpurie (preadolescența) mai mulți cercetători evidențiază următoarele caracteristici ale personalității: nivel ridicat al inteligenței sociale, nivel ridicat al dezvoltării intelectuale etc. În calitate de resurse la adolescenți au fost evidențiate: dezvoltarea cognitivă, mecanismele de apărare, empatie. La adulți: resursele de

adaptare la diferite situații, autoreglare, autocunoaștere, autostimare, autopercepere. Aceste calități se structurează pe orientările valorice autoactualizate [129].

Reieșind din cele expuse putem spune că în literatura de specialitate, problematica resurselor persoanei i-a preocupat pe mai mulți cercetători din domeniu. Dar trebuie de menționat faptul că lipsesc cercetări în cadrul cărora s-ar examina resursele individuale la persoanele cu dizabilități și problemelor ce le întâlnesc aceștia în procesul orientării profesionale.

În prezentul studiu am urmărit identificarea opiniei subiecților cu dizabilități referitoare la învățarea pe tot parcursul vieții, resurselor personale și barierelor psihologice în procesul de orientare profesională.

Maturitatea profesională la persoanele cu dizabilități

Vorbind despre maturitatea profesională a unui subiect, avem în vedere starea persoanei /a subiectului ce reflectă sarcinile puse față de ea, condițiile de soluționare a acestora, ce este o condiție pentru realizarea cu succes a oricărei activități.

Maturitate, spre deosebire de maturare are o conotație procesual-dinamică. Maturitatea este un concept care are, în primul rând, o conotație static-descriptivă, referindu-se la atingerea de către unul sau mai multe subsisteme biologice a unei stări de optim funcțional [16].

Apariția stării de pregătire către activitate cu alte cuvinte maturitate profesională, începe cu determinarea scopului, ce reiese din necesități și motive, conștientizarea de către persoană a sarcinilor puse. Apoi are loc elaborarea planului, modelelor, schemelor activităților ce vor urma. În cele din urmă persoana implementează în practică cunoștințele sale folosind diferite metode și mijloace de activitate, compară rezultatele activității cu scopul inițial, dacă este necesar să se facă corectări. La formarea maturității profesionale un rol decisiv îl are faptul că este în strânsă legătură cu anumite/diferite particularități/resurse ale persoanei în afara cărora își pierde conținutul.

Maturitatea profesională, pregătirea persoanei către profesie, au o structură complicată. Au fost evidențiate următoarele componente/resurse:

- Motivaționale (responsabilitatea îndeplinirii sarcinilor);
- Orientaționale (cunoștințe și închipuiri despre particularitățile și condițiile activității, cerințele acesteia față de persoană);
- Operaționale (posedarea mijloacelor și metodelor de activitate, cunoștințe necesare, aptitudini și abilități);
- Volitive (autocontrol, capacitatea de a coordona cu activitatea, îndeplinirea obligațiilor);
- Evaluative (autoaprecierea pregătirii sale și corespunderea procesului de rezolvare a sarcinilor profesionale cu modelele optime) [152].

În cercetarea noastră pentru determinarea resurselor ce caracterizează maturitatea profesională am utilizat Chestionarul *Maturitatea profesională* de A.P. Cerneavskaja [156]. Au fost cercetate mai multe componente/resurse: autonomie, informare, luarea deciziilor, planificare, atitudinea emoțională.

Prin „autonomie” înțelegem „capacitatea persoanei de a se supune legilor și normelor proprii, de a dispune liber de propria voință” [27].

Orice persoană va fi satisfăcută de alegerea sa profesională (alegerea sau schimbarea profesiei, locului de studii, noii specializări, formării profesionale) numai în acel caz când el va percepe această hotărâre ca proprie și nu impusă de cineva.

Premizele apariției semnelor de autonomie sunt:

- Persoana trebuie să simtă independența sa de părinți în gând, activitate, comportament;
- De la determinarea externă a comportamentului său să treacă la autodeterminare;
- Să conștientizeze Eu-l său personal și să se străduie să-l atingă/dezvolte.

În cercetare, doar 36,8% dintre subiecții adulți cu dizabilități au manifestat *autonomie*. Rezultatele obținute la acest item pe grupuri de subiecți adulți cu dizabilități sunt: 50,0% subiecți cu tulburări de vâz; 37,5% subiecți cu tulburări de auz; 28,5% – subiecți cu tulburări motore.

Privitor la adolescenți cu dizabilități au manifestat autonomie doar 43,3% subiecți, ceilalți 56,7% nu posedă autonomie.

Persoanelor autonome le putem atribui următoarele caracteristici/resurse: *se auto-diferențiază pe sine de mediul înconjurător*, deci posedă capacitatea de a separa scopul său de cel al părinților sau al altor persoane importante; înțeleg integritatea personalității sale, a comunității sociale căreia îi aparține; conștientizează cărui tip de personalitate, mod de viață ar vrea să aparțină; *tind să-și realizeze/promoveze posibilitățile sale în practică, să posede cunoștințe profunde măcar într-un domeniu, sunt orientați spre succes, își asumă responsabilității pentru acțiunile proprii; acumularea experienței*. Experiență proprie în rezolvarea problemelor și planificării acțiunilor sale, a timpului. Odată cu acumularea experienței apare aptitudinea de a coordona activitatea sa cu cerințele societății; *capacitatea de a prezice creșterea profesională; inițiativă și ingeniozitate în oportunități*. Prezența inițiativei proprii și activitate în probleme de carieră; *nivel de realism în luarea deciziilor privitor la carieră (aprecierea proprie a acestui realism)*. Compromis între dorințe și capacități, de care este capabilă persoana. Conștientizarea necesității acestor compromise.

Pentru a alege profesia persoana trebuie să posedă capacitatea de a se *informa*:

- *despre lumea profesiilor în general*: conștientizarea că lumea profesiilor se împarte în dependență de obiectivele, obiectul și instrumentele de producție; cunoașterea conceptelor de bază (disciplina de muncă, principiile de planificare a activității de producere, structura întreprinderii etc.); cunoașterea mai multor profesii; capacitatea de a însuși o profesie, de a alege o profesie, de a se menține în profesie, de a-și perfecționa nivelul său profesional și de avansare pe scara profesională;
- *despre unele profesii sau grupuri de profesii concrete*: cunoștințe despre condițiile de lucru (fizice, social-economice); cerințele profesiei față de persoană (particularitățile psihofiziologice de dezvoltare a persoanei, particularitățile sferei cognitive și personalității); cerințe față de nivelul de cunoștințe și locul obținerii acestor cunoștințe; perspectivele de creștere profesională; cunoașterea surselor de informare despre profesii.

47,3% din numărul total de subiecți adulți și 43,3% adolescenți au indicat itemul *informare*. Pe grupuri de subiecți adulți cu dizabilități au indicat acest item: 71,4% – subiecți cu tulburări motore; 12,5% subiecți cu tulburări de auz; 75% subiecți cu tulburări de văz; în grupul de subiecți adolescenți au indicat acest item: 25% subiecți cu tulburări de auz și 15% subiecți cu tulburări intelectuale. Astfel, cei mai informați despre profesie sunt subiecții adulți cu tulburări motore și tulburări de văz, mai puțin sunt informați subiecții cu tulburări de auz.

Capacitatea de a lua decizia este o resursă personală care ne vorbește despre maturitatea personală. În orice situație este important ca subiectul să posedă această capacitate, condiția importantă fiind autonomia și independența persoanei, asumarea responsabilității pentru decizia luată și consecințele acesteia, competența de a propune și evalueze alternative. Este important de cunoscut algoritmul luării deciziei. Există mai multe modele de astfel de algoritme. Au fost evidențiate șase etape de bază [apud 138]:

1. Colectarea soluțiilor posibile de rezolvare.
2. Cercetarea șanselor de succes în fiecare alternativă.
3. Culegerea informației privitor la orice variantă a deciziei.
4. Legătura fiecărei alternative cu scopul și valorile persoanei.
5. Elaborarea planului de activitate și determinarea factorilor ce contribuie sau împiedică soluționarea problemei.
6. Elaborarea planului de activitate pentru dezvoltarea ulterioară.

Datele cercetării ne demonstrează că din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități 36,8% au capacitate de a lua decizia: 14,2% subiecți cu tulburări motore; 62,5 subiecți cu tulburări auditive; 25% subiecți cu tulburări de văz; iar din numărul total de adolescenți cu dizabilități 43,3% subiecți: 0% subiecți cu tulburări intelectuale; 65% subiecți cu tulburări de auz. Deci putem spune

că din numărul total de subiecți adulți și adolescenți cu dizabilități subiecții cu tulburări de auz au o capacitate mai mare de a lua decizii.

Pentru a lua decizii efective, corecte persoana trebuie să posede anumite resurse – *calități, capacități, cunoștințe, deprinderi*. Spre exemplu:

- *Curiozitate* – dorința și capacitatea de a aduna informație.
- *Bunul simț, discernământ* – capacitatea de a raporta informațiile disponibile la problema în cauză și pentru a o evalua.
- *Încrederea în sine* – abilitatea de a garanta pentru luarea deciziei și, să își asume responsabilitatea pentru aceasta.
- *Delegarea responsabilității* – capacitatea de a împărți autoritatea și responsabilitatea cu colegii.
- *Planificarea* – capacitatea de a elabora pentru colectiv planul de activitate. Pentru soluționarea problemei.
- *Evaluarea riscurilor* – capacitatea aprecierii riscului potențial de luare a deciziilor.
- *Responsabilitatea de risc* – capacitatea de a aprecia riscul și a lua asupra sa responsabilitatea.
- *Controlul* – capacitatea de a obține în procesul soluționării problemei anume acel rezultat ce a fost planificat [156].

Un rol important în dezvoltarea maturității profesionale a persoanei îl are și capacitatea de a planifica. Însăși planificarea profesională este un proces neîntrerupt, deoarece persoana permanent se dezvoltă, primește diferite calificări suplimentare, însușește noi metode de lucru, crește pe scară profesională. Se distinge planificare pe termen lung (pentru câțiva ani); termen mediu (câteva luni) și termen scurt (câteva săptămâni).

Rezultatele cercetării ne-au demonstrat că capacitate de planificare au 57,1% subiecți adulți cu tulburări motore; 50% subiecți cu tulburări de vedere; 12,5% subiecți cu tulburări de auz, constituind 31,5% din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități. Printre subiecții adolescenți doar 10% din numărul total de subiecți posedă capacitatea de a planifica.

Este cunoscut faptul că starea emoțională a persoanei influențează asupra luării a oricăror decizii inclusiv a deciziilor profesionale. Acesta se manifestă în atitudinea emoțională a persoanei față de diferite profesii și grupuri profesionale, de necesitatea de a lua decizia privind alegerea profesiei. Factorul emoțional include în sine nu numai atitudinea față de diferite variante în procesul alegerii profesiei, dar și atitudinea față de planificare, legate de responsabilitatea deciziei și de planificare.

Numai 5,3% din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități cercetați au manifestat atitudine emoțională. Spre deosebire de adulți la adolescenți această resursă personală s-a manifestat la 36,6% din numărul total de subiecți adolescenți cu dizabilități.

Componenta emoțională a maturității profesionale se manifestă în starea generală de spirit a persoanei și este strâns legată de componenta emoțională a maturității persoanei ca un tot întreg, care se manifestă în starea de spirit emoțională pozitivă, optimism, echilibru emoțional și toleranță, eșec. Luând în considerare că doar 25% subiecți adulți cu tulburări de văz și 10% subiecți adolescenți cu tulburări de auz au manifestat atitudine emoțională, putem spune că la unii subiecții cu dizabilități s-a constatat o nedezvoltare a sferei emoționale.

◆ **Concluzii:**

- S-a constatat că mai puțin din jumătatea de respondenți, participanți la cercetare, atât adulți cât și adolescenți posedă maturitate profesională.
- În cazul subiecților adulți au manifestat mai multă autonomie subiecții cu tulburări de văz, pe când printre subiecții adolescenți au manifestat mai multă autonomie subiecții cu tulburări de auz.

- S-a determinat că cei mai informați despre profesie sunt subiecții adulți cu tulburări motore, tulburări de vâz și adolescenții cu tulburări de auz.
- Capacitatea de a planifica s-a depistat doar 31,5% subiecți adulți și 10% subiecți adolescenți au capacitatea de a planifica, deci posedă așa resurse personale ca: curiozitate; capacitatea de a raporta informațiile disponibile la problema în cauză și pentru a o evalua; abilitatea de a garanta pentru luarea deciziei și, să își asume responsabilitatea pentru aceasta; capacitatea de a împărți autoritatea și responsabilitatea cu colegii; capacitatea de a elabora pentru colectiv planul de activitate, pentru soluționarea problemei; capacitatea aprecierii riscului potențial de luare a deciziilor; capacitatea de a aprecia riscul și a-și asuma responsabilitatea; capacitatea de a obține în procesul soluționării problemei anume acel rezultat ce a fost planificat.
- La unii subiecți cu dizabilități s-a constatat o nedevoltare a sferei emoționale. Datele ne demonstrează că numai 5,3% din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități cercetați manifestă atitudine emoțională. Spre deosebire de adulți la adolescenți această resursă personală s-a manifestat doar la 36.6% din numărul total de subiecți adolescenți cu dizabilități.
- Din numărul total de subiecți adulți și adolescenți cu dizabilități subiecții cu tulburări de auz au o capacitate mai mare de a lua decizii.
- S-a determinat că dintre subiecți adulți o capacitate mai bună de a planifica o au subiecții cu tulburări motore, iar printre adolescenți subiecții cu tulburări de auz.

Nivelul de încredere în sine ca resursă personală în orientarea profesională

Nivelul încrederii în sine ca resursă personală influențează mult asupra capacității/competenței de orientare profesională și integrării socio-profesionale a persoanelor cu dizabilități. Încrederea în sine se bazează pe conștientizarea propriilor cunoștințe și competențe într-un anumit domeniu, pe rezultatele pozitive obținute anterior și este întreținută prin abordarea treptată a altor experiențe în scopul de a fixa și transfera competențele, precum și pentru a descoperi alte competențe de care nu erau conștienți. Încrederea în sine se dezvoltă în orice perioadă a vieții, ea este asociată cu o relație de atașament și se construiește acumulând experiențe agreabile în cursul cărora se face dovada unor calități, talente și capacități relaționale. Persoana pe baza achizițiilor deja realizate, sub influența exercitată de factorii mediului ambiant și datorită propriei activități, ajunge treptat să-și cunoască viața sufletească, să se descifreze pe sine ca om și ca membru al societății. Acest salt în planul vieții psihice are efecte deosebite asupra echilibrului psihic și social al persoanei [29].

Unii psihologi insistă asupra caracterului înnăscut al încrederii în sine, iar alții indică caracterul dobândit al acesteia. Este important să se menționeze că există un prag înnăscut de vulnerabilitate, diferit de la un individ la altul, dar mediul, educația și evenimentele de viață au o influență foarte mare asupra dezvoltării încrederii în sine.

Cele mai multe studii arată că o persoană cu dizabilități prezintă o modificare în mod particular a structurilor de personalitate fiind raportate următoarele elemente: *încredere în sine diminuată, complexe de inferioritate, de intensitate variabilă, stări depresive, tendințe de retragere socială* etc. În funcție de nivelul încrederii în sine se formează acel sistem de scopuri, astfel o persoană cu o încredere în sine diminuată, nefiind conștientă de adevărata sa valoare, nu se va dezvolta corespunzător potențialului său. Evident, efectele negative ale nedevoltării încrederii în sine asupra personalității persoanei cu dizabilități apar ori de câte ori vorbim de trăirea stării de handicap, adică atunci când persoana este în situația de a face comparații dezavantajoase în ceea ce o privește între limitările impuse de deficiență și independența afișată permanent de cei normali.

Studierea particularităților dezvoltării încrederii în sine rămâne a fi una din problemele principale ale psihologiei și constituie domeniul de cercetare a savanților: A. Adler, W. James, C. Rogers, R. Berns, V.S. Dîncu, L. Fărcaș, M. Zlate, L. Iacob, D. Sălăvăstru, M. Halmaghi et al.

Datele obținute în cadrul experimentului ne-au demonstrat că doar 36,8% din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități au un înalt nivel de încredere în sine; 52,6% subiecți – au un nivel mediu de încredere în sine și doar 10,5% subiecți – au un nivel de încredere în sine jos.

Dacă analizăm datele pe grupuri de subiecți adulți cu dizabilități constatăm că cei cu un nivel înalt de încredere în sine sunt printre subiecții cu tulburări de vâz – 50%, urmați de subiecții cu tulburări de auz – 42,8%; și 25% subiecți cu tulburări motore. Respectiv, la nivelul mediu de încredere în sine pe primul loc s-au plasat subiecții cu tulburări de auz – 62,5%; urmând apoi subiecții cu tulburări motore – 57,1% și 25% dintre subiecții cu tulburări de vâz. De asemenea s-a constatat doar în grupul de subiecți cu tulburări de vâz 25% și cu tulburări de auz 12,5% un nivel scăzut al încrederii în sine.

În comparație cu subiecții adulți cu dizabilități un nivel înalt al încredere în sine s-a manifestat la doar la 2,7% subiecți adolescenți cu dizabilități, un nivel mediu al încrederii în sine au manifestat 45,9% subiecți adolescenți și un nivel scăzut al încrederii în sine s-a depistat la 43,2% subiecți adolescenți. Analiza datelor pe grupuri de adolescenți cu dizabilități ne-au demonstrat că printre subiecții adolescenți cu tulburări de auz 85% au un nivel mediu al încrederii în sine; 15% au un nivel scăzut al încrederii în sine; 0% subiecți au un nivel înalt al încrederii în sine; 7% subiecți cu tulburări intelectuale au un nivel de încredere în sine scăzut (*Figura 4*).

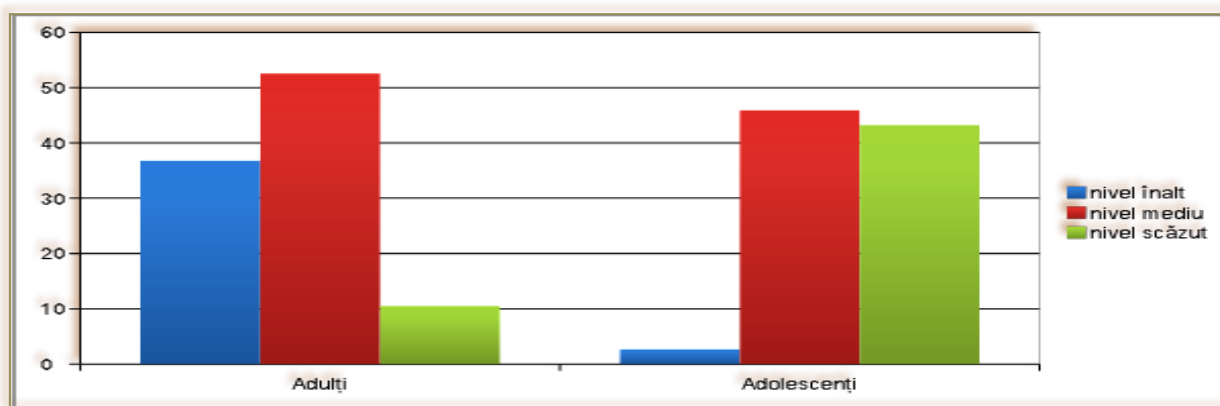


Figura 4. Nivelul încrederii în sine la persoanele adulte și adolescenți cu dizabilități

◆ **Concluzie:** Conform rezultatelor obținute, putem afirma că la subiecții adulți cu dizabilități nivelul de încredere în sine ca resursă personală este mai înalt decât la subiecții adolescenți.

Valorile profesionale la persoanele cu dizabilități

Valorile reprezintă convingerile bazale ale unei persoane vizând ceea ce este important în viață, în relațiile interpersonale și în muncă. Constituind aspecte importante în orientarea profesională, valorile pot fi grila prin care persoanele pot citi/interpreta oportunitățile de orientare profesională.

Valorile de muncă devin valori generale care ghidează persoana pe întreg parcursul profesional. Se știe că fiecare persoană are o constelație particulară de valori în care valorile intrinseci coexistă cu cele extrinseci, valori care suferă modificări pe parcursul dezvoltării oricărui individ. Valorile intrinseci reprezintă acele convingeri care motivează comportamentul persoanei, independent de o recompensă externă. Exemple de valori intrinseci pot fi: *autonomia, exprimarea creativității, competența profesională etc.* Valorile extrinseci motivează comportamentul individului prin recompense externe ce pot fi obținute în urma realizării unei activități. Exemple de valori extrinseci pot fi: *statutul, prestigiul, avantajele financiare, securitatea etc.* Este important ca între aceste valori să existe mereu un echilibru și convergență spre aceleași scopuri [125].

Analiza rezultatelor în baza testului *valorile profesionale* adaptat după Super ne-a permis să observăm că dintre toate valorile profesionale/ factorii plasați ca importanță la cel mai înalt nivel de către subiecții adulți cu dizabilități au fost: *altruismul* în 36,8% cazuri; *reușită obiectivă, varietate, modul de viață pe care îl implică profesia* în 33,3% cazuri; *prestigiu, relații cu colegii, avantaje material* în 26,1% cazuri; *conducere, stimulare intelectuală* în 5,2% cazuri. Adolescenții la acest nivel au plasat așa valori profesionale ca *atmosfera de muncă* – 45% cazuri; *simț estetic* – 25% cazuri; *siguranță* – 10% cazuri; *prestigiu* – 15% cazuri; *relații cu colegii* – 30% cazuri; *altruism* – 10% cazuri; *varietate* – 5% cazuri; *stimulare* – 5% cazuri; *independență* – 5% cazuri.

La nivelul 2, adulții au plasat următoarele valori profesionale/ factorii care au un grad de importanță medie: *relații cu colegii* în 36,8% cazuri; *prestigiu, reușita obiectivă, siguranță, independență* în 33,3% cazuri; *creativitate, modul de viață pe care îl implică profesia, conducere* în 21% cazuri; *relații cu superiorii, altruism, varietate* în 5,2% cazuri. La acest nivel subiecții adolescenți cu dizabilități au plasat următoarele valori profesionale: *relații cu superiorii* – 15% cazuri; *relații cu colegii* – 15,4% cazuri; *modul de viață pe care îl implică profesia* – 5%; *altruism* – 15%; *siguranță* – 25%; *prestigiu* – 25%; *reșita obiectivă* – 5%; *stimulare intelectuală* – 5%; *simț estetic* – 15%; *atmosfera de muncă* – 35%; *varietate* – 5%; *independență* – 20%.

La nivelul 3 subiecții adulți au plasat valorile profesionale/ factorii care au un grad de importanță mai nesemnificativ: *relații cu superiorii, conducere, stimulare intelectuală* în 33,3% cazuri; *prestigiu, relații cu colegii, altruism, siguranță, relații cu superiorii, atmosfera de muncă* în 10,5% cazuri. Adolescenții au plasat următoarele valori profesionale: *avantaje materiale* – 5%; *creativitate* – 15%; *relații cu superiorii* – 5%; *relații cu colegii* – 10%; *varietate* – 20%; *siguranță* – 15%; *independență* – 5%; *reșita obiectivă* – 5; *modul de viață implicat de profesie* – 15%; *stimulare intelectuală* – 10%; *prestigiu* – 15%; *atmosfera de muncă* – 5%; *simț estetic* – 5% (Figura 5).

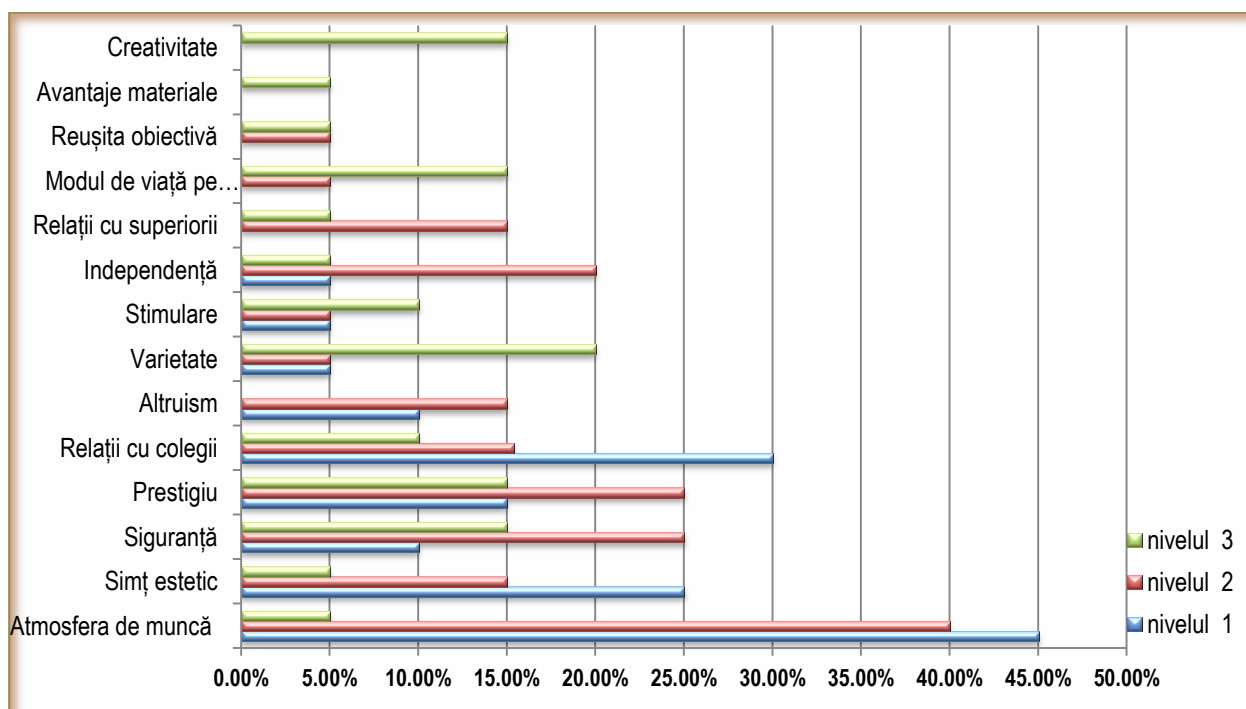


Figura 5. Valorile profesionale (adolescenți)

Reprezentarea grafică din Figura 6 ne oferă rezultatele obținute pentru subiecții adulți în cadrul acestui test. Observăm interesul și importanța sporită acordată de către subiecți doar în cazul a 2 factori predominanți: *atmosfera de lucru și altruismul*. În cazul factorului *conducerea* caracterizată prin posibilitatea de a planifica și organiza munca altora, constatăm că pentru subiecții cercetați nu este relevantă, deoarece aceasta este confirmată prin nivelul scăzut de interes demonstrat prin punctajul minim.

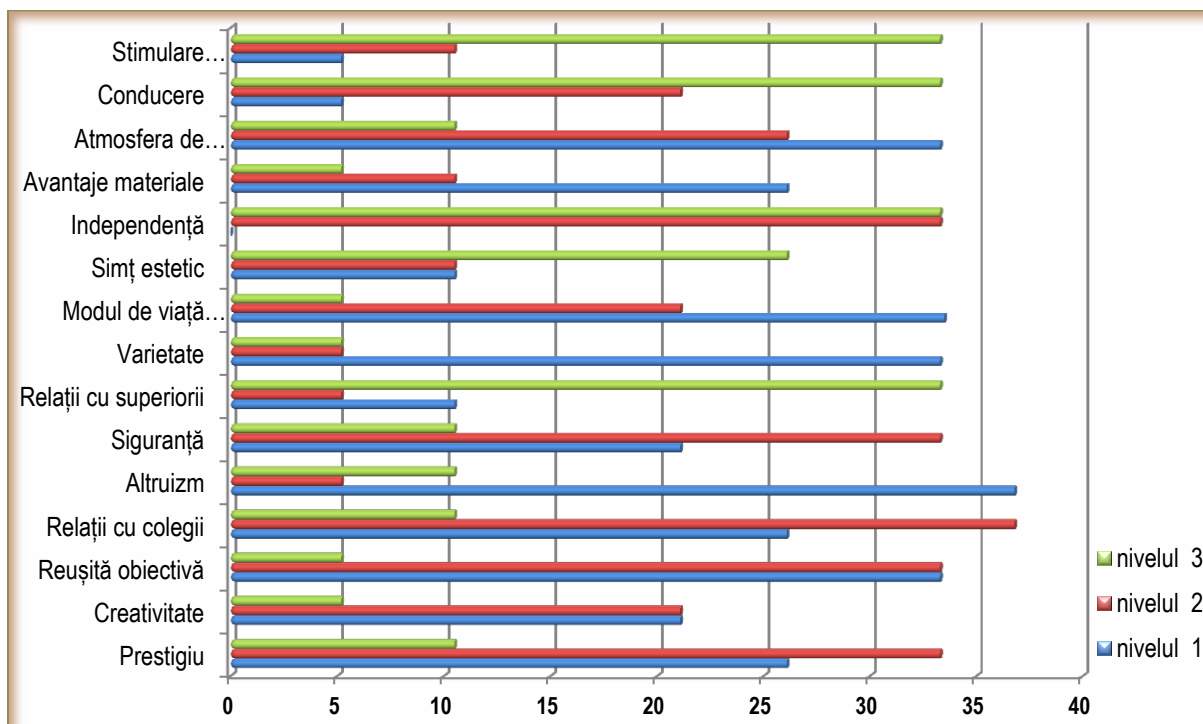


Figura 6. Valorile profesionale (adulți)

◆ **Concluzie:** Rezultatele constatate ne demonstrează că pentru subiecții adulți cu dizabilități prezintă interes așa valori, valori/factori: *altruismul* reprezintă cel mai înalt grad de importanță; relațiile cu colegii reprezintă un grad de importanță medie, circa 7 subiecți (36,8%) demonstrează interes pentru aceste valori profesionale. Alte 5 valori/factori cum ar fi: *creativitate, reușită obiectivă, caritate, modul de viață pe care îl implică profesia avantaje materiale* au fost cotate cu un punctaj scăzut, fapt ce demonstrează un grad scăzut de interes din partea unor subiecți adulți cu dizabilități. Pentru subiecții adolescenți interes au prezentat: *atmosfera de muncă, simț estetic, relații cu colegii*. Au fost cotate cu un punctaj scăzut: *relația cu superiorii, independența, reușita obiectivă, simțul estetic*.

Interesele profesionale la persoanele cu dizabilități

În dependență de resursele ce le posedă, fiecare persoană manifestă preferințe, interese pentru anumite activități sau pentru aprofundarea cunoștințelor despre un anumit domeniu.

Interesele profesionale reprezintă orientarea activă și relativ stabilă a personalității umane spre anumite ocupații sau domenii de activitate. Interesul profesional este definit de cele mai multe ori ca „suma intereselor unei persoane raportate la o anume profesiune” [72].

Interesele joacă un rol important, împreună cu alți factori (aptitudini, situație socială, trăsături de personalitate), ca determinanți în alegerea unei meserii sau a unei specialități de învățământ [39].

Deci, orientarea profesională a persoanelor inclusiv a celor cu dizabilități este determinată și de interesele profesionale ale acestora.

Pentru o analiză aprofundată a intereselor profesionale ale subiecților cercetați, ne-am propus să aplicăm *Chestionarul Inventarul Intereselor Profesionale* adaptat de către Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Pentru percepția obiectivă a rezultatelor obținute vom prezenta datele în *Tabelul 1, figurile 7 și 8*.

Datele indicate în tabel prezintă 6 domenii de activitate spre care este orientat subiectul în raport cu interesele sale profesionale.

Din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități care au participat la cercetare 8 (42,1%) sunt orientați spre exterior, fapt ce denotă că ei înregistrează indici înalți în următoarele domenii

de activitate: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier. Alți 5 subiecți (26,43%) demonstrează interes sporit și sunt orientați spre detalii și domenii de activitate ca: programator, contabil, bancher, bibliotecar. Cu interes sporit față de influențe și domenii de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic, au fost remarcați 6 subiecți (31,5%). Au prezentat interes profesional față de activitatea cu oamenii, anume spre următoarele domenii profesionale: învățător, doctor, reporter la ziar, asistent social, casier, vânzător 4 (21%). Rezultatele înregistrate în cazul a 2 subiecți (17,9%) reflectă interesul lor către arte, anume către activitatea actorului, artistului, muzicianului, scriitorului, arhitectului, fotografului, pictorului. Interes sporit către activitatea orientată spre cercetare (cercetător științific, detectiv, psihiatru, meteorolog, notar, avocat) a fost înregistrat doar în cazul a 4 (21%) persoane. După cum vedem cei mai mulți dintre subiecții adulți chestionați, au un interes sporit față de următoarele domenii de activitate: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier.

