

PREFAȚĂ.....	4
CAPITOLUL I	
STATUTUL EPISTEMOLOGIC AL CONSILIERII EDUCAȚIONALE...	6
I.1. Diferențieri conceptuale: psihoterapie, intervenție de criză, consiliere	6
I.2. Specificul consilierii educaționale	13
I.3. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor	22
CAPITOLUL II	
TIPURI ȘI FORME ALE CONSILIERII EDUCAȚIONALE.....	25
II.1. Consilierea școlară	26
II.2. Consilierea vocațională	27
II.3. Consilierea profesională	27
II.4. Consilierea de carieră	28
II.5. Psiho-socio-geneza aspirațiilor și opțiunilor profesionale	29
II.6. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor	36
CAPITOLUL III	
PRINCIPIILE CONSILIERII	39
III.1. Principiile etice	39
III.2. Principiile pedagogice	43
III.3. Principiile psihologice	46
III.4. Principii specifice consilierii	49
III.5. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor	52
CAPITOLUL IV	
PROCESUL CONSILIERII	59
IV.1. Obiective	59
IV.2. Conținut.....	62
IV.3. Tipul de activitate	64
IV.4. Strategia consilierii	69
IV.5. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor.....	78
CAPITOLUL V	
TEHNOLOGIA PROCESULUI DE CONSILIERE.....	85
V.1. Metode de consiliere	85
V.2. Tehnici de consiliere	98
V.3. Procedee	101
CAPITOLUL VI	
INTERESELE – ca centru al procesului de consiliere.....	109
VI.1. Definirea și caracterizarea intereselor	110
VI.2. Clasificarea intereselor	113
VI.3. Metode de investigație a intereselor	114
VI.4. Testul de interese	115

VI.5. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor.....	124
CAPITOLUL VII-VIII	
CONFLICTE, COMPLEXE, FRUSTRĂRI ȘI STRESS - SPECIFICE	
PROCESULUI DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ	130
VII-VIII.1. Conflictul	130
VII-VIII.2. Complexul.....	166
VII-VIII.3. Frustrația	173
VII-VIII.4. Stress-ul	178
VII-VIII.5. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor	185
CAPITOLUL IX	
PERSONALITATEA CONSILIERULUI.....	188
IX.1. Structura de personalitate a consilierului.....	188
IX.2. Rol-status-ul de consilier	193
IX.3. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor.....	195
CONCLUZII	199
ANEXA Nr. 1.....	202
ANEXA Nr. 2.....	203
ANEXA Nr. 3.....	204
ANEXA Nr. 4.....	205
ANEXA Nr. 5.....	206
ANEXA Nr. 6.....	207
ANEXA Nr. 7.....	208
ANEXA Nr. 8.....	209
ANEXA Nr. 9.....	210
ANEXA Nr. 10.....	211
ANEXA Nr. 11.....	213
ANEXA Nr. 12.....	214
ANEXA Nr. 13.....	215
ANEXA Nr. 14.....	216
ANEXA Nr. 15.....	217
ANEXA Nr. 16.....	218
ANEXA Nr. 17.....	219
ANEXA Nr. 18.....	220
ANEXA Nr. 19.....	221
ANEXA Nr. 20.....	222
ANEXA Nr. 21.....	223
ANEXA Nr. 22.....	224
ANEXA Nr. 23.....	225
ANEXA Nr. 24.....	226
ANEXA Nr. 25.....	227

ANEXA Nr. 26.....	228
ANEXA Nr. 27.....	229
ANEXA Nr. 28.....	230
ANEXA Nr. 29.....	231
ANEXA Nr. 30.....	232
ANEXA NR. 31	236
ANEXA Nr. 32.....	240
ANEXA Nr. 33.....	242
BIBLIOGRAFIE.....	248

PREFAȚĂ

Lucrarea de față este rezultatul „întâlnirii” dintre două categorii de circumstanțe favorabile: creșterea „problematizării” lumii în care trăim și spațiul permisiv de pe piața cărții cu privire la consiliere în general și mai ales la consilierea educațională. Întâlnirea dintre aceste două tipuri de circumstanțe a fost asigurată de preocupările mai vechi pe care le-am avut în legătură cu activitățile bazate pe ajutorul psiho-uman, cu cercetările doctorale cu privire la terapia timidității și cu pasiunea pentru psihoterapie.

Dacă lumea devine din ce în ce mai complexă dar și mai problematică și contradictorie, educația – considerăm noi – este chemată să răspundă din ce în ce mai adecvat acestor transformări, mai mult să le anticipeze și să pregătească subiecții educaționali pentru asimilarea lor în mod activ și creator.

Până în decembrie 1989 această misiune a educației nu implica și dimensiunea consilierii subiecților educaționali cu privire la efectele negative ale transformărilor sociale asupra persoanei sau grupului datorită caracterului politic – dictatorial al conducerii de partid și de stat, exercitat asupra educației și a școlii.

Orientarea școlară și profesională (O.S.P.) avea, ca întregul învățământ de altfel, un caracter politic, formal, fiind centrată pe îndeplinirea directivelor politice, mai mult pe uniformizarea personalităților decât pe individualizarea și valorizarea maximală a creativității individuale și de grup.

Eliberată de constrângerile politice, educația își descoperă în mod necesar și dimensiunea sa de consiliere în interacțiune cu cea de informare și formare a personalității umane, cu cea de mediere a transformărilor sociale, cu cea de gestionare și soluționare a problematicii educaționale.

Planurile cadru ale învățământului românesc după 1995, când este publicată noua Lege a învățământului introduc o nouă disciplină școlară „Consiliere și Orientare”, începând de la clasa I până la clasa a XII-a. Dar deși în felul acesta școala răspunde în mod adecvat și practic nevoilor sociale de consiliere printr-o nouă disciplină de învățământ aceasta este inclusă în ceea ce se numește curriculum la decizia școlii, iar multe școli renunță la ea sau o asimilează cu dirigenția.

La nivel universitar este introdusă la facultățile cu profil psihologic, sociologic, pedagogic, de asistență socială o nouă disciplină universitară – Consilierea. Centrele interșcolare de consiliere și orientare, Institutul de Științe ale Educației, Centrele de orientare profesională din cadrul Universităților de stat sau particulare încep să se preocupe tot mai mult de

problematica consilierii școlare, vocaționale, profesionale și chiar educaționale.

Cu toate acestea cercetarea științifică cu privire la consilierea (educațională) este încă deficitară.

Volum de față este structurat pe 9 capitole prin care se urmărește:

1 – precizarea statutului epistemologic al consilierii (educaționale) ca disciplină de intervenție psiho-educatională situată la granița între știință, tehnologie, artă și religie având un puternic caracter de tehnologie a acțiunii eficiente;

2 – diferențierea consilierii educaționale de celelalte tipuri și forme ale intervenției psihologice: psihoterapie, intervenție de criză, consiliere psihologică, școlară, vocațională, profesională, psihopedagogică.

3 – identificarea nucleului comun al intervențiilor psihologice pe care le-am asimilat principiilor etice, pedagogice, psihologice și specifice acestui tip de intervenție – consilierea.

4 – descrierea procesului de consiliere educațională cu obiectivele, etapele, strategiile sale de intervenție.

5 – delimitarea tehnologiei consilierii educaționale determinată de interacțiunea dintre tehnicile, metodele și procedeele psihologice, pedagogice și psiho-sociologice.

6 – dezbateră problematicii conflict – complex – frustrație – stress în relație cu problematica educațională, cu mediile familiale, școlare, universitare, de grup profesional, social.

7 – proiectarea unui nou model al procesului de consiliere în centrul căruia se află interesele.

8 – diferențierea structurii de personalitate a consilierului (educațional) și a rol-statusului său.

9 – elaborarea unor instrumente de lucru (fișe, teste, chestionare) necesare atât pentru subiecții consilierii educaționale: elevi / studenți cât și pentru viitorii consilieri sau pentru consilierii în funcție.

Volumul „Consiliere educațională” se adresează studenților care se pregătesc în domeniile asistenței și intervenției psiho-educatională, profesorilor-consilieri, consilierilor de toate tipurile cât și tuturor celor interesați.

CAPITOLUL I

STATUTUL EPISTEMOLOGIC AL CONSILIERII EDUCAȚIONALE

1.1. Diferențieri conceptuale: psihoterapie, intervenție de criză, consiliere

Semnificația cea mai largă a consilierii poate fi regăsită la începuturile organizării societății umane fiind apropiată de cea de sfătuire cu privire la treburile comunității. Fie ca erau vrăjitori, șamani, astrologi, sfetnici sau consilieri aceste persoane aveau un rol asemănător de a vindeca, îndruma, sfătui, de a oferi soluții pentru probleme diverse medicale, sociale, politice, probleme personale, de grup sau cu care se confrunta societatea. Pe parcursul evoluției și diferențierii societății umane în mai multe domenii de activitate: economic, politic, juridic, administrativ, educațional, etc, însăși activitatea de consiliere se diferențiază devenind o necesitate în toate aceste domenii. Ca urmare considerăm un prim nivel al diferențierii consilierii fiind **nivelul acțional**.

Dar acțiunea socială de sfătuire-consiliere nu poate fi ruptă de cea de cunoaștere la început empirică. Dintotdeauna până în prezent copiii au avut în proprii lor părinți sfătuitori personali, mai mult sau mai puțin pregătiți, mai mult sau mai puțin acceptați. Vecinii s-au adresat în anumite situații dificile ale existenței lor unii altora pentru a cere și oferi sfaturi, ca să nu mai vorbim de o anumită categorie de sfătuitori nespecialiști dar aproape generici pentru consiliere - prietenii. Dintre activitățile empirice înrudite cu cea de consiliere, cea de prietenie sintetizează trăsăturile esențiale de: ascultare, sinceritate, trăirea emoțiilor și sentimentelor, informare, susținere, orientare, învățare, dezvoltare. Al doilea nivel al evoluției sfătuirii - consilierii ar putea fi considerat **nivelul cunoașterii sociale empirice**.

Selecția și cumulara cunoștințelor și a experienței din toate domeniile de activitate accesibile la un anumit moment istoric au condus la elaborarea primelor lucrări de filozofie. Acestea cuprindeau cunoștințe științifice, informații tehnologice, credințe religioase, mesaje artistice, reguli morale, sfaturi de viață etc. Identificarea informațiilor cu caracter de sfătuire în lucrările filozofice poate fi considerat al treilea nivel al evoluției consilierii - **consilierea filosofică**.

Desprinderea cunoștințelor științifice, tehnice și tehnologice, artistice și religioase din corpul matern al filozofiei a condus la

diferențierea științelor, a tehnologiei, a artei, și a religiei ca domenii specifice ale cunoașterii umane, ale acțiunii, ale creației artistice, ale credinței religioase. Constituirea științelor de sine stătătoare s-a realizat prin definirea domeniului lor de activitate, a metodelor specifice și elaborarea legilor cu caracter nomotetic sau ideografic în funcție de obiectul de studiu al acestor științe. Dacă știința la cel mai înalt nivel al dezvoltării sale ajunge la elaborarea **legilor specifice** tehnologia se definește ca ansamblu de **reguli de acțiune și transformare** a realității reprezentată de obiecte, procese și fenomene predominant materiale și obiective. Artă reprezintă domeniul trăirii realității, al transfigurării acesteia în idei, imagini vizuale sau auditive, în produse originale în care îmbinarea între obiectiv și subiectiv atinge un grad maxim de interacțiune. **Mesajul artistic** reprezintă modalitatea specifică de transformare a realității de către artă. **Religia** își construiește edificiul corpului sau de cunoștințe și norme pe baza **credinței** - care reprezintă o îmbinare echilibrată între elementele cognitive, afective și volitive, puternic înrădăcinată la nivelul interacțiunii dintre conștient și inconștient.

Dacă știința elaborează legi, tehnologia reguli, artă mesaje, iar religia credințe consilierea este știință, tehnologie, artă sau religie?

CONSILIEREA este știință în măsura în care este fundamentată pe teorii, metode și legi științifice, verificate și confirmate. De exemplu teoriile psiho-pedagogice ale relației cibernetice personalitate-mediul, metodele psiho-educative ale conversației, legile psiho-pedagogice ale adaptării pot sta la baza unei explicații științifice în consiliere. Caracterul științific al consilierii devine din ce în ce mai pregnant dacă aceasta elaborează noi teorii și metode specifice domeniului sau de cercetare. Se pune întrebarea dacă aceste noi teorii și metode care scot în evidență noi adevăruri conduc în mod automat la eficiența consilierii. Consilierea reprezintă mai mult un domeniu al acțiunii eficiente decât al cunoașterii adevărate. Acțiunea eficientă, este asigurată de identificarea și elaborarea regulilor de transformare a realității - domeniu care aparține tehnologiei. În mod paradoxal, deși fenomenul de tehnologie nu se potrivește cu cel de știință umaniste **W.Huber (1997)** arată că acesta desemnează un aspect fundamental al asistentei și intervenției psihologice, deci implicit al consilierii considerăm noi. Eficiența acțiunii în domeniul intervenției socio-psiho-educative nu este asigurată de adevărurile științifice elaborate de științele implicate ci de **regulile de aplicare** a acestor adevăruri științifice la situația specifică la persoana vie și concretă, la momentul respectiv.

Consilierea este o tehnologie psiho-educativă dacă elaborează reguli de creare, transformare și control (M.Bunge, 1978) a unor procese

specifice în scopuri pozitive și benefice (de exemplu regula orientării - învățării). Dar aceste reguli eficiente se aplică totdeauna la fel, indiferent de persoana, indiferent dacă se lucrează individual sau în grup, cu anumite metode sau cu altele?

Consilierea este artă deoarece acționează asupra unui domeniu sensibil (problematika educațională - în cazul consilierii educaționale) aplică metode, tehnici, și procedee de modelare a personalității subiectului în mod diferențiat și creativ, adaptează realitatea ideilor, trăirilor, voinței și comportamentului subiectului (educațional) la realitatea mediului (educațional).

Consilierea (educațională) nu acționează asupra realității obiective ca atare ci asupra imaginii psihologice a acestei realități reflectată în mintea, personalitatea și în comportamentul subiectului (educațional).

Consilierea educațională intră în relație cu religia la nivelul credinței, credința religioasă și cea psihologică având o structură similară cognitivă, afectivă, volitivă cu rol în mobilizarea și orientarea subiectului. Dar dacă în credința religioasă mecanismele de transformare sunt exterioare persoanei sau grupului fiind de natură divină – în credința psihologică mecanismele de modelare și transformare a personalității sunt interne, ele fiind descoperite și orientate spre adaptare și eficiență de către consilier în relație cu subiectul consilierii.

În consiliere (educațională) teoriile pot fi adevărate, legile pot fi semnificative, metodele și tehnicile pot fi adecvate iar rezultatele consilierii nule. Cu alte cuvinte operația a reușit dar pacientul este mort. Rezultatele consilierii (educaționale) nu se măsoară în adevărurile științifice confirmate ci în eficiența acțiunii de adaptare a acestor adevăruri la problemă, situație, client. Aceasta se realizează prin interacțiunea între componentele științifice, tehnologice, artistice și religioase ale consilierii (educaționale).

Considerăm că interacțiunea dintre știință, tehnologie, artă și religie a condus în evoluția cunoașterii și acțiunii umane la acele preocupări cunoscute sub denumirea generică de discipline ale intervenției socio-psiho-educative. Acesta poate fi considerat **nivelul patru** al evoluției consilierii.

În intervenția socio-psiho-educativă funcționează acel *savoir-faire* ce depășește regulile dar spre deosebire de artă, acțiunea se judecă după criterii obiective de eficacitate și după compatibilitatea acestora cu informația științifică - arată W. Huber¹. Acesta ordonează metodele de

¹ Huber, W. (1997) Psihoterapiile, Ed. Știință și Tehnică, București, p.70

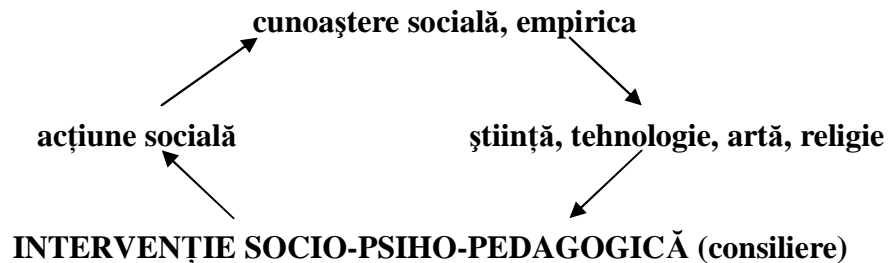
intervenție psihologica in funcție de centrul lor de gravitate deosebind trei grupe:

- a. **prevenția**, reabilitarea, consilierea,
- b. **intervenția** de criza și acompanierea;
- c. **psihoterapia** in sens restrâns

Observăm faptul ca la primul nivel al gravității metodelor de intervenție psihologica este situata consilierea psihologica. Din aceeași categorie a intervențiilor predominant tehnologice in sensul regulii și eficienței face parte – consideram noi – și consilierea educațională. Aceasta are ca domeniu de acțiune problematica educațională, se adresează subiecților educaționali, cu metode specifice obținute prin interacțiunea tehnologiei psihologice cu cea pedagogica.

Sintetizând discuția de mai sus am putea realiza următoarea schemă care pune in evidență statutul epistemologic al consilierii (educaționale), la intersecția dintre știință, tehnologie, artă și religie, fiind fundamentată pe un tip de cunoaștere tehnologică, a regulilor de eficiență dar având și efecte de natură tehnologică adică de transformare eficientă a relației subiect educațional – mediu educațional semnificativ.

Acțiune socială → cunoaștere sociala empirica → știință, tehnologie, arta, religie → INTERVENȚIE SOCIO-PSIHO-PEDAGOGICĂ (consiliere) → acțiune socială.



Stabilind categoria din care face parte consilierea (educațională) să analizăm câteva definiții ale consilierii, cu scopul desprinderii elementelor esențiale ale acesteia dar și al diferențierii de alte forme ale intervenției psiho-sociale.

J.Wallis²(1978) considera consilierea (sfătuirea) un dialog în care o persoană ajută pe alta care are dificultăți semnificativ-importante.

F.Inskipp și **H.John**³(1984) arată ca sfătuirea (consilierea) este o cale de a relaționa și de a răspunde unei alte persoane astfel încât sfătuitul este ajutat să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a câștiga o înțelegere de sine mai clară și apoi a învăța să găsească și să utilizeze părțile sale mai tari (resursele) încât să se poată confrunța cu viața mai eficient luând decizii adecvate sau acționând corespunzător.

Definiția Asociației Britanice de Sfătuire (1989) este - arată C.Oancea (2002) - cea mai completă: „sfătuirea este utilizarea cu abilitate și principialitate a relației pentru a favoriza cunoașterea de sine, auto-acceptarea emoțională, maturizarea și dezvoltarea optimală a resurselor profesionale. Scopul său este de a oferi ocazia de a lucra cât mai satisfăcător și cu utilizarea cât mai completă a resurselor(p.23).

Selectând din definițiile prezentate elementele descriptive specifice consilierii educaționale putem arata că:

- a. problemele vizate de consiliere sunt: dificultăți situaționale, obstacole normale ale vieții, auto-cunoașterea, auto-înțelegerea, clarificarea, auto-acceptarea, maturizarea, dezvoltarea optimală a personalității, în relație cu mediul său;
- b. relația de consiliere este o relație de ajutor, de susținere, de orientare, de mobilizare a resurselor proprii subiectului individual sau grupului, de adaptare la mediul de viață semnificativ pentru acesta;
- c. caracterul procesului de consiliere este predominant acțional „de creștere a eficienței, de rezolvare a problemelor educaționale, de punere la dispoziția subiectului educațional a tehnologiei specifice.

În cazul prevenției și reabilitării intervenția științifică vizează **prevenirea bolilor** sau **ameliorarea** stării fizice și psihice. Observăm faptul că prevenția se adresează – în viziunea autorului care realizează această clasificare – bolii.

Consilierea psihologică este relativ limitată în măsura în care specialistul ajută un subiect să vadă mai **clar** o problemă mai mult sau mai puțin **specifică** și să **decidă** pentru o tentativă de rezolvare. Aceste probleme care apar la nivelul realității (de exemplu alegerea studiilor sau a profesiei) au legătură cu personalitatea în contextul în care trăiește subiectul și pot conduce la necesitatea unui **sprijin** sub formă de **counseling** (un sfat mai

² apud Oancea, C. (2002), Tehnici de sfătuire/consiliere, Ed. Medicală, București

³ idem

mult sau mai puțin specific întovărășit de procedee psihologice) sau de *guidance* (un sfat cu forme mai directive) sau la o psihoterapie.

Intervenția de criză leagă mai profund personalitatea de relațiile de context. Ea vizează pe de o parte rezolvarea **problemelor interne** și **urgente** care depășesc capacitățile de adaptare ale unei personalități bolnave sau sănătoase (de exemplu momentele critice ale unei boli sau evenimente grave ca accidente, deces, divorț) și pe de altă parte au drept scop **alinarea suferințelor** și **prevenirea** consecințelor negative psihologice, medicale și sociale.

Este o intervenție asemănătoare cu **consilierea psihologică** dar se distinge de aceasta prin intensitate, urgență și complexitate.

Psihoterapia în sens restrâns se deosebește de intervențiile psihologice precedente în principal prin obiectivul său mai amplu și mai complex.

“Psihoterapia este un proces **interacțional conștient** și **planificat** ce-și propune să **influențeze** tulburările de comportament și stările de suferință care printr-un **consens** (între pacient, terapeut și grupul de referință) sunt considerate ca necesitând un **tratament** prin metode psihologice (comunicare) cel mai adesea verbale dar și non-verbale în sensul unui **scop definit**, pe cât posibil elaborat în comun (minimizarea simptomelor și/sau **schimbarea structurală** a personalității cu ajutorul unor tehnici ce pot fi învățate pe baza unor teorii ale comportamentului normal și patologic” (Strotzka⁴, 1978).

Cel care folosește primul termenul de psihoterapie în istoria culturii este Socrate care subliniază semnificația morală de îngrijire a sufletului (*psyché therapia*). Această semnificație morală a psihoterapiei s-a diluat foarte mult în timp ceea ce a contribuit la reducerea efectelor benefice ale acesteia.

A.Salaude dă următoarea definiție psihoterapiei: “tratamentul **bolilor** printr-o **punere în acțiune** a ideilor, imaginilor, stărilor afective, tendință, voință și a altor fenomene mintale ale bolnavilor, în scopul reabilitării echilibrului sufletesc și moral al bolnavului”⁵.

H. Piéron susține că “psihoterapia este un ansamblu de tehnici vizând **tratamentul bolilor mintale** prin procedee psihice, metode pedagogice, persuasiune, sugestie, psihanaliză”⁶.

⁴ apud Huber, W. op cit pag.72

⁵ apud Enăchescu, C. (1998), Tratat de psihanaliză și psihoterapie, Ed. Didactică și Pedagogică, București, pag.175

⁶ idem

Pentru **Camus și Pagniez** psihoterapia este ansamblul de metode prin care **acționăm** asupra spiritului **bolnav** sau asupra corpului **bolnavului** prin intervenția spiritului.

După **L.Binswanger** psihoterapia este exercițiul medical care nu folosește nici mâna, nici instrumente sau medicamente, nici lumină, apă sau aer, electricitate sau frig ci **limbajul uman**, cuvintele prin care un om intră în contact cu altul, **acționând** în felul acesta asupra lui⁷.

Consilierea se situează la primul nivel al intervenției psihologice, alături de prevenție și reabilitare.

P.Blos, H.Pepinsky⁸ arată că aceasta se adresează persoanelor cu **difficultăți** de ordin situațional al vieții curente, care nu au un caracter nevrotic, patologic, fiind victimele unor presiuni din mediul exterior.

F.C.Thorne⁹ consideră consilierea o formă de susținere psihologică similară psihoterapiei, pentru persoanele normale cu probleme de viață.

F.P.Robinson¹⁰ susține necesitatea consilierii pentru persoanele care doresc să atingă un nivel de viață superior, să depășească anumite obstacole sau să construiască strategii personale de viață. Obiectivele acestora ar fi: maturizarea personalității, dobândirea și utilizarea propriei sale independențe, integrarea personală în situațiile vieții curente, responsabilitatea asumată.

J.W.Gustad¹¹ definește consilierea ca “un proces de **orientare-învățare** care se desfășoară în spațiul realității între două persoane, cuplu în care sfătuitorul cu competență în probleme psihologice oferă clientului său **metode** adecvate nevoilor acestuia, în raport cu contextul evenimentelor vieții, stabilindu-se în acest fel un program personal în care sunt incluse următoarele:

- luarea la cunoștință despre sine,
- înțelegerea situațiilor,
- evaluarea efectelor acestora,
- realism și simț practic în soluționarea acestor situații critice,
- restabilirea echilibrului cu realitatea vieții,
- evoluția pozitivă a subiectului.

⁷ ibidem

⁸ apud Enăchescu C. op cit pag. 285

⁹ idem

¹⁰ ibidem

¹¹ ibidem pag. 286

1.2. Specificul consilierii educaționale

Raportându-ne la această definiție, consilierea educațională în viziunea noastră reprezintă procesul de orientare – învățare – care se adresează subiecților educaționali (elevi, studenți, adulți care învață), ca și partenerilor educaționali ai acestora (părinți, profesori, angajatori) cu scopul abilitării acestora cu cele mai eficiente metode, tehnici și procedee de gestionare și rezolvare a problemelor lor educaționale. Problema educațională este o situație educațională dificilă pentru subiectul care se adresează consilierului (educațional) având caracteristici cognitive (neclaritate, ceață psihologică, ambiguitate), afective (tensiune, nemulțumire, neliniște), volitive (indecizie, îndoială) conducând spre blocajul comportamental (subiectul nu poate rezolva singur problema). Ca urmare el se adresează unui specialist – consilierul educațional care să-l ajute să rezolve această situație dificilă.

Analizând aceste definiții observăm că atât consilierea cât și psihoterapia sau asistența și intervenția psihologică în general sunt considerate tehnologii psihologice. Cele mai frecvente cuvinte folosite pentru a defini aceste domenii de activitate sunt: îngrijire, punere în acțiune, ansamblu de tehnici, proces interacțional, susținere, orientare-învățare.

Asistența și intervenția psihologică sunt activități bazate pe cunoașterea fundamentală și tehnologică care necesită o competență în aplicarea regulilor tehnologice la cazuri particulare.

Dar deși această activitate este considerată un continuum, între nivelele ei există diferențe specifice. Cele mai importante deosebiri între intervențiile psihologice de nivel diferit ar putea fi redate sintetic astfel:

Domeniul de acțiune al consilierii este normalitatea psihică, al intervenției de criză este atât normalitatea cât și situațiile limită iar al psihoterapiei este în mod preponderent patologicul în sensul său cel mai larg, dar nu boala.

Consilierea vizează în mod special eul conștient, intervenția de criză eul conștient și tulburat, psihoterapia vizează eul inconștient în relație cu cel conștient.

Consilierea urmărește să restabilească echilibrul cu mediul, ca și intervenția de criză în mod preponderent, psihoterapia urmărește să restabilească echilibrul intern, cu sine.

Psihoterapia poate fi considerată un ansamblu de metode bine definite în funcție de școala căreia îi aparține, intervenția de criză se bazează pe metode și procedee de urgență iar consilierea reprezintă o sinteză de metode.

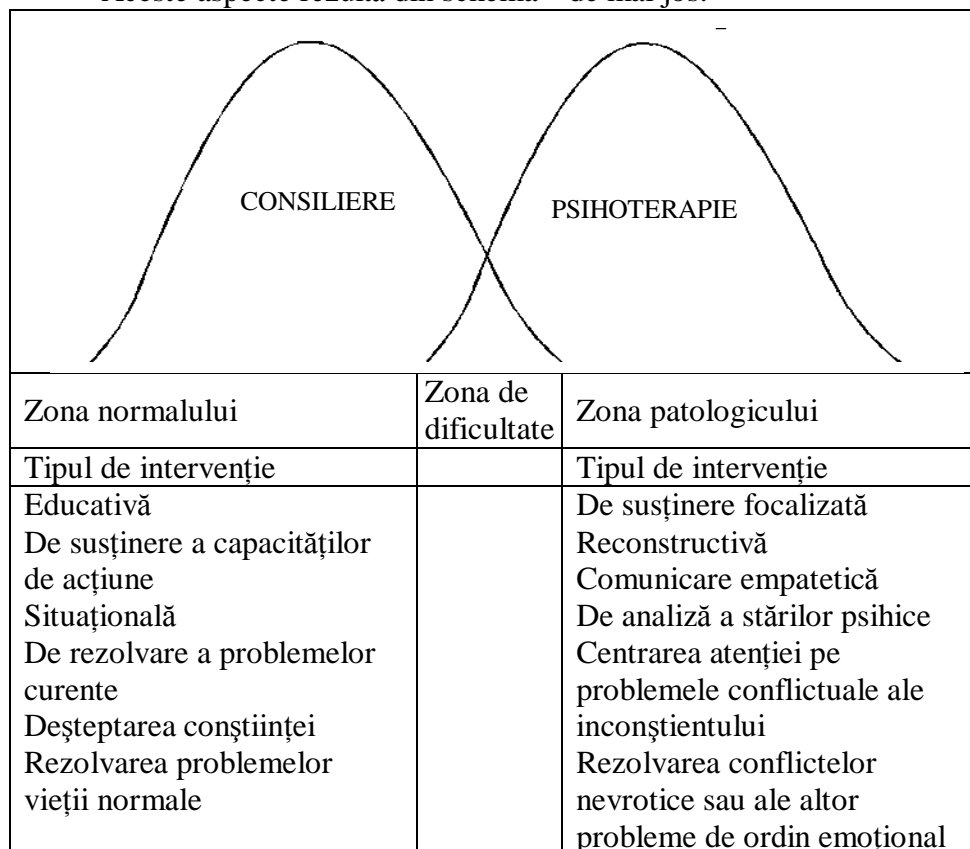
Consilierea este de durată medie, intervenția de criză de durată scurtă, psihoterapia poate fi de durată scurtă, medie sau lungă. Pentru a pune în evidență mai bine caracteristicile celor 3 tipuri de intervenții psihologice realizăm următorul tabel:

Caracteristicile formelor de intervenție psihosocială			
Tipul de intervenție	CONSILIERE	INTERVENȚIE DE CRIZĂ	PSIHOTERAPIE
Problematika abordată	Normalitate Dificultăți existențiale Probleme curente	Normalitate Boală fizică, psihică Situatii limită	Patologie în sens larg Tulburări de personalitate
Nivelul psihic activat	Eul conștient	Eul conștient în mod predominant	Eul inconștient în relație cu eul conștient
Metode	Sinteză de metode	Procedee eficiente	Metode delimitate în funcție de școala psihoterapeutică
Scop	Echilibrul extern cu mediul	Echilibrul extern	Echilibrul intern în mod predominant
Durată	Durată medie (1-14 ședințe)	Durată scurtă (1-3 ședințe)	Durată - scurtă - medie - lungă (luni, ani)

Deși par a fi bine delimitate ca domenii, psihoterapia și consilierea se întâlnesc în ceea ce s-a numit¹² zona de dificultate existențială a persoanei în care se pun probleme de adaptare la situațiile vieții de tip relațional-extern sau probleme de echilibru psihologic intern.

¹² idem

Aceste aspecte rezultă din schema¹³ de mai jos:



Deoarece în această schemă zona de dificultate rămâne oarecum descoperită este necesară completarea ei.

În funcție de criterii bine definite această zonă ar putea fi astfel conturată în viziunea noastră:

1. După **vârsta** la care se instalează dificultatea:
 - copilăria (ex. probleme cu grupurile de joacă)
 - § izolarea, copii bătauși, hiperactivitatea;
 - adolescența (ex. probleme cu dragostea)
 - § lipsa relațiilor de prietenie, dragoste, grupuri de delicvenți, prostituție juvenilă;
 - tinerețea (ex. probleme de cuplu)
 - § relații maritale târzii, precoce, divorț, dezorganizarea familiei, relații extraconjugale;

¹³ ibidem

- maturitatea (ex. familie, profesie)
 - § căsătorii multiple, instabilitatea locului de muncă, șomaj, grevă, schimbarea profesiei;
 - bătrânețea (ex. izolare, dezrădăcinare)
 - § decesul persoanelor apropiate (soț, copii), probleme de sănătate, depresiune nervoasă specifică vârstei;
2. După **sexul** clienților care solicită consilierea:
- de tip eudipian
 - § relații sexuale precoce, târzii, nefirești, prostituție;
 - identificare cu sexul propriu
 - § alegerea unui partener heterosexual sau homosexual și consecințele ei psihologice;
 - homosexualitate
 - § acceptarea cuplurilor de homosexuali;
 - transsexualitate
 - § schimbarea sexului, consecințe personale și sociale;
 - de cuplu
3. După **relația rezultate-satisfacție** în:
- școlaritatea (mică, mijlocie, mare)
 - § dozarea efortului școlar;
 - § orientarea școlară-interese
 - profesie
 - § orientarea profesională; performanțe;
 - § relația structură de personalitate-profesie-salariu și familie;
 - hobby-uri
 - § pasiuni extraprofesionale și raportul lor cu profesia și familia;
4. După **starea de sănătate**
- boli frecvente
 - § consecințele psihologice ale îmbolnăvirilor frecvente;
 - boli grave
 - § consecințele psihologice ale bolilor grave;
 - boli incurabile
 - § consecințele psihologice ale bolilor incurabile;
5. **Relații sociale:**
- timiditate;
 - delicvență;
 - viol;
 - crimă;

După gradul de gravitate, problemele cu un nivel relativ redus al gravității fac obiectul consilierii. În tabelul următor, W. Huber¹⁴ prezintă lista diferitelor domenii cu probleme:

Copii:

- educație, școlarizare, orientare profesională;
- probleme de educație sexuală;
- copii brutalizați, bătuți, bolnavi;
- adăpost pentru tineri;
- asistența de protutelă;

Familie:

- planning familial;
- educație parentală;
- probleme familiale, reintegrare profesională;
- asistența familiei și a adulților;

Probleme specifice feminine:

- sănătatea femeii;
- comportamentul alimentar (slăbire, obezitate);
- psihologie și chirurgie estetică;
- viol, femei bătute;
- primirea și reintegrarea prostituatelor;
- tulburări de menopauză;
- problema femeilor singure;

Probleme sexuale și de cuplu:

- educație sexuală;
- homosexualitatea masculină și feminină;
- frigiditate, impotență;
- consultație conjugală;
- căsătorii mixte, imigranți;
- separare și divorț;
- cupluri separate și probleme educative;

Vârsta a treia:

- singurătate,
- involuție fizică și psihică,
- decesul partenerului de viață,
- coborârea statutului socio-profesional,
- pensionarea.

Probleme profesionale:

- integrarea în activitate,

¹⁴op cit pag.53

- probleme psihologice și sociale;
- organizarea timpului liber;
- orientare, formare, readaptare;
- educație permanentă;

Sănătate boală:

- educația pentru sănătate și medicina preventivă (SIDA, toxicomanie, alcool, droguri, tutun, medicamente);
- alimentație, inimă, diabet, dinți;
- probleme legate de spitalizare și urmările acesteia;
- pregătire și supraveghere psihologică a intervențiilor medicale și stomatologice;
- susținere în bolile cronice și terminale și în legătură cu consecințele acestora (proteze, grefe de organe) și reintegrare profesională;
- ex-pacienți psihiatrici, probleme familiale și reintegrare;

Deși activitatea educațională este anterioară dezvoltării științelor psihopedagogice, consilierea psihologică apare înaintea consilierii educaționale. Dezvoltarea unor noi curente și școli psihoterapeutice după 1950 a antrenat și format noi specialiști înrudiți cu psihologii, consilierii. Principalele deosebiri dintre consilierea educațională și cea psihologică pot fi sintetizate astfel:

Nr. crt.	Consilierea psihologică	Consilierea educațională
1.	Se adresează tuturor persoanelor normale dar cu dificultăți existențiale cu scopul refacerii echilibrului acestora cu mediul.	Se adresează subiecților educaționali (elevi, studenți, adulți care studiază) cu dificultăți specifice procesului educațional (învățare, adaptare integrare, performanță, relaționare)
2.	Se desfășoară în cabinetul psihologic	Se desfășoară în cabinetul metodic de consiliere sau în clasă la orele de dirigenție și consiliere.
3.	Obiectul consilierii psihologice este reprezentat de fenomenele psihologice: anxietate, fobii, obsesie, tentative de suicid etc.	Obiectul consilierii educaționale îl constituie fenomenele educaționale: absenteism, agresivitatea care implică grupul țintă, relații deficitare între partenerii educaționali, orientarea școlară și profesională.

4.	Este realizată de absolvenți ai facultăților de psihologie, pedagogie și asistență socială.	Este realizată de absolvenți unor studii superioare și ai unor cursuri de specializare în consiliere educațională.
5.	Metodologia aplicată este de natură psihologică specifică diferitelor curente și scoli psihologice și psihoterapeutice (psihodinamice, comportamentale, rogersiene etc.)	Metodologia aplicată este psihopedagogică de alianță între metodele predominant comportamentale și metodele pedagogice.
6.	Timpul alocat consilierii este între una și paisprezece ședințe.	Timpul alocat procesului de consiliere se situează între aceleași limite până la rezolvarea problemei educaționale.
7.	În consilierea psihologică este implicat și inconștientul clientului prin mecanismele de transfer proiectiv către eul consilierului.	Consilierea activează mecanismele conștiente ale psihicului clientului.
8.	Oferă un model clinic și curativ	Oferă un model educațional având un caracter preventiv și de dezvoltare a potențialului individual sau de grup.
9.	Pune accentul pe cunoașterea clientului de către psiholog cu scopul depășirii problemelor psihologice.	Pune accentul pe autocunoașterea clientului cu scopul depășirii problemelor educaționale.
10.	Facilitează reducerea riscului apariției unor probleme psihologice.	Facilitează procesul educativ, asigură adaptarea și integrarea subiecților educaționali.

