

Universitatea Petre Andrei
Facultatea de Psihologie și Asistență Socială

Lucrare de diplomă

Coordonator:

lector drd. **Mihail GAȘPAR**

Absolvent:

Codrin CHEPTENE

Iași 2004

***Rolul cunoașterii intereselor
în orientarea școlară și profesională
a adolescenților***

CUPRINS

	pag.
Introducere	5
Capitolul I. Interesele	9
I.1. Considerații generale.....	9
I.2. Definiții clasificări.....	13
I.2.1. Conceptul de interes în literatura de specialitate.....	13
I.2.2. Clasificări ale intereselor.....	17
I.3. Motivație și interese.....	20
I.3.1. Definiții și teorii ale motivației.....	20
I.3.1.1. Concepția ineistă asupra motivației.....	21
I.3.1.2. Concepția empiristă asupra motivației.....	22
I.3.1.3. Concepția situaționistă asupra motivației.....	22
I.3.1.4. Concepția interacționistă asupra motivației.....	22
I.3.2. Raportul motivație-interese.....	25
I.4. Aptitudini și interese.....	27
I.4.1. Definiții și clasificări ale aptitudinilor.....	27
I.4.2. Raportul aptitudini-interese.....	30
Capitolul II. Orientarea școlară și profesională	33
II.1. Delimitări conceptuale.....	33
II.2. Utilitatea acțiunilor de orientare școlară și profesională.....	36
II.3. Orientarea școlară și profesională în lume și în România.....	37
II.3.1. Istoric.....	37
II.3.2. Situația actuală a orientării școlare și profesionale din România.....	38
II.3.3. Orientarea școlară și profesională în lume.....	40
II.4. Baza interdisciplinară și principiile orientării școlare și profesionale.....	46
II.5. Conținutul, obiectivele și funcțiile orientării școlare și profesionale.....	49
II.6. Acțiunea de informare și sfatul de orientare.....	51
II.7. Categoriile de beneficiari ai orientării școlare și profesionale.....	53

Capitolul III. Măsurarea și evaluarea intereselor.....	55
III.1. Scurt istoric al măsurării intereselor.....	55
III.2. Chestionarul de Interese Vocaționale Strong.....	57
III.3. Inventarul de Interese Strong-Campbell.....	59
III.4. Inventarele de interese de tip Kuder.....	61
III.5. Modelul alegerilor vocaționale (J. L. Holland) și inventarul derivat.....	64
III.6. Testele de interese construite de I. Holban și I. Drăgan.....	70
Capitolul IV. Cercetarea rolului cunoașterii intereselor în orientarea școlară și profesională a adolescenților.....	
IV.1. Scopul și obiectivele cercetării.....	74
IV.2. Subiecții investigați.....	76
IV.3. Metode de colectare a datelor.....	77
IV.3.1. Bateria factorială PMA.....	77
IV.3.2. Inventarul de Interese Profesionale (I.I.P.).....	79
IV.3.3. Aparatul statistic utilizat în analiza datelor.....	79
IV.4. Rezultate. Comentarii.....	80
IV.5. Concluzii.....	85

Bibliografie

Anexe

INTRODUCERE

Primele **eforturi consistente** în vederea definirii și clasificării intereselor au fost făcute la începutul secolului trecut, când mai ales în țările industrializate (Franța, Germania, Anglia, SUA) s-a manifestat nevoia din ce în ce mai stringentă a orientării și plasării forței de muncă – în continuă creștere – într-un mod cât mai adecvat posibil. „Explozia industrializării” de la începutul secolului al XX-lea, combinată cu binecunoscuta orientare pragmatică a făcut ca americanii să fie primii care au conștientizat importanța construirii și perfecționării unor **instrumente de evaluare a intereselor** în vederea orientării mai eficiente a persoanelor către cariere potrivite. Atitudinea americană trebuie plasată în contextul criticilor pe care specialiștii le aduceau modului „abuziv” de utilizare a testelor de aptitudini și personalitate în selecția și plasarea profesională din perioada anilor 1920-1940, precum și a protestelor din partea beneficiarilor serviciilor psihologice care îi acuzau pe specialiști de atitudini discriminatorii sau rasiste în evaluarea persoanelor provenind din păturile sociale inferioare sau având condiția de emigranți ¹. Prin **accentuarea importanței cunoașterii intereselor** s-a dorit limitarea caracterului reducător al procesului de orientare, ajungându-se la concluzia că, singure, aptitudinile nu sunt suficiente pentru furnizarea unui sfat eficient persoanei care dorește să-și aleagă o carieră. Într-adevăr, valorificarea optimă a aptitudinilor pe care cineva le are într-un domeniu nu este posibilă în absența unui suport energetic activator și mobilizator corespunzător. Acest fapt poate fi direct relaționat cu diminuarea sau absența efortului pentru atingerea anumitor standarde de performanță și cu lipsa satisfacțiilor în viața profesională.

Tema lucrării noastre reflectă trei ani de experiență în domeniul resurselor umane, în decursul cărora am avut prilejul de a intra în contact cu politicile și strategiile actuale utilizate în selecția personalului, cu instrumentele de evaluare care și-au dovedit eficiența în alegerea celor mai potriviți candidați pentru anumite posturi,

¹ asupra acestei probleme a se vedea prezentarea bine documentată realizată de A. Stan, în lucrarea **Testul psihologic – evoluție, construcție, aplicații**, Editura Polirom, Iași, 2002.

dar și cu schimbările rapide care s-au petrecut atât în dinamica pieții muncii din România cât și pe plan local.

De asemenea, experiența ne-a relevat dificultățile și neajunsurile cu care se confruntă acțiunea de orientare școlară și profesională a adolescenților (aflați în perioada căutării identității și a unei vocații profesionale) care, în fața schimbărilor sociale și economice prea rapide ce caracterizează actual societatea românească, ajung repede dezorientați. Astfel, în practica prezentă a orientării școlare și profesionale a tinerilor se resimte absența unor instrumente de evaluare care să răspundă necesităților pieții. Unele dintre cele care există se dovedesc a fi depășite din punct de vedere metodologic sau sunt folosite inadecvat de către consilierii vocaționali. Cea mai mare dificultate rezidă în **articularea aspirațiilor și potențialului** adolescenților cu cerințele profesionale ale societății. Consilierul vocațional nu poate pierde din vedere necesitatea convingerii tânărului care dorește să-și aleagă o carieră cu privire la **consecințele negative** ale unor aspirații profesionale fără suport în potențialul aptitudinal și social: de exemplu, eșecul școlar sau sentimentul inadaptării profesionale.

Dacă urmărim acțiunile întreprinse, mai ales în ultimii ani, în vederea **preorientării în carieră** a elevilor (admiterea în liceu sau în facultate), vom vedea că, în realitate, aceasta au însemnat frecvent o distribuție bazată doar pe rezultatele școlare anterioare și mai puțin pe compatibilitatea candidaților cu profilul ales. Din acest punct de vedere am încercat, prin cercetarea practică prezentată în capitolul IV al lucrării, să subliniem rolul pe care îl are în primul rând cunoașterea intereselor adolescentului și apoi a aptitudinilor pe care acestea se pot sprijini în acțiunea de orientare școlară și, implicit, profesională.

Abordarea teoretică din primele trei capitole ale lucrării păstrează conținuturile frecvent întâlnite în textele legate de problema intereselor – ca substructuri motivaționale, a relațiilor acestora cu aptitudinile și a principalelor instrumente cunoscute pentru măsurarea lor, precum și în cele vizând aspectele caracteristice acțiunii de orientare școlară și profesională.

Primul capitol al lucrării trece în revistă încadrarea noțiunii de interes în ansamblul construcției personalității, precum și o prezentare a accepțiunilor date

acestui concept atât de autori străini cât și de autori români care au avut preocupări în domeniu. Am prezentat clasificările unor autori ale căror preocupări legate de definirea, măsurarea și evaluarea intereselor sunt deja clasice (de exemplu, E. K. Strong, G. F. Kuder, G. W. Allport & P. E. Vernon, Al. Roșca sau I. Holban). Un loc aparte în economia capitolului a fost acordat motivației și relației acesteia cu interesele. Ultimul subcapitol face referire la relațiile intereselor cu structurile aptitudinale – aspect esențial pentru consilierea vocațională.

Conceptul de orientare școlară și profesională este delimitat în **al doilea capitol** al lucrării. De asemenea, am tratat problema utilității acțiunilor de orientare școlară și profesională. Un aspect important îl constituie delimitarea între orientarea școlară și cea profesională ². Istoricul orientării școlare și profesionale și situația actuală a acesteia în România și în țările dezvoltate din lume (Anglia, Franța, Germania, Suedia, Japonia, SUA) au constituit alte aspecte abordate. Capitolul se încheie cu prezentarea bazei interdisciplinare, obiectivelor, funcțiilor și principiilor procesului de orientare școlară și profesională, precum și a principalelor categorii de beneficiari.

Cel de-**al treilea capitol** al lucrării prezintă un scurt istoric al măsurării și evaluării intereselor peste hotare și în România, ulterior axându-și conținutul pe trecerea în revistă a câtorva dintre cele mai importante teste de interese utilizate în lume (*The Strong Vocational Interest Blank*, *The Strong-Campbell Interest Inventory*, *The Kuder Interest Inventories*, *Inventaire Personnel de Holland*) și în spațiul autohton (testele de interese propuse de I. Holban și I. Drăgan).

Ultima parte a lucrării constituie **suportul practic** al acesteia. Am investigat un lot de elevi din populația școlară de clasa a IX-a utilizând clasică **baterie factorială P.M.A.** (*Primary Mental Abilities*) care măsoară cinci dintre principalele aptitudini cognitive și **Inventarul de interese Profesionale (I.I.P.)** adaptat pentru populația

² orientarea școlară presupune îndrumarea către o formă de învățământ care va facilita ulterior încadrarea într-un anumit domeniu de activitate profesională, constituind doar o fază inițială a orientării profesionale. De aceea, considerăm că termenul de **orientare în carieră** poate rezolva dificultatea delimitării între cele două noțiuni. Cu toate acestea, pe parcursul lucrării am preferat să utilizăm termenul de orientare școlară și profesională mai uzitat la noi.

școlară din România de Grupul de Lucru pentru Informare și Consiliere privind Cariera pe baza modelului alegerilor vocaționale și a inventarului de interese propuse de John L. Holland. Scopul cercetării a fost de a sublinia modul în care interesele adolescenților condiționează alegerile pe care aceștia le fac în ceea ce privește continuarea studiilor, a căror justete poate fi evaluată și în funcțiile de relațiile care există între interese și aptitudinile cognitive absolut necesare pentru obținerea unor performanțe și a satisfacției în domeniul ales. Practic, am construit profile aptitudinale și de interese în funcție de rezultatele obținute de elevii diferențiați după specializarea liceală și le-am comparat stabilind diferențe specifice pe care le-am legat ulterior de o serie de factori discutați pe larg în Capitolul IV. Precizăm că datele obținute de noi pot constitui probe empirice utile în cercetarea validității de criteriu a instrumentelor utilizate, a căror adaptare și validare în scopul evaluării pentru orientarea vocațională a adolescenților sunt în plină desfășurare.

Capitolul I. *Interesele*

I.1. Considerații generale

● **Interesele** sunt înclinări și preocupări pentru anumite situații ale mediului care derivă din tendințe mai profunde. În cursul dezvoltării individuale, ele devin mai mult sau mai puțin permanente și dirijează cu predilecție persoana spre un anume complex de situații exterioare, determinând desfășurarea activității în anumite direcții, mai mult sau mai puțin constante.

Al. Roșca a făcut încă din anii '30 o trecere în revistă a definițiilor date intereselor și a clasificărilor acestora. După **Bingham**, interesul pentru un obiect, persoană sau activitate este tendința de a da atenție unor anumite situații, de a fi atras către ele, de a-i place sau de a găsi satisfacție în acestea (apud **Roșca**, 1938). Deci, interesul exprimă tendința unei persoane de a fi absorbită de o experiență și de a o prelungi. La polul opus se află **aversiunea** - tendința de a se depărta de o anumită situație, de a o respinge și a se orienta în altă direcție. Roșca leagă interesul și manifestarea exterioară a acestuia de concentrarea atenției și persistența activității. Din acest punct de vedere, și teoria lui **Mc. Dougall** consideră că a avea interes pentru un obiect înseamnă a fi gata să-i acorzi atenție. După McDougall, „interesul este atenția latentă, iar atenția este interesul în acțiune.” (apud **Roșca**, op.cit.,).

R. Terman leagă interesele de **efortul voluntar** atunci când afirmă că voința este mânată spre acțiune de puterea dinamică a intereselor. La rândul său, **M. Freyer** face distincția între **interesele subiective** (de exemplu, o persoană poate afirma că îi place cartea pe care a citit-o) și **interesele obiective** (de exemplu, o persoană poate sta în fața unei vitrine cu cărți pe care le urmărește cu atenție, din această situație putându-ne da seama că persoana în cauză manifestă interes pentru o carte anume sau pentru lectură). Ambele categorii de interese implică un proces afectiv în cadrul relației subiectului cu obiectul, a cărei intensitate poate fi reprezentată polar între extremele unui continuum: la un capăt se află plăcerea, iar la celălalt neplăcerea (aversiunea). Între cele două extreme se poziționează indiferența.

Această clasificare a intereselor este făcută numai în funcție de **metodele de evaluare** a lor, adică introspecția și convorbirea sau observația exterioară. Totuși, nu putem pune în discuție existența a două tipuri de interese, ci mai degrabă a două **modalități de manifestare** a lor: interioare sau exterioare. De altfel, majoritatea actelor psihice sunt reprezentate atât de trăiri interne cât și de manifestări externe care nu pot fi separate decât artificial.

- Atunci când vorbim de interese, se mai impun o serie de probleme de ordin aplicativ. Este vorba de **constanța intereselor**, de **modul de identificare** a lor și de **utilitatea cunoașterii** acestora. Un interes autentic este prezent în mod constant în conduita unei persoane. Dacă interesele acesteia sunt instabile, adică se schimbă de la o perioadă la alta, atunci identificarea lor nu mai prezintă valoare pentru descrierea acelei persoane. Cunoașterea intereselor stabile ale unei persoane are, însă, o anumită semnificație predictivă. **E. K. Strong** consideră că stabilitatea intereselor (mai ales cea a intereselor vocaționale) crește odată cu vârsta, fiind suficient de mare în jurul vârstei de 25 de ani. După această vîrstă, modificările în structura sistemului de interese al unui individ sunt ne semnificative (cf. **Roșca**, 1938).

- În abordarea intereselor, este important și modul în care le definim. De exemplu, dacă **interesul vocațional** ar fi văzut ca orientarea individului către ocupația care îi place cel mai mult la un moment dat, înseamnă că acesta poate fi caracterizat printr-o mare instabilitate în timp. Dar, dacă interesul vocațional este definit ca suma totală a intereselor unei persoane raportate la o anumită profesiune, atunci cu siguranță gradul de stabilitate al acestuia este foarte mare.

- O problemă cu implicații teoretice și practice importante o constituie **relația interese - aptitudini**. Încă de la începutul secolului trecut, **Woodworth** (apud **Roșca**, 1938) a lansat ideea că interesele sunt direct legate de aptitudini, adică individul care are, de exemplu, aptitudini muzicale prezintă și un interes deosebit pentru muzică; tot așa, individul cu aptitudini pentru poezie sau literatură va avea și interes pentru literatură sau artă în general. **E. Thorndike** a descoperit prin cercetările sale corelații ridicate între interese și aptitudini în anumite domenii, în timp ce alți cercetători au găsit corelații modeste sau foarte scăzute, dar niciodată negative. Cu toate acestea, putem afirma că interesele și aptitudinile sunt calități mintale distincte între care există

anumite relații de interdependență. De exemplu, o persoană care prezintă interes și are și aptitudini adecvate pentru o anumită activitate va fi mai eficientă și va avea mai multă satisfacție personală decât o alta care manifestă interes pentru activitatea respectivă dar nu are și aptitudini corespunzătoare adecvate. În acest punct se reliefează clar **utilitatea cunoașterii intereselor** și a **aptitudinilor** subiecților în vederea orientării lor către cea mai potrivită profesie. Cunoașterea științifică a intereselor este utilă pentru că are o aplicabilitate practică imediată, mai exact în activitățile de orientare a carierei, de selecție și de plasare a forței de muncă. Având date certe despre ce anume știe și poate să facă o persoană, dar mai ales despre ceea ce îi place să facă sau o pasionează, un consilier va putea să o ajute să găsească mult mai ușor cariera care i se potrivește. De altfel, acesta este și scopul principal al orientării în carieră.

- Unii autori au arătat că interesele joacă un rol important și în **menținerea atenției** într-o activitate sau sarcină specifică (**Roșca**, 1938; **Floru**, 1967). Astfel, interesul ne mobilizează și orientează atenția către obiectul preocupărilor (de exemplu, atenția unei mame este atrasă de plânsul copilului ei în mai mare măsură decât orice altceva). Orientarea latentă determinată de un interes devine ulterior atenție operantă în prezența stimulilor asociați cu acesta. Dacă atenția acordată unui lucru este dublată și de un interes deosebit pentru acel lucru, atunci concentrarea mult timp a atenției devine o chestiune *flou*.

Interesul poate facilita atenția, concentrarea și suportul energetic necesar procesului de învățare. Din acest punct de vedere, **V. Pavelcu** considera că „atenția are la bază un anumit grad de tonicitate cerebrală care, în termeni de psihologie, înseamnă interes”. (**Pavelcu**, 1961). Învățarea unui material verbal este puternic influențată de interesul pentru acesta. Se știe că ceea ce stârnește interesul este asimilat ușor și fără un efort susținut. Pe de altă parte, interesul pentru o profesiune, de exemplu, pune în funcțiune mecanisme conative și motivaționale care ne ajută să învățăm un material neatrăgător în sine, dar util pentru practicarea profesiei. Reluarea de nenumărate ori a aceleiași informații într-o campanie publicitară la televizor nu garantează reținerea acestora de către telespectatori când aceștia nu sunt interesați și nu prelucrează informația în mod activ. Un mesaj publicitar, pentru a-și atinge

scopul, trebuie să trezească interesul auditoriului, întrucât se știe că un material este mai bine însușit, păstrat și reactualizat dacă acesta este în acord cu interesele noastre decât dacă nu ne sensibilizează cu nimic (**Baddeley**, 1998; **Flores**, 1987).

Și **activitatea perceptivă** este influențată de interesul nostru pentru obiectul percepției. De pildă, **selectivitatea perceptivă** în momentul recunoașterii este strâns legată de interesul subiectului pentru obiectul pe care-l recunoaște (**Frances**, 1988). Astfel, putem să recunoaștem foarte ușor persoana pe care o așteptăm cu nerăbdare chiar dacă aceasta se află pe un peron aglomerat. În viziunea lui **P. Fraisse** „fiecare moment ne solicită nenumărați stimuli dar noi îi percepem mai ales pe cei care corespund orientării atitudinii noastre. Aceste atitudini sunt determinate de nevoile și de interesele noastre” (**Fraisse**, 1981), iar pentru **A. Mucchielli** interesul, la fel ca și atitudinea, este o orientare generală a conștiinței unui subiect spre un anumit obiect, deosebindu-se însă de aceasta prin încărcătura afectivă pozitivă (**Mucchielli**, 1987).

- Din punct de vedere structural și funcțional, interesele sunt strâns legate de **activitatea de cunoaștere** (și, implicit, de gândire), căci a te interesa de un obiect înseamnă, în primul rând, a dori să-l cunoști și a-l explora cu toate mijloacele disponibile. **I. Drăgan** lansează ideea că „în sistemul variabilelor motivaționale intrinseci care acționează asupra procesului orientării școlare și profesionale, interesele cognitive ocupă un loc important, având o pondere deosebită în stimularea și orientarea subiectului spre obiect.” (**Drăgan**, 1971, 1975). Ca mecanism de stimulare a activității de cunoaștere, interesul funcționează perpetuu, alimentându-se din propria sa tensiune. Forța lui este amplificată, deoarece în structura sa intră atât procese de ordin intelectual cât și procese de ordin afectiv și conativ.

- În concluzie, influența intereselor noastre se răsfrânge asupra tuturor proceselor psihice, asupra percepției, memoriei, gândirii, imaginației, la fel ca și asupra vieții afective și asupra manifestărilor de voință. Interesul nu realizează doar o simplă homeostazie, ci este un factor de integrare dinamică a personalității, fiind stimulat atât de impulsuri și tendințe interne cât și de dorința de autodepășire, de aspirații, de idealuri, de dinamica și cerințele vieții sociale. **Maturizarea intereselor** unei persoane înseamnă, pe de o parte, lărgirea sferei lor, iar pe de altă parte selectarea numai a acelor care sunt adecvate vârstei și potențialului aptitudinal

(astfel, din multitudinea obiectelor care-l interesează, adolescentul va ajunge la o anumită vârstă să insiste doar pe unul sau două care devin interese - pilot, celelalte polarizându-se în jurul acestora). **A. Chircev** și **D. Salade** au evidențiat treptele caracteristice genezei tuturor intereselor (**Chircev & Salade**, 1976). Astfel, mai întâi avem **atracția** către anumite obiecte sau activități care poate apare sub influența unor impresii noi. Această atracție se caracterizează printr-un mare grad de instabilitate. Ulterior, apar **interesele izolate** care sunt limitate la o temă sau alta și încep să stimuleze activitatea subiectului. De aici, se trece pe treapta superioară a **intereselor generalizate** când subiectul îndrăgește anumite domenii de activitate în ansamblul lor și, în fine, **interesele specializate** constituie treapta ultimă.

I.2. Definiții. Clasificări

I.2.1. Conceptul de interes în literatura de specialitate

- Etimologic, **interesul** este un termen format din două structuri lingvistice provenite din latină: *inter* și *esse* care înseamnă “a fi la mijloc, a fi între”, ceea ce exprimă „relația utilă dintre organism și mediu” (**Sillamy**, 1996).

În sens cronologic, conceptul apare în literatura filosofică a secolului al XVIII-lea, în lucrările lui **É. Condillac** și **C. A. Helvétius**. Tot în acea perioadă, **J.-J. Rousseau** și **J. F. Herbart** au promovat necesitatea cercetării intereselor ca premise ale orientării și selecției profesionale, dar de pe poziția umanismului pedagogic, fără o explicație psihologică satisfăcătoare (cf. **Logofătu**, 1973). În literatura psihologică a secolului al XIX-lea, conceptul de interes apare la **W. James** și **J. Dewey**. Acesta din urmă, considerat întemeietorul unei concepții moderne despre interes, relevă rolul pe care îl poate avea baza biologică pentru activitatea omului în general, constituind o treaptă a sistemului său motivațional. În secolul al XX-lea, conceptul de interes capătă o circulație mult mai largă prin lucrările unor autori ca **Ed. Claparède**, **O. Decroly**, **E. Key** sau **M. Montessori** - pionieri ai curentului pedagogic numit „noua educație” care puneă interesele copilului la baza instruirii sale.

- Din perspectiva diferitelor orientări teoretice, conceptului de interes i s-au dat numeroase definiții care reflectă o anumită eterogenitate dar conțin și referința la o serie de elemente și caracteristici comune. Astfel, interesul exprimă o relație psihică convenabilă între individ și obiectele materiale, sociale ori spirituale. El presupune o relație conștientă de corespondență între obiecte, activități, fapte ori persoane și cerințele proprii subiectului existente la un moment dat. Interesul se bazează pe existența expresă a unei trebuințe a individului pentru obiectul dat și, în același timp, pe caracterul de a fi “interesant” al acelui obiect și de a dispune de calitățile care pot satisface trebuința respectivă. Interesul exprimă întotdeauna o trebuință psihică intensă care mobilizează activitatea mentală a individului (**Dicționar de psihologie socială**, 1981). După **U. Șchiopu**, interesul este „un stimul intern motivațional care exprimă orientarea activă, relativ stabilă a personalității spre anumite domenii de activitate, obiecte, persoane etc” (**Șchiopu**, 1997).

- **Psihologia comportamentalistă** (behaviorismul) consideră interesul drept „comportament instinctiv și egoist în genere care face omul să caute ceea ce este plăcut” (**Logofătu**, 1973), deși cercetările efectuate au pus în evidență și conținutul motivațional al acestuia. În vorbirea curentă, termenul a păstrat însă nuanțe peiorative privind egocentrismul.

- O serie de autori folosesc pentru definirea interesului noțiunea de **tendență**. Astfel, pentru **R. Doron** și **Fr. Parot**, interesele exprimă tendințe sau dispoziții relativ stabile ale unei persoane orientate spre diferite obiecte, activități sau experiențe. Aceste tendințe sunt condiționate de cerințele culturale care definesc rolurile corespunzătoare celor două sexe și membrilor unui grup social dat. Interesele nu se limitează doar la câmpul profesional, privind și disciplinele școlare, timpul liber și alte activități în afara muncii (**Doron & Parot**, 1999). **M. Reuchlin** arată că termenul de interes este utilizat atunci când se vorbește despre tendința unei persoane de a alege dintre eventualități mai precise, alegerea fiind considerată îndeosebi în semnificația sa personală pentru individ: interes față de o anumită materie școlară, profesiune, sau față de o activitate de timp liber (**Reuchlin**, 1999). Pentru **E. K. Strong**, autorul unui renumit chestionar de interese, acesta exprimă tendința de a ne ocupa de anumite obiecte, de a ne place anumite activități, iar pentru **R. Meilli** tendința de a acționa în

raport cu anumite obiecte sau de a ne implica în anumite activități, adică o formă specială a motivației (apud **Popescu-Neveanu**, 1978).

- Definițiile unor autori pun accentul pe **latura subiectivă sau obiectivă** a acestuia. Astfel, **A. Lalande** definește interesul prin „caracterul a ceea ce provoacă într-un spirit determinat o stare de activitate mentală și plăcută, o atenție spontană” (apud **Drăgan**, 1975). Dar, așa cum arată **I. Drăgan**, definițiile care pun accentul pe latura subiectivă sau obiectivă a interesului dau dovadă de unilateralitate. Unele exagerează elementele subiective ale interesului ca fiind singurele care le explică geneza, în timp ce altele confundă interesul cu determinantul sau calitatea unor obiecte de a fi interesante, de a captiva atenția și de a stimula spiritul.