Analiza rezultatelor pe grupuri de subiecți ne-a permis să constatăm că:

- a) 85,7% din persoanele cu tulburări motore au interes sporit față de așa domenii de activitate ca inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier, deci sunt orientați spre exterior; 42,8% dintre acești subiecți manifestă interes față de următoarele domenii de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic; 28,5% au interes față de domenii de activitate ca: programator, contabil, bancher, bibliotecar. Câte 14,2% dintre subiecți manifestă interes față de cercetare și oameni. N-a prezentat interes pentru acești subiecți specialitățile ce fac parte din domeniul artelor.
- b) Subiecții adulți cu tulburări de văz (50%) manifestă interes sporit față de oameni: învățător, doctor, reporter la ziar, asistent social, casier, vânzător; 50% dintre acești subiecți sunt orientați către influențe: proprietar de firmă, director de școală, paznic. Doar 25% dintre subiecți sunt orientați către detalii și 25,0% subiecți sunt orientați către arte. N-a prezentat interes pentru acești subiecți așa domenii de activitate ca: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier, cercetător științific, detectiv, psihiatru, meteorolog, notar, avocat.
- c) Un număr egal de subiecți adulți cu tulburări de auz, câte 25%, sunt orientați spre exterior, către detalii și către cercetare. Circa 12,5% dintre subiecți sunt orientați către influențe, către oameni, către arte.

Din numărul total de subiecți adolescenți cu dizabilități 26 (70,3%) sunt orientați spre exterior. Alți a câte 6 subiecți (16,2%) demonstrează interes sporit și sunt orientați spre detalii și domenii de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic. Au prezentat interes profesional față de activitatea cu oamenii 10 subiecți (27%). 3 subiecți (8,1%) reflectă interesul lor către arte. Interes către activitatea orientate spre cercetare a fost înregistrat doar în cazul a 6 (16,2%) persoane. La fel ca și subiecții adulți cu dizabilități subiecții adolescenți au un interes sporit față de următoarele domenii de activitate: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier.

Analiza datelor pe grupuri de subiecți adolescenți participanți la cercetare ne-au permis să constatăm:

- a) 70% dintre subiecții adolescenți cu tulburări intelectuale (Centrul de zi „Cultum”) au interes sporit față de așa domenii de activitate ca: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier, deci sunt orientați spre exterior; 30% dintre acești subiecți manifestă interes față de următoarele domenii de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic; 20% au interes față de domenii de activitate ca: programator, contabil, bancher, bibliotecar. Câte 20% dintre subiecți manifestă interes față de arte. N-au prezentat interes pentru acești subiecți specialitățile ce fac parte din domeniul cercetării.
- b) Subiecții adolescenți cu tulburări intelectuale (Centrul Orfeu) 33,3% sunt orientați spre exterior; 11,1% dintre acești subiecți sunt orientați către detalii. Doar 33,3% dintre subiecți

sunt orientați către influențe și 44,4% subiecți sunt orientați către oameni. N-a prezentat interes pentru acești subiecți domeniile arte și cercetare.

- c) Adolescenții cu tulburări de auz au obținut următoarele rezultate: 80% sunt orientați spre exterior; 10% subiecți sunt orientați către detalii; a câte 5% subiecți sunt orientați către influență și arte; 30% subiecți sunt orientați către oameni; 25%, către cercetare.

Tabelul 1. Repartizarea intereselor profesionale

Nr.	Interesele profesionale	Adulți, %	Adolescenți, %
1.	Orientat spre exterior	42,1	70,3
2.	Orientat spre detalii	26,3	16,2
3.	Orientat către influențe	31,5	16,2
4.	Orientat către oameni	21,0	27,0
5.	Orientat către arte	10,5	8,1
6.	Orientat către cercetare	21,0	16,3

Reprezentarea grafică din *Figura 7* expune imaginea în ansamblu, frecvența intereselor profesionale orientate spre cele 7 direcții măsurate prin intermediul acestei metode la subiecții adulți cu dizabilități.

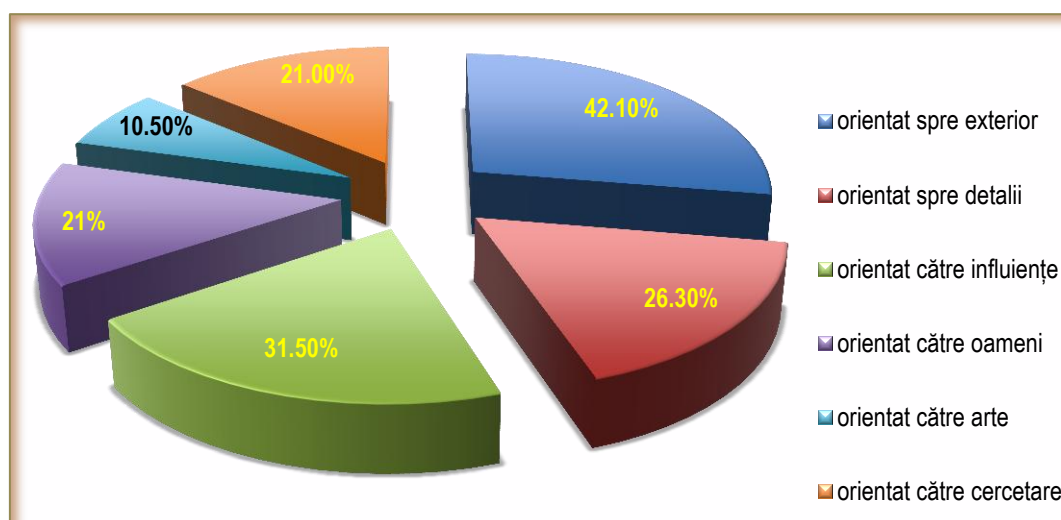


Figura 7. Reprezentarea grafică a tipului de interese profesionale la persoanele adulte cu dizabilități

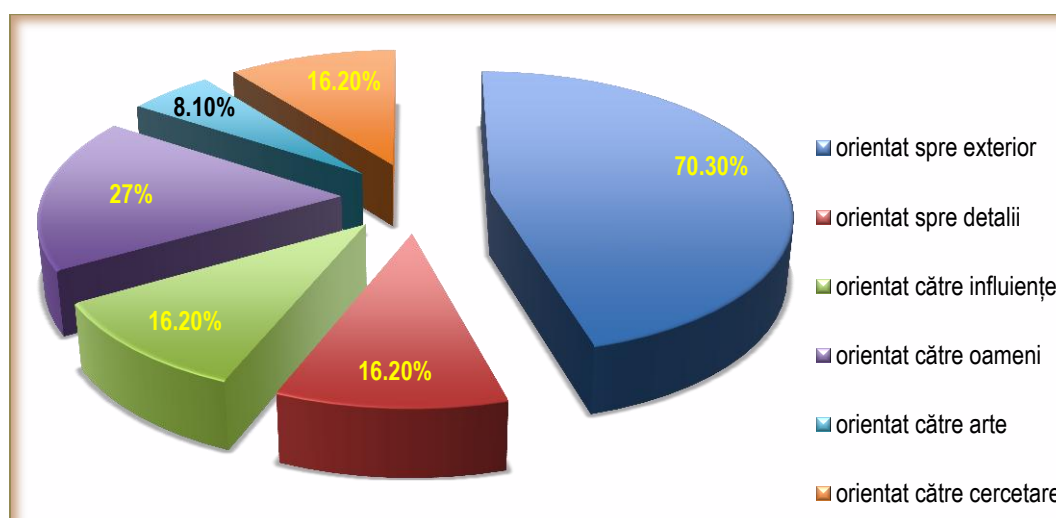


Figura 8. Reprezentarea grafică a tipului de interese profesionale la adolescenții cu dizabilități

◆ **Concluzie:** Cei mai mulți subiecți cu dizabilități adulți și adolescenți care au participat la cercetare sunt orientați spre exterior, fapt ce denotă că ei înregistrează indici înalți în următoarele domenii de activitate: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier. Cei mai joși indici în ambele grupuri au fost obținuți pentru domeniile artă și cercetare.

4.1.3. Barierele psihologice ale persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională

În cercetarea noastră ne-a interesat ce bariere/probleme psihologice întâlnesc subiecții în procesul de orientare profesională, pe parcursul învățării pe tot parcursul vieții.

Metodologia cercetării barierelor/problemelor întâlnite subiecții în procesul de orientare profesională a inclus elaborarea unui chestionar în scopul determinării opiniilor subiecților adulți și a subiecților adolescenți cu dizabilități referitor la frecvența problemelor psihologice ce le întâlnesc în procesul de orientare profesională. Cercetarea ne-a permis să depistăm tipurile de probleme psihologice cu care ei se confruntă și să reflectăm ierarhia acestor probleme.

Chestionarul a cuprins întrebări cu variante de răspuns. Subiecții urmau să ierarhizeze problemele depistate prin un anumit număr de puncte. Completând chestionarul respectiv respondenții au evidențiat frecvența apariției acestor probleme.

Privitor la ierarhizarea frecvenței apariției problemelor cu care se confruntă persoanele adulte cu dizabilități au evidențiat următoarea ierarhie referitor la **problemele de învățare**: lipsa independenței-9,3; surmenaj – 5,1; concentrare a atenției – 4,5; dezvoltarea cognitivă – 4,2; motivația – 4,1; dificultăți în reglarea volitivă – 3,6 (Figura 9).

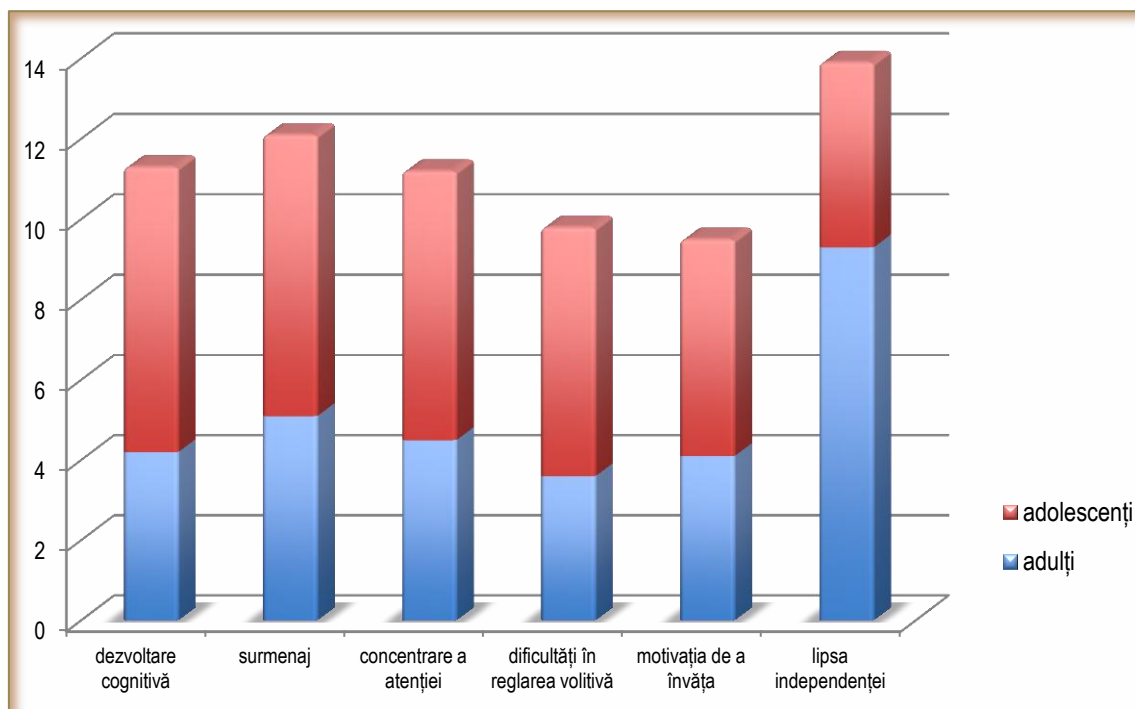


Figura 9. Probleme de învățare la persoanele cu dizabilități

Adolescenții au ierarhizat aceste probleme în felul următor: dezvoltare cognitivă – 7,1; surmenaj – 7,0; concentrare a atenției – 6,7; dificultăți în reglarea cognitivă – 6,2; motivația de a învăța – 5,4; lipsa independenței – 4,6.

◆ **Concluzie:** Din analiza răspunsurilor respondenților putem spune că ambele grupuri au *plăsat pe primul loc* probleme ce țin de dezvoltarea cognitivă, surmenaj, concentrare a atenției.

Referitor la **problemele de relaționare** au fost obținute următoarele rezultate.

În opinia adulților cu dizabilități problemele de relaționare după media de puncte obținute au fost ierarhizate în felul următor: colegii – 5,2; profesorii – 4,9; reprezentanții sexului opus – 4,4;

părinții – 4,2. Adolescenții cu dizabilități privitor la problemele de relaționare au plasat pe primul loc părinții – 5,4; apoi pe profesori – 4,3 și colegi – 4,2; un punctaj mai mic a fost înregistrat la relațiile cu reprezentanții sexului opus – 2,5.

◆ **Concluzie:** Din analiza problemelor de relaționare s-a constatat deci că la adulți ele se manifestă prin relațiile cu colegii și mai puțin cu părinții, pe când la adolescenți aceste probleme apar mai frecvent în relațiile cu părinții.

Majoritatea persoanelor adulte cu dizabilități au indicat probleme de relații individ-grup de tipul: izolare – 3,9; lipsa autenticității – 3,7; lipsa comunicării-3,5; marginalizare – 2,8; dependență – 2,6. Iar adolescenții cu dizabilități au ierarhizat aceste probleme la fel ca și subiecții adulți: probleme ca izolare – 5,6; lipsa autenticității – 5,2; lipsa comunicării-3,5; marginalizare – 2,5; dependență – 1,9.

◆ **Concluzie:** Persoanele cu dizabilități – fie adulte, fie adolescenți – în relația individ-grup totuși se simt izolate, lipsite de comunicare, uneori chiar marginalizate. De aceea ele se simt dependente de persoanele din jur (părinți, profesori, colegi etc.).

Referindu-se la **problemele emoționale**, adulții cu dizabilități au plasat pe primul loc lipsa controlului emoțiilor – 4,5; dificultăți în a-și exprima sentimentele – 4,5; anxietate și stări depresive – 4,1; consecințe ale stresului posttraumatic – 4,3; fobii – 3,6 (Tabelul 2).

Tabelul 2. Problemele emoționale

Probleme emoționale	Adulți	Adolescenți
Lipsa controlului emoțiilor	4,5	4,7
Dificultăți în a-și exprima sentimentele	4,5	6,0
Anxietate și stări depresive	4,1	4,5
Consecințele stresului posttraumatic	4,3	3,9
Fobii	3,6	3,1
<i>Altele</i>	3,6	0

Adolescenții cu dizabilități spre deosebire de adulți au ierarhizat aceste probleme în felul următor: dificultăți în a-și exprima sentimentele-6,0; lipsa controlului emoțiilor – 4,7; anxietate și stări depresive – 4,5; consecințe ale stresului posttraumatic – 3,9; fobii – 3,1.

◆ **Concluzie:** observăm că așa probleme emoționale ca lipsa controlului emoțiilor și dificultăți în a-și exprima sentimentele subiecții din ambele grupuri le-au plasat pe primele locuri. Pe ultimul loc au fost plasate fobiile.

Datele referitoare la **problemele de autocunoaștere** în opinia adulților cu dizabilități relevă următoarea ierarhie: lipsa încrederii în sine – 5,3; imagine de sine inadecvată – 4,1; pasivitate excesivă – 3,3; lipsa respectului față de sine – 3,3; sentimentul de incompetență – 2,5; rezistență la schimbare – 2,1. La subiecții adolescenți de asemenea s-au remarcat probleme de autocunoaștere: lipsa încrederii în sine – 5,9; imaginea de sine inadecvată – 4,2; sentimentul de incompetență – 4,2; pasivitate excesivă – 3,5; rezistență la schimbare – 3,0; lipsa respectului față de sine – 2,9.

◆ **Concluzie:** subiecții din ambele grupuri nu sunt încrezuți în sine, au o imagine de sine inadecvată, permanent au sentimentul de incompetență. Din această cauză ei devin pasivi, unii sunt rezistenți la schimbare.

Analiza problemelor ce țin de **atitudinea față de valori** adulții cu dizabilități au evidențiat următoarele: contradicția dintre valori și comportament – 4,8; sentimentale (*dragoste, fericire, stimă* etc.) – 4,5; materiale (*bunuri, bani*) – 4,3; general-umane (*bine, frumos, adevăr, dreptate, libertate*) – 4,1; trăsăturile de personalitate (*omenia, sinceritatea, încrederea* etc.) – 4,2; spirituale (*credința interioară* etc.) – 4,0; educaționale (*studii, carieră, inteligență* etc.) – 3,6 (Figura 10).

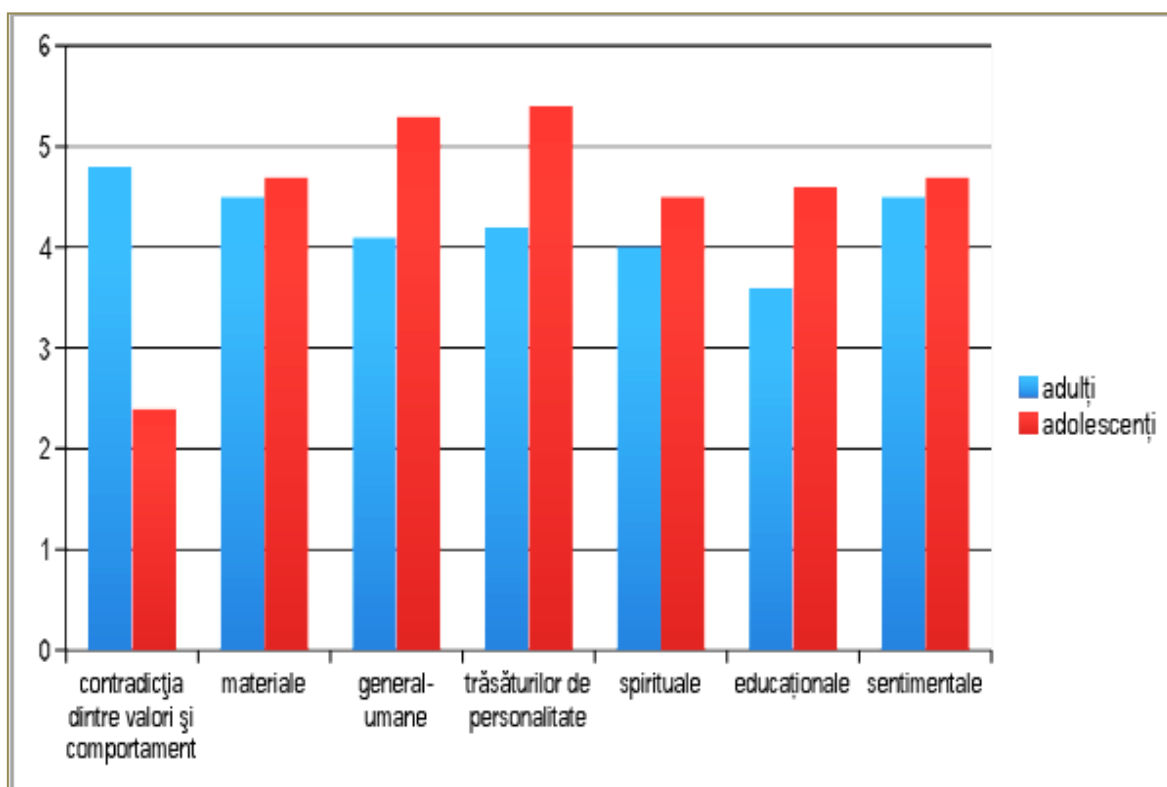


Figura 10. Atitudinea față de valori a persoanelor cu dizabilități

La aceeași problemă răspunsurile adolescenților total diferă, ei ierarhizând problemele ce țin de atitudinea față de valori în felul următor: trăsăturile de personalitate (*omenia, sinceritatea, încrederea* etc.) – 5,4; general-umane (*bine, frumos, adevăr, dreptate, libertate*) – 5,3; sentimentale (*dragoste, fericire, stimă* etc.) – 4,7; materiale (*bunuri, bani*) – 4,7; educaționale (studii, carieră, inteligență) – 4,6; spirituale (*credința interioară* etc.) – 4,5; contradicția dintre valori și comportament – 4,4.

◆ **Concluzie:** Spre deosebire de subiecții adulți cu dizabilități adolescenții au o atitudine inadecvată față de valorile trăsăturilor de personalitate (*omenie, sinceritate, încredere* etc.) și general-umane (*bine, frumos, adevăr, dreptate, libertate*) pe care le plasează printre primele locuri, pe când adulții au o atitudine inadecvată față de contradicția dintre valori și comportament; sentimentale (*dragoste, fericire, stimă* etc.); materiale (*bunuri, bani*).

Un loc aparte în cercetare l-a constituit depistarea problemelor ce se referă nemijlocit la **orientarea profesională/ carieră**. Astfel subiecții adulți au ierarhizat în felul următor aceste probleme: dorința de a realiza posibilitățile sale în practică – 6,3; de a avea cunoștințe măcar într-un domeniu – 5,7; capacitatea de căutare și angajarea la un loc de muncă – 5,1; atitudinea față de profesia dorită/aleasă – 4,7; capacitatea de a căuta profesia necesară – 4,5; cunoașterea mai multor profesii – 4,3; orientarea spre succes, de a obține experiențe și cunoștințe noi – 4,3; de a prognoza creșterea profesională – 4,3; păstrarea unui loc de muncă, avansarea pe scara profesională – 4,2; compromis între dorințe și posibilități, înțelegerea integrității persoanei sale – 3,8; conștientizarea acestor compromise – 3,0; cunoștințe și abilități practice pentru dobândirea profesiei – 2,8.

Subiecții adolescenți au ierarhizat aceste probleme în felul următor: capacitatea de a căuta profesia necesară – 7,2; dorința de a realiza posibilitățile sale în practică – 7,0; cunoștințe și abilități practice pentru dobândirea profesiei – 6,1; cunoașterea mai multor profesii – 5,3; de a avea cunoștințe măcar într-un domeniu – 5,1; orientarea spre succes, de a obține experiențe și cunoștințe noi – 4,4; înțelegerea integrității persoanei sale – 4,0; atitudinea față de profesia dorită/aleasă – 3,6; de a prognoza creșterea profesională – 3,5; compromis între dorințe și posibilități, conștientizarea acestor compromise – 3,1; căutare și angajarea la un loc de muncă – 2,1; păstrarea unui loc de muncă, avansarea pe scara profesională – 1,6 (*Figura 11*).

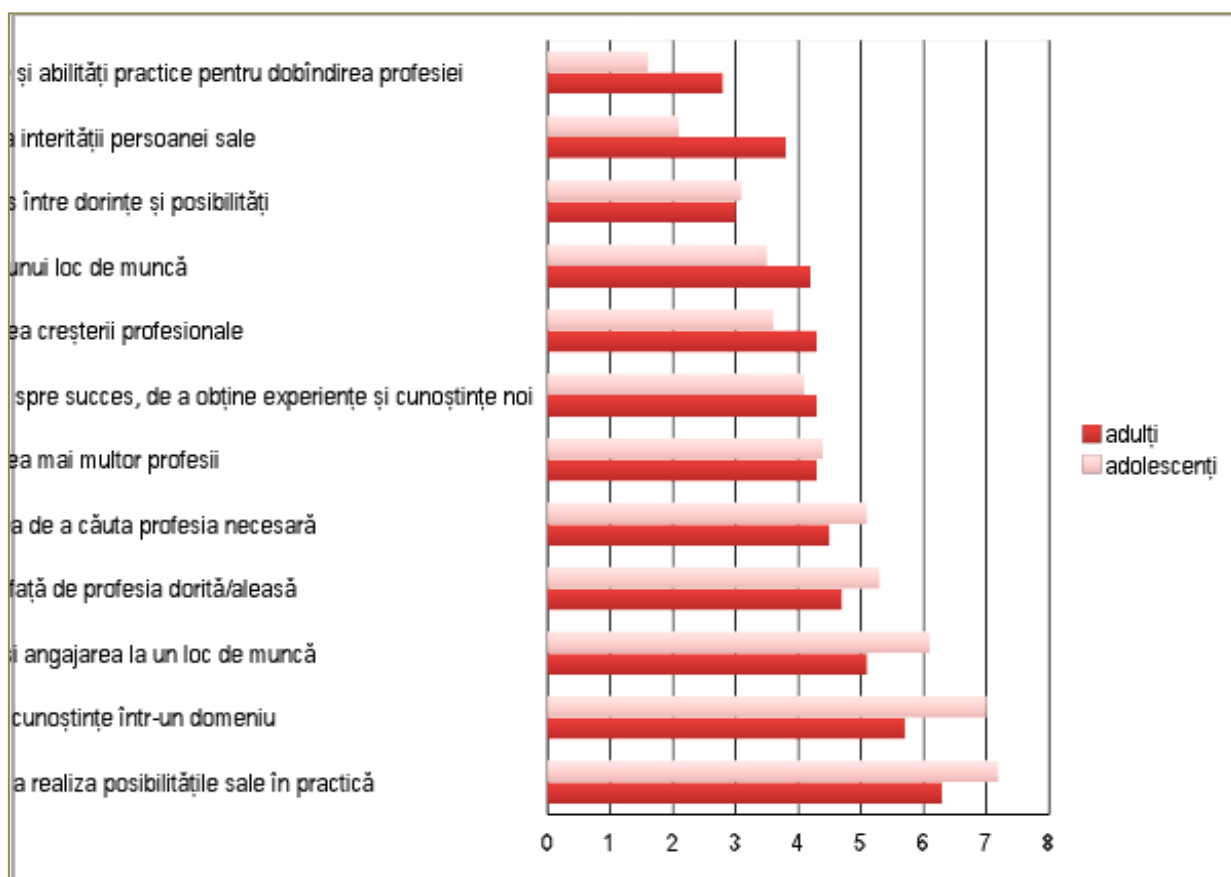


Figura 11. Probleme în orientarea profesională la persoanele cu dizabilități

Un loc aparte în studiul nostru l-a constituit depistarea problemelor de asigurare a procesului de incluziune a persoanelor cu dizabilități în procesul de învățare permanentă. Analiza datelor ne-a permis să evidențiem care sunt aceste probleme în opinia subiecților adulți și adolescenților cu dizabilități.

În opinia adolescenților acestea sunt: dificultăți de adaptare a persoanei la mediu – 7,0; probleme de comunicare cu adulții – 6,4; probleme de comunicare cu colegii – 6,0; probleme de atitudini a persoanei cu dizabilități față de cei din jur-5,4. Problemele de atitudini față de persoana cu dizabilități au fost ierarhizate în felul următor: 5,5-cadrele didactice; 4,6-colegii; 4,6 –părinții acestora.

Subiecții adulți au evidențiat așa probleme ca: dificultăți de adaptare a persoanei la mediu – 5,2; probleme de comunicare cu adulții – 4,0; probleme de comunicare cu colegii – 3,5; probleme de atitudini a persoanei cu dizabilități față de cei din jur-4,2. Referitor la problemele de atitudini față de persoana cu dizabilități au fost ierarhizate în felul următor: 4,5-colegii; 4,4-cadrele didactice; 4,3 –părinții acestora.

◆ **Concluzie:** Cele mai frecvente probleme în opinia subiecților adolescenți cu dizabilități sunt dificultăți de adaptare a persoanei la mediu, probleme de comunicare cu adulții, probleme de comunicare cu colegii.

Referitor la probleme de atitudini față de persoana cu dizabilități spre deosebire de adolescenți subiecții, adulți plasează pe primul loc colegii pe când adolescenții plasează pe primul loc cadrele didactice. Aceasta are loc din cauză că adolescenții intervievați se află în școală. Atât într-un grup sau altul părinții au fost plasați pe ultimul loc, fapt ce vorbește despre relația cu părinții a acestor subiecți este satisfăcătoare.

Studiul efectuat de noi în cadrul proiectului „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții” ne-a permis să constatăm că în procesul orientării profesionale persoanele cu dizabilități întâlnesc unele probleme/bariere psihologice:

- **probleme** ce țin de **dezvoltarea cognitivă**: subiecții ambelor grupuri au plasat pe primul loc: *surmenaj, concentrare a atenției, lipsa independenței*, iar adolescenții au mai evidențiat *problemele de dezvoltare cognitivă*;
- **probleme de relaționare**: la adulți ele se manifestă în *relațiile cu colegii și mai puțin cu părinții*, pe când la adolescenți aceste probleme apar mai *frecvent în relațiile cu părinții*. Persoanele cu dizabilități (adulți sau adolescenți) în **relația individ – grup** se simt *izolate, lipsite de comunicare*, uneori chiar *marginalizate*, făcându-i dependenți de persoanele din jur (părinți, profesori, colegi);
- **probleme emoționale** ca *lipsa controlului emoțiilor și dificultăți în a-și exprima sentimentele* subiecții din ambele grupuri le-au plasat pe primele locuri. Un punctaj mai mic l-au înregistrat *fobiile*;
- **probleme de autocunoaștere** – subiecții din ambele grupuri au remarcat că *nu sunt încrezuți în sine, au o imagine de sine inadecvată, permanent au sentimentul de incompetență*, din această cauză ei devin pasivi, unii sunt rezistenți la schimbare;
- **probleme** ce țin de **atitudinea inadecvată față de valori**, spre deosebire de adulți adolescenții *au o atitudine inadecvată față de valorile trăsăturilor de personalitate (omenia, sinceritatea, încrederea etc.) și valorile general-umane (bine, frumos, adevăr, dreptate, libertate)* pe care le plasează printre primele locuri, pe când adulții au o atitudine inadecvată manifestându-se prin *contradicția dintre valori și comportament; sentimentale (dragoste, fericire, stimă etc.); materiale (bunuri, bani)*.
- **probleme** ce se referă nemijlocit la **orientarea profesională/ carieră** subiecții adulți au evidențiat: *lipsa dorinței de a realiza posibilitățile sale în practică; lipsa dorinței de a avea cunoștințe măcar într-un domeniu; n-au capacitatea de căutare și angajarea la un loc de muncă; atitudinea față de profesia dorită/aleasă* iar subiecții adolescenți: *nu posedă capacitatea de a căuta profesia necesară; nu manifestă dorința de a realiza posibilitățile sale în practică; lipsesc cunoștințe și abilități practice pentru dobândirea profesiei*.

În activitatea de orientare profesională a persoanelor psihologul trebuie să cunoască aceste probleme/bariere pentru a găsi căile de înlăturare/ameliorare a acestora și a orienta persoana în alegerea profesiei.

Referitor la procesul învățării pe tot parcursul vieții s-au făcut următoarele constatări:

- adulții cu dizabilități înțeleg procesul „învățare pe tot parcursul vieții” ca: *cunoștințe noi, îmbogățirea cunoștințelor, schimbare, dezvoltare personală, comunicare, inteligență, experiență, proces de învățare, progres, integrare în societate, creștere profesională, adaptare la noile cerințe a pieții*;
- în opinia acestora în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții pot fi dezvoltate așa capacități/resurse ca: *competențe de comunicare; încredere în sine; responsabilitate; proiecte noi, avansare în carieră; creștere profesională; a lua decizii, analiză; profesionalism*;
- unii subiecți au menționat că au nevoie de formări suplimentare pentru realizarea învățării pe tot parcursul vieții, alții nu cunosc unde pot primi informații cu privire la oferta programului de formare suplimentară în domeniul în care activează.
- subiecții implicați în cercetare au menționat că în procesul de învățare pe tot parcursul vieții au nevoie de susținere din partea adulților, specialiștilor din domeniu (psihologi, psihopedagogi etc.);
- adolescenții au idee că ar putea să învețe permanent, conștientizând faptul că pentru aceasta le lipsesc unele abilități și cunoștințe ca: *competențe de comunicare; cunoașterea limbilor străine; capacitatea de a lua decizie; încrederea în sine; creativitatea; voința; responsabilitatea; capacitatea de muncă redusă; lucrul cu calculatorul; capacitatea de a lucra în echipă; nu sunt pregătiți pentru a face față provocărilor viitorului*.