În acest sens consilierea educațională are o sferă mai largă cuprinzând în viziunea noastră următoarele:

Consilierea școlară – care se realizează pentru elevii cu probleme școlare ca de exemplu absenteism, eșec școlar, tulburări comportamentale și de conduită, și se desfășoară în școală prin colaborarea profesorului diriginte cu cadrele didactice și cu profesorul psihopedagog; **Consilierea vocațională** – care are în centrul atenției sale problemele educaționale

legate de înclinații, interese, aspirații, pasiuni. Se desfășoară în gimnaziu, liceu, facultate, locul de munca.

Consilierea profesionala care se concentrează pe alegerea optimă a profesiei, pe valorificarea maximală a capacității persoanei prin calificare și profesionalizare, se realizează în liceu facultate, locul de munca.

Consilierea psihopedagogică care vizează problematica fenomenelor psihologice (anxietate, fobie, obsesie legată de situațiile educaționale) – se realizează în școală, în familie, în cabinetul psihologic, în centre medicale.

Consilierea de cariera este centrată pe alegerea și realizarea traseului optim de carieră al subiectului educațional. Aceasta se desfășoară în liceu, facultate, loc de munca, cabinete specializate, cu ajutorul consilierilor de carieră.

Concluziile pe care le putem evidenția din definițiile și clasificările prezentate se referă la faptul că procesul de consiliere se adresează problemelor de **adaptare-integrare** ale persoanei la realitățile vieții sale, cu scopul stabilirii unui **acord** cu acestea și al rezolvării situațiilor critice.

Diferențele esențiale între cele trei nivele ale intervenției psihologice pot fi remarcate în tabelul următor:

Nivel de complexitate	Tipul de intervenție	Caracteristici
I	Prevenție Reabilitare Consiliere	prevenirea bolilor și tulburărilor ameliorarea stării fizice și psihice clarificare, susținere, orientare- învățare
II	Criza	caracter situațional probleme intense și urgente persoane bolnave sau sănătoase ieșirea din criză
III	Psihoterapia	proces interacțional conștient și planificat consens între pacient, terapeut, grup de referință scop bine definit schimbare structurală sau focalizată

Deși de natură **tehnologică**, consilierea ca și celelalte intervenții psihologice sunt la intersecția dintre: știință, tehnologie, artă și religie.

Astfel **știința** pune la dispoziția consilierii teoriile și legitățile psihologice, pedagogice, sociologice care vor susține demersul acțional al consilierii.

Dacă ipotezele formulate pe baza acestor teorii și legi vor fi eficiente, în procesul consilierii ele își vor întări rolul științific.

Tehnologia pune la dispoziția consilierii regulile de acțiune, de transformare a unei anumite realități . În procesul **consilierii** este esențială nu atât problema cu determinarea ei ca în știință ci modalitatea cea mai eficientă de rezolvare a ei.

Arta reprezintă domeniul de reflectare și transformare a realității prin intermediul **mesajului** artistic. Mesajul ca mecanism de transfigurare a lumii specific artei poate fi considerat contribuția artei la dezvoltarea consilierii.

Consilierea nu acționează asupra realității ca atare ci asupra **imaginii** psihice a acestei realități, iar **scopul** consilierii este transformarea benefică creativă a persoanei consiliate.

Religia intră în interacțiune cu consilierea la nivelul credinței. Credința religioasă sau psihologică are aceeași structură motivațională, mobilizând și orientând subiectul.

I.3. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor

1. *Cunoașterea tehnologică prin comparație cu cea factuală și nomologică se referă la:*
 - a. *fapte și descrierea lor*
 - b. *relația și explicația lor*
 - c. *mijloace și acțiune*

2. *Asistența și intervenția psihologică intră în categoria:*
 - a. *cunoașterii factuale*
 - b. *cunoașterii nomologice*
 - c. *cunoașterii tehnologice*

3. *Regulile tehnologice folosite în asistența și intervenția psihologică sunt:*
 - a. *adevarate sau false*
 - b. *eficiente sau ineficiente*

4. *Intervenția psihologică se apropie de artă prin:*
 - a. *cunoașterea **regulilor** de acțiune*
 - b. *aplicarea **principiilor** euristice*

5. *După nivelul de gravitate al intervenției consilierea este considerată la:*
 - a. *nivelul 1*

- b. nivelul 2*
 - c. nivelul 3*

- 6. Consilierea se realizează la nivelul:*
 - a. realului*
 - b. imaginarului*

- 7. Problemele ce constituie obiectul consilierii se situează în sfera:*
 - a. normalității*
 - b. patologiei*
 - c. dificultății existențiale*

- 8. Consilierea vizează:*
 - a. eul conștient*
 - b. eul inconștient*

- 9. Consilierea urmărește să restabilească:*
 - a. echilibrul cu mediul*
 - b. echilibrul cu sine*

- 10. Consilierea educațională aplică:*
 - a. metode delimitate*
 - b. o sinteză de metode*

11. Consilierea și psihoterapia sunt:

- a. opuse*
- b. identice*
- c. în interacțiune în zona de dificultate existențială*

12. Elaborați o listă cu 10 probleme de dificultate existențială care considerați că fac obiectul consilierii!

13. Consilierea ca și celelalte forme ale asistenței și intervenției psihologice este o disciplină:

- a. științifică*
- b. tehnologică*
- c. artistică*
- d. religioasă*
- e. de graniță*

14. Consilierea ca tip de cunoaștere este de natură tehnologică prin intermediul:

- a. regulilor de acțiune și eficiență*
- b. teoriilor științifice*
- c. mesajului*
- d. credinței*

CAPITOLUL II

TIPURI ȘI FORME ALE CONSILIERII EDUCAȚIONALE

Diferențieri conceptuale:

Societatea modernă, industrializată reprezintă contextul care a determinat necesitatea extinderii științei de carte, a profesionalizării, a democratizării învățământului și inclusiv a **selecției profesionale**. Ca urmare, **selecția profesională** a apărut din punct de vedere istoric înaintea consilierii școlare și profesionale. Dar între selecția profesională și consiliere școlară și profesională există nu numai deosebiri cronologice ci mai ales de conținut.

Selecția profesională

- operează asupra unor subiecți care exercită deja o profesiune (E. Planchard, 1976)¹;
- are obiective economice predominante fiind subordonată producției;
- urmărește creșterea randamentului imediat și nu de perspectivă;
- accentul este pus pe profesiune, pe alegerea omului pentru o anumită profesiune.

Consilierea școlară și profesională

- răspunde unor probleme de natură psihologică, pedagogică, morală, socială mai largi;
- obiectivul specific al consilierii școlare și profesionale este psiho-diagnostic și psiho-pedagogic;
- îmbină interesele individuale și sociale în cadrul unui sistem educațional deschis și global;
- individul nu este considerat sclavul ci stăpânul meseriei;
- omul nu este egalizat cu forța sa de muncă.

Consilierea școlară și profesională este prin urmare mai complexă din punct de vedere al obiectivelor pe care le urmărește dar și din punct de vedere al structurii sale. Astfel ea este alcătuită din două componente:

- consiliere școlară;
- consiliere profesională.

¹ Planchard, E., 1972, Cercetarea în pedagogie, E.D.P., București

II.1. Consilierea școlară

În mod normal premerge consilierii profesionale și parcurge două perioade esențiale (la vârsta școlarității și la 40 – 45 de ani – Mialaret 1964) fiind în cadrul educației permanente cheia de boltă a învățământului modern (Ed.Faure, 1974)². Consilierea școlară a fost definită în acest sens ca acțiunea de dirijare a copilului spre formele de învățământ care-i convin și care sunt conforme disponibilităților și aspirațiilor sale în scopul de a-i dezvolta toate posibilitățile la maxim. Orientarea școlară vizează asigurarea dezvoltării armonioase a personalității în formare ținând cont atât de posibilitățile și predispozițiile individului cât și de cerințele sociale caracteristice epocii și societății date.

Modul în care se realizează consilierea școlară acționează nu numai la intrarea în școală a copilului ci în toate etapele școlarizării, premergând și asigurând o eficientă integrare în viața social-economică.

Prima intervenție de **dirijare** și **consiliere** se face în perioada preșcolară. La sfârșitul **gimnaziului** are loc o consiliere școlară mai complexă însoțită de forme de **selecție** în liceu (capacitate, testare națională, admiterea în liceu). Pentru admiterea în învățământul superior exigențele devin și mai complexe și mai diferențiate.

Consilierea școlară are o importanță foarte mare și constituie un instrument **socio-pedagogic** și **economic** foarte important al societății moderne. Ea se realizează în școli, în laboratoare de consiliere școlară, prin mass-media.

Consilierea școlară în condițiile societății contemporane are în vedere **asigurarea de șanse egale** în formarea și dezvoltarea personalității. Ținându-se seama de diferențierile obiective ale potențialului genetic psihic și intelectual ale indivizilor dar și de deosebirile eforturilor depuse și a rezultatelor obținute, consilierea școlară nu-și propune **egalizarea performanțelor** elevilor. În acest context apare în mod obiectiv și necesar clasificarea și ierarhizarea elevilor în funcție de **valoarea, nivelul performanțelor** și **eficiența** pregătirii lor. În funcție de necesitățile social-economice contemporane și de perspectivă privind forța de muncă și specialiștii necesari, apare în mod obiectiv și selecția școlară și profesională prin intermediul **examenului concurs**, bazat pe competiție.

Dar consilierea școlară nu trebuie condiționată definitiv de selecția școlară. Consilierea școlară trebuie să aibă în vedere **selecția școlară** pentru

² Faure, Ed., 1974, A învăța să fii, E.D.P., București

realizarea unei cât mai bune consilieri școlare și profesionale conștientizând elevii că **potențialul** lor are un caracter **polivalent**.

II.2. Consilierea vocațională

Înțelegem **vocația** în sensul ei cel mai larg ca ansamblul înclinațiilor, aptitudinilor, intereselor, atitudinilor structurate în jurul unui nucleu comun de preocupări de natură profesională.

În perioada 12-18 ani considerăm că personalitatea puberului și adolescentului își cristalizează orientarea vocațională.

Înclinațiile observate din perioada copilăriei mici și a preșcolarității se dezvoltă în perioada miciei școlarități definind din ce în ce mai bine aptitudinile elevilor; acestea intră tot mai mult în interacțiune cu acele cunoștințe care stimulează și consolidează aptitudinile formând în interacțiune cu sentimentele și atitudinile specifice capacitățile.

Pasiunile elevilor pentru un anumit tip de activitate sau altul definesc formarea vocației profesionale. Aceste pasiuni nu se dezvoltă pe un teren gol, ele au o relație de puternică interdependență cu capacitățile specifice formate și au un rol decizional în alegerea meserii / profesiuni.

Consilierea vocațională Reprezintă în acest sens ansamblul acțiunilor proiectate, organizate, desfășurate, în procesul educațional cu scopul identificării, stimulării, structurării capacităților specifice și pasiunilor complementare acestor capacități.

II.3. Consilierea profesională

A fost determinată la nivelul societății de tendințele de mecanizare, automatizare, cibernetizare ale economiei care au dus la necesitatea ridicării calificării și specializării profesionale.

La nivelul școlii reformele învățământului care în esență au condus la întâlnirea între pregătirea teoretică și pregătirea practic-productivă au răspuns necesităților economico-sociale.

În acest sens pentru a fi eficientă **consilierea profesională** trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- profesiunea trebuie înțeleasă și tratată ca un **mod de viață** și un rol social, nu numai o ocupație economică;
- **modelul carierei** trebuie privit din punct de vedere al **psihologiei dezvoltării** și nu al psihologiei diferențiale. Aceasta înseamnă că în evoluția subiectului educațional formarea și dezvoltarea sa este obiectivul principal și nu **selectia** acestuia pentru o anumită profesiune;

- asumarea **conceptului de carieră** ca fiind nu ascensiunea pe plan social ci îmbinarea mai multor ocupații apropiate și integrarea lor unei cariere unice;
- principiul **creativității** trebuie să fie principiul coordonator superior al învățământului;
- piatra unghiulară a adaptării și integrării socio-profesionale trebuie să fie **relația complexă și dinamică** între învățământ – practică și profesie.

Dar pentru ca activitatea de consiliere școlară și profesională să-și îndeplinească obiectivele este nevoie de organizarea și programarea acesteia, de unitatea între componentele sale: consiliere școlară și consiliere profesională.

Consilierea școlară și profesională reprezintă un sistem de **educare-formare** care se desfășoară în mai multe etape și care trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să genereze și să ofere permanent într-un flux continuu și diversificat informații despre școală și profesie, despre schimbările care apar și cerințele socio-economice adresate școlii
- să organizeze o colaborare eficientă și nu formală între profesori, elevi, părinți, întreprinzători prin intermediul activităților comune (conferințe, târguri de carte, de job-uri) și a deciziilor comune.
- să inițieze și să realizeze acțiuni care să conducă la **autocunoașterea** subiecților educaționali, a capacităților personale a acestora dar și la cunoașterea profesiunilor.
- să monitorizeze școala în ceea ce privește valorificarea potențialului cognitiv, afectiv, fizic, comportamental al elevilor
- să fie realizată în cele două etape normale de evoluție a persoanei :
 - § formarea inițială (în școală)
 - § formarea continuă (educația permanentă)
- să se producă în ambele sensuri de la elev la profesie și invers, de la societate la școală

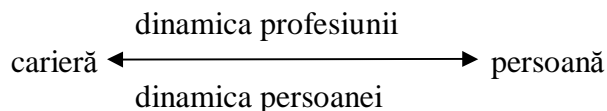
II.4. Consilierea de carieră

În S.U.A. începând cu 1970 conceptul de profesie este înlocuit cu cel de carieră. D.E. Super (1957) elaborează modelul carierei din punct de vedere al psihologiei dezvoltării care se deosebește de modelul profesiei edificat din punct de vedere al psihologiei diferențiale.

Cariera este caracterizată ca o succesiune de profesii, ocupații, poziții și funcții în care se angajează o persoană în evoluția vieții sale active.

În înțelegerea conceptului de carieră sunt esențiale:

- determinarea biunivocă dintre carieră și persoană potrivit schemei:



explicată de evoluția societății și profesiunilor, de dispariția unor profesii și apariția altora pe de o parte și de evoluția persoanei pe parcursul vieții sale active sau chiar dincolo de aceste limite (elevi, studenți, pensionari);

- creșterea rolului carierei în viața persoanei nu numai pe plan profesional. Cariera nu este numai un mod de a-ți câștiga existența ci și un mod de viață, un rol social (Super, 1957);
- sentimentul împlinirii de sine, al auto-împlinirii este legat de rolul esențial al muncii, al carierei în determinarea statutului social al persoanei.

În comportamentul vocațional Donald Super dezvoltă *conceptul* de sine esențial pentru alegerea vocației și pregătirea carierei. Teoria dezvoltării conceptului despre sine a fost influențată de cercetările lui Carl Rogers și ale Charlottei Bühler. Bühler consideră că viața unei persoane este alcătuită din patru stadii distincte:

1. stadiul de creștere (până la 14 ani)
2. stadiul de explorare (până la 25 ani)
3. stadiul de menținere (între 25 și 60 ani)
4. stadiul de declin (după 65 ani)

Consilierea educațională elaborează strategii de lucru diferențiate pentru fiecare stadiu de dezvoltare și evoluție a persoanei inclusiv pentru stadiul de declin, în funcție de particularitățile individuale și de grup ale personalității manifestate în aceste perioade.

II.5. Psiho-socio-geneza aspirațiilor și opțiunilor profesionale

Factorii determinanți în formarea și dezvoltarea intereselor și aspirațiilor profesionale sunt: familia, școala, contextul socio-cultural, societatea în general și subiectul educațional într-o interacțiune dinamică.

Rolul familiei este de a asigura **climatul socio-afectiv** de susținere, înțelegere, de acceptare, recunoaștere și apreciere a copilului. În acest climat părinții pot observa și cunoaște anumite preferințe ale copilului, curiozități,

înclinații. De asemenea rolul lor nu este doar **pasiv** de observatori dar și **activ** de a selecta înclinațiile pozitive de cele negative, de a orienta copilul către dezvoltarea înclinațiilor benefice. Părinții sunt cei care au posibilitatea să pună la dispoziția copiilor lor **resurse** materiale sau informaționale sau să-i priveze de ele. Ei pot să faciliteze accesul la unele domenii sau să-i orienteze către alte domenii. Din punct de vedere afectiv gama de sentimente cu care părinții pot influența consilierea școlară și profesională a copiilor este foarte largă, de la cele pozitive de acceptare, încurajare, securitate până la cele negative de evitare, blamare, răceală sau indiferență. Nivelul socio-economic al familiei influențează direct sau indirect, conștient sau nu aspirațiile profesionale ale copiilor. Prima imagine de **rol** la copii se formează prin raportarea la profesiunea părinților într-un sens sau altul.

Aspirațiile comune ale familiei pot duce la consilierea copiilor către același domeniu de activitate (tradiție profesională).

Fenomenele de **patologie socială**³ reflectate la nivelul familiei generează diferite forme de alienare care pot merge până la identitatea negativă a persoanelor implicate sau a întregii familii.

Rolul școlii

Școala s-a situat mult timp în poziția socială de instrument de clasă, perpetuând inegalitatea între clase prin promovarea inegalității șanselor de acces la învățatură și cultură. Mai mult ea a fost un instrument de discriminare, generând categoria de **dezmoșteniți ai culturii**, conducând la promovarea concepției potrivit căreia **inferioritatea culturală** este un **destin personal**.

În prezent ea a depășit – cel puțin în țările cu un anumit nivel de dezvoltare economică – această etapă antieducațională situându-se pe poziția firească de **deschidere** față de tot mai mulți solicitanți, de dezvoltare a potențialului acestora.

Rolul școlii este determinant în consilierea școlară și profesională.

Acesta nu se realizează doar la orele de dirigenție, ci în mod constant și sistematic prin toate tipurile de activități din școală: didactice, extradidactice și extrașcolare, formale, non-formale și informale.

Fiecare disciplină de învățământ prin cunoștințele pe care le prezintă subiecților educaționali oferă o imagine mai mult sau mai puțin edificatoare pentru domeniul respectiv de activitate. Acesta este **primul nivel** de consiliere școlară și profesională structurat în școală. Subiecții educaționali,

³ Dimitriu-Tiron, E., 2000, Prejudecată și spectacol la granița dintre două lumi, Editura Spiru Haret, Iași

în funcție de potențialul lor complex de capacități și interese vor răspunde prin rezultatele obținute stimulilor oferți de diferite discipline de învățământ. Rezultatele obținute și mai ales **satisfacția** trăită și conștientizată de subiecții educaționali la unele discipline de învățământ se constituie într-o altă modalitate a consilierii școlare și profesionale posibilă de observat și de analizat. În acest fel profesorii de la disciplinele respective dar și elevii sau părinții pot realiza o selecție a elevilor în funcție de răspunsurile specifice la aceste discipline. Noi stimuli din ce în ce mai specifici pot fi oferți de organizarea **cercurilor pe discipline**, a olimpiadelor școlare, a concursurilor profesionale. Ora de dirigenție are un rol din ce în ce mai important pentru cunoașterea elevilor, pentru stimularea dezvoltării lor, pentru informarea și orientarea acestora. Testarea psihologică cu baterii complexe de teste aptitudinale și motivaționale confirmă de obicei rezultatele obținute anterior la clasă, la cerc, la olimpiade. Aceasta poate fi considerată un alt nivel V de consiliere școlară și profesională.

Profesorul diriginte, profesorul consilier, profesorul pedagog prin abordarea unei tematici profesionale la orele de dirigenție, prin discuțiile personale cu subiecții interesați vor avea un rol din ce în ce mai specific pentru consilierea școlară și profesională. Subliniem circularitatea dintre aceste nivele ale C.S.P. (consiliere școlară și profesională) prin următoarea schemă:

Discipline de învățământ (I) → cercuri pe discipline (II) → ora de dirigenție(III) → consiliere (IV) → testare psihologică (V) → Discipline de învățământ (I).

Rolul profesiei și al societății

Ce este profesiunea? Care sunt indicatorii solicitării exercitate de profesiune de care trebuie să țină seama subiecții educaționali atunci când aleg o anumită profesiune?

Profesiunea reprezintă o ocupație cu caracter cvasipermanent exercitată de oameni în baza unei pregătiri sau calificări profesionale. Esențială în alegerea profesiei este relația profesiune-personalitate, dubla interacțiune dintre aceste două componente.

După V. Ceaușu⁴ indicatorii solicitării exercitate de o profesiune sunt:

⁴ apud Radu, I., 1983, Psihologia educației și dezvoltării, Editura Academia R.S.R., București

- cum se constituie informația într-o anumită profesiune : continuu, discontinuu?
- cum este aceasta prelucrată: concret, abstract, există situații certe, incerte?
- ce fel de decizii trebuie luate : rapide, în timp, există pericole decizionale?
- ce fel de acțiune este necesară : manuală, complexă, fiziologică și psihologică, intelectuală?
- autoreglarea este: logică, energetică, volițională?

Caracterizarea generală a profesiunii trebuie să țină seama de:

- **importanța social-economică** a profesiunii (gradul de răspândire, legătura cu alte profesii);
- **operațiile de muncă**: pregătitoare, de bază, auxiliare, procedee de muncă, materiale și utilaje cu care lucrează;
- **organizarea muncii** individuale și/sau în grup: munca în flux, linii automatizate, panou de comandă, transportul materialelor;
- **condiții igienice** : zi – noapte, iluminatul, aerisirea, temperatura, umiditatea, securitatea muncii;
- **condiții economice**: retribuția, asigurări sociale, alimentația, locuința;
- **pregătirea profesională**: cultura generală și de specialitate, ridicarea calificării, promovarea.

Monografiile profesionale și psihoprofesiograma⁵ (vezi schema) oferă un complex de date referitoare la o profesie obținute printr-un studiu pluridisciplinar: tehnic, psihologic, pedagogic, medical, social-economic.

Însușiri și capacități psihico-fizice		Nivel de importanță	
I. Percepție	vizuală	X	X
	- acuitate - discriminare		
	auditivă	X	X
	- sensibilitate		
tactilă	X	X	
- sensibilitate - discriminare			
II. Memorie	memoria formelor memoria cifrelor	X	X

⁵ Cristea, D., 1992, Psihologie industrială, E.D.P.R.A., București, p.47

III. Gândire	reprezentare spațială gândire matematică gândire tehnică	X X	X
IV. Imaginație	spațial imagistică		X
V. Motricitate (manuală)	precizia mișcărilor viteza (promptitudine) coordonare manuală rezistența la oboseală	X	X X
VI. Atenție	at. concentrată at. distributivă volumul atenției mobilitatea persistența (stabilitatea)	X X	X X
VII. Trăsături de personalitate	tip temperamental optim: sanguin, flegmatic		
VIII. Cerințe somatico-constituționale	rezistență la activitatea „în picioare” (poziție ortostatică)		

Monografia profesională trebuie să conțină date despre:

- denumirea profesiei;
- titlul de calificare;
- domeniul de activitate;
- încadrare;
- norma de lucru;
- poziția ierarhică;
- nivel de dificultate;
- retribuție;
- orar de muncă;
- control de calitate;
- relații profesionale.

Criteriile consilierii profesionale sunt diferite de cele ale selecției profesionale dar tind să se apropie cât mai mult. Astfel ele se referă la :

- umanizarea procesului de producție și creșterea satisfacției morale prin practicarea profesiunii
- accentuarea interacțiunii între candidat și meseria sau profesiunea respectivă

- realizarea acesteia ca o necesitate, parcurgând etapele specifice particularităților de vârstă ale subiecților educaționali. După Ginsberg, Ginsburg, Axelrad, Helma aceste perioade sunt:

1. **perioada fanteziei** (0-10 ani) caracterizată de funcția dominantă a plăcerii, de lipsa ancorării în realitate, când copilul se identifică pe planul imaginației cu rolul adultului (el vrea să devină cosmonaut, cow-boy, etc.);
2. **perioada tatonărilor** (11-18 ani) care este subdivizată în mai multe stadii:
 - a. **stadiul intereselor** (11-12 ani) care dau direcția vocațională;
 - b. **stadiul capacității** (13-14 ani) când se dezvoltă abilitățile iar copilul este influențat și de alte persoane din afara familiei;
 - c. **stadiul valorilor** (15-16 ani) când apare iminența alegerii vocaționale iar aspectele sociale ale valorilor încep să dobândească o pondere din ce în ce mai mare;
 - d. **stadiul tranziției** (17-18 ani) când apar circumstanțe de viață decisive fiind necesară o hotărâre imediată;
3. **perioada realistă** (18-22-24 ani) în care sunt identificate de asemenea mai multe stadii:
 - a. **stadiul de explorare** caracterizat de flexibilitate vocațională;
 - b. **stadiul de cristalizare** când este definit domeniul major de activitate;
 - c. **stadiul de specificare** când se alege locul de muncă într-o anumită specializare⁶.

Astfel întâlnirea dintre **consilierea** și **selecția profesională** se produce dacă se îndeplinesc condițiile (T.Parsons):

- **analiza omului:** predicția performanței profesionale, evaluarea atitudinilor față de muncă, șefi, câștiguri, promovare;
- **analiza profesiunii;**
- **consilierea educațională;**

Societatea omenească pentru a-și depăși cele mai multe disfuncționalități trebuie să devină din ce în ce mai umană, îmbinând din ce în ce mai mult criteriile economice cu cele socio-umane.

Luând ca reper periodizarea făcută de cei patru autori putem considera că perioada fanteziei corespunde cel mai bine consilierii școlare,

⁶ Klein, M.M, Orientarea carierei – încotro? în Zlate, M., 2003, Psihologia la răspântia mileniilor II-III, Editura Polirom, Iași

perioada tatonărilor corespunde consilierii vocaționale, iar perioada realistă consilierii profesionale și de carieră:

perioada fanteziei (6-11 ani)	←————→	consiliere școlară
perioada tatonărilor (12-18 ani)	←————→	consiliere vocațională
perioada realistă (19-25 ani) și de carieră	←————→	consiliere profesională

Toate aceste tipuri de consiliere considerăm că fac parte integrantă din ceea ce am numit consiliere educațională. Consilierea educațională este cea care stabilește și întărește legăturile dintre cele patru componente ale ei: consilierea școlară, vocațională, profesională și de carieră (M.I.Carcea⁷, 1997), într-o manieră neliniară ci permanent cibernetică.

⁷ Carcea, M, 1997, Pregătirea carierei profesionale. O abordare creativă, Ed. Performantica, Iași

II.5. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor

1. Din punct de vedere istoric a apărut înainte:

- a) orientarea școlară*
- b) selecția profesională*

2. În selecția profesională sunt esențiale:

- a) obiectivele economice*
- b) obiectivele didactice*

3. Consilierea școlară și profesională are ca obiective principale de natură:

- a) psiho-pedagogice*
- b) economice*

4. Consilierea școlară și profesională își propune:

- a) asigurarea de șanse egale*
- b) egalizarea performanțelor*

5. Consilierea profesională eficientă are în vedere modelul:

- a) psihologiei dezvoltării*
- b) psihologiei diferențiale*

5. Consilierea profesională eficientă are în vedere modelul:

- a) psihologiei dezvoltării*
- b) psihologiei diferențiale*

6. *Consilierea școlară și profesională se realizează în etapele de:*

a) formare inițială (în școală)

b) formare continuă (educația permanentă)

7. *Rolul familiei în consilierea școlară și profesională este predominant:*

a) afectiv

b) cognitiv

8. *Rolul școlii în consilierea școlară și profesională este predominant:*

a) cognitiv

b) afectiv.

9. *Elaborați o listă cu cele mai importante criterii în alegerea profesiei.*

10. *Cea mai semnificativă perioadă a orientării profesionale este:*

a) perioada fanteziei

b) perioada încercărilor

c) perioada realistă

CAPITOLUL III

PRINCIPIILE CONSILIERII

Intervenția socio-psiho-educatională se adresează persoanei și grupului mic (familie, clasa de elevi/studenti) unor grupe de vârste diferite (copii, adolescenți, tineri, adulți, persoane de vârstă a treia și diverselor categorii socio-profesionale inclusiv șomerii cu scopul prevenirii, corectării și depășirii unor disfuncții ale personalității acestora în relația cu mediul lor semnificativ, pentru creșterea adaptabilității, integrării și eficienței în activitatea profesională și socială.

Psihoterapia, intervenția de criză și consilierea fiind activități de influențare, transformare și restructurare a persoanei normale, cu tulburări psiho-patologice, sau cu dificultăți existențiale se raportează la o bază comună – **principiile** care fundamentează aceste demersuri. Ne propunem să identificăm aceste principii ale intervenției socio-psiho-educationale pornind de la cele mai generale – principiile etice în afara cărora considerăm că nu se poate instala echilibrul inter – relațional (Socrate, Horney, Egan) spre cele specifice consilierii psihologice, pedagogice și educaționale.

Viziunea etică asupra sănătății și a echilibrului inter-relațional tinde în societatea modernă să-și diminueze rolul. Considerăm după modelul vechilor gânditori ai lumii că sănătatea fizică, psihică și educațională este afectată în esența ei în afara principiilor etice (C. Enăchescu, 1999). Cele mai importante principii etice comune activității de intervenție socio-psiho-educatională sunt prezentate în relație cu principiile etice specifice activității de consiliere educațională.

III.1. Principiile etice

1. Promovarea, menținerea, dezvoltarea sănătății psihice și educaționale

Pentru a putea respecta acest principiu este necesar să știm ce este sănătatea în opoziție cu boala, cu dificultățile educaționale și care sunt indiciile lor?

Becker și Minsell¹ (1986) prezintă următorii indicatori ai stării de sănătate și de boală, la care adăugăm indicatorii de echilibru persoană-mediul educațional.

¹ apud W. Huber op. cit. p.16

Semne de sănătate			
<u>Sănătate somatică</u> Confort “fizic”		<u>Sănătate psihică</u> Confort “psihic” : frecvență crescută a sentimentelor pozitive, frecvență scăzută a sentimentelor negative	Sănătate educațională Confort „educațional”: sentimente pozitive față de educație
Satisfacție privind starea actuală			
Abundență de energie, vitalitate, forță fizică		Activitate, interes, plăcere de a întreprinde ceva	Activitate, interes, plăcerea de a învăța
Perseverență		Afirmarea sinelui, expresivitate, spontaneitate, realizarea sinelui	Identificare și afirmarea sinelui educațional
Apărare fizică			
Funcții fizice “optimale”, performanță fizică ridicată		Funcții psihice “optimale” comportament competent, contact cu realitatea, putere de voință, autocontrol, creativitate	Dezvoltarea voinței, a autonomiei, autocontrol și creativitate
Capacitatea intactă de a-și juca rolul și de a-și îndeplini sarcinile productivitate crescută			
Nu este nevoie de ajutor medical		Nu este nevoie de ajutor psihologic	Nu este nevoie de ajutor educațional
Certitudine privind controlul intern. Autonomie			
Acceptarea propriului corp, “mândrie” privind forma sa fizică	Stima de sine crescută, încredere în sine	Acceptarea propriei persoane (caracter etc.)	Acceptarea propriei personalități

2. **Interzicerea acțiunilor non-etice** ca : relații sexuale cu clientul, avantaje materiale obținute ca scop al consilierii, obligații impuse clientului de către consilier. Acest pericol este mai mare în psihoterapie decât în consiliere, el fiind totuși prezent și în consiliere. Relația specială dintre partenerii procesului psihoterapeutic sau de consiliere creează tentații afective, materiale sau chiar sexuale. Atunci când li se da curs, aceste tentații pot genera dependența afectivă a clientului deturnând scopurile consilierii, întârziind sau blocând procesul consilierii. Dependența afectivă prezenta în toate tipurile de terapie, inclusiv în consiliere este benefică în prima parte a procesului terapeutic, când se construiește climatul afectiv absolut necesar – în partea a doua fiind negativă.

L.Brammer și E.Shostrum(1968) arată în acest sens că gradul de apropiere al unei relații de ajutor poate atinge patru niveluri:

- a. nivelul prieteniei;
- b. nivelul întâlnirii;
- c. nivelul altruist;
- d. nivelul erotic.

Nivelurile cele mai adecvate unei relații terapeutice și de ajutor considerăm ca sunt alături de acești autori – nivelul întâlnirii și al altruismului.

3. **Respectul reciproc.** Acesta este asigurat de către consilier prin statutul său profesional, prin competența și prin rezultatele sale practice dar și prin atitudinea sa umană de a se raporta ca om, la o altă ființă umană. Viziunea umanista (Maslow, Rogers) este cea mai generoasă pentru conturarea contextului filozofico-psihologic în care se poate manifesta consilierea. Situația consilierului într-o **poziție de superioritate sau inferioritate** față de consiliat denaturează relația și afectează principiul respectului reciproc. Din punct de vedere al consiliatului alegerea consilierului este o primă dovadă de manifestare a respectului față de acesta. Respectul reciproc se câștigă permanent pe parcursul procesului de consiliere, atât de către consilier cât și de către consiliat. Consilierul trebuie să evite atât umilirea clientului cât și mila față de consiliat. Ajutorul oferit de către consilier este unul profesionist și nu etic sau religios care să includă conceptul de milă. În acest sens arată C.Oancea (2002) consilierea poate fi înțeleasă ca o înclinație, ca o capacitate de a acorda ajutorul dar prin profesionalizare consilierul devine competent să asigure ajutorul profesionist.

4. **Principiul „adevărului personal”** al consiliatului în unitate și în acord cu adevărul moral.

„Adevărul personal” este vectorul lumii personale a consiliatului ca sinteză între structura sa de personalitate și contextul socio-uman în care el

trăiește. El nu este opus adevărului moral ci este doar propriu, specific unui subiect sau altuia. Boala, tulburarea psihică sau dificultatea educațională pot fi considerate consecințe ale „păcatelor”, dar nu în sens religios ci în sensul celui dezechilibrat între rațiune, afect și voință la care se referea însuși Platon. Datoria componentei raționale este de a le controla pe celelalte, îndeosebi tendința naturală către plăcere este necesar să fie contracarată de înțelepciune și prudență (apud C. Oancea, 2002). Aristotel în *Morala Nicomahică* argumentează ideea că nevoia comparației cu sine este rezultatul unui proces social, al comparației cu altul.

Consilierul are rolul de a pătrunde prin abilitățile sale în această lume personală și de a descoperi acest „adevăr personal” la care să-și raporteze acțiunea de modelare. Insight-ul, cum se numește el în psihoterapie, este fundamental pentru asigurarea succesului consilierii.

Dar sănătatea și durata rezultatelor obținute în procesul consilierii depind de acordul între adevărul personal și adevărul moral. O consiliere care nu ține seama de „adevărul moral”, de valorile morale general acceptate nu poate fi o consiliere justă și de durată (Exp. Consilierea unui delincvent sau criminal).

5. **Principiul non-agresivității** consilierii

Consilierul însuși trebuie să se afle în starea psihică de echilibru și satisfacție personală pentru a evita orice manifestare agresivă prin limbaj verbal, mimică sau gestică. Această stare se obține prin pregătirea de specialitate a consilierului, prin supervizarea acțiunilor sale de consiliere sau prin discuția sa profesională cu un coleg. În ceea ce privește agresivitatea clientului ea poate fi admisă doar ca „eliberare”, „descărcare”, catharsis al impulsurilor agresive blocate, al stress-ului cotidian. Identificarea unor manifestări agresive grave trebuie să conducă la orientarea clientului către alte forme de asistență psihologică sau psihiatrică.

6. **Principiul influenței benefice și nu al manipulării**

Consilierea este un proces de influență, de orientare, de modelare a clientului dar cu **acordul acestuia**. Prin mecanismul interiorizării această influență a consilierului este asumată de către consiliat. Manipularea care presupune reducerea gradului de conștientizare și de acord intern al subiectului (R.Mucchielli, 2002) nu este benefică pentru dezvoltarea potențialului psihologic sau educațional al consiliatului. Consilierea educațională mai mult decât alte tipuri de consiliere – care este în prezent formulată în termenii eficienței – presupune descoperirea și stimularea capacităților de inițiativă, autonomie și responsabilitate a clientului.

7. **Principiul confidențialității** este necesar deoarece în procesul consilierii se vehiculează informații personale care privesc viața și interesele

clientului. Asigurarea confidențialității conduce la creșterea încrederii consiliatului în consilier și în procesul consilierii. Confidențialitatea este o condiție a tuturor formelor de intervenție socio-psiho-educăționale dar în ceea ce numim consiliere educațională în forma sa individuală se raportează la cuplul consilier – client iar în forma sa de grup se raportează la interesele și scopurile grupului respectiv.

8. Principiul neculpabilității

Consilierea nu este un proces de judecată care se încheie cu pronunțarea unui verdict ca „vinovat” sau „nevinovat” ci un proces de clarificare, de orientare învățare care se finalizează cu creșterea potențialului de sănătate și responsabilitate a subiectului. În procesul consilierii sau la celelalte nivele ale intervenției socio-psiho-educăționale folosirea mecanismului psihologic al culpabilizării și trăirea sentimentelor de vină sunt inadecvate, ineficiente, chiar maladive.

Într-un tablou al semnelor de boală, vinovăția și autculpabilizarea sunt indicatori ai stării de boală.

Formarea profesorului – consilier presupune trecerea conștientă de pe poziția critică, de evaluare și etichetare a profesorului pe poziția de susținere și responsabilizare a consilierului (A.Băban, 2001). De exemplu, formulările profesorului „de ce nu faci așa?”, „băieții nu ar trebui să plângă!” se pot transforma în propoziții incomplete cum ar fi: „crezi că poți să faci și altfel?”, „dacă simte nevoia orice om poate să plângă!”.

