

**ASISTENȚA PSIHOLÓGICĂ  
A ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII:  
TEORIE ȘI PRACTICĂ**

---

**Chișinău – 2019**

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII**

**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ  
A ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII:  
TEORIE ȘI PRACTICĂ**

*Culegere de materiale teoretico-aplicative*

**Chișinău, 2019**

CZU 37.013.77/.78(075)

A 86

**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.*

**Emilia Furdui** –  
*cercetător științific.*

**Mariana Batog** –  
*cercetător științific.*

**Raisa Cerlat** –  
*doctor în psihologie, cercetător științific.*

**Violeta Vrabii** –  
*doctor în psihologie, cercetător științific.*

**Veronica Mihailov** –  
*cercetător științific.*

**Recenzenți:**

**Viorica Andrițchi, dr. hab., conf. univ., IȘE.**

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

**Veronica Clichici, dr., IȘE.**

**Svetlana Rusnac, dr., conf. univ., ULIM.**

**Redactor**

**STELA LUCA**

## CUPRINS

<i>Lista abrevierilor</i> .....	4
<b>INTRODUCERE</b> .....	5
<b>Aglaida BOLBOCEANU.</b> Bazele conceptuale ale asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții .....	6
<b>Aglaida BOLBOCEANU, Violeta VRABII.</b> Orientări actuale privind dezvoltarea personală a cadrului didactic .....	14
<b>Angela CUCER.</b> Aspecte psihologice ale orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități, din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.....	37
<b>Mariana BATOG.</b> Responsabilitatea și independența – resurse psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții.....	56
<b>Emilia FURDUI.</b> Învățarea prin creativitate a persoanelor cu dizabilități. 130	
<b>Mariana BATOG.</b> Mijloace psihologice de dezvoltare a capacității de decizie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții .....	164
<b>Raisa CERLAT.</b> Interferențe ale stabilității emoționale și adaptării social- psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar, în contextul învățării pe tot parcursul vieții .....	196
<b>Veronica MIHAILOV.</b> Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții condiționată de dezvoltarea reprezentării sociale .....	222

## ***LISTA ABREVIERILOR***

- ALSDGC** – Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice
- APA** – Asociația Psihologilor din America
- AP** – Autonomie personală
- IȘE** – Institutul de Științe ale Educației
- ÎPTPV** – Învățare pe tot parcursul vieții
- CES** – Cerințe Educaționale Speciale
- NASP** – Asociația Națională a Psihologilor Școlari
- O.A.R.** – Obiective, alternative, riscuri
- OECD** – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
- RWCT** – Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice
- RM** – Republica Moldova
- RS** – Reprezentare socială
- SES** – Scala stimei de sine (Rosenberg)
- SWOT** – Puncte forte, puncte slabe, oportunități, amenințări
- UNESCO** – Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
- UE** – Uniunea Europeană

## INTRODUCERE

Învățarea pe tot parcursul vieții este procesul comun de dezvoltare pentru consolidarea societății și cunoașterii ce presupune învățarea unor competențe cheie care să stimuleze elaborarea unor strategii de dezvoltare a asistenței psihologice și găsirea unor soluții efective și originale în viața personală, profesională și socială.

Devenind o prioritate a sistemului de învățământ la nivel global și o prioritate europeană, procesul de învățare pe tot parcursul vieții este abordat nu doar ca o mișcare a personalității de la învățământul general/universitar/postuniversitar, ci unul armonios de actualizare continuă a personalității. Nevoia stringentă de formare a adulților a apărut în contextul schimbărilor în specificul activității lor, al cerințelor înaintate de societate, care să condiționeze independență, responsabilitate socială, autoorganizare și să excludă modelele autoritare din procesul de învățământ.

Învățarea pe tot parcursul vieții, fiind o componentă vitală a politicilor educaționale europene, urmărește stimularea competitivității, inserției sociale, cetățeniei active, orientării profesionale și a dezvoltării personale a tuturor persoanelor, inclusiv și a celor cu dizabilități.

Culegerea de materiale teoretico-aplicative constituie una dintre principalele modalități de diseminare a rezultatelor științifice și conține repere teoretice, metodologii de asistență psihologică a persoanelor în învățarea pe tot parcursul vieții (ÎPTPV), precum și recomandări psihologice în acest sens.

Conținutul lucrării relevă o viziune de ansamblu asupra bazelor conceptuale ale asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții; orientărilor actuale privind dezvoltarea personală a cadrului didactic; aspectelor psihologice ale orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții; responsabilității și independenței – resursele psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții; învățării prin creativitate a persoanelor cu dizabilități; mijloacelor psihologice de dezvoltare a capacității de decizie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții; interferențelor ale stabilității emoționale și adaptării social-psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar în contextul învățării pe tot parcursul vieții; asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții condiționată de dezvoltarea reprezentării sociale.

Relatările expuse în *culegerea Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: teorie și practică* vor oferi oportunități consistente în organizarea asistenței psihologice a persoanelor din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, contribuind la dezvoltarea și completarea științei psihologice cu rezultate noi în acest domeniu.

Lucrarea de față este destinată specialiștilor din domeniu, precum și specialiștilor în devenire – studenților facultăților de psihologie, psihopedagogie specială și pedagogie.

# BAZELE CONCEPTUALE ALE ASISTENȚEI PSIHOLOGICE A ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

**Aglaida BOLBOCEANU,**  
**doctor habilitat, profesor cercetător**

În ultimii ani, în limbajul populației din Republica Moldova a apărut noua sintagmă „învățarea pe tot parcursul vieții”. Sintagma se utilizează concomitent cu altele, spre exemplu, în unele surse „învățare permanentă” sau „formare profesională continuă” etc. Membrii sectorului „*Asistența psihologică în educație*” din cadrul Institutului de Științe ale Educației au drept obiect al cercetării în anii 2015-2019 asistența psihologică a învățării umane anume din această perspectivă, mai puțin obișnuită pentru majoritatea cetățenilor din Republica Moldova, dar și din multe alte țări – „învățarea pe tot parcursul vieții” (*în continuare – ÎPTPV*).

Grupul de cercetători ai sectorului studiază subiectul nominalizat din perspectiva elaborării suportului psihologic și psihosocial pentru cei ce se implică în diverse forme ale învățării pe tot parcursul vieții și a asigurării capacității de valorificare a potențialul învățării în orice perioadă a vieții umane. Cercetările s-au desfășurat în cadrul proiectului instituțional de cercetare „*Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*”. Obiectivul general al proiectului rezidă în elaborarea bazelor teoretice și aplicative ale asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții, ceea ce va contribui la creșterea atractivității, sporirea accesibilității și îmbunătățirea calității învățării. Realizarea obiectivului proiectat a solicitat soluționarea următoarelor probleme [1-9]:

- Stabilirea modalităților de abordare științifică a problemei de cercetare. Analiza politicilor educaționale naționale și internaționale referitoare la asistența psihologică și a situației curente în domeniul învățării pe tot parcursul vieții.
- Determinarea resurselor și barierelor psihosociale ale personalității și elaborarea strategiei de dezvoltare a asistenței psihologice din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.
- Elaborarea și verificarea experimentală a metodologiei și instrumentelor de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții.
- Elaborarea materialelor pentru aplicare în activitatea psihologului la nivelul unității educaționale; crearea unei platforme de aplicare în vederea validării și diseminării rezultatelor obținute în cadrul proiectului.

Deoarece cuvântul „învățare” este frecvent utilizat în societatea noastră, în special raportat la sistemul de învățământ actual, ar putea apare întrebarea: de ce e necesar a cerceta problema asistenței psihologice a ÎPTPV, dacă există deja sistemul de asistență psihologică în școala medie, iar pe alocuri – și în instituțiile preșcolare? Pentru a identifica un răspuns la această întrebare, vom încerca să stabilim diferențele dintre învățare în sens comun, tradițional aplicat, și învățarea pe tot parcursul vieții.

În rezultatul cercetărilor efectuate de grupul de cercetători din sector referitor la conceptul ÎPTPV au fost depistate diferențe esențiale între conceptul „învățare” în accepțiunea tradițională și sensul atribuit conceptului „învățare pe tot parcursul vieții” [9]. S-au stabilit mai multe caracteristici esențiale ale conceptului „învățare pe tot parcursul vieții”: viziune diferită asupra învățării umane, proces de achiziție continuă, voluntar, auto-motivant, implicare din considerente profesionale sau personale, multitudinea contextelor, valori mai puțin promovate în societate prin sistemul educațional tradițional. Examinarea minuțioasă a conceptului a pus în lumină libertatea alegerii subiectului și valori importante pentru el: autonomie, autosustenabilitate, competitivitate, capacitate de inserție, profesionalism, cetățenie activă; au fost evidențiate câștigurile la nivel personal și social, tipurile de motivație, diferite de motivația învățării școlare, provocări, bariere situaționale, instituționale, dispoziționale; raport diferit dintre factorul obiectiv și cel subiectiv – persoană independent decide referitor la formarea sa. Toate acestea țin de personalitate și structura ei, factorul subiectiv devenind unul central în deciziile referitor la propria învățare [9].

Necesitatea asistenței psihologice a ÎPTPV este generată de specificul învățării pe tot parcursul vieții (ÎPTPV) și solicitarea de implicare mai intensă a subiectului. Examinarea formulărilor elaborate de diferiți autori, a documentelor elaborate de Consiliul Uniunii Europene, a dicționarelor a condus spre concluzia, că ÎPTPV constituie o nouă abordare a procesului de învățare, care diferă radical de sensul cuvântului atât de obișnuit pentru noi – „învățare”:

1. Diferența esențială constă în abordarea învățării ca resursă principală pentru realizarea politicilor sociale în Uniunea Europeană și în toată lumea, modalitate de abordare a provocărilor comune, generale. Examinarea conceptului arată că ÎPTPV reprezintă o politică socială strategică de eradicare a sărăciei și șomajului, ca dovadă fiind valoarea centrală care se promovează în acest context – autosustenabilitatea.
2. ÎPTPV se referă la societate în general, nu doar la sistemul educațional, reprezintă condiția creșterii calității și eficienței proceselor de educație și învățare, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active, iar la nivelul personal (psihosocial) – stimularea



- creativității și inovării, inclusiv a spiritului antreprenorial, consolidarea independenței și a responsabilității persoanei, a stării psihologice de bine la toate nivelurile sistemului.
3. 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 etc.
  4. ÎPTPV valorifică toate tipurile de învățare: formală, nonformală, informală, etc.
  5. Factorul „timp”: ÎPTPV este un proces de învățare, care nu se termină după finisarea studiilor medii sau superioare, de obicei în tinerețe, dar continuă până la finele vieții.

Aceste caracteristici, alături de funcțiile atribuite, denotă rolul ÎPTPV ca strategie de dezvoltare socială și economică [4].

Studiul surselor informaționale atestă că ÎPTPV este obiectivul strategic central pe termen lung al politicilor educaționale – condiția principală a realizării politicilor sociale a Uniunii Europene direcționate spre abordarea provocărilor comune, generale. Importanța ei este determinată de potențialul ei de dezvoltare a resurselor umane, ceea ce permite soluționarea problemelor economice, sociale și personale, cu care se confruntă actual umanitatea la nivel economic (îmbătrânirea societăților, deficitul de calificări pe piața forței de muncă, competiția globală); social (ÎPTPV este condiția creșterii calității și eficienței proceselor de educație și învățare, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active) și la nivel personal, din perspectiva psihosocială și cea psihologică – stimularea creativității și inovării, a spiritului antreprenorial, consolidarea independenței și responsabilității persoanei, contribuție la stabilirea și păstrarea stării psihologice de bine la toate nivelurile sistemului educațional [9]. La nivel personal, importanța noii abordări a învățării se traduce în numeroase beneficii: dezvoltarea tuturor înclinațiilor naturale; menținerea curiozității, a setei de cunoaștere (*hungrymind*); persoanele devin mai înțelepte; dezvoltarea capacității de adaptare a persoanelor la nou; participarea la acest tip de învățare conferă sensuri noi vieții; stimulează oamenii să se implice, să rămână cetățeni activi; ajută să încheiem prietenii noi, relații interpersonale de valoare; viața devine mai bogată datorită sentimentului de autoîmplinire [*ibidem*].

Cercetarea reprezentării sociale a ÎPTPV în cadrul studiului empiric a relevat efectul pozitiv și necesar al acestui fenomen, concentrat pe responsabilitate și optimism, reprezentat ca *un fundament pe care se dezvoltă principalele trăsături de personalitate și abilități profesionale*. Concomitent, au fost depistate și unele blocaje: *lipsa de informare, de încredere, atitudine formală, motivație materială, percepția îngustă a potențialului ÎPTPV* etc. Aceste momente au servit drept argumente de ordin psihosocial pentru dez-

voltarea sistemului de ÎPTPV prin cercetarea, proiectarea și implementarea unui sistem de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții. Astfel s-au profilat bazele științifice generale ale sistemului de asistență psihologică a ÎPTPV [9]:

- Sistemul de asistență psihologică al ÎPTPV va lua în considerare nevoile de învățare a persoanelor concrete, specificul învățării la diferite vârste și diverse interese, elaborarea programelor pentru toate categoriile de beneficiari; încurajarea inițiativei cetățenilor de a participa la învățarea pe tot parcursul vieții în ambele roluri, de învățător și învățăcel.
- Conștientizarea de către beneficiari a faptului, că participarea la învățarea pe tot parcursul vieții este un proces voluntar, independent, permanent, fapt ce permite valorificarea tuturor posibilităților de informare/formare.
- Elaborarea și implementarea politicilor de valorizare și de popularizare a învățării pe tot parcursul vieții; mediatizarea diferitor modalități nonformale de instruire, ținând cont de experiențele țărilor avansate, ce ar ajuta la extinderea și crearea unei rețele bogate de servicii la toate nivelele în scopul satisfacerii nevoilor tuturor categoriilor de persoane (șomeri, mame cu copii mici, pensionari etc.) cu implicarea TV, presei, rețelelor de socializare.
- Crearea mecanismelor de confirmare a competențelor obținute formal, informal sau nonformal.
- Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții va urmări: elaborarea fundamentelor psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții; asistența psihologică a autorilor de materiale conceptuale, normative, metodologice; asistența psihologică a procesului de învățare prin crearea Centrelor de documentare și consiliere.

Învățarea în această abordare presupune multiple beneficii pentru fiecare persoană participantă: dezvoltarea tuturor înclinațiilor naturale; menținerea curiozității, a setei de cunoaștere (hungrymind); înțelepciune; capacitatea de adaptare a persoanelor 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.

Valoarea centrală promovată prin învățarea pe tot parcursul vieții este **autosustenabilitatea**, ceea ce 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.

Paralel cercetătorii semnaleză unele riscuri și provocări. 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 voluntare posibile ale conceptelor etc.

Predestinația ÎPTPV solicită participarea susținută nu doar a societății sau a unor structuri educaționale sau sociale, ci și implicarea la nivel personal, în calitate de subiect al propriei formări.

Deoarece autosustenabilitatea reprezintă valoarea centrală în baza axiologică a ÎPTPV, orientarea profesională constituie elementul central în structura conținuturilor asistenței psihologice a ÎPTPV. Respectiv, se vor stabili condițiile specifice ale orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități.

**Valorile generale**, care formează baza axiologică a asistenței psihologice a persoanelor din perspectiva ÎPTPV sunt cele ce țin de dezvoltarea personală, incluziunea socială, autosustenabilitatea, competitivitatea, capacitatea de inserție profesională, cetățenia activă. Valoarea centrală promovată prin ÎPTPV, este autosustenabilitatea prin angajarea în câmpul muncii, achiziționarea voluntară și automotivată de cunoștințe, pentru motive profesionale și personale .

Asistența psihologică a ÎPTPV valorifică aspectele axiologice evidențiate prin relevarea sensului lor general-uman, la nivel individual, al beneficiarului și la nivel de grupuri social-psihologice.

Astfel asistența psihologică a ÎPTPV se bazează pe:

- principiile **dezvoltării personalității**,
- principiile **psihologice ale asistenței psihologice a personalității în general**,
- principiile **asistenței psihologice a persoanelor cu CES**.

Totodată, se cer a fi respectate și **principii specifice ale asistenței psihologice în ÎPTPV**:

- Orientare la scopul și la semnificația personală și socială a ÎPTPV.
- Orientare spre dezvoltarea capacității de autosustenabilitate a persoanei.
- Unitatea dintre dezvoltarea profesională și creșterea personală.
- Orientarea la setul de valori, ce formează baza axiologică a ÎPTPV.

**Scopul general al asistenței psihologice a ÎPTPV** se referă la susținerea beneficiarului în procesul de ÎPTPV prin asigurarea stării psihologice de bine, a creșterii personale și dezvoltării profesionale. Obiectivele ÎPTPV urmăresc:

1. Valorificarea maximală a resurselor, facilitarea procesului de învățare la nivel personal; acordarea suportului psihologic pentru depășirea barierelor personale.
2. Respectarea particularităților de vârstă, care impun unele priorități: până la 18 ani – autocunoaștere și autodeterminare; 18-65 ani – creștere profesională și personală; după 65 de ani – creștere personală și susținerea stării psihologice de bine.
3. Creșterea personală, din perspectiva ÎPTPV, constituie obiectul asistenței psihologice deoarece se referă la îmbogățirea resurselor persoanei și constituie condiția stării psihologice de bine – condiție absolut necesară pentru succesul învățării și activității profesionale [1; 6; 10].

Noutatea ÎPTPV pentru Republica Moldova, implicarea în sistemul de ÎPTPV, generează sarcini psihologice noi personalității: responsabilitatea personală, inițiativa și nevoia de a lua decizii, abilități de menajare a propriului proces de formare profesională și dezvoltare personală, ceea ce impune dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică a ÎPTPV. Pentru a stabili nevoile de asistență psihologică a fost proiectat **modelul persoanei** – consumator de servicii de ÎPTPV: subiect al activității, care manifestă aptitudinea de a lua decizii, abilități de autocunoaștere, responsabilitate, independență, competențe de învățare, abilități de management al dezvoltării personale și profesionale – bază pentru identificarea nevoilor de dezvoltare personală și profesională. Modelul a devenit reper de orientare pentru finalitățile și domeniile asistenței psihologice a ÎPTPV.

Astfel, **conținuturile asistenței psihologice a ÎPTPV** se referă la procesul de dezvoltare a inițiativei, a capacității de decizie, a independenței și responsabilității ca trăsături de personalitate – condiții pentru implicarea în învățare, dar și beneficii personale obținute prin ÎPTPV [1; 2].

Asistența psihologică a ÎPTPV *cuprinde* **trei domenii de activitate**:

- asistența psihologică a autorilor de materiale conceptuale, normative, metodologice; elaborarea fundamentelor psihosociale ale ÎPTPV;
- elaborarea și experimentarea metodologiilor și instrumentelor de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții.
- asistența psihologică a procesului învățării: diagnostică și intervenție privind valorificarea maximală a resurselor personale, facilitarea procesului de învățare.

Asistența psihologică ÎPTPV a copiilor cu CES solicită valorificarea nivelului de creativitate propriu copilului, ca resursă de învățare și condiție a succesului, alături de dezvoltarea serviciilor de orientare profesională prin adaptarea formelor, metodelor și conținutului serviciilor psihologice [7; 10].

În procesul realizării proiectului materialele elaborate de membrii sectorului, în mod special, ghidurile metodologice, reflectă bazele praxiologice ale asistenței psihologice a ÎPTPV: descrierea barierelor psihologice

și psihosociale, a resurselor personale; principiile de organizare a asistenței psihologice; metode și tehnologii de diagnostică psihologică; metode de prelucrare statistică a rezultatelor, principii de interpretare a datelor, recomandări specialiștilor etc.

**Beneficiarii rezultatelor** (ministere, instituții de stat sau private, întreprinderi etc.): Guvernul Republicii Moldova, MECC, CRAP, SAP, psihologii, cadrele didactice din instituțiile de învățământ, din centrele de dezvoltare, din cadrul cursurilor universitare și de formare continuă, cursurilor superioare de masterat și școlilor doctorale, de la facultățile de resort, cadrele manageriale școlare, cadrele didactice.

**Recomandări:** Elaborarea și implementarea politicilor de valorizare și de popularizare a învățării pe tot parcursul vieții; crearea Centrelor de documentare și consiliere; crearea mecanismelor de confirmare a competențelor obținute formal, informal sau nonformal; constituirea sistemului de ÎPTPV pe bază științifică, cunoscând nevoile de învățare a persoanelor concrete, de specificul învățării la diferite vârste și diverse categorii de persoane, dezvoltarea continuă a sistemului de asistență psihologică a ÎPTPV.

## BIBLIOGRAFIE

1. Batog, M. *Practici internaționale în valorificarea resurselor personale din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții*. In: Școala modernă: dimensiuni psihologice în evaluarea și consilierea psihopedagogică. Materialele Conferinței naționale cu participare internațională, 21-22 aprilie 2016. Chișinău: DGETS, CD-Rom, 2016, pp. 141-146.
2. Batog, M. *Responsabilitatea și independența în învățare: bariere și resurse psihosociale*. In: Perspective și probleme ale integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Materialele Conferinței științifice internaționale din Cahul, 7 iunie 2017. Coord. șt.: Bostan Ion [et al.]. Vol. 2. Cahul: Centrografic, 2017, pp. 31-36.
3. Bolboceanu, A. *Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: referințe conceptuale*. In: Univers Pedagogic, 2017, Nr. 1 (53), pp. 34-39.
4. Bolboceanu, A.; Pavlenko, L. *Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică*. In: Univers Pedagogic, 2014, Nr. 4, pp. 42-50.
5. Bolboceanu, A.; Vrabii, V. *Dezvoltarea personală – condiția eficienței cadrului didactic*. In: Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 26 mai 2017. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017, pp. 28-32.

6. Cerlat, R. *Interferențe psihosociale ale stabilității emoționale și satisfacției în muncă la cadrele didactice din învățământul primar*. In: Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 9-10 noiembrie 2017. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2017, pp. 426-431.
7. Cucer, A. *Impedimente/bariere în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*. In: Revista Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2017, Nr. 2 (11), pp. 183-189.
8. Furdui, E. *Creativitatea – premisă esențială a performanței*. In: 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, pp. 60-63.
9. *Referințe epistemologice ale asistenței psihologice în contextul învățării pe tot parcursul vieții*. Monografie. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018.
10. Vrabii, V. *Dezvoltarea cadrului didactic în contextul învățării pe tot parcursul vieții*. In: Tehnologii didactice moderne. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 26-27 mai 2016. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2016, pp. 405-408.

## **ORIENTĂRI ACTUALE PRIVIND DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC**

**Aglaida BOLBOCEANU,**  
*doctor habilitat, profesor cercetător*

**Violeta VRABII,**  
*doctor, lector universitar*

În literatura de specialitate, conceptul *dezvoltare personală* este descris „ca o adevărată politică socială și educațională permanentă”, prin care se implementează ideea de creștere, de devenire, de abilitate, de formare personală.

Dezvoltarea personală, descifrată în evoluția concepțiilor despre Eu, fundamentează structurile dimensiunilor psihosociale. Conceperea Eului este un construct psihic complex ce depășește reducerea lui fie la simțire, fie la reflexie și considerarea Eului ca existând consubstanțial cu personalitatea, astfel, formarea și devenirea lui producându-se în conformitate cu formarea și devenirea personalității [Apud 15, p. 120].

În același context, M. Zlate specifică precum că *o condiție a personalității* eficiente o reprezintă maturitatea ei psihică. După opinia lui A. Maslow, condiția personalității eficiente, a sănătății ei psihice, o reprezintă autorealizarea, îndeplinirea *metanevoilor*, în special a ultimei trebuințe din celebra „piramidă a trebuințelor” [Apud 15, p. 230].

Punctul de vedere al lui C. Rogers asupra omului este profund umanist, stipulând că nu există un mai bun specialist asupra vieții, altul, decât cel care o trăiește. Dacă în interiorul său persoana poate să fie liberă, ea lesne descoperă modalitatea de comportament și acțiune care s-o ajute *să se dezvolte pozitiv – în direcția unei atitudini mature față de viață și sine*. Însă, dacă persoana are o imagine falsă despre sine, Eul nu-și poate îndeplini funcția de orientare corectă a actualizării și, în această situație, nu mai poate fi vorba de o dezvoltare pozitivă, evolutivă. Deci, putem spune că o imagine incorectă despre sine blochează dezvoltarea persoanei [Apud 15, p. 230].

Educația și învățarea pe tot parcursul vieții actualizează în prezent modalitățile integrative de dezvoltare a cadrelor didactice, creând astfel oportunități pentru autoperfecționare. Astăzi, ca niciodată, avem nevoie de cadre didactice mobile, constructive, morale, capabile pentru colaborare, responsabile pentru viitor, deci formarea continuă/dezvoltarea va crea premise favorabile cadrelor didactice pentru a fi utile societății și sie înseși.

Astfel, *calea proprie* a dezvoltării unei persoane presupune două componente: *motivația causală* – nevoia și *decizia moral-conștientă*, de aceea

natura, chiar și cea umană, e pusă în mișcare numai de constrângerea care acționează cauzal, fără să fie nevoie nu se schimbă nimic, dezvoltarea persoanei nu ascultă de nici o dorință, de nici o poruncă, judecată, ci numai de *nevoia atribuită motivațional*, destinului interior sau exterior, preciza C. Jung [6, p. 17].

Cele analizate și concluzionate în reperetele teoretice au fundamentat o proprie viziune asupra dimensiunilor psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic care includ *dimensiunea cognitivă, afectivă și motivațională*.

*Studiul demersului experimental*: identificarea diferențelor de manifestare a elementelor constitutive ale dimensiunii psihosociale a dezvoltării personale în funcție de particularitățile de vârstă și profesionale ale persoanei.

*Obiectivele demersului experimental*: stabilirea lotului experimental după diverse criterii; identificarea opiniei cadrului didactic, angajatului din sfera finanțe, privind necesitatea dezvoltării personale; structurarea motivațiilor personale legate de realizarea dezvoltării personale a cadrului didactic; argumentarea raportului între variabilele: maturitate emoțională, automotivare, autoeficacitate și diferențe de manifestare a acestora în funcție de particularitățile de vârstă și profesionale ale persoanei.

În vederea atingerii scopului și obiectivelor demersului experimental pe lotul *cadre didactice*, s-a efectuat studiul experimental în perioada 2014-2017. Rezultatele acumulate le expunem generalizat.

Lotul experimental de cercetare format din cadre didactice diferă după criteriile: vârstă, sex, calificare și instituția absolvită. Prezentarea generalizatoare a caracteristicilor persoanelor investigate este prezentată în  *Tabelul 1*.

**Tabelul 1. Caracteristică lotului experimental cadre didactice**

Criteriul	Descrierea	Învățământ general, cu funcție de conducere 48 persoane	Învățământ general 53 persoane	Învățământ profesional tehnic 47 persoane	Învățământ superior 50 persoane
Sexul	masculin	12	5	9	24
	feminin	36	48	38	26
Vârsta	23-35 de ani	4	8	10	0
	36-45 de ani	21	7	10	23
	46-56 de ani	19	31	12	24
	57 de ani...	4	7	15	3



Calificarea	Gradul didactic II	31	38	29	-
	Gradul didactic I	11	8	10	5
	Gradul didactic superior	0	-	2	3
	Începător	4	4	5	-
	Alte calificative	2	3	1	42
Instituția absolvită	Învățământ superior pedagogic	35	32	25	-
	Învățământ superior, altul decât cel pedagogic	5	8	6	32
	Învățământ superior, masterat	5	8	13	10
	Alte instituții, decât cele expuse	3	5	3	8

Analiza comparativă a datelor din tabel, a arătat: *la criteriul sex*, observăm că sexul *masculin* aveau rata cea mai mare printre cei ce activează în instituții superioare – **48%** (24 de persoane); **24%** (12 persoane) cadre didactice cu funcție de conducere de sex masculin activau în învățământul general; în învățământul profesional tehnic **18,6%** (9 persoane); și din învățământul general **9,4%** (5 persoane).

*La criteriul vârstă*: cea mai mare rată procentuală a revenit vârstei *46-56 de ani* cu **43,4%** (86 de persoane), urmează vârsta de *36-45 de ani* – **30,8%** (61 de persoane), vârsta peste *57 de ani* aveau **14,6%** (29 de persoane), iar cadrele didactice cu vârsta de *23-35 de ani* au fost cele mai puține numeroase – **11,2%** (22 de persoane). Menționăm, că în lotul nostru experimental nu am atestat cadre didactice universitare cu vârsta de *23-35 de ani*.

Deci, după criteriul vârstă, în învățământ prevalează cadrele didactice cu vârstele cuprinse între 45-56 de ani. Sperăm, că în viitorul apropiat, această stare de lucru să se mai schimbe ca să avem mai multe cadre didactice tinere motivate în profesia didactică.

Dacă sistematizăm datele privind nivelul de calificare, observăm că predomină cadre didactice cu gradul didactic doi. Astfel, cota cadrelor didactice cu gradul II care activează în învățământul general constituie – **71,7%** (38 de persoane), a cadrelor didactice cu funcție de conducere – **67,4%** (31 de persoane), a celor care activează în învățământul profesional tehnic – **61,7%** (29 de persoane). Personalul științifico-didactic din învățământul universitar deține calificarea de doctor în științe, conferențiar universitar – **84%**.

Conform criteriului instituția absolvită, respondenții s-au repartizat astfel: au absolvit o instituție superioară pedagogică de învățământ cadrele didactice cu funcții de conducere – 74,5% (35 de persoane) dintre ei 13,3% aveau studii de masterat; în învățământul general cadrele cu studii pedagogice au constituit 60,4% (32 de persoane) și 5,7% (8 persoane) aveau masteratul; în învățământul profesional tehnic acești indicatori au fost de 53,3% (25 de persoane) și respectiv 26,7% (13 persoane). Cadrele didactice care activează în învățământul superior aveau absolvite instituții alte decât cea pedagogică, acest fapt fiind determinat de profilul economic și juridic al respondenților; la fel, acești respondenți au titlu științific.

Deci, grupurile implicate în cercetare sunt diverse, ceea ce ne va permite să identificăm diferențe specifice după mai multe criterii. În cercetare au fost implicați 198 de cadre didactice, care au format grupurile:

- 1 A – cadre didactice din învățământul general cu funcție de conducere – 48 de persoane;
- 2 B – cadre de didactice din învățământul general – 53 de persoane;
- 3 C – cadre didactice din învățământul profesional tehnic – 47 de persoane;
- 4 D – personal științifico-didactic din învățământul superior – 50 de persoane.

Pentru realizarea demersului experimental am folosit următoarele instrumente:

1. Chestionarul „Dezvoltarea personală a cadrului didactic” – un instrument elaborat în urma sintezei premiselor teoretice, precum și ținând cont de opiniile respondenților privind dezvoltarea personală, prin colectare de idei, motivații personale ale cadrelor didactice privind activitatea în învățământ, în baza focus grupurilor realizate cu cadrele didactice, alți respondenți, considerați ca experți în validarea chestionarului. Chestionarul este format din întrebări de *date factuale* ce identifică date generale despre respondenți (sexul, calificarea, instituția absolvită) și întrebări de cunoaștere privind conceptul dezvoltare personală. La fel, în chestionar sunt incluși itemi ce determină opiniile exprimate în idei și motivații personale privind realizarea dezvoltării personale.

Chestionarul pentru cadrele didactice este format din 9 itemi: itemii 1-4 au urmărit scopul de a esențializa corelația datelor generale personale și profesionale; itemii 5-8 urmau să identifice păreri și motivațiile personale ale respondenților privind necesitatea dezvoltării personale; itemul 9 – să identifice intensitatea eforturilor respondenților privind parcurgerea unui program de dezvoltare personală. Analiza statistică generalizatoare este expusă în *Tabelul 2*.

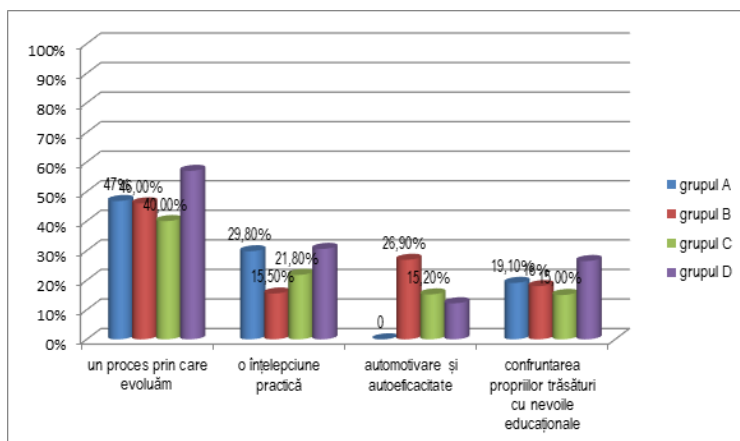
**Tabelul 2. Analiza statistică a rezultatelor chestionării lotului cadre didactice**

Itemii	Grupul A	Grupul B	Grupul C	Grupul D	Valori medii	
					CD preuniversitare	CD universitare
<b>1. Sexul Dvs.</b>						
Masculin	25,5%	9,6%	19,6%	48%	18,23%	48%
Feminin	74,5%	90,4%	80,4%	52%	81,77%	52%
<b>2. Aveți vârsta între</b>						
23-35 de ani	8,30%	9,80%	22,20%	0%	13,43%	0%
36-45 de ani	43,80%	15,70%	22,40%	45,10%	27,30%	45,10%
46-56 de ani	39,60%	58,80%	24,40%	47,10%	40,94%	47,1%
57 de ani	8,3%	15,70%	31,0%	7,80%	18,33%	7,8%
<b>3. Nivelul Dvs. de calificare</b>						
Învățământ superior – pedagogic	74,50%	60,40%	53,30%	-	62,74%	-
Învățământ superior – altul, decât cel pedagogic	10,60%	7,50%	13,30%	19,60%	10,46%	19,6%
Învățământ superior – masterat	10,60%	5,70%	26,70%	21,60%	14,33%	21,6%
Altele decât cele menționate	4,30%	26,40%	6,70%	58,80%	12,47	58,80%
<b>4. Menționați ultima instituție absolvită, care vă permite încadrarea în activități pedagogice</b>						
Învățământ superior – pedagogic	74,50%	60,40%	53,30%	-	62,74%	-
Învățământ superior – altul, decât cel pedagogic	10,60%	7,50%	13,30%	19,60%	10,46%	19,6%
Învățământ superior – masterat	10,60%	5,70%	26,70%	21,60%	14,33%	21,6%
Altele decât cele menționate	4,30%	26,40%	6,70%	58,80%	12,47	58,80%
<b>Dezvoltarea personală este...</b>						
Un proces prin care însușim abilități pentru creștere, evoluție	46,80%	46%	40%	57,10%	47,47%	
O înțelepciune practică	29,80%	15,50%	21,80%	30,60%	24,92%	
Autocunoaștere, automotivare, autoeficacitate	36,20%	26,90%	15,20%	12,20%	22,63%	

Analiza și confruntarea calității cu nevoile procesului educațional	19,10%	18%	15%	26,50%	19,65%
<b>5. Pentru a vă dezvolta personal aveți nevoie de... Ierarhizați după importanță!</b>					
Claritate, înțelegere, aplicabilitatea așteptărilor personale	71,90%	63,50%	34,04%	74,50%	60,99%
Comunicare interpersonală eficientă cu persoana potrivită	48,10%	72,20%	36,17%	66,7%	55,79%
Atitudine pozitivă față de sine și lume	50%	28,10%	27,66%	65,50%	42,82%
Automotivare și auto-control	38,10%	25%	12,77%	31,30%	26,77%
Responsabilitate personală	27,10%	39,30%	19,15%	28%	28,37%
<b>6. Modalitățile dezvoltării personale sunt:</b>					
Citirea cărților, revistelor	37,80%	25,70%	34%	39,60%	33,28%
Programele specializate de dezvoltare	53,30%	59,70%	33,40%	77,10%	55,88%
Activitățile de dezvoltare, formare	64,40%	25%	23,40%	31,3%	36,03%
<b>7. Programul de DP ar putea conține subiectele... Ierarhizați după importanța așteptărilor</b>					
Autocunoașterea și dezvoltarea personalității pozitive	34,50%	53,30%	55,60%	48,60%	48,25%
Automotivarea și încrederea în sine	35,90%	37,5%	36,40%	51,20%	40,25%
Autoreglarea afectivă prin prisma inteligențelor	35,10%	18,8%	41,7%	34%	26,65%
Autoeficacitatea și atitudinea pozitivă	28,60%	18,80%	25%	29,60%	25,50%
Eficiențe organizaționale personale	33,40%	17,40%	37,50%	18,20%	26,63%
<b>8. Intensitatea nevoii de a parcurge un program de DP</b>					
În mare măsură	62,30%	58,80%	47,80%	66,70%	58,90%
În măsură satisfăcătoare	33,50%	21,60%	39,20%	27,50%	30,45%
În mică măsură	0	5,90%	4,30%	0	2,55%
Nu am decis	4,20%	13,70%	8,70%	6,80%	8,10%

Aceste generalizări au oferit posibilitatea de a structura opiniile cadrului didactic privind necesitatea dezvoltării personale. În acest context, propunem unele date generalizate ale analizei statistice a Chestionarului pe lotul *cadre didactice*.

Itemul 5 al Chestionarului identifica ideile respondenților cu privire la dezvoltarea personală. Variantele de răspuns alese de respondenți le-am repartizat după anumite criterii, ideile selectate fiind propuse sintetizat în *Figura 1*.



**Figura 1. Dezvoltarea personală în opinia cadrelor didactice**

Comparând frecvența răspunsurilor alese de respondenții lotului cadre didactice, prezentată în *Figura 1*, identificăm cote maxime pentru descrierea: *un proces prin care însușim abilități pentru creștere, evoluție* – cu 57,10% alegeri pentru grupul D, cadrele universitare; 46,80% alegeri la grupul A, 46% la grupul C și cu 40% alegeri pentru grupul B.

Constatăm și alegeri destul de elocvente pentru ideea *dezvoltarea personală ca o înțelepciune practică* – 30,60% pentru grupul D, 29,80% alegeri pentru grupul A, 21,80%, pentru cei din grupul C și 15,50% alegeri pentru cei din grupul B.

Descrierea dezvoltării personale ca *autocunoaștere, automotivare și autoeficacitate* este aleasă de 36,20% respondenți din grupul A, 26,90% alegeri pentru grupul B, 15,20% alegeri pentru cei din învățământul profesional tehnic, grupul C.

Împărtășesc ideea că *dezvoltarea personală este un proces de analiză și confruntarea propriilor trăsături cu nevoile procesului educațional* – 26,50% respondenți din grupul D, 19, 20% de alegeri din grupul A, 18% din grupul B și 15% din grupul C.

Prin urmare, Studiul cognitiv prin anchetarea respondenților privind necesitatea dezvoltării personale a stabilit o traiectorie individuală de opinii, care a permis integrarea unui conținut generalizator de idei, nevoi/trebuințe personale ale dezvoltării personale:

Generalizările sondajului de opinii au evidențiat faptul că cadrele didactice percep dezvoltarea lor ca pe un proces de creștere, evoluție personală, înțelepciune practică, dar și ca pe o analiză în *confruntarea propriilor trăsături cu nevoile procesului educațional*.

Pentru a se dezvolta personal, cadrele didactice au nevoie de: *claritate, înțelegere și aplicabilitatea DP; comunicare eficientă interpersonală cu persoana potrivită; atitudine pozitivă față de Sine și ceilalți; responsabilitate personală; automotivare și autocontrol*;

La fel, au fost sistematizate unele direcții tematice cu privire la realizarea programului, precum și generalizate caracteristicile psihosociale ale respondenților antrenați în cercetare, în funcție de particularitățile de vârstă și cele profesionale

Deoarece, motivarea și automotivarea pentru profesia didactică a devenit o necesitate primordială, iar realizarea nevoilor/trebuințelor de dezvoltare personală reprezintă o tendință actuală ce ar oferi sens implicării cadrelor didactice în mod activ atât în dezvoltarea lor, cât și în schimbările ce intervin pe plan educațional și social. Dezvoltarea cadrului didactic este direcționată de realizarea nevoii/trebuințelor de dezvoltare personală ale motivației intrinseci.

Conform teoriei lui Herzberg, intitulată „teoria celor doi factori”, sunt incluși în rândul factorilor igienici: salariul, statutul deținut, securitatea postului, condițiile de lucru, nivelul și calitatea controlului, politica și procedurile companiei și relațiile interpersonale. Prin urmare, autorul consideră că acești factori nu conduc la motivare în sine, ci servesc drept suport pentru a evita apariția insatisfacției. La rândul lor, factorii de dezvoltare *care conduc la motivare și satisfacție sunt: natura muncii în sine, realizările, recunoașterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală și avansarea* [Apud 10, p. 31].

Analizând relația dintre teoriile motivaționale ale lui A. Maslow și Alderfer, la fel constatăm că autoîmplinirea este pe poziția nevoii de dezvoltare, ambele identificate ca nevoi de rang înalt ale motivației intrinseci.

Plecând de la teoria trebuințelor umane, Alderfer comprimă sistemul format din cinci categorii al lui A. Maslow în unul cu trei categorii – nevoi legate de existență, relații și dezvoltare. De la început, această teorie a fost aplicată la contextele de muncă, unde se sugera că motivația persoanei este provocată de o forță internă, în dorința de a satisface nevoile clasificate în

cele trei categorii mergând de la cea mai concretă – nevoia de existență, până la cea mai abstractă – nevoia de dezvoltare personală. Prin urmare, teoria lui Alderfer prezintă interes în mod special pentru implicațiile sale în motivarea extrinsecă și intrinsecă. *Motivatorii intrinseci* satisfac, în special, *nevoile de dezvoltare*, în timp ce *motivatorii extrinseci* satisfac necesitățile existențiale și relaționale [Apud 7, p. 67].

A. Maslow, după prezentarea teoriei motivației, menționează că există două tipuri de indivizi, cu existența Sinelei în două ipostaze, aflate la polii opuși ai unei axe. Prima ipostază este Sinele condensat, limitat de factori fizici, biologici, culturali. Ipostaza a doua – Sinele rezonant, aflat în armonie atât cu interiorul individului, cât și cu mediul. Sinele care rezonază se află în unison cu tot ceea ce l-ar putea influența și care, prin rezonanță, se adaptează și crește totodată sub influențele pe care le suportă. Este Sinele ce se află cel puțin în vârful piramidei trebuințelor, dacă nu dincolo de această relaționare [Apud 9, p. 16].

Prin urmare, Sinele persoanei cadrului didactic va fi cel rezonant, care rezonază în unison cu schimbările calitative din procesul educațional, se va adapta și dezvolta eficace.

În încercarea de a avea o viziune integră asupra motivației în sistemul psihic uman și a relației acestuia cu alte structuri psihice, vom prezenta unii factori ce integrează procesul motivațional/automotivațional pentru a explica judecățile și interferențele sociale ale schimbărilor ce intervin în societate, la fel și transformările produse în persoana cadrului didactic. Astfel, o abordare privind dezvoltarea cadrului didactic, determinată de motivele și determinatele profesionale, au propus-o S.N. Jesus și W. Lens în 2005 [5]. Pornind de la construcțiile mai multor teorii motivaționale, autorii creează un *model integrativ* al motivației pentru profesia didactică.

*Modelul integrativ al motivației pentru profesia didactică* (S.N. Jesus, W. Lens) are ca dimensiuni teoretice de sprijin modelul neajutorării învățate, reformularea atribuirii motivaționale și modelul așteptare – valoare sau modelul discrepanței motivaționale [ibidem]. Pe lângă acestea, autorii mai includ în model două aspecte: autoeficacitatea (A. Bandura) și motivația intrinsecă (Deci și Ryan).

Autorii explică că *autoeficacitatea* rezultă din atribuirile pe care le facem personal, iar convingerile, puterea autoeficacității, formează baza pentru așteptările legate de performanțe. Motivația intrinsecă a profesorilor are rădăcini în autodeterminarea și orientarea cadrelor didactice spre profesia aleasă. Cu cât este mai mare *dorința personală* să continue cariera didactică, cu atât va fi mai crescută *motivația intrinsecă* [Apud 5, p. 125].

La fel, în cazul profesorilor, neajutorarea învățată se referă la faptul că antecedentele situaționale răspunzătoare de lipsa de satisfacție a cadrelor didactice includ stări în care *obiective puternic valorizate anterior sunt cuplate cu o așteptare scăzută* pentru realizarea lor [Apud 15, pp. 121-122].

Prin urmare, motivarea în profesia didactică a persoanei coordonată de motivația intrinsecă, dependentă de dorința personală, și convingerile autoeficacității au un raport de interdependență.

În acest context, studiul experimental s-a bazat pe determinarea relațiilor dintre elementele afectiv-motivaționale ale cadrului didactic. Pentru a stabili diferențele de manifestare am utilizat următoarele instrumente: *Scala de măsurare a autoeficacității* (Ralph Schwarzer și Matthiar Jerusalem, 1995), *Testul de examinare a nivelului de automotivare*, *Scala maturității emoționale Freidmann*.

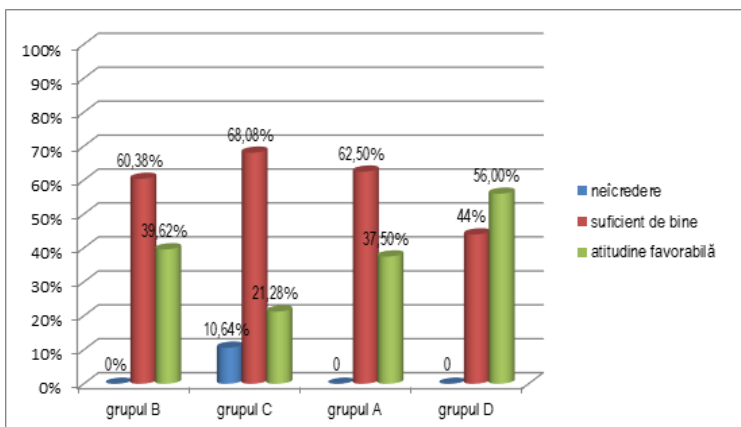
Rezultatele generalizatoare la variabilele automotivare și autoeficacitate sunt expuse în *Tabelul 3*, în care prezentăm valorile calitative și cantitative ale lotului cadre didactice.

**Tabelul 3. Analiza generalizatoare a rezultatelor variabilelor automotivare – autoeficacitate la lotul cadre didactice**

Vârstă/apreciere	Grupul A		Grupul B		Grupul C		Grupul D	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
23-35 de ani	4	8,3%	7	13%	10	21,27%	-	0
36-45 de ani	21	43,7%	8	15%	10	21,27%	23	46%
46-56 de ani	19	39,7%	30	57%	12	25,54%	24	48%
57... ani	4	8,3%	8	15%	15	31,92%	3	6%
<b>AUTOMOTIVARE</b>								
Neîncredere	-	-	0	0	5	10,64%	-	-
Suficient de bine	30	62,5%	32	60,38%	32	68,08%	22	44%
Atitudine favorabilă	18	37,5%	21	39,62%	10	21,28%	28	56%
<b>AUTOEFICACITATE</b>								
Mediu	1	2,08%	3	5,7%	13	27,66%	1	2,0%
Ridicat	23	47,92%	30	56,6%	23	48,94%	23	46%
Foarte ridicat	24	50,00%	20	37,74%	11	23,40%	26	52%

În același context, expunem rezultatele acumulate de lotul *cadre didactice* la variabila *automotivare*, reprezentată grafic în *Figura 2*.





**Figura 2. Rezultatele la variabila automotivare, lotul cadre didactice**

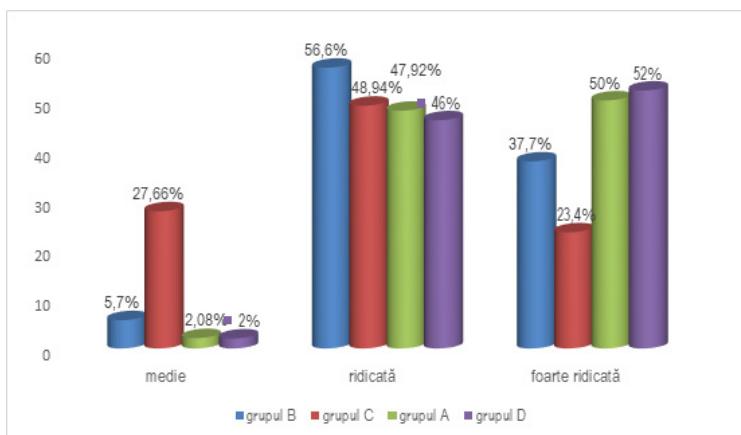
Din datele acumulate, observăm că *atitudine favorabilă* se atestă la cadrele din grupul **D** cu 56%, urmate de 39% la cele din grupul **B**, 37,5% cadre din grupul **A**, pe poziția a treia, iar 21,28% reprezintă punctajul acumulat de cadrele didactice din grupul **C**.

Dacă analizăm *atitudinea suficient de bine*, observăm că 68,08% a revenit cadrelor didactice din grupul **D**, urmat de cadrele didactice din grupul **A** cu 62,5%, cadrele didactice din grupul **B** – 60,38% și 44% au acumulat respondenții din grupul **D**.

Analiza rezultatelor obținute la testul automotivării am evidențiat prevalența a două coordonate: *suficient de bine și atitudinea favorabilă*, iar *neîncredere* se identifică doar la grupul **C**. Astfel, considerăm, din cele analizate, că cei care au cerințe mai mari în dezvoltarea automotivației sunt cadrele didactice din grupul **C**. Rezultatele cele mai înalte le au cadrele didactice din grupul **D**.

Analiza comparativă a autoeficacității respondenților din lotul cadre didactice este reprezentată în *Figura 3*.

*Autoeficacitate medie* este calificativul care a acumulat cel mai mare procentaj fiind atestat la cadrele didactice din grupul **C** – 27,66%, urmate de cele din grupul **B** – 5,7% și câte 2% au revenit celor din grupurile **A**, **D**. Dacă analizăm interpretarea *autoeficacitate ridicată*, observăm că 56,6% au acumulat respondenții din grupul **B**, urmați de cei din grupul **C** cu 48,94%, cei din grupul **A** cu 47,92% și respondenții din grupul **D** cu 46%. *Autoeficacitatea foarte ridicată*, conform rezultatelor scalei, a avut rata cea mai mare de manifestare la cadrele didactice din grupul **D** – 52%, urmate de cadrele didactice din grupul **A** – 50%, cadrele didactice din învățământul general – 37,7% și cota cei mai mică – 23%, a revenit cadrelor didactice din grupul **C**.



**Figura 3. Rezultatele la testul autoeficacitate, lotul cadre didactice**

Menționăm că valorile medii acumulate la dimensiunile afectiv-motivaționale ale lotului cadre didactice au fost consemnate diferențiat, iar rezultatele sunt prezentate în Tabelul 4.

**Tabelul 4. Valorile medii la dimensiunile afectiv-motivaționale ale lotului experimental, cadre didactice**

Grupul	Nr. de persoane	Valorile medii la variabilele		
		Autoeficacitate	Automotivare	Maturitate emoțională
<b>A</b>	48	40,18	44,62	19,35
<b>B</b>	53	39,30	42,16	18,49
<b>C</b>	47	35,65	38,97	18
<b>D</b>	50	40,66	44,90	19,83

Aceste rezultate relevă diferențe în variabilele maturitate emoțională, automotivare și autoeficacitatea cadrelor didactice. Valori medii mai înalte la maturitate emoțională atestăm la două grupuri: **D** – 19,83 și **A** – 19,35, ceea ce înseamnă valori medii ale maturizării emoționale, motivație stabilă în rezolvarea problemelor cu caracter emoțional, colaborare pozitivă; valori medii mai joase la acest item am depistat la cadrele didactice din grupul **B** – 18,49 și grupul **C** – 18, indice care denotă o tendință spre dezechilibru, lipsa experienței emoționale în activități practice.

Deci, valorile medii la maturitatea emoțională au arătat unele diferențe de manifestare în funcție de grupul de apartenență.

Pentru a determina metodele statistice parametrice sau neparametrice ce urmează să fie aplicate pentru prelucrarea datelor am realizat statistica descriptivă. Dat fiind faptul că atât în întreg lotul experimental, precum și în grupurile formate, în funcție de particularitățile profesionale, de vârstă, am identificat valorile Skewness (asimetrie) mai mici decât 1, iar valorile Kurtosis (aplatizare) mai mici decât 3, constatăm o distribuție simetrică a scorurilor obținute la variabilele autoeficacitate, automotivare, maturitate emoțională. Pentru prelucrarea statistică a datelor am utilizat metodele parametrice.

În acest context, ne propunem să verificăm ipoteza cercetării.

Elementele dimensiunilor afectiv-motivaționale ale dezvoltării personale sunt într-o relație directă. Pentru a verifica ipotezele: a) există o relație directă între automotivare și autoeficacitate, ca elemente ale dimensiunii motivaționale și b) există o relație directă între automotivare, autoeficacitate, ca elemente ale dimensiunii motivaționale, și maturitatea emoțională, ca element al dimensiunii afective a fost utilizat testul Pearson, prin care am identificat la cadrele didactice relația dintre variabilele autoeficacitate, automotivare, maturitate emoțională, reprezentată în Tabelul 5.

**Tabelul 5. Relația dintre autoeficacitate, automotivare și maturitate emoțională la cadrele didactice incluse în studiu**

		Autoeficacitate	Automotivare	Maturitate emoțională
<b>Autoeficacitate</b>	Pearson Correlation	1	0,444	0,307**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000
	N	198	198	198
<b>Automotivare</b>	Pearson Correlation	0,444**	1	0,220
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,002
	N	198	198	198
<b>Maturitate emoțională</b>	Pearson Correlation	0,307	0,220	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,002	
	N	198	198	198

Astfel, generalizând datele relaționale de manifestare a variabilelor la cadrele didactice, identificăm o corelație semnificativă la pragul  $p < 0,001$  ( $r = 0,444$ ), între autoeficacitate și automotivare, ceea ce ne face să tragem următoarea concluzie: cu cât este mai intensă automotivarea cu atât este mai înaltă autoeficacitatea, cu alte cuvinte, cadre didactice care își găsesc suficientă motivație internă în profesie sunt mai eficiente personal. Aceasta înseamnă că ele știu să comunice persuasiv, își pot controla starea fiziologică

și psihologică, că au o experiență anterioară temeinică și se dezvoltă prin învățare pe tot parcursul vieții. Sau că acele persoane care sunt eficace personal găsesc resurse, dorințe, necesități de dezvoltare pentru motivarea personală.

La fel, am constatat o relație directă semnificativă a maturității emoționale cu autoeficacitatea ( $r=0,307$  la  $p<0,001$ ) și cu automotivarea ( $r=0,220$  la  $p=0,002$ ), fapt ce atestă că persoanele mature emoțional, deci care sunt echilibrate emoțional, sunt mai autoeficace, adică au convingerea reușitei și găsesc resurse motivaționale personale.

Prin urmare, am confirmat ipoteza – *Elementele dimensiunilor afectiv-motivaționale ale dezvoltării personale sunt într-o relație directă.*

În continuare ne vom referi la unele elemente ale modelului în *empowerment*, puterea psihologică a convingerii, noțiune propusă de Brusca-glioni, cu elementele-cheie: *Percepția autoeficacității; Motivație pentru acțiune și participare; Atribuire în interiorul Sineului a cauzalității; Percepția competenței; Speranța în viață; Ideologia influenței posibile.* Acestea pot servi ca elemente în evaluarea/autoevaluarea convingerilor personale în profesia didactică [*Apud* 14, p. 68].

În același context, A. Bandura expune eficacitatea personală: „Convingerile oamenilor despre capacitățile lor au un efect profund asupra acestor capacități. Capacitatea nu este o prioritate fixă. Există enorm de multe variante în care această capacitate poate fi folosită. Cei care au această eficacitate personală se dau la o parte din calea eșecului, ei abordează lucrurile în așa fel încât să le poată stăpâni fără să se îngrijoreze în privința diverselor dezastră posibile” [*Apud* 4, p. 117].

Un alt studiu despre *motivarea în profesia didactică* aparține lui K. Goh și L. Atputhasamy care se referă la trei categorii de motive necesare pentru a urma o carieră didactică: *motivația extrinsecă* – cuprinzând elemente ce remunerează activități și alte beneficii, cum ar fi securitatea oferită de un atare loc de muncă; *motivația intrinsecă* – bucuria, satisfacția de a preda și mediul școlar în care se desfășoară procesul instructiv-educativ; și *aspectele altruiste* – comportamentul prosocial format din *empatie și raționamente* [*Apud* 10, p. 31].

Deci, motivația în muncă poate fi definită drept o *disponibilitate internă* care potențează și *actualizează o energie* ce conferă sens, direcție și continuitate comportamentului. Ea poate fi înțeleasă ca o *ancoră în procesul autoreglării persoanei*. Comportamentul uman se exprimă printr-o manifestare selectivă, activă, persistentă, prin reacții preferențiale, refuz față de anumiți stimuli și preferință față de alții, ceea ce se datorează în mare măsură complexității fenomenului motivațional [*Apud* 7, p. 68].

Fundamentarea *teoriei culturale a emoțiilor* la profesorii școlari devine o necesitate acută, în condițiile în care rezultatele unor cercetări în domeniul pedagogiei emoționale sunt decisive nu doar pentru *eficiența pro-*

fesională și rezultatele școlare, ci ele determină și succesul în viața socială, evidențiind o gamă largă de sentimente transmise nemijlocit *prin iscusința profesorului* de a defini și satisface nevoile emoționale *ale educaților, de a fi receptiv* la problemele lor emoționale, asigurând rezonanță afectivă [2, p. 8].

D. Goleman menționează: „Inteligența emoțională se referă la capacitatea de a recunoaște propriile emoții și ale altora, pentru a ne motiva pe noi înșine și pentru a controla emoțiile în sine sau în relațiile cu ceilalți”. Prin urmare, inteligența emoțională este competența personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale, finalitatea ei constă în atingerea scopului cu un minim de conflict interpersonal și intrapersonal [Apud 3, p. 306].

Teoriile moderne despre inteligență s-au dezvoltat prin observarea faptului că persoana, de-a lungul vieții, este într-o permanentă dezvoltare. *Prin învățare socială și emoțională*, inteligența emoțională a persoanelor este dezvoltată, constituind un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional. Concluzionând ideile conceptuale, autorul prezintă aspectele majore ale inteligenței emoționale: *optimismul, perseverența, capacitatea de a amâna satisfacțiile* [Apud 4, p. 339].

Un alt autor, F. Torralba, precizează importanța inteligențelor în viața noastră, astfel, când încercăm să *înfruntăm cu sinceritate și curaj* relația noastră cu aspectele materiale, vom reuși să înțelegem mai bine dimensiunea noastră umană. În opinia sa, inteligența reprezintă acea putere care permite cunoașterea realității în diverse grade și niveluri de profunzime chiar de la primul contact sensibil în ceea ce privește înțelegerea [12, p. 17].

Iar *inteligenta spirituală*, precizează autorul – ne ajută să abordăm și să rezolvăm probleme legate de semnificație și valori; este o *abilitate internă* înăscută a sufletului și creierului, este inteligența prin care ne putem vindeca pe noi înșine și care ne creează posibilitatea de a avea valori [ibidem, p. 17].

Așadar, conștientizând și dezvoltând inteligența spirituală, vom reuși să transformăm sentimentele negative în *cele pozitive*, să dăm un *sens vieții* noastre, să sporim gradul de împlinire personală, deoarece, într-un grad mai mare sau mai mic, *inteligenta spirituală* există în fiecare din noi, iar *conectarea* la inteligența spirituală este cea mai autentică și sinceră călătorie spre *autodescoverire*, facilitând procesul de schimbare, capacitatea de adaptare, sfera de pace intelectuală, înțelepciunea, entuziasmul, purificarea și revenirea sinelui după durere. Ea ne va ajuta să trăim *în armonie* cu valorile noastre cele mai înalte și ne va îndrepta către scopurile și visele la care aspirăm [13, p. 20].

Prin urmare, procesul de *dezvoltare este facilitat* atunci, preciza C. Rogers, când persoana este *implicată total în procesul de învățare* și deține control asupra tipului direcției învățării; când persoana se bazează pe confruntarea directă cu probleme practice, sociale, personale sau de cercetare, iar *autoevaluarea* reprezintă principala metodă de evaluare a progresului sau succesului.

În același context, C. Rogers afirma că oamenii au nevoie de o relație, în care să fie acceptați. Abilitățile folosite de terapeutul rogersian sunt: *empatia și atitudinea pozitivă necondiționată, congruența* [11, p. 14].

Instruirea și educația adulților se realizează prin training pentru adulți, ceea ce **reprezintă o intervenție de tip educațional într-o organizație, instituție pentru** ca organizația, instituția să se adapteze la mediul de afaceri și concurențial, schimbările ce au loc în sistemele educaționale, constând în livrarea programelor de formare, ca răspuns la nevoile operaționale ale organizației, instituției respective.

Menționăm că dezvoltarea personală se desfășoară sub forma *atelierelor și seminarelor* în grup de dezvoltare personală; grup de autocunoaștere; grup de stimulare a autoperformanței sau creativității; grup de dezvoltare spirituală prin diverse practici meditative; *workshop-uri tematice, proceduri și practici asociate. Consilierea asociată cu dezvoltarea personală* sau în grup își propune stimularea expresiei personale, a creativității și atitudinilor integratoare sau tolerante, a maturizării afective, cognitive, spirituale, a puterii de manifestare și afirmare a Eului. Ea urmărește realizarea *procesului de autoactualizare și conștientizarea stadiului de dezvoltare* în care se află fiecare persoană [8, p. 20].

*Procesul consilierii centrate pe persoană* este eficient, adică „procesul” în sine se declanșează numai dacă consilierul are *convingeri și atitudini de încredere* în capacitatea de dezvoltare a ființei umane. Această atitudine de încredere pe care o are consilierul față de fiecare persoană de „a se direcționa singur, dacă este asigurat un climat favorabil” [8, p. 41]. Consilierea este un proces complex ce cuprinde o arie foarte largă de intervenții, care impun o pregătire profesională de specialitate. Mai specific, termenul de consiliere descrie relația interumană de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul, și o altă persoană care solicită asistența de specialitate, clientul [1, p. 12]. Etapele cu descrieri le punem în *Tabelul 6*.