În urma cercetării realizate procesul de orientare profesională apare ca un sistem de mijloace pentru activizarea procesului de formare a atitudinii persoanei față de sine, ca subiect al activității profesionale ce posedă un complex de cunoștințe, competențe, abilități care-i permit persoanei o creștere profesională, schimbarea profesiei, adaptarea la condițiile sociale în schimbare. Eficacitatea acestui proces este determinată de coerența capacităților psihofiziologice ale persoanei și a cerințelor activității profesionale.

Din acest considerent, orientarea asistenței psihologice pentru *activizarea resurselor psihologice interioare ale persoanei, potențialului de dezvoltare, formarea mobilității profesionale și personale* devine o condiție de facilitare a orientării profesionale a persoanei cu dizabilități.

Datele obținute în urma analizei rezultatelor cercetării ne-au demonstrat că la unele persoane cu dizabilități resursele personale sunt mai puțin dezvoltate, la altele acestea aproape că lipsesc. Doar la a treia parte dintre subiecți adulți și la o zecime subiecți adolescenți s-a depistat capacitatea de a *planifica* ceea ce ne vorbește că aceștia posedă așa resurse personale ca: *curiozitatea; capacitatea de a raporta informațiile disponibile la problema în cauză și pentru a o evalua; abilitatea de a garanta pentru luarea deciziei și, să își asume responsabilitatea pentru aceasta; capacitatea de a împărți autoritatea și responsabilitatea cu colegii; capacitatea de a elabora pentru colectiv planul de activitate, pentru soluționarea problemei; capacitatea aprecierii riscului potențial de luare a deciziilor; capacitatea de a aprecia riscul și a-și asuma responsabilitatea; capacitatea de a obține în procesul soluționării problemei anume acel rezultat ce a fost planificat.*

Totodată s-a determinat că doar unii subiecți adulți și adolescenți cu dizabilități au capacitate de a lua decizii, au manifestat *autonomie personală*, posedă capacitatea de a se informa despre diferite profesii pentru a găsi profesia necesară. Rezultatele ne demonstrează că numai 5,3% din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități cercetați au manifestat *atitudine emoțională*. Spre deosebire de adulți la adolescenți această resursă personală s-a manifestat doar la o treime din numărul total de subiecți adolescenți cu dizabilități.

Acordarea suportului psihologic în procesul de dezvoltare a capacității de autonomie, de informare, de decizie, de manifestare emoțională, de planificare a independenței și responsabilității ca resurse personale, reprezintă o *condiție* pentru dezvoltarea maturității personale și profesionale ale persoanei, dar și beneficiile personale ale învățării pe tot parcursul vieții.

Ca o condiție în dezvoltarea orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități, la care trebuie să atragă atenție psihologul, este *formarea încrederii în sine*. Rezultatele obținute ne-au demonstrat că la subiecții adulți cu dizabilități nivelul de încredere în sine ca resursă personală este mai înalt decât la subiecții adolescenți.

Una dintre *valorile centrale* promovate prin învățarea pe tot parcursul vieții este *angajarea în câmpul muncii*. Analiza datelor cercetării ne-a permis să profilăm *valorile profesionale* ale persoanelor cu dizabilități cu un important rol la *angajarea în câmpul muncii* a acestora. Astfel, subiecții adulți cu dizabilități au evidențiat asemenea valori: reușita obiectivă, varietatea, modul de viață pe care îl implică profesia, prestigiul, relațiile cu colegii, avantajele materiale, stimularea intelectuală. La adolescenți au ieșit în evidență asemenea *valori profesionale*: atmosfera de muncă, relațiile cu colegii, simțul estetic, prestigiul, siguranța, varietatea, stimularea, independența.

S-a stabilit, că pentru subiecții adulți cu dizabilități sunt nesemnificative așa valori profesionale ca: *relația cu superiorii, conducerea, stimularea intelectuală* etc., iar pentru adolescenți: *avantajele materiale, creativitatea, relația cu superiorii, atmosfera de muncă* etc.

Cunoașterea de către psiholog a valorilor profesionale ale persoanei cu dizabilități va permite psihologului să cunoască acele convingeri care motivează comportamentul persoanei, independent de o recompensă externă și valorile care motivează comportamentul individului prin recompense externe ce pot fi obținute în urma realizării unei activități. Important este ca între aceste valori să existe mereu un echilibru și convergență spre aceleași scopuri.

Ca o condiție a creșterii profesionale a persoanei cu dizabilități, din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, este formarea *intereselor profesionale*. Acestea sunt în strânsă legătură cu resursele personale ale persoanei. Subiecți adulți participanți la cercetare au înregistrat indici înalți de interes profesional în următoarele domenii de activitate: *inginer, pilot, fermier, medic, veterinar, tâmplar, pompier*.—Au un interes sporit spre profesiile orientate spre detalii: *programator, contabil, bibliotecar*. Interes sporit au demonstrat față de domeniile de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic. Au manifestat interes față de activitatea cu oamenii (învățător, medic, asistent social). Un interes mai puțin pronunțat s-a manifestat față de arte și cercetare. Adolescenții cu dizabilități au demonstrat interes sporit față de exterior: *inginer, pilot, fermier, medic, veterinar, tâmplar, pompier*; față de așa profesii ca *proprietar de firmă, director de școală, paznic*; față de profesiile ce țin de activitatea cu oamenii, mai puțini adolescenți au manifestat interes față de arte și de cercetare.

În urma celor expuse apare necesitatea ca în cazul asistenței psihologice a persoanelor cu dizabilități să fie create *condiții* pentru formarea unei autodeterminări profesionale eficiente, ceea ce ar contribui la: formarea unei autoaprecieri adecvate, încrederii în sine și în forțele sale.; dezvoltarea sferei emoționale și motivației, independenței și responsabilității; formarea valorilor de viață și profesionale, crearea imaginii viitorului și perceperea pozitivă a acestuia; formarea intereselor profesionale, autonomiei personale, a capacității de luarea deciziei, de planificare, de programare a activității și formarea unui plan de viață – determinarea scopului și acordarea ajutorului în alegerea profesiei, luând în considerare particularitățile de dezvoltare, abilitățile și competențele persoanei cu dizabilități.

În procesul asistenței psihologice a persoanelor cu dizabilități privind orientarea profesională este necesar de a respecta următoarele:

- aparatul metodic să fie adecvat, să permită psihologului să facă concluzii referitoare la dezvoltarea psihică a persoanei;
- sarcinile alese să se bazeze pe principiul integrității, deoarece caracteristica psihologică detaliată a persoanei o putem obține numai în rezultatul folosirii mai multor metode ce se completează una pe alta;
- sarcinile alese să corespundă vârstei persoanei, să fie accesibile, interesante;
- să fie luată în considerare influența sferei afective a persoanei asupra rezultatelor activității sale, pentru a exclude neobiectivitatea în aprecierea rezultatelor etc.

Deoarece la majoritatea persoanelor cu dizabilități *maturitatea profesională* nu este formată sau lipsește din anumite motive, complexul de măsuri psihologice trebuie să includă: *informarea profesională* care contribuie la extinderea cunoștințelor despre lumea profesiilor, limitările unei profesii sau altei; *consilierea profesională* și *corecția* alegerii profesiei.

De asemenea, în procesul orientării profesionale, asistența psihologică trebuie să contribuie la *îmbunătățirea și restabilirea comunicării persoanei cu cei din jur*; să dezvolte capacitatea de adaptare la diferite situații sociale și culturale, folosirea corectă a informațiilor; folosirea mass-media, cărți, internet, diverse întâlniri cu persoane cu dizabilități care deja activează în câmpul muncii pentru a-și împărtăși impresiile și experiența.

Una din *valorile centrale* promovate prin învățarea pe tot parcursul vieții este *angajarea în câmpul muncii* – rolul important revenind *valorilor profesionale* la angajarea în câmpul muncii a persoanei. Ca valori profesionale au fost identificate: reușita obiectivă, varietatea, modul de viață pe care îl implică profesia, prestigiul, relațiile cu colegii, avantajele materiale, conducerea, stimularea intelectuală. La adolescenți au fost scoase în evidență așa *valori profesionale* ca atmosfera de muncă, relațiile cu colegii, simțul estetic, prestigiul, siguranța, varietatea, stimularea, independența etc.

O *condiție* pentru dezvoltarea maturității profesionale constă în acordarea suportului psihologic în procesul de dezvoltare a *capacității de autonomie, de informare, de decizie, de*

manifestare emoțională, de planificare a independenței și responsabilității ca trăsături de personalitate; formarea intereselor profesionale.

În final, prezentăm unele *repere conceptuale ale asistenței psihologice* a persoanelor cu dizabilități privind orientarea profesională:

- *Susținerea Ministerului Educației, Culturii și Cercetării în elaborarea unei Concepții privind asistența psihologică în Orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*, care nu doar ar stipula instituțiile responsabile din partea mediului educațional și pieței muncii, rolul acestora, varietatea de servicii de orientare profesională, colaborarea necesară pentru a asigura funcționalitatea și eficiența acestora, dar și standardele de calitate inclusiv pregătirea, perfecționarea și atestarea cadrelor implicate.
- *Organizarea activităților de formare continuă* a psihologilor inclusiv a psihologilor școlari pentru a diversifica gama de metode și procedee utilizate în procesul de instruire a persoanelor cu dizabilități în aspecte de autocunoaștere, autoevaluare și orientare profesională – cu accent pe metode moderne cum ar fi studiul de caz, problematizarea, dramatizarea (joc de rol), dezbaterile, analiza SWOT, *mind mapping*, graficul T, metoda cubului etc. Astfel, aceste formări ar pune accentul pe schimbarea paradigmei de la *axare pe predare* la *axare pe învățare* și ar valorifica rolul psihologului în acest proces.
- *Elaborarea materialelor de instruire*, cu caracter aplicativ, orientat spre piața muncii, care ar propune persoanelor cu dizabilități diverse experiențe de învățare – mici proiecte de realizat cum ar fi scrierea CV-ului personal și a unei scrisori de intenție, interviuri cu specialiști dintr-un anumit domeniu profesional, scrierea unui articol despre o profesie, vizite la întreprinderi și înregistrarea impresiilor într-un jurnal personal, voluntariat în sectorul/profesia de interes, investigarea unor biografii profesionale, organizarea unui târg de cariere în propria instituție ș.a. Acest suport didactic ar completa cu aspecte practice și interactive teoria, care la moment abundă în manualele de educație civică. În același timp, ar spori interesul tinerilor față de acest obiect și receptivitatea acestora față de mesajul educativ-informativ a acestuia.
- *Crearea unei comunități de practicieni*, invitând ca membri personalități consacrate din domeniul psihologiei interesate, motivați și proactivi, care practică activități de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități, și care își propun să dezvolte acest serviciu în Republica Moldova.
- *Crearea unei platforme comune de discuții*, colaborarea și coordonarea activităților ce ar conduce la fortificarea abilităților profesionale a specialiștilor din domeniu, fapt care ar contribui la asigurarea calității serviciului de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități.
- *Elaborarea unui ghid de orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități pentru psihologi*.
- Crearea unui site informațional pentru specialiști ce ar oferi informații suplimentare privitor la asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități.
- Crearea unui *Centru Național de orientare profesională (cu filiale în zonele de nord, centru și sud a țării)* care ar oferi servicii psihologice de informare, consiliere, orientare și proiectare a carierei pentru tineri și adulți, inclusiv cu dizabilități la etapa de luare a deciziei de carieră, în căutarea unui loc de muncă, angajați sau șomeri.
- *Elaborarea un Model complex de asistență psihologică* ce va include: pe de o parte diagnosticul persoanei, consilierea, traininguri; pe de altă parte ar uni toți subiecții implicați în realizarea orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități. Un astfel de model ar contribui la:
 - formarea capacității/abilității de autodeterminare în alegerea profesiei, astfel creându-le capacitatea de a-și proiecta propria viață;
 - utilizarea tehnologiilor/tehnicilor moderne de către psiholog în activitatea de orientare profesională a acestora. formarea conștiinței de sine și a orientărilor valorice și motivaționale privind învățământul și munca;

- modelarea unor strategii comportamentale active și flexibile în vederea alegerii profesiei (meseriei);
- planificarea și realizarea orientării profesionale în dependență de competitivitatea pe piața forței de muncă.
- *Asigurarea confortului și climatului psihologic* favorabil pentru dezvoltarea liberă și armonioasă a personalității la toate etapele de formare și autorealizare socială și profesională.
- *Acordarea ajutorului psihologic* de calitate întru soluționarea problemelor psihologice *tuturor participanților* antrenați în procesul de orientare profesională: copii; tineri; părinți; tutori; cadre didactice; manageri în problemele de învățare, dezvoltare, educație, creștere personală; consolidarea sănătății mentale a actorilor câmpului educațional.

Totodată, asistența psihologică în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități ar putea contribui la facilitarea procesului de *învățare pe tot parcursul vieții* prin *încurajarea și stimularea încrederii persoanei pentru perfecționare; depistarea, soluționarea, rezolvarea și înlăturarea problemelor psihoemoționale; în mod direct prin susținerea persoanelor care se confruntă cu dificultăți; dezvoltarea cunoașterii de sine, creșterea încrederii în forțele proprii.*

4.2. Creativitatea – resursă a personalității în învățarea pe tot parcursul vieții

4.2.1. Considerări generale privind problema dezvoltării creativității la persoanele cu nevoi speciale

Rezumând experiența studiilor internaționale și naționale precum și mai multe definiții date *învățării pe tot parcursul vieții* putem accentua, că o direcție prioritară în formarea personalității o constituie și dezvoltarea creativității umane, care urmărește valorificarea tuturor dimensiunilor educației și se află în strânsă legătură cu procesele cognitive. Predestinația învățării pe tot parcursul vieții solicită participarea susținută nu doar a societății sau a unor structuri sociale, ci și implicarea la nivel personal, în calitate de subiect al propriei formări. În procesul învățării funcționează în unison trei tipuri de fenomene psihice (stări și proprietăți psihice): instrumentale, energetice și atitudinale [18].

Comisiile specializate ale Consiliului Europei (an. 2000-2008) au adoptat Rezoluții privind învățarea pe tot parcursul vieții, care presupun dezvoltarea unor competențe-cheie pentru a stimula manifestarea creativității și inovării la toate persoanele inclusiv și a celor cu nevoi speciale. Potrivit Manifestului „Ambasadori Europeni pentru Creativitate și Inovare”, „a fi creativ înseamnă să-ți imaginezi ceva ce nu a existat până acum și să cauți noi soluții și forme”. În Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, se menționează că „toate nivelele educației și trainingului pot contribui la dezvoltarea creativității și inovării din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții: educația timpurie concentrată asupra motivației, pe asimilarea tehnicilor de învățare și a altor competențe-cheie, stadiile următoare axându-se pe aptitudini specifice și pe crearea, dezvoltarea și aplicarea de noi cunoștințe și idei” [33; 94].

În Republica Moldova serviciile de asistență psihologică pentru dezvoltarea personalității persoanelor cu nevoi speciale prin argumentarea creativității, sunt specificate în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația – 2020” a RM, comp. IV, Contextul European (aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14.11.2014).

Totodată, extinderea și diversificarea sistemului de *învățare pe tot parcursul vieții* prin dezvoltarea creativității la persoanele cu dizabilități se reglementează și în Codul Educației al Republicii Moldova adoptat în 2014, titlul VII al căruia stipulează că, *învățarea pe tot parcursul vieții* include activitățile de învățare realizate de persoanele cu dizabilități pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, psiho-socială și profesională [30; 110].

De asemenea, la baza lucrării au stat cercetări importante efectuate de către savanții psihologi din diferite țări: *G.W. Alport, J. Guilford, J. Piaget, I.L. Moreno, M. Stein, P. Popescu-Neveanu, A. Roșca, A. Stoica, M. Roco, Л.С. Выготский, В.Т. Кудрявцев, В.С. Юркевич,*

V.H. Дружинин, Д.Б. Богоявленская, precum și în RM, *N. Bucun, V. Rusnac, D. Antoci, M. Robu, A. Dăniș, A. Răci, V. Pricăan* et al.

În efectuarea studiului ne-am axat nemijlocit pe constituirea și funcționarea teoriei dezvoltării compensatorii, care a evidențiat condițiile suplinirii funcției pierdute, prin căutarea unei complementarități, prin restructurarea schemelor funcționale, prin interiorizarea treptată a unor modele de acțiune, prin dezvoltarea capacităților psihice, fizice și mentale a personalității individului în ansamblu (C. Pufan, D. Damaschin, E. Verza, Gh. Radu, I. Stănică et al.).

O concepție interesantă despre esența gândirii creative și căile ei de dezvoltare o expune *J. Piaget* în lucrarea sa „*Despre natura creativității*”.

Autorul evidențiază două probleme:

- problema surselor de creativitate;
- problema mecanismelor ei: în ce condiții se manifestă creativitatea, ce reprezintă acest proces, cum creează omul ceva nou, ce nu a existat anterior.

În viziunea lui *J. Piaget*, creativitatea nu totdeauna ține de o dezvoltare timpurie intensă, nu corespunde vârstei biologice a persoanelor care, cu timpul, manifestă înalte aptitudini creative [*apud* 92].

Conform concepției creativității a lui *V.T. Кудрявцев, В.С. Юркевич, В.Н. Дружинин* (1996), *Д.Б. Богоявленска* (1971), creativitatea este o proprietate generală a personalității care influențează productivitatea indiferent de domeniul activității. Problema dezvoltării personalității individului și a influenței pe care o exercită creativitatea asupra lui a fost abordată prin prisma teoriei constructivismului psiho-social a lui *Л.С. Выготский*. După el, interacțiunile psiho-sociale de care beneficiază individul în procesul de dezvoltare îi vor influența personalitatea, psihicul.

De asemenea, investigația abordează problema instruirii și a psihocorecției integrale a persoanelor cu nevoi speciale, precum și teoria despre perioadele senzitive de dezvoltare.

Deși, conceptul s-a modificat de-a lungul timpului, raționamentul de bază rămâne același: oamenii trebuie să-și actualizeze cunoștințele și competențele, ca indivizi, cetățeni și angajați. Acest lucru este esențial pentru a sprijini competitivitatea în contextul unei economii globale a cunoașterii bazată pe tehnologie și pentru a promova integrarea socială și participarea la o societate democratică.

Ce este creativitatea? Creativitatea înseamnă: idei noi, evoluție, inspirație, talent, neconformism, crez artistic, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Picasso, divinitate, curiozitate și potențial, emoții, perseverență, optimism, spontanietate, rezistență, ambiție, spirit de echipă, învățare de-a lungul vieții.

Din perspectiva specific psihologică: creativitatea este o dimensiune integrală a personalității care întrunește o serie de atribute specifice: noutate, originalitate, imaginație, inteligență, motivație și voință, dar nu poate fi explicată doar prin aceste aspecte; creativitatea apare în patru accepțiuni importante: ca produs, ca proces, ca disponibilitate, potențialitate general umană, ca o capacitate și abilitate creativă, ca dimensiune complexă de personalitate. Promovarea creativității constituie soluția pe care omenirea o are ca șansă de supraviețuire și de progres [92].

Analizată ca proces, creativitatea apare ca un ansamblu de activități psihice desfășurate în patru stadii majore: a) pregătirea; (b) incubarea; (c) iluminarea; d) verificarea.

Prin urmare, creativitatea este o combinație de însușiri psihice care, în condiții favorabile, poate conduce la generarea unor produse noi și de valoare pentru societate. Nu există, neapărat, garanția că acest lucru se va întâmpla cu siguranță. În acest sens, prin combinația de însușiri psihice, psihologul american *R.J. Sternberg*, un titan în studiul inteligenței și creativității, a conceput un model teoretic cu privire la creativitate în cadrul căruia aduce în discuție șase elemente-cheie:

- abilitățile intelectuale;
- volumul de cunoștințe/ informații;
- stilul de gândire;

- personalitatea;
- motivația;
- mediul.

Totodată, din teoria „triarhică” a inteligenței umane, promovată de *R.J. Sternberg*, decurg trei aspecte principale care sunt fundamentale pentru creativitate: abilitatea sintetică, abilitatea analitică și abilitatea practică [115].

Fiind una dintre problemele majore ale contemporaneității, devenind un „concept central” în psihologie, într-o accepțiune foarte largă creativitatea constituie un fenomen general uman, care evoluează la toate etapele vieții, în funcție de diverse condiții.

În plan social, de o deosebită importanță pentru descătușarea energiilor creatoare umane sunt preocupările de a asigura:

- aprecierea socială a muncii creative a persoanelor cu nevoi speciale;
- crearea unor posibilități reale de a-și petrece timpul liber prin desfășurarea unor activități creative, după preferință;
- libertatea participării democratice și creative la procesele decizionale în societate.

În plan individual-psihologic, prezintă importanță:

- crearea unui sistem eficient de instruire și educație permanentă;
- sporirea calității educației și învățământului;
- existența unor preocupări sistematice de policalificare a oamenilor;
- axarea pe identificarea resurselor psihosociale individuale în educația pentru creativitate.

Menționăm, că progresul creativității în plan mondial, se realizează prin metode și procedee deja cunoscute și frecvent utilizate cum ar fi învățarea prin *matricea descoperirilor* a lui Abraham Moles, *descoperirea dirijată* (călătoriile pe hartă, continuarea unei nuvele sau povestiri), *brainstormingul*, *sinectica* (elaborată de William Gordon), *Delfi*, *Frisco*, *Philips*, *discuția Panel*, *metoda gândirii laterale* a lui Edward de Bono, *testul de atitudini creative* (după Mihaela Roco), *Testele Torrance ale Gândirii Creative* (TTCT), *bateria de teste Guilford*, care constă din zece teste individuale ce măsoară diferite aspecte ale gândirii.

De asemenea, Khatena și Torrance (1977) au dezvoltat un test de creativitate denumit *Inventarul Percepției Creative*, care cuprinde două măsuri ale percepției creative și anume: *Ce tip de persoană ești?* (*What Kind of Person Are You?*) (testul WKOPAY) și *Ceva despre mine însumi* (*Something About Myself*) (testul SAM). Dintre acestea SAM măsoară înclinațiile artistice, inteligența, individualitatea, sensibilitatea, inițiativa etc., iar WKOPAY măsoară imaginația disciplinată, auto-încrederea, atracția pentru autoritate, curiozitatea etc. Un indice de creativitate utilizat în USA este *Indicele de creativitate MBTI* (*Myers-Briggs Type Indicator*). KEA European Affairs (2006) a propus un „Indice de creativitate european”, care necesită identificarea unui set de factori ce conduc la dezvoltarea creativității, construirea unor indicatori adecvați în relație cu acești factori și stabilirea unui sistem de monitorizare a performanțelor de creativitate. Indicele de creativitate european conține patru sub-indici: talent, cultură, tehnologie, inovație și diversitate [37; 53; 88].

În continuare, vom puncta câteva *conexiuni* dintre creativitate și învățarea pe tot parcursul vieții, formulate ca propuneri în direcția ameliorării activității în învățământ, în profesii, în activitatea instituțiilor de cercetare și în asistența psihologică:

- Formarea continuă prin creativitate a elevilor, studenților, viitorilor profesioniști, adulților este o dimensiune esențială a activității didactice;
- Dezvoltarea personală prin care „se deschide conștiința”, se dezvăluie orizonturi profunde ale individului, se stimulează manifestarea potențialului, se identifică și se reduc blocajele interne, se formează abilități de creștere profesională de-a lungul întregii vieți este un proces complex care se realizează prin metodologia și strategiile creativității;

- Promovarea procesului creator la nivelul societății generează soluții eficiente la care persoanele cu nevoi speciale pot acționa printr-o pluralitate de perspective și printr-o multitudine de competențe întru creșterea calității vieții și progresului social.

Aceste prezumții teoretice au servit drept bază în realizarea unei cercetări calitative prin descrierea cât mai detaliată a posibilităților creative și evidențierea practică a capacităților persoanelor cu nevoi speciale.

Pentru a asigura identificarea și dezvoltarea potențialului de creativitate în mod constant și continuu cercetarea experimentală s-a realizat în baza următoarelor *principii*:

- orice persoană dispune de un potențial creativ pe care îl putem dezvolta;
- cunoașterea temeinică a posibilităților intelectuale, volitive și morale ale persoanelor;
- axarea pe potențialul creativ și interesele persoanei;
- apelul la experiența personală, la diferite cunoștințe dobândite; alocarea timpului și depunerea efortului;
- adoptarea unei stări de spirit pozitiv față de sine și față de ceilalți;
- încrederea în devierile uneori iraționale ale gândirii;
- confruntarea soluțiilor proprii cu cele ale altora pentru a surprinde mai multe perspective în privința unei situații date;
- formarea și dezvoltarea creativității prin parcurgerea etapelor de la simplu la complex;
- accesibilitatea și responsabilitatea socială; pe măsură ce ne considerăm mai creativi, vom deveni mai creativi.

De asemenea în cercetarea de față pentru evaluarea nivelului de creativitate la persoanele cu nevoi speciale s-a pornit de la patru *criterii* de bază:

- fluiditatea,
- flexibilitatea,
- originalitatea,
- elaborarea.

Totodată, ne-am axat și pe unele criterii generale despre creativitate cum ar fi:

- studierea multidirecțională a creativității;
- capacitatea persoanei de a produce noi idei, de a utiliza noi metode de comportare, de a găsi noi soluționări ale unei anumite sarcini etc. [88].

Cercetarea în cauză se bazează pe convingerea că persoanele cu nevoi speciale posedă resurse de dezvoltare a propriei creativități ca formațiune complexă de personalitate, generatoare de nou, care într-un mediu favorizant, ar putea să se manifeste mult mai constructiv și pregnant.

Pentru realizarea experimentului am selectat grupul de cercetare, care a fost constituit din 55 persoane cu nevoi speciale diverse (adolescenți și adulți) de la: Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri cu dizabilități motore din mun. Chișinău; Centul de Reabilitare și integrare socială a copiilor cu dizabilități de intelect „*Cultum*”, Stăuceni; Asociația Copiilor Surzi din Republica Moldova; Societatea Orbilor din Republica Moldova; Școala specială internat pentru copii cu deficiențe de auz, or. Cahul; Complexul-Pilot de Pedagogie Curativă „*Orfeu*”, mun. Chișinău.

În scopul realizării obiectivelor preconizate și pentru a avea o interacțiune directă cu subiecții participanți la cercetare au fost folosite anumite instrumente standardizate precum: *testul de atitudini creative* (după Mihaela Roco) (*Anexa 22*); *testul de imaginație și creativitate* (după E.P. Torrance) – probele figurală și verbală (*Anexele 25, 26*); chestionarul „*Eliminarea obstacolelor*” (după E. Raudsepp) (*Anexele 23, 24*) [98].

Dat fiind faptul, că o prioritate a sistemelor de învățământ la nivel global a devenit învățarea pe tot parcursul vieții (*lifelong learning*) iar tema proiectului în cadrul sectorului „Asistență Psihologică în Educație” este „*Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*”, a fost întreprins un mic studiu, care a avut menirea de a determina reprezentările sociale despre acest proces ale subiecților implicați în cercetare.

4.2.2. Cercetarea experimentală a dezvoltării creativității și oportunităților ei la persoanele cu nevoi speciale

Pentru început a fost propus un mic *chestionar* care a inclus un set de întrebări privind *învățarea pe tot parcursul vieții*. (Anexele 1, 2)

Acesta a fost aplicat pe un număr de circa 36 subiecți adolescenți și 19 adulți cu nevoi speciale diverse. Dintre ei 13 (68,4%) femei și 6 (31,5%) bărbați cu vârste cuprinse între 20-35 ani. Studii: medii – 7 (36,8%); medii speciale – 5 (26,3%); superioare – 7 (36,8%) subiecți.

Răspunsurile exprimate de către *adulții* intervievați referitor la fenomenul *învățare pe tot parcursul vieții* denotă că: 5 persoane (26,3%) asociază acest fenomen cu cunoștințe noi, 4 (21%) – cu îmbogățirea cunoștințelor, 8 (42,1%) – cu schimbare, 8 (42,1%) – cu dezvoltare personală, comunicare, inteligență, 9 (47,3%) – cu experiență, proces de învățare, 10 (52,6%) – cu progres, 2 (10,5%) – cu integrare în societate, 4 (21%) – cu creștere profesională, 3 (15,7%) – adaptare la noile cerințe ale pieții (Figura 1).

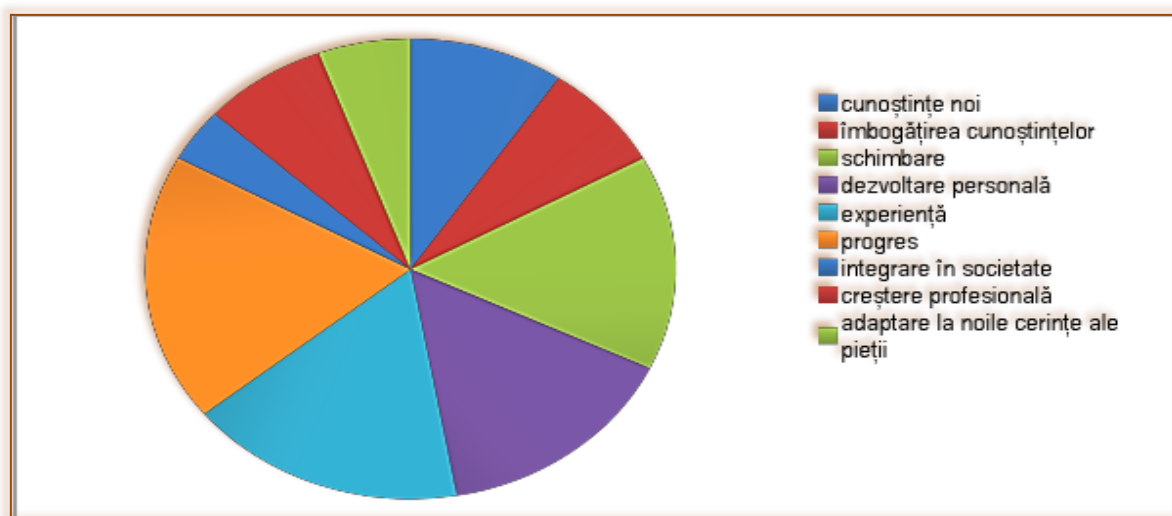


Figura 1. Viziunile adulților cu nevoi speciale referitoare la fenomenul de învățare pe tot parcursul vieții

Atunci când vorbim despre capacitățile care pot fi dezvoltate în cadrul procesului de *învățare pe tot parcursul vieții* preferințele subiecților sunt următoarele: creștere profesională – 5 (26,3%), experiență – 2 (10,5%), integrare în societate – 2 (10,5%), capacitatea de a gândi – 3 (15,7%), a lua decizii, analiză – 5 (26,3%), a comunica – 8 (42,1%), încredere în sine – 9 (47,3%), creativitate – 3 (15,7%), responsabilitate – 6 (31,5%), competențe de comunicare – 7 (36,8%), capacitatea de a lucra în echipă – 2 (10,5%), a tinde spre profesionalism – 4 (21%), proiecte noi, avansare în carieră – 6 (31,5%), organizator sau lider – 1 (5,2%), reticență la stres – 1 (5,2%), de a utiliza noi instrumente – 1 (5,2%), adaptare la situații noi – 2 (10,5%) subiecți.

Întrebați dacă posedă capacitatea de a-și continua învățarea, formarea: **da** – consideră majoritatea subiecților 17 (89,4%), nu posedă – 2 (10,5%) subiecți.

Analiza răspunsurilor la întrebarea dacă sunt motivați să participe la acest proces 17 (89,4%) respondenți sunt motivați personal să învețe permanent, pe când 2 (10,5%) dintre ei nu sunt motivați să facă acest lucru.

Dintre aspectele importante investigate prin aplicarea acestui chestionar s-a constatat că: 16 (84,2%) dintre subiecți întâlnesc unele obstacole în procesul de învățare, pe când 3 (15,7%) dintre ei consideră că nu se confruntă cu asemenea probleme; de specializare suplimentară în realizarea învățării pe tot parcursul vieții au nevoie 16 (84,2%) intervievați, nu au nevoie 3 (15,7%) subiecți.

Totodată, un număr impunător de subiecți 13 (68,4%) au indicat că nu li se oferă formări suplimentare și doar 6 (31,5%) susțin că au o așa posibilitate.