III.2. Principiile pedagogice

Deoarece consilierea a fost definită ca „un proces de orientare – învățare” (Gustad) care se adresează problemelor de adaptare – integrare (C., Enăchescu) ale subiectului normal cu probleme existențiale considerăm că aceasta are un caracter predominant psiho – pedagogic. Ca urmare principiile educaționale specifice pedagogiei se aplică și în cazul consilierii mai ales ale celei educaționale.

Aceste principii pedagogice care fundamentează activitatea de consiliere sunt :

1. **Optimismul pedagogic** se referă atât la posibilitățile ființei umane de a se modela, de a se transforma, de a se dezvolta cât și la forța benefică a consilierii și a disciplinelor educaționale în general.

Consilierul pornește în demersurile sale de la nivelul maxim al optimismului pedagogic ajungând în procesul consilierii și în relația directă cu consiliatul la **nivelul optim** al acestui principiu.

Atitudinea sa optimistă nu trebuie să fie **nejustificată** și „**afișată**” în mod ostentativ subiectului consiliat. De exemplu: „Nu este nici o problemă!”; „Lasă că totul va fi bine!”. De asemenea consilierul trebuie să evite situațiile de un pesimism extrem: „Vai ce problemă gravă!”. Aceasta se reglează treptat pe măsura desfășurării procesului consilierii.

2. **Încrederea reciprocă** este în corelație directă cu optimismul pedagogic, asigurând o personalizare crescută relației consilier – consiliat. Încrederea reciprocă are o structură predominant afectivă fiind cea care creează **climatul optim de acțiune** a influențelor modelatoare ale consilierii. Încrederea reciproca, dar mai ales al subiectului consilierii in consilier deriva din viziunea umanista (Maslow, Rogers, Egan) mai veche sau mai noua care creează si asigură climatul cel mai cald, apropiat si benefic procesului de consiliere.

După „baia de încredere” pe care consilierul educațional o face subiectului care i se adresează acesta este pregătit să asimileze și celelalte transformări care urmează și să se adapteze mai bine la mediu.

3. **Evoluția consiliatului**, urmărirea și constatarea unui **progres treptat** în procesul consilierii. Succesele parțiale vizibile constituie o garanție și un mecanism de eficiență al procesului consilierii. În primele întâlniri de consiliere este benefic ca subiectul să înregistreze un succes în atingerea obiectivelor propuse de comun acord cu consilierul. Sublinierea acestui succes este o condiție a pregătirii obținerii de noi succese într-o înlanțuire firească. Literatura de specialitate psihoterapeutică și de consiliere subliniază faptul că primele întâlniri consilier-consiliat sunt eficiente dacă se situează sub „semnul evenimentului”. Subiectul care se adresează unui consilier trebuie sa trăiască in primele întâlniri sentimentul de așteptare împlinită. Pentru a se produce aceasta stare consilierul trebuie sa-l întâmpine cu atenția si considerația pe care până atunci subiectul nu le-a primit, pentru a-i asigura starea de eveniment, necesara procesului de consiliere.

4. **Transmiterea de informații și experiență** este un proces bilateral atât de la consilier la consiliat cât și invers. Întrebarea consiliatului, răspunsul consilierului, exemplele vehiculate fac parte din procesul pedagogic biunivoc de **învățare socială** (P. Mureșan, 1980). Sensul biunivoc al schimbului de informații, experiență, trăiri, comportamente poate fi amendat astfel:

- consilierul nu trebuie să arate că este atotștiutor, să facă exces de teorii, legi, răspunsuri gata pregătite
- consilierul să se abțină să dea exemple din viața și experiența personală

- mecanismul esențial al transmiterii de informații și experiență trebuie să fie **explicația** problemelor, a situațiilor existențiale dificile pentru consiliat (C., Enăchescu, 1999).

5. **Principiul orientării** ca principiu de acțiune educațională constă în concentrarea procesului consilierii spre **zona de întâlnire** între predispozițiile, înclinațiile, capacitățile subiectului cu dorințele, interesele, aspirațiile sale și cu necesitățile socio-economice la un moment dat.

Întâlnirea celor trei vectori instrumental, motivațional personal și cel social – util este modalitatea cea mai eficientă de acțiune a principiului orientării. Consilierea educațională mai mult decât alte tipuri de consiliere activează principiul orientării subiectului individual sau de grup către cunoașterea și autocunoașterea înclinațiilor și aspirațiilor proprii, către informarea obiectivă despre lumea profesiunilor și către evaluarea corectă a necesităților socio-economice la un moment dat. Principiul orientării devine eficient dacă reușește să asigure „întâlnirea” între cele trei categorii de factori.

6. **Principiul adaptării** de origine piagetiană² explică circularitatea progresivă între asimilarea mediului de către copil și acomodarea copilului la mediu, circularitatea care asigură echilibrul dinamic între persoană și mediu.

Semnificația pedagogică a principiului adaptării ca principiu al consilierii se referă la clarificarea și creșterea rolului culturii și educației la **transformarea mediului problematic** de către subiect, la **transformarea propriei persoane** pentru a restabili echilibrul acestuia cu mediu său. Cultura și educația au rolul de a „filtra” problematica mediului social și de a oferi soluții din ce în ce mai echilibrate și mai adecvate. Cultura și educația blochează impulsurile biologice, agresive ale clientului favorizându-le pe cele valorice (C., Păunescu, 1988).

7. **Principiul integrării** se poate raporta atât la **componenta psihică** de sinteză cognitivă (piramida noțiunilor), la sinteză motivațională (piramida trebuințelor - Maslow) la sinteza personalității (personalitatea = suprasistem, viziune cibernetică), cât și la **componenta socială** specifică pentru procesul consilierii.

Dacă realizarea echilibrului intern este mai mult obiectivul psihoterapiei, realizarea echilibrului extern cu mediul familial, școlar, profesional este obiectivul predominant al consilierii. Integrarea cu sine se referă la creșterea treptată a unității și a armoniei interne între noțiunile, sentimentele și comportamentele față de propria persoană. Integrarea cu

² Piaget, J. (1965) Psihologia Inteligenței, Editura Științifică, București

mediul se referă la unitatea crescândă dintre cerințele interne și cele externe ale mediului social.

8. **Principiul managementului** sau al artei de a conduce un proces interpersonal complex. Deoarece se adresează nivelului conștient al persoanei consilierea are un caracter preponderent directiv în comparație cu psihoterapia care se adresează și nivelului inconștient fiind de durată mai lungă. Dar această directivitate nu înseamnă comandă și control ci convingere și orientare. Informarea și învățarea ca acțiuni specifice consilierii educaționale se pot realiza prin tehnici predominant directive, confruntative (P.Burnard, 1989)³.

III.3. Principiile psihologice

1. Transferul

Înțelegem transferul așa cum a fost definit de P.P.Neveanu⁴, ca raport și proces de interacțiune dintre două sisteme (de acțiune, informaționale, de personalitate) cu efect de transport sau transmitere a unui model dintr-unul în celălalt. În această viziune transferul se întâlnește în toate tipurile de relații umane. Dar cel care a studiat transferul ca mecanism al terapiei și vindecării a fost S.Freud. Deși inventat de Freud, transferul în procesul consilierii se deosebește de transferul psihanalitic.

Dacă în cazul transferului psihanalitic acesta reprezintă în primul rând **repetiția** oricărei reacții anterioare, **repetiția patologică** a problemei subiectului în relația sa cu analistul, a dorințelor și fantasmelor sale inconștiente⁵ în procesul consilierii transferul se realizează între cele două Euri. Astfel, în prima etapă se produce un „**transfer proiectiv**” de la client către consilier. Clientul proiectează asupra consilierului propriile sale „probleme” ca **întrebări** legate de anumite situații critice personale cu care este confruntat iar consilierul preia întrebările clientului pentru a-i oferi acestuia răspunsuri. În cea de-a doua etapă consilierul elaborează răspunsul la nivelul Eului său pe care îl comunică printr-un mecanism de transfer cu valoare de **explicare – consiliere** Eului clientului său (C.Enăchescu, 1999).

2. **Interiorizarea** este acțiunea care asigură trecerea pe plan intern a „explicației” consilierului, recunoașterea ei ca personală, proprie Eului subiectului. Acesta reprezintă mecanismul care garantează eficiența oricărui proces de modelare a personalității. Numai dacă din „sfat” al altuia devine

³ apud Oancea, C., 2002, Tehnici de sfătuire/consiliere, Editura Medicală, București

⁴ Neveanu, P.,P., 1978, Dicționarul de psihologie, Editura Albatros, București

⁵ Laplanche, J., Pontalis, J.B., 1994, Vocabularul psihanalizei, Editura Humanitas, București

soluție proprie acesta devine operațional și poate fi exteriorizat ca decizie și acțiune transformatoare. Tendința consilierilor începători de a oferi de la începutul procesului de consiliere ei înșiși soluții la problemele subiecților educaționali, de a „veni” cu lista de soluții pregătită de acasă nu favorizează procesul de elaborare a soluției optime pentru clientul respectiv. Interiorizarea are nevoie de un timp de elaborare a soluției optime în relația client – consilier, de un timp de „gestație” a soluției, pentru a putea fi viabilă.

3. **Conștientizarea** problemei, a soluției, a căilor de acțiune reprezintă **principiul psihologic** prin care persoana devine cu adevărat conștientă, poate **verbaliza**, poate **formula** clar și rațional o problemă, poate explica o soluție sau căile prin care s-a ajuns la ea.

Conștientizarea are grade diferite de manifestare dar aceasta poate fi aparentă. Avem impresia că suntem conștienți de o anumită problemă dar nu o putem formula rațional, nu o putem explica. Până la un anumit punct conștientizarea se identifică cu verbalizarea ei. Explicația este o fază superioară a conștientizării. Putem explica o anumită problemă numai dacă suntem conștienți cu adevărat de ea. În acest sens poate fi prezentat exemplul frecvent al elevilor care atunci când nu învață suficient se justifică spunând: „știu dar nu mă pot exprima”. În consilierea educațională modernă conștientizarea parcurge toate etapele rezolvării de probleme: identificarea problemei, definirea acesteia, calibrarea ei, diferențierea alternativelor de rezolvare și alegerea variantei optime pentru subiect.

4. **Empatia**

După C. Rogers⁶ „a fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referință al altuia cu toate componentele sale emoționale „ca și cum” ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de „ca și cum”.

S. Marcus³ subliniază structura complexă a empatiei, nu numai afectivă ca în simpatie ci și cognitivă. Același autor explică mecanismul psihologic al empatiei prin intermediul a trei condiții : **condiția externă** – prezența unui model extern de comportament – **condiția internă** și cea mai importantă care se referă la : sensibilitatea pentru trăiri emoționale, o viață afectivă bogată și suplă, experiență emoțională, posibilități evocatoare și imaginative care asigură integrarea stărilor altora, dorința de a comunica, un contact viu cu propria viață emoțională.

⁶ Rogers C. 1959 A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client centered framework – Toronto, Mc Graw Hill, Book Company Inc. p.210

Cea de-a treia condiție fundamentală pentru comportamentul empatic este **credința în convenție**. În comportamentul empatic persoana se transpune „în pielea” partenerului fără a-și pierde propria identitate.

Pentru activitatea de consiliere este necesară dezvoltarea predispozițiilor pentru comportamentul empatic al consilierului, transformarea lor în aptitudini și chiar în trăsături de personalitate⁷.

5. **Actualizarea** este – consideră C. Enăchescu⁸ – procesul de înaintare a individului în propria sa viață, evitând dificultățile și beneficiind din plin de situațiile favorabile. Aceasta implică o **adaptare** a posibilităților sale la „presiunile” exterioare ale vieții în scopul **evitării** producerii conflictelor, a situațiilor frustrante, a eșecurilor sau chiar a stărilor nevrotice.

Din punctul de vedere al consilierii educaționale, „actualizarea” reprezintă principiul **libertății persoanei** consiliate de a alege **cele mai potrivite soluții pentru ea** din cele oferite de viață. Alegerea o dată făcută implică asumarea unei responsabilități, tenacitatea în acțiunile întreprinse, menținerea ritmului de activitate, urmărirea scopului propus.

Având un caracter de permanentă intervenție la dispoziția oricărei persoane **consilierea** este considerată o „situație de actualizare” a individului, vizând relațiile acestuia cu evenimentele realității trăite și evaluând anticipativ pe cele ce urmează să se desfășoare, el fiind în acest sens **prevenit** și **pregătit** pentru a face față cu un maxim de eficiență la întâlnirea cu acestea⁹.

6. Autenticitatea

Principiul autenticității este de origine rogersiană dar are o semnificație specifică în consiliere. Deși consilierea este un proces „ca și cum” el este în același timp o comunicare autentică, deschisă, directă, sinceră. Însăși eficiența consilierii este determinată de gradul de autenticitate al subiectului, de deschiderea și sinceritatea sa și în aceiași măsură de măiestria consilierului. Dar acesta nu-și poate valorifica toate valențele sale dacă subiectul nu este el „însuși” în raport cu sine, cu consilierul și cu situațiile de viață. Subiectul consilierii educaționale poate fi „el însuși” dacă se respectă condițiile astabilite (climat afectiv, încredere, optimism) despre care am discutat deja.

7. Tranzacția

Procesul consilierii nu este o **dirijare**, o constrângere a clientului de a realiza anumite scopuri prin anumite mijloace alese de consilier. El

⁷ Marcus S. 1987 Empatia și relația profesor – elev. Ed. Academiei, RSR p.12

⁸ Enăchescu C. op. cit.

⁹ Enăchescu C. op. cit. pag.287

reprezintă o permanentă **tranzacție** între consilier și consiliat în viziunea celor mai moderne școli tranzacționale (vezi analiza tranzacțională – E.Berne, managementul educațional sistemic-situațional) atât în ceea ce privește obiectivele optime pentru subiect cât și mijloacele de realizare a lor.

Procesul de tranzacție sau negociere pentru a fi eficient trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- inițiativa subiectului (atunci când subiectul vine singur la consilier și nu este trimis)
- receptivitatea profesională a consilierului;
- clarificarea de comun acord a „problemei”;
- identificarea unor obiective proprii subiectului;
- descoperirea soluțiilor optime pentru consiliat;
- asumarea soluțiilor de către acesta;
- decizia consiliatului de a pune în practică aceste soluții.

8. **Interpretarea** se referă la căutarea motivelor și a mobilurilor din inconștientul **clientului** care au determinat ca circumstanțele vieții acestuia să aibă caracterul de „situații critice” cărora trebuie să le facă față. În acest fel consilierea se apropie mult de psihoterapie dar ea este orientată mai cu seamă în sensul instituirii unor măsuri de **protecție psihologică** ale individului, de evitare a unor „situații critice” de viață, în raport cu posibilitățile sale dar și cu conținutul pulsional al inconștientului acestuia¹⁰. În procesul consilierii mai ales educaționale este eficientă abținerea consilierului de la interpretare (psihanalitică) pentru a evita proiecția inconștientă a propriilor probleme și soluții asupra clientului.

Interpretarea în consilierea educațională are un caracter predominant rațional, conștient, centrându-se pe problemele educaționale actuale și pe modalitățile de rezolvare a lor ca mecanisme de anticipare a unor soluții viitoare.

III.4. Principii specifice consilierii

1. Susținerea afectivă

Ca urmare a problemelor sale existențiale și educaționale clientul se simte frustrat în ceea ce privește necesitățile și interesele sale și solicită ajutorul unui specialist. El așteaptă în mod conștient sau nu de la acesta în primul rând o susținere afectivă . Crearea treptată a unui climat afectiv pozitiv și stimulat pentru consiliat este condiția *sine qua non* a consilierii.

¹⁰ Enăchescu C. op. cit. pag.292

2. **Susținerea cognitivă**

Pe fondul susținerii afective se poate „construi” susținerea cognitivă care înseamnă identificarea de către consilier a mecanismelor cognitive ale consiliatului care pot constitui pârghii pentru rezolvarea problemelor sale. În procesul consilierii aceste mecanisme cognitive **înțelegerea, interiorizarea, conștientizarea, problematizarea** pot fi dezvoltate pentru a fi atinse obiectivele identificate în comun.

3. **Susținerea volitiv – decizională**

De multe ori persoana care solicită ajutorul unui consilier știe ce problemă are sau cum poate fi rezolvată aceasta, dar nu are **suficientă voință și capacitate decizională** pentru a alege cea mai bună soluție și pentru a o aplica. Ca urmare rolul consilierului este de a crește și întări încrederea consiliatului în capacitatea sa de a lua hotărârea optimă pentru el. Mai mult consilierul trebuie să sublinieze faptul că nimeni altcineva nu poate lua cea mai bună decizie pentru el decât clientul însuși.

4. **Descărcarea** emoțională sau catharsis-ul este principiul prin care orice formă de intervenție educațională permite clientului să-și exprime liber propriile sale trăiri pozitive sau negative. Acest catharsis reduce tensiunea emoțională și pregătește calea unei mai bune cunoașteri de sine a clientului. În felul acesta el devine capabil să vorbească despre propriile sale probleme, cu mai multă obiectivitate. Atitudinile catharice, arată J.Heron (1976) sunt facilitatoare, ajută la eliberarea tensiunilor devenite insuportabile.

5. **Principiul orientare – dirijare – învățare** implică mai multe grade de directivitate în funcție de necesitățile consiliatului.

Învățarea ca principiu al consilierii educaționale este o învățare socială pe bază de model inter-relațional, o învățare activă, de tip creativ. Aceasta se deosebește în mod esențial de învățarea predominantă încă în procesul educațional care este de tip repetitiv, verbală, bazată pe memorie și pe supunere față de autoritatea profesorului.

Învățarea ca principiu al consilierii educaționale se centrează pe ceea ce s-a numit în literatura de specialitate, rezolvarea de probleme¹¹.

Dacă subiectul dispune de un grad înalt de structurare a problemelor sale de viață și educaționale, ca și soluțiile proprii posibile el are nevoie de o directivitate redusă, de o **orientare** în luarea celei mai bune decizii.

Dacă problema și soluția îi sunt mai puțin structurate subiectul are nevoie de o sfătuire sau de o orientare mai directivă.

¹¹ Bedell, J.R, Lennox, S.S., 1997, Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training – A cognitive Behavioral Approach, New York: John Wiley & Sons Inc.

Cel mai scăzut grad de structurare a problemei, soluției și deciziei subiectului corespunde celui mai mare grad de directivitate, de dirijare a consiliatului.

Toate aceste nivele ale intervenției de consiliere sunt posibile numai dacă s-a realizat climatul de susținere afectivă, de comunicare biunivocă între cei doi parteneri: consilierul și consiliatul.

Consideram principiile suportive în categoria celor specifice consilierii deoarece în primele etape ale consilierii educaționale susținerea afectivă, cognitivă, volitiv-decizională creează condițiile necesare pentru etapele orientativ-adaptative.

În 1996 O.M.S. utilizează ca sinonimi termenul de consiliere terapeutică cu cel de psihoterapie suportivă. Chiar dacă consilierea educațională nu se identifică cu psihoterapia suportivă, principiile suportive pot fi considerate zona de întâlnire între cele două forme de intervenție socio-psihoterapeutică.

III.6. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor

1. *Frecvența crescută a sentimentelor pozitive, activitatea interesată, afirmarea sinelui, autocontrolul, creativitatea, productivitatea crescută, certitudinea sunt semne de :*

- a) *sănătate*
- b) *boală.*

2. *Relațiile sexuale cu clientul sunt în procesul consilierii :*

- a) *admise*
- b) *interzise*

3. *Relațiile sexuale cu clientul sunt în procesul consilierii :*

- a) *admise*
- b) *interzise.*

4. *Consilierul, pentru a pune în acțiune respectul reciproc între el și client trebuie să :*

- a) *umilească consiliatul*
- b) *manifeste sentimente de milă*
- c) *se situeze într-o relație umană de cvasiegalitate.*

5. *„Adevărul personal” al consiliatului este în raport cu adevărul moral:*

- a) *opus*

b) în acord

6. Consilierul în procesul consilierii are libertatea să :

a) respecte informațiile personale ale clientului

b) divulge aceste informații.

7. În procesul consilierii consiliatul va fi considerat :

a) vinovat

b) nevinovat

c) responsabil de acțiunile sale.

8. Optimismul pedagogic al consilierului este eficient dacă se situează la nivel :

a) maxim

b) mediu

c) minim

9. Procesul consilierii este condiționat de :

a) prezența încrederii reciproce

b) absența încrederii reciproce

10. Evoluția consiliatului trebuie să se realizeze :

a) din primele ședințe

b) la sfârșitul procesului de consiliere

11. În procesul consilierii mecanismul transmiterii de informații și experiență este :

- a) prezentarea unor teorii și legi științifice
- b) apelul la exemple din viața personală a consilierului
- c) explicația problemelor și dificultăților existențiale ale clientului.

12. Principiul orientării clientului se realizează după criteriul :

- a) predispozițiilor și capacităților sale
- b) dorințelor și aspirațiilor proprii
- c) necesităților socio – economice
- d) întâlniri între vectorii instrumentali motivaționali și socio-economici.

13. Principiul adaptării în procesul consilierii se referă la :

- a) transformarea mediului problematic
- b) transformarea personalității clientului
- c) restabilirea echilibrului clientului cu mediul său

14. Specifică procesului de consiliere este :

- a) integrarea internă, cu sine
- b) integrarea externă, cu mediul familial, școlar, profesional.

15. *Conducerea procesului de consiliere este preponderent :*

- a) *directivă*
- b) *nondirectivă.*

16. *Transferul în procesul consilierii spre deosebire de cel psihanalitic este:*

- a) *repetitiv*
- b) *proiectiv*
- c) *explicativ*

17. *Soluția elaborată în procesul consilierii devine operațională dacă este :*

- a) *interiorizată*
- b) *exteriorizată*
- c) *de către subiect.*

18. *Conștientizarea problemei sau a soluției se poate realiza atunci când clientul le:*

- a) *verbalizează*
- b) *explică*

19. *Empatia sau capacitatea de a percepe cadrul intern de*

referință al altuia are componente :

- a) afective*
- b) cognitive*
- c) afective și cognitive*

20. În procesul consilierii actualizarea reprezintă :

- a) înaintarea individului în propria sa viață*
- b) libertatea clientului de a alege cele mai potrivite soluții pentru el*

21. Autenticitatea procesului de consiliere se realizează atunci când :

- a) consilierul este el „însuși”*
- b) consiliatul este el „însuși”*

22. Tranzacția sau negocierea permanentă realizată între consilier și consiliat este :

- a) constrângere*
- b) dirijare*
- c) definire și redefinire a problemei și mijloacelor de rezolvare a ei*

23. *Interpretarea se apropie mai mult de psihoterapie prin :*
- a) identificarea mobilurilor inconștiente*
 - b) protecția psihologică a clientului*
24. *Frustrarea consiliatului conduce la necesitatea acestuia de :*
- a) susținere afectivă*
 - b) susținere cognitivă*
25. *Frustrarea consiliatului conduce la necesitatea acestuia de :*
- a) susținere afectivă*
 - b) susținere cognitivă*
26. *Susținerea cognitivă a clientului de către consilier se referă la :*
- a) înțelegerea*
 - b) dependența*
 - c) acestuia.*
27. *În procesul consilierii decizia de a rezolva într-un fel sau altul problema este luată de :*
- a) consilier*
 - b) client.*
28. *Prin catharsis clientul își descarcă emoțiile :*
- a) pozitive*

b) negative

c) pozitive și negative

29. *Cel mai scăzut grad de structurare a problemei și soluției
corespunde gradului de directivitate :*

a) maxim

b) minim

CAPITOLUL IV

PROCESUL CONSILIERII

Deși poate părea o înlanțuire de întâlniri și discuții între un specialist (consilierul) și o persoană normală dar cu anumite probleme de viață consilierea este un proces cu obiective, conținut și o strategie organizată.

Definirea consilierii ca un **proces de orientare-învățare** (J.W. Gustad) subliniază caracterul ei preponderent psiho-pedagogic. Cu atât mai mult consilierea educațională care vizează subiecții educaționali, problematica educațională având o strategie specifică de lucru.

Considerăm procesul consilierii educaționale (vezi C.Oancea, 2002) un proces care se caracterizează prin obiective, conținut, strategie specifică prin analogie cu procesul educațional – analogie susținută de argumentul „spațiului educațional” în care se realizează (școală, facultate) și al specificului formativ al acestuia.

IV.1. Obiective

În ceea ce privește obiectivele consilierii educaționale ele pot fi diferențiate după criteriile pedagogice în: obiective generale, obiective medii, obiective particular-operaționale. Această diferențiere este argumentată și de faptul că procesul consilierii adresându-se persoanelor normale vizează **adaptarea – integrarea** acestora pe parcursul întregii vieți în medii și forme de activitate diferite.

Obiectivele generale au cel mai mare grad de generalitate, cea mai cuprinzătoare sferă de acțiune și ar putea fi concentrate în formule ca: susținerea și dezvoltarea **capacităților de adaptare-integrare** a persoanelor care solicită consilierea. F.P. Robinson¹ recomandă în acest sens consilierea persoanelor care doresc să atingă un nivel superior de viață, să depășească anumite „obstacole” sau să construiască „strategii personale” de viață. Obiectivele generale ale consilierii educaționale vizează subiecți educaționali care vor să-și edifice o evoluție educațională de succes, o carieră profesională.

Obiectivele medii, cu un grad mediu de generalitate, se referă la **prevenirea dezadaptării și a izolării** persoanelor care se adresează consilierului.

¹ apud Enăchescu C. op.cit. pag. 285

Aceste obiective sunt specifice etapelor de maturizare a personalității (pubertate, adolescență) vizând dobândirea și valorificarea propriei independențe (tinerețe) cu scopul integrării personale și profesionale (adulții).

Obiectivele particular – operaționale sunt acționale, comportamentale și se focalizează pe rezolvarea **problemelor de viață și educaționale** manifestate și acuzate de către subiectul educațional.

Pentru a fi în mod real operaționale este util să le clasificăm potrivit criteriilor Școlii de la Chicago² în :

- obiective cognitive;
- obiective afective;
- obiective psiho-motorii;
- obiective volitiv-caracteriale.

Obiectivele cognitive ale consilierii – adoptând schema lui B. Bloom sunt :

- **cunoașterea** de către subiectul educațional a propriei personalități în relație cu situațiile sale de viață, cunoașterea temperamentului, a înclinațiilor, aptitudinilor, a dominanțelor caracteriale, a celor mai specifice modalități reactive ale persoanei raportată la diferite evenimente ale vieții sale. Aceste obiective sunt fundamentale pentru orientarea școlară și profesională pentru rezolvarea conflictelor interpersonale în școală, familie, etc.

Operaționalizarea acestor obiective poate continua prin derivarea următoarelor obiective subordonate:

- **conștientizarea** evenimentelor din viața subiectului educațional. Acest mecanism al conștientizării scoate problema din zona nebuloasă a neclarității cognitive, o subordonează conștientului, o supune raționalității fiind un pas important pentru rezolvarea problemei;
- **conceptualizarea** sau formularea „problemei educaționale” în termeni cunoscuți, simpli, clari în relație cu alți termeni asemănători;
- **înțelegerea** propriei persoane și a situațiilor de viață semnificative. Înțelegerea constă în stabilirea unei relații echilibrate între semnificațiile subiective și cele obiective ale „situațiilor de viață” și educaționale;

² De Landsheere, V., De Landsheere, G., Definirea obiectivelor educației, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1979

- **analiza** personalității proprii și a situațiilor sale de viață, desprinderea elementelor esențiale și neesențiale ale acestora prin comparație cu alte persoane sau „situații de viață” și educaționale;
- **sinteza și sistematizarea** evenimentelor semnificative din viața consiliatului într-un întreg, cu o anumită configurație asumată;
- **evaluarea** corectă a „problemelor sale de viață” evitând supraevaluarea sau subevaluarea, evaluarea consecințelor propriei activități;

Obiectivele afective pot fi concretizate în :

- trăirea **echilibrată a situațiilor de viață educațională** atât ca intensitate afectivă cât și ca valoare predominant pozitivă a trăirilor;
- **autenticitatea** trăirilor subiectului educațional, manifestarea acestor trăiri așa cum sunt ele și asumarea lor;
- **prezentificarea** sau învățarea modalității de a trăi „aici și acum” în prezent a subiectului educațional, nu în trecut ca în psihanaliză;
- **deconflictualizarea** internă ca bază pentru rezolvarea conflictelor interpersonale;

Obiectivele psiho-motorii, de conduită și nu numai de comportament sunt:

- **independența** subiectului consiliat în raport cu evenimentele vieții, reprezentată prin situația de a-și fi suficient sie însuși sau de **a nu depinde** de mediul fizic, social sau educațional;
- **spontaneitatea** ca modalitate de acțiune și răspuns la evenimentele vieții educaționale trăite, opusă atitudinii defensive sau agresive;
- **eficiența** propriei activități, a rezultatelor acesteia, a conduitelor sale, a relațiilor cu alții;

Obiectivele volitiv – caracteriale pot fi conturate astfel :

- **responsabilitatea** în raport cu judecățile și acțiunile întreprinse dar și în ceea ce privește angajamentele asumate în relațiile cu lumea externă, cu familia proprie, cu sarcinile educaționale și profesionale;
- **antrenarea capacităților decizionale proprii** față de propriile acțiuni și interese în sensul că cea mai bună decizie este cea personală dacă este argumentată;
- **încrederea** ca stare de suport moral, de încredere în sine, în propriile sale posibilități de garantare a autorealizării de sine, independent în ce formă, coroborată cu încrederea în ceilalți;
- **automotivarea**, identificarea și dezvoltarea acelei constelații motivaționale generatoare de energie și succes;

Aceste **obiective** ale consilierii educaționale nu acționează izolat ci în interacțiune, stimulându-se și dezvoltându-se reciproc. Punerea lor în

acțiune presupune antrenarea întregii personalități în relația ei specifică cu mediul socio-uman semnificativ, cu mediul educațional.

Realizarea acestor obiective elaborate în procesul de consiliere prin colaborarea dintre consilier și subiectul educațional constituie garanția unei stări de sănătate mintală optimă, a unui comportament eficient, a unei integrări pozitive, concordante cu realitatea. Rezultatele vor fi reprezentate prin performanțele înregistrate de persoanele **formate și avizate** în ceea ce privește „modul de a fi” și de a acționa în lume, în relațiile interpersonale.

Așa cum subliniază și alți autori³ acțiunea de consiliere nu reprezintă numai o „ordonare psihologică” a persoanei ci și un anumit „model de organizare morală” a persoanei, fapt esențial în integrarea pozitivă și de durată a acesteia în viață.

IV.2. Conținut

Conținutul procesului de consiliere este dat de problematica acestuia. Deoarece sfera mai largă a consilierii a fost deja prezentată (vezi „Statutul consilierii”) ne vom referi în mod special la sfera consilierii educaționale, la problematica cea mai frecventă în școală, facultate, în activitatea de calificare și profesionalizare.

Aceasta rezultă din specificul activității educaționale, din relațiile subiectului educațional (elev, student) cu :

- învățarea;
- grupul școlar / universitar;
- profesorii;
- școala ca instituție;
- propria personalitate;
- timpul liber;
- sexul opus;
- profesiunea;
- odihna, relaxarea;
- prieteni, amici;
- etc.

Problemele de învățare ar putea fi clasificate după criterii diferite astfel:

- eșec școlar (parțial, total);
- scăderea motivației de învățare (motivație predominant extrinsecă);
- învățare mecanică, oboseală, ineficiență;

³ Enăchescu, C., 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Editura Didactică și Pedagogică, București

- învățare inegală, în salturi;
- învățare superficială, netemeinică.

Toate aceste situații devin „probleme” în măsura în care sunt percepute ca atare de către subiectul educațional. Ele devin **probleme de consiliere** dacă acesta se adresează direct sau indirect prin intermediul părinților sau a altor cunoscuți unui consilier educațional.

Problemele comportamentale manifestate în spațiul școlar pot fi : fumatul, toxicomania, furtul, minciuna, agresivitatea, relații sexuale premature, perversiuni sexuale sau alte forme de **delincvență**, de deviații comportamentale antisociale. În acest caz rolul mai mare de semnalare a acestor probleme îl au persoanele cu responsabilități în școală. Alte probleme care fac obiectul consilierii educaționale sunt:

Probleme de relaționare în grup (clasă, grup de prieteni, grup de amici):

- hiperactivitatea;
- timiditatea;
- izolarea.

Probleme legate de relația profesor-elev

- autoritarismul (potrivit dictonului: „dixit magister” prin dominația metodelor de constrângere ale profesorilor față de subiecții educaționali);
- nederijismul sau liberalismul (prin libertatea excesivă acordată de profesor subiecților educaționali);
- izolarea celor două tabere (manifestată prin indiferență, neangajare)
- agresivitatea uneia dintre părți față de cealaltă (concretizată în absenteismul elevilor, acordarea în mod predominant a notelor mici de către profesor, etc.);

Probleme legate de timpul liber

- lipsa timpului liber (supra-aglomerarea programului școlar, universitar);
- excesul de timp liber (absenteismul de la școală sau facultate);
- discotecă (un surogat de activitate);
- internetul (ca dependență de calculator);
- cultura cărții (relaxarea activă cu ajutorul cărții în opoziție cu relaxarea pasivă prin utilizarea excesivă a calculatorului, lipsa studiului cu cartea);

Probleme legate de alegerea celei mai potrivite școli după criterii diferite: apropierea de casă, specificul școlii, preferințele părinților, influențele prietenilor, etc.

Probleme legate de informarea profesională și alegerea profesiei în funcție de structura propriei personalități, de cerințele sociale, de transformările produse în domeniul profesiunilor.

Probleme legate de efortul școlar, igiena activității școlare, relaxare, somn

Probleme legate de educația sexuală: maturizarea și asumarea identității sexuale, alegerea partenerului sexual, probleme de homosexualitate masculină sau feminină, relația sex-afectivitate la băieți și la fete.

Probleme legate de educația pentru muncă, respectul față de muncă, față de eficiență și față de rezultatele benefice ale muncii.

Lista problematicii educaționale care poate face obiectul **consilierii** educaționale este deschisă.

Toate **situațiile de viață** școlară, extrașcolară pot deveni problematice dacă:

- nu sunt rezolvate la timp;
- nu se angajează persoana în cauză să le rezolve;
- nu sunt rezolvate în mod corect.

IV.3. Tipul de activitate

Ca tip de activitate analizată de la aspectele sale generale până la cele particulare consilierea este:

- *relație*
- *comunicare*
- *conversație*
- *sfătuire*
- *intervenție*

Ca urmare consilierea trebuie să îndeplinească acele condiții care sunt esențiale pentru aceste tipuri de activități.

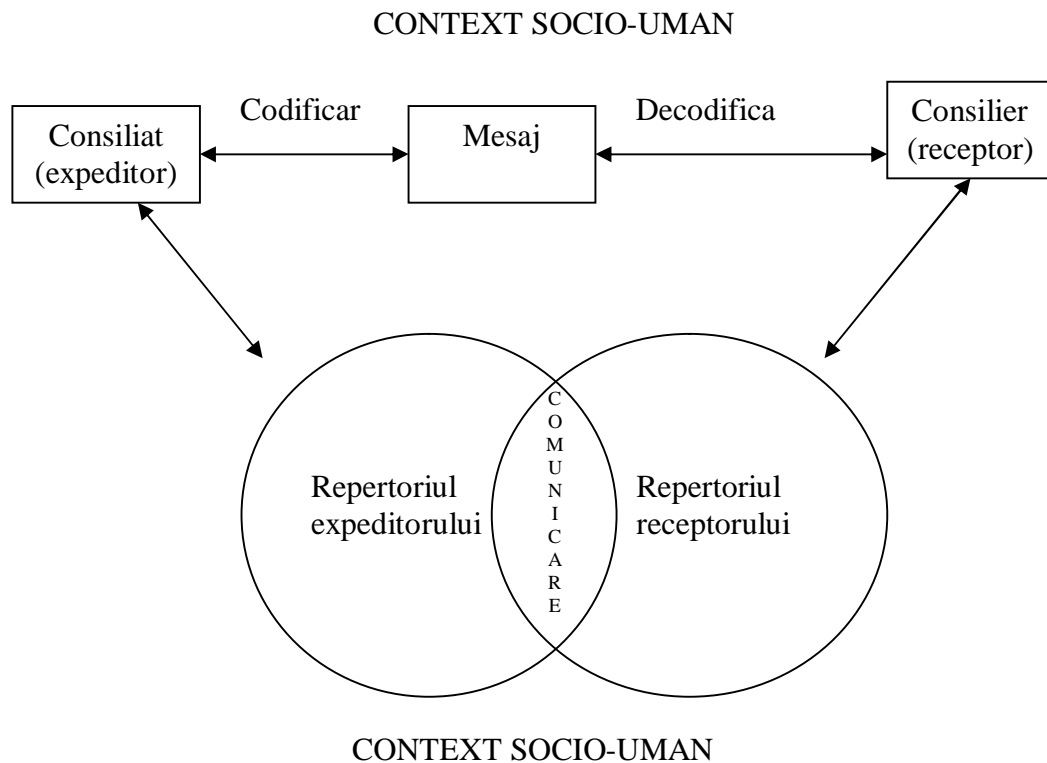
Consilierea este o relație dacă în procesul ei se stabilește o legătură, o **apropiere** care anulează izolarea, separarea și disparitatea între consilier și consiliat. Această **apropiere** reprezintă primul pas pentru anularea izolării consiliatului în viața reală și educațională.

Alegerea consilierului de către client, sau alegerea sa de a se adresa unui consilier educațional, așteptările sale față de consilier sunt primele elemente de stabilire a relației de consiliere (înainte de a se produce întâlnirea între cei doi). Procesul de consiliere începe astfel înainte de întâlnirea propriu-zisă dintre cei doi, cu așteptările consiliatului, etapă pe

care consiliatul este bine să nu o ignore. Eficiența consilierii crește atunci când consilierul cunoaște așteptările clientului său față de consiliere și de consilier.