- În psihologia persoanei și a conduitei, conceptul de interes este tratat într-o manieră restrictivă, definițiile punând accentul pe **latura funcțională** a acestuia. De exemplu, din perspectiva concepției funcționaliste, **Ed. Claparède** arăta că interesul se manifestă ca un mijloc de autoreglare a organismului, ca „factorul care ajustează, care acomodează mediul la necesitățile subiectului” (apud **Popescu-Neveanu**, 1978). Interesul este conceput astfel ca expresia unei necesități primare sau derivate a organismului, integrându-se, în această accepție, în principiul larg al homeostaziei sau, din punctul de vedere al ciberneticii, în principiul feed-back-ului. Cel care depășește concepția funcționalistă este **J. Piaget** care consideră interesul drept un factor care contribuie la dezvoltarea procesului de asimilare mentală. Pentru acesta, interesul este „raportul dintre un obiect și o necesitate, pentru că un obiect devine un interes în măsură în care răspunde unei necesități. Interesul este, deci, orientarea proprie tuturor actelor de asimilare mentală” (apud **Drăgan**, 1975).

- Sunt și autori care definesc interesul legându-l de alte **variabile psihice**. Astfel, **Mc. Dougall** stabilește că interesul este „atenția în stare latentă, iar atenția este interesul în acțiune” (**Roșca**, 1938; **Popescu-Neveanu**, 1978). **J. Dewey** afirmă că interesul este „o forță emoțională în acțiune”, iar **E. D. Super** le consideră a rezulta din interacțiunea structurilor interne neuroendocrine cu împrejurările sociale și de a fi expresia raportului dintre trebuințele individului și condițiile de mediu (**Popescu-Neveanu**, 1978). Alți autori plasează interesul în categoria **atitudinilor**. De exemplu, **H. J. Eysenck** consideră interesul ca o atitudine cu valențe pozitive, iar

psihologul român **A. Chircev** arată că interesul este o atitudine stabilă de natură emoțional- cognitivă față de anumite obiecte și activități. O astfel de concepție a fost îndreptățită de considerarea faptului că în structura intereselor ar intra elemente de natură cognitivă, afectivă și conativă (la fel ca în cazul atitudinilor), iar exprimarea lor ar lua forma unei stări specifice de așteptare care se prelungește prin acțiuni. Dar, trebuie să precizăm că interesul este diferit de atitudine. **S. Larcabeau** arată că interesele și atitudinile sunt variabile latente ale unor comportamente specifice (apud **Drăgan**, 1975). Dar, în timp ce atitudinile reflectate în opiniile emise sau în acțiunile unei persoane se exprimă față de oameni, valori, sisteme de gândire și sunt, mai degrabă, fenomene sociale, interesele traduc alegerile unei persoane exprimate sau manifestate față de obiecte și activități; ele sunt mai dinamice decât atitudinile și reprezintă un fenomen personal. Unii autori arată că doar interesele structurate și stabile pot fi echivalate cu atitudini, dovada constituind-o și existența nonintereselor – reversul intereselor – într-un anumit domeniu (**Popescu-Neveanu**, op.cit.,).

Pe de altă parte, interesul poate fi abordat împreună cu **valorile** după care se conduce un individ. După **M. Huteau**, valorile și interesele sunt noțiuni apropiate (**Huteau**, 1995). Mai mult, în psihologia vocațională, se întâlnesc autori care nu fac nici o distincție între aceste două noțiuni. Ei aduc drept argument faptul că dacă admitem că o valoare este o credință stabilă în superioritatea unui tip de conduită sau a unui stil de viață, atunci interesele, preferințele pentru anumite obiecte sau activități, sunt de asemenea mijloace care permit atingerea acelor valori. Cu alte cuvinte, valorile se manifestă prin intermediul intereselor. De exemplu, interesul social-altruist permite satisfacerea valorii de “egalitate”, iar interesul pentru situațiile de muncă mai puțin constrângătoare poate să exprime valoarea „autonomie în muncă”.

- În fine, sunt autori care arată că, pentru a defini într-un mod cât mai adecvat conceptul de interes, este necesară o analiză a structurii personalității în straturile ei mai profunde. În esență, este vorba despre **analiza aspectelor motivaționale** în care interesele par a-și avea rădăcinile. În unele lucrări, conceptul de interes este abordat în capitolul referitor la motivație (vezi, de exemplu, **Reuchlin**, 1999; **Popescu-Neveanu**, 1977; **Zörgö**, 1976). **M. Roco** stabilește, sintetizând teoriile asupra interesului, trei moduri de interpretare a conceptului: *motivațional*, *acțional* și

atitudinal. I. **Drăgan** susține că interesul este o substructură a personalității, și anume „acea componentă motivațională a personalității care se exprimă printr-o atitudine pozitivă, activă și perserverentă față de anumite domenii și activități” (**Drăgan**, 1975). Acest autor susține că la baza tuturor intereselor indivizilor se află **instinctul curiozității**, iar primul interes care se formează este cel epistemic (**Drăgan**, 1987).

1.2.2. Clasificări ale intereselor

- În vederea facilitării studierii, autorii au elaborat diferite clasificări ale intereselor. Este dificil de realizat o clasificare a **intereselor** din punct de vedere al conținutului acestora. **Al Roșca** încearcă o clasificare în două mari categorii: **interese native** (cele care au la bază tendințe înnăscute) și **interese derivate** (care se formează pe baza celor native și care constituie categoria intereselor propriu-zise). Cele native nu sunt propriu-zis interese, ci **instincte** (de exemplu, instinctul curiozității abordat de Ed. Claparède) sau **reflexe** (de exemplu, reflexul de orientare studiat de I. P. Pavlov). Interesele native pot fi considerate ca fiind rădăcina biologică a intereselor propriu-zise. Un punct de vedere apropiat îl exprimă **A. Cosmovici** care susține existența a două categorii de interese (**Cosmovici**, 1974): **structurale**, mai apropiate de biologic (de exemplu, când ne este foame apare interesul pentru alimente iar când ne este frig apare cel pentru haine sau combustibil) și care reprezintă corespondentul intereselor native din clasificarea lui Roșca și **funcționale** care apar în relație cu exercitarea unei activități și cu aptitudinile implicate de aceasta (de exemplu, interesele materiale sau cele spirituale), formându-se treptat în cursul activității individului de unde și caracterul secundar (acestea ar corespunde intereselor derivate din clasificarea lui Roșca).

- Diversității **formelor de activitate** existente concret îi corespunde o diversitate tot atât de mare a intereselor. Totuși, adoptând un anumit criteriu, printr-un proces de integrare, activitățile pot fi cuprinse într-un sistem în care distingem, schematic, următoarele grupe (apud **Holban**, 1974):

a) activități în care se lucrează cu noțiuni sau cu imagini care presupun procese superioare de elaborare (abstractizare, creativitate), cum sunt activitățile de cunoaștere și activitățile estetice;

b) activități în care se lucrează cu obiecte concrete (activități practice) care presupun contactul direct om-obiect sau om-materie de prelucrat, dintre care menționăm activitățile tehnice, activitățile casnic-gospodărești, activitățile agricole, activitățile de joc sau cele sportive și

c) activități în care se lucrează cu oamenii sau cu diferite grupuri sociale, dintre care distingem activitățile politico-administrative, activitățile de asistență psihologică, socială și economică a diferitelor categorii de persoane cu nevoi speciale sau a grupurilor defavorizate, activități mondene (de exemplu, activitățile de timp liber).

Această clasificare a activităților oferă posibilitatea următoarei clasificări a intereselor: **interese intelectuale** (interese de cunoaștere științifică și interese estetice), **interese practice** (interese tehnice, interese casnic-gospodărești, interese practico-agricole și interese sportive) și **interese sociale** (interese politice, interese umane și interese mondene).

- După **gradul de stabilitate**, interesele pot fi clasificate în: **interese momentane** (simple preferințe bazate pe curiozitate, sugestie, imitație ori succes momentan), **interese temporare** (care pot dura o perioadă destul de importantă dar se sting cu timpul - de exemplu, se întâmplă ca interesul pe care îl manifestă un adolescent pentru un anumit tip de literatură să dispară) și **interese permanente** (care se formează pe baza unor aptitudini bine dezvoltate, se stabilizează și ajung să caracterizeze o persoană).

- După **criteriul sursei genezei**, I. Drăgan împarte interesele în **interne** (subiective), în care sursa poate fi tendințele, înclinațiile sau necesitățile persoanei și **externe** (obiective), în care sursa este reprezentată de calitățile obiectelor care le fac să fie interesante (Drăgan, 1975). Pentru M. Freyer, clasificarea intereselor în obiective și subiective este artificială, deoarece în orice interes există un pol subiectiv și un altul obiectiv. Segmentul subiectiv este dat de necesitățile sau trebuințele persoanei, iar cel obiectiv de obiectele (și valențele lor) care răspund acestor necesități sau trebuințe (idem).

● În fine, alte clasificări au stat la baza construirii și perfecționării unor **chestionare de interese** sau au fost elaborate pe baza analizelor factoriale întreprinse pe acestea (**Drăgan**, 1975). Astfel, **E. K. Strong** a fost preocupat de **interesele vocaționale**. Chestionarul pe care l-a construit a fost supus de **L. L. Thurstone** analizei factoriale, evidențiindu-se astfel patru categorii de interese: **pentru limbă, pentru știință, pentru oameni și pentru afaceri**. Însă, această clasificare s-a relevat a fi incompletă, deoarece exclude o serie de interese, precum cele pentru artă, sport sau tehnică.

La rândul său, **C. G. Kuder** a propus o clasificare rezultată din conținutul unui chestionar de preferințe profesionale. Această clasificare cuprinde interese pentru **mecanică, calcul, știință, interese de convingere, interese artistice, literare, muzicale și interese pentru servicii sociale**. Clasificarea lui Kuder s-a relevat ca una care conține interese pentru profesioniști calificați.

În încercarea de a construi un chestionar de interese, cunoscuții psihologi **G. W. Allport** și **P. E. Vernon** au elaborat o clasificare a intereselor care pornește de la un criteriu de evaluare. Aceasta are la bază chestionarul lui **Ed. Spranger**. Astfel, au fost identificate **interese teoretice, interese estetice, interese sociale, interese politice, interese economice și interese religioase**. Utilizând ca punct de plecare tot lucrarea lui Spranger, **Al. Roșca** a elaborat o clasificare mai sintetică și mai adecvată realității sociale românești a vremii cuprinzând (**Roșca**, 1938): **interese teoretice, interese practice, interese sociale, interese economice și interese estetice**.

Autorul francez **C. Bonnet** a elaborat un chestionar de **interese profesionale** care cuprinde următoarele categorii (**Bonnet**, 1975): **tehnic – practice, tehnic-teoretice**, pentru **sport, manuale, științifice, literare, sociale, artistice**, pentru **natură**, pentru **comerț**.

De remarcat că autorii chestionarelor de interese nu au fost preocupați în mod special de clasificarea lor, ci au realizat acest lucru din necesități legate de elaborarea chestionarelor (**Drăgan**, op. cit.,)

I.3. Motivație și interese

I.3.1. Definiții și teorii ale motivației

Motivația, în sens larg, exprimă faptul că la baza conduitei omului se află întotdeauna un ansamblu de mobiluri – trebuințe, atracții, emoții, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte sau exprimarea anumitor atitudini și opinii. Aceste mobiluri se instituie în calitate de **condiții interne**, interpușe între stimulul extern și reacțiile organismului, mediind un comportament sau altul. Pentru **N. Sillamy**, motivația este un ansamblu de factori dinamici care determină conduita unui individ (**Sillamy**, 1996). Aceasta se manifestă ca un **suport energetic** care susține activitatea fiecărei ființe. Motivația înglobează ansamblul tuturor modalităților fundamentale de mobilizare, activare sau autodeterminare a conduitei unei persoane. Toate demersurile conduitei interne sau intern – externe sunt instigate prin motivație (**Popescu-Neveanu**, 1977).

Din punct de vedere biologic, motivația se sprijină pe trebuințele fundamentale ale organismului, în cadrul cărora primordiale sunt **modificările funcționale** generate de schimbul permanent de substanțe dintre organism și mediu, de prelucrarea și consumarea energiei biochimice stocate în țesuturi (**Malim, Birch & Hayward**, 2000). Comportamentul motivat este inseparabil de un anume **nivel de activare organică** care constituie substratul lui energetic. La nivel biologic, caracteristic este faptul că satisfacerea unei trebuințe prin **întărire** (*reinforcement*) duce la stingerea ei temporară și la diminuarea activismului generat de necesitatea satisfacerii sale (când este vorba, însă, de interes, acesta se amplifică cu cât saturarea este mai mare).

Complexitatea motivației provine din natura sa mixtă; motivația rezultă din îmbinarea **cerințelor interne** ale organismului cu **exigențele mediului extern**. Ea este prealabilă comportamentului și îl pregătește, devenind **factor psihologic afectiv–conativ**, din moment ce, prin excitații chimice hormonale sau, în cazul unei motivații lente, prin excitații senzoriale externe, depinde de centrul nervos superior care pune în mișcare aparatul comportamental de care organismul dispune, fie pur filogenetic, fie combinat cu cel ontogenetic – ca în cazul mamiferelor superioare (**Beniuc**, 1970).

Interesul este o variabilă psihologică de natură motivațională care, în determinarea conduitei persoanei, exprimă, pe planul relației acesteia cu mediul exterior, direcția de orientare, categoria de valori căreia îi acordă importanță sau care, într-un sens mai larg, reține atenția subiectului (**Holban**, 1974). Concepția lui Holban sugerează existența unei relații între interes și motivație pe care vom încerca să o abordăm în cele ce urmează. Mai întâi, însă, să conturăm câteva specte generale legate de motivație.

Diferențele în abordarea teoretică a motivației își au originea în concepția despre om și mediul său, în accentul pus pe importanța relativă a factorilor biologici (dispozițiile bioereditare), a factorilor intrinseci (interese, aspirații, așteptări) sau a celor extrinseci (punitivi ori recompensatori), precum și pe interacțiunea lor. Vom încerca să trecem în revistă principalele concepții cu privire la motivație așa cum sunt prezentate acestea de psihologul francez **A. Mucchielli** (1987).

1.3.1.1. Concepția ineistă asupra motivației

În cadrul acestei concepții, accentul este pus pe **factorii interni** (constituționali) care influențează conduita individului. Această concepție reprezintă continuarea curentului filosofic numit **ineism** sau **constituționalism** în care filosofii, de la **Platon** la **Descartes**, au apărut **ineitatea ideilor**. Conform acestei concepții, în individ există caracteristici fundamentale (de exemplu, motivații înnăscute) care îi determină comportamentul. **R. Descartes** a descris cinci **pasiuni primare** (admirația, iubirea, ura, bucuria și tristețea) care acoperă dezvoltarea tuturor celorlalte. La rândul său, **S. Freud** a descris cele două mari **pulsiuni**: pulsiunea vieții (*Eros-ul*) și pulsiunea morții (*Thanatos-ul*). Pentru Freud, aceste pulsiuni pot fi completate cu alte mecanisme motivaționale înnăscute: fantezmele primare și mecanismele de apărare ale Eu-lui împotriva angoaselor de natură internă. **H. Piéron** distinge două niveluri ale **trebuițelor fundamentale** ale individului: trebuințele viscerogenice înnăscute (nevoia de apă, mâncare, aer, echilibru termic, somn etc.) și trebuințele psihologice (sexuale, de exprimare a agresivității, de securitate, de competiție și de comunicare). În cadrul același curent de idei, **A. Maslow** propune **teoria nivelelor**

ierarhice ale trebuințelor. Pentru Maslow, trebuințele umane sunt organizate pe nivele; de la nivelul celor biologice (de bază) care sunt înnăscute până la nivelul trebuințelor superioare (de dezvoltare). Trebuința de realizare de sine (care, pentru **C. Rogers**, reprezintă „tendința de a deveni ceea ce suntem cu adevărat”) situată în vârful ierarhiei este considerată fundamentală pentru om.

1.3.1.2. Concepția empiristă asupra motivației

Această concepție se opune în mod direct concepției iniste. În cadrul său de analiză, se susține că omul nu se naște cu instincte și pulsuni, ci, din contra, toate nevoile și tendințele sale sunt modelate de mediu. La naștere omul nu este decât o *tabula rasa* pe care experiența sa de viață urmează să o completeze cu un conținut consistent. Această concepție este una profund psihologică. Ea apare, implicit sau explicit, la aproape toți marii teoreticieni ai psihologiei.

1.3.1.3. Concepția situaționistă asupra motivației

În această optică, sursa comportamentelor este exterioară individului, acesta fiind determinat să acționeze într-o anumită manieră de un **ansamblu de constrângeri** care vin din partea mediului în care își duce existența sau a situațiilor pe care le traversează. Aceste constrângeri sunt de două tipuri: materiale și social-normative. Ideea comună tuturor teoriilor situaționiste este că mediul structurat impune anumite limite imuabile comportamentului individual.

1.3.1.4. Concepția interacționistă asupra motivației

Concepția interacționistă asupra motivației încearcă să realizeze un compromis între concepția inistă și cea situaționistă. În optica sa, originea motivației nu este nici unic internă, nici unic externă. Motivația ia naștere prin influențarea reciprocă dintre subiect și obiect. Pentru **K. Lewin** – unul dintre cei mai importanți reprezentanți ai curentului interacționist – motivația este „rezultatul dat de apariția, în universul psihologic al subiectului, a unor valențe sau forțe psihologice” – factori care

sunt rezultatul interacțiunii dintre individ și mediu. Individul este acela care, datorită trebuințelor lui, atribuie elementelor din mediu anumite valențe.

Dintre toate modelele explicative ale motivației, interacționismul propune cea mai complexă abordare. În cadrul acestuia, motivația (ansamblul mobilurilor care determină/influențează conduita) este plasată la confluența dintre individ și mediu.

În lumina concepției interacționiste, putem spune, alături de **P. Fraisse** (1988), că motivația reprezintă „ceea ce pune în mișcare organismul, declanșează, orientează și decide acțiunea sa”. Ea este dată de stimuli externi (obiecte și persoane având semnificație pentru individ) și stimuli interni (componenta biogenetică și psihogenetică a motivației). Analiza conduitei umane a permis stabilirea următoarelor componente (stadii) ale motivației (**Fraisse**, 1988): **tendințele** – acțiuni dirijate într-un sens definit care nu actualizează finalitatea decât cel mult parțial; **trebuințele** – stări prezente raportate la necesitățile vieții și care ignoră căile de finalizare internă sau externă (**H. Piéron** le definește ca manifestări naturale ale sensibilității interne, trezind tendința de desăvârșire a unui act sau de cercetare a unor categorii de obiecte); **pulsiunile** – modificări somatice ale organismului care apar posterior încercării individului de a atinge anumite scopuri obiective; **motivele** – componente intelectuale ale activității; **mobilurile** – elemente impulsive și afective care susțin activitățile individului; **homeostazia** – procesul reglator care menține constante condițiile de mediu intern sau le restabilește când sunt modificate; **valențele** – puterea de atracție și de repulsie a aceluiași obiect.

Într-o manieră asemănătoare, autorul român **B. Zörgö** enumeră cinci componente ale motivației (apud **Popescu-Neveanu**, 1977): **trebuințele** (procese pulsionale fundamentale care semnalizează perturbările intervenite în organism sau în sistemul de personalitate al individului); **impulsurile** (aspectul procesual al trebuinței caracterizat prin excitabilitate accentuată, expansivă); **intențiile** (implicări subiective ale subiectului în acțiune); **valențele** (orientare afectivă spre anumite rezultate, preferințele) și **tendințele** (forțe direcționate mai mult sau mai puțin precis).

Însă, cea mai completă clasificare a trebuințelor umane rămâne cea propusă în anii '30 de către **H. Murray**. Pentru acest autor, trebuința este reprezentată de forțe

care produc într-o parte a organismului o activare și mențin tensiunea până ce relația cu mediul este modificată. Murray consideră că, pentru a înțelege corect motivația comportamentului uman, trebuie să ținem seama de un număr suficient de variabile psihologice definite empiric cu mult discernământ astfel încât să poată fi apropiate de modelele cercetării științifice. În acest sens, Murray a stabilit un inventar care cuprinde douăzeci de **trebuințe fundamentale**. Le vom prezenta mai jos (apud **Popescu-Neveanu, 1977**):

- **trebuința de supunere** (trebuința de supunere pasivă la forțele externe, de a accepta blamare, injurii, critică, de a căuta și a se complăce în durere, pedeapsă, boală și necaz);
- **trebuința de realizare** (trebuința individului de a învinge obstacole și a obține performanțe superioare; de a se întrece pe sine însuși, de a manipula și organiza obiecte fizice, ființe umane sau idei);
- **trebuința de afiliere** (aceasta implică plăcerea individului de a se apropia și coopera cu semenii, de a fi pe placul cuiva, de a-i câștiga afecțiunea);
- **trebuința de agresiune** (implică nevoia de a se răzbuna pentru insultă, de a se opune cu forța la orice opoziție);
- **trebuința de autonomie** (de a fi liber, a ignora activitatea prescrisă de autorități dominative, de a nu depinde de nimeni, de a sfida convențiile);
- **trebuința de contracarare** (a înlătura o umilire prin încetarea acțiunii, dar și a șterge o dezonoare prin acțiune; a căuta obstacole pe care să le învingi și a-ți păstra respectul de sine și mândria la un nivel înalt);
- **trebuința de apărare** (care duce la ascunderea sau justificarea greșelilor, eșecurilor sau umilirilor);
- **trebuința de deferență** (trebuința de a admira și sprijini un superior, de a ceda influenței acestuia, de a prețui, elogia și onora);
- **trebuința de dominare** (trebuința de a dirija conduita altora prin sugestie, seducere, persuasiune sau comandă);
- **trebuința de exhibiție** (trebuința de a face impresie, de a excita, încânta, fascina, șoca, intriga sau amuza pe alții);

- **trebuința de a înlătura răul** (de a scăpa de durere, injurii, boală sau o situație primejdioasă);
- **trebuința de evitare a situațiilor neplăcute** (aceasta se interferează parțial cu precedenta, implicând restrângerea acțiunii din cauza fricii de eșec);
- **trebuința de existență socială** (cuprinde nevoia de a acorda simpatie și a satisface nevoile altuia, de exemplu a unui copil neajutorat sau oricărei alte ființe slabe învinse, umilate, singure, descurajate, bolnave);
- **trebuința de ordine** (de organizare, de curățenie, de rânduială);
- **trebuința de joc** (cuprinde căutarea de relaxare plăcută, de distracții, de glume și veselie);
- **trebuința de rejecție** (separarea de o ființă sau un obiect antipatic);
- **trebuința de senzualitate** (bucuria dată de plăcerile senzuale, căutarea lor);
- **trebuința de sex** (de a cultiva relații erotice, de a avea contact sexual);
- **trebuința de a fi ajutat** (trebuința de a avea nevoile satisfăcute de altul, nevoia de a fi mângâiat, protejat, iubit, iertat, consolat etc., ca și aceea de a avea în permanență un protector);
- **trebuința de înțelegere** (înglobează interesul pentru cunoaștere prin întrebări, speculații, analize și formulări de explicații).

1.3.2. Raportul motivație-interese

Cercetările efectuate de psihologia behavioristă care urmăreau integrarea cât mai eficientă a personalității umane în sistemul de producție social au pus în evidență și **conținutul motivațional** al intereselor. Explicațiile behavioriste privind reușita sau nereușita într-un anumit domeniu, inclusiv în plan profesional, nu au căpătat consistența necesară prin raportarea numai la **nivelul de inteligență** al individului, ci au trebuit să ia în considerare și **factorii materiali** sau **morali** care participă la geneza motivațiilor și la structurarea intereselor. Numai că maniera simplistă a behavioriștilor de a explica raportul subiect – obiect nu a putut pune în lumină natura și originea adevărată a intereselor. Totuși, behavioriștii au meritul de a fi reliefat relația dintre motivație și interese (**Logofătu**, 1973).

Abandonarea filierei filosofice deja depășită în explicarea comportamentului uman (Schopenhauer – voința de a trăi, Nietzsche – voința de putere, Bergson – elanul vital, Sartre – libertatea individuală) și trecerea la interpretarea operaționalistă a făcut posibilă integrarea intereselor în ansamblul celorlalte componente ale personalității, printre care și motivația. Încercarea de a atribui un rol intereselor o găsim chiar în pedagogia lui **F. J. Herbart** (care a stabilit șase tipuri de interese: empiric, speculativ, estetic, simpatetic, social și religios). Ulterior, **Ed. Claparède** arată că interesul este acela care slujește drept imbold tuturor acțiunilor și gândirii noastre potrivit cu nevoile momentului. Concepția lui Claparède este însă tributară subiectivismului (**Logofătu**, 1973).

Unii autori au insistat asupra legăturii dintre interese și trebuințe, arătând că aceasta este evidentă iar delimitarea între cele două componente ale personalității este greu de realizat. Dar, în nici un caz interesele nu pot fi confundate în așa măsură cu trebuințele, încât să admitem caracterul nativ al lor. Desigur că interesele privesc un mod de organizare a personalității, iar nivelul la care se realizează această organizare depinde de trebuințele individului.

Psihologul român **P. Popescu-Neveanu** (1977) așează interesul în cadrul structurilor motivaționale. Pe lângă trebuințe, motive, convingeri, idealuri și concepție despre lume și viață, interesul apare ca orientare selectivă, relativ stabilă și activă spre anumite domenii de activitate. Orientările vagi și fluctuante nu sunt interese, ci doar capricii sau un început de structurare a intereselor. Dacă un subiect începe mai multe activități și nu finalizează nici una, atunci înseamnă că acesta nu și-a cristalizat încă interesele. Acestea sunt formațiuni motivaționale mai complexe decât trebuințele și motivele, deoarece implică organizare, constanță și eficiență. Orientarea spre o activitate presupune prezența unor cunoștințe, intrarea în funcțiune a activismului mintal. Orientarea este trăită ca o stare agreabilă, plăcută și care împinge spre acțiune. Interesul este un factor care declanșează structurile motivaționale în vederea susținerii energetice a unei acțiuni, activități, obiect sau ființă care ne atrage, care ne stârnește curiozitatea și care ne provoacă satisfacție.