În scopul de a preciza dacă cunosc de unde pot primi informații cu privire la oferta programului de formare suplimentară în domeniul în care activează – 11 (57,8%) din numărul total de subiecți cunosc acest lucru, 8 (42,1%) nu cunosc de unde ar putea primi o astfel de informație.

Pentru *adolescenții* cuprinși în universul investigat a fost aplicat un alt chestionar puțin modificat, care de asemenea, a avut ca scop determinarea nivelului de informare a acestora despre învățarea pe tot parcursul vieții.

Rezultatele înregistrate ne-au demonstrate că: 73,3% subiecți cunosc ideea că omul ar putea să învețe permanent ceva nou, iar 26,6% subiecți susțin că nu cunosc acest lucru; 73,3% dintre subiecți au confirmat că după finalizarea școlii ar vrea să-și continue studiile, pe când 26,6% subiecți nu-și doresc așa ceva; le-ar plăcea să învețe pe parcursul întregii vieți la 26,6% persoane, pe când 40% dintre ei, relevă că nu simt această necesitate.

Fiind întrebați ce abilități și cunoștințe le lipsesc cel mai mult pentru a-și continua studiile, răspunsurile subiecților au fost clasate în felul următor: pe primele locuri se situează competențe de comunicare – 66,6%, cunoașterea limbilor străine – 66,6%, capacitatea de a lua decizie – 63,3%, încredere în sine – 46,6%, creativitatea – 36,6% iar pe locul imediat următor se situează voința – 30%, responsabilitatea – 26,6%, capacitatea de muncă redusă – 26,6%, lucrul cu calculatorul – 26,6%, capacitatea de a lucra în echipă – 23,3%, altele – 5% (Figura 2).

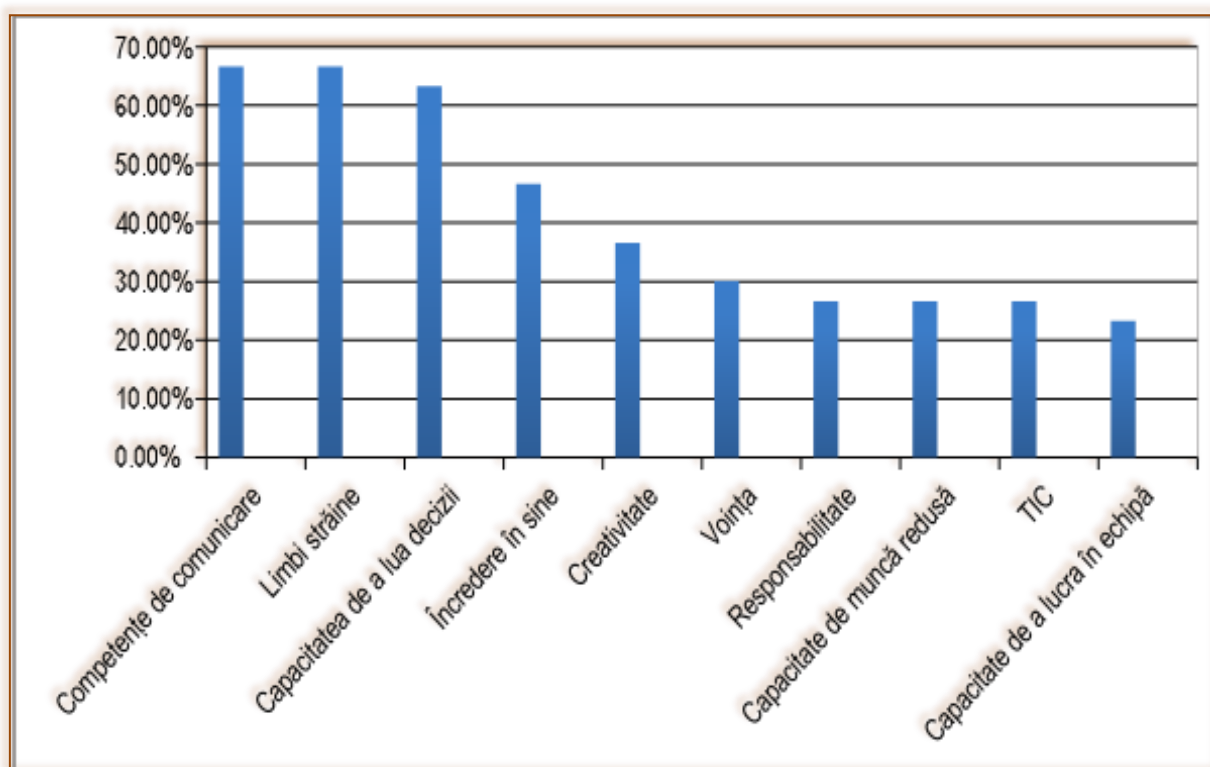


Figura 2. Opiniile adolescenților cu nevoi speciale referitor la abilitățile și cunoștințele ce le lipsesc pentru a-și continua studiile

Din analiza răspunsurilor obținute la întrebarea dacă subiecții și-ar dori să învețe suplimentar pentru a-și continua studiile s-a constatat că: 60% – și-ar dori acest lucru, alții 36,6% – categoric s-au pronunțat nu.

Întrebați dacă în procesul de învățare au nevoie de susținere marea majoritate 80% – au răspuns afirmativ și numai la 20% dintre respondenți opțiunile sunt negative.

În final, o întrebare mai mult retorică în legătură directă cu fenomenul de învățare pe tot parcursul vieții: Sunteți pregătiți pentru a face față provocărilor viitorului? Rezultatele au fost unele așteptate: 16,6% respondenți se consideră pregătiți, ceilalți 83,3% – conștientizează că nu sunt pregătiți pentru a face față noilor cerințe.

Din analiza răspunsurilor obținute reiese faptul că la o parte considerabilă dintre subiecții adolescenți (73,3%) le este cunoscut procesul de învățare pe tot parcursul vieții. Mai bine de jumătate dintre ei (60%) sunt conștienți de faptul că pentru a-și continua studiile trebuie să învețe suplimentar și au nevoie de multă susținere.

Deci, după cum vedem aceste persoane nu sunt indiferente conștientizează care sunt posibilitățile lor, ce așteptări au de la procesul de învățare de-a lungul vieții pentru dezvoltarea competențelor personale.

În concluzie menționăm că, rezultatele obținute au demonstrat că mai bine de jumătate dintre subiecții adolescenți consideră că: cunosc ideea că omul ar putea să învețe permanent ceva nou și că în acest proces ar avea nevoie de susținere. De asemenea, jumătate dintre ei afirmă că pentru a-și continua studiile le lipsesc un șir de abilități cum ar fi: competențe de comunicare, încredere în sine, creativitate, capacitatea de a lucra în echipă. La o treime dintre subiecți nu le-ar plăcea să învețe pe parcursul întregii vieți pentru că nu sunt pregătiți să facă față provocărilor viitorului.

Fără îndoială, răspunsurile *adultilor* au fost mai complete, interesante și rapide. Majoritatea subiecților adulți ((89.4%) consideră că: sunt motivați personal să învețe permanent, posedă capacitatea de a continua învățarea, formarea, însă au nevoie de specializare suplimentară pentru realizarea învățării pe tot parcursul vieții.

4.2.3. Barierele psihologice ce diminuează dezvoltarea creativității

Manifestarea eficientă a creativității poate fi obstructonată nu atât de mult de absența potențialului creativ, cât mai ales de barierele și obstacolele cognitive, emoționale și de cele referitoare la relațiile interumane și de comunicare.

Reflectând asupra barierele, care pot apărea în procesul de învățare pe tot parcursul vieții, vom evidenția una dintre cele mai populare clasificări. Aceasta îi aparține lui Cross, care s-a axat pe trei grupuri de bariere:

- situaționale, care influențează din extern și nu pot fi controlate de persoană;
- instituționale sau structurale ce țin de instituțiile care furnizează programe de învățare – cum sunt construite activitățile, în ce măsură răspund nevoilor persoanei, cât de adecvate sunt metodele de lucru cu ei;
- bariere psihologice, bazate pe atitudini personale, atitudinea față de sine, perceperea capacității de a-și onora obligațiunile coerente acestui statut [20].

Cunoașterea fenomenelor și barierele care obstructionează mecanismul creativității și performanței umane la persoanele cu nevoi speciale prin prisma conceptului „învățare pe tot parcursul vieții”, ne-a permis accentuarea câtorva idei:

- un blocaj, „o barieră psihologică poate fi orice fenomen care interferează sau împiedică abilitățile cuiva în rezolvarea creatoare a problemelor”;
- orice însușire a proceselor psihice cognitive, afective, motivaționale, ca și anumite trăsături temperamentale sau caracteriale, pot deveni obstacole ale creativității în anumite condiții.

V. Belous, de pe dubla poziție de inventator și creator de școală de invenție, insistă, în numeroasele sale lucrări ce prezintă știința și arta creației, că obstacolele de ordin psihologic (între care: *lipsa flexibilității, fluența scăzută, rigiditatea funcțională, frica de critică, frica de ridicol, timiditatea, descurajarea și auto-descurajarea*) ca fiind cele mai importante obstacole în calea creativității și performanței umane [16; 36].

În acest sens, prezintă interes rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului „*Eliminarea obstacolelor*” (după E. Raudsepp), care a avut scopul de a oferi fiecărui subiect un tip de evoluție de autoapreciere care le va deschide barierele și blocajele ce inhibă manifestarea creativă.

În baza analizei rezultatelor grupului de adolescenți cu *deficit de intelect* (10) pot fi menționate următoarele răspunsuri: lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ – 7 subiecți

(23,3%), capacitate scăzută de comunicare – 10 persoane (33,3%), timiditatea – 4 (13,3%), frica de a fi criticat – 8 (26,6%), teamă de a nu greși – 6 (20%), incapacitatea de a folosi toate abilitățile – 6 (20%), lenea – 4 (13,3%), lipsa curiozității – 5 (16,6%), gândire încetinită – 9 (30%), descurajare – 3 (10%).

La grupul de subiecți cu *deficiențe de auz* (total 20 persoane) au fost scoase în evidență următoarele aspecte: complexul de inferioritate 13 subiecți (65%), lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ – 18 (90%), capacitate scăzută de comunicare – 15 (75%), timiditatea – 16 (80%), lipsa motivației – 15 (75%), frica de a fi criticat – 9 (45%), teamă de a nu greși – 8 (40%), lenea – 11 (55%), indiferența – 10 (50%), lipsa de interes și dorința de a crea – 5 (25%), lipsa curiozității – 6 (30%), gândire încetinită 14 (70%), teamă de a nu se face de râs – 8 (40%), descurajare – 10 (50%).

Dacă e să vorbim de rezultatele expuse de întreg grupul de adolescenți atunci putem releva următoarele blocaje: pe primele locuri au fost situate: lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ – 25 subiecți (83,3%), urmat de timiditate – 20 (66,6%), gândire încetinită – 23 (76,6%), frica de a fi criticat – 17 (56,6%), lenea – 15 (50%), teamă de a nu greși – 14 (46,6%), descurajarea – 13 (43,3%), lipsa curiozității – 11 (36,6%) subiecți.

Respondenții *adulți* au scos în evidență următoarele *obstacole*: diferența socială – 8 (80%), complexul de inferioritate – 9 (90%), capacitate scăzută de comunicare – 7 (70%) subiecți, lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ – 4 (40%), frica de a fi criticat – 4 (40%), lipsa de interes și dorința de a crea – 5 (50%), gândire încetinită – 5 (50%), lipsa de cunoștințe în propriul domeniu de activitate, înclinație spre probleme concrete, practice – 3 (30%), teamă de a nu se face de râs – 5 (50%) subiecți.

Din analiza mediilor obținute de cele două grupuri de subiecți s-au constatat unele diferențe cum ar fi: trei pătrimi dintre subiecții adulți consideră ca importante blocajele – diferența socială, complexul de inferioritate, capacitatea scăzută de comunicare. Pe când mai mult de jumătate dintre subiecții adolescenți accentuează lipsa de încredere, timiditatea, gândirea încetinită.

În ansamblu, s-a constatat că rezultatele obținute în ambele grupuri au unele tangențe, cum ar fi: complexul de inferioritate, lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ, frica de a fi criticat.

Cercetările contemporane (*H. Anderson, C. Rogers, A. Maslow*) acorda o atenție deosebită *atitudinii creative*, apreciată drept o caracteristică a tuturor persoanelor cu potențiale aptitudinale înalte [67; 68; 99]. Se consideră că principalul obstacol în formarea atitudinilor creative îl constituie rigiditatea intelectuală și nevoia de securitate personală, stabilindu-se o relație directă între tendințele conformiste (în cunoaștere și acțiune) și lipsa abilităților creative. Psihologul român, *P. Popescu-Neveanu*, autorul unui model bifactorial al creativității, plasează creativitatea în „interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre aptitudini și atitudini. Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele, ci devin astfel în măsura în care sunt activate și valorificate prin motive și atitudini creative” [apud 88]. Atitudinile creative acționează ca vectori ce orientează și energizează activitatea persoanelor cu nevoi speciale.

Cele mai importante atitudini creative sunt:

- încrederea în forțele proprii și înclinația puternică pentru realizarea de sine;
- interesele cognitive și devotamentul față de profesiunea aleasă;
- atitudinea anti-rutinieră, menită să incite la analiza critică a experienței și să deschidă calea unor noi experimentări;
- cutezanța în adoptarea de noi scopuri neobișnuite, îndepărtate și asumarea riscurilor pentru îndeplinirea acestora;
- perseverența în căutarea de soluții pentru realizarea proiectelor propuse, precum și disponibilitatea de revizuire continuă a proiectelor pentru optimizarea lor;
- simțul valorii și atitudinea valorizatoare, care duc la recunoașterea deschisă a valorii altora și la afirmarea onestă și demnă a valorii proprii.

Există și reversul acestor atitudini – atitudinile necreative, care sunt considerate factori de blocaj pentru dezvoltarea creativității:

- egoismul (intoleranța, centrarea pe sine, snobismul);
- impulsivitatea exagerată (nerăbdarea, iresponsabilitatea, imprudența);
- încăpățănarea, cinismul, răzvrătirea, lipsa de cooperare;
- imaturitatea, copilăriile, neîndemânarea;
- neatenția, uitarea, distragerea;
- toleranța slabă la frustrare, lipsa de comunicare.

Pentru a înțelege mai bine *mecanismele* creativității, atitudinea subiecților față de modalitățile personale de adaptare la situația de dizabilitate a fost aplicat *chestionarul de atitudini creative* (adaptat de Mihaela Roco), care este orientat spre accentuarea faptului că toți oamenii inclusiv și cei cu nevoi speciale sunt creativi. Acest chestionar îi va ajuta pe subiecți să-și identifice propriile *resurse psihosociale* în dezvoltarea creativității și va scoate în evidență factorii care reduc dezvoltarea acesteia. Testul măsoară 16 atitudini creative, iar pentru fiecare atitudine există câte trei itemi. În așa mod prin răspunsurile desemnate se evaluează trei factori intelectuali ai potențialului creativ și anume: fluiditate, flexibilitate și originalitate [98].

Luând în considerare că grupul de adulți a fost instituit din subiecți cu diverse deficiențe, la început am identificat trei categorii de răspunsuri care stau la baza cunoașterii atitudinilor creative.

În urma aplicării acestui chestionar la subiecții cu *dizabilități de văz* (total – 4 persoane) se conturează următoarele rezultate (cu nivel înalt): încredere în forțele proprii – 49 puncte acumulate (media – 12,25), argumentarea ideilor cu 46 p.a. (media – 11,5), urmate de energie și independență cu 45 p.a. (media – 11,25), finalizare – 44 p.a. (media – 11,0). La restul itemilor răspunsurile respondenților au variat între 33-38 p.a., rezultatul cel mai jos fiind la orientare spre nou – 33 p.a. (media – 8,25).

Analizând răspunsurile persoanelor cu *deficiențe de auz* (total – 8 persoane) am constatat că pe primele locuri se situează: concentrarea – 62 p.a. (media – 7,7), independența – 57 p.a. (media – 7,1), atracție față de problemele dificile – 55 p.a. (media – 6,8), orientarea spre un viitor cât mai îndepărtat – 50 p.a. (media – 6,2), urmate de nonconformism cu un rezultat de 48 p.a. (media – 6,0), energia și argumentarea ideilor cu câte 46 p.a. (media – 5,7), diversitatea intereselor, valorile practice cu câte – 42 p.a. (media – 5,2) și încredere în forțele proprii – 41 p.a. (media – 5,1). Ceilalți indici variază între 10,0 și 26,0 p.a., cele mai joase rezultate înregistrându-se la itemii: valori morale – 10,0 p.a. (media – 1,4), risc – 16 p.a. (media – 2,0), valori spirituale – 22 p.a. (media – 2,7) și la orientarea spre nou – 26 p.a. (media – 3,2).

Cei mai mulți respondenți cu *dizabilități motore* consideră importante: independența – 61 p.a. (media – 8,7), (100%), concentrarea – 60 p.a. (media – 8,5), argumentarea ideilor – 58 p.a. (media – 8,2), încrederea în forțele proprii – 57 p.a. (media – 8,1), nonconformismul – 56 p.a. (media – 8,0), urmate de energie cu 55 p.a. (media – 7,8), valorile practice – 54 p.a. (media – 7,7). Indici mai puțin reprezentativi au fost remarcați la itemii: orientarea spre nou – 27 p.a. (media – 3,8), valorile morale și riscul – 38 p.a. (media – 5,4).

Astfel, tabloul *atitudinilor creative* se înfățișează sub următoarea formulă: drept cele mai importante *resurse creative*, respondenții adulți le consideră: independența – 163 p.a. (media – 8,5), concentrarea și imaginația – 159 p.a. (media – 8,3), încrederea în forțele proprii pentru a finaliza activitatea propusă – 151 p.a. (media – 7,9) urmate de interesul de a activa și adaptarea în societate – 150 p.a. (media – 7,8).

Pe ultima poziție sunt: orientarea spre nou – 86 p.a. (media – 4,5), valorile morale – 91 p.a. (media – 4,7), riscurile și valorile spirituale apreciate cu câte 99 puncte (media – 5,2).

O bună parte dintre respondenții adulți pot fi caracterizați ca având interese de dezvoltare multiple, însă aceasta este percepută mai degrabă ca o stare de nesiguranță.

În acest sens atitudinile creative manifestate de către *adulții* cu nevoi speciale surprinde în principal pe de o parte atitudini legate de implicarea în activitate, finalizarea ei, depunerea

efortului necesar în depășirea obstacolelor, iar pe de altă parte relevă nesiguranță în alegerea unui parcurs personal de dezvoltare profesională.

Pe ultima poziție a ierarhiei se află valorile practice, lipsa anumitor condiții adaptate nevoilor lor, riscurile, valorile spirituale, diversitatea intereselor etc.

Itemii apreciați cu cele mai multe puncte de către respondenții adulți sunt: depun toate eforturile, cheltuie energia pentru a finaliza ceea ce încep (70,2%) subiecți; au curajul opiniei (68,5%); își doresc să finalizeze ceea ce încep (67,8%); au încrederea în propriile lor forțe pentru a finaliza activitatea propusă (67,3%); se bazează mai mult pe valorile morale general-umane, decât pe valorile spirituale (54,3%); sunt preocupați de viitorul lor personal, încercând să proiecteze propria lor dezvoltare pe o perioadă lungă de timp (52%); sunt interesați de nou în măsura în care răspunde intereselor și nevoilor proprii de dezvoltare (51,9%) subiecți.

Tabelul 1. Indicii înregistrați la testul de atitudini creative (după M. Roco) pentru grupul de subiecți adulți

Nr. crt.	Denumirea atitudinii creative	Nr. total de subiecți – 19		
		Nr. total (puncte)	Media (puncte)	%
1.	Energie	144	7,5	39,4%
2.	Concentrare	159	8,3	43,6%
3.	Orientarea spre nou	86,0	4,5	23,6%
4.	Argumentarea ideilor	150	7,8	41,0%
5.	Independenta	163	8,5	44,7%
6.	Nonconformism	146	7,6	40,0%
7.	Încredere în forțele proprii	151	7,9	41,5%
8.	Valori morale	91	4,7	24,7%
9.	Orientarea spre un viitor cât mai îndepărtat	132	6,9	36,3%
10.	Finalizare	117	6,1	32,1%
11.	Risc	99	5,2	27,3%
12.	Preferința, atracție față de problemele dificile	146	7,6	40,0%
13.	Diversitatea intereselor	126	6,6	34,7%
14.	Valori spirituale	99	5,2	27,3%
15.	Valori practice	133	7,0	36,8%
16.	Scala de minciuni	329	17,3	91,0%

Rezultatele obținute de către grupul de adolescenți (dizabilități de intelect) ne-au demonstrat că:

La itemii care vizează *energia* ca atitudine creativă s-au înregistrat 111 puncte (11,1%), ceea ce relevă un nivel relativ mare al acestui component;

În ceea ce privește răspunsurile obținute la *argumentarea ideilor* s-a evidențiat de asemenea un scor relativ mare – 109 p.a. (media – 10,9) Această situație, confirmă potențialul intelectual al respondenților.

Punctele acumulate de către respondenți la itemii orientarea spre nou și concentrare constituie – 108 p.a. (media 10,8) și respective – 107 p.a. (media – 10,7).

Subiecții chestionați au apreciat cu 107 p.a. (media – 10,7) – *finalizarea*. De aici, reiese că finalizarea este apreciată ca o atitudine importantă a creativității, situație care semnifică o orientare pozitivă a persoanelor respective.

Asumarea *riscului* a înregistrat – 107 puncte (media – 10,7).

Diversitatea intereselor ca atitudine de bază a creativității constituie 101 p.a. (media – 10,1), ceea ce exprimă deschiderea adolescenților cu nevoi speciale spre diferite domenii de cunoaștere și activitate, curiozitatea și receptivitatea acestora față de nou.

Este reprezentativ numărul de puncte care reflectă *nonconformismul*, acesta fiind de 100 p.a. (media – 10,0).

O premisă a creativității este sensibilitatea față de *valorile morale*. Numărul punctelor acumulate la acest item este relativ mai mic și constituie – 97 p.a. (media – 9,7). Rezultatele înregistrate pot fi puse pe seama convingerilor că aceste valori nu sunt esențiale pentru activitatea creativă.

Este relevant numărul de răspunsuri exprimate de către adolescenți, care dovedesc *încredere în forțele proprii* – 96 p.a. (media – 9,6), însușire care constituie unul din factorii intelectuali importanți pentru activitatea creatoare.

Aplicația întreprinsă relevă un număr considerabil de puncte 92 (media – 9,2) și, respectiv 93 p.a. (media – 9,3) acumulate la tendința de a aprecia *valorile spirituale* și *valorile practice* ca atitudini importante ale creativității.

Din investigația întreprinsă reiese că subiecți adolescenți sunt orientați spre un *viitor cât mai îndepărtat*, ceea ce denotă – 87 p.a. (media – 8,7).

Preferința pentru problemele dificile sunt recunoscute ca atitudini creative prin acumularea a 86 puncte (media 8,6). Rezultă de aici necesitatea promovării de către învățământul preuniversitar și universitar a unor situații educaționale și a unor modele care să dezvolte și să susțină aceste atitudini.

Independența, ca resursă psihosocială, constituie 84 p.a. (media – 8,4), tendință firească, de altfel, la această vârstă, caracterizată printr-un nivel ridicat al maturizării psihice și al autonomiei personale.

Tabelul 2. Indicii obținuți la Testul de atitudini creative (după M. Roco) pentru grupul de subiecți adolescenți

Nr. crt.	Denumirea atitudinii creative	Nr. total de subiecți – 10		
		Nr. total (puncte)	Media (puncte)	%
1.	Energie	111	11,1	11,1%
2.	Concentrare	107	10,7	10,7%
3.	Orientarea spre nou	108	10,8	10,8%
4.	Argumentarea ideilor	109	10,9	10,9%
5.	Independența	84	8,4	8,4%
6.	Nonconformism	100	10,0	10,0%
7.	Încredere în forțele proprii	96	9,6	9,6%
8.	Valori morale	97	9,7	9,7%
9.	Orientarea spre un viitor cât mai îndepărtat	87	8,7	8,7%
10.	Finalizare	107	10,7	10,7%
11.	Risc	107	10,7	10,7%
12.	Preferință, atracție față de problemele dificile	86	8,6	8,6%
13.	Diversitatea intereselor	101	10,1	10,1%
14.	Valori spirituale	92	9,2	9,2%
15.	Valori practice	93	9,3	9,3%
16.	Scala de minciuni	163	16,3	16,3%

Astfel, *atitudinile creative* precum: argumentarea ideilor, finalizarea, încrederea în forțele proprii, energia, concentrarea, independența sunt atitudini ce demonstrează siguranță în forțele proprii, încrederea în capacitățile personale, dorința de a se manifesta independent și de a finaliza activitatea propusă la mai bine de jumătate dintre subiecții intervievați. Toate acestea reprezintă atitudini relevante ce favorizează manifestarea potențialului lor creativ.

Această ierarhie a atitudinilor creative relevă și un comportament adaptiv ce determină compensarea cu succes a dizabilității. În ceea ce privește, scorurile obținute la flexibilitate acestea sunt mici la ambele grupuri de subiecți, iar la originalitate scorurile sunt mai aproape de fluiditate.

Pentru studierea creativității a fost aplicat și *testul de imaginație și creativitate* a lui E. P. Torrance (*Torrance Test Creative Thinking – în continuare TTCT*), care a cuprins două subteste – pentru creativitate verbală și nonverbală. Testul respectiv scoate în evidență cele mai importante caracteristici ale potențialului creativ și posibilitățile de dezvoltare și realizare a personalității. Scopul acestui test solicită subiecților să aibă cât mai multe idei, să determine cât mai multe asociații noi.

Evaluarea rezultatelor a fost efectuată conform următorilor indici:

- Fluiditatea – se referă la bogăția și rapiditatea debitului asociativ, mai exact la numărul de răspunsuri exprimate;
- Flexibilitatea – este capacitatea de restructurare a traiectoriei gândirii în funcție de noile cerințe;
- Originalitatea – este aptitudinea subiecților de a da răspunsuri inedite, care să corespundă exigențelor realității.

Pe fundalul rezultatelor obținute în urma testării creativității de către subiecții adolescenți se evidențiază indicatorul originalității – 202 puncte acumulate (media – 7,4), iar cel mai redus indice – 99 p.a. (media – 3,6) a fost obținut la fluiditate, urmat de 108 p.a. (media – 4,0) la flexibilitate. Comparând indicii obținuți, putem constata că: 25,9% subiecți (cu retard mental lejer) din grupul adolescenților testați, cel mai înalt indice al dezvoltării creative l-au înregistrat la originalitate – 59 puncte și indici egali de 28 p.a. la fluiditate și flexibilitate; 74% subiecți (adolescenți cu deficiențe de auz) la acest capitol au obținut 143 puncte la originalitate, 7 puncte la fluiditate și 80 puncte la flexibilitate din suma punctelor obținute de întregul grup de cercetare.

În ceea ce privește performanța adulților la TTCT, menționăm că indicatorul originalității constituie 90 p.a. (media – 6,0), iar indicele fluidității este aproximativ același ca și indicele flexibilității – 53 p.a. (media – 3,5). De asemenea, putem constata că 46,6% subiecți (cu dizabilități fizice) au obținut la originalitate – 43 de puncte, la fluiditate și flexibilitate câte 28 puncte; 20% (cu deficiențe de vâz) au obținut la originalitate – 14 puncte, la fluiditate și flexibilitate câte 6 puncte; 33,3% respondenți (cu deficiențe de auz) au obținut la originalitate – 33 de puncte, la fluiditate – 19, la flexibilitate – 21 puncte.

În concluzie, s-a determinat că în cadrul celor două grupuri de subiecți la TTCT, o pătrime dintre ei nu au demonstrat expresivitate emoțională în desen; în schimb adolescenții cu deficiență mentală ușoară au înregistrat o capacitate mai mare de exteriorizare a sentimentelor în desen. Rezultatele obținute la valorile factorilor flexibilitate și fluiditate sunt puțin mai mari în cazul grupului de adulți, aceștia fiind mai fluizi și rapizi în asocierea de imagini, cuvinte, idei, cu resurse bune de restructurare a gândirii.

Variantele propuse de către adulți și adolescenți sunt diferite după idei, după modul de exprimare prin desen. Datele obținute la TTCT sunt prezentate în *Tabelul 1*.

Tabelul 3. Rezultatele obținute la testul |TTCT

Nr./o	Factorii intelectuali ai creativității	Proba verbală		Proba figurală	
		adulți	adolescenți	adulți	adolescenți
1.	Fluiditate	53 p.a. (media 3,5 p.)	99 p.a. (media 3,6 p.)	70,3%	58,2%
2.	Flexibilitate	52 p.a. (media 3,4 p.)	108 p.a. (media 4,0 p.)	65,4%	46,3%
3.	Originalitate	90 p.a. (media 6,0 p.)	202 p.a. (media 7,4 p.)	67,9%	53,4%

4.2.4. Concluzii: repere conceptuale ale asistenței psihologice în dezvoltarea creativității la persoane cu nevoi speciale

În final, s-a constatat existența la subiecții intervievați a reprezentărilor despre *învățarea pe tot parcursul vieții*, însă acestea sunt vagi și limitate. Subiecții *adolescenții* de ex., nu pot face diferențe dintre *învățarea pe tot parcursul vieții* și *învățarea tradițională*. Adulții asociază acest fenomen mai mult cu un mijloc de încurajare a comunicării, dezvoltare personală prin care se identifică și se reduc blocajele interne.

Creativitatea, fiind una din competențele-cheie în *învățarea pe tot parcursul vieții*, reprezintă un atu major al *resurselor* umane, o trăsătură centrală în dezvoltarea personalității, care crește dintr-o activitate combinatorie, mobilizând toate *resursele de tip creativ* existente la nivelul sistemului psihic uman.

Rezultatele obținute la *testele de imaginație și creativitate* au scos în evidență, că atât subiecții *adolescenți*, cât și cei adulți posedă anumite *resurse interne*, care presupun, în primul rând *imaginație*, în al doilea rând *motivație*, în al treilea rând *voință*, și *perseverență*.

De asemenea, la aproape trei pătrimi dintre subiecții *adolescenți*, persistă interesul de realizare a ceva nou, original, dezvoltarea unei gândiri logice, independența, indicii însă, fiind foarte mici. La circa jumătate dintre adulții implicați în cercetare *resursele produsului creator* sunt: *noul, originalitatea și aplicabilitatea*.

Totodată, studiul relevă indici mai buni înregistrați la probele nonverbale decât la cele verbale. Aceasta datorându-se vocabularului oarecum limitat la *adolescenți* și la subiecții adulți; limitării posibilității de a accede la informații, de ex., dacă e să vorbim de subiecții cu deficiențe de vâz implicați în cercetare – pentru ei sunt prea puține materiale tipărite în alfabetul *Braille* etc. Rezultatele relativ joase obținute la flexibilitatea *adolescenților* se datorează experienței limitate cu precădere doar la mediul școlar. Deși, scorurile obținute la flexibilitate la ambele grupuri sunt reduse, la originalitate acestea sunt mai aproape de fluiditate (indici satisfăcători și medii), ceea ce relevă un potențial creativ prezent, însă prea puțin accentuat în activități care să declanșeze manifestarea lui. În ceea ce privește probele figurale la grupul de *adolescenți* cu retard mental au fost obținute rezultate mai bune pentru toți cei trei factori intelectuali ai creativității.

Folosirea corelată a mai multor metode, teste de creativitate pun în evidență o serie de caracteristici personale, de genul celor descrise anterior în legătură cu factorii instrumentali ai creativității. Testul *Torrance*, de exemplu, îi solicită subiectului să realizeze, într-un interval de timp determinat, cât mai multe desene originale pornind de la câteva linii, să imagineze pentru aceste desene titluri „la care nu s-ar gândi nimeni”, să găsească utilizări multiple ale unui obiect „banal”, să conceapă cât mai multe ameliorări care s-ar putea aduce unui obiect, să imagineze un alt sfârșit al unei povestiri cunoscute etc. Acest fapt reflectă în principal experiența acumulată în mediul școlar și social de către persoanele cu nevoi speciale, participante la experiment.

În baza experimentului de cercetare, studiul nostru include o bază de date complexă, coerentă, care a furnizat informații pertinente pentru elaborarea unor *direcții de acțiune a psihologului* în dezvoltarea personalității prin stimularea creativității la persoanele cu nevoi speciale.