Comunicarea reală între cei doi se realizează atunci când aceasta devine **biunivocă**; de la consiliat către consilier are loc transmiterea problemelor educaționale iar de la consilier la consiliat are loc transmiterea „sfaturilor”, a orientărilor adecvate. Prelucrarea materialului specific consilierii reprezintă nucleul procesului de comunicare.

Comunicarea întâmpină în realitate nenumărate distorsiuni legate de **codurile** folosite de cei doi, de **mesajul** vehiculat în ambele sensuri, de **structura psihologică** a partenerilor în comunicare. Putem reda schema cibernetică a comunicării (Shannon, 1948) în procesul consilierii astfel:



Astfel expeditorul (consiliatul) cu o anumită structură psihologică, are anumite **așteptări** în virtutea cărora inițiază procesul comunicării (feed-forward).

În funcție de acestea el folosește un anumit **cod** verbal și non-verbal care încifrează **mesajul** său (problema). Acesta, pentru a fi înțeles trebuie

decodificat de către consilier pe baza pregătirii sale de specialitate, a competenței sale, dar și a structurii sale de personalitate.

Comunicarea propriu-zisă reprezintă întâlnirea dintre **repertoriul** consiliatului (Re) și repertoriul consilierului (Rr).

Repertoriul este alcătuit din schemele cognitive, afective, volitive prin care este filtrat **mesajul** (cunoștințe, priceperi, valori, atitudini, credințe).

Eficiența comunicării, sau arta de a aplica creativ regulile comunicării asigură climatul necesar pentru eficiența consilierii. Sensul anticipativ dar și feed-back-ul comunicării au rolul de a corecta diferite distorsiuni ce apar în procesul consilierii.

Consilierea este un tip special de conversație cu obiective, procedee și conținut specific.

Conversația ca metodă de cunoaștere a personalității, dar și de intervenție asupra ei, este eficientă dacă îndeplinește condițiile:

- receptivitatea partenerilor;
- intenționalitatea consiliatului;
- încredere reciprocă;
- evitarea tendințelor de fațadă;
- atitudinea stimulativă din partea consilierului;
- empatia consilierului;
- ascultarea activă;

Pentru ca o comunicare să devină conversație este nevoie de un grad optim de receptivitate, de **deschiderea** spațiului de comunicare atât la emițător cât și la receptor.

Desigur că **intenția** subiectului cu anumite **probleme educaționale** de a se adresa unui consilier pentru rezolvarea acestora crește gradul de eficiență al procesului consilierii. Dacă subiectul nu inițiază el acțiunea, fiind orientat sau chiar constrâns să se adreseze unui consilier, această eficiență scade.

Încrederea reciprocă adaugă climatului afectiv fundamental consilierii: un nivel cognitiv-afectiv în care consiliatul își poate ancora **credințele**.

Cu experiența sa consilierul poate coordona în așa fel consilierea încât să transforme tendințele de fațadă ale candidatului în atitudini **sincere**.

Empatia sau arta consilierului de a se situa mintal în locul clientului său, de a gestiona „problema” după regula **ca și cum** asigură atât soluționarea mai rapidă a acesteia cât și igiena mentală a consilierului.

Ascultarea activă – este mecanismul prin care se acordă atenție clientului, atenție necesară atât pentru înțelegerea problemei cât și pentru creșterea respectului de sine al consiliatului.

Ascultarea activă oferă ocazia subiectului să se descarce emoțional, creează condițiile acestuia de a-și contura singur rezolvarea problemei.

Etapele ascultării active⁴ ar putea fi formulate în mod imperativ astfel:

1. Lăsați interlocutorul să vorbească!
 - nu întrerupeți;
 - nu oferiți sugestii sau soluții permanente;
 - nu vorbiți despre sentimente sau probleme similare din experiența dumneavoastră;
2. Prindeți **ideea principală** și puneți-vă în situația interlocutorului (empatie)!
 - angajați-vă în a-l înțelege pe cel care vorbește;
 - puneți-vă în locul vorbitorului pentru a înțelege cu adevărat prin ceea ce trece;
3. Puneți întrebări pentru a înțelege mai bine!
 - reformulați cele mai importante gânduri și sentimente ale interlocutorului fără a exprima acord sau dezacord;
4. Verificați dacă ați înțeles!
 - întrebați-l dacă mai există ceva ce ar vrea să spună;
5. Îndemnați interlocutorul să se destăinuie!

Dacă relația pune în evidență apropierea dintre parteneri, comunicarea subliniază schimbul de mesaje, conversația conștientizează **motivația** consilierului.

Dintre formele conversației : structurată (dirijată), semistructurată și liberă, cea mai adecvată formă de conversație pentru procesul de consiliere dar și cea mai dificilă este cea liberă. Consilierea educațională fiind un tip de consiliere mai activă folosește în mod eficient conversația semistructurată.

Aceasta se realizează atunci când subiectul educațional are **intenția** clară de a se adresa unui consilier, deoarece este conștient că are o problemă și nu o poate rezolva singur. Atunci când subiectul are doar o stare de nemulțumire, de disconfort dar nu știe de ce și ce trebuie să facă el poate

⁴ Tepelea, A. (coord.), 2001, Managementul conflictului. Ghid. Ministerul Educației și Cercetării. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.

accepta „sfatul” unui cunoscut de a consulta un consilier. În acest caz procesul consilierii va fi mai bine structurat de către consilier.

Conversația este *sfătuire* dacă:

1. **mesajul** vehiculat de la consilier la consiliat este „sfatul”. Acesta este un **răspuns** clar, direct mai mult sau mai puțin directiv (constrângător) adresat la întrebarea consiliatului. Întrebarea și răspunsul (sfatul) se clarifică în cursul procesului consilierii. **Gradul de directivitate** sau de dirijare a răspunsului depinde de așteptările consiliatului, de personalitatea lui și de tipul de problemă pe care o acuză.
2. La problemele imediate, concrete, punctuale și la persoanele mai puțin voluntare **sfatul** adecvat este cel directiv.
3. La problemele de generalitate medie sau mare și la persoanele cu un grad ridicat de voință **sfaturile** cele mai adecvate sunt cele **non-directive**, sugerate.

Între aceste extreme există o infinitate de tipuri de sfaturi în funcție de interacțiunea diferită între consiliat – problemă – consilier.

1. Eficiența sfătuirii este dată de caracterul creativ al acesteia și nu de aplicarea unor reguli.
2. „Sfătuitorul” este o persoană pregătită din punct de vedere psihopedagogic, cu o competență verificată, cu rezultate pozitive în procesul consilierii.
3. **Problema** pusă în discuție este în zona normalității subiectului sau în zona „dificultăților existențiale”.
4. Se organizează o **strategie individualizată** de către consilier în relație cu consiliatul cu privire la:
 - definirea problemei;
 - asumarea de către consiliat a responsabilității de a rezolva problema (prin încheierea „contractului” între consilier și subiectul educațional);
 - coordonarea consiliatului de către consilier;
 - rezolvarea problemei.

Consilierea se apropie în acest fel tot mai mult de caracterul ei de intervenție concretă, acțională.

Consilierea este o intervenție educațională dacă îndeplinește condițiile :

- activismul partenerilor;
- emoția corectoare;
- modificări adaptativ progresive.

Consilierea este o formă de asistență psihologică mai activă decât alte forme de exemplu: psihoterapia – activismul său manifestându-se în

ambele sensuri (nu numai de la consilier la consiliat ca în criză). Privită ca o relație de parteneriat, creșterea gradului de activizare a celor doi conduce la eficiența consilierii.

Emoția pozitivă, transferul afectiv pozitiv ca și contratransferul pozitiv au rol de facilitare a comunicării, de *insight*, de deschidere a lumii specifice consiliat – problemă și chiar de corectare, de rezolvare a problemei.

Consilierea este o intervenție în măsura în care modificările obținute sunt adaptativ – integrative conducând la o mai bună relaționare a subiectului cu mediul său educațional și la un grad mai mare de integrare.

IV.4. Strategia consilierii

Consilierea fiind un proces de intervenție educațională, fundamentat pe o cunoaștere de natură predominant tehnologică, dispune de **procedee** diferite de acțiune care activează obiective diferite și conduce la rezolvarea unor probleme diferite.

Aceste procedee țin de: - așezarea partenerilor - limbajul vehiculat - gradul de directivitate - definirea, redefinirea problemei - calibrarea ei – ancorarea - clarificarea - activarea etc.

Consiliatul se poate așeza unde dorește; în felul acesta consilierul are o primă imagine asupra **distanței sociale** pe care o preferă acesta, în mod indirect asupra sociabilității sale. Ce mai frecventă așezare a celor doi parteneri este față în față.

Limbajul vehiculat în procesul consilierii poate fi: verbal, non-verbal, paraverbal, cu termeni predominant vizuali, auditivi, kinestezici, olfactivi (am văzut că ..., am auzit că ..., am simțit că ...). Identificarea tipului de limbaj preferat de subiect ne oferă o imagine din ce în ce mai clară asupra „problemei” sale și a modului său de relaționare cu aceasta (programarea neuro-lingvistică). Consilierea poate avea grade diferite de dirijare: mare, medie, mică în funcție de personalitatea consiliatului și tipul problemei.

Problema nu poate fi rezolvată decât prin formularea și reformularea ei, calibrarea sau evaluarea adecvată a acesteia, ancorarea ei în realitatea consiliatului, clarificarea și punerea în practică a soluției.

Cu cât consiliatul este mai activ în toate etapele consilierii cu atât aceasta este mai eficientă.

Etapele consilierii

În procesul consilierii este pusă în acțiune înlanțuirea firească între : întrebare – răspuns – explicare – acceptare – interiorizare – decizie – exteriorizarea acțiunii.

În sensul acesta L.M. Brammer și E.L. Shostrom⁵ menționează următoarele cinci etape ale consilierii.

1. ÎNTÂLNIREA deși este prima etapă evidentă în procesul consilierii aceasta este fundamentală deoarece de reușita acesteia depinde continuarea relației consilier-client sau întreruperea acesteia. Pentru ca procesul consilierii să continue întâlnirea trebuie să fie : - relaxată; - plăcută; - deschisă; - stimulativă; - pozitivă; - activă. Primul contact dintre consilier și subiectul educațional este benefic dacă se poate situa sub semnul evenimentului pentru client. Clientul împovărat de problematica sa nerezolvată se adresează consilierului într-o stare de: confuzie, ambivalență afectivă, „ceață psihologică”, neîncredere, disconfort psihic, nemulțumire, etc. Ca urmare obiectivele primei ședințe de consiliere constau în crearea unei „atmosfera” diferite față de încărcătura psihologică anterioară a clientului. Prin atitudinea generală a consilierului, prin gesturile sale de deschidere, prin zâmbetul cu care el întâmpină clientul, prin tonul vocii sale cald, primitor se construiește o primă punte de comunicare între cei doi. Subiectul trebuie: - să se simtă liber; - să spună sau să nu spună ceva anume sau ceva important; - să se manifeste sau să nu se manifeste; - să întrebe sau să nu întrebe; - să răspundă sau să nu răspundă. În acest fel se „ancorează” clientul într-o atmosferă caldă, lipsită de constrângeri care va ajuta să-și dezvolte încrederea în consilier și în consiliere. Totuși pentru ca prima ședință să se finalizeze și cu rezultate concrete, consilierul este eficient dacă-și notează la sfârșitul ședinței sau într-un moment favorabil în timpul ședinței:

- datele principale ale clientului;
- nume, prenume, vârsta, clasa;
- familia;
- prieteni;
- rezultate la învățătură;
- experiențe semnificative pentru client.

Condiția esențială pentru prima ședință este aceea ca subiectul educațional să nu se simtă anchetat ca la poliție. Ședința se încheie după 45 -

⁵ Enăchescu, C., op.cit.

50 min. când consilierul simte că a „ancorat” subiectul educațional, putând fi sigur că acesta va reveni.

„Ancorarea” deși este un termen psihoterapeutic, considerăm că este prima treaptă în procesul insight-ului de pătrundere de către consilier în lumea consiliatului, cu acordul celui din urmă.

2. CLARIFICAREA nu se realizează deodată printr-o discuție rațională și liniară între cei doi parteneri ai consilierii sau în grupul de consiliere. Aceasta este sinuoasă, cu pași înainte și înapoi, cu tatonări din partea consilierului dar și a clientului, cu momente de blocaj sau de rezistență.

„Rezistența” este specifică psihanalizei și reflectă gradul de opoziție al inconștientului pacientului față de procesul terapeutic și față de psihoterapeut. Dar deoarece în procesul consilierii nu se antrenează nivelul inconștient al clientului, „rezistența” acestuia va fi mult diminuată. Specifică procesului de consiliere este stimularea conștiinței subiectului educațional, spre deosebire de psihoterapie, care în funcție de școala căreia îi aparține se adresează și inconștientului. Clarificarea este etapa care se realizează prin mai multe ședințe de consiliere, doar în cele mai fericite cazuri ea se poate realiza printr-o singură ședință.

Clarificarea are ea însăși mai multe subetape:

- identificarea problemei;
- formularea ei;
- stabilirea cauzelor problemei;
- descrierea consecințelor prezente și viitoare ale problemei;
- explicarea relației specifice problemă-client-mediul.

Identificarea problemei este faza în care clientul cu ajutorul consilierului „descoperă” problema sau „diferența între starea curentă și starea dorită, diferență care nu poate fi depășită spontan de către client.”⁶. În procesul „descoperirii” problemei sunt identificate împreună și obstacolele care stau în calea rezolvării problemei: absența informațiilor, așteptări nerealiste, condiții fizice, sociale, etc. Dar problemele în funcție de gradul lor de definire⁷ au fost clasificate în :

- probleme bine definite (de exemplu „ Aș dori să merg mai des la discotecă dar nu mă lasă părinții”);
- probleme slab definite(de exemplu „Aș vrea să fiu liber toată viața”).

După gradul lor de specificitate problemele au fost clasificate în:

- probleme generale (de exemplu „mereu am nevoie de haine noi”);

⁶ Miclea, M., 1999, Psihologia cognitivă – Modele teoretico-experimentale, Polirom, Iași

⁷ Levine, M., 1994, Effective Problem Solving, Englewood, M.J., Prentice Hall

- probleme specifice (de exemplu „mama nu mă lasă să-mi cumpăr o rochie nouă”).

După criteriul importanței problemele pot fi:

- probleme minore (de exemplu „am întârziat la o întâlnire”);
- probleme majore (de exemplu „am întârziat la cea mai importantă întâlnire din viața mea”)

Ca urmare nu este suficientă identificarea problemei, ci și formularea, definirea și calibrarea acesteia. Aceasta poate fi considerată cea de a doua subetapă a CLARIFICĂRII problemei. În această subetapă se formulează datele problemei: cele de intrare (starea dată), cele de ieșire (starea dorită), cele de transformare (cum să facem pentru ca starea dată să fie transformată în starea dorită).

Pentru ca datele de transformare să poată fi formulate este necesară parcurgerea fazelor următoare:

- stabilirea cauzelor problemei;
- descrierea consecințelor prezente și viitoare ale problemei;
- explicitarea relației specifice problemă-client-mediu.

Fiecare dintre aceste subetape poate constitui obiectivul unei ședințe de consiliere. Dacă problema este generală ea poate constitui obiectul consilierii în cadrul orelor de consiliere. În cadrul orelor de consiliere se pot dezvolta atitudinile pozitive față de problemă, se pot dezvolta și învăța modele generale de rezolvare a problemelor, se pot exercita abilitățile de rezolvare a problemelor.

3. REFLECTAREA

Psihoterapia și consilierea folosesc procedeul „oglinzii” sau al reflectării prin care subiectul se proiectează în persoana psihoterapeutului sau al consilierului ca într-o oglindă.

Dacă în psihoterapie „reflectarea” are forme și denumiri specifice : transfer, proiecție, contratransfer - în funcție de școala și metodologia predominantă - în consiliere „reflectarea” este mai simplă putând fi manevrată mai ușor.

Reflectarea în consiliere constă în exprimarea de către consilier a stărilor cognitive și afective ale subiectului educațional, în cuvinte, într-un limbaj comun, pentru a-l ajuta să conștientizeze și să-și „ calibreze” stările: de exemplu „Se pare că te simți...”, „Cu alte cuvinte te simți...”, „Ceea ce simți tu cu adevărat este.....”.

Reflectarea are atât o componentă cognitivă cât și una afectivă. Reflectarea gândurilor și a sentimentelor subiectului educațional de către consilier îndeplinește atât funcții cognitive, de cunoaștere, înțelegere și calibrare a problemei de către consilier cât și funcții afective de catharsis,

conștientizare și mobilizare afectivă pentru rezolvarea problemei de către subiect.

Reflectarea reprezintă mecanismul psihologic prin care comunicarea se realizează în ambele sensuri, mecanismul de eficientizare a fenomenului empatic.

Empatia consilierului, capacitatea sa de a se situa în locul clientului, de a se comporta „ca și cum „, devin operaționale prin antrenarea mecanismului de reflectare.

4. CONFRUNTAREA SAU REZOLVAREA PROBLEMEI

Poate fi cea mai dificilă etapă din procesul consilierii deoarece acum se desfășoară o adevărată „bătălie” între impulsuri, credințe, motive, atitudini, idei vechi și noi.

De exemplu: -”Până acum am crezut că părerea părinților este cea mai importantă, dar...”.

- „numai notele maxime erau cele care mă interesau, dar ...”
- „deși până acum nu am avut încredere în mine...”.

În etapele anterioare a fost definită și recunoscută problema iar în această etapă se trece la rezolvarea ei. Gândirea divergentă, alternativă, euristică, schimbarea cadrului de referință, asumarea responsabilității reprezintă mecanisme cognitive, afective și volitive active în etapa de confruntare și de rezolvare a problemei.

Procesul rezolutiv de rezolvare a problemelor are două componente: atitudinile față de problemă și abilitățile rezolutive⁸ (Proctor, 1995) care se formează printr-un proces de învățare socială.

Bedell și Lennox⁹ (1997) identifică 7 principii ale rezolvării de probleme:

- § Problemele sunt naturale;
- § Majoritatea problemelor pot fi rezolvate;
- § Asumarea responsabilității pentru probleme;
- § Definește problema înainte de a acționa;
- § Rezolvarea de probleme înseamnă să stabilești ceea ce poți să faci și nu ceea ce nu poți face.
- § Soluțiile trebuie selecționate în funcție de abilitățile și cunoștințele personale;
- § Rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor personale ale celorlalte persoane;

⁸ Proctor, R.W., 1995, Skill Acquisition and Human Performance. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.

⁹ apud. A.Băban, 2001, Consiliere educațională, S.C. Psinet S.R.L., Cluj-Napoca

Aceste atitudini în procesul consilierii educaționale ar putea fi argumentate astfel:

Problemele sunt naturale!

Aceasta reprezintă o atitudine rezolutivă stimulativă care vine într-o opoziție evidentă cu atitudini inhibitorii cum ar fi:

- „numai *mie* putea să mi se întâmple așa ceva...”;
- „niciodată nu am crezut că poate să mi se întâmple așa *ceva*.....”;
- „*mereu* am probleme.....”.

Acceptarea problemelor de către subiectul educațional ca pe ceva natural, ca pe ceva în firea lucrurilor, ca pe o cale de evoluție a vieții este o primă condiție a posibilității rezolvării lor. Viața nu este statică, dată o dată pentru totdeauna ea este dinamică, se schimbă. Problema nu este decât modalitatea firească de evoluție și de manifestare a schimbării.

Majoritatea problemelor pot fi rezolvate!

Atitudini negative anticipative „nu pot rezolva această problemă”, suprageneralizarea „niciodată nu voi putea fi ca...”, radicalizarea sau a vedea totul fie în alb fie în negru: de exemplu „Asta e! Am dat peste cap tot regimul...” sunt alte blocaje specifice gândirii negative care împiedică procesul de rezolvare a problemelor. Așa cum apariția problemelor este firească și rezolvarea acestora este firească. De altfel fiecare „problemă” conține în ea însăși rezolvarea ei.

Numai încercând să rezolvi problemele le poți rezolva, în acest proces se dezvoltă sentimentul de competență, de autoeficiență și de încredere în sine.

Asumarea responsabilității pentru probleme!

Consilierea scoate în evidență specificul ei și prin faptul că orientează subiectul mai mult decât psihoterapia spre asumarea responsabilității pentru problemele proprii și pentru rezolvarea acestora.

Cu atât mai mult cu cât consilierea este de natură educațională, se adresează subiecților în formare, iar asumarea responsabilității reprezintă unul dintre cele mai eficiente mecanisme de maturizare și dezvoltare a persoanei.

Definește problema înainte de a o rezolva!

Există tendința la subiecții educaționali „cu probleme” fie de a se „bloca”, datorită stresului creat de problemă fie de a acționa pripit. În procesul consilierii este eficient să nu ne grăbim la rezolvarea problemelor, atât pentru consilierul în formare cât și pentru clientul său. Consilierul începător nu trebuie să-i demonstreze clientului său că el deține soluția problemei. Mai eficient este ca acel care se antrenează în activitatea de

consiliere să învețe să asculte clientul, să comunice cu acesta, să-i adreseze întrebări stimulative și să descopere împreună cu acesta soluția.

Rezolvarea de probleme înseamnă să stabilești ceea ce poți să faci și nu ceea ce nu poți face!

Subiectul educațional poate fi învățat în procesul de consiliere să se autocunoască: ce temperament are și prin ce se manifestă el în conduită, ce abilități și-a dezvoltat și cu ce rezultate s-au finalizat acestea, spre ce domenii de activitate este mai eficient să te orientezi cu aceste disponibilități. Stabilirea scopului, a obiectivelor activității sale se poate antrena în funcție de aceste calități ale subiectului educațional și nu de lipsurile sale.

Soluțiile selecționate în funcție de abilitățile și cunoștințele personale!

Selectarea unor soluții care depășesc abilitățile personale ale elevilor pot duce la eșecul rezolvării acestor probleme și la scăderea sentimentului de competență. Subiecții educaționali sunt orientați de consilier pentru a învăța să reducă distanța între posibilități și așteptări și să aleagă cele mai eficiente soluții.

Rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor proprii și a celorlalte persoane!

Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copiilor, 1989 prevede¹⁰:

- Orice copil are dreptul la dezvoltare fizică și psihică armonioasă.
- Orice copil are dreptul de a-și exprima opiniile în toate chestiunile care îl privesc.
- Orice copil are dreptul de a fi protejat împotriva violenței fizice și psihice și împotriva oricărei forme de maltratare.
- Orice copil are dreptul la educație: educația trebuie să pregătească copilul pentru viață, să îi dezvolte respectul pentru drepturile omului, să îl formeze în spiritul înțelegerii și toleranței.
- Orice copil are dreptul la protecția împotriva folosirii drogurilor.
- Orice copil are dreptul la protecția împotriva exploatării sexuale, a abuzului sexual, împotriva prostituției și a pornografiei.
- Nici un copil nu trebuie supus unor tratamente crude sau degradante.
- Orice copil care a fost supus abuzului fizic și psihic are dreptul la refacere fizică și psihică și la reintegrare socială.

Drepturile copiilor sunt aceleași pentru toți. Dar mai ales subiecții educaționali cu „probleme” au tendința să considere că numai ei au probleme și că această situație le oferă prilejul de a fi “favorizați”.

¹⁰ apud Băban, A., op.cit.

Consilierul are rolul de a-i orienta spre recunoașterea și acceptarea egalității în drepturi ale copiilor. Singura cale de rezolvare a „problemelor” proprii este respectarea drepturilor celorlalți.

„Beneficiul bolii” cum se numește acest fenomen în psihoterapie sau „favorizarea” copiilor cu probleme în consiliere nu reprezintă soluții ci blocaje în vindecare și respectiv consiliere.

5. INTERPRETAREA PROFUNDĂ constă în căutarea „motivelor” și a „mobilurilor” din inconștientul clientului care au determinat ca circumstanțele vieții acestuia să aibă caracterul de „situații critice” cărora trebuie să le facă față.

În această privință – consideră C. Enăchescu – consilierea se apropie mult de psihoterapie dar ea este orientată mai cu seamă în sensul instituirii unor măsuri de **protecție psihologică**, de evitare a unor situații critice de viață în raport cu posibilitățile persoanei dar și cu conținutul pulsional al inconștientului acestuia.

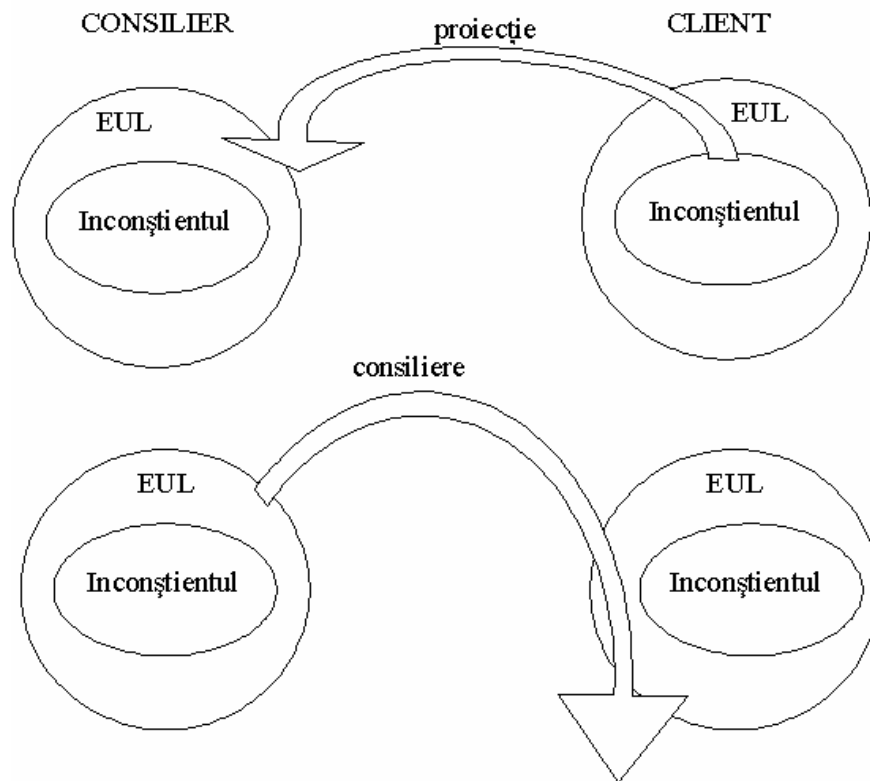
Relația „sfătuitor – client” nu are însă numai un aspect exterior. Ea pune în acțiune **mecanisme complexe** care antrenează într-o modalitate dinamică persoana clientului prin prezența și intervenția consilierului.

Prin mecanismele psihologice pe care le pune în acțiune consilierea se apropie mult de relația psihoterapeutică. Aceste mecanisme sunt¹¹:

- **transferul proiectiv** de la client la consilier prin intermediul „problemei” sau întrebării;
- **transferul explicativ** de la consilier la client;
- **interiorizarea** explicației;
- **elaborarea deciziei** de către consiliat;
- **re-proiectarea** deciziei în exterior sau **exteriorizarea** ei.

Schematizarea etapelor consilierii care pun în evidență aceste mecanisme poate fi redată astfel după modelul lui C.Enăchescu (op. cit.):

¹¹ Enăchescu C. op.cit. pag. 291



Consecințele procesului de consiliere depind de interacțiunea flexibilă și creativă între obiectivele , strategia construită de comun acord și partenerii acestui proces.

Consiliatul trebuie orientat în direcția elaborării soluțiilor legate de viața personală, în mod independent, evitându-se formarea unei stări de dependență față de consilier.

Realizarea obiectivelor operaționale de depășire a „obstacolelor” curente ale vieții de către consiliat face posibilă realizarea obiectivelor de nivel mediu și superior. Pregătirea persoanei pentru viață, formarea atitudinilor sale, dezvoltarea capacității de evitare a pericolelor, a „situațiilor limită” conduc la o mai bună sănătate mintală, la creșterea echilibrului său psihic, la o mai bună adaptare – integrare a sa.

IV.5. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor

1. Dezvoltarea capacităților de adaptare-integrare a consiliatului constituie obiective :

a) generale

b) medii

particulare

2. Prevenirea dezadaptării și a izolării clientului se referă la obiectivele:

a) generale

b) medii

particulare

3. Rezolvarea problemelor de viață manifestate și acuzate de client se referă la:

a) obiectivele generale

b) obiectivele medii

obiectivele particulare.

4. Conștientizarea, conceptualizarea, înțelegerea, analiza, sinteza, evaluarea sunt obiectivele:

a) cognitive

b) afective

c) psiho-motorii

ale consilierii.

5. *Autenticitatea trăirilor, prezentificarea lor, deconflictualizarea sunt obiective :*

- a) cognitive*
- b) afective*
- c) psiho-motorii*

ale consilierii.

6. *Independența, spontaneitatea și eficiența subiectului și a propriei sale activități sunt obiective :*

- a) cognitive*
- b) afective*
- c) psiho-motorii*

volitiv-caracteriale

7. *Responsabilitatea, încrederea, automotivarea consiliatului constituie obiectivele:*

- a) cognitive*
- b) afective*
- c) psiho-motorii*
- d) volitiv-caracteriale*

ale consilierii.

8. *Realizați o listă cu probleme de învățare care au devenit probleme de consiliere în școala dumneavoastră.*

9. *Ce probleme de relaționare de grup (clasă, grup de prieteni, amici) pot fi înscrise pe o listă a problemelor de consiliere*
10. *Ce probleme de relaționare de grup (clasă, grup de prieteni, amici) pot fi înscrise pe o listă a problemelor de consiliere*
11. *Toate aceste dificultăți existențiale devin probleme de consiliere atunci când:*
- a) subiectul nu le poate face față*
 - b) subiectul este trimis la consilier.*
12. *Consilierea este o relație între consilier și consiliat dacă :*
- a) primul este plătit*
 - b) se stabilește o apropiere care anulează izolarea clientului*
 - c) se păstrează distanța între specialist și client.*
13. *Comunicarea reală între consilier și client se realizează atunci când aceasta este :*
- a) de la consilier la subiect*
 - b) de la subiect la consilier*
 - c) în ambele sensuri.*
14. *Conversația devine consiliere dacă:*
- a) se atinge un grad optim de receptivitate între cei doi parteneri*

- b) se depășesc tendințele de fațadă ale clientului*
- c) se întâlnesc repertoriile expeditorului și ale receptorului.*

15. Ascultarea activă se produce atunci când:

- a) consilierul întrerupe clientul*
- b) consilierul adresează întrebări clientului pentru a-l înțelege mai bine.*

16. Cea mai adecvată formă de conversație în consilierea educațională este cea :

- a) structurată*
- b) semistructurată*

17. Consilierea este o intervenție psihoeducațională dacă îndeplinește condițiile:

- a) activismul partenerilor*
- b) emoția corectoare*

modificări adaptative progresive.

18. Etapa consilierii prin care se încheie contractul de parteneriat între consilier și subiect este etapa:

- c) clasificării*
- d) întâlnirii*
- e) reflectării*

f) confruntării

19. Clarificarea se realizează prin: - identificarea problemei; - formularea ei; - stabilirea cauzelor problemei; - descrierea consecințelor prezente și viitoare ale problemei; - explicarea relației specifice problemei – client – mediu.

Alegeți o problemă educațională și descrieți cele 5 faze ale etapei de clarificare a problemei!

20. Formulați 3 exp de reflectare a problemei descrise de dvs. mai sus!

21. Rezolvați problema pe care ați clarificat-o!

22. Care este relația dintre problema identificată și structura de personalitate a clientului dvs.?

23. Procedeele, obiectivele și problemele consilierii sunt :

a) identice

b) diferite

de la un subiect la altul.

24. Limbajul folosit de client ne oferă o imagine asupra :

a) distanței sociale

b) *tipului de rezolvare a problemei (vizuală, auditivă, etc.).*

25. *Etapa întâlnirii între client și consilier este centrată pe :*

a) *problemă*

b) *client.*

26. *Clarificarea este etapa care se adresează :*

a) *conștiinței*

b) *inconștientului*

subiectului.

27. *Căutarea activă de către client a soluției se numește :*

a) *reflectare*

b) *confruntare.*

28. *Confruntarea înseamnă :*

a) *admiterea soluției*

b) *respingerea soluției*

de către subiect.

29. *Interpretarea în consiliere, spre deosebire de cea psihoterapeutică, se orientează către:*

a) *protecție psihologică*

b) *restructurare psihologică.*

30. *Transferul în procesul consilierii poate fi :*

- a) proiectiv*
- b) explicativ*
- c) proiectiv-explicativ.*

31. *Dependența consiliatului față de consilier este predominant :*

- a) eficientă*
- b) ineficientă.*

CAPITOLUL V

TEHNOLOGIA PROCESULUI DE CONSILIERE

Deși consilierea educațională este de natură predominant pedagogică, tehnologia consilierii nu se identifică cu cea didactică. Tehnologia procesului de consiliere este alcătuită din tehnici, metode, procedee, modalități de lucru psihologice (de exemplu conversația), pedagogice (de exemplu problematizarea), sociologice (de exemplu cooperarea), psihoterapeutice (de exemplu jocul de rol, psihodrama) de natură cognitiv- comportamentală, centrate pe probleme și soluții, de durată relativ scurtă. Specificul acestei tehnologii constă în caracterul ei creativ și activ-participativ. Astfel fie că se adresează lucrului cu un subiect educațional, fie cu un grup, sau cu toată clasa, cele mai eficiente metode, tehnici și procedee de consiliere educațională¹ ar pute fi clasificate astfel:

I. Metode

1. observația;
2. conversația euristică;
3. problematizarea;
4. brainstorming-ul;
5. cooperarea;
6. psiho-drama;
7. dezbateră în grupuri și perechi;
8. studiul de caz;
9. exerciții de învățare;
10. elaborarea de proiecte;
11. elaborarea de portofolii.

II. Tehnici

1. activități ludice;
2. completarea de fișe de lucru și scări de autoevaluare;
3. vizionarea de filme și comentarea lor;
4. completarea unor teste și imagini;
5. jocuri experimentale;
6. realizarea de colaje și postere.

III. Procedee

1. reflexia;
2. argumentarea;
3. desenul;
4. lista de probleme;
5. lista cu soluții;
6. ascultarea activă;
7. empatia;
8. acceptarea necondiționată;
9. congruența,
10. parafrizarea,
11. Sumarizarea,
12. feed-back-ul.

V.1. Metode de consiliere

1. **OBSERVAȚIA** este o metodă general valabilă pentru cunoașterea, intervenția și asistența psiho-pedagogică. În procesul consilierii observația reprezintă metoda aplicată cu scopul facilitării cunoașterii și autocunoașterii subiecților educaționali și a angajării lor de către consilier în autogestionarea propriei personalități.

¹ Băban, A., 2001, Consiliere educațională. Ghid pentru orele de dirigenție și consiliere, S.C.Psinet, S.R.L., Cluj Napoca, p34

Pentru aceasta consilierul pune în evidență comportamentul non-verbal (privire, mimică, gestică) și paraverbal (prozodia, vocea, etc.) al subiectului educațional, ca și comportamentul său verbal (cuvinte folosite, mesajul transmis, etc.).

În procesul consilierii observăm:

- așezarea subiectului pe scaun;
- starea sa de liniște sau de neliniște;
- nr. gesturilor făcute și acordul sau dezacordul acestora cu limbajul verbal folosit (congruența sau necongruența);
- caracteristicile vocii, tremurul vocii, pauzele în vorbire;
- privirea subiectului educațional: ocolită, directă, topica folosită toate acestea în relație cu problema, cu situația și cu personalitatea de ansamblu a subiectului educațional.

Pentru ca extrospecția să fie eficientă această subformă de observație trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- consilierul să determine fenomenul de observat (ce aspect, ce situație, ce fapte?);
- consilierul să realizeze un mare număr de observații;
- consilierul să-și noteze observațiile pentru a disocia faptele de interpretarea lor;
- observația să se realizeze în condiții variate, în mod sistematic (în clasă, în familia clientului, în relație cu persoanele semnificative ale acestuia);
- observația are rol de orientare dar și de diagnostic;
- aceasta este atât directă prin intermediul organelor de simț cât și indirectă prin intermediul comportamentului;
- deși observația longitudinală poate fi utilă prin informațiile pe care le oferă despre istoria de viață a clientului, observația transversală este specifică procesului de consiliere.

Modalitățile sintetice de înregistrare a observațiilor prin documente ca: grila de observație, protocolul de observație, fișa psiho-pedagogică sau caietul dirigintelui sunt cele mai recomandate instrumente prin care consilierul poate colabora cu profesorii din școală, cu dirigintele clasei, cu alți factori responsabili de educația clientului său.

2. CONVERSAȚIA EURISTICĂ

Dacă prin observație constatăm faptele (gesturi, privire, mimică, limbaj) prin convorbire confruntăm aceste fapte cu relatările personale ale clientului, ale subiectului educațional, identificăm motive, aspirații, trăiri afective, interese.

Dintre toate tipurile de convorbire discuția liberă, interviul semistrukturat ca și reflexia vorbită sunt cele mai adecvate consilierii, deoarece pot fi adaptate la specificul acesteia.

Deși nu impune o schemă fixă de desfășurare convorbirea pentru a fi eficientă trebuie să îndeplinească anumite condiții generale pentru orice convorbire dar și unele specifice procesului de consiliere. Condițiile generale de eficiență a convorbirii se referă la:

- evitarea tendințelor de „fațadă”, de a răspunde conform așteptărilor consilierului;
- sinceritatea întrebărilor dar și a răspunsurilor;
- asigurarea unui climat de deschidere, încredere și empatie;
- notarea răspunsurilor semnificative imediat după încheierea ședinței de consiliere.

Condițiile specifice care asigură eficiența conversației în procesul de consiliere se referă la:

- tipul de întrebări folosite: închise, deschise, justificative, ipotetice, deschise (A.Băban, 2001).
- preponderența întrebărilor deschise.