I.4. Aptitudini și interese

1.4.1. Definiții și clasificări ale aptitudinilor

Oamenii se deosebesc între ei după modul și capacitatea lor de a acționa. Aceleași acțiuni sunt făcute de diverși subiecți la un nivel calitativ diferit, cu o eficiență diferită. Toți oamenii pot executa diferite și diverse activități. Interesează însă calitatea. Aptitudinea se demonstrează întotdeauna prin reușita în activități. Orice activitate se efectuează cu ajutorul unor mijloace sau instrumente. Acestea sunt instrumente psiho-motorii, structuri intelectuale, funcții și subprocesse psihice. Aptitudinile sunt subsisteme sau sisteme operaționale superior dezvoltate care mijlocesc performanțele în activitate. (**Popescu-Neveanu**, 1977).

Unii autori arată că aptitudinile sunt însușiri care implică predispoziții înnăscute, având la bază o anumită structură a sistemului nervos și care permit efectuarea cu succes a unor activități specifice. După **Ed. Claparède**, ele permite diferențierea indivizilor atunci când, la aceleși nivel de educație, îi privim sub aspectul randamentului (apud **Sillamy**, 1996). Privite astfel, aptitudinile pot fi confundate ușor cu **capacitățile** de care sunt, totuși, diferite. Și capacitățile garantează efectuarea cu succes a unor operații motorii sau mintale, dar ele nu reflectă decât indirect gradul de dezvoltare a aptitudinilor corespunzătoare, deoarece depind foarte mult de exercițiu. Capacitatea reprezintă aptitudine plus învățare și perfecționare prin exercițiu. Ușurința învățării și calitatea superioară a execuției unei sarcini sunt doi dintre indicii care indică prezența unor aptitudini specifice.

De aceea, o definiție mai adecvată a aptitudinilor ni se pare a fi cea dată de **A. Cosmovici**, potrivit căruia aptitudinile sunt caracteristici ale individului care, în ansamblul lor, crează posibilitatea însușirii anumitor cunoștințe, priceperi și deprinderi (**Cosmovici**, 1974).

Aptitudinile sunt determinate, pe de o parte, de potențialitățile ereditare, iar pe de altă parte, de condițiile în care aceste potențialități latente devin active. În primul rând, se dezvoltă și prevalează acele aptitudini care au fost modelate în cursul filogenezei și sunt prevăzute în programul genetic. Aceste aptitudini și o anumită categorie de potențialități neactivate dau posibilitatea formării aptitudinilor modelate

după anumite configurații de sarcini. După vârsta de 20–25 de ani, încep să prevaleze treptat anumite tehnici de muncă intelectuală, strategii și procedee euristice, anumiți algoritmi (Roșca & Zörgö, 1972).

Una din cele mai cunoscute clasificări ale aptitudinilor cuprinde două categorii: **aptitudini generale** și **aptitudini specifice**. Primele implică un efort intelectual susținut și sunt răspunzătoare de efectuarea cu succes a unui număr mare de activități. Sub această denumire sunt incluse aptitudinile intelectuale și inteligența.

O contribuție importantă în cercetarea și clasificarea aptitudinilor și-a adus-o **analiza factorială** care se bazează pe calculul corelațiilor dintre performanțele obținute la un număr cât mai mare de teste diferite. Existența unei corelații semnificative între rezultatele mai multor probe arată prezența unui factor comun care le explică, însă analiza factorială are și anumite limite – ea neglijează diferențele interindividuale în ceea ce privește structura proceselor care pot explica performanțele obținute de subiecți la testele de aptitudini. Utilizând această metodă, **Ch. Spearman** a introdus **teoria bifactorială** a aptitudinilor. El a găsit un factor comun care explică performanțele la mai multe teste, denumit **factor general (g)** și mai mulți factori specifici care reprezintă diferitele variante ale aptitudinilor (**s**).

L. L. Thurstone, în urma prelucrării rezultatelor a 60 de teste, a susținut că performanțele indivizilor în diferite sarcini pot fi determinate numai de opt factori aptitudinali primari: raționamentul deductiv și inductiv, memoria, factorul numeric, factorul spațial, factorul perceptiv, înțelegerea verbală (comprehensiunea) și fluența verbală. Deși inițial Thurstone a negat existența unui factor general (g), ulterior l-a echivalat cu un factor secundar. Concepția lui este opusă celei a lui Spearman.

Între concepțiile lui Spearman și Thurstone, există și poziții intermediare care acreditează **structura ierarhică** a aptitudinilor. Acestea sunt reprezentate de modelele lui **C. Burt**, **P. E. Vernon** sau **J. P. Guilford**. De exemplu, **Vernon** (1957) arată că există un factor g (inteligența generală), apoi factori de grup (majori și minori) și, în fine, numeroși factori specifici (cf. **Anastasi**, 1965).

Modelul lui Vernon reprezintă relațiile ierarhice dintre factori, printre care distingem, în primul rând factorul **g**, căruia îi sunt subordonați doi factori majori de grup (verbal – educațional și spațial – mecanic). În continuare, fiecărui factor major îi sunt asociați factori minori de grup (verbal, numeric, fluentă, mecanic, manual etc.). În fine, ultimul nivel de analiză îl constituie factorii specifici (vezi figura 1).

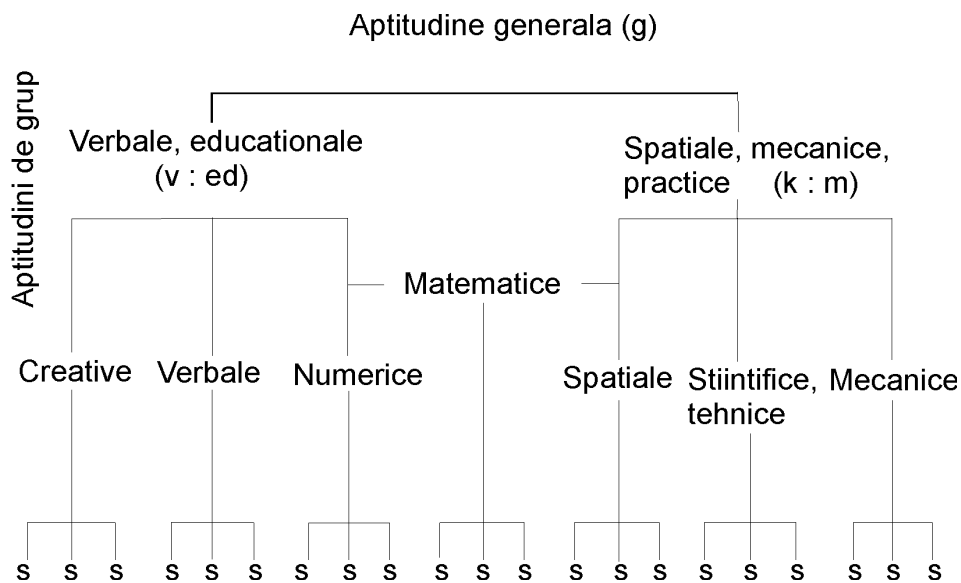


Fig. 1. Modelul structurii ierarhice a aptitudinilor propus de P. E. Vernon (1957)

Factorul g reprezintă inteligența generală care este o aptitudine ce contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului la situații noi. Acest factor își face simțită prezența prin rapiditatea și plasticitatea gândirii, dar și în cadrul celorlalte procese cognitive cum sunt percepția, atenția sau memoria.

Factorii de grup influențează reușita într-o categorie de activități. Dintre aceștia, enumerăm factorul verbal (V) care se referă la posibilitatea individului de a înțelege cu ușurință cuvintele ori ideile exprimate prin acestea, fluiditatea verbală (W) care vizează capacitatea unei persoane de a se exprima cu ușurință și se deosebește de factorul verbal (deși corelează cu acesta) prin aceea că se referă la rapiditatea exprimării verbale, factorul numeric (N) – posibilitatea de a lucra repede și ușor cu numerele, factorul spațial (S) care desemnează capacitatea de reprezentare spațială a obiectelor în 2 și 3 dimensiuni, precum și a relațiilor spațiale dintre acestea etc.

O clasificare foarte des citată în lucrările de specialitate și care se dovedește a fi completă este cea realizată de **E. Fleishman** care își bazează modelul pe date experimentale. Clasificarea are la bază explicarea modului în care persoanele recepționează informațiile, le prelucrează și produc răspunsurile adecvate. După aceasta clasificare, aptitudinile umane se împart în (apud **Pitariu**, 1997): **aptitudini cognitive** (de exemplu, înțelegerea limbajului oral, înțelegerea limbajului scris, exprimarea orală, exprimarea în scris, fluența ideilor, capacitatea de a memora și de a reține informații noi, raționamentul matematic, aptitudinea numerică, raționamentul deductiv, raționamentul inductiv, flexibilitatea clasificării, orientarea în spațiu, reprezentările relațiilor spațiale, viteza perceptivă etc.), **aptitudini psihosomatice** (de exemplu, precizia reglării motorii, coordonarea membrelor, timpul de reacție la alegere, reglarea motorie adaptativă, timpul de reacție simplu, stabilitatea braț-mână, dexteritatea manuală, dexteritate digitală, rapiditatea mișcării membrelor, atenția selectivă, atenția distributivă etc.), **aptitudini fizice** (de exemplu, forța statică, forța dinamică, coordonarea generală a corpului, echilibrul corporal, rezistența fizică etc.) și **aptitudini perceptivă** (vederea apropiată, vederea la distanță, vederea cromatică, vederea crepusculară, vederea periferică, vederea în adâncime, auzul general, atenția auditivă, localizarea auditivă, perceperea auditivă a limbajului oral etc.).

1.4.2. Raportul aptitudini-interese

Prezența unor interese stabile pentru anumite domenii pregătește terenul pentru dezvoltarea ulterioară a aptitudinilor și îmbogățirea cunoștințelor în domeniile respective. Interesele pentru un anumit domeniu implică receptivitatea persoanei pentru însușirea achizițiilor specifice aceluia domeniu. De pildă, interesul pe care un adolescent îl poate manifesta pentru anumite jocuri, lecturi sau discipline școlare poate fi expresia existenței anumitor înclinații și poate constitui punctul de plecare pentru dezvoltarea optimă a aptitudinilor corespunzătoare (**Chircev & Salade**, 1976).

Formarea intereselor este legată de cea a aptitudinilor. Este necesar ca, în procesul de educație, elevilor să li se dezvolte cât mai multe interese. Din varietatea de interese pe care le poate avea un tânăr la un moment dat, datorită experienței

persoanale, precum și a influenței școlii, familiei, societății, poate să se cristalizeze și să se stabilizeze un interes dominant care să le canalizeze pe celelalte. Acest interes îl poate preocupa atât de intens pe tânăr, încât să devină un interes profesional. Cultivarea constantă a interesului dominant pentru un anumit domeniu sau pentru o anumită activitate, perfecționarea priceperilor și deprinderilor legate de acesta pot constitui căi de formare și de consolidare a aptitudinii pentru domeniul respectiv sau pentru activitatea respectivă.

Aptitudinile generale și specifice își relevă importanța pentru reușita în anumite activități. Dar, pentru a fi valorificate cu succes și a putea constitui un suport real, ele trebuie să fie activate de un impuls energetic, cu alte cuvinte de interese corespunzătoare. Dacă aptitudinile joacă un rol important în fixarea nivelului reușitei unui individ într-o sarcină sau într-un grup de sarcini, direcția efortului necesar pentru această reușită va fi determinată de interesele corespunzătoare (**Drăgan**, 1975).

Cercetarea diferențelor interindividuale în ceea ce privește configurația intereselor și a aptitudinilor pe care aceștia le posedă este de o importanță capitală pentru activitatea de orientare școlară și profesională. De-a lungul timpului, în practica orientării, accentul a fost pus unilateral fie pe evaluarea aptitudinilor, fie pe cea a intereselor specifice. Dar, după cum am văzut, numeroase cercetări au atras atenția asupra insuficienței unor astfel de evaluări în determinarea eficienței acțiunii de orientare școlară și profesională. Sfatul de orientare trebuie să se întemeieze, în primul rând, pe datele rezultate din investigarea *aptitudinilor și intereselor* și nu a *aptitudinilor sau intereselor*, întrucât primele joacă un rol foarte important în fixarea nivelului reușitei, iar interesele determină direcția de efort și activitate necesare în vederea atingerii acestui nivel de reușită (**S. Larcebeau**).

E. D. Super, într-o comunicare din 1962 privind stadiul cercetărilor asupra intereselor, conchidea că interesele joacă un rol foarte important, împreună cu alți factori (aptitudini, situație socială sau trăsături de personalitate), ca determinanți în alegerea unei meserii sau a unei specialități de învățământ (**Logofătu**, 1973). În foarte multe cazuri, sunt mai întâi inventariate interesele unei persoane, apoi se încearcă stabilirea corelațiilor acestora cu diverse aptitudini și capacități ale acesteia, cel mai frecvent cu aptitudinea generală. Accentul, în această situație, este pus mai

mult pe felul în care anumiți factori exteriori personalității condiționează dezvoltarea intereselor. Dar, nu trebuie neglijată nici măsura în care, plecându-se de la un nivel general de dezvoltare a aptitudinilor și capacităților la care se asociază sau nu dispoziții speciale, individul evoluează, în condițiile presiunii exercitate de structura socio-culturală și economică, spre un anumit tip de interes.

Deși corelează, interesele și aptitudinile au fost tratate ca entități separate, mai ales când s-a pus problema criteriilor de la care trebuie să se plece în elaborarea deciziilor în cadrul selecției profesionale. O astfel de atitudine scapă din vedere, totuși, că eterogenitatea trăsăturilor personalității nu exclude neapărat unitatea. Astfel, dacă interesele unei persoane față de un anumit domeniu de activitate nu sunt susținute de aptitudini corespunzătoare, șansele ca aceasta să obțină performanțe notabile în respectivul domeniu se reduc semnificativ, uneori în ciuda compensării prin creșterea eforturilor. Faptul că, uneori, nu există o corelație semnificativă între aptitudinile și interesele unei persoane poate fi explicat prin aceea că primele alcătuiesc doar un grup de resurse (potențialități latente) care pot fi activate la un moment dat, dar când intervin și alți factori (de exemplu, legați de instrucție sau de dezvoltare), se poate produce o schimbare radicală a direcției intereselor persoanei, mai mult sau mai puțin opusă fondului aptitudinal existent.

Capitolul II. *Orientarea școlară și profesională*

II.1. Delimitari conceptuale

Activitatea de orientare școlară și profesională a apărut din necesități practice. Serviciile de acest tip îndeplinesc în toate țările civilizate ale lumii un rol cheie, contribuind la creșterea eficienței repartiției și utilizării resurselor umane, la echitatea accesului la posibilitățile educaționale și profesionale. După **N. Sillamy**, orientarea școlară și profesională reprezintă dirijarea unui adolescent sau adult spre meseria sau profesia care se potrivește cel mai bine cu capacitățile, gusturile și personalitatea sa. În această acțiune trebuie să se țină seama și de posibilitățile de angajare oferite de piața muncii și situația familială (**Sillamy**, 1996).

Orientarea școlară și profesională înseamnă a-l ajuta pe tânăr să se cunoască, să se recunoască în toate situațiile, să-și dea seama de **capacitățile** sale (altfel decât prin notele de la școală) și de **lipsurile** sale, să-și mobilizeze “rezervele” la timpul oportun. Mai înseamnă a-l propune mijloacele prin care să-și completeze lacunele și să-și compenseze incapacitățile. Să informezi asupra realităților vieții sociale, și nu numai să-i pui la dispoziție o documentație asupra carierelor care i se oferă. Orientarea școlară și profesională este o problemă complexă - economică, tehnică, sociologică, psihologică și morală. În orientare ne putem bizui pe curiozitatea obișnuită și pe interesele tinerilor (pe care trebuie să le cunoaștem), după cum putem să încercăm a lărgi aria acestor interese (**Drevillon**, 1973).

D. Hameline susține că orientarea școlară este o componentă logică a raționalizării moderne a procesului de învățământ, iar **Cl. Lévy-Leboyer** arată că orientarea profesională este activitatea de consiliere destinată adolescenților și adulților pentru a-l ajuta să ia o decizie în privința vieții lor profesionale.

L. Vlăsceanu (1998) admite că orientarea școlară și profesională este o activitate individuală și socială de planificare a stadiilor și fundamentare a deciziilor care conduc o persoană la frecventarea unui tip de instituție școlară și la angajarea în practicarea unei profesii. OSP este centrată pe dezvoltarea vocațională, dar nu în mod separat de mediul social, relațional, de muncă și învățare care contribuie la

dezvoltarea personală integrală. O atenție specială trebuie acordată informațiilor despre dinamica pieței muncii, despre lumea profesiilor și mai ales despre continuitatea dezvoltării vocaționale în condițiile de schimbare a profesiilor și a conținutului muncii, care solicită noi decizii în alte perioade din viață. Statisticile din țările occidentale pun în evidență faptul că în cursul vieții, o persoană este probabil să-și schimbe profesia de circa trei ori iar ocupația de cel puțin șapte ori. Alegerea profesiei și ocupației și pregătirea care contribuie la dezvoltarea vocațională solicită ca atât orientarea școlară și profesională, cât și planificarea devenirii personale să se desfășoare în permanență de-a lungul vieții. Planificarea dezvoltării vocaționale este un proces individual, modelat de mediul școlar, social și de muncă, care include perioada de anticipare și pe cea de implementare. Eficiența orientării școlare și profesionale este maximă în perioadele de tranziție, care corespund acelor stadii de viață când trebuie făcute opțiuni privitoare la propria devenire.

P. Pufan (1999) arată că orientarea profesională este acțiunea de îndrumare a persoanei către o profesiune sau un grup de profesioniști, în conformitate cu aptitudinile și particularitățile sale, dar și în funcție de solicitările societății.

În mod concret, orientarea școlară și profesională este o activitate practică desfășurată de către factorii responsabili ca părinți, profesori, diriginte, consilier (psiholog) și factori adiacenți ca prieteni, rude, colegi prin care se urmărește informarea și orientarea unui subiect către locul de muncă sau școală în care să-și poată valorifica potențialul. Orientarea școlară și profesională începe cu formarea și dezvoltarea intereselor profesionale, și se sfârșește cu alegerea profesiei pentru care tânărul urmează să se califice și în care va lucra (**Drăgan**, 1999).

Entitățile de bază implicate în orientarea școlară și profesională sunt individul, profesia (ca poli de interes), piața muncii și sistemul de formare profesională. Prin cunoașterea reală a capacităților umane și a tendințelor care se manifestă în lumea profesiilor, orientarea școlară și profesională contribuie la:

1) plasarea individului în situații profesionale care-l permit să-și valorifice potențialul în procesul muncii iar acest fapt să fie soldat cu satisfacții profesionale deosebite și **2)** repartizarea națională a forței de muncă și dirijarea ei către activități cerute de societate.

Raportul orientare școlară – orientare profesională

Aceste două noțiuni nu pot fi despărțite. Ele reprezintă două etape ale aceluiași proces. Între **orientarea școlară** (OS) și **orientarea profesională** (OP) există o interdependență, care crește progresiv și în paralel cu durata procesului de pregătire desfășurat în școli de grade diferite. Legătura între orientarea școlară și orientarea profesională este exprimată și de faptul că orientarea copilului spre diferite tipuri de școli conduce la o anumită orientare profesională. Orientarea școlară contribuie la stabilirea unui echilibru permanent între posibilitățile copilului (interese, aptitudini) și caracteristicile școlii. Orientarea profesională (din punctul de vedere al școlii) presupune îndrumarea dată unui tânăr la părăsirea școlii asupra drumului considerat cel mai potrivit pregătirii și caracteristicilor sale de personalitate, cu privire la încadrarea în viața socială (**Holban**, 1971).

Orientarea școlară constă într-un complex de acțiuni desfășurate în scopul orientării copilului spre formele de învățământ care îi convin, care sunt conforme cu disponibilitățile, cu interesele și cu aspirațiile sale și care îi permit dezvoltarea la maximum a posibilităților. Orientarea școlară are în vedere asigurarea dezvoltării armonioase a personalității aflate în formare, ținând cont atât de posibilitățile și predispozițiile individului, cât și de cerințele sociale caracteristice epocii și societății date (**Popescu – Neveanu**, 1978). Orientarea școlară constituie un set de acțiuni concertate ale familiei, școlii și societății, care acționează pe tot parcursul școlarizării, obiectivul fiind asigurarea unei integrări eficiente în viața social economică. Ea asigură baza favorabilă orientării profesionale prin care, de fapt, se continuă. Pe parcursul școlarizării, orientarea școlară se îmbină cu diferite proceduri de selecție impuse de trecerea de la o gamă de instruire la alta. În momentul în care copilul sau tânărul este orientat către o formă de instruire care îi oferă o calificare profesională (de exemplu, o școală profesională, o facultate, o școală postliceală), acțiunea poate fi considerată ca fiind orientare profesională (**Pitariu**, 1997).

După psihologul român **I. Holban** care a avut numeroase preocupări în domeniul orientării școlare și profesionale, **dezideratele** acestui proces sunt următoarele (**Holban**, 1971): **1)** asigurarea unor cadre adecvate diferitelor sectoare de activitate sub aspectul pregătirii și al posibilităților; **2)** înlăturarea fluctuațiilor în

populația școlară datorită neconcordanței dintre solicitare și posibilități; **3)** reducerea eșecurilor în acțiunea instructiv educativă și **4)** formarea unor tineri sănătoși sub aspect fizic și psihic.

Prin orientare profesională se înțelege acel complex de acțiuni destinate să îndrume 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 (**Popescu-Neveanu, 1978**). De obicei, orientarea profesională se face către o familie de profesii, cel în cauză având posibilitatea de a alege profesia pe care o consideră ca fiind aducătoare de satisfacții maxime, iar de aici posibilitatea unei vieți împlinite și fericite (**Barnett, 1995**).

Pe plan social, orientarea profesională contribuie la atenuarea dezechilibrelor dintre cererea și oferta de potențial uman, alegerea unei profesii de către un individ făcându-se și în funcție de poziția și de perspectivele profesiei pe piața forței de muncă. Rolul consilierii în vederea orientării școlare și profesionale este acela de a sprijini individul în momentele cruciale ale carierei sale, oferindu-i informațiile de care are nevoie și ajutându-i să interpreteze și să utilizeze aceste informații. Ca în orice altă formă de consiliere, decizia aparține persoanei consiliate și nu consilierului.

II.2. Utilitatea acțiunilor de orientare școlară și profesională

Literatura de specialitate consemnează câteva experimente care dovedesc utilitatea acțiunilor de orientare școlară și profesională (**Pitariu, 1997**).

Keller & Viteles (1937) descriu rezultatele unui experiment proiectat în Anglia între anii 1926 – 1929 cu două loturi de elevi, dintre care unul a fost ghidat spre diverse profesii, după un program de testare a aptitudinilor și discuții individuale (consiliere) purtate cu psihologi. La celălalt lot, orientarea profesională s-a făcut numai prin discuții colective cu profesorii. După trei ani de la absolvirea școlii, 75% dintre subiecții primului grup și-au menținut profesia pentru care au optat inițial, în timp ce, din al doilea lot, numai 44% și-au menținut opțiunea.

Anastasi (1964) citează o cercetare similară cu aceea a lui Keller și Viteles, care s-a derulat în anii 1940 în SUA și a totalizat un lot de 1639 de elevi. În acest caz,

cei orientați școlar și profesional prin metode psihologice care au urmat calea recomandată au reușit mai bine în viața profesională.

Williamson & Bordin (1940) au comparat 400 de elevi care s-au prezentat pentru consiliere în vederea orientării școlare și profesionale cu alții 400 care nu au fost supuși unui program de consiliere. Elevii consiliați au obținut note școlare superioare și scoruri mai mari pe o scală de integrare profesională.

Campbell (1965) a localizat, după 25 de ani, 99% din componenții celor două loturi ale lui Williamson și Bordin și l-a supus unui program de interviu și testare. Rezultatele studiului întreprins verifică efectele consilierii în vederea orientării pe termen lung, arătând că: **1)** grupul consiliat a avut o rată de promovare școlară mai bună cu $\frac{1}{4}$ față de cel neconsiliat, fiind mai bine integrat în studii superioare, obținând mai multe onoruri academice; cei consiliați au fost mai activi, preferând activități cu caracter academic; **2)** grupul consiliat a obținut în viața profesională un salariu ușor mai mare față de cel neconsiliat (diferența era ne semnificativă totuși); cei consiliați s-au caracterizat însă prin mai multe realizări profesionale de excepție (premii, cercetări etc.); **3)** sub aspectul capacității de adaptare, deși grupul consiliat a demonstrat o mai bună integrare socială și mai multe realizări profesionale, ele este mai puțin mulțumit de realizările înregistrate și de integrarea profesională; cei consiliați, în special femeile, sunt mai preocupați și chiar nemulțumiți de șansele oferite de viață și **4)** subiecții consiliați privesc favorabil activitatea de consiliere la care au fost supuși cu 25 de ani în urmă, 8% susțin că acțiunile de consiliere au reprezentat pentru ei cea mai importantă influență în cariera lor profesională.

II.3. Orientarea școlară și profesională în lume și în România

II.3.1. Istoric

Importanța acordată astăzi activității de orientare școlară și profesională în țările cu economie de piață dezvoltată derivă din următoarele realități pe care societatea, în ansamblul ei, le cunoaște și le acceptă: **1)** concurența care domină producția de bunuri și servicii se reflectă și asupra pieței forței de muncă; **2)** o piață a muncii concurențială presupune o forță de muncă înalt calificată, cu abilități practice,

motivată și flexibilă; **3)** Incapacitatea forței de muncă de a face față concurenței conduce la dezechilibre majore pe piața muncii, șomajul fiind principala formă de manifestare a acestui dezechilibru.