Din concepția cu privire la barierele creativității a lui *Lee Jones* și a strategiilor prin care ele pot fi depășite am conturat ideea, ca printr-o succesiune a metodelor de creativitate într-un antrenament de grup s-ar putea obține reducerea blocajelor de natură psihologică internă cât și la formarea abilității de depășire a acestora.

Acțiuni care trebuie ținute în vizor în asistența psihologică:

Primul pas pentru depășirea obstacolelor creativității este cunoașterea lor, iar competențele psihologului în fiecare situație contează cel mai mult. Acestea sunt: motivarea și activizarea grupului în realizarea unor scopuri comune, formarea la subiecți a capacităților de comunicare, cooperare, creativitate etc., stabilirea relațiilor ușor și adecvat. Prin conceperea activităților sub formă creativă sunt dezvoltați toți parametrii creativității: *fluență, flexibilitate, originalitate*.

Acțiunile psihologului în acest sens constau în:

- cultivarea gândirii inovatoare prin promovarea libertății spiritului, a fanteziei;
- asigurarea unui climat democratic, prietenos, echilibrat, mobilizator, necesar pentru anularea treptată a factorilor de blocaj – teamă, tensiune, complex de inferioritate, imitație, frică etc.;
- folosirea metodologiilor specifice de stimulare a creativității, cum ar fi: *brainstormingul, asocierile forțate, căutarea combinațiilor diferite, jocul de rol, ascultarea activă, gândirea pozitivă, sociodrama, vizualizarea* etc.

Metodele nominalizate se utilizează în dependență de: gradul în care subiecții folosesc efectiv un stil preferat de abordare a problemelor; gradul în care atitudinile, valorile personale prin flexibilitate redusă, se constituie ca blocaje ale creativității; gradul în care indivizii percep lucrurile într-un mod rigid, acuitatea senzorială și de percepere a mediului, modul în care ei se autoevaluează și își utilizează resursele disponibile. Este important ca psihologul să analizeze minuțios aceste metode, pentru a le modifica, adapta la diferite situații și pentru anumiți subiecți.

În acest context vom evidenția unele modalități de comportament a psihologului care au un impact pozitiv asupra dezvoltării creativității:

- Acceptă gândirea creativă drept valoare!
- Fii creativ/ă!
- Dezvoltă-ți gândirea alternativă!
- Colaborează!
- Acceptă noul!
- Rezervează timp pentru a crea, nu doar pentru a face.
- Toate ideile sunt bune!
- Înțelegea, protejarea și creșterea stimei de sine.

Astăzi – mai mult decât oricând – creativitatea reprezintă o condiție fundamentală a calității educației, una dintre premisele esențiale ale performanței, care se realizează prin trei instrumente: antreprenariat, creativitate, inovare. Ele sunt interdependente: – creativitatea este cel mai important element deoarece este producția nemijlocită a proceselor cognitive. Fiecare tip de personalitate, prin atribute înnăscute și prin învățare, se situează pe o anumită treaptă într-un clasament universal uman. Antreprenariatul este voința de a întreprinde. Inovarea este dorința și voința de a schimba lucrurile prin adoptarea noului. Într-un fel, ea unește antreprenariatul cu creativitatea. Dacă a fi creativ înseamnă să visezi și să imaginezi, iar a fi întreprinzător înseamnă a fi realist (să acționezi), în schimb a fi inovativ înseamnă reverie, îmbinarea dintre vis și realitate.

Rezultatele nominalizate și constatările derivate din studiul experimental realizat ne permit să accentuăm, că:

- creativitatea se poate manifesta în toate etapele de vârstă, pe tot parcursul vieții. Cele mai frecvente surse afirmă că: la 5 ani, 90% dintre copii se încadrează în categoria „foarte creativi”; la 7 ani, doar 10% dintre copii se încadrează în categoria „foarte creativi”; între 8 și 45 de ani, doar 2% dintre persoane se încadrează în categoria „foarte creativi”, însă cea mai „productivă creativitate” se înscrie între 25 și 40 de ani.
- orice om inclusiv și cel cu anumite nevoi speciale poate efectua o îmbunătățire în munca sa, o mică inovație/invenție. În multe țări de exemplu, numărul inventatorilor cu brevet e de ordinul zecilor și chiar al sutelor de mii. Pentru a se ajunge la o astfel de performanță, e nevoie de preocupare specială, de condiții favorabile dezvoltării imaginației. În acest scop, este nevoie de organizarea unor „cursuri de creativitate” și chiar deschiderea „școlilor de inventică”.

Ca premise ale performanțelor în *învățarea pe tot parcursul vieții*, creativitatea și capacitatea de inovare pe care psihologul, școala contemporană și societatea ar trebui să le aibă în vedere, pot fi următoarele:

- să sprijine toate formele de creativitate printre care cea artistică, în cadrul programelor școlare aferente ciclurilor de învățământ preșcolar, primar, gimnazial și vocațional;
- să creeze un context care să permită tuturor persoanelor cu nevoi speciale să dobândească competențe de exprimare a propriei personalități, necesare de-a lungul vieții;
- promovarea *diversității resurselor psihosociale* ca sursă a creativității și inovației;
- educabilitatea creativității să *diferențiată* în funcție de natura barierelor psihosociale, care blochează creativitatea;
- dezvoltarea treptată a gândirii creative prin colaborarea strânsă cu persoanele cu nevoi speciale;
- încurajarea utilizării TIC ca modalitate de exprimare creativă a propriei personalități;
- să contribuie la formarea unui spirit antreprenorial mai pregnant;
- să sensibilizeze opinia publică cu privire la perceperea inovației drept modalitate de promovare a dezvoltării durabile;
- aducerea în atenția publicului a strategiilor regionale și locale bazate pe creativitate și inovație;
- includerea în aria mai largă a preocupărilor pentru delimitarea și punerea în valoare a *resurselor umane* inestimabile din domeniul creativității, aspect definitoriu și esențial al personalității;
- conturarea rolului familiei și al societății în dezvoltarea, stimularea și cultivarea creativității și aptitudinilor persoanelor cu dizabilități;
- dezvoltarea activităților practice și de tip *artistico-creativ* pentru cultivarea dorinței de a învăța încontinuu [55].

Repere conceptuale referitoare la asistența psihologică în dezvoltarea creativității la persoanele cu nevoi speciale

Reperete conceptuale finale cu valoare conclusivă, privind organizarea *asistenței psihologice*, în dezvoltarea personalității subiecților cu nevoi speciale prin stimularea creativității, constau în:

- *învățarea permanentă a adulților* care urmăresc diversificarea resurselor în relația cu sistemul educațional, stimularea sensibilității estetice, dezvoltării emoționale, gândirii creative și intuiției copiilor de la vârsta timpurie, preșcolaritate și până la maturitate;
- axarea pe mecanismele psihologice și legitățile creativității în realizarea intervențiilor de natură psihologică, care vizează dezvoltarea unor resurse psihosociale, coraportarea la formațiunile individual-psihologice și profesionale: preferințe, motive, predispuneri, calități și abilități personale;
- elaborarea unui Program creativ special, care va duce la schimbarea comportamentului copiilor cu nevoi speciale prin trecerea de la – atitudinea de *confort, imitație, memorare*, la – atitudinea de *efort, elaborări, interpretări personale*. Conștientizarea de către aceste persoane a propriului potențial creativ va contribui la dobândirea *încrederii în forțele proprii*, la *exprimarea dorinței de a lucra cât mai mult* pentru a se evidenția prin rezultate deosebite și originale. Disponibilitățile creative ale persoanelor cu nevoi speciale exteriorizate în procesul asistenței psihologice devin o premisă a dezvoltării creativității, dacă sunt valorificate și în cadrul celorlalte categorii de activități. Se impune deci, includerea în activitatea copiilor a unor aplicații analoge celor implicate în probele specifice de psihodiagnoză a creativității.
- extinderea cercetărilor științifice, privind asistența psihologică în dezvoltarea personalității copiilor cu nevoi speciale, prin relevarea potențialului psihic intelectual și creativ și valorificarea lui pe tot parcursul vieții, *având la bază creativitatea prin* interacțiunea

psiholog – copil – cadre didactice – părinți (mecanism universal de influență asupra copilului în scop de corecție);

- constituirea unei societăți incluzive, care să ofere tuturor persoanelor cu nevoi speciale acces la *învățare pe tot parcursul vieții* și să-și planifice felul în care vor putea să combine învățarea cu munca și cu viața de familie.

În opinia noastră, niciodată nu este prea târziu pentru cunoașterea, stimularea, educarea și dezvoltarea creativității. Dar, cu cât această acțiune începe la o vârstă mai mică și continuă de-a lungul anilor, cu atât va fi mai productivă, conducând la obținerea unor realizări creative mai valoroase. La fiecare nivel de vârstă, individul trebuie să fie învățat cum să învețe și cum să se exprime creator.

Dezvoltarea creativității la persoanele cu dizabilități este deja o cerință fundamentală pentru noua generație deoarece capacitatea de a inova va fi unul dintre factorii de succes în viitor! Investește în creativitate! Creativitatea ar putea fi șansa pentru progres și bunăstare.

CONCLUZII

Rezultatele principale ale studiului constituie reperele conceptuale pentru proiectarea și implementarea unui sistem de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții, care va contribui la dezvoltarea sistemului de învățare pe tot parcursul vieții, prin amplificarea capacității de valorificare a capitalului uman.

1. Învățarea pe tot parcursul vieții este obiectivul strategic central pe termen lung al politicilor educaționale – resursa principală de realizare a politicilor sociale a Uniunii Europene direcționate spre abordarea provocărilor comune generale. La nivel social ÎPTPV reprezintă condiția calității și eficienței proceselor de educație și învățare, a echității, coeziunii sociale și cetățeniei active, iar la nivel personal, stimulează dezvoltarea creativității și inovării, inclusiv a spiritului antreprenorial, are loc consolidarea independenței și a responsabilității, a stării psihologice de bine a persoanei. Importanța ei se manifestă la nivel economic: învățarea pe tot parcursul vieții contribuie la depășirea fenomenelor actuale cum ar fi îmbătrânirea societăților, deficitul de calificări pe piața forței de muncă, competiția globală. Din punct de vedere social învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă condiția creșterii calității și eficienței proceselor de educație și învățare, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active, iar la nivelul personal (importanță psihosocială și psihologică) are loc stimularea creativității și inovării, inclusiv a spiritului antreprenorial, consolidarea independenței și a responsabilității persoanei, a stării psihologice de bine la toate nivelurile sistemului educațional.
2. Examinarea situației prin prisma conceptului „învățare pe tot parcursul vieții” la prima etapă a cercetărilor a arătat, că și în Republica Moldova există anumite realizări, cele mai multe fiind situate la nivel de politici. În contextul viziunii de integrare europeană a Republicii Moldova, Cadrul european al competențelor-cheie este vizat în strategiile și politicile educaționale ale țării. A fost promulgat Codul Educației, bazat pe valorile general-umane inclusiv; elaborată Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, care orientează sistemul educațional spre învățarea pe tot parcursul vieții; sistemul este deschis spre experiențele pozitive în reformele educaționale; sunt elaborate documente și întreprinse acțiuni pentru dezvoltarea învățământului vocațional; este în derulare reforma învățământului superior. Se acordă atenție deosebită învățământului formal la nivelul preșcolar și școlar; sunt vizibile modificările de structură a învățământului vocațional.
3. Cercetările experimentale au permis să se elucideze unele particularități de percepție și atitudine ale populației din Republica Moldova cu referință la învățarea pe tot parcursul vieții. A fost constatată frecvența înaltă a reprezentării despre învățarea pe tot parcursul vieții ca fiind „un proces care oferă satisfacția cunoașterii indiferent de vârstă, specialitate sau statut social”; s-a constatat percepția beneficiilor învățării pe tot parcursul vieții ca o contribuție la satisfacerea unor trebuințe psihologice importante cum ar fi: tendința de a cunoaște noul, de progres profesional și personal, de creștere a încrederii în sine și a dezvoltării imaginii pozitive a propriului Eu, rolul acestora fiind deosebit în viața psihică a fiecărui individ. Participanții la studiu au remarcat unanim dezvoltarea pozitivă a personalității în cadrul ÎPTPV și, cu mici diferențe de opinii, importanța acesteia pentru creșterea profesională. În procesul cercetării au fost depistate aspecte, care relevă și anumite neclarități în ceea ce privește înțelegerea conceptului „învățare pe tot parcursul vieții”, iar ca urmare se constată și

atitudini nedefinite ale cetățenilor față de acest proces. Spre exemplu, subiecții experimentali au menționat necesitatea calității învățării, dar referitor doar la cursurile de formare profesională continuă, profesionalismul formatorilor, formarea inițială și continuă, toate fiind relaționate la învățarea formală, fără a menționa ceva din educația informală sau nonformală. S-a constatat că implicarea personală în procesului de învățare pe tot parcursul vieții poate fi acompaniat de anumite bariere, inclusiv psihologice. Dacă mai bine de jumătate dintre subiecți susțin că la acest proces trebuie să participe întreaga societate în scopuri și interese de punere în valoare a schimbării, totuși, o parte semnificativă dintre ei nu percep importanța participării totale, considerând că de învățarea pe tot parcursul vieții are nevoie doar intelectualitatea și Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

4. Rezultatele cercetării reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții denotă o structură organizată pe mai multe niveluri și este formată dintr-un corpus de 18 elemente ce interacționează, relaționează și își schimbă poziția între ele în funcție de diferitele situații. Dar, deși sistemul central al reprezentării conține două elemente – dezvoltare profesională (dimensiune ce se formează în jurul termenului prioritar perfecționare și are în componență termenii auxiliari: formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, practică) și autocunoaștere (dată de dimensiunea dezvoltare personală și formată din următorii termeni auxiliari: creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, personalitate, familie) dezvoltarea personală mai rar servește ca motiv de a întreprinde acțiuni practice, pentru a participa la procesul de învățare special pentru dezvoltare personală. Învățarea autocunoașterii rămâne – frecvent – doar ca intenție. De cele mai multe ori participarea subiecților experimentali la ÎPTPV are ca motiv direct salariul sau exigențele profesionale, cum ar fi obligația de a acumula un anumit număr de puncte pentru atestare. Este de menționat structura sistemului periferic, care reflectă anumite idei de care persoanele sunt preocupate, dar evită să vorbească. Acesta conține termenii finanțe și educație care sunt la moment supraactivate. Alte două elemente – informare și necesitate – apar balansate, cu un important rol în viața și dinamica RS a ÎPTPV, deoarece în condiții anumite ele permit o gestionare a situațiilor cu care se confruntă individul. Al doilea nivel, intermediar, conține dimensiunile: *însușiri intelectuale, cunoștințe, experiență, dezvoltare socială, surse informative, proces de asimilare a informației, studiere, succes, învățare, instituții de învățământ, participanți la procesul instructiv*, au un statut ambiguu și pot deveni la un moment dat, în urma unor modificări ale sistemului central, în poziție de elemente periferice.

Referindu-ne la percepția beneficiilor ÎPTPV, constatăm că se conștientizează mai frecvent beneficiile directe, resimțite la nivel personal îndată după finalizarea studiilor. Frecvența de expunere a beneficiilor indirecte, care ar putea fi resimțite la nivel de societate, apoi la cel personal cum ar fi, spre exemplu, reducerea șomajului, reducerea cheltuielilor pentru întreținerea persoanelor cu sănătatea precară etc., beneficii economice la nivel de țară etc., este mai mică. Promovarea învățării pe tot parcursul vieții în societatea modernă se axează pe plasarea responsabilității individului în centrul procesului de învățare; formarea individului responsabil față de propria învățare, față de propriul program de pregătire și față de profesie, față de evoluția societății. ÎPTPV susține și încurajează responsabilitatea și independența personalității. În același timp promovarea în societate a procesului de învățare pe tot parcursul vieții reprezintă condiția consolidării și dezvoltării independenței și responsabilității personale. Cercetările arată că ultima idee este una mai puțin neobișnuită

pentru persoanele studiate. Asistența psihologică în acest context vine cu suportul acordat în fortificarea trăsăturilor benefice de personalitate, dezvoltarea valorilor, a motivației; acordarea suportului psihologic în soluționarea problemelor apărute în cadrul activităților de învățare permanentă, diminuarea barierelor psihologice depistate și dezvoltarea resurselor personale ce contribuie la ascendența propriului proces de învățare.

5. Au fost evidențiate valorile, care vor alcătui asistența psihologică a persoanelor din perspectiva ÎPTPV: incluziunea socială, auto-sustenabilitatea, competitivitatea, capacitatea de inserție profesională, cetățenia activă, dezvoltarea personală. Valorile centrale sunt auto-sustenabilitatea, angajarea în câmpul muncii, achiziționarea voluntară și auto-motivată de cunoștințe, pentru motive personale sau profesionale. Asistența psihologică a ÎPTPV va valorifica aspectele axiologice evidențiate prin relevarea sensului lor individual, instrumental și final la nivelul beneficiarului.
6. Scopul asistenței psihologice se va referi la trei aspecte: Asigurarea suportului psihologic al politicilor sociale și educaționale referitor la ÎPTPV; Promovarea valorilor și beneficiilor ÎPTPV în societate; Elaborarea fundamentelor psihologice și psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții; Facilitarea procesului de învățare; Valorificarea maximală a resurselor personalității; Acordarea suportului psihologic pentru depășirea barierelor personale de ÎPTPV.
7. Creșterea personală, din perspectiva ÎPTPV, este o condiție importantă a stării psihologice de bine – condiție psihologică pentru succesul învățării și activității profesionale, și proces de îmbogățire a resurselor;
8. Baza tehnologică a succesului o constituie competențele-cheie sub formă de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate fiecărui context. Acestea sunt instrumentele de construcție și valorizare a coeziunii sociale și cetățeniei active, oferind flexibilitate și adaptabilitate, satisfacție și motivație. Parlamentul European și Consiliul UE au adoptat Recomandarea 2006/962/CE din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru ÎPTPV, care propune un instrument de referință pentru țările UE, pentru a asigura integrarea deplină a acestor competențe-cheie în cadrul strategiilor și politicilor țărilor respective, în special în contextul învățării pe tot parcursul vieții.
9. Asigurarea suportului psihologic în procesul de dezvoltarea a capacității de decizie, a independenței și responsabilității sunt necesare, deoarece acestea reprezintă condiții pentru implicarea în învățare, dar și beneficii ale ÎPTPV la nivel de persoană.
10. Asistența psihologică ÎPTPV a copiilor cu CES impune valorificarea creativității, ca resursă de învățare și condiție a succesului, alături de dezvoltarea serviciilor de orientare profesională prin adaptarea formelor, metodelor și conținutului asistenței psihologice.

BIBLIOGRAFIE

1. Ababii O. Atitudini și tratări ale recuperării prin artă în complexul-pilot de pedagogie curativă „Orfeu”. În: Promovarea parteneriatului internațional educațional în perspectiva integrării europene. Broșura Conferinței Internaționale. Chișinău, 2010.
2. Abordarea experimentală a comportamentului decizional. Disponibil la: <http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/Abordarea-experimentală>. (vizitat 09.05.2016).
3. Abric J.C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale. În: Metodologia științelor socio-umane. S. Moscovici, F. Buschini (coord.). Traducere de Savin V. Iași: Polirom, 2007.
4. Abric J.-C. Reprezentările sociale: aspecte teoretice. În: Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. A. Neculau (coord.). Iași: Polirom, 1997.
5. Airinei C. Psihologia umanistă. Disponibil la: <http://www.la-psiholog.ro/info/psihologie-umanista> (vizitat 07.05.2016).
6. Albu M. Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți. În: Analele Institutului de Istorie „G. Bariț” din Cluj-Napoca. Tom. V. Cluj Napoca: Series Humanistica, 2007, p. 99-114.
7. Ardelean D. Istoria psihologiei. Note de curs. Baia Mare, 2007.
8. Ardelean A., Mîndruț O. Didactica formării competențelor. Arad: University Pres, 2012. Disponibil la: <https://ru.scribd.com/document/129529731/Didactica-Competente-Final> (vizitat 03.08.2016).
9. Aristotel. Etica Nicomahică. București: Editura Antet, 2007.
10. Autonomie personală. Disponibil la: https://krispsychology.files.wordpress.com/2012/05/autonomie-personalc483_manual.pdf (vizitat 14.02.2016).
11. A`Survival Kit for European Project Management/ Holger Bienzle. Vienna: Buro fur Europa ische Bildung skoooperation. Coordinator H. Bienzle. 2001.
12. Batog M. Capacitatea de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții. În: Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 20-21 octombrie 2016. Coord. șt: L. Pogolșa, N. Bucun, N. Vicol. Chișinău: IȘE, tipografia „Impressum”, 2016, p. 76-80.
13. Batog M. Lifelong learning – considerații ale cadrelor didactice. În: Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-7-noiembrie 2015. Col. red.: A. Bolboceanu [et al.]; coord. șt. L. Pogolșa; N. Bucun. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, p. 463-469.
14. Batog M. Semnificația și impactul procesului de învățare pe tot parcursul vieții. În: Revista Psihologie, 2016, nr. 3, p. 29-38.
15. Batog M. Dezvoltarea responsabilității la elevi. În: Tehnologii didactice moderne. Materialele Simpozionul Pedagogic Internațional, 26-27 mai 2016. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2016, p. 499-504.
16. Belous V. Bazele performanței umane – Ingineria performanței umane. Iași: Editura Performantica, 1995.
17. Bentu D. Comportamentul liderului în luarea deciziei și satisfacția angajaților. Disponibil la: <http://psihointegrativa.ro/comportamentul-liderului-in-luarea-deciziei-si-satisfactia-angajatilor> (vizitat 17.09.2016).
18. Bolboceanu A. Consilierea psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră. Ghid de aplicare. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
19. Bolboceanu A., Pavlenko L., Cucer A. et al. Referințe epistemologice ale asistenței psihologice în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2018.
20. Bolboceanu A. Aspecte psihosociale și psihologice ale învățării pe tot parcursul vieții. În: Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-7-noiembrie 2015. Col. red.: A. Bolboceanu [et al.]; coord. șt. L. Pogolșa; N. Bucun. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, p. 397-402.
21. Brăzdău O. Procesul împlinirii sinelui. Cercetare teoretică și experimentală. În: Psihologia sinelui. Un Pelerinaj spre Centrul Ființei (coord. I. Mânzat) București: Editura Eminescu, 2000. p. 235-275.
22. Breban D. Implicații psihologice ale alegerii carierei. Teză de doctorat. Rezumat. Cluj-Napoca, 2010.
23. Bucun N., Paladi O., Rusnac V. Metodologia de evaluare a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Asociația Obștească „Femeia și copilul – Protecția și Sprijin”. Criuleni, 2012.

24. Callo T. Coordonatele valorice ale educației. În lucrarea: Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Chișinău: Editura Print Caro, 2011.
25. Callo T., Cuznețov L., Hadîrcă M. et al. Educația integrală, fundamentări teoretico-pragmatice și applicative. Monografie. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
26. Caluschi M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. În Psihologie, revista științifico-practică, 2011, nr. 3, p. 69-74.
27. Cheptene C. Rolul cunoașterii intereselor în orientarea școlară și profesională a adolescenților. Disponibil la: http://www.psihologiaonline.ro/download/lucrari/LOO2_Rolcunoastereinterese.pdf (vizitat 04.12.2016).
28. Chestionar de identificare a stilului decizional. Disponibil la: http://www.consiliere-practicon.ro/wp-content/uploads/2014/08/201502_DJ_aplicatii-consiliere-ECP1_EIP.pdf (vizitat 14.09.2016).
29. Cocoroadă E., Luca M. Consilierea în școală o abordare psihopedagogică. Sibiu: Editura Psihomedica, 2004.
30. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324, art. Nr. 634.
31. Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. 2011. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> (vizitat 17.09.2016).
32. Commission of the European Communities. (2001, November 21). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Retrieved from EURLex: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
33. Commission of the European Communities: Adult learning: It is never too late to learn. COM [2006] 614 final. Brussels, 23.10.2006.
34. Concepția privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane (2003).
35. Copiii și responsabilitatea. Ce trebuie să știi? Disponibil la: <http://www.copilul.ro/copii-3-6-ani/dezvoltare/Copiii-si-responsabilitatea-ce-trebuie-sa-stii-a7449.html> (vizitat 02.05.2016).
36. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1999.
37. Creativitate. Disponibil la: <https://ro.wikipedia.org/wiki/> (vizitat 11.11.2016).
38. Cucer A. Orientarea profesională a copiilor cu tulburări de văz – condiție de bază a integrării lor în societate. În: Materialele Conf. Intern. Vedere slabă-teorie și practică: Ed. a 2-a. Chișinău, 2009, p. 75-80.
39. Cucer A. Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul educațional. În: Psihologie. Revistă științifico-practică, 2013, nr. 2, p. 39-42.
40. Cum responsabilizezi un adolescent? Disponibil la: <http://www.suntparinte.ro/cum-responsabilizezi-un-adolescent> (vizitat 26.04.2016).
41. Curelaru M. Reprezentările sociale. Iași: Polirom, 2006.
42. David D. Dezvoltarea personală și socială. Iași: Editura Polirom, 2014.
43. Davidescu R., Trifu A. O perspectivă mentală de valoare în teoria deciziei în condiții de risc. Disponibil la: <http://store.ectap.ro/articole/129.pdf> (vizitat 19.10.2016).
44. DEXI. Chișinău: Editura ARCGVNIVAS, 2012.
45. Dezvoltarea personală. Disponibil la: <http://www.Wikipedia.org>. (vizitat 07.07.2016).
46. Dicționar explicativ al limbii române. DEX. <https://dexonline.ro/definitie/independent>.
47. Doise W. Reprezentările sociale: definiția unui concept. În: Reprezentările sociale (A. Neculau coord.). București: Editura Societatea Știință și Tehnică, 1995.
48. Educația adulților. Disponibil la: <http://www.scribub.com/profesor-scoala/EDUCATIA-ADULTILOR33383.php> (vizitat 18.06.2016).
49. Elemente introductive în teoria deciziei. Disponibil la: <https://ru.scribd.com/document/199650363/Teoria-Deciziei> (vizitat 16.07.2016).
50. Fethullah G. Responsabilitatea. Disponibil la: http://fgulen.com/ro/fgulen-com-romana/1275-fgulen-com-romana/index.php?option=com_content&view=article&id=29932: (vizitat 19.09.2016).
51. Flament C. Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale. În: Reprezentările sociale (A. Neculau coord.). București: Editura Societatea Știință și Tehnică, 1995.
52. Fordham F. Introducere în psihologie lui C.G. Jung. București: Editura IRI, 1998.
53. Furdui E. Metode cu valențe activizatoare în planul creativității. În: Tehnologiile didactice moderne. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 26-27 mai 2016. Coord. șt.: L. Pogolșa; N. Bucun. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2016, p. 492-495.
54. Furdui E. Dezvoltarea personalității copiilor cu dizabilități prin stimularea creativității în baza învățării permanente – experiențe internaționale. În: Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor. Materialele Conferinței Științifice

- Internațională consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene din 8 octombrie 2015. Volumul II. Bălți: Tipografia Universității „A. Russo” din Bălți, 2016, p. 103-108.
55. Furdui E. Creativitatea – premisă esențială a performanței. În: Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 20-21 octombrie 2016. Coord. șt.: L. Pogolșa; N. Bucun; N. Vicol. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2016, p. 60-63.
 56. Golu M. Bazele psihologiei generale. București: Editura Universitară, 2002.
 57. Învăță CUM să înveți. Concord Communication. Disponibil la: www.concordcom.ro/ (vizitat 02.04.16).
 58. Jigău M.; Botnariuc P.; Chiru M. et. al. Consilierea carierei adulților. Ghid. București: IȘE, 2003. Disponibil la: <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2002/> (vizitat 14.09.2016).
 59. Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune. În: Neculau A. (coord). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997.
 60. Larounsse. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006. 1358 p.
 61. Leca R. Psihologia științifică vs psihologia simțului comun. Revista Europeană de psihologie și Coaching, 3 aprilie, 2015. Disponibil la: <http://www.ultrapsihologie.ro/akademik/psihologia-stiintifica/> (vizitat 08.06.16).
 62. Legea Educației Naționale nr. 1/2011, art. 68. Disponibil la: www.dreptonline.ro/.../legea_educatiei_nationale (vizitat 10.03.2016).
 63. Lista de competente cheie, comune mai multor ocupații, aprobată prin Hotărârea CNFPA nr. 86/24.06.2008. Disponibil la: www.eurotrainer.ro/competente.../competenta-d.. (vizitat 08.03.16)
 64. Luca C. Teorii psihologice privind dezvoltarea copilului. Disponibil la: mirelazivari.ro/teoria-dezvoltarii-psihosociale (vizitat 08.02.16).
 65. Mânzat I., Tănase-Mânzat M. Începe renașterea spirituală. În: Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță. Iași: Editura Spiru Haret, 2011, p. 11-13.
 66. Marinas M. Codependența, dependența sau interdependența. Disponibil la: <https://www.damaideparte.ro/psihologie-practica-autocontrol/codependenta-independenta-sau-interdependenta/> (vizitat 02.07.2016).
 67. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Editura Trei, 2013.
 68. Maslow A. Toward a psychology of Being. New York: Van Nostrand company, 1968.
 69. Mitrofan L. coord. Dezvoltarea Personală – competență universitară transversală, o nouă paradigmă educațională. Cap. 1-2. București: Editura Universității, 2007.
 70. Mitrofan I. Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative). București: Editura: SPER, 2008.
 71. Mocanu I. Responsabilitatea: Ce este și cum se dezvoltă în funcție de vârsta copilului? Disponibil la: <http://www.parintibuni.ro/index.php/Parenting-de-la-A-la-Z/> (vizitat 28.04.2016).
 72. Model de evaluare a intereselor profesionale. Disponibil la: <http://www.ecspo.ro/wp-content/uploads/2015/11/A5-Model-evaluare-interese-pofesionale.pdf> (vizitat 17.11.16).
 73. Moliner P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale. În: Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Nicolau A. (coord.) Iași: Polirom, 1997.
 74. Moscovici S. Influență socială și schimbare socială. Iași: Polirom, 2011.
 75. Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. Iași: Editura Polirom, 2009.
 76. Nastasa E., Grigorescu A. Îmbunătățirea stimei de sine la adolescenți. Teza de licență, 2009. Disponibil la: <https://ru.scribd.com/doc/32835069/Imbunatatirea-stimei-de-sine-la-adolescenti> (vizitat 19.09.2016).
 77. Neculau A. (coord.) Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași. Polirom, 1996.
 78. Neculau A. (coord.). Reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997.
 79. Negură I. Psihologia gândirii. Note de curs. Disponibil la: <https://psyexcelsior.wordpress.com/psihologia-gandirii/> (vizitat 19.09.2016).
 80. Nordstrom N. Merz J. Top 10 Benefits Of Lifelong Learning Selfgrown.com. 2006. Available at: www.learninglater.com (vizitat 14.01.2016).
 81. O'Brien J. Beating the odds. People with severe and profound disabilities asa resource in the development of supported employment. Supported employment: naturally the right choice. 7th EUSE Conference, 15-17 June, 2005. Barcelona, 2005, p. 11-21.
 82. Olaru V. Competența de-a învăța să înveți prin prisma autoformării metacognitive a cadrelor didactice. terec.usarb.md/.../articolul_V.Olaru_Comp_de_a_invata.pdf (vizitat 12.04.2016).
 83. Oliveira Pires A.L. de Higher education and adult motivation towards lifelong learning An empirical analysis of university post-graduates. In: European journal of vocational training, 2009, nr. 46.