S-a constatat că cele mai eficiente întrebări sunt cele deschise, în care clientul poate să completeze „spațiile libere”, cu propriile sale probleme (mecanismul proiecției) și soluții (caracterul euristic).

Întrebările închise sunt acele întrebări care conduc de cele mai multe ori la răspunsuri prin da sau nu. Această tendință atât de a formula întrebări cât și de a oferi răspunsuri, este o modalitate facilă de comunicare care dezvăluie o cantitate mică de informații putând duce chiar la fragmentarea sau întreruperea comunicării.

Totuși astfel de întrebări pot fi adresate ca procedeu în etapa de cunoaștere a datelor esențiale despre condițiile personale și familiale ale subiectului consiliat. De exemplu: “Locuiești în cămin”? “Îți place matematica”?

Întrebările justificative (de ce?) sunt întrebări riscante în consiliere deoarece au o conotație de culpabilizare care este negativă și contraproductivă în procesul depășirii situațiilor de dificultate. În loc de a folosi interogația „de ce?” se recomandă folosirea întrebărilor deschise de tipul: “Ai putea să-mi descrii situația X”? “Ce s-a întâmplat”? “Povestește!” “Spune”!

Această întrebare de ce? conduce la o analiză care nu este de competența consilierii, trimite subiectul în trecut în loc să-l orienteze spre prezent și generează de cele mai multe ori atitudini defensive din partea interlocutorilor.

Cauzele, motivele și justificările unei anumite situații existențiale sunt importante pentru rezolvarea ei dar pot fi identificate prin alte tipuri de întrebări (întrebări deschise) și mai ales prin alte tipuri de intervenții (vezi psihanaliza).

Întrebările ipotetice sunt utile pentru conștientizarea consecințelor pozitive sau negative ale unor acțiuni și pentru propulsarea subiectului educațional în prezent și mai ales în viitor (scopul consilierii). De exemplu: “Cum ai vrea să fii peste 4ani”? “Dacă ai fi colega ta pe care o admiri, cum ai reacționa”?

Aceste întrebări asigură subiectului educațional o stare de confort psihic prin abordarea indirectă a unor probleme dificile, focalizând consilierea pe soluția acestora.

Întrebările deschise sunt cele mai adecvate primelor etape ale consilierii atât din punctul de vedere al consilierului cât și al subiectului consiliat.

Consilierul deschide spațiul de comunicare, transmite interlocutorului său interesul pentru toate manifestările sale. Subiectul este stimulat să-și exprime sentimentele, atitudinile, valorile cu privire la problema abordată. Întrebările deschise facilitează comunicarea și pot fi formulate astfel: “Ai putea să-mi spui mai multe despre.....”? “Poți să descrii situația X”?

Adresarea întrebărilor este o pricepere care se formează în timpul specializării pentru activitatea de consiliere și se dezvoltă în procesul consilierii.

Viitorii consilieri trebuie să știe:

Ce fel de întrebări să adreseze subiecților educaționali:

- de cele mai multe ori deschise;
- închise atunci când consilierul are nevoie de o precizare, de o lămurire pe care nu o poate obține altfel;
- întrebările închise să fie formulate astfel încât să nu culpabilizeze;
- întrebările ce sunt orientate către fapte;
- întrebările cine sunt orientate către persoane;
- întrebările „Ar putea..”, „Poate” oferă cea mai mare flexibilitate de răspuns;
- întrebările de ce? provoacă adesea sentimente defensive;
- Ce fel de întrebări sunt de evitat?;
- întrebările lungi, complicate, multiple;
- întrebările ce sugerează răspunsul;
- întrebările de tip „papagal”, de repetiție a întrebărilor anterioare;
- întrebări interogatoriu.

Conversația în procesul consilierii este euristică dacă:

- consilierul își propune în mod explicit să „descopere” împreună cu subiectul educațional „problema” care face subiectul consilierii;
- consilierul angajează clientul pe planul întregii sale personalități în identificarea, calibrarea și rezolvarea problemei - după modelul terapilor scurte (Barret-Kruse, 1994)²;
- consilierul orientează, ghidează, susține subiectul educațional în procesul consilierii;
- strategia consilierii individualizată este elaborată pentru subiectul respectiv, situația respectivă și problema respectivă;
- soluția adaptată este originală, acceptată și trăită personal de subiectul educațional.

3. **PROBLEMATIZAREA** ar putea fi considerată una dintre cele mai adecvate metode ale procesului de consiliere. Această metodă face parte din categoria metodelor pedagogice activ-participative, de predare-învățare-evaluare prin care subiectul educațional este situat de către profesori în mod intenționat într-un spațiu didactic conflictual cu scopul rezolvării unor probleme educaționale.

Caracteristicile generale ale metodei problematizării sunt:

- a. progresul cunoașterii prin intermediul conflictului de idei;
- b. mobilizarea subiectului educațional spre rezolvarea problemei.

Problematizarea ca metodă pedagogică a fost definită ca o modalitate de a crea în mintea elevului (a studentului) o stare (situație) conflictuală (critică sau de neliniște) intelectuală, pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen sau proces sau rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică și (sau) experimentală. (Ioan Bontaș, Pedagogie, Ed. All, p.164).

Dacă din punct de vedere pedagogic problematizarea implică inițiativa profesorului în crearea situației problematice din punctul de vedere al consilierii problema nu este creată de consilier. Problema există, aceasta este a clientului care din proprie inițiativă în cel mai bun caz se adresează consilierului pentru rezolvare.

Prin urmare caracterul activ-participativ al problematizării este crescut în procesul consilierii datorită inițiativei clientului. Consilierul împreună cu clientul său are rolul de a formula problema, de a o calibra, de a elabora strategia rezolvării ei și de a susține aplicarea soluției optime.

² cf. Dafinoiu, I., 2002, Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația, Polirom, Iași, p.212

În pedagogie conflictul ca nucleu al problematizării este predominant cognitiv - el apare ca diferență între ceea ce elevul știe și ceea ce nu știe, între ceea ce îi este cunoscut și ceea ce nu îi este cunoscut. În procesul consilierii conflictul este mai complex având și o structură afectivă (diferența între trăirile vechi și cele noi), una atitudinală, volitivă, comportamentală (diferența între atitudini și comportamente vechi și noi). Obiectivele consilierii nu sunt doar de natură cognitivă ci și afectivă, volitivă și comportamentală.

În procesul consilierii se subliniază mai mult caracterul benefic al conflictului. Realitatea umană și cea educațională în special nu este un spațiu liniar, lipsit de probleme și dificultăți ci unul prin natura sa problematic. Acest spațiu problematic este generator de probleme, de conflicte. În această viziune conflictul este benefic deoarece el nu este înțeles doar ca sursă de dificultăți ci și ca mecanism de rezolvare a acestora. Starea conflictuală deși este tensionată, fiind o stare de neliniște, ea este cea care poate fi dirijată de către profesor sau consilier spre rezolvarea problemei- prin ceea ce se numește managementul conflictului.

Managementul conflictului în procesul de consiliere are etape similare cu cele ale problematizării:

- crearea sau alegerea tipului de problematizare (prin întrebări-problemă, probleme sau situații probleme);
- reorganizarea fondului apercceptiv, dobândirea de noi informații și restructurarea datelor vechi cu cele noi într-un nou sistem unitar cerut de rezolvarea tipului de problematizare;
- stabilirea (elaborarea) variantelor informative sau acționale de rezolvare și alegerea soluției optime;
- verificarea experimentală a soluției alese.

Complexitatea „problemei” în procesul de consiliere, durata mai mare a „problematizării”, uneori 10-12 ședințe, determină nașterea caracterului euristic al acestei metode.

4. **BRAINSTORMING-UL** reprezintă o metodă de stimulare a creativității de grup, preluată din filosofia orientală și dezvoltată de psihologul Alex Osborn.

Din punct de vedere etimologic brainstorming înseamnă „furtună în creier”, „asalt de idei”. Condițiile esențiale ale acestei metode pot fi cu succes adaptate procesului de consiliere.

Grupul brainstorming este alcătuit din 3-12 membri, având o structură optimă între 5 și 8 membri. Principiul brainstormingului este „amânarea criticii” care este inhibitoare, blocând procesul de elaborare a ideilor și soluțiilor.

În mod concret se dă o temă de cercetare care poate fi problema cu care se confruntă grupul respectiv cu două săptămâni înainte de ședința propriu-zisă. În acest timp membrii grupului meditează asupra acestei probleme. Întâlnirea propriu-zisă se desfășoară într-un spațiu plăcut și într-un climat permisiv. Membrii grupului brainstorming se cunosc între ei, se simpatizează și se apreciază reciproc. Pot fi de exemplu elevi dintr-o clasă care au aceleași probleme (de învățare, de comportament, etc.). În timpul ședinței de brainstorming care durează 45'-1 h fiecare membru al grupului poate spune tot ce îi trece prin cap, cu privire la problema respectivă. De asemenea fiecare membru al grupului poate prelua o idee de la colegi, exploatând-o până la ultimile sale consecințe. Timp de 45'-1h se elaborează aproximativ 100 de idei. Scopul ședinței brainstorming este cantitativ, de a elabora cât mai multe soluții. De asemenea specific procesului de consiliere este și catharsis-ul sau eliberarea de starea conflictuală negativă pe care o implică problema respectivă. La sfârșitul ședinței se poate alege o echipă de specialiști (cei care au elaborat cele mai multe soluții, de exemplu), care să selecteze cele mai bune soluții pentru a le aplica. În funcție de mărimea grupului, se alege un observator care va înregistra ideile și pe cei care le-au elaborat.

Brainstormingul este una dintre cele mai eficiente metode de stimulare a creativității de grup pentru rezolvarea prin cooperare a unor probleme comune sau individuale.

5. METODA COOPERĂRII

Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficiență sporită o temă complexă, teoretică sau practică, în echipă sau în grup, îmbinând particularitățile individuale ale membrilor grupului cu cele colective, sintetice ale grupului.

Această metodă se bazează pe principiul că omul este o ființă socială care se dezvoltă plenar datorită influențelor benefice ale mediului socio-cultural.

Este o metodă de socializare, de dezvoltare a spiritului de grup și echipă, de învățare în grup, de antrenament. În procesul de consiliere metoda colaborării poate fi folosită cu întreaga clasă sau cu microgrupuri din clasa respectivă. În funcție de tema respectivă, de caracteristicile psihopedagogice ale clasei/ grupului, se pot organiza grupuri omogene (relativ asemănătoare) sau eterogene (relativ diferite).

Metoda cooperării are de asemenea o dinamică proprie de desfășurare:

a. stabilirea conținutului activității:

§ tema (de exemplu fumatul);

§ obiective;

§ acțiuni.

- b. împărțirea sarcinilor pe echipe și în cadrul fiecărei echipe;
- c. discutarea rezultatelor obținute în fiecare echipă în parte;
- d. discutarea rezultatelor obținute la nivelul întregii clase între echipe;
- e. verificarea experimentală a concluziilor dacă este cazul.

Metoda cooperării în procesul consilierii presupune formarea la elevi a deprinderii de a se organiza pe echipe, de a-și alege coordonatorii, de a identifica obiectivele activității respective, de a elabora soluții în grup și de a le aplica.

6. **PSIHODRAMA** reprezintă una dintre cele mai complexe metode de exploatare a funcțiilor compensatorii ale rolului și ale jocului de rol.

În deceniul al IV-lea al secolului XX J. C. Moreno studiind teatrul și psihologia socială a pus bazele psihodramei definind-o ca „știința care explorează adevărul prin metodele dramei”. Moreno consideră psihodrama ca o „terapie în profunzime a grupului, terapia prin acțiunea grupului, în grup, cu grupul și pentru grup”³.

O primă observație pe care o putem face este aceea că în procesul de consiliere nu se realizează terapia grupului în profunzime la nivel inconștient ci se orientează forțele raționale cunoscute ale grupului spre rezolvarea unor probleme educaționale. Psihodrama pune în evidență caracterul benefic de mecanism în rezolvarea de probleme a jocului de rol. Psihodrama arată că rolurile fiecăruia dintre noi au tendința să se rigidizeze, să „înghețe” persoana în anumite structuri date.

Psihodrama constă în analiza rolurilor, în reconstituirea istoriei acestora, a conflictelor dintre roluri, între sine și rolul social, în special când acest rol social reprimă sinele. Dinamica rolurilor constituie o formă de deconșionare, de reînvățare a rolurilor integratoare socializante.

Metodologia moreniană pune la dispoziția psihodramei principiul interacțiunii active, al intercomunicării verbale dar și ectosemantice, al mișcării ființei umane în spațiul tridimensional, viu și concret.

C.Păunescu⁴ arată că metodologia moreniană are 3 mari obiective:

- cunoașterea pe cale dramaturgică a structurilor conflictuale;
- catharsis-ul (eliberarea de conflict);
- învățarea de roluri mobile prin deblocarea mecanismului de „înghețare” a rolurilor.

³ Moreno J. C, 1965, Psychotherapie de group et psychodrame, P.U.F.Paris, p.157

⁴ Păunescu, C., 1984, Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadapdat, E.D.P., București

În procesul de consiliere psihodrama se poate adapta situațiilor concrete de natură educațională.

Astfel:

- a. echipa de terapeuți poate fi alcătuită din: psiholog sau consilier, asistent (profesor) și elev după principiul triadei tată, mamă, copil;
- b. grupul de terapie, un grup de colegi, de exemplu cu aceleași probleme de învățare sau relaționale nu-și va propune vindecarea ci identificarea unei soluții comune și aplicarea ei eficientă;
- c. structura procesului se desfășoară în mai multe secvențe:

§ secvența 1 se raportează la viața curentă a grupului (clasă) din care pot fi selectate temele și modul de participare a membrilor;

§ secvența 2 se referă la punerea în mișcare a grupului, alegerea prin adeziunea grupului a protagonistului (actorul principal) descrierea situației, prezentarea personajelor, alegerea unor alte euri ale actorului principal;

§ secvența 3 Instrumentul de punere în valoare a conflictului este rolul. Acesta poate reflecta situația reală, complementară, trecută, prezentă sau viitoare a protagonistului.

Modurile de comunicare sunt: verbal, non-verbal, mixt. Prin intermediul rolurilor se ajunge la acțiune.

Jocul dramatic constă în monologul protagonistului, în dialogul acestuia cu eurile sale, în conversația sa cu consilierul.

Prin jocul de rol se poate pune în scenă situația reală, asemănătoare sau paradoxală pe care o trăiește subiectul educațional - client al procesului de consiliere.

Una dintre cele mai cunoscute modalități ale jocului de rol este „tehnica scaunului gol”. Acesta se folosește de exemplu în cazul unei relații tensionate între elev și unul dintre părinții săi. Se așează elevul în fața unui scaun gol și este stimulat să își imagineze că în acest scaun se află tatăl sau mama sa cu care este în conflict. Elevul este încurajat să transmită acestui personaj întregul mesaj pe care nu l-a putut manifesta în relația sa reală cu acesta. În acest fel se realizează un efect de exteriorizare, conștientizare și clarificare a conflictului respectiv. Jocul de rol poate continua și cu schimbarea locului subiectului educațional. El este îndemnat să se așeze în scaunul gol, în locul părintelui „incriminat” și să se manifeste „ca și cum” ar fi acesta. Prin acest exercițiu de schimbare a locului, se antrenează empatia elevului, capacitatea sa de „a vedea” problema și din punctul de vedere al părinților.

În acest fel problema se calibrează, își dobândește dimensiune reală, putându-se ajunge la descoperirea soluției și la rezolvarea ei.

Exercițiul se poate realiza numai în relație cu profesorul - consilier sau în cadrul unui grup de elevi care au aceleași probleme. Ei pot oferi la rândul lor soluții pentru scenariul respectiv sau chiar pentru „rezolvarea” problemei care este obiectul consilierii.

7. DEZBATEREA ÎN GRUPURI SAU PERECHI

Dezbaterea este o formă complexă și eficientă de conversație, care se caracterizează prin:

- anunțarea temei de dezbatere de către coordonatorul dezbaterii;
- organizarea grupului sau a perechilor de dezbatere;
- desfășurarea propriu-zisă sau schimbul de păreri între membrii grupului;
- stabilirea concluziilor.

Această metodă se poate folosi cu întreaga clasă pe o temă specifică procesului de consiliere: fumatul, drogurile, familia, educația sexuală, etc.

În cazul unor teme sau subiecte mai speciale dezbaterea se poate organiza în cadrul mai multor cupluri.

Pentru ca dezbaterea să nu se transforme în „ceartă”, deci pentru a evita caracterul conflictual ineficient al dezbaterii este necesar ca dezbaterea să îndeplinească anumite condiții:

- părerile enunțate să fie însoțite de argumente;
- atunci când unul dintre membrii grupului de dezbatere își expune punctul de vedere ceilalți ascultă în mod activ;
- formularea unor concluzii clare și semnificative pentru membrii grupului de dezbatere.

8. **STUDIUL DE CAZ** este „o modalitate de a analiza o situație specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem de orice natură, denumit **caz**, în vederea studierii sau rezolvării lui în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv”⁵.

Din această definiție reiese caracterul predominant particular al **cazului** dar nu individual. Un obiect, fenomen, proces, sau o persoană pentru a fi caz trebuie să fie tipice, caracteristice, repetabile pentru o anumită categorie de obiecte, fenomene, procese sau persoane. De exemplu în cazul procesului de consiliere educațională o tulburare de comportament cum ar fi întârzierea sistematică la ore poate constitui obiectul unui studiu de caz dar nu și o simplă întârziere la ore care este doar un incident.

⁵ Bontaș, I., 1994, Pedagogie, Editura All, p.170

Metoda studiului de caz are o anumită dinamică proprie care constă în parcurgerea mai multor etape:

- a. identificarea (modelarea, simularea) cazului;
- b. studiul analitic (cauze, relații, rol);
- c. reorganizarea informațiilor deținute, obținerea de noi informații și organizarea lor într-un ansamblu unitar;
- d. stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea soluției optime;
- e. verificarea experimentală a variantei alese înainte de aplicarea generalizată.

În procesul consilierii de exemplu identificarea tuburării de comportament presupune elaborarea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- ce fapte am observat?
- sunt ele semnificative pentru persoana respectivă?
- sunt repetabile?
- când se produc?
- în ce condiții?

Descrierea unui caz real sau modelarea unui caz ipotetic nu este suficientă pentru studiul de caz. Studiul de caz are un caracter analitic, el solicită stabilirea cauzelor posibile, a relațiilor în care este implicat cazul respectiv.

Întârziere sistematică la ore poate avea cauze care țin de:

- elevul respectiv: de exemplu “este somnoros”;
- familia acestuia: îl pune la alte activități;
- anturaj: este angajat într-un anturaj negativ, periculos sau alte cauze.

În funcție de cauza sau cauzele fenomenului identificat se reorganizează informațiile deținute sau se dobândesc informații noi. Dacă familia îl solicită la alte activități se impun variante de rezolvare a problemei care implică și familia elevului respectiv. Dintre aceste variante se alege varianta optimă în funcție de reacția familiei. De exemplu atunci când familia este informată despre consecințele negative ale întârzierii sistematice la ore a copilului, aceasta renunță la solicitările suplimentare ale lui.

Acest studiu de caz demonstrează necesitatea unei relații complexe și biunivoce școală-familie în soluționarea unei situații educaționale care a devenit un caz: întârzierea sistematică la ore.

9. EXERCITII DE INVĂȚARE

În procesul consilierii educaționale – considerăm că cea mai eficientă modalitate de definire a învățării este cea de dobândire dirijată a experienței personale de natură preponderent educațională. Această experiență personală poate fi de natură:

- cognitivă (informații, modalități de prelucrare a informațiilor, gândire pozitivă, activă, creatoare);
- afectivă (noi modalități de relaționare afectivă, de modelare a emoțiilor și sentimentelor, creșterea gradului de conștientizare a calităților și defectelor proprii sau ale celorlalți);
- comportamentală (noi deprinderi de igienă, vestimentație, organizarea modului de viață, de studiu, de distracție, etc)
- volitiv-caracterială (învățarea unor noi modalități de a lua decizii, de a se automotiva, de a-și forma noi atitudini flexibile, deschise și responsabile)

Dirijarea și orientarea subiectului educațional în relația de consiliere constă în antrenarea acestuia în procesul de formulare a întrebărilor cu privire la:

- „CE?” informații îi sunt utile;
- „CUM?” poate obține aceste informații;
- „UNDE?” găsește aceste informații;
- modalități de selecție ale acestor informații;
- tehnici de reținere ale acestor informații;
- formularea problemelor care îl preocupă: definirea problemei, identificarea cauzelor posibile, conturarea soluțiilor probabile, proiectarea rezolvării lor (alternative, avantaje, dezavantaje)
- identificarea unor mecanisme comune de rezolvare a unor probleme diferite (atitudini, gândire, afecte)

10. ELABORAREA DE PROIECTE

Proiectul reprezintă o modalitate de anticipare, organizare și eficientizare a unei activități. În procesul de consiliere elaborarea unui proiect de învățare, de petrecere a timpului liber, de rezolvare a unor conflicte, de carieră, de succes personal reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de realizare a acestor activități.

Orice **proiect** parcurge etape general valabile ca:

- definirea proiectului
 - § tip: de învățare, de timp liber, de calificare, de carieră;
 - § caracteristici: de durată, obiective;
 - § resursele necesare: materiale, umane, de timp, informații, materiale, bani;
- realizarea proiectului (începerea, desfășurarea, finalizarea, dificultăți)
- evaluarea proiectului care constă în răspunsurile la următoarele întrebări:

§ cine? – care se realizează atât prin procesul de autoevaluare cât și prin evaluarea de către specialiști;

§ când se realizează evaluarea proiectului?

- pe parcursul desfășurării lui și la final;

§ cum? – prin obținerea rezultatelor așteptate dar și prin constatarea și depășirea eșecurilor inevitabile;

Elaborarea unui **proiect de carieră** este mai specifică deoarece are în vedere anumite întrebări la care subiectul educațional trebuie să-și răspundă:

a. Ce înseamnă cariera pentru mine?

§ sensul vieții;

§ o activitate prin care se obțin bani;

§ un mijloc pentru întreținerea familiei;

b. Ce însușiri de temperament am ?

c. Ce aptitudini, abilități, capacități am ?

d. Care sunt primele 3 interese ale mele?

e. Care sunt primele 3 profesii care ar corespunde acestor interese și capacități?

f. Există dificultăți majore în obținerea calificării sau profesionalizării respective?

§ a....

§ b....

§ c....

g. Care sunt forțele proprii pe care pot să mă bazez pentru depășirea acestor dificultăți?

h. Cum mă poate ajuta familia?

§ informații;

§ bani;

§ relații;

i. Cum mă poate ajuta școala?

§ informații;

§ sprijin;

j. Ce alți factori mă pot ajuta?

§ prieteni;

§ vecini;

§ cunoscuți;

11. ELABORAREA DE PORTOFOLII

Portofoliul este una dintre metodele pedagogice moderne de evaluare. În funcție de tipul de activitate evaluată conținutul portofoliului este diferit. În procesul de consiliere care este un proces de **orientare-**

învățare, portofoliul nu are ca scop evaluarea personalității în sine ci orientarea acesteia către o mai bună autocunoaștere, adaptare și integrare socio-educațională. Astfel fiecare elev în procesul consilierii ar trebui să-și completeze portofoliul cu :

- teste, chestionare, fișe de lucru, fișe de probleme, exerciții de autocunoaștere și intercunoaștere a temperamentului propriu, a caracterului, aptitudinilor, rezultatelor școlare obținute, a domeniilor de activitate profesională, a meseriilor, profesiunilor, a intereselor și aspirațiilor proprii.

Rolul consilierului este acela de a coordona activitatea de elaborare a portofoliului: de a pune la dispoziția elevilor cele mai adecvate metode și procedee de autocunoaștere, de a furniza informațiile necesare despre anumite meserii și profesii, despre necesitățile economice ale societății actuale, de a coordona interacțiunea dintre familie, școală, mass-media și societate.

V.2. Tehnici de consiliere

1. ACTIVITĂȚI LUDICE

Jocul este mai ales pentru copii una dintre cele mai specifice modalități de exprimare, antrenare și dezvoltare a personalității. Spre deosebire de învățare sau muncă care au scopuri și obiective bine determinate, jocul oferă un grad mare de libertate persoanei, de antrenament funcțional și dezvoltare a personalității.

Pentru procesul de consiliere jocul îndeplinește funcții specifice:

- de creare a unei atmosfere plăcute, relaxate, deschise;
- de dezinhibare a clienților introverți, cu probleme de comunicare;
- de facilitare a relațiilor inter-umane;
- de manifestare a unor dificultăți inter-relaționale în mod indirect;
- de rezolvare a unor probleme educaționale.

A. Băban⁶ în lucrarea despre consiliere, prezintă următoarele exerciții de „încălzire” care ar putea fi utilizate la începutul oricărei ore de consiliere:

- Jocul cu portocala;
- Simbolul;
- Ionel a spus să...;
- Ghicirea unui cuvânt;
- Picasso;

⁶ Băban, A., 2001, Consiliere educațională, Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, p.23

- Încrederea;
- Cutremurul;
- Oglinda;
- Bomboane;
- Surpriză;
- Zodiile;
- Desenul;

Pentru exemplificare prezentăm exercițiile:

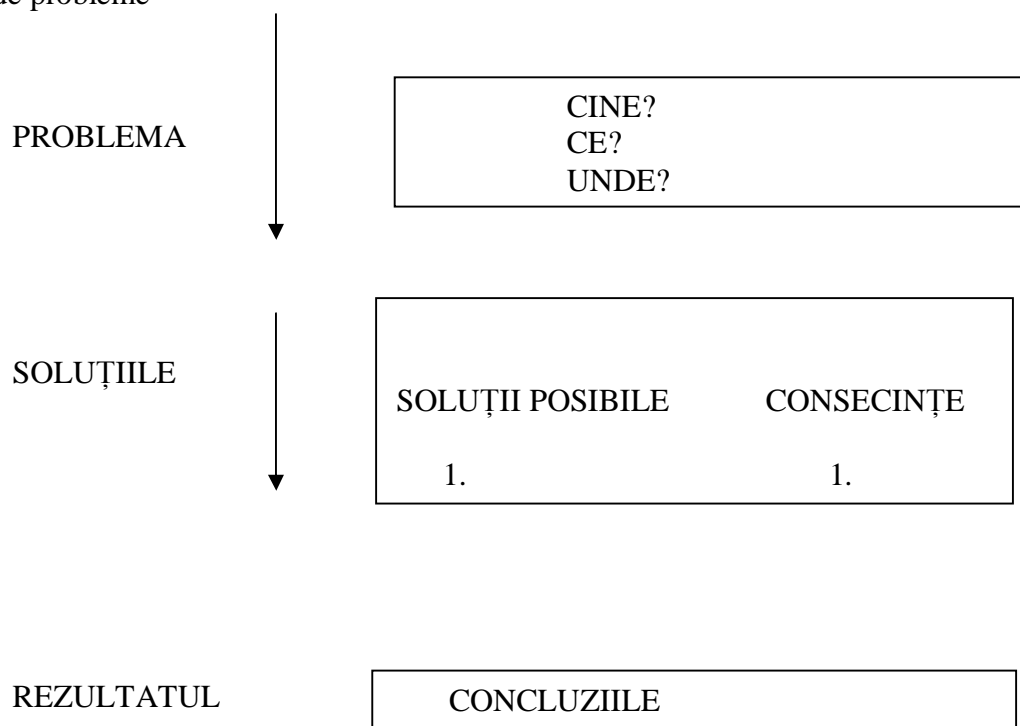
Picasso: un voluntar desenează o figură abstractă pe tablă. Fiecare elev trebuie să spună care este semnificația figurii pentru el.

Acesta este un exercițiu de proiectare a propriei personalități (asupra unui produs exterior) prin intermediul căruia elevul își exteriorizează anumite preocupări dominante în acel moment, anumite probleme.

Bomboane: fiecare elev este rugat să ia bomboane dintr-un bol; după ce elevii s-au servit cu bomboane fiecare trebuie să spună atâtea lucruri pozitive despre sine câte bomboane a luat.

2. COMPLETAREA DE FIȘE DE LUCRU ȘI SCĂRI DE AUTOEVALUARE

Adriana Băban prezintă un model de fișă de lucru pentru rezolvarea de probleme



3. VIZIONAREA DE FILME ȘI COMENTAREA LOR

Teme ca noile tendințe în economia și educația românească și mondială, transformarea meseriilor și profesiunilor actuale, revoluția învățământului în țara noastră pot fi mai atractiv prezentate în filme didactice sau educaționale. Chiar și filmele artistice cu subiecte semnificative pentru educație (de exemplu filmul „Domnului profesor cu dragoste”) sau pur și simplu marile capodopere cinematografice pot constitui una dintre cele mai profitabile modalități de consiliere a subiecților educaționali.

Dar filmul rămâne mijlocul și nu scopul în sine al consilierii. Pentru ca procesul de consiliere să fie eficient este necesar managementul vizionării de filme: pregătirea subiecților educaționali pentru această activitate, stabilirea obiectivelor urmărite, organizarea activității, dezbateră propriu-zisă și elaborarea și valorificarea concluziilor. Alegerea filmului potrivit vârstei și preocupărilor subiecților educaționali, antrenarea acestora în vizionarea de filme, personalizarea activității în așa fel încât elevii să se simtă vizați sunt câteva condiții ale eficienței vizionării de filme.

4. COMPLETARE UNOR TESTE ȘI IMAGINI

Rolul consilierului nu se confundă cu cel al psihologului care stabilește un diagnostic pe baza unei metodologii psihologice ci este unul specific de **orientare-învățare**. Dar pentru ca el să poată orienta subiecții educaționali cărora li se adresează, dacă nu au în școală un psiholog, își poate elabora un portofoliu de teste, chestionare, fișe de lucru pe baza cărora să cunoască personalitatea clienților săi sau să-i ajute să se cunoască mai bine. Testele de temperament, caracter, aptitudini, interese, valori, personalitate alese în funcție de vârsta subiecților educaționali dintre cele de circulație mai largă, etalonate și validate sunt instrumente utile pentru procesul consilierii⁷.

De asemenea consilierul educațional poate să elaboreze fișe de lucru, liste cu probleme, liste cu soluții care reflectă problematica educațională din școala unde lucrează. Aceasta nu înseamnă că în procesul consilierii, consilierul va prelua mecanic problema x și soluția y din listele elaborate anterior.

Procesul consilierii rămâne unul euristic de descoperire a „problemei educaționale” și de elaborare a strategiei specifice de rezolvare a acesteia împreună cu clientul.

⁷ Neculau, A., 2001, 29 trepte pentru a-i cunoaște pe ceilalți, Ed. Polirom, Iași

5. REALIZAREA DE COLAJE ȘI POSTERE

Reprezintă o tehnică de antrenare a subiecților educaționali în activitatea de căutare de informații, sinteza acestora, prezentarea lor într-o formă plăcută și atractivă pentru diferite teme cum ar fi:

- meseria sau profesia mea!
- cum să fii eficient în alegerea celei mai potrivite școli?
- adolescența: calități și defecte.

Fiecărui elev i se poate solicita să elaboreze un colaj sau un poster - după ce învață cum se realizează - pentru o temă care îl preocupă în mod deosebit. În felul acesta este stimulat să devină personajul principal al procesului de consiliere, accentul deplasându-se de pe consilier pe subiectul educațional.

V.3. Procedee

Procedeul cel mai folosit în consiliere care poate fi denumit și procedeul de fond cel care asigură am putea spune „fondul muzical „al consilierii este ascultarea activă. Aceasta prin antrenament se poate dezvolta devenind una dintre abilitățile fundamentale ale consilierului, cea care oferă suportul unei bune comunicări având componente verbale, non-verbale și paraverbale.

1. **REFLEXIA** reprezintă procedeul predominant în etapa Reflectării (vezi Reflectarea).

2. **ARGUMENTAREA** reprezintă un procedeu esențial în procesul consilierii care ajută și la realizarea celorlalte metode de consiliere: problematizarea, brainstormingul, cooperarea. Eficiența argumentării se realizează prin:

- cunoașterea și calibrarea corectă a „problemei”;
- identificarea unor dovezi clare și concrete pentru susținerea raționamentului respectiv;
- coordonarea gândirii subiectului educațional spre argumentele raționale, simple, viabile;
- argumentele folosite să realizeze legătura dintre lumea internă și mediul problematic al subiectului educațional (vezi asemănarea cu terapia cognitivă);

3. **DESENUL**

Este una dintre cele mai folosite modalități de proiecție a personalității în procesul consilierii educaționale, de exemplu subiectului i

se cere să redea printr-un desen starea afectivă de la: examen, întâlnirea cu un prieten, discuția cu părinții săi.

Pentru elevii mai mici testul familiei cu toți membrii săi poate să pună în evidență prin desen relațiile dintre aceștia.

4. LISTA DE PROBLEME

Profesorul diriginte, profesorul consilier sau oricare alt profesor care constată într-o anumită modalitate la orele de clasă sau în afara acestora probleme educaționale poate să solicite subiecților educaționali elaborarea unei liste de probleme ale acestora. Lista de probleme conține dificultățile educaționale proprii subiecților educaționali, iar ordinea în care acestea sunt așezate poate să pună în evidență ierarhia acestor probleme. Constatarea ierarhiei de probleme este o primă etapă în gestionarea procesului de rezolvare a problemelor.

5. LISTA DE SOLUȚII

La începutul discuției despre consilierea educațională făceam precizarea potrivit căreia consilierul nu vine de acasă cu o listă de soluții general valabilă pentru problematica educațională chiar dacă el este calificat pentru consiliere. Lista de soluții poate fi folosită ca tehnică prin care consilierul coordonează clientul în elaborarea unei liste proprii de soluții corespunzătoare listei sale de probleme. În acest fel se poate edifica o strategie comună definită de relația probleme-soluții și anticipată prin ceea ce s-a numit „contractul” consilier-client.

6. ASCULTAREA ACTIVĂ se definește prin următoarele atitudini:

- Consilierul are o atenție „flotantă” (Freud) având un permanent contact vizual cu interlocutorul fără a-l fixa în mod insistent cu privirea;
- Așezarea consilierului este de obicei față în față cu clientul său, atitudinea consilierului fiind cea de „așteptare interesată” a manifestărilor acestuia;
- Consilierul se poate asigura că a înțeles ceea ce îi comunică interlocutorul său prin formule indirecte de genul: „ceea ce vrei tu să spui este ...”potrivit tehnicii” completare de propoziții”, ajutând subiectul să se exteriorizeze și să își formuleze problema;
- Consilierul poate apela la formule de genul „da”, „înțeleg”, „bine” pentru a sublinia permanent legătura de comunicare cu subiectul și pentru a pune în evidență gradul de înțelegere a problemei;
- Pentru ca ascultarea activă să fie autentică consilierul trebuie să-și calibreze starea afectivă în funcție de cea a consiliatului său. Tonul vocii sale, mimica și gestică trebuie să fie în acord cu starea afectivă a clientului său;

- Limbajul verbal folosit este bine să nu fie evaluativ în termeni de bine și rău, acceptabil sau inacceptabil, potrivit sau nepotrivit, interesant sau neinteresant. Limbajul consilierului trebuie să fie în limita posibilităților neutre, reflectând disponibilitatea consilierului de a recepționa mesajul complet, transmis de subiect.

7. **EMPATIA** ca procedeu de realizare și de îmbunătățire a capacității empatice a consilierului constă în:

- oferirea de răspunsuri scurte, clare, accesibile clienților;
- focalizarea atenției pe mesaje transmise de subiecții educaționali;
- evitarea răspunsurilor de tip clișeu de tipul „Și alții au întâmpinat situația asta.....”;
- utilizarea unei voci potrivite;
- aplicarea tuturor modalităților empatice de situare mentală în locul subiectului educațional cu probleme de consiliere (vezi Solomon Marcus).

8. **ACCEPTAREA NECONDIȚIONATĂ** de tip rogersian care poate fi considerată procedeu deoarece formularea întrebărilor în procesul de consiliere se realizează prin mecanismele acționale ale acesteia. Acceptarea necondiționată:

- nu este aprobare necondiționată sau nejustificată;
- nu înseamnă supraestimare sau subestimare;
- nu identifică subiectul educațional cu propriul copil.

Acceptarea necondiționată este atitudinea de a percepe realitatea așa cum este. „Noi nu acționăm asupra realității obiective așa cum ar trebui să fie ea ci asupra realității subiective asupra modului de gândire, credințelor și comportamentului clientului” susține Paul Watzlawick. Propoziții ca:

- „nu ar trebui să simți așa.....”;
- „băieții nu trebuie să plângă.....”;
- „fetele nu se poartă niciodată așa.....”;
- „aici greșești cu siguranță.....”;
- „ceea ce ai tu nevoie.....”;
- „te voi aprecia numai dacă vei lua note mari.....”;
- „hai să uităm asta.....”;
- „ai dreptate 100%” (A. Băban, 2001);

exprimă atitudini de evaluare, învinovățire, etichetare, interpretare, comandă, laudă care reflectă de fapt non-acceptarea.

9. **CONGRUENȚA** se referă la concordanța dintre structura psihologică internă: „gândurile, convingerile și valorile personale ale consilierului și comportamentul său”. Acesta definește autenticitatea persoanei. În consiliere procedeu de punere în practică a congruenței consilierului este

exprimarea printr-un limbaj verbal și non-verbal în unitate cu gândirea și trăirea sinceră. Lipsa acordului între limbajul interior și cel exterior între limbajul verbal și cel non-verbal conduce la inautenticitate la pierderea încrederii de către consilier în relația sa cu clientul.

10. **PARAFRAZAREA** este procedeul de reformulare a mesajului transmis de client cu scopul clarificării aspectelor esențiale ale acestuia și al evitării interpretării subiectiv-proiective de către consilier.