Din punct de vedere istoric, orientarea școlară și profesională a apărut la începutul secolului XX, când **A. Parsons** a instituit activitatea numită de el *vocational guidance*, termen tradus de unii autori prin echivalentul *orientare vocațională*, iar de alții prin *orientare profesională*. Activitatea de orientare, începută în locuința sa din Boston, avea caracterul unei asistențe predominant psihologică, asistență pe care el o acorda tinerilor care vagabondau pe străzi și care consta în depistarea aptitudinilor acestora și îndrumarea (sfătuirea lor) lor spre activități care le corespundeau. Încă de la începuturile ei, orientarea profesională a avut o tentă psihologică. Această inițiativă a fost preluată de statul american și de alte state europene, care au înființat oficii și birouri de orientare profesională (cf. **Drăgan**, 1999).

II.3.2. Situația actuală a orientării școlare și profesionale din România

În România, preocupările pentru orientare profesională au păstrat ritmul din celelalte state. România are tradiție în acest domeniu, fiind printre primele țări în care s-a instituționalizat această activitate. Creionăm în continuare câteva repere istorice (apud **Pitariu**, 1997): ● în **1893**, ia ființă primul laborator de psihologie experimentală din România la Iași condus de **Ed. Gruber**; ● în **1906**, se înființează laboratorul de psihologie experimentală din cadrul Universității din București, sub conducerea lui **C. Rădulescu-Motru**; ● în **1922**, **Fl. Ștefănescu-Goangă** înființează *Institutul de Psihologie Experimentală Comparată și Aplicată* din Cluj; ● în **1925**, ia ființă primul laborator psihotehnic la *Societatea de Tramvaie* din București; ● în **1928**, apare traducerea în limba română a lucrării lui **Ed. Claparede**, *Orientarea Profesională*, iar **Fl. Ștefănescu-Goangă** publică volumul numit *Selecția Capacităților și Orientarea Profesională*; **Al. Roșca** publică lucrările *Orientarea Profesională a Anormalilor și Selecția Copiilor Dotați*, iar **C. Georgiade** publică *Orientarea și Selecția profesională*; ● în **1930**, ia ființă *Societatea de Psihotehnică Universitară* și apare primul număr al

Revistei de Psihologie Experimentală și Practică; ● în **1935**, își încep activitatea *Institutele Psihotehnice și Oficiile de Orientare Profesională* care vor funcționa în subordinea Ministerului Muncii până în 1950 (la Iași, coordonatorul *Oficiului de Orientare Profesională* a fost profesorul **I. Holban**); ● după **1936**, sunt înființate în industrie o serie de laboratoare psihotehnice după modelul existent în alte țări occidentale; ● în **1937**, apare la București *Jurnalul de Psihotehnică*, iar în **1938** apare la Cluj-Napoca *Revista de Psihologie Teoretică și Aplicată*; ● în **1955**, ia naștere *Revista de Psihologie* editată de *Institutul de Psihologie al Academiei Române*; ● în **1970**, apare primul *Laborator Interșcolar de Orientare Școlară și Profesională* din țară, sub conducerea lui **I. Holban**; ● între **1971** și **1976** apar 26 de volume ale lucrării *Monografia Profesionale*, publicate sub egida filialei din Cluj a *Institutului de Științe Pedagogice*; ● în **1990**, *Centrele de Asistență Psihopedagogică* de pe lângă Ministerul Educației; ● în **1995**, se înființează *Asociația Națională de Orientare Școlară și Profesională*.

Activitatea de orientare școlară și profesională a înregistrat un regres după 1976, o dată cu marginalizarea psihologiei ca disciplină în general. Într-un sistem dirijat de învățământ, o astfel de activitate nu își mai avea rostul. Laboratoarele de asistență psihopedagogică și-au restrâns activitatea la asistarea copiilor cu probleme speciale. După 1989, centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică au fost reorganizate la nivelul județelor și a sectoarelor municipiului București, iar activitatea de orientare școlară și profesională a fost menționată în *Legea Învățământului din 1995*. Din păcate, activitatea acestor laboratoare este restrânsă, deoarece resursele materiale, umane și informaționale de care dispun sunt insuficiente chiar dacă importanța orientării școlare și profesionale a fost recunoscută la nivel guvernamental.

În țara noastră activează agenții pentru ocupare și formare profesională unde se oferă anumite servicii de orientare profesională (investigarea psihologică a unor categorii de șomeri, furnizarea de informații privind conținutul profesiilor și situația pieței muncii în plan local, orientarea șomerilor către cursuri adecvate de formare profesională). Pe lângă aceste agenții există în derulare proiecte *PHARE* prin care s-

au înființat centre care furnizează servicii de orientare profesională. Există și preocupări privind aspectele teoretice și mijloacele concrete de practicare a orientării școlare și profesionale la nivel universitar.

În anul 1995, s-a înființat *Asociația Națională de Orientare Școlară și Profesională*, afiliată la asociația internațională de profil (*International Association of Educational and Vocational Guidance – I.A.E.V.G.*). Cu toate acestea, se poate afirma că, în prezent, în România nu există un sistem coerent de orientare școlară și profesională care să dispună de resursele umane, materiale și informaționale adecvate desfășurării acestei activități complexe (Pitariu, 1997).

Revenind la condițiile de competitivitate a forței de muncă pe piața concurențială din România, putem afirma că: **1)** o parte din forța de muncă este înalt calificată, dar această calificare se referă la domenii de activitate care, cel puțin în aceste momente, nu sunt solicitate de piața muncii; **2)** învățământul românesc a avut și mai are încă un caracter preponderent teoretic; **3)** reorientarea învățământului de toate gradele către cerințele pieței se face cu mare dificultate; **4)** mai persistă impunerea de către familie a profesiei tânărului; **5)** nu a funcționat și nici nu funcționează în prezent un sistem generalizat de recunoaștere și stimulare a valorilor profesionale; **6)** vechea mentalitate a „locului de muncă asigurat” este greu de înlocuit cu cea a participării active și a preocupării permanente pentru obținerea și păstrarea unui loc de muncă; în special după o anumită vârstă, pierderea sau schimbarea locului de muncă sunt situații recepționate de individ ca fiind situații dramatice, traumatizante, greu, dacă nu imposibil de depășit. De aceea, una dintre cauzele șomajului în România este lipsa de concordanță între nivelul de pregătire a forței de muncă disponibile și cerințele locurilor de muncă oferite.

II.3.3. Orientarea școlară și profesională în lume

În țările Uniunii Europene, orientarea școlară și profesională este privită ca o măsură activă de **prevenire și soluționare** parțială a dezechilibrelor manifestate pe piața muncii. **Prevenirea** se poate face prin: **1)** alegerea corectă și realistă a școlii și a profesiei, potrivit caracteristicilor și aspirațiilor personale, dar ținând seama și de realitățile de pe piața muncii; **2)** anticiparea schimbărilor ce urmează să aibă loc în

domeniul profesiilor și luarea unor măsuri de preîntâmpinare a acestor schimbări. **Soluționarea** presupune o evaluare corectă a potențialului profesional al forței de muncă disponibile și dirijarea acestuia către domeniile profesionale care oferă o șansă de reintegrare în muncă. Cei trei principali parteneri sociali – ofertanții de locuri de muncă, ofertanții de forță de muncă și statul – sunt conștienți că existența unui sistem coerent și eficient de orientare școlară și profesională este benefic pentru fiecare dintre părți. Ofertanții de forță de muncă au mai multe șanse de împlinire profesională, patronii beneficiază de angajați motivați și eficienți, iar statul evită o serie de probleme sociale, cheltuiește mai puțin pentru protecție socială și încasează mai multe impozite. De aceea partenerii sociali susțin activitatea de orientare școlară și profesională, fiecare în felul său: **1)** cei care își oferă forța de muncă apelează cu încredere în serviciile de orientare școlară și profesională; **2)** cei care au nevoie de forță de muncă, patronii, vin în întâmpinarea serviciilor de orientare școlară și profesională, oferind toate informațiile necesare despre propriile întreprinderi și despre exigențele locurilor de muncă, participă la întâlnirile cu viitorii absolvenți ai unor forme de învățământ, acceptă organizarea în propriile întreprinderi a unor stagii de practică pentru elevii din clasele terminale, organizează și susțin financiar diferite forme de pregătire a personalului angajat sau aflat în curs de angajare, sponsorizează diferite acțiuni de orientare școlară și profesională și **3)** statul asigură cadrul instituțional și susține financiar cea mai însemnată parte a activității de orientare școlară și profesională.

Trebuie subliniat faptul că orientarea școlară și profesională face parte din acele categorii de activități care sunt finanțate, peste tot în lume, din fonduri publice. Problema care se pune nu este dacă această activitate să fie sau nu finanțată de stat, ci cum trebuie să fie organizată această activitate și ce măsuri trebuie să fie luate pentru îmbunătățirea și eficientizarea activității. Aici poate fi menționată experiența Marii Britanii, o țară cu tradiție în orientare școlară și profesională, care încearcă să îmbine liberalismul cu un control din partea statului care se concretizează în grija manifestată pentru utilizarea eficientă a fondurilor acordate și pentru prestarea unor servicii de înalt profesionalism (Pitariu, 1997).

În literatura de specialitate, rapoartele făcute de B.I.M. (*Biroul Internațional al Muncii*) indică existența în lume a patru tipuri de sisteme de orientare școlară și profesională: **1)** sisteme în care orientarea școlară și profesională se realizează în afara școlii prin servicii specializate (publice sau private); **2)** sisteme în care orientarea școlară și profesională se realizează în școală iar orientarea profesională în afara școlii, prin serviciile de plasare a forței de muncă; **3)** sisteme în care orientarea școlară și profesională se realizează în cadrul procesului de învățământ prin conținutul programelor și al manualelor și prin intermediul altor activități educative și **4)** sisteme în care orientarea școlară și profesională se realizează în școală, sub formă de consultații pentru elevi și părinți.

Tendența comună a tuturor sistemelor de orientare școlară și profesională ar fi accentuarea în ultimii ani a responsabilităților școlii în această privință. Specialiștii își desfășoară tot mai mult activitatea în școli, fiind introduse elemente de orientare în programele școlare. Centrele de orientare școlară și profesională fie că activează în cadrul școlii, fie în afara acesteia, realizând experiență de lucru, include miniîntreprinderi sau alte forme de ucenicie. Când centrele de orientare școlară și profesională continuă să lucreze în școli, rolul lor devine tot mai mult acela de partener sau consultant pentru activități organizate în școală. În afara școlii, pot exista servicii de orientare pentru anumite segmente ale populației (de exemplu emigranți, cei care își continuă studiile în învățământul superior etc.).

Tinerii care au abandonat învățământul inițial, în sensul de general obligatoriu, depind de serviciile de orientare pentru adulți care sunt oferite, în special, de oficiile de plasare a forței de muncă. De aceea se constată în tot mai multe țări o serie de inițiative în favoarea tinerilor adulți amenințați de șomaj (de exemplu, în Danemarca, se extinde rolul profesorilor consilieri care urmăresc evoluția tinerilor după plecarea lor din școală). Alte inițiative prevăd organizarea de scurte stagii, concepute în scopuri de orientare sau/și deschiderea unor centre de informare a tinerilor. În ciuda acestor inițiative se estimează că utilizarea structurilor de orientare pentru tinerii care au părăsit școala este insuficientă în marea majoritate a statelor.

Modalitățile de formare și politica pregătirii personalului în domeniul orientării școlare și profesionale diferă foarte mult de la un stat la altul datorită diferenței de

statut profesional al consilierilor. Ei pot fi fie psihologi, fie profesori, fie administratori ai pieței muncii (cu pregătire economică) fie chiar specialiști în orientare (cu licență în orientare școlară și profesională).

Organizațiile profesionale ale consilierilor pot juca un rol important sprijinind dezvoltarea profesională sau, mai ales garantând că interesele clienților nu vor fi subordonate pe nedrept presiunilor guvernamentale din partea salariaților sau a instituțiilor educative. În ceea ce privește relațiile dintre serviciile profesionale de orientare, acestea au ca scop principal să evite riscul discontinuităților. Aceste relații între serviciile abilitate în orientare școlară și profesională se pot situa la diferite nivele de la formele de comunicare și colaborare ocazionale – cele mai modeste, până la formele cele mai sofisticate de coordonare, de schimb și chiar de integrare. Relațiile între serviciile de orientare și ofertanții de formare sau locuri de muncă pentru care serviciile de orientare își asumă funcțiile de intermediar și de consultant sunt cele mai frecvente (**Neamțu**, 2000).

În continuare vom prezenta câteva puncte de reper privind sistemul orientării școlare și profesionale din câteva țări dezvoltate ale lumii (apud **Badea**, 1991):

Marea Britanie.

- Orientarea școlară și profesională se realizează în școală sub formă de consultații pentru elevi, profesori și părinți.
- Există servicii oficiale de orientare școlară și profesională gratuite și servicii private (fără subvenții);
- Școala colaborează cu oficiile de plasare, care mențin contactul cu tinerii și după angajare;
- Materialele de informare sunt asigurate de serviciile specializate și de unitățile economice;
- Personalul specializat are studii superioare și de specializare în domeniu;
- Sfatul de orientare este dat de consilierul în orientare școlară și profesională, de profesorul care răspunde de orientare; alegerea recomandată nu este obligatorie.

Belgia.

- Orientarea școlară se realizează în școală, iar orientarea profesională în afara școlii prin servicii specializate;
- Există centre, oficii și secții de orientare școlară și profesională (oficiale și private) care colaborează cu *Oficiul de Plasare și Șomaj* și cu *Centrul de Sănătate*;
- Serviciile specializate asigură examinări, consilierea și informarea în orientare școlară și profesională;
- Personalul specializat are licență în orientare școlară și profesională; avizul consilierului este scris și constituie un simplu sfat (nu este obligatoriu de urmat).

Canada.

- Orientarea școlară și profesională sub formă de consultații pentru elevi, părinți și profesori se îmbină cu activitatea de integrată în procesul de învățământ (ex. cursuri profesionale la alegere);
- Există servicii de orientare școlară și profesională oficiale și particulare;
- Departamentul forței de muncă oferă informații despre profesii și piața muncii;
- Personalul specializat are licență în orientare școlară și profesională;
- Sfatul de orientare este dat de un consilier, alegerea este facultativă.

Franța

- În ultimele decenii s-a manifestat tendința de unificare a orientării școlare realizată în școală cu orientarea profesională realizată prin servicii specializate, în afara școlii;
- Instituțiile centrale de orientare școlară și profesională (*O.N.I.S.E.P.*) au în special sarcini de cercetare – documentare și informare;
- Activitatea de bază în orientare școlară și profesională se realizează în școală, sub forma asistenței (la dispoziția elevilor, profesorilor și părinților); echipa de specialiști asigură examinarea, adaptarea școlară, informarea și orientarea;
- Personalul specializat are diplomă de consilier și se angajează prin concurs.

Germania

- Există servicii de informare și orientare nu numai pentru elevi, ci și pentru adulți și persoane cu deficiențe;
- Centrele de orientare profesională au caracter de stat, facultativ și gratuit;
- Școala colaborează cu celelalte instituții cu rol în orientare; în școală, orientarea școlară și profesională este disciplină de învățământ;
- Un rol important îl are informarea pre - profesională (ghidul meseriilor);
- Personalul cu atribuții în orientare școlară și profesională reprezintă cadre didactice specializate; alegerea recomandată este facultativă.

Japonia

- Orientarea școlară și profesională este integrată în procesul de învățământ și are ca scop informarea profesională și orientarea în funcție de aptitudini;
- În colaborare cu școala, funcționează birourile pentru securitatea angajării; la nivel central activitatea este condusă de *Ministerul Învățământului și Ministerul Muncii*;
- În școli există manuale pentru îndrumarea elevilor;
- Sfatul de orientare este dat de consilierul de orientare, profesori, diriginte, sau agenții birourilor de plasare;
- Consilierul are specializare în orientare școlară și profesională.

SUA

- Activitatea de orientare școlară și profesională se desfășoară sub formă de consultații pentru elevi, profesori și părinți;
- Există servicii specializate, oficiale și particulare de trei tipuri: pentru culegerea datelor despre elevi, pentru informarea asupra pieței muncii, pentru consilierea elevilor; consilierii școlari au licență în orientare școlară și profesională.

Suedia

- În școală funcționează personal specializat în orientare școlară și profesională: profesori consilieri și psihologi școlari;
- Principiul de bază al întregii activități este: „trebuie ajutat individul să se ajute el însuși”;

- Informarea pentru orientare școlară și profesională se desfășoară în procesul de învățământ;
- Întreaga muncă de orientare școlară și profesională este gratuită și facultativă;
- Conducerea centrală se asigură de *Ministerul Educației, de Consiliul Național al Pieței Muncii*, precum și de alte instituții.

Din situația de mai sus se desprind câteva **concluzii**: **1)** în majoritatea țărilor dezvoltate există personal și instituții specializate în orientare școlară și profesională, oficiale și private, care activează fie în școală, fie în afara școlii în colaborare cu aceasta; **2)** în unele țări serviciile specializate nu se limitează la examinarea și orientarea tinerilor, ci realizează o asistență socială complexă a acestora (tratament terapeutic, găsirea unui loc de muncă ș.a.); **3)** în toate sistemele personalul specializat are studii superioare, fie inițial în orientare școlară și profesională, fie prin specializare ulterioară; **4)** în sistemele în care personalul specializat are statut de cadru didactic este de regulă degrevat de norma didactică de specialitate, fie total, fie parțial și beneficiază suplimentar de indemnizație; **5)** în majoritatea sistemelor de orientare școlară și profesională sfatul de orientare este dat de echipa de specialiști, iar în unele țări de personalul cu sarcini în orientare (diriginte, profesor, psiholog, director ș.a.); **6)** în toate sistemele analizate sfatul de orientare este obligatoriu, dar recomandarea este facultativă pentru elevi și părinți; fac excepție situațiile în care la angajare se solicită avizul specialistului în orientare școlară și profesională.

II.4. Baza interdisciplinară și principiile orientării școlare și profesionale

Activitatea de orientare școlară și profesională este una deosebit de complexă. Aceasta implică noțiuni și elemente care aparțin mai multor domenii științifice. **Medicina** precizează indicațiile și contraindicațiile de ordin medical pe care le implică o profesiune. Acestea trebuie cunoscute de către diriginți și elevi (sau de către orice beneficiar al orientării școlare și profesionale) pentru a se evita orientarea spre o profesiune contraindicată. **Psihologia** își aduce aportul la cunoașterea variabilelor psihice pe care se bazează orientarea școlară și profesională (procesele intelectual-cognitive, aptitudini, interese și aspirații, trăsături afective și conative, temperament și

trăsături de caracter) prin utilizarea unor mijloace specifice. De asemenea, studiul profesiunilor are o dimensiune psihologică: cei care se ocupă orientare trebuie să cunoască ce procese psihice și ce trăsături de personalitate solicită fiecare profesiune recomandată. **Pedagogia** este strâns legată de activitatea de orientare pentru că sprijină formarea, dezvoltarea și consolidarea unor dorințe, aspirații, preferințe, interese, aptitudini și atitudini pe care le solicită o anumită profesiune. Există o legătură indisolubilă între activitatea de orientare și cea de formare. **Sociologia** pentru că baza socială a orientării școlare și profesionale derivă din obiectivul ei final: integrarea subiecților umani în societate, în cadrul profesiei. **Economia**, datorită faptului că o bună parte din activitatea de orientare școlară și profesională trebuie să țină cont de cerințele economice de piață, de caracteristicile pieței muncii, ale structurii locurilor de muncă etc (Drevillon, 1973). **Etica** și orientarea școlară și profesională urmăresc împreună realizarea utilizării echilibrate a resurselor umane, dându-i fiecăruia ceea ce i se cuvine, după capacitățile și rezultatele sale. Unul din principiile de bază al orientării școlare și profesionale – omul potrivit la locul potrivit – este, în esență, un principiu de etică (Drăgan, 1999). **Științele tehnice** oferă celor care își desfășoară activitatea în centrele de orientare școlară și profesională informații din acest domeniu dar și instrumente de lucru utile în munca de orientare (computere, aparatură tehnică etc). Alte discipline precum **ergonomia, cibernetica, statistica, demografia, antropologia** etc. contribuie la fundamentarea activității de orientare școlară și profesională, permițând o înțelegere mai amplă și mai profundă a progreselor acestei activități.

Din cele enumerate mai sus tragem concluzia că buna reușită a muncii de orientare școlară și profesională necesită o bună cultură generală a consilierilor de orientare sau că este necesară colaborarea dintre diferiți specialiști. Organizarea științifică și eficientă a orientării școlare și profesionale implică elaborarea pe baza experienței pozitive acumulate a câtorva principii de activitate:

Principiul 1. Pregătirea psihologică a elevilor, în vederea alegerii studiilor și a profesiei. Acest principiu sugerează condiția asigurării unei dezvoltări armonioase a activității, cu accentul pe formarea competențelor specifice cerute de societate la un

moment dat. Respectarea acestui principiu permite eradicarea indeciziei, a lipsei de realism în alegerea profesiei de către elevi;

Principiul 2. Conducerea de către școală a procesului de orientare, pentru că activitatea de orientare școlară și profesională este opera colectivă a mai multor factori care trebuie să colaboreze eficient în vederea degajării celei mai bune opțiuni: școala, familia, mass-media, grupul informal, elevul însuși, unitățile economice etc. Școlii trebuie să-i revină rolul conducător întrucât procesul de orientare reprezintă o activitate educațională complexă și de lungă durată care necesită competență și cooperarea între diverși specialiști. Acest principiu facilitează adoptarea unor decizii realiste de către elevi, întărindu-se încrederea lor în corectitudinea propriei decizii.

Principiul 3. Autodezvoltarea și autodeterminarea subiectului în procesul orientării. Conform acestui principiu, elevul trebuie să fie făuritorul propriei sale perspective școlare și profesionale iar rolul școlii este acela de a acorda un sprijin în procesul autodefinirii vocaționale a elevului, acesta devenind treptat subiectul propriei sale orientări.

Principiul 4. Asigurarea unei concordanțe optime între structura de personalitate a subiectului și cerințele psihofiziologice ale profesiei. Realizarea acestui principiu implică acțiuni continue și sistematice de cunoaștere a personalității elevilor, a nivelului lor de aspirație și a solicitărilor psihofiziologice specifice acestor profesii. Acest principiu se fundamentează pe realitatea că există diferențe atât între profesii cât și între cei care le practică. Unei scări profesionale caracteristică unei societăți îi corespunde o scară a diferențelor interindividuale. Rolul orientării este tocmai realizarea unei joncțiuni între cele două tipuri de scări.

Principiul 5. Cunoașterea și respectarea cerințelor vieții sociale în procesul orientării. Conform acestui principiu, eficiența activității de orientare școlară și profesională este condiționată sub aspect socio-economic de măsura în care opțiunile subiecților orientării sunt în concordanță cu nevoia de forță de muncă a societății. Respectarea acestui principiu este de natură să conducă la un acord între aspirațiile subiecților, ale părinților lor și necesitățile sociale. Aspirațiile subiecților trebuie orientate în direcția satisfacerii nevoilor obiective ale societății. Nerespectarea

principiului poate genera apariția unui dezechilibru între necesarul de forță de muncă în diversele sectoare ale vieții sociale și economice și opțiunile elevilor.

Principiul 6. Activizarea rezervelor probabile ale personalității subiecților în procesul orientării. Cerința este de a se realiza o investigație profundă a tuturor aspectelor personalității subiecților în vederea valorificării lor în profesii adecvate. Acest principiu este aplicabil îndeosebi în cazul orientării subiecților cu deficiențe de adaptare, a celor cu deficiențe de învățare precum și în cazul elevilor cu cerințe educative speciale (dizabilități senzoriale, mintale sau psihomotorii). Activizarea rezervelor probabile ale personalității elevilor se bazează pe legea psihologică a compensației.

II.5. Conținutul, obiectivele și funcțiile orientării școlare și profesionale

Activitatea de orientare școlară și profesională cuprinde patru **componente** sau **direcții principale de acțiune** (Drăgan, 1999): **1) cunoașterea subiecților**, printr-o investigație continuă (în cadrul procesului de formare), evidențiindu-se nivelul de informații, capacitatea intelectuală, aptitudinile, interesele, atitudinile, preferințele și aspirațiile profesionale; **2) educarea subiecților** în vederea alegerii studiilor și profesiei presupune: dobândirea unui sistem de informații, formarea unor priceperi, deprinderi și obișnuințe, dezvoltarea unor interese generale și profesionale, precum și a unor aptitudini generale și specifice, formarea de atitudini pozitive față de muncă, dezvoltarea unor motivații superioare și a idealului profesional; **3) informarea școlară și profesională** (cu privire la tipurile de studii pe care le poate urma, posibilitățile și formele de calificare profesională, lumea profesiilor) permite exprimarea unor opțiuni realiste și corecte; **4) îndrumarea elevilor** spre anumite tipuri de școli sau grupuri de profesii implică acordarea unui sfat de orientare (ce are caracter facultativ, deci nu este obligatoriu) referitor la profilul de studii și domeniul de activitate profesională care li se potrivesc cel mai bine.

Obiectivele activității de orientare școlară și profesională sunt următoarele (apud Drăgan, 1999): **1) cunoașterea dezideratelor de personalitate ale subiectului** (dorințe, interese, aspirații, idealuri) pentru profesiunea viitoare. Aceasta este o

premisă de bază a activității de orientare școlară și profesională. Metodele de lucru în vederea depistării acestora sunt cele obișnuite (convorbire și chestionare), aplicate celui în cauză. În modul de întocmire sau utilizare a chestionarelor ori de desfășurare a convorbirilor este necesar să urmărim nu numai cunoașterea acestora, ci și să depistăm motivele care stau la baza lor. Dimensiunile dezideratelor au o geneză de natură psihică (înclinația pentru profesiunea dorită) și de natură socială (sfaturile, sugestiile de la familie, prieteni, moda profesională etc). Aceste deziderate iau naștere la confluența dintre factorii sociali și psihici; **2) cunoașterea disponibilităților și capacităților personale ale subiecților** (nivelul cunoștințelor, deprinderilor, aptitudinilor) este importantă pentru că orice profesiune necesită un potențial adecvat (operațional-aptitudinal) pentru a se exercita cu succes și eficiență. De obicei cunoașterea acestora se realizează pe baza documentației și rezultatelor școlare și prin intermediul probelor de performanță aplicate (teste de aptitudini); **3) cunoașterea cerințelor de mână de lucru ale societății**. Când activitatea de orientare școlară și profesională este bine organizată, ea satisface cerințele sociale. Cerințele sociale trebuie să fie cunoscute de către consilierii și de beneficiarii acestora; **4) punerea în corespondență** (prin activități instructiv-educative) a dezideratelor cu potențialul subiectului și a potențialului cu cerințele societății.