84. Paladi O., Cuconașu M. Încrederea în sine, anxietatea și responsabilitatea la adolescenți. *Revista Psihologie*, 2016, Nr. 3-4, p. 3-12.
85. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura Polirom, 2007.
86. Pavlenko L. Analiza manifestării spiritului de inițiativă la preșcolari și elev. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2015, nr. 4, p. 42-46.
87. Pavlenko L. Particularitățile psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză. Teză de doctor, IȘE. Chișinău: Print-Caro SRL, 2015.
88. Popescu G. *Psihologia creativității*. București: Editura Fundației Române de Mâine, 2004.
89. Principii în formarea adulților. Disponibil la: http://www.cvr-trainer.crips.ro/doc/Formarea%20adulților_Principiile%20formării%20adulților.pdf (vizitat 07.09.2016).
90. Principii și modalități de luare a deciziilor. <http://conspecte.com/Management/principii-si-modalitati-de-luare-a-deciziilor.html> (vizitat 06.04.2016).
91. Prioritate Europeană educația pe tot parcursul vieții. Ziarul Timpul. Disponibil la: <http://www.timpul.md/articol/educatia-pe-tot-parcursul-vietii-14502.html> (vizitat 09.05.2016).
92. Pricăan V. Nevoia de creativitate ca expresie a școlii contemporane. În: *Reforma învățământului: teorie și practică: conf. int. șt.-practică. Teze la conferință*, Universitatea de Stat „A. Russo”. Bălți, 2002.
93. Programul de dezvoltare a educației inclusive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, Hotărârea nr.523 din 11-07.2011. Publicat:15.05.2011 în *Monitorul Oficial RM* nr. 114-116, art. nr. 589.
94. Programul de învățare pe tot parcursul vieții 2007-2013, elaborat prin decizia Parlamentului European și al Consiliului din noiembrie 2006. Disponibil la: [/eur-lex.europa.eu/legal](http://eur-lex.europa.eu/legal) (vizitat 07.07.2016).
95. Psihologia dezvoltării. Disponibil la: <http://psihologieonline.3x.ro/PSIHOLOGIA%20DEZVOLTARII.htm> (vizitat 02.11.16).
96. Psihologia umanistă. Disponibil la: <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/PSIHOLOGIA-UMANISTA51833.php> (vizitat 06.05.2016).
97. Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind „Competențele cheie pentru învățarea de-a lungul vieții – Un cadru european de referință” PR_INI – Europa (vizitat 10.03.2016).
98. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. București: Editura Polirom, 2004.
99. Rogers C. *A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut*. București: Editura Trei, 2014.
100. Savca L., Vîrlan M. *Psihoteste. Ghid pentru psihologi. Volumul II*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008.
101. Scala stimei de sine Rosenberg. Disponibil la: <http://documents.tips/documents/scala-stimei-de-sine-rosenberg.html> (vizitat 12.09.2016).
102. Seligman M.E. Csikszentmihalyi M. *Positive Psychology – An Introduction* American psychologist, 2000, N. 55, p. 5-14.
103. Serbanica D. Reorganizarea caracterului – cea mai ușoară operațiune. 2012. Disponibil la: danielserbanica.topestate.ro (vizitat 03.08.2016).
104. Schifirneț C. *Educația adulților în schimbare*. București, Editura Fiatlux, 1997.
105. Schuller T. et al. (2004) *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*. London Schuller, T./ Watson, D.: Learning, 2009.
106. Situația copiilor și tinerilor în Republica Moldova. Disponibil la: http://pro-science.asm.md/youth/docs/raport_sit_tin.pdf (vizitat 15.09.2016).
107. Surse ale indeciziei în carieră. Disponibil la: [andra_perte_rezumatul_tezei_de_doctorat%20\(4\).pdf](http://andra_perte_rezumatul_tezei_de_doctorat%20(4).pdf) (vizitat 11.03.2016).
108. Sternberg R.J. The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, vol. 18 (1), 2006, p. 87-98.
109. Stog L. *Responsabilitatea ca dimensiune a personalității*. Chișinău: Museum, 1999.
110. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația – 2020” a Republicii Moldova*, Ministerul Educației, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14.11.2014 (Obiectiv specific 1.5; 1.6; 1.7 – acțiuni prioritare 1.7.2.).
111. *Strategia națională privind politicile de ocupare a forței de muncă pe anii 2007-2015*, Hotărârea Guvernului Nr. 605 din 31.05.2007. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 15.06.2007, Nr. 82-85 (660).
112. Style C. *Psihologia pozitivă. Ce ne menține fericiți, optimiști și motivați*. București: Editura ALL, 2015.
113. Szekely A. *Dezvoltarea personală și succesul profesional*. București: Editura AS Publishing, 2013.
114. Serbanica D. Reorganizarea caracterului-cea mai buna opțiune. Disponibil la: topestate.ro/blog/tag/spiritul-de-inițiativa. (vizitat 03.08.2016).

115. Sternberg R. J. Manual de creativitate. Iași: Editura Polirom, 2005.
116. Șleahțișchi M. Instrumentele de analiză structural a spațiului reprezentational: punerea în discuție a nucleului central. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2013, Nr. 1 (30), p. 104-113.
117. Șleahțișchi M. Analiza structural a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2013, nr. 1 (30), p. 114-120.
118. Șleahțișchi M. Transfigurări în formula compozițională a reprezentării sociale: $Srs=NC+EP$ este înlocuită gradul cu $Srs=NC+EP+ZM$. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2014, Nr. 2 (35), p. 1-11.
119. Știr C. Perspective teoretico-metodologice de abordare a procesului decizional. În: Analele Universității Dunărea de Jos. Galați: Universitatea Dunărea de Jos, p. 168-176.
120. Teoriile referitoare la luarea deciziei – modelul așteptărilor elaborat de Vroom. Disponibil la: <http://www.calificativ.ro/referate/referat> (vizitat 19.11.2016).
121. Test AP. Autonomie personală instrument. Disponibil la: <https://ru.scribd.com/doc/310455424/Test-AP-Autonomie-Personala-Instrument> (vizitat 17.06.2016).
122. Test impulsivitate. Disponibil la: <https://ru.scribd.com/doc/55163955/luarea-deciziilor> (vizitat 17.09.2016).
123. Teste psihologice adulți. Disponibil la: <https://creativitatelafeminin.wordpress.com/clubul-de-lectura/teste-psihologice/> (vizitat 17.09.2016).
124. Tufeanu M. Problema subrealizării școlare a adolescenților contemporani în contextul schimbării sociale. Teză de dr. în psihologie. Chișinău, 2015.
125. Valorile – adevărate standarde în opțiunea pentru carieră. Disponibil la: http://cs-efica.ro/consiliere/wp-content/uploads/2015/01/20141210_CS_Valorile_ECP2.pdf. (vizitat 08.09.2016).
126. Țirgă D. Implicațiile factorilor cognitivi și de personalitate în luarea deciziilor – un model teoretico-explicativ. Disponibil la: http://pru.apio.ro/index.php/prujournal/article/viewFile/200/pdf_193 (vizitat 06.12.2016).
127. Voința. Disponibil la: <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/VOINTA95967.php> (vizitat 01.12.2016).
128. Yalom I., Leszcz M. Tratat de psihoterapie de grup. București: Editura Trei, 2008.
129. Баева И.А. Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды: Монография. Москва: МГППУ, 2008.
130. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Психологические ресурсы личности, способствующие защищенности от психотравмы в результате насилия. В: Насилие и жестокое обращение с детьми, с. 86-95. Disponibil la: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/content_document/67708520 (vizitat 28.07.2016).
131. Белых Д. Формирование ответственности у подростка за свои действия как фактор психологической защиты от вовлечения в наркотизацию и антисоциальную деятельность. <http://festival.1september.ru/articles/413560/> (vizitat 25.04.2016).
132. Вихров И. Образование на протяжении всей жизни в контексте Болонского Процесса. Disponibil la: http://tashpmi.uz/userfiles/file_on_.pdf (vizitat 02.03-2016).
133. Власова О.Г. Психический ресурс человека как субъекта труда: системный подход. Сборник научных трудов Северо-кавказского государственного технического университета. Серия „Гуманитарные науки”, 2005, №2 (14).
134. Гаязова Л.А. Возрастные аспекты проблемы защищенности личности о психологического насилия. // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. Ноябрь 2008, ART 1286. СПб., 2008г. Disponibil la: <http://www.emissia.org/offline/2008/1286.htm>. (vizitat 07.09.2016).
135. Иванкина Л.И. Тренинг личностного роста. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2009.
136. Иванов Т.Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников. В: Мир психологий. Disponibil la: <http://psychology.net.ru/articles/content/1088979814.html> (vizitat 07.09.2016).
137. Иванчев А. 15 признаков зрелой личности по Абрахаму Маслоу. http://www.transurfing-real.ru/2016/10/15_13.html (vizitat 07.09.2016).
138. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. Молодой ученый, 2011, Т. 2, №8.
139. Корнилова Т.В. Риск и принятие решений: психология неопределенности. Disponibil la: <http://www.rfh.ru/downloads/Books/144693004.pdf> (vizitat 19.10.2016).

140. Коротких О. Развитие инициативы как условие эффективной адаптации современного студента. Электронный сборник научных трудов „Здоровье и образование в XXI веке”, 2009, (nr. 6, V. 11), с. 257-259.
141. Кулакова Т.А. Подходы к формированию ответственности в психологической и педагогической деятельности. Disponibil la: <http://www.elib.krasu.ru/bitstream/2311/6295/1/s7>. (vizitat 10.04.2016).
142. Леонтьев Д.А. Ответственность. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2006.
143. Мальцев К. Особенности обучения взрослых: аксиомы обучения и развития сотрудников. Disponibil la: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/adult_education.shtml (vizitat 02.05.2016).
144. Непрерывное образование и его планирование, возможности... Disponibil la: rudocs.exdat.com/docs/index-..копия (vizitat 12.03-2016).
145. Орлов А.И. Теория принятия решений. Учебное пособие. Москва: Издательство „Март”, 2004.
146. Понятие ответственности в психологии. Disponibil la: <http://medic.social/psihologiya-pedagogika-voennaya/ponyatie-otvetstvennosti-psihologii.html> (vizitat 02.05.2016).
147. Принятие решений. Disponibil la: <https://manprogress.com/ru/methods/making> (vizitat 18.11.2016).
148. Принятие решений. Disponibil la: <http://org-wikipediya.ru> (vizitat 16.09.2016).
149. Развитие личной ответственности. Disponibil la: http://www.psychologos.ru/articles/view/razvitie_lichnoy_otvetstvennosti (vizitat 15.11.2016).
150. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Москва: АН СССР, 1957.
151. Сизова Ю.С. Умение принимать решения. Disponibil la: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2013/03/12/klassnyu-chas-1> (vizitat 03.11.16).
152. Сунцова Я.С. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие. Часть 2. Ижевск: Издательство „Удмуртский университет”, 2011.
153. Тутушкина М.К., Артемьева В.А., Волков С.А. Ответственность. В: Практическая психология. Учебник. Санкт-Петербург: Издательство „Дидактика Плюс”, 2001.
154. Ульянова А.В. Психологические особенности проявления ответственности в младшем школьном возрасте. Екатеринбург, 2011. Disponibil la: <http://diplomba.ru/work/112612> (vizitat 25.04.2016).
155. Хромова Ю.В. Групповое развивающее занятие для учащихся 7 (8) класса (средние подростки). Disponibil la: it-n.ru/attachment.aspx?id=882 (vizitat 25.04.2016).
156. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. Москва: Изд-во Владос-Пресс, 2001.
157. Чумакова М.А. Личностные предпосылки рационального выбора в условиях неопределённости. Диссертация на соискания степени канд. психол. наук. Москва, 2010.
158. Шихова Е. Групповое занятие с детьми на развитие личностных качеств ребенка. Disponibil la: <http://mamuriki.ru/grupповое-zanyatie-s-detmi.html> (vizitat 25.04.2016).
159. Шурухина Г. Индивидуально-типические особенности проявления и гармонизации инициативности старших школьников и студентов. Москва, 2011.

A N E X E

ANEXA 1.

CHESTIONAR DE IDENTIFICARE A STILULUI DECIZIONAL

Fișă de răspuns

◇ **Instrucțiuni:** Mai jos sunt date descrieri ale unor modalități în care oamenii iau în general decizii. Citiți fiecare descriere în parte și încercuiți acea afirmație care corespunde felului în care dumneavoastră luați decizii în general.

1. Când iau decizii tind să mă bazez pe intuiția mea.
2. De obicei nu iau decizii importante fără să mă consult cu alți oameni.
3. Când iau o decizie este mai important să simt că decizia este corectă.
4. Înainte de a lua decizii verific de mai multe ori sursele de informație pe care mă bazez.
5. Țin cont de sfaturile altor oameni atunci când iau decizii importante.
6. Amân luarea deciziilor pentru că mă neliniștește să mă tot gândesc la ele.
7. Iau decizii într-un mod logic și sistematic.
8. Când iau decizii fac ce mi se pare potrivit pe moment.
9. De obicei iau decizii foarte rapid.
10. Prefer să fiu ghidat de altcineva când trebuie să iau o decizie importantă.
11. Am nevoie de o perioadă mare de gândire atunci când iau o decizie.
12. Când iau o decizie am încredere în sentimentele și reacțiile mele
13. Opțiunile pe care le iau în considerare atunci când decid sunt ghidate de scopurile mele.
14. Iau decizii numai sub presiunea timpului.
15. Adesea iau decizii în mod impulsiv.
16. Când iau decizii mă bazez pe instinct.
17. Amân să iau decizii cât de mult pot.
18. Iau rapid decizii.
19. Dacă am sprijinul altora mi-e mai ușor să iau decizii.
20. În general analizez care sunt dovezile pro și contra când iau o decizie.

Prelucrarea și interpretarea datelor:

Pentru identificarea stilului decizional predominant însumați itemii încercuiți dintre cei corespunzători fiecărui stil în parte. Stilul predominant este cel care obține scorul cel mai mare.

stilul decizional	itemi corespunzători stilului
Rațional	4, 7, 13, 20
Dependent	2, 5, 10, 19
Evitant	6, 11, 14, 17
Intuitiv	1, 3, 12, 16
Spontan	8, 9, 15, 18

Caracteristici ale stilurilor decizionale

Stilul decizional	Caracteristici	Exemplu
Rațional	<ul style="list-style-type: none"> • utilizează o abordare logică și organizată în luarea de decizii • elaborează planuri minuțioase pentru punerea în practică a deciziei luate 	„Am luat decizia după ce am cântărit bine toate alternativele.”
Dependent	<ul style="list-style-type: none"> • se bazează preponderent pe sfaturile, sprijinul și îndrumarea din partea altora în luarea de decizii • consideră că ajutorul celor apropiați este indispensabil atunci când cântăresc și aleg alternative 	„Ceilalți știu cel mai bine ce e potrivit pentru mine.”
Evitant	<ul style="list-style-type: none"> • amână și/sau evită luarea unei decizii 	„Acum nu e momentul potrivit să iau această decizie.”
Intuitiv	<ul style="list-style-type: none"> • se concentrează pe intuiții și impresii în luarea unei decizii • nu caută dovezi pentru argumentarea unei decizii 	„Am făcut așa pentru că am simțit eu că e mai bine.”
Spontan	<ul style="list-style-type: none"> • iau decizii sub impulsul momentului, rapid și fără prea multe deliberări 	„Am luat decizia rapid și fără să mă gândesc prea mult.”

FIȘA DE LUCRU
TESTEAZĂ-ȚI CAPACITATEA DE A LUA DECIZII!

- ◇ **Instrucțiune:** citiți cu atenție fiecare afirmație și acordați un scor încercuind cifra corespunzătoare:

	Afirmații	Deloc	Rar	Uneori	Des	Foarte des
1.	Evaluez riscurile asociate fiecărei alternative înainte să iau o decizie.	1	2	3	4	5
2.	Când iau o decizie, este finală – știu că abordarea mea este corectă.	5	4	3	2	1
3.	Încerc să descopăr problema adevărată înainte să încep să parcurg procesul în a lua o decizie.	1	2	3	4	5
4.	Mă bazez pe propria mea experiență atunci când caut soluții unei probleme.	5	4	3	2	1
5.	Adesea, mă bazez pe instincte când iau decizii.	5	4	3	2	1
6.	Uneori sunt surprins de consecințele deciziilor mele.	5	4	3	2	1
7.	Folosc un proces foarte clar structurat pentru a lua decizii.	1	2	3	4	5
8.	Cred ca a implica și alte părți interesate în luarea deciziilor face procesul mult mai complicat decât ar trebui.	5	4	3	2	1
9.	Daca am dubii asupra deciziei mele, refac procesul și îmi revăd mental raționamentul.	1	2	3	4	5
10.	Îmi acord timpul necesar pentru a lua cea mai buna decizie.	1	2	3	4	5
11.	Iau în considerare multe posibile soluții atunci când iau o decizie.	1	2	3	4	5
12.	Înainte sa-mi fac cunoscuta decizia, îmi creezi un plan de implementare a ei.	1	2	3	4	5
13.	Într-un grup în care se iau decizii, sprijin propunerile prietenilor mei și încerc să găsesc căi să le facă să meargă.	5	4	3	2	1
14.	Când îmi fac cunoscuta decizia, mă bazez pe raționamente și justificări.	1	2	3	4	5
15.	Unele din opțiunile alese sunt uneori mult mai greu de implementat decât m-am așteptat.	5	4	3	2	1
16.	Prefer să iau decizii pe cont propriu, și apoi sa-i anunț pe ceilalți ce am hotărât.	5	4	3	2	1
17.	Determin care sunt cei mai importanți factori pentru luarea deciziei și apoi folosesc acești factori pentru a-mi evalua alegerile.	1	2	3	4	5
18.	Accentuez încrederea pe care o am în deciziile luate pentru a câștiga suport din partea celorlalți pentru ceea ce vreau să fac.	5	4	3	2	1

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor:

Luarea deciziilor este o abilitate esențială pentru liderii de succes. Indiferent dacă decizi pe cine să angajezi, cu ce furnizori să colaborezi, ce strategie să urmezi, abilitatea de a lua o decizie bună pe baza informației disponibile este vitală. Ar fi mai ușor dacă ar exista o formulă pe care să o folosești în fiecare situație. Însă așa ceva nu există. Fiecare decizie aduce cu sine cu provocări și fiecare din noi are moduri diferite de a privi problemele. Cum reușim, așadar, să evităm luarea unor decizii proaste? E nevoie, desigur, de un sistem și de o abordare sistematică a problemei, astfel încât să începi să iei decizii cu încredere. De aceea, va prezentăm mai jos un scurt test care să vă ajute să vă evaluați abilitățile actuale în luarea deciziilor. Vom examina cât de bine este structurat procesul de luare a deciziilor și apoi vom puncta instrumente și resurse specifice de folosit pentru a îmbunătăți aceste abilități.

Interpretarea scorului:

Scorul meu este de ____, dintr-un total de 90 puncte.

Scor	Comentariu
18-42	Luarea deciziilor nu este încă un punct forte pentru tine. Nu ești suficient de obiectiv, te bazezi prea mult pe noroc, instinct și sincronizare. Începe să-ți îmbunătățești abilitățile, concentrându-te mai mult pe procesul care duce la luarea unei decizii decât pe decizia în sine. Având la baza acest proces premergător, vei avea mai multă încredere în deciziile tale.
43-66	E OK acest capitol pentru tine. Înțelegi bine fundamentele problemei, însă trebuie să-ți îmbunătățești procesul de luare a deciziei și să fii mai proactiv. Concentrează-te pe găsirea mai multor opțiuni și pe descoperirea mai multor riscuri și consecințe. Cu cât analizezi mai bine, cu atât va fi mai bună decizia ta pe termen lung. Concentrează-te pe zonele unde ai scăpări de obicei și dezvoltă-ți un sistem care să funcționeze într-o multitudine de situații.
67-90	Ai o abordare excelentă în acest domeniu! Știi cum să parcurgi procesul luării deciziilor și cum să găsești multe soluții. Apoi analizezi opțiunile și iei cea mai bună decizie, bazându-te pe datele pe care le ai. Pe măsura ce câștigi mai multă experiență, îți folosești informațiile pentru a-ți evalua deciziile și vei continua să ai succes în luarea deciziilor.

Ne-am bazat în alcătuirea testului pe șase pași de bază în luarea deciziilor: stabilirea unui mediu favorabil pentru luarea deciziei; găsirea posibilelor soluții; evaluarea soluțiilor; decizia; evaluarea deciziei; comunicarea și implementarea.

Să privim acum scorul obținut separat pentru fiecare din cele 6 subcapitole prezentate mai sus:

1. Stabilirea unui mediu favorabil pentru luarea deciziei (**Afirmațiile 3, 7, 13, 16**)

Notați scorul obținut la afirmațiile de mai sus și apoi faceți totalul:

	Scor
Afirmația 3	
Afirmația 7	
Afirmația 13	
Afirmația 16	
Total	_____ din 20

Înainte de luarea unei decizii, este esențial să fie înțeleasă problema de toți cei în cauză. Acest lucru include ca cei în cauză să se pună de acord asupra unui obiectiv comun, să se asigure ca este pus în discuție subiectul corespunzător și să fie de acord asupra procesului de luare a deciziei. Apoi, trebuie să ne mai punem câteva întrebări chiar de la început: sunt prezente toate părțile interesate? Sunt cei implicați în decizie dispuși să se respecte reciproc și să aibă o discuție deschisă și sinceră? Dacă sunt auzite doar opiniile cele mai vehemente, riscăm să nu luăm în considerare cele mai bune soluții propuse.

2. Găsirea posibilelor soluții (Afirmațiile 4, 8, 11)

Notați scorul obținut la afirmațiile de mai sus și apoi faceți totalul:

	Scor
Afirmația 4	
Afirmația 8	
Afirmația 11	
Total	___ din 15

Dacă adoptați prima soluție pe care o găsiți, e posibil să pierdeți câteva alternative excelente.

3. Evaluarea alternativelor (Afirmațiile 1, 6, 15)

Notați scorul obținut la afirmațiile de mai sus și apoi faceți totalul:

Dacă adoptați prima soluție pe care o găsiți, e posibil să pierzi câteva alternative excelente.

	Scor
Afirmația 1	
Afirmația 6	
Afirmația 15	
Total	___ din 15

Aceasta este partea care ocupa cel mai mult timp în luarea unei decizii. Pentru unii, acest stadiu durează atât de mult încât decizia nu mai e luată niciodată! Pentru a eficientiza acest pas, e recomandat să clarificăm factorii care sunt incluși în analiză. Iată câțiva din factorii-cheie:

- **Riscul.** Unele decizii implica risc. E nevoie să înțelegi care sunt riscurile pentru a face cea mai buna alegere.
- **Consecințele.** Nu poți prevedea în totalitate ce implicații va avea o decizie. Însă poți avea grija să identifiți posibile consecințe pozitive și negative ale deciziei.
- **Fezabilitatea.** Este această alegere realistă și implementabilă? E nevoie să ne gândim și la aceste aspecte atunci când luăm o decizie. Asigura-te că alternativa aleasă este în mod evident mai buna decât starea de fapt din prezent.

4. Decizia (Afirmațiile 5, 10, 17)

Notați scorul obținut la afirmațiile de mai sus și apoi faceți totalul:

	Scor
Afirmația 5	
Afirmația 10	
Afirmația 17	
Total	___ din 15

Luarea deciziei în sine poate fi un pas stresant. Pentru a face față acestor emoții cât mai obiectiv cu putință, folosește o abordare structurată pentru a lua o decizie. Acest lucru înseamnă să privești încă o dată către ce este mai important în luarea unei decizii bune.

5. Evaluarea deciziei (Afirmațiile 2, 9)

Notați scorul obținut la afirmațiile de mai sus și apoi faceți totalul:

	Scor
Afirmația 2	
Afirmația 9	
Total	___ din 10

Aduceți-vă aminte de faptul ca o decizie nu poate fi 100% obiectivă. Decizia se bazează uneori și pe aspecte intuitive și instinctive. Acum este timpul să evaluăm alternativa aleasă din punct de vedere al validității și al sensului pe care îl oferă.

6. Comunicare și implementare (Afirmațiile 12, 14, 18)

Notați scorul obținut la afirmațiile de mai sus și apoi faceți totalul:

	Scor
Afirmația 12	
Afirmația 14	
Afirmația 18	
Total	___ din 15

**CHESTIONARUL DE DETERMINARE A CAPACITAȚII DE DECIZIE
ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII
(M. Batog)**

1. **Vârstă** _____
2. **Gen** _____
3. **Studii:**
 - ✓ Medii de specialitate
 - ✓ Superioare incomplete
 - ✓ Superioare
 - ✓ Postuniversitare
 - ✓ Altele _____
4. Instituția în care activați (studiați) _____
5. Funcția _____
6. Ce reprezintă în viziunea Dvs. învățarea pe tot parcursul vieții?

7. Sunteți dispus să vă continuați studiile și să mai învățați ceva nou prin diferite forme de învățare?
 DA NU
- În opinia Dvs., ce competențe pot fi dezvoltate în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul

8. Ce v-ar motiva pentru a participa la activități de învățare pe tot parcursul vieții?

9. În opinia Dvs., este importantă capacitatea de a lua decizii în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții?
 DA NU
10. Cine (ce) vă ajută să luați decizii importante în legătura cu învățarea pe tot parcursul vieții?

11. Ce bariere întâmpinați în procesul de luare a deciziei referitor la învățarea pe tot parcursul vieții?

12. În viziunea Dvs., de ce depinde luarea unor decizii eficiente în cadrul învățării pe tot parcursul vieții?

13. Care sunt factorii ce va ajută la îmbunătățirea capacității de luare a deciziei în acest context?

14. De ce ați mai avea nevoie pentru a ameliora luarea benefică a deciziilor în cadrul procesului de învățare?

15. Aveți nevoie de asistență psihologică în cazul în care luați o decizie importantă cu referire la învățarea pe tot parcursul vieții?

DA

NU

16. În ce momente, aveți nevoie de ajutor psihologic în luarea unor decizii cu privire la învățarea pe tot parcursul vieții? _____

17. Personal, participând la activitățile de învățare pe tot parcursul vieții ați obținut

18. Ce probleme se necesita a fi soluționate în primul rând referitor la luarea unor decizii în procesul învățării pe tot parcursul vieții?

19. **Sugestii** pentru dezvoltarea și eficientizarea capacității de luare a deciziilor în cadrul învățării pe tot parcursul vieții:

CHESTIONARUL CÂT DE IMPULSIV EȘTI?

◇ **Instrucțiune:** Răspundeți cu DA sau NU la următoarele întrebări.

Fișă de răspuns

Nr.	Întrebări	DA	NU
1.	<i>Te plictisește repede rutina?</i>	Da	Nu
2.	<i>Crezi că, în general, planificarea înseamnă obligatoriu excluderea oricărei plăceri din viață?</i>	Da	Nu
3.	<i>Îți organizezi mintea foarte repede?</i>	Da	Nu
4.	<i>Se întâmplă vreodată să acționezi mai întâi și apoi să regreti?</i>	Da	Nu
5.	<i>Cumperi haine sub imboldul momentului?</i>	Da	Nu
6.	<i>Cumperi mâncare sub imboldul momentului?</i>	Da	Nu
7.	<i>Cumperi vreodată lucruri pe care realmente nu ți le dorești sau îți dai seama după ce le-ai cumpărat că de fapt nu îți sunt necesare?</i>	Da	Nu
8.	<i>Cumperi haine pe care nu le îmbraci niciodată?</i>	Da	Nu
9.	<i>Cumperi vreodată cărți pe care nu le citești niciodată?</i>	Da	Nu
10.	<i>Accepți vreodată invitații pe care mai târziu le regreti?</i>	Da	Nu
11.	<i>Intri în încurcături din cauza faptului că mai întâi acționezi și după aceea gândești?</i>	Da	Nu
12.	<i>De obicei, pregătirile pentru vacanță le faci în ultimul moment?</i>	Da	Nu
13.	<i>De regulă, gândești mult asupra lucrurilor înainte de a lua decizii majore?</i>	Da	Nu
14.	<i>Ai tendința de a aprecia și califica oamenii după prima întâlnire?</i>	Da	Nu
15.	<i>Ai organizat vreodată petreceri spontane?</i>	Da	Nu

Cotarea și interpretarea răspunsurilor:

Întrebare	Răspuns	Punctaj		Răspuns	Punctaj
1.	DA	1		NU	0
2.	DA	1		NU	0
3.	DA	1		NU	0
4.	DA	1		NU	0
5.	DA	1		NU	0
6.	DA	1		NU	0
7.	DA	1		NU	0
8.	DA	1		NU	0
9.	DA	1		NU	0
10.	DA	1		NU	0
11.	DA	1		NU	0
12.	DA	1		NU	0
13.	DA	0		NU	1
14.	DA	1		NU	0
15.	DA	1		NU	0

Dacă scorul obținut este de:

✓ **10 puncte sau mai mult,**

aproape sigur sunteți tipul de persoană care sare acolo unde „îngerilor le este teamă să meargă”. Aveți tendința de a face mai întâi anumite lucruri și de a gândi asupra lor mai târziu. Aceasta înseamnă că adesea intrați în încurcătură. Pe de altă parte, aceasta înseamnă că viața este rar plicticoasă pentru dumneavoastră. Scorul obținut indică o accentuată tendința impulsivă.

Dacă scorul obținut este de:

✓ **între 4 și 9 puncte,**

aveți ocazional impulsuri irezistibile însă în majoritatea timpului la mențineți sub control.

Dacă scorul obținut este de:

✓ **3 puncte sau mai puțin,**

sunteți departe prea rațional și logic pentru a vă supune impulsurilor imediate. S-ar putea să aveți impresia că faceți anumite lucruri sub impulsul momentului, dar inteligența dumneavoastră nu vă lasă să cedați unor asemenea tentații. În ceea ce privește stilurile dependent și evitant, în general, se recomandă evitarea acestora deoarece au eficiență minimă și presupun o ne semnificativă implicare personală. Aceste stiluri sunt strict legate de trăsăturile de personalitate, iar în literatura de specialitate sunt bine delimitate și prezentate personalitatea dependentă și cea evitantă.

**CHESTIONARUL STUDIAREA ÎNCREDERII ÎN SINE
(V.G. Romek)**

- ◇ **Instrucțiune:** Vă rugăm să răspundeți la întrebările de mai jos, astfel încât să vă exprimați părerea personală. Alegeți din cele trei variante de enunțuri, răspunsul potrivit, ce reflectă în cea mai mare măsură părerea proprie. Fiecare rând trebuie să fie marcat de un singur răspuns. Străduiți-vă cât mai puțin posibil să utilizați un răspuns vag – enunțul din coloana B (nu mai mult de o dată la 3-4 întrebări).

Scorul maxim – 10, valoarea medie – 5.

I – adevărat, deseori, întotdeauna;

II – nu știu, rareori;

III – nu-i adevărat, niciodată.

FIȘĂ DE RASPUNS

Nr.	AFIRMAȚII	Aprecieri		
		A	B	C
		<i>Adevărat, deseori, întotdeauna</i>	<i>Nu știu / Rareori</i>	<i>Nu-i adevărat, niciodată</i>
1.	Am grijă să nu indispun pe ceilalți.			
2.	În prezența unei persoane autoritare (a șefilor) mă sfiesc permanent.			
3.	Sunt o persoană destul de independentă.			
4.	În contradicțiile cu persoanele apropiate, prefer să evit certurile.			
5.	Mă simt incomod la locul de muncă în cazul când apare șeful meu.			
6.	Destul de ușor alegea cea strategie de comportament care-mi permite să-mi ating scopurile.			
7.	Mă dezic de unele lucruri deoarece circumstanțele sunt mai presus decât mine.			
8.	Mă incomodez dacă alții îmi propun ajutor.			
9.	Pot spune că, la general, eu îmi controlez soarta.			
10.	Îmi este dificil să vorbesc despre propriile sentimente deschis. Sentimente			
11.	Sunt nevoit (-ă) să lupt cu propria timiditate.			
12.	Sunt o mulțime de lucruri cu care mă mândresc.			
13.	Sunt nevoit (-ă)să-mi ascund propriile sentimente.			
14.	Dacă pauza apărută în conversație se prelungește, mă simt foarte incomod.			
15.	Deciziile le iau rapid, fără prea multă îndoială			
16.	Nu-mi este ușor să cer ceva.			
17.	Mă rușinez să mă adresezi cu probleme de serviciu la șefi sau alte persoane competente.			
18.	Sunt convins (-ă) că în situațiile responsabile pe mine se poate conta.			

19.	Dacă am nevoie urgent de prietenul meu, îi pot telefona și noaptea târziu.			
20.	Deseori nu am curajul să telefonez în instituții oficiale de stat.			
21.	Eu nu pot obține ceea de ce am nevoie.			
22.	În cazul în care o rudă apropiată și respectată de mine m-a supărat, prefer să-mi ascund mânia și nu-i spun despre asta.			
23.	Îmi este foarte dificil să încep o conversație cu o persoană necunoscută. Străin			
24.	Am suficientă capacitate și energie pentru a realiza cele planificate.			
25.	Evit să spun lucruri ce ar putea ofensa alte persoane.			
26.	Dacă cineva mă privește cum lucrez, această mă incomodează, împiedică.			
27.	Se întâmplă să-mi apară gânduri referitor la inferioritatea mea.			
28.	Mă strădui să nu deranjez prietenii cu problemele mele.			
29.	Mă simt sfios (rușinat), dacă mi se fac complimente.			
30.	Pot spune cu certitudine că mă respect.			