Parafrazarea se realizează prin utilizarea unor fraze neterminate de tipul: „ceea ce spui tu de referă la ...”, „cu alte cuvinte...”. Ca și în psihoterapie, în consiliere este esențial ca parafrizarea să nu utilizeze alte cuvinte sau informații decât cele oferite de subiectul educațional pentru ca interpretarea mesajului să nu reflecte personalitatea consilierului ci pe cea a consiliatului.

Pentru ca acest procedeu să fie eficient este necesară:

- stimularea clientului să definească și să redefinească „problema” care face obiectul consilierii. De exemplu :”problema ta este...”, „ceea ce te deranjează este...”;
- consilierul să nu supraaprecieze (de exemplu: este foarte grav...) dar nici să nu subaprecieze (de exemplu: nu este foarte important...) ceea ce îi comunică subiectul;
- atitudinile ironice, exprimările sarcastice, batjocora la adresa subiecților educaționali sunt contraproductive (exemplu: “ce prostie!”, “cum ai putut face așa ceva?”);
- în relația de comunicare cu clientul consilierul să fie conștient că problema trebuie permanent „calibrată” până când este acceptată de ambele părți dimensiunea acesteia;
- comportamentul non-verbal al consilierului să comunice acceptarea clientului de către acesta și să întărească aspectele esențiale ale problemei.

11. **SUMARIZAREA** reprezintă un procedeu de a realiza din când în când o concluzionare relativă cu scopul clarificării etapei în care a ajuns consilierea și al stabilirii etapei următoare. Această modalitate de recapitulare a datelor problemei se realizează cu ajutorul subiectului educațional și cu limbajul folosit de acesta.

12. **FEED-BACK-ul** reprezintă un procedeu de creștere a eficienței ca în orice activitate dar în procesul consilierii are un profil specific (A.Băban, 2001):

- feed-back-ul de la consilier la subiect este pozitiv, stimulat, constructiv, spre deosebire de cel didactic care poate fi și de evaluare sau de cel juridic care este „de judecată”;

- feed-back-ul eficient este specific și concret focalizat pe un comportament specific și nu pe întreaga personalitate a subiectului;
- feed-back-ul eficient este descriptiv și nu evaluativ sau critic. Se recomandă evitarea etichetărilor, a cuvintelor „bine” sau „rău” sau a cuvintelor care derivă din acestea;
- feed-back-ul eficient subliniază acele comportamente și atitudini care pot fi schimbate și evită focalizarea pe aspecte de personalitate sau pe situațiile care nu pot fi schimbate;
- feed-back-ul eficient este cel care este oferit de către consilier imediat și nu după o perioadă de timp.

Feed-back-ul se poate realiza prin toate formele comunicării verbale (descriptivă), non-verbală (mimică, privire, gestică aprobativă), paraverbală (îhî, pauză stimulative în vorbire).

V.4. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor

1. *Alegeți și descrieți pentru fiecare dintre etapele procesului de consiliere o metodă predominantă!*
2. *Schițați după etapa întâlnirii un protocol de observație!*
3. *Cele mai productive întrebări folosite în conversația euristică sunt întrebările:*
 - a. *închise;*
 - b. *deschise;*
 - c. *justificative;*
 - d. *ipotetice;*
4. *În procesul consilierii educaționale conflictul ca nucleu al problematizării are o structură:*
 - a. *cognitivă;*
 - b. *afectivă;*
 - c. *volitivă;*
 - d. *comportamentală;*
 - e. *complexă.*
5. *Identificați 3 motive pentru care „amânarea criticii” și metode brainstorming este benefică!*
6. *Alegeți 3 probleme educaționale în care metoda cooperării*

este cea mai indicată în procesul consilierii!

7. *Descrieți o problemă educațională în care puteți aplica cu succes psihodrama!*

8. *Folosiți la dirigenție dezbaterile în grupuri și perechi cu privire la fumat!*

9. *Elaborați un proiect de consiliere educațională după modelul general valabil al proiectului îndeplinind următoarele condiții:*

- a. identificați cea mai gravă problemă educațională din școala/facultatea unde lucrați/învățați*
- b. descrieți problema respectivă;*
- c. prezentați cauzele problemei;*
- d. identificați factorii de menținere a problemei;*
- e. ce variante de rezolvare a problemei pot fi formulate?*
- f. ce dificultăți întâmpinați în rezolvarea problemei?*
- g. ce factori de sprijin pot fi identificați în rezolvarea problemei?*
- h. alegeți și aplicați soluția optimă!*

10. *Elaborați o listă cu cele mai interesante filme pe care le-ați văzut și care tratează probleme educaționale care după dvs. pot face obiectul consilierii educaționale.*

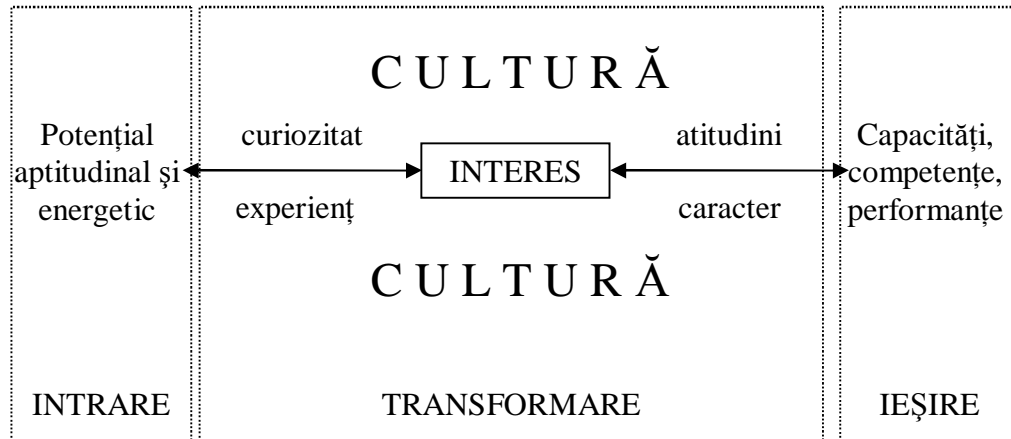
11. Formulați 3 exp de acceptare necondiționată, de parafrizare și sumarizare a unei situații educaționale întâlnite în procesul consilierii educaționale.

CAPITOLUL VI

INTERESELE – ca centru al procesului de consiliere

Formulând astfel titlul capitolului apare necesitatea definirii noțiunii de interes și a raporturilor sale pe de o parte cu celelalte elemente ale subsistemului de orientare a personalității (trebuințe, motive, aspirații) iar pe de altă parte cu celelalte subsisteme ale personalității: instrumental – operațional (aptitudini, capacități, abilități) și atitudinal – valoric (atitudini, valori, trăsături de caracter) – așa cum sunt prezentate acestea în viziunea lui P.P.Nevanu.

Facem de la început precizarea că atunci când considerăm interesele – ca centru al procesului de consiliere educațională nu neglijăm importanța și ponderea celorlalte subsisteme ale personalității în procesul de consiliere educațională ci încercăm să demonstrăm alături de alți autori (I.Holban, E.D.Super, Holland) rolul de „bucă cibernetică” pe care interesul îl constituie în interacțiunea dintre aptitudini, capacități, atitudini, aspirații, caracter. În acest sens considerăm că înclinațiile aptitudinale stimulate de atitudini și motive corespunzătoare conduc la dezvoltarea intereselor specifice care la rândul lor dezvoltă capacitățile, performanțele și competențele ca modalități de realizare deplină a potențialului aptitudinal – atitudinal al persoanei. Pentru a scoate mai bine în evidență această relație putem realiza următoarea schemă:



Observăm faptul că interesul în forma sa „matură”, adică stabilă și complexă devine nucleul activ, „motorul” personalității, consecința unui anumit potențial psihologic și cauza actualizării și manifestării în conduita socio-profesională a acestui potențial.

Interesul a fost definit (P.P.Neveanu, 1978) ca un raport de corespondență între cerințele interne, tendințele subiectului și o serie de obiecte și acțiuni. Se subliniază rolul activ al interesului care determină subiectul să se orienteze spre obiectele sau acțiunile respective care la rândul lor îl atrag și-i dau satisfacție.

Mai mult decât atât Ion Holban¹ (1974) face un salt în explicarea noțiunii de interes arătând că personalitatea este cel mai bine exprimată – ca produs al culturii – de categoria de interese. Aceasta înseamnă că relația potențial psihologic – realizare socio-profesională nu funcționează în vid ci într-un anumit „spațiu cultural”, care filtrează formarea și dezvoltarea intereselor. Personalitatea cu specificul ei uman reprezintă emergența factorilor predominant culturali și nu a celor socio-biologici. Spațiul cultural este cel creator de valori, ca interacțiune între social și individual care ajustează, selectează și modelează interesele psihologice.

Ion Holban arată că interesele stabilesc legătura intimă dintre persoană și lumea valorilor exteriorizând fondul de însușiri realizat prin contactul cu realitatea exterioară.

VI.1. Definirea și caracterizarea intereselor

Personalitatea, considerată ca produs al culturii, este cel mai bine exprimată de categoria psihologică a intereselor (I. Holban, 1974)

În stabilirea coordonatelor personalității interesele ne indică :

- **categoria de valori** spre care se orientează persoana;
- **intensitatea** tendinței de apropiere de acestea;
- **nivelul de integrare** în domeniul respectiv;

Ca urmare **interesul** a fost definit ca 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 larg, reține atenția subiectului (I. Holban)².

Categoria de interese a fost introdusă în științele sociale și umane de către materialiștii francezi.

¹ Holban, I., 1974, Testul de interese, Institutul de științe pedagogice, Filiala Iași

² idem

Holbach susținea că „interesul este unicul **mobil** al acțiunilor omenești.”

Helvetius acorda interesului un sens extensiv definindu-l ca tot „ceea ce ne face plăcere” și ne poate feri de suferință.

În psihologia persoanei și a proceselor psihice, termenul de **interes** este tratat mai mult sau mai puțin **restrictiv**. Într-un sens **funcțional**, Ed. Claparède îl consideră „factorul care ajustează, care acomodează mediul la necesitățile subiectului”. J. Dewey califică interesul ca o „forță emoțională în acțiune” (P.P.Neveanu, 1978)

Într-un sens mai larg E.D.Super consideră interesul produsul interacțiunii dintre structurile interne, neuro-endocrine și împrejurările sociale.

Care este prin urmare structura interesului? Structura interesului – nu este doar energetică, afectivă, acțională ci și cognitiv-instrumentală (Berlyne, Harlow, A.Leontiev, P.Golu). Anumite tendințe cognitive ale copilului îl orientează către anumite activități și discipline școlare unde ca urmare a procesului de învățare obține rezultate bune și satisfacții. Aceste consecințe contribuie prin feed-back la stimularea potențialului cognitiv-creativ și la dezvoltarea acestuia. Obstacolele pe care copilul le întâlnește în manifestarea intereselor sale sunt mai ușor depășite deoarece aceste interese se formează în „prelungirea înclinațiilor aptitudinale”. Interesele într-un anumit stadiu de formare stimulează la rândul lor dezvoltarea componentelor instrumental-operaționale și cognitive ale personalității.

Interesele formate au în structura lor componente motivațional-afective și operațional-cognitive (P.P.Neveanu, 1978). Interacțiunea dintre aceste componente explică complexitatea și stabilitatea intereselor. Interesele au o anumită evoluție, se formează și se dezvoltă în procesul educațional (familie, școală, societate). Super a demonstrat pe baza unor cercetări ample că în prelungirea intereselor se dezvoltă în mod frecvent aptitudinile corespunzătoare. Relația așa cum am văzut este valabilă și în sens invers. Valorile predominante ale societății la un moment dat (materiale sau spirituale) sunt cele spre care interesele orientează persoana către unele activități sau către altele. De exemplu creșterea ponderii și importanței valorilor materiale și financiare în actuala etapă de dezvoltare a societății românești la 15 ani de la revoluția din decembrie 1989.

Exprimând relația intelectuală și afectivă dintre individ și realitate, dintre persoană și o anumită categorie de valori, interesul îndeplinește în planul activității persoanei mai multe funcții :

- de selecție a valorilor;
- de valorificare a potențialului persoanei;

- de restrângere tematică a câmpului de acțiune;
- de mobilizare și susținere a efortului în activitate.

În mod normal interesul este condiționat de fondul aptitudinal și informațional al persoanei, de experiența acesteia, de caracteristicile sale afective, de atitudini, de vârstă.

Dar interesele se deosebesc de **atitudini** care reprezintă linii largi în valorificarea pe care subiectul o acordă realităților exterioare, fără a implica atât de pregnant **dinamica trebuințelor** în constanța unui proces de integrare; se deosebesc și de **atracție** sau de **curiozitate** care sunt condiționate de realități exterioare și a căror manifestare se epuizează prin însuși actul satisfacerii lor.

Interesul are o **condiționare internă** (necesitate psihologică a persoanei), este persistent în timp, este îndreptat spre o categorie de valori (nu spre un obiect) satisfacerea lui determină persistența în continuare, întărirea și nu stingerea lui.

În genere, dacă temperamentul exprimă fondul biologic al persoanei iar caracterul pe cel social (inter-relațional) interesul reprezintă personalitatea ca un produs al culturii.

Dacă apreciem că interesul este rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile generale ale personalității și experiența anterioară a persoanei, putem vorbi (I. Holban) de o **constantă a intereselor**, omul neputându-și schimba cu ușurință structura sa psihologică și culturală.

W. James³ se referă la o **lege a interesului** în sensul condiționării conduitei persoanei de către **interese** sau în sensul că interesul dominant impune **orientarea persoanei** în mediul înconjurător.

Este rolul școlii de a identifica și dezvolta interese reale în unitate cu aptitudinile înlăturându-se astfel falsele vocații dar și în unitate cu cerințele sociale.

Interesul școlar autentic este intrinsec dacă se manifestă pentru un anumit domeniu de activitate și nu pentru notă, pentru părinți sau în funcție de alte criterii exterioare tipului de activitate respectiv.

Reprezentând categoria de valori spre care se orientează o persoană interesul poate fi considerat (Ion Holban) o **dominantă psihică** a personalității prin care se definește persoana.

³ ibidem

VI.2. Clasificarea intereselor

În funcție de ordonarea anumitor categorii de valori Ion Holban clasifică interesele în :

1. **Interese restrânse** (specializate) sub aspectul sferei valorilor la care se referă. De ex: interes pentru fizică, muzică, etc.
2. **Interese cu o sferă largă** supraordonată intereselor restrânse. De ex: interese de cunoaștere , estetice, etc.

Constanța intereselor specializate (restrânse) este mai mică decât a intereselor supraordonate deoarece pe parcursul procesului de structurare a personalității, în funcție de factori obiectivi (dobândirea informației, precizarea aspirațiilor) acestea pot ceda locul altor interese de natură similară. De ex: interesul pentru psihologie poate fi înlocuit de cel pentru sociologie sau logică, preocupările subiectului rămânând în același domeniu, pentru cunoașterea științifică.

În procesul de cunoaștere, dezvoltare și orientare a copilului, distincția dintre interesele generale și cele specializate prezintă o importanță deosebită.

Pe primul plan din acest punct de vedere se situează **cunoașterea domeniului larg de valori** spre care se orientează atenția subiectului, acesta având o constanță mai mare în procesul structurării personalității.

Interesele speciale în etapa lor superioară de consolidare se structurează adesea după integrarea în activitate ca rezultat al familiarizării cu activitatea.

Clasificarea intereselor este dificilă datorită diversității valorilor și a formelor de activitate cărora acestea le corespund.

Ca urmare, Ion Holban pornește de la următoarea clasificare a activităților :

1. **Activități în care se lucrează cu noțiuni sau cu imagini**, activități care presupun **procesele superioare de elaborare** (abstractizare, creativitate) ca:
 - a. **activități de cunoaștere** care în formele lor superioare se identifică cu cunoașterea (cercetarea) științifică. (Se lucrează cu noțiuni)
 - b. **activități estetice în care se înscriu formele variate de căutare a frumosului, de la efortul simplu de apropiere a acestor valori până la procesul de creație artistică (se lucrează cu imagini).**
2. Activități în care se lucrează cu **obiecte concrete**, activități practice, ce presupun contactul direct **om-obiect** sau **om-materie** de prelucrat, grupă în care se includ :
 - a. **activități tehnice** – dependente de mașini, aparate, construcții și presupun folosirea de instrumente (șurubelniță, riglă, etc.)

- b. **activități casnice-gospodărești prin care se rezolvă problemele curente ale gospodăriei, de la activitatea de pregătire a hranei până la preocuparea de ameliorare continuă a ambianței casnice**
 - c. **activități agricole ce presupun contactul direct cu pământul, cu flora, cu fauna. Acestea pot cunoaște forme ce oscilează între activitatea obișnuită agricolă, pentru susținerea existenței până la forma ce implică anumite pasiuni utile în organizarea timpului liber.**
 - d. **activități de joc sau sport care permit destinderea, iar uneori pasiunea sau sursa de existență.**
3. Activități în care se lucrează cu **omul sau cu grupul social** ce presupun relația om-om sau om-grup social și între care sunt distinse:
- a. **activități politico-administrative** (relația om-grup)
 - b. **activități umane în care primează relația om-om urmărindu-se creșterea nivelului de viață a omului, de asistență directă a persoanei pe planuri diferite (medical, psihologic, pedagogic, social, etc.)**
 - c. **activități mondene pe care omul le organizează pentru consumarea timpului său liber, dintre care unele reprezintă forme în care este posibilă realizarea profesională.**

Această clasificare a activităților oferă posibilitatea unei **clasificări a intereselor** astfel:

- a. **Interese intelectuale:**
 - § de cunoaștere științifică
 - § interese estetice
- b. **Interese practice:**
 - § interese tehnice
 - § interese casnic-gospodărești
 - § interese practico-agricole
 - § interese sportive
- c. **Interese sociale:**
 - § interese politice
 - § interese umane
 - § interese mondene.

VI.3. Metode de investigație a intereselor

Interesul poate fi cunoscut prin înregistrarea conduitei persoanei. Această metodă care se numește **analiza conduitei** identifică:

- **prioritatea** acordată unor activități sau valori

- **persistența** unor preocupări în timp
- **intensitatea** dorinței sau a căutării
- **satisfacția** subiectului
- **necesitatea** psihică intelectuală ce determină orientarea spre anumite valori.

Analiza conduitei ca metodă de investigație psihologică se poate realiza prin procedee ca:

- analiza activității școlare;
- analiza timpului liber;
- analiza atitudinilor față de anumite valori;
- analiza realizărilor și a dezideratelor de viață.

Alte **metode de investigație** a intereselor sunt: convorbirea, ancheta, anamneza.

În laborator, în investigația intereselor se folosesc două categorii de instrumente: chestionarele și testele de alegere.

Dintre acestea se consideră că **testele de alegere** prezintă un grad mai mare de obiectivitate și validitate.

VI.4. Testul de interese

Testul de interese (Ion Holban) este un **test de alegere** care permite:

- **investigații** asupra intereselor clasificate după **categoria largă a valorilor** subiectului;
- stabilirea unei **ierarhii** între interesele persoanei după prioritatea acordată și nu după **intensitate**.

Elaborarea testului de interese s-a realizat după două criterii:

1. **temele** sau situațiile de referință
2. **domeniile de valori** între care în contextul situațiilor temelor alese să se poată stabili ierarhia intereselor.

Astfel au fost identificate **șase teme** sau situații, în care plasată, persoana să poată diferenția domeniul de activitate spre care se orientează de **preferință**:

- prima situație se referă la **atitudinea generală** a subiectului față de anumite **categorii de valori**, procesul de valorificare a acestora, proiectarea dezideratelor sale în organizarea vieții. Ea se conturează prin propoziția „Nimic nu-i mai frumos decât...”;
- cea de-a doua situație se referă la **gradul de integrare** a subiectului în diferite forme de activitate, la **afinitatea** pe care o resimte persoana

ca existentă între ea și cadrul respectiv de manifestare. Situația este conturată prin: „În școală îmi plac ...”

- a treia situație „Constituie pentru mine o deosebită satisfacție...”, permite reliefa sursei plăcerii în interiorul relației activitate-om;
- a patra situație „Ce aș vrea să devin?” favorizează o **proiectare** a intereselor prin precizarea formelor de activitate, a profesiunilor în care subiectul își vede realizarea personalității sale;
- a cincia situație solicită subiectului o **reflexie** pentru împrejurarea în care dezideratele sale profesionale nu s-ar putea realiza și în care alegerea este alături de interesul său major. În această împrejurare, „dacă nu voi avea profesiunea dorită, aș vrea totuși...” permite abordarea fondului intim psihologic și cultural al persoanei;
- a șasea situație permite o abordare a intereselor plecându-se de la relația ce în mod normal există între **interes și aptitudine**. De aceea „dacă ar trebui să fac o apreciere asupra aptitudinilor mele, cred că am...” permite subiectului o confruntare între ceea ce valorifică și ceea ce în mod real ar putea.

După criteriul valoric de identificare a intereselor s-au diferențiat **nouă interese** care fac obiectul testului de față.

a. interesul pentru **cunoașterea științifică** este conturat prin itemuri care indică **plăcerea** de a medita asupra naturii lucrurilor, **preferința** în școală pentru orele în care se obțin informații despre lume și viață, în care se discută concepții și care oferă posibilitatea formulării unor puncte de vedere în judecarea realității; prin **satisfacția** pe care o simte când reușește prin forțele sale și cu ajutorul cărților să găsească soluția unor probleme despre lume și viață și pe care adeseori și le formulează; prin **dorința** de a avea o **profesiune** din domeniul cercetării științifice, de a fi matematician, fizician, chimist, filozof, sociolog, biolog, etc; prin dorința de a fi colaborator sau abonat la revistele științifice și de a putea efectua cercetări științifice; prin convingerea că are pe plan aptitudinal posibilitatea de a înțelege cu suficientă ușurință probleme destul de abstracte, de a reuși să se orienteze în probleme complexe de știință cu ajutorul cărților.

b. **interesul estetic** este prezentat în cadrul celor șase teme prin **plăcerea** de a contempla frumosul; **plăcerea** pe care o simte la lecțiile de literatură română sau străină, sau la cele în care poate cunoaște creațiile omenirii în domeniul artelor, precum și în toate ocaziile care îi permit să participe la activități artistice; **prin dorința** de a se realiza ca pictor, sculptor, muzician, romancier, critic de artă, gravor, regizor, etc; prin **dorința** de a-și procura albume de pictură sau de sculptură, de a avea o colecție de discuri cu opere muzicale celebre, de a-și putea procura cărți literare, de a putea frecventa

teatrul, de a se putea manifesta în domeniul artistic preferat; prin **posibilitatea** pe care o are de a înțelege o operă de artă sau chiar de a crea;

c. **interesul tehnic** se încearcă a fi identificat prin: **plăcerea** pe care o simte subiectul atunci când reușește să înțeleagă mecanismul unei mașini; prin **participarea în școală** la activitățile desfășurate în cercurile tehnice, în orele de laborator sau de atelier; prin **satisfacția** pe care o încearcă în situațiile în care reușește să pună în stare de funcționare un aparat mecanic sau electric; prin **dorința** de a deveni inginer tehnician sau muncitor în industria constructoare de mașini, în industria ușoară energetică, în construcții, etc.; prin **preocuparea** de a fi la curent cu realizările tehnicii, de a lucra în domeniul tehnic de a fi abonat la reviste tehnice; prin aprecierea prezenței unor aptitudini tehnice deosebite, a priceperii, a posesării cunoștințelor și a îndemânării necesare pentru a lucra la instalații și aparate.

d. **interesul casnic-gospodăresc** se exprimă prin **dorința** de a avea în viață un interior (locuință) agreabil; prin plăcerea pe care o simte în școală, în situațiile care-i permit să contribuie la păstrarea aspectului curat și plăcut al clasei sau al școlii și la organizarea laboratorului sau a cabinetelor școlare; prin **satisfacția** pe care o încearcă într-o anumită situație familială când reușește să îndeplinească sarcinile gospodăriei, prin preferința de a avea o activitate casnică, de a fi cabanier, manager de restaurant, hotel, cafenea, magazin de mobilă, de a fi bucătar; prin exprimarea dorinței de a avea în viață timpul necesar pentru a se ocupa de casă, de familie, de gospodărie; prin capacitatea pe care o are de a se descurca cu ușurință în problemele casnice (ordine, curățenie, amenajări).

e. **interesul practic-agricol** implică plăcerea de a se ocupa de culturi de plante sau de animale; plăcerea pe care o creează situațiile în care poate lucra în grădina cu flori a școlii, în livezi, vii, crescătorii de animale; în satisfacția pe care o încearcă în situațiile când animalul sau planta pe care o îngrijește se dezvoltă bine; în dorința de a fi lucrător în agricultură, silvicultură, pomicultură, zootehnie, medicină veterinară; în formularea dezideratelor de a avea oricum în viață posibilitatea de a se ocupa de flori, plante, păsări, animale, etc.; de a avea o revistă de informare cu valoare aplicativă în domeniul preferat; în îndemânarea și priceperea în muncile legate de cultura pământului, de îngrijitul florilor, livezilor, culturilor de legume, a păsărilor.

f. **interesul sportiv** este conturat prin prioritatea acordată practicării sportului preferat; prin plăcerea pe care o prilejuiesc orele de educație fizică și competițiile sportive; prin satisfacția pe care o are atunci când realizează performanțe la competițiile la care ia parte; prin dorința de a deveni membru în echipe sportive, antrenor, instructor sportiv, profesor de educație fizică;

prin dorința ca activitățile pe care le va avea în viață să-i lase totuși posibilitatea de a practica în voie sportul preferat, de a asista la competiții sportive, de a citi reviste sportive; prin aptitudinile sportive pe care le prezintă sub aspect de constituție fizică și antrenament.

g. **interesul politic** interes de maturitate de obicei, se exprimă pe planul persoanei prin **plăcerea** de a conduce oamenii, de a înțelege mersul omenirii; prin plăcerea de a activa în organizații politice; prin dorința de a deveni funcționar în aparatul de stat, reporter pentru cronici politice externe sau interne; prin necesitatea pe care o simte de a fi bine informat asupra situației politice, de a desfășura o activitate administrativ-politică, de a fi abonat la multe ziare și reviste de informare în probleme sociale și politice; prin capacitatea pe care o are de a fi bun organizator și conducător de acțiuni social-politice, având putere de convingere și perseverare, de a fi principal și a reuși să aleagă oamenii potrivit sarcinilor.

h. **interesul uman** sau interesul pentru om este o expresie pe care o simte fiecare dintre noi de a fi folositor omului și se exprimă în școală prin **plăcerea** pe care o procură situațiile ce permit ajutarea colegilor sau posibilitatea de a răspunde apelului făcut de elevii din alte clase; prin satisfacția pe care o încearcă o persoană atunci când întâlnește în ochii unui om bucuria, în condițiile în care ea a contribuit la aceasta; prin dorința de a îmbrățișa o **profesiune** cum sunt cele de soră medicală, infirmier, medic, învățător, educator, profesor, judecător, asistent social, consilier, etc.; prin dezideratul ca în viață să rămână totuși aproape de om, să-l poată ajuta cât mai mult; prin posibilitatea pe care o are de a înțelege oamenii, de a se apropia de ei, de a ști să le devină util, de a fi accesibil.

i. **interesul monden** apare în genere ca rezultat al necesității de destindere și integrare în grup și se exprimă pe planul activității unui om prin atracție față de distracție, prin plăcerea cu care participă la reuniunile de tineret organizate în școală, la discotecă; prin **satisfacția** înregistrată în fața faptului că prietenii în consideră „de nelipsit de la petrecerile lor”; prin **dorința** de a avea o profesiune cum sunt cele de ghid, profesor de dans, ziarist, reporter, fotograf, lucrător în case de modă, de cosmetică, de coafură; prin perceperea de a fi mereu bine îmbrăcat, de a avea un anturaj plăcut, de a avea o anumită situație socială; prin calitatea de a fi considerat un om plăcut în societate.

În cadrul fiecăreia din cele șase teme subiectul are de făcut o ierarhie între cele nouă item-uri (de la **a-i**) expresive pentru cele nouă interese prezentate.

Condiții de lucru

Testul se poate aplica în cadrul unor examene colective sau individuale. Valoarea datelor furnizate este condiționată de atitudinea subiectului față de test, de seriozitatea cu care privește investigația întreprinsă, de dispoziția de a lucra cu toată sinceritatea.

Desfășurarea examenului

Prin intermediul acestui test se organizează o investigație cu privire la domeniul de activitate preferat. În acest scop au fost selectate șase situații (frecvente în viață) la care s-au găsit câte nouă soluții referitoare la domenii diferite de activitate.

Dacă veți reflecta asupra problemei prezentate pe fiecare pagină și veți stabili o ierarhie după gradul de preferință între cele nouă soluții oferite posibilitatea de a căpăta o informație asupra importanței pe care o prezintă diferite forme de activitate, ajutându-vă în deciziile de orientare școlară și profesională.

Pentru aceasta veți nota cu cifra 1 situația care vă convine cel mai mult, cu cifra 2 pe cea care o preferați dintre cele rămase și veți continua astfel să notați cu 3,4,5,6,7,8 și 9 în funcție de descreșterea importanței pe care o prezintă pentru dumneavoastră soluția respectivă.

Nu uitați: trebuie să stabiliți o ierarhie cât mai corectă, să acordați fiecărei soluții un număr între 1 și 9 și să nu notați cu același număr două soluții.

Corectarea testului

În operația de corectare a testului se folosește „Tabelul pentru prelucrarea rezultatelor”. Tabelul conține **9 rânduri** corespunzătoare celor **9 interese** investigate: a. interesul pentru cunoașterea științifică; b. interesul estetic; c. interesul tehnic; d. interesul casnic-gospodăresc; e. interesul practic-agricol; f. interesul sportiv; g. interesul politic; h. interesul uman; i. interesul monden.

De asemenea tabelul conține 9 coloane; în prima sunt înregistrate denumirile intereselor mai sus menționate de la a la i ; următoarele 6 coloane, numerotate de la 1 la 6 sunt rezervate înregistrării rangurilor acordate de subiect intereselor respective la fiecare temă; penultima coloană, „suma”, permite calcularea sumei rangurilor acordate fiecărui interes în cadrul celor 6 teme; ultima coloană „rangul” este rezervată consemnării rangului pe care îl are fiecare interes după suma stabilită în coloana precedentă.

Operațiile de intabulare sunt următoarele:

- se trec în interiorul coloanelor numerotate cu numerele de la 1 la 6 rangurile pe care subiectul examinat le-a acordat celor 9 soluții. Deoarece la fiecare temă ordinea intereselor este alta, se va avea în vedere această situație la intabulare
- după efectuarea acestei intabulări se calculează suma rangurilor acordate fiecărui interes (se lucrează pe rânduri) iar rezultatele se trec în coloana „suma”. Suma cea mai mică poate fi 6 iar cea mai mare 54.
- se stabilește ierarhia intereselor investigate de test după datele înregistrate în coloana „suma”, acordându-se rangul 1 interesului la care s-a înregistrat suma cea mai mică.
- Pentru situația în care la două sau mai multe interese s-a obținut aceeași sumă, se va trece în coloana „Rangul” valoarea mijlocie a rangurilor pe care interesele respective le ocupă în ierarhia celorlalte. Astfel dacă la al doilea și la al treilea interes s-a obținut aceeași sumă (cotă) se va trece la ambele rangul 2,5 și nu se va nota nici unul cu 2 sau 3. În situația a trei interese cu aceeași sumă se vor nota toate în rangul de mijloc (de ex: dacă sumele a patra, a cincia și a șasea sunt egale se va acorda la toate rangul 5, nenotându-se nici un rezultat cu rangul 4 și 6.

Interesul ce a obținut rangul 1 este cel care se bucură de prioritatea maximă.

Semnificațiile testului de interese

Orice interes poate avea valoare pentru realizarea profesională a persoanei și în aceeași măsură poate susține o activitate extraprofesională. În funcție de activitate aleasă ca profesiune, celelalte devin interese de divertisment adică sunt generatoare de satisfacție în timpul liber al persoanei.

În acest context analizându-se lista intereselor incluse în test se pot face următoarele observații.

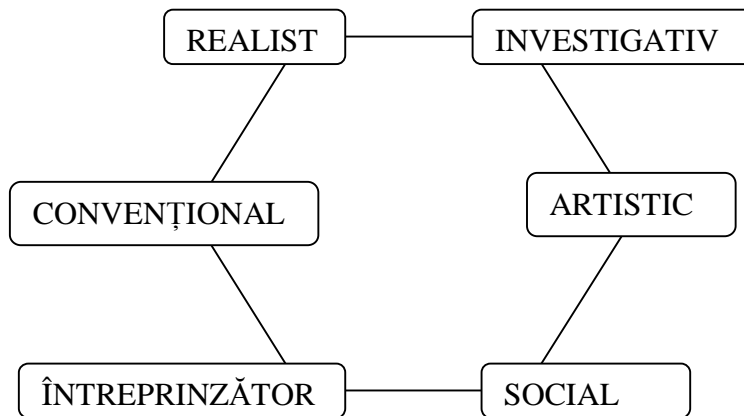
- interesele cu **frecvență mare** conduc spre realizarea persoanei sub aspect profesional;
- interesele care în mod obișnuit reprezintă atracția spre activități extrașcolare sau extraprofesionale sunt **interese de divertisment**.
- **rangul** pe care fiecare interes îl ocupă între celelalte trebuie interpretat în funcție de vârsta sau sexul persoanei respective. Abaterile de la normal este mai semnificativă decât constatarea configurației normale. De ex: predominarea la băieții de 14 – 15 ani a preferinței

- pentru sport este normală, o caracteristică a vârstei. Acest rang este semnificativ dacă el se păstrează devenind o constantă a personalității.
- rangul nu este suficient de elocvent dacă unele interese se bucură de o prioritate care exprimă **exclusivitatea**. Diferența dintre suma rangurilor brute trebuie luată în considerare de multe ori. Dacă diferențele mici dintre sumele amintite (uneori egalitatea lor) nu permit în mod corect ierarhizarea, **diferențele mari** exprimă pe plan psihologic distanța și implicit valoarea. De aceea rangul unui interes trebuie privit în conexiune cu suma și ambele valori considerate în raport cu sumele intereselor vecine.
 - apropierea prea mică dintre sume, cu diferențe mici între suma minimă și suma maximă trebuie interpretată ca fiind o expresie a **nediferențierii** sau a unei rezolvări fără interes a testului.
 - apropierea dintre ranguri sau dintre sume la **două sau trei interese prioritare** exprimă **concurența** dintre acestea sau lupta pentru supremație a fiecăruia dintre ele.
 - apropierea dintre **două interese** conduce la prezența unor acțiuni reciproce între ele. Interesul tehnic alături de interesul științific permite ipoteza că preocupările de cunoaștere științifică se orientează spre domeniul tehnic dar se ridică la nivelul științei tehnice.
 - depărtarea dintre două interese are de asemenea semnificația sa. De ex: depărtarea dintre interesul tehnic și cel de cunoaștere (caracteristică băieților de 14-15 ani) arată rămânerea în problemele tehnice pe planul acțiunilor concrete și empirice.
 - prezența unui **interes de diversiune** alături de un **interes de valoare formativă** indică de multe ori lupta dintre activitatea de pregătire și atracția pentru sport, activități mondene sau casnice.
 - dacă intensitatea unui interes nu poate fi stabilită obiectiv (comparativ cu alte persoane) în schimb pe planul persoanei intensitatea este indicată de forța cu care este **preferat** (tendința spre exclusivitate) sau cu care este respins domeniul respectiv de activitate (vezi Anexa 33)

Inventarele de interese au adesea și variante care se pot auto – administra și pot fi utilizate în autocunoaștere – arată A.Băban (2001). De exemplu chestionarul de interese bazat pe teoria lui Holland. Holland (1985)⁴ consideră că oamenii manifestă interese diferite pentru lucrul cu

⁴ Holland, J.L., 1985, Making vocational choice. A theory of vocational personalities and environments, N.Y. Prentice Hall Inc.

oameni sau preferințe pentru lucru cu idei sau fapte (vezi figura), în funcție de tipul lor de personalitate: realist (R), investigativ (I), artistic (A), social (S), întreprinzător (E), convențional (C).



Modelul hexagonal al tipurilor de interese după Holland⁵

Tipul realist (R) se caracterizează prin tendința de a se îndrepta spre acele activități care presupun manipularea obiectelor și instrumentelor. Posedă aptitudini manuale, mecanice sau tehnice și este satisfăcut de acele medii profesionale care necesită un nivel optim de dezvoltare a acestor aptitudini.

Tipul investigativ (I) se distinge printr-un apetit deosebit pentru cercetare, investigare sub diverse forme și în cele mai diferite domenii (biologic, fizic, social, cultural). Are de obicei abilități matematice și științifice și preferă să lucreze singur pentru rezolvarea de probleme.

Tipul artistic (A) manifestă atracție pentru activități mai puțin structurate, care presupun o rezolvare creativă și oferă posibilitatea de autoexpresie. Persoanele artistice sunt înzestrate cu abilități artistice și imaginative.

Tipul social (S) este interesat de activități care implică relaționare interpersonală. Preferă astfel să ajute oamenii să-și rezolve problemele sau să-i învețe diverse lucruri decât să realizeze activități care necesită manipularea unor unelte sau mașini.

⁵ cf. A.Băban, op.cit., p.211

Tipul întreprinzător (E) preferă să lucreze în echipă însă în primul rând cu scopul de a conduce, a dirija, a ocupa locul de lider. Evită activitățile științifice sau domeniile care implică o muncă foarte dificilă preferându-le pe acelea care îi pun în valoare abilitățile oratorice și manageriale.