În acest cadru de analiză, rezidă că **funcțiile** orientării școlare și profesionale sunt (Drăgan, 1999): **1) funcția investigativă** - aceasta se realizează prin activitatea desfășurată de către factorii orientării pentru a obține date referitoare la structura de personalitate a tinerilor și pentru a se familiariza cu cerințele sociale și ale diferitelor meserii; **2) funcția informativă** - consilierii informează pe tineri cu privire la cerințele diferitelor școli (profesiuni) preferate de ei, la comanda socială, la structura propriei personalități în cadrul procesului de învățământ; **3) funcția formativă** (educativă) - constă în realizarea de către orientatori a unor acțiuni educative care să ducă la formarea și dezvoltarea la tineri a unor înclinații, dorințe, interese, capacități care să faciliteze formularea unor opțiuni școlare și profesionale adecvate și realiste și **4) funcția integrativă** - socotită de către unii autori chiar un principiu de bază în orientarea școlară și profesională, deoarece vizează integrarea socio-profesională a beneficiarilor acestei acțiuni.

II.6. Acțiunea de informare și sfatul de orientare

Pentru a se ajunge la o opțiune școlară și profesională corectă și realistă, este absolut necesară informarea elevilor cu privire la tipurile și profilurile de studii pe care le pot urma, la posibilitățile și formele de calificare profesională, la piața muncii și dinamica ei specifică, la perspectivele dezvoltării social–economice și la oferta socială de muncă în diferite sectoare de activitate. În practică, aceasta se realizează gradat, de la o informare cu caracter general spre una aprofundată și specializată. Din punct de vedere metodic, principalele etape care se conturează în cadrul acestei succesiuni sunt: **1) informarea generală** asupra formelor de pregătire școlară și de activitate profesională, prin care se urmărește familiarizarea elevilor cu diversitatea formelor de pregătire și de activitate social–umană; **2) informarea relativ diferențiată** cu privire la activitățile școlare și profesionale spre care se poate îndrepta elevul în etapa respectivă; **3) informarea în detaliu**, la încheierea școlarității, asupra domeniilor de activitate (școlară și/sau profesională) spre care elevul are acces, în condițiile respectării principiului concordanței relative dintre ceea ce vrea, ceea ce poate și ceea ce trebuie să facă și **4) informarea specializată** asupra formelor de solicitare și asupra nivelului concordanței dintre solicitările profesiei respective și posibilitățile elevului.

În afara de aceste aspecte, elevii trebuie să cunoască și alte profesii sau meserii înrudite cu cele pentru care optează; de asemenea, ce deprinderi sunt transferabile în cazul schimbării profesiei și care ar fi profesiile cele mai căutate în viitor. Pe măsură ce elevii se apropie de sfârșitul școlarității și de momentul integrării profesionale, ar putea fi interesați de următoarele aspecte: **1) profilele ocupaționale** existente precum și perspectivele de evoluție în viitorul apropiat; **2) profesii sau familii profesionale vulnerabile** (aflate pe cale de dispariție); **3) raportul cerere–ofertă** pe piața muncii locale, zonale sau naționale; **4) fenomene specifice pieței muncii:** grad de ocupare, șomaj etc.

În urma diverselor contacte cu surse de informare și în urma discuțiilor purtate cu un consilier școlară și cu părinții, elevul se va decide asupra unui domeniu de activitate sau chiar asupra unei profesii date. Alegerea trebuie să-i aparțină în totalitate, ceilalți factori doar asistându-l în evaluarea propriilor decizii. Rolul acestora

este de a-l învăța pe elev cum să obțină informații utile, cum să le utilizeze eficient, să le coreleze și să se raporteze corect la posibilitățile sale. El trebuie să știe că alegerea sa nu este definitivă, în sensul că se poate reveni asupra ei.

Momentul alegerii profesiei, în majoritatea cazurilor, este în timpul adolescenței, când tânărul încă nu se cunoaște suficient pe sine, nu-și poate da seama de posibilitățile sale de viitor. Când elevul își alege o profesiune la întâmplare sau sub diverse influențe (ale părinților, ale rudelor sau prietenilor), apar multe cazuri de neadaptare școlară și/sau profesională sau de ratare a carierei. Acțiunea de consiliere și îndrumare a elevilor în alegerea profesiei presupune o metodologie eficientă care să-i confere recomandării finale, dată elevului și familiei sale, obiectivitate și validitate.

Orientarea presupune – după **J. Drevillon** – două modalități principale de acțiune: una bazată pe trecutul elevului și alta pe perspectivele de evoluție ale personalității sale (**Drevillon**, 1973). Esența primei metode rezidă în faptul că *trecutul determină viitorul*, în sensul că elementele care s-au dovedit stabile, constante în evoluția anterioară a personalității elevului au șanse sporite de a se manifesta și în planul evoluției sale viitoare. Utilizând această metodă – la care de o importanță deosebită sunt observațiile notate în profilul individualizat al fiecărui elev – consilierul va căuta în trecutul elevilor elemente care să-i permită identificarea gradului de stabilitate a conduitei actuale și să prevadă evoluția ei în viitor. Este vorba despre acele tendințe, aspirații și capacități confirmate în timp. Pentru această modalitate de acțiune, este necesară cunoașterea permanentă și sistematică a personalității, obiectiv pe care l-am analizat într-un subcapitol anterior. A doua modalitate de elaborare a sfatului de orientare pornește de la ideea că *viitorul determină prezentul*. Opțiunile exprimate de elevi, chiar dacă nu sunt definitive, îi angajează pe aceștia pentru un anumit timp și determină anumite comportamente specifice. Pornind de la această premisă, consilierul va trebui să studieze criteriile de adaptare a elevilor la diferite situații cu ajutorul unor probe sau teste specializate. Pronosticurile făcute vor avea, însă, un caracter de probabilitate implicând anumite riscuri. Astfel, pornind de la cunoașterea personalității elevilor, într-o manieră longitudinală, prin intermediul metodelor și tehnicilor descrise anterior și prin utilizarea profilului individual sau a fisei

psihopedagogice realizate pe această bază, pot fi intuite cu destulă certitudine tendințele și direcțiile de evoluție ale personalității unui elev.

Un rol deosebit în educarea elevilor pentru alegerea carierei îl are consilierea acestora în vederea autocunoașterii intereselor profesionale. În *Capitolul III* al lucrării noastre vom prezenta câteva instrumente, dintre cele mai cunoscute, care pot fi utilizate în vederea investigării intereselor școlare și/sau profesionale ale elevilor.

Trebuie reținut că orientarea are un caracter relativ și provizoriu. Nu există orientare perfectă. Se va căuta un sfat cât mai realist, ținându-se cont și de anumite măsuri de prevedere. Adolescentul și familia sa trebuie să fie lămurii că nu toate aspirațiile pot găsi prilejul de a fi satisfăcute. Trebuie să se prevadă orientarea secundară sau compensatoare (de exemplu, în cadrul timpului liber sau al vieții sociale) (Drevillon, 1973). În altă ordine de idei, R. Gal sublinia, pe bună dreptate, că „a trecut mult timp de când orientarea profesională a scos în evidență faptul că eșecul sau succesul într-o profesiune este condiționat de **caracter** cel puțin în aceeași măsură cât de **inteligentă** sau de **potențele innăscute** și că preferințele individului, **tăria voinței sale, dorința de a reuși, capacitatea sa de realizare și de muncă determină soarta aptitudinilor sale**” (idem).

II.7. Categoriile de beneficiari ai orientării școlare și profesionale

Beneficiarii serviciilor de orientare școlară și profesională pot fi grupați după mai multe **criterii**: **1) după finalitatea urmărită** prin furnizarea serviciilor, beneficiarii pot fi: persoane care urmează să ia decizii privind propria lor carieră, persoane care pot influența luarea acestor decizii: părinți, profesori, patroni, reprezentanți ai unor organizații cu influență asupra pieței muncii; **2) după poziția lor pe piața muncii**, beneficiarii pot fi: persoane care sunt cuprinse încă în sistemul educațional (elevi, studenți), șomeri (șomeri recenți, șomeri de lungă durată, absolvenți ai unor forme de învățământ care nu au încă un loc de muncă, femei care nu au mai lucrat sau care doresc să se reintegreze în muncă după o întrerupere îndelungată, grupuri speciale cum ar fi tineri proveniți din casele de copii, imigranți sau grupuri etnice care au probleme de adaptare, persoane cu handicap, etc.), persoane care au un loc de muncă, dar sunt amenințate cu șomajul (în special ca urmare a restructurărilor

economice) sau doresc să-și schimbe profesia (ocupația) (recalificare profesională) ori pur și simplu doresc un alt loc de muncă ș.a.

Structura grupurilor țintă (beneficiari) determină natura serviciilor oferite, locul de furnizare a acestora, metodele folosite, resursele implicate, precum și condițiile de prestare a acestora. Studiile și analizele efectuate în diferite țări și la nivel transnațional au condus la câteva **concluzii** privind serviciile de consiliere acordate adulților (**Pitariu**, 1997): **1)** serviciile de orientare școlară și profesională trebuie să vizeze în primul rând grupurile dezavantajate: tineri absolvenți, șomeri de lungă durată, femeile care doresc să se integreze sau să se reintegreze în muncă ș.a.; **2)** rolul preventiv al activității de orientare școlară și profesională este cel puțin la fel de important ca cel de soluționare a dezechilibrelor manifestate deja pe piața muncii, de aceea serviciile de OSP se vor acorda nu numai șomerilor, ci și populației care nu a părăsit sistemul de educație, precum și persoanelor amenințate cu pierderea locului de muncă; **3)** consilierea se va acorda, un timp, și după reintegrarea în muncă a șomerilor, în special a celor de lungă durată.

Capitolul III. Măsurarea și evaluarea intereselor

III.1. Scurt istoric al măsurării intereselor

S-a arătat de mult că interesele, atitudinile și valorile individului reprezintă caracteristici care afectează în mod direct traseul educațional al acestuia, alegerile vocaționale pe care le face, relațiile sociale (inclusiv, cele din mediul profesional), preocupările și activitățile extraprofesionale etc. **Studiul intereselor** pare să se fi intensificat odată cu creșterea importanței și dezvoltarea consilierii și orientării educaționale și vocaționale. Dintr-un punct de vedere întrucâtva mai restrâns, dezvoltarea testelor din această arie a fost stimulată și de necesitățile de selecție și clasificare vocațională (**Anastasi**, 1976). Atât din punct de vedere al celui care dorește un loc de muncă în virtutea pregătirii și formării profesionale pe care o are, cât și din punctul de vedere al celui care oferă acest loc de muncă (angajatorul), investigarea intereselor individuale are o importanță practică deosebită.

De mai bine de optzeci de ani, odată cu apariția primelor inventare de interese, milioane de oameni au beneficiat de feedback în legătură cu propriile lor interese în cadrul consilierii pentru alegerea și dezvoltarea vocațională. Dezvoltarea testelor de interese poate fi legată de conștientizarea încă de timpuriu a faptului că reușita într-un domeniu dat nu depinde exclusiv numai de aptitudinile subiectului de a îndeplini anumite sarcini, ci și de interesul pe care acesta îl manifestă. În 1919, **E. K. Strong** concepe și propune principiul de construire a instrumentelor permițând măsurarea intereselor (cf **Pichot**, 1997). În cursul îndelungatei lor istorii, scalele și inventarele de interese s-au modificat constant, în funcție de progresele metodologiei testelor și de transformările peisajului profesional, marcantă fiind mai ales apariția noilor tipuri de ocupații. Primul inventar de interese a apărut în anul 1921 și purta numele *Carnegie Interest Inventory*. În 1927 a fost folosit pentru prima dată *Testul de Interese Vocaționale* construit de E. K. Strong (*The Strong Vocational Interests Blank*), iar în 1939 și-a făcut apariția un alt test foarte cunoscut propus de psihologul

G. F. Kuder ¹ - competitor serios al S.V.I.B.-ului. Ultimele două au fost pentru multă vreme cele mai cunoscute și utilizate teste de interese. În același an, revista *The Mental Measurement Yearbook* aprecia că existau deja 15 instrumente de evaluare a intereselor. Astăzi există în uz mai mult de 80 de inventare de interese. Unul dintre cele mai cunoscute și mai valoroase modele ale evaluării și măsurării intereselor este cel propus de **John L. Holland** (vezi **Holland**, 1997) pe care îl vom prezenta, împreună cu inventarul derivat (vezi **Dupont**, 1979), într-unul din următoarele puncte.

În România, primele cercetări asupra intereselor s-au făcut în perioada interbelică, păstrând ritmul și nota preocupărilor internaționale legate de interese. În 1938, profesorul clujean **Al. Roșca** preluând modelul lui Ed. Spranger a elaborat, în cadrul *Institutului de Psihologie al Universității din Cluj*, un chestionar de evaluare a intereselor la adolescenți evaluând cinci tipuri de interese (interese teoretice, practice, sociale, economice și estetice). În jurul anului 1940, psihologul ieșean **I. Holban** a elaborat un test de interese special destinat orientării școlare și profesionale a adolescenților pe care l-a perfecționat continuu (vezi **Holban**, 1974). Alți psihologi români au construit sau au adaptat instrumente de evaluare a intereselor, toate având ca finalitate practică orientarea școlară și profesională a adolescenților și tinerilor.

În paginile care urmează, vom prezenta câteva dintre cele mai cunoscute și utilizate instrumente de evaluare a intereselor în plan internațional și în practica orientării școlare și profesionale a adolescenților din România.

¹ în forma sa inițială, acest test era cunoscut sub numele de *Kuder Vocational Preference Record* (K.V.P.R.), dar reviziile succesive au condus la *Kuder Occupational Interest Survey* (K.O.I.S.)

III.2. Chestionarul de Interese Vocaționale Strong (*The Strong Vocational Interests Blank – S.V.I.B.*)²

Imediat după primul război mondial, psihologul american **E. K. Strong** și câțiva dintre colegii săi au început să examineze cu atenție activitățile agreate și dezagreate de subiecții care aveau diferite profesii. Una din concluziile importante ale acestui studiu a fost că oamenii din grupuri profesionale diferite au interese diferite. Strong și colaboratorii săi au găsit, de asemenea, că oamenii care au aceeași profesie (sau una înrudită) au pasiuni similare, agreează același tip de distracții și citesc cam aceleași tipuri de cărți sau reviste. Având la bază această cercetare, Strong a început să construiască un test care avea inițial scopul de a servi comparării intereselor unui subiect cu cele ale unui grup-criteriu de indivizi care sunt satisfăcuți de carierele pe care le-au ales. Testul astfel creat avea să poarte numele de Chestionarul de Interese Vocaționale Strong – S.V.I.B. (prima sa versiune a apărut în 1919, iar revizii americane importante au apărut în 1966, 1974 – *Strong-Campbell Interest Inventory*, respectiv 1985 – revizia *Strong-Campbell Interest Inventory*– cf. **Anastasi**, 1976).

În studiile inițiale, grupuri de indivizi care practicau diferite profesii și aveau diferite ocupații au răspuns la aproximativ 400 de itemi în legătură cu ceea ce agreeau și ceea ce nu agreeau cu privire la ocupațiile lor și la activitățile de timp liber. Procedura lui Strong a determinat dacă interesele acestor subiecți erau similare cu cele ale grupului-criteriu. În versiunea revizuită din 1966 a testului, cei 399 de itemi au fost legați de 54 de ocupații pentru bărbați. O formă separată evaluând interesele față de 32 de ocupații diferite a fost pusă la dispoziție pentru femei. În forma revizuită din 1985 (*Strong-Campbell Interest Inventory*), testul conținea 325 de itemi repartizați în 7 grupe (cf. **Pichot**, 1997). Primele 5 grupe conțin itemi care descriu diverse activități, profesionale sau nu, subiectul trebuind să aleagă între următoarele răspunsuri: «îmi place», «nu-mi place», «îmi este indiferent». În cazul ultimelor 2 variante de răspuns, subiectul trebuie să-și exprime preferința în raport cu 2 posibilități (de exemplu, a se ocupa de lucruri – a se ocupa de persoane) și să răspundă la itemi de autodescriere

² vom preciza între paranteze denumirile și acronimele deja consacrate în literatura de specialitate de limbă engleză pentru a evita confuziile și a face mai accesibilă înțelegerea prezentării

(idem). Corectarea răspunsurilor, foarte complexă, nu poate fi realizată decât computerizat. S-au utilizat, în principal, două moduri de construire a scalelor (cf. **Pichot**, op.cit.). Prima se bazează pe modelul lui Holland care, la capătul unor cercetări îndelungate, a identificat 6 teme profesionale generale definind medii de lucru eficiente în care subiecții posedând caracteristicile corespunzătoare se simt confortabil. Acestor teme (desemnate prin termeni deja consacrați) le corespund 23 de scale de interese fundamentale. Măsurile acestor dimensiuni, intercorelate de altfel, permit obținerea pentru fiecare subiect în parte a unui profil a cărei stabilitate temporală – până la un interval de 30 de ani – s-a arătat a fi foarte ridicată. Numeroase lucrări empirice au arătat nu numai interesul pe care îl prezintă *constructul* care se bazează pe articularea celor 6 teme, ci și validitatea predictivă a profilelor particulare, pe baza cărora se pot preciza caracteristicile necesare reușitei în anumite ocupații, sistemul informatizat de corectare furnizând indicații asupra interpretării, din această perspectivă, a profilului subiectului examinat. Cel de-al doilea mod de construire a scalelor se bazează pe metoda grupelor contrastante. Răspunsurile a două grupe, având în medie 200 de persoane care au activat cu succes cel puțin trei ani într-un anumit domeniu ocupațional și care au manifestat un grad ridicat de satisfacție profesională, au fost comparate cu cele a două grupe generale de referință.

Unul din cele mai interesante lucruri puse în evidență de cercetările care au utilizat testul Strong este acela că structura intereselor rămâne relativ stabilă de-a lungul unei lungi perioade de timp. Strong a cerut unui grup de studenți cărora le-a administrat testul său în anii 30 să reia testul după un anumit timp. Aceste studii au arătat că interesele rămân relativ stabile pe o perioadă de chiar 22 până la 30 de ani, deși o parte dintre subiecți își modificaseră ușor interesele, iar alții destul de mult.

Studii realizate cu testul lui Strong au arătat, de asemenea, că structurile intereselor sunt deja stabilizate în jurul vârstei de 17 ani. De exemplu, studenții cărora li s-a cerut să reia testul după mai mulți ani aveau la acea dată în jur de 17 ani. La a doua aplicare a testului, aceștia au avut tendința să obțină scoruri ridicate la aceleași scale. În ciuda acceptării și utilizării extinse, instrumentul lui Strong a fost criticat încă de pe la începutul anilor 70, incriminându-i-se atât erorile legate de sex date de scale

diferite pentru bărbați și pentru femei, cât și lipsa unei teorii consistente cu privire la interese și la măsurarea acestora care să îl fundamenteze.

III. 3. Inventarul de Interese Strong-Campbell (*The Strong-Campbell Interest Inventory – S.C.I.I.*)

Așa cum am spus, testul lui Strong a fost criticat datorită fundamentării teoretice insuficiente. În construcția inventarului său, Strong s-a concentrat pe compararea intereselor unui subiect cu interesele indivizilor dintr-un grup-criteriu cărora le plăceau meseriile pe care și le-au ales. Însă Strong nu a căutat să dea o explicație teoretică faptului că unor oameni le place să lucreze în anumite domenii și nu le agreează pe altele. În 1974, psihologul american **D. P. Campbell** a publicat o nouă versiune a chestionarului lui Strong (bazată pe modificări majore ale formei inițiale) pe care a denumit-o *Inventarul de Interese Strong-Campbell*. În testul său, Campbell a încorporat modelul alegerilor vocaționale propus de **J. L. Holland**³ care s-a dovedit a fi cel mai apropiat de structurile de interese care au rezultat în urma cercetărilor cu testul lui Strong. În plus, domeniile majore de interese postulate de Holland erau libere de infleunțele legate de variabila sex (acoperindu-se astfel o a doua critică adusă inventarului propus inițial de Strong).

În forma sa actuală, Inventarul de Interese Strong-Campbell este divizat în 7 părți (vezi Tabelul 1). Testul care menține itemii esențiali inițiali construiți de Strong, are acum 325 de itemi la care subiecții trebuie să răspundă cu «îmi place», «nu-mi place», «îmi este indiferent». Pe baza scorurilor la itemi se pot identifica 124 de interese diferite (scale ocupaționale) care sunt reduse apoi la 23 de interese fundamentale (categorii de interese), repartizate la rândul lor pe 6 scale (teme) ocupaționale generale derivate pe baza modelului lui Holland. O altă inovație constă

³ după mulți ani de studii, Holland a postulat că interesele sunt o expresie a personalității și că indivizii pot fi clasificați în una sau mai multe categorii de interese (interese realiste, investigative, artistice, sociale, antreprenoriale, convenționale) pe care le-a considerat orientări vocaționale majore ale personalității. Acestor orientări le corespund medii profesionale bine determinate pe care indivizii le caută și care sunt cele mai susceptibile de a le provoca satisfacții personale.

În faptul că itemii inițiali din scalele separate pentru bărbați și femei au fost reuniți într-o singură formă în scopul evitării erorilor date de scalele unigen, introducându-se și un cadru teoretic care să ghideze organizarea și interpretarea scorurilor (cf. **Anastasi**, 1976). Scorurile brute pentru fiecare din cele 7 părți, ca și pentru fiecare din scalele (temele) ocupaționale generale, respectiv scalele de interese fundamentale (de bază) în număr de 23 pot fi convertite în note standard T, a căror distribuție are media 50 și abaterea standard 10. Pentru etalonarea celor 6 teme (scale) ocupaționale generale, grupul normativ a constat din 300 de bărbați și 300 de femei acoperind toate ocupațiile cuprinse în inventar (idem).

Tabelul 1. Conținutul părților din Inventarul Strong-Campbell.

Secțiune	Conținut	Nr. itemi	Exemple de itemi
1	ocupații	131	actor/actriță, procuror, scriitor, funcționar, tehnician radiolog
2	discipline școlare	36	algebră, artă, economie, literatură, zoologie
3	activități de bază	51	a găti, a urmări o operație pe cord deschis
4	distracții, amuzamente	39	pescuit, box, audiții de muzică religioasă, ski, lectură
5	contacte cotidiene cu diferite tipuri de oameni	24	ofițeri militari, balerini, bătrâni
6	preferințe prin alegerea dintre două activități	30	a fi pilot de avion vs a fi vânzător de bilete de avion, a risca vs a fi în siguranță, a citi o carte vs a privi la TV
7	caracteristici personale	14	iși câștigă ușor noi prieteni, poate să realizeze reclame de succes, are răbdare când predă o lecție

Scorarea răspunsurilor la fiecare din părțile subiectului urmează mai multe etape și nu poate fi făcută decât computerizat. Scorurile care pot fi obținute se împart în următoarele categorii: a) indicii de administrare care oferă o măsură de siguranță cu privire la absența erorilor de administrare, cotare sau interpretare a răspunsurilor unui subiect (scoruri pentru validarea răspunsurilor subiecților); b) setul scorurilor sumare pentru fiecare din cele 6 scale (teme) ocupaționale generale derivate pe baza clasificării intereselor propusă de Holland; c) setul scorurilor standard (distribuite pe

scala cotelor T) care furnizează un rezumat al celor 23 de interese fundamentale rezultate pe baza analizelor cantitative întreprinse; d) în fine, un ultim set de scoruri care vizează fiecare din cele 124 de ocupații (interese) și care ocupă cel mai mult spațiu în economia profilului dat de *Strong-Campbell Interest Inventory*⁴.