Cheia pentru testul de încredere în sine (V.G. Romek)

	Scala	Întrebările testului	Total
1.	Încrederea în sine (ÎS)	3g; 6g; 9g; 12g; 15g; 18g; 21; 24g; 27; 30g	
2.	Curajul social (CS)	2; 5g; 8; 11;14; 17; 20; 23; 26; 29	
3.	Inițierea contactului social (ICS)	1; 4; 7; 10; 13; 16; 19g; 22; 25; 28	

CHESTIONARUL DIAGNOSTICĂRII RESPONSABILITĂȚII PERSONALE
(И.А. Кочарина)

Vârsta _____

Ocupația _____

Domeniul _____

Genul _____

Instituția _____

◇ **Instrucțiune:** Vi se vor oferi o serie de întrebări ce țin de diverse laturi ale vieții și atitudinea față de ea. Apreciați, vă rog, nivelul vostru de acord sau dezacord pentru întrebările aduse, punând semnele „Da” (+) sau „Nu” (-). Aici nu sunt răspunsuri bune sau rele, corecte sau incorecte, cel mai bun va fi acela care va fi dat la primul impuls.

1. Eu întotdeauna îndeplinesc calitativ lucrul.
2. Eu mereu merg insistent spre a-mi atinge scopul.
3. Simt un sentiment de vină în fața părinților, dacă comit fapte urâte.
4. Niciodată nu-mi voi dezamăgi familia.
5. De regulă, purtarea mea corespunde cu regulile și normele prescrise în societate.
6. Părerile mele despre familie coincid cu a părinților.
7. De regulă, eu procedez așa, cum sunt sfătuit.
8. Important pentru mine în muncă este ca să o îndeplinesc calitativ.
9. Eu întotdeauna îmi ajut colegii.
10. Eu deseori mă concentrez asupra greutăților de învățare.
11. În diverse condiții eu îmi îndeplinesc promisiunile.
12. Eu întotdeauna îmi duc lucrul până la un sfârșit logic.
13. Întotdeauna îndeplinesc sarcina care mi s-a încredințat.
14. Mă mâhnesc foarte tare, dacă rezultatul muncii mele nu-i satisface pe oamenii importanți mie.
15. De obicei, eu nu efectuez acele fapte, care fac ca să mă mustre părinții.
16. Eu mă țin de o poziție conservativă în atitudinea familială.
17. Pot fi numit un om corect.
18. Am o purtare spontană și depinde de dorințele mele.
19. Urmez sfaturile celor apropiați.
20. Tot ce este bun la mine e datorită educației, pe care mi-au dat-o părinții.
21. Nu atrag atenția la greutățile care îmi ies în cale.
22. Dacă acei apropiați nu sunt de acord cu părerea mea, eu mă amărăsc și mă înfurii.
23. Duc lucru până la capăt, chiar dacă nu am nici un folos.
24. De obicei, nu încep un lucru nou până nu-l termin pe cel vechi.
25. Întotdeauna îndeplinesc misiuni de o mare răspundere, dar înainte de aceasta simt emoții negative.
26. În învățatură mă țin de normele și tradițiile existente și nu tind să le schimb.
27. Părerile persoanelor importante sunt decisive pentru mine.
28. Mă îngrijorează nedreptatea din mediu înconjurător, pe care nu o pot schimba.
29. Eu îmi răsfăț slăbiciunile.
30. Pentru mine necesitățile familiei sunt mai importante decât ale mele.
31. Îmi place când mi se supune cineva.
32. Eu aspir spre atingerea succesului de dragul familiei.
33. Mă tem că nu voi îndeplini sarcina încredințată.
34. Pentru mine este important să simt recunoașterea părinților și în învățatură.
35. În situațiile, când trebuie să aleg, eu fac așa cum îmi sfătuiesc părinții.
36. În legătură cu sănătatea eu mă bazez complet pe alții.

37. Dacă mă îmbolnăvesc, iau toate măsurile, ca să mă vindec.
38. Nu am oarecare principii sau reguli, care să mă ghideze în viață.
39. Consider că am făcut multe pentru prietenii mei.
40. Eu mereu îmi ajut prietenii, chiar dacă pentru mine aceasta este complicat.
41. Eu am o atitudine neîncrezută față de părerile prietenilor.
42. Dacă pe mine sau pe apropiații mei ne vor jigni, eu numaidecât îl voi pedepsi pe ofensator.
43. Consider că are sens să scoți la capăt un lucru început, doar numai atunci când aceasta aduce folos lumii înconjurătoare.
44. De regulă, în întrebările referitor la sănătate eu mă sfătui cu părinții.
45. O relație cu oamenii eu o construiesc așa, cum o fac alții.
46. Eu foarte mult retrăiesc, dacă fac o faptă, care poate fi considerată greșită.
47. Eu întotdeauna termin lucrul început de mine.
48. În momentele grele nu am nevoie de susținerea celor din jur.
49. Interesele mele deseori coincid cu cele ale clasei.
50. Eu întotdeauna îndeplinesc responsabil sarcinile date de familia mea.
51. Părerile altor oameni despre mine nu mă îngrijorează.
52. De obicei, eu respect regulile puse în învățământ.
53. Mă tem că lucrul făcut de mine poate fi fără valoare.
54. Faptele mele coincid cu normele din societate și constituie niște reguli.
55. Eu prefer să merg la consultația medicului cu cineva din oamenii apropiați.
56. De obicei, eu sunt precaut în relația cu noi cunoscuți.
57. Eu întotdeauna fac ceea ce îmi doresc sincer.
58. Față de greutățile de la lucru am o atitudine liniștită și încerc să fac față de una singură.
59. Eu consider că apropiaților mei le este necesar ajutorul meu.
60. Dacă familia mea mă roagă de ceva, eu nu le refuz.
61. Nu iubesc să mă gândesc la faptele mele.
62. Cu dragă inimă dau promisiuni și mereu le îndeplinesc.
63. Eu îndeplinesc cele promise în oarecare circumstanță.
64. Recunosc că părinții mei necesită de la mine anumite așteptări și eu mă strădui să le îndeplinesc.
65. De obicei nu mă gândesc la rezultatele faptelor mele.
66. Purtarea mea depinde nu de îndemnurile personale, ci de necesitățile exterioare, datoric.
67. Toate hotărârile le primesc judecând și mă strădui să prevăd clar activitățile mele.

FIȘĂ DE LUCRU

Chestionarul *Autonomiei personale*

Vi se vor prezenta 36 de afirmații (itemi). Va trebui să apreciați în ce măsură acestea se potrivesc felului în care dumneavoastră vă comportați de obicei și notați răspunsurile pe *Foaia de răspuns*. Pentru fiecare afirmație apreciați dacă vi se potrivește **foarte puțin, puțin, nici prea mult, nici prea puțin, mult sau foarte mult** și notați un X în dreptul numărului de ordine al itemului, în coloana corespunzătoare răspunsului ales.

ITEMI	Foarte puțin	Puțin	Nici prea mult, Mult	Mult	Foarte mult
1. Familia și prietenii apropiați sunt cei care au o mare influență asupra felului în care aleg între bine și rău.					
2. Procedez cum cred eu că este mai bine, fără a ține cont de părerea celorlalți.					
3. Îmi exprim sentimentele, chiar dacă cei din jurul meu nu îndrăznesc sau nu vor să și le exprime.					
4. Dacă punctul meu de vedere este diferit de cel al majorității, înclin să cred că ceilalți au dreptate.					
5. Îmi place să iau decizii singur, fără să depind de ceilalți.					
6. Îmi exprim fără ezitare sentimentele, chiar dacă ceilalți nu sunt de acord cu acestea.					
7. Îmi susțin principiile în orice situație.					
8. Nu îmi schimb convingerile personale doar pentru că marea majoritate a celor din jur cred altceva decât ceea ce cred eu.					
9. Atunci când trebuie să iau o hotărâre, mă consult cu cei apropiați, dar în final eu iau decizia.					
10. Fac ce vreau, fără a ține cont de părerile celor din jur.					
11. Țin la convingerile mele, chiar dacă prietenii mei le consideră demodate.					
12. Când nu sunt sigur de ceea ce simt, exprim și eu sentimentele pe care le manifestă cei din jur.					
13. Am nevoie de cineva care să mă ghideze în alegerile pe care trebuie să le fac.					
14. Îmi este greu să continui să fac un anumit lucru dacă nu mi se spune pe parcurs că îl fac bine.					
15. Îmi exprim emoțiile doar după ce am văzut care au fost reacțiile celor din jur.					
16. Lupt pentru drepturile mele dacă acestea au fost încălcate.					
17. În acțiunile mele nu mă las influențat de deciziile și părerile celorlalți.					
18. Analizez critic informațiile noi.					
19. Când ceilalți au alte trăiri decât mine, prefer să nu-mi exprim sentimentele.					
20. Am încredere că pot realiza ce îmi propun.					
21. Nu-mi schimb principiile de viață decât dacă eu cred că nu sunt bune.					

22. Nu întâmpin dificultăți în exprimarea sentimentelor și emoțiilor față de persoane și situații.					
23. Îmi formează opiniile fără să mă las influențat de părerile celorlalți.					
24. Îmi mobilizez toate forțele pentru a duce la îndeplinire deciziile pe care le-am luat, fără a conta pe ceilalți.					
25. Nu renunț la obiceiurile mele, chiar dac îi supăr pe ceilalți.					
26. Cred în capacitatea mea de a lua decizii cu privire la propria persoană .					
27. Nu mă deranjează să am alte principii de viață decât prietenii mei.					
28. Nu renunț la ideile mele, chiar dacă ceilalți nu sunt de acord cu ele.					
29. Chiar dacă sunt conștient de sentimentele mele îmi este foarte greu să le exprim în fața altora.					
30. Acționez conform planurilor și deciziilor personale.					
31. Când îmi propun să fac ceva, duc treaba până la capăt, indiferent de consecințe.					
32. Renunț să fac un lucru dificil dacă nu mă ajută nimeni.					
33. Îmi cunosc calitățile și defectele.					
34. Dacă cineva reușește să mă convingă, sunt gata să renunț la principiile mele.					
35. În situații conflictuale, prefer să nu-mi exprim sentimentele.					
36. Nu acționez cum îmi doresc, de teama că îi supăr pe ceilalți.					
Punctaj total					

**CHESTIONARUL DE DETERMINARE A RESPONSABILITĂȚII ȘI INDEPENDENȚEI
ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII (M. Batog)**

1. Ce reprezintă în viziunea Dvs. învățarea pe tot parcursul vieții?

2. Considerați că activitățile de învățare pe tot parcursul vieții contribuie la dezvoltarea responsabilității și independenței Dvs.?
 DA NU
3. Asociați responsabilitatea în cadrul învățării permanente cu trei cuvinte și scrieți-le.

4. Responsabilitatea în cadrul învățării permanente este:

5. Independența în cadrul învățării permanente poate fi asociată cu următoarele cuvinte (3):

6. Independența în cadrul învățării pe tot parcursul vieții reprezintă în viziunea mea.

7. Ce vă motivează să manifestați independență și responsabilitate în cadrul activităților de învățare permanentă _____
8. Considerați că aveți nevoie de asistență psihologică pentru a soluționa unele probleme referitor la responsabilitatea și independența dvs. în cadrul activităților de învățare permanentă?

9. În ce momente ale învățării pe tot parcursul vieții aveți nevoie de ajutor psihologic referitor la responsabilitate și independență?

10. Ce bariere întâmpinați în dezvoltarea responsabilității și independenței în activitățile de învățare pe tot parcursul vieții?

11. Va considerați o persoană responsabilă pentru propriul proces de învățare?
 DA NU
12. Cât de frecvent manifestați independență în cadrul propriului proces de învățare?
1. Frecvent 2. Uneori 3. Foarte rar 4. Deloc
13. De ce factori (condiții) depinde responsabilitatea și independența Dvs. în acest context?

14. Cum ar putea fi dezvoltată responsabilitatea și independența în cadrul învățării pe tot parcursul vieții?

FIȘĂ DE LUCRU

Scala de evaluare a stimei de sine *Rosenberg*

- ◇ **Instrucțiune:** Chestionarul de mai jos își propune să vă ofere o informație despre nivelul stimei dvs. de sine. Citiți cu atenție fiecare frază și răspundeți în cel mai scurt timp, marcând cu o steluță varianta care se apropie cel mai mult de punctul dumneavoastră de vedere actual.

Nr.	ITEMI	Total de acord	De acord	Nu sunt de acord	Total nu sunt de acord
1.	În general sunt mulțumit (-ă) de mine.	4	3	2	1
2.	Câte odată mă gândesc că nu valorez nimic.	1	2	3	4
3.	Cred că am o serie de calități bune.	4	3	2	1
4.	Sunt capabil (-ă) să fac lucrurile la fel de bine ca ceilalți.	4	3	2	1
5.	Simt că nu am în mine prea multe de care să fiu mândru (-ă).	1	2	3	4
6.	Uneori am certitudinea ca sunt inutil.	1	2	3	4
7.	Mă gândesc că sunt un om de valoare, cel puțin la fel ca alte persoane.	4	3	2	1
8.	Mi-ar plăcea să am mai mult respect față de mine însumi.	1	2	3	4
9.	După tot ce mi se întâmplă am tendința să cred că sunt ghinionist (-ă).	1	2	3	4
10	Am mereu o atitudine pozitivă față de mine.	4	3	2	1
	Punctaj total				

Cotarea scalei

Scorul total se calculează prin sumarea scorurilor la fiecare din cei zece itemi.

Pentru itemii 2, 5, 6, 8 și 9 se calculează scorul revers.

Scorul poate varia între 10 și 40. Cu cât scorul este mai mare, cu atât acesta indică o stimă de sine mai ridicată.

Etalon

La cotarea rezultatelor se vor lua ca etalon valorile cuprinse între:

10-16 puncte – stima de sine scăzută;

17-33 puncte – stima de sine medie;

34-40 puncte – stima de sine înaltă.

**CHESTIONARUL DE REPERARE A NUCLEULUI CENTRAL,
PRIN TEHNICA ASOCIAȚIEI LIBERE ȘI TEHNICA PROTOTIPIC-CATEGORIALĂ**

CHESTIONAR

A. Prezentul demers urmărește identificarea unor aspecte cu privire la importanța reprezentării sociale asupra *învățării pe tot parcursul vieții* în R. Moldova. Nu există răspunsuri bune sau greșite. Interesul nostru este de a vedea care este poziția dv. privind problema pusă în discuție. Prin completarea acestui formular vă exprimați acordul pentru prelucrarea statistică a informațiilor obținute. Datele colectate în urma acestui demers științific au caracter confidențial, nu vor fi folosite pentru identificarea dv. și nu vor fi furnizate persoanelor neautorizate.

Locul de muncă: _____

Profesia: _____

Nivelul de studii _____

Mediul de proveniență: *Urban* *Rural*

Sex: *Masculin* *Feminin*

Când rostești sintagma *Învățare pe tot parcursul vieții* – care sunt primele cinci cuvinte sau expresii care îți trec prin minte?

1. **Învățare pe tot parcursul vieții:**
2. **Învățare pe tot parcursul vieții:**
3. **Învățare pe tot parcursul vieții:**
4. **Învățare pe tot parcursul vieții:**
5. **Învățare pe tot parcursul vieții:**

B. Gândiți-vă în continuare la *Învățare pe tot parcursul vieții*, așezați expresiile de mai sus în ordinea importanței de la cel mai important la cel mai puțin important. Este suficient să treceți în spațiul punctat numărul enunțului de la sarcina de mai sus.

Importanță foarte mare

Importanță mare

Importanță medie (moderată)

Importanță scăzută

Importanță foarte scăzută

Mulțumim!

REPERAREA RS PRIN TEHNICA TRIERII SUCCESIVE

Termenii ce descriu cel mai bine sintagma „învățarea pe tot parcursul vieții”			Termenii ce descriu mai puțin sintagma „învățarea pe tot parcursul vieții”	Genul
16	8	4		1
				2

Aveți în față o serie de 32 de fișe ce conțin temeni caracteristici pentru descrierea sintagmei „învățare pe tot parcursul vieții”.

Vă rugăm să împărțiți fișele în jumătate, 16 cuvinte sau fraze pe care le considerați cele mai caracteristice pentru a descrie *învățarea pe tot parcursul vieții* și 16 care considerați că nu se potrivesc pentru a descrie *învățarea pe tot parcursul vieții*.

Din pachetul care conțin cei 16 termeni, pe care îi considerați cei mai potriviți pentru a descrie sintagma *învățarea pe tot parcursul vieții*, va rugăm să repetați operațiunea și să împărțiți fișele în jumătate, 8 termeni ce descriu *învățarea pe tot parcursul vieții* și 8 care nu se potrivesc pentru a descrie *învățarea pe tot parcursul vieții*.

Vă rugăm se repetați activitatea de sortare până ajungeți la două cuvinte pe care le considerați cele mai potrivite pentru a descrie *învățarea pe tot parcursul vieții* și două mai puțin potrivite pentru a descrie *învățarea pe tot parcursul vieții*.

Cuvintele obținute vă rugăm să le treceți în tabelul următor și să completați și rubrica „genul”.

Notați cu 1 dacă sunteți de acord cu sintagma, potrivit căreia *învățarea pe tot parcursul vieții* este absolut necesară și cu 5 dacă sunteți total de acord cu fraza, potrivit căreia ne putem lipsi de *învățarea pe tot parcursul vieții*.

1-----2-----3-----4-----5

Fișa cu 32 de itemi a tehnicii *trierii succesive*.

[1] Studiere	[2] Autocunoaștere	[3] Formare continuă
[4] Curiozitate	[5] Finanțe	[6] Toleranță
[7] Răbdare	[8] Dezvoltare	[9] Surse informative
[10] Lectură	[11] Încredere în sine	[12] Responsabilitate
[13] Sârguință	[14] Ridicarea nivelului profesional	[15] Cultură
[16] Comunicare	[17] Intelectualitate	[18] Cunoștințe
[19] Creativitate	[20] Competențe	[21] Proces de asimilare a informației
[22] Personalitate	[23] Dezvoltare personală	[24] Informare
[25] Cercetare	[26] Experiență	[27] Dezvoltare profesională
[28] Inteligență	[29] Educație	[30] Dezvoltare socială
[31] Autodezvoltare	[32] Omenie	

CHESTIONARUL 1.

- ◇ **Instrucțiune:** Pe parcursul vieții fiecare persoană are nevoie să învețe lucruri noi. Prin chestionarul propus solicităm opiniile dvs. referitor la conținutul competenței de învățare.

Mulțumim pentru colaborare!

1. Nevoia de învățare

1.1. Pentru a rămâne la locul de muncă actual aveți nevoie de specializări / cursuri de formare suplimentare?

DA NU

1.2. Considerați că pentru a lucra mai eficient este necesară studierea mai aprofundată în domeniu?

DA NU

1.3. Cât de bine cunoașteți ofertele actuale a studiilor suplimentare (*bifați un singur răspuns*)?

Cunosce bine Cunosce puțin Nu cunosce deloc

1.4. Știți de unde puteți obține informații cu privire la ofertele studiilor suplimentare în domeniul specialității?

DA NU

1.5. În opinia dumneavoastră, este suficientă oferta actuală a programului suplimentar de formare în domeniul în care activați?

DA NU

1.6. Ce abilități și cunoștințe vă lipsesc cel mai mult (care este nevoia de a învăța)? Vă rog, marcați dintre răspunsurile generale oferite cel mult 5 care ar putea fi atinse prin specializări suplimentare.

Sârguința, răbdarea, curiozitatea, capacitatea de a analiza, lucrul în echipă, comunicabilitatea, încrederea în sine, capacitatea de a lua decizii, motivația spre succes, lucrul cu calculatorul, cunoașterea limbilor străine, mod critic de gândire, abilități de prezentare, abilități de comunicare.

2. Motivația pentru învățare

2.1. Sunteți dispus să participați la programe suplimentare de formare?

DA NU

2.2. În cazul că ați răspuns la întrebarea anterioară DA, sunteți pregătit să suportați personal cheltuieli suplimentare pentru formare? În ce program ați participa și ce plată ați fi dispus să achitați?

DA NU

2.3. Ce tip de formare vi s-ar potrivi cel mai mult?

Individual *sau* În grup

2.4. Dacă ați aprecia gradul de motivație spre succes și nivelul de încredere în sine de care dispuneți pentru a învăța continuu, câte puncte de la 0 la 10 ați aloca pentru fiecare?

Pentru motivația spre succes: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pentru nivelul de încredere în sine: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.5. Sunteți capabil (-ă) să dobândeți finanțare sponsorizată pentru învățare suplimentară?

DA NU

2.6. Sunteți dispus să călătoriți în scopul învățării suplimentare? La ce distanță (*în km*)?

DA NU

2.7. În opinia dumneavoastră, care instituții ar trebui să realizeze studii suplimentare pentru toate vârstele (*bifați un răspuns*):

- Institutul de formare continuă
- Universități/colegii în care ați absolvit specialitatea
- Centre metodice
- Altceva

2.8. Aveți nevoie de un anumit tip de certificat de învățare / specializare? Care?

DA NU

3. Întrebări personale

3.1. Marcați vârsta

3.2. Sexul

3.3. Experiența dumneavoastră de lucru

3.4. Marcați studiile

CHESTIONARUL 2.

◇ **Instrucțiune:** Procesul de învățare pe tot parcursul vieții are loc pentru fiecare din noi în dependență de competențele sociale de care dispunem. Prin chestionarul propus solicităm opiniile referitor la modul dvs. obișnuit de a vă comporta în diverse situații. Vă rugăm să răspundeți la întrebările din chestionar, având grijă să nu săriți nici o rubrică. La acest chestionar, nu există răspunsuri „bune” sau „rele”, „corecte” sau „incorecte”, întrucât fiecare dintre noi are o imagine despre sine diferită de a celorlalți. Puneți un „+” la una din variantele:

A – nu mi se potrivește deloc, **B** – mi se potrivește puțin, **C** – mi se potrivește destul de mult,

D – mi se potrivește mult, **E** – mi se potrivește în totalitate.

Mulțumim pentru colaborare!

ÎNTREBĂRI	A	B	C	D	E
1. Când am o problemă în relația cu un prieten (-ă), rudă nu obișnuiesc să mă gândesc la cauzele care au produs-o.					
2. Sprijin inițiativele altora, numai dacă am și eu ceva de câștigat.					
3. Mi se întâmplă des ca prietenii să mi se destăinuie pentru că au încredere în mine.					
4. Când povestesc ceva, folosesc gesturile și intonația potrivite, pentru a face mesajul mai clar.					
5. Îi laud pe ceilalți, atunci când au realizări.					
6. Îmi este greu să mă pun în pielea celorlalți.					
7. Evenimentele tragice, prin care trec alte persoane, îmi provoacă emoții puternice.					
8. Atunci când citesc un roman, simt cu intensitate ceea ce se întâmplă cu personajele, ca și cum aș fi acolo.					
9. Ofer ajutor necondiționat altor persoane care se află în dificultate.					
10. Când interacționez cu ceilalți, mă comport într-un mod natural.					
11. Îmi exprim foarte clar ideile în fața celorlalți.					
12. Când am de făcut ceva, îmi fixez obiective clare, pentru a obține rezultatul pe care mi-l doresc.					
13. Analizez clar resursele pe care mă bazez, atunci când am de rezolvat o problemă.					
14. Când intru într-o dispută, aduc argumente, pentru ca aceasta să nu se transforme într-o ceartă.					
15. Colaborez foarte bine cu ceilalți, pentru a duce la bun sfârșit sarcinile de echipă.					
16. Simt o compasiune puternică, atunci când mă aflu în prezența unor persoane neajutorate.					
17. Folosesc un vocabular bogat, pentru a-mi exprima ideile.					
18. Colaborez bine cu prietenii mei, familia mea, atunci când trebuie să stabilim planurile pentru petrecerea timpului liber.					
19. Le fac prietenilor cadouri simbolice sau îi felicit, atunci când au o reușită.					
20. Îmi este greu să aleg cuvintele potrivite, pentru a comunica celorlalți ce vreau să spun.					
21. Când sunt într-un anturaj, creez o atmosferă plăcută.					
22. La o competiție sportivă, aplaud puternic, atunci când echipa favorită are o reușită.					
23. Când am un conflict cu cineva, fac tot posibilul să rămân în câștig.					
24. Analizez cu atenție posibilele obstacole care pot apărea, atunci când am de rezolvat o problemă în viața de zi cu zi.					
25. Sunt atent (-ă) la fața și gesturile unei persoane, pentru a înțelege mai bine ce vrea să-mi spună.					
26. Mă gândesc la mai multe soluții, înainte de a lua o decizie pentru rezolvarea unei probleme pe care o am.					

27. Atunci când cineva îmi povestește despre necazurile și bucuriile sale, mă simt ca și cum aș fi în locul acelei persoane.
28. Când am un conflict cu un coleg (-ă), iau în calcul o soluție de rezolvare avantajoasă pentru amândoi.
29. Nu mă implic în rezolvarea problemelor pe care le au alții.
30. Nu mă simt afectat (-ă), atunci când un prieten este supărat.
31. Când am un conflict cu cineva, rămân calm (-ă), pentru a nu agrava lucrurile.
32. Când mă confrunt cu o problemă în viața de zi cu zi, mai întâi strâng cât mai multe informații care m-ar putea ajuta în rezolvarea ei.
33. Dacă cineva îmi face o observație, mă „pun în gură” cu acea persoană, chiar dacă știu că are dreptate.
34. Atunci când lucrez într-o echipă, sunt atent (-ă) și la sugestiile celorlalți.
35. Dacă cineva mă întrerupe, îmi este greu să îmi reiau ideea.
36. Îmi este ușor să-mi fac noi prieteni.
37. Când mă cert cu un prieten, reușesc să rezolv conflictul.
38. Când particip la o lucrare colectivă, cooperez cu ceilalți, pentru ca rezultatul să fie bun pentru toți.
39. Când am de prezentat un proiect, îmi organizez ideile, astfel încât să mă încadrez în timpul care îmi este pus la dispoziție.
40. Îmi este greu să găsesc o soluție la problemele pe care le întâmpin în relațiile cu ceilalți.
41. Cooperez bine cu membrii familiei mele, atunci când se iau decizii care ne privesc pe toți.
42. Atunci când aleg soluția la o problemă pe care o întâmpin, cântăresc cu atenție posibilele avantaje și riscuri.
43. Prin atitudinea mea, accentuez conflictele pe care le am cu ceilalți.
44. Când cei pe care îi cunosc au un eșec, îi încurajez, astfel încât să nu renunțe.
45. Mă preocupă să înțeleg sentimentele celorlalți.
46. Mă adaptez foarte ușor, atunci când trebuie să lucrez într-o echipă.
47. Fac compromisuri în relațiile de prietenie, pentru ca acestea să dureze.
48. Când vreau să expun în mod clar o idee, aduc cât mai multe argumente.
49. Când cei din jurul meu încep să se certe, reușesc să îi liniștesc.
50. Chiar și atunci când o altă persoană merită complimente, nu i le fac.

CHESTIONARUL 3.

◇ **Instrucțiune:** Procesul de învățare pe tot parcursul vieții implică o așa caracteristică ca spiritul de inițiativă. Pe cât de frecvent manifestați în comportament acest spirit de inițiativă? Vă rugăm să răspundeți la întrebări prin „da” (de acord) și „nu” („nu sunt de acord”).

1. Vă considerați o persoană nehotărâtă?

<input type="checkbox"/> DA	<input type="checkbox"/> NU
-----------------------------	-----------------------------

2. Vă pierdeți cu firea dacă persoanele care vă înconjoară nu sunt de acord cu dvs.?

<input type="checkbox"/> DA	<input type="checkbox"/> NU
-----------------------------	-----------------------------

3. S-a întâmplat ca din inițiativă proprie să vă ocupați de lucru organizatoric?

<input type="checkbox"/> DA	<input type="checkbox"/> NU
-----------------------------	-----------------------------

4. Dacă ceea ce v-ați propus nu a dat rezultate, dvs.:
 - a) sunteți bucuros (oasă) că altul va fi responsabil.
 - b) vă asumați responsabilitatea și duceți lucrul până la capăt.

5. Imaginați-vă o situație: plimbându-vă prin pădure cu prietenii v-ați rătăcit. Cum veți proceda?
 - a) veți permite celui mai competent să ia decizia.
 - b) veți lua singur decizia, nu vă veți baza pe alții.

6. Poate oare nereușita în manifestarea inițiativei să vă lipsească de dorința de a veni cu o nouă inițiativă?

<input type="checkbox"/> DA	<input type="checkbox"/> NU
-----------------------------	-----------------------------

7. Deseori în soluționarea problemelor importante luați inițiativa în mâini?

<input type="checkbox"/> DA	<input type="checkbox"/> NU
-----------------------------	-----------------------------

8. Vă simțiți jenant dacă este nevoie să manifestați inițiativă când faceți cunoștință cu o persoană necunoscută?

<input type="checkbox"/> DA	<input type="checkbox"/> NU
-----------------------------	-----------------------------

9. Manifestați deseori inițiativă în problemele de interes a colegilor dvs.?

<input type="checkbox"/> DA	<input type="checkbox"/> NU
-----------------------------	-----------------------------

10. Care din momentele enumerate contează pentru dvs. mai mult în manifestarea inițiativei?
(Bifați **trei** variante.)
 - Stimulentul financiar
 - aprecierea
 - mulțumirile
 - atenția
 - posibilitatea creșterii în carieră
 - regimul individual de lucru
 - zile de odihnă adăugătoare
 - altele (*concretizați ce anume*)

TESTUL VALORILE PROFESIONALE

(adaptare după **D.E. Super**, pentru persoanele cu dizabilități – de către **Angela Cucer**)

■ **Scopul:** determinarea valorilor profesionale .

Astfel, acest test este orientat spre autocunoașterea personală a individului în dependența de interesele, aspirațiile și înclinațiile personale și alegerea profesiei dorite

Chestionarul conține 45 de itemi care măsoară 15 factori, fiecare factor descriind o caracteristică esențială, specifică unui ansamblu de profesii sau activități, prin intermediul a 3 enunțuri.

Subiecții trebuie să acorde pentru fiecare întrebare note de la 1 la 5, în funcție de gradul de importanță pe care îl atribuie fiecărei caracteristici:

- 5 = foarte important;
- 4 = important;
- 3 = de importanță medie;
- 2 = puțin important;
- 1 = neimportant.

Fiecare factor are indicat în paranteză numărul enunțurilor de la care se colectează punctajul.

<i>ALTRUISM</i> (enunțurile 2, 22)	– profesii care privesc lucrul cu oamenii și contribuie la ameliorarea vieții acestora; medicină, relații umane, asistență socială, învățământ, comerț etc.
<i>SIMȚ ESTETIC</i> (enunțurile 5, 12)	– profesii care permit realizarea unor obiecte estetice: artă, design etc.
<i>CREATIVITATE</i> (enunțurile 9, 30)	– activități care permit crearea de noi produse, aplicarea de idei noi, inventarea de lucruri noi: profesii tehnice, științifice, artistice, literare, organizatorice etc.
<i>STIMULARE INTELLECTUALĂ</i> (enunțurile 1, 15)	– activități ce oferă posibilitatea de a învăța ceva nou și solicită gândire independentă, reflexii abstracte.
<i>REUȘITA OBIECTIVATĂ</i> (enunțurile 8, 29)	– munci cu caracter executiv, finalizate prin produse concrete și care dau sentimentul de satisfacție prin buna executare a sarcinilor profesionale.
<i>INDEPENDENȚA</i> (enunțurile 13, 26)	– ocupații care permit persoanei să lucreze după propriul ei ritm și să aplice propriile idei (concepții).
<i>PRESTIGIU</i> (enunțurile 4, 20)	– ocupații cu un statut social ridicat și care conferă importanță și impun respect.
<i>CONDUCEREA ALTORA</i> (enunțurile 16, 24)	– profesii care dau posibilitatea de a planifica și organiza munca altora.
<i>AVANTAJE MATERIALE</i> (enunțurile 14, 25)	– valoare asociată unor munci cu remunerare mare. Tendința de orientare în alegerea profesiei după câștiguri materiale.
<i>SIGURANȚA</i> (enunțurile 11, 27)	– valoare asociată unor profesii care prezintă certitudinea menținerii lor, asigurarea aceluiași tip de muncă și garantarea veniturilor materiale.
<i>AMBIANȚA DE ATMOSFERA DE MUNCĂ</i> (enunțurile 17, 23)	– ocupații caracterizate prin condiții bune de muncă, și anume curățenie, căldura, lipsa de zgomot.
<i>RELAȚII CU SUPERIORII</i> (enunțurile 10, 28)	– alegerea locului de muncă în funcție de cadrele de conducere din domeniul respectiv.
<i>RELAȚII CU COLEGII DE MUNCĂ</i> (enunțurile 6, 19)	– alegerea locului de muncă pe criteriul unor relații bune în colectivul de muncă, ceea ce are importanță majoră în ocupațiile semicalificate și la funcționarii administrativi.
<i>STILUL/MODUL DE VIAȚĂ</i> pe care îl implică profesia (enunțurile 7, 18)	– valoare asociată la tipul de muncă ce permite desfășurarea unei vieți corespunzătoare imaginii făurite de persoana respectivă, și anume profesii cu program neregulat, care implică deplasări, călătorii etc.
<i>VARIETATE</i> (enunțurile 3, 21)	– profesii care permit activități diverse, variate, nerepetitive. Orientare spre satisfacții personale.