Tipul convențional (C) se îndreaptă spre acele activități care se caracterizează prin manipularea sistematică și ordonată a unor obiecte într-un cadru bine organizat și definit. Are abilități secretariale și materiale ceea ce îl fac potrivit pentru activitățile administrative. Tipul convențional reușește să se adapteze cu dificultățile în situațiile cu grad ridicat de ambiguitate și care nu au descrise cerințe clare (vezi Testul de interese Holland, ??? www).

În concluzie în analiza și aprecierea intereselor unei persoane trebuie avute în vedere următoarele precizări:

- nici un interes nu este în mod absolut superior altui interes, fiecare exprimând o formă de structurare a personalității omului;
- fiecare interes permite pe linia respectivă de activitate posibilitatea de realizare deplină a persoanei și integrarea în activitatea social-utilă;
- realizarea fiecărei persoane pe linia valorilor spre care se îndreaptă este condiționată de prezența capacității și a atitudinilor față de muncă.

Corelația dintre atitudini și interese, dintre capacități individuale și necesitățile sociale conduce la realizarea profesională și la succesul pe plan social.

VI.5. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor

1. *Interesele exprimă cel mai bine personalitatea considerată ca produs al :*

- a. *societății;*
- b. *culturii;*

2. *Coordonatele personalității care indică categoria de valori spre care se orientează persoana intensitatea tendinței de apropiere și nivelul de integrare în domeniul respectiv se numesc:*

- a. *interese;*
- b. *motive;*

3. *Interesul a fost considerat în mod diferit de cercetători diferiți. Aranjați autorii respectivi în relație cu noțiunile specifice elaborate:*

Holbach.....plăcere

Helvetius.....forță emoțională în acțiune

Claparede.....unicul mobil al acțiunii

Dewey.....factorul care ajustează mediul

4. *Structura intereselor este dată de:*

- a. *componenta motivațional-afectivă;*

b. componenta operațional-cognitivă;

c. ambele componente

5. Interesele îndeplinesc funcțiile de:

a. selecție a.....

b. valorificare a.....

*c. restrângere tematică a câmpului de acțiune a
.....*

*d. mobilizare și susținere a efortului în activitate
a.....*

6. Interesele în relație cu atitudinile sunt mai:

a. restrânse;

b. largi

*7. Interesul în relație cu noțiunea de curiozitate are o
condiționare:*

a. internă;

b. externă

8. Interesele fundamentale sunt:

a. constante;

b. schimbătoare

9. *Elaborați o listă cu trei tipuri de interese supraordonate și șase interese proprii restrânse.*

10. *În clasificarea intereselor I. Holban identifică mai multe categorii de activități în care se lucrează cu:*

- a. noțiuni;*
- b. obiecte concrete;*
- c. oameni*

Elaborați o listă cu aceste tipuri de activități!

11. *Interesele tehnice se situează în categoria supraordonată a:*

- a. intereselor intelectuale;*
- b. intereselor practice;*
- c. intereselor sociale*

12. *Metoda prin care poate fi cunoscut interesul unei persoane în viața de toate zilele se numește:*

- a. analiza conduitei ;*
- b. analiza activității școlare;*
- c. analiza timpului liber;*
- d. analiza atitudinilor față de anumite valori;*
- e. analiza realizărilor și a dezideratelor de viitor*

13. *În laborator cel mai eficient instrument de investigație a*

intereselor este:

- a. chestionarul;*
- b. testul de alegere*

14. Testul de interese investighează interesele după criteriile:

- a. intensitatea;*
- b. prioritatea*

15. Enumerați cele șase teme sau situații la care se referă testul de interese!

16. Descrieți cele 9 categorii de interese diferențiate de testul de interese!

17. În stabilirea ierarhiei intereselor proprii potrivit testului

Holban situația care vă convine cel mai mult se notează cu:

- a. 1;*
- b. 9*

18. Interesul la care s-a înregistrat suma cea mai mică se situează pe locul:

- a. 1;*
- b. 9*

19. *Interesele care permit realizarea profesională a persoanei sunt cele cu frecvență:*

- a. mare;*
- b. mică*

20. *Apropierea dintre ranguri sau dintre sume la două sau trei interese prioritare exprimă:*

- a. concurența dintre interese;*
- b. colaborarea dintre interese*

21. *Depărtarea dintre două interese indică:*

- a. lupta dintre ele;*
- b. subordonarea lor*

22. *Lupta dintre activitatea de pregătire și activitatea de divertisment poate fi indicată de:*

- a. prezența unui interes de divertisment;*
- b. prezența unui interes de valoare formativă*

23. *Interesele în raporturile dintre ele sunt:*

- a. egale;*
- b. subordonate*

24. *Fiecare interes:*

- a. permite;*

*b. nu permite
realizarea deplină a persoanei*

25. Succesul pe plan social este dat de:

a. concordanța;

b. neconcordanța

dintre capacitățile individuale și necesitățile sociale

CAPITOLUL VII-VIII

CONFLICTE, COMPLEXE, FRUSTRĂRI ȘI STRESS - SPECIFICE PROCESULUI DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

VII-VIII.1. Conflictul

Semnificațiile conflictului și tipurile de conflicte

Cea mai uzuală semnificație a termenului de conflict este cea de „neînțelegere, discuție violentă, ceartă, diferend”¹ sub forma sa de conflict extern, inter-relațional și „ciocnire între interesele sau sentimentele personajelor, care determină desfășurarea acțiunii într-o operă literară”² sub forma sa literară, de nucleu al unei lucrări literare.

Dicționarele de psihologie subliniază semnificația psihologică a noțiunii de conflict - sub forma sa de conflict intern ca „situația unui subiect în care acesta se găsește supus unor tendințe cognitive și motivaționale de sens contrar”³. Conflictul intern a fost definit ca o „ciocnire și luptă între motive, tendințe, interese, atitudini opuse, de forță relativ egală și greu de conciliat sau ireconciliabile”⁴.

Aceste definiții scot în evidență cele două forme principale ale conflictului: conflictul extern cel mai frecvent și mai evident și conflictul intern care se poate exterioriza sau nu. De asemenea definițiile subliniază esența noțiunii de conflict tensiunea între idei, afecte, motive, atitudini, mijloace, scopuri. *Prin urmare putem defini conflictul ca un fenomen psihologic intern sau inter-relațional care constă în contradicția între tendințe cognitive, afective, motivaționale, atitudinale, etc opuse.*

V.Pavelcu subliniază aspectul tensional - afectiv al conflictului. Deși pot fi și conflicte de natură cognitivă între idei (de exemplu disonanța cognitivă - Festinger) de natură motivațională sau atitudinală esența fenomenului psihologic de conflict este încărcătura afectivă contradictorie. J.Ascher consideră că pot fi identificate trei tipuri de conflicte psihice cognitive, motivaționale și afective. K.Lewin descrie patru tipuri de

¹ Breban, V., 1980, Dicționar al limbii române contemporane, Ed. Științifică și enciclopedică, București

² idem

³ Grand dictionnaire de psychologie, 1994, Larousse, Paris

⁴ Neveanu, P. P., 1978, Dicționar de psihologie, Ed. Albatros, București

conflicte după relația de atracție și respingere între motive și tendințe. Această relație în viziunea lui Lewin poate fi de:

- a. atracție - atracție;
- b. respingere - respingere;
- c. atracție -respingere;
- d. respingere - atracție;

În **psihanaliză** conflictul se instalează între trebuințele de satisfacție și trebuințele de securitate sau între pulsunile sinelui și apărările eului. S.Freud – considerăm noi – ar putea fi numit *primul mare consilier în problematica sexualității*.

Codul moral al secolului al XIX lea descris de scriitorul St.Zweig⁵ stă sub semnul raționalității, dar al unei raționalități extreme, care nu numai că nu explică unele fenomene general umane cum este sexualitatea ci mai mult le ignoră sau le neagă: „nu atrageți atenția omului asupra celor sexuale și el le va uita. Nu întărâtați prin cuvântări, nu hrăniți cu întrebări fiara instinctului încarcerată îndărătul zăbrelelor morale și ea se va domestici. Treceți repede întorcând privirea de la tot ceea ce este neplăcut, penibil, faceți-vă că nu vedeți nimic, acesta este codul moral al veacului al XIX-lea” (p. 219). După cea mai elementară logică științifică sau etică dacă nu este studiat un anumit fenomen aceasta nu înseamnă că el nu există. Cu cât acest fenomen este mai mult ignorat, necunoscut sau chiar negat – de exemplu sexualitatea – cu atât mai mult el se „răzbună” pe cunoaștere producând efecte pe care nu le putem controla și coordona. Prima etapă în cunoașterea unui fenomen este recunoașterea existenței lui.

S.Freud prin întreaga sa operă „redescoperă” inconștientul, scoate de sub tirania raționalității sexualitatea, încercând s-o aducă în zona de conștientizare, explicație, înțelegere, deblocând-o și facilitându-i manifestarea.

Psihologia pre-freudiană proclamă superioritatea rațiunii asupra instinctului, a conștientului asupra inconștientului pretinzând reprimarea instinctelor prin rațiune. Freud răspunde că instinctele nu se lasă înfrânate decât de cel care le cunoaște. Într-o societate burgheză în care prosperitatea economică generează din ce în ce mai mult timp liber încep să iasă de sub dominația rațiunii anumite tendințe pulsionale care nu se mai potriveau cu raționalitatea eficientă și care trebuiau – în viziunea acestei societăți – camuflate. Ca urmare principiul psihologic pe care Freud îl va denumi mai târziu – principiul refulării – cu efectele sale negative asupra echilibrului sufletesc trebuia dezvăluit prin cunoaștere și autocunoaștere, prin

⁵ Zweig, St, 1994, Tămăduire prin spirit, Editura Moldova, Iași.

mărturisire și recunoaștere. Așa se explică faptul – arată St.Zweig că Freud apare ca un Anticrist ca un anti-iluzionist redescoperind inconștientul și dinamica intrapsihică.

El îndrăznește să aducă în planul cunoașterii iluziile cu privire la sexualitate în general și la cea infantilă în special – restabilind importanța sexualității și a scoaterii ei din zona inconștientului, pentru a putea fi nu stăpânită și supusă ca o fiară ci echilibrată cu „sora ei” raționalitatea. El va arăta că inconștientul nu este nici „terra incognita” nici „rezidu-ul” vieții sufletești așa cum consideră psihologia pre-freudiană ci materia primă a psihicului din care doar vârful aisbergului atinge suprafața luminată a conștientului. Având în vedere că primele indicii ale conștientizării apar la 2-3 ani – după autorii care au cercetat evoluția copilului – putem considera alături de Freud că inconștientul este într-adevăr materia primă a psihicului chiar dacă nu este singura materie primă și nu funcționează în sine într-un circuit închis. Inconștientul funcționează într-un circuit permanent atât cu lumea externă cât și cu lumea internă într-o relație de circularitate al cărei echilibru asigură sănătatea, forța și eficacitatea ființei umane.

În acești termeni ai echilibrului, forței și tenacității ne este descris însuși Freud de către St.Zweig:

„Șaptezeci de ani și același oraș, mai bine de patruzeci de ani în aceiași casă. Aici iarăși consultațiile în aceiași cameră, lectura pe același scaun, munca literară la aceiași masă. *Pater familias* a 6 copii, fără nici o nevoie personală, fără alte pasiuni decât aceea a profesiei și a vocației. O dată pe săptămână curs la Universitate, în fiecare miercuri seara după metoda socratică un simpozion intelectual în cercul studenților săi; sâmbătă după masă, o partidă de cărți, altminteri de dimineață până seara sau mai bine zis până la miezul nopții fiecare minut, fiecare secundă folosite pentru analiză, tratamentul bolnavilor, studii, lectură și formare intelectuală. Acest nemilos calendar de muncă nu cunoaște nici o filă albă, ziua nesfârșită a lui Freud timp de jumătate de secol nu cunoaște nici un ceas petrecut **neintelectual**”(op.cit p.230).

Punctul de plecare al descoperirilor freudiene îl constituie experimentele lui Charcot la Paris care a pus în evidență rolul sugestiei în provocarea și suprimarea paraliziiilor tipice. Cazul de isterie – prezentat de dr. Iosif Breuer lui Freud și vindecat cu ajutorul hipnozei a favorizat ceea ce însăși pacienta sa va numi *talking cure* (cura de vorbire) o nouă metodă de vindecare.

Cura de vorbire desigur nu a fost descoperită de Freud, ea poate fi identificată chiar la Socrate prin celebra sa metodă maieutică. S.Freud statuează *cura de vorbire* ca metodă a unei noi discipline științifice –

psihanaliza – care are inițial pretenția de știință asemănătoare cu științele naturii.

Cura de vorbire devine din „epoca Freud” principala metodă pentru toate psihoterapiile ulterioare și pentru toate tipurile de consiliere care s-au desprins din psihoterapie. Dar dacă în psihanaliză, în psihoterapie și în consiliere nucleul comun la care ne raportăm este *cura de vorbire* fiecare dintre acestea are specificul ei.

Cura de vorbire din psihanaliză are ca scop pătrunderea psihanalistului în inconștientul pacientului, descoperirea conflictului conștient-inconștient care este, arată Freud, de natură sexuală și reechilibrarea tendințelor pulsionale cu cele raționale.

Cura de vorbire din consiliere se raportează la nivelul conștient al psihicului la problematica apărută ca urmare a adaptării persoanei la mediu, iar în cazul consilierii educaționale la mediul educațional (familie, școală, societate).

Problematica sexualității este centrală în psihanaliză fiind una dintre preocupările consilierii educaționale, dar nu singura. Deși în relația adaptivă persoană-mediul educațional sunt și alte probleme pe care le-am numit educaționale (învățare, motivație, comportament), consilierea educațională nu poate face abstracție de problematica sexualității, cu elementele ei generale și perpetue dar și cu cele actuale, specifice perioadei social-istorice prezente. Dacă nu se poate vorbi alături de Freud de o conflictualitate intrapsihică permanentă conflictul instinct-cultură, mai mult sau mai puțin conștient este permanent în evoluția ontogenetică a persoanei – fiind specific consilierii educaționale.

Structurarea psihicului în cel de al doilea model freudian – în **sine**, **eu** și **supraeu** instanțe alcătuite din elemente inconștiente și conștiente scoate în evidență, considerăm noi, acest conflict instinct (biologic) – cultură în forme și intensități diferite.

Sinele este constituit din instincte, impulsuri, tendințe, dorințe arată Freud – fiind guvernat de principiul plăcerii – **Erosul**.

Eul este moderatorul, arbitrul conflictului între sine și supraeu fiind reprezentat de procesele psihice care se desfășoară în prezent și este guvernat de **principiul realității**.

Supraeul este constituit din norme și reguli socio-culturale care provin în mare parte din interdicțiile parentale și au rol de cenzură a impulsurilor sinelui-fiind guvernat de principiul morții **Thanatos**.

Faptul că sinele este inconștient este acceptat de Freud, de dizidenții săi și de reprezentanții formelor ulterioare de psihoterapie. Dar Freud⁶ (1949) arată că și eul are o componentă inconștientă pornind de la percepție. Supraeul de asemenea din punct de vedere didactic conține o parte inconștientă și una conștientă. Elementele inconștiente din structura supraeului datează din perioada 1-3 ani, reprezintă suma nu-urilor adresate de părinți și de cei apropiați copilului mic pentru a cenzura principiul plăcerii. Regulile morale, normele socio-culturale, toate conțin într-o măsură mai mare sau mai mică constrângeri ale principiului plăcerii constrângeri care acționează în virtutea **principiului morții**. Până la 6-7 ani când copilul este capabil să înțeleagă noțiunea de regulă, să conștientizeze necesitatea respectării regulii, a constrângerii, elementele care propulsează supraeul persoanei sunt inconștiente. Dacă până la această vârstă putem fi de acord cu permanența conflictualității între inconștient și conștient de la intrarea copilului la școală constrângerile pulsionale dobândesc și alte configurații în afara celor sexuale.

Școala însăși este o formă de constrângere a libertății copilului mai mult sau mai puțin natural și spontan care este îngrădit să se raporteze la o instituție organizată și rece. Grupul social este de altă natură predominant socială, lărgind grupul afectiv – familia – din care făcea parte până acum copilul. Învățarea care devine treptat activitatea principală luând locul jocului este o altă constrângere asupra copilului. Învățarea care înlocuiește jocul ca prioritate, grupul social – clasa de elevi – care nu mai acordă gratificații afective, școala care îngrădește copilul prin reguli – toate acestea sunt, considerăm noi, manifestări ale conflictului între natural și social, între mai mult sau mai puțin inconștient/conștient.

Conflictul intrapsihic postulat de Freud poate fi tradus în termenii vieții actuale în conflictul natură-cultură, între pulsunile naturale spre satisfacție și plăcere și tendințele culturale ale ființei umane generatoare de insecuritate și nemulțumire. În mod paradoxal tendințele frustrante și nu cele gratificante reprezintă esența ființei umane, saltul de la natură la cultură.

Formarea și dezvoltarea personalității umane este un proces neliniar, contradictoriu, conflictual. Dar dacă în viziunea lui Freud această conflictualitate se dezvoltă cu ajutorul mecanismelor de apărare ale eului: refularea, sublimarea, izolarea, nevroza și creația – în viziunea consilierii educaționale conflictualitatea co-sangvină ființei umane se rezolvă cu

⁶ Apud Păunescu, C., 1984, Coordonate metodologice ale recuperării minorului îndaptat., E.D.P., București, p.29

ajutorul mecanismelor de atac moderne și actuale: managementul propriei persoane, al stresului, al timpului, autoeducația, rezolvarea de probleme. Funcția conflictului este constructivă sau distructivă - consideră Anne-Marie Rocheblave-Spenlé⁷ în funcție de forța eului. Un eu puternic este eul care poate tolera o cantitate mare de tensiune. Un eu este mai puțin rezistent la conflictualitate dacă energia sa este deja acaparată de menținerea refulărilor (p.177).

Eul se apără împotriva propriei sale dezagregări, împotriva distrugerii și a morții prin:

1. Refularea sau trimiterea la nivelul inconștientului, a amintirilor neplăcute, inacceptabile în mod conștient.
2. Formațiunea reacționară atunci când subiectul reacționează printr-un comportament invers (de exemplu timidul insolent).
3. Substitue și compensație reprezentând înlocuirea scopului fără a schimba orientarea afectivă a Eului.
4. Sublimarea care constă în a da tendinței condamnabile un scop socialmente acceptat. Szondi dă exemplul sadismului la chirurg sau exhibiționismului la actori sau profesori.
5. Izolarea unei reprezentări inacceptabile de încărcătura sa afectivă.
6. Anularea retroactivă
7. Regresiunea care se manifestă prin întoarcerea psihicului la comportamentele mai vechi, infantile.
8. Proiecția constând în a nega pentru sine un afect intolerabil și a-l atribui altuia, unei voințe exterioare.
9. Negarea realului prin care Eul neagă realitatea angoasantă, frustrantă, insuportabilă.

Un al doilea mare „sacrilegiu” pe care l-a făcut Freud în viziunea societății moraliste în care trăia a fost extinderea câmpului de acțiune a noțiunii de sexualitate în perioada infantilă între 0-12 ani. În modelul freudian sexualitatea infantilă parcurge mai multe etape denumite după localizarea principiului plăcerii la diferite organe ale copilului. Astfel Freud distinge:

- faza orală – caracterizată prin supt, până la un an;
- faza anală – între 1-3 ani când principiul plăcerii este localizat în zona anală (defecația);
- faza falică – între 3-5 ani când apar primele erecții ale copilului (la băiat) și primele simptome de inferioritate (lipsă) ale fetei care nu are penis;

⁷ Rocheblave-Spenlé, Ane-Marie, 1978, La psychologie du conflict, Paris

- faza latentă – între 5-12 când nu apar evenimente pe planul sexualității.
- faza genitală – începând cu 12 ani când sexualitatea se organizează la nivelul organelor genitale.

În această perioadă între 0-12 ani copilul nu este „marele inocent” așa cum postula psihologia pre-freudiană ci un „mic sălbatic” care poate fi civilizat doar cu ajutorul educației și culturii. Demitizarea inocenței copilăriei i-a oferit posibilitatea lui Freud de a pune în evidență complexul Oedip-Electra, complexul psihanalitic fundamental definit în viziunea sa ca atașament incestuos între tată și fiică, între mamă și fiu, ca ansamblu organizat de dorințe amoroase și ostile pe care copilul le resimte față de părinții săi. În forma sa pozitivă complexul se prezintă ca în legenda despre Oedip – rege. În forma sa negativă situația este inversată: iubirea pentru părintele de același sex și ura geloasă pentru părintele de sex opus⁸.

Mai este actual complexul Oedip-Electra? Nu ne propunem aici să dezbaterem acest complex dar putem lansa câteva probleme actuale legate de el cum ar fi:

- exacerbarea sexualității în viața privată, socială, profesională;
- coborârea vârstei la care se începe viața sexuală;
- înmulțirea fără precedent a cazurilor de incest, de relații sexuale anormale părinți-copii, homosexualitate, pedofilie, etc.

Consilierea educațională nu incriminează în problematica sexualității doar inconștientul, complexul Oedip-Electra ci identifică și alte cauze, manifestări și soluții la această problematică care sunt de natură predominant socio-culturală. Consilierea educațională deplasează accentul de pe forța biologică a pulsionilor sexuale pe forța educației și culturii. Omul nu este un perpetuu bolnav sau înfrânt, nu este condamnat la nevroză ci poate fi susținut, orientat și învățat să-și depășească conflictele defensive și să prevină instalarea complexelor. Aici considerăm noi își găsește rolul consilierea educațională.

Dacă Freud este criticat din direcția determinismului cultural, dizidenții săi își propun să depășească dependența biologic-sexuală a modelului freudian asupra psihicului. Dacă S.Freud poate fi numit primul mare consilier al sexualității A.Adler este un adevărat consilier, cu cabinet de consiliere și statut elaborat al consilierului.

⁸ Laplanche, J., Pontalis, J.B., 1994, Vocabularul psihanalizei, Editura Humanitas, București

Medic evreu, de origine modestă, rahitic, adept al partidului socialist, al II-lea copil cu complexul fratelui mai mare (Freud), orator înnăscut, convertit la protestantism, căsătorit cu o rusoaică.

Psihologia individuală numită în mod paradoxal astfel de către Adler are în centrul atenției sale conceptele fundamentale ca: sentimentul de comuniune socială, stilul și planul de viață, sentimentul de inferioritate. Adler fiind primul dizident a lui Freud elaborează o parapsihanaliză, o pedagogie optimistă, o psihologie a valorii.

Psihologia individuală se situează pe terenul evoluției personale și de grup unde trecerea de la o **minus-situație** la o **plus situație** se face pornind de la un sentiment de inferioritate. Adler⁹ consideră că „a fi om înseamnă a avea un sentiment de inferioritate”. Legea fundamentală a vieții este efortul întru **biruință**, aspirația către un scop, întărirea sentimentului de **comuniune socială**.

Tehnica psihologiei individuale constă în cercetarea stilului de viață, cunoașterea problemelor individului și a opiniilor sale. Adler arată că originea comportamentului se află în **opinia** omului: „*fie că de piciorul meu se apropie un șarpe veninos, fie că doar cred că este un șarpe veninos, efectul pentru mine este același*”¹⁰.

Complexul de inferioritate este analizat de Adler atât la nivel individual cât și social. Astfel mișcarea istorică a umanității spune Adler este o istorie a sentimentului de inferioritate și a încercărilor de rezolvare a acestuia. În 1907 Adler publică un „Studiu asupra inferiorității organelor” unde arată că indivizii atinși de inferiorități organice sau fiziologice vor manifesta o **supracompensație** și vor dezvolta atitudini superioare mediei (Exp. Demostene care era bâlbâit devine un mare orator). Adler arată că un organ lezat este înlocuit de un altul, el producând **de la sine** o energie compensatorie.

Se impune observația că nu este suficientă condiția organului lezat sau cea a prezenței unui deficit pentru apariția unor aptitudini superioare. Procesul prin care o anumită deficiență (nu intelectuală) poate conduce la o anumită performanță este îndelungat, complex, este diferit de la un domeniu la altul, nu se realizează automat.

Dar subliniem rolul pozitiv al **energiei compensatorii**, care bine folosită poate conduce de la o minus situație la o plus situație.

Complexul de superioritate poate deveni vizibil, consideră Adler, în pretențiile exagerate față de sine și față de ceilalți.

⁹ Adler, A., 1995, Sensul vieții, IRI, București, p.71

¹⁰ Adler, A., 1995, Sensul vieții, IRI, București, p.17

Înfățișarea exterioară, nobilă sau neglijentă, ținuta excentrică, atitudinile exagerat masculine la femei și cele exagerat feminine la bărbați, aroganța, exuberanța, snobismul, mania de a se lăuda, comportamentul tiranic, înclinația de a căuta nod în papură, ca tendință de depreciere caracteristică, înclinația de a se bate pe burtă cu persoane proeminente sau de a porunci celor slabi, bolnavi sau insignifianți, abuzul de idei prețioase și de curente de idei, în scopul de a-i deprecia pe ceilalți, pot să atragă atenția și să ducă - consideră Adler - la descoperirea unui complex de superioritate (op.cit. p.88).

Complexul de superioritate blochează procesul de afirmare și comuniune socială deoarece îl face pe individ să se retragă din fața pericolului de îndată ce e amenințat de o înfrângere.

Sentimentul de comuniune socială este cel responsabil de adaptarea individului la viață, de depășirea dificultăților și obținerea succesului. Adler consideră - ca și Freud - că până la 5 ani se descoperă **legea de mișcare** (prototipul psihic) care va influența stilul de viață al copilului.

Adler subliniază faptul că datorăm **contactului matern** cea mai mare parte a sentimentului uman de **comuniune socială**. Dacă relația copilului cu mama sa este pozitivă, se acumulează în timp un sentiment de comuniune socială, care **întărit prin educație** va conduce la depășirea dificultăților vieții. Dacă relația copilului cu mama sa este negativă (în cazul răsfățului de exemplu) aceasta va conduce la instalarea, după Adler, a complexului Oedip. Dacă la Freud complexul Oedip este fundamental, definitiv pentru perioada 3-5 ani, la Adler el este derivat.

Defectele copiilor care țin de domeniul psihologiei medicale se regăsesc aproape exclusiv la **copii răsfățați și dependenți**: enurezis-ul, dificultăți de hrănire, constipația, bătăiala, masturbarea.

La acești copii - consideră Adler- se poate observa o continuare fascinantă în spatele frontului vieții, o distanțare față de atitudinea de colaborare. Acolo unde mama revarsă o afecțiune cu totul exagerată și face pentru copil de prisos **colaborarea** în ținută, gândire, acțiune, copilul va fi înclinat să se dezvolte în mod **parazitar** și să aștepte totul de la ceilalți. Războiul, ura de rasă, nevroza, sinuciderea, crima, beția își au originea - susține Adler - într-un deficit al sentimentului de comuniune socială.

Adler ia în considerare doar natura psihologică a relațiilor inter - umane fără a ține cont de contextul social-istoric, de determinările economice, culturale, politice ale acestor fenomene sociale.

Psihologia individuală susține că nevroticul nu și-a dezvoltat suficient **sentimentul contactului cu ceilalți** în copilărie - ca factor integrator decisiv în rezolvarea tuturor problemelor vieții.

Încă din copilărie nevroticul și-a conturat **legea sa de mișcare** constând din retragerea din fața problemelor, teama de înfrângere, nerăbdarea, emotivitatea, deviza **totul sau nimic** care sunt contrarii sentimentului de comuniune socială.

Adler consideră că toate funcțiile noastre corporale și sufletești se dezvoltă normal și sănătos în măsura în care poartă în ele suficient sentimentul de comuniune socială și sunt apte pentru colaborare. Eșecul în viață - consideră Adler - scoate la iveală un deficit al sentimentului de comuniune socială.

Prin urmare, conchide A.Adler **sensul vieții** constă în dezvoltarea sentimentului de comuniune socială în sistemul relațional om-cosmos, în care al doilea element posedă o putere modelatoare.

Așa cum mărturisește însuși Adler, pe parcursul vieții sale el a fost consilier medical în cazurile de tulburări psihice, psiholog, educator în școală și familie, având o permanentă preocupare pentru consiliere. În anexa la lucrarea „Sensul vieții” Adler redactează capitolul numit „Funcția consilierului”.

Aceasta în viziunea lui A.Adler se definește prin următoarele caracteristici:

- *pacientul așteaptă de la consilier un generos sentiment de comuniune socială;*
- *rolul primei copilării este important pentru evoluția copilului;*
- *pacientul se poate așeza unde dorește;*
- *în procesul consilierii se evită critica și hipercritica, autoritatea excesivă din partea consilierului;*
- *se urmărește succesul pacientului și nu al consilierului;*
- *discreția în relația consilier-pacient;*
- *se evită revelația miraculoasă;*
- *durata procesului de consiliere este de aproximativ 3 luni (1-3 ședințe pe săptămână);*
- *colaborarea pacientului;*
- *dacă într-o săptămână sau doua nu sunteți convins că vă aflați pe drumul cel mai bun renunțați!*
- *plata să se facă săptămânal sau lunar întotdeauna la sfârșitul perioadei;*
- *serviciile sau cadourile făcute consilierului trebuie refuzate sau amânate până la vindecare;*

- *importanța celei mai vechi amintiri;*
- *interpretarea temeinică a viselor;*
- *reducerea tensiunii în cursul tratamentului prin glume, fabule.*

Analizând „Funcția consilierului” în viziunea lui Adler, putem observa unele aspecte tipice psihanalizei: rolul primei copilării, interpretarea temeinică a viselor, importanța celei mai vechi amintiri.

Precizările cu privire la plata serviciilor de consiliere sau la cadouri făcute consilierului, fac referire la tipul activității de consiliere - cea psihologică.

De fapt, A.Adler elaborează schema unui proces psihoterapeutic, care se apropie foarte mult de cea a unui proces de consiliere psihologică.

De altfel dintre cei trei corifei ai psihanalizei, S. Freud, A.Adler și C.G.Jung, Adler este singurul care vorbește despre consiliere, psihanaliza sa având un puternic caracter pedagogic. În felul acesta putem spune că cele mai importante deosebiri între psihanaliza freudiană și cea adleriană constituie în același timp argumente pentru susținerea naturii educaționale a psihanalizei lui Adler.

1. Dacă Freud elaborează o psihologie a abisurilor, a inconștientului (personal), Adler deplasează accentul de pe Sine pe Eu, conturând ceea ce el numește psihologia individuală, a **Eului**;
2. Așa cum am discutat deja consilierea (mai ales cea educațională) se adresează nivelului conștient al psihicului-**Eul**;
3. Dacă Freud consideră Complexul Oedip fundamental, generator de conflict intrapsihic, Adler consideră Complexul de inferioritate fundamental, din acesta derivând toate celelalte complexe;
4. Din punctul de vedere al procesului de consiliere educațională, **complexul de inferioritate** ca și **depășirea** acestuia poate avea rol generic în construcția ființei umane.
5. În timp ce Freud accentuează conflictualitatea internă, intrapsihică, Adler într-o viziune socialistă asupra lumii consideră **deficitul de comuniune socială** factorul răspunzător de orice tulburare psihică.
6. Procesul de consiliere nu este altceva decât activitate sistematică de creștere a **comuniunii sociale** prin ajutorul specializat al consilierului față de persoana în nevoie.
7. Dacă Freud se concentrează pe copilărie și trecut, Adler prin sublinierea filonului evoluționist al psihologiei individuale, leagă mai mult copilăria de prezent și viitor, elaborând conceptele de **lege de mișcare, sensul vieții, stil de viață**.
8. Dacă tehnica psihanalitică freudiană este de lungă durată, constând în esență, în conștientizarea conflictelor intrapsihice, tehnica

psihoterapeutică adleriană este mai scurtă, având un puternic caracter educativ, pedagogic, de **întărire a sentimentului de comuniune socială**.

Consilierea este din punctul din vedere al duratei un proces de scurtă durată (2-3 luni), asemănându-se cu psihoterapiile scurte, aceasta și datorită faptului că nu antrenează inconștientul clientului în prelucrarea materialului, ci nivelul său conștient.

Desigur, în ceea ce privește dimensiunea de **orientare** a consilierii educaționale, aceasta se poate prelungi pe parcursul unui an școlar sau chiar al mai multor ani.

C. G. Jung¹¹ este al doilea mare nume al psihanalizei fiind creatorul **psihologiei analitice** pe care o va numi mai târziu **cosmologică**.

C. G. Jung este interesat din ce în ce mai mult de mitologie și religie, de științele zise oculte și mai puțin de sexualitate, ajungând astfel să deosebească inconștientul personal de cel colectiv. Analiza lui Jung se va numi **constructivă**, deoarece va pune mai mult accentul pe *cauza finales* (pentru ce?) și nu pe *cauza efficiens* (de ce?) tipic freudiană.

În viziunea lui C. G. Jung¹² psihicul prezintă următoarea structură: 1. **conștient**, 2. **inconștient personal**, 3. **inconștient colectiv**.

Conștientul este reprezentat de procesele psihice, de percepție, reprezentare, gândire, afectivitate, voință.

Inconștientul personal este reprezentat de:

- conținuturile subliminale;
- conținuturile care și-au pierdut intensitatea (au fost uitate);
- conținuturile refulate.

Spre deosebire de Freud care pune accentul pe conținutul **refulat** al inconștientului, Jung scoate în evidență conținuturile aflate **in statu nascendi** și care au un **rol creativ**.

Inconștientul colectiv este în viziunea lui Jung:

- general uman;
- constituie substratul oricărui psihism individual;
- este reprezentat de imagini sau motive mitologice numite de el arhetipuri.

Dacă noțiunea de **complex** este centrală pentru structurarea inconștientului personal în concepția lui Jung, cea de **arhetip** exprimă o pulsione instinctuală universală, colectivă.

Cele mai cunoscute **arhetipuri** în modelul jungian sunt:

¹¹ Jung, C. G., 1994, "Puterea sufletului", vol.I-IV, Editura Anima, București

¹² Jung, C. G., 1994, "Puterea sufletului", vol. I, Editura Anima, București, p.46

1. **anima** - arhetipul femeii ce apare la bărbat;
2. **animus** - arhetipul bărbatului ce apare la femeie;
3. **mama chthoniană** - sufletul feminin transcendent;
4. **bătrânul înțelept** - sufletul masculin transcendent.

Jung arată („Puterea sufletului”) că relația dintre structurile psihicului uman (conștient, inconștient personal, inconștient colectiv), dă naștere la bărbatul în deplinătatea sa la următoarele personaje:

1. subiectul masculin (**eul**)
2. subiectul feminin opus (**umbra** - inconștient personal)
3. **anima** transcendentă (sufletul feminin transcendent)
4. **batrânul înțelept** (sufletul masculin transcendent)

La femeie, arată C. G. Jung, apare în deplinătatea sa următoarea cuaternitate:

1. subiectul feminin (**eul**)
2. subiectul masculin opus (**umbra**)
3. **animus** (sufletul masculin arhetipal)
4. **mama chthoniană** (transcendent)

Inconștientul colectiv este aceea imensă zonă ereditară rezultată din evoluția omenirii, care renaște mereu în fiecare structură cerebrală individuală („Puterea sufletului”, p.78).

Dacă în viziunea freudiană, calea de acces spre inconștient, **via regia** spre inconștient îi constituie **visul**, în viziunea jungiană calea regală spre inconștient este **complexul afectiv**.

Complexul afectiv fiind considerat conceptul fundamental al psihologiei analitice, este definit ca un **corpus animus** însuflețit reprezentând imaginea unei anumite situații psihice, imagine ce posedă forță-autonomie-afect negativ.

Complexele au fost comparate de către C.G.Jung cu :

- geniile rele carteziene;
- spiridușii din folclor;
- eriniile (furiile la greci);
- larii și penații la romani;
- fantome;
- tumori.

Visul în modelul jungian al psihicului și-a pierdut întâietatea din modelul freudian. El are de asemenea o altă structură: expoziția, dezvoltarea, culminația, soluția.

Jung explică Visul prin fenomenul numit compensare. El consideră că există 3 modalități de compensare:

- dacă atitudinea conștientului este prea autoritară, visul adoptă o poziție contrară ei;
- dacă atitudinea conștientului este de mijloc, visul propune diferite variante;
- dacă atitudinea conștientului este tolerantă, visul coincide cu tendințele acestuia.

Există ceea ce Jung numește **vis mari**, ce conțin motive mitologice, transcendente și care se deosebesc de visele mici ce provin din **inconștientul personal**.

Analiza constructivă parcurge etape similare ca și în psihanaliza clasică: rezistență, transfer, interpretare.

Metoda folosită este de asemenea „asociația liberă de idei”, dar tehnica freudiană este înlocuită cu o relația de aparentă egalitate între analist și pacient.

Interpretarea se face în sensul descoperirii clișeelelor **arhetipale** pe de o parte și a **maturizării și dezvoltării personalității** pe de altă parte.

Accentul nu mai cade ca în psihanaliză - care este din acest punct de vedere o analiză reductivă – pe **fantasme psihosexuale**, ci pe posibilitatea persoanei de a **aspira la viitor**.

Durata medie a psihoterapiei jungiene este de 6 săptămâni cu 2 ședințe pe săptămână. Se adresează în special tulburărilor de integrare ale adolescentului și ale adultului și stărilor **depressive** psihogene ale vârstei adulte.

În concluzie, încercând să realizăm o analiză comparativă a celor 3 tipuri de psihanaliză, constatăm:

1. **psihanaliza jungiană** este cea mai „profundă”, psihologie, aceasta structurând psihicul până la nivelul **inconștientului colectiv**;
2. noțiunea centrală a psihanalizei freudiene este **Complexul Oedip**, a celei adleriene este **Complexul de inferioritate**, iar a celei jungiene **arhetipul**;
3. **modelul freudian** al psihicului este orientat spre trecut și centrat pe conflictele intrapsihice ale copilăriei. **Modelul adlerian** este orientat spre prezent, fiind centrat pe eul conștient. **Modelul jungian** este orientat spre viitor fiind o analiză constructivă, subliniind rolul creativ al inconștientului.