**Tabelul 6. Etapele consilierii DP a CD**

Nr. d/o	Denumirea etapei	Descrierea etapei
1.	<b>Stabilirea contact-relații</b>	<i>Determină relația și atitudinea pentru a crea un climat favorabil; este nota zilei de început; conotația primelor impresii, dispoziția activității. Rolul foarte important al formatorului pentru stabilirea contactelor interrelaționării.</i>
2.	<b>Identificarea nevoilor și sensibilizarea la probleme</b>	<i>Ce necesită intervenția: este etapa care identifică nevoile de dezvoltare ale beneficiarilor atât în formă directă, cât și indirectă. Se elucidează perceperea problemei, sensibilizarea asupra ei.</i>

3.	<b>Intervenția specializată</b>	<i>Analiza nevoilor și sensibilizare spre problemă. Formatorul intervine cu concepte, idei ale specialiștilor în subiectul sensibilizat; Specialistul intervine cu unele sugestii, opinii, soluții.</i>
4.	<b>Implicarea activ-participativă</b>	<i>Reprezintă etapa consolidării abilităților în activități practice: exemple personale, studii de caz, fișe de analiză, reflecții de grup, concluzii generale, personale.</i>
5.	<b>Evaluarea/ autoevaluarea</b>	<i>La această etapă am propus teste psihologice, chestionare, metode de investigație personale pentru identificarea și evaluarea, autoevaluarea dimensiunii despre care se discută.</i>
6.	<b>Încheierea procesului de dezvoltare</b>	<i>Determină fază de finalitate, care a identificat un ritual unic de încheiere prin conotație afectiv-valorică și cognitivă.</i>
7.	<b>Falow-up</b>	<i>Am propus sarcini de dezvoltare, sarcini de analiză și realizare creativă pentru acasă, pentru a urmări evoluția și a monitoriza dezvoltarea, asigurând astfel continuitatea celor dezvoltate.</i>

Deoarece este reliefată importanța pe care *inițierea procesului de dezvoltare* personală o are în raport cu eficiența formării/dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice, expunem generalizat următoarele **condiții pentru demersul formativ**:

Crearea climatului favorabil pentru dezvoltare este primul contact cu persoana și condițiile de colaborare și centrare pe persoană: pe parcursul actului de dezvoltare formatorul/trainerul *va proba empatie și înțelegere* pentru a cunoaște cât mai obiectiv realitatea vieții cadrului didactic, experiența unică a acestuia, îl va motiva pozitiv pentru fiecare acțiune reușită, va susține persoana în depășirea obstacolelor;

Formatorul/trainerul va da dovadă de calm, neutralitate, grijă pentru client, răbdare, onestitate, obiectivitate, responsabilitate perseverentă, deschidere, receptivitate, gândire pozitivă, deoarece cadrele didactice au nevoie de *o relație în care să fie acceptați, iar abilitățile folosite în activitate sunt empatia și atitudinea pozitivă necondiționată, congruența.*

***Dezvoltarea, în abordarea noastră, va fi acea creștere ce va avea forma unei spirale ascensionale, iar demersul ascensional al dezvoltării psihosociale de-a lungul spiralei va cere de la cadrul didactic să învețe, să învețe să facă, să învețe să se angajeze, să acționeze.***

***Cadrele didactice reprezintă grupul social cel mai activ al învățării pe tot parcursul vieții, dezvoltării profesionale, prin urmare, pentru a progresa în mod consecvent și semnificativ, de-a lungul acestei spirale, ei trebuie să apeleze la acea instanță – una dintre cele specifice umane care guvernează mișcarea ascendentă – conștiința morală prin creativitate și proactivism.***

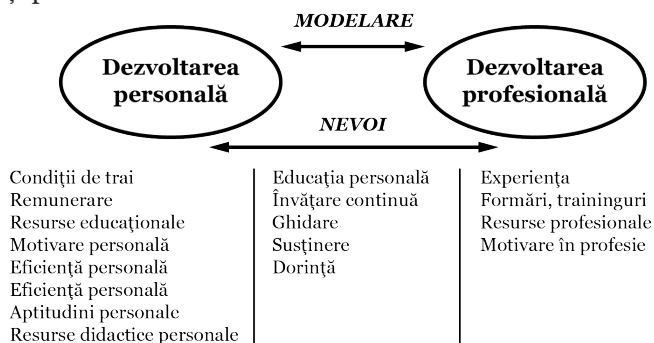
Menționăm că *strategiile de învățare-educație*, utilizate de formatorii care lucrează cu cursanții adulți, trebuie să fie construite pe *cinci „piloni”* esențiali:

- ◇ *Expertiza*: formatorul adulților trebuie să fie expert în domeniul său, să posede cunoștințe, abilități și competențe care să-l facă un veritabil profesionist;
- ◇ *Empatie*: capacitatea formatorului de a se transpune în universul subiectiv al elevului adult „ca și cum el însuși ar fi elevul”. Conduita empatică presupune: angajament cognitiv, transpunere afectivă, voință participativă, efort imaginativ, înțelegerea celuilalt, a elevului său;
- ◇ *Entuziasm* în activitatea de instruire-formare formatorii entuziaști sunt cei cărora „le pasă ce și cum predau”, cei pasionați de munca lor. Entuziasmul presupune angajament și expresivitate;
- ◇ *Claritatea predării*, care facilitează înțelegerea și învățarea eficientă, poate fi apreciată după rezultatele ei;
- ◇ *Responsabilitatea respectării particularităților diferențiate* ale cursanților adulți: vârsta, nivelul de inteligență, etnia, cultura și comunitățile religioase. Numai astfel formatorul va reuși să motiveze pe toți să se angajeze eficient în învățare.

Expunem unele dintre valorile aplicative ale ședințelor programului formativ realizate în cadrul stagiilor de formare continuă la IȘE.

### ▣ Ședința 1. Viziunea și misiunea dezvoltării personale pentru profesia didactică, prezentă

**Acțiunea 1.** Nevoia de a integra un concept privind dezvoltarea personală a cadrului didactic a fost direcționată și de insuficiența de informare privind dezvoltarea personală, pe care am identificat-o în cadrul activităților de dezvoltare continuă cu cadrele debutante. În Figura 4 expunem generalizat nevoile dezvoltării personale ale cadrelor didactice vizavi de dezvoltarea personală și profesională.



**Figura 4. Dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice**



Observăm că prin dezvoltare personală cadrele didactice înțeleg și condiții de trai, resurse didactice personale, dar și eficiență și motivare personală.

Dezvoltarea profesională presupune experiență, resurse profesionale, motivare și eficacitate profesională, iar nevoile determinate de educația personală, învățare continuă, susținere, ghidare, dorință.

Concluzii: Dezvoltarea personală a cadrelor didactice reprezintă formațiunea complexă de acumulare a experienței pe plan de acumulare de cunoștințe, a reglării afective și motivaționale în profesia didactică.

### **Acțiunea 2. Implementarea metodei Focus-grupurilor**

**Scopul:** înțelegerea unei probleme

**Condiții:** mediu confortabil, primitiv, un moderator bine pregătit, 8 persoane

**Tema:** Dezvoltarea personală a cadrului didactic

**Timpul discuției:** 30 min.

#### **Demersul formativ**

Prin *Tehnica subiectelor de sensibilizare* se fixează enunțurile expuse de formabili.

*Întrebare:* Ce este dezvoltarea personală? *Răspuns:* un proces de creștere a competenței personale, schimbare pozitivă a personalității...

*Întrebare:* Care factori determină DP? *Răspuns:* implementarea practică, responsabilitatea personală, contacte cu persoane competente, studierea programelor speciale...

*Întrebare:* Care este finalitatea dezvoltării personale? *Răspuns:* experiența personală, creșterea încrederii, echilibrul afectiv, atitudinea pozitivă, liniștea sufletească

*Concluzie:* Dezvoltarea personală este un proces de creștere, transformare și, la fel, o experiență personală, echilibru, liniște sufletească.

În același context, pentru a identifica *portretul formatorului/trainerului potrivit pentru dezvoltarea personală*, după părerea cadrelor didactice, le-am propus să identifice caracteristicile în cauză.

Opiniile generalizate exprimate de respondenți le prezentăm într-o descriere generalizatoare: este o persoană de genul feminin, cu vârsta între 40-55 ani, cu studii speciale în domeniul psihopedagogiei; cu *calitățile profesionale:* bine informată, dedicată profesiei, responsabilă, bun organizator, experiență bogată în domeniu; *calități personale:* echilibrată, cu simțul umorului, carismatică, modestă, frumoasă.

Astfel, din discuțiile cu respondenții am aflat care sunt unele caracteristici ale persoanei potrivite, ce ar realiza programe formative.

### **▣ Ședința 2. Motivarea și automotivarea în profesia didactică**

Reflecții la implementarea tehnicii *Eseul pedagogic* în dezvoltarea/formarea continuă a cadrelor didactice.

În acest context, colaborarea cu cadrele didactice implicate în programul formativ și realizarea eseului despre profesia didactică a reprezentat o traiectorie individualizată prin care persoanele implicate în dezvoltare au o posibilitate de o creștere autentică. Tehnica eseului, utilizată ca metodă de autocunoaștere prin intercomunicare, le-a prilejuit participanților reflecții unice, unele dintre care le expunem generalizat în continuare: *grupul cadre didactice C*:

„A fi Profesor înseamnă mai mult decât o profesie, este o dăruire, un dar de la Dumnezeu, o binecuvântare: așa precum se afirmă „Profesorii sunt Divini”. O profesiune de o deosebită importanță ce asigură formarea și pregătirea personalității elevilor, strâns legată de viață... Voi depune foarte mult efort și în continuare pentru a rămâne un ajutor, o persoană de încredere, un exemplu în ochii elevilor mei. Acest îndemn mă impune să mențin cea mai frumoasă relație Om–Carte–Lume prin generațiile de elevi care vin...” (H.M.)

„*Ei sunt părinții de carte, de vise, de lumină. Viitorul ne rezervă multe, e o ușă cu multe surprize. Toți avem idealuri, visăm la o viață care poate atinge perfecțiunea, ne dorim ce e mai bun. Visăm la meseria ideală. În viziunea mea, meseria ideală este cea de pedagog, deoarece are misiunea să sădească în sufletul copilului acele semințe de adevăr, credință, bunătate, înțelepciune care sunt și vor fi aidoma unor „flori” pentru întreaga lui viață. Eu personal, mi-am dorit să îmbrățișez această profesie de la vârsta de 7 ani, după ce am cunoscut-o pe prima mea învățătoare, care a fost un ideal pentru mine, mi-a insuflat inspirație și optimism, mi-a servit un exemplu de cumsecădenie, de devotament și spirit de abnegație. Astăzi, sunt și eu pedagog și nu-mi pot imagina să activez în alt domeniu. Este o parte din mine, este sufletul meu”.* (B.L.)

„*Fără educație societatea n-ar avea viitor. Educația este cel mai frumos dar pe care îl poate dobândi omul. Or, nu poate ajunge om decât prin educația moștenită din familie și de la cadrele didactice, care sunt un izvor nesecat de energie, informație. Profesorul este acea ființă care îi luminează pe toți, dându-le din iubirea și bunătatea sa. În concluzie, pot spune că profesorii sunt ființele cele mai dragi, care poartă pe cap „Coroana de Aur”. Datorită muncii colosale pe care o depun în creșterea, învățarea și educarea copiilor, cadrele didactice sunt persoanele care aduc prestigiu societății, sunt părinții spirituali, care pregătesc cetățeni utili pentru societate. Profesorii oferă educație și aceasta ne-a făcut ceea ce suntem astăzi, ne permit să facem diferența între bine și rău, să gândim azi bine pentru a avea un viitor strălucit.* (N.N.)

„*Arta supremă a profesorului este de a trezi bucuria exprimării crea-toare și bucuria cunoașterii...*” (Albert Einstein). Profesia didactică este una dintre cele mai frumoase meserii din lume. Pe lângă faptul că este o profesie

nobilă și prestigioasă, profesia didactică conferă celui care o exercită stabilitate și un anumit echilibru. În mod evident, fundamentul societății este transmiterea cunoștințelor, culturii de la o generație la alta”. (B.A.)

În același context, rezultatele evaluării expuse de cadrele didactice din grupul C exemplifică o implicări foarte active ale respondenților interesați de subiectele programului:

**1. Dezvoltarea personală** este consemnată ca explicație și acțiune, din care evidențiem: transformare, să dau prioritate unor lucruri, să fiu mai bun, să mă mulțumesc cu ce am, activități practice etc.; **2. Interacțiune cu sine** – nu trebuie acceptate unele lucruri, înțelegere, acceptare de sine; în relații cu colegii – cooperare, distribuirea funcțiilor, comunicarea armonioasă..; în relații cu formatorul – admirație, exprimare deschisă, aprofundarea cunoștințelor; **3. Exercițiile** ce mi-au plăcut: metodele active, folosirea maximelor, conversația euristică, activitățile în grup, testul culorilor, testele proiective..; **4. Stările afective trăite:** confort psihologic, curiozitate, cunoaștere, creativitate; **5. Gânduri pentru viitor:** mai mult timp alocat programului, să fie organizat în anumite zile, să fiu mai insistent, cu mai mult curaj să accept schimbarea.

### **Concluzii și recomandări:**

Sinteza studiilor științifice și realizarea cercetării experimentale au făcut posibilă o structurare teoretico-aplicativă a cercetării care ne-a condus spre formularea următoarelor concluzii generale:

- ♦ *Studiul organizării cognitive cu privire la dezvoltarea personală* a permis să integrăm un demers structurat de opinii privind conținutul teoretico-aplicativ al dezvoltării personale;
- ♦ Conținutul legat de conceptul *dezvoltarea personală* este perceput de cadrele didactice ca un proces de creștere a persoanei, înțelepciune practică, dar și ca un proces ce pretinde analiză în confruntarea trășăturilor proprii cu nevoile procesului educațional;
- ♦ Statutul profesional al cadrului didactic, determinat de funcție, experiență, creează oportunități de responsabilizare privind perspectivele dezvoltării personale, iar particularitățile de vârstă creează premise de adaptare continuă, deoarece variabilele la dimensiunile afectiv-motivaționale cu valori medii mai înalte s-au atestat la vârstele – *36-45 de ani și 46-56 de ani*, valori medii mai joase au prezentat cadrele didactice cu vârstele *23-35 de ani și peste 57 de ani* – aceste rezultate identifică grupurile-țintă pentru dezvoltarea personală.

Cadrul didactic, dar, mai cu seamă, formatorul/trainerul de dezvoltare personală va fi în măsură să utilizeze cele mai inovative și mai eficiente metode de dezvoltare în consonanță cu spiritul epocii, dacă vor fi formați sistematic, deoarece excelența profesiei presupune permanentă învățare, formare, dezvoltare.

Pentru valorificarea dezvoltării personale în procesul educațional propunem următoarele **recomandări practice**:

Elaborarea metodologiilor de realizare a dezvoltării personale a cadrelor didactice în instituțiile de formare inițială și continuă, elaborarea de ghiduri – rezultatele obținute în cercetare pot servi drept suport teoretico-aplicativ;

*Pentru instituțiile de formare/dezvoltare continuă*: promovarea cursurilor pentru formatorii/trainerii de dezvoltare personală, formatorii în educația adulților; în context, recomandăm programul – integral sau parțial, pe dimensiuni – pentru aplicare în stagiile de dezvoltare/formare continuă; elaborarea programelor, modulelor tematice, stagiilor de formare ce ar integra subiecte cu conținutul dezvoltării personale;

*Cadrelor didactice*: formarea capacității de a realiza strategii prin implicare în programe de dezvoltare personală, dezvoltarea unei atitudini personale și a unei conștiințe de sine ce promovează implicare activă, colaborare, interrelaționare; o analiză critică constructivă față de sistemele sociale și schimbările din procesul educațional, iar continuitatea acestor schimbări va fi extinsă prin monitorizare și evaluare, fiind observabilă și de subiecții educaționali – elevi, părinți, colegi, prin completarea fișelor de observație, anchetelor realizate de aceștia.

Investigațiile realizate și descrise în lucrare deschid noi perspective pentru elaborarea metodologiilor de realizare a dezvoltării personale a cadrelor didactice în instituțiile de formare inițială și continuă, răspunzând astfel exigențelor politicilor educaționale și sociale.

## BIBLIOGRAFIE

1. Artene, G. *Consiliere pentru dezvoltarea personală*. Suport de curs. București, 2015.
2. Cojocaru, M. *Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari*. Chișinău: S.n., 2010.
3. Focșa-Semionov, S. *Învățarea autoreglată*. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
4. Goleman, D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2008.
5. Jesus, S.N.; Lens, W. *An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation*. In: Applied Psychology. International Review, January 2005, Volume 54, Issue 1, pp. 119-134.
6. Jung, C. *Psihologia individuală și socială*. In: Antologia Puterea sufletului. Vol. 3. București: Editura Anima, 1994.
7. Micle, M.I. *Motivație – modele clasice și integrative I*. In: Revista de Psihologie. Serie nouă. Tomul 53, 2007, Nr. 3-4, pp. 183-196.

8. Mitrofan, I. *Psihoterapie (repere teoretice, metodologice și aplicative)*. București: Editura SPER, 2008.
9. Paladi, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Monografie. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2014.
10. Pânișoară, I.-O.; Pânișoară, G. *Motivația pentru cariera didactică*. București: Editura Universității din București, 2010.
11. Rogers, C. *A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut*. București: Editura Trei, 2014.
12. Torralba, F. *Inteligența spirituală*. București: Curtea Veche, 2015.
13. Zahar, D.; Mazshal, I. *Inteligența spirituală*. București: Editura Vellant, 2011.
14. Zani, B.; Palmonari, A. (coord.) *Manual de psihologia comunității*. Iași: Polirom, 2003.
15. Zlate, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2006.

# ASPECTE PSIHOLOGICE ALE ORIENTĂRII PROFESIONALE A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI, DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

**Angela CUCER,**  
*doctor, conferențiar cercetător*

Promovarea conceptului de „învățare pe tot parcursul vieții” este una dintre prioritățile psihologiei pe parcursul secolului XXI. Acest concept presupune formarea inițială a persoanei, îndeosebi în cazul persoanelor care aparțin unor grupuri defavorizate, precum și formarea continuă sau calificarea, atunci când ne referim la perfecționarea sau specializarea diferitelor categorii de profesioniști.

Însăși conceptul „învățare pe tot parcursul vieții” a început să fie utilizat după 1972 în raportul „A învăța să fii” de către Edgar Faure, președintele Comisiei Internaționale pentru Dezvoltarea Educației. Eforturile Uniunii Europene s-au îndreptat, spre crearea unui cadru comun de repere și standarde în domeniul educației. Drept urmare, a fost aprobată Strategia europeană privind educația pe tot parcursul vieții. Învățarea pe tot parcursul vieții, fiind o componentă vitală a politicilor educaționale europene, urmărește stimularea competitivității, inserției sociale, cetățeniei active, orientării profesionale și dezvoltării personale a tuturor persoanelor, inclusiv și a celor cu dizabilități [16].

În acest context devine importantă asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în procesul de proiectare și orientare profesională și carieră a lor. Acest fapt este recunoscut unanim de către actorii internaționali cei mai relevanți din domeniul educației:

- ca o continuare a prevederilor Memorandumului cu privire la învățarea pe tot parcursul vieții din 2000, Uniunea Europeană a lansat Strategia Lisabona, ce evidențiază consilierea de calitate în scopul sprijinirii învățării pe toată durata vieții, incluziunii și echității sociale, mobilității și angajabilității, ca una dintre componentele cheie în scopul dezvoltării unei societăți bazate pe cunoaștere;
- recunoașterea consilierii și orientării în carieră ca o componentă definitorie a dimensiunii sociale a educației este reflectată în Comunicatul de la Bergen din 2005, referitor la Procesul Bologna [1];
- recunoaște faptul că informarea corectă, consilierea și orientarea în carieră reprezintă factori cheie care pot influența această tranziție de la educație la piața muncii este stipulată într-unul dintre rapoartele sale din domeniul educației și angajabilității de la începutul deceniului trecut al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD).

Provocările societății contemporane din perspectiva conceptului învățării pe tot parcursul vieții sunt generate în principal de: ritmul accelerat al globalizării/ mondializării; îmbătrânirea demografică la nivel european; ritmul rapid al dezvoltării tehnologice. Aceste fenomene au un impact major asupra societății, în general și asupra pieții muncii, în special.

În lumea occidentală modernă, există o rețea largă de servicii de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități, primele dintre ele au apărut la începutul secolului XX în Statele Unite ale Americii (SUA), Marea Britanie, Franța și Germania, Statele Unite fiind considerate părintele orientării profesionale. În 1908, primul birou de consultanță profesională a fost organizat în Boston de F. Parsons. El a dezvoltat, de asemenea, primul concept științific de orientare profesională „factor-trăsătură”, ce mai târziu au stat la baza teoriilor de orientare profesională a oamenilor de știință americani, cum ar fi A. Maslow, S. Ginsburg, D. Super și alții.

Studiile realizate de noi în cadrul proiectului dat, ne-au permis să constatăm că mai mulți cercetători evidențiază trei modele ce stau la baza orientării profesionale: american, vest-european și japonez.

Analiza comparativă privind asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională în diferite țări a scos în evidență, că în Europa politica de orientare profesională se desfășoară pe tot parcursul vieții persoanei. Rețeaua europeană (peste 200 de membri și observatori din 31 de țări) de politici de orientare pe parcursul întregii vieți (ELGPN), creată special, contribuie la dezvoltarea cooperării dintre țările Uniunii Europene (UE) în domeniul orientării profesionale continue și sprijină crearea unor structuri naționale și regionale relevante în domeniul educației și al ocupării forței de muncă [19]. Studiul realizat de către membrii acestei organizații, referitor la asemănările și diferențele dintre politicile și practicile de orientare profesională din statele UE, au demonstrat că, datorită unui dialog structurat, țările care aparțin ELGPN pot să-și păstreze diferențele culturale, să realizeze obiective comune. În interesul învățării pe tot parcursul vieții și al ocupării durabile a forței de muncă, ELGPN colaborează cu Centrul Internațional pentru Dezvoltarea Carierei (*International Centre for Career Development and Public Policy – ICCDPP*), inițiind proiecte comune privind schimbul internațional de cunoștințe și experiență în domeniul orientării profesionale, de interes reciproc ELGPN (2012b) *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit* [1].

Totodată putem remarca că practica de orientare în carieră a copiilor cu dizabilități diferă de la stat la stat, diferențele fiind determinate de percepția societății a importanței acestui proces pentru persoanele cu dizabilități, de istoric și tradiții. Astfel analiza activității de orientare profesională din diferite țări, a scos în evidență unele *legități*:

- Cu cât este mai mare nivelul venitului pe cap de locuitor în stat, cu atât mai mare este impactul acestuia asupra politicii de orientare profesională a tuturor persoanelor.
- Interesele economiei și nevoile pieții muncii influențează activitatea de orientare profesională a persoanelor, inclusiv a celor cu dizabilități, în țările în curs de dezvoltare, deoarece în general nu există lipsă de forță de muncă necalificată, iar noile industrii emergente necesită specialiști în domenii specifice cu cunoștințe și abilități bine formate. În acest sens, orientarea profesională este construită liniar: dacă o persoană tânără are anumite competențe, înseamnă că își va ocupa poziția sa în ierarhia socială și de muncă, în schimb cei care nu posedă aceste competențe măresc numărul muncitorilor slab calificați care, în esență se ocupă doar de aprovizionarea alimentară proprie. Interesele individului în țările cu economii în curs de dezvoltare sunt deplasate pe planul doi.
- Vârsta la care copiii încep să se familiarizeze cu lumea profesiilor și să se autodetermine în alegerea lor. În țările dezvoltate, elementele de orientare profesională sunt, de obicei, incluse deja în programul de școală pentru juniori, în timp ce alegerea finală a domeniului muncii este amânată până la finalizarea nivelului senior de formare. De asemenea este posibilă schimbarea direcției de formare profesională în cazul în care profilul locului de muncă al unui individ nu se potrivește. În țările în curs de dezvoltare, dimpotrivă, există o fixare mai timpurie a preferințelor profesionale (pe parcursul perioadei de absolvire a școlii primare) și o atitudine mai puțin flexibilă față de alegerea nereușită a unei specialități de către un tânăr [20].
- Comună pentru schemele internaționale de orientare profesională este monitorizarea realizărilor, înclinațiilor și hobby-urilor copiilor și luarea în considerare a tuturor acestor informații în consilierea și orientarea profesională.

De asemenea, au fost constatate multe similitudini ale țărilor avansate, aplicabile, cu anumite ajustări, în implementării politicii Republicii Moldova vizând asistența psihologică în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități. În majoritatea țărilor, orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități se realizează în strânsă legătură cu promovarea conceptului învățării pe tot parcursul vieții (SUA, Franța, Japonia, România etc.); orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități are un caracter continuu, cu paliere de bilanț, evaluare și reorientare profesională (România, Federația Rusă, SUA). Există personal cu studii superioare (fie inițiat în orientarea profesională sau prin specializare ulterioară) și instituții specializate în orientare profesională; pe lângă instituțiile de stat, de ghidare în carieră se preocupă și instituțiile de cercetare publică și privată (Marea Britanie), misiunea cărora este de a efectua consilierea în carieră a tinerilor, inclusiv cu di-



zabilități – funcționează Centre de ghidare în carieră, Programe de orientare profesională, Centre de adaptare socială prin muncă, Servicii convenționale și Servicii specializate, Ateliere specializate pentru persoane cu dizabilități (Danemarca); în majoritatea sistemelor de orientare profesională asistența este acordată de către echipa de specialiști, iar în unele țări de către personalul ce au sarcina de a orienta profesional (diriginte, profesor, psiholog, director); „instruirea profesională alternativă” (Spania) are un rol important în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități; principalele activități de asistență psihopedagogică, consiliere, orientare în carieră /profesională desfășurate în cadrul diferitor centre sunt orientate spre dezvoltare personală, autocunoaștere, consiliere educațională, orientare școlară-profesională, planificarea carierei, adaptarea și integrarea socială a persoanelor cu dizabilități. (Spania). În unele țări (Marea Britanie, Federația Rusă) funcționează și Programe de susținere a încadrării în câmpul muncii, care ajută persoanele cu dizabilități nu numai să se orienteze profesional și să-și găsească un serviciu în concordanță cu nivelul său de dezvoltare și capacitățile sale, ci și să se mențină o perioadă cât mai îndelungată în activitatea de muncă.

În majoritatea țărilor există o bază de date, la care pot accesa persoanele cu dizabilități, ce oferă informații complete referitoare la situația pe piața forței de muncă; persoanele cu dizabilități sunt ghidate și asistate psihologic.

Serviciile de orientare profesională îndeplinesc în toate țările civilizate ale lumii în rol cheie, contribuind la creșterea eficienței repartizării și utilizării resurselor umane, la echitatea accesului la activitățile educaționale și profesionale.

Analiza experienței naționale privind asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională a scos în evidență faptul că *direcțiile de bază* ale susținerii psihologice sunt: elaborarea cadrului normativ privind susținerea psihologică a elevilor, tinerilor și adulților în alegerea profesiei, pregătirea profesională și plasarea în câmpul muncii; asigurarea metodică-organizatorică a susținerii psihologice în probleme ce țin de carieră a tuturor categoriilor și grupurilor de populație; perfecționarea sistemului de susținere psihologică și de consultanță în probleme ce țin de carieră la toate nivelurile; acordarea serviciilor de susținere psihologică în probleme ce țin de carieră elevilor, tinerilor și adulților pe tot parcursul vieții active, în funcție de vârstă și necesități [4; 9].

Orientarea și pregătirea profesională, creșterea nivelului profesional al persoanelor cu dizabilități din Moldova, în conformitate cu Legea 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, este acordată în instituțiile de învățământ, la întreprinderi specializate și locurile de muncă protejate, conform programului individual de reabilitare și incluziune socială. (art. 32, (1) p. 12). Din perspectiva învățării pe tot parcur-

sul vieții, orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, se realizează sub diferite forme, inclusiv învățământ de zi, învățământ seral, învățământ cu frecvență redusă, învățământ la distanță, învățare individuală, învățare în cadrul grupurilor, în clase speciale și conform planurilor de învățământ individuale, inclusiv instruirea la domiciliu sau în cadrul programelor de educație nonformală (2) art. 32 același document [14]. Sistemul complex de măsuri (psihologice, pedagogice, medicale, juridice ș.a.), ce asigură orientarea profesională în Republica, este fundamentat științific, orientat spre pregătirea copiilor, elevilor, tinerilor, șomerilor și altor categorii ale populației pentru alegerea liberă și motivată a profesiei și proiectarea carierei, ținând cont de starea sănătății și particularitățile individuale ale personalității, de necesitățile pieței muncii și de situația pe piața forței de muncă în condițiile producerii unor schimbări social-economice continue.

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 și Planul de acțiuni pe anii 2015-2017 pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 conțin prevederi privind dezvoltarea programelor de consiliere și ghidare în carieră a copiilor și tinerilor cu CES și instituirea la nivel de comunitate, a serviciilor de școlarizare, educație, orientare profesională, socializare și profesionalizare.

Totodată, în *Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020*, obiectivul specific 6 prevede sporirea atractivității și accesului la învățământul vocațional/tehnic, astfel încât numărul de elevi să crească cu 10% până în 2020. Printre acțiunile prioritare ale Strategiei fiind: asigurarea accesului persoanelor cu CES la învățământul profesional tehnic, conform potențialului și capacității de participare, modernizarea modelelor de orientare profesională și de ghidare în cariera profesională a elevilor din învățământul general și cel vocațional/tehnic; urmărirea traseului profesional al absolvenților învățământului vocațional/tehnic; promovarea noilor meserii/profesii și specialități în cadrul învățământului vocațional/tehnic, care vor anticipa cerințele pieței muncii; asigurarea protecției sociale eficiente a elevilor cu dizabilități și din familii vulnerabile, care își fac studiile în școli vocaționale/tehnice, licee vocațional/tehnice, colegii.

Planul de acțiuni pentru implementarea Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020 include un șir de acțiuni pentru a asigura realizarea activităților de orientare profesională și de ghidare în cariera profesională a elevilor din învățământul general și cel vocațional/tehnic prin: 1) elaborarea planurilor de ghidare în carieră și orientare profesională pentru instituțiile de învățământ general de către centrele de excelență din învățământul vocațional/tehnic; 2) publicarea pliantelor cu informație utilă privind meseriile/specialitățile din domeniul vocațional/tehnic, realizarea măsurilor planificate de orientare profesională.

Asistența psihologică a persoanelor în procesul de orientare profesională, inclusiv a celor cu dizabilități, din Republica Moldova asigură:

- confortul psihologic favorabil pentru dezvoltarea liberă și armonioasă a personalității la toate etapele de formare și autorealizare socială și profesională a ei;
- prevenirea apariției tendințelor negative și depășirea dificultăților în dezvoltarea individuală, corecția devierilor de comportament, aplanarea situațiilor de conflict în relațiile interumane;
- consilierea psihologică a persoanelor cu dizabilități aflate în șomaj ca urmare a atenuării și/sau soluționării definitive a problemelor psihologice, care le împiedică să se autorealizeze în plan profesional și social la orice etapă din viața activă;
- profilaxia psihologică, acordând sprijin în dezvoltarea psihologică normală a persoanei, prevenirea apariției unor eventuale probleme intrapersonale și interpersonale, a conflictelor social-psihologice;
- elaborarea recomandărilor de ameliorare a condițiilor social-psihologice de autorealizare a personalității, a grupurilor mici și a colectivelor, ținând cont de relațiile social economice constituite;
- consilierea psihologică, acordând ajutor persoanei cu dizabilități pentru autocunoașterea și autoaprecierea sa adecvată, adaptarea la condițiile reale de viață, formarea sferei valorico-motivaționale, depășirea situațiilor de criză și menținerea echilibrului emoțional, care sunt importante în alegerea profesiei;
- corecția psihologică, ce este orientată spre evitarea devierilor în dezvoltarea psihică normală a personalității, la dezvoltarea armonioasă a personalității și a relațiilor interpersonale [18].

Legea nr. 821-XII din 24 decembrie 1991 privind protecția socială a invalizilor a prevăzut un mecanism de asigurare cu locuri de muncă a persoanelor cu dizabilități și delimitează responsabilitatea diferitor instituții la implementarea acestuia. Cu toate acestea până în prezent lipsește o politică socială coerentă de incluziune a acestora pe piața muncii sau pentru asigurarea cu servicii de orientare și instruire profesională.

S-a constatat că, actualmente, includerea pe piața muncii a persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova este realizată prin intermediul:

- serviciilor de orientare și formare profesională;
- organizarea târgurilor pentru locurile de muncă;
- informarea persoanelor cu dizabilități cu privire la piața forței de muncă;
- servicii de mediere electronică, inclusiv prin accesarea portalului;
- sprijin din partea statului pentru întreprinderile specializate ale organizațiilor publice, în care lucrează aproximativ 50% persoane cu dizabilități.

În Republica Moldova funcționează aproximativ 15 întreprinderi specializate, în care activează aproximativ 519 de angajați, dintre care 315 sunt persoane cu dizabilități. De asemenea, s-a determinat că din lipsa de specialiști psihologi în unele instituții preuniversitare, persoanelor cu dizabilități nu li se oferă asistență psihologică privind orientarea profesională și ghidare în carieră. De asistență psihologică beneficiază copii cu dizabilități doar din unele școli auxiliare și speciale, în celelalte școli rezidențiale, unde lipsește specialistul psiholog, orientarea profesională, ghidarea în carieră este realizată de către psihopedagogul special sau pedagog.

Unele organizații neguvernamentale, prin intermediul centrelor specializate create, de asemenea asigură asistență psihologică în orientarea profesională. Spre exemplu: Centrul comunitar pentru copii și tineri cu dizabilități mun. Chișinău, Centrul „*Speranța*” mun. Chișinău, Asociația Obștească „*Dorința*” or. Stăuceni, Asociația Obștească „*Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin*” or. Criuleni etc.

Aceste organizații oferă suport specializat și asistență psihologică pentru încadrarea în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități, propun servicii de consultanță, suport, mediere și asistență post-angajare; consiliere pentru carieră (informații despre piața muncii, cum corect se scrie un CV, scrisoare de intenție, căutarea locurilor de muncă, pregătire pentru interviu); consiliere în dezvoltare personală (consiliere psihologică, consiliere pentru sănătate); acces la studii (orientare vocațională și determinare profesională, sprijin în continuarea studiilor); medierea (identificarea potențialilor angajatori, asistență în semnarea contractului, consultanță pentru angajatori, recomandări cu privire la accesibilizarea spațiilor la locul de muncă, servicii de recrutare, comunicare dintre angajat, persoana cu dizabilități, și angajator.

Reieșind din cele relatate mai sus, putem concluziona că în Republica Moldova există legi care reglementează asigurarea condițiilor optime în instituțiile de învățământ pentru orientarea profesională a copiilor cu dizabilități, însă mecanismul de implementare a acestor legi are unele lacune și dificultăți [30]. Astfel legislația în domeniu referitor la asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în orientarea lor profesională nu este suficient de coerentă, ceea ce face dificilă o abordare psihologică complexă în soluționarea problemelor de orientare a acestor persoane. Din acest considerent persoanele cu dizabilități rămân, în continuare, dezorientați profesional, fără un loc stabil de muncă. În acest context, s-a constatat lipsa specialiștilor psihologi în unele instituții de învățământ.

Deși legislația în vigoare prevede unele măsuri de integrare pe piața muncii a persoanelor cu dizabilități, mecanismele și formele de asigurare cu servicii psihologice de reabilitare și reorientare profesională rămân a fi insuficiente, dezvoltate superficial deoarece nu există standarde minime de calitate ale serviciului de asistență psihologică privitor la orientarea profesii-

onală a persoanelor cu dizabilități și din această cauză nu pot fi monitorizate. Devine tot mai actuală problema elaborării și adoptării unor documente legislative privind asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională; efectuării unor cercetări/studii referitor la asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în acest proces; elaborării Programelor de stimulare psihologică a angajatorilor pentru încadrarea grupurilor defavorizate pe piața muncii și a programelor de formare continuă pentru psihologi referitor la orientarea profesională și ghidarea în carieră a persoanelor cu dizabilități din perspectiva învățării permanente; diseminării informației privitor la importanța și rolul psihologului în orientarea profesională și ghidarea în carieră a acestor persoane.

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 ca scop identificarea, pentru fiecare individ, a profesiei celei mai potrivite (P. Popescu-Neveanu) [16].

Constituirea unei societăți și economii de succes, bazate pe cunoaștere, pretinde formarea de noi atitudini și capacități, un acces mai larg la oportunitățile de educație și de învățare permanentă și măsuri de protecție socială (incluzând antidiscriminarea și eliminarea diferențelor de gen) pentru a însoți schimbările rapide și generale. Din acest considerent asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională în conformitate cu cerințele moderne, îmbunătățirea formării specialiștilor competenți din domeniu, sporirea abilităților acestora pentru îmbunătățirea orientării profesionale a acestor persoane este necesară.

Totodată, în studiul efectuat de noi s-a constatat că în procesul orientării profesionale persoanele cu dizabilități întâlnesc unele probleme/bariere psihologice ce țin de: **dezvoltarea cognitivă:** subiecții participanți la cercetare au plasat pe primul loc: *surmenaj, de concentrare a atenției*. subiecții adulți au evidențiat *lipsa independenței*, iar adolescenții au evidențiat *problemele de dezvoltare cognitivă*; **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 fie adulte sau adolescenți în **relația individ–grup se simt izolate, lipsite de comunicare**, uneori chiar *marginalizate*. Acestea le fac să fie dependente 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 a fost obținut la așa probleme ca: *fobii*; **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;

**problemele** ce țin de **atitudinea inadecvată față de valori**, spre deosebire de subiecții adulți cu dizabilități 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 față de valori, contradicția dintre valori și comportament; sentimentale (dragoste, fericire, stimă etc.); materiale (bunuri, bani).*

Printre problemele ce vizează 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 adolescenții: nu posedă capacitatea de a căuta profesia necesară; nu manifestă dorința de a-și realiza posibilitățile în practică; le 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 ajuta persoana în alegerea profesiei.

Semnificația ce o atribuie subiecții fenomenului învățării pe tot parcursul vieții este următoarea. Adulți cu dizabilități percep fenomenul în cauză 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 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.*

Totodată, unii subiecți au menționat că au nevoie de formări suplimentare pentru realizarea învățării pe tot parcursul vieții, alții nu cunosc de unde pot obține informații cu privire la oferta programului de formare suplimentară în domeniul în care activează; au nevoie de susținere din partea adulților, specialiștilor din domeniu (psihologi, psihopedagogi etc.).

Adolescenții cunosc ideea că ar putea să învețe permanent, conștientizând faptul că pentru a-și continua studiile le lipsesc unele abilități și cunoștințe ca: *competențe de comunicare; cunoașterea limbilor străine; capacitatea de a lua decizie; încredere în sine; creativitate; voința; responsabilitate; capacitatea de muncă redusă; lucrul cu calculatorul; capacitatea de a lucra în echipă; că nu sunt pregătiți pentru a face față provocărilor viitorului.*

Orientarea profesională este privită, de către noi, ca un sistem de mijloace pentru activizarea procesului de formarea 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, de capacitățile persoanei de a se dezvolta profesional, de a-și dezvolta competențele sale în orientarea profesională.

Din acest considerent, orientarea asistenței psihologice spre *activizarea resurselor psihologice interioare ale persoanei, potențialului de dezvoltare, formarea mobilității profesionale și personale* este o condiție de a facilita orientarea profesională a persoanei, realizarea acesteia într-o profesie anume, iar în caz de necesitate să reacționeze la schimbare. Psihologul, acordând asistență psihologică persoanelor cu dizabilități în orientarea profesională, trebuie să valorifice resursele interioare ale persoanei.

Datele obținute în urma analizei rezultatelor cercetării [17] ne-au demonstrat că pentru unele persoane cu dizabilități resursele personale sunt mai puțin dezvoltate, iar pentru altele acestea aproape că lipsesc. Doar unii subiecți au demonstrat capacitatea de a *planifica* – aceștia posedă asemenea resurse personale precum: *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 de apreciere a riscului potențial de luare a deciziilor; capacitatea de a aprecia riscul și a lua asupra sa responsabilitatea; capacitatea de a obține în procesul soluționării problemei anume acel rezultat ce a fost planificat.*

De asemenea s-a constatat că doar unii subiecți adulți cu dizabilități și adolescenți 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 dezvoltarea a capacității de autonomie, de informare, de luare a deciziei, de manifestare emoțională, de planificare a independenței și responsabilității ca trăsături de personalitate, reprezintă o *condiție* pentru dezvoltarea maturității personale și profesionale ale persoanei, dar și beneficiile personale ale învățării pe tot parcursul vieții. Este important ca psihologul să atragă atenție la *formarea încrederii în sine* la persoanele cu dizabilități. Rezultatele obținute ne-au demonstrat că la subiecții adulți cu dizabilități nivelul de încredere în sine ca resursă personală este totuși mai înalt în comparație cu subiecții adolescenți.

Una din *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 ce joacă un rol important *la angajarea în câmpul muncii* a persoanei. Astfel subiecții adulți cu dizabilități au evidențiat așa valori ca; reușita obiectivă, varietate, modul de viață pe care îl implică profesia, prestigiu, relațiile cu colegii, avantaje materiale, stimulare intelectuală. La adolescenții au fost scoase în evidență așa valori profesionale ca atmosfera de muncă, relații cu colegii, simț estetic, prestigiu, siguranță, varietate, stimulare, independență. S-a determinat că pentru subiecții adulți cu dizabilități sunt nesemnificative așa valori profesionale ca: *relația cu superiorii, conducerea, stimularea intelectuală*, etc., iar pentru adolescenți: *avantaje materiale, creativitate, 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.

*Una dintre condițiile* creșterii profesionale a persoanei cu dizabilități, din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, este formarea *intereselor profesionale*, ce sunt în strânsă legătură cu resursele personale. Subiecții 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*. Cu interes sporit față de domeniul 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 manifestat 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 față 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, creierii 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.

Respectarea de către psiholog a următoarelor *condiții ar facilita* obținerea unor rezultate obiective în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități:

- aparatul metodic să fie adecvat, să permită psihologului să facă concluzii referitor la dezvoltarea psihică a persoanei;
- la baza sarcinilor alese să fie plasat 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 tratarea rezultatelor etc.

La majoritatea persoanelor cu dizabilități *maturitatea profesională* nu este formată sau este inadecvată din motive medicale. Din acest motiv complexul de măsuri psihologice trebuie să includă *informarea profesională* contribuind la extinderea cunoștințelor despre lumea profesiilor, despre limitările unei sau altei profesii, totodată trebuie să includă consilierea profesională și corecția alegerii profesionale, pentru a-i ajuta să se autodetermine din punct de vedere profesional. De asemenea aceste măsuri trebuie să contribuie la *îmbunătățirea și restabilirea comunicării cu cei din jur*, să dezvolte capacitatea de a se adapta la diferite situații sociale și culturale, de a găsi și folosi corect informațiile; să participe în diferite situații de zi cu zi, de a folosi mass-media, cărți, internet și alte mijloace moderne destinate pentru persoanele cu dizabilități. În procesul de orientare profesională psihologul ajută persoanele cu dizabilități să-și formeze așteptări adecvate față de activitatea sa profesională. În acest scop trebuie să fie organizate întâlniri cu persoane cu dizabilități care deja activează în câmpul muncii pentru a-și împărtăși impresiile și experiența sa.

Pentru a contribui la mărirea eficacității serviciului psihologic în orientare profesională a persoanelor cu dizabilități a fost elaborat *un model complex de asistență psihologică* ce include:

- pe deoparte diagnosticul persoanei, consilierea, traininguri,
- pe de altă parte unește toți subiecții implicați în realizarea orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități.

Un astfel de model ar ajuta la formarea capacității/abilității de autodeterminare în alegerea profesiei, astfel creându-se capacitatea de a-și proiecta propria viață.

Utilizarea tehnologiilor / tehnicilor moderne (jocurilor, tehnologiilor computerizate, tehnologii interactive, tehnologiilor de formare, traininguri) de către psiholog în activitatea de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități va contribui la creșterea eficacității acestora.

Asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională reprezintă un sistem de metode și procedee social-psihologice specifice, aplicate de către psiholog, care contribuie la autodeterminarea sub raport social-profesional a personalității în procesul dezvoltării aptitudinilor, formării conștiinței de sine și a orientărilor valorice și motivaționale privind învățământul și munca, la modelarea unor strategii comportamentale active și flexibile în vederea alegerii profesiei (meseriei), planificării și realizării carierei, la creșterea competitivității ei pe piața forței de muncă.

Una din *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 acestor persoane, ce joacă un rol important la angajarea în câmpul muncii a persoanei: reușita obiectivă, varietate, modul de viață pe care îl implică profesia, prestigiul, relațiile cu colegii, avantaje materiale, conducere, stimulare intelectuală.

O altă *condiție* pentru dezvoltarea maturității profesionale este acordarea suportului psihologic în procesul de dezvoltarea *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 cazul asistenței psihologice a persoanelor cu dizabilități să fie create *condiții* pentru formarea unei autodeterminări profesionale eficace: *asigurarea confortului și climatului psihologic* favorabil pentru dezvoltarea liberă și armonioasă a personalității la toate etapele de formare și autorealizare socială și profesională a ei; *acordarea ajutorului psihologic* de calitate întru soluționarea problemelor psihologice *tuturor participanților* procesului de orientare profesională: copiii; tineri; părinți; tutorilor; cadrelor didactice; manageri referitor la problemele de învățare, dezvoltare, educație, creștere personală; consolidarea sănătății mentale a actorilor câmpului educațional.

Pentru determinarea nivelului de pregătire pentru orientarea profesională la persoanele cu dizabilități trebuie să fie aplicate metode și tehnici de cercetare *ușor de utilizat*. Astfel pentru determinarea valorilor profesionale specialiștii psihologi pot utiliza testul „Valorile profesionale” (*adaptat, după D.E. Super, pentru persoanele cu dizabilități de către A. Cucer*). Acest test este orientat spre autocunoașterea personală a individului în dependența de interesele, aspirațiile, înclinațiile personale și de alegerea profesiei dorite. Chestionarele „*Inventarul intereselor profesionale*”, „*Interesele profesionale*” ar ajuta psihologul să determine în dependență de interesele profesionale ale individului 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.

Pentru determinarea nivelului de încredere în sine putem utiliza testul „Încrederea în tine însuși” (Liviu Chelcea), testul „Aveți încredere în forțele proprii?” (traducere și adaptare de Jeni Sântion, Filaret Sântion). Chestionarul „Maturitatea profesională” (A.P. Cerneavskaia) (adaptat pentru persoanele cu dizabilități de către A. Cucer), ar ajuta să determinăm maturitatea profesională: autonomia, informarea, luarea deciziilor, planificarea, atitudinea emoțională a persoanei.

În baza testului „Determinarea tipului de personalitate profesională” (adaptat după D. Golland) putem determina ce tip de personalitate profesională are persoana: tip realist, tip intelectual, tip social, tip convențional, tip întreprinzător, tip artistic. Scopul *tehnicii de studiere a încrederii în forțele proprii* (V.G. Romek) este de a determina nivelul de încredere în forțele proprii, abilitatea de a avea curaj în plan social și capacitatea de a întreține relații interpersonale. Testul „Animalul inexistent” (M.Z. Dukarevich) ne permite să determinăm așa aspecte ale personalității ca agresivitate, timiditate, complexul de inferioritate. Ancheta „Vreau, pot” (adaptată de N. Bucun, A. Ivanițkii, A. Daniî), ne permite să comparăm nivelul corespunderii preferințelor profesionale competențelor profesionale ale persoanelor.

În cercetarea noastră drept punct de reper a fost teza fundamentală a lui I.С. Выготский despre cele două zone de dezvoltare: zona dezvoltării actuale, ce determină ciclul încheiat de dezvoltare, și zona proximei dezvoltări, în care se determină abilitățile și deprinderile în proces de formare.

Drept fundament metodologic al cercetării au servit: *legitățile de dezvoltare a persoanelor cu dizabilități*: I.С. Выготский; *analiza aspectelor psihologice privind orientarea profesională*: С. Perjan, M. Vârlan, С. Platon, A.M. Filimon, I. Manolachi, M. Jigău; *conceptele privitor la orientarea profesională*: I. Bontaș, G. Tomșa, O. Dandara, A. Lozan; *conceptul de ghidare în carieră*: E. Vocsa, R. Munteanu, P.П. Овчарова; *bazele teoretice ale orientării profesionale și consilierii profesionale*: E.A. Климова; *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; *utilizarea tehnologiilor de joc în consilierea de grup*: E.C. Пряжникова; *structura autodeterminării profesionale și factorilor ce o influențează*: П.А. Шавира.

S-a constatat că asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională are specificul său:

- *Atitudine diferențiată, în dependență de gradul tulburării.* Pentru aceasta psihologul trebuie să cunoască particularitățile psihofiziologice de dezvoltare a persoanelor cu dizabilități, să diferențieze gradul și caracterul tulburărilor intelectuale, verbale, emoționale etc.

Ex: 1. La persoanele cu tulburări de auz în urma compensării tulburării cu ajutorul dispozitivelor auditive și reabilitării pedagogice aproape că nu se observă problemele de percepție a sunetelor. Din acest considerent restricțiile privind profesiile pentru acest grup de persoane vor fi mult mai puține, deoarece ei sunt capabili să comunice verbal. În caz de surditate completă restricțiile sunt mai mari și este nevoie de o atitudine individuală din partea psihologului: să utilizeze limbajul scris, să ofere timp mai îndelungat pentru îndeplinirea sarcinii etc. De asemenea este important ca psihologul să pună accentul pe faptul că odată cu pierderea auzului încă nimic nu este pierdut în viață.

2. EX: În prezent sunt un șir de probleme a diagnosticului diferențiat deoarece particularități de dezvoltare comune sunt caracteristice pentru diferite categorii de copii. Astfel tulburări de vorbire sau capacitate de învățare scăzută îi caracterizează pe toți copii cu tulburări de dezvoltare.

- *Se bazează pe resursele personale păstrate ale fiecărei persoane în dependență de nivelul de dezvoltare a acestora.* În acest caz psihologul evaluează persoana pentru a depista resursele personale păstrate ale acesteia. Aceasta ar ajuta specialistul să alcătuiască programul de corecție.
- *Ia în considerare rezultatele/cerințele/recomandările medicale, abilitățile, posibilitățile persoanei și locurile de muncă disponibile pe piața muncii.* În dependență de gradul tulburării, nivelul de dezvoltare persoanele cu dizabilități pot fi orientate spre diferite specialități: avocat, contabil, economist, profesor, muzician, pictor, sculptor, radioelectronica, bucătar, grădinar, spălătoreasă, croitoreasă etc.
- *Folosește tehnici, metode de diagnosticare, ușor de utilizat, accesibile persoanelor cu dizabilități.* În acest caz psihologul adaptează tehnicile de diagnosticare pentru diferite categorii de copii.

Ex: 1. pentru orbi acestea trebuie să fie orale, pentru copii cu vederea parțial dereglată, care folosesc ochelari – în scris. 2. La unele persoane ce au probleme privitor la nedezvoltarea motricității fine a mâinii este dereglată capacitatea de scriere. Din această cauză acestea nu pot să completeze teste, alții pot doar să bifeze răspunsurile. În activitatea cu aceste persoane mai efective sunt metodele proiective de cercetare.

- deoarece aceste persoane se află permanent într-o stare psihoemoțională critică, orientarea acestora spre o anumită profesie devenind dificilă, este necesar în *primul rând de acordat asistență psihologică și corecție individuală*, apoi de a desfășura consilierea în orientarea profesională;

- *Formarea la persoanele cu dizabilități așteptări adecvate față de activitatea profesională.* Pentru aceasta este important să fie organizate întâlniri cu persoane cu dizabilități care deja activează în câmpul muncii pentru împărtășirea impresiilor și experienței sale.
- *Informarea profesională nu doar a persoanei cu dizabilități ci și a părinților acestora,* despre profesiile disponibile pe piața muncii;
- *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.

În cazul asistenței psihologice a persoanelor cu dizabilități să fie create *condiții* pentru formarea unei autodeterminări profesionale eficace, ceia ce ar contribui la rezolvarea mai multor sarcini: formarea unei autoaprecieri adecvate, încrederii în sine și în forțele sale; dezvoltarea sferei emoționale și motivației, independenței și responsabilității; formarea valorilor de viață, creierii imaginii viitorului și perceperea pozitivă a acestuia; formarea unui plan de viață – determinarea scopului și acordarea ajutorului în alegerea profesiei. Pentru aceasta psihologul trebuie să dispună de un cabinet bine dotat cu materiale de diagnostic, fișe, literatură în domeniu

La unele persoane cu dizabilități deseori se întâlnește fenomenul „cultul bolii”, alții se apreciază neadecvat, vârsta psihologică nu corespunde vârstei cronologice. Din acest considerent înainte de a începe consilierea în orientarea profesională este important ca psihologul să aprecieze nivelul de dezvoltare a personalității acestora.

Având în vedere că aceste persoane se află permanent într-o stare psihoemoțională critică, orientarea acestora spre o anumită profesie devine dificilă. De aceea, este necesar în primul rând, de acordat asistență psihologică și corecție individuală, apoi de a desfășura consilierea în orientarea profesională. În cazul unei autoaprecieri neadecvate din partea persoanei psihologul ar trebui să poată să se aplice în mod corect abordarea diagnostic – consultativă. Scopul acesteia este de a ajuta în alegerea profesiei, luând în considerare rezultatele/ cerințele/ recomandările medicale, abilitățile, posibilitățile persoanei și locurile de muncă disponibile.

La toate etapele de orientare profesională, în cazul persoanelor cu tulburări de văz, psihologul trebuie să ia în considerare faptul, că pot apărea diferite manifestări de comportament din partea acestora, ce nu corespund normelor sociale existente. La persoanele slab văzătoare din copilărie suferă mimica și pantomimica, care sunt componente importante în comunicare. Datorită acestui fapt apar probleme în perceperea adecvată a interlocutorului în momentul comunicării. Probleme în crearea unui contact pozitiv în procesul comunicării la persoanele cu tulburări de văz pot provoca dorința de izolare socială, contacte sociale reduse, neîncredere în sine.

O dată cu pierderea totală sau parțială a vederii se poate schimba dinamica necesităților, reducerea gamei de interese. Stresul permanent și frustrările constante provoacă o reducere a activității individuale și sociale. Tutelă exagerată din partea rudelor contribuie la dezvoltarea unei voințe slabe, neputinței. Aceste caracteristici trebuie să fie luate în considerare de către psiholog în orientarea profesională a persoanelor cu tulburări de vâz. Deoarece nivelul scăzut al motivației pe fundal de nedezvoltare emoțională, negativism față de viitorul său și posibilitățile sale sunt factori importanți care pot să influențeze considerabil asupra procesului de orientare profesională. Este important ca specialistul psiholog în activitatea de orientare profesională cu persoanele cu dizabilități să dezvolte și să se bazeze pe resursele personale ale fiecărei persoane.

Asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în orientarea profesională 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, creșterii încrederii în forțele proprii.*

*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 studiu de caz, problematizarea, dramatizare (joc de rol), dezbateri, analiza SWOT, mind mapping, graficul T, metoda cubului etc. 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 și 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 interesați, motivați și proactivi, care practică activități de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități, și care își propun să dezvolte acest serviciu în Republica Moldova.

În opinia noastră ar fi oportună crearea: 1. *unei platforme comune de discuții*, colaborarea și coordonarea activităților 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; 2. unui site informațional pentru specialiști ce ar oferi informații suplimentare privitor la asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități; 3. 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.

### BIBLIOGRAFIE:

1. *Analiza\_CICOC*. [citat 03.03.2018]. Disponibil: [http://www.practica-navala.ro/materiale/Analiza\\_CICOC.pdf](http://www.practica-navala.ro/materiale/Analiza_CICOC.pdf)
2. Badâr, C. *Educația tehnologică – fundament al integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiență mintală*. In: Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Simpozion internațional. Col. de red.: N. Bucun, ... Chișinău: Epigraf, 1998, pp. 199-204.
3. Badâr, C. *Fundamente psihopedagogice ale educației tehnologice în școala ajutătoare*. Autoref. tezei de doctorat. Chișinău, 1998.
4. Bolboceanu, A. *Consilierea psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră*. Ghid de aplicare. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
5. Bolboceanu, A. *Un sistem de servicii psihologice necesar Republicii Moldova*. In: Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Bălți: S.R.L. Tipografia din Bălți, 2011, pp. 24-27.
6. Bolboceanu, A.; Bucun, N.; Rusnac, V. et al. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2013.
7. 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.
8. *Commission of the European Communities*. (2001, November 21). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. [citat 01.03.2018]. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=co m:2001:0678:fin:en:pdf>
9. *Concepția privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane*. (Hotărârea Nr. 253 din 19.06.2003). In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 25.07.2003, Nr. 155-158 (640).

10. *Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități ratificată de Parlamentul Republicii Moldova prin Legea nr. 166 din 9 iulie 2010*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2010, Nr. 126-128 (428).
11. Cucer, A. *Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul educațional*. In: Psihologie, revistă științifico-practică, 2013, Nr. 2, pp. 39-42.
12. Cucer, A. *Complexul de asistență psihologică în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Lyceum”), 2018.
13. Cucer, A. *Orientarea profesională a copiilor cu tulburări de vâz – condiție de bază a integrării lor în societate*. In: Materialele Conferinței Internaționale „Vedere slabă – teorie și practică”. Ed. a 2-a. Chișinău, 2009, pp. 75-80.
14. *Legea privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități nr. 60 din 30.03.2012*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 27.07.20/\*812, Nr. 155-159 (508).
15. *Politici europene privind învățarea pe tot parcursul vieții*. [citată 01.03.2018]. Disponibil: <http://www.asociatia-profesorilor.ro/politici-europene-privind-invatarea-pe-tot-parcursul-vietii.html>
16. Popescu-Neveanu, P. *Studiul atitudinilor creative la inginerii proiectanți*. In: Revista de psihologie, 1977, Nr. 23, 1, pp. 15-27.
17. *Referințe epistemologice ale asistenței psihologice în contextul învățării pe tot parcursul vieții*. Monografie. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018.
18. *Regulamentul privind orientarea profesională și susținerea psihologică a populației în problemele ce țin de carieră. Hotărâre Nr. 450 din 29.04.2004*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 14.05.2004, Nr. 77-79 (607).
19. Вуоринен, Р.; Зелот, Х.; Лемпинен, П. *Профессиональная ориентация как инструмент взаимосвязи образования и рынка труда в России*. In: Вестник ТвГУ. 2013. Вып. 3, с. 24-33.
20. Толстогузов, С.Н. *Опыт профориентационной работы за рубежом*. In: Образование и наука, 2015, №1 (120), с. 151-165.



# RESPONSABILITATEA ȘI INDEPENDENȚA – RESURSE PSIHOSOCIALE ALE ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

**Mariana BATOG,**  
*cercetător științific, master în științe sociale*

**Învățarea pe tot parcursul vieții** (*Lifelong Learning*) ocupă în ultimii ani o poziție centrală în cuprinsul agendei politice europene în domeniul educației și reprezintă un proces continuu de oportunități flexibile de învățare, corelând învățarea și competențele dobândite în instituțiile formale cu dezvoltarea competențelor în contexte non-formale și informale, în special la locul de muncă. Dinamica majoră a schimbărilor ce se produc în mediu a devenit actualmente o particularitate distinctivă a lumii moderne, ceea ce provoacă o perimare rapidă a cunoștințelor obținute prin educația formală. Situația curentă accentuează necesitatea de a elimina contradicțiile din activitate și viață prin intermediul învățării adulților, care este abordată ca *Lifelong Learning* sau *învățarea pe tot parcursul vieții*.

Devenind o prioritate a sistemului de învățământ la nivel global, învățarea pe tot parcursul vieții (ÎPTPV), devine și o prioritate europeană. Procesul de învățare pe tot parcursul vieții este abordat nu doar ca o mișcare a personalității de la învățământul general și preuniversitar, universitar, post-universitar, dar un proces armonios de actualizare continuă a personalității, la fiecare dintre aceste etape de dezvoltare menționate anterior [65]. Nevoia acută de formare a adulților a apărut în legătură cu schimbarea specificului activității lor, exigențelor înaintate de societate, care presupun independență, responsabilitate socială, autoorganizare și respingerea modelelor autoritare vechi a procesului de învățământ [86]. Procesul de învățare devine o condiție necesară pentru adaptarea la cerințele profesionale, sociale, economice și informaționale mereu în schimbare. Printre factorii și motivele principale ce ne determină să participăm la procesul de învățare pe tot parcursul vieții sunt: pierderea controlului uman asupra proceselor sociale, starea de incertitudine, incapacitatea omului de a-și planifica acțiunile pe termen lung etc. [78]. Astăzi, crește relevanța de fundamentare științifică a învățării adulților, se impune elaborarea unui model andragogic.

Accepțiuni valoroase în contextul învățării pe tot parcursul vieții constituie: dezvoltarea capacității de asumare a responsabilității; responsabilitatea pentru propriul program de pregătire; responsabilizarea pentru propria învățare și dezvoltare; responsabilitatea pentru evoluția societății; consolidarea și cultivarea independenței personale; independența în opinie și acțiune; independența în luarea deciziilor, or și dezvoltarea personală și profesională etc.

Prezenta lucrare constituie una dintre modalitățile de diseminare a rezultatelor obținute în cadrul proiectului de cercetare științifică fundamentală și se concentrează pe dimensiuni psihologice semnificative de personalitate, cum ar fi – responsabilitatea, independența ca resurse psihosociale și elucidează: abordări ale tendințelor internaționale și naționale în valorificarea resurselor de personalitate în cadrul ÎPTPV, repere teoretice și metodologii de asistență psihologică a tinerilor și adulților în dezvoltarea unor dimensiuni de personalitate în învățarea pe tot parcursul vieții, recomandări psihologice de consolidare a unor însușiri valoroase de personalitate la adolescenți, tineri și adulți în cadrul ÎPTPV.

***Tendințe internaționale privind valorificarea și dezvoltarea resurselor personale în contextul învățării pe tot parcursul vieții.*** În scopul implicării în diverse activități ale ÎPTPV și realizarea lor eficientă și calitativă persoanele tinere și adulte au nevoie de mijloace și instrumente psihosociale variate de susținere, ajutorare, motivare și adaptare în varii condiții de învățare, ce vin din interiorul și exteriorul personalității. În cadrul activităților de învățare adulții vor accesa resursele personale de care dispun, dar și vor achiziționa și dezvolta resurse noi. În această ordine de idei, vom analiza tendințele internaționale în contextul ÎPTPV și modalitățile psihologice de valorificare a resurselor personale.

Tematica valorificării resurselor în diversele sale aspecte și, respectiv, ajutorul psihologic acordat pentru a menține și fortifica resursele personale a fost studiată în multe state de către personalitățile notorii din domeniul științei psihologice:

- **Federația Rusă:** В. Франкл [90], Н.В. Тарабрина [87], И.Г Ильина, М.Я. Соловейчик [68], М.М. Решетников [84], И.Г. Малькина-Пых [76], С.А. Калашникова [69], В.Н. Карандашев [70];
- **SUA, Germania:** S. Hobfoll [Apud 80], E. Fromm [Apud 90] et al.;
- **România:** M. Zaharia [57], E. Grosz [25], D. Vîrگا, D. Pascu, M. Mioc, I. Draguț, A. Țepeș-Onea, E. Petrucă [55] și din alte țări ale lumii.

În ultimii ani, pe scară largă în psihologie se utilizează *abordarea bazată pe resurse*, care își are originea în psihologia umanistă, în cadrul căreia un accent important se acordă studierii începuturilor constructiviste ale personalității, ce ar permite depășirea situațiilor complicate.

Specialiștii în domeniul psihologiei definesc conceptul de resurse ale personalității în mod divers, oferind pentru acestea mai multe semnificații, cum ar fi: constructe emoționale, motivaționale și volitive, cognitive și comportamentale; variabile interne și externe; posibilități umane fizice și spirituale; mijloace de existență, oportunități a persoanelor și a societății; totalitatea sprijinelor vitale; valori ale vieții; potențialul real în situații adverse, ansamblul mijloacelor sau instrumentelor necesare.

Resursele psihologice au fost conceptualizate în varii poziționări teoretico-aplicative ale psihologilor din **Rusia** și, în special, au fost studiate de В.А. Бодров [60], Н.Е. Водопьянова [66], Л.В. Куликов [73], К. Муздыбаев [79] etc.

În psihologia modernă, *conceptul de resurse* este dezvoltat și în cadrul teoriei stresului psihologic. А. Бодров desemnează resursele ca fiind posibilități umane fizice și spirituale, mobilizarea cărora asigură punerea în aplicare a programului și a metodelor (strategiilor) de comportament pentru prevenția sau ameliorarea stresului [60]. Н.Е. Водопьянова accentuează că resursele sunt variabilele interne și externe ce contribuie la stabilitatea (rezistența) psihologică în situații de stres; reprezintă constructe emoționale, motivaționale și volitive, cognitive și comportamentale care sunt actualizate de către persoane pentru ca să se adapteze la stres, în condiții de muncă și situații de viață stresante; sunt mijloace sau instrumente utilizate pentru a transforma interacțiunea cu situațiile de stres [66]. În opinia doctorului în psihologie К. Муздыбаев (Institutul de Sociologie al Academiei Ruse de Științe din Moscova), resursele sunt prezentate în trei aspecte:

- acestea constituie mijloace de existență, posibilități ale persoanelor și ale societății;
- ca fiind tot ceea ce o persoană utilizează, pentru a răspunde solicitărilor mediului;
- reprezintă valori ale vieții, ce sunt un potențial real pentru a face față evenimentelor adverse [79].

În cadrul concepției stresului bazată pe resurse, după S. Hobfoll, resursele sunt desemnate ca ceva semnificativ pentru o persoană, ce îl ajută să se adapteze în situații dificile de viață [Apuđ 69]. În literatura de specialitate rusă, **resurse ale personalității** mai sunt delimitate și ca totalitatea sprijinelor vitale, de care dispune o persoana și care îi permit să-și asigure nevoile de bază: supraviețuire; confort fizic; securitate; implicarea în societate; respectul din partea societății; realizarea în societate [83].

Cercetările realizate de psihologii din domeniul organizațional, din România D. Virgă, D. Pascu, M. Mioc, I. Drăguț, A. Țepeș-Onea, E. Petruță accentuează faptul că *resursele personale sunt autoevaluări pozitive, flexibile, care se referă la percepția individului asupra abilităților sale de a controla și de a influența mediul personal în mod eficient* [Apuđ 55, p. 54]. În acest context, se realizează cercetări pentru a investiga două tipuri de resurse personale: *auto-eficiența și nevoile psihologice*. Studiarea în diadă a acestor resurse personale și identificarea rolului fiecăreia dintre ele pentru starea psihologică de bine a reprezentat scopul cercetărilor efectuate de psihologii români. Descoperirile studiului pun în lumină importanța resurselor personale ale angajatului în adaptarea acestuia la dinamica organizației.

În cadrul a varii abordări psihologice au fost evidențiate tipologii și categorii ale resurselor personale. **Erich Fromm** a identificat trei categorii psihologice ale resurselor persoanei în depășirea situațiilor dificile: *speranța, credința rațională, puterea spirituală* (curajul) [Apud 69].