III.4. Inventarele de interese de tip Kuder

1) Numeroasele forme, versiuni și ediții ale inventarelor de interese construite de **G. F. Kuder** și colaboratorii săi pot fi privite ca o familie de instrumente care, în ciuda unor asemănări, abordează măsurarea intereselor din diferite unghiuri și sunt destinate unor scopuri oarecum diferite. Cel mai timpuriu și mai cunoscut dintre aceste inventare este *Kuder Vocational Preference Record (K.V.P.R.)*. Apariția sa a fost grăbită și de necesitatea unei ameliorări. Chestionarul lui Strong comporta numeroase scale, întrucât evaluarea interesului pentru o anumită profesiune necesita o scală specifică, ceea ce îl făcea de multe ori neeconomicos din punct de vedere al economiei de timp în aplicare. Testul lui Kuder urma o abordare diferită în selecția și modalitatea de scorare a itemilor. Scopul său principal era să indice interesele dintr-un număr mic de domenii diverse și mai puțin interesele asociate ocupațiilor specifice. Gruparea itemilor s-a făcut pe baza validității de conținut, fiind urmată de analize de itemi detaliate pe grupuri de liceeni și adulți al căror scop consta în identificarea unor structuri care să dovedească o consistență internă ridicată și să fie independente unele de altele (**Anastasi**, 1976). Kuder considera că există dimensiuni ale intereselor, tot așa cum există dimensiuni ale inteligenței sau ale personalității (**Huteau**, 1995). Pentru a le pune în evidență el a utilizat metodele clasice fondate pe analiza corelațiilor. Mai întâi a prezentat subiecților activități nonprofesionale cerându-le să-și exprime preferința pentru fiecare în parte, apoi a corelat itemii între ei și, plecând de la aceste corelații, a inferat dimensiunile. Deși activitățile în sine conținute de itemi nu făceau referire la profesii explicite, le sugerau. Înseși dimensiunile

⁴ a se vedea o secvență de profil din *Inventarul de Interese Strong-Campbell* conținând scalele (temele) ocupaționale generale împreună cu cele 23 scale de interese fundamentale corespunzătoare în A. Anastasi, *Psychological Testing* (4th edition), Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1976.

rezultate din analizele lui Kuder corespundeau unor grupe majore de profesii. Este vorba despre 10 categorii de interese: interese legate de activități în aer liber (*outdoor interest* – activități agricole, ecologice), interese legate de mecanică, interese legate de calcul numeric, interese științifice, interese persuasive (comerciale) (*persuasive interest*), interese artistice, interese literare, interese legate de muzică, interese legate de activități sociale (*social service interest*) și interese legate de munca de birou (*clerical interest*) (Anastasi, 1976). Ulterior, unele dintre aceste categorii au fost regrupate, punându-se frecvent în evidență categorii de interese practice și concrete, interese intelectuale (în general, științifice), interese literare, interese artistice, interese pentru activități fizice și activități în aer liber, interese pentru activități administrative, interese socio-comerciale și interese socio-altruiste (Huteau, 1995). Itemii din inventarele lui Kuder se prezentau sub forma unor triade de activități, subiectul trebuind să indice activitatea care i-ar place cel mai mult, respectiv pe cea care i-ar place cel mai puțin ⁵. Pe lângă scale de interese de bază, K.V.P.R. mai conținea o scală de verificare a validității răspunsurilor unui subiect (menirea acestei scale era de a detecta erorile legate de neînțelegerea itemilor sau de răspunsurile dezirabile din punct de vedere social pe care le dădea subiectul). Similaritățile între denumirile unora dintre scalele de interese din K.V.P.R. și respectiv cele ale categoriilor de interese identificate mai târziu de Holland sunt în mod evident aparente. Fidelitatea scalelor din *Kuder Vocational Preference Record*, determinată prin tehnica coeficientului Kuder-Richardson, a fost situată în jurul valorii de 0.90 (Anastasi, 1976). De asemenea, stabilitatea scorurilor pentru intervale de un an sau mai puțin a fost satisfăcătoare, însă pentru intervale mai lungi nu au existat suficiente date relevante. Manualul inventarului oferea o listă extinsă de ocupații grupate în acord cu cele 10 categorii de interese sau cu perechi de categorii de interese. De exemplu, operatorul radio este inclus în categoria interese mecanice; arhitectul peisagist este inclus în perechea interese legate de activități în aer liber - interese

⁵ este vorba despre itemi cu răspunsuri prin alegere forțată (*forced choice*) a căror principal avantaj constă în posibilitatea unui mai bun control al răspunsurilor desirabile social date de subiecți; aceeași tehnică a fost utilizată și în construcția altor inventare (vezi, de exemplu, inventarele de personalitate și de valori propuse de L. V. Gordon)

artistice. În plus, manualul prezenta profile ocupaționale stabilite empiric pentru 41 de grupuri de ocupații. Cercetarea de validare a acestui inventar a utilizat drept criteriu satisfacția în muncă a subiecților. În cel mai important studiu longitudinal, unui număr de 1164 de liceeni i-a fost aplicat mai întâi K.V.P.R., apoi la un interval de 7 până la 10 ani un chestionar de satisfacție în muncă. La această dată, 728 dintre subiecți erau deja angajați în activități care corespundeau intereselor inițial exprimate, în timp ce 436 erau integrați în activități neconsistente cu interesele exprimate cu 7-10 ani în urmă. În timp ce în primul grup, 62 % dintre subiecți erau satisfăcuți de propria lor muncă, în cel de-al doilea grup doar 34 % dintre subiecți au raportat satisfacția în legătură cu propria lor activitate. Pe de altă parte, 8% dintre subiecții primului grup au indicat insatisfacția în legătură cu propria lor muncă, în timp ce 25 % dintre subiecții celui de-al doilea grup au indicat aceeași insatisfacție. Relații similare au fost evidențiate prin alte studii efectuate pe subiecți angajați în domenii profesionale specifice, precum funcționari, lucrători în industrie, consilieri vocaționali sau contabili (**Anastasi, 1976**).

2) Ulterior, a fost dezvoltat ca o revizie și, totodată, extensie a inventarului de preferințe vocaționale *Kuder General Interest Survey (K.G.I.S)*. Acest inventar utiliza un vocabular mai simplu decât forma anterioară. Au fost create norme americane (sistem standard în percentile) bazate pe rezultatele unui eșantion de peste 10.000 de băieți și fete, precum și norme pe un eșantion mai redus de adulți. S-au raportat corelații semnificative între scorurile obținute cu ajutorul celor 2 instrumente, care au fost considerate și măsuri ale unei bune fidelități. Cu toate acestea, cele mai multe cercetări au vizat K.V.P.R.-uu (**Anastasi, 1976**).

3) În fine, a fost dezvoltată o a treia versiune - *Kuder Occupational Interest Survey (K.O.I.S)* – a cărei construcție a avut la bază aceleași principii cu cele utilizate de S.V.I.B. Acest inventar se distingea totuși de testul lui Strong prin faptul că nu făcea apel, în construirea scalelor, la un grup general de referință. În plus, scorurile unui subiect exprimau corelația între rezultatele acestuia și cele ale unui anumit grup profesional (**Anastasi 1976**). *Kuder Occupational Interest Survey* s-a dovedit a fi al doilea ca popularitate după *Strong-Campbell Interest Inventory* în domeniul măsurării intereselor, în parte și datorită structurii sale bine definite. Scorarea răspunsurilor unui

subiect la *Kuder Occupational Interest Survey* se putea face numai computerizat. Elementul distinctiv al acestui inventar consta în faptul că avea încorporată o scală separată pentru absolvenții de studii superioare, precum și scale separate pentru ocupațiile nontradiționale la femei (de exemplu, arhitect sau jurnalist) și la bărbați (cum ar fi producător sau director de film). De asemenea, existau forme pentru ambele sexe. Ocupațiile acoperite de inventar variau de la brutar sau mecanic de locomotivă la chimist sau avocat, o astfel de acoperire largă fiind posibilă prin eliminarea grupului de referință în interpretarea scorurilor subiecților. Analizând din punct de vedere statistic scorurile a peste 3000 de subiecți, toți studenți la colegiu, Kuder a demonstrat că, prin utilizarea sistemului de scorare propus de K.O.I.S., se poate obține o diferențiere mai bună între grupele ocupaționale decât utilizându-se scalele bazate pe un grup de referință general. Cea mai recentă revizie a inventarului (din 1985) furnizează rezultate corespunzând, pe de o parte, unor profesii particulare, iar pe de alta, celor 10 domenii de interese fundamentale descrise inițial de Kuder (**Pichot**, 1997). În fine, un studiu pentru validarea predictibilității inventarului a demonstrat că jumătate din adulții cărora li se administrase în studenție o variantă mai veche aveau meserii din domeniile unde au obținut scoruri mari la testare. De asemenea, corespondența între interese și ocupație s-a dovedit a fi mult mai strânsă la persoanele care au terminat studii superioare.

III.5. Modelul alegerilor vocaționale (J. L. Holland) și inventarul derivat.

Teoria lui **John L. Holland** suscită, la ora actuală, un deosebit interes. Holland consideră că alegerile vocaționale constituie o exprimare a personalității, iar mediile de muncă, la fel ca și personalitățile, pot fi structurate în categorii bine definite și determinate. Ipotezele pe care se bazează modelul său sunt (**Holland**, 1997): 1) alegerea profesiei reprezintă o expresie a personalității, iar inventarele de interese pot fi considerate ca inventare de personalitate; 2) stereotipurile vocaționale au implicații psihologice și înțelesuri sociale; 3) indivizii care sunt integrați în același domeniu de activitate au personalități similare, precum și istorii similare ale proprii lor

dezvoltării; 4) indivizii unui grup vocațional, având personalități similare, vor răspunde în multe situații și la multe probleme în mod similar, punându-și amprenta asupra mediului de muncă; 5) satisfacția profesională, stabilitatea și realizarea în profesie a unui individ depind de congruența dintre caracteristicile propriei personalități și mediul în care acesta lucrează.

Prin studii sistematice, Holland a ajuns la concluzia că majoritatea oamenilor pot fi împărțiți în șase tipuri de personalitate: realist, intelectual (investigativ), artistic, social, întreprinzător (antreprenorial) și convențional reflectând corespunzător categorii de interese sau orientări vocaționale majore ale personalității. Acestor categorii de interese le corespund șase categorii de medii de muncă, indivizii cautând medii și vocații care să le permită valorificarea optimă a deprinderilor și aptitudinilor, exprimarea atitudinilor și valorilor proprii, rezolvarea unor probleme sau implicarea în roluri agreabile. Ipoteza implicită majoră pe care se bazează aceste concluzii este că interacțiunea personalității unui individ cu mediul înconjurător este cea care îi poate explica comportamentul vocațional specific.

Avându-și originea în analiza literaturii cu privire la dezvoltarea vocațională, modelul propus de Holland (vezi **Holland**, 1997) a plecat de la presupunerea că alegerile profesionale ale unui individ constituie o extensie a personalității sale și o încercare de actualizare a stilurilor de comportament specifice în cadrul vieții profesionale. În acest sens, Holland (1966) a propus un inventar de interese profesionale pe care nu l-a utilizat cel puțin în forma sa originală, inventar adaptat și studiat în mai multe reprize, deoarece era vorba despre o încercare de operaționalizare a unui model căruia experiența i-a relevat robustețea. Inventarul propus de Holland căuta să definească personalitatea cu ajutorul unei tipologii aplicabile atât indivizilor cât și mediilor profesionale (sau grupurilor de profesioniști), după un sistem în care fiecărui tip de personalitate dat îi corespunde un anumit mediu profesional. Determinarea tipului profesional (și, corespunzător, al celui de personalitate vocațională) se putea realiza pe baza răspunsurilor subiectului la diferiți itemi. În timp ce numeroși autori americani căutau să confirme teoria lui Holland utilizând, cel mai adesea, o simplă listă de meserii, inventarul propus de Holland părea a fi mai reprezentativ pentru modelul teoretic cu privire la vocațiile profesionale, prin

însăși diversitatea conținutului său (categoriile de cerințe sau abordări propuse indivizilor). Unii autori au susținut, din acest punct de vedere, că definirea personalității profesionale este mai pertinentă dacă se face cu ajutorul mai multor dimensiuni decât dacă ne limităm la utilizarea unor simple alegeri de nume de meserii, altfel spus de stereotipuri profesionale. Prin caracterul său compozit, inventarul lui Holland se aseamăna mai mult cu *Strong Vocational Interest Blank* a lui E. K. Strong decât cu chestionarele de interese tradiționale. Inventarul include, într-adevăr, mai multe moduri de abordare asemănătoare cu cele care figurează de obicei în numeroase chestionare de personalitate, fapt care reiese și din actuala versiune cuprinzând următoarele părți (prezentarea este făcută după **Dupont**, 1979):

a) autodefinirea sau imaginea de sine, stabilită plecând de la o listă de 36 adjective (de exemplu: activ, idealist, individualist, visător, sincer, rațional, serios, etc.), subiectul trebuind să sublinieze (aleagă) 6 adjective care îi definesc, după părerea sa, cel mai bine personalitatea;

b) autoestimarea pe o scală Lickert cu 4 trepte (de la *mult peste medie* până la *sub medie*) a măsurii în care subiectul posedă o listă de aptitudini, de tendințe și trăsături de personalitate (de exemplu: aptitudini artistice, tendința spre cooperare, capacitatea de exprimare, încrederea în sine etc.), în comparație cu persoane de aceeași vârstă;

c) autoestimarea pe o scală Lickert cu 4 trepte (de la *mult peste medie* până la *sub medie*) a aspirațiilor (obiectivelor și valorilor), pornind de la o listă de 18 itemi (de exemplu: a fi vesel și satisfăcut, a fi o autoritate într-un domeniu, a-și asuma un rol de conducere în societate, a avea mulți prieteni, a fi cultivat, a contribui la bunăstarea umanității etc.);

d) indicarea categoriilor de persoane apreciate ca fiind simpatice (subiectul trebuie să aleagă doi itemi din 6 propuși - de exemplu: buni meșteri, persoane care stabilesc cu ușurință contacte sociale, persoane care preiau comanda etc.);

e) identificarea cu o „personalitate” din știință, literatură, artă (subiectul trebuie să aleagă un item din 12 propuși - de ex: pastorul Martin Luther King, biologul Pasteur, scriitorul Albert Camus, pictorul Pablo Picasso, cosmonautul Iuri Gagarin etc.);

f) alegerea/respingerea unor activități școlare (o alegere și o respingere pornind de la o listă formată din 6 domenii de activitate școlară - de exemplu: domenii comerciale, fizică și chimie, desen artistic și modelaj etc.)

g) alegerea unui tip de activitate (un singur item) dintr-o listă cu 6 domenii generale (de exemplu: a citi, a studia și a reflecte la rezolvarea unor probleme, a-i învăța/a-i ajuta pe ceilalți, a exercita o funcție de conducere etc.)

h) estimarea globală a capacităților și incapacităților personale (subiectul trebuie să aleagă un singur domeniu în care crede că se simte cel mai mult capabil și, din cele rămase, un singur domeniu în care crede că se simte cel mai puțin capabil); lista de domenii cuprinde următorii itemi: comerț, arte și litere, științe, conducerea oamenilor, relații umane și mecanică (tehnică);

i) alegerea și respingerea, dintr-o listă cu 6 itemi, a unor activități de timp liber (de exemplu: vânat, lectura ziarului, jocul de șah etc.); subiectul trebuie să aleagă o activitate care îi place cel mai mult, respectiv o activitate care îi place cel mai puțin;

j) alegerea și respingerea, dintr-o listă cu 6 itemi, a unor activități profesionale (de exemplu: a efectua muncă de cercetare, a aproviziona cu marfă un mare magazin, a ține contabilitatea unei firme mici etc.); subiectul trebuie să aleagă activitatea profesională care îi place cel mai mult, respectiv activitatea profesională care îi place cel mai puțin;

k) alegeri profesionale explicite (subiectului i se prezintă 3 începuturi de fraze pe care acesta trebuie să le completeze cât mai explicit posibil); este vorba despre menționarea a trei alegeri de carieră profesională în ordinea strict descrescătoare a atractivității lor pentru subiect;

l) evaluarea unor realizări și performanțe anterioare (subiectul trebuie să răspundă la 6 itemi desemnând tipuri de activități - de exemplu: sport, școală, arte etc. - alegând un singur răspuns din trei variante precodificate);

m) indicarea în ordine cronologică a preferințelor profesionale exprimate în copilărie și adolescență (subiectul primește consemnul de a indica pe foaia de răspuns toate meseriile sau profesiile la care s-a gândit că le-ar putea practica într-o zi sau despre care a discutat cu alte persoane, indicând pentru fiecare și vârsta aproximativă pe care o avea atunci).

Fiecare din itemii inventarului lui Holland corespundea uneia din cele 6 orientări ale personalității pe care **J. B. Dupont** (1979) le prezintă astfel (**Dupont**, 1979):

a) **Orientarea realistă** (R) este caracterizată prin interes pentru activitățile necesitând coordonare motorie, abilitate și forță fizică, virilitate. Indivizilor care au o astfel de orientare le place acțiunea directă. Ei evită sarcini care implică relații interpersonale și abilitate verbală, caută situații și probleme concrete mai degrabă decât probleme abstracte. Această orientare corespunde scalelor „plin de viață” și „mecanic” ale lui Kuder, respectiv scalei de „aviator” a lui Strong.

b) **Orientarea intelectuală** (I) caracterizează indivizii care preferă gândirea mai mult decât acțiunea, manifestă gustul organizării și nevoia de a înțelege mai degrabă decât gustul de a domina sau de a convinge, o atitudine mai mult asocială decât socială, tendința de a evita contactele interpersonale foarte strânse. Indivizii cu o astfel de orientare corepund tipului „științific” din tipologia lui Kuder, respectiv „fizicianului” din tipologia lui Strong.

c) **Orientarea artistică** (A) vizează, înainte de toate, exprimarea sinelui și a relațiilor directe cu ceilalți, prin căutarea expresiei artistice. Indivizii care au această orientare resping structurile și ordinea prestabilită. Ei nu sunt foarte „sociali”, sunt mai puțin virili (sau mai puțin feminini) în comparație cu indivizii care manifestă orientarea intelectuală, au tendința de a-și pierde autocontrolul și își exprimă emoțiile cu mai multă ușurință decât alți oameni. Această orientare corespunde scalelor „artistic”, „muzical” și „literar” ale lui Kuder, respectiv scalei „muzician” a lui Strong.

d) **Orientarea socială** (S) care corespunde nevoii de a învăța și de a avea grijă de alții. Opusă orientărilor realistă și intelectuală, orientarea socială corespunde căutării de situații în care relațiile interpersonale strânse joacă un rol important. Indivizii care au această orientare dovedesc o bună inteligență socială. Dimpotrivă, ei au tendința de a evita situațiile în care este vorba fie de rezolvarea unor probleme intelectuale, fie de angajarea fizică. Această orientare corespunde scalei „serviciu social” din tipologia lui Kuder, respectiv scalei „învățător în științe sociale” a lui Strong.

e) **Orientarea antreprenorială** (E) este caracteristică indivizilor abili pe plan verbal, dar care utilizează mai puțin abilitatea lor pentru a susține, ajuta sau încuraja pe ceilalți și mai mult pentru a-i domina și manipula. Astfel de indivizi sunt interesați de

putere și aspiră să-i comande/supună pe ceilalți. Această orientare corespunde scalei „persuasiv” a lui Kuder și scalei „șef de vânzări” a lui Strong.

f) **Orientarea convențională** (C) corespunde gustului pentru reguli, ordine, autocontrol, domesticirea nevoilor personale, identificarea strictă cu puterea și statul. Indivizii care au această orientare apreciază situațiile interpersoanle/profesionale în care structurile sunt bine definite. Această orientare corespunde scalelor „calcul” și „munci de birou” ale lui Kuder și scalei „contabil” a lui Strong.

Fiecăreia din aceste orientări ale personalității îi corespunde un tip de personalitate, precum și o categorie de interese bine definită. Astfel, avem: tipul realist (motor), tipul intelectual (investigativ), tipul artistic (estetic), tipul social (de susținere), tipul antreprenorial (persuasiv) și tipul convențional (conformist).

Holland a făcut o transpunere grafică a celor șase tipuri de personalitate sub forma unui hexagon, în care fiecare punct de legătură dintre două laturi reprezintă un tip de personalitate în următoarea ordine: realist, intelectual, artistic, social, întreprinzător și convențional. El considera că, dacă o persoană nu are posibilitatea de a-și desfășura activitatea conform propriei personalități, alegerile sale trebuie să se îndrepte spre domeniile învecinate, cele mai puțin indicate ocupații aflându-se în colțul doametal opus al hexagonului. Holland afirma că, pentru orice tip de personalitate, doar ocupația care conține caracteristici congruente tipului respectiv îi va putea oferi individului o satisfacție potențială. Din acest punct de vedere, o metodă eficientă de predicție a succesului profesional al unui individ ar fi cea prin care se face o identificare obiectivă a trăsăturilor individului cu cerințele necesare pentru succesul într-o profesie, deci o potrivire între caracteristicile individuale și specificul activității.

III.6. Testele de interese construite de I. Holban și I. Drăgan

Originile acestui test de interese se găsesc într-un chestionar de interese elaborat de autor în cadrul *Oficiului de Orientare Profesională* din Iași în jurul anului 1940. Deși denumit prin termenul de *chestionar*, instrumentul de lucru respectiv era un test de alegere, fiind folosit până în anii 50 și dovedindu-și valoarea psihodiagnostică (**Holban**, 1974). Testul permite stabilirea unei ierarhii a intereselor unei persoane, luând drept criteriu prioritatea acordată anumitor activități și nu intensitatea intereselor exprimate. În această situație, indicațiile testului nu implică raportarea răspunsurilor unui subiect la un etalon (**idem**). Testul a fost elaborat pentru necesitățile orientării școlare la toate nivelele (școală generală, liceu, universitate), însă poate fi utilizat și în mediul non-școlar. Experimentarea testului s-a făcut mai ales pe populația elevilor de liceu și din ultima clasă a școlii generale, dovedindu-și robustețea și fiind foarte utilizat de-a lungul timpului. Testul poate fi aplicat individual sau colectiv, valoarea datelor furnizate fiind condiționată de atitudinea subiectului față de test, de seriozitatea cu care privește investigația întreprinsă, de dispoziția de a lucra cu toată sinceritatea.

Elaborarea testului a urmărit în primul rând diferențierea cât mai explicită a unor criterii de referință care pot ghida orientarea unui subiect spre anumite activități preferate, iar în al doilea rând posibilitatea identificării unei ierarhii a intereselor exprimate de acesta. Criteriile au fost alese astfel încât să fie comune (familiare) tuturor tinerilor, să acopere o problematică destul de largă și să permită identificarea intereselor corespunzătoare, rezultând 6 teme ce reprezintă situații în care orice tânăr poate fi plasat în activitățile cotidiene. Le prezentăm după lucrarea *Testul de Interese* (**Holban**, 1974):

1) prima se referă la atitudinea generală a unui subiect față de anumite categorii de valori, la proiectarea propriilor deziderate de viață (formulările itemilor încep cu structura „*nimic nu e mai frumos decât...*”;

2) cea de a doua situație se referă la gradul de integrare a subiectului în diferite forme de activitate (situația este conturată prin formularea „*în școală îmi plac...*”, iar răspunsul subiectului trebuie să se sprijine pe experiența sa anterioară și

prezentă, punându-l în situația de a-și autoanaliza conduita în raport cu anumite realități școlare);

3) a treia situație, introdusă prin formularea „*constituie pentru mine o deosebită satisfacție...*” permite reliefaarea unor surse de plăcere în interiorul relațiilor subiectului cu anumite activități. Acest criteriu adâncește analiza și concretizează problematica conținută de primul, permițând trecerea subiectului de la o atitudine generală la acțiunea concretă. Introducerea criteriului s-a sprijinit pe ideea că ceea ce este interesant pentru o persoană este implicit și plăcut (cu alte cuvinte, numai ceea ce prezintă interes poate crea satisfacții);

4) a patra situație („*ce aș vrea să devin ?*”) favorizează o proiectare a intereselor subiectului prin precizarea formelor de activitate, a profesiunilor în care acesta își vede realizarea personalității. Subiectului nu i se cere să aleagă dintre mai multe profesii, ci să-și exprime preferința pentru una sau alta, astfel proiectându-și idealurile profesionale și nivelele sale de aspirații;

5) a cincea situație solicită subiectului o reflecție asupra împrejurărilor în care dezideratele sale profesionale nu s-ar putea realiza și în care alternativa aleasă corespunde intereselor majore pe care le are. O formulare de genul „*dacă nu voi avea profesiunea dorită, aș vrea totuși...*” permite abordarea fondului psihologic și cultural al subiectului, a valorilor pe care acesta le prețuiește, a surselor de satisfacție în activitatea neimpusă, a formelor de structurare a personalității (pe baza afinităților dintre subiect și anumite activități sau valori);

6) în fine, a șasea situație permite o abordare a intereselor plecându-se de la relația acestora cu aptitudinile subiectului. Formularea „*dacă ar trebui să fac o apreciere asupra aptitudinilor mele, cred că am...*” permite subiectului o confruntare între domeniile de activitate pe care le valorizează (ceea ce vrea să ajungă) și potențialul aptitudinal real pe care îl are, iar psihologului posibilitatea de a cunoaște interesele subiectului plecând de la aptitudinile sale.

Lista intereselor incluse (interese pentru cunoașterea științifică, interese estetice, interese tehnice, interese casnic-gospodărești, interese practic-agricole, interese sportive; interese politice; interese pentru activități socio-educative, și interese mondene) acoperă domenii variate de activitate umană, itemii fiind astfel

formulați astfel încât să permită considerarea în egală măsură a tuturor acestor domenii care ar putea prezenta interes (sau ar putea fi alese) pentru tineri cu capacități, pregătiri, și aspirații diferențiate (specificările necesare pentru înțelegerea itemilor au fost făcute cu titlul de exemplificări). Respectarea acestor cerințe a condiționat valoarea testului lui Holban ca instrument obiectiv de investigație a intereselor.

La rândul său, **I. Drăgan** a propus un chestionar adaptat după chestionarul de interese profesionale elaborat de **I.V. Șarov** în 1969, cuprinzând 8 itemi de identificare: a) școala; b) clasa; c) nume/prenume; d) sexul; e) vârsta; f) data nașterii/locul/mediul de proveniență (urban sau rural); g) profesia părinților și h) data examinării. Subiectului i se dă următorul consemn:

„Citește cu atenție și răspunde sincer la întrebările care urmează:

- 1. Care sunt obiectele sau materiile preferate pentru studiu (răspuns deschis). De ce îți plac?*
- 2. La ce obiecte ai notele cele mai mari (enumeră obiectele iar după fiecare indică media obținută);*
- 3. La ce obiect ai dori să știi mai mult decât ți se dă în manual? De ce?*
- 4. Dintre tipurile de cărți enumerate mai jos, pe care le preferi? (se indică în continuare 15 tipuri de cărți, iar subiectului i se cere să sublinieze care dintre acestea îi plac cel mai mult);*
- 5. Frecventezi sau nu vreun cerc organizat la școală sau în altă parte? Răspunsul este închis de tipul da/nu. Dacă da, care este acela? Dintre motivele menționate mai jos, subliniază-l pe cel pentru care frecventezi cercul respectiv (se indică în continuare 7 tipuri de motive);*
- 6. Ce cerc ți-ar plăcea să frecventezi? (la acest item răspund cei care nu frecventează vreun cerc). Citește toată lista care urmează și subliniază pe cel care l-ai prefera – unul singur – dacă e unul care nu e pe listă menționează-l la sfârșitul listei (urmează o listă de 21 de cercuri pe diferite teme, de la activități literare până la carting). De ce ți-ar plăcea acest cerc?*

7. *Ce-ți place să faci în timpul liber? (citește cu atenție activitățile enumerate mai jos și alege numai una, cea care ți-ar plăcea cel mai mult, iar dacă nu este cuprinsă în listă menționeaz-o la sfârșitul acesteia, pe spațiul punctat); în continuare apar 16 activități de timp liber , de la vizionarea unui spectacol și până la rezolvarea de probleme de matematică;*
8. *Ce școală dorești să urmezi după ce vei termina gimnaziul / liceul? (răspuns la alegere dintr-o serie de variante propuse, de la școala profesională și până la universitate); De ce preferi această școală?*
9. *Ce profesie (meserie) ai dori să ai în viață? (consemnul este să menționeze una sau două meserii pe care le-ar dori subiectul); De ce dorești această profesie (meserie) ? ”.*

Chestionarul nu presupune modalități standard de prelucrare sau cotare a rezultatelor. Informația poate fi valorificată de fiecare psiholog în parte în funcțiile de scopurile și necesitățile acestuia. Desigur experiența psihologului cu instrumentul influențează cumulum informațional pe care acesta îl poate extrage din răspunsurile unui subiect. Este necesar ca răspunsurile unui subiect la chestionar să fie corelate cu rezultatele obținute prin alte metode pentru a ne face o imagine cât mai completă cu privire la domeniile față de care subiectul își manifestă interesul.