Scorul final se obține din suma punctelor acordate pentru fiecare factor la cele 3 enunțuri relevante pentru acesta. Se stabilește ordinea ierarhică a factorilor în dependență de numărul punctelor acumulate. Primii 3 factori la care subiectul a obținut punctajul cel mai mare reprezintă domeniul de activitate în care poate avea succes și să se realizeze din punct de vedere profesional.

Testul Valorile profesionale
(adaptat de către D.E. Super)

Vârsta _____

Genul: F M

Instituția _____

Studiile _____

1. Citește întrebările chestionarului.
2. Acordă puncte de la **1** la **5** în funcție de gradul de importanță pe care îl atribui fiecărei caracteristici descrise mai jos (5 – foarte important, 4 – important, 3 – de importanță medie, 2 – puțin important, 1 – neimportant).

Nr.	Ce grad de importanță acorzi pentru o profesie, care:	Nota
1.	necesită să rezolvi mereu să rezolvi probleme noi;	
2.	îți cere să ajuți pe alții;	
3.	are o arie de activitate foarte variată;	
4.	contribuie la sporirea prestigiului profesional;	
5.	solicită aptitudini artistice;	
6.	prevede lucrul în echipă;	
7.	îți permite să te realizezi așa cum dorești;	
8.	oferă prilejul de a putea aprecia cele efectuate la sfârșitul zilei de muncă;	
9.	impune crearea unor produse noi;	
10.	șeful tău să aibă măsură în aprecieri și critici;	
11.	să fie solicitată și să se ofere multe locuri de muncă;	
12.	să pună în valoare gustul tău pentru frumos;	
13.	oferă posibilitatea de a lua decizii personale;	
14.	să propună largi posibilități de avansare, cu remunerare adecvată;	
15.	să te facă să gândești intens pentru a rezolva probleme noi și a propune soluții originale;	
16.	să-ți ofere oportunități de a demonstra capacități de conducător;	
17.	asigură condiții favorabile sănătății;	
18.	te ajută să-ți manifesti independență deplină;	
19.	să ofere posibilitatea de a lega prietenii durabile cu colegii;	
20.	să-ți sublinieze importanța muncii ca cei din jur să te poată aprecia;	
21.	să-ți propună diversitate;	
22.	să-ți ofere posibilitatea de a contribui la bunăstarea altor persoane;	
23.	să-ți ofere condiții prielnice de lucru (loc bine iluminat, liniștit, curat, spațios);	
24.	să-ți permită să-ți planifici și să organizezi munca altora;	
25.	să-ți ofere posibilități ca să depinzi de cât mai puține persoane;	
26.	să se refere la domeniu producției obiectelor care atrag atenția prin aspectul lor estetic;	
27.	presupune o atmosferă calmă de lucru;	
28.	demonstrează rezultatele efortului tău;	
29.	oferă șansa de a contribui la elaborarea de idei noi;	
30.	să fie o muncă creativă.	

Calcularea rezultatelor:

1. Completează tabelul de mai jos.

Nr.	Itemii (întrebările)	Numărul de puncte acumulate	Specificul profesiei / activității	Profesiile, activitățile
1.	2, 31		Altruism	Medicina, relații umane, asistența socială, învățământ, comerț etc.
2.	16, 45		Creativitate	Profesii tehnice, științifice, artistice, literare, manageriale etc.
3.	7, 20		Simț estetic	Artă, design etc.
4.	1, 23		Stimulare intelectuală	Activități ce oferă posibilitatea de a învăța ceva nou și solicită o gândire independentă.
5.	13, 44		Reușită obiectivă	Munci în care te manifesti ca executor; munci care finalizează prin produse și aduc satisfacții.
6.	21, 40		Independență	Ocupații care permit persoanei să lucreze după propriul ei ritm și să aplice propriile idei (concepții).
7.	6, 28		Prestigiu	Ocupații cu un statut social ridicat și care conferă importanța și impun respect.
8.	24, 37		Conducere	Profesii care oferă posibilitatea de a planifica și a organiza munca altora.
9.	22, 39		Avantaje materiale	Valoarea socială unor munci cu remunerare înaltă. Tendința spre câștiguri materiale.
10.	19, 42		Siguranță	Profesii care prezintă certitudinea menținerii lor, asigurarea aceluiași tip de muncă pe o durată cât mai îndelungată și garantarea veniturilor materiale.
11.	25, 36		Atmosfera de muncă	Ocupații caracterizate prin condiții bune de muncă, căldură, curățenie, fără zgomot.
12.	18, 43		Relații cu superiorii	Alegerea locului de muncă în funcție de cadrele de conducere din domeniul respectiv.
13.	8, 27		Relații cu colegii	Alegerea locului de muncă conform criteriului unor relații bune în colectivul de muncă.
14.	10, 26		Modul de viață pe care îl implică profesia	Profesii cu program neregulat, care implică deplasări, călătorii etc.
15.	4, 29		Varietate	Profesii care permit activități diverse, irepetabile. Orientare spre satisfacții personale.

2. Completează tabelul de mai jos, înscriind acele trei profesii (domenii de activitate) care au acumulat numărul maxim de puncte. Acestea reprezintă domeniul de activitate în care puteți avea succes și vă puteți realiza din punct de vedere profesional.

Nr.	Profesia, domeniul de activitate	Numărul de puncte
1.		
2.		
3.		

CHESTIONARUL INVENTARUL INTERESELOR PROFESIONALE

■ **Scopul:** determinarea intereselor profesionale.

În dependență de interesele profesionale ale individului se identifică genul de activitate către care sunt orientate aceste interese. Acest chestionar reprezintă o variantă simplificată a hărții intereselor profesionale care este utilizată eficient în cazul copiilor și tinerilor cu dizabilități în procesul de orientare în carieră.

Prin aplicarea acestei metode identificăm domeniul de activitate spre care este orientat subiectul în dependență de interesele sale profesionale. Chestionarul conține 36 afirmații structurate în 6 coloane, repartizate după 6 variabilele: **A, B, C, D, E, F**. Subiecților li se cere să selecteze din fiecare coloană afirmațiile care reprezintă voința lor. Ei pot să aleagă una sau mai multe afirmații, corespunzător, din fiecare coloană poate rezulta mai multe variabile. Fiecare variabilă reprezintă orientarea către anumite profesii, după cum urmează:

1. **A. Orientat spre exterior:** inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier;
2. **B. Orientat către detalii:** programator, contabil, bancher, bibliotecar;
3. **C. Orientat către influențe:** proprietar de firmă, director de școală, paznic;
4. **D. Orientat către oameni:** învățător, doctor, reporter la ziar, asistent social, casier, vânzător;
5. **E. Orientat către arte:** actor, artist, muzician, scriitor, arhitect, fotograf, pictor.
6. **F. Orientat către cercetare:** cercetător științific, detectiv, psihiatru, meteorolog, notar, avocat.

La final punctajul se calculează în dependență frecvența variabilei dominante.

Adică dacă subiectul are variabila „**A**” cu cea mai mare frecvență, atunci este orientat către exterior și poate profesa ca inginer, antrenor, pilot, fermier etc.

Rezultatele acestui instrument nu pot da o imagine în ansamblu despre harta intereselor profesionale a subiecților cercetați, de aceea, este necesar ca pentru atingerea obiectivului propus să fie aplicate și alte metode, teste similare pentru confirmarea rezultatelor ceia ce noi am și realizat în cadrul experimentului.

CHESTIONARUL INVENTARUL INTERESELOR PROFESIONALE

Vârsta _____

Genul: F M

Instituția _____

Studiile _____

◇ **Instrucțiuni:** Din fiecare coloană alege afirmațiile care sunt cele mai potrivite pentru tine și marchează litera în dreptul acestora.

- A. Îmi place să practic jocuri de echipă.
- B. Îmi place să descifrez cuvinte încrucișate.
- C. Îmi place să-mi ceara cineva sfatul.
- D. Îmi place să vorbesc la telefon.
- E. Exersez în caietul meu de notițe.
- F. Sunt curios să aflu cât mai multe lucruri.

- A. Îmi place munca manuală (să lucrez în grădină, să repar, să gătesc, să cos).
- B. Tot timpul scriu ce am de făcut.
- C. Mai degrabă aș încerca să câștig bani de unul singur, decât într-o companie cu cineva.
- D. Mă simt bine când îi ajut pe alții.
- E. Îmi place să-mi folosesc imaginația, să scriu povești.
- F. Dintre materiile de școală cel mai mult îmi plac științele naturii.

- A. Îmi place să lucrez cu uneltele.
- B. Mă simt bine când în camera mea este ordine.
- C. La un proiect prefer să lucrez în grup, nu de unul singur.
- D. Nu sunt timid când trebuie să-mi spun părerea.
- E. Mi-ar plăcea să-mi reamenajez camera.
- F. „Jurnal” și „Timpul” îmi par publicații interesante.

- A. Îmi place să mă aflu mai mult afară, decât în casă.
- B. Matematica este obiectul meu preferat.
- C. E important să hotărâsc singur în ceea ce mă privește.
- D. Îmi place să cer sfatul în rezolvarea unor probleme.
- E. Prefer să fiu în miezul lucrurilor, și nu în afara lor.
- F. Îmi place să observ vremea, plantele sau animalele.

- A. Îmi place să am animale în casă.
- B. Scrisul meu de mână este ordonat și citeț.
- C. Mi-ar place să fiu primar.
- D. Îmi place să am un prieten de corespondență sau să redactez un jurnal.
- E. Prefer lucrul individual, nu colectiv.
- F. Îmi place să demontez mecanisme să văd cum funcționează.

- A. Prefer să merg cu bicicleta, decât să mă uit la televizor.
- B. Mi-ar plăcea să lucrez la computer.
- C. Aș putea fi un bun căpitan de echipă.
- D. Mi se pare firesc să întâlnești oameni noi și să îți faci prieteni.
- E. Ocupațiile mele preferate sunt muzica, desenul, ceramica.
- F. Mă preocupă mediul înconjurător.

Calcularea rezultatelor: Calculează de câte ori ai ales fiecare din literele A, B, C, D, E și F. Orientarea la care ai acumulat cifra cea mai mare este cea care ți se potrivește mai mult.

A. – _____ **B.** – _____ **C.** – _____ **D.** – _____ **E.** – _____ **F.** – _____

- A. Orientat spre exterior: *inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier.*
- B. Orientat către detalii: *programator, contabil, bancher, bibliotecar.*
- C. Orientat către influențe: *proprietar de firmă, director de școală, paznic.*
- D. Orientat către oameni: *învățător, doctor, reporter la ziar, asistent social, casier, vânzător.*
- E. Orientat către arte: *actor, artist, muzician, scriitor, arhitect, fotograf, pictor.*
- F. Orientat către cercetare: *cercetător științific, detectiv, psihiatru, meteorolog, notar, avocat.*

TESTUL ÎNCREDEREA ÎN TINE ÎNSUȚI
(L. Chelcea)

Vârsta _____

Genul: F M

Instituția _____

◇ **Instrucțiunea:** „Citiți atent fiecare item și alegeți varianta de răspuns care vă caracterizează. Bifați varianta aleasă – DA sau NU – în fișa de răspuns, vis-à-vis de fiecare număr al întrebării.”

1. Când în prezența mea oamenii se ceartă, încerc să-i liniștesc
 DA NU
2. Sunt un conducător auto excelent.
 DA NU
3. Dacă aș fi în situația de a ajuta poliția să prindă un infractor, aș face-o fără nici o ezitare.
 DA NU
4. Aș putea practica orice profesie cu succes.
 DA NU
5. Dacă șeful direct mi-ar cere să-l înlocuiesc temporar, aș fi gata să o fac.
 DA NU
6. Impresionez pozitiv orice persoană căreia îi sunt prezentat.
 DA NU
7. Dacă aș observa că cineva încearcă să comită o infracțiune, aș anunța imediat personalul de pază.
 DA NU
8. Pot ține o cuvântare în fața unui public numeros.
 DA NU
9. Dacă cineva încearcă să se „bage în față”, îi atrag atenția să stea în rând.
 DA NU
10. Reușesc în tot ceea ce întreprind.
 DA NU
11. În cazul unui incendiu, aș ajuta persoanele în pericol.
 DA NU
12. Dincolo de aparențe, toți oamenii au un dram de lăcomie.
 DA NU

Cotarea și interpretarea rezultatelor: Notați cu două puncte fiecare enunț adevărat în ceea ce vă privește, și câte un punct pentru fiecare enunț fals, care nu corespunde felului dumneavoastră de a fi. Puteți deci totaliza între 12 și 24 de puncte.

Nivel scăzut (12 – 15 puncte) Nu s-ar putea spune că vă autoevaluați pozitiv: aveți o slabă încredere în propria dumneavoastră persoană. De ce? Merită se meditați asupra acestui aspect. Nu suntem de acord cu acel vechi proverb care spune că: „Este un mare prost cel care nu crede despre sine ca este un mare deștept”, dar nici nu ne imaginăm că, acordând singuri foarte puțină încredere, alții vor fi mai generoși!

Nivel mediu (16 – 19 puncte) Vă plasați în rând cu marea majoritate. Nu e rău, dar nici bine nu este; aveți o încredere moderată în dumneavoastră. S-ar impune să stați de vorbă cu dvs. înșivă. Oare succesele de până acum nu se datorează și modului dumneavoastră de a vă implica? De ce să nu vă stimați mai mult? Sunteți o personalitate!

Nivel înalt (20 – 24 puncte) Sunteți un bun căpitan pe nava succesului.

CHESTIONARUL MATURITATEA PROFESIONALĂ (A.P. Cerneavskaia)
(adaptat pentru persoanele cu dizabilități de către **Angela Cucer**)

Vârsta _____

Genul: F M

Instituția _____

◇ **Instrucțiune:** Vă rugăm să răspundeți prin „DA” sau „NU”.

Chestionar

1. Fac parte dintre persoanele care aleg nu o profesie concretă, dar nivelul studiilor (volumul cunoștințelor obținute).
2. Nu iau decizii serioase în mod pripit.
3. În situațiile când trebuie să iau o decizie, mă bazez pe aptitudinile proprii.
4. Cunosc condițiile în care voi activa.
5. Îmi analizez trecutul.
6. Suport greu insuccesele din viață.
7. Cunosc obligațiunile activității pe care o voi îndeplini.
8. Voi fi stimat pentru cunoștințele și experiența mea.
9. Caut în trecut cauzele a celor ce mi se întâmplă în prezent.
10. Căutarea profesiei necesită multe eforturi și aceasta îmi displace.
11. În opinia mea, viitoarei profesii, chiar și în detalii, nu garantează lipsa dezamăgirilor.
12. Depun toate eforturile pentru a obține cunoștințe și deprinderi, cel puțin într-un domeniu.
13. Prefer o activitate liniștită, lipsită de responsabilități.
14. Face parte dintre persoanele care acționează fără să se gândească.
15. Voi schimba locurile de muncă, până când nu voi găsi ceea ce îmi trebuie.
16. Nu mă gândesc la viitor.
17. Nu voi alege profesia ce cere mari eforturi.
18. Îmi voi obține scopul, chiar dacă asta nu le place părinților și prietenilor.
19. Nu-mi planific din timp cunoștințele pe care aș dori să le aș.
20. Îmi este greu să aflu perspectivele unor sau altor profesii.
21. Când iau decizii mă bazez pe intuiție.

CHEIA

AUTONOMIA

DA – 8, 12 NU – 13, 17

INFORMAREA

DA – 1, 4, 7, 15 NU – 11, 20

LUAREA DECIZIILOR

DA – 2, 3 NU – 14, 21

PLANIFICAREA

DA – 5, 9 NU – 16, 19

ATITUDINEA EMOȚIONALĂ

DA – 18 NU – 6, 10

CHESTIONAR PENTRU ADULȚI

■ **Scopul:** Determinarea viziunilor subiecților referitor la fenomenul *învățare pe tot parcursul vieții*.

◇ **Instrucțiune:** Vă rugăm să completați în mod independent și sincer acest chestionar care include întrebări închise privind învățarea pe tot parcursul vieții. Vă rugăm să bifați răspunsurile.

Mulțumim!

Genul: F M

Vârsta _____

Studii _____

Instituția _____

1. Cum înțelegeți Dvs. fenomenul de învățare pe tot parcursul vieții?

2. Ce capacități pot fi dezvoltate în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții?

3. Dvs. aveți capacitatea de a vă continua învățarea, formarea, cunoașterea pe parcursul întregii vieți?
 DA NU
4. Sunteți motivat personal să învățați permanent?
 DA NU
5. Întâlniți obstacole în procesul de învățare?
 DA NU
6. Aveți nevoie de specializare suplimentară pentru realizarea muncii?
 DA NU
7. Vi se oferă formări suplimentare?
 DA NU
8. Știți de unde puteți obține informații cu privire la oferta programului de formare suplimentară din domeniul în care activați?
 DA NU

CHESTIONAR PENTRU ADOLESCENȚI

- ◇ **Instrucțiune:** Vă rugăm să completați în mod independent și sincer acest chestionar care include întrebări închise privind învățarea pe tot parcursul vieții. Vă rugăm să bifați răspunsurile.

Mulțumim!

Genul: F M

Vârsta _____

Studii _____

Instituția _____

1. După finalizarea școlii ai vrea să-ți continui studiile?

DA NU

Cunoști ideea că omul ar putea să învețe permanent ceva nou?

DA NU

1. Ți-ar plăcea să înveți pe parcursul întregii vieți?

DA NU

2. Ce abilități și cunoștințe îți lipsesc cel mai mult pentru ați continua studiile? (*bifați*)

- Competențe de comunicate
- Cunoașterea limbilor străine
- Voința
- Încredere în sine
- Capacitatea de a lua decizie
- Responsabilitate
- Creativitate
- Capacitatea de muncă redusă
- Lucrul cu calculatorul
- Capacitatea de a lucra în echipă
- Altele _____

3. Ai vrea să înveți suplimentar pentru ați continua studiile?

DA NU

4. În procesul de învățare ai nevoie de susținere?

DA NU

5. Sunteți bine pregătiți pentru a face față provocărilor viitorului?

DA NU

CHESTIONAR
CONSTATAREA PROBLEMELOR ÎNTÂLNITE DE CĂTRE PERSOANELE CU CES

I.

	Probleme / dificultăți	Nr. de răspuns	Total puncte	Media
I.	Probleme de învățare			
1.	lipsa independenței			
2.	surmenaj			
3.	probleme de concentrare a atenției			
4.	probleme ce țin de dezvoltarea cognitivă			
5.	motivația			
6.	dificultăți în reglarea volitivă			
7.	<i>altele</i>			
II.	Probleme de relaționare cu:			
1.	colegii			
2.	profesorii			
3.	reprezentanții sexului opus			
4.	părinții			
5.	<i>altele</i>			
III.	Probleme de relații individ-grup			
1.	izolare			
2.	lipsa autenticității			
3.	lipsa comunicării			
4.	marginalizare			
5.	dependență			
6.	<i>altele</i>			
IV.	Probleme emoționale			
1.	lipsa controlului emoțiilor			
2.	dificultăți în a-și exprima sentimentele			
3.	anxietate și stări depresive			
4.	fobii			
5.	consecințele stresului posttraumatic			
6.	<i>altele</i>			
V.	Probleme de autocunoaștere			
1.	lipsa încrederii în sine			
2.	imagine de sine inadecvată			
3.	pasivitate excesivă			
4.	lipsa respectului față de sine			
5.	sentimentul de incompetență			
6.	rezistență la schimbare			
7.	<i>altele</i>			
VI.	Probleme ce țin de valori			
1.	contradicția dintre valori și comportament			
2.	atitudinea inadecvată față de valorile:			
	sentimentale (<i>dragoste, fericire, stimă</i> etc.)			
	general-umane (<i>bine, frumos, adevăr, dreptate, libertate</i>)			
	educaționale (<i>studii, carieră, inteligență</i>)			

	etc.)			
	materiale (<i>bunuri, bani</i>)			
	trăsăturilor de personalitate (<i>omenie, sinceritate, încredere etc.</i>)			
	spirituale (<i>crența interioară etc.</i>)			
3.	<i>altele</i>			
VIII.	Probleme de ghidare în carieră			
1.	dorința de a realiza posibilitățile sale în practică			
2.	de a avea cunoștințe măcar într-un domeniu			
3.	căutare și angajarea la un loc de muncă			
4.	atitudinea față de profesia dorită/aleasă			
5.	capacitatea de a căuta profesia necesară			
6.	cunoașterea mai multor profesii			
7.	orientarea spre succes, de a obține experiențe și cunoștințe noi			
8.	de a prognoza creșterea profesională			
9.	păstrarea un loc de muncă/a urca pe scara profesională			
10.	compromis între dorințe și posibilități, conștientizarea acestor compromise			
11.	înțelegerea integrității persoanei sale			
12.	cunoștințe și abilități practice pentru dobândirea profesiei			
IX.	Probleme de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES			
1.	dificultăți de adaptare a persoanei cu dizabilități la mediu			
2.	probleme de comunicare cu adulții			
3.	probleme de comunicare cu colegii			
4.	probleme de atitudini față de persoana cu dizabilități din partea:			
	colegilor;			
	cadrelor didactice;			
	părinților colegilor copiilor cu CES;			
	părinților adolescenților cu dizabilități.			
5.	probleme de atitudini a persoanei cu dizabilități față de persoanele din jur			
6.	<i>altele</i>			

CHESTIONARUL DE ATITUDINI CREATIVE
(adaptat de **M. Roco**)

■ **Scopul:** cunoașterea propriilor atitudini creative.

- ◇ **Instrucțiune:** Vă rugăm să alegeți una dintre variantele de răspuns, care corespunde cel mai mult persoanei dumneavoastră, și să treceți un x în dreptul variantei respective, pe foaia de răspuns.

Scala 1-5 desemnează cele cinci variante de răspuns, 1 este pentru „Intru totul neadevărat”, iar 5 pentru „Intru totul adevărat”.

1. Atunci când apreciez pe cineva, țin cont în primul rând de calitățile lui morale.
2. Viața mea cotidiană e plină de lucruri care mă interesează.
3. De obicei, fac față necazurilor mele fără să cer ajutor.
4. Îmi place să fac proiecte precise, care pregătesc viitorul pe termen lung.
5. Doresc adesea ca oamenii să fie mai îndrăzneți.
6. Îmi place să ascult concerte simfonice.
7. Întotdeauna spun adevărul.
8. Prefer activitățile care au un caracter intelectual (*studiu, dezbaterile, schimburile de idei, reflecția, jocuri ale minții* etc.).
9. De obicei, îmi place să termin ce am început.
10. Mă simt repede descurajat în fața unei sarcini dificile.
11. Îmi plac oamenii care au talentul de a-și organiza propriile idei.
12. Reușesc să-mi mobilizez toate energiile pentru realizarea unui scop.
13. Îmi place să fac experiențe care ies din comun.
14. Întotdeauna răspund imediat la o scrisoare.
15. În opinia mea, valoarea estetică este cel puțin la fel de importantă ca și valoarea morală.
16. Mi se întâmplă adesea să caut să rezolv probleme care sunt lipsite de orice importanță pentru practică.
17. Sunt gata să mă consider ca având o personalitate puternică.
18. Sunt atât de absorbit de ceea ce fac, încât nu văd ce se petrece în jurul meu.
19. Mă simt încordat atunci când cred că mi se dezaprobă conduita.
20. Valoarea materială a obiectelor are, în opinia mea, o mare importanță.
21. Nu întârzii niciodată la întâlniri.
22. Nu-mi plac oamenii care renunță atunci când văd că au un lucru greu de făcut.
23. Prefer să-mi asum responsabilitățile decât să le împart cu alții.
24. De obicei, îmi planific activitatea cu mult timp înainte.
25. Azi sunt capabil să muncesc la fel ca în trecut.
26. Sunt ușor dezorientat în fața unor sarcini noi sau a perspectivei unei schimbări.
27. Îmi place să risc; găsesc o plăcere deosebită în a înfrunta pericolul.
28. Când eram copil, îmi ascultam întotdeauna părinții.
29. Când mă hotărâsc să fac un lucru, iau întotdeauna în considerare beneficiul pe care pot să-l am de pe urma acelui lucru.
30. Sunt întotdeauna curios să învăț ce este nou în diferite domenii.
31. Cred că există anumite aspecte, probleme al căror mister trebuie respectat, fără să cauți să le cunoști cu metodele și instrumentele științifice actuale.
32. Sunt atras de problemele dificile.
33. Mă străduiesc să realizez ideile până la capăt, chiar dacă trebuie să lupt pentru aceasta.
34. „Pândesc” întotdeauna idei noi.
35. Întotdeauna sunt foarte amabil cu toată lumea.
36. Înainte de a acționa, verific întotdeauna ca principiile morale să fie respectate.
37. În general, sunt sigur de propria mea judecată.
38. Cred că trebuie să-ți adaptezi conduita la grupul din care faci parte.
39. În general, îmi apar cu înverșunare opinia personală.

40. Lucrurile simple mă plictisesc; prefer lucrurile și persoanele care dau posibilitatea manifestării inteligenței și le exersez (frecventez) cu intensitate.
41. Îmi place să mă destind cu o mare varietate de jocuri și activități.
42. Nu las o problema din mână până când nu o rezolv.
43. În general, mă aștept să reușesc în ceea ce întreprind.
44. Mă angajez singur în acțiuni a căror reușită nu este sigură.
45. O muncă de creație personală poate să mă absoarbă în așa măsură încât să uit să fac ceva important.
46. Îmi place să am o muncă care să mă solicite intelectual și să mă pună la încercare.
47. De obicei, îmi păstrez cu fermitate convingerile.
48. Nu mă deranjează să adopt un comportament diferit de cel al altora
49. Îmi este greu să mă supun conducerii unei alte persoane
50. Îmi place mult să visez la un viitor foarte îndepărtat.

Interpretarea răspunsurilor

Fiecare răspuns este notat cu puncte între **1** (*întru totul neadevărat*) și **5** (*întru totul adevărat*). Testul măsoară 16 atitudini creative, pentru fiecare atitudine existând câte trei itemi.

Nr. crt.	Denumirea atitudinii creative	Nr. de ordine pentru itemi				
1.	Energie	2	25	46		
2.	Concentrare	12	18	45		
3.	Orientarea spre nou	13	26	34		
4.	Argumentarea ideilor	11	39	47		
5.	Independenta	3	23	49		
6.	Nonconformism	19	38	48		
7.	Încredere în forțele proprii	17	37	43		
8.	Valori morale	1	15	36		
9.	Orientarea spre un viitor cât mai îndepărtat	4	24	50		
10.	Finalizare	9	33	42		
11.	Risc	5	27	44		
12.	Preferința, atracție față de problemele dificile	10	22	32		
13.	Diversitatea intereselor	6	30	41		
14.	Valori spirituale	8	31	40		
15.	Valori practice	16	20	29		
16.	Scala de minciuni	7	14	21	28	35

CHESTIONARUL ELIMINAREA OBSTACOLELOR
(după E. Raudsepp)

■ **Scopul:** identificarea factorilor inhibitori care împiedică progresul manifestării creativității.

- ◇ **Instrucțiune:** Vă rugăm să completați în mod independent acest chestionar, care include întrebări închise privind creativitatea și barierele existente în manifestarea ei. Vă rugăm să bifați răspunsurile. Mulțumim!

Genul: F M

Vârsta _____

Studii _____

Instituția _____

1. **Ce este creativitatea? (bifați)**

- Crearea și realizarea ideilor noi
- Creații artistice
- Invenții tehnologice
- Descoperiri științifice
- Comunicare interumană
- Imaginație
- Originalitate
- Talent
- Libertate interioară
- Construcție
- Evoluție
- Altele

2. **Ce activități creative ați încuraja pentru timpul liber? (bifați)**

- Să visez la un viitor foarte îndepărtat
- Să studiez ce este nou în diferite domenii
- Să ascult muzică
- Activități cu caracter intelectual
- Sportive
- Studierea limbilor străine
- De pictură
- Jocuri distractive
- Altele

3. **Care sunt cele mai frecvente obstacole sau situații care vă împiedică să fiți creativi? (bifați)**

- Diferența socială
- Complexul de inferioritate
- Subaprecierea capacităților personale (individuale)
- Lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ
- Capacitate scăzută de comunicare
- Timiditatea
- Lipsa motivației

- Lipsa autodiscipliniei
- Teama că ideea va fi furată
- Teama de a vă asuma riscuri
- Frica de a fi criticat
- Teamă de eșec;
- Teamă de a nu greși;
- Incapacitatea de a percepe adevărata problemă
- Insistența de a fi logic
- Neîncredere în gândirea intuitivă
- Incapacitatea de a folosi toate abilitățile
- Lenea
- Lipsa de rezistență și de perseverență
- Lipsa liniștii interioare
- Graba de a trage concluzii
- Indiferența
- Lipsa de interes și de dorința de a crea
- Credința că este inutil să te lași în voia visurilor
- Lipsa curiozității
- Gândire încetinită
- Dificultate în a vedea legăturile îndepărtate
- Lipsa de cunoștințe în propriul domeniu de activitate
- Teama de a nu se face de râs
- Lipsa flexibilității
- A fi copleșit de imensitatea unei probleme
- Înclinație spre probleme concrete, practice
- Teama de a nu fi agresiv
- Descurajarea

TESTUL ELIMINAREA OBSTACOLELOR
(după E. Raudsepp)

■ **Scopul exercițiului** este de a oferi fiecăruia un tip de evoluție de autorecuperare care să-i deschidă și să-i elibereze creativitatea

◇ **Instrucțiune:** Faceți o listă cu bariere și blocaje care vă împiedică cel mai mult să fiți creativ.

Genul: F M

Vârsta _____

Studii _____

Instituția _____

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

TEST DE IMAGINAȚIE ȘI CREATIVITATE
(după *E.P. Torrance, J.P. Guilford*)

PROBA FIGURALĂ

■ **Scopul:** determinarea la subiecți a cât mai multe idei și asociații noi

◇ **Instrucțiune:** Vă rugăm să completați în mod independent acest test, care include mai multe figuri. Cu fiecare dintre aceste elemente creați câte un desen nou într-o formă originală pe înțelegerea voastră.

Genul: F M

Vârsta _____

Studii _____

Instituția _____

TEST DE IMAGINAȚIE ȘI CREATIVITATE
(după *E.P. Torrance*)

Proba 4.

■ **Scopul:** determinarea la subiecți a cât mai multe idei și asociații noi.

- ◇ **Instrucțiune:** Vă rugăm să completați în mod independent și sincer acest test care include 8 obiecte. Scrieți în dreptul fiecăruia cât mai multe întrebuițări neobișnuite pe care le-ar putea avea aceste obiecte. Mulțumim!

Genul: F M

Vârsta _____

Studii _____

Instituția _____

I. NASTURE

II. CHEIE

III. SCAUN

IV. ZIAR

V. CĂRBUNE

VI. CUȚIT

VII. SITĂ

VIII. INEL



Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Repere conceptuale ale asistenței psihologice în învățarea pe tot parcursul vieții: Monografie / Aglaida Bolboceanu, Angela Cucer, Lilia Pavlenko [et al.]; coord. șt.: Aglaida Bolboceanu; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018 (Tipogr. „Print-Caro”). – 198 p.: fig. color, tab.

Bibliogr.: p. 145-150 (159 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-48-132-8.

159.9+316.6

R 46