În viziunea autorului aceste resurse sunt explicate astfel:

- **Speranța** – prezintă disponibilitatea de a face față viitorului, auto-dezvoltarea și trasarea perspectivelor în scopul promovării vieții și creșterii.
- **Credința rațională** – este conștientizarea existenței a varii oportunități și necesitatea de a le descoperi la timpul potrivit și a le utiliza eficient.
- **Puterea spirituală (curajul)** – relevă capacitatea de a rezista la tentativele ce pun în pericol speranța și credința.

O clasificare importantă a resurselor realizată de psihologii din **Rusia** se rezumă la două categorii de bază: *resurse ale personalității și resurse ale mediului* (ori psihologice și sociale) [60].

- **Resurse ale personalității** (psihologice, profesionale, fizice) constituie deprinderile și aptitudinile unei persoane.
- **Resurse ale mediului** implică disponibilitatea unei persoane la un ajutor, suport (instrumental, moral, emoțional) din mediul social (de la membrii familiei, prieteni, colegi) și includ asigurarea materială a vieții, activității umane, în condiții de stres.

Sursele bibliografice din domeniul psihologiei relevă că resursele se mai divizează în două tipuri: **sociale și de personalitate**, sau altfel spus – **externe și interne** [83]. **Resursele externe** constituie bunurile materiale, statutul social (rolul), relațiile sociale și îi oferă persoanei susținere în socium, ajută din exterior. **Resursele interne** reprezintă potențialul psihologic individual, caracterul și abilitățile umane ce oferă suport din interior. În cadrul abordării bazate pe resurse S. Hobfoll include în categoria resurselor:

- Obiecte materiale (*venit, casa, transport, îmbrăcăminte* etc.).
- Imateriale (*dorințe, scopuri*).
- Variabile externe (*suportul social, familia, prietenii, locul de muncă, statutul social*).
- Variabile intrapersonale interne (*stima de sine, aptitudinile profesionale, optimismul, autocontrolul, valorile vieții, credința* etc.).
- Stările psihice și fizice.
- Caracteristicile volitive, emoționale și energetice, care direct sau indirect sunt necesare pentru supraviețuire, păstrarea sănătății în situații dificile, sau servesc ca mijloacele pentru a realiza obiective personale semnificative [Apud 80].

În cercetarea problemei valorificării resurselor personale ne-am axat pe următoarele teorii psihologice: teoria constructelor personale (G. Kelly); teoria autoactualizării (A. Maslow; K. Rogers); teoria rolurilor sociale (G. Mead, I. Blumer, M. Kun); teoria căutării sensurilor vieții (V. Frankl); teoria dezvoltării psihosociale (E. Erikson).

Unul din fundamentele abordării bazate pe resurse constituie **principiul „conservării” resurselor**, ceea ce presupune oportunitatea unei persoane de a primi, păstra, reface, multiplica și distribui resursele în conformitate cu propriile sale valori. Distribuirea eficientă a resurselor ajută la dezvoltarea capacității de a se adapta la condițiile schimbătoare ale mediului vital. În concepția lui S. Hobfoll, pierderea resurselor este considerată ca un mecanism primar ce declanșează reacții de stres [*Apud* 80]: presupune pierderea stării de bine, implică o stare de stres psihologic, afectează starea de sănătate.

Resursele se fortifică numai în cazul în care o persoană este preocupată de ele. Omul există fiind mereu în schimbare și dacă resursele sale interne și externe nu se dezvoltă, ele degradează. În cazul în care, persoana este absorbită de o activitate sau de o relație, resursele sale se transferă la persoana căreia i se dedică în totalitate sau se descompun și treptat dispar. În acest context, se încalcă relația dintre părțile integrate ale ego-ului. Dacă persoana încetează să-și dezvolte subiectivitatea sa, autonomia, ego – integrarea sa, dar începe să se preocupe de o activitate absolut opusă: relaxare, implicare în activități ce nu îl reprezintă, fugă de sine în emoții intense în scopul transcendenței etc. Oricare transcendență pozitivă necesită reîntoarcerea centrului (punctului de asamblare) în interiorul său împreună cu o dobândă, auto-îmbogățire, dar nu pierderea de sine [83].

Sintagmele cu care sunt asociate frecvent resursele personalității în literatura de specialitate ar fi: voința fermă, carismă, motor al inimii, rezerve de energie, rezervă de autonomie, potențial uman.

În procesul de achiziție a resurselor externe – în cadrul interrelaționării sociale, serviciului, artei, studiilor, respectului și dragostei din partea altor persoane – se formează triada: **autoapreciere, locusul controlului, încrederea** [*ibidem*]. Dragostea, pasiunea, entuziasmul, curiozitatea, inspirația, admirația, surpriză, interesul, afecțiunea, dorința, pofta, căutarea etc. – sunt toate moduri de a te conecta la noi surse de energie și a achiziționa noi resurse. Problematika resurselor constituie un proces dinamic, ce se află în permanentă mișcare. Nu este posibil să achiziționezi resurse și să deții forțe pentru totdeauna. Resursele necesită o interrelaționare permanentă cu mediul, dezvoltare continuă și actualizare. O formă de valorificare a resurselor personale reprezintă **studiile pe parcursul întregii vieți**: formare inițială, formare continuă; recalificare, învățarea la distanță etc.

Valorificarea resurselor psihologice și sociale în mai multe state europene se realizează în cadrul diverselor tipuri de activități și forme de învățare a adulților precum: cursuri desfășurate în weekend; excursii de învățare; seminarii zilnice sau săptămânale; cursuri cu program flexibil (curs de zi, curs seral etc.) cursuri pentru grupuri țintă specifice (persoane peste 50 de ani, cursuri de pregătire pentru elevi, părinți) – **Germania**; echipe de lucru, reflecția continuă; acțiune-cercetare, munca de proiect – **Austria**; învățarea la locul de muncă; învățarea în grupuri auto-organizate; vizite la muzee; ateliere de lucru, prelegeri, excursii sau conferințe – **Elveția** [53].

În unele state membre ale Uniunii Europene, sistemul de învățământ este mai avansat în privința sprijinirii dezvoltării abilităților de învățare, inclusiv în cazul educației adulților, în timp ce în alte state membre sistemul de învățământ este prea puțin pregătit pentru o astfel de abordare. În secolul XXI, oamenii trebuie să fie capabili să se adapteze constant unor noi provocări. Fiind în schimbare rapidă, lumea în care trăim plasează o mare parte a populației în medii de muncă noi, solicitante, ceea ce reclamă noi abilități și atitudini. În multe țări europene, predarea se orientează spre pregătirea indivizilor pentru ca aceștia să devină persoane care învață pe tot parcursul vieții, echipându-i cu abilități de învățare încă din învățământul primar.

Subiectele prevăzute în cadrul învățării adulților în diverse state ale lumii sunt variate. Acestea variază de la învățarea limbilor străine, la educație politică și interculturală, educație pentru sănătate, artă, de gătit, de utilizare a calculatorului și de îmbunătățire a competențelor profesionale, inclusiv cursuri concepute pentru a sprijini cursanții pentru a obține o diplomă [53].

Actualizarea resurselor personale se realizează și prin participarea la diverse forme de activități și manifestări științifice: conferințe naționale și internaționale, simpozioane, mese rotunde, seminarii, ateliere de lucru, workshop-uri, master-class-uri etc. Fortificarea resurselor personale, spre exemplu la psihologi, are loc și prin interacțiune, comunicare cu colegii ce activează în alte instituții sau regiuni, discutând situații concrete, metode de intervenție în anumite cazuri mai dificile, analizând studii de cazuri – în grup; în cadrul mai multor evenimente științifice, informându-se referitor la noile resurse bibliografice și noi metode de lucru etc.

Resursele personale pot fi valorificate și prin actualizarea și dezvoltarea cunoștințelor și abilităților profesionale ce au loc în cadrul studiilor de formare inițială și continuă, ce reprezintă o parte componentă a procesului de ÎPTPV. Spre exemplu, specialitatea de psiholog se bucură de un interes deosebit din partea studenților în **America de Nord, Australia** și în multe țări europene [70; 81]. Psihologia, de regulă, este printre primele 3-4 discipline selectate cel mai frecvent de studenți în instituțiile de învățământ superior. Această disciplină este selectată ca obiect de studiu și de studenții altor

specialității. Studiile profesionale a psihologilor în statele lumii se realizează în mai multe forme. În Europa, în prezent există trei tipuri principale de învățământ psihologic profesional:

- Învățământ (formare) specializat continuu de 5 ani.
- Învățământ continuu general, de 5 ani.
- Învățământ intermitent specializat „trei + trei” [Apud 70].

În cadrul *formării continue specializate de cinci ani*, studenții la început se specializează într-un singur domeniu al psihologiei, cum ar fi psihologia clinică, educațională sau psihologia dezvoltării. Un astfel de sistem există în formarea profesională a psihologilor în **Finlanda, Suedia și Belgia**.

În *învățământul general continuu de cinci ani* – formarea studenților psihologi începe cu o instruire psihologică generală și se specializează doar în ultimii ani sau, în unele cazuri, chiar și după absolvire. Un astfel de sistem există în **Portugalia, Norvegia, Austria, Spania, Ungaria, Italia, Germania, Elveția, Rusia și Danemarca**.

*Învățământ intermitent specializat „trei + trei”* – studenți timp de trei ani primesc o instruire psihologică generală. După finalizarea acesteia, ei pot continua formarea psihologică în următorii trei ani pentru a doua etapă sau se încheie la această etapă studiu în psihologie și continuă instruirea la etapa a doua la altă specialitate, sau la o altă universitate. Un astfel de sistem există în **Marea Britanie, Grecia, Irlanda, Franța, Portugalia, Malta**. Astfel, formarea profesională a psihologilor în **Statele Unite** poate fi numită multinivelară. Ea variază foarte mult în diferite universități, colegii și oferă studenților posibilitatea de a alege o mare varietate de programe educaționale; permit individualizarea învățării.

În unele țări europene, perioada specifică a instruirii psihologice profesionale este în general de 5 ani, în altele – de 6 ani [70]. Această perioadă poate include formarea continuă timp de 5 ani sau pot fi împărțită în două niveluri de învățământ superior. În unele țări, cum ar fi **Norvegia**, după un curs introductiv de un an, de învățământ superior, studenții trebuie să urmeze un program de formare de 5 ani pentru psihologie profesională. În **Anglia**, instruirea inițială a psihologilor durează 3 ani. Cu toate acestea, pentru a deveni psihologi profesioniști și a fi capabili să activeze în mod independent, studenții trebuie să învețe încă 3 ani la al doilea nivel de învățământ superior, în cadrul programului de specialitate. În **SUA** instruirea psihologică de bază este de 4 ani, învățământul psihologic profesional implică încă 2 ani de studiu. O situație similară există în Scoția.

Disciplinele generale sunt incluse în planul de învățământ al psihologilor din **SUA și Rusia**. În același timp, în multe țări europene studenții psihologi nu studiază discipline de profil general [*ibidem*]. În **Rusia** în formarea psihologilor sunt propuse programe de studiu în care studentul este obligat să studieze toate cursurile incluse în ea; pe când în **SUA** cursurile

sunt selectate de studenți în funcție de interesul său profesional. În **SUA** există peste 200 de programe de formare profesională a psihologilor școlari: specialiști, magiștri și doctori în știință [13]. Spre deosebire de sistemul de învățământ European, în **SUA** nu există programe de instruire a psihologilor școlari în cadrul colegiilor și universităților – se pregătesc specialiști numai la nivelul studiilor de masterat. În **SUA** pentru a face față creșterii diversității etnoculturale de beneficiari, psihologii sunt nevoiți să studieze mai multe **limbi străine**.

În țările europene există o varietate de practici de formare a adulților pentru mai multe categorii profesionale. Cursurile de formare în cadrul educației adulților destinate mai multor categorii de beneficiari: psihologi, cadre didactice, asistenți sociali, manageri sunt realizate în **Austria, Germania, Italia, Letonia, Lituania, România, Slovacia, Spania și Elveția**, fiind oferite de diferiți furnizori [53]. Practicile de formare în țările europene denotă următoarele caracteristici comune:

- conțin elemente care vizează motivarea adulților pentru învățare
- aceste practici încurajează implicarea adulților în procese de învățare pe tot parcursul vieții
- conțin aspecte inovatoare de metodologie și de tehnici de învățare specifice adulților
- prezintă o orientare clară spre aspecte practice
- includ elemente care să poată fi transferate în contexte geografice și tematice noi
- conțin strategii de dezvoltare a gândirii critice și creative care pot fi aplicate într-o varietate de contexte
- vin să propună alternative educaționale pentru adulți, cu scopul de a ameliora cunoștințele și competențele acestora.

În **Austria** [Apud 53] se conturează unele acțiuni în vederea sporirii motivației cursanților pentru participarea în procesul de învățare continuă [53]. Cu toate că astfel de acțiuni încă nu sunt puse în aplicare, acestea ar putea fi:

1. oportunități de carieră în cadrul companiei; salariu mai mare; mai multe provocări; muncă independentă; mai multă responsabilitate; continuarea educației să fie posibilă în timpul de lucru și ar trebui să fie susținută financiar de către societate;
2. furnizorul ar trebui să ofere mai multe cursuri serale și cursuri de formare la locul de muncă; să se țină cont de nevoile individuale de învățare și procesul de învățare să fie plăcut;
3. colegiile comunitare ar trebui să obțină mai mult sprijin financiar din partea guvernului, astfel încât acestea să poată fi accesibile pentru un grup mai larg de participanți.



În **Lituania** mai mult de zeci de ani profesorii, bibliotecarii, asistenții sociali, psihologii, educatorii sociali și administratorii școlilor pot beneficia de **Programul de formare RWCT – Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice** [ibidem]. În scopul dezvoltării acestui program de formare au fost utilizate diverse modalități de instruire cum ar fi seminariile și ateliere de lucru. Programul RWCT constă în 120 de ore de atelier de lucru. Versiunea scurtă acoperă 48 de ore (sau 64 ore academice), oferind posibilitatea participanților de a alege module diferite sau de a construi un program original în conformitate cu nevoile grupului țintă. Misiunea RWCT este de a promova gândirea critică deschisă, independența și creșterea gradului de înțelegere a textelor în rândul tuturor grupurilor de vârstă [53]. Scopul este de a introduce filosofia și metodologia gândirii critice ca instrumente practice pentru predare și învățare. Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice (RWCT) devin la fel de necesare ca orice alte abilități sociale și profesionale. Programul de formare este disponibil în toată țara și este plătit de către organizațiile finanțatoare sau de către participanți. Participanții provin din diverse categorii de vârstă, medii educaționale și profesionale, în deosebi, angajați.

În mai multe state ale lumii *Asociațiile Profesionale și Naționale* se implică în susținerea și promovarea procesului de ÎPTPV. Spre exemplu, psihologii din **Franța, SUA, Marea Britanie** sunt susținuți în valorificarea resurselor interne și învățarea pe tot parcursul vieții de *Asociațiile Psihologilor* (în Franța – *Asociația Franceză a Psihologilor Școlari*; în Marea Britanie – *Asociația Britanică a Psihologilor*; în SUA – *Asociația Psihologilor din America* (A.P.A.)) care organizează: școli de vară, zile de studiu, congrese, seminare, colocvii internaționale, cursuri de formare etc. În **SUA** interesele psihologilor sunt protejate și de NASP – *Asociația Națională a Psihologilor Școlari*. De asemenea, în țările menționate mai sus, pentru a-și soluționa problemele profesionale psihologii beneficiază de activități de supervizare, supervizare în grup. În **Israel** Centrele de Asistență Psihologică oferă angajaților săi oportunitatea de creștere profesională și dezvoltare prin organizarea în incinta sa a cursurilor de calificare profesională, supervizare de grup, seminare, discutarea cazurilor complicate, familiarizarea cu metode noi din timpul orelor de serviciu. Pentru a fi protejați și susținuți psihologii în Israel beneficiază de **asigurare profesională obligatorie** [13].

Învățarea adulților în mai multe state ale lumii se realizează și prin activități de supervizare sau mentorat (cadre didactice, psihologi, manageri) în cadrul cărora se pot dezvolta resursele personale prin îmbunătățirea cunoștințelor și competențelor. Spre exemplu, vom menționa că studiile cu referire la practicile de pregătire a psihologilor **din Anglia, Franța, Israel, România, Rusia, Statele Unite ale Americii** demonstrează că pe lângă licență și masterat, este nevoie de o pregătire individuală specială cu supervi-

zare, fie că acesta va fi mentorat sau stagiu, aplicat mai frecvent în domeniul psihologic. Asistența psihologică profundă în aceste și alte țări este acordată de specialiști care dețin gradul de doctor în științe, iar cuvântul psihoterapeut nu desemnează o calificare pe care persoana și-o poate acorda, doar dacă îi place. Modelul pregătirii prin supervizare asigură eficiența înaltă a pregătirii specialistului [13].

Ajutorul psihologic acordat în **fortificarea și actualizarea resurselor personale** în contextul ÎPTPV poate fi orientat în următoarele direcții: dezvoltarea motivației pentru învățare; dezvoltarea abilităților de a-și organiza propria învățare conform nevoilor proprii; abilităților de cunoaștere, determinarea barierelor în învățare și depășirea lor; actualizarea propriului potențial și identificarea resurselor; dezvoltarea creativității; dezvoltarea personalității prin consolidarea independenței, implicare, activism, responsabilitate; diminuarea epuizării și stresului profesional; dezvoltarea competențelor profesionale etc.

În reabilitarea resurselor personale, în diverse țări ale lumii rezultate pozitive se pot obține în urma aplicării terapiei cognitiv – comportamentale, terapiei umaniste, hipnoterapiei, psihodramei, terapiei strategice, art-terapiei, psihoterapiei pozitive etc. În **România**, se utilizează *psihoterapia pozitivă*. Se aplică în grupuri de autocunoaștere și dezvoltare personală, în terapii individuale și de grup [25]. *Psihoterapia pozitivă* are la bază o abordare interdisciplinară și holistă. Astfel, ea vizează toate dimensiunile ființei umane (bio-psiho-socio-spirituală) și sferile entității individului (corp, mințe, afecte, spirit). Terapia dată este bazată pe convingerea că toți oamenii au la bază bunătața și că dețin două abilități de bază: cea de a iubi și cea de a cunoaște. Conflictele sunt interpretate ca provocări în vederea dezvoltării acestor abilități. Integrează *tehnici psihoterapeutice diferite*: metode de relaxare, exerciții cognitive, procedee psihanalitice etc.

**Psihoterapia pozitivă** e utilizată cu succes în diferite domenii: consiliere, prevenire, educație, igienă mentală, dezvoltare personală, pedagogie specială, protecția copilului, precum și dezvoltarea resurselor umane sub forma coachingu-lui individual sau de grup etc. Metoda dată poate fi aplicată atât în situații de problemă, situații de criză, cât și în dificultăți de adaptare și afecțiuni psihice [25]. Simptomele și situațiile dificile sunt reinterpretate din perspectiva sensului și mesajului pe care acestea le au, cu scopul încurajării potențialului specific fiecărui individ. Psihoterapia pozitivă încurajează capacitatea de a învăța din propriile greșeli, capacitatea de a reflecta și a înțelege scopul și mesajul unor conținuturi negative, probleme sau simptome. Sensibilizarea și încurajarea unui nou punct de vedere duc la întregirea imaginii pe care clientul o vede la un moment dat unilateral.

Analizând viziunile mai multor psihologi [84; 85; 87] propunem unele recomandări pentru consolidarea resurselor personale, ce ar putea fi puncte forte în eficientizarea activităților de învățare pe tot parcursul vieții:

- ❖ conștientizarea limitelor resurselor personale; încercarea de a verbaliza emoțiile și neliniștea personală;
- ❖ un factor semnificativ necesar de a fi menționat ar fi asigurarea limitelor între viața de familie și cea profesională. Acest aspect ar fi necesar să fie direcționat spre acordarea priorității relațiilor interumane, maritale, parentale față de cele profesionale (implicarea în discuții la alte teme, activități comune, hobby). Preferabilă ar fi situația existenței în familie a unui specialist în acest domeniu – partenerul fiind din altă categorie profesională;
- ❖ prezența distanței teritoriale dintre locul de serviciu și locul de trai este un factor benefic [6];
- ❖ antrenarea abilităților de comutare a atenției; stimularea emoțiilor concurente implicând odihna la aer liber, călătorii scurte și excursii sistematice; frecventarea expozițiilor de artă, teatru, cinema, vizionarea filmelor de comedie [84, p. 101];
- ❖ în timpul serviciului să ne oferim pauze, să practicăm exerciții fizice;
- ❖ susținerea reciprocă în mediul profesional la nivel de simple relații umane [Apud 6];
- ❖ beneficierea de activități de supervizare, dar și consilierea psihologică fiind în rol de client;
- ❖ în afara locului de muncă să găsim posibilitatea de a ne manifesta altfel, decât suntem la serviciu. Dacă profesia dată ne cere să fim calculat, să urmăm reguli stricte, este bine să găsim locul unde am putea fi spontan, liber de gânduri și neordinar [76, p. 871];
- ❖ să ne permitem să dormim pe parcursul zilei, să profităm de plimbări la aer liber;
- ❖ dezvoltarea conceptului *grija pentru sine a specialistului, atitudinea binevoitoare față de sine* [87];
- ❖ utilizarea și dezvoltarea propriilor oportunități de relaxare și odihnă.

Persoanele fiind implicate în activități de învățare și profesionale, se confruntă uneori și cu situații mai dificile și stresante, în care are loc pierderea resurselor interne sau epuizarea lor, ceea ce contribuie la dezvoltarea unor tulburări de stres. Spre exemplu, putem remarca că la psihologi este importantă nevoia susținerii psihologice a specialiștilor din domeniu prin supervizare, schimbul de experiență și atitudini dintre specialiștii din cadrul unei comunități, sesizarea și implicarea asociațiilor profesionale a psihologilor prin organizarea activităților de susținere complexă, informare, consiliere și terapie, organizarea activităților de relaxare, dar și formare, dezvoltare profesională etc.

Analiza tendințelor internaționale în domeniu ne-a permis să evidențiem câteva aspecte referitor la valorificarea resurselor personale din perspectiva ÎPTPV:

- Învățarea adulților în majoritatea statelor europene constituie o parte integrantă din sistemul educațional, reglementată prin documente de politici ce vizează coordonarea activității cadrelor din instituțiile educaționale.
- Valorificarea resurselor personale în diferite state ale lumii se realizează variat: formare inițială și, continuă; la distanță; activități de supervizare; programe de educație complementară; seminare, workshop-uri, ateliere de lucru, excursii de învățare, învățare la locul de muncă; învățare în grupuri auto-organizate, cursuri desfășurate în weekend, activități de cercetare.
- În programele de formare oferite în cadrul învățării adulților în unele state europene (Austria, Germania, Italia, Lituania etc.) persistă tendința de a promova gândirea critică deschisă, consolidarea independenței personale, învățarea strategiilor de lectură activă și de creștere a gradului de înțelegere a textelor în rândul tuturor grupurilor de vârstă; cunoașterea strategiilor de învățare și utilizarea lor; acceptarea reflecțiilor critice ale altor persoane în scopul îmbunătățirii activităților personale și profesionale etc. Programele de formare, de asemenea conțin elemente de motivare a adulților pentru învățare și sunt axate pe direcții aplicative.
- Asistența psihologică în cadrul procesului de învățare se va axa pe dezvoltarea motivației de învățare, organizarea și promovarea propriilor studii; dezvoltarea personală prin stimularea încrederii în forțele proprii, a independenței, inițiativei, responsabilității; dezvoltarea competențelor profesionale; diminuarea încordărilor, epuizării profesionale și identificarea, dezvoltarea, actualizarea resurselor personale în funcție de nevoile proprii și expectanțele societății.

***Experiențe naționale în actualizarea resurselor personale în procesul de ÎPTPV.*** Potrivit Comisiei Europene prioritatea centrală a *Programului de învățare pe tot parcursul vieții* este să consolideze contribuția adusă de educație și formarea profesională în atingerea obiectivului Lisabona de transformare a UE „în cea mai competitivă economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de o creștere economică durabilă însoțită de o creștere cantitativă și calitativă a numărului locurilor de muncă și de o mai mare coeziune socială”. În Republica Moldova dezvoltarea și implementarea *Programului de învățare pe tot parcursul vieții* este stipulată prin documente de politici educaționale relevante [18; 48], care reglementează, coordonează și activitatea psihologilor din sistemul educațional.

*Codul Educației al Republicii Moldova* (2014), articolul 123 vizează: *învățarea pe tot parcursul vieții* include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională. Învățarea pe

tot parcursul vieții cuprinde învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și formarea profesională continuă a adulților. Învățarea pe tot parcursul vieții se realizează în contexte de educație formală, nonformală și informală [18].

În Republica Moldova, unul dintre obiectivele de bază stipulate în documentele de politici educaționale este extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe parcursul întregii vieți din perspectiva formării generale și a formării profesionale continue, în corespundere cu nevoile persoanei, raportate la cerințele socio-economice și de asemenea compatibilizarea structurală și calitativă a învățământului național cu spațiul european al educației [48]. *Strategia „Educația-2020”* este organizată în baza a trei piloni: acces, relevanță, calitate. Sistemul educațional are menirea să asigure **valorificarea potențialului fiecărei persoane** și să formeze o forță de muncă competitivă. Printre categoriile de beneficiari a procesului de învățare pe tot parcursul vieții un rol important revine învățării adulților, pentru a le oferi șansa de a studia în continuare la orice vârstă.

*Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* include în obiectivele sale dezvoltarea competențelor sociale și a celor de învățare; dezvoltarea personală prin: inițiativă, creativitate, capacitatea de decizie, gestionarea emoțiilor; dezvoltarea în carieră; dar și **valorificarea resurselor personale** a celor implicați în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții [48]. Dezvoltarea personală conține în sine și dezvoltarea resurselor personale – constituind un aspect important și necesar pentru toate cadrele angajate în cadrul instituțiilor educaționale din republică, dar și a beneficiarilor. Documentele de politici în educație, dar și proiectele de cercetare științifică promovate în R. Moldova susțin dezvoltarea potențialului fiecărei persoane, creșterea responsabilității și implicarea activă a personalității în propria formare, dezvoltarea motivației și a competențelor pentru creșterea și dezvoltarea personală, socială și profesională; susținerea și dezvoltarea capacității de a învăța la diferite vârste etc. Dezvoltarea și formarea competențelor profesionale în cadrul studiilor de formare profesională continuă constituie o oportunitate de valorificare și actualizare a resurselor psihosociale a specialiștilor din sistemul educațional, în special a psihologilor.

*Formarea profesională continuă* constituie o parte componentă a procesului de învățare pe tot parcursul vieții. În *Codul Educației al Republicii Moldova* formarea profesională continuă prevede: „Dezvoltarea profesională a personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere este obligatorie pe parcursul întregii activități profesionale și se reglementează de Guvern” [28].

Învățarea pe tot parcursul vieții ia diverse forme, desfășurându-se atât în cadrul, cât și în afara sistemelor tradiționale de educație și formare. Punctul forte al acestor programe e că plasează responsabilitatea individului în

centrul procesului de învățare – lucru valabil și pentru educația nonformală, care se regăsește ca metodă de formare în activitățile programelor europene de învățare pe tot parcursul vieții. De altfel, cele trei concepte – formal, informal și nonformal – se completează reciproc în cadrul programelor de învățare continuă. Învățarea pe tot parcursul vieții devine astăzi o condiție necesară pentru adaptarea la cerințele profesionale, sociale, economice și informaționale mereu în schimbare.

Comisia Europeană a reunit inițiativele sale privind educația și formarea sub o singură umbrelă – *Programul de învățare pe tot parcursul vieții* [33]. Acesta are patru subprograme – Comenius (învățământ preuniversitar), Erasmus (învățământ superior), Leonardo da Vinci (educației formare profesională) și Grundtvig (educația adulților) și oferă persoanelor de orice vârstă șansa de a studia oriunde în Europa. Unele din aceste subprograme au fost implementate și în Republica Moldova.

Proiectele susținute în cadrul instituțiilor din domeniul educației din republică, implică optimizarea asistenței psihologice prin dezvoltarea personalității în învățarea pe tot parcursul vieții. Asistența psihologică vine să contribuie la fortificarea și dezvoltarea resurselor personale a fiecărei persoane implicate în cadrul învățării și să răspundă nevoilor și problemelor cu care se confruntă aceștia, în domeniu dat.

În urma analizei situației curente în domeniul învățământului referitor la asistența psihologică printre probleme depistate au fost lipsa psihologilor în școli, dar în special a psihologilor și a personalului calificat în asistența specială, necesară pentru educația incluzivă. Altă problemă ar fi un sistem incoerent de formare inițială și continuă în domeniul educației incluzive ce au fost menționate în cadrul *Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020* aprobat prin Hotărârea Guvernului Nr. 523 din 11 iulie 2011 [37].

Tematica valorificării resurselor personale în Republica Moldova, în special a psihologilor din sistemul educațional, în cadrul ÎPTPV, în diverse aspecte și problemele psihologilor au fost studiate de specialiștii în domeniu și psihologi practicieni: V. Mîșlițchi (2009), A. Bolboceanu, N. Bucun, O. Paladi (2012), L. Savca (2009; 2013); I. Negura (2014), V. Botnari (2013); E. Bîceva, P. Jelescu (2015) et al.

În republică au demarat multiple proiecte științifice fundamentale și aplicative, susținute de Academia de Științe a Moldovei, MECC, ce studiază nevoile specialiștilor psihologi, formarea mai multor competențe ale psihologilor în cadrul studiilor, diverse aspecte a procesul instruirii inițiale și continuă a psihologilor (Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă; Institutul de Științe ale Educației), dar și asistența psihologică a procesului de învățare pe tot parcursul vieții; valorificarea resurselor personale a psihologilor din sistemul educațional (Institutul de Științe ale Educației) și alte aspecte semnificative.

La UPS „*Ion Creangă*” din Chișinău în perioada anilor 2011-2014 a derulat proiectul instituțional *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor*, promovând cercetările științifice, realizate de Laboratorul de Psihologie. În cadrul acestui proiect au fost studiate următoarele aspecte tematice ce vin să abordeze multiple componente a resurselor personale și propuse modalități de valorificare.

În cadrul proiectului *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continuă a psihologilor* s-au realizat interviuri cu psihologii de la UPS „*Ion Creangă*” și din alte centre de formare și cercetare în domeniul psihologiei (USM, ULIM, Universitatea Slavonă), cu psihologii practicieni din ONG-uri cu misiuni de asistență psihologică, au fost analizate istorii 228 de viață ale persoanelor care s-au confruntat cu grave probleme cu caracter psihologic [32, p. 227]. Acest proiect finisează cu o monografie cu aceeași denumire. Volumul este consacrat problemei formării la psihologi a cunoștințelor și abilităților de a descoperi problemele psihologice cu care se confruntă oamenii și de a elabora strategii, programe și metodologii de soluționare. Ion Negură în studiile sale atribuie psihologului un rol foarte important, desemnându-l ca „inginer al sufletelor omenești” [32].

O resursă a personalității destul de impunătoare, ce începe să se dezvolte în timpul formării inițiale și se perfecționează în cadrul activității profesionale, dar și studiilor ce sunt desfășurate concomitent, reprezintă **gândirea profesională** – constituind un element al competențelor necesare în analiza multiplelor situații profesionale, luarea deciziilor semnificative, înțelegerea și soluționarea problemelor cu care se confruntă beneficiarii etc. Un rol foarte important în cadrul învățării pe tot parcursul vieții și activității profesionale este atribuit formării și dezvoltării gândirii profesionale. În R. Moldova s-au realizat cercetări științifice fundamentale în acest domeniu. Spre exemplu, lectorul universitar Elena Bîceva, de la UPS „*Ion Creangă*”, a studiat acest aspect în cadrul studiilor doctorale la tema *Formarea gândirii psihologice la studenții psihologi* [63; 64]. În cadrul cercetării menționate au fost determinate condițiile dezvoltării gândirii profesionale la studenții psihologi și a modalitățile de formare a acesteia. În acest context sa realizat un studiu științific, teoretico-empiric al naturii complexe a gândirii psihologice profesionale și al formării acestui tip de gândire la studenții psihologi; au fost definite specificul gândirii psihologice, componentele structurale, caracterul sistemic; demonstrate posibilitatea de formare și dezvoltare consecventă a gândirii psihologice în baza unui sistem special; elaborat un program de formare și dezvoltare a gândirii psihologice [63], realizarea căruia a contribuit la dezvoltarea componentelor teoretico-practice ale gândirii psihologice, în vederea formării lor profesionale.

Formarea diverselor competențe cheie ce stau la baza dezvoltării personale și profesionale este stipulată în cadrul documentelor de politici educaționale la nivel național, dar și în cele internaționale pentru susținerea procesului de învățare pe tot parcursul vieții. În opinia unor autori, competențele constituie o parte esențială a resurselor personalității. Spre exemplu, competențele atribuite specialistului psiholog au constituit subiectul principal al mai multor cercetări științifice realizate în R. Moldova.

Tematica *Monitorizarea de calitate a parteneriatului familie-grădiniță-școală – competență imperativă a psihologului modern* a fost studiată de V. Botnari, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol [16]. Autorul atribuie în cadrul acestei tematici un loc important formării competențelor psihologilor școlari și modalităților de instruire inițială și continuă a acestora. Formarea inițială și continuă a psihologului școlar, din perspectiva formării competenței de monitorizare a parteneriatului familie-grădiniță-școală, în opinia autorului, va conduce la formarea unor profesioniști performanți pentru oferirea prestației profesionale de calitate [15, p. 21]. În această ordine de idei, se menționează că schimbările de optică privind abordarea praxiologică a funcțiilor psihologului școlar sunt atât de semnificative, încât se solicită a reflecta, în repetate rânduri, asupra competențelor acestuia și modalităților de formare inițială și continuă. Una dintre competențele imperative a psihologului este *competența de stabilire și monitorizare a parteneriatului familie-grădiniță-școală*. Desigur, competența nominalizată înglobează elementele și dimensiunile definitorii ale oricărei competențe, însă fiecare dintre acestea având un conținut specific. Metodologia de formare a competenței nominalizate trebuie să se axeze pe **valorizarea resurselor subiectului**, constituite din cunoștințe („a ști”), capacități, abilități („a face”) și atitudini, valori („a fi, a deveni”) într-o situație concretă în care subiectul pune în practică acest potențial. Paradigma constructivistă a învățării oricărei competențe concepe realizarea învățării acesteia ca un proces cu trei faze: *deconstrucția, construcția și reconstrucția*. Aceasta implică, alături de metodologia consilierii (cum să faci) și metodologia metacognitivă, ce-l va ghida pe subiect să parcurgă progresiv anumite faze în construirea competenței conceptualizate și generalizate [16].

Subiectul competențelor necesare specialistului psiholog în acordarea asistenței psihologice este abordată de L. Savca, doctor în psihologie, dar și tematica formării continuă a psihologului practician [Apud 15; 43]. Competențele necesare psihologului sunt reflectate în felul următor: teoretico-metodologice; metodice și aplicative. Aptitudinile profesionale necesare psihologului practician pentru a exercita direcțiile de activitate de bază ar fi: comunicative, aplicative, organizatorice, analitice, pedagogice, de auto-reglare [Apud 43]. În acest context, autorul menționează faptul că acumula-



rea cunoștințelor, formarea abilităților profesionale și dezvoltarea calităților personale necesită insistență și conștientizarea de către psiholog a propriilor responsabilități vizavi de expectațiile societății. În acest sens, fiecare specialist are obligația de autocunoaștere, autoapreciere, autodezvoltare.

În opinia V. Mîslițchi, problema axată pe eficientizarea procesului de formare profesională a psihologului practician este dictată de imperativele spațiului educațional european comun, ca rezultat al implementării unei reforme de calitate a învățământului superior. Totodată, transformările profunde, care au loc în societatea contemporană, impun școlii superioare noi exigențe în pregătirea viitorilor psihologi, capabili să presteze în instituțiile de învățământ preuniversitar servicii de asistență psihologică de calitate [30]. De aici rezultă importanța formării la viitorii specialiști a competențelor de a elabora și implementa programe cu referire la direcțiile fundamentale de activitate, axate pe colaborarea cu elevii, cadrele didactice, părinții și managerii instituției de învățământ. Punem accent pe formarea și cultivarea la studenți a aptitudinilor, cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, abilităților, capacităților, atitudinilor, adică a competențelor, pe care le interpretăm ca mobilizarea motivată de către student a tuturor resurselor de care dispune în vederea soluționării eficiente a diverselor probleme de ordin psihologic. În acest sens, formarea profesională inițială a viitorilor psihologi înseamnă pregătirea lor pentru mobilitate, pentru schimbare și pentru calitate [30].

Cercetări multiple referitor la nevoile și problemele psihologilor în diverse aspecte s-au realizat la IȘE, Chișinău, în cadrul proiectului *Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității elevului în contextul sociocultural modern* ce a demarat în perioada 2011-2014 [11-14]. Rezultatele cercetărilor efectuate în sectorul *Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară* permit să evidențiem tendințele și caracteristicile generale ale asistenței psihologice în sistemul educațional din Republica Moldova, precum unele probleme a psihologilor, nevoi și impedimente. În cadrul cercetărilor realizate au fost implicați psihologii practicieni, psihologii de la cursurile de formare continuă, psihologii ce urmează studii de masterat în cadrul IȘE și alți specialiști. Rezultatele obținute determină oportunitatea pentru constituirea unui sistem de asistență psihologică în învățământul preșcolar, secundar general, preuniversitar, vocațional, special adecvat nevoilor beneficiarilor din Republica Moldova.

Printre realizări la moment în domeniul asistenței psihologice în R. Moldova pot fi menționate: existența unei anumite experiențe în domeniul asistenței psihologice în educație; existența posibilităților de formare inițială și continuă a cadrelor în domeniul psihologiei; potențial uman calificat în domeniul psihologiei; existența regulamentului activității psihologului școlar, însoțit de unele recomandări cu caracter organizatoric etc. Printre dificultățile principale de organizare și funcționare a asistenței psihologice

școlare constatate putem regăsi și: absența unor cerințe unice, clare față de pregătirea profesională a psihologului școlar, din care cauză în multe școli în funcția de psiholog sunt antrenate persoane fără pregătirea specială; lipsa oportunităților de creștere profesională, posibilității reduse de cunoaștere a experienței colegilor, a învăța de la ei; condiții de lucru precare, lipsa spațiilor special amenajate, a instrumentarului necesar, a materialelor orientative; lipsa unor mecanisme de determinare a eficienței activității psihologului școlar, lipsa unei scheme de salarizare, bazată pe valorile produse; stereotipuri ale societății / comunității și atitudine reticentă față de diversitatea umană [12; 13].

Un principiu important de respectat, care ar contribui la facilitarea învățării pe tot parcursul vieții și la valorificare resurselor personale ar fi **principiul interacțiunii cu comunitatea profesională** [13]. Implicarea în comunitatea profesională se realizează fie direct printr-o organizație profesională (de exemplu, asociații, societăți etc.), precum și prin citirea literaturii de specialitate, reviste etc. Spre exemplu la psihologi, realizarea acestui principiu, face posibilă depășirea tendinței spre izolare și scăderii capacității autopercepției profesionale adecvate. Fiecare psiholog, în exercitarea profesiei, trebuie să depună eforturi pentru a contribui la progresul științei psihologice, cu respectarea normelor și a cerințelor. Flexibilitatea, acceptarea unui compromis rezonabil, evidențierea priorităților de lucru, optimismul, încurajarea eficientă, autoironia rezonabilă completează aceste principii și permite psihologului să evite rigiditatea, dificultățile emoționale, pesimismul, incoerența, încrederea în sine excesivă și euforia, pe de altă parte. Starea psihologică de bine este valoarea psihosocială care reprezintă finalitatea asistenței psihologice, având în vedere importanța acestei stări pentru eficacitatea subiectului. Alte valori psihosociale, importante pentru asistența psihologică în educație sunt prevenția, comunicarea, identificarea resurselor proprii, transformarea neajunsurilor în oportunități, autocunoaștere, cunoaștere, responsabilitate, inițiativă, creativitatea [12].

Analiza comparativă a situației din Republica Moldova și a altor state ne permite să constatăm că psihologii din țară nu beneficiază de asigurare profesională obligatorie cum ar fi în Israel, pentru a fi susținuți și protejați. În Franța, SUA, Marea Britanie, România, Israel sunt bine dezvoltate și au acumulat o anumită experiență în activitățile de supervizare, sau mentorat [13]. Actualmente în Republica Moldova, abia în *Codul Educației* din 23.11.2014, articolul 58 a fost inclus un articol ce promovează activitățile de mentorat în sistemul educațional, pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe a cadrelor didactice, inclusiv și a psihologului, prin diverse forme de mentorat: de inserție profesională, de practica și de dezvoltare profesională etc. Articolul 58 din *Codul Educației* referitor la activitatea de mentorat a cadrelor didactice, din care face parte și psihologul din sistemul educațional, stipulează faptul că în învățământul

general este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe [18]. Cadrul didactic sau managerial poate deveni mentor dacă are o pregătire specială obținută în cadrul formării inițiale sau continue și experiență în domeniul profesat. Activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme: mentorat de practică; mentorat de inserție profesională; mentorat de dezvoltare profesională. Mentoratul de practică se realizează prin îndrumarea de către un cadru didactic experimentat a studentului stagiar. Mentoratul de inserție profesională se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant. Mentoratul de dezvoltare profesională se realizează la locul de muncă și asigură dezvoltarea profesională și avansarea în carieră a cadrelor didactice [18].

O sarcina actuala care necesita a fi realizata în R. Moldova în domeniul asistenței psihologice sunt:

- perfecționarea sistemului de pregătire, recalificare, și de formare continuă a psihologilor pentru domeniul învățământului, avându-se în vedere cerințele actuale și standardele internaționale;
- optimizarea serviciilor psihologice în instituțiile de învățământ de toate tipurile și nivelele, dotarea cu bază tehnico-materială modernă, dezvoltarea potențialului de resurse umane;
- asigurarea calității asistenței psihologice acordate tuturor participanților procesului educațional pe baza evaluării calitative a competențelor profesionale, a activității psihologilor școlari (atestare, expertiză) și a organizațiilor, care acordă asistență psihologică în cadrul sistemului educațional (acreditare) [12; 13].
- motivarea psihologilor școlari pentru a se include în activitate după finalizarea studiilor în instituții educaționale, îndeosebi în localitățile rurale, și menținerea specialiștilor în instituții pentru o perioadă mai îndelungată.

Analiza tendințelor și experiențelor naționale în domeniu ne-a permis să evidențiem câteva aspecte referitor la valorificarea resurselor personale din perspectiva ÎPTPV: valorificarea potențialului fiecărei persoane constituie în prezent un aspect semnificativ înaintat în cadrul politicilor educaționale, dar și a proiectelor de cercetare științifică promovate la nivel național. La nivel de politici educaționale este susținut procesul de învățare pe tot parcursul vieții în scopul compatibilizării cu spațiul european și creării unei forțe de muncă competitive. Actualmente, se pune accentul pe eficientizarea procesului de formare profesională a cadrelor din instituțiile educaționale și în special pe formarea competențelor, optimizarea programelor de formare inițială, continuă și recalificare în conformitate cu cerințele actuale și standardele internaționale.

Dacă e să ne referim la specialiștii în domeniul psihologiei, la nivel național au fost promovate cercetări științifice cu privire la studierea competențelor profesionale a psihologilor; gândirii profesionale în cadrul formării psihologilor, particularități și condiții a asistenței psihologice în sistemul educațional etc. Valorificarea resurselor personale a psihologilor poate fi realizată prin dezvoltarea competențelor de învățare, sociale, profesionale, dar și prin implicare în dezvoltarea personală în multiplele ei componente, în cadrul studiilor de formare inițială și continuă, recalificare, cursuri profesionale, activităților practice, or și în cadrul interacțiunii cu comunitatea profesională. Identificarea și actualizarea resurselor personale a psihologilor prin ÎPTPV, va oferi eficiență și calitate în cadrul asistenței psihologice în instituțiile educaționale.

### ***Semnificații atribuite ÎPTPV și impactul în context național: demersuri aplicative.***

Cercetările realizate în Sectorul *Asistență Psihologică în Educație, IȘE* (Chișinău, 2015) referitor la studierea particularităților învățării pe tot parcursul vieții în cadrul național la diferite categorii profesionale (800 persoane) prin realizarea acestui chestionar complex, ne-a permis să constatăm și să înțelegem mai clar ce aspecte apreciază mai mult persoanele din diverse categorii profesionale exprimându-și opinia referitor la definirea procesului de învățare pe tot parcursul vieții; semnificația acestui proces relevant pentru societate; capacitățile ce pot fi dezvoltate în acest context și impactul ÎPTPV asupra activității lor profesionale etc.

**Noțiunea de învățare pe tot parcursul vieții (ÎPTPV)** reprezintă în viziunea subiecților experimentali în mare parte *un proces de asimilare a informației, perfecționare a cunoștințelor și aplicarea lor în viață în scopul dezvoltării* (22% subiecți); *dezvoltarea continuă a propriei personalități* (21% subiecți); *dezvoltare profesională* (20% subiecți); *proces complex, continuu de acumulare a competențelor profesionale* (18% subiecți). De asemenea, procesul menționat este considerat în măsură puțin mai mică ca fiind – *acumularea experiențelor în condițiile dezvoltării societății* (10% subiecți). În cea mai mică măsură învățarea pe tot parcursul vieții este definită ca fiind *învățare continuă, neîncetată* (3% subiecți), dar și *știința, cercetare, descoperire, modernizare* (1,3% subiecți), *relații noi* (1,3% subiecți), *dezvoltarea și perfecționarea comunicării* (1,4% subiecți).

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un *proces de asimilare a informației, perfecționare a cunoștințelor și aplicarea lor în viață*, în scopul dezvoltării în cea mai mare măsură pentru funcționarii publici (50%) și personalul din domeniul artelor (40%). La nivel mediu, în acest context se poziționează cadrele didactice (26%). În cea mai mică măsură, este văzută în acest cadru, de către tehnicieni (16%). Juriștii și lucrătorii medicali nu s-au

regăsit în această variantă de răspuns. *Dezvoltarea continua a propriei personalități* definește învățarea pe tot parcursul vieții, în cea mai mare rată, în viziunea funcționarilor publici (29%), lucrătorilor medicali (28%), juriștilor (24%), tehnicienilor (20%). Cadrele didactice (10%) și personalul din domeniul artelor (6%) au optat în cea mai mică măsură pentru această opinie.

Procesul de ÎPTPV este considerat ca fiind și *un proces de dezvoltare profesională* într-o rată mai mare de către tehnicienii (38%), lucrătorii medicali (36%), juriști (24%). La nivel mediu se poziționează personalul din domeniul artelor (19%). În cea mai mică măsură, consideră că ÎPTPV reprezintă *un proces de dezvoltare profesională* cadrele didactice (5%) și funcționarii publici (3%). Cadrele didactice (27%) în măsură mai mare decât alte categorii profesionale au ales pentru a defini procesul de învățare pe tot parcursul vieții varianta *acumularea experiențelor în condițiile dezvoltării societății*, fiind urmate de funcționarii publici (21%) și personalul din domeniul artelor (10%). Juriștii, tehnicienii, lucrătorii medicali nu s-au regăsit în acest context sau nu au optat pentru această variantă de răspuns.

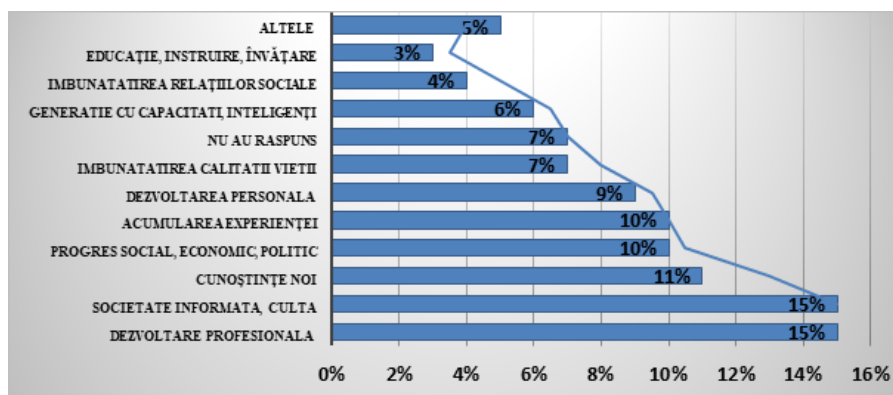
ÎPTPV mai este conceptualizată și ca un *proces complex, continuu de acumulare a competențelor profesionale*. Pentru aceasta variantă de răspuns au optat cel mai mult juriștii (37%) și cadrele didactice (32%). La nivel mediu s-au poziționat lucrătorii medicali (19%) și tehnicienii (15%), fiind urmați de personalul din domeniul artelor (6%) și de funcționarii publici (2%). *Dezvoltarea și perfecționarea comunicării* în cadrul ÎPTPV se enunță în cea mai mare parte de către cadrele didactice (4%), funcționarii publici (3%) și în rată mai mică de către personalul din domeniul artelor (1%). Alte categorii nu s-au regăsit în acest context. *Învățarea continuă, neîncetată* în contextul definirii procesului de învățare pe tot parcursul vieții este apreciată mai mult de persoanele din domeniul artelor (13%), cadrele didactice (10%), dar este menționată și de funcționarii publici (3%). Juriștii, lucrătorii medicali și tehnicienii nu s-au regăsit în această variantă de răspuns.

Procesul de învățare pe tot parcursul vieții mai este considerat și ca fiind *cercetare, știință, descoperire, modernizare* de către funcționarii publici (3%), personalul din domeniul artelor (3%) și cadrele didactice (2%). Nu au indicat această variantă de răspuns juriștii și lucrătorii medicali. Lucrătorii medicali (10%) și funcționarii publici (9%) în cea mai mare rată nu au dorit să răspundă la această întrebare. Astfel, constatăm că cel mai înalt procentaj la definirea procesului de învățare pe tot parcursul vieții au acumulat funcționarii publici (50%) și specialiștii din domeniul artelor (40%), optând pentru noțiunea *proces de asimilare a informației, perfecționare a cunoștințelor și aplicarea lor în viață în scopul dezvoltării*. De remarcat, că cele mai mici date procentuale dintre toate categoriile profesionale participante la sondaj, au fost obținute de către personalul din domeniul artelor (1%) referitor la definirea procesului sus menționat ca fiind *proces de dezvoltare și perfecționare a comunicării*, în așa mod evidențiind trebuința de comunicare.

Analizând datele experimentale referitor la opinia respondenților cu privire la **semnificația învățării pe tot parcursul vieții pentru societate** am obținut un spectru divers de variante de răspuns.

Semnificația procesului de învățare pe tot parcursul vieții pentru societate în cea mai mare parte în viziunea respondenților constituie o societate mai informată, dezvoltată, în evoluție, mai cultă, corectă (15%); dezvoltare profesională (15%). Unele persoane menționează în acest context, reînnoirea sau acumularea noilor idei pe parcursul vieții, cunoștințelor care sa fie utile societății (11%); trecerea societății la un nivel de dezvoltare mai avansat (social și economic, politic); progres, eficiență (10%); experiență personală, acumularea experienței (10%); dezvoltarea continuă a personalității (9%); menținerea și îmbunătățirea calității vieții (7%); oameni inteligenți, generație cu capacități (7%). În rată mai mică s-a optat pentru variantele de răspuns: îmbunătățirea relațiilor sociale (4%); educație, învățare, instruire (3%). Nu au răspuns la această întrebare 7% din subiecții investigați.

Rezultatele obținute privind reprezentările cu privire la semnificația învățării pe tot parcursul vieții pentru societate sunt prezentate în *Figura 1*.



**Figura 1. Rezultatele obținute privind reprezentările semnificației învățării pe tot parcursul vieții pentru societate**

Procesul de învățare pe tot parcursul vieții semnifică pentru societate reînnoirea și acumularea noilor idei pe parcursul vieții, cunoștințe utile societății în cea mai mare măsură în opinia personalului din domeniul artelor (19%), lucrătorilor medicali (16%), cadrelor didactice (15%), funcționarilor publici (12%). Tehnicienii au obținut cea mai mică rată în acest context (6%), iar juriștii nu s-au regăsit în această variantă de răspuns.

ÎPTPV înseamnă pentru societate și menținerea și îmbunătățirea calității vieții în cea mai mare parte pentru funcționari publici (11%) și cadrele didactice (8%). La nivel mediu în acest context se regăesc juriștii (6%), teh-

nicienii (6%) și lucrătorii medicali (6%). Cea mai mică rată a fost obținută de personalul din domeniul artelor (2%). Învățarea pe tot parcursul vieții semnifică pentru societate și *îmbunătățirea relațiilor sociale*, cel mai mult pentru cadrele didactice (15%). Un scor mai mic a obținut personalul din domeniul artelor (5%), funcționarii publici (4%), lucrătorii medicali (3%). Tehnicienii și juriștii nu au oferit niciun răspuns. Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă și dezvoltare profesională în cea mai mare parte pentru lucrătorii medicali (47%), fiind urmași de personalul din domeniul artelor (20%), în măsură mai mică pentru funcționarii publici (10%), juriști (7%), cadrele didactice (6%). Tehnicienii nu au dat răspunsuri.

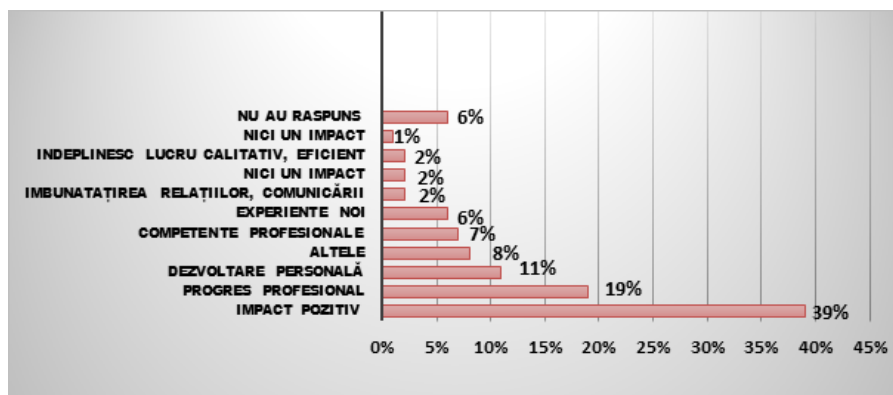
*Trecerea societății la un nivel mai avansat (social, economic, politic) totodată progres și eficiență* se indică în cea mai mare parte de către funcționarii publici (22%), de personalul din domeniul artelor (18%), fiind urmași de cadrele didactice într-o măsură puțin mai redusă (14%). Cel mai puțin au apreciat această variantă de răspuns juriștii (9%). Tehnicienii și lucrătorii medicali nu au optat pentru aceasta variantă de răspuns. *Societate mai informată, dezvoltată, cultă, corectă* este o opinie frecvent întâlnită în răspunsurile tehnicienilor (45%) în comparație cu alte categorii profesionale. Cel mai puțin optează pentru această variantă cadrele didactice (11%) și personalul din domeniul artelor (14%). La nivel mediu se poziționează funcționarii publici (23%). Juriștii și lucrătorii medicali nu aleg această variantă de răspuns.

Pentru cadrele didactice (17%) și personalul din domeniul artelor (6%) semnificația ÎPTPV pentru societate constă în *educație, învățare, instruire* mai mult decât pentru alte profesii implicate în cercetare. Juriștii, funcționarii publici, lucrătorii medicali și tehnicienii nu au menționat această variantă de răspuns. *Acumularea experienței sau experiența personală* în acest context este selectată mai mult de către cadrele didactice (30%) și juriști (27%). Personalul din domeniul artelor (8%) a apreciat într-o măsură mai mică această variantă de răspuns, în timp ce funcționarii publici, lucrătorii medicali și tehnicienii nu au ales această opțiune. Tehnicienii (30 %) și cadrele didactice (11%) au apreciat varianta de răspuns *oamenii inteligenți, generație cu capacități*, în timp ce această opinie nu a fost împărtășită de celelalte categorii profesionale.

*Dezvoltarea continuă a personalității* reprezintă semnificația ÎPTPV pentru societate în viziunea juriștilor (37%) în cea mai mare rată. Alte categorii profesionale au ales mai puțin acest răspuns (tehnicienii – 4%; cadrele didactice – 6%, specialiști/arte – 8%) sau deloc (funcționari publici, lucrători medicali). Comparativ cu alte categorii profesionale, 15% dintre juriști și 10% dintre funcționarii publici, *nu au dorit să răspundă la această întrebare*. Analizând toate variantele de răspuns referitor la semnificația procesului de învățare pe tot parcursul vieții pentru societate, am constatat ca cel mai mare procentaj a fost acumulat la varianta de răspuns *dezvoltare profesio-*

onală de către lucrătorii medicali (47%) și la varianta de răspuns *societate mai informată, dezvoltată, culta, corectă* – tehnicienii (45%). Procentajul cel mai mic s-a înregistrat la răspunsul menținerea și îmbunătățirea calității vieții de către personalul din domeniul artelor (2%).

**Impactul procesului de învățare pe tot parcursul vieții asupra activității profesionale** este unul semnificativ, având în vedere condițiile și cerințele societății de astăzi în continuă schimbare. Analizând datele numerice obținute la acest subiect au fost obținute mai multe opinii. Astfel, cea mai mare parte a eșantionului cercetat (39%) consideră impactul unul **pozitiv**. Unele persoane sunt de părerea că, totuși, procesul dat **nu are nici un impact** asupra activității sale profesionale (2%). În același timp, o rată nesemnificativă de respondenți evidențiază și **impactul negativ** (1%) al ÎPTPV argumentat prin surmenaj, consumarea timpului personal, lipsei de timp. Unii respondenți menționează: *progresul profesional, avansarea în post* (18%); *dezvoltarea personală, devin mai inteligenți* (11%); *capătă abilități profesionale, competențe* (7%); *experiențe noi, aplicarea în practică* (6%). În rate mai mici s-au conturat așa variante de răspuns cum ar fi: *îmbunătățirea relațiilor socio-umane; a comunicării* (2%); *îndeplinirea lucrului mai calitativ, eficient* (2%). Rezultatele obținute vizând impactul învățării pe tot parcursul vieții asupra activității profesionale sunt prezentate în *Figura 2*.



**Figura 2. Impactul ÎPTPV asupra activității profesionale**

Analizând rezultatele cantitative, observăm că juriștii (58%) și funcționari publici (54%) consideră în măsură mai mare decât ceilalți subiecți, că învățarea pe tot parcursul vieții are un **impact pozitiv și direct** asupra activității sale profesionale. Comparativ cu aceștia, rezultate puțin mai mici au obținut tehnicienii (31%) și cadrele didactice (31%). În cea mai mică măsură optează pentru opinia de mai sus personalul din domeniul artelor (22,8%) și lucrătorii medicali (23,6%).



Subiecții au menționat și **impactul negativ** al ÎPTPV, enumerând *oboseala, surmenajul, lipsa timpului, consumarea timpului personal* – funcționarii publici (2%), cadrele didactice (2%), personalul din domeniul artelor (3%). Juriștii, lucrătorii medicali și tehnicienii nu s-au referit la acest aspect. Un procent nesemnificativ de subiecții implicați în cadrul cercetării sunt de părerea că ÎPTPV **nu are niciun impact** asupra dezvoltării sale profesionale. Lipsa impactului a fost indicată de către funcționarii publici (3%), juriștii (3%), personalul din domeniul artelor (3%), lucrătorii medicali (1%), cadrele didactice (1%).

*Dezvoltare profesională, avansare în post* își doresc cel mai mult persoanele angajate în domeniul tehnic (45%), fiind urmași de angajații din domeniul artelor (27%) și cadrele didactice (23%), mai puțin – juriștii (11%) și medicii (12%). Cea mai mică rată de răspunsuri s-a observat la funcționarii publici (5%). Consideră că *se dezvoltă personal și devin mai inteligenți* mai mult lucrătorii medicali (27%). În măsură mai mică, în acest context au dat preferință *dezvoltării personale și inteligenței* lucrătorii din domeniul artelor (10%) și funcționarii publici (9,4%). Rezultate asemănătoare au obținut juriștii (7%) și cadrele didactice (7%). Cel mai puțin au optat pentru *dezvoltarea personală și intelectuală* tehnicienii (4%).

Menționează că îndeplinesc *lucrul mai calitativ și mai eficient* cadrele didactice (5%) și personalul din domeniul artelor (11%). Funcționarii publici, juriștii, lucrătorii medicali, tehnicienii nu au împărtășit această viziune. *Îmbunătățirea relațiilor sociale și a comunicării* este apreciată mai mult de juriști (3%), personalul din domeniul artelor (3%), cadrele didactice (2%), funcționarii publici (2%), lucrătorii medicali (1%) și deloc de tehnicienii. *Dezvoltă abilități și competențe profesionale* în măsură mai mare funcționarii publici (26%), în măsură mai mică – cadrele didactice (7%) și personalul din domeniul artelor (4%). Alte categorii profesionale nu s-au regăsit în acest context. *Aplicarea în practică și căpătarea unor experiențe noi* este apreciată mai mult de juriști (18%) și personalul din domeniul artelor (17%), mai modest de cadrele didactice (10%). Alte grupuri de subiecți nu au menționat această opțiune.

Sintetizând cele analizate, menționăm că dintre toate categoriile profesionale cercetate, juriștii (58%) și funcționarii publici (54%) au obținut cel mai mare procent privind **impactul pozitiv, direct** al ÎPTPV asupra activității profesionale. Atestă **lipsa impactului** ÎPTPV asupra activității profesionale doar un număr mic dintre cadrele didactice (1%). Nu au oferit răspunsuri la aceasta întrebare juriștii (9%), lucrătorii medicali (9%) și tehnicienii (8%).

**În așa mod, analiza calitativă a datelor experimentale relevă următoarele idei:**

- ❖ Opiniile subiecților despre noțiunea de învățare pe tot parcursul vieții dovedesc complexitatea acestui proces ce include o multitudine de aspecte, principalele reflectând asimilarea informației, perfecționarea cunoștințelor și aplicarea lor în viață în scopul dezvoltării continuă a propriei personalități; dezvoltarea profesională, acumularea competențelor profesionale.
- ❖ Subiecții atribuie mai multe semnificații procesului de învățare pe tot parcursul vieții, ce reflectă câteva aspecte: personal și profesional; social, economic și politic.
- ❖ În cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții, în viziunea subiecților, pot fi dezvoltate procesele cognitive, profesionalismul, relațiile interumane, multiple trăsături de personalitate, creativitatea.
- ❖ Procesul de învățare pe tot parcursul vieții comportă un impact în mare parte pozitiv în activitatea profesională, prin intermediul dezvoltării personale, a inteligenței, abilităților profesionale, competențelor, acumulării experiențelor noi.

### ***Repere conceptuale în vederea dezvoltării responsabilității și independenței ca resurse psihosociale în contextul ÎPTPV.***

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 „*Memorandumului privind învățarea permanentă*” (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 33; 41].

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 [19], 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.

**Responsabilitatea și independența** constituie dimensiuni semnificative în cadrul învățării elevilor cât și a adulților. Responsabilitatea și independența sunt doua concepte foarte apropiate, mai frecvent fiind con-

semnate în surse de specialitate 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.

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 23; 36].

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 41]. Buna practică pe care o împărtășim în continuare arată cum programele de formare pot și ar trebui să se concentreze pe rezultate ca și 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 (ALSDGC, România) a implementat, cu suportul financiar al Foundation Open Society Institute (Elveția), proiectul intitulat *Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România* [ibidem]. 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, ALSDGC

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. 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 împuternicește 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.

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 Republica Moldova reflectă și susțin promovarea politicilor europene [18]. Misiunea Educației în R. Moldova integrează mai multe dimensiuni, printre care se conturează și *promovarea învățării pe tot parcursul vieții* (Articolul 5, Cap. 2).

ÎPTPV constituie unul din principiile pe care se întemeiază educația în R. Moldova, alături de relevanța pentru necesitățile de dezvoltare personală și social economică. De asemenea, 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**, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate (Codul Educației, Articolul 6, cap. II).

În R. Moldova sunt promovate cercetări științifice multiple în domeniu psihologiei ce tratează și studiază responsabilitatea și independența din diverse aspecte. Cercetările realizate în Sectorul *Asistență Psihologică în Educație*, IȘE (Chișinău, 2015) referitor la cercetarea particularităților învățării pe tot parcursul vieții în cadrul național la diferite categorii profesionale (800 persoane), au scos în evidență date privind unele aspecte a dezvoltării responsabilității în cadrul învățării pe tot parcursul vieții la tineri și adulți [9; 41]. 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 domeniu artelor, juriști, lucrătorii medicali, funcționari 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%).