Capitolul IV. Rolul cunoașterii intereselor în orientarea școlară și profesională a adolescenților

IV.1. Scopul și obiectivele cercetării

Studii importante din literatura de specialitate, precum și experiența practică au evidențiat că obținerea performanțelor notabile într-un anumit domeniu de activitate sau exercitarea cu succes a unei profesii necesită atât un **ansamblu de aptitudini specifice** cât și o **motivație complementară** (interese, valori, atitudini) cu rol mobilizator și de susținere.

Baza formării în orice domeniu profesional se pune încă din primii ani de școală, începând cu alegerea adecvată a profilului și specialităților liceale pe care absolvenții de clasa a VIII-a o au de făcut. În acest sens, s-a arătat în repetate rânduri importanța informațiilor furnizate de o baterie de aptitudini, precum și de chestionarele de interese generale sau specifice care pot servi drept ghid în luarea celei mai juste decizii cu privire la continuarea studiilor și alegerea unei cariere profesionale. Important de reținut este și faptul că, în timp, ca urmare a procesului de maturizare și pe baza experienței acumulate, aptitudinile cognitiv-intelectuale, ca și interesele se diferențiază și se cristalizează făcând necesară **continuitatea procesului de orientare școlară**. Într-adevăr, așa cum precizează unii autori (vezi, spre exemplu, **Pitariu**, 1983), acțiunea de orientare școlară și profesională începe încă din primii ani de școală și urmează o evoluție continuă, caracterizată prin clarificarea și definitivarea treptată a opțiunii de continuare a studiilor după terminarea a opt clase generale sau după terminarea liceului, respectiv a opțiunii profesionale după terminarea unui liceu tehnic, a unei școli profesionale/postliceale sau a unei facultăți. Însă, chiar atunci când opțiunea școlară și/sau profesională par a fi definitive, pot apărea corective substanțiale ceea ce poate fi relaționat cu o schimbare în câmpul intereselor individului.

Scopul cercetării noastre constă în *sublinierea rolului pe care îl are cunoașterea intereselor adolescenților în determinarea alegerilor pe care aceștia le fac cu privire la continuarea studiilor după terminarea școlii generale*. Justețea acestor alegeri poate fi evaluată, printre altele, studiindu-se relațiile care există între interesele exprimate față de o anumită disciplină școlară sau domeniu de activitate și aptitudinile cognitive absolut necesare obținerii unor performanțe bune în respectivul domeniu. Cu

alte cuvinte, problema se poate pune în termenii **compatibilității profilului aptitudinal și motivațional** individual al elevului cu specificul profilului liceal ales. Am investigat un număr de elevi care au susținut examenul de capacitate și s-au înscris la unul din profilele liceului *Mihai Eminescu* din Iași pentru a vedea în ce măsură aceștia dispun de aptitudinile considerate a fi necesare obținerii unor performanțe școlare optime ținând cont și de natura conținuturilor instructiv-educative pe care le presupun profilele liceale corespunzătoare și care sunt tipurile de interese care ar fi putut susține opțiunile lor și care ar putea juca un rol decisiv în alegerea unei viitoare profesii.

Am colectat datele necesare argumentării noastre cu ajutorul a două instrumente pe care le-am considerat cele mai adecvate: *bateria factorială P.M.A (Aptitudini Mentale Primare)* care cuprinde testele necesare evaluării celor trei fațete principale ale *aptitudinii cognitive generale (ACG)*, respectiv *V – Semnificație Verbală*, *R – Raționament Abstract* și *N – Aptitudine Numerică* și *Inventarul de Interese Profesionale (I.I.P.)* – instrument adaptat populației școlare din România de *Grupul de Lucru pentru Informare și Consiliere privind Cariera* pe baza modelului alegerilor vocaționale (**J. L. Holland**) și a inventarului derivat din acesta. Considerăm că datele obținute de noi pot constitui și o probă empirică pentru validitatea referitoare la criteriu a subtestelor bateriei PMA, respectiv a Inventarului de Interese Profesionale (I.I.P.) a căror adaptare și validare în scopul evaluării implicate în procesul de orientare școlară și profesională sunt în plină desfășurare.

Obiectivele care au ghidat eforturile noastre teoretice și empirice sunt:

1) *Realizarea profilelor de interese și aptitudini atât pentru lotul de elevi „umaniști”, cât și pentru lotul elevilor „realiști” investigați și compararea acestora în vederea surprinderii diferențelor specifice.*

2) *Cercetarea compatibilității intereselor elevilor investigați cu specificul profilului liceal pe care l-au urmat. Cu alte cuvinte, cercetarea capacității de discriminare a inventarului de interese de tip Holland (I.I.P.) în raport cu orientarea elevilor către unul din cele două profile liceale luând în calcul și rezultatele acestora la testele de aptitudini cognitive.*

Am pornit de la **ipoteza implicită** că *elevii de la profilul real vor obține în medie note brute semnificativ mai ridicate la scalele R (Realist), I (Investigativ) și, probabil, C (Convențional) decât elevii de la profilul uman care, în schimb, se vor diferenția prin notele la scalele S (Social) și A (Artistic) din Inventarul de Interese Profesionale (I.I.P.).* Această ipoteză ne-a fost sugerată chiar de fațetele descriptive

caracteristică fiecăruia dintre tipurile de interese acoperite de inventar. Facem însă precizarea că o notă brută ridicată la unul sau altul dintre tipurile de interese nu înseamnă neapărat prezența la același nivel a tuturor caracteristicilor corespunzătoare tipului respectiv, ci poate desemna predominanța doar unora dintre ele, altele putând fi mai puțin reliefate. De pildă, orientarea unui adolescent către profilul matematică-fizică (profil real) implicând conținuturi specifice de însușit ar putea fi legată de existența la acesta a unor interese cristalizate de tip realist și de tip investigativ predominante care să presupună printre altele: preferința pentru activități ce implică rezolvarea unor probleme practice (de exemplu, tehnice) și/sau abstracte (de pildă, investigații creative ale fenomenelor fizice, biologice sau socio-culturale), orientarea achizițiilor spre domeniul competențelor tehnice și/sau științifice (de pildă, în matematică, fizică, chimie, informatică, electronică, aeronautică etc.) și implicarea mai redusă în activitățile de tip social (de exemplu, activitățile educaționale sau de asistență medicală, psihologică, socială) care solicită mai ales abilități și competențe în planul verbal. Putem spune că nu atât caracteristicile luate izolat sunt importante cât mai ales combinația unică a acestora în cadrul fiecărui tip specific de interese. Pe de altă parte, notele subiecților la un anumit tip de interese pot fi plasate pe un continuum relevând diferite grade de prezență a caracteristicilor subiacente tipului respectiv în combinația unică de care vorbeam mai sus. Se mai cuvine să precizăm că, de cele mai multe ori, un subiect va obține note brute ridicate la mai multe scale din I.I.P. și nu doar la una singură ceea ce ne sugerează prezența unei combinații de interese predominantă urmată de alte interese secundare. Astfel de combinații constituie un criteriu de diferențiere interindividuală.

IV.2. Subiecții investigați

Cercetarea a fost realizată pe 113 subiecți – elevi de clasa a IX-a, dintre care un lot de 60 din clase cu profil real ale Liceului Teoretic *Mihai Eminescu* din Iași, iar restul – elevi în clase cu profil uman ale aceluiași liceu.

Tabelul 1. Structura lotului de subiecți investigați după variabilele sex și profil liceal

Profil \ Sex	Masculin		Feminin		TOTAL	
	efectiv	%	efectiv	%	efectiv	%
Real	24	40.0	36	60.0	60	53.1
Uman	18	34.0	35	66.0	53	46.9
TOTAL	42	37.17	71	62.83	113	100.0

IV.3. Metode de colectare a datelor

Pentru măsurarea aptitudinilor cognitive, am utilizat *Bateria Factorială PMA* (Primary Mental Abilities) propusă inițial de Laboratorul Psihometric al Universității din Chicago (1947) și adaptată de *Societatea Română de Psihologie Aplicată PSITEST* din Iași după ediția franceză. Interesele au fost măsurate cu *Inventarul de Interese Profesionale* (I.I.P.) adaptat pentru populația școlară românească pe baza modelului alegerilor vocaționale propus de John. L. Holland.

IV.3.1. Bateria factorială PMA

Bateria factorială P.M.A reprezintă un ansamblu de teste (vezi anexa 1), destinat să măsoare cinci dintre principalele aptitudini mentale - **V** (*Semnificația Verbală*), **S** (*Aptitudinea Spațială*), **R** (*Raționamentul*), **N** (*Aptitudinea Numerică*) și **W** (*Fluiditatea Verbală*).

Ea a fost concepută inițial pentru elevii cu vârste între 11 și 17 ani, dar poate fi utilizată și în selecția profesională a adulților cu pregătire școlară generală sau medie. Testele bateriei P.M.A. sînt rezultatul unei serii de cercetări conduse de către autori de la *Laboratorul Psihometric al Universității din Chicago*. Prin tehnici de analiză factorială, s-au identificat și s-au descris diferite expresii ale inteligenței, denumite prin termenul general de *aptitudini mentale primare*. Bateria P.M.A a fost construită în așa fel încât să măsoare un număr cât mai mare de factori într-un timp relativ scurt (cu tot cu citirea consemnelor de către subiecți, aplicarea individuală/colectivă a bateriei nu ia mai mult de o oră). Prezentarea de față este făcută după ultima ediție franceză care rezumă principalele date ale cercetărilor psihometrice efectuate de *Centre de Psychologie Appliquée* din Paris ¹.

Semnificația Verbală (V) - este aptitudinea de a înțelege ideile exprimate prin cuvinte. Ea este utilizată în orice activitate în care informația este obținută prin lectura sau audiția cuvintelor. Semnificația verbală este măsurată prin intermediul testului de sinonime.

Durata acestui test este de 4 minute.

¹ vezi L. L. Thurstone & Th. G. Thurstone, *Manuel d'Application de la Batterie Factorielle P.M.A. (Aptitudes Mentales Primaires) (11 à 17 ans)* (adaptation du Centre de Psychologie Appliquée), Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1964, pp: 5-17

Aptitudinea Spațială (S) - este aptitudinea de a reprezenta obiecte în două sau trei dimensiuni. Această aptitudine poate fi mai bine descrisă ca fiind aptitudinea de a imagina cum ar arăta un obiect sau desen dacă ar suferi o rotație și de a sesiza relațiile spațiale dintr-un aranjament de obiecte.

Durata testului de aptitudini spațiale este de 5 minute.

Raționamentul (R) - este aptitudinea de a rezolva probleme logice. Este una din cele mai importante aptitudini mentale. Persoanele care au un raționament bun pot analiza o situație pe baza experienței trecute, pot face planuri și le pot duce la bun sfârșit, ținând cont de faptele constatate.

Durata testului de raționament este de 6 minute.

Aptitudinea numerică (N) - este aptitudinea de a lucra cu cifre, de a rezolva probleme cantitative simple, rapid și exact. Este una din aptitudinile cele mai ușor de pus în evidență și de explicat, deoarece se referă în principal la rapiditatea și exactitatea în „mânuirea” cifrelor.

Durata testului de aptitudini numerice este de 6 minute.

Fluiditatea verbală (W) - este aptitudinea de a „furniza” cuvinte cu ușurință. Ea diferă de *Semnificația verbală* prin faptul că, în cazul ei, mai importante sunt rapiditatea și ușurința cu care pot fi utilizate cuvintele decât gradul înțelegerii conceptelor verbale.

Testele **V** (*Semnificație verbală*) și **R** (*Raționament*) s-au dovedit a fi cei mai buni predictorii ai reușitei școlare. Notele la aceste două teste au demonstrat, de regulă, o fidelitate satisfăcătoare și au furnizat corelații substanțiale cu notele școlare, precum și cu alte teste de inteligență generală cunoscute. Deși testele **S** (*Spațial*) și **N** (*Numeric*) au demonstrat validități mai slabe, ele sunt utilizabile în domeniul orientării școlare. Testul **W** (*Fluiditate verbală*) nu a furnizat până acum o dovadă formală a valorii sale predictive în cercetările de prognostic școlar sau profesional. Totuși, scorurile la acest test își păstrează puterea discriminatorie în raport cu celelalte teste. În fine, studiile întreprinse cu bateria PMA au condus la formula (**2V + R**) pentru estimarea QI-ului convențional, în care testele **V** (*Semnificație Verbală*), respectiv **R** (*Raționament*) sunt exprimate în note brute. De asemenea, această notă compozită poate fi considerată un bun indicator al *aptitudinii școlare*.

Datele actuale sugerează că bateria P.M.A pare a fi mai utilă în evaluarea aptitudinii mentale decât programele de studiu școlar. Împreună cu anumite criterii școlare, această baterie poate furniza măsuri valide pentru diferențierea a ceea ce se poate numi prin termenul de *aptitudini mentale*.

IV.3.2. Inventarul de Interese Profesionale (I.I.P.)

Am utilizat un instrument adaptat de *Grupul de Lucru pentru Informare și Consiliere privind Cariera* din cadrul Ministerului Tineretului și Sportului pe baza inventarului propus inițial de John. L. Holland. Acest inventar poate fi aplicat atât elevilor care doresc să-și continue pregătirea până la nivelul bacalaureatului, cât și tinerilor absolvenți de liceu care se gândesc la admiterea într-o facultate.

Inventarul de Interese Profesionale (I.I.P.) este destinat evaluării celor șase tipuri de interese descrise de modelul lui Holland. El cuprinde 120 de itemi – câte 20 pentru fiecare tip de interese (vezi anexa 2). Itemii se prezintă sub forma unor scurte descrieri de activități, formulările începând cu verbe la modul conjunctiv, persoana a II-a singular - tocmai pentru a-l orienta pe subiect să răspundă gândindu-se strict la sine. La fiecare item acesta trebuie să aleagă una din trei variante de răspuns: 2 - pentru activitatea care îi place, 1 - pentru activitatea care îi este indiferentă și 0 - pentru activitatea care nu-i place. Fiecare din itemii inventarului corespunde uneia din cele șase orientări pe care le-am descris în capitolul III al lucrării noastre.

Inventarul poate fi administrat individual sau colectiv. De regulă, subiecții reușesc să completeze răspunsurile la toți cei 120 de itemi în 15-30 de minute. Consemnul se explică verbal, pentru ca toți subiecții să-l înțeleagă corect. Răspunsurile subiecților se cotează după o metodologie specifică. Se însumează, pe verticală, toate punctele înscrise în fiecare din cele 6 coloane de pe foaia de răspuns, iar totalurile astfel obținute se trec în spațiul rezervat în ultima parte a foii de răspuns. Fiecare coloană corespunde uneia dintre tipurile de interese descrise: realiste, intelectuale (investigative), artistice, sociale, antreprenoriale și convenționale.

IV.3.3. Aparatul statistic utilizat în analiza datelor

În vederea comparării mediilor notelor brute la testele de aptitudini cognitive, respectiv a notelor la domeniile de interese obținute de loturile de elevi diferențiate după profilul liceal, am utilizat testul de semnificație a diferenței între medii pentru grupuri independente care poate fi aplicat cu maximă economie de timp utilizându-se

aplicația *SPSS 10.00 for Windows*. Modul în care se aplică acest test statistic și se interpretează indicii obținuți este prezentat clar în lucrarea coordonată de I. Radu, *Metodologie Psihologică și Analiza Datelor*, 1993.

Mediile notelor brute obținute de loturile de elevii diferențiate după tipul de profil liceal la testele bateriei P.M.A, precum și la scalele Inventarului de Interese Profesionale au fost raportate la etaloane (decile), rezultând două profile (vezi punctul următor) a căror comparare ne-a sprijinit în observațiile cantitative și calitative pe care le-am făcut.

IV.4. Rezultate. Comentarii

Ne-am propus în primul rând să studiem configurațiile intereselor și aptitudinilor pe baza rezultatelor corespunzătoare obținute de fiecare din loturile diferențiate după profilul liceal și să le comparăm pentru a stabili ce diferențe apar. Mediile notelor brute obținute de elevii fiecărui lot la testele bateriei factoriale P.M.A, precum și la scalele Inventarului de Interese Profesionale au fost raportate la etaloane în 10 clase (decile) stabilite pe un eșantion de 242 elevi cu vârste cuprinse între 14 și 16 ani (vezi anexele 3a și 3b) de către *Grupul de Lucru pentru Psihodiagnostic și Orientare Profesională* din cadrul Facultății de Psihologie, Universitatea „Petre Andrei”, astfel rezultând un profil (vezi fig. 1) care prezintă comparativ performanțele medii obținute de cele două loturi de subiecți la testele bateriei de aptitudini cognitive, precum și notele standard corespunzătoare mediilor la scalele inventarului I.I.P. În profil am indicat (cu steluțe care arată că valoarea testului t pentru compararea mediilor este semnificativă la unul din pragurile statistice acreditate) care sunt aptitudinile, respectiv tipurile de interese la care s-au înregistrat diferențe semnificative între lotul elevilor de la profilul real și lotul elevilor de la profilul uman. Comparând cele două secvențe ale profilului, observăm că acestea transpun în mod evident diferențele înregistrate după criteriul profilul liceului urmat pe care le prezentăm mai jos.

1) Astfel, comparând scorurile brute obținute de loturile de elevi diferențiate după criteriul profil liceal (vezi Tabelul 2 care prezintă mediile, valorile testului *t* și pragurile de semnificație corespunzătoare comparațiilor realizate), am constatat că, în medie, elevii din lotul real au obținut scoruri brute semnificativ mai mari la scalele R (*Realist*) ($t = 3.02$, $p < 0.01$) și C (*Convențional*) ($t = 2.41$, $p < 0.01$) decât elevii din lotul de la profilul uman.

Tabelul 2. Comparație între elevii de la profilul real și elevii de la profilul uman după scorurile la tipurile de interese evaluate prin inventarul I.I.P.

Tipuri de interese	Loturi comparate	N	Medii	t	P
R (<i>Interese realiste</i>)	elevi real	60	8.95	3.02	0.003
	Elevi uman	53	4.88		
I (<i>Interese intelectuale</i>)	elevi real	60	21.25	- 0.12	0.90
	Elevi uman	53	21.52		
A (<i>Interese artistice</i>)	elevi real	60	16.55	- 2.36	0.02
	Elevi uman	53	20.92		
S (<i>Interese sociale</i>)	elevi real	60	18.93	- 2.16	0.03
	Elevi uman	53	22.58		
E (<i>Interese antreprenoriale</i>)	elevi real	60	24.40	- 0.08	0.94
	Elevi uman	53	24.52		
C (<i>Interese convenționale</i>)	elevi real	60	23.31	2.41	0.01
	elevi uman	53	18.98		

Putem presupune la elevii care au ales profilul real o anumită preferință pentru activități implicând rezolvarea unor problemele concrete și/sau teoretic abstracte. Aceștia pot achiziționa mai ușor competențe² în domeniul mecanic, tehnic sau competențe teoretice în domenii exacte și pot fi mai puțin orientați către activități din domeniul social sau educațional care presupun contactele interpersonale și lucrul cu oamenii, fără a se pune neapărat problema unei incapacități de adaptare în planul relațiilor sociale. Totuși, unora dintre persoanele care au terminat o specializare tehnică sau din domeniul științelor exacte (de exemplu, matematica, fizica, informatica etc.) li se recunoaște faptul că pot fi mai introvertite și mai „dificile” în planul relațiilor sociale.

² ușurința în achiziționarea competențelor mecanice, tehnice sau matematice trebuie văzută ca un factor care susține interesele în domeniile corespunzătoare, fiind dependentă la rândul ei de existența unor aptitudini subiacente corespunzătoare precum și a unei capacități generale de învățare facilitatoare, așa cum se pune problema și în cazul achiziției de competențe în alte domenii decât cele tehnice și/sau abstracte.

Pentru a se materializa în performanțe sau realizări notabile, interesele elevilor față de domeniul tehnic sau din științele exacte trebuie să fie susținute de un nivel aptitudinal corespunzător. O astfel de relație s-a evidențiat și din datele noastre. Astfel, comparând notele brute la testele de aptitudini cognitive obținute de elevii de la real cu cele obținute de lotul elevilor de la uman (vezi Tabelul 3), am observat că primii au obținut în medie note semnificativ mai mari decât ultimii la testele N (*Aptitudine Numerică*) ($t = 1.98$, $p = 0.05$) și S (*Aptitudine Spațială*) ($t = 2.15$, $p = 0.03$), deși diferențele la *Aptitudine Numerică* reflectă doar o tendință, fiind situate la limita semnificativității.

Tabelul 3. Comparatie între elevii de la profilul real și elevii de la profilul uman după rezultatele la testele bateriei de aptitudini cognitive P.M.A

Teste P.M.A	Loturi comparate	N	Medii	t	p
V (<i>Semnificație verbală</i>)	Elevi real	60	21.35	1.21	0.22
	Elevi uman	53	20.07		
R (<i>Raționament</i>)	Elevi real	60	16.66	0.30	0.75
	Elevi uman	53	16.37		
N (<i>Aptitudine numerică</i>)	Elevi real	60	14.83	1.98	0.05
	Elevi uman	53	12.75		
S (<i>Aptitudine spațială</i>)	Elevi real	60	19.56	2.15	0.03
	Elevi uman	53	14.24		
W (<i>Fluență verbală</i>)	Elevi real	60	37.43	- 3.38	0.001
	Elevi uman	53	43.24		

Diferențele obținute tind să corespundă așteptărilor noastre. Notele în medie mai ridicate ale elevilor „realiști” la testele N și S ar putea fi corelate cu prezența mai accentuată la aceștia a aptitudinilor de a opera cu simboluri numerice, respectiv cu structuri spațiale, deși o astfel de presupunere trebuie certificată prin alte studii dat fiind faptul că admiterea în clase cu profil real se face numai pe baza rezultatelor școlare anterioare și nu a unui examen aptitudinal corespunzător.

2) Pe de altă parte, în lotul de elevi investigați de noi care urmau un profil uman au predominat interesele de tip artistic și social. Aceștia au obținut o medie a scorurilor semnificativ mai mare la scalele A (*Artistic*) ($t = 2.36$, $p = 0.02$) și S (*Social*) ($t = 2.16$, $p = 0.03$) (vezi Tabelul 2). Scorurile ridicate la A (*Artistic*) și S (*Social*) trebuie interpretate cu atenție, luându-se în considerare și rezultatele la celelalte scale ale inventarului de interese I.I.P. Astfel, calculând corelațiile interscale pentru lotul elevilor de la profilul uman, am obținut următoarele „cupluri” de interese mai frecvent întâlnite de care am putea să ținem cont în orientarea lor ulterioară (vezi tabelul 4): artistic –

social ($r = 0.48$, $p = 0.01$), social- investigativ ($r = 0.35$, $p = 0.01$), social-antreprenorial ($r = 0.44$, $p = 0.01$) și antreprenorial – convențional ($r = 0.76$, $p = 0.01$).

Tabelul 3. Corelații între scalele inventarului I.I.P. (N = 53 elevi profil uman)

Scale	R	I	A	S	E
R					
I	0.24				
A	- 0.07	0.03			
S	0.14	0.35 **	0.48 **		
E	- 0.08	- 0.09	0.26	0.44 **	
C	0.08	0.05	0.07	0.18	0.76 **

** corelații semnificative la pragul $p = 0.01$

Corelațiile ar putea exprima faptul că elevii care se orientează către un domeniu socio-uman sau artistic pot fi caracterizați prin dorința de relaționare socială și ajutorare a celorlalți, prin sociabilitate și spiritul de cooperare, prin tendința de a trece la acțiune (spiritul întreprinzător poate reprezenta și dorința de afirmare specifică vârstei). Asocierea intereselor de tip social cu cele de tip intelectual (investigativ), deși aparent paradoxală (deoarece modelul lui Holland postulează o relație de opoziție între cele două domenii de interes), se poate datora, într-o anumită parte, dorinței elevilor care se orientează către un profil uman de a investiga și înțelege realitatea socială care îi înconjoară. Indivizii la care este prezentă această combinație sunt cei care îmbină cercetarea de laborator (teoretică) cu investigația practică, utilizând mijloace concrete precum observația sau ancheta. Relația între notele la scala S (*Social*) și cele la scala E (*Antreprenorial*) ar putea fi explicată prin achiziționarea de către elevii la care este prezentă această combinație a unor competențe de relaționare cu ceilalți (ar fi interesant de văzut ce legătură există între fiecare dintre aceste tipuri de interese/orientări ale personalității și inteligența socială). În fine, corelația între scalele E (*Antreprenorial*) și C (*Convențional*) poate reflecta specificul vârstei – adolescenții se află în plin proces de constituire și maturizare a propriei lor identități, fiindu-le caracteristică în primul rând dorința de afirmare independentă, dar și absența unor alternative proprii la repere normative deja existente ceea ce se poate asocia cu atitudini și comportamente conformiste în propriile lor acțiuni și relații sociale.

Pe de altă parte, elevii de la profilul uman au obținut în medie note mai mari la factorul W (*Fluență Verbală*) decât elevii de la profilul real ($t = - 3.38$, $p = 0.001$). Diferența certifică în parte importanța pe care factorul în discuție o are în performanța

școlară a elevilor de la acest profil. Desigur, este posibil ca tocmai prezența la un nivel mai ridicat a acestei aptitudini să contribuie la alegerea de către absolvenții clasei a VIII-a a unui profil liceal uman. Oricum, concluziile mai multor studii arată că ușurința de a produce și utiliza cuvinte, alături de posibilitatea înțelegerii limbajului verbal (*comprehensiune*), constituie un factor de succes în profesii care implică lucrul și relațiile cu oameni. În fine, absența diferențelor între notele la testele V (*Semnificație Verbală*) și R (*Raționament*) obținute de cele două categorii de elevi comparate ar putea fi explicată prin importanța acestor factori în reușita școlară a elevilor indiferent de profilul liceal urmat ³.