Cercetările 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 a 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 [74, p. 68]. Responsabilitatea reprezintă capacitatea de a-ți asuma consecințele propriilor acțiuni și decizii căutând binele propriu și al celorlalți [31]. În alte opinii, responsabilitatea este considerată cea mai importantă însușire de personalitate, fiind o abilitate ce poate fi învățată. D. Ștefaneț relevă responsabilitatea ca fiind una din componentele altruismului sau ca o trăsătură distinctivă de bază, inerentă comportamentului altruist, pe lângă alte componente specifice altruismului: grațitudine, sacrificiu, prioritate, libertatea de alegere, satisfacție [48, p. 533]. În acest context, responsabilitatea este reflectată ca fiind dorința de a răspunde personal pentru consecințele acțiunilor sale.

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 [21]. 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 [35]. 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” [82]. În literatura de specialitate, conceptul de responsabilitate mai este abordat și în sinergie cu alte construcții 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 să-și asume în totalitate acțiunea ce derivă din decizie.
- ♦ Responsabilitatea este legată de identitate, care cere și ea respect, deoarece orice învățare implica emoții conectate identității.

Responsabilitatea presupune conștientizarea acțiunilor proprii și a urmărilor acestora. Gradul de conștientizare a deciziilor luate și gradul de control al consecințelor în momentul punerii în aplicare a acestor decizii pot fi diferite [88]. Punctăm 4 niveluri ale responsabilității în acest context:

- **Nivelul înalt de responsabilitate** – responsabilitatea devine o trăsătură de personalitate, iar toate deciziile luate sunt în concordanță cu structura internă a valorilor. Persistă sentimentul de responsabilitate pentru deciziile luate, acțiunile realizate și consecințele acestor acțiuni pentru viață.
- **Nivelul mediu de responsabilitate** este în esență la fel, or sunt conștientizate doar consecințele imediate ale acțiunilor efectuate; nu există sentimentul responsabilității în ansamblu pentru strategia comportamentală proprie.
- **Nivelul redus de responsabilitate** se manifestă prin control situațional al activităților. Asumarea responsabilității, înțelegerea consecințelor doar în unele momente ale vieții. În acest caz, responsabilitatea nu devine o trăsătură de personalitate, ci o atitudine responsabilă care apare situațional, este instabilă, temporară, dependentă de starea de spirit și de circumstanțe.
- **Următorul nivel – iresponsabilitatea** – se poate manifesta în două moduri:
  1. fie persoana nu are un sistem intern de valori format, ce ar exercita controlul și reglementarea activității sale;
  2. fie regulile interne sunt excesive pentru persoană, iar normele și exigențele sunt foarte înalte. Persoana nu se consideră capabilă să ia decizii și să fie responsabilă pentru eventualele consecințe, deoarece în caz de eșec, pedeapsa va fi foarte strictă. Astfel de condiții, formează *frica de asumare a responsabilității*.

Valențe ale responsabilității în aspect psihologic se reflectă în cercetările științifice realizate în cadru internațional și național. În Republica Moldova tematica responsabilității personalității a fost elucidată în lucrările științifice relevante și studii aplicative ale specialiștilor în domeniu – L. Stog, O. Paladi, L. Pavlenko, M. Batog, abordează următoarele aspecte precum:

- ❖ **L. Stog** (1999) – reflectă responsabilitatea ca dimensiune importantă a personalității [46]; studiază în studiu experimental relația dintre responsabilitate și satisfacția în cuplu, și cum influențează cele două relația în cuplu [47, p.74].
- ❖ **O. Paladi** (2016) – studiază relația dintre anxietate, încrederea în sine și responsabilitatea adolescenților. 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 dacă e să ne referim la anxietate constatăm că subiecții 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 [Apud 42, p. 34; 35].
- ❖ **L. Pavlenko** (2017) – prezintă date experimentale privind raportul dintre spiritul de inițiativă și responsabilitatea diverselor categorii de vârstă, dar și referitor la gradul de responsabilitate pentru acțiunile îndeplinite. În cadrul cercetărilor, s-a stabilit că, mai mult de jumătate dintre subiecții implicați în cercetare (75%) susțin că sunt gata să-și asume responsabilitatea pentru a duce lucrul ce nu a dat rezultate până la capăt; factorul de gen nu atestă date semnificative sau careva tendințe; dacă cu vârsta, subiecții sunt predispuși să organizeze lucrurile din propria inițiativă, asumarea responsabilității pentru acțiunile ce nu dau rezultatele dorite scade [42, p. 97].
- ❖ **M. Batog** (2018) – promovează cercetări științifice teoretico-aplicative în cadrul IȘE, Chișinău, în vederea studierii particularităților responsabilității personalității la adolescenți, tineri și adulți în contextul învățării pe tot parcursul vieții în Republica Moldova [4; 7].

Numeroase cercetări experimentale s-au realizat și de psihologii din **Federația Rusă** [82]. 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), М.К. Тутушкина (2001); Д.А. Леонтьев (2006), А.В. Ульянова (2011) etc.

În opinia psihologilor ruși, în știința psihologică există 4 direcții principale de studiere a responsabilității:

- **Prima direcție** elucidează **problema educării responsabilității** la diferite etape de vârstă (К.А. Климова, Т.В. Морозкина, В.М. Пискун, Т.Н. Сидорова, Л.С. Славина, Н.М. Тен). Aceste studii evidențiază parametri 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 fenomen psihosocial** în condițiile unei activități realizate în comun (В.С. Агеев, Е.Д. Дорофеев, Л.А. Сухинская). Studiarea responsabilității în acest context are loc în cadrul activității de muncă, determinând referințele 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 etapă de dezvoltare a responsabilității (А.Л. Слободский, К. Муздыбаев, В.А. Горбачев) etc. Responsabilitatea socială este văzută ca o tendință a personalității de a respecta în comportamentul său normele acceptate de societate, îndeplinirea obligațiilor ce țin de un rol social și disponibilitatea de a răspunde pentru acțiunile sale.
- **Direcția a patra** propune **abordarea tipologică a responsabilității** (Л.И. Дементий), examinând-o ca fiind garantarea de către persoană a obținerii unui rezultat cu eforturi proprii, în timp limitat, la un anumit nivel de complexitate, având în vedere posibilele situații imprevizibile, provocări, stăpânirea situației în totalitate și construirea unui contur original al activității.

**М.В. Борцова** distinge două abordări principale în cercetarea responsabilității în plan mondial: cercetarea aspectelor individuale ale responsabilității; cercetarea acestui concept ca fiind o calitate sistemică a personalității [61].

Interferența responsabilității cu diverse sfere vitale ale personalității este reflectată multiaspectual în știința psihologică rusă și cea internațională. Astfel, psihologul rus О.А. Басова [59] distinge câteva tendințe în cercetarea acestor relații:

- a) abordări din punct de vedere al moralei și eticii (В.В. Знаков, Н. Нечкаусен, М.М. Бахтин, J.P. Sartre, V. Frankl);
- b) analiza raportului dintre responsabilitatea internă și externă a personalității (А.Г. Спиркин, К.А. Абульханова-Славская, А.С. Прангишвилли, К.Г. Yung);
- c) responsabilitatea este abordată ca fiind o acțiune (R. Assagioli, Э.И. Рудковский, Б.Ф. Ломов);
- d) specificarea raportului dintre libertate și responsabilitate (Д.А. Леонтьев, А.В. Брушлинский, К. Rogers, V. Frankl);



- e) evidențierea raportului responsabilității sociale și personale (В.Г. Сахарова, А. Adler, В.А. Розанова);
- f) responsabilitate este studiată din punctul de vedere al atribuirii cauzale și al teoriei locusului controlului (К. Муздыбаев, В.П. Трусов, F. Heider, J. Rotter, J. Kelly);
- g) abordarea sistemică a studierii responsabilității (А.И. Крупнов, Б.Ф. Ломов, В.П. Прядеин);
- h) investigarea problemei responsabilității culturale (В.Ф. Василюк);
- i) abordarea responsabilității în structura reglării semantice (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитвиевская);
- j) cercetări în vederea elucidării responsabilității profesionale (В.А. Бодров, В.Я. Орлов, А.А. Деркач).

Pentru unii filosofi și cercetători sociali, responsabilitatea este chiar baza eticii [Apud 24]. Câțiva teologi creștini și etniciști, de exemplu, **văd responsabilitatea ca esență a identității religioase**. Conceptul de responsabilitate creează o legătură importantă între practică, valoare și credință.

Psihologii ruși **М.К. Тугушкина, К.А. Климова** elucidează componentele structurale ale responsabilității în diverse modalități. Structura responsabilității ca trăsătură de personalitate în unele opinii [88], presupune:

- ✓ conștientizarea necesității de a acționa în conformitate cu cerințele și standardele sociale ca 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 stimă de sine;
- ✓ dorința de a-și asuma responsabilitate pentru acțiunile sale;
- ✓ activitatea socială responsabilă.

În accepțiunea **М.К. Тугушкина** și 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 [88].

Cercetările experimentale a 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 89]. După К.А. Климова, în formarea responsabilității la copii s-au evidențiat mai multe elemente structurale: conștientizarea de către copil a importanței și trebuinței reali-

zării 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; conștientizarea nevoii de a fi responsabil pentru efectuarea activității [Apud 88].

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 89]. 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 promovate 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 88]. Omul simte nevoia de a efectua ceea ce este deprins să facă „la o anumită oră, în anumite circumstanțe”. Din aceste considerente, în formarea responsabilității o semnificație deosebită prezintă 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 primește aprobarea celor din jurul lui, iar acest lucru îi crește stima de sine.

**Tipologii ale responsabilității.** Există mai multe tipuri de responsabilitate. Fethullah Gülen implică în lucrările sale o analiză a responsabilității în termeni de **imputabilitate, răspundere și garanție** [Apud 24]: **imputabilitatea**. Acțiunile pot fi atribuite unei persoane. Prin urmare, persoana poate fi responsabilă pentru aceste acțiuni și pentru deciziile care l-au condus 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 responsabil pe deplin, individul trebuie să fie conștient de contextul lui social, de relațiile semnificative, de efectul mutual al acelor relații. Există forme externe de control pentru a asigura responsabilitatea persoanei pentru rezultatele activității sale (responsabilizarea, răspundere penală, etc.), precum și formele interne de autoreglementare a activității sale (simțul responsabilității, simțul datoriei).

În psihologia rusă sunt diferențiate mai multe **tipologii ale responsabilității**:

- Responsabilitatea individuală și colectivă;
- Responsabilitatea internă (psihologică) și externă;
- Responsabilitatea retrospectivă (responsabilitatea pentru trecut, sentimentul vinei) și perspectivă (responsabilitatea pentru viitor, simțul datoriei) [82].

În funcție de gradul manifestării responsabilității, se evidențiază două tipuri distincte ale personalității – **matură și infantilă**. Cercetătorii în domeniu remarcă următoarele caracteristici psihologice ale **persoanei mature**: sentimentul de responsabilitate bine dezvoltat, nevoia de a fi responsabil pentru alte persoane, capacitatea de a participa activ la activitățile sociale, utilizarea eficientă a cunoștințelor și abilităților personale, afinitatea psihologică cu o altă persoană, soluții constructive pentru diverse probleme vitale în cadrul autorealizării sale.

**Persoana infantilă sau imatură** se caracterizează prin conservarea psihicului și comportamente tipice adulților, inerente în copilărie; prin lipsa de autonomie în decizii și acțiuni, prin sentimente de nesiguranță, prin reducerea autocriticii, creșterea expectanțelor față de ceilalți de a manifesta grijă față de ei, etc. O persoană infantilă nu cunoaște sau nu încearcă să prognozeze consecințele acțiunilor sale; se justifică prin varii condiții; evită manifestarea responsabilității, ce se asociază la ea cu pedeapsa.

Printre cele mai frecvente clasificări ale responsabilității în literatura de specialitate distingem: *politică, juridică, morală, profesională, socială*. O altă clasificare a responsabilității implică: *personală, civică și socială, corporativă* etc.

Conceptul de responsabilitate este foarte important în etică. Unii îl văd ca fiind unul de fond și un principiu fundamental. Alții, argumentează faptul ca negocierea responsabilității stă în centrul luării deciziilor morale [ibidem 26].

**Independența personalității în cadrul ÎPTPV**. Conceptul de responsabilitate este în corelație substanțială cu conceptul de independență și în cele mai dese cazuri sunt conceptualizate în literatura psihologică împreună. Semnificații, dimensiuni și probleme ale independenței personalității sunt abordate în studiile științifice promovate de specialiști în domeniu: P. Popescu-Neveanu (1978); A.S. Reber (1985), R.J. Corsini (1994), U. Șchiopu, E. Verza (1997); G.J. Agich (2003) etc.

Psihologii și cercetătorii definesc independența personală în diverse modalități. 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 propuse [56]. 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 auto-acceptate” [Apud 3]. **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 măsură ce ne maturizăm, facem progrese către independență. În stadiile independente ale vieții noastre începem să construim încrederea în noi înșine, ne realizăm scopurile și avem o direcție clară de viață; putem conta pe noi înșine și ne îndeplinim nevoile. Nevoia crescută de independență, gândirea independentă sunt evidențiate ca trăsături ale **personalității creative**, iar creativitatea se poate dezvolta prin învățare.

În accepțiunea psihologului american **Abraham Maslow** independență și capacitatea de învățare sunt tipice unei personalități mature. A. Maslow a enumerat și a descris trăsăturile ce pot fi atribuite unei personalități mature [Apud 4]. Printre acestea psihologul umanist desemnează:

- Autonomia și independența de mediu extern; rezistența la influența factorilor frustranți.
- Disponibilitatea de a învăța de la alții.
- Percepția mai adecvată a realității, libere de influența nevoilor actuale, stereotipurilor, prejudecăților; interesul față de necunoscut etc.

În *Dicționarul explicativ al limbii române* (DEX) termenului de independent 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 [21]. Care se bazează pe puterile proprii, cu inițiativă personală (despre oameni, manifestările lor).

Numeroși autori de lucrări psihologice și dicționare consideră că autonomia se suprapune, total sau parțial, cu independența. În multe cazuri, unul dintre termeni este definit ori explicat prin intermediul celuilalt. **G.J. Agich** susține ideea conform căreia *autonomia* este în primul rând un fenomen care implică *independența* în acțiune, vorbire și gândire [Apud 2, p. 101]. A.S. Reber afirmă „Autonomia înseamnă independență” [ibidem]. Independența constă într-o „atitudine autonomă în care individul este (relativ) neinfluențat de judecățile, opiniile sau credințele celorlalți” [3, p. 2]. Sau, 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” [Apud 2, p. 101]. Există și specialiști în domeniu, precum **C. Feltham** și **W. Dryden**, care fac distincție clare 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 3, p. 2].

În viziunea lui **T. Turchina**, **C. Platon** autonomia personalității este considerată **o dimensiune a stării psihologice de bine**, alături de auto-acceptare, stăpânirea mediului; relațiile pozitive; scopul/sensul vieții, creșterea personală [52, p. 116].

Termenul de „**autonomie în învățare**” este utilizat în foarte multe sensuri, care se referă la descrierea situațiilor și metodelor de învățare, la dezvoltarea deprinderilor de învățate, la aptitudinile sau la drepturile legale ale celui care învață. Ca urmare, autonomia în învățare poate fi interpretată în mai multe contexte semantice. Totuși, într-o abordare mai generală, autonomia în învățare se referă la capacitatea individului de „a exercita control asupra propriei activități de învățare” [17, p. 19]. Controlul în acest context înseamnă că elevul sau studentul manifestă:

- ❖ capacitate de a determina în mod individual orientarea generală a activității de învățare – alegerea scopului general;
- ❖ implicare activă în organizarea învățării – alegerea scopurilor intermediare;
- ❖ libertate de a lua decizii, de a alege resursele și strategiile prin care își poate realiza sarcinile de învățare – alegerea mijloacelor de realizare a scopurilor generale și intermediare.

Aceeași idee o regăsim și în definiția oferită de **L. Dam**, care apreciază că un elev autonom își asumă responsabilitățile legate de activitatea de învățare [Apud 17, p. 19]. Această din urmă formulare se centrează mai mult pe rolul activ al subiectului în procesul dobândirii independenței. Prima definiție pune accentul pe abordarea autonomiei ca și capacitate, pe când cea de a doua include într-o pondere mai importantă aspectul care ține de dispoziția și motivația subiectului.

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 [29]. 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 [ibidem].

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 componenta 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 stimulări pozitive aplicate de către adulți pentru susținerea comportamentelor dorite.

Teoriile științifice vin să argumenteze formarea și dezvoltarea responsabilității și a independenței personalității la varii etape de vârstă. În continuare vom descrie unele din aceste teorii și abordări psihologice. Psihologia umanistă în teoriile sale promovează dezvoltarea independenței și responsabilității persoanei. Principalii promotori ai psihologiei umaniste au fost **Carl Rogers** și **Abraham Maslow**, iar teoriile acestora se concentrează pe aspecte umane, cum ar fi sinele, actualizarea sinelui, sănătatea, speranța, iubirea, creativitatea, existența, devenirea, individualitatea și semnificația, adică o înțelegere concretă a existenței umane [1; 39]. Unele convingeri semnificative pe care se bazează psihologia umanistă susțin ideile potrivit cărora:

- Pentru un psihic sănătos, omul trebuie să-și asume **responsabilitatea pentru acțiunile sale**, indiferent dacă sunt pozitive sau negative.
- 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 K. Rogers** este cunoscută ca „teoria selfului”, deoarece ea pune accent pe autopercepția individuală a selfului și punctul de vedere personal asupra lumii. K. Rogers argumentează ca noi dezvoltăm un concept de sine prin trei cai: 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 Karl Rogers este actualizarea – un fenomen biologic; la ființele umane ea devine o tendința activă către autoactualizare [1]. Tendința generală spre autoactualizare este o tendință inerentă a organismului de a dezvolta toate capacitățile sale pentru menținerea sau creșterea lui. Această tendință biologică constructivă, singura postulatată de K. Rogers, este sursa centrală a energiei în organismul uman. Tendința de actualizare se exprimă într-o largă gama de comportamente ca răspuns la o mare varietate de trebuințe [Apud 39]. **Libertatea umană este definită nu ca libertate fără responsabilitate, ci libertatea de a accepta responsabilitatea.** Psihologii curentului umanist 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.

**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 ca nu și-a îndeplinit responsabilitățile. Nerezolvarea conflictelor la o stadiu de dezvoltare, stagnează stăpânirea conflictelor la stadiile ulterioare de dezvoltare. E. Eriksson a evidențiat opt stadii în teoria sa; în fiecare stadiu, individul se confruntă cu un alt conflict [Apud 27, 38]. Dar în teoria lui E. Eriksson, 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 E. 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 1½ – 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 sânguință-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, respectiv propria

identitate. Nerealizarea propriului viitor, asumarea de responsabilități, edificarea unei identități negative, deviante (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, omul se confruntă cu al șaselea conflict: **intimitate–izolare** în relațiile cu alții (20-40 de ani). Intimitatea presupune fuziunea liberă a identităților fără să existe vreo teamă și nici pierderea acestora. Recompense 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 ani), când individul trebuie să accepte realitatea apropierei morții, care presupune conflictul de a o întâmpina integru sau cu disperare. Putem observa din teoria lui Eriksson că dezvoltarea Eului continuă toată viața și că fiecare vârstă se confruntă cu propriul său set de probleme și conflicte [27].

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

**Metodologii psihologice de cercetare a responsabilității și independenței personalității în contextul ÎPTPV.** Instrumentele psihologice ce pot fi administrate în studierea particularităților responsabilității și independenței la adolescenți, tineri și adulți în învățare pot fi următoarele:

➤ **„Chestionarul diagnosticării responsabilității personale” (И.А. Кочарян)** este administrat în scopul determinării tipurilor de responsabilitate în baza la 5 scale (principialitate, autoafirmare, normativitate, etică, auto-jertfire) și este orientat spre identificarea diverselor tipologii de personalitate în funcție de tipul și nivelul de manifestare a responsabilității [71, p. 181]. Itemii chestionarului conțin componenta cognitivă, emoțională și comportamentală a responsabilității și implică multiple sfere vitale de manifestare a responsabilității, cum ar fi: familia, școala, sănătatea, relațiile interpersonale.

Fiecare scală a chestionarului însumează întrebări în corespundere cu 5 tipuri ale responsabilității personale. În cele ce urmează vom reliefa aceste tipologii de personalitate [4], în sinergie cu trăsăturile specifice.

- Caracteristica personalității cu tip de responsabilitate „principială”.
- Caracteristica personalității cu tip de responsabilitate „autoafirmare”.
- Caracteristica personalității cu tip de responsabilitate „normativitate”.
- Caracteristica personalității cu tip de responsabilitate „etică”.
- Caracteristica personalității cu tip de responsabilitate „auto-jertfire”.



➤ **„Chestionar de evaluare a autonomiei personale”** (AP) după **Monica Albu** [50, p. 55], este destinat evaluării dimensiunilor autonomiei personale. Chestionarul poate fi utilizat pentru diagnosticarea 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 [2]. Persoana care interpretează scorurile subiecților la chestionar e necesar să dețină studii de psihologie, pentru a putea oferi explicații cu privire la posibilele efecte ale nivelurilor mari sau mici ale autonomiei personale. Chestionarul AP [50] evaluează patru dimensiuni ale autonomiei personale:

1. **Autonomia cognitivă** rezidă 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.
2. **Autonomia comportamentală** reprezintă auto-dirijarea comportamentului și acționarea conform deciziilor proprii.
3. **Autonomia emoțională** înseamnă independența formării și a exprimării sentimentelor.
4. **Autonomia valorică** se exprimă în constituirea unui set propriu de convingeri și principii, rezistente la presiunea celorlalți.

➤ **Testul „Cât de responsabil sunteți?”** autor **Larisa Stog**. Testul își propune să determine unele caracteristici a responsabilității sociale a personalității [46]. Acest instrument psihologic cuprinde 12 itemi. Rezultatul obținut prin suma punctajului acumulat la toate enunțurile va determina trei nivele a responsabilității: *scăzut – mediu – ridicat*. Persoana responsabilă cu adevărat respectă normele de conviețuire socială, o interesează situația celorlalți; își face datoria, duce lucrurile la bun sfârșit.

➤ **„Chestionar de determinare a independenței și responsabilității în cadrul învățării pe tot parcursul vieții”**, elaborat de **Mariana Batog**, aplicat în scopul stabilirii particularităților perceperii de către subiecți a procesului de învățare pe tot parcursul vieții, nevoilor, barierelor, problemelor și resurselor psihosociale referitor la independență și responsabilitate în acest context [4]. Chestionarul cuprinde 14 itemi, ce se referă la înțelegerea de către beneficiari a conceptelor de independență și responsabilitate personală în ÎPTPV, factori și condiții de manifestare a independenței și responsabilității în acest context, barierele depistate, resursele posibile de dezvoltat, de asemenea contribuie la sesizarea momentelor ce necesită ajutor psihologic, întru soluționarea lor și dezvoltarea unor trăsături de personalitate optime în ÎPTPV. Instrumentul psihologic descris finisează cu propunerea sugestiilor respondenților referitor la optimizarea situațiilor abordate. Chestionarul conține întrebări de tip mixt [*ibidem*].

➤ „**Scala de evaluare a stimei de sine M. Rosenberg**” [45] numită în limba engleza „Rosenberg Self – Esteem Scale” (SES). SES poate fi administrată pentru a cunoaște nivelul stimei de sine la adolescenți și adulți. Aceasta a fost proiectată în 1965 de către Morris Rosenberg, fiind utilizată și în prezent. Morris Rosenberg (1979) definește *stima de sine ca fiind o sinteză cognitivă și afectivă complexă* [28, p. 2]. Psihologul consideră că stima de sine dictează atitudinea mai mult sau mai puțin bună a individului față de propria persoană. **SES** este cea mai utilizată scală pentru evaluarea stimei de sine din domeniul științelor sociale. **Scala Rosenberg** a fost elaborată inițial pentru a măsura sentimentul global al valorii personale și auto-acceptării. Scala cuprinde 10 itemi [45, p. 1]. Scala se administrează atât individual, cât și în grup.

**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** este determinată de 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 e necesar să cunoști care îți sunt responsabilitățile, să le accepți și să le faci față. Este benefic să răspundem provocărilor vieții ca personalități, nu ca victime. Pentru că fiecare alegere și acțiune ne aparține și fiecare din noi poartă pe umerii săi responsabilitatea propriei vieți și a stării sale psihologice de bine. În scopul facilitării încrederii în sine, creșterea stimei de sine este necesară asumarea responsabilităților pentru ceea ce poți schimba în viața ta. Cercetările științifice realizate în domeniul psihologiei afirmă faptul că, persoanele cu stimă de sine crescută posedă capacitatea de a-și asuma responsabilități [28]. De asemenea, studiile realizate în responsabilitate socială confirmă că cu cât stima de sine este mai înaltă, 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.

➤ „**Chestionarul lui J.B. Rotter** (Locus of control) pentru stabilirea locusului de control subiectiv, extern sau intern al personalității. **Locus controlul** reprezintă o calitate de personalitate ce caracterizează conștiința de sine integrală, ce realizează legătura între sentimentul de responsabilitate, motivarea pentru activitate și retrăirea „Eu-lui” [40, p. 56]. Chestionarul determină nivelul responsabilității personale în mai multe sfere ale vieții (relații interpersonale în familie, la serviciu, realizări, insuccese, starea de sănătate) sau responsabilitatea pentru faptele sale și viața sa în ansamblu. În sursele psihologice mai este numită „Metoda de diagnosticarea a nivelului

controlului subiectiv” după J. Rotter [*Apud* 44, p. 36]. Chestionarul conține 44 itemi ce conturează profilul controlului subiectiv utilizând o grilă specială de apreciere a rezultatelor.

Instrumentele de evaluare psihologică menționate mai sus, pot fi completate cu informații psihologice în funcție de scopul urmărit, situația concretă, individuală utilizând și **metode psihologice secundare**: observarea, convorbirea, studiul de caz; analiza produselor activității (rezultatelor activității); testele proiective. Alte metode psihologice care mai pot fi administrate: chestionarele și testele psihologice ce măsoară capacitatea de decizie, nivelul de autoapreciere, trăsăturile volitive, alte însușiri de personalitate, din considerente că aceste constructe psihologice influențează mult tendința de a exprima în comportamentul său capacitatea de a manifesta responsabilitate și independență.

**Particularități de manifestare a responsabilității și independenței la elevi, studenți, cadre didactice.** Promovarea 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 promovat pe un grup de 40 elevi de la Liceul cu profil sportiv Nr. 2 din municipiul 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 posedă 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 ca manifestă doar uneori independență – 25% respondenți; foarte rar – 5% respondenți; nu au răspuns – 22% respondenți. În viziunea elevilor, activitățile de învățare pe tot parcursul vieții sunt benefice pentru dezvoltarea responsabilității și independenței personale – 80% 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% respondenți.

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

Prezentăm unele momente 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.

**Barierelor** menționate de elevi, întâmpinate în dezvoltarea responsabilității și independenței în activitățile de învățarea pe tot parcursul vieții ar fi:

- ✓ frica de eșec;
- ✓ părerile altor persoane;
- ✓ grijile și unele probleme devastatoare;
- ✓ grija excesivă a părinților împiedică manifestarea responsabilității și independenței;
- ✓ informațiile și problemele complicate, care sunt inutile;
- ✓ profesorii;
- ✓ lenea;
- ✓ diverse;
- ✓ nu sunt bariere; le depășesc pe toate; nu am probleme.

**Problemele** menționate de elevi în acest context sunt: cum să depășească dificultățile; tehnici ale comunicării eficiente; probleme de integrare în societate, colectiv; soluționarea problemelor personale; probleme legate de cercul de prieteni; probleme caracteristice vârstei adolescenței, cum să formeze o familie reușită etc.

**Ar motiva elevii** să fie mai responsabili și independenți în activitatea de învățare: o viață mai bună; o carieră mai ușoară și de succes; propria persoană; dorința de a deveni o persoană valoroasă în lume; propriile interese; persoanele informate cu ceea ce se întâmplă în societate; părinții; familia; oferirea mai multor premii; propria dorință; libertatea de a-mi permite să aleg independent; scopul vieții; vârsta, faptul că sunt băiat; tăria de caracter; faptul că este util și mă ajută să-mi trăiesc viața etc.

Abilitățile de personalitate semnificative în învățarea pe tot parcursul vieții, ar putea fi dezvoltate în opinia elevilor prin: oferirea posibilității de a nu depinde de nimeni o perioadă de timp, ca să înțeleagă ce înseamnă

aceste calități; dorință proprie; motivație; tăria de caracter; muncă și interes; pedepsirea celor ce nu învață, învățătura fiind obligatorie; frecventarea orelor pe care le consideră utile; prin mai multă documentare și informații; respectarea unor reguli; prin ore speciale; a nu fi leneș și a face multe lucruri bune; prin luarea deciziilor înțelepte; prin ascultare și manifestarea responsabilității; prin discurs.

Resursele constituie stimulente psihologice și sociale majore în cadrul procesului de învățare atât la elevi, tineri, cât și la adulți. **Stima de sine** reprezintă o resursă psihologică substanțială în cadrul activităților de învățare. Administrând *Scala stimei de sine Rosenberg* la același grup experimental am stabilit că elevii dețin stimă de sine de nivel ridicat 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 acumulată pentru nivelul stimei de sine ridicat – 27,5% 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 referitor la responsabilitate și independență din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții la această categorie de subiecți. Vârsta respondenților implicați în cercetare este între 16 și 22 de 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 ani-18 ani sau în adolescență – 6,9%;
- În momente în care deciziile sunt prea dificile; când nu știu ce îmi doresc – 5,2%;
- În caz de disperare, apatie; indispunere; ordonarea emoțiilor – 5,2%;
- Idee n-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%;

Intervistații 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) [41]. 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 impuse de societate, lipsa viitorului la noi în țară; unele activitățile extrașcolare ce ne fură timpul; problemele din viața personală; restricțiile ce limitează libera alegere; încercările eșuate etc.

Ce **i-ar motiva pe tineri** să manifeste independență și responsabilitate în cadrul activităților de învățare? În continuare enumerăm câteva opinii ale tinerilor: dezvoltarea, succesul pe care îl obțin, dorința de realizare, apreciere, cariera; posibilitatea de a se manifesta ca personalitate; dragostea de profesie, alegerea profesiei; dorința de a crește ca personalitate, formarea de sine; dorința de a cunoaște lucruri noi și a studia; de a progresa; formarea abilităților pentru un viitor decent; depășirea situațiilor complicate sau obstacolelor; să nu-mi dezamăgesc apropiații; onoarea față de părinte te face responsabil; succesul altor persoane remarcabile; familia pe care o voi con-

strui; scopurile propuse pentru viitor, atingerea de noi obiective, planurile de viitor; un serviciu bun pe viitor; bursa; câștigul, răsplata sau efectul în urma acestuia; descoperirea; schimbările din societate; educația; viața fără neajunsuri; gândul de a fi independent în acțiuni; sinceritatea cu sine însuși; insistența, curajul, caracterul; rezultatul învățării permanente; mulțime de uși pe care aș dori să le deschid; viața, lumea din jur; dorința de a lăsa o urmă; incapacitățile grupei; viața are mereu surprize, e bine să înveți în fiecare zi ceva nou.

Studentii consideră că responsabilitatea și independența în cadrul ÎPTPV 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 se regăsesc următoarele:

- ✓ *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.*
- ✓ *Să-ți stabilești niște scopuri mici și să tinzi spre realizarea lor, după care să-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 stimă 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 a dorit să completeze acest formular 1,7% respondenți.

**Cadrele didactice.** Cercetarea experimentală a fost promovată 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 ani și 61 ani.

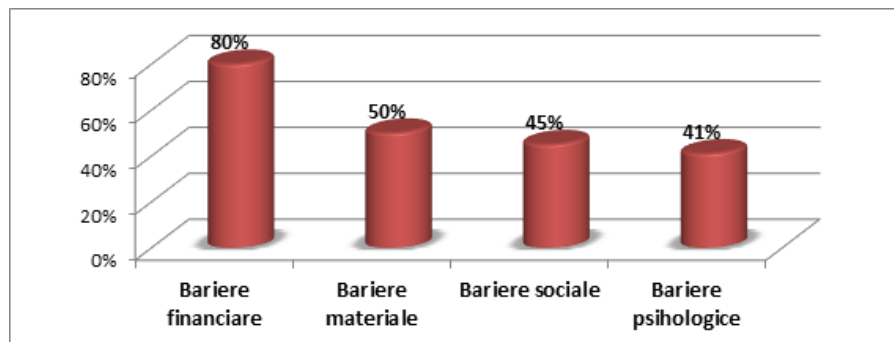
Cadrele didactice consideră în rată de 100% că sunt responsabile pentru propriul proces de învățare. Au opinia că manifestă independență frecvent în cadrul propriului proces de învățare – 94% respondenți. Uneori

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 momentele 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:

- momente când ar fi necesar să ia unele decizii sau au loc alegeri ce țin de un domeniu necunoscut – 10%;
- etapa inițială, început – 10%;
- suprasolicitare – 5%;
- momente 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 nevoie nici într-un moment – 35%.

În contextul unei alte cercetări realizate la IȘE [5, p. 468], pe 124 cadre didactice din republică, au fost menționate în rată mai mare prezența barierelor de tip financiar (80%) ce apar în cadrul învățării pe tot parcursul vieții, apoi cele de tip material (49,6%) și social (44,8%), urmate fiind la o distanță ne semnificativă de barierele psihologice (40,8%). Datele sunt prezentate în forma grafică în *Figura 3*, ce este poziționată mai jos.



**Figura 3. Barierele menționate de cadrele didactice în cadrul ÎPTPV**

În lista **barierelor sociale** prezentate de cadrele didactice se regăsesc: lipsa de comunicare, conflicte cu unele persoane, dificultăți de interacțiune socială, motive familiale, probleme de politică socială etc.



Or, **barierele psihologice** enumerate de cadrele didactice au fost:

- ❖ emoții negative; frica de necunoscut, depresie, stresul;
- ❖ insuficiența de psihologi și servicii psihologice de calitate;
- ❖ lipsa interesului pentru asistența psihologică;
- ❖ lipsa de voință, indecizia;
- ❖ oboseala, lenea;
- ❖ descurajarea,
- ❖ lipsa motivației etc.

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.**

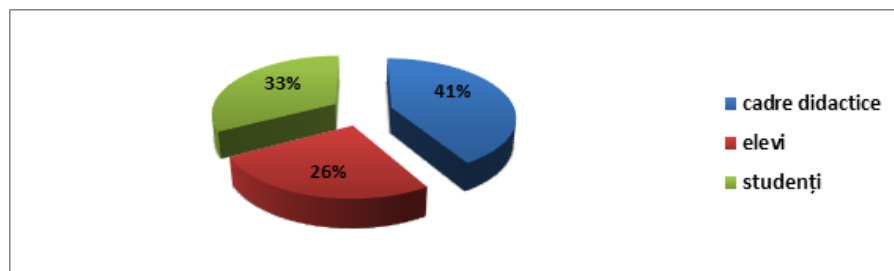
**Studentii** asociază mai frecvent independența în cadrul ÎPTPV cu responsabilitatea, libertatea (în exprimare, în cunoaștere, în alegere), cunoștințele sau cunoașterea; studiile/ studiere; reușita/succesul; siguranța; democrația, părerea, creșterea, dezvoltarea, evoluția, munca, perseverența, decizia, capacitățile, singur, profesie bine plătită etc. Deși în măsura mică, apar și unele asocieri negative: oboseala, neînțelegerea, întunericul.

**Elevii** (adolescenții) asociază de mai multe ori independența în ÎPTPV cu responsabilitatea, libertatea, cunoștințele, dezvoltarea, decizia, singur – care se regăsesc și la studenți. Apar și așa sintagme cum ar fi: îmi place, am nevoie, îmi va fi de folos etc. Asociațiile negative apar în mică măsură, la fel ca și la studenți: oboseala, dependența, robia, egoismul, foarte greu.

**Cadrele didactice** asociază independența personalității în învățare mai frecvent cu următoarele cuvinte: dorința, cunoștințele, încrederea; performanțele, analiza, siguranța, dezvoltarea, autonomia, gândirea/rațiunea; modernizarea, autoorganizarea, reorganizarea timpului, decizia, responsabilitatea, libertatea, profesionalismul etc. Printre asociațiile negative se constată opinia de: indiferență. La toate trei categorii de respondenți se regăsesc unele asocieri comune. Cadrele didactice atestă mai puține asocieri negative.

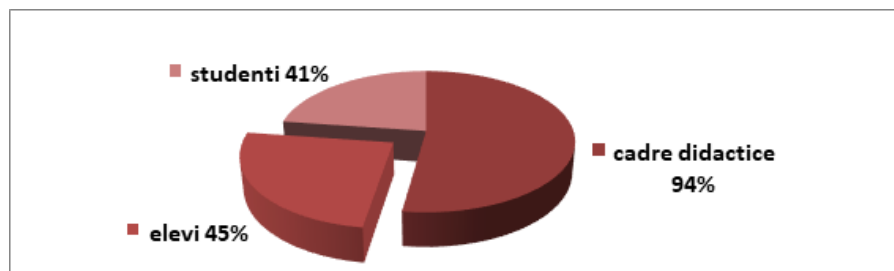
Cadrele didactice se consideră în majoritate responsabile de propriul proces de învățare (100%), pe când elevii (62%) și studenții (79%) mai puțin responsabili decât profesorii; dar în rată mai mare de 50% pentru fiecare

grup de elevi și studenți. Datele sunt prezentate în forma grafică în *Figura 4*. De asemenea, studenții sunt mai responsabili decât elevii pentru propriul proces de învățare. Totodată, studenții (14%) mai mult decât elevii (7%) *nu se consideră responsabili* pentru propriul proces de învățare.



**Figura 4. Distribuția datelor procentuale referitor la manifestarea responsabilității în cadrul propriului proces de învățare**

Mai frecvent consideră că manifesta independență cadrele didactice (94%) 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. Datele sunt prezentate în forma grafică în *Figura 5*.

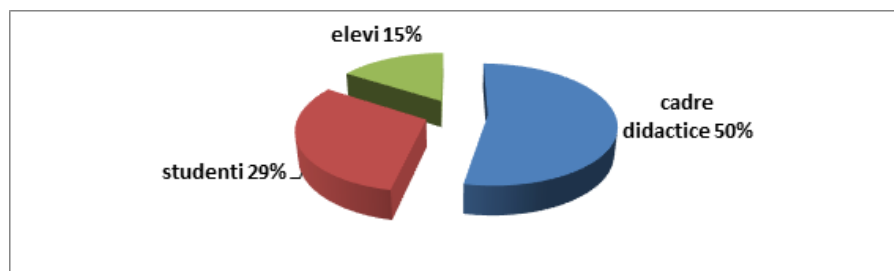


**Figura 5. Distribuția datelor procentuale cu privire la manifestarea independenței în cadrul activităților de învățare**

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 majoritatea a respondenților (elevi, studenți, profesori) în rată mai mult de 80% au răspuns pozitiv la această întrebare. Cadrele didactice denotă 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 6*. 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 6. Rezultate ce țin de nevoia de ajutor psihologic în dezvoltarea responsabilității și independenței.**

În urma realizării *Scalei stimei de sine* în grupurile de studenți, profesori și elevi nu s-a stabilit niveluri joase a 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 de nivel ridicat, 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 procent 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.

În urma celor expuse, conchidem că au fost depistate bariere comune la tineri și adulți, în special privind managementul eficient al timpului, probleme personale sau de familie, neîncredere în sine și indecizia, dificultăți sociale, frica de nereușită, eșec, circumstanțe noi și depășirea dificultăților etc. Tinerii întâmpina mai frecvent bariere ce țin de așa vicii cum ar fi internetul, lenea; lipsa motivației, restricții în liberă alegere, impunerea, obligația, lipsa perspectivelor de viitor, volumul mare de informații neînțelese și greu de studiat etc. Adulții specifică mai frecvent bariere precum: oboseala și suprasolicitarea, depășirea etapei inițiale, începerea unei activități noi, necunoscute etc.

**Modalități de asistență psihologică a responsabilității și independenței personalității.** 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 de asemenea că, autocritici-

ca și autoaprecierea înaltă activează procesul creativ și fortifică așa calități cum ar fi independența, încrederea în sine; de asemenea se evidențiază faptul că în cadrul procesului de învățare se implică toată personalitatea și în rezultat au loc schimbări în autoorganizare și autopercepție [Apud 77, p. 13]. **Carl Rogers** a dezvoltat în cadrul abordărilor umaniste **psihoterapia centrata 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 1].

Deosebit de eficient se prezintă în momentul de față **modelului umanist de consiliere**. Acest model 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 viziunea psihologilor ruși dezvoltarea responsabilității personale are mai multe direcții. Dezvoltarea responsabilității personale – a învăța deprinderea de a îndeplini obligațiile și a răspunde pentru consecințele acțiunilor sale. **Prima direcție** – este dezvoltarea angajamentului, deprinderea de a fixa obligațiile, să îndeplinească obligațiile care îi revin și să răspundă pentru consecințele faptelor sale. **A doua direcție** – relevă extinderea cercurilor de responsabilitate, dezvoltarea inițiativei în sfera personală și profesională.

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

Responsabilitatea și independența constituie dimensiuni complexe ale personalității, concomitent reprezintă verigi semnificative și valoroase în cadrul activităților de învățare, profesionale, sociale. Promovarea învățării pe tot parcursul vieții în societatea modernă se concentrează 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. Asistența psihologică în acest context vine cu suportul acordat în fortificarea trăsăturilor benefice de personalitate, dezvoltarea orientărilor valorice, a motivației; acordarea suportului psihologic în soluționarea problemelor apărute în cadrul activităților de învățare permanentă, diminuarea barierelelor psihologice depistate și identificarea zonelor de excelență personală și dezvoltarea resurselor psihosociale ce contribuie la ascendența propriului proces de învățare.

### ***Responsabilitatea și independența ca dimensiuni ale personalității în învățare: modalități psihologice de ascensiune.***

Responsabilitatea și independența constituie valori esențiale în cadrul învățării, cât și resurse impunătoare ale personalității, or reprezintă și stimulente psihologice și sociale majore în ÎPTPV. Totodată, semnifică abilități psihosociale substanțiale prin prisma cărora putem îmbunătăți calitatea vieții și proiecta propria dezvoltare personală și profesională. În același timp, învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă o condiție a consolidării, valorificării și dezvoltării responsabilității și independenței personale. Psihologul american **Karl Rogers** apreciază persoana adultă ca fiind un **participant responsabil în cadrul procesului de învățare**, inițiator al învățării proprii [Apud 77, p. 13].

Psihologii umaniști **C. Rogers** și **A. Maslow** descriu responsabilitatea ca fiind un rezultat al autoactualizării personalității [Apud 75]. A. Maslow susține ideea că atunci când o persoană își asumă responsabilitatea, se auto-actualizează. **E. Fromm** introduce noțiunea de „responsabilitate psihologică” și examinează responsabilitatea ca componentă structurală a maturității personalității. „Responsabilitatea psihologică”, în viziunea lui **E. Fromm** se echivalează afirmației: „eu conștientizez, că aceasta am făcut eu”. Acest tip de responsabilitate implică înțelegerea noțiunii prin „purificarea” de sentimentul de vinovăție și teama de pedeapsă. Deoarece „responsabilitatea psihologică”, potrivit lui Erich Fromm, nu are nimic comun cu pedeapsa sau sentimentul de vinovăție [Apud 75]. În opinia autorului, responsabilitatea umană este reflectată prin descoperirea forțelor specifice ale organismului. Responsabilitatea pentru existență implică viața în favoarea Eului său real. Este necesar ca omul să-și asume responsabilitatea pentru sine și să accepte că, numai pe cont propriu poate da un sens vieții. E. Fromm susține ideea potrivit căreia se afirmă: **Responsabilitatea pentru propria existență – este o condiție necesară pentru o viață împlinită și fericită.** Autorul abordează responsabilitatea din perspectiva normelor etice.

Societatea implică o persoană să fie responsabilă de consecințele deciziilor luate. Gradul de responsabilitate, răspundere și pedepsele sunt determinate de instituțiile publice și de stat. Fiecare persoană poartă răspundere morală, juridică și economică, iar nerespectarea legilor și regulamentelor fundamentale implică pedeapsa din partea statului și a societății. Prin amenințarea cu pedeapsa, societatea este întotdeauna gata să ceară responsabilitate din partea unei persoane, iar această amenințare obligă să dezvolte **forme ale controlului intern a activităților sale**. În cele din urmă, ea devine o trăsătură de personalitate și se formează în procesul de interiorizare, adică în acceptarea de valori, norme și reguli sociale ca pe ale sale. Unele **mecanisme sociale** contribuie la diminuarea responsabilității personale. Psihologul german **E. Fromm** a introdus în psihologie conceptul de „**conformism automat**” [Apud 88]. Conformismul reprezintă un mecanism social prin care se reduce responsabilitatea unei persoane în cadrul unui grup. Este un mecanism social de depersonalizare – el încetează să mai fie el însuși, asimilează pe deplin tipul de personalitate oferit de modelele culturale și devine complet ca ceilalți, ceea ce își doresc ei să vadă. O persoană care și-a pierdut individualitatea, a devenit asemeni unui automat – nu mai simte teama de singurătate și lipsa de putere. Experiența subiectivă a responsabilității dispare, deoarece toate celelalte persoane nu se deosebesc de el. Responsabilită pentru toate devine societatea, care a făcut un om așa cum este el.

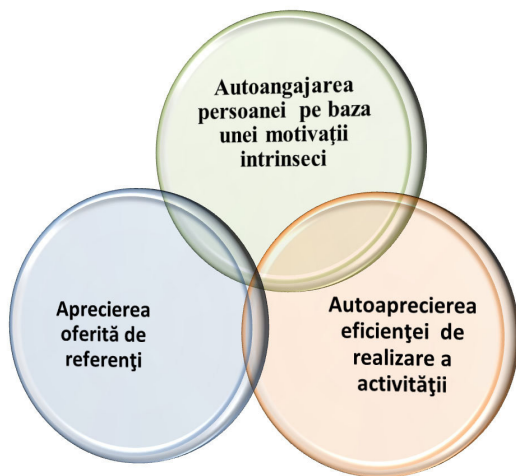
**Mecanismele psihologice** ce explică formarea și dezvoltarea responsabilității au fost descrise de **C. Rogers, A. Maslow, L. Stog, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская** [Apud 4] etc. În procesul dezvoltării responsabilității apare un mecanism al controlului intern. Persoana răspunde în primul rând față de sine, apoi față de instanțe externe. Prezența unor instanțe, reprezintă un factor important ce reglează viața socială cât și cea individuală [82]. Psihologul român **Larisa Stog** în studiile sale [46], susține ideea conform căreia structura sistemică a formațiunii psihice, numită **mecanism psihic al responsabilității**, cuprinde trei subsisteme integrate: cognitiv–informațional–operațional; afectiv–stimulativ–energizant; volitiv–conativ de reglaj și autoreglaj.

Prezintă interes ideile lui **L. Stog, O. Herlea** [47, p. 79] care susțin că există varii mecanisme, moduri prin care se desfășoară comportamentul responsabil al personalității, dintre care amintim:

- ❖ **Modelul cognitiv–responsabil** implică conștientizarea ansamblului de informații despre noțiunea de responsabilitate și obligațiile; obstacolele interne și externe și tendința de a le depăși; metodele, mijloacele, căile de depășire a obstacolelor; consecințele care apar în diverse cazuri. Persoanele își asumă responsabilitatea consecințelor, atât negative cât și pozitive.

- ❖ **Modelul afectiv–responsabil** cuprinde *emoțiile fundamentale*: bucurie, rușine, vină, interes; *emoțiile valori*: altruiste, agnostice; *sentimentului responsabilității pentru activitatea desfășurată*. La acest nivel persoanele își identifică și analizează emoțiile trăite în momentul realizării obiectivului propus, însă se urmărește și calitatea rezultatului și impactul acestuia asupra altor membri.
- ❖ **Modelul volitiv–responsabil** conturează că prin voință înțelegem capacitatea de a acționa în vederea realizării unui scop conștient, în frângând anumite bariere interioare și exterioare. Persoanele au posibilitatea să aleagă între a depăși obstacolul sau nu. Pentru depășirea lui e nevoie ca fiecare membru să depună eforturi și pentru aceasta e importantă voința fiecăruia.

**Mecanismul psihologic** al responsabilității funcționează prin oameni concreți ce acționează practic. Componentele structurale ale mecanismului responsabilității după L. Stog [47, p. 74] sunt expuse în *Figura 7*.



**Figura 7. Componentele mecanismului psihologic al responsabilității.**

Un alt mecanism în formarea responsabilității personalității constituie **procesul de auto-actualizare**. Formarea responsabilității ocupă o poziție importantă în cadrul psihologiei umaniste. **C. Rogers** a subliniat că responsabilitatea se formează în urma auto-actualizării personalității. Responsabilitatea, în ideile lui **C. Rogers** și **A. Maslow** este într-o relație semnificativă cu auto-actualizarea și în momentul în care o persoană își asumă responsabilitatea el se auto-actualizează [Apud 75].

O condiție esențială în realizarea auto-actualizării și respectiv a ascensiunii responsabilității este **acceptarea** copilului, persoanei de către mediu (atitudine pozitivă, respect, încrederea în schimbări pozitive, empatie, comunicare sinceră). Acceptarea doar condiționată a copilului blochează tendința de auto-actualizare și împiedică formarea responsabilității ca însușire de personalitate.

Responsabilitatea și independența personalității sunt cei mai importanți determinanți ai dezvoltării acmeologice și constituie o componentă indispensabilă a succesului profesional și autorealizării personale.

În cele ce urmează, susținem că dezvoltarea responsabilității și independenței personalității în învățarea pe tot parcursul vieții se concentrează pe următoarele tendințe:

- încurajarea responsabilității personale;
- responsabilizarea persoanei pentru propriul program de pregătire;
- plasarea responsabilității individului în centrul procesului de învățare;
- responsabilitatea pentru succesele sau insuccesele proprii în procesul de învățare;
- formarea individului responsabil față de profesie și față de evoluția societății;
- consolidarea independenței personale în activitățile de învățare;
- cultivarea independenței în opinie și acțiune;
- susținerea capacității persoanelor de a-și soluționa problemele cât se poate de independent, în toate sferele vieții;
- stimularea dezvoltării personale în baza reperelor sale structurale: responsabilitatea și independența;
- identificarea indicatorilor de restructurare personală;
- a face din cei formați centrul acțiunii;
- construirea și stimularea motivației adulților în învățare;
- dezvoltarea responsabilității și independenței la toți beneficiarii implicați în activitățile de învățare pe tot parcursul vieții.

Rezumând cele expuse, menționăm că există numeroase cercetări în plan național și internațional referitor la studierea responsabilității și independenței personalității, fiind administrate instrumente psihologice eficiente în măsurarea acestor abilități sociale, ce ar permite stabilirea particularităților lor specifice pentru diferite etape de vârstă, în funcție de tipul de activitate și condițiile stabilite etc. Am prezentat și descris mai sus, un set de instrumente utilizate în cadrul cercetărilor experimentale promovate de noi, ce au permis să sesizăm unele probleme, bariere psihosociale în învățare, or și resurse ale personalității posibile de valorificat în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții. Stabilirea problemelor și barierelor în acest domeniu, identificate prin cercetări experimentale ne-a permis selectarea



metodelor, tehnicilor psihologice și a conturat elaborarea unui **program de intervenție psihologică în vederea dezvoltării responsabilității și independenței** în învățarea pe tot parcursul vieții la tineri și adulți.

Intervenția psihologică în acest sens, respectiv programul de dezvoltare a responsabilității și independenței, ce este propus în continuare se va fundamenta pe următoarele **reperete teoretice**:

- *ideile psihologiei umaniste lansate de C. Rogers și A. Maslow;*
- *teoria dezvoltării psihosociale, fundamentată de E. Eriksson;*
- *principiul determinismului în sistemele psihologice, fundamentat de С.Л. Рубинштейн. Potrivit acestui principiu, condițiile externe nu determină rigid și fără echivoc esența obiectului și rezultatul influenței acestuia, ci se reflectă prin intermediul celor interne. Orice influență a unui fenomen asupra altui, conform lui С.Л. Рубинштейн, este reflectată prin proprietățile intrinseci ale fenomenului la care se produce acest efect. Rezultatul acestei influențe asupra unui fenomen sau obiect depinde nu numai de fenomenul sau corpul care acționează asupra acestuia, ci și de natură, de proprietățile intrinsece ale obiectului sau fenomenului la care apare acest efect.*
- *principiul dezvoltării personalității în activitate fundamentat în lucrările lui Л. Выготский, А. Леонтьев [72]. Legitatea despre dezvoltarea personalității în activitate deschide o posibilitate principială de a influența asupra formării personalității în general sau asupra anumitor calități prin orientarea și organizarea activității.*
- *principiul identificării și auto-actualizării resurselor personale, fundamentat de C. Rogers. Conceptul de bază în teoria lui Carl Rogers este **actualizarea** – un fenomen biologic; la ființele umane ea devine o tendință activă către auto-actualizare [1]. Tendința generală spre auto-actualizare este o tendință inerentă a organismului de a dezvolta toate capacitățile sale pentru menținerea sau 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.*
- *abordarea sistemică a studierii personalității fundamentate de **Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов** și abordările responsabilității personalității după **В.П. Прядин** [Apud 59].*
- *teorii ale învățării și modelării sociale.*

Reprezentanții 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 [27, p. 2; 38]. În cursul dezvoltării intră în joc toate pro-

cesele sociale: percepția socială și înțelegerea comportamentului oamenilor, rolurile sociale, comportamentele asociate și comunicarea, atât verbală cât și non-verbală. Din aceste considerente putem afirma că responsabilitatea și independența se pot învăța prin imitare, identificare, conformare etc.

- *abordarea responsabilității ca mecanism al reglării semantice*, după **Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская** [59]. Reglarea semantică, bazată pe logica alegerii libere, se realizează în baza mecanismelor nucleare ale personalității – libertate și responsabilitate. **Mecanismele de libertate și responsabilitate** – sunt modalități, forme de existență și auto-realizare a personalității, ce nu au conținutul său propriu și se completează doar cu conținutul nivelului semantic, dar care la rândul lor determină direcțiile principale de dezvoltare a sferei semantice a personalității.
- *abordările resurselor personalității ca factori de reglare a activității și comportamentului uman*, după **Л.Г. Дикая, Т.В. Корнилова** [62, p. 11].
- *teoria privind locusul controlului intern – extern a personalității fundamentată* de **J.B. Rotter**. J. Rotter (1966) consideră că dimensiunea fundamentală a personalității care influențează comportamentele cotidiene este modul în care persoana percepe evenimentele importante ce au loc în viața. El arată că există două categorii de persoane (internali/externali). Prima categorie de subiecți, din care fac parte persoanele ce se consideră responsabile de tot ceea ce li se întâmplă, dezirabil sau indezirabil, au un locus intern al controlului; cea de a doua categorie, reunind persoane care identifică sursa evenimentelor ca fiind exterioară lor au un locus extern al controlului. Astfel, J. Rotter face din cuplul internalitate/externalitate o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă semnificativă a comportamentului unei persoane [Apud 40, p. 64].
- *teoria difuziunii responsabilității persoanei în grup, fundamentată* de **J. Darley** și **B. Latan**. 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, s-au evidențiat în numeroase studii și cercetări științifice 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 precizăm: deindividualizarea; depersonalizarea; proliferarea comportamentelor agresive; schimbarea atitudinilor prin obediență, conformare și internalizare; difuzarea responsabilității [26].

**J. Darley și B. Latan** (1968) au emis ipoteza conform căreia afirmă că apatia spectatorului este cauzată de o atenuare a simțului individual de responsabilitate, într-un grup mai mare de oameni. *Acest fenomen se referă la non intervenția 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 presupus 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 42].

- *teoria dezvoltării morale, fundamentată de L. Kohlberg* (1963). Savantul a elaborat o teorie în care apar trei etape principale în dezvoltarea morală, fiecare având două niveluri distincte [27, p. 11]. L. Kohlberg era interesat în investigarea căilor prin care oamenii ajung să rezolve dilemele morale și a cercetat dezvoltarea morală oferind copiilor și adulților o serie de probleme morale.
1. **Prima etapă este cea premorală**, în care individul crede în anumite idei pentru simpla lor valoare instrumentală. La primul nivel, credința în ideile morale are ca scop doar evitarea pedepsei, iar la nivelul al doilea, această credință este menținută pentru a-i asigura individului simpatia celorlalți.
  2. **A doua perioadă este cea a moralității convenționale**, în care individul este preocupat în principal de respectarea regulilor sociale. La primul nivel al acestei etape, individul caută aprobarea socială generală și se conformează moralei altora, pentru a o dobândi. La al doilea nivel, individul începe să susțină cu putere „legea și ordinea”, deoarece respectarea legilor și a regulilor societății este considerată, în sine, corectă din punct de vedere moral.
  3. **A treia perioadă este cunoscută drept perioada moralității autonome**. În această etapă, individul își elaborează un cod moral personal, în loc să accepte automat codurile stabilite de alții. La nivelul inițial al etapei, individul acceptă regulile societății deoarece simte că sunt adoptate democratic, spre binele tuturor. La al doilea nivel, oamenii își stabilesc codurile și principiile morale reflectând asupra problemelor și dezvoltându-și propriile lor idei. Astfel, ei pot ajunge să nu fie de acord cu unele reguli ale societății, dacă le consideră greșite din punct de vedere moral.

Studiile lui **L. Kohlberg și D. Elfenbein** în anul 1975 au arătat că foarte mulți adulți nu ating niciodată nivelurile finale. L. Kohlberg susținea că dezvoltarea structurilor cognitive ne influențează mult nu numai nivelul de gândire, dar și felul în care ne comportăm în lume. El credea că o bună metodă de a ajuta oamenii să-și dezvolte gândirea morală este ascultarea punctelor de vedere ale altor persoane, care se află într-o etapă superioară de dezvoltare morală [Apud 27, pp. 11-12].

- *teoria autodeterminării* (R.M. Ryan, 1995; R.M. Ryan & E.L. Deci, 2000) – a explorat legătura conceptuală dintre starea subiectivă de bine și cele 3 nevoi psihologice înnăscute: **autonomie, competență și afiliere** [52, p. 116; 62, p. 13]. Teoria postulează ideea conform căreia individul va experimenta o stare subiectivă de bine optimă dacă cele trei nevoi vor fi satisfăcute. Cu alte cuvinte, drept consecință a satisfacerii nevoilor, indivizii vor poseda o stimă de sine adecvată, vor experimenta sentimente și emoții pozitive și vor da dovadă de o stare fizică și psihologică de bine optimă. Satisfacerea celor trei nevoi-cheie este predictivă pentru bunăstarea și adaptarea individului

**Acțiunea autonomă** este cea care provine dintr-un adevărat sine și a cărei cauzalitate este percepută ca venind din interior. Este important a remarca, că prin prisma teoriei autodeterminării **conceptul de autonomie** nu implică strict decât proprietatea personală de a se afla în acțiune. Într-adevăr, cineva avea un comportament „colectivist” într-o manieră independentă, precum și într-un mod non-autonom. Cea de-a doua nevoie fundamentală este **nevoia de competență**. Competența se referă la un sentiment de eficacitate al persoanei care se află în mediul său, fapt care stimulează curiozitatea, explorarea și deschiderea pentru provocări [52, p. 116].

**Relaționarea cu ceilalți** – cea de-a treia nevoie fundamentală implică un sentiment de apartenență și sentimentul de a te simți interconectat cu persoane care sunt importante pentru sinele acestora. A simți atenția și simpatia celorlalți confirmă faptul că individul reprezintă ceva semnificativ pentru celelalte persoane și că constituie ca un subiect de preocupare din partea acestora. Aceste trei nevoi fundamentale nu acoperă și nu epuizează toate sursele de motivație umană. Ele sunt, prin definiție, considerate ca fiind nutrienți specifici satisfacției esențiale în creșterea de natură psihologică, pentru integritate și bunăstare [Apud 52].

- *teorii și concepții ce țin de abordările de tip eclectic – integrativ* [20].

Menționăm și importanța unor condiții de îmbunătățire trăsăturilor de personalitate în ÎPTPV. Promovarea în societate a procesului de învățare pe tot parcursul vieții reprezintă în sine o condiție a consolidării și dezvoltării independenței și responsabilității personale. Este de apreciat și **rolul comunicării în calitate de condiție fundamentală pentru dezvoltarea psihicului uman**, evidențiată de Л.С. Выготский. O altă condiție esențială ar fi extinderea cercurilor de responsabilitate individuală și de independență prin dezvoltarea inițiativei în toate sferile vitale.

Ideile, principiile, teoriile și abordările psihologice expuse anterior constituie repere teoretice ce fundamentează și explică dezvoltarea responsabilității și independenței personalității în învățarea pe tot parcursul vieții și totodată constituie și o bază teoretică pentru programul de intervenție psihologică elaborat și prezentat de noi în continuare.

## **PROGRAM DE INTERVENȚIE PSIHOLIGICĂ ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII RESPONSABILITĂȚII ȘI INDEPENDENȚEI PERSONALITĂȚII.**

Responsabilitatea în cadrul unui program de intervenție psihologică apare și ca una din calitățile, aptitudinile psihologului sau consilierului. **Responsabilitatea psihologului** – presupune respectarea principiilor fundamentale ale intervenției psihologice, prevenția utilizării greșite a cunoștințelor și metodelor de intervenție psihologică. Specialistul psiholog nu se poate implica în acordarea asistenței psihologice dacă nu își asumă responsabilitatea aptitudinilor și acțiunilor sale; activează în limitele competenței sale profesionale și își asumă responsabilitatea pentru consecințele propriilor acțiuni. Dar totodată, activitatea de intervenția psihologică presupune și **responsabilizarea beneficiarului** pentru realizarea obiectivelor fixate în comun [20; 22]. În baza metodelor incluse în programul de intervenție psihologică în scopul dezvoltării responsabilității și independenței personale, se regăsesc și unele **mecanisme psihologice** cum ar fi: identificarea, actualizarea și activizarea resurselor interne proprii; stabilirea și revizuirea gândurilor disfuncționale; comunicarea intrapersonală cu propriul Eu; modificarea orientărilor valorice; învățarea socială, comportamentele umane sunt achiziționate, inițiate și menținute și de contextul social etc. Programul de intervenție psihologică conține o sinergie de instrumente și tehnici psihologice:

- *tehnici de antrenament asertiv,*
- *tehnici de restructurare cognitivă,*
- *tehnici expresiv creative (desenul, colajul, crearea de povestiri, jocul de rol),*
- *tehnici reanalizării unor comportamente-problemă,*
- *tehnici de exersare și învățare a unor noi metode de comportament și a unor deprinderi de a face față situațiilor noi,*
- *instrumente psihologice de evaluare a responsabilității și independenței personalității etc.*

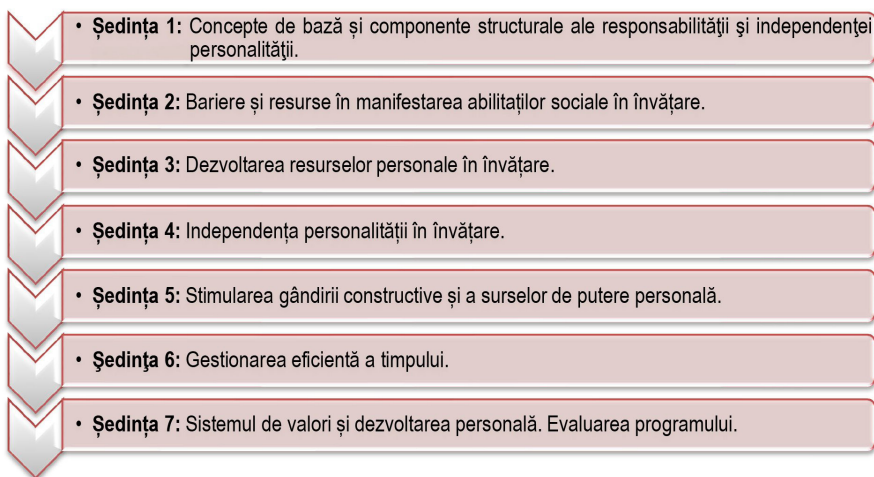
Programul de intervenție psihologică conține **7 ședințe** cu durata a câte 1 ora, 30 min. **Scopul programului** rezidă în valorificarea resurselor de personalitate ce facilitează manifestarea responsabilității și independenței personalității în învățare la tineri și adulți și dezvoltarea acestor abilităților sociale în învățarea pe tot parcursul vieții.

### **Obiectivele programului:**

1. dezvoltarea abilităților sociale de a fi responsabil și independent prin susținerea și promovarea orientărilor valorice;
2. optimizarea capacității de a-și maximiza disponibilitățile proprii în direcția dezvoltării și a autorealizării personale optime;

3. identificarea și modificarea gândurilor disfuncționale și a comportamentelor aferente;
4. realizarea autocunoașterii, dezvoltarea stimei de sine, încrederii în sine,
5. formarea unor atitudini pozitive față de propria persoană și dezvoltarea sa personală.
6. asigurarea și utilizarea propriei independențe;
7. stabilirea și analiza barierelor psihosociale, identificarea și mobilizarea resurselor psihologice;
8. informarea beneficiarilor referitor la modalitățile psihologice de eficientizare și exersare a abilităților sociale de a fi responsabil și independent în învățare.

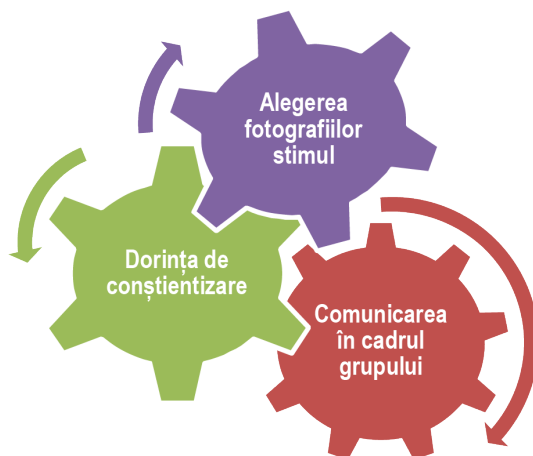
Programul de asistență psihologică (*Figura 8*) se axează pe următoarele tematici:



**Figura 8. Ședințe program de asistență psihologică**

O altă metodă de intervenție psihologică în vederea dezvoltării abilităților sociale la tineri și adulți este descrisă de psihologul și psihoterapeutul român, Armand Veleanovici. **Metoda „Photolangage”** – reprezintă un mod de comunicare în grup, realizat prin intermediul fotografiilor, ce își dorește să favorizeze relaționarea și reflectarea [54, p. 27]. Aproximativ și socioculturală a comunicării ce se dezvoltă prin această metodă pune în poziție centrală nu doar subiectul individual, ci subiectul în interacțiune cu alți subiect. Fotografiile sunt alese în așa fel încât să provoace gândirea și imaginația. Această metodă poate fi utilizată în lucru cu tinerii, fiind adaptată mai târziu și pentru adulți.

„Photolangage” cuprinde un ansamblu de perspective psihologice și psihosociologice, care a pătruns progresiv în câmpurile educației, formării, psihologiei, psihoterapiei. Metoda are ca obiectiv conștientizarea și își propune să mobilizeze fiecare participant, să-l conducă într-un proces de dezvoltare personală, de lărgire a câmpului conștiinței, a reprezentărilor sale, a imaginilor personale. În aplicarea metodei „Photolangage” se evidențiază trei aspecte importante, expuse în figura de mai jos.



**Figura 9. Aspectele semnificative în aplicarea metodei „Photolangage”**

Pentru fiecare sesiune de lucru animatorul se va fixa asupra unui obiectiv precis, obiectiv pe care îl va comunica participanților. Mai întâi, se va prezenta un obiectiv mai general, apoi se va preciza un obiectiv particular, pentru sesiunea în curs. Obiectivul ales va fi tradus printr-o temă specifică adesea formulată sub formă de întrebare, pe care participanții o vor îndeplini alegând una sau mai multe fotografii pentru a exprima răspunsul la sarcina propusă.

Fiecare sarcină-întrebare e necesar să fie gândită în funcție de compoziția grupului, vârsta, preocupările și interesele participanților, dar și contextul în care derulează sesiune. Tema – întrebare este activitatea precisă, formulată în mod interogatoriu sau nu, care duce la alegerea personală a fotografiilor. Pentru funcționarea optimă a grupului este necesar un număr de 10-15 participanți. În travaliul în grup, animatorul invită fiecare participant să se gândească la sine, prin intermediul experiențelor și acțiunilor sale, și să aleagă ce dorește să comunice grupului.

**Metoda „Photolangage”** are un obiectiv educativ și terapeutic, de organizare și de optimizare a sensibilității, a capacității de atenție și ascultare, a conștiinței, a prezenței, a autenticității. Participanții discută despre fotografiile prezentate, dar fiecare exprimă puncte de vedere diferite. Fotografiile au un rol transformator, dar și integrator [54]. Utilizarea metodei „Photolangage” facilitează exprimarea personală, creșterea gradului de conștientizarea, îmbunătățirea comunicării și relaționării, dezvoltarea personală. Această metodă poate fi utilizată în ajutorului psihologic a tinerilor și adulților în soluționarea problemelor cu referire la diverse aspecte a învățării pe tot parcursul vieții, inclusiv și a dezvoltării responsabilității și independenței în învățare.

În cele ce urmează menționăm că eficiente în asistența psihologică a responsabilității și independenței în învățare pot fi modelul umanist de consiliere și terapiile umaniste, terapia centrată pe persoană a lui C. Rodgers; terapii de tip eclectic-integrativ etc. În acest subcapitol am propus un „Program intervenție psihologică în vederea dezvoltării responsabilității și independenței personalității” pe care îl considerăm util în acest sens. Totodată, poate fi aplicată metoda psihologică „Photolangage” în dezvoltarea acestor însușiri de personalitate în învățare, pe care am descris-o anterior.

Metodele psihologice și modelele psihoterapeutice propuse vor contribui la dezvoltarea personalității adolescenților, tinerilor și adulților, tuturor celor ce învață pe tot parcursul vieții.

## **RECOMANDĂRI DE ASISTENȚĂ PSIHOLAGICĂ A PERSONALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚARE**

### **• Recomandări generale de dezvoltare a responsabilității și independenței:**

1. Promovarea activităților de dezvoltare personală în instituții educaționale realizate de psihologi, prin identificarea zonelor de excelență personală și valorificarea lor.
2. Optimizarea abilității sociale de a fi responsabil și independent prin susținerea și promovarea orientărilor valorice, fiind de un impact major asupra calității vieții în toate sferile de activitate vitală.
3. Cadrele didactice vor colabora cu psihologul sau consilierul pentru a diminua unele bariere și probleme ce apar în învățare la tineri și adulți.
4. Îmbunătățirea responsabilității și independenței personalității în învățare se va axa pe utilizarea a patru metode principale: *metode de convingere; metode de exersare; metode de stimulare a voinței, metode de autoeducație* [Apud 67].



5. Profesorii vor susține încrederea în sine a fiecărei persoane. La baza dezvoltării unor abilități și atitudini se poziționează în primul rând relația pozitivă pe care o construiește cadrul didactic cu fiecare cursant în parte, prin respectarea unicității și diversității fiecărei personalități, prin valorificarea calităților pozitive a personalității, cunoștințelor și experienței fiecărei persoane; accentuarea punctelor forte pe care le valorizează, comunicarea eficientă și constructivă, respectarea personalității fiecărui formabil.
6. Cadrul didactic va stimula crearea unei personalități responsabile și independente în învățare prin dezvoltarea aspectelor motivaționale, prin activități interesante, informații periodice actualizate și aspecte aplicative, diversificarea metodelor de predare-învățare, lecții interactive și dinamice.
7. Identificarea instrumentelor de motivare și auto-motivare a beneficiarilor.
8. Crearea unui climat psihologic favorabil în mediul educațional, oportunitate dezvoltării personalității.
9. Informarea beneficiarilor referitor la modalitățile psihologice de eficientizare și exersare a acestor abilități de personalitate.

● **Recomandări de dezvoltare a responsabilității și independenței personalității:**

1. Exersarea abilităților de a planifica activitatea – este o acțiune mentală ce constituie de fapt un început de acțiune.
2. Importanță deosebită se va acorda formării unor motive pentru acțiune, precum și semnificația învățării modalităților de organizare a comportamentului său.
3. Aprobarea pozitivă din partea celor din jur, când o persoană acționează responsabil, iar acest lucru contribuie la creșterea stimei de sine și încrederii în forțele proprii.
4. Stabilirea unor obiective pe care să le propuneți spre realizare. Încercarea de a stabili un mic obiectiv zilnic, pe care să-l realizați [10].
5. În formarea responsabilității este substanțială implicarea afectivă. 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.
6. Stimularea stimei de sine și încrederii în forțele proprii. Studiile realizate cu referire la 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.
7. Autocritica și autoaprecierea înaltă activează procesul creativ și fortifică așa calități cum ar fi independența, încrederea în sine; de asemenea se evidențiază faptul că în cadrul procesului de învățare se implică toată personalitatea și în rezultat au loc schimbări în autoorganizare și auto percepție.

8. Dezvoltarea angajamentului, deprinderea de a fixa obligațiile, îndeplinirea lor și a capacității de a răspunde pentru consecințele faptelor sale.
9. Comunicarea cu alte persoane referitor la problemele Dvs. și lăsați tensiunea din interior să iasă.
10. Învățarea și exersarea abilităților de management eficient al timpului.
11. Alegerea valorilor și rolurilor personale, ghidați-vă după ele. Învățați să spuneți „Nu” celorlalți și „Da” sie. Reduceți numărul de angajamente personale pe care le-ați luat.
12. Extinderea cercurilor de responsabilitate, dezvoltarea inițiativei în sfera personală și profesională. Exersarea beneficiarilor prin implicarea în sarcini ce necesită responsabilizare.
13. Manifestați răbdare față de sine. Schimbarea și evoluția au nevoie de timp. Elocvent este și proverbul „Cu răbdarea trecem marea”.
14. În comunicarea cu elevii cadrele didactice vor utiliza ascultarea reflexivă, **limbajul responsabilității**: „observ că ești supărat...” pune accent pe ascultarea copilului și nu pe sfaturi, critică, etichetare sau morală.
15. Această abilitate poate fi învățată de orice persoană. E necesar de a face din responsabilitate o valoare personală.

● **Recomandări utile psihologilor în vederea dezvoltării responsabilității și independenței beneficiarilor:**

1. Deosebit de eficient se prezintă în momentul de față **modelului umanist de consiliere**. Acest model 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.
2. **Psihoterapia centrata pe persoană**, o modalitate terapeutică benefică în acest context, axată pe capacitatea pacientului de a se auto-direcționa 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.
3. 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. Abordările de tip eclectic integrativ 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.

4. Cunoașterea mecanismelor psihologice de funcționare, formare și dezvoltare a responsabilității. Mecanismele psihologice a responsabilității implică auto-angajarea persoanei pe baza unei motivații intrinseci, aprecierea oferită de referenți și autoaprecierea eficienței realizării activității.
5. Aprecierea și evaluarea incorectă din partea altor persoane, poate aduce la diminuarea responsabilității personale într-un domeniu.
6. Adulții învață eficient când li se sprijină și cultivă independența. Este necesar să afle că se pot descurca singuri. Formatorul este util să le creeze diferite oportunități de muncă independentă și de raportare a experienței dobândite [36].
7. Dezvoltarea valorilor ce țin de responsabilitate și independență de la vârstă timpurie la copii, care vor fi dezvoltate și la vârsta adultă.
8. Apelarea beneficiarului procesului de ÎPTPV la coaching. Găsiți pe cineva care să vă fie coach pentru a vă dezvolta unele particularități de personalitate de care ai nevoie în învățare. Coaching-ul înseamnă transformare – un proces de învățare prin redefinire; sau o formă de dezvoltare cu ajutorul unui îndrumător prin formare și îndrumare, pentru a-ți atinge obiectivele, descoperire de sine, creșterea potențialului tău real în dezvoltarea personală și profesională.
9. Deveniți propriul Dvs. coach sau mentor și țineți cont de câteva reguli în relația cu tine însuși: respectați-vă; criticați-vă, dar în mod constructiv; nu vă vorbiți niciodată altfel decât ați face-o cu cineva apropiat. Când vă tratați într-un fel care este lipsit de respect, procedați la fel ca în relațiile cu ceilalți: cereți-vă scuze și straduiți-vă să nu se mai repete [10].
10. Alegerea sarcinilor de învățare în mod independent, la dorință, în funcție de nevoile beneficiarului crește nivelul de responsabilitate a studenților.
11. Pentru tema de acasă a clienților se propune inițierea completării unui jurnal al succeselor personale obținute referitor la responsabilitate și independență în învățare. Beneficiarii pot scrie în el micile lucruri pe care le-au realizat, marca acele succese și se vor bucura de ele.
12. Psihologii umaniști susțin că o personalitate funcțională este deschisă spre noi experiențe și o mai bună cunoaștere de sine, cunoașterea lumii sale interioare. Astfel de persoane sunt libere în a-și trăi viața din plin, nu sunt blocate de mecanisme de apărare [75]. Ele devin libere să-și aleagă calea vieții, cu toate restricțiile existente ei au întotdeauna opțiunea de a alege, sunt liberi să aleagă și devin responsabili pentru consecințele alegerilor sale.

Noile viziuni referitor la învățarea umană, generate de inovații științifice și schimbările socio-economice actuale, invocă faptul că învățarea este abordată ca un proces de interacțiune continuă între persoane care se efectuează nu numai în copilărie ci și la diverse vârste, indiferent de studiile anterioare, gen; ea are loc în variate situații și condiții, în afară de cele de clasă și se realizează pe parcursul întregii vieții. **Învățarea pe tot parcursul vie-**

ții reprezintă un proces armonios de actualizare continuă a personalității, la diverse etape de dezvoltare. Asistența psihologică în cadrul activităților de învățare pe tot parcursul vieții la toți beneficiarii procesului educațional, inclusiv la tineri și adulți a devenit actualmente o necesitate, atât în țara noastră cât și în statele europene. Problemele și barierele psihologice, sociale, financiare în contextul procesului de învățare pe tot parcursul vieții, stabilite prin studii experimentale promovate în cadrul sectorului „Asistență Psihologică în Educație”, IȘE, evidențiază necesitatea identificării unor instrumente psihologice de evaluare și a modalităților psihologice de optimizare a abilităților sociale, a unor recomandări și sugestii de ordin psihologic pentru adolescenți, tineri și adulți în scopul dezvoltării optime a personalității în cadrul ÎPTPV. Responsabilitatea și independența, constituie dimensiuni psihologice esențiale și semnificative în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții, prezentând totodată componente indispensabile a dezvoltării personale.

#### BIBLIOGRAFIE:

1. Airinei, C. *Psihologia umanistă*. [citat 05.03.2019]. Disponibil: <http://www.la-psiholog.ro/info/psihologie-umanista>
2. Albu, M. *Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți*. In: Analele Institutului de Istorie „G. Bariț” din Cluj-Napoca. Tom. V. Cluj-Napoca: Series Humanistica, 2007, pp. 99-114.
3. *Autonomie personală*. [citat 15.03.2019]. Disponibil: [https://krispsychoology.files.wordpress.com/2012/05/autonomie-personalc483\\_manual](https://krispsychoology.files.wordpress.com/2012/05/autonomie-personalc483_manual)
4. Batog, M. *Dimensiuni psihologice ale personalității în învățarea pe tot parcursul vieții*. Complex metodologic. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: Lyceum (F. E.-P., „Tipografia Centrală”), 2018.
5. Batog, M. *Lifelong Learning – considerații ale cadrelor didactice*. In: 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, pp. 464-469.
6. Batog, M. *Maintaining a psychologist's internal resources in working with clients who suffer from PTSD*. In: Articole de psihologie. Coord.: Grădinaru I. București: Universitară, 2013, pp. 71-80.
7. Batog, M. *Responsabilitatea – dimensiune complexă a personalității*. In: Univers Pedagogic, 2018, Nr. 2 (58), pp. 74-84.
8. Batog, M. *Responsabilitatea și independența în învățare: bariere și resurse psihosociale*. In: Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Conferința științifică internațională, 7 iunie 2017. Com. șt.: Bostan Ion [et al.]. Vol. II. Cahul: Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul (Tipogr. „Centrografic”), 2017, pp. 31-36.

9. Batog, M. *Semnificația și impactul procesului de învățare pe tot parcursul vieții*. In: Psihologie, 2016, Nr. 3, pp. 29-38.
10. Blagoi, A. *55 moduri simple pentru a dezvolta inteligența emoțională*. [citat 11.03.2019]. <http://alinablagoi.ro/55-moduri-simple-care-dezvolti-inteligenta-emotionala/>
11. Bolboceanu, A. *Perspective de dezvoltare a asistenței psihologice în sistemul educațional al Republicii Moldova*. In: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2-3 noiembrie 2012. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2012, pp. 312-316.
12. Bolboceanu, A. *Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică*. In: Univers Pedagogic, 2014, Nr. 4, pp. 42-51.
13. Bolboceanu, A.; Bucun, N.; Rusnac, V. et al. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2013.
14. Bolboceanu, A.; Paladi, O. *Problemele psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale*. In: Univers Pedagogic, 2012, Nr. 3, pp. 32-37.
15. Bonchiș, E.; Drugaș, M. *Parteneriatul familie-grădiniță-școală: locul și rolul psihologului școlar*. Conferința națională a psihologilor școlari, ediția a IV-a, 25-26 octombrie, 2013. România: Băile Felix, 2013.
16. Botnari, V. *Monitorizarea de calitate a parteneriatului familie-grădiniță-școală, competență imperativă a psihologului modern*. In: Parteneriatul familie-grădiniță-școală: locul și rolul psihologului școlar. Conferința națională a psihologilor școlari, ediția a IV-a, 25-26 octombrie, 2013. România: Băile Felix, 2013.
17. Cîmpian, E. *Metode de dezvoltare a autonomiei în învățare*. In: Analele Institutului de Istorie „G. Bariț”, tom. II. Cluj-Napoca: Series Humanistica, 2004, pp. 19-30.
18. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
19. *Commission of the European Communities*. (2001, November 21). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Retrieved from EURL ex: [citat 18.06.2019]. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?ur>
20. Cuznețov, L.; Micleşanu, Z. *Bazele consilierii*. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia Primex-Com SRL, 2015.
21. *DEX*. Chișinău: Editura Arc&Gunivas, 2012.
22. Dumitru, I.A. *Consiliere psihopedagogică*: Iași: Editura Polirom, 2008.
23. *Educația adulților*. [citat 18.06.2019]. Disponibil: <http://www.scritub.com/profesor-scoala/EDUCATIA-ADULTILOR33383.php>

24. Fethullah, G. *Responsabilitatea*. [citat 19.03.2019]. Disponibil: [http://fgulen.com/ro/fgulen-com-romana/1275-fgulen-com-romana/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29932](http://fgulen.com/ro/fgulen-com-romana/1275-fgulen-com-romana/index.php?option=com_content&view=article&id=29932):
25. Grosz, E. *Psihoterapie pozitivă – orientare centrata pe resurse*. [citat 19.02.2019]. Disponibil: <http://www.tabloupсихologi.ro>
26. Leca, R. *Psihologia științifică vs psihologia simțului comun*. Revista Europeană de psihologie și Coaching, 3 aprilie, 2015. [citat 08.02.2019]. Disponibil: <http://www.ultrapsihologie.ro/akademik/psihologia-stiintifica/>
27. Luca, C. *Teorii psihologice privind dezvoltarea copilului*. [citat 17.02.2019]. Disponibil: [//www.academia.edu/21819718/TEORII\\_PSIHOLOGICE\\_PRIVIND\\_DEZVOLTAREA\\_COPILULUI](http://www.academia.edu/21819718/TEORII_PSIHOLOGICE_PRIVIND_DEZVOLTAREA_COPILULUI)
28. Macarie, A.; Constantin, T.; Iliescu, M. et al. *Stima de sine – între normalitate și trăsătură accentuată*. In: Psihologie și societate: noutăți în psihologia aplicată. Iași: Editura Performantica, 2008. [citat 17.02.2019]. Disponibil: <http://noi-opor-tunitati-vest.ro/activitate4/stimadesineintrenormalitatesitrasatura.pdf>
29. Marinas, M. *Codependența, dependența sau interdependența*. [citat 18.01.2019]. Disponibil: [//www.damaidepartea.ro/psihologie-practica-autocontrol/codependenta-independenta-sau-interdependenta/](http://www.damaidepartea.ro/psihologie-practica-autocontrol/codependenta-independenta-sau-interdependenta/)
30. Mîslițchi, V. *Abordarea integrată a serviciului de asistență psihologică din instituțiile de învățământ preuniversitar*. In: Psihologie, 2009, Nr. 4. pp. 3-10.
31. Mocanu, I. *Responsabilitatea: Ce este și cum se dezvoltă în funcție de vârsta copilului?* [citat 28.01.2019]. Disponibil: <http://www.parintibuni.ro/index.php/Parenting-de-la-A-la-Z>
32. Negură, I. (coord.); Baci, T.; Loșii, E. et al. *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor*. Univ. Ped. de Stat „I. Creangă” din Chișinău. Chișinău: S.n., 2014.
33. *O prioritate europeană, educația pe tot parcursul vieții*. [citat 18.01.2019]. Disponibil: [www.timpul.md/articol/educatia-pe-tot-parcursul-vietii-14502](http://www.timpul.md/articol/educatia-pe-tot-parcursul-vietii-14502)
34. Paladi, O., Cuconașu, M. *Încrederea în sine, anxietatea și responsabilitatea la adolescenți*. In: Revista Psihologie, 2016, Nr. 3-4, pp. 3-12.
35. Popescu-Neveanu, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Albatros”, 1978.
36. *Principii în formarea adulților*. [citat 06.03.2019]. Disponibil: [http://www.cvr-trainer.crips.ro/doc/Formarea%20adulților\\_Principiile%20formării%20adulților](http://www.cvr-trainer.crips.ro/doc/Formarea%20adulților_Principiile%20formării%20adulților)
37. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*. (HG Nr. 523 din 11 iulie 2011). [citat 24.02.2019]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index>.

38. *Psihologia dezvoltării*. [citat 02.05.19]. Disponibil: <http://psihologieonline.3x.ro/PSIHOLOGIA%20DEZVOLTARII>
39. *Psihologia umanistă*. [citat 06.03.2019]. Disponibil: <http://www.scribtub.com/sociologie/psihologie/PSIHOLOGIA-UMANISTA51833>
40. Puzur, E. *Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2016.
41. *Referințe epistemologice ale asistenței psihologice în contextul învățării pe tot parcursul vieții*. Monografie. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018.
42. *Repere conceptuale ale asistenței psihologice în învățarea pe tot parcursul vieții*. Monografie. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018.
43. Savca, L. *Competențele necesare în acordarea asistenței psihologice*, 2009. [citat 28.02.2019]. Disponibil: <http://www.psihologie.key.md/wp-content/pag-3-9>
44. Savca, L.; Vîrlan, M. Psihoteste. *Ghid pentru psihologi*. Volumul II. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008.
45. *Scala stimei de sine Rosenberg*. [citat 12.03.2019]. Disponibil: [ehttp://documents.tips/documents/scala-stimei-de-sine-rosenberg.html](http://documents.tips/documents/scala-stimei-de-sine-rosenberg.html)
46. Stog, L. *Responsabilitatea ca dimensiune a personalității*. Chișinău: Museum, 1999.
47. Stog, L.; Herlea, O. *Responsabilitatea și satisfacția maritală*. In: Psihologie, 2012, Nr. 1, pp. 73-80.
48. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului Nr. 944 din 14.11.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).
49. Ștefăneț, D. *Conținuturi psihologice și psihosociale ale egoismului și altruismului*. In: Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 7-8 decembrie 2018. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun [et al.]. Chișinău: IȘE (Tipogr. Lyceum), 2018, pp. 527-534.
50. *Test AP*. [citat 17.03.2019]. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/214016016/Autonomie-personala-Instrument>
51. Trandafir, M. *Neajutorarea învățată*. In: Revista de Psihoterapie Integrativă, 2016, Nr. 1 (15), pp. 13-17.
52. Turchină, T.; Platon, C.; Bolea, Z. *Starea subiectivă de bine – semnificații și implicații*. În: Revista Studia Universitatis, 2012, Nr. 5 (55), pp. 115-118.
53. Văcărețu A.-S.; Martínez Asenjo, A. *Motivarea adulților pentru participare susținută în procese de învățare pe tot parcursul vieții*. Metodologii de formare și tehnici de învățare în educația adulților – colecție de bune practici. Cluj-Napoca: Consorțiul Internațional Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, 2010.

54. Veleanovici, A. *Photolangage, metodă de evaluare și intervenție psihologică*. In: Revista de psihologie clinică și psihoterapie, 2016, Nr. 2, pp. 27-31.
55. Țirgă, D.; Pascu, D.; Mioc M. et al. *Rolul resurselor personale în starea de bine a angajaților: implicarea în muncă și epuizarea profesională*. In: Psihologia resurselor umane, 2013, Nr. 1 (11 ), pp. 51-64.
56. *Voința*. [citată 01.12.2018]. Disponibil: <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/VOINTA95967>
57. Zaharia, M. *Consecintele-stresului-in-meseriile-responsabile pentru tratarea acestuia*. 2012. [citată 18.03.2019]. Disponibil: <http://www.to-rexperti.ro/experti/Cristina-Mihaela-Zaharia>
58. Абульханова-Славская, К.А. *Активность и сознание личности как субъекта деятельности*. In: Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. Москва, 1989.
59. Басова, О.А. *Психологические особенности ответственности предпринимателя в процессе личностно-профессионального развития*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ростов на Дону, 2008.
60. Бодров, В.А. *Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса*. In: Психологический журнал, 2006, Т. 27, № 2, с. 113-122.
61. Борцова, М.В. *Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект*. Монография. Славянск-на-Кубани, Издательский центр СГПИ, 2007.
62. Бурага, Н.А. *Роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов*. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2017.
63. Бычева, Е.В. *Формирование психологического мышления студентов психологов*. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2015.
64. Бычева, Е.; Желеску, П. *Концепция тренинга активизации и развития. Профессионального практического мышления студентов психологов в тренинге*. In: Revista Psihologie, Pedagogie Specială, Asistență Socială, 2013, Nr. 2 (31), pp. 94-103.
65. Вихров, И. *Образование на протяжении всей жизни в контексте Болонского Процесса*. [citată 15.03.2019]. Disponibil: [http://tashpmi.uz/userfiles/file\\_on\\_](http://tashpmi.uz/userfiles/file_on_)
66. Водопьянова, Н.Е. *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер, 2009.
67. Иванова, Т.Ф. *Изучение и формирование ответственности у младших школьников*. In: Мир психологий. [citată 08.04.2019]. Disponibil: <http://psychology.net.ru/articles/content/1088978822>.



68. Ильина, И.Г.; Соловейчик, М.Я. *Актуальные вопросы оказания помощи при травматических и посттравматических стрессовых расстройствах*. Методические материалы по работе со вторичной травмой. Конфликт и травма. Вып.1. Спб.: Ин-т психотерапии и консультирования „Гармония”, 2002.
69. Калашникова, С.А. *Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности*. In: Молодой ученый, 2011, №8, Т. 2, с. 84-87.
70. Карандашев, В.Н. *Основные тенденции современного психологического образования в мире*. [citat 08.04.2019]. Disponibil: [http://www.psyarticles.ru/view\\_post.php?id=112](http://www.psyarticles.ru/view_post.php?id=112)
71. Кочарян, И.А. *Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик*. In: Вісник Харківського національного університету, Серія „Психологія”, 2008, № 807, с. 180-186.
72. Кулакова, Т.А. *Подходы к формированию ответственности в психологической и педагогической деятельности*. [citat 10.03.2019]. Disponibil: [///D:/Му%20Documents/Downloads/s7\\_20.pdf](///D:/Му%20Documents/Downloads/s7_20.pdf)
73. Куликов, Л.В. *Психогигиена личности*. СПб.: Питер, 2004.
74. 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.
75. Макаренко, А.А. *Проблема ответственности в гуманистической психологии*. [citat 08.04.2019]. Disponibil: <https://www.b17.ru/article/92250/>
76. Малькина-Пых, И.Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. Москва: Эксмо, 2010.
77. Мальцев, К. *Особенности обучения взрослых: аксиомы обучения и развития сотрудников*. [citat 02.03.2019]. Disponibil: [http://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/adult\\_education.shtml](http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/adult_education.shtml)
78. Махиня, Н.В. *Психологические и социальные условия развития системы образования взрослых*. Серия „Гуманитарные науки”, 2014, № 1-2. [citat 02.02.2019]. Disponibil: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/ru/--gn14-01/1113-a>
79. Муздыбаев, К. *Стратегия совладания с жизненными трудностями*. Теоретический анализ. In: Журнал социологии и социальной антропологии. Том 1. 1998, № 2, с. 100-109.
80. Никифорова, Г.С. et al. *Практикум по психологии здоровья*. Под ред. Г.С. Никифорова. Спб: Питер, 2005.
81. *Подготовка профессиональных психологов за рубежом*. [citat 16.02.2019]. Disponibil: <http://bibl.tikva.ru/base/V337/V337Chapter15-1>
82. *Понятие ответственности в психологии*. In: „Военная психология и ее прикладные аспекты”. Учебное пособие. Москва: Военный университет, 2008.

83. *Ресурсы личности*. [citat 08.04.2019]. Disponibil: <https://evo-lutio.livejournal.com/41294.html>
84. Решетников, М.М. *Психическая травма*. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006.
85. Ромек, В.Г.; Конторович, А.; Крукович, Е.И. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. СПб.: Речь, 2004.
86. Стрелкова, И.Б. *Образование на протяжении всей жизни*. (Аналитический обзор литературы последнего десятилетия) [citat 11.03.2019]. Disponibil: <http://www.gpntb.ru/htm.pdf>
87. Тарабрина, Н.В. *Практикум по психологии посттравматического стресса*. Монография. СПб.: Питер, 2001.
88. Тутушкина, М.К.; Артемьева, В.А.; Волков С.А. *Ответственность*. In: *Практическая психология*. Учебник. Санкт-Петербург: Издательство „Дидактика Плюс”, 2001.
89. Ульянова, А.В. *Психологические особенности проявления ответственности в младшем школьном возрасте*. Екатеринбург, 2011. [citat 05.03.2019]. Disponibil: <http://diplomba.ru/work/112612>
90. Франкл, В. *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс, 1990.

# ÎNVĂȚAREA PRIN CREATIVITATE A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

**Emilia FURDUI,**  
**cercetător științific**

În societatea contemporană, considerată pe bună dreptate una a cunoașterii, învățarea este una dintre modalitățile de adaptare, care se dezvoltă cu o dinamică accelerată, și se desfășoară *pe tot parcursul vieții* în mod special.

Cunoașterea esenței acestui fenomen, a acțiunilor prioritare, a beneficiilor și barierelor în calea realizării lui, necesitatea profundă de a schimba atitudinile față de învățare, îmbunătățirea cunoștințelor, abilităților și competențelor din motive personale, psiho-sociale și profesionale – sunt acele demersuri de la care a demarat Proiectul nominalizat.

Pentru realizarea obiectivului general al proiectului: *Analiza politicilor educaționale naționale și internaționale referitoare la asistența psihologică și a situației curente a învățării pe tot parcursul vieții, cu accent pe obiectivul individual: Asistența psihologică în dezvoltarea personalității copilului cu dizabilități prin stimularea creativității din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții*, a fost întreprins un studiu teoretic privind experiența internațională și națională (2015).

În acest sens, au fost studiate strategii și documente de politici educaționale:

- **internaționale:** *Memorandumul asupra Învățării Permanente (A Memorandum on Lifelong Learning); Raportul OECD – „Educația permanentă pentru toți” (Lifelong Learning for All); Programul de învățare pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning Programme) 2007-2013; Strategia Europeană privind Dizabilitatea 2010-2020; Convenția Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități; Raportul UNESCO – „Învățarea – Comoara dinăuntru: Educație pentru secolul XXI” (Learning – the treasure within. Education for the XXI st century); Cartea Albă UE – „Către societatea învățării” (Towards the Learning Society) etc. [12; 15; 18]*
- **naționale:** *Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, care orientează sistemul educațional spre învățarea pe tot parcursul vieții; Codul Educației al Republicii Moldova bazat pe valorile naționale și general-umane; Legea RM privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități (2012); Programul de activitate a Guvernului Republicii Moldova „Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare” (2009-2013), care vizează problematica dezvoltării durabile a învățării pe tot parcursul vieții, accesul la educație a persoanelor cu dizabilități, educația incluzivă etc. [6; 17; 20].*

Examinarea surselor informaționale privind experiența *internațională* demonstrează că, Statele Europene au determinat orientarea strategiilor și politicilor educaționale din perspectiva *învățării pe tot parcursul vieții*, spre o direcție nouă de acțiune: *inovația și creativitatea*, unde sunt evidențiați trei factori decisivi de dezvoltare: *cunoștințe, inovație și antreprenoriat*, accentuând aplicativitatea acestuia pentru toate persoanele/dizabilități de toate vârstele, facilitând trecerea eficientă și efectivă de la o etapă la alta a educației și de la educație la angajare.

Consiliul European, prin Memorandumul asupra *Învățării Permanente (A Memorandum on Lifelong Learning)*; Educația permanentă pentru toți (*Lifelong Learning for All*); Programul de învățare pe tot parcursul vieții (*Lifelong Learning Programme*), sugerează statelor membre că: *învățarea pe tot parcursul vieții* trebuie să fie direcția comună de dezvoltare pentru consolidarea societății cunoașterii; presupune învățarea unor competențe cheie care să stimuleze manifestarea creativității și inovării la toate persoanele inclusiv și cele cu dizabilități, prin elaborarea unor strategii de dezvoltare a asistenței psihologice și găsirea unor soluții efective și originale în viața personală, profesională și socială.

*Strategia Europeană privind Dizabilitatea 2010-2020*, pornește de la *Convenția Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități*, la care Uniunea Europeană este co-semnatară. Aceasta promovează incluziunea activă și participarea deplină în societate a persoanelor nominalizate în concordanță cu faptul că dizabilitatea este văzută ca o chestiune de drepturi.

Totodată, în *Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020*, se menționează: „*Aceasta se referă la toate persoanele/dizabilități și la toată activitatea de învățare desfășurată pe parcursul vieții, și are un obiectiv dublu: inserție profesională și incluziune psiho-socială*” [3; 6; 15; 20].

În cercetare, sunt preluate, ideile lui A. Tough, M. Knowles, dar și ale lui R. Smith, care consideră că procesul „*a învăța pe tot parcursul vieții*” este dependent de toate situațiile de viață, de competențele persoanei, de cunoașterea resurselor psihosociale din mediu necesare învățării (*cognitive*, angajate la nivel *structural-genetic, socio-culturale, noncognitive*, de „*inteligentă emoțională*”) și specificul proceselor educative (învățare autodirijată, prin colaborare, într-un cadru instituționalizat etc.).

R. Maheu accentuează, de exemplu, că învățarea pe parcursul vieții este „*...o dimensiune a vieții. E o anumită atitudine de inserție în real și nu, pur și simplu, o pregătire pentru existența activă și responsabilă*”

P. Lengrand abordează fenomenul dat ca o acțiune în stare „*să favorizeze crearea structurilor și metodelor care să influențeze pozitiv ființa umană, în procesul continuu de pregătire și dezvoltare*”

B. Schwartz definește învățarea permanentă ca o „...*integrare a actelor educaționale într-un veritabil continuu în timp și spațiu, printr-un ansamblu de mijloace (instituționale, materiale, umane) înglobează, în perspectivă, toate activitățile psiho-sociale, care fac posibilă adaptarea persoanei la exigențele demersurilor de învățare pe tot parcursul vieții*” [3; 12; 17].

**Un exemplu interesant și unul dintre** avantajele pe care le are în învățarea pe parcursul vieții este modelul danez. Acesta vizează starea de bine a persoanelor, well-being, care se bazează pe o teorie simplă: **pentru a avea succes în învățare, pentru a-ți consolida cunoștințele, ai nevoie înainte de orice să ai o stare de bine**. E un concept complex, ce cuprinde nevoi de bază sofisticate, greu de condus către un factor sau altul, dar în orice sistem de educație există factori dominanți care facilitează sau afectează negativ starea de bine [14].

În contextul celor relatate, strategiile de punere în practică a conceptului „*învățare pe tot parcursul vieții*” la nivel European sunt menite să:

- contribuie la dezvoltarea învățării permanente de calitate, axate pe atractivitate și accesibilitate;
- promoveze un nivel de performanță ridicat, inovativ și o dimensiune europeană a sistemelor și practicilor în toate domeniile – publice, politice, psiho-sociale;
- consolideze contribuția învățării continue la coeziunea socială, cetățenia activă, dialogul intercultural, egalitatea de gen și la dezvoltarea personală;
- ajute la promovarea creativității, competitivității, capacității de inserție profesională și a dezvoltării spiritului antreprenorial;
- contribuie la creșterea participării la *învățarea pe tot parcursul vieții* a persoanelor de toate vârstele, inclusiv cele cu dizabilități și grupurile defavorizate, indiferent de nivelul lor socio-economic;
- promoveze constituirea unei societăți incluzive, în care învățarea, educația și formarea să urmărească prioritar nevoile tuturor indivizilor.

În Republica Moldova elaborarea strategiilor de educație/*învățare pe tot parcursul vieții* constituie o prioritate bazată pe cunoaștere, în care accesul la informații și cunoștințe de ultimă oră, împreună cu motivația și capacitatea de a folosi în mod inteligent resursele, au devenit chei pentru stimularea ofertei pieței muncii, a competitivității și inserției sociale.

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „*Educația-2020*” (aprobată prin HG Nr. 944 din 14 noiembrie 2014), subliniază *importanța învățării pe tot parcursul vieții* a tuturor persoanelor/dizabilități pentru creșterea și dobândirea de competențe-cheie într-o societate în continuă schimbare.

Totodată, în Strategia Națională sunt evidențiate obiective specifice, menite să crească gradul de participare și accesul la educație pe parcursul întregii vieții cum ar fi:

- extinderea și diversificarea sistemului *de învățare pe tot parcursul vieții*, astfel încât, până în 2020, 10% din populația adultă (25-64 ani) să fi participat la diverse programe de asistență și instruire;
- dezvoltarea sistemului de consiliere psihologică a persoanelor cu dizabilități prin elaborarea concepției și implementarea serviciilor de asistență psihologică, ca parte integrantă a procesului învățării pe parcursul întregii vieți [18].

N. Bucun afirmă că construcția și consolidarea societății bazate pe cunoaștere nu prezintă un slogan, ci o constatare a unei realități, care, pe de o parte îi atribuie acestui fenomen (*învățare pe tot parcursul vieții*) rolul de prioritate în context psiho-socio-cultural și economic, iar pe de altă parte, îi sporește responsabilitatea față de rezultatul scontat.

Aceste constatări demonstrează, că *discrepanța* dintre așteptările/cerințele psiho-sociale și capacitățile/potențialul educației a constituit mobilul ce a condiționat modernizarea educației și evoluția societății, resimțită în contextul schimbărilor sociale rapide.

Omul modern are nevoie de dezvoltarea tuturor dimensiunilor de personalitate (intelectuală, personală, morală, tehnologică etc.), care fiind conturate într-o anumită configurație relațională și de comunicare, să-i asigure șanse egale de integrare psihosocială. Egalitatea șanselor este punctul de pornire a edificării persoanei /cu nevoi speciale, ca ființă socială, dar nu asigură implicit și egalitatea rezultatelor, deoarece diferențele sunt dictate de implicare atât în spațiul personal, cât și în spațiul de realizare profesională [4].

În continuare, în scopul determinării reprezentărilor sociale ale beneficiarilor din Republica Moldova, vizând perceperea fenomenului „*învățare pe tot parcursul vieții*”, pe un grup de 140 subiecți-juriști din câteva instituții rezidențiale a fost aplicat un *chestionar*, special elaborat în sectorul *Asistență psihologică în educație* al IȘE.

Tendințele juriștilor în acest sondaj au indicat un specific deosebit și anume: cel mai frecvent participanții asociază fenomenul *învățării pe tot parcursul vieții* cu învățarea continuă, cunoștințe noi, creștere profesională, perfecționare umană și socială, experiență personală, progres, integrarea în societate, beneficiile economice.

Este semnificativ faptul că, o bună parte dintre respondenți consideră drept bariere în *învățarea pe tot parcursul vieții* problemele financiar – materiale și sociale și mai puțin cele psihologice.

Important de menționat, că o parte considerabilă dintre participanții afirmă că de *asistență psihologică în învățarea permanentă* au nevoie persoanele cu dizabilități, apreciind-o utilă și benefică pentru integrarea lor în societate.

Formulând argumentele în susținerea *învățării pe tot parcursul vieții*, subiecții-juriști denotă că esența fenomenului dat este indispensabilă de procesul de învățare socială, bazată pe utilizarea practicilor și valorilor moderne. Ei au accentuat acest proces ca pe: un program cu efect pozitiv, concentrat pe responsabilitate și optimism; o posibilitate de a se forma ca personalitate demnă în societate; dezvoltarea mai eficientă a sistemului educațional; perfecționarea și accesibilitatea cursurilor de formare continuă; profesionalismul înalt și modern al specialiștilor notorii în domenii [11].

Generalizând esențialul studiilor *politicilor educaționale internaționale și naționale* precum și mai multe definiții date *învățării pe tot parcursul vieții*, se poate afirma că:

- *Punctul forte* al programelor și prevederilor aprobate la nivel European cu referință la învățarea permanentă este faptul, că acestea plasează responsabilitatea individului în centrul procesului de învățare oferind tuturor persoanelor/cu nevoi speciale, pe întreaga durată a vieții, oportunitatea de a participa la viața socială, economică și civică și le permite să-și exploateze potențialul personal la maximum.
- Una din tendințele principale stabilite în concepția „*învățarea pe tot parcursul vieții*” de către Uniunea Europeană, promovează extinderea și diversificarea unui deziderat care prevede că până în 2020 – 10% dintre adulți (25-64 ani), să participe la programele de instruire a procesului nominalizat.
- Codul Educației în vigoare și Strategia „*Educația-2020*” prevăd dezvoltarea în consens cu politicile europene a mecanismelor cu care trebuie să opereze sistemul educațional pentru satisfacerea nevoilor fiecărei persoane din perspectiva *învățării pe tot parcursul vieții* [6; 20]. În Republica Moldova a fost proiectat „*Programul de învățare pe tot parcursul vieții*”, care a reunit și subprogramul Grundtvig, orientat spre educația adulților. Acesta acordă adulților de toate vârstele o a doua șansă de a câștiga competențe și calificări care să le îmbunătățească angajarea și dezvoltarea personală. Programul sprijină o gamă largă de organizații, cu accent deosebit pe adulții dezavantajați/cu anumite nevoi speciale, care la inițiativa Comisiei „*Tineretul în mișcare*” și la obiectivele *Strategiei Europa 2020* va contribui pentru o creștere economică inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii.
- *O direcție prioritară* de formare a personalității subiecților cu dizabilități o constituie *dezvoltarea creativității umane*, care urmărește scopul valorificării tuturor dimensiunilor psihopedagogice, facilitând adaptarea acestora la exigențele demersurilor de învățare.
- Valori nu mai puțin importante, reprezintă incluziunea psiho-socială, competitivitatea și capacitatea de inserție profesională, cetățenia activă, dezvoltarea personală – vitalitatea cărora este asigurată de fenomenul *învățării pe tot parcursul vieții*.

- Actual devine sloganul „*Omul cât trăiește, învață*”. *Independența, responsabilitatea, creativitatea* sunt solicitate și dezvoltate în procesul de luare a deciziei referitor la *ce, cum, cât și unde să înveți* [17].

Deschiderea, flexibilizarea și democratizarea procesului de „*învățare pe tot parcursul vieții*” și a sistemelor educaționale, reprezintă un deziderat și o provocare; o testare a calităților umane ale societății în întregime și ale fiecărui individ în parte ca cetățean, ca profesionist, ca om.

Pornind de la aceste precizări conceptuale, lucrarea de față analizează în context mai larg, rolul *învățării pe tot parcursul vieții*, cu accent pe fenomenul și promovarea *creativității* persoanelor cu dizabilități de diferite vârste, în vederea îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și competențelor, din perspectivă personală, civică, psiho-socială și a inserției pe piața muncii.

Actualitatea acestei teme este validată prin faptul, că creativitatea în procesul învățării contribuie la formarea priceperilor de autocunoaștere, de cunoaștere a posibilităților și limitelor sale, intereselor și necesităților, trebuinței de autoexprimare etc., care în comun reprezintă calități individuale – psihologice ce condiționează dezvoltarea personalității creative.

Însă pentru înregistrarea unor progrese în formarea unui participant activ la procesul de învățare este necesar ca persoana să parcurgă anumite etape:

- *etapa formativă* – presupune existența unor noi condiții și adaptarea la ele;
- *etapa normativă* – are drept scop integrarea fiecărui subiect într-un grup (a nu se considera diferit, aparte) deoarece colegii exercită influență și cineva poate fi complexat din cauza diferențelor;
- *etapa interogativă* – în care persoana își dezvoltă un simț al mândriei pentru unicitatea sa și o încredere mai mare în eul său;
- *etapa transformățională* – în acest obiectiv individul realizează că pentru a evolua, este necesar un mediu lipsit de riscuri în care ar fi posibilă o schimbare majoră a personalității [7].

Formarea creativității este apreciată ca direcționare valoroasă a procesului inovațional și semnifică dezvoltarea capacității personalității de a modifica bazele propriei activități și interacțiunii cu mediul social înconjurător, de a elabora programele de realizare a acestei interacțiuni în colaborare cu alții, asigurând valoarea și scopurile existenței umane.

De menționat, că mediul poate să favorizeze sau chiar să blocheze afirmarea creatoare a persoanelor cu dizabilități.

I. Taylor în lucrările sale remarcă: „*Creativitatea este capacitatea de a modela experiența în forme noi și diferite, capacitatea de a percepe mediul în mod plastic și de a comunica altora experiența unică rezultată. Creativitatea reprezintă sinteza unor factori multipli de natură psihologică,*



*intelectuală și aptitudinală, cu implicarea factorilor motivaționali, emoționali și cu precădere ai celor atitudinali. Creativitatea presupune rezolvarea problemelor într-un mod original, competent și adaptativ.”*

Psihologul american R. Sternberg, promovează trei aspecte principale care sunt fundamentale pentru creativitate: *abilitatea sintetică, abilitatea analitică și abilitatea practică*. Pe când – în opinia lui Wertheimer – creativitatea presupune înțelegerea problemei prin intuiție și nu prin rațiune.

E.P. Torrance, G. Wallas et al. susțin că orice individ are disponibilități creative, care se cer doar descoperite și modelate. Uneori sistemele educaționale nu încurajează dezvoltarea abilităților creative, ci dimpotrivă – potențialul neangajat în activitate nu numai că nu evoluează, dar duce la „scăderea capacităților psihice, diminuând șansa de dezvoltare și succes”. E.P. Torrance explică situațiile în care copiii nu creează prin faptul că le lipsesc modelele și deprinderile necesare acestui tip de activitate [Apud 8, 19].

Autorii concepției creativității din *Federația Rusă* – В.Т. Кудрявцев, В.С. Юркевич, В.Н. Дружинин, Д.Б. Богоявленская – subliniază că creativitatea este o proprietate generală a personalității care influențează productivitatea indiferent de domeniul activității. Ei demonstrează că între creativitate și inteligență există interdependență cu caracter universal care se manifestă în ontogeneza aptitudinilor și poate fi depistată prin abordarea lor integrală.

L. Vâgotski afirma: „*Tot ceea ce depășește în viața de toate zilele limitele rutinei și cuprinde măcar un dram de noutate poate fi numit proces creator*”. Influența pe care o exercită creativitatea asupra dezvoltării personalității copilului cu dizabilități a fost abordată prin prisma teoriei constructivismului psiho-social, teoria despre perioadele senzitive de dezvoltare, zona proximei dezvoltări, precum și aspecte calitative, caracteristice „*structurilor psihologice*” – mijlocirea, caracterul conștient, spontaneitatea [1; 22; 23; 24].

Psihologii români M. Zlate, Rădulescu-Motru, M. Ralea, V. Pavelcu, U. Șchiopu, Al. Roșca, P. Popescu-Neveanu, M. Rocco et al. – în cercetările efectuate – menționează că creativitatea este: un fenomen general uman, forma cea mai înaltă a activității omenești, latura transformativă a personalității; nucleul realizării educației viitoare; o dispoziție spontană de a crea și inventa, un potențial care există în fiecare persoană, inclusiv și cea cu dizabilități și la toate vârstele; un fenomen complex cu multiple aspecte, care conduce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate și valoare pentru societate; predispoziția generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate etc. [19].

În Republica Moldova majoritatea actelor legislative și normative ce vizează procesul *învățării pe tot parcursul vieții*, obiectivele conceptuale ale Strategiei „*Educația-2020*” prevăd dezvoltarea creativității, ca oportunitate a asistenței psihologice a persoanelor cu dizabilități adaptată la principiile *life-long-learning* [20].

Cercetări științifice importante privind specificul dezvoltării creativității persoanelor cu dizabilități au fost realizate de către N. Bucun, V. Rusnac, D. Antoci, A. Cucer, A. Daniai, I. Racu, V. Pritcan, I. Negură, O. Ababi, E. Furdui et al. Ei au confirmat faptul, că abilitățile creative se construiesc și se dezvoltă în ontogeneză; că această dimensiune a personalității – creativitatea, se învață și se dezvoltă în sistemul psihoeducațional; că activitățile corecționale în procesul de asistență psihologică pot fi dirijate: *direct* – prin algoritmi care descriu procedeele rezolvărilor creative și *indirect* – prin asigurarea condițiilor care o favorizează [8].

În dependență de problemele sociale, cerințele politicilor educaționale, în diferite state se aplică *multiple practici de asistență psihologică* privind dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități în concordanță activă cu *învățarea pe tot parcursul vieții*.

În SUA, *asistența psihologică* se realizează la nivel de *Servicii psiho-pedagogice de suport* cu accent pe gândirea creativă în scopul incluziunii educaționale a persoanelor cu dizabilități, având la bază principiul: „*stimularea creativității în educație va alimenta economia viitorului*”. Persoanele cu deficiențe de auz și de văz, de exemplu, beneficiază de Centre psihologice speciale, în cadrul cărora programul de asistență psihologică cuprinde activități corecționale ce permit stimularea și dezvoltarea creativității, precum și activități specifice de recuperare a deficienței. Au succes intervențiile psihologice petrecute de specialist cu ajutorul tehnologiilor computerizate, care pot stimula dezvoltarea creativității prin utilizarea programelor speciale: Stylus, MgGee, care se axează pe folosirea sintetizatorului de voce și imaginii.

În Germania, Belgia dezvoltarea creativității copiilor cu dizabilități este inclusă în activități la fel ca orice altă materie. Acestea sunt activități corecțional-dezvoltative cu accent pe metode *artisticoplastice* ce contribuie la formarea autonomiei personale, dezvoltarea psihomotricității, modelarea voinței, suprimarea monotoniei și complexelor de inferioritate.

În Marea Britanie pentru persoanele aflate în dificultate există un *Program special de asistență psihologică* care include metode didactice creative ce promovează inițiative proactive și inovative cum ar fi: *creatori de jocuri, ateliere tradiționale* (de pictură, ceramică, cusut); *ateliere creative* (origami); *ateliere de educație gastronomică* (gravură în ciocolată, decorarea meselor, gastrophoto shooting).

În România funcționează: *Centre de Art-terapie*, în care asistența psihologică este ajustată la necesitățile persoanelor aflate în dificultate și se efectuează prin tehnici apropiate de pictură, desen, modelaj, sculptură, montaj foto, măști, unde fiecare persoană poate să-și activeze potențialul creativ cu scopul de a explora și de a-și înțelege mai bine emoțiile și sentimentele; *Ateliere de dezvoltare creativă a copiilor și adulților cu dizabilități*, care

se concentrează pe următoarele direcții: participanții învață să-și exprime cu ușurință emoțiile; să coopereze cu cei din jur, să-și dezvolte încrederea în sine și optimismul, astfel consolidând procesul comunicării. Realizarea asistenței se produce prin aplicarea: jocurilor de dezvoltare emoțională; metode art-creative (desen, colaj, modelaj); jocuri de cooperare și competiție; activități de mișcare; jocuri de rol; activități distractive etc.

În *Republica Moldova* serviciile de asistență psihologică privind dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități se realizează prin activitatea diferitor Centre, Asociații, Proiecte. Acestea sunt: *Centrul Programului European Tempus „Fără Bariere”* din Chișinău, care oferă *studenților nevăzători* tehnică și programe speciale; *Asociația copiilor surzi din Moldova* – prin intermediul programului *„Tineri în Acțiune”*, au implementat proiectele: *„Îndrăznește și vei reuși”*; *„Sportul și creativitatea ne unesc”*, în care formarea continuă prin creativitate a studenților cu deficiențe de auz, viitori profesioniști, este o dimensiune esențială a activității didactice; *Asociația obștească a copiilor și tinerilor cu dizabilități asociate VITA*, misiunea căreia o constituie dezvoltarea creativității și facilitarea integrării psiho-sociale a persoanelor cu dizabilități, prin programe educaționale speciale, de socializare, consiliere psihologică a familiilor, cât și de sensibilizare a societății; *Ateliere de Creație* (artă și sculptură în lemn), în care instruirea are loc prin îmbinarea diferitor mijloace de asistență, care conduc la dezvoltarea mentală și motorie pe de o parte și la valorificarea și dezvoltarea abilităților creative, care pot să-i asigure un grad mai înalt de independență; *Asociația pentru Dezvoltare Creativă, Chișinău*, destinată absolvenților inclusiv și celor cu dizabilități care contribuie la diseminarea practicilor pozitive prin programe de schimb cu alte țări, evidențiază importanța asistenței psihologice în dezvoltarea creativității și facilitează adaptarea lor la exigențele demersurilor de învățare pe tot parcursul vieții.

Pe lângă sistemele tradiționale de învățământ coexistă o serie de metode alternative educaționale și modalități de dezvoltare a creativității persoanelor cu dizabilități, precum: *Waldorf, Step-by-Step, Montessori, Freinet, Jena, Reggio Emilia*, unele cu o arie restrânsă în răspândire. Acestea le oferă posibilitatea de a-și dezvolta liber gândirea imaginativă, punând accentul pe afectivitate, creativitate și voință.

O formă eficientă și accesibilă în dezvoltarea creativității implementată atât în țările europene cât și în Republica Moldova este *ludoteca* (provine din latinescul „*ludo*” – *a se juca, a se antrena* și grecescul „*theca*” – *loc de înțâlnire*). Ludoteca este un serviciu psiho-socio-educativ, care ajută persoanele cu dizabilități să depășească stările de vulnerabilitate, prin crearea unui mediu protejat pentru joc, comunicare, relaxare și învățare permanentă.

Rezumând experiența studiilor internaționale și naționale, care reflectă dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități, putem constata că majoritatea savanților din diferite țări, precum și din RM, recunosc *creativitatea drept un component esențial al personalității* care se află în strânsă legătură cu procesele cognitive; un principiu comun la varietatea de concepte existente; o formațiune psihologică, ce se caracterizează printr-o multitudine de sensuri: productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate, preferință spre complexitate etc.; o dimensiune fundamentală ce include câteva componente de bază: persoană creativă, proces creativ și motivație creativă.

Din perspectiva psihologică studiul realizat sugerează ideea că promovarea creativității la persoanele cu dizabilități trebuie să vizeze specificul tuturor posibilităților și intereselor la diferite vârste urmărind principiul *învățării pe tot parcursul vieții*.

Deși la prima vedere pare că creativitatea este o calitate proprie mai mult persoanelor fără probleme de sănătate, analiza conceptului, a terminologiei vis-à-vis de problema creativității și, mai ales, a condițiilor de apariție și manifestare, relevă și alte aspecte: creativitatea apare mai frecvent în condiții complicate, atunci când persoanele nu au soluții-șablon. Iar asemenea situații apar foarte des în viața persoanelor cu dizabilități [2; 17].

- Prezumțiile teoretice reflectate anterior, au servit drept bază în realizarea următoarei etape a cercetării noastre, axată pe cunoașterea fenomenelor și barierelor de *ordin psihologic*, care obstrucționează *mecanismul creativității* și performanței umane la persoanele cu dizabilități prin prisma conceptului *“învățare pe tot parcursul vieții”*.

E știut faptul, că creativitatea este un proces situat, cel puțin, la nivel inventiv, o dimensiune axiologică a personalității, care valorifică *resursele globale* existente la nivelul sistemului psihic uman. Realizarea actului creativității în procesul de învățare angajează *toate resursele psihologice* cu unele accente evidente care vizează:

- *inteligenta* în calitate de aptitudine generală, care asigură premiza sesizării, rezolvării, inventării de probleme și de situații-problemă;
- *gândirea*, în calitate de produs de cunoaștere logică, proiectată multifazic, pe baza unității informațional – operațional, realizabilă în sens convergent, divergent;
- *imaginația*, în calitate de proces de cunoaștere logică, specializat în (re)producerea noului prin (re)combinarea informațiilor dobândite anterior;
- *aptitudinile speciale*, în calitate de „*vectori*” ai acțiunii eficiente, reglatori în anumite domenii de activitate;
- *atitudinile* (afective, motivaționale, caracteriale), în calitate de „*vectori*” ai acțiunii eficiente, autoreglatori în orice domeniu de activitate.

Privite din perspectiva funcționalității lor creative, *toate resursele psihologice* pot evolua ca însușiri generale ale personalității creatoare, ce fundamentează dezvoltarea psihosocială a persoanelor cu dizabilități după principiul *învățării pe tot parcursul vieții*.

Cele mai populare clasificări în acest context, aparțin cercetătorilor Cross, E. Raudsepp, M. Roco, V. Belous, L. Jones et al., care susțin că: există bariere situaționale ce influențează din extern și nu pot fi controlate de persoană, instituționale, psihologice, cognitive, emoționale și bariere referitoare la relațiile interumane și de comunicare. Lee Jones delimitează patru tipuri de bariere ale creativității: strategice; valorice; ale imaginii de sine și perceptuale. În clasificarea blocajelor creativității realizată de V. Belous, sunt evidențiate obstacolele de ordin psihologic: *lipsa flexibilității, fluența scăzută, rigiditatea funcțională, frica de critică, frica de ridicol, timiditatea, descurajarea și auto-descurajarea*, ca fiind cele mai importante în calea performanței umane.

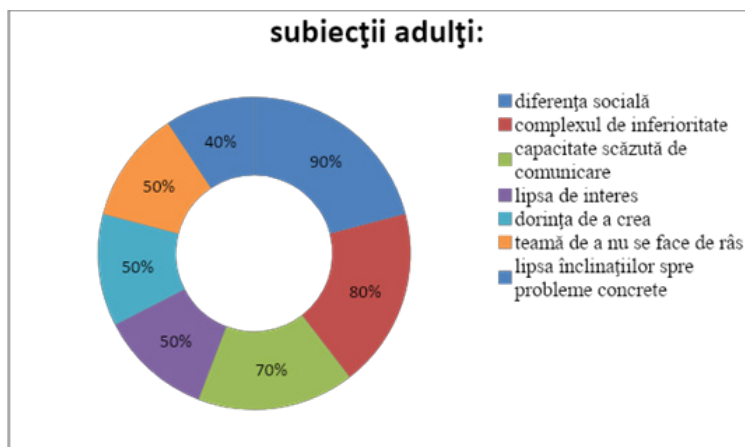
Ca urmare, în concepția autorilor menționați, orice însușire a proceselor psihice cognitive, afective, motivaționale și conative, ca și anumite trăsături temperamentale sau caracteriale, pot deveni obstacole ale creativității în anumite condiții care pot fi reduse sau depășite *printr-o înlănțuire a metodelor de creativitate într-un antrenament de grup*, conducând implicit și la formarea abilităților de prevenție.

Totodată, ei consideră că factorii care influențează formarea creativității trebuie să fie abordați în mod *global, unitar, interactiv și dinamic* [8; 18].

În continuare, vom reflectă unele rezultate științifice obținute în cadrul studiului realizat în rândul a două grupuri de subiecți: *adulți cu dizabilități psihomotorii și adolescenți cu deficiențe de auz*, care au semnalat conturarea unor caracteristici psiho-emoționale și comportamentale specifice. În acest sens, a fost aplicat chestionarul „*Eliminarea obstacolelor*” după E. Raudsepp, care a avut scopul de a identifica tipurile de bariere psihologice ce inhibă manifestarea creativă și generează o serie de consecințe negative în formarea personalității, și desemnarea metodelor psihologice de eliminare a acestora.

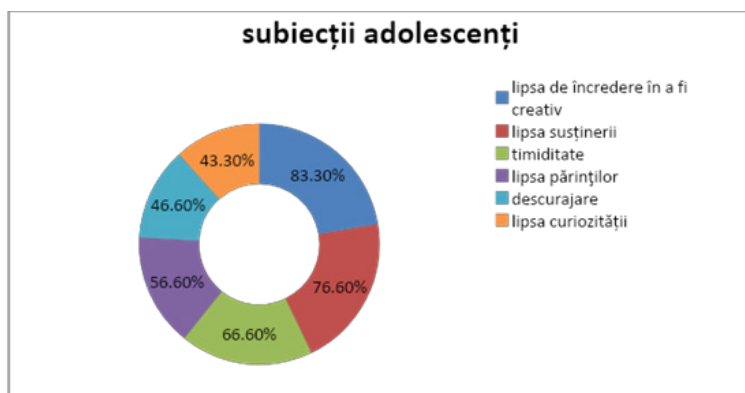
Sistematizarea rezultatelor și ierarhizările efectuate conform mediilor obținute de cele două grupuri de persoane, implicate în experiment s-au evidențiat ca importante blocajele:

- pentru subiecții **adulți cu dizabilități psiho-motore**: diferența socială (90%), complexul de inferioritate și lipsa de cunoștințe în propriul domeniu de activitate (80%), capacitate scăzută de comunicare (70%), lipsa de interes, dorința de a crea și teamă de a nu se face de râs (50,0%), lipsa înclinațiilor spre probleme concrete, practice (40%) dintre subiecți (*Figura 1*).



**Figura 1. Blocajele psihologice identificate la subiecții adulți cu dizabilități psihomotorii**

- pentru subiecții **adolescenți cu deficiențe de auz**: lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ (83,3%), lipsa susținerii (76,6%), timiditate și gândire încetinită (66,6%), lipsa părinților și frica de a fi criticat (56,6%), descurajarea și teamă de a nu greși (46,6%), lipsa curiozității (43,3%) dintre respondenți (Figura 2).



**Figura 2. Blocajele psihologice identificate la subiecții adolescenți cu deficiențe de auz**

În ansamblu, s-a constatat că rezultatele obținute în ambele grupuri au și unele tangențe, cum ar fi: *complexul de inferioritate, capacitate scăzută de comunicare, lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ, frica de a fi criticat, lipsa susținerii* etc.

Pentru a scoate în evidență cele mai importante caracteristici ale potențialului creativ la persoanele respective implicate în experiment, s-a pornit de la câteva criterii de bază: *fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea*; și unele criterii generale: 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.

În acest sens, a fost utilizat și testul gândirii creative a lui E. Torrance (*Torrance Test Creative Thinking*), care a cuprins două subteste – pentru creativitate verbală și nonverbală.

Ca urmare, metoda a fost perfecționată din punct de vedere al conținutului și al condițiilor de aplicare. Evaluarea rezultatelor a fost efectuată conform indicilor de *fluiditate, flexibilitate, originalitate*.

Scopul testului solicită subiecților să aibă cât mai multe idei, să determine cât mai multe asociații noi.

**Tabelul 1. Rezultatele obținute la testul Torrance**

Nr. d/o	Factorii intelectuali ai creativității	Proba verbală		Proba figurală	
		adultți	adolescenți	adultți	adolescenți
1.	Fluiditate	63,2%	45,4%	70,3%	58,2%
2.	Flexibilitate	67,3%	56,3%	65,4%	46,3%
3.	Originalitate	70,7%	50,1%	67,9%	53,4%

Pe fundalul rezultatelor obținute în urma testării celor două grupuri de subiecți, s-a determinat că valorile factorilor *flexibilitate* și *fluiditate* sunt puțin mai mari în cazul grupului de *adultți*, aceștia fiind mai fluizi și rapizi în asocierea de imagini, cuvinte, idei, cu resurse mai bune de restructurare a gândirii. La adolescenți indici mai buni sunt înregistrați la probele nonverbale decât la cele verbale, datorându-se vocabularului oarecum limitat și posibilității reduse de a accede la informații. În ceea ce privește probele figurale la grupul de adolescenți cu deficiențe de auz au fost obținute rezultate mai bune pentru toți cei trei factori intelectuali ai creativității.

Prin urmare, 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 pentru a se declanșa manifestarea lui. Datele obținute la testul *Torrance* sunt prezentate în *Tabelul 1* [9; 19].

Una din componentele esențiale ale creativității este și cultivarea unor *atitudini creative* manifestate la persoanele cu nevoi speciale. Acestea servesc ca bază pentru existența unei corelații pozitive între structurile psihice, care găsindu-se în relații de influență reciprocă, dispun totodată și de posibilități compensatorii. În educație, în cunoașterea psihologică, carieră, sport, artă sau în orice alt domeniu al vieții, *atitudinea creativă* este premisa ce generează dezvoltarea și optimizarea personală, fiind o sursă permanentă de inspirație.

În cazul persoanelor cu nevoi speciale atitudinea mai înseamnă să te concentrazi mai puțin pe lipsurile și defectele tale și mai mult pe calități, talente și posibilități.