IV.5. Concluzii

Încă din școala generală se pune problema dezvoltării interesului elevului pentru o anumită profesiune și a pregătirii în vederea unei orientări (astfel, se face un prim pas în alegerea unei forme de continuare a studiilor – școală profesională care să asigure calificarea într-o anumită meserie, liceu de specialitate, liceu teoretic cu profil uman sau real, liceu tehnic, liceu de artă, liceu sportiv etc.). Unii autori conchid că interesele reprezintă, alături de alți factori (aptitudini, situație socială sau trăsături de personalitate), determinanți esențiali în alegerea unei meserii sau a unei specialități de învățământ. Fondul pe care urmează să se dezvolte acestea îl constituie particularitățile personalității elevului, atât cele de natură fizică, cât și cele de natură psihică, printre care aptitudinile reprezintă componente esențiale. Dar și prezența intereselor stabile pentru anumite domenii reprezintă o premisă în dezvoltarea ulterioară a aptitudinilor și a achizițiilor corespunzătoare. Cu alte cuvinte, dacă aptitudinile joacă un rol important în fixarea nivelului reușitei într-o sarcină sau grup de sarcini, direcția efortului necesar pentru această reușită va fi determinată de interesele corespunzătoare. Cercetarea diferențelor interindividuale în ceea ce privește configurația intereselor și a aptitudinilor

³ rezolvarea de probleme la discipline precum matematica, fizica sau chimia etc. presupune, în primul rând, înțelegerea datelor care se cunosc și a cerințelor – aici, putem remarca intervenția factorului V, apoi capacitatea de abstractizare și generalizare, de sesizare a relațiilor ascunse – în acest caz, intervenția factorului R este mai mult decât evidentă; pe de altă parte, în reușita școlară a elevilor de la uman, semnificația verbală (comprehensiunea textelor scrise sau a formulărilor orale) joacă un rol de netăgăduit. În fine, raționamentul abstract este considerat un factor aptitudinal care condiționează reușita în majoritatea domeniilor de activitate, indiferent de natura conținuturilor cu care operează acestea.

pe care le posedă adolescenții prezintă o deosebită importanță în activitatea de orientare școlară și profesională, numeroase cercetări atrăgând atenția asupra insuficienței evaluărilor unilaterale bazate numai pe evaluarea aptitudinilor sau numai pe cea a intereselor.

În acest context, principalul obiectiv al cercetării noastre l-a constituit sublinierea rolului pe care îl are cunoașterea intereselor adolescenților în determinarea alegerilor școlare și profesionale pe care aceștia le fac, a căror justețe depinde, printre altele, de relațiile care există între interesele exprimate față de o anumită disciplină școlară sau domeniu de activitate și aptitudinile cognitive absolut necesare obținerii unor performanțe corespunzătoare. Astfel, comparând scorurile brute obținute de loturile de elevi diferențiate după criteriul profil liceal, am constatat că, în medie, elevii din lotul real au obținut scoruri brute semnificativ mai mari la scalele R (*Realist*) și C (*Convențional*) decât elevii din lotul de la profilul uman. Pentru a se materializa în performanțe sau realizări notabile, interesele elevilor pentru domeniile tehnice sau din științele exacte trebuie să fie susținute de un nivel aptitudinal corespunzător în domeniile vizate. O astfel de relație a rezultat și din datele noastre. Astfel, am constatat că elevii din lotul de la profilul real au obținut în medie note semnificativ mai mari decât elevii de la uman la testele N (*Aptitudine Numerică*) și S (*Aptitudine Spațială*), considerând că un astfel de rezultat poate fi legat de prezența mai accentuată la elevii „realiști” a aptitudinilor de a opera cu simboluri numerice, respectiv cu structuri spațiale. Desigur, o astfel de presupunere trebuie certificată prin alte studii, dată fiind relativitatea criteriilor de admitere în clasele cu profil real (matematică-fizică, informatică, biologie-chimie etc.) care nu iau în calcul și prezența aptitudinilor corespunzătoare specializării la care elevul este admis. Orientarea către filierele liceale/universitare tehnice și/sau exacte (de exemplu, matematică, informatică, fizică, chimie, științe economice, licee/facultăți de construcții etc.) necesită investigarea potențialului elevului care trebuie să prezinte aptitudini de calcul matematic rapid și corect, de înțelegere și operare cu simbolurile matematice, de rezolvare algoritmică (gândire reproductivă) sau euristică (gândire divergentă) a problemelor cantitative, de percepere corectă, reprezentare și (re)organizarea coerentă a spațiului pe baza determinării relațiilor între diferitele elemente ale unei structuri, de reprezentare a obiectelor în două sau trei dimensiuni, de sesizare a relațiilor spațiale din cadrul unui aranjament de obiecte etc. Totuși, nu trebuie făcută greșeala, în cadrul acțiunii de

orientare școlară, de a se ține cont numai de cele două aptitudini (numerică și spațială). Psihologul trebuie să aibă în vedere și celelalte aptitudini cognitive de bază (de exemplu, aptitudinea verbală, raționamentul ⁴, memoria cifrelor, a imaginilor, flexibilitatea reprezentărilor mentale asupra spațiului sau a relațiilor care se pot stabili între diferite componente ale acestuia etc.), precum și interesele exprimate de elev care se pot reflecta în activitățile în care acesta se angajează mai des sau în performanțele pe care le obține în anumite domenii.

Pe de altă parte, în lotul de elevii care urmau un profil uman investigați de noi au predominat interesele de tip artistic și social care ar putea exprima nevoia mai pregnantă a acestora de a interacționa cu ceilalți, de a se angaja în activități care implică lucrul cu oamenii, de a-și exprima direct sau indirect sentimentele și ideile despre lume și viață. Mulți dintre tinerii care absolvă o clasă cu profil uman se orientează ulterior către specializări universitare din domeniul socio-uman (psihologie, sociologie, asistență socială, limbi străine, medicină etc.). Interesele în aceste domenii trebuie susținute de aptitudini verbale corespunzătoare – factori esențiali ai relațiilor sociale optime. În cercetarea noastră am obținut diferențe la factorul *W* (*Fluență Verbală*) în favoarea lotului elevilor de la uman care certifică importanța pe care factorul în discuție o are în performanța școlară a acestora. Concluziile mai multor studii arată că ușurința de a produce și utiliza cuvinte, alături de posibilitatea înțelegerii limbajului verbal (*comprehensiune*), constituie un factor de succes în profesii care implică relațiile cu oamenii. Profilul elevilor care au obținut scoruri ridicate la scalele *Artistic* și *Social* trebuie interpretat în contextul rezultatelor la celelalte scale ale inventarului I.I.P. Datele obținute de elevii de la profilul uman investigați de noi au relevat corelații ridicate între tipurile artistic–social, social–investigativ, social–antreprenorial de care am putea ține cont în orientarea ulterioară a acestora.

Așa cum am mai spus, fondul de achiziții al unui individ este, în parte, rezultanta interacțiunii aptitudinilor cu interesele acestuia. Deși există o corelație pozitivă puternică între cele două variabile, un nivel ridicat al uneia nu implică, în mod necesar, și un nivel ridicat al celeilalte. Un individ poate avea aptitudinile necesare pentru a obține succesul într-un anumit tip de activitate (de exemplu, educațională,

⁴ evaluarea raționamentului abstract reprezintă o condiție esențială atunci când sunt identificați elevi cu un nivel aptitudinal ridicat pe filiera numerică sau spațială, deoarece această aptitudine pare a fi implicată și indispensabilă într-o gamă foarte largă de activități.

vocațională sau recreațională), fără a avea însă și interese corespunzătoare în aceste domenii. Invers, este posibil ca cineva să fie interesat de a activa într-un anumit domeniu profesional, dar să nu prezinte și aptitudinile necesare în acest sens. Tocmai de aceea, măsurarea și evaluarea ambelor variabile reprezintă o indicație mai bună decât investigațiile unilaterale necesare cunoașterii potențialului și orientării motivaționale a adolescentului care dorește consilierea în vederea alegerii și dezvoltării într-un anumit domeniu de activitate profesională.

BIBLIOGRAFIE

Cărți

1. Anastasi, A., *Individual differences* (selected readings), John Wiley & Sons., New York, 1965;
2. Anastasi, A., *Psychological testing* (4th edition), Macmillan Publishing Co., New York, 1976;
3. Badea, E., *Fișa școlară. Ghid documentar*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1991;
4. Baddeley, A., *Memoria umană*, Ed. Teora, București, 1998;
5. Barnett, S. A., *Biologie și libertate*, Ed. Științifică, București, 1995;
6. Beniuc, M., *Psihologie animală*, Ed. Științifică, București, 1970;
7. Chircev, A., Salade, D., *Orientare școlară și preorientare profesională*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1976;
8. Cosmovici, A., *Curs de psihologie diferențială*, Univ. "Al. I. Cuza", Iași, 1974;
9. Drăgan, I., *Curiozitate și interes de cunoaștere*, Ed. Științifică, București, 1987;
10. Drăgan, I., *Interesul cognitiv și orientarea școlară și profesională*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1975;
11. Drăgan, I., „Locul și rolul psihologiei în OSP”, în Bogathy, Z., Petroman, P. (coord.), *Psihologia astăzi*, Ed. Eurobit, Timișoara, 1999;
12. Drevillon, J., *Orientarea școlară și profesională* (trad.), Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1973;
13. Dupont, J. B., *Inventaire Personnel de J. L. Holland. Manuel (IPH-C)* (traducere din limba engleză), Editions Scientifiques et Psychologiques, 1979;
14. Flores, C., *La memoire*, Presses Universitaires de France, Paris, 1987;
15. Floru, R., *Psihofiziologia atenției*, Ed. Științifică, București, 1967;
16. Fraisse, P., *La psychologie experimentale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1988;
17. Frances, R., *La perception*, Presses Universitaires de France, Paris, 1988;
18. Holban, I., *Realizarea personalității, hazard sau știință?*, Ed. Enciclopedică, București, 1971;
19. Holban, I., *Testul de interese*, Institutul de Științe Pedagogice, Iași, 1974;
20. Holland, J. L., *Making Vocational Choices* (third edition), Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa, Florida, 1997;
21. Huteau, M., *Manuel de psychologie différentielle*, Dunod, Paris, 1995;
22. Logofătu, C., *Interesul pentru literatură la adolescenți* (teză de doctorat), Univ. "Al. I. Cuza", Iași, 1973;
23. Malim, T., Birch, A., Hayward, S., *Psihologie comparată*, Ed. Tehnică, București, 2000;
24. Mucchielli, A., *Les motivations*, Presses Universitaires de France, Paris, 1987;
25. Pavelcu, V., *Psihologie pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1961;

26. Piaget, J., *Psychologie et pédagogie*, Ed. Denoel/Gouthier, Paris, 1993;
27. Pichot, P., *Les tests mentaux* (15^{ème} édition refondue), Presses Universitaires de France, Paris, 1997;
28. Pitariu, H., *Psihologia selecției și formării profesionale*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1983;
29. Pitariu, H., Costin, A., *Centrul de Orientare Școlară și Profesională*, Ed. Expert, 1997;
30. Popescu–Neveanu, P., „Motivația”, în *Curs de psihologie generală* (vol.II), Universitatea București, 1977;
31. Radu, I. (coord.), *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Ed. Sincron, Cluj-Napoca, 1993;
32. Reuchlin, M., „Motivația”, în *Psihologie generală* (trad.), Ed. Științifică, 1999;
33. Roșca, Al., Zorgo, B., *Aptitudinile*, Ed. Științifică, București, 1972;
34. Stan, A., *Testul psihologic – evoluție, construcție, aplicații*, Ed. Polirom, Iași, 2002;
35. Thurstone, L. L., Thurstone, T. G., *Manuel d'application de la batterie factorielle P.M.A. Aptitudes Mentales Primaires (11 à 17 ans)*, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1964;
36. Zörgö, B., „Motivația”, în Roșca, Al. (coord.), *Psihologie generală* (ediția a II-a), Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1976;

Articole

1. Bonnet, C., „Un questionnaire d'interets professionnels”, *BINOP*, nr. 23/1975;
2. Drăgan, I., „Rolul interesului cognitiv în OSP a preadolescenților”, în *Revista de Pedagogie*, nr. 7/1971;
3. Drăgan, I., „Corelarea intereselor școlare cu interesele profesionale”, în *Revista de Pedagogie*, nr. 10/1984;
4. Fraisse, P., „Rolul atitudinilor în percepție”, în *Revista de Psihologie*, nr.1/1981;
5. Roșca, Al., „Psihologia intereselor”, în *Revista de Psihologie*, nr.1/1938;

Dicționare

1. Bogdan–Tucicov, A., Chelcea, S., Golu, M., Golu, P., Mamali, C., Pânzaru, P., *Dicționar de psihologie socială*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1981;
2. Doron, R., Parot, Fr., *Dicționar de psihologie* (trad.), Ed. Humanitas, București, 1999;
3. Popescu–Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978;
4. Sillamy, N., *Dicționar de psihologie* (trad.), Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996;
5. Șchiopu, U. (coord.), *Dicționar de psihologie*, Ed. Babel, București, 1997;

TEST V (semnificație verbală)

INSTRUCȚIUNI

Mai jos vă sînt prezentate mai multe șiruri de cuvinte. Primul cuvînt al fiecărui șir (cel scris cu literă mare), este urmat de alte cinci cuvinte indicate (însoțite) de literele A, B, C, D, E. Va trebui să alegeți dintre cele cinci cuvinte, pe acela care are aceeași semnificație ca și primul. De fiecare dată veți marca răspunsul pe foaia alăturată.

EXEMPLE

Ex. 1 Primul cuvînt din rîndul care urmează este: **Bătrîn**
Bătrîn A. **vesel** B. **vîrstnic** C. **sărac** D. **singur** E. **bun**

Unul din celelalte cuvinte din acest rînd are aceeași semnificație ca și cel de **Bătrîn**. Acest cuvînt este **vîrstnic** și este indicat de litera B. Pe foaia de răspuns, la exemplul 1, litera B a fost marcată deja cu un X.

Ex.2 Primul cuvînt din acest exemplu este: **Brav**. Faceți pe foaia de răspuns un X pe una din literele A, B, C, D sau E care indică cuvîntul cu aceeași semnificație ca și cuvîntul **Brav**.

Brav A. **mic** B. **fricos** C. **trist** D. **mare** E. **curajos**

Va trebui să marcați cu un X litera E deoarece **curajos** are aceeași semnificație ca și cuvîntul **Brav**.

Pentru fiecare din cuvintele care urmează veți face pe foaia de răspuns un X pe litera care indică cuvîntul cu aceeași semnificație ca și primul cuvînt. Dacă greșiți și vreți să modificați răspunsul încercuiți primul răspuns dat (X) apoi indicați noul răspuns, în modul obișnuit, cu un X.

Ex. 3 A. **fîn** B. **țiței** C. **stîncă** D. **butuc** E. **banc**
Petrol

Ex. 4 A. **pantă** B. **streașină** C. **bani** D. **lac** E. **fluviu**
Baltă

Ex. 5 A. **a țîrîi** B. **a cizela** C. **a emite** D. **a deprinde** E. **a rugini**
A iradia

Răspunsuri corecte

Ex. 3 = B (**țiței**); Ex.4 = D (**lac**); Ex.5 = C (**a emite**).

Asigurați-vă că ați înțeles bine cum trebuie să răspundeți. Cînd examinatorul vă va da semnalul de începere, veți avea de rezolvat problemele de pe pagina cealaltă. Lucrați cît mai repede și cît mai bine posibil. Aveți grijă ca de fiecare dată, să coincidă numărul de ordine de pe foaia de răspuns cu cel al problemei de rezolvat. Aveți 4 minute pentru această probă.

NU ÎNTOARCEȚI PAGINA DECÎT ATUNCI CÎND VI SE VA SPUNE.

TEST N (numeric)

INSTRUCTIUNI

La dreapta se gasesc doua coloane de numere care sînt adunate.
Adunati si voi aceste numere si vedeti daca raspunsurile sînt exacte.

Ex.1	Ex.2
16	42
38	61
45	83
99	176

Raspunsul la Ex.1 este **A**devarat. De aceea, pe foaia de raspuns (la Ex.1) a fost marcata cu un X litera **A**.

Raspunsul la Ex.2 este **F**als. De aceea, pe foaia de raspuns (la Ex.2) a fost marcta cu un X litera **F**.

NU SCRITI NIMIC PE ACESTA FOAIE. EVENTUALELE
CALCULE LE PUTETI FACE PE SPATELE FOII DE RASPUNS.

Acum verificati totalurile urmatoarelor exemple. Pentru fiecare exemplu veti marca cu un X (pe foaia de raspuns) litera **A** daca totalul este **A**devarat si litera **F** daca totalul este **F**als. Daca ati gresit, trasati un cerc în jurul raspunsului gresit (ca acesta **(X)**), apoi marcati noul raspuns în mod obisnuit.

Ex.3	Ex.4	Ex.5
17	35	63
84	28	17
29	61	89
140	124	169

Raspunsul la Ex.3 este **F**als. Trebuia sa marcati litera **F** pe foaia de raspuns.

Raspunsul la Ex.4 este **A**devarat. Trebuia sa marcati litera **A**.

Raspunsul la Ex.5 este **A**devarat. Trebuia sa marcati litera **A**.

Asigurati-va ca ati înteles bine cum trebuie sa raspundeti. Cînd examinatorul va va da semnalul de începere, veti avea de rezolvat problemele de pe pagina cealalta. Lucrati cît mai repede si cît mai bine posibil. Aveti grija ca de fiecare data sa coincida numarul de ordine de pe foaia de raspuns cu cel al problemei de rezolvat. Veti avea 6 minute pentru aceasta proba. Este posibil sa nu aveti timp suficient pentru a termina.

NU ÎNTOACETI PAGINA DECÂT ATUNCI CÂND VI SE VA SPUNE.

TEST S (spațial)

INSTRUCȚIUNI

Priviți șirul de figuri de mai jos. Prima figură, care se află singură la stînga rîndului, este ca litera F. Toate celelalte figuri sînt ca prima, dar au fost întoarse în diferite direcții.

Acum, priviți șirul următor de figuri. Prima figură, care se află separat în stînga șirului este ca litera F. Celelalte figuri nu seamănă cu un F, chiar dacă le rotim pentru a le îndrepta. Toate sînt inverse literei F.

La Ex.1, anumite figuri sînt ca prima figură din stînga, celelalte sînt inversul ei.


Ex.1

Figurile C, E și F sînt ca primă figură. De aceea ele au fost marcate cu un X pe foaia de răspuns (în dreapta). Rețineți că toate figurile care sînt ca prima figură au fost marcate cu un X.

În șirul de figuri de mai jos (Ex.2) marcați cu un X pe foaia de răspuns litera corespunzătoare fiecărei figuri care este ca și prima figură. Nu marcați figurile care sînt inverse.

Ex. 2

Trebuia să marcați cu un X pe A și E.

În cele două șiruri de mai jos, marcați cu un X litera corespunzătoare fiecărei figuri care este ca prima figură din stînga șirului. Dacă ați greșit, și vreți să modificați un răspuns, trasați un cerc în jurul acestuia (ca acesta ) , apoi indicați noul răspuns în mod obișnuit.

Ex. 3

Ex. 4

La Ex. 3 trebuia să marcați A, D și F.

La Ex. 4 trebuia să marcați C și F.

Rețineți că numărul de figuri care sînt ca prima figură din stînga, nu este neapărat același pentru toate șirurile.

Asigurați-vă că ați înțeles bine cum trebuie să răspundeți. Cînd examinatorul vă va da semnalul de începere, veți avea de rezolvat problemele de pe pagina cealaltă. Lucrați cît mai repede și cît mai bine posibil. Aveți grijă ca de fiecare dată, să coincidă numărul de ordine de pe foaia de răspuns cu cel al problemei de rezolvat.

Aveți 5 minute pentru această probă. Este posibil să nu aveți timp suficient pentru a termina.

NU ÎNTOARCEȚI PAGINA DECÎT ATUNCI CÎND VI SE VA SPUNE

TEST W (fluiditate verbală)

INSTRUCȚIUNI

Priviți cuvintele din lista de mai jos. Fiecare cuvânt începe cu *d*.

duș _____

dejun _____

damă _____

domino _____

Veți scrie acum, în partea de sus a foii alăturate, mai multe cuvinte care încep cu *p*. De exemplu, un cuvânt pe care l-ați putea scrie ar fi *politicos*. Scrieți în continuare alte trei cuvinte care încep cu *p*.

Când examinatorul vă va da semnalul de începere, vă va indica o nouă literă. Va trebui să scrieți pe foaia alăturată cât mai multe cuvinte care încep cu această nouă literă. Dacă vă gândiți la un cuvânt pe care nu știți exact cum să-l scrieți (să-l ortografiati), scrieți-l totuși cât de bine puteți.

Asigurați-vă că ați înțeles bine ce trebuie să faceți. Lucrați cât mai repede și cât mai bine posibil. Veți avea 5 minute pentru această probă.

NU ÎNCEPEȚI DECÎT ATUNCI CÎND VI SE VA SPUNE.

CHESTIONAR INTERESE

Acest chestionar cuprinde mai multe tipuri de activitate (ocupații). Va trebui să treceți în dreptul fiecăreia în căsuța albă de pe foaia de răspuns o cifră care semnifică dacă activitatea respectivă vă place, vă displace, sau vă este indiferentă. Astfel, veți trece: 2 - dacă vă displace activitatea (ocupația) respectivă, 1- dacă vă place și 0 - dacă vă este indiferentă activitatea (ocupația) în cauză. Nu trebuie să luați în considerație competențele sau pregătirea necesară pentru o activitate sau altă, ci numai ceea ce simțiți față de ea. Lucrați cât puteți de repede.

Nr.crt.	ACTIVITATEA
1	Să repara ceasuri și bijuterii.
2	Să numeri bani (persoană care să primească și să dea bani la o bancă).
3	Să intervievezi persoane în legătură cu probleme comunitare.
4	Să faci experimente științifice.
5	Să conduci un departament administrativ.
6	Să cânti pe o scenă.
7	Să repara motoare de automobile.
8	Să înregistrezi datele financiare ale unei companii.
9	Să ajuți persoanele handicapate să se pregătească pentru o meserie.
10	Să folosești microscopul pentru a studia celulele și bacteriile.
11	Să cumperi marfă pentru un magazin mare.
12	Să fii artist.
13	Să faci mobilier.
14	Să lucrezi cu mașini de calculat sau copiat într-un birou.
15	Să fii lucrător social.
16	Să citești cărți, reviste științifice.
17	Să fii manager de vânzări.
18	Să scrii povestiri scurte.
19	Să lucrezi pe o macara.
20	Să faci rezervări pentru zboruri de avioane, pentru hoteluri într-un birou de voiaj.
21	Să fii profesor, învățător sau educator.
22	Să faci muncă de cercetare într-un laborator de fizică.
23	Să intervievezi muncitorii care au nemulțumiri la locul lor de muncă.
24	Să faci desene animate-
25	Să fii dulgher.
26	Să fii expert contabil care stabilește taxele returnate altora.
27	Să studiezi sociologia, adică să studiezi cum trăiesc oamenii împreună.
28	Să faci studii științifice despre Soare, Lună, planete, stele.
29	Să faci bani prin comerț sau bursă de valori.
30	Să predai cursuri de muzică în școli.
31	Să asamblezi componentele unui echipament stereo.
32	Să examinezi bugetul (balanța dintre venituri și cheltuieli) unei companii.
33	Să dai sfaturi privind legislația oamenilor săraci.
34	Să studiezi cauzele bolilor de inimă.
35	Să conduci un restaurant mare.
36	Să scrii un roman.
37	Să fii electrician.
38	Să ții evidența mărfurilor, rechizitelor etc.
39	Să ai grijă de oameni bolnavi.
40	Să utilizezi matematica pentru a rezolva probleme tehnice și științifice.

ETALON BATERIA P.M.A *
(242 elevi cu vârsta între 14 și 16 ani)

Nota standard/decile	V	R	N	S	W
1	→ 7	→ 3	→ 7	→ 7	→ 28
2	8 – 10	4 - 5	8 - 10	8 - 9	29 - 32
3	11 – 12	6	11 - 12	10 - 11	33 - 37
4	13 – 14	7 - 8	13	12 - 13	38 - 41
5	15	9 - 10	14 - 15	14 - 16	42 - 43
6	16 – 17	11 - 13	16 - 17	17 - 19	44 - 46
7	18	14 - 15	18	20 - 23	47 - 49
8	19 – 20	16 - 17	19 - 21	24 - 27	50 - 53
9	21	18	22	28 - 33	54 - 59
10	22 →	19 →	23 →	34 →	60 →

* etaloane realizate de *Grupul de Lucru pentru Psihodiagnostic și Orientare Profesională* din cadrul Universității „Petre Andrei”, Iași

ETALOAN - INVENTAR DE INTERESE PROFESIONALE ***(242 elevi cu vârsta între 14 și 16 ani)**

Decile	Tipuri de interese					
	Realist	Investigativ	Artistic	Social	Întreprinzător	Convențional
1	→ 2	→ 9	→ 8	→ 10	→ 15	→ 12
2	3 - 4	10 - 12	9 - 11	11 - 15	16 - 20	13 - 17
3	5	13 - 17	12 - 14	16 - 18	21 - 23	18 - 20
4	6 - 7	18 - 21	15 - 16	19 - 20	24	21 - 23
5	8 - 10	22 - 24	17 - 20	21 - 22	25 - 26	24 - 25
6	11	25 - 26	21 - 23	23 - 24	27 - 28	26 - 27
7	12 - 15	27 - 28	24 - 26	25 - 26	29 - 30	28 - 29
8	16 - 18	29 - 31	27 - 29	27 - 29	31	30 - 32
9	19 - 22	32 - 35	30 - 31	30 - 33	32 - 34	33 - 36
10	23 →	36 →	32 →	34 →	35 →	37 →

* etaloan realizat de *Grupul de Lucru pentru Psihodiagnostic și Orientare Profesională* din cadrul Universității „Petre Andrei”, Iași