Psihologul român P. Popescu-Neveanu, autorul unui model bifactorial al creativității, o plasează 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, acționând în același timp, ca vectori ce orientează și energizează activitatea persoanelor cu nevoi speciale.

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* (după Mihaela Roco). Acesta a contribuit la identificarea de către subiecți a propriilor *resurse psihosociale* și a scos în evidență factorii care reduc dezvoltarea creativității.

Dinamica ierarhiei rezultatelor finale a demonstrat că *atitudinile creative* manifestate de către adulții cu dizabilități psihomotore pe primele poziții situează: depun efort și cheltuie energie – 70,2%; au curajul opiniei – 68,5%; încrederea în propriile forțe pentru a finaliza activitatea propusă – 67,3%; se bazează mai mult pe valorile morale general-umane, decât pe cele spirituale – 54,3%; sunt preocupați de viitorul lor personal – 52%; orientarea spre nou – 51,9% subiecți.

Rezultatele obținute de către grupul de *adolescenți cu deficiențe de auz* ne-au demonstrat că: vizează energia ca atitudine creativă – 11,1%; confirmă potențialul intelectual al respondenților prin argumentarea ideilor – 10,9%; orientarea spre nou și concentrare constituie – 10,8%; ca o atitudine importantă a creativității este apreciată finalizarea – 10,7%; asumarea riscului – 10,7%; diversitatea intereselor – 10,1%; independența, ca resursă psihosocială, constituie – 8,4%. Rezultatele experimentale demonstrează că elementele structurale ale atitudinii creative interacționează cu creativitatea generală, astfel conducând la schimbări pozitive și creșterea nivelului de dezvoltare a personalității.

Analiza comparativă relevă că subiecții din ambele grupuri, pe de o parte, manifestă un comportament adaptiv ce determină compensarea cu succes a dizabilității, iar pe de altă parte, demonstrează nesiguranță în alegerea unui parcurs personal de dezvoltare psiho-socială și profesională [1; 18; 19].



Sistematizarea rezultatelor obținute în realizarea obiectivului dat a condus spre formularea următoarelor *idei generalizatoare* ale asistenței psihologice privind dezvoltarea creativității la persoanele cu dizabilități în contextul *învățării pe tot parcursul vieții*:

- Procesul *învățării pe tot parcursul vieții* reprezintă platforma de creare a condițiilor necesare pentru educație și reabilitare multifuncțională a persoanelor cu dizabilități, promovând astfel, o învățare creativă sinergică, responsabilă și competentă axată pe conformitate, accesibilitate, consecutivitate.
- Corelația dintre atitudinile creative și însușirile psihice cognitive, afective, motivaționale pot deveni obstacole ale creativității în anumite condiții și se pot manifesta în diverse forme, cu intensitate diferită, în fiecare perioadă de vârstă.
- Persoanele cu dizabilități posedă anumite *resurse interne*, de dezvoltare a propriei creativități, care presupun *imaginație, motivație, voință, și perseverență*, care într-un mediu favorizant, ar putea să se manifeste mult mai constructiv și pregnant.

Realizarea experimentului de cercetare, în cadrul proiectului de referință pentru anul **2017**, a servit drept fundament în identificarea și elaborarea metodologiei și instrumentelor valorice de asistență psihologică privind dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități din perspectiva *învățării pe tot parcursul vieții*.

În acest sens s-au întreprins un șir de acțiuni precum:

- argumentarea teoretico-practică a metodelor și tehnicilor de asistență psihologică, cu accent pe potențialul creativ al persoanelor cu dizabilități sub raportul principalilor factori intelectuali (*fluiditate, flexibilitate, originalitate*);
- proiectarea și elaborarea metodologiei de cercetare experimentală pentru asistența psihologică privind dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități în contextul *învățării pe tot parcursul vieții*;
- identificarea grupurilor de subiecți și promovarea experimentului de validare a metodologiei elaborate;
- analiza și interpretarea datelor experimentale privind validarea metodologiei pentru asistența psihologică în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități.

Realizarea acestor acțiuni s-a soldat cu elaborarea structurii unui *Program de intervenție psihologică recuperatorie*, privind dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități, care a vizat: evidențierea particularităților psihologice individuale și de vârstă; principiile de dezvoltare a atitudinilor speciale ale creativității și imaginației; metodologii tratate diferențiat, de evaluare psihologică, unde învățarea este reflectată ca principala formă de activitate ce influențează dezvoltarea psiho-emoțională; formarea personalității creative, responsabile și capabile să se autoperfecționeze etc.

Mecanismul de implementare a Programului de intervenție psihologică elaborat a fost divizat în câteva blocuri funcționale principale: *corecțional-recuperativ; de autoreglare a stărilor psihice, fizice și emoționale, adaptiv-compensator și relaxativ.*

În conceperea acestui program s-a ținut cont de următoarele aspecte fundamentale:

- *adaptarea psihologică*
- *motivația;*
- *incluziunea*

După J. Piaget: „*putem numi adaptarea un echilibru între asimilare și acomodare, un echilibru al schimburilor între subiect și obiecte*”.

Luând în calcul teoria lui L. Vâgotsky a zonei proximei dezvoltări, ceea ce se întâmplă în mediul școlar și social cu individul, are tocmai sarcina de a-i asigura adaptarea.

În lucrările savantului rus A. Петровский – *adaptarea psihologică* reprezintă fenomenul includerii subiectului în mediul școlar, social, în activitatea de bază, integrarea în grup în funcție de particularitățile lui individuale. El a elaborat următoarele criterii ale eficienței *adaptării psihologice*:

- *eficiența activității social-utile*
- *integrarea în grup*
- *autorealizarea și bunăstarea emoțională.*

Din perspectiva psihopedagogică *adaptarea* poate fi tratată în trei ipostaze diferite, dar strâns legate între ele:

- *adaptarea subiectului (și a psihologului) la activitățile de asistență psihologică;*
- *adaptarea activității corecționale la capacitățile psihice și psihofiziologice ale persoanelor nominalizate;*
- *adaptarea persoanei cu dizabilități la specialist (psiholog, psihopedagog special, cadru didactic etc.) și la semenii săi (integrarea lui în colectivul din care face parte).*

În cadrul ședințelor de asistență, pentru a diminua riscurile adaptării, psihologul colaborează cu subiecții, ajutându-i să înțeleagă mai bine și să depășească diferite probleme emoționale, comportamentale, de *adaptare* la situații stresante, promovând totodată dezvoltarea personală, precum și îmbunătățirea relațiilor și a funcționării psiho-sociale.

Un rol esențial de activare și mobilizare în dezvoltarea creativității îl are și motivația. Fiind considerată și principalul vector al personalității, care direcționează comportamentul persoanelor cu nevoi speciale spre întreprinderea anumitor activități, motivația (mobilurile și stimulii) poate fi un imbold de dinamizare a creativității.

O definiție oferită de Al. Roșca relevă: „*Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte*”.

Putem afirma, că nu poate avea loc un proces educațional real, științific fără identificarea motivelor învățării și aria lor de acțiune. Fiind o tendință înnăscută a omului ea poate înceta brusc dacă nu are condițiile necesare dezvoltării (crearea unor medii adecvate de comunicare, ascultare, evaluare). Referitor la avantajele motivației: aceasta încorporează mai mult interes, exaltare și încredere, contribuind la creșterea performanței, perseverenței și creativității, a vitalității, respectului de sine și a stării generale de bine a persoanei – o înclinație naturală către asimilare, măiestrie, interes spontan, explorare. Pentru psihologi, motivația este definită ca, fenomen psihic, ce declanșează, direcționează și susține energetic activitatea. El este cel care trebuie să știe să folosească forța acestor motive în activitățile dezvoltative pe care le promovează.

În cadrul programului de asistență psihologică s-au exersat diverse metode pentru a crea fondul efectiv pozitiv și de a stimula motivația intrinsecă pentru învățare. În derularea ședințelor recuperative motivația este:

- primul element cronologic al oricărei activități;
- semnalizează deficituri fiziologice și psihologice;
- selectează și declanșează activitățile corespunzătoare propriei satisfaceri și le susține energetic;
- contribuie, prin repetarea unor activități și evitarea altora, la formarea și consolidarea unor însușiri ale personalității creative.

Reieșind din cele expuse, putem deduce că motivația în creativitate se conturează treptat, se modelează în funcție de factorii care o influențează și se maturizează în momentul când subiectul are un răspuns personal la întrebarea „*De ce întreprind o activitate sau alta?*”.

O oportunitate de instituire a procesului de asistență psihologică cu cel instructiv-educativ și corecțional-specializat o constituie *includiunea* – un teren propice pentru dezvoltarea și valorificarea potențialului creativ a persoanelor cu nevoi speciale. Activitățile recuperative desfășurate întru susținerea procesului de dezvoltare a personalității creative se concentrează pe patru direcții: *psihodiagnostic, psihoprofilaxie, psihocorecție și consiliere psihopedagogică*, care la rândul lor facilitează reușita includiunii. De asemenea, reușita includiunii depinde și de accesul acestora la servicii psihologice de calitate, de modalitățile și oportunitățile de implicare în activitățile psiho-corecționale [5; 13; 22].

În ansamblu, organizarea *asistenței psihologice* se fundamentează pe anumite *principii*: abordarea sistemică în elaborarea activităților recuperati-

ve; abordarea individuală și independentă, reieșind din particularităților psihologice individuale și de vârstă a beneficiarilor; principiul congruenței, care presupune corespunderea dintre influența psihologică, necesitățile și posibilitățile individului; principiul cooperării și libertății în alegerea și rezolvarea sarcinilor creative, reducerea vulnerabilității, dependenței și marginalizării subiecților cu dizabilități etc.

Toate aceste principii însă, rămân a se încadra în unul general ce ține de abordarea *psihoterapiei pozitive*.

*Oportun* în organizarea asistenței psihologice în dezvoltarea creativității pentru această categorie de persoane este și:

- cunoașterea de către psiholog a particularităților primordiale (preferințe, interese) și a calităților personale și profesionale ale beneficiarului;
- activitățile de asistență trebuie inițiate într-o manieră constructivă, pozitivă, chiar și atunci când există o opoziție de idei;
- implicarea activă a persoanelor cu nevoi speciale în activitățile psiho-corecționale – prin controlul vocii, contactul vizual, organizarea sarcinilor de lucru într-un mod productiv;
- recompensarea și influența pozitivă față de oricare comportament sau activitate demnă de luat în calcul a acestor persoane;
- comunicarea – formă de interacțiune ce reprezintă mecanismul de influență asupra subiectului în scop corecțional-recuperativ.

Absolut necesar este de remarcat ***specificul asistenței psihologice*** în dezvoltarea creativității la persoanele cu dizabilități vis-à-vis de cele sănătoase. Fiind un complex atitudinal, creativitatea la persoanele respective se distribuie prin:

- organizarea activităților corecțional-dezvoltative prin introducerea *treptată și graduală* a elementelor creative, sub aspect *senzorio-motor, cognitiv, psiho-social*; inițierea acțiunilor comune;
- utilizarea *programului de servicii personalizat, de alternativă* pentru fiecare activitate psiho-corecțională;
- adaptarea *individuală și diferențiată* a conținuturilor activităților recuperative, în funcție de natura barierelor psihologice identificate;
- recuperarea psihologică propriu-zisă prin intermediul anumitor terapii: de susținere și reîntărire pozitivă: compensatorii, activizatorii, stimulative, ocupaționale, ludice, relaxatorii etc.;
- includerea beneficiarilor în activități educaționale de grup „*circle time*” (2-3 persoane);
- prezența libertății și a securității psihologice;
- dezvoltarea activităților *practice* și de tip *artistico-creativ* pentru cultivarea dorinței de a învăța *în continuu*.

Desfășurarea procesului de intervenție psihologică s-a realizat prin îmbinarea metodelor clasice pentru îmbunătățirea potențialului creativ: **tehnica Scamper** – variantă mult simplificată a metodei *brainstorming*; *sinectica* – elaborată de William Gordon; *descoperirea dirijată* (călătoriile pe hartă, continuarea unei nuvele sau povestiri); metoda *fluxul de imagini* etc., cu metode și procedee mai noi, specifice psihoterapiei experiențiale: *terapia ocupațională* (American Occupational Therapy Association) și compensatorie, care includ metodele: *art-terapie*, *ergoterapie* (psihomotricitate), *cinematoterapie* și diferite tehnici ale acestora; jocul didactic etc.

Scopul major al asistenței psihologice a constat în antrenarea persoanelor cu nevoi speciale în activități bine structurate, dinamice, care au facilitat procesul de dezvoltare a personalității prin creativitate, cunoaștere, învățare și punere în practică a celor asimilate. La fel, metodele și tehnicile utilizate, au urmărit ca *finalitate* – stimularea interesului privind dezvoltarea creativității, eliminarea blocajelor verbale, comportamentale, emoționale, diminuarea stresului, învățarea unor strategii de comunicare asertivă, formarea abilităților de autorelaxare, formarea încrederii în sine și dezvoltarea autocunoașterii. Ședințele Programului de asistență psihologică au avut ca fundament metode și tehnici inspirate din teoriile structurilor psihice cognitive și problemele mecanismelor de manifestare a creativității.

➤ O metodă indicată, în desfășurarea oricărei activități sau consilieri psihologice care poate conduce la întărirea relației între specialist și respondenții săi este: „**Contactul psihologic**” – tehnică fundamentală de „*incepere*” a ședințelor recuperative cu persoanele vizate, care constă în: organizarea unei discuții orientată spre încredere, deschidere, neutralizarea rezistenței interne, creșterea interesului, adoptarea deciziei de sine stătător etc. Atmosfera trebuie să fie una confortabilă ca să predisună subiecții spre comunicare și să le asigure starea de a se simți la egal cu psihologul. Pentru a stabili contactul inițial pozitiv-emoțional psihologul va adresa câteva întrebări cu conținut neutru (despre *timp*, *prieteni*, *filme*, *muzică* etc.). Chiar de la începutul ședinței e bine să se demonstreze că specialistul vede în partenerul său de dialog un interlocutor interesant.

➤ **Metoda SCAMPER** pentru generare de idei creative

**Tehnica Scamper** este o alternativă a uzualului *brainstorming*, o provocare pentru **generarea de idei creative** și **sintetizarea lor în funcție de diferite criterii**. Cel care l-a inspirat pe Bob Eberle să conceapă acest exercițiu, a fost *Alex Osborn* autorul *tehnicii brainstorming*. Este o variantă mult simplificată a metodei *brainstorming* – cele 83 de întrebări au fost reduse la 7 verbe de acțiune, care alcătuiesc acronimul **Scamper** (*Figura 3*).

<b>S</b>	<b>SCHIMBĂ</b>
<b>C</b>	<b>COMBINĂ</b>
<b>A</b>	<b>ADAPTEAZĂ</b>
<b>M</b>	<b>MODIFICĂ</b>
<b>P</b>	<b>PUNE în alt context</b>
<b>E</b>	<b>ELIMINĂ</b>
<b>R</b>	<b>REORGANIZEAZĂ</b>

**Figura 3. Tehnica „Scamper”**

Specialistul își face propria listă de întrebări ajutătoare pentru fiecare secțiune din *Scamper* și le ajustează la capacitățile cognitive, afective, psiho-motorii ale grupului de subiecți în funcție de gradul de dificultate al acestora.

- **SCHIMBĂ / SUBSTITUIE**

*Scopul* constă în înlocuirea sau schimbarea unor lucruri, locuri, proceduri, oameni, idei și chiar emoții cu altceva.

- Pot înlocui pe cineva implicat într-o activitate?
- Pot fi schimbate regulile unui joc specific pentru o categorie sau alta de subiecți?
- Pot folosi ceva nou, frumos în: schimbarea unui album, desen, idei?
- Pot schimba forma? (unui obiect, imagini)
- Pot schimba culoarea, sunetul sau mirosul?
- Pot schimba sentimentele mele sau atitudinea față de ceva, cineva?
- **COMBINĂ**

Combină două sau mai multe idei cu elemente care nu au nici o legătură pentru a crea un produs sau proces nou, care să stimuleze interesul.

- Ce materiale ar putea fi combinate? (de ex.: țesătură cu hârtie? sticlă cu lut? lemn cu ghinde?)
- Cu ce pot fi combinate culorile?
- Pot combina diferite talente pentru a îmbunătăți ideea? (pot aduce împreună, pentru o prezentare, un desenator cu un povestitor pentru a comunica o idee și verbal și vizual)
- **ADAPTEAZĂ**

Adaptează o idee existentă pentru a rezolva provocarea. Ține minte că toate ideile noi și invențiile până la un anumit nivel sunt împrumutate.

- Este ceva similar cu aceasta, dar în alt context?
- Există niște rezolvări din trecut?

- Ce aş putea copia, împrumuta sau fura?
- Ce procese pot fi adaptate?
- Ce idei în afara domeniului meu pot încorpora?
- **MODIFICĂ / MĂREȘTE**

Cum ai putea modifica sau exagera o idee? Oferă opinii noi despre componentele cele mai importante.

- Ce poate fi mărit sau modificat? (de ex.: cum ar fi ca un semn de carte să nu mai fie de dimensiuni standard, ci să fie la metru)
- Pot adăuga caracteristici suplimentare sau să dau un plus de valoare?
- Ce poate fi exagerat sau supraevaluat?
- **PUNE ÎN ALT CONTEXT (posibilități noi de utilizare)**

Ce ai putea refolosi în propriul tău, din ceea ce a fost deja realizat de alții. (evenimente, bunuri, materiale etc.)

- Ce lucruri, imagini fascinante, jocuri, filme mi-au plăcut din care aş putea selecta ceva pentru provocarea mea?
- Pot folosi ideea altfel?
- **ELIMINĂ**

Ce s-ar putea întâmpla dacă simplifici, reduci sau elimini unele componente din ideea ta?

- Ce este cu adevărat esențial, la care nu pot renunța nici în ruptul capului? (de ex.: telefon, jocuri, cărți etc.)
- Ce este mai puțin important, la care pot renunța?
- Pot elimina de tot regulile?
- **RĂSTOARNĂ /REORGANIZEAZĂ / REVERSEAZĂ**

Cum ar fi ca o parte din provocarea mea, ideea, produsul sau serviciul meu să se întâmple în altă ordine decât se întâmplă?

- Pot înlocui lucrurile pozitive și cele negative?
- Cum ai fi dacă lucrurile s-ar întâmplă în altă ordine?
- Pot schimba ritmul?
- Pot să întorc invers situația? (de ex.: cum ar fi ca în loc de seriozitatea la care te așteptai să fie un mediu foarte relaxat sau glumeț, de plicti-seală – extaziați etc.)
- Cum ar fi să faci exact opusul la ceea ce m-am gândit inițial?

### **Desfășurare**

Luați un obiect la solicitare, pentru a-l transforma într-un produs nou. Puneți întrebări *SCAMPER* cât mai flexibile, pentru fiecare etapă a provocării. Stabiliți abilitățile cognitive și ideile noi expuse de participanți.

De exemplu, în cazul când obiectul este un creion întrebările pot fi:

- Ce poate fi substituit la creion?
- Cu ce se poate combina creionul pentru a crea altceva?
- Ce se poate adapta la creion?
- Cum se poate modifica creionul?
- Ce se poate mări sau adăuga la creion?

- Ce alte utilizări pot fi găsite pentru creion?
- Ce poate fi eliminat din creion?
- Care este reversul utilității creionului?
- Ce rearanjare a obiectului dat ar fi mai interesantă, eficientă? etc.

Sarcinile selectate pentru activitățile dezvoltative vor satisface necesitățile persoanelor cu nevoi speciale, vor facilita exprimarea și comunicarea. Participanții în activități pot expune absolut tot ce le trece prin minte, inclusiv *idei comice sau inaplicabile*; pot lansa ideile și în scris câte 1-2 la fiecare secvență.

Metoda poate fi utilizată individual, în perechi sau în grupuri mici, fiind una dintre cele mai productive tehnici de generare de idei și de stimularea a gândirii creative pentru persoanele respective.

### ➤ **Metoda asocierii libere a ideilor (*Sinectica*)**

*Sinectica* este similară metodei **brainstorming**, dar mult mai structurată și mai specifică de organizare și dirijare a *imaginației creative* pentru descoperirea soluțiilor noi. Fiind elaborată de profesorul W. Gordon (*Operational Approach to Creativity*) se mai numește și metoda Gordon.

*Scopul sinecticii*: stimularea creativității participanților pentru formularea de idei, folosind raționamentul prin analogie, eliberarea lor de orice constrângeri pentru a-și exprima liber opiniile vis-à-vis de o problemă care trebuie abordată dintr-o perspectiva nouă, **dezvoltarea gândirii divergente, flexibilității, originalității**.

Metoda se axează pe două mecanisme:

- transformarea necunoscutului, neobișnuitului în cunoscut, adică o clarificare adecvată a dificultăților problemei;
- detașarea de cunoscut prin considerarea acestuia ca ceva străin, pentru o mai eficace perspectivă de abordare novatoare.

Pentru promovarea metodei este necesară utilizarea a câtorva tipuri de analogii: *directă* – rezolvarea unei situații prin fapte, sisteme, domenii cunoscute; *personală* – presupune identificarea fiecărui participant cu o persoană, cu un fenomen, cu un sistem real sau imaginar; *simbolică* – transpunerea problemei în imagini; *fantezistă* – se propun soluții care se îndepărtează de realitatea posibilă.

*Etapele sinecticii*:

- constituirea grupului;
- prezentarea problemei, situației;
- familiarizarea subiecților cu elementele cunoscute;
- inventarierea căilor posibile de relaționare dintre ideile aparent irelevante și elementele date ale problemei, prin producerea de idei noi;
- elaborarea modelului de soluționare a problemei, fapt care poate genera conexiuni surprinzătoare, neobișnuite.



Grupul sinectic este format din 3-5 persoane cu dizabilități. Durata ședinței poate fi de 45 de minute. Pe parcursul activităților, specialistul încurajează atitudinea creativă a subiecților, le sugerează diverse propuneri de soluționare a problemei. La finalul ședinței soluțiile găsite sunt evaluate și se adoptă cea care corespunde cel mai bine unor criterii stabilite în prealabil. Postulatele pe care se bazează sinectica se referă la faptul, că în procesele creative, aspectele emoționale și iraționale sunt frecvent mai importante decât cele intelectuale și raționale.

### ➤ **Metoda *Fluxul de imagini***

Tehnica creată de *Win Wenger* pregătește câmpul vizual deschiderii unui flux de imagini simbolice, la fel de profunde ca visele, doar că sunt în stare de veghe și pot produce o schimbare eficientă și pozitivă a realității.

*Scopul:* familiarizarea subiecților cu o serie de procedee imaginative: amplificarea, diminuarea, multiplicarea, influențarea directă a criteriilor creativității: flexibilitate, fluiditate, originalitate, evidențierea ideilor surprinzătoare, dezvoltarea creativității inventive, depășirea inhibițiilor care conduc la o stare de totală concentrare.

*Trei factori sunt absolut cruciali în producerea fluxului de imagini:*

1. Descrieți imaginile *cu voce tare*, unei alte persoane, sau folosind un casetofon (descrierea imaginilor în gând ratează scopul exercițiului).
2. Folosiți *toate cele cinci simțuri* în realizarea descrierilor (de ex., selectând un oarecare obiect din imagini, descrieți nu doar înfățișarea ci și gustul, textura, mirosurile, sunetul).
3. Puneți toate verbele din descriere la timpul prezent.

Metoda este incredibil de simplă și necesită un „efort” de 10-15 minute din activitatea psiho-corecțională. Așezați-vă confortabil într-un fotoliu, închideți ochii, și descrieți fluxul de imagini mentale.

Din aspect psihologic, utilizarea metodei la persoanele cu dizabilități, prin implicarea tuturor simțurilor (vorbește, ascultă, vede, miroase, percepe) în același timp, constă în generarea ideilor, crearea asociațiilor întâmplătoare care permit rezolvarea diferitor probleme.

### ➤ **Metoda „30 de cercuri creative”**

Exercițiul evidențiază echilibrul dintre *fluenteza* în gândire (viteza și cantitatea ideilor noi) și *flexibilitatea* lor (cât de diferite sunt aceste idei). Metoda a fost inventată de *Bob McKim*, un cercetător în domeniul creativității de la Stanford.

*Metode / tehnici utilizate:* o coală de hârtie (cu 30 de cercuri); creion

Pentru simplificare, psihologul poate descărca șablonul de la 30 la 15-20 cercuri.

### Descrierea metodei

Persoana primește creioane, o foaie cu 30 de cercuri în interiorul cărora trebuie să deseneze lucruri și obiecte ușor de recunoscut – de la mingi și roți, până la plante, fructe, jucării sau orice alt obiect de care este inspirat participantul să deseneze. Timpul îl stabilește psihologul.

Măsurarea rezultatelor are în vedere *cantitatea ideilor* – câte cercuri au reușit să completeze – și *flexibilitatea* lor – au derivat una din cealaltă (ex.: 3 tipuri de *emojis* – *emoticoane*) sau au fost total diferite (ex.: *o bicicletă, o acadea și un magnet*); se poate observa și dacă participanții „*au încălcat regulile*”, combinând două sau mai multe cercuri pentru a desena un singur obiect (de ex. *un semafor*); poate fi folosit și ca o alternativă la *brainstorming*, când vrei să generezi idei pe o temă anume singur sau în grup.

Tehnica dată poate fi utilizată cu persoanele cu dizabilități de diferite vârste. Ea implică discuții interesante, pozitive cu oportunitatea de explicare și analiză.

#### ➤ **Descoperirea dirijată sau „metoda experienței prin încercare” după Freinet**

Este una dintre metodele moderne, care eficientizează activitatea independentă și sporește motivația în creativitate la persoanele cu nevoi speciale. Recuperarea prin descoperire dirijată contribuie la formarea stilului creativ de rezolvare a problemelor, dezvoltarea personalității. Tehnica se concentrează pe o reuniune de procedee ce răspund imperativelor:

**Privește** ↔ **Cercetează** ↔ **Creează** ↔ **Înțelege**

Totodată, în procesul descoperirii, sunt stimulate funcțiile creativității: *ingeniozitatea, inventivitatea, imaginația, originalitatea* etc. Descoperirea dirijată este considerată o metodă de tip euristic prin care psihologul stimulează creativitatea beneficiarilor orientându-i să gândească independent, să tolereze ideile noi, să critice constructiv.

Activitățile de recuperare care includ metoda dată se rezumă la câteva categorii de avantaje:

- dezvoltarea potențialului intelectual;
- creșterea motivației intrinseci;
- dezvoltarea capacității de autocunoaștere;
- descoperirea creativă;
- redescoperirea dirijată și independentă etc.

#### ➤ **Metoda Jocul didactic**

Principalele deprinderi și activități ale persoanelor cu dizabilități se construiesc prin intermediul jocului. Prin joc se dezvoltă imaginația și creativitatea, se reduce încrederea în forțele proprii, se instaurează anumite

sentimente tonice pentru activitate și construirea imaginii de sine pozitive. Rolul important pe care îl deține jocul pentru dezvoltarea senzorială, motrică, cognitivă și socială este elucidat de către psihologi de renume, cum ar fi Piaget, Chateau, Wallon et al. Zemțova semnalează faptul că, la persoanele cu deficiențe, jocul are și o importantă *funcție compensatorie*, care acționează în direcția reechilibrării procesului, cu un anumit specific și limite.

În continuare propunem câteva exemple de exerciții de joc, care s-ar putea ajusta pentru persoane cu *deficiențe motrice* și de exprimare prin construcții de cuburi, modelaj, decupaj etc.

- **Exercițiul „Cercuri muzicale”** (deplasare, apucare, eliberare de obiect, atenție)

Participanții sunt determinați să meargă pe fond muzical prin sală, iar atunci când muzica se oprește, să apuce un „cerc muzical» care sunt împărțiate în sală. La început numărul cercurilor este egal cu numărul participanților. Pe parcurs, cercurile se reduc numeric, astfel încât participanții să împartă cercul cu prietenii. Ei trebuie să fie încurajați să se deplaseze oricum prin sală (târâș, umblând, aplecați, împingând scaunul etc.).

*Implicându-se în joc, participanții vor fi capabili:*

- să se cunoască și să colaboreze;
- să participe cu toată atenția;
- să dezvolte comunicarea cu ceilalți membri ai grupului.

*Întrebări reflecție și evaluare:* Ce ați avut de făcut? Cum ați reușit să finalizați sarcina? Ce vi s-a părut mai dificil? Ce v-a plăcut la acest joc?

*Valori promovate:* ascultare, creativitate, comunicare, mișcare

- **Exercițiul „Rostogolește mingea”** (împingere)

Se formează un cerc mic de subiecți și se aruncă în joc o minge colorată de dimensiuni mari. Mingea este pusă în joc de unul dintre participanți.

*Regulile jocului:* participanții trebuie să împingă mingea de la unul la altul folosind orice parte a corpului. Exercițiul poate fi utilizat pentru dezvoltarea abilităților fizice, imaginației, flexibilității.

*Întrebări pentru discuții:* Care parte a corpului ați folosit? De ce credeți că această modalitate este eficientă?

În cazul persoanelor cu *deficiențe de văz*, scopul jocurilor constă în antrenată sensibilității tactile, imaginației și reprezintă unul din cele mai eficiente mijloace ale procesului de recuperare-compensare.

- **Exercițiul-joc „UNO”** (pentru adulți)

Este un joc de cărți speciale colorate (cartonașe), marcate atât în negru cât și cu semne *Braille*. Marcajele *Braille* sunt pe colțurile din stânga sus și dreapta jos ale cartonașelor. Aceste semne permit subiecților deficienți de văz să recunoască numerele și formele cartonașelor. Pachetul de joc conține 108 cărți colorate și un ghid de utilizare.

Cărțile speciale sunt marcare în *Braille* în felul următor:

- Wild = wld
- Draw four (trage patru) = dr4

*Scopul jocului:* dezvoltarea gândirii creative, imaginației, atenției și distractiv

Grupul poate fi alcătuit din mai mulți participanți (2-10 jucători). Pachetul conține 108 cărți, de 4 culori, numerotate de la 0 la 9 și câteva cărți cu funcții speciale: jucătorii stau în rând iau cartonașul de pe masă potrivit culoarea sau numărul. Cine rămâne cu o singură carte în mână, strigă UNO! Jocul s-a finisat! (Figura 4).

*Întrebări reflecție și evaluare:* A fost ușor să vă integrați în acest joc? Au fost utile marcajele Braille? Care au fost obstacolele?



**Figura 4. Joc de cărți, „Uno»**

Pe persoanele *deficiente de auz* îi antrenează în joc culoarea, forma, mărimea, funcționalitatea, mișcarea, deplasarea obiectelor etc.

- **Jocul „KIM”**

Pentru efectuarea exercițiului sunt necesare o serie de 8 – 12 obiecte prinse pe flipchart și lăsate un timp în vizorul participanților, apoi acestea se înlătură. Se solicită subiecților să reprezinte prin desen fiecare dintre obiectele memorizate.

*Întrebări reflecție și evaluare:* Care obiecte sau memorizat mai ușor? Care sunt semnificațiile acestor obiecte? Ce ați dorit să redați prin culoare, formă?

*Valori promovate:* dezvoltarea memoriei vizuale, grafice, stimularea creativității

● **Exercițiul „Pentru mine conflictul este...”**

Reprezintă un punct de plecare pentru discutarea conceptului de flexibilitate în emoții și comportamente, captarea atenției, crearea coeziunii, dezvoltarea gândirii creative. Participă la joc toți membrii grupului. Moderatorul scrie pe tablă mai multe asociații, împărțindu-le în trei categorii: *negative, neutre, constructive*.

**Asociații:**

- Este de culoarea...
- Are gustul...
- Are forma...
- Este de mărimea...
- Miroase a...
- Sună ca...
- Cântărește...
- Ce facem cu el?

Membrii echipei scriu pe o foaie lista asociațiilor, le citesc și concluzionează din care categorie fac parte. Nu se emit judecăți de valoare legate de ceea ce spune fiecare participant.

*Întrebări reflecție și evaluare:* Ce ați avut de făcut? Cum ați reușit să finalizați sarcina? Ce vi s-a părut mai dificil? Puteți asocia exercițiul cu o întâmplare din viața reală?

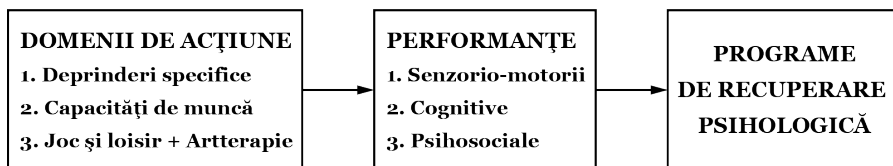
*Valori promovate:* dezvoltarea potențialului auditiv restant prin stimularea comunicării și dezvoltarea limbajului verbal.

➤ **Terapia ocupațională**

O modalitate de dezvoltare a creativității persoanelor respective este și aplicarea *terapiei ocupaționale*, metodă larg răspândită, destinată să promoveze adaptarea, să restabilească și să sporească performanța creativă în vederea integrării psiho-sociale și profesionale.

*Terapia ocupațională* (American Occupational Therapy Association) se exercită în mai multe direcții de bază, dar pentru subiecții cu dizabilități cele mai semnificative se referă la: *artterapie* și diferite procedee a acesteia (desen, pictură, muzică, dans), *cinematoterapie*, *cromoterapie*, *psihoterapie prin joc* (playtherapy), *ergoterapie* (terapia prin muncă – modelajul, împletitul, brodatul, activități foto etc.), terapii cu accent pe *amuzament sau distracții, recreative*. Aceasta oferă beneficiarilor diverse mecanisme ce reduc sau elimină anumite bariere psihologice și reprezintă un mijloc eficient de a îmbunătăți dezvoltarea fizică, cognitivă, socială și emoțională.

Activitățile de terapie ocupațională se axează pe trei domenii generale care la rândul lor includ alte componente particulare, în vederea dezvoltării intervenției psihologice cu nivel maxim de funcționare.



În organizarea procesului de asistență psihologică prin terapia ocupațională, specialiștii sunt preocupați de câteva aspecte fundamentale:

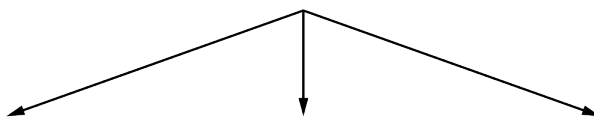
- să ghideze însușirea de către subiect a unor deprinderi pierdute sau cu un nivel scăzut de funcționare;
- să contribuie la învățarea de noi deprinderi și abilități de către subiect, menite să le compenseze pe cele dispărute din diverse motive.
- Inducerea unei stări de sănătate și încredere în forțele proprii ale persoanei [8; 21].

Prin urmare, proiectarea activităților psiho-corecționale pentru dezvoltarea creativității trebuie raportate în funcție de vârstă, tipul și complexitatea deficienței persoanelor date. În acest sens:

- La persoanele cu dereglări *psihomotorii* mai frecvente sunt *activitățile de abilitate manuală* (desenul, pictura, plastilina, nisipul etc.), în cadrul cărora aceștia primesc informații despre materialele cu care lucrează, pentru ca apoi să-și dezvolte concomitent anumite însușiri ale mișcărilor – *motricitatea, coordonarea și stimularea comunicării și personalității în ansamblu*. La deficienții fizici se pune problema depășirii traumei psihice apărute în urma izolării prin activități de socializare.
- La *deficienții senzoriali*, înțietatea este deținută de formarea deprinderilor implicate în creșterea autonomiei personale, realizată prin dezvoltarea comunicării, mobilității și orientării spațiale.
- În cazul persoanelor *deficiente mental* se folosește „*învățarea prin acțiune*” în care psihologul desfășoară o trecere continuă de la aspectele formative la cele informative.
- Pentru subiecții cu *dificultăți de comunicare, autism, sindrom Down, dizabilități fizice și de învățare* este eficient *Programul Macaton* sau *Blissymbolic* – comunicarea prin imagini, unde se folosesc semnele, gesturile simplificate din limbajul prin semne Britanic. Pentru aplicare e nevoie de o placă de mărimea unei coli de hârtie A4, confecționată din plastic și de simboluri de comunicare, care redau obiecte reale. Imaginile sunt simple, interesante, ușor de înțeles, care pot fi accesate de copii și de adulți și pot diminua încrederea în sine, autocunoașterea, creativitatea și dezvoltarea.
- La persoanele cu *deficiențe de auz* posibilitățile creatoare pot fi dezvoltate, dacă se vor respecta următoarele condiții:

- a. Cunoașterea temeinică a particularităților psihofiziologice ale contingentului de beneficiari implicați în activitate, a potențialului comunicativ și perceptiv al fiecăruia.
- b. Posedarea liberă a tuturor facultăților limbii – una din direcțiile importante în care trebuie să se dezvolte persoanele respective. Imaginația limitată, urmează să fie stimulată spre inventarea noilor cuvinte folosite ulterior la implementarea diverselor metode de dezvoltare a aptitudinilor creative.

### Strategii psihologice ale procesului creativ la deficienții de auz



<b>Tehnici de autoinstruire și instruire reciprocă</b>	<b>Mijloace de învățare creativă</b>	<b>Metode specifice</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumarea de roluri.</li> <li>• Încercări-experiențe.</li> <li>• Descoperirea dirijată.</li> <li>• Formularea de soluții.</li> <li>• Studiul independent.</li> <li>• Analiza de situație.</li> <li>• Activități practice .</li> <li>• Efectuarea de exerciții.</li> <li>• Rezolvări de probleme.</li> <li>• Programarea cu răspunsuri construite și la alegere.</li> <li>• Construcții verbale elaborate de povestiri.</li> <li>• Conversația.</li> <li>• Demonstrația ilustrată.</li> <li>• Modelarea.</li> <li>• Expunerea</li> <li>• etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jocul creativ .</li> <li>• Jocul cu culorile.</li> <li>• Instrumente muzicale.</li> <li>• Înregistrări sonore.</li> <li>• Seturi de imagini.</li> <li>• Filme didactice.</li> <li>• Planșe.</li> <li>• Aplice (figurine) .</li> <li>• Diapozitive (diafilme).</li> <li>• Montaje audiovizuale.</li> <li>• Truse didactice.</li> <li>• Suport și echipament pentru compensarea dizabilității.</li> <li>• Modele grafice și spațiale.</li> <li>• Harta mentală.</li> <li>• Modele de exerciții</li> <li>• etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metoda <i>Scamper</i> – alternativă a brainstormingului.</li> <li>• Sinectica.</li> <li>• Fluxul de imagini.</li> <li>• Dialogul.</li> <li>• Auto-chestionarul.</li> <li>• Matricea de descoperiri și invenții.</li> <li>• Studiul de caz.</li> <li>• Jocul de rol, prin contact vizual.</li> <li>• Problematizarea.</li> <li>• SINELG.</li> <li>• Scrierea liberă .</li> <li>• Desene libere.</li> <li>• Acumularea.</li> <li>• Cinquain-ul .</li> <li>• Cubul</li> <li>• etc.</li> </ul>

Practic, putem spune că toate formele de terapie organizate prin intermediul activităților psihologice, contribuie cu consecvență la dezvoltarea funcțiilor și proceselor psihice ale fiecărui subiect, trăsăturilor de personalitate în ansamblul lor pentru integrarea în cadrul societății.

Totodată, realizarea activităților psiho-recuperative vor servi drept o formă de echilibru între lumea exterioară și cea interioară, prin intermediul cărora persoanele nominalizate își vor compensa trebuințele proprii, trăirile cognitive și afective.

La faza de validare a *Programului de asistență psihologică*, au participat 16 tineri cu nevoi speciale de la Centrul Comunitar pentru copii și tineri cu dizabilități fizice din mun. Chișinău. Au fost inițiate două grupuri de suport, a câte opt subiecți fiecare. Evaluarea postexperiențială a fost realizată cu aceleași instrumente ca și la etapa testării inițiale.

Faza de control a avut drept scop stabilirea dinamicii/schimbării nivelului de dezvoltare a creativității la persoanele cu dizabilități în urma aplicării unor metodologii psihosociale și educaționale dedicate acestui proces.

Analiza comparativă a datelor obținute în urma desfășurării demersului experimental confirmă faptul, că mai bine de jumătate dintre respondenți (62,5%) manifestă valențe pozitive față de atitudinile creative, cu accent pe proiecția lor de dezvoltare în viitor; (50,0%) pe orientarea spre nou, implicit prin dezvoltarea cunoașterii de sine; pe când indicii dezvoltării creativității nonverbale sunt superiori celei verbale și constituie (25,5% – 12,5%) iar la circa 42, 5% dintre subiecți, sporesc memorizarea formelor vizuale și reproducerea lor în desen amplificând astfel, aptitudinea de a observa detalii.

De asemenea, s-a constatat, că realizarea activităților dezvoltative orientate spre stimularea creativității persoanelor cu dizabilități au efecte pozitive, care se manifestă, în primul rând, prin creșterea indicilor de flexibilitate – 50,0%; de originalitate – 37,5% și de fluiditate – 25,0%, acestea fiind componente psihologice specifice ale creativității.

În baza rezultatelor obținute în urma experimentului de validare a Programului de asistență psihologică în dezvoltarea creativității persoanelor cu nevoi speciale efectuat, a fost elaborat ghidul metodologic „*Creativitatea – resursă psihologică pentru învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu dizabilități*”. Este o lucrare aplicativă, care conține un complex de informații de ordin teoretic și instrumente pentru stimularea creativității și spiritului inventiv al persoanelor nominalizate, destinată specialiștilor în psihologie, psihopedagogilor practicieni, cadrelor didactice din instituțiile de învățământ, din centrele de dezvoltare și recuperare, părinților etc. [2; 8].

Totodată, finisarea proiectului „*Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*”, s-a soldat și cu crearea pe site-ul **Institutului de Științe ale Educației** a unei platforme on-line în vederea diseminării celor mai noi și importante rezultate în măsură să asigure baza praxiologică a asistenței psihologice în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități prin prisma învățării pe tot parcursul vieții, cum ar fi: identificarea tipurilor de bariere psihologice ce inhibă manifestarea creativă a beneficiarilor cu diverse deficiențe, prezența proceselor psihice intelectuale (*gândirea, imaginația, memoria, atenția*), dezvoltarea personală, necesitatea de integrare psihosocială, explorarea resurselor umane existente, pentru a putea răspunde diversității de nevoi psihologice ale persoanelor respective.



Funcționarea *platformei on-line* va oferi informații despre rezultatele proiectului, care vor servi drept sursă de inspirație și premisă de succes în promovarea: mobilității grupurilor de persoane interesate; strategiilor inovative și interactive în vederea creșterii performanței și eficienței asistenței psihologice, în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități pentru *învățarea pe tot parcursul vieții*.

Importanța creării unei astfel de *platforme* va conduce la:

- promovarea imaginii și creșterea prestigiului instituției (sectorului) prin diversitatea materialelor postate;
- va contribui la dezvoltarea unei comunicări responsabile cu publicul larg;
- va conduce la creșterea vizibilității activităților și schimbului de bune practici și idei;
- crearea oportunităților noi de extindere a proiectului de cercetare și drept consecință, va dezvolta noi parteneriate pentru viitor [10; 16].

### **Concluzii:**

În ansamblu creativitatea și dezvoltarea personalității la subiecții vizati se află într-un raport pozitiv și se modifică în funcție de cunoașterea temeinică de către specialiști ale particularităților psihofiziologice, potențialului comunicativ și perceptiv al fiecăruia și de condițiile concrete de *învățare pe parcursul întregii vieți*.

A fost stabilită oportunitatea unui sistem de asistență psihologică în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități, care s-a referit la:

- *adaptarea psihologică, motivația în creativitate, incluziune;*
- *dezvoltarea personală* prin stimularea încrederii în forțele proprii, independenței, inițiativei și responsabilității – condiție optimă în creșterea stării psihologice de bine;
- interacțiunea dintre *creativitate și învățarea pe tot parcursul vieții*, trebuie să îmbine studiul și promovarea calităților psihice-morale, între care nu pot lipsi: rigoarea argumentării logice și slăbirea entuziasmului „momentan”; acuitatea analizei și sintezei bazate pe fapte reale;
- crearea condițiilor social-psihologice, care ar stimula creativitatea prin aplicarea formelor variate de instruire și promovarea frecventă a activităților corecționale, corelate la procesul de *învățare pe tot parcursul vieții*, realizarea cărora depinde de factori psihosociali concreți și politicile educaționale actuale.

### **Sugestii:**

- asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități, impune *valorificarea creativității* ca resursă de învățare și condiție a succesului fiecărui individ, prin adaptarea metodelor și conținuturilor procesului de dezvoltare și recuperare psihopedagogică, corelate la procesul de învățare pe tot parcursul vieții;

- implementarea în practica cotidiană a programelor speciale prevăzute pentru ridicarea nivelului de creativitate la persoanele cu nevoi speciale de diferite vârste;
- sistemul educațional ar fi oportun de perfecționat în așa mod, încât în centrul atenției să fie plasată personalitatea subiecților nominalizați, ceea ce ar asigura formarea și dezvoltarea *gândirii critice, libertății și creativității*;
- întrucât creativitatea reprezintă o dimensiune a personalității, abordarea ei este necesar să înceapă prin raportarea la teoriile care sprijină prezența și extinderea cercetărilor științifice privind dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități în condițiile respectării principiilor *incluziunii și egalității de șanse*, dar și din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții;
- ca component important în *asistența psihologică* a persoanelor cu dizabilități devine necesară *învățarea permanentă a adulților*, care urmărește stimularea creativității, dezvoltării emoționale, gândirii creative și intuiției acestora, de la vârsta timpurie, preșcolaritate și până la maturitate.

Din aspect psihopedagogic, putem menționa că materialul praxiologic elaborat pentru acordarea suportului psihologic în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități, va asigura o mai mare eficiență în formarea și dezvoltarea integrală a personalității, astfel, contribuind la dobândirea și manifestarea valorilor psiho-sociale *pe parcursul întregii vieți*.

## BIBLIOGRAFIE:

1. Antoci, D. *Aptitudinile elevilor: interacțiune, influență, dezvoltare*. Monografie. Chișinău: Print-Caro, 2011.
2. Bolboceanu, A. *Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: probleme și soluții*. In: Univers Pedagogic, 2018, Nr. 1 (57), pp. 67-72.
3. Bolboceanu, A. *Aspecte psihosociale și psihologice ale învățării pe tot parcursul vieții*. In: Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-7 noiembrie 2015. Chișinău: IȘE (Tipografia „Cavaioli”), 2015, pp. 397-402.
4. Bucun, N. *Cuvânt înainte*. In: Istorie, Performanțe, Personalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2016.
5. Chicu, V. *Creativitatea și incluziunea paralele, tangente ori...?* In: Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2009, Nr. 1 (53), pp. 38-40.

6. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
7. *Creativitatea și rolul ei asupra dezvoltării personalității în contextul învățării pe tot parcursul vieții...* [citat 15.01.2019]. Disponibil: [www.tribunainvatamantului.ro/creativitatea-si-rolul-ei-asupra-dezvoltarii-personalitatii...](http://www.tribunainvatamantului.ro/creativitatea-si-rolul-ei-asupra-dezvoltarii-personalitatii...)
8. Furdui, E. *Creativitatea – resursă psihologică pentru învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu dizabilități*. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, (F. E.-P., Tipografia Centrală”), 2018.
9. Furdui, E. *Creativity blocking factors in people with special needs*. In: Revista Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2017, nr. 1 (10), pp. 179-183.
10. Furdui, E. *Dezvoltarea creativității persoanelor cu nevoi speciale prin intermediul platformei on-line*. In: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Ediția a IV-a. Materialele Conferinței științifico-practice, 19 octombrie 2018. Bălți: Tipografia din Bălți, pp. 130-135.
11. Furdui, E. *Reprezentări sociale privind fenomenul „învățare pe tot parcursul vieții”*. In: Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 05-06 noiembrie 2015. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, pp. 474-478.
12. Golubițchi, S.; Danu, E. *Impactul educației permanente în dezvoltarea...* In: Revista Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2012, Nr. 1, pp. 17-23.
13. Maslow, A. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2013.
14. *Modelul danez de succes în educația și învățarea pe tot parcursul vieții*. [citat 18.01.2019]. Disponibil: <https://adevarul.ro> > Educație > Universitar...
15. *Politici europene privind învățarea pe tot parcursul vieții*. [citat 04.01.2019]. Disponibil: <http://www.asociația-profesorilor.ro/politici-europene-privind-învățarea-pe-tot-parcursul-vieții.html>.
16. *Psihoterapia și consilierea psihologică online*. [citat 18.06. 2018]. Disponibil: [Depresiv.ro](https://www.depresiv.ro)<https://www.depresiv.ro/psihoterapia-si-consilierea-psihologica-online/>
17. *Referințe epistemologice ale asistenței psihologice în contextul învățării pe tot parcursul vieții*. Monografie. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018, pp. 51-62, 87-96.
18. *Repere conceptuale ale asistenței psihologice în învățarea pe tot parcursul vieții*. Monografie. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018, pp. 125-137.
19. Roco, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. București: Editura Polirom, 2004.

20. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului Nr. 944 din 14.11.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).
21. *Terapie ocupațională*. [citată 25.01.2019]. Disponibil: [autismconnect.ro/terapia-ocupationala/](http://autismconnect.ro/terapia-ocupationala/)
22. Выготский, Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1991.
23. Дружинин, В.Н. *Психодиагностика общих способностей*. Москва: Издательский центр „Академия”, 1996.
24. Люшер, М. *Оценка личности посредством выбора цвета*. Москва: Изд. „Эксмо-пресс”, 1998.

# MIJLOACE PSIHOLOGICE DE DEZVOLTARE A CAPACITĂȚII DE DECIZIE DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

**Mariana BATOG,**  
*cercetător științific, master în științe sociale*

**Concepte și semnificații ale capacității decizionale.** Capacitatea de a lua decizii eficiente și rapide devine actualmente una dintre cele mai importante competențe cheie solicitate în cadrul activităților de învățare la tineri și adulți, cât și în contextul activităților profesionale. Indecizia și nehotărârea sunt bariere majore în activitățile de învățare în special la adulți, ceea ce se confirmă prin cercetări experimentale realizate în Sectorul *Asistență Psihologică în Educație*, IȘE.

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 e util să facă față, prin luarea de decizii raționale și responsabile. Decizia constituie punctul central în cadrul mai multor activități, atât de învățare, cât și cele profesionale. În mare măsură reușita în viață depinde de formarea capacității de a lua hotărâri oportune și în timp util.

Problematica decizională în învățare devine la etapa actuală un obiect de studiu și de importanță relevantă atât în plan național, cât și internațional. Autonomia în luarea deciziilor, eficientizarea capacității de a lua decizii referitor la propria învățare; implicarea în procesele de luare a deciziilor a tuturor actorilor câmpului educațional, or și dezvoltarea personală și profesională sunt coordonate principiale stipulate în acte de politici educaționale naționale, cât și cele internaționale în vederea promovării și implementării procesului de învățare pe tot parcursul vieții.

Știința psihologică propune varii conceptualizări a capacității decizionale, sintagma fiind elucidată ca fiind un proces cognitiv, proces de identificare a alternativelor sau proces dinamic și rațional de alegere a unei linii de acțiune, sau constituie o abilitate de a soluționa o problemă etc.

În resursele bibliografice psihologice decizia se prezintă ca:

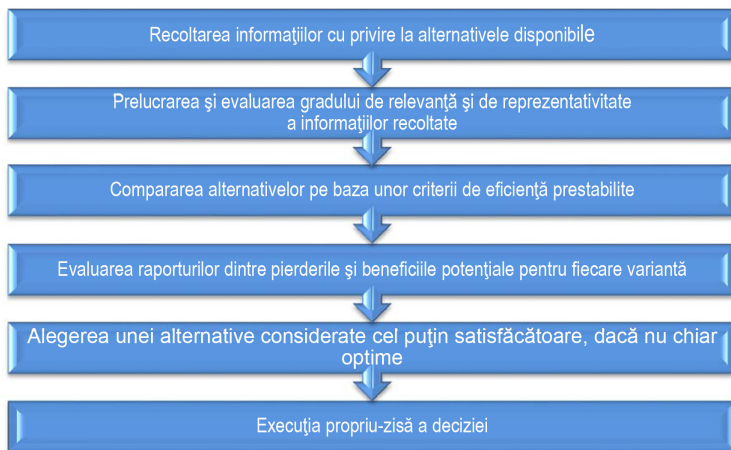
- ❖ soluția adoptată de un sistem (persoană, grup, organizație) pentru rezolvarea unei probleme [27].
- ❖ o evaluare puternică ce conectează acțiunea luării deciziei, și că aceasta desemnează identitatea morală a persoanei, după K.M Taylor (1989) [*Apud* 21].
- ❖ unul din procesele prin care gândirea 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 [24].

- ❖ 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 (varianțe, posibilități), fundamentate pe un bogat material informațional, în vederea realizării unui anumit obiectiv [11].
- ❖ abilitatea de a rezolva o problemă prin alegerea unei acțiuni din mai multe alternative posibile [24].
- ❖ 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 ca finalitate o alegere, ce poate iniția sau stopa o acțiune [48].
- ❖ proces de identificare și selectare a alternativelor, în funcție de orientările valorice și preferințele factorului de decizie [*ibidem*].

Decizia este un prim pas al soluției adoptate pentru a implementa o schimbare și este influențată de aptitudinile cognitive și de unele trăsături de personalitate, de stilul decizional, dar și de mecanismul de apărare folosit de o persoană în situațiile de conflict decizional [27; 41]. Deciziile adeseori reprezintă o provocare, oportunitate, soluție sau chiar o perspectivă etc. Teoriile umaniste susțin că ființele umane sunt înzestrate cu libera voință și libera alegere, cu capacitatea de a decide și alege liber.

Adoptarea unei decizii, în viziunea M. Golu (*Figura 1*) comportă o anumită procesualitate [22] concretizată în următoarea succesiune de etape:



**Figura 1. Etape ale procesului decizional**

**Fazele dinamicii decizionale** au fost identificate de C. Zamfir oferind o perspectivă descriptiv-explicativă parțial diferită, în care primele trei faze sunt considerate pre-decizionale [Apud 37]:

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

**Componentele esențiale** ale procesului de luare a deciziei în alte viziuni sunt considerate: alternativele; voința, certitudinea situației, alegerea, rezultatul [48].

Capacitatea de a lua decizii constituie în sine o resursă psihosocială majoră. În procesul de luarea a deciziilor avem posibilitatea de a obține resurse sociale, intelectuale, financiare, fizice, spirituale noi, or în cazul unei alegeri mai puțin favorabile riscăm de a utiliza și a pierde din resursele disponibile. Există resurse personale ce ajută la luarea deciziilor benefice, cum ar fi: experiența, inteligența, memoria, imaginația, identitatea morală, stima de sine, potențialul personal, auto-eficacitatea etc. Alte constructele psihologice relevante (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 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 [24].
- **Responsabilitatea.** Cercetătorii menționează legătura apreciabilă dintre luarea deciziei și responsabilitate [21]. 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. Adevăruțul 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 înfăptuirii deciziei apar probleme, obstacole și ea intervine pentru a realiza decizia în ciuda obstacolelor apărute [24].
- **Motivația** reprezintă impulsul și vectorul intern al comportamentului decizional.
- **Încrederea în sine** – a lua o anumită decizie presupune o încredere în forțele proprii.

Procesul decizional poate fi influențat de diverși **factori** (interni și externi; cognitivi și non-cognitivi etc.): afectivitate; de iluzia controlabilității; de aspectele de ordin moral sau etică; convingeri sau propriile teorii asupra vieții; încrederea în propriile cunoștințe, tendința de a judeca prin analogie [1]; nivelul de inteligență și anxietate etc.

Cercetările recente din știința psihologică, care au oferit rezultatele cele mai consistente, au luat în calcul și au analizat următorii factori cognitivi implicați în luarea deciziilor: ***schemele cognitive, prototipicalitatea, ancorarea alternativelor, disponibilitatea în memorie și retro evaluarea alternativelor.***

**Cei mai semnificativi factori cognitivi în viziunea lui D. Bentu fiind:**

- ❖ scufundarea deciziei într-o schemă cognitivă;
- ❖ prototipicalitatea alternativelor;
- ❖ accesibilitatea alternativelor [11].

Numeroase cercetări ale capacității de luare a deciziei s-au regăsit în studiile psihologilor și oamenilor de știință în plan internațional: E.L. Lehman (1950), O.G. Brim (1962), V.H. Vroom (1964), E. Witte (1972), A. Tversky, D. Kahneman (1974, 1981, 1983), M. Miclea (1999), K.M. Taylor (2001), M. Zlate (2001), S. Chelcea (2002); M. Golu (2002); A.I. Орлов (2004); T.B. Корнилова (2006), E. Rusu (2007); M.A. Чумакова (2010); M. Apostu (Guranda) (2011) et al.

În Republica Moldova, capacitatea de decizie în diversele sale aspecte a fost studiată de psihologi și personalități notorii: I. Negură (2010) abordează problematica dată în elucidarea proceselor cognitive [24]; A. Paniș (2010) a studiat deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic [25]; A. Bolboceanu (2015) dezvoltă tematica menționată în cadrul orientării și dezvoltării în carieră [12]; P. Jelescu, E. Bîceva (2015) se axează pe această



problemă în contextul formării gândirii psihologice a studenților psihologi [44]; A Cucer (2018) analizează luarea deciziei în cadrul orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții [16] etc.

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 managementul educațional, logica, matematica, economia, științele politice, cibernetica, cercetarea operațională etc.

Decizia este abordată în concepții, modele și teorii științifice ce vin să fundamenteze și să explice modul în care se iau deciziile. În cele ce urmează, prezentăm unele din acestea:

- **modelul compensatoriu sau modelul așteptărilor, elaborat de 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 [Apud 38]. De fapt, ei încearcă să obțină cea mai înaltă „compensație”.
- **teoria perspectivelor după D. Kahneman; A. Tversky** publicată în anul 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 [18, p. 101]. Această teorie demonstrează că, în forma actuală, actul uman al deciziei determină pierderi mai mari decât câștigurile, oamenii sunt mai concentrați pe schimbările din starea de utilitate decât pe starea propriu-zisă, iar estimarea probabilității subiective este vădit părtinitoare [20; 47].
- **concepția funcțional – nivelară de reglare psihologică a procesului de luare a deciziilor T.B. Корнилова (2003, 2005)** – ce confirmă unitatea funcțională dintre potențialului intelectual și personal în situațiile de soluționare a problemelor și de luare a deciziilor [46, Apud 52].

Alte teorii relevante ce elucidează capacitatea decizională a personalității constituie: teoria personalității (autoactualizării) C. Rogers [28]; teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget [Apud 23]; teoria dezvoltării psihosociale E. Eriksson [*ibidem*]; teoria circumscrierii, compromisului și a creării de sine L. Gottfredson [Apud 26].

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.

Capacitatea de decizie constituie una din resursele psihosociale valoroase în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții. În *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului* din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [29], **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.

Dezvoltarea procesului decizional este stipulată în documente de politici educaționale din țară, cum ar fi: *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [36]. 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** [15] 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 copii, 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 [35].

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.

În țară ar putea fi înființate și **Centre de educație a adulților**, în care persoanele de diverse vârste, interese, ar obține acces la programe de dezvoltare personală, socio-culturală și profesională relevante [31]. Lansarea unor proiecte comune este unul din obiectivele colaborărilor internaționale, prin aducerea și adaptarea unor practici internaționale de succes și stimularea culturii învățării.

La nivel național, de asemenea sunt promovate cercetări științifice pentru a studia dezvoltarea capacității de decizie în cadrul activităților de învățare și profesionale la varii etape de vârstă [4]. În cadrul cercetărilor realizate în Sectorul *Asistența Psihologică în Educație* (IȘE), fiind implicate 124 cadre didactice din diverse instituții de învățământ din republică [4; 8; 9], s-au obținut unele date experimentale 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.

Procesul de luare a deciziei a fost subiect de cercetare a numeroaselor cercetări științifice internaționale. G.P. Danny a studiat relația 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 [Apud 1].

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 13]. 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 pe lângă universități [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 pe lângă Facultatea 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 cadrul 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, cu impact major în cadrul procesului decizional, permit determinarea particularităților specifice la această categorie de respondenți și le vom descrie în continuare.

1. **Testul „Testează-ți capacitatea de decizie”** stabilește abilitățile actuale de luare a deciziei în conformitate cu șase etape de structurare a procesului decizional (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 abilități [6, p. 117]. 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.
2. **„Chestionarul de identificare a stilului decizional”** stipulează modalitățile în care persoanele adopta o decizie [14]. **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 [34]. Chestionarul conține 20 de afirmații ce necesită a fi apreciate de respondenți în funcție 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 necesită a fi adaptat situației specifice care impune luarea unei decizii.
3. Chestionarul **„Studierea încrederii în sine”**, după **V.G. Romek**, stabilește nivelul de încredere în sine în raport cu curajul social și inițierea contactului social [32, p. 53]. Chestionarul conține 30 de itemi și oferă 3 variante de răspuns pentru fiecare item.
4. **„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 în vederea luării unor decizii în cadrul activităților de

învățare la tineri și adulți [6, p.128]. Acest instrument psihologic oferă posibilitatea de a determina barierele, problemele ce intervin în procesul decizional în acest cadru, precum și resursele necesare. De asemenea, stabilește nevoile beneficiarului; nevoia de ajutor psihologic și momentele necesare de intervenție psihologică. Chestionarul conține 19 itemi cu întrebări mixte.

5. Chestionarul „*Cât de impulsiv ești?*” determină tendințele impulsive a personalității, ce influențează direct stilul decizional [39]. Chestionarul conține 15 itemi și presupune două variante de răspuns: afirmativ sau negativ. Impulsivitatea, adesea este corelată spontaneiității 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.

Pentru a completa datele obținute în cadrul cercetării, în studierea capacității de luare a deciziei și a obține un profil psihologic integrat, pot fi aplicate și alte metode psihologice cum ar fi: observarea, convorbirea, studiul de caz, interviul, ancheta, testele proiective.

În România, în studierea particularităților de manifestare a capacității de decizie la tineri și adulți sunt administrate varii instrumente psihologice, cum ar fi:

- **Testul de personalitate după C.G. Jung** sau MBTI (forma prescurtată) – test de personalitate care măsoară preferințele psihologice, privind modul în care oamenii văd, percep lumea și iau decizii și conține 32 itemi [40].
- **Chestionarul de decizie Melbourne** (MDMQ), elaborat de **L. Mann** (1997), este un instrument de măsurare a mecanismelor de apărare în conflictul decizional [Apud 41].
- **Testul de capacitate decizională** face parte din **Bateria BTPAC** și evaluează raționalitatea decidentului, respectiv „sensibilitatea redusă la erorile decizionale”. Testul a fost realizat pe baza cercetărilor celebrilor A. Tversky și D. Kahneman în domeniul raționalității limitate și a constatat 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 S.G. Scott și R.A. Bruce (1995) pe baza unui eșantion, ca răspuns la nevoia de a avea un instrument de determinare stilul

de luarea 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 41].

- **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 (2016), în cadrul sectorului de *Asistență psihologică în educație*, IȘE, Chișinău, pe un grup format din psihologi, studenți, militari (90 de respondenți) cu vârsta cuprinsă între 18-48 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 [30].

**Psihologii.** Cercetarea experimentală în care au fost implicați un grup de psihologi (30 persoane) din republică, antrenați în activitate în mare parte în instituțiile educaționale (școli primare, gimnazii, licee, universități, centre de asistență psihologică etc.), a reliefat unele aspecte a capacității de decizie și a procesului de învățare pe tot parcursul vieții în viziunea specialiștilor menționați anterior. Datele cercetării 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 ani până la 48 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 (ÎPTPV)** constituie în viziunea psihologilor în cea mai mare parte *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 variantele: *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 constituie 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 reliefat 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 la acest capitol.

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. Cealaltă parte a grupului intervievat sau 81,5% 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, important ca 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 informație (3%).
- Nu au răspuns (13%).

Psihologii sunt ajutați în luarea deciziilor semnificative referitor la activitățile de ÎPTPV 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 ÎPTPV 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 atitudine față de funcția și instituția care o reprezintă (3%); studierea literaturii de specialitate (3%).

**Factorii** ce susțin îmbunătățirea capacității de luare a unor decizii eficiente în activitățile de învățare pe parcursul vieții în măsură mai mare constituie: factorul motivațional (30%) ce implică dorința de a se perfecționa, dorința de a fi în pas cu timpul; scopurile bine stabilite, obiectivele, interesele, auto-motivarea, 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; implicare; 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%); mediu (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%) sau 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 training-urilor, 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 și 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.
- Obligator 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; interesului pentru cunoaștere și efort în luarea deciziilor.

- Autocunoașterea, definitivarea scopului vieții.
- Susținere, apreciere, înțelegere.

Administrarea *Chestionarului de identificare a stilului decizional* pe același grup experimental, ne-a permis să evidențiem tipologia a stilurilor de decizie persistente 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 **stilurilor mixte** (30%). Persoanele cu stil de decizie rațional utilizează o abordare logică și organizată în luarea de decizii; elaborează planuri minuțioase pentru punerea în practică a deciziei luate. Respondenții cu stil de decizie intuitiv se concentrează pe intuiții și impresii în luarea unei decizii, nu caută dovezi pentru argumentarea unei decizii.

În rată mai mică, s-a evidențiat prezența stilului decizional **spontan** (3%) și stil decizional **dependent** (3%). Persoanele cu stil decizional dependent 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. Prezența stilului decizional spontan presupune luarea unor hotărâri sub impulsul momentului, rapid și fără prea multe deliberări. 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.

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

De asemenea, 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 linii mari, **stilul decizional mixt** este prezent la 30% din 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 M. Batog, pe un grup de 20 de studenți din anul I-i de studii, de la facultățile de jurnalism și comunicare, limbi străine, drept (USM; UPS „I. 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 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 în cazul în care 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 problemă (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 nevoie sau nu și în ce momente de ajutorul unui psiholog (5%) etc.

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

- Organizarea timpului, lipsa timpului liber (25%).
- Unele trăsături de personalitate demobilizatoare și emoții negative (25% (lenea, lenea de a frecventa orele (10%); frică (5%); lipsa curajului (5%); indecizia, nedeterminarea (5%)).
- Bariere financiare, materiale (15%).
- Impedimente din partea apropiaților, critică, 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%).
- 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 ÎPTPV 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 predomină **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?** pe același grup de studenți a evidențiat nivelul tendințelor impulsive la această categorie de subiecți. Analizând datele experimentale am stabilit că:

- 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 între 18 ani – 27 ani.

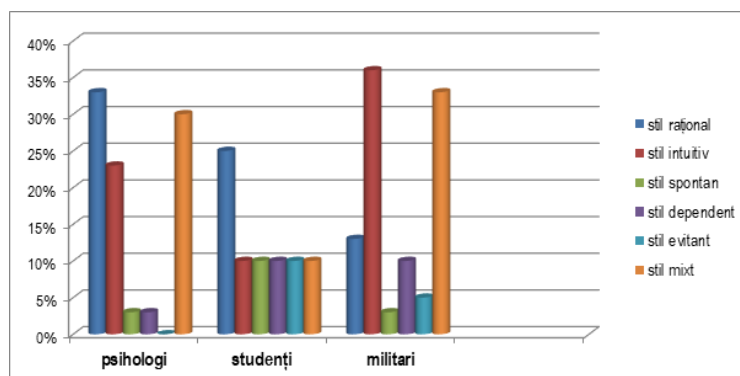
Administrarea chestionarului în scopul determinării tendințelor impulsive a personalității în plan decizional la militari a reliefat următoarele elemente:

- 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 militarii 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 tras următoarele concluzii:*

La studenți la fel ca la psihologi predomină stilul decizional rațional. Însă, la psihologi se atestă o pondere mai mare a stilului intuitiv în forma pură și mixtă, decât la studenți. Analizând datele cercetării 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 2*.

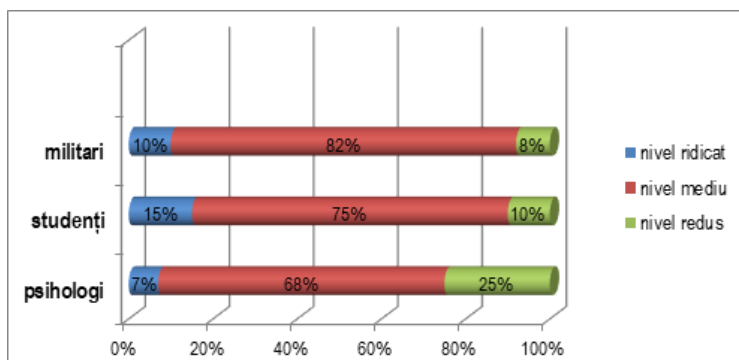


**Figura 2. Distribuția rezultatelor procentuale referitor la stilurile decizionale identificate la grupul experimental**

Cel mai **înalt nivel** al tendințelor impulsive a 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 mari la militari (82%), fiind precedată de studenți (75%) și urmați de psihologi (68%). Datele experimentale sunt reflectate în *Figura 3*.



**Figura 3. Distribuția rezultatelor procentuale referitor la manifestarea tendințelor impulsive ale personalității**

Rezultatele cercetării promovate pe un eșantion de tineri și adulți (90 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. **Barierile** majore ce țin de luarea deciziilor în cadrul învățării pe tot parcursul vieții conturează: *barierile financiare, probleme de lipsa de timp și managementul timpului; prezența unor trăsături de personalitate indezirabile (lenea, iresponsabilitate, indecizia lipsa voinței, motivației); prioritatea problemelor familiale (aparitia copiilor, întemeierea familiei), deficitul de informație și cunoștințe etc.*

**Problemele** ce apar în învățarea tinerilor și adulților 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; probleme 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 de asemenea 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. Tinerii și adulții în majoritate 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 învățării pe tot parcursul vieții.**

Luarea de decizie constituie un proces semnificativ pentru adaptarea persoanei, învățare, activitatea profesională și autorealizare [47]. Furnizarea de asistență psihologică, informare și orientare nu intenționează să-l ajute pe individ să ia „marea și singura” decizie, ci se dorește prin acest proces pregătirea individului pentru succesiuni de bune decizii în diferite segmente ale vieții personale și profesionale.

Pentru a lua decizii operative și utile ce ar lua în considerare factorii importanți ai situației actuale și perspectivele acestora, o persoană e necesar să posedă anumite calități, aptitudini, cunoștințe și priceperi [50]. Printre acestea putem enumera:

- **curiozitatea** – dorința și capacitatea de a culege și de a acumula informații;
- **anticipare, previziune** – capacitatea de a prevedea problemele și de a pregăti în avans o alternativă;
- **bunul simț, înțelegere** – capacitatea de a corela informațiile existente cu problema în cauză și de a le evalua;
- **hotărâre, determinare** – capacitatea de a garanta decizia și de a-și asuma responsabilitatea pentru ea;
- **delegarea sarcinilor** – capacitatea de a împărți eficient autoritatea și responsabilitatea cu colegii;
- **planificarea** – abilității de a dezvolta în echipă un plan real, concret și eficient pentru rezolvarea problemei;
- **evaluarea riscului** – capacitatea de a evalua riscul potențial al deciziei luate;
- **responsabilitatea pentru risc** – capacitatea de a evalua riscurile și de a-și asuma responsabilitatea;
- **control** – abilitatea de a obține în procesul de rezolvare a problemei acel rezultat care a fost planificat.

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 definitorii, 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 [13]. Analizând profilele corespunzătoare fiecăruia aflăm informații și determinăm creșterea nivelului de cunoaștere de sine. Completate cu informații despre oportunitățile legate de ofertele sociale, oportunitățile de instruire sau specializare se vor identifica acele alternative potrivite profilurilor analizate.



În acest context, vor fi bineveniți pașii decizionali propuși de R.J. Marzano (2000). Psihologul descrie pașii de urmat pentru a lua o decizie bună:

- Gândește-te la cât mai multe alternative posibile.
- Gândește-te la punctele bune și proaste ale fiecărei alternative.
- Gândește-te la probabilitatea de succes a celor mai bune alternative.
- Alege cea mai bună alternativă pe baza valorii și a probabilității sale de succes [Apud 6, p. 83].

Menționăm că capacitatea de a lua decizii eficiente și rapide constituie una dintre cele mai importante competențe cheie solicitate astăzi 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 ce apar în învățarea permanentă se relevă 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 curente; 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 primă importanță.

Tinerii și adulții ar avea nevoie de asistență psihologică în luarea deciziilor în acest context în 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.

### ***Referințe teoretico-praxiologice a procesului decizional.***

Pornind de la ideile expuse anterior vom analiza **problemele și barierele în luarea deciziei în cadrul ÎPTPV**, ce au fost depistate în contextul cercetărilor științifice promovate în sectorul *Asistență psihologică în educație*, IȘE. Printre cele mai frecvente probleme ce apar în procesul decizional în învățarea pe tot parcursul vieții, menționate de respondenții investigați (tineri și adulți) se relevă existența unor stereotipuri sociale cu privire la învățarea adulților; lipsa încurajării persoanelor mature de a-și continua studiile; puțină accesibilitate la surse de informare ce țin de oportunitățile de învățare curente; problemele financiare; lipsa susținerii din partea rudelor, a familiei în continuarea studiilor la vârsta adultă; lipsa susținerii din partea administrației a persoanelor dornice să studieze; de asemenea un impediment sunt unele probleme de familie [7, p. 436].

Tinerii și adulții ar avea nevoie de asistență psihologică în luarea deciziilor în ÎPTPV (în urma cercetărilor experimentale realizate la IȘE, în perioada anilor 2016-2017), în următoarele momente:

- ✓ 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;
- ✓ în cazul în care decizia ar putea influența schimbările esențiale în plan vital sau profesional etc.

Metodologia intervenției psihologice în vederea dezvoltării capacității de decizie în învățare se va fundamenta pe următoarele concepții, principii, teorii și abordări psihologice:

1. **Conceptul de autoeficiență și percepția eficienței personale** dezvoltat de A. Bandura – o dimensiune importantă a personalității ce asigură performanța unui individ într-o activitate. Încrederea în propria autoeficiență are un rol important în obținerea succeselor și ajută la realizarea unor alegeri mai benefice pentru dezvoltarea personalității [Apud 6].
2. **Conceptul de potențial personal** introdus de Д.А. Леонтьев [Apud 43]. Potențialul personal este prezentat ca fiind caracteristicile individual – psihologice de personalitate ce permit să facă față diferitor provocări, menținând în același timp stabilitatea și integritatea internă [ibidem, p. 20]. În psihologie, ca efecte a potențialului personal sunt desemnate următoarele concepte: voința, puterea Eu-lui, sprijinul intern, locus controlul, orientarea spre acțiune etc. [45, p. 86].
3. **Principiul identificării și auto-actualizării resurselor personale**, după C. Rogers [2; Apud 5; 28].
4. **Abordarea procesărilor cognitive de informație aplicată rezolvării de probleme și luării de decizii** în carieră în concepțiile lui G. Peterson, J. Sampson Jr., J. Lenz, R. Reardon [12; 26].
5. **Abordările referitor la resursele personalității ca factor de menținere a sănătății psihice și a succesului în activitate**, după Д.А. Леонтьев, М. Seligman și abordările ce promovează resursele personalității ca o strategie de viață, după Л.И. Анцыферова [Apud 42, p. 11].
6. **Teoria păstrării resurselor** în abordările lui В.А. Бодров, R. Lazarus, S. Maddi, S. Hobfoll [43; 45]. Principiul conservării resurselor, care presupune posibilitatea umană de a primi, păstra, regenera, valorifica și repartiza resursele în funcție de valorile personale [45, p. 85].

7. **Efectul „Paradoxul opțiunilor”** – deoarece avem prea multe opțiuni când facem o alegere, ne vine foarte greu să ne hotărâm. Cu cât avem mai multe opțiuni, cu atât vom fi mai nemulțumiți de decizia luată. Din acest motiv de multe ori este mai benefic pentru sănătatea noastră mentală să alegem mai puțin [33].

**Consilierea psihologică a beneficiarului pentru dezvoltarea capacității de decizie.** În cadrul procesului de consiliere susține A. Baban, specialistul e necesar să ajute și să-i inspire încrederea în forțele sale beneficiarului; să-i insufle că el este capabil să-și asume propria dezvoltare personală, să prevină diverse tulburări și disfuncții, să găsească soluții la problemele cu care se confruntă; să-l facă să se simtă bine cu sine, cu ceilalți în lumea în care trăiește și interrelaționează [10, p. 16].

**Cerințe față de activitatea specialistului psiholog în cadrul intervenției psihologice.** În procesului consilierii specialistul este obligat să respecte următoarele reguli:

- ⊙ ascultarea activă;
- ⊙ confidențialitatea;
- ⊙ empatia;
- ⊙ respectarea beneficiarului;
- ⊙ suportul afectiv;
- ⊙ orientarea beneficiarului spre identifica resurselor necesare în soluționarea propriilor probleme;
- ⊙ responsabilizarea pentru realizarea obiectivelor fixate în comun;
- ⊙ monitorizarea cazului după finalizarea intervenției [17, p. 49].

Indiferent de tehnicile utilizate, activitatea psihologului în cadrul realizării unui program de intervenție psihologică vizează:

- a nu invade universul interior al beneficiarului;
- a nu prescrie rețete (fiecare beneficiar e unic în felul său, la fel și problemele fiecărui beneficiar sunt unice);
- a nu dăuna; a fi apt pentru a vedea dincolo de aparențe;
- a facilita la nivelul beneficiarului autocunoașterea, autodefinirea, autoevaluarea și formarea abilităților de comunicare și relaționare;
- a orienta beneficiarul spre a-și concepe propriile strategii acționale și propriile opțiuni, în conformitate cu resursele sale reale și în conformitate cu resursele motivaționale de care dispune.

Una din calitățile, aptitudinile psihologului sau consilierului în cadrul intervenției psihologice în acest context este *colaborarea* și reprezintă abilitatea consilierului **de a implica persoana în deciziile de dezvoltare personală** [17; 19]. Rolul consilierului este să-l ajute pe beneficiar să găsească cele mai bune informații pentru ca acesta să poată lua decizii optime.

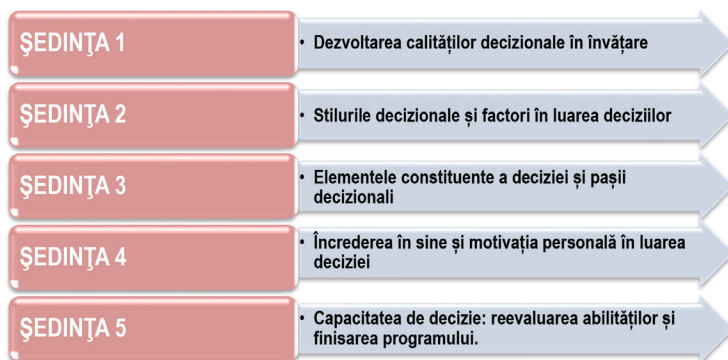
A fost elaborat un **Program psihologic de optimizare a capacității de decizie în învățare la tineri și adulți** [6, p. 76]. Scopul

programului este optimizarea procesului decizional în cadrul activităților de învățare prin identificarea zonelor de excelență personală, valorificarea lor și diminuarea barierelor psihologice în acest context.

#### **Obiectivele programului:**

- Identificarea zonelor de excelență personală și dezvoltarea abilităților personale.
- Dezvoltarea încrederii în sine și a stimei de sine; fortificarea Eu-lui.
- Diminuarea barierelor psihosociale, identificarea resurselor utile în luarea deciziei în învățare și fortificarea lor.
- Optimizarea și dezvoltarea calităților volitive.
- Cunoașterea și exersarea tehnicilor de eficientizare a procesului decizional.
- Informarea beneficiarilor privind mijloace psihologice de eficientizare a capacității de decizie în procesul de învățare pe tot parcursul vieții.

Beneficiarii programului sunt tinerii și adulții. Programul va cuprinde 5 ședințe, iar durata fiecărei ședinței va fi 90 minute. Tematica ședințelor este prezentată în *Figura 4*.



**Figura 4. Tematica ședințelor din Programul psihologic de optimizare a capacității de decizie**

Programul este prezentat în formă integrală în Complexul metodologic *Dimensiuni psihologice de personalitate în învățarea pe tot parcursul vieții* [6, p. 76].

Există diverse alternative de intervenție psihologică referitor la dezvoltarea procesului decizional în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Tehnicile și exercițiile psihologice ce ar ajuta la îmbunătățirea procesului decizional și pot fi aplicate atât la tineri cât și la adulți sunt:

- **Tehnica lui Descartes** – abordarea unei probleme decizionale din mai multe perspective.
- **Analiza SWOT** – identificarea factorilor ce influențează luarea unei decizii.
- **Exercițiul „Susținerea peretelui”** – identificarea motivației ca factor de rezistență la presiunea externă și argumentarea deciziei luate.
- **Tehnica priorităților** – stabilirea și selectarea celor mai favorabile alternative în luarea unei decizii.
- **Tehnica „Detalizarea”** – asimilarea unor noi tehnici în luarea unei decizii eficiente.
- **Exercițiul „Tabu în luarea deciziilor”** – identificarea acțiunilor care nu sunt benefice și neeficiente în luarea unei decizii cu referire la învățarea pe tot parcursul vieții.
- **Exercițiul „Vreau să împlinesc un vis!”** – identificarea unui scop de realizat, schițând un plan de realizare a scopului și să ia decizii adecvate situațiilor concrete.
- **Tehnica „Pași în luarea deciziei”**, după R.J. Marzano – cunoașterea pașilor în luarea deciziei și exersarea lor.
- **Tehnica „Branding decizional”** – stabilirea stilului decizional propriu.
- **Exercițiu „Cum iau o decizie?”** – exersarea abilității de a lua decizii în situații de învățare complicate.
- **Exercițiu „Punctele mele forte în luarea deciziei”** – identificarea unei calități puternice de personalitate ce ne ajută mai frecvent în luarea unei decizii optime [6, p. 87].

❖ **Recomandări psihologice în vederea dezvoltării capacității decizionale a personalității în învățare.** Nu există o metodă ce poate fi aplicată oricând în luarea unei decizii; fiecare decizie implică anumite provocări și necesită abordări diferite. Capacitatea de a lua decizii se dezvoltă odată cu experiența. În acest context, propunem recomandări psihologice utile pentru optimizarea procesului decizional.

❖ **Recomandări psihologice generale în optimizarea capacității decizionale în învățare:**

1. organizarea training-urilor de dezvoltare personală în instituții din contul organizației, în scopul descoperirii zonelor de excelență personală și creșterea abilităților sociale a personalului; integrarea într-un program de training care să le permită beneficiarilor antrenarea și dezvoltarea capacității de decizie;
2. promovarea activităților psihologice de fortificare a Eu-lui;
3. mediatizarea și promovarea învățării la vârsta adultă la nivel social;

4. organizarea și participarea în grupuri de auto-ajutorare (pentru profesori), într-un mediu sigur și fără prejudecăți, în scopul de a analiza dificultățile cu care vă confrunțați zi de zi și de a găsi modalitățile cele mai eficiente de soluționare [3];
5. a fi autoreflexiv în legătură cu felul în care se gândește atunci când luăm decizii reprezentând primul pas pentru îmbunătățirea proceselor de luare a deciziei;
6. angajarea unui specialist psiholog, neapărat cu studii în psihologie, în toate organizațiile, pentru a contribui la soluționarea problemelor de ordin psihologic și dezvoltarea abilităților sociale, precum și la încurajarea dezvoltării și creșterii personale și profesionale;
7. informarea beneficiarilor privind mijloacele psihologice de eficientizare a capacității de decizie în învățarea pe tot parcursul vieții.

❖ **Recomandări destinate psihologilor în vederea dezvoltării capacității decizionale a beneficiarilor în învățare:**

1. consilierea și asistarea psihologică a persoanelor în soluționarea problemelor de familie (lipsa susținerii din partea soților, rudelor), ce sunt frecvent un impediment în continuarea studiilor la vârsta adultă și luarea unor decizii eficiente;
2. dezvoltarea motivației personalității: stabilirea și formarea scopului, interesului și a curiozității față de activitățile de învățare pe tot parcursul vieții, stimularea motivației intrinseci;
3. stabilirea sensului, importanței și utilității în activitatea profesională și viața cotidiană a cunoștințelor și abilităților obținute prin învățarea pe tot parcursul vieții, iar accentul se va pune pe faptul cum se va îmbunătăți, influența calitatea vieții persoanei;
4. dezvoltarea trăsăturilor de personalitate oportune în luarea eficientă a deciziilor: stima de sine, încrederea în sine, motivația, calitățile volitive, responsabilitatea, valorile personale etc.;
5. implicarea beneficiarilor în acțiuni de luarea a deciziilor, oferindu-le posibilitatea de a rezolva ei înșiși problemele de decizie;
6. recomandăm cadrelor didactice, părinților, să implice preadolescenții, adolescenții în toate deciziile care îi privesc; această atitudine le semnalează copiilor că adulții sunt interesați de părerea lor și îi tratează ca pe niște adulți în devenire;
7. utilizați abordarea O. A. R. în luarea deciziilor:
  - ◆ **O** – obiectivele pe care le urmărești,
  - ◆ **A** – alternativele pe care le aveți la dispoziție,
  - ◆ **R** – riscurile implicate de alternativa pe care planificați să o alegeți.
8. unele din direcțiile intervenției psihologice în acest domeniu ar putea fi orientată la utilizarea abordărilor psihologiei umaniste și abordărilor de tip eclectic-integrativ.

## ❖ **Recomandări de îmbunătățire a capacității decizionale a personalității:**

1. În cazul în care, e necesar de a lua o decizie importantă, stabiliți un timp strict limitat pentru a lua o decizie eficientă. Acest lucru este necesar pentru a vă asigura că o astfel de restricție „vă ajută” să alegeți cea mai benefică opțiune într-o anumită situație și se explică prin așa-numita **lege a eficienței forțate**.
2. Învățați să stabiliți în mod corespunzător prioritățile. Acest lucru este foarte important atunci când se proiectează diferite oportunități de acțiune. Decideți ceea ce este cu adevărat important pentru dvs.: copii, familie, carieră, muncă, bani sau orice altceva. Întotdeauna țineți cont de costurile posibile, deoarece acestea pot avea un impact semnificativ asupra corectitudinii și eficacității unei decizii.
3. **„deconectați emoțiile”** – în acest caz, acestea intervin serios în luarea deciziei corecte, pentru că în timpul implicării lor nu sunteți capabili să raționați clar, detașat și destul de obiectiv. Este mult mai util să așteptați până când toate emoțiile se calmează și abia atunci să începeți să vă gândiți, altfel este atât de ușor să luați pe capul fierbinte nu cea mai bună decizie.
4. Încercați să scăpați de emoții precum **frica de un eșec posibil**, deoarece vă împiedică să alegeți și să luați o decizie optimă [51].
5. Luați o decizie într-o atmosferă calmă, cu un sentiment de echilibru interior. Dacă sunteți o persoană cu imaginație bogată, a cărei fantezie nu cunoaște limite, încercați să vă liniștiți, să vă relaxați, după ce vă odihniți puțin, ascultați muzică plăcută, beți o ceașcă de ceai.
6. Dacă căutarea algoritmului corect de acțiuni este direct legată de muncă, atunci soluționarea acestei probleme poate fi pur și simplu delegată altcuiva. Astfel, vă puteți păstra timpul personal.
7. Fiți obiectiv și onest cu sine însuși. Categoriec nu exagerați sau înfrumusețați anumite fapte care pot avea o influență nefastă și, ulterior, să conducă la o decizie nepotrivită.
8. Dacă problema este cu adevărat serioasă solicitați ajutor, sfatul prietenilor sau a familiei. Psihologii spun că, dacă vorbești de mai multe ori despre problema care te preocupă, atunci situația va deveni mai clară și vei putea găsi o soluție eficientă pentru ea [51].
9. Dezvoltarea unor atitudini care să favorizeze învățarea și beneficiile sale. Cercetările psihologice au stabilit ca atitudinea negativă referitor la nevoia de a lua o decizie cu privire la viitor, poate stagna pentru o perioadă de timp lung acest proces și este mare șansa de a fi luată o decizie inoportună [50].
10. Metode utile în luarea unei decizii reușite mai pot fi: *metoda Delfi; metoda consensului; cedarea luării deciziei expertului sau autorității, resetarea informațională* etc. [48]. Resetarea informațională re-

prezintă „decalajul dintre cantitatea de informații și instrumentele pe care le avem pentru asimilarea sa”. Informațiile abundente afectează prelucrarea soluționării problemelor, sarcinilor și împiedică procesul de luare a deciziilor. Există o „iluzie a cunoașterii”, ceea ce înseamnă că persoanele dețin prea multe cunoștințe și acest lucru poate împiedica la luarea unei decizii raționale.

### **În final, conchidem:**

- ✓ Dezvoltarea capacității de decizie în învățarea pe tot parcursul vieții este stipulată în documente de politici în plan național și internațional.
- ✓ În țară au fost promovate cercetări multiple pentru a studia capacitatea de decizie la elevi, tineri și adulți în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții, precum și a identifica problemele și barierele referitor la procesului decizional în învățare și nevoile de asistență psihologică în acest sens.
- ✓ În context național sunt promovate proiecte pentru adaptarea unor practici internaționale de succes în educarea adulților și deschise centre pentru învățarea și dezvoltarea profesională și personală a tinerilor și adulților.
- ✓ Pentru a ajuta tinerii în dezvoltarea personală și luarea unor decizii bune, la nivel național, regional activează *centre de resurse pentru tineri*.
- ✓ Capacitatea de decizie este influențată de factori cognitivi, afectivi, motivaționali, și alți factori de personalitate etc.
- ✓ Baza teoretică a asistenței psihologice a capacității de decizie în învățare constituie conceptele și teoriile psihologice ce țin de: auto-eficiență personală, potențialul personal, păstrarea și conservarea resurselor; auto-actualizarea personalității; unității dintre sistemele cognitive și personale în luarea deciziilor, modelele compensatorii etc.
- ✓ Optimizarea procesului decizional prin asistență psihologică – devine actualmente o directivă extrem de importantă pentru învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor, tinerilor și adulților, eficiență în adaptarea socială, dezvoltarea personală și orientarea în carieră.

### **BIBLIOGRAFIE:**

1. *Abordarea experimentală a comportamentului decizional*. [citată 11.03.2019]. Disponibil: <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/Abordarea-experimental-a-com>
2. Airinei, C. *Psihologia umanistă*. [citată 07.09.2019]. Disponibil: <http://www.la-psiholog.ro/info/psihologie-umanista>
3. *Atunci când profesorii predau profesorilor: beneficiile grupurilor de auto-ajutor*. 21.06.2019. [citată 05.03.2019]. Disponibil: <https://ec.europa.eu/epale/ro/content/atunci-cand-profesorii-predau-profesorilor-beneficiile-grupurilor-de-auto-ajutor>



4. Batog, M. *Capacitatea de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții*. In: 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, pp. 76-80.
5. Batog, M. *Caracteristici psihologice a capacității de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții*. In: Revista „Psyvolution Science”. România, 2017. [citat 14.08.2019]. Disponibil: <http://psyvolution.ro/caracteristici-a-capacitatii-de-decizie-in-cadrul-invatarii-pe-tot-parcursul-vietii/>
6. Batog, M. *Dimensiuni psihologice ale personalității în învățarea pe tot parcursul vieții*. Complex metodologic. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: Lyceum (F. E.-P., Tipografia Centrală”), 2018.
7. Batog, M. *Interferențe ale procesului decizional în învățare*. In: *Evaluarea în sistemul educațională – deziderate actuale*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 9-10 noiembrie 2017. Coord. L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2017, pp. 435-440.
8. Batog, M. *Lifelong learning – considerații ale cadrelor didactice*. In: 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, pp. 463-469.
9. Batog, M. *Semnificația și impactul procesului de învățare pe tot parcursul vieții*. In: Revista Psihologie, 2016, Nr. 3, pp. 29-38.
10. Băban, A. *Consiliere educațională*. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Ed. 1. Cluj-Napoca: Editura Ardealul, 2001.
11. Bentu, D. *Comportamentul liderului în luarea deciziei și satisfacția angajaților*. [citat 17.08.2019]. Disponibil: <http://psihointegrativa.ro/comportamentul-liderului-in-luarea-deciziei-si-satisfactia-angajatilor>
12. Bolboceanu, A. *Consilierea psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră*. Ghid de aplicare. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
13. Breban, D. *Implicații psihologice ale alegerii carierei*. Teză de doctorat. Rezumat. Cluj Napoca, 2010.
14. *Chestionar de identificare a stilului decizional*. [citat 14.06.2019]. Disponibil: [http://www.consiliere-practicon.ro/wp-content/uploads/2014/08/201502\\_DJ\\_aplicatii-consiliere-ECP1\\_EIP](http://www.consiliere-practicon.ro/wp-content/uploads/2014/08/201502_DJ_aplicatii-consiliere-ECP1_EIP)
15. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
16. Cucer, A. *Complexul de asistență psihologică în orientarea profesională a persoanelor cu dezabilitați*. Chișinău: IȘE (Lyceum, F.E.-P., Tipografia Centrală”), 2018.

17. Cuznețov, L.; Micleșanu, Z. *Bazele consilierii*. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia Primex-Com SRL, 2015.
18. Davidescu, R.; Trifu, A. *O perspectivă mentală de valoare în teoria deciziei în condiții de risc*. [citată 19.07.2019]. Disponibil: <http://store.ec-tap.ro/articole/129>
19. Dumitru, I. A. *Consiliere psihopedagogică*: Iași: Editura Polirom, 2008.
20. *Elemente introductive în teoria deciziei*. [citată 16.08.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/199650363/Teoria-Deciziei>
21. Fethullah, G. *Responsabilitatea*. [citată 19.08.2019]. Disponibil: [http://fgulen.com/ro/fgulen-com-romana/1275-fgulen-com-romana/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29932](http://fgulen.com/ro/fgulen-com-romana/1275-fgulen-com-romana/index.php?option=com_content&view=article&id=29932)
22. Golu, M. *Bazele psihologiei generale*. București: Editura Universitară, 2002.
23. Luca, C. *Teorii psihologice privind dezvoltarea copilului*. [citată 08.08.19]. Disponibil: [mirelazivari.ro/teoria-dezvoltarii-psihosociale](http://mirelazivari.ro/teoria-dezvoltarii-psihosociale)
24. Negură, I. *Psihologia gândirii*. Note de curs. [citată 19.06.2019]. Disponibil: <https://psyexcelsior.wordpress.com/psihologia-gandirii/>
25. Paniș, A. *Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic*. Coord. șt.: T. Callo. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro” SRL, 2010.
26. Perte, A. *Surse ale indeciziei în cariera*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2013.
27. *Principii și modalități de luare a deciziilor*. [citată 06.07.2019]. Disponibil: <http://consecte.com/Management/principii-si-modalitati-de-luare-a-deciziilor>
28. *Psihologia umanistă*. [citată 06.08.2019]. Disponibil: <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/PSIHOLOGIA-UMANISTA51833>
29. *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”*. [citată 10.08.2019]. Disponibil: PR\_INI – Europa
30. *Repere conceptuale ale asistenței psihologice în învățarea pe tot parcursul vieții*. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018.
31. Roșca-Robu, T. *Învățarea pe tot parcursul vieții – o realitate și pentru Republica Moldova*. [citată 20.07.2019]. Disponibil: <http://admitearea.eu/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii-o-realitate-si-pentru-republica-moldova/>
32. Savca, L.; Vîrlan, M. *Psihoteste. Ghid pentru psihologi*. Volumul II. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008.
33. Schwartz, B. *The paradox of choice: Why More Is Less*. 2004. [citată 12.08.2019]. Disponibil: <http://wp.vcu.edu/univ200choice/wp-content/uploads/sites/5337/2015/01/The-Paradox-of-Choice>

34. Scott, S.G.; Bruce, R.A. *Decision-making style: the development and assessment of a new measure*. In: Educational and Psychological Measurement, 1995, No 55, 5, pp. 818-831.
35. *Situația copiilor și tinerilor în Republica Moldova*. [citat 15.07.2019]. Disponibil: [http://pro-science.asm.md/youth/docs/raport\\_sit\\_tin](http://pro-science.asm.md/youth/docs/raport_sit_tin).
36. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului Nr. 944 din 14.11.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).
37. Știr, C. *Perspective teoretico-metodologice de abordare a procesului decizional*. In: Analele Universității Dunărea de Jos. Galați: Universitatea Dunărea de Jos, pp. 168-176.
38. *Teoriile referitoare la luarea deciziei – modelul așteptărilor elaborat de Vroom*. [citat 19.06.2019]. Disponibil: <http://www.calificativ.ro/referate/referat>
39. *Test impulsivitate*. [citat 17.05.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/55163955/luarea-deciziilor>
40. *Teste psihologice adulți*. [citat 17.03.2019]. Disponibil: <https://creativitatelafeminin.wordpress.com/clubul-de-lectura/teste-psihologice/>
41. Virga, D. *Implicațiile factorilor cognitivi și de personalitate în luarea deciziilor – un model teoretico-explicativ*. [citat 06.09.2019]. Disponibil: [http://pru.apio.ro/index.php/prujournal/article/viewFile/200/pdf\\_193](http://pru.apio.ro/index.php/prujournal/article/viewFile/200/pdf_193)
42. Басова, О.А. *Психологические особенности ответственности предпринимателя в процессе личностно-профессионального развития*. Научный рук. Абакумова И.В. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ростов на Дону, 2008.
43. Бурага, Н.А. *Роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов*. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2017.
44. Бычева, Е.В. *Формирование психологического мышления студентов психологов*. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2015.
45. Калашникова, С.А. *Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности*. In: Молодой ученый, 2011, Т. 2, № 8, с. 84-87.
46. Корнилова, Т.В. *Риск и принятие решений: психология неопределенности*. [citat 19.07.2019]. Disponibil: <http://www.rfh.ru/downloads/Books/144693004>
47. Орлов, А.И. *Теория принятия решений*. Учебное пособие. Москва: Издательство „Март”, 2004.
48. *Принятие решений*. [citat 16.09.2019]. Disponibil: <http://org-wikipediya.ru>

49. *Принятие решений*. [citat 18.08.2019]. Disponibil: <https://manprogress.com/ru/methods/making>
50. Сизова, Ю.С. *Умение принимать решения*. [citat 03.07.2019]. Disponibil: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2013/03/12/klassnyu-chas-1>
51. Силенко, Е. *Как правильно принимать решения: 9 конкретных советов, которые улучшат вашу жизнь*. [citat 25.09.19]. Disponibil: [http://www.transurfing-real.ru/2017/01/9\\_11.html](http://www.transurfing-real.ru/2017/01/9_11.html)
52. Чумакова, М.А. *Личностные предпосылки рационального выбора в условиях неопределенности*. Диссертация на соискания степени кандидата психологических наук. Москва, 2010.

# INTERFERENȚE ALE STABILITĂȚII EMOȚIONALE ȘI ADAPTĂRII SOCIAL-PSIHOLOGICE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

**Raisa CERLAT,**  
**doctor, cercetător științific**

Noile provocări cu care se confruntă învățământul în societatea de astăzi impun responsabilități tot mai mari cadrului didactic, adecvate ritmului înalt al schimbărilor sociale. Este necesar ca activitatea cadrului didactic să nu fie axată doar pe problemele actuale, dar să poată face față și provocărilor de viitor. În acest scop, cadrul didactic din societatea contemporană trebuie să dețină o serie de competențe:

- *științifice*, ce includ abilități cognitive necesare procesării informațiilor; informații științifice selectate, actualizate, exacte; aptitudini necesare pentru cercetare și experimentare etc.;
- *psihopedagogice*, ce includ capacitatea de a face accesibilă informația transmisă; capacitatea de înțelegere a disponibilităților interne ale elevilor; atitudine stimulativă, energică, creativă; tact pedagogic, spirit metodic și luciditate în activitate etc.;
- *psihosociale*: capacitatea de a stabili fără dificultate relații interpersonale calitative cu elevii, colegii, membrii administrației, părinții elevilor; capacitatea de adaptare la diverse roluri; capacitatea de comunicare eficientă atât cu grupul, cât și cu un elev separat; capacități de reglare a raportului libertate-autoritate, indulgență–exigență în funcție de specificul situațiilor apărute; entuziasm, înțelegere, prietenie;
- *manageriale*: capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea clasei/elevului, echilibrul între autoritate–putere–responsabilitate; rezistență la situațiile de stres etc. [1; 4; 6].

Toate aceste activități necesită o implicare permanentă în activitatea de învățare, în vederea dezvoltării și evoluției atât pe plan personal, cât și profesional.

Abordată în general, *învățarea pe tot parcursul vieții* se referă la achiziționarea și actualizarea a toate tipurile de deprinderi, interese, cunoștințe și calificări începând cu vârsta timpurie și până în perioada post-pensionare. Se promovează dezvoltarea cunoștințelor și a competențelor care vor permite fiecărui cetățean să se adapteze la societatea bazată pe cunoaștere și să participe activ în orice sferă socială sau economică, deținând astfel, mai mult

control asupra viitorului său, valorificând toate formele de învățare, implicând învățarea formală și informală, învățarea continuă, învățarea în procesul activității de muncă, în grupul de prieteni, colegi sau copii; învățarea on-line, învățarea din experiențele anterioare marcante etc. [10].

Caracteristic pentru învățarea pe tot parcursul vieții este faptul că nici o perioadă de vârstă nu este considerată ca fiind dominantă pentru dezvoltare. Aceasta se produce pe tot parcursul vieții, fiind abordată din perspectiva multidimensionalității și multidirecționalității sale, a faptului că se caracterizează prin plasticitate, multidisciplinaritate și contextualitate. Ea implică creștere, menținere și reglare, fiind construită dintr-o serie de factori ce conlucrează permanent și etapizat [1, p. 19].

- *Dezvoltarea pe tot parcursul vieții* se traduce prin faptul că maturitatea nu mai este considerată punct terminus al dezvoltării. Și, mai mult decât atât, nici o perioadă de vârstă nu domină dezvoltarea ca proces;
- *Multidimensionalitatea* se referă la faptul că în dezvoltare sunt atinse dimensiunile biologice, cognitive, socio-emoționale și spirituale, dar fiecare dimensiune are o serie de subcomponente interconectate. Spre exemplu, componenta cognitivă are ca subdimensiuni atenția, memoria, imaginația, limbajul, gândirea abstractă și viteza de procesare a informației, precum și inteligența socială.
- *Multidirecționalitatea dezvoltării* privește faptul că, pe parcursul vieții, dimensiunile și subdimensiunile componente suferă procese de extindere și/sau reducere.
- *Flexibilitatea sau capacitatea de schimbare*, în calitate de caracteristică a dezvoltării, este actualmente studiată pe fiecare dimensiune: biologică, cognitivă, socio-emoțională, în fiecare componentă a acestor dimensiuni și la nivelul fiecărui stadiu al acesteia;
- *Multidisciplinaritatea dezvoltării umane* se referă la posibilitatea studierii ei de către specialiști din diverse domenii: psihologie, sociologie, antropologie, neuroștiințe etc.;
- *Contextualitatea dezvoltării* – întreaga dezvoltare are loc într-un context, fie el familie, școală, biserică, laborator, club, sală sportivă, oraș, țară etc. Fiecare context are determinarea sa istorică, economică, socială, culturală etc.

Dat fiind această complexitate a fenomenului învățării pe tot parcursul vieții, ne-am propus o abordare psihologică a adaptării social-psihologice (ca finalitate a dezvoltării pe parcursul întregii vieți, dar, în același timp, ca condiție facilitatoare a învățării continue), dar și a stabilității emoționale, ca caracteristică integrativă a personalității, capabilă să influențeze pozitiv adaptarea social-psihologică, favorizând implicarea eficientă în procesul de învățare pe tot parcursul vieții.

Preambul important al cadrului empiric, epistemologia adaptării social-psiologice semnifică concordanța, compatibilitatea, unei persoane cu mediul; acord între conduită personală și modelele de conduită caracteristice ambianței sociale; existența unui echilibru între asimilare și acomodarea socială. Adaptarea este procesul prin care o persoană sau un grup social devine capabil să trăiască într-un nou mediu social, ajustându-și comportamentul după cerințele mediului. Adaptarea social-psiologică se produce în raport cu un mediu nou, schimbat, indicatorul reușitei fiind faptul că subiectul se simte „ca acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este un străin [12].

*Adaptarea social-psiologică* îmbină în sine necesitatea de-a corespunde cerințelor societății ținând cont de propriile nevoi, motive, interese. Se caracterizează prin conștientizarea de către individ a necesității efectuării unor schimbări treptate în relația cu mediul social prin asimilarea continuă a unor noi modalități de comportament dar și prin formarea unor noi mecanisme adaptative orientate spre congruența relației individuale cu mediul înconjurător. Nivelul adaptării social-psiologice este strâns legat de caracteristicile psihologice ale personalității și particularitățile sale comportamentale. Adaptarea social-psiologică presupune o apreciere corectă a propriei persoane și a realității înconjurătoare, activism, flexibilitate, competență socială. Criteriile adaptative coincid parțial cu criteriile maturității personale, printre care: stima de sine, dar și stima/ aprobarea altora; confortul emoțional; înțelegerea propriilor probleme și tendința de-a le depăși. La celălalt pol, neadaptarea presupune: neacceptarea propriei persoane și dezaprobarea altora, prezența barierelor în procesul de auto-cunoaștere, disconfortul emoțional, lipsa flexibilității, fuga de problemele întâlnite [13, p. 43].

***Eșantionul cercetării*** a fost constituit din 200 cadre didactice din învățământul primar, selectate în mod aleatoriu. Genul respondenților a fost în exclusivitate feminin, vârsta – cuprinsă între 21 și 63 ani, iar vechimea în muncă s-a încadrat în intervalul 1-44 ani. Mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională a fost: urban – 54% și rural – 46%.

***De ce am optat pentru cercetarea interferențelor stabilității emoționale și a adaptării social-psiologice la cadrele didactice din învățământul primar?***

Activitatea didactică în învățământul primar este, în esență, o muncă emoțională, ce necesită gestionarea eficace a energiei emoționale, autoinducerea în conduita deontologică a unor trăiri emoționale constructive și menținerea unei prezențe afective, ce ar favoriza instituirea unui climat favorabil comunicării didactice și educaționale [6].

Efortul emoțional, exprimarea trăirilor afective, gestionarea emoțiilor disfuncționale și responsabilitatea educațională, toate acestea au o conotație sporită datorită particularităților de vârstă ale elevilor din clasele primare. Astfel, învățătorului din clase primare, pe lângă obiectivele generale caracteristice activității cadrelor didactice, îi mai revin și obiective specifice:

- Să asigure schimbarea activității dominante a școlarului mic de la joc – la învățare, favorizând adaptarea școlară;
- Să deplaseze accentul de la subiectiv spre obiectiv în stabilirea relațiilor cu mediul înconjurător, atrăgându-l pe copil în sfera inteligibilului, a raționalului, a rigurilor cunoașterii;
- Să contribuie la dezvoltarea psihică a școlarului mic, prin dezvoltarea însușirilor atenției, a percepției complexe și reprezentărilor, consolidarea limbajului, dezvoltarea gândirii raționale, a memoriei voluntare, a imaginației creative, a motivației intrinseci și voinței etc.;
- Să formeze elevilor deprinderi intelectuale de bază, privind scrisul și cititul, operarea cu simboluri matematice, prelucrarea primară a conținuturilor de învățare etc.;
- Să favorizeze crearea unui mediu securizant, sănătos pentru elevi, în timpul aflării lor în mediul școlar;

De obicei, în primul an de școală, copiii percep învățatoarea ca fiind centrul grupului lor și cea care știe totul, ce și cum se face, comunicându-i astfel toate informațiile. Spre sfârșitul ciclului școlar, aceste relații dobândesc o altă consistență, învățatoarea apărând în rolul celui mai bun evaluator al reușitelor elevilor. Prezența ei în clasă este un factor general de securizare afectivă, inclusiv și în combaterea fricii de necunoscut. Alături de ea, elevii pot să-și satisfacă nevoile afective, cognitive, comunicative, de orientare, de apreciere etc. Calitatea cu totul deosebită a relațiilor cu „prima învățatoare” se demonstrează și prin faptul că rămâne în amintirea tuturor elevilor, iar cu o parte dintre ei, legăturile se mențin și după încheierea ciclului primar. De aceea, se poate spune că pregătirea psihologică a învățatoarei, care să o ajute să stabilească astfel de relații cu elevii, trece înaintea celei didactice, îndeplinind roluri formative foarte importante pentru dezvoltarea proceselor psihice cognitive și reglatorii ale discipolilor [7, p. 198].

În această ordine de idei, considerăm că cadrele didactice stabile emoțional vor demonstra un nivel mai înalt al adaptării social-psihologice, comparativ cu cele instabile emoțional.

Pentru investigarea adaptării social-psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar am folosit *Chestionarul de diagnosticare a adaptării social-psihologice* elaborat de Carl Rogers și Rosalind Dymond [14, p. 193]. Scopul chestionarului este evidențierea particularităților personalității în perioada adaptativă, fapt ce aduce un plus de caracteristici specifice învățării continue a persoanelor investigate.

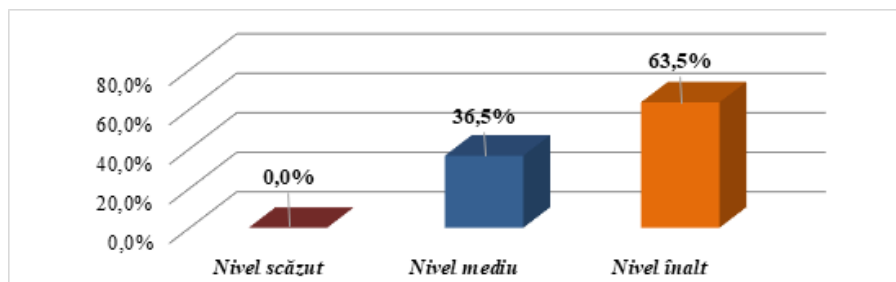
Modelul interacțiunii individului cu mediul social care stă la baza acestui instrument de cercetare reiese din concepția conform căreia personalitatea constituie subiectul propriei dezvoltări, asumându-și răspunderea pentru comportamentul său.



Scopul chestionarului este diagnosticarea complexă a manifestărilor psihologice care însoțesc procesul de adaptare social-psihologică și a indicatorilor săi integrali care sunt: adaptarea, acceptarea altora, locul controlului, acceptarea de sine, confortul emoțional și tendințele dominatorii.

Urmează mai jos caracteristica nivelurilor fiecăreia dintre cele 14 scale ale chestionarului, în conformitate cu stabilitatea emoțională a cadrelor didactice (Figura 1):

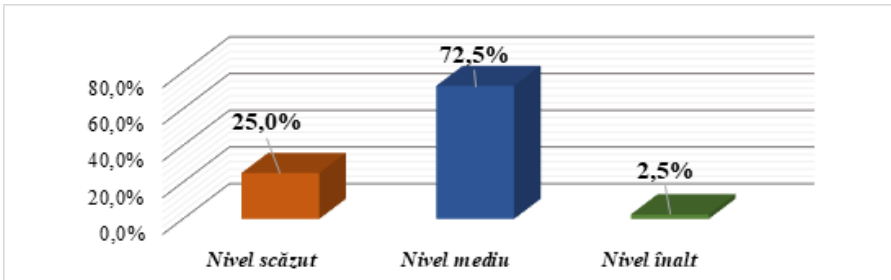
**Scala 1. Adaptabilitatea** – este capacitatea individului de a realiza reacții de răspuns care să-i mărească șansele integrării în condițiile schimbătoare ale mediului social. În procesul de adaptare social-psihologică, individul tinde să obțină o armonie între condițiile de viață și activitatea internă și externă. Pe măsura realizării acestei armonii, crește gradul de adaptabilitate a individului. În cazul unei adaptabilități totale, se obține caracterul adecvat al activității psihice a individului, în condițiile date ale mediului [9, p. 121].



**Figura 1. Adaptabilitatea cadrelor didactice din învățământul primar**

Redat grafic în *Figura 1*, nivelul adaptabilității social-psihologice al cadrelor didactice este unul mai curând înalt. Astfel, majoritatea respondenților (63%) demonstrează un nivel înalt al adaptabilității, iar o treime dintre ei sunt caracterizați de un nivel mediu al adaptabilității. Nivelul scăzut al adaptabilității nu este caracteristic pentru nici unul dintre respondenți.

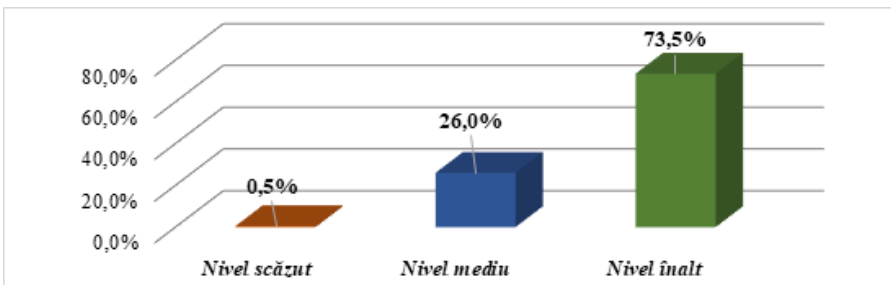
**Scala 2. Inadaptabilitatea** – definește personalitatea imatură, care nu se poate obișnui, acomoda la o situație nouă. Poate fi caracterizată prin manifestări nevrotice, lipsa echilibrului în sfera decizională etc. În cazul inadaptabilității, dezvoltarea proceselor intrapsihice și comportamentul individului, nu conduc la soluționarea unor situații dificile din viață, ci la agravarea, amplificarea dificultăților de existență și a trăirilor supărătoare care le provoacă.



**Figura 2. Inadaptabilitatea cadrelor didactice din învățământul primar**

Cu toate că sunt preponderent adaptabili, iată că există și situații în care cadrele didactice prezintă și dificultăți adaptative. Marea majoritate, 72,5%, demonstrează valori medii, sau conform concepției autorilor chestionarului, *valori normale* ale inadaptabilității; 25% dintre respondenți au un nivel scăzut al inadaptabilității, iar 2,5 % se caracterizează prin comportamente inadaptabile.

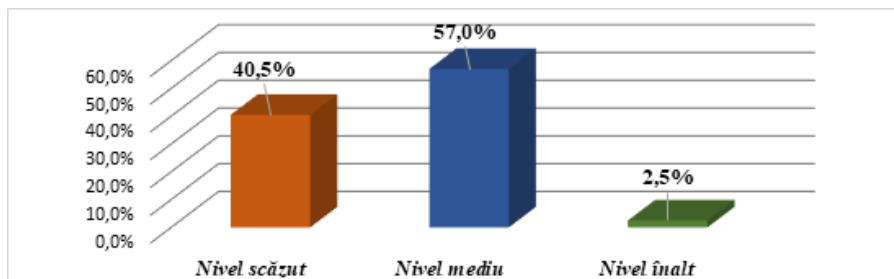
**Scala 3. Acceptarea de sine** – este o modalitate realista de auto-percepție, care-i conferă persoanei sentimentul propriei valori, indiferent de succesul avut sau eșecul suportat. Acceptarea în general și acceptarea de sine în particular, reprezintă primul pas către schimbarea de sine.



**Figura 3. Acceptarea de sine a cadrelor didactice din învățământul primar**

Și în acest context investigativ rezultatele sunt favorabile învățării pe tot parcursul vieții, avantajând noi începuturi. Astfel, printr-un nivel înalt al acceptării de sine se caracterizează 73,5% dintre respondenți; un nivel mediu al acceptării de sine este specific pentru 26% dintre cadrele didactice și doar 0,5% (ceea ce în cazul eșantionului nostru constituie o persoană) demonstrează un nivel scăzut al auto-acceptării.

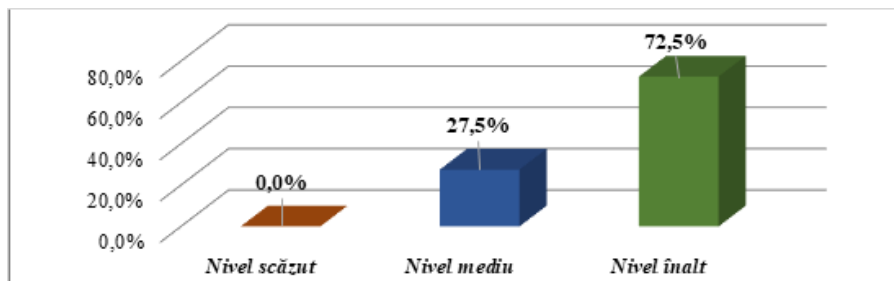
**Scala 5. Neacceptarea de sine** – reprezintă o autoevaluare negativă a propriei persoane prin prisma generalizării nereușitelor; este poziționarea într-o relație adversă cu propria persoană.



**Figura 4. Neacceptarea de sine a cadrelor didactice din învățământul primar**

În acest context, 57% prezintă valori medii ale neacceptării de sine, iar 40,5% – valori scăzute, ceea ce, considerăm noi este o dovadă a specificului profesional, or, în clasele primare, învățătorul este liderul absolut, iar în unele cazuri – idolul copiilor. Ca și în cazul inadaptabilității, 2,5% dintre respondenți demonstrează neacceptare de sine ridicată.

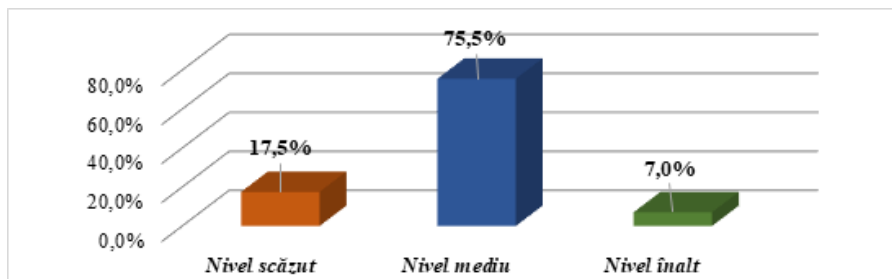
**Scala 6. Acceptarea altora** – presupune aprecierea celorlalți ca fiind valoroși prin însăși prezența lor, indiferent de atitudinea pe care o avem față de un comportament concret desfășurat de ei.



**Figura 5. Acceptarea altora prezentată de cadrele didactice din învățământul primar**

Fiind o profesie ce implică multiple contacte și interacțiuni cu alți oameni, nivelul înalt al acceptării altora demonstrat de către cadrele didactice (72,5%) semnifică empatie și deschidere către nou, calități ce favorizează și susțin învățarea pe tot parcursul vieții.

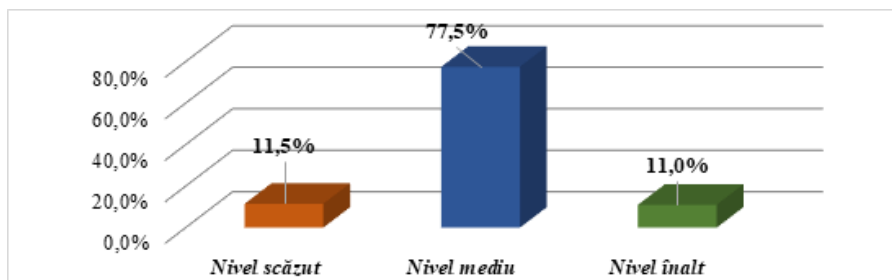
**Scala 7. Neacceptarea altora** – este rezultatul evaluării rigide a altor sisteme valorice, fără implicarea empatiei și toleranței. De cele mai multe ori este însoțită de lipsa dorinței de schimbare.



**Figura 6. Neacceptarea altora prezentată de cadrele didactice din învățământul primar**

Cu toate că au demonstrat anterior un nivel înalt al acceptării altora, iată că 7% din eșantion denotă mai curând o abordare rigidă a individualității altor persoane. Marea majoritate a eșantionului prezintă valori medii, sau mai curând, situaționale, ale neacceptării celorlalți, iar 17,5% se caracterizează prin lipsa stigmatizării la adresa celorlalți.

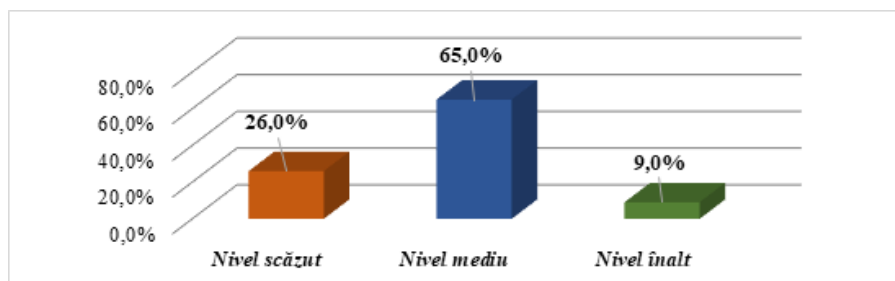
**Scala 8. Confortul emoțional** – semnifică prezența unor stări emoționale agreabile și convenabile. Confortul emoțional solicită prezența unei ambianțe plăcute, dar poate fi dobândit în timp prin modificarea propriilor cogniții iraționale sau prin reziliență emoțională. Adaptarea social-psihologică apare și ca un mijloc de protecție a individului, cu ajutorul căruia se relaxează și se elimină tensiunea psihică internă, neliniștea, stările destabilizatoare, care pot apărea la individ în cazul interacțiunii cu necunoscutul, noul sau dificilul. Mecanismele de protecție ale psihicului uman acționează în acest caz ca mijloace de adaptare psihologică a individului, mărind potențialul său adaptativ, favorizând reușita adaptării social-psihologice [9, p. 121].



**Figura 7. Confortul emoțional al cadrelor didactice din învățământul primar**

Indiciu important al adaptării psihologice a persoanei, caracteristica confortului emoțional vine să afirme rezultatele precedente, lăsând însă loc și pentru unele semne de întrebare, și anume: Chiar dacă toți respondenții au demonstrat un nivel mediu sau înalt al adaptabilității, totuși 11,5% dintre ei denotă valori foarte scăzute ale confortului emoțional. În acest caz, observăm prezența tendinței de-a corespunde cerințelor mediului profesional/ale societății, în detrimentul propriilor nevoi sau interese. Totuși, marea majoritatea a respondenților (88,5%), se caracterizează printr-un nivel mediu și chiar înalt al confortului emoțional.

**Scala 9. Disconfortul emoțional** – este cauzat de stări emoționale disfuncționale în raport cu propria persoană sau alte persoane / mediu social; este determinat de lipsa dorinței de acceptare și/sau schimbare.

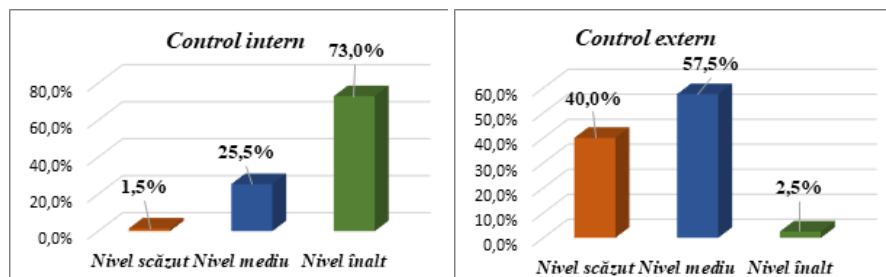


**Figura 8. Disconfortul emoțional al cadrelor didactice din învățământul primar**

Rezultatele prezentate în Figura 8 vin să completeze informația despre confortul emoțional, evidențiind încă o dată, existența unui segment al eșantionului (9%) cu un nivel înalt al disconfortului emoțional. În mare parte însă, disconfortul emoțional resimțit de cadrele didactice este unul mediu (65%) sau scăzut (26%).

**Scala 10/11. Locul controlului intern /extern** – este gradul în care individul atribuie comportamentului său o cauzalitate externă (factorii de mediu) sau o cauzalitate internă (propriile decizii). Locul controlului este o caracteristică stabilă a personalității, formulată în procesul de socializare a acesteia, care caracterizează vocația individului de a atribui fie forțelor externe, fie propriilor capacități și eforturi responsabilitatea pentru rezultatele activității sale. În numeroasele studii este stabilit faptul că internaliștii au mai multă încredere în sine, sunt mai liniștiți și mai binevoitori. Există o corelație pozitivă între internalitate și procesul de învățare continuă pe parcursul întregii vieți: cu cât credința subiectului că în viață totul depinde de eforturile și capacitățile sale personale este mai mare, cu atât mai mare este disponibi-

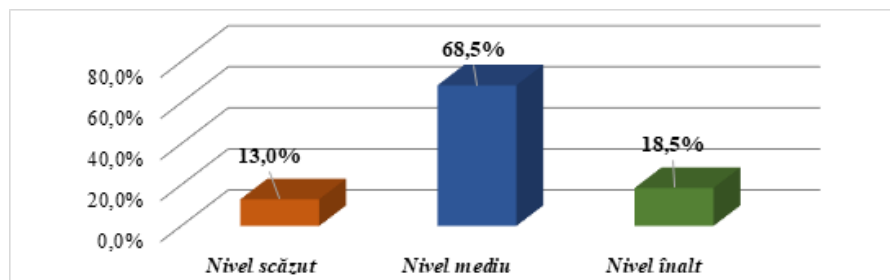
litatea sa de implicate, învățare, dezvoltare permanentă. Externaliștii, fiind mai dependenți de circumstanțele externe, se pot implica și ei în activități vizând dezvoltarea continuă, dar numai dacă acest lucru le este solicitat din exterior, de la o sursă percepută drept autoritate.



**Figura 9. Locus of control al cadrelor didactice din învățământul primar**

Rezultatele grafice scot în evidență predominarea locului controlului intern (73%). Și acest rezultat este favorabil învățării continue pe parcursul întregii vieți, demonstrând un nivel înalt al disponibilității de implicare. Astfel, cadrele didactice sunt predispuse să-și ghideze singure dezvoltarea – inclusiv cea profesională – spre reușită, abordând în acest context diverse modalități de învățare pe tot parcursul vieții.

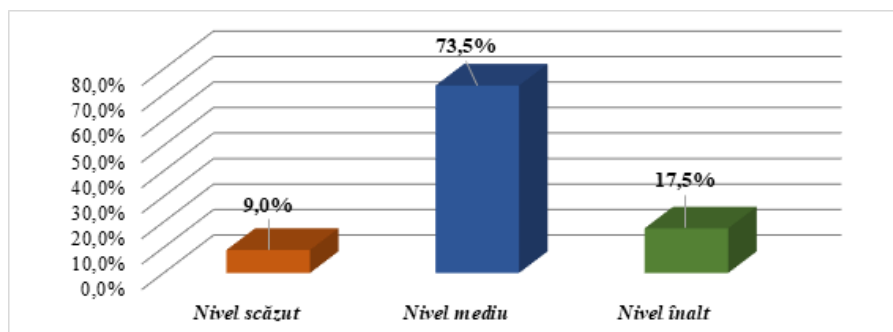
**Scala 12. Dominare** – scoate în evidență tendința individului de a prelua conducerea în rezolvarea sarcinilor. Dominatorii de obicei își pun interesele personale pe prim plan, neglijându-i pe ceilalți.



**Figura 10. Tendințe dominatorii ale cadrelor didactice din învățământul primar**

În acest caz, semnalăm prezența unei concordanțe între persoanele ce demonstrează un nivel scăzut sau înalt al tendințelor dominatorii (13% versus 18,5%); majoritatea respondenților având însă valori medii, normale, ale aspirațiilor dominatorii.

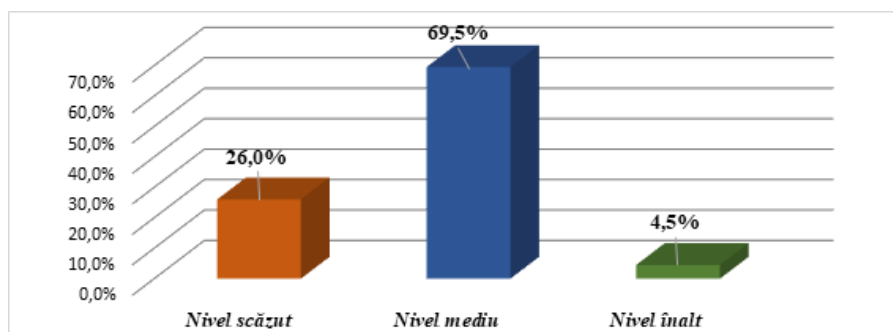
**Scala 13.** *Supunere* – reprezintă tendința individului de-a se supune, de-a rezolva sarcinile impuse de cineva considerat autoritate, chiar dacă nu coincid cu propriile interese/viziuni/dorințe.



**Figura 11.** *Tendențe de supunere a cadrelor didactice din învățământul primar*

Congruente cu rezultatele prezentate în Figura 10, rezultatele grafice din Figura 11 denotă abilitate socială și adaptabilitate situațională. Astfel, dacă 68% dintre cadrele didactice demonstrează tendințe dominatorii normale, atunci supunere situațională demonstrează și mai frecvent – în 73,5% dintre cazuri. Acest lucru ne vorbește despre flexibilitatea (cognitivă și comportamentală) a cadrelor didactice din învățământul primar, ca o componentă importantă a adaptării social-psihologice și o condiție facilitatoare a învățării pe tot parcursul vieții.

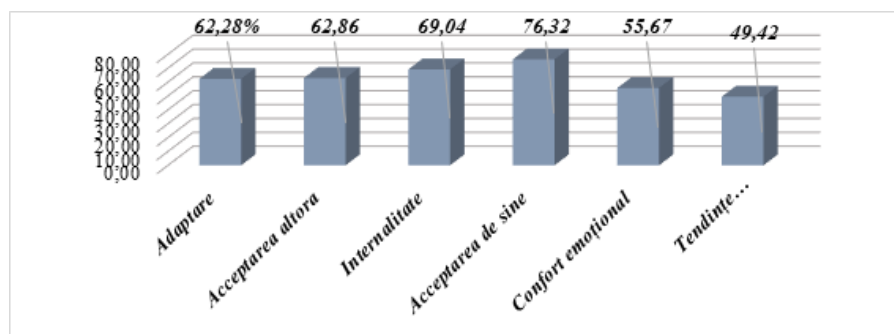
**Scala 14.** „*Escapism*” prezintă tendința de evadare din realitatea vieții sociale, fuga sau evitarea situațiilor problematice.



**Figura 12.** *Tendențe de escapism a cadrelor didactice din învățământul primar*

Doar 4,5% dintre cadrele didactice preferă „să fugă” din calea greutăților întâmpinate, ceilalți sunt predispuși și pregătiți să le înfrunte. Astfel, ¼ dintre respondenți prezintă un nivel scăzut al evadării, susținut probabil de suficiente capacități cognitive, motivaționale, volitive și emoționale, iar 69,5% dintre cadrele didactice ce activează în școala primară demonstrează o abordare situațională a tendinței de implicare /evitare a dificultăților întâlnite, favorizând astfel, menținerea echilibrului lor emoțional.

Analiza pertinentă a tablourilor valorice exprimate de fiecare dintre cele 14 scale ne oferă o viziune complexă asupra fenomenului adaptării social-psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar. Totuși, pentru explorarea temeinică a rezultatelor, autorii chestionarului (C. Rogers, R. Dymond) ne propun și o serie de formule pentru calcularea indicatorilor integrali ai adaptării social-psihologice. *Indicatorii integrali*, șase la număr, reflectă raportul procentual al tendințelor opuse (spre exemplu adaptabilitate-inadaptabilitate), iar criteriile interpretative sunt: până la 40% – valori scăzute; 40-60% – valori medii și mai mari decât 60% – valori înalte. În cazul eșantionului nostru, valorile integrale ale adaptării social-psihologice sunt reprezentate grafic în Figura 13.



**Figura 13. Indicatori integrali ai adaptării social-psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar**

Astfel, nici unul dintre indicatorii integrali ai adaptării social-psihologice nu se caracterizează prin valori scăzute; valori medii sunt caracteristice pentru confortul emoțional, cu 56% și tendințe dominatorii – 50%, iar valori procentuale înalte sunt specifice pentru adaptare (62,28%), acceptarea altora 62,86%), internalitate (69%) și acceptarea de sine (76,32%) a cadrelor didactice din învățământul primar.

Adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural-funcționale ale condiției umane, având drept scop replasarea individului într-o poziție mai avantajoasă în mediul înconjurător. Modelul actual de profesionalism didac-



tic, orientat în sens cognitiv, dar și afectiv, solicită recunoașterea valorii stabilității emoționale ca integrator și dinamizator al dezvoltării profesionale. Indiciu al maturității afective, stabilitatea emoțională asigură armonizarea personalității și adaptarea ei eficientă și oportună la ambianța socială.

În condițiile în care mediul social poate facilita sau împiedica procesul de adaptare, o importanță majoră îi revine stabilității emoționale, ca caracteristică funcțională, dinamică și integrativă a personalității. *Stabilitatea emoțională* contribuie la realizarea optimală a obiectivelor în situații emoțional-solicitante și ne permite să reacționăm flexibil, păstrându-ne echilibrul intern.

Pentru o cercetare mai amplă a implicării personalității în învățarea pe tot parcursul vieții, ne-am propus și evidențierea caracteristicilor stabilității emoționale a cadrelor didactice implicate în cercetare, în contextul în care *nu evenimentele ne influențează, ci felul în care le interpretăm, sau: emoția este un răspuns personal la problemele existențiale, devenind rezonatorul lumii contemporane în universul afectiv al individului. Stabilitatea emoțională, indiciu al maturității afective, relevă valoarea dinamizatoare de acțiune complementară în structura personalității, asigurând armonizarea acesteia și adaptarea eficientă, oportună, la ambianța socială.*

Stabilitatea emoțională este un aspect foarte important al formării și consolidării personalității umane. Analiza literaturii științifice ce vizează problematica stabilității emoționale scoate în evidență contribuția sa substanțială în diverse sfere ale activității umane. Stabilitatea emoțională, ca o caracteristică integrativă a personalității, are o structură nivelară formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează unele cu altele. Funcționarea și dinamica stabilității emoționale sunt condiționate de particularitățile dezvoltării componentelor sale. Componenta dominantă, care determină și asocierea celorlalte componente într-un sistem, este cea emoțională. Rezultă de aici, că funcțiile stabilității emoționale vor coincide într-o mare măsură cu cele ale emoțiilor în general, fiind însă mai complexe și implicând elemente distincte. Stabilitatea emoțională nu trebuie înțeleasă ca constanță sau imobilitate a stărilor emoționale. Aici, un rol important îi revine eficienței proceselor adaptative, a integrității personalității, a menținerii coerenței funcțiilor de bază, a stabilității realizării obiectivelor propuse. Or, acest lucru nu prevede stabilitatea structurii funcționale, ci mai degrabă presupune suficientă flexibilitate. Stabilitatea emoțională deci, asigură rezistența la influențele nedorite ale factorilor interni și/sau externi. Se presupune adesea, în mod eronat, că stabilitatea emoțională este fuga de emoții. Acest lucru nu este adevărat. Stabilitatea emoțională este capacitatea (atât înăscută, cât și dobândită) de reglare emoțională în situațiile când emoțiile pot scădea eficacitatea activității.

Analizând implicarea funcțională a stabilității emoționale, evidențiem (pe baza cercetării literaturii de specialitate) funcțiile ei, adaptativă și homeostatică, care sunt într-o permanentă interacțiune [11]:

**Funcția adaptativă a stabilității emoționale** permite adaptarea flexibilă, optimală, la schimbările survenite, fără consecințe negative cauzate de reactivitatea emoțională. Contribuie la menținerea echilibrului dinamic între starea emoțională internă și cea externă și atingerea unei eficiențe maxime în reacțiile emoționale și comportamentale în situații anxiogene.

*Parametrii funcției adaptative a stabilității emoționale sunt:*

- *Nivelul adaptării sociale* se exprimă în asimilarea cunoștințelor și aptitudinilor necesare pentru realizarea cu succes a activităților atât în situații cunoscute, cât și în cele nesigure, problematice;
- *Nivelul expectanțelor*. Un nivel real al expectanțelor permite minimizarea reacțiilor frustrante, care pot fi observate atunci când cerințele și așteptările sunt prea mari;
- *Nivelul de flexibilitate în gândire și comportament*. Un nivel înalt al flexibilității presupune reacționarea corespunzătoare la schimbări, optimizând procesul de adaptare;
- *Acceptarea de sine și acceptarea altora* presupune aprecierea propriei persoane și a celorlalți ca fiind valoroși prin însăși prezența lor, indiferent de succesul sau eșecul avut într-o activitate concretă;
- *Confortul emoțional* presupune prezența unor stări emoționale agreabile. Confortul emoțional solicită prezența unei ambianțe plăcute, dar poate fi dobândit în timp prin modificarea propriilor cogniții iraționale sau prin reziliență emoțională.

**Funcția homeostatică a stabilității emoționale** are rolul de reglare și stabilizare, permite menținerea echilibrului emoțional interior, împiedică creșterea necontrolată a tensiunii emoționale până la nivelul dezorientării, al dezorganizării activității și al trăirilor emoționale frustrante.

*Parametrii funcției homeostatice a stabilității emoționale sunt:*

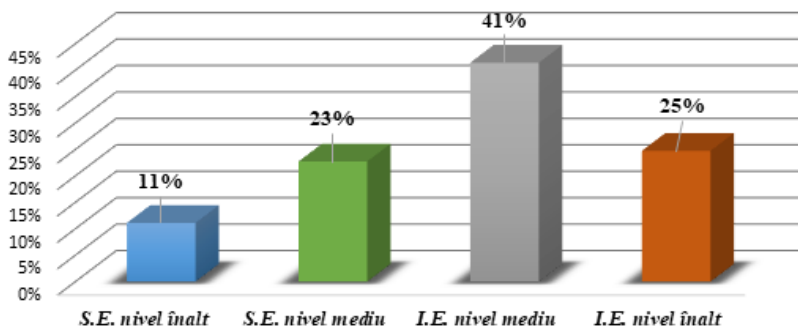
- *Capacitatea reflexivă de apreciere a propriei stări emoționale*, ce poartă un caracter situațional, permite conștientizarea modificărilor stării emoționale, detectarea și aprecierea cauzelor ce au provocat aceste schimbări;
- *Reflectarea deciziei cu referire la modalitățile de acțiune într-o situație emoțional tensionată*; permite analiza și aprecierea propriilor capacități în vederea luării unei decizii corecte; coordonează autoreglarea emoțională ținând cont de poziția internă a individului;

- *Locul controlului.* Locul controlului se referă la convingerile indivizilor privind localizarea factorilor care le controlează comportamentul. Dacă o persoană simte că deține controlul asupra a ceea ce se întâmplă, exprimă o orientare internă a controlului; În opoziție, dacă cineva simte că soarta, norocul sau șansa afectează evenimentele prin care trece, are o localizare externă a controlului. Deci, locul controlului intern presupune o motivație mai mare pentru autocontrol, în comparație cu locul controlului extern;
- *Nivelul autocontrolului emoțional,* se exprimă în capacitatea de reglare a reacțiilor emoționale, adaptarea lor la necesitățile situației și a tendințelor individuale; permite realizarea controlului asupra manifestărilor emoționale externe în comunicarea cu alți oameni;
- *Autoaprecierea, încrederea în sine.* Autoaprecierea pozitivă, încrederea în propriile puteri, fortifică motivația pentru succes. Iar subaprecierea și neîncrederea în sine măresc anxietatea și frica de eșec;
- *Tipul emoțiilor dominante.* Psihologul rus A. Олыпаникова subliniază că una dintre caracteristicile fundamentale ale stabilității emoționale este predominarea evidentă și persistentă a emoțiilor pozitive, funcționale, constructive.

Un rol esențial în realizarea funcțiilor stabilității emoționale îi revine reflecției [8; 11]. *Reflecția* este un proces de examinare profundă a unei idei, situații sau probleme, cugetare adâncă sau meditație. În asociere cu stabilitatea emoțională, reflecția presupune înțelegerea semnificației situației, a stării interne, a capacității de autoreglare emoțională, dar și aprecierea reușitei autoreglării emoționale. Reflecția se manifestă ca o legătură inversă sincronă, bazându-se pe poziția internă a individului și permițând conexiunea resurselor cu caracter emoțional, volitiv, intelectual și motivațional ale personalității, în vederea instituirii unui nivel optimal al stabilității emoționale. Reflecția, deci, contribuie la o mai bună adaptare la condițiile noi, la stabilirea corectă a priorităților, la reorientarea scopurilor personale în caz de necesitate. Conștientizarea reflexivă a propriilor emoții, a situației externe, ne permite reglarea comportamentului emoțional, asigurând realizarea optimală și de succes a scopurilor în situații stresante și menținând echilibrul emoțional interior.

Identificarea teoretică a caracteristicilor stabilității emoționale, precum și a funcțiilor acesteia, a constituit punctul de plecare pentru formularea ipotezei potrivit căreia, stabilitatea emoțională contribuie la creșterea nivelului adaptării social-psihologice

În scopul determinării nivelului stabilității emoționale a cadrelor didactice, am utilizat *Chestionarul de personalitate Eysenck*. Abordând un eșantion feminin, implicând caracteristicile specifice sferei afective feminine, am obținut următoarele valori ale stabilității emoționale (*Figura 14*):



**Figura 14. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar**

Figura 14 prezintă rezultatele scalei stabilitate emoțională-neuroticism a Inventarului de personalitate Eysenck, valorile încadrându-se în categoriile: stabilitate emoțională înaltă, stabilitate emoțională medie, instabilitate emoțională medie și instabilitate emoțională ridicată (cote înalte pentru neuroticism).

Descriind fenomenul de stabilitate/instabilitate emoțională, H. Eysenck utilizează termenul *neuroticism*, explicând astfel stabilitatea emoțională cu ajutorul indicatorilor de labilitate ai sistemului nervos. Conform concepției autorului, la unul din poli se află persoanele foarte stabile, adaptative, iar la celălalt pol – persoanele extrem de instabile, nevrotice și neadaptative. Majoritatea oamenilor se află între acești doi poli, mai aproape de centru [8]. Repartizarea valorilor maximele mai aproape de centru este valabilă și pentru eșantionul nostru. Astfel, 11% din eșantion o constituie învățătorii cu un nivel înalt al stabilității emoționale, ceea ce înseamnă, conform concepției autorilor: comportament organizat, concentrare conjuncturală ridicată atât în situațiile obișnuite, cât și în cele cu un grad de emotivitate crescută. Persoana stabilă emoțional se caracterizează prin maturitate emoțională, adaptabilitate, lipsa rigidității și a anxietății, dar și prin prezența calităților de lider, sociabilitate. Totuși, atunci când scorurile sunt foarte scăzute (0-5 puncte, ceea ce semnifică un nivel foarte înalt al SE), avem de-a face cu persoane greu de stimulat emoțional, reacțiile emoționale sunt slabe ca intensitate, lente, cu tendința de a reveni la starea de apatie, calm „plat” foarte repede după activarea emoțională. Astfel de valori se regăsesc în eșantionul nostru în 0,5 % dintre cazuri (deci doar o singură persoană a obținut 5 puncte), lucru previzibil datorită condițiilor de lucru, dar și calităților necesare profesiei didactice.

La celălalt pol, cu 25 % adică a patra parte din eșantion, se situează

învățătorii cu un nivel înalt de instabilitate emoțională. Un scor înalt al instabilității emoționale indică hipersensibilitate emoțională și dificultăți în restabilirea echilibrului emoțional în situații stresante. Persoanele cu un grad crescut de instabilitate emoțională (25 % în cazul nostru), se plâng frecvent de dereglări somatice difuze cum ar fi: dureri de cap, tulburări digestive, insomnii, amețeli. Pe plan psihic acuză o stare de anxietate, sunt preocupați de tot felul de griji și sentimente neplăcute. Reacțiile emoționale puternice ale instabilului interferă cu adaptarea sa slabă, conducându-l spre răspunsuri iraționale, uneori rigide. H. Eysenck descrie instabilul emoțional (nevroticul) tipic în următorii termeni: ” ...sub medie ca inteligență, voință, control emoțional, acuitate senzorială și capacitate de a se afirma. Este sugestiv, lipsit de persistență, nesociabil și tinde să reprime faptele neplăcute”. Aceste persoane sunt predispuse tulburărilor nevrotice în cazul unei suprasolicitări (stres), dar H. Eysenck atenționează asupra erorii de a confunda aceste predispoziții cu adevărata depresiune nervoasă [8]. *Astfel, este posibil ca o persoană cu instabilitate emoțională ridicată să se adapteze corespunzător la locul de muncă, în familie și în societate.*

După cum observăm în *Figura 14*, 25% dintre respondenți au obținut valori înalte pentru neuroticism, ceilalți 41% având un nivel mai scăzut al instabilității emoționale, adică apropiat de valorile medii.

Pentru stabilirea explicită a influențelor stabilității emoționale și a particularităților sale psihosociale implicate în procesul de adaptare a cadrelor didactice din învățământul primar, am analizat statistic legătura dintre aceste variabile, utilizând *coeficientul de corelație Bravis – Pearson*. Rezultatele statistice sunt expuse în *Tabelul 1*.

Datele din tabel relevă existența relațiilor de interdependență semnificative din punct de vedere statistic între instabilitatea emoțională și: inadaptabilitate, falsitate, neacceptarea altora, disconfort emoțional, control intern, control extern, supunere și escapism. În asemenea condiții, creșterea nivelului instabilității emoționale va contribui la amplificarea acestor manifestări psihosociale, diminuând astfel adaptarea cadrelor didactice din învățământul primar. Și invers, un nivel înalt al stabilității emoționale este în măsură să reducă intensitatea acestor componente, intensificând adaptarea social-psihologică. Un caz aparte, care necesită a fi explicat aici, este *locul controlului persoanei*. Așa cum observăm din *Tabelul 1*, cotele înalte atât ale controlului intern, cât și ale controlului extern, se asociază pozitiv cu instabilitatea emoțională. Totuși, controlul extern prezintă o corelație mai intensă cu instabilitatea emoțională ( $r = 0.358$ ). Reiese de aici că, pentru amplificarea stabilității emoționale, cauzalitatea atribuită atât propriului comportament, cât și evenimentelor marcante din viață, este bine să fie situațională, și internă și externă; cea internă fiind totuși mai frecventă.

**Tabelul 1. Corelația statistică stabilitate emoțională – adaptare social-psihologică**

Componente ale adaptării social-psihologice		Stabilitate / instabilitate emoțională
Adaptabilitate	r Pearson	0,083
	p	0,243
Inadaptabilitate	r Pearson	0,354
	p	<0,001
Falsitate	r Pearson	0,205
	p	0,004
Neacceptarea altora	r Pearson	0,266
	p	<0,001
Disconfort emoțional	r Pearson	0,407
	p	<0,001
Control intern	r Pearson	0,209
	p	0,003
Controlul extern	r Pearson	0,358
	p	<0,001
Supunere	r Pearson	0,318
	p	<0,001
Escapism	r Pearson	0,295
	p	<0,001

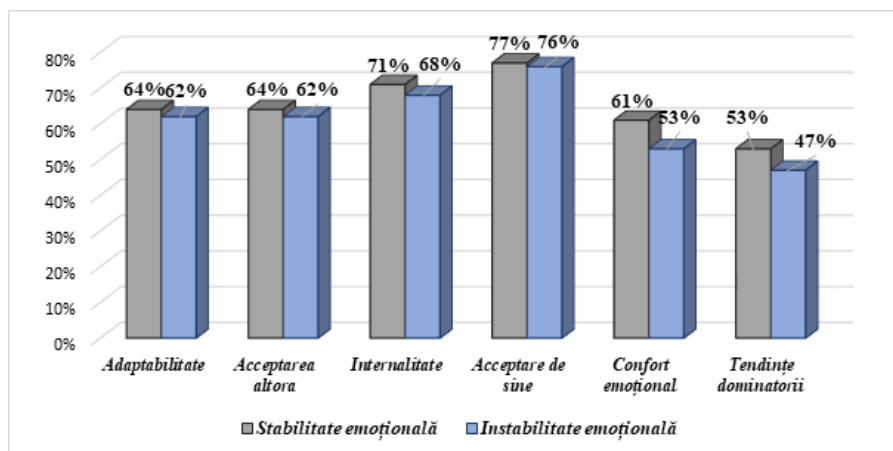
În scopul analizei aprofundate a diferențelor înregistrate de către cadrele didactice stabile emoțional și cele instabile emoțional în ceea ce privește adaptarea lor social-psihologică, a fost aplicat *testul t* pentru eșantioane independente, rezultatele fiind expuse în *Tabelul 2*.

Analiza statistică efectuată scoate în evidență diferențele semnificative între cele două grupuri de respondenți în ceea ce privește: inadaptabilitatea, falsitatea, neacceptarea altora, disconfortul emoțional, controlul intern și extern, supunerea și escapismul. În fiecare dintre cazuri, grupul de cadre didactice instabile emoțional a înregistrat valori numerice mai ridicate, ceea ce denotă un nivel mai scăzut al adaptării lor social-psihologice. Aceste rezultate confirmă ipoteza înaintată, reliefând contribuția stabilității emoționale în adaptarea social-psihologică a persoanei în condițiile învățării pe tot parcursul vieții.

**Tabelul 2. Diferențele statistice înregistrate de cadrele didactice stabile emoțional și instabile emoțional în ceea ce privește adaptarea lor social-psihologică**

Variabile	Media CDSE	Media CDIE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Inadaptabilitate	79,97	91,27	-11,30	-2,86	127,01	0,005
Falsitate	13,51	15,09	-1,58	-2,06	148,55	0,041
Neacceptarea altora	18,04	19,96	-1,92	-1,99	116,66	0,049
Disconfort emoțional	15,61	19,76	-4,14	-3,47	125,39	<0,001
Control intern	55,43	59,38	-3,95	-2,47	111,20	0,015
Control extern	17,12	20,52	-3,40	-2,75	131,74	0,007
Supunere	17,18	20,12	-2,94	-3,59	130,71	<0,001
Escapism	12,04	13,92	-1,88	-2,75	160,44	0,007

Pentru ambele grupuri de cadre didactice (stabile/instabile emoțional) indicatorii integrali ai adaptării social-psihologice sunt prezentați grafic în *Figura 15*.



**Figura 15. Indicatorii integrali ai adaptării social-psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar în dependență de nivelul stabilității lor emoționale**

Toți indicatorii adaptării social-psihologice sunt caracterizați de valori procentuale medii sau înalte. Cele mai înalte valori sunt specifice pentru acceptarea de sine, iar cele mai joase sunt caracteristice tendințelor dominatorii ale cadrelor didactice. În cea mai mare parte, cadrele didactice din învățământul primar au obținut valori procentuale asemănătoare, indiferent de stabilitatea lor emoțională, dovadă elocventă a faptului că instabilitatea emoțională nu constituie un impediment substanțial al adaptării social-psihologice. Totuși, la fiecare dintre indicatori, respondenții stabili emoțional au obținut valori procentuale mai înalte decât cei instabili emoțional. Analiza statistică a relațiilor determinate de stabilitatea emoțională și fiecare dintre indicatorii integrali este prezentată în *Tabelul 3*.

**Tabelul 3. Corelația stabilitate emoțională – indicatori integrali ai adaptării social-psihologice**

<b>Indicatorii ai adaptării social-psihologice</b>		<b>Stabilitate / instabilitate emoțională</b>
Adaptabilitate	r	-0,250
	p	<0,001
Acceptarea altora	r	-0,178
	p	0,012
Internalitate	r	-0,255
	p	<0,001
Acceptarea de sine	r	-0,126
	p	0,079
Confort emoțional	r	-0,370
	p	<0,001
Tendințe dominatorii	r	-0,216
	p	0,002

Rezultatele statistice demonstrează corelații negative, semnificative statistic, pentru 5 dintre cei 6 indicatori integrali ai adaptării. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale va influența negativ, diminuând: confortul emoțional, adaptabilitatea, locul controlului intern, tendințele dominatorii și acceptarea altora. Și invers, un nivel înalt al stabilității emoționale va contribui la creșterea nivelului confortului emoțional, a adaptabilității, a locului controlului intern, a tendințelor de-a prelua conducerea în rezolva-



rea sarcinilor și a acceptării individualității altor persoane. Doar acceptarea de sine rămâne în afara sferei de influență semnificativă a stabilității emoționale, fapt explicabil prin influența determinantilor externi (socioeconomici) în consolidarea nivelului stabilității emoționale.

Readucând în vizor învățarea pe tot parcursul vieții, menționăm că scopul său constituie **perfecționarea comportamentelor specifice diferitor activități și creșterea adaptabilității socio-profesionale, culturale și emoționale a individului** [1, p. 7]. Astfel, în contextul valorificării învățării pe tot parcursul vieții, ne-am propus desfășurarea unui program formativ, care ar implica dezvoltarea stabilității emoționale, cu repercusiuni nemijlocite asupra adaptării social-psihologice. Proiectarea și desfășurarea programului formativ a fost fundamentată de următoarele principii științifice:

*Principiul determinismului.* Dezvoltarea stabilității emoționale și a adaptării social-psihologice se bazează pe determinismul *mediat, de tip interacționist*, în care cauzele sau influențele externe interacționează și sunt procesate prin intermediul condițiilor interne, a căror complexitate și pondere în condiționarea rezultatului final se amplifică de la un nivel evolutiv la altul, atât în filogeneză, cât și în ontogeneză. Potrivit schemei interacționist circulare, pe măsură ce se formează și se consolidează, diferitele verigi sau componente psihice se includ în mulțimea condițiilor interne, participând activ la procesarea influențelor externe ulterioare. Așa se face că unul și același stimul poate produce reacții emoționale distincte în diferite stadii de dezvoltare a unuia și aceluiași individ.

*Principiul condiționării social-istorice și istorico-culturale*, care vine să completeze principiul determinismului sociocultural. Potrivit acestuia, atât nivelul stabilității emoționale, cât și cel al adaptării social-psihologice, este influențat de factorii socioculturali și istorico-culturali. Aceștia se concretizează, pe de o parte, în *produsele obiectivate* ale activității de cunoaștere, de creație și practice a generațiilor anterioare (tezaurul spiritual și material), iar pe de altă parte, în *acțiunea educațională specială*, care se exercită asupra individului, încă de la naștere, de către societate (familie, școală, instituții profesionale, mass-media, opinia publică), încadrată în conceptul actual de *învățare pe tot parcursul vieții*.

*Principiul reflectării și modelării informaționale* permite trecerea de la aspectele de suprafață, situațional – accidentale ale lucrurilor, la dezvoltarea determinațiilor și relațiilor lor necesare și esențiale; de la individual, particular – la general, universal. Modelarea informațională presupune o succesiune ordonată de transformări și operații de extragere, codificare, transmisie, recodificare și decodificare a semnalelor ce desemnează însușiri, stări, relații etc. ale obiectelor externe, considerate drept surse de informație.

*Principiul acțiunii și al unității conștiință* – activitate, care afirmă complementaritatea și convertibilitatea reciprocă în succesiunea secvențelor temporare, a subiectivului și a obiectivului, reciprocitatea proceselor de interiorizare și de exteriorizare, echilibrul dintre trăirile interioare și manifestările lor exterioare. Implementarea acestui principiu în cadrul programului formativ va favoriza achiziționarea, educarea noilor modalități de exprimare emoțională și evitarea somatizării emoțiilor negative.

*Principiul sistematicității.* Acesta presupune că și stabilitatea emoțională și adaptarea social-psihologică, trebuie abordată sistemic, incluzând „elemente aflate într-o relație non întâmplătoare”, de unde rezultă o emergență specifică și ireductibilă. Întrucât orice sistem se delimitează în raport cu un anumit mediu, studiul său trebuie să se facă în relația lui cu acest mediu. În cazul nostru ne-am referit la componentele emoțională, volitivă, motivațională și intelectuală ale SE și dezvoltarea lor pe parcursul întregii vieți.

*Principiul cercetării creative.* Esența acestui principiu constă în faptul că în procesul învățării pe tot parcursul vieții participanții însușesc cunoștințe psihologice noi și cel mai important, descoperă particularități și resurse personale. Reieșind din acest principiu, sarcina moderatorului constă în selectarea, construirea și organizarea acelor tehnici, care vor permite membrilor grupului să conștientizeze, aprobe și antreneze posibilități noi de reacționare în situații emoțional solicitante, care vor contribui la menținerea unui nivel optimal al stabilității emoționale și al adaptării social-psihologice.

Programul detaliat al demersului formativ, precum și rezultatele obținute pot fi consultate în ghidul metodologic *Stabilitatea emoțională: modalități de optimizare*, autor Raisa Cerlat [5], dar și în articolul *Demersul formativ al optimizării stabilității emoționale a cadrelor didactice*, al aceluiași autor [4]. Din aceste considerente nu vom prezenta prevederile programului formativ în contextul lucrării prezente, vom scoate în evidență doar impactul programului formativ (în contextul învățării pe tot parcursul vieții) asupra dezvoltării stabilității emoționale și a adaptării social-psihologice. Tabloul statistic integral al corelației *stabilitate emoțională – adaptare socio-psihologică* poate fi consultat în *Tabelul 4*. Pentru o evaluare complexă a eficienței programului formativ, am decis să analizăm și modificarea acestor variabile ca rezultat al tehnicilor utilizate în timpul training-ului și având drept premisă creșterea nivelului stabilității emoționale. Evaluarea diferențelor statistice dintre pre-testare și post-testare în grupul experimental a fost efectuată cu ajutorul testului Wilcoxon pentru compararea a două eșantioane dependente, rezultatele fiind prezentate în *Tabelul 5*.

**Tabelul 4. Semnificația diferențelor dintre pre-test și post-test, grupul experimental**

Grupul experimental	Wilcoxon (V)	Prag de semnif. (p)
Adaptabilitate	32,00	0,345
Inadaptabilitate	88,00	0,026
Falsitate -	80,50	0,013
Falsitate +	48,00	0,472
Acceptare de sine	29,00	0,721
Neacceptare de sine	71,50	0,068
Acceptarea altora	26,50	0,919
Neacceptarea altora	75,50	0,035
Confort emoțional	16,50	0,075
Disconfort emoțional	49,00	0,028
Control intern	52,00	0,975
Control extern	59,00	0,114
Dominare	17,50	0,551
Supunere	18,50	0,944
Escapism	27,50	0,621
Adaptare	5,50	0,008
Acceptarea altora	27,50	0,115
Internalitate	17,00	0,046
Acceptare de sine	17,50	0,091
Confort emoțional	15,50	0,036
Tendințe de dominare	29,00	0,878
eysIntr	35,50	0,475
eysStabil	105,00	<0,001
eysMinc	12,50	0,792

**Tabelul 5. Semnificația diferențelor dintre pre-test și post-test, grupul de control**

Grupul de control	Wilcoxon (V)	Prag de semnif. (p)
Adaptabilitate	35,00	0,752
Inadaptabilitate	49,00	0,806
Falsitate -	29,50	0,836
Falsitate +	26,50	0,918
Acceptare de sine	31,00	0,857
Neacceptare de sine	30,00	0,794
Acceptarea altora	23,50	0,676
Neacceptarea altora	17,00	0,280
Confort emoțional	0,00	0,011
Disconfort emoțional	16,00	0,778
Control intern	51,50	0,674
Control extern	25,00	0,765
Dominare	13,50	0,524
Supunere	39,00	0,590
Escapism	32,50	0,964
Adaptare	40,00	0,695
Acceptarea altora	47,50	0,499
Internalitate	29,50	0,837
Acceptare de sine	48,00	0,860
Confort emoțional	19,00	0,676
Tendințe de dominare	51,00	0,700
eysIntr	21,50	0,290
eysStabil	29,00	0,876
eysMinc	22,50	0,589

Variabilele care au înregistrat diferențe statistice în urma desfășurării experimentului formativ sunt marcate cu steluță (\*). Vom încerca să caracterizăm felul în care s-au modificat aceste variabile, ținând cont de diferența dintre medii sau mediane la etapele pre-test și post-test. Astfel, putem observa o creștere semnificativă a mediilor acelor variabile care stabileau o corelație directă cu stabilitatea emoțională și o scădere a mediilor variabilelor care stabileau o corelație semnificativă cu instabilitatea emoțională. Mai exact, s-au înregistrat valori mai mici la etapa post-testare pentru următoarele componente ale adaptării social-psihologice: inadaptabilitate, falsitate, neacceptarea altora, disconfort emoțional și control extern. La toate celelalte variabile (adică adaptare, internalitate, confort emoțional și stabilitate emoțională) au fost consemnate creșteri valorice semnificative.

Există însă și unele variabile care nu au suferit modificări esențiale. Printre ele se numără: tendințele de supunere și escapism. Cu toate că se află într-o relație de interdependență cu stabilitatea emoțională, acestea nu au înregistrat diferențe semnificative în urma programului formativ. Presupunem însă că, menținut în timp, nivelul ridicat al stabilității emoționale va avea neapărat repercusiuni calitative și asupra domeniilor respective.

Analizând interferențele stabilității emoționale și adaptării social-psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar în contextul învățării pe tot parcursul vieții, putem efectua următoarele constatări conclusive:

- Stabilitatea emoțională, indiciu al maturității afective, relevă valoarea dinamizatoare de acțiune complementară în structura personalității, asigurând armonizarea acesteia și adaptarea eficientă, oportună, la ambianța socială.
- Indiciu complex al eficienței învățării pe tot parcursul vieții, adaptarea social-psihologică a cadrelor didactice din învățământul primar prezintă valori procentuale înalte sau medii pentru toți indicatorii integrali ai adaptării social-psihologice.
- Există relații de interdependență statistic semnificative între instabilitatea emoțională și următoarele componente ale adaptării social-psihologice: inadaptabilitate, falsitate, neacceptarea altora, disconfort emoțional, control intern, control extern, supunere și escapism. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale va contribui la amplificarea acestor manifestări psihosociale, diminuând nivelul adaptării social-psihologice a cadrelor didactice din învățământul primar.
- Între cele două grupuri de cadre didactice (stabile/instabile emoțional) au fost înregistrate diferențe semnificative în ceea ce privește: inadaptabilitatea, falsitatea, neacceptarea altora, disconfortul emoțional, controlul extern, supunere și escapism. În fiecare dintre cazuri, cadrele didactice instabile emoțional au prezentat valori numerice crescute, ceea ce denotă un nivel mai scăzut al adaptării lor social-psihologice.

- Au fost stabilite corelații negative, semnificative statistic, pentru instabilitatea emoțională și 5 dintre cei 6 indicatori integrali ai adaptării social-psihologice. Astfel, creșterea nivelului instabilității emoționale va influența negativ, diminuând: confortul emoțional, adaptabilitatea, internalitatea, tendințele dominatorii și acceptarea altora.
- Analiza complexă a componentelor adaptării social-psihologice denotă interferența praxiologică a acesteia în contextul învățării pe tot parcursul vieții, respectivele fenomene stabilind un raport de condiționare reciprocă.
- Ipoteza, potrivit căreia stabilitatea emoțională contribuie la creșterea nivelului adaptării social-psihologice a fost confirmată.
- Stabilitatea emoțională nu este un fenomen izolat, ci se află într-o interacțiune permanentă cu diferite particularități psihosociale ale personalității cadrului didactic din învățământul primar;
- Creșterea nivelului stabilității emoționale influențează semnificativ și pozitiv adaptarea social-psihologică, constituind o condiție facilitatoare a implicării conștiente și active în procesul de învățate pe tot parcursul vieții.
- În condițiile în care educația este percepută drept „instrumentul crucial de creștere a competitivității economice și a calității vieții personale și sociale”, un nivel optimal al stabilității emoționale și al adaptării social-psihologice a cadrului didactic din învățământul primar are repercusiuni pozitive asupra calității vieții discipolilor săi și a familiilor acestora, contribuind astfel la bunăstarea socială și economică a țării.

### **BIBLIOGRAFIE:**

1. Anghel Stănilă, E. *Psihologia educației pe tot parcursul vieții*. Ediția a 3-a, revizuită și adăugită. București: FOR YOU, 2017.
2. Angleitner, A.; Kohnstamm, G.; Slotboom, A. *Emotional stability: Developmental perspectives from childhood to adulthood*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
3. Cerlat, R. *Adaptarea social-psihologică a cadrelor didactice stabile/instabile emoțional*. In: Revista Studia Universitatis, 2018, Nr. 5 (115), pp. 149-156.
4. Cerlat, R. *Demersul formativ al optimizării stabilității emoționale a cadrelor didactice*. In: Psihologie. Revistă științifico-practică, 2018, Nr. 1-2 (32), pp. 20-30.
5. Cerlat, R. *Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare*. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum (F. E.-P., Tipografia Centrală”), 2018.

6. Cojocaru-Borozan, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012.
7. Crețu, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2016.
8. Eysenck, H.; Eysenck, S. *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodderand Stoughton, 1975.
9. Krâsiko, V. *Psihologia socială*. București: Europress Group, 2007.
10. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului Nr. 944 din 14.11.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).
11. Долгова, В.; Буслаева, М. *Формирование эмоциональной устойчивости*. Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ. 2010. 205 с.126
12. Ларионова, С.А. *Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика*. Монография. Белгород: Б.и., 2002.
13. Осницкий, А.К. *Определение характеристик социальной адаптации*. In: Психология и школа, Москва: Исслед. группа Соц. науки, 2004, №1. с. 43-56.
14. Фетискин, Н.; Козлов, В.; Мануйлов, Г. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

# ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ A ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII CONDIȚIONATĂ DE DEZVOLTAREA REPREZENTĂRII SOCIALE

**Veronica MIHAILOV,**  
*cercetător științific*

Formarea și dezvoltarea personalității umane este un proces deosebit de complex care presupune activități specifice de educație, asistență psihologică, **asistență pedagogică** și consiliere educațională, desfășurate pe parcursul întregii vieți.

Scopul principal al serviciului de Asistență Psihologică este promovarea și menținerea sănătății psihice, optimizarea potențialului individual și deblocarea resurselor personale, conștientizarea propriilor nevoi și limite, identificarea unor modalități realiste și funcționale de a face față situațiilor problematice.

**Învățarea pe tot parcursul vieții** este obiectivul strategic central pe termen lung al politicilor educaționale – condiție principală a realizării politicilor sociale a Uniunii Europene direcționate spre abordarea provocărilor comune, generale.

Viitorul Republicii Moldova depinde de măsura în care cetățenii săi pot face față provocărilor economice, sociale, culturale etc. 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.

**Reprezentarea socială** a fenomenului învățarea pe tot parcursul vieții este studiată la adulți datorită faptului că sunt recunoscute condițiile actuale ale societății ce prevede o mobilitate a cetățenilor din Republica Moldova de a face față schimbărilor din interior. Aceste schimbări se reflectă în toate planurile, de la social la juridic, de la religios la cel financiar, afectând structurile profunde cum ar fi mentalitățile. În acest context complex de profunde transformări, la care asistăm cu toții, în această societate moldovenească care pare să fie acum într-o profundă criză identitară, consider că reprezintă o importanță maximă să știm ce cred membrii societății despre fenomenul în cauză. Care este maniera lor de a se raporta la aceasta, care este reprezentarea ei, pentru că în funcție de această reprezentare, ne putem aștepta să acționeze și să se comporte.

Conform definiției lui S. Moscovici, reprezentarea socială (*în continuare* – 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 [11].

Jean Claude Abric [1] a adoptat și el o poziție unificatoare definind și el 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.*

Reprezentarea socială este 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 este 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 [11].

Pentru a evidenția **caracteristicile** fundamentale ale RS pot fi delimitate următoarele caracteristici: *organizarea internă, împărtășirea socială, elaborarea colectivă și utilitatea socială* [6].

- *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.

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 [13].

Reprezentarea socială ca ansamblu de informații, credințe, opinii referitoare la un obiect sau 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 reprezentational.

Componentele esențiale ale RS sunt: *sistemul central (nodul central)* și *sistemul periferic (elementele periferice)*. Ele funcționează ca o entitate și fiecare în parte are un rol specific și complementar față de celălalt.

J.C. Abric [1; 2] 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 [1; 2; 6].

Teoria RS își propune să urmărească câteva obiective: să identifice relațiile ce se stabilesc între cunoașterea înregistrată la nivelul de „simț comun” și cunoașterea științifică; să înțeleagă procesele care generează gândirea socială, să dezvăluie funcțiile reprezentărilor sociale, în asociere cu explicarea noutății experiențelor umane, pe măsură ce acestea sunt implicate în dirijarea comportamentului și comunicării sociale, stând astfel la baza dinamicii sociale.

Reprezentarea socială, așa cum a fost definită de S. Moscovici [11], exprimă valorile, normele și atitudinile unor grupuri sociale în legătură cu anumite obiecte sociale. În una din lucrările sale, M. Curelaru [6] 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 cercetarea noastră grupurile fiind adulții. Sunt câteva aspecte importante pe care A. Neculau [13] le 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 va-

lori, organizării cognitive, contextului ideologic. Astfel, grație reprezentării elaborate, subiectul își ajustează conduita la contextul social, ceea ce-i asigură adaptarea la mediu.

Orice studiu consacrat analizei structurale a RS trebuie, în mod necesar, să parcurgă **trei etape consecutive** [2, pp. 451-452; 17, pp. 14-25].

În cadrul *primei etape* urmează să se producă culegerea conținutului.

Cea de-a doua etapă este etapa *identificării nucleului central și a organizării reprezentării*.

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.

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

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 cadrul realizării unui studiu pe un lot experimental de 208 de subiecți adulți din diferite instituții referitor la reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții în Republica Moldova au avut valoare [10, pp. 76-80]:

- culegerea conținutului reprezentării;
- cercetarea structurii reprezentării și a nodului central;
- verificarea centralității;
- analiza de argumentare.

Astfel, ținând cont de consecutivitatea celor trei etape, au fost determinate **nivelele structurii organizate** a reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții.

Astfel, în urma realizării acestui studiu a prilejuit formularea următoarelor **concluzii** cu caracter general ce pot servi ca repere în dezvoltarea asistenței psihologice.

- 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 definește prin termenii: *perfecționare și autocunoaștere*.
- 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*.
- 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.
- 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.

- Atenționarea psihologilor 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.
- Sugestii 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.
- Recomandări psihologilor, cadrelor didactice, asistenții sociali din instituții abilitate să manifeste interes față de problema creșterii metodelor de informare și evidențierea necesității învățării pe tot parcursul vieții, organizând și desfășurând practici sociale adecvate.
- Propunerea lărgirii ariei de cercetare a reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții demersul investigațional incluzând în și alte categorii de participanți pe un eșantion mai mare.

Reacția de corecție din partea comunității, în acord cu o scară de valori acreditată de principii ale unei societăți democratice – moderne, trebuie să fie imediată. Fericirea, ca realizare subiectivă de sine, trebuie astfel să-și păstreze accesul la valori superioare de autoactualizare, autodefinire, auto-perfecționare. Avem în vedere aici complexitatea omului ca ființă bio-psiho-socio-culturală, cu un statut social bine definit.

În vederea discutării posibilității de dezvoltare a RS a ÎPTPV, prin creșterea *satisfacției de viață* ce are impact și asupra dezvoltării personale cât și profesionale, trebuie să reamintim în acest context câteva dintre ideile de bază ale teoriei structurale a RS elaborată de J.C. Abric și colab. esențiale pentru înțelegerea demersului formativ ce va urma în cadrul acestui articol.

Așa precum am afirmat, cercetătorii consideră nucleul central o structură simplă, compusă din câteva elemente concrete, aflate în relații de coerență logică, capabil să organizeze celelalte componente ale RS. Nucleul încorporează sistemul de valori al grupului și normele sociale. În jurul nucleului se constituie un sistem de elemente periferice care întrețin raporturi de dependență cu elementele centrale. Așa cum subliniază J.C. Abric et al. tocmai sistemul periferic constituie partea accesibilă, vie și concretă a RS [2].

Sistemul periferic joacă un rol important în explicarea realului în concretizarea acestuia, interpunându-se activ între nucleul central și situația de mediu. Din aceste considerente, pe termen scurt, tocmai elementele periferice pot fi supuse unui proces de schimbare.

**Abordarea științifico-metodologică** a intervenției psihologice în dezvoltarea RS sunt structurate condițiile de dezvoltare a reprezentării pe tot parcursul vieții orientate spre cele două direcții mari, conform studiului [10, pp. 76-80]: dimensiunea de *dezvoltare profesională* și dimensiunea de *dezvoltare personală*.

În procesul de intervenție a asistenței psihologice în dezvoltarea RS a ÎPTPV propunem aspectele de direcție a orientării spre calitatea vieții: **satisfacția profesională, motivația și diminuarea fricii sociale prin dezvoltarea asertivității** în scopul asigurării acestor dimensiuni.

**Satisfacția profesională** este unul dintre conceptele cele mai analizate în domeniul activității profesionale și al psihologiei organizaționale. Satisfacția individului la locul de muncă a fost asociată cu performanța, productivitatea, motivația, absenteismul, sănătatea și bunăstarea psihică/fizică. Este în general acceptat faptul că mediul de lucru poate avea o influență majoră asupra stării emoționale a unei persoane, cu atât mai mult atunci când oamenii ajung să se identifice cu profesia lor sau cu organizația lor.

**Motivația** are nu numai un caracter energizator activator asupra comportamentului, ci totodată și unul de direcționare a comportamentelor. Astfel putem spune că motivația dispune de două segmente importante: unul de energizare, iar celălalt vectorizant, de orientare a comportamentului spre realizarea unui anumit scop.

Persoanele cu **frică socială** prezintă o serie de comportamente de evitare și asigurare, care scad pe moment anxietatea, însă mențin, pe termen lung, credințele disfuncționale (evită să vorbească în public, evită situațiile în care pot fi în centrul atenției, evită să intre în contact cu persoanele noi/necunoscute etc.). Unii cercetători și psihologi consideră că anxietatea socială este de fapt un comportament învățat, cu alte cuvinte se poate dezvolta în urma observării și interacțiunii cu persoane care au această problemă. Joseph Wolpe a explorat inițial folosirea **asertivității** ca mijloc de „inhibare reciprocă” a anxietății, în cartea sa din 1958 privind tratarea nevrozelor; și de atunci a fost folosit de obicei ca o intervenție în terapia comportamentală [Apud 9, p. 26]. Reluând firul evolutiv, cel mai recent, autorul B Bilet [3], apreciază că diferitele modele umane s-au utilizat în tipurile / modelele psihologice curente, servind ca punct de plecare *Modelului holistic uman* în care autorul explică că toate liniile comunicative din schemă se referă la cauzalitatea circulară în cadrul acestor entități.

*Lipsa fricii sociale prin dezvoltarea asertivității, motivația și satisfacția profesională* sunt aspecte care asigură confortul emoțional și echilibrul psihologic pe care le considerăm posibil constituent esențial în structura RS și care, fiind puse în legătură cu experiența individuală a persoanei, poate întări sau schimba unele elemente periferice, în timp, și nucleul central al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții pentru asigurarea **calității vieții**.

Multiplu determinată și multiplu condiționată, *calitatea vieții* se referă la starea reală (condiții exterioare proprii societății și mediului natural-ecologic) raportată la nevoi, așteptări, aspirații ale omului. Prin aceasta, calitatea vieții implică o structură, prin excelență, evaluativ în dezvoltarea RS a ÎPTPV.

Definițiile curente ale calității vieții au încercat pe rând să lămurească specificul relațional al conceptului prin accentuarea semnificației pe care o capătă în această relație, omul și condiția umană. În majoritatea lor definițiile au inclus ambele perspective de analiză: cea obiectivă, a stării reale a mediului de viață și cea subiectivă care exprimă starea vieții percepută, raportată la om. Ca un concept strict evaluativ, calitatea vieții depinde atât de starea reală a vieții la un moment dat, dar și de aprecierile foarte diferențiate subiectiv (evident, pe baza unor criterii de evaluare). De aceea, calitatea vieții, ca un concept sintetic, se supune atât unei cauzalități sectoriale propriu fiecărui domeniu/ component al ei, dar și celei care rezultă din opțiuni, așteptări, principii, valori, norme ce stau la baza unor strategii de viață individuale. Acestea din urmă sunt foarte diferențiate subiectiv, dependente de nivelul de educație, de cultură, de sistemul de valori, de tipul de profesie-stil de viață, de vârstă, de sex etc.

Mișcarea indicatorilor subiectivi globali și parțiali de satisfacție cu viața, dezvoltată în special în sfera cercetărilor academice, a dus la apropierea calității vieții de vechea tematică filosofică a fericirii.

Dorința de a măsura cantitatea de fericire a fost parțial acoperită de indicatorii subiectivi de satisfacție cu viața. Interesant este faptul că problematica fericirii prin raportare la calitatea vieții a reapărut în atenția cercetării într-o formă adaptată din perspectiva științei moderne. Sunt multe fire care unesc cele două tematici: calitatea vieții și fericirea. Măsurarea componentelor fericirii/ a satisfacției subiective cu viața solicită și un răspuns, de loc simplu, la întrebarea „Cine și cum măsoară”.

Modalitățile concrete din cercetările privind calitatea percepută a vieții pe baza indicatorilor subiectivi, menționează E. Zamfir [18, p. 68], indică gradul de satisfacție individual-subiectivă, concept adesea suprapus peste cel al fericirii. Gradul de satisfacție de viață depinde atât de calitatea condițiilor de viață, ca date obiective, cât și de tipul și nivelul de aspirații subiective.

Indicatorul major, propriu stării generale de satisfacție de viață este unul sintetic, rezultat al gradului nostru de satisfacție cu toate domeniile vieții. Includem în acest indicator beneficii umane importante, rezultate ale creșterii economice dar și ale dezvoltării sociale și umane, cu impact direct în satisfacția cu viața. Acestea se referă la: standard de viață, venit, stare financiară, situație familială, relații interpersonale și de vecinătate, participare socială etc. De aceea, satisfacția cu viața nu se reduce la o simplă cauzalitate de tip creștere economică: „Convertirea Binelui economic în Bine uman nu este una automată, strict mecanicistă. De regulă, ea se supune unei corelații

descrescând” [18, p. 263]. Primele etape ale creșterii economice sunt asociate cu valori înalt semnificative pentru satisfacția cu viața. Pe măsură ce se acumulează bogăția economică, scad însă unitățile de satisfacție cu viața. În timp, prioritățile economice sunt înlocuite de alte priorități ale vieții care apar în prim plan, ca nevoi, aspirații/așteptări noi ale împlinirii omului. Alte tipuri de creștere, o creștere umană și socială sunt presupuse și cerute de evoluția viitoare a ființei (liniște, securitate, echilibru în dezvoltare, relații civilizate, competență și responsabilitate, eliminarea corupției, a haosului, a violenței, a conflictelor de orice natură etc.).

Asistența psihologică în dezvoltarea RS a ÎPTPV orientează asigurarea calității vieții cu referire la sistemul central al reprezentării studiate orientat spre cele două direcții mari dimensiunile de *dezvoltare profesională* și *dezvoltare personală* fiind direcționate de indicatorii de *satisfacția profesională, motivația și diminuarea fricii sociale prin dezvoltarea asertivității*.

Atragem atenția asupra faptului că pentru a asigura durabilitatea practicilor de dezvoltare personală și profesională în timp este necesar de a elabora și implementa un program de activități planificate, bine organizate și sistematice, astfel ca 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.

În scopul diminuării fricii sociale, creșterii stării subiective de bine și a persistenței motivaționale, a fost elaborat un **Program de intervenție psihosocială** în dezvoltarea reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții care este structurat în 10 sesiuni de training [9, pp. 35-69].

**Principiile fundamentale** care stau la baza elaborării programului psihosocial în dezvoltarea reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții sunt:

1. *Principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică.* Conform acestui principiu, este necesar de utilizat o varietate mare de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihologiei practice. Aceste metode aplicate în practică au demonstrat că se pot completa reciproc și reprezintă un instrumentar adecvat de acordare a unui ajutor psihologic eficient subiecților.
2. *Principiul unității corecției și diagnosticării.* Eficiența intervențiilor psihosociale depinde de complexitatea și profunzimea diagnosticului. Însă rezultatele celei mai temeinice diagnosticări își pierd esența, dacă nu sunt urmate de un sistem de acțiuni de influență psihologică.
3. *Principiul experienței „aici și acum”.* În prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea, de către participant, a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri. Dobândind conștiința propriului „Eu”, subiectul va fi capabil să fie în acord cu semnificațiile lumii sale interioare și exterioare și să se autoperceapă, acceptând autorestructurarea conștientizată.

4. *Principiul implicării active a participantului.* Dezvoltarea personală este un proces de autoformare, în care participantul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența lui este una vie, participativă, onestă, directă, autoafirmativă și responsabilă cu rezultate autentice și benefice.
5. *Principiul competenței active.* Competența participantului trebuie să fie concretă și să aibă un destinatar cunoscut. El trebuie nu numai să știe la ce pot fi folosite anumite deprinderi, dar și să facă, efectiv, uz de ele – acasă, la serviciu, în mediul restrâns și în societate. Cunoștințele, deprinderile și realizările sale trebuie să fie nu doar constructive, ci și orientate spre o aplicare directă și activă în interesul personalității, al familiei, al societății.
6. *Principiul valorificării potențialului personalității* presupune învățarea participanților cum să-și dezvolte capacitățile și potențialul și cum să le utilizeze în viață și în activitate. Acest principiu presupune instrumente de transformare a aptitudinilor și facultăților latente, ascunse ale personalității din regimul de așteptare pasivă în regim de activism.
7. *Principiul orientării spre necesitățile și solicitările participanților.* Acest principiu reiese din necesitatea punerii în practică a cunoștințelor și deprinderilor achiziționate în activitățile de zi cu zi, activitățile ce devin tot mai eficiente pe măsură ce reflectă solicitările și necesitățile curente ale subiecților, pe măsură ce rezultatele se văd și se face uz de ele imediat, „aici și acum”.
8. *Principiul facilitării și stimulării creșterii continue.* Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilitățile participantului de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție. Subiectul rămâne astfel și în continuare cu o sarcină care va continua în afara activităților de grup.

**Scopul Programului** este de a schimba atitudini, formarea anumitor abilități de construire a relațiilor sociale eficiente, dezvoltarea comunicării și a comportamentului asertiv. Cu ajutorul acestui tip de intervenție pot fi modificate stereotipurile, schemele cognitive și anumite elemente periferice ale reprezentării sociale.

#### **Obiectivele Programului:**

1. Exersarea unor comportamente asertive versus comportamentelor subasertive sau agresive.
2. Implicarea activă personală și aplicarea de către participanți a unor tehnici de dezvoltare a imaginii de sine și creșterea încrederii de sine.
3. Deciderea argumentată vizavi de comportamentele care urmează a fi manifestate.
4. Stimularea independenței față de aprecierile interpersonale.



**Proiectul metodologic de intervenție psihologică** în dezvoltarea reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții cuprinde [9]:

- ✓ *indicatori subiectivi de satisfacție de viață*, datorită mișcării indicatorilor subiectivi globali și parțiali de satisfacție cu viața, dezvoltată în special în sfera cercetărilor academice, a dus la apropierea calității vieții de vechea tematică filosofică a fericirii;
- ✓ *conceptul de satisfacție profesională*, este unul dintre conceptele cele mai analizate în domeniul muncii și al psihologiei organizaționale. Satisfacția individului la locul de muncă a fost asociată cu performanța, productivitatea, motivația, absenteismul, sănătatea și bunăstarea psihică/fizică;
- ✓ *aspectul motivațional*, deoarece dinamizarea unui comportament uman este influențat de totalitatea motivelor. Astfel, motivele sunt cauzele conduitei noastre, mai exact cauzele interne ale comportamentului.
- ✓ *interdependența între frica socială și asertivitate*. Datorită faptului că persoanele cu anxietate socială prezintă o serie de comportamente de evitare și asigurare, creșterea abilităților de asertivitate pot asigura un mediu social mai favorabil pentru ei.

### **Strategii și metode de intervenție psihosocială**

În vederea realizării obiectivelor propuse, am utilizat următoarele categorii de instrumente de intervenție:

1. *Tehnici expresiv-creative*, care sunt în acord cu universul și preocupările participanților, permit cunoașterea universului interior al lor și sunt benefice în creșterea stării subiective de bine și potențialului motivațional. Dintre ele fac parte: desenul, fantezia, colajul, poveștile și povestirile, operele de artă, jocurile, caruselul emoțiilor, exerciții cu elemente de psihodramă etc.
2. *Exerciții de conștientizare*, cu suport imaginativ și exerciții de restructurare cognitivă. O mare diversitate de tehnici și jocuri experiențiale au fost create pentru a produce restructurări benefice în planul înțelegerii și evaluării de sine, al modificării imaginii proprii și al modului de evaluare a raporturilor cu alții, în scopul înțelegerii cu sine și cu mediul.
3. *Exerciții de conștientizare și acceptare corporală*, care asigură: conștientizarea tensiunii musculare și a relaxării psihomusculare, conștientizarea ritmului respirator și a modificării lui în concordanță cu emoțiile trăite sau cu anumite situații re trăite ori cu imaginarea altora; conștientizarea senzațiilor care comunică stări de nemulțumire, neliniște și disconfort psihologic; conștientizarea poziției corpului, mimicii și a gesturilor în corelație cu stările emoționale sau cu gândurile pozitive ale participantului. Astfel de exerciții pot fi utilizate ca tehnici care orientează senzorii de conștientizare a participantu-

lui asupra modului în care funcționează corpul sau asupra modului cum se poate folosi de corp pentru a controla simptomele gândurilor și sentimentelor negative. Cele mai eficiente exerciții de conștientizare corporală sunt tehnicile de relaxare: trainingul sau antrenamentul autogen și relaxarea progresivă Jacobson.

În cele ce urmează, sunt descrise detaliat tehnicile propuse spre utilizare: *desenul, fantezia, colajul, elaborarea de povești și povestiri, caruselul emoțiilor, fanteziei ghidate, tehnici de dezvoltare a percepției sociale, antrenamentul autogen și relaxarea progresivă Jacobson.*

- *Desenul* este una dintre cele mai folosite modalități de proiecție a personalității. În stimularea trăirii emoțiilor pozitive, desenul ne-a servit în scopul semnalării unor probleme, pentru exprimarea sentimentelor lor și stimularea comunicării nonverbale. Modalitățile de lucru expresiv-metaforice, folosite pentru exprimarea și exteriorizarea fericirii, satisfacției și motivației în anumite situații (testare, verificarea competențelor, creșterea profesională, întâlnirea cu un coleg / prieten), sunt „activitatea mea preferată”, „portretul omului fericit/motivat/satisfăcut de munca sa” ș.a.
- *Fantezia* presupune folosirea întregului potențial imagistic și poate fi îmbinată cu desenul și cu mișcarea fizică. Exercițiile de fantezie aplicate au fost: „desenul muzicii pozitive”, „reprezentarea ființelor fericite” ș.a.
- *Colajul* reprezintă o tehnică de antrenare a participanților în activitatea de căutare de informații, imagini, combinarea acestora și prezentarea lor într-o formă plăcută și atractivă. În colaj sunt utilizate: hârtia de toate tipurile și de texturi variate, lucruri moi și aspre, fire de lână, panglici colorate poze decupate din reviste sau cărți, fotografiile etc. După realizarea colajului, participantul poate povesti despre colajul în sine, despre procesul de realizare a lui, îi poate da un titlu. Colajul ajută la eliberarea imaginației și poate fi utilizat ca mijloc de exprimare emoțională: „autocolajul omului fericit”.
- *Elaborarea de povești și povestiri.* Crearea de povești este o practică importantă în lucrul cu participanții. Utilizarea acestei tehnici implică: elaborare poveștilor de către psiholog și / sau participanți, povestirea lor, precum și utilizarea unor lucruri care să le stimuleze, cum ar fi picturile, testele proiective, marionetele, deschiderea către fanteziile interioare sau utilizarea mijloacelor audio. Din poveștile pe care le creează participantul, psihologul este capabil să faciliteze insight-uri asupra trăirilor emoționale subiective, motivației în activitatea prestată, sursei insatisfacției a acestuia. Putem propune subiecților să elaboreze o povestire „activitatea preferată în viața omului fericit”.
- *Caruselul emoțiilor.* Esența caruselului constă în trecerea de la o stare emoțională negativă la alta pozitivă (totalmente opusă). Caracteristic

pentru caruselul emoțiilor este trecerea de la starea de nefericire/insatisfacție la cea de fericire / satisfacție. În cadrul acestei tehnici, participantul resimte siguranța de a fi stăpân pe sine și pe capacitățile sale, operând cu „teatrul măștilor”.

- *Tehnica fanteziei ghidate* poate fi aplicată în situațiile în care participanții își creează și sunt stăpâniți de insatisfacție, pesimism, neîncredere și nemulțumire de sine. Această tehnică poate reconstitui, focalizând pe detalii semnificative, cursul evenimentelor trăite de participant, reîntregindu-le prin descoperirea înțelesului adevărat, care le explică sau poate crea o imagine acceptată a sinelui sau a altcuiva, ca suport pentru sensibilizarea stării de bine, a satisfacției și a gândirii pozitive privind muncă prestată de către participant. Spre exemplu, un participant care suferă de nemulțumire, lipsă de motivație, insatisfacție față de munca sa, poate vizualiza imaginea prietenei care este fericită, motivată și satisfăcută de prestația aleasă (ca suport afectiv pozitiv) pentru a exersa imaginar, un alt tip de comportament. Gândirea pozitivă, însoțită de vizualizări imaginative sugestive, „nutritive” emoțional, conduc la restructurări și dezvoltare personală. Subiecte propuse: „Ochelarii nesiguranței”, „Inundația”.
- *Tehnici bazate pe dezvoltarea percepției sociale.* Aceste tehnici dezvoltă capacitatea de a percepe, înțelege și a valorifica pe sine și alte persoane, grupul din care face parte. Cu ajutorul exercițiilor bine gândite participanții primesc informația necesară verbală și nonverbală referitor la aceea cum sunt ei percepuți de către ceilalți și cum se auto-percep. Ei își dezvoltă capacitatea de reflexie, de interpretare cognitivă și evaluativă a obiectului social perceput.
- *Relaxarea progresivă Jacobson, relaxarea autogenă Schulz* sunt metode psihoterapeutice de relaxare cu o serie de exerciții de gimnastică, cu efect tonifiant, ce constă în alternarea relaxării și tensionării principalelor grupe de mușchi până la eliminarea contracțiilor musculare și atingerea relaxării. Mecanismul relaxării progresive este similar celui folosit în antrenamentul autogen descris anterior. Prin tehnica relaxării progresive, participantul învață să operaționalizeze conceptele de relaxare și tensiune. Ulterior, ca urmare a exercițiilor repetate, se întărește conexiunea între forma verbală (lingvistică) de relaxare și starea afectivă pe care aceasta o definește. Subiectul reușește astfel să-și controleze verbal și voluntar relaxarea musculară.

Considerăm că anume practicile sociale și atitudinile sunt acele elemente prin care putem încerca să dezvoltăm RS a ÎPTPV. Studiind structura și conținutul RS a ÎPTPV vizavi de calitatea vieții, am pus accentul pe structura acestui conținut, presupunând că modificarea sistemului periferic a RS de schimbare de comportament și atitudine va genera dezvoltarea RS în asigurarea ÎPTPV.

Generalizând optăm în favoarea intervenției asistenței psihologice în învățarea pe tot parcursul vieții ce poate fi condiționată de dezvoltarea reprezentării sociale prin un program psihosocial care indică schimbare de comportament și atitudine asigurând formarea și dezvoltarea personalității umane.

### BIBLIOGRAFIE:

1. Abric, J.-C. *Analiza structurală a reprezentărilor sociale*. In: S. Moscovici, F. Buschini (coord.). *Metodologia științelor socioumane*. Traducere de Savin V. Iași: Editura Polirom, 2007.
2. Abric, J.-C. *Reprezentările sociale: aspect teoretice*. In: A. Neculau (coord.). *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social*. Iași: Editura Polirom, 1997.
3. Biliet, B. *Frica socială și asertivitatea*. „Revision”. Ediție electronică pe suport fizic – CD-rom, 2015.
4. Constantin, T. *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași: Polirom, 2004.
5. Constantin, T. *Predictori ai persistenței motivaționale. Rolul implicării motivaționale*. In: T. Constantin (coord.). *Determinanți ai motivației în muncă. De la teorie la analiza realității organizaționale*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2009.
6. Curelaru, M. *Reprezentările sociale*. Iași: Editura Polirom, 2006.
7. Flament, C. *Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale*. In: *Reprezentările sociale*. Coord. A. Neculau. București: Editura Societatea Știință și Tehnică, 1995.
8. Maslow, A.H. *Motivație și personalitate*. Traducere de A. Răsuceanu. București: Editura Trei, 2013.
9. Mihailov, V. *Dezvoltarea reprezentării sociale la adulți în realizarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții*. Ghid metodologic pentru psihologi și lucrători sociali. Chișinău: Lyceum (F. E.-P., „Tipografia Centrală”), 2018.
10. Mihailov, V. *Reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții în Republica Moldova*. In: *Univers Pedagogic*, 2016, Nr. 4 (52), pp. 66-73.
11. Moscovici, S. *Influență socială și schimbare social*. Iași: Editura Polirom, 2011.
12. Muntele-Hendreș, D. *Starea subiectivă de bine*. Iași: Editura Universitatea „Al. Ioan Cuza”, 2009.
13. Neculau, A. (coord.) *Reprezentările sociale*. Iași: Editura Polirom, 1997.
14. *Referințe epistemologice ale asistenței psihologice în contextul învățării pe tot parcursul vieții*. Monografie. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018.

15. *Repere conceptuale ale asistenței psihologice în învățarea pe tot parcursul vieții*. Monografie. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018.
16. Seligman, M.E.P. *Fericirea autentică. Ghid practic de psihologie pozitivă*. București: Editura Humanitas, 2007.
17. Șleahțișchi, M. *Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape*. In: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2013, Nr. 1 (30), pp. 14-25.
18. Zamfir, E. *Psihologie socială*. Texte alese. Iași: Editura Ankarom, 1997.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții:** Teorie și practică: Culegere de materiale teoretico-aplicative / Aglaida Bolboceanu, Angela Cucer, Emilia Furdui [et al.]; coord. șt.: Aglaida Bolboceanu; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). – 240 p.: fig., tab.

Bibliogr. la sfârșitul art. – 15 ex.

ISBN 978-9975-48-168-7.

37.013.77/.78(075)

A 86