Consilierea nu are o filiație evidentă cu unul dintre aceste 3 tipuri de psihanaliză.

Cu toate acestea, ea este o *cură de vorbire* ca și psihanaliza clasică, este un proces de **comuniune socială** ca în psihanaliza adleriană și o **psihologie constructivă** ca în psihanaliza jungiană.

Dincolo de aceste asemănări conceptuale, alte asemănări de conținut ar putea fi descoperite între psihanaliză și consiliere:

- atitudinile de cvasiegalitate între personajele cuplului terapeutic;
- persoanele cărora li se adresează: copii, adolescenți, tineri;
- problematica vizată: sexualitatea, integrarea, adaptarea.

Dintre cele două mișcări post-freudiene descrise de J.A.C.Brown¹³ **dreapta freudiană** care pune accentul pe latura biologică a teoriei psihanalitice (Melanie Klein) și **stânga freudiană** care scoate în evidență în primul rând baza culturală și socială a personalității umane, K.Horney este citată în capul listei alături de Erick Fromm, Harry S.Sullivan, Wilhelm Reich, ca reprezentantă a „stângii post-freudiene”.

Neopsihanaliza cunoscută sub numele de psihanaliză culturalistă corectează teoriile adesea prea ancorate în biologic ale lui Freud dezvăluind noi dimensiuni ale relației individ- societate, scoțând în evidență atitudinea **constructivă** a omului față de mediul său specific, adică nu numai supunerea sa la mediu ci și transformarea mediului de către om.

K.Horney protagonistă a culturalismului american subliniază **determinismul social** al nevrozelor. Deși Freud nu trece cu vederea influențele de mediu, el le acordă numai un rol modelator asupra impulsurilor instinctuale determinate.

În viziunea lui K.Horney, tendințele conflictuale și nevrozele sunt determinate în ultimă instanță de tulburările care apar în relațiile umane.

Definirea și diagnosticarea unei nevroze nu se poate face decât în raport cu **normele de comportament** ale unei anumite culturi. Structura personalității este modelată susține K.Horney după **liniile de forță** ale societății. În teoria sa **anxietatea** constituie centrul dinamic al nevrozelor și cheia descifrării acestora.

Dacă pentru Freud **via regia** (calea regală) care conduce la cunoașterea inconștientului ca sistem al vieții psihice este interpretarea viselor, pentru K. Horney același rol îl îndeplinește analiza a ceea ce ea numește **anxietatea manifestă**, o expresie perceptibilă a **anxietății fundamentale** (op.cit. p.14).

¹³ apud Gavrilu, L., 1995, prefață la K.Horney, Direcții noi în psihanaliză, Ed.Enciclopedică, București

Conceptul de **anxietate fundamentală** în viziunea lui Horney, este mai cuprinzător decât conceptul de anxietate „reală” al lui Freud. Ea consideră că mediul este amenințător în ansamblul său deoarece este simțit ca inconstant, înșelător, ingrât, nesincer, nedrept, crud (p.71).

Deși Horney apreciază descoperirile psihanalizei freudiene: motivația inconștientă, dinamismul intrapsihic, înțelegând valoarea lor euristică pentru psihologie, ea critică aspectele discutabile ale gândirii lui Freud. Acestea ar putea fi sintetizate astfel:

- **orientarea sa biologică** potrivit căreia reacțiile ereditare sunt mai importante decât influențele exercitate de mediu;
- **experiențele decisive** sunt de natură sexuală și ele reprezintă în mare măsură repetarea celor din copilărie(op.cit. p.70);
- **evoluționismul mecanicist** potrivit căruia până la 5 ani se formează structura caracterului și nimic cu adevărat nou nu mai intervine după această vârstă (p.41);
- **neutralismul freudian** sau abținerea psihanalistului de la judecata morală
- **dualismul psihicului** între sine și eu, între feminitate și masculinitate.

Eroarea fundamentală a teoriei libidoului - susține K. Horney - este aceea de a privi personalitatea ca dependență în cea mai mare parte de caracterul sexualității individului. În opoziție K. Horney scoate în evidență rolul mediului. Mediul nefavorabil, ruperea legăturilor emoționale ale copilului cu ceilalți sau dependența acestuia de opinia celorlalți, scăderea capacității de a măsura valorile care țin de persoana sa - conduc la înstrăinarea de sine.

K. Horney susține că masochismul – considerat de Freud forța elementară a vieții psihice feminine nu este un fenomen sexual primar ci rezultatul unor conflicte existente în relațiile interpersonale. Factorii culturali stimulează atitudinile masochiste ale femeii (op.cit. p. 101) ca și discriminarea generată de societatea burgheză potrivit căreia stă în natura femeii să se sprijine pe cineva pentru ca viața ei să capete semnificație numai prin ceilalți: familie, soț, copii.

Din ce în ce mai mulți oameni se îndreaptă spre analiză nu pentru că suferă de depresii, de fobii sau de alte tulburări de același ordin - susține Horney - ci pentru că au sentimentul că nu pot face față problemelor și exigențelor vieții. Dincolo de terapia nevrozelor psihanaliza conține și o **metodă de dezvoltare** care poate conduce ființa umană către cele mai bune virtualități ale sale.

În aceeași concepție de deplasare a accentului de pe nevroza patologică pe **tendențele nevrotice adaptative** K. Horney identifică aceste tendințe:

- *Nevoia nevrotică de afecțiune și aprobare;*
- *Nevoia de un partener care să ia în grijă subiectul;*
- *Nevoia nevrotică de a se mulțumi cu puțin;*
- *Nevoia nevrotică de putere;*
- *Nevoia de a crede în omnipotența voinței;*
- *Nevoia de a-i exploata pe ceilalți și de a profita de ei cu orice preț;*
- *Nevoia de apreciere socială și de prestigiu;*
- *Nevoia de a fi admirat pentru sine;*
- *Nevoia reușitei personale;*
- *Nevoia de a suferi de unul singur.*

Aceste tendințe ar putea să pară normale. Caracterul lor nevrotic constă – arată Horney – în compulsivitatea determinării lor, în „iluzia” pe care o întrețin în manifestarea valorilor umane.

Cunoașterea tendințelor nevrotice este un prim demers al procesului psihanalitic.

Odată declanșat procesul psihanalitic sunt parcurse mai multe etape ale comprehensiunii:

- subiectul vrea și nu vrea să se schimbe;
- subiectul ia hotărârea de se schimba dar cu minimum de cheltuieli;
- recunoașterea de către subiect a unei dorințe profunde de independență;
- voința acestuia de a-și domina impulsul perturbator;

În acest proces pacientul și analistul au un rol bine determinat.

Rolul pacientului - arată K. Horney - constă în:

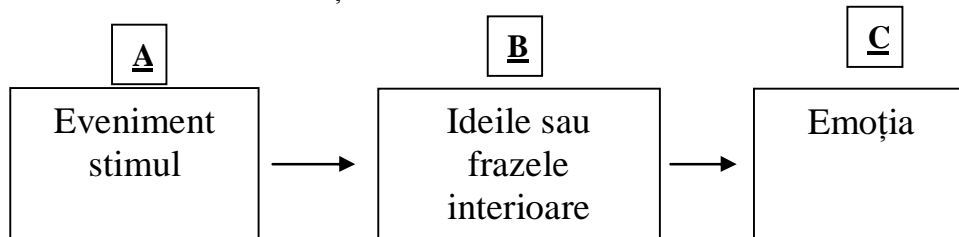
- a se exprima cât mai clar și cât mai complet posibil;
- a conștientiza impulsurile sale inconștiente;
- a-și schimba atitudinea care jonează relațiile sale cu el însuși și cu ceilalți.

Rolul analistului constă în: observarea, comprehensiunea, interpretarea, ajutorul acordat subiectului în a depăși rezistențele și ajutorul umanitar în general (op.cit. p. 93).

K. Horney se deosebește de S. Freud prin faptul că dacă el investighează în primul rând **geneza** tendințelor nevrotice, aceasta cercetează în primul rând funcțiile actuale și **consecințele** tendințelor nevrotice. Horney arată că analizând anxietatea pacientului prin prisma consecințelor sale aceasta se reduce din ce în ce mai mult (op.cit. p. 229).

Terapia cognitivă¹⁴ pleacă de la ipoteza potrivit căreia majoritatea **trăirile noastre negative** sunt generate sau amplificate de o **percepție** nerealistă și **distorsionată** a informațiilor care ne parvin, de **deformările de raționament**, de **gândurile negative**.

Doctorul Ellis, creatorul terapiei emotivo - raționale, elaborează ceea ce el a numit ABC-ul emoției:



Așa cum spunea împăratul roman Marc Antoniu „*dacă vreun obiect exterior te deranjează nu el ci judecata ta asupra lui te tulbură. Nu depinde decât de tine să ștergi această judecată din sufletul tău*” (op.cit. p. 12).

Modelul lui A.T.Beck, părintele fondator al terapiei cognitive cuprinde trei niveluri parțial suprapuse pe reprezentările realității:

1. **gândurile automate** - nivelul superficial 1;
2. **raționamentele** - nivelul cognitiv 2;
3. **postulatele**, valorile și credințele-nivelul cognitiv 3.

Terapia cognitivă de reformare a modelului de percepție și de gândire se face treptat de la nivelul cel mai superficial la nivelul cel mai profund.

Modificarea valorilor și conduitelor morbide ale unui subiect dezechilibrat produce ameliorări durabile ale sentimentelor și comportamentului său.

Conflictul între realitate și gândirile noastre despre realitate - se traduce printr-un conflict intern care se poate rezolva prin ceea ce s-a numit terapie cognitivă.

Conflictul socio-afectiv ar putea fi foarte bine reprezentat de **analiza tranzacțională**, de comunicarea între Stările Eului- deoarece acestea sunt niveluri ale personalității construite în timpul istoriei individuale.

Analiza tranzacțională a fost elaborată de Eric Berne la sfârșitul anilor 60 constituindu-se ca o alternativă la modelul psihanalitic clasic.

¹⁴ Brinster Ph, 1999, Terapia Cognitivă, Editura Teora, București

Dacă la Freud nivelele psihicului sunt sinele, eul și supraeul, la Berne nivelele personalității sunt:

- părintele;
- adultul;
- copilul.

Starea de părinte este construită între 3 luni și 6 ani și este elaborată prin interiorizarea și depozitarea unor atitudini și comportamente parentale în structura personalității copilului.

Părintele este **magnetofonul** sau biblioteca personală de obiceiuri și norme obținute în timpul istoriei individuale.

Șerban Iosifescu¹⁵ arată că în energie pozitivă părintele poate fi:

- **Părintele normativ** - cel care **securizează** prin reguli clare, introduce norme utile, aplicabile, suplimentare (P.N.)
- **Părintele care oferă - binevoitor** oferă autonomie, ajutor, la cerere, nu mai mult decât trebuie (P.O.)
- În **energie negativă** părintele poate fi:
- **Părintele Persecutor** care subjugă și impune reguli chiar inadecvate, impune norme dificile, inutile, arbitrare, umilitoare, rigide (P.P.)
- **Părintele Salvator supraprotector**, sufocant, oferă ajutor inefficient deoarece nu corespunde rolului său, în afara domeniului său de competență, fără a fi cerut (P.S.)

Starea de adult este construită între 1 și 12 ani și exprimă **faptele** ceea ce se constată „aici și acum”. El este **computerul**; faptele sunt abordate în mod logic, rațional, prin experiment, realist.

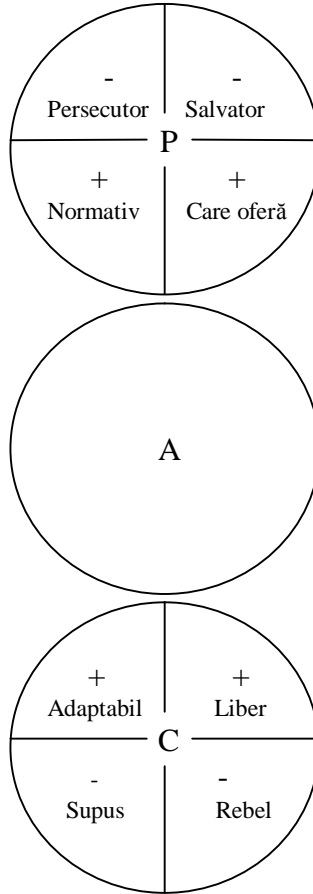
Starea de copil existentă la naștere exprimă ceea ce este resimțit, dorințele și afectele. Ea este **cutia de rezonanță** a personalității.

În energie pozitivă copilul poate fi:

- **Copilul adaptat**, fericit în pielea sa, grijuliu în a face bine ceea ce i se cere, „ascultător”, realist, în largul său (C.A.).
- **Copilul liber** fericit, mulțumit de viață, activ, combativ, creativ, direct, independent, spontan (C.L.).
- În energie negativă copilul poate fi:
- **Copilul supus**: timid, anxios, inhibat, dependent, influențabil, confuz, defetist (C.S.).
- **Copilul rebel**: agresiv, în opoziție cu toți și toate, provocator, critic, anti-autoritar (C.R.).

¹⁵ Iosifescu Ș (coord.), 2001, Management educațional pentru instituțiile de învățământ, Ministerul Educației și Cercetării, București.

Aceste stări ale personalității au fost redată astfel:



Aceste stări ale personalității (op.cit.p12) nu sunt funcționale doar până la 12 ani - vârstă până la care se dezvoltă. Ele se activează pe parcursul întregii vieți reprezentând modalitățile de reacție ale persoanei la evenimentele vieții - în relațiile interumane.

Personalitatea înțeleasă ca unitate a celor 3 stări ale Eului se structurează în procesul interacțiunii dinamice cu ceilalți cu prilejul „tranzacțiilor” ce se produc în mod inevitabil în relațiile inter - umane.

Termenul **tranzacție** - noțiunea cheie a acestei orientări desemnează o unitate de schimb verbal și non-verbal între doi interlocutori sau aspectul manifest al interacțiunilor umane.

Dacă relațiile sociale-tranzacțiile-sunt **pozitive** și autentice exprimând încredere, afecțiune, apreciere vor conduce la adoptarea **poziției**

optime de viață. Dacă acestea sunt de tip negativ bazate pe dominare, umilire, ridiculizare vor induce poziții de viață dezavantajoase.

În acest context E. Berne¹⁶ distinge 6 tipuri de experiențe ce epuizează integral varietatea tranzacțiilor ce se pot stabili între oameni. Acestea sunt:

1. retragerea sau replierea;
2. ritualul;
3. activitatea;
4. divertismentul;
5. jocurile;
6. intimitatea;

Retragerea sau replierea desemnează refuzul cel mai adesea deliberat al schimburilor sociale.

Ritualul ne permite tranzacții încrucișate ce fac apel la simboluri sociale de recunoaștere: salutul, reverența, sărutul mâinii, atitudinile și gesturile de politețe.

Divertismentul se concretizează prin serii de tranzacții complementare lipsite de valoare informațională cum ar fi: discuții agreabile, comode, convenționale despre modă, vreme, sport, viața mondenă.

Activitatea se referă la ansamblul metodelor și operațiilor comune, convenționale și utilitare conducând spre un scop, provenind din realitatea exterioară și se exprimă prin munca efectivă, sport, loisir.

Jocurile psihologice se compun dintr-o suită de interacții comportamentale și atitudinale în care se distinge un sens direct, manifest, explicit și altul indirect, implicit. În pofida aspectului lor ludic „jocurile psihologice” nu sunt asociate cu distracția și bucuria ci mai ales cu relațiile distructive, manipulative.

Intimitatea presupune acceptare și încredere reciprocă, tranzacții directe, lipsite de mască.

Restricțiile și convențiile de orice fel sunt suprimate pentru a face posibilă confruntarea directă, sinceră, autentică.

Modalitățile de raportare la celălalt în viziunea Analizei tranzacționale sau tranzacțiile sunt¹⁷:

¹⁶ apud Dorofte T., 1991, Orientări și tendințe în psihologia contemporană, Ed. Șt. București, p. 133

¹⁷ apud Dorofte T., 1991, Orientări și tendințe în psihologia contemporană, Ed. Șt. Buc. p 136-137

1. Tranzacții **complementare** de tip I și de tip II;
2. Tranzacții **încrucișate**;
3. Tranzacții **ascunse**;

Tranzacțiile complementare de tip I au loc atunci când mesajul lansat de pe o anumită **stare de eu** va prilejui un răspuns al interlocutorului la nivelul unei stări de eu similare. Aici sunt incluse relațiile de tipul:

- A – A;
- P – P;
- C – C;

Tranzacțiile de tipul A - A se referă la rezolvarea unor probleme sau la schimbul de informații.

Tranzacțiile de tipul P – P îi angajează pe protagoniști într-o dispută critică, de aprobare, de dezaprobare sau de contestare a unor fapte, evenimente, conduite.

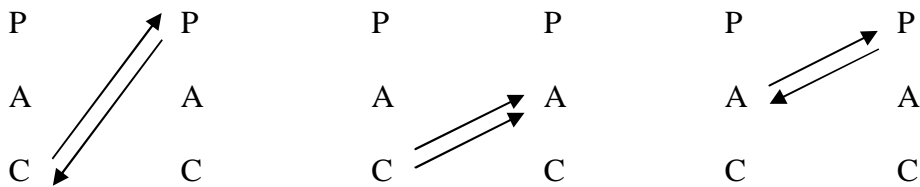
Tranzacțiile de tipul C – C au ca scop jocul, divertismentul, relaxarea.

Ca regulă tranzacțiile de acest tip se pot desfășura în mod continuu, fără să perturbe sau să distorsioneze comunicarea atâta timp cât complementaritatea se menține.

Tranzacțiile complementare de tipul II se desfășoară atunci când stările eului antrenate în dialog sunt situate la niveluri diferite. Este cazul tranzacțiilor de tipul:

- P – C;
- P – A;
- A – C;

Dintre acestea cele mai prezente sunt tranzacțiile de tipul P - C și C - P care reprezintă prototipul relațiilor de **dependență sau de dominare** ce se stabilesc mai mult sau mai puțin justificat între părinți și copii, profesori și elevi, superiori - subordonați:



Tranzacțiile paralele în cazul relațiilor profesor – elev. Părintele normativ (profesorul) activează starea de copil adaptat sau de copil (elev) supus, sau rebel.

Profesorul **cere**: de exemplu vă rog deschideți cărțile la p.25. Reacția elevilor poate fi de:

- adaptare
- supunere
- rebelă

Tranzacțiile încrucișate sau necomplementare desemnează acele modalități de comportament în cadrul cărora **mesajul** lansat pe o anumită poziție de eu este greșit perceput iar reacția de răspuns va fi expresia unei stări de Eu diferită de cea careia i-a fost adresată stimularea. În astfel de situații vectorii tranzacționali se încrucișează pe diagonală, comunicarea fiind blocată.

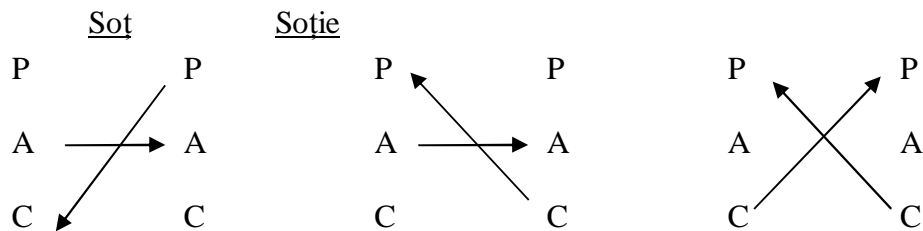
Exemplul clasic pe care îl dă Berne este cel al tranzacției între soț și soție.

„Dragă, unde sunt butonii mei de la manșetă?”

Aceasta este întrebarea unui adult ce solicită o informație.

Răspunsul soției ar putea fi:

1. În sertarul de la noptieră; un răspuns adult
2. Acolo unde i-ai lăsat; un răspuns încrucișat de tip P care va conduce la ceartă

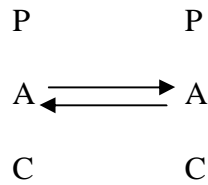


În opinia lui E. Berne tranzacțiile încrucișate în cadrul cărora stimulul este adresat **adultului** iar răspunsul este dat prin starea de **copil** se află la originea celor mai frecvente neînțelegeri, din familie, din raporturile de muncă, din viață socială.

Tranzacțiile ulterioare sau ascunse sunt cele mai complexe pentru că spre deosebire de celelalte modalități tranzacționale, acestea se desfășoară pe două sau mai multe planuri simultan.

Dintre acestea un plan este: explicit, vizibil, manifest și conștient și de aceea se numește plan social. Celălalt este subînțeles, implicit, secund, conștient sau nu și constituie nivelul **psihologic**.

Aparent tranzacțiile ulterioare vehiculează un mesaj mai mult sau mai puțin convențional care la nivel social asigură complementaritatea și continuitatea dialogului. În realitate tocmai aspectul ascuns subînțeleas al comunicării este cel care determină și orientează relația.



Exemplul lui Harris:

Soțul: Unde ai ascuns deschizătorul de conserve?

Soția: L-am **ascuns** în sertarul cu tacâmuri dragă.

Stimularea este aparent de tip Adult pentru că se solicită o informație. Dar există și un al II-lea mesaj, implicit în spatele cuvântului ascuns ce antrenează o adresă de tipul P - C: bucătăria asta este un mister pentru mine. Nu știu unde am ajunge dacă și eu aș fi la fel de dezordonat ca tine! (op.cit.) p.140.

Tranzacțiile ascunse sunt cele care distorsionează comunicarea și pot conduce la conflicte. Pentru ilustrarea situației de mai sus Șerban Iosifescu¹⁸ dă următorul exemplu: Ne aflăm la sfârșitul unei ore de curs, s-a auzit soneria care anunță pauza dar profesorul continuă cu explicațiile. Un elev dorește să-i atragă atenția asupra acestui fapt („copil adaptat” sau „copil supus”) dar nu îndrăznește să o facă direct (linia punctată). Așa încât maschează această solicitare spunând cu voce tare către colegul său de bancă, dar fiind sigur că va fi auzit și de profesor: „Spune-mi te rog cât este ceasul?”(deci aparent, o solicitare, o informație-starea de Adult). Reacția firească a problemei poate fi :

1. din starea de adult: „Este fără zece, știu că s-a sunat.”(oferind informația respectivă)
2. din starea de părinte **normativ** („Știu că s-a sunat, vă mai țin un minut să închei fraza”)
3. din starea de părinte **persecutor** („Crezi că n-am auzit soneria? Pentru că sunteți obraznici, vă țin toată recreația.,)

¹⁸ Iosifescu Ș (coord.), 2001, Management educațional pentru instituțiile de învățământ, Ministerul Educației și Cercetării, București

În acest ultim caz tranzacția este negativă și poate conduce la distorsiuni sau chiar blocaje ale comunicării.

Pentru depășirea acestor dificultăți ale comunicării intra și interpersonale este necesară schimbarea. Aceasta începe cu un contract de schimbare.

Contractul de schimbare este un contract nescris, cu sine sau cu celălalt care urmărește schimbarea comportamentului sau a relațiilor.

Condiția unui contract reușit este activarea **stărilor pozitive** ale Eului care asigură eficacitatea tranzacțiilor.

Șerban Iosifescu¹⁹ arată că acestea se realizează prin acțiunea celor 3P.

1. **protecția:** P.N. (părintele normativ) activează copilul adaptat (C.A.) rezultând din această acțiune **seninătatea**. Pentru aceasta este necesar ca regulile pe care le impune profesorul și deciziile lui să fie percepute ca „drepte” și „necesare”. De exemplu notele pe care le dă să fie întotdeauna justificate și explicate.
2. **permisivitatea:** P.O. (părintele care oferă) activează copilul liber (C.L.) rezultând **fericirea**. Profesorul trebuie să ofere „spațiu de mișcare” și să încurajeze creativitatea. Părintele care oferă - oferă în primul rând libertate. De aceea este bine ca profesorul să ofere ocazii suficiente pentru joacă, glume, pentru simțul umorului.
3. **puterea:** A (adultul) activează copilul liber (C.L.) rezultă **motivația**

În acest tip de tranzacție profesorul urmărește respectarea **intereselor și nevoilor exprimate** ale elevilor oferind la cerere informații, expertiză, noi perspective și susținere în alegerea drumului ales.

Un alt concept specific îl reprezintă **exprimarea sentimentelor** care este un stimulent de cele mai multe ori neverbal prin intermediul căruia este avansată o tranzacție.

Starea de copil este cea care exprimă aceste sentimente:

- **Frica** la copil activează starea de **Părinte normativ**, stare din care rezultă **protecția**
- **Bucuria** activează starea de **copil liber** care induce **participarea**.

¹⁹ Iosifescu Ș., 2001, Management educațional pentru instituțiile de învățământ, Ministerul Educației și Cercetării, București, p.31

- **Supărarea** activează starea de **adult** care provoacă schimbarea.
- **Tristețea** activează starea de P.O. (părinte care oferă) inducând reconfortarea.

Sentimentele pot fi exprimate și inadecvat. Între sentimentele inadecvate menționăm:

- **Elasticele** - un sentiment se manifestă inadecvat ca urmare a unei amintiri neplăcute activată de o situație actuală.
- **Colecțiile de timbre** - sau acumularea de sentimente negative care determină în cele din urmă „explozia”.
- **Paraziții** - sentimentul manifestat în locul altui sentiment, nepermis de circumstanțe.
- **Racheții** - folosirea sentimentului parazit pentru a-i obliga pe ceilalți să ne ofere stimulente.

Există și o serie de **disfuncții** ale sistemului celor 3 stări ale Eului care sunt astfel prezentate²⁰:

Contaminarea

- adultului de către părinte - apar **prejudecățile** sau acele norme subiective, contextuale, care sunt luate drept „adevăruri”;
- adultului de către copil- apar **iluziile** când visele și dorințele sunt luate drept realitate;
- adultului de către „părinte” și „copil” simultan când apar valori rigide combinate cu temeri inutile;

Excluderea

- **părintele constant** care exclude permanent Adultul și Copilul. Din această excluziune rezultă autoritarism și simplism;
- **adultul constant** fiind eliminați Părintele și Copilul. Din această excluziune rezultă **ordinatorul** fără morală și sentimente;
- **copilul constant** fiind eliminați Părintele și Adultul. Din această excluziune rezultă confuzie, inconsistență, neseriozitate;

²⁰ Iosifescu Ș., 2001, Management educațional pentru instituțiile de învățământ, Ministerul Educației și Cercetării, București, p.32

Simbioza - care reprezintă o dependență reciprocă și conduce la o relație blocată.

Fuga sau evitarea tranzacției resimțită ca neplăcută prin :

- deturnarea răspunsului;
- răspunsul confuz;
- recurgerea la compararea cu ceilalți;
- amplificarea;
- pasivitatea.

În urma resimțirii efectelor tranzacțiilor realizate, fiecare dintre noi avem o anumită **atitudine dominantă** față de viață. **Cele patru atitudini față de viață** așa cum au fost descrise de T. Harris în celebra lui lucrare „I'm OK, You're OK” sunt definite pe două axe: Eu în stare pozitivă și negativă și „ceilalți” în același stări. Cele 4 atitudini sunt (vezi op.cit.p.33:

ALȚII(-)	EU(+)		ALȚII(+)
	AGRESIV Părinte persecutor Părinte salvator	ASERTIV Stări pozitive	
	Copil supus, visător Copil rebel, distrugător	Copil supus, timid Copil rebel, revoltat	
	PASIV	DEPRIMAT	
EU(-)			

După cum se poate constata stările negative ale Eului induc și atitudini negative față de viață.

Jocurile sunt relații ratate, negative și surprinzătoare în care sunt implicate stări negative ale eului. Există **3 roluri** care induc astfel de jocuri:

PERSECUTORUL	SALVATORUL
Atacă, reprimă, ordonă, provoacă ranchiună	Sufocă, ajută ineficient, provoacă părintele
VICTIMA Atrage, cere milă, nervează	

A.T pune în evidență atât conflictul intern între stările eului cât și pe cel extern inter-relațional în relație cu cel intern. Deși A.T. nu se pronunță în mod explicit asupra conflictului considerăm că modelul personalității elaborat de E. Bern pune în evidență atât conflictul intern între **stările Eului** (Părinte, Adult, Copil) prin disfuncțiile posibile (contaminare, excluziune, fuga, etc) cât și conflictul extern, inter-relațional, prin tipurile de tranzacții negative (încrucișate de exemplu)

De asemenea considerăm că problematica conflictului implicată de acest model al personalității se concentrează asupra conflictului **socio-afectiv**, de maturizare a comportamentelor Eului ca și a relațiilor inter-umane.

Adaptând modelul personalității prezentat de analiza tranzațională-relației profesor-elev din perspectiva unui management eficient al conflictului putem identifica concluzii esențiale pentru consilierea educațională:

1. Starea cea mai adaptată realității profesor-elev pozitivă, flexibilă și eficientă este starea de **adult**. Chiar dacă profesorul este perceput de multe ori ca un al II-lea „părinte” iar elevii se așteaptă de la el la un comportament protector, securizant, salvator. A.T. dovedește că starea de **adult** este favorizantă pentru procesul de formare-dezvoltare a subiecților educaționali: de maturizare a stării de adult în propria lor personalitate.
2. Dintre cele **6 tipuri de experiențe** care epuizează în viziunea lui Berne varietatea tranzațiilor inter-umane **activitatea** considerăm că este cea specifică și benefică relației profesor-elev.
3. Dintre cele **3 tipuri de tranzacții**, tranzațiile complementare de tip I și II sunt cele care conduc la rezolvarea problemelor, la schimbul de informații, la divertisment, relaxarea, etc.
4. Activarea **stărilor pozitive** ale Eului realizată prin cei 3 P: **protecția, permisivitatea, puterea** asigură eficiența tranzației.
5. Exprimarea pozitivă a sentimentelor și evitarea mecanismelor inadecvate în exprimarea sentimentelor cum ar fi : elasticele, colecțiile de timbre, paraziții, racheții, conduc la un management eficient al conflictului.
6. Rezolvarea disfuncțiilor sistemului celor 3 stări ale Eului: contaminarea, excluderea, simbioza și fuga se poate obține prin relația de interacțiune dinamică între ele adaptată situațiilor diferite de învățare, particularităților de vârstă și individuale ale subiecților educaționali.
7. Din prezentarea celor 4 atitudini dominante de viață descrise de Harris se poate constata că cea mai eficientă este cea **asertivă** care cumulează stările pozitive atât ale Eului (propriu) cât și ale celorlalți.

8. Descrierea jocurilor psihologice explică necesitatea evitării celor 3 roluri de: persecutor, salvator sau victimă.

În concluzie, identificând și aplicând criteriile diferite de clasificare a conflictelor putem descrie următoarele conflicte:

1. **Conflictul între lumi sau societăți diferite** după criteriul politic, de exemplu între capitalism și comunism.
2. **Conflictul între generații** după criteriul vârstă de exemplu între bătrâni și tineri, între părinți și copii.
3. **Conflictul între grupurile sociale**, clase, categorii, microgrupuri după criteriul social sau al interesului de grup. De exemplu conflictul profesor-elev.
4. **Conflictul între forțele binelui și forțele răului** între adevăr și minciună, între virtute și viciu, după criteriul moral, etc.
5. **Conflictul între sexe** după criteriul particularităților sexuale ale unor categorii sexuale diferite:
 - bărbați;
 - femei;
 - transexuali;
6. **Conflictul inter-personal** după criteriul complex care reflectă o multitudine de criterii de:- vârstă, sex, religie, aspecte fizice, psihice, de personalitate, de meserie-profesiune, de istorie de viață, etc.
7. **Conflictul între individ și grup** după criteriul specificității individuale sau al celei grupale.
8. **Conflictul între conducători și conduși** după criteriul puterii, al influenței, al autorității.
9. **Conflictul între trecut și viitor** după criteriul evoluției unei persoane, unui grup, unei societăți.
10. **Conflictul interpersonal** între tendințele biologice și cele culturale, între aspectele materiale și cele spirituale ale personalității.

Observăm din prezentarea acestor tipuri de conflicte că lista conflictelor este deschisă prin:

- **interacțiunea** între conflicte diferite;
- **subordonarea** între conflicte și clasificarea acestora în anumite tipuri de conflicte;
- **diferențierea** criteriilor de clasificare, etc.

Dintre aceste tipuri de conflicte consilierea educațională este interesată de conflictele între **profesor-elev**, între **părinte-copil**, între **angajator-angajat**, adică între partenerii educaționali.

Unul dintre cele mai frecvente conflicte , dar în același timp și cele mai deformat percepute este **conflictul între generații**.

Conflictul între generații este inevitabil datorită evoluției societății omenești, a culturii și a familiei.

Dacă distanța fizică între părinți și copii scade - deoarece tinerii dau naștere la copii din ce în ce mai timpuriu - distanța culturală dintre generații crește, datorită accelerării progresului și a celui tehnic în special.

Ca urmare în mod firesc conflictele între generații sunt din ce în ce mai multe și mai intense. Aceasta nu înseamnă că ele se produc automat sau că sunt identice, chiar dacă au unele aspecte comune: „pe vremea mea ...” este una dintre cele mai frecvente dintre prejudecăți care apare în conflictul dintre generații.

Conflictul între generații are profilul socio - cultural al perioadei istorice în care se produce. El este un produs al perioadei respective.

Factorii generatori ai conflictului între generații considerăm că sunt:

1. **Inconștientul colectiv** al grupului social căruia îi aparțin cele două tabere: bătrânii și tinerii, sau părinții și copii. Acest inconștient colectiv este „poluat” de: - prejudecăți ca „bătrânii sunt înțelepți, părinții știu ce este mai bine pentru copii lor, dacă nu ai bătrâni să-ți cumperi, copii sunt obraznici, tinerii din ziua de azi”, etc.
2. **Inconștientul personal** care depozitează **experiențe de viață** petrecute în tinerețea bătrânilor/părinților care au rămas neatinse de patina vremii sau nesupuse spiritului critic. De exemplu „pe vremea mea fetele mergeau la baluri numai cu părinții lor” sau „fetele trebuie să fie bune gospodine și supuse soților lor”.
3. **Conștientul personal** manifestat prin:
 - percepțiile deformate asupra realității;
 - gândirea conservatoare, rigidă, inflexibilă;
 - afectivitatea negativă: teama, anxietatea;
 - comportamentul inadecvat: hiperprotecția, indiferentismul, neglijența, impolitețea, etc.

Conflictul între generații are o structură complexă fiind alcătuit dintr-o componentă **valorică** mai mult sau mai puțin stabilă și una **atitudinală, comportamentală variabilă**. Cu alte cuvinte dacă diferența de **valori** între cele două tabere este radicală, ruptura este inevitabilă. Diferențele de păreri, de atitudini și comportamente pot a fi gestionate în așa fel încât conflictul să fie depășit și rezolvat printr-un management eficient al conflictului, printr-un proces de consiliere educațională.

Conflictul între profesori și elevi este un **conflict** de status - rol a cărui dinamică poate duce la dezvoltarea parteneriatului între cele două tabere sau la blocajul comunicării.

Profesorii sunt percepuți mai ales prin prisma rolului lor de evaluatori și nu de formatori. Prin urmare ar trebui dezvoltată componenta formare - dezvoltare - consiliere a procesului instructiv - educativ. **Statutul social** mai ales economic, al profesorului nu este de invidiat iar elevii nu pot face abstracție de acesta. **Metodele folosite** în procesul educațional apelează fie la **constrângere** ceea ce îngreșește dezvoltarea liberă și creativă a personalității elevilor - fie la **participare** și **activizare** ceea ce solicită un efort crescut din partea elevilor - iar aceștia în majoritatea lor nu sunt pregătiți să-l facă.

Conflictul profesor - elev are cauze, forme și manifestări diferite.

La nivelul **clasei** și al **disciplinei predate** conflictul profesor elev poate fi mai ales didactic generat de așteptările diferite sau chiar contradictorii ale celor două tabere. Aceste expectanțe pot fi de natură:

- cantitativă: cantitatea de informații predată/învățată;
- calitativă: calitatea acestor informații;
- evaluativă: exigența, severitatea, indulgența;
- inter - relațională: devianțe comportamentale, absentism.

La nivelul **școlii** conflictul profesor - elev poate fi mai ales **educațional** legat de: obiectivele, conținuturile, strategiile educaționale vehiculate și care întâmpină dificultăți de asimilare - realizare de către elevi. **Conflictul educațional** considerăm că are un potențial inepuizabil de probleme dar și de soluții.

Ce întrebări ar fi utile pentru gestionarea și rezolvarea conflictului:

1. Viața, dezvoltarea, educația sunt posibile fără conflicte?
 2. Conflictul este doar negativ?
 3. Ce efecte pozitive poate avea conflictul?
 4. Cum putem stăpâni și rezolva un conflict?
- În lume există probabil mai multe conflicte decât fire de nisip.
Adriana Țepelea²¹ identifică următoarele surse ale conflictelor:
1. nevoile fundamentale ale oamenilor;
 2. valorile diferite;
 3. percepțiile diferite;
 4. interesele diferite;

²¹ Țepelea A. (coord.), 2001, Managementul conflictului, Ministerul Educației și Cercetării, București

5. resursele limitate;
6. nevoile psihologice.

1. Pentru a supraviețui oamenii au nevoie de: aer apă și hrana. Când acești factori vitali sunt insuficienți apar conflictele inter-relaționale;
2. Oamenii fac parte din culturi diferite și împărtășesc **credințe** diferite. De aceea ei se pot raporta la **valori** diferite;
3. Când oamenii percep diferit un lucru sau gândesc diferit despre el pot să apară situații conflictuale ;
4. **Interesele** diferite ale oamenilor îi determină să aibă preocupări diferite. Din această cauză pot să intre în considerare importantă o altă activitate;
5. **Banii** sunt o resursă limitată. De aceea și cantitatea de bunuri pe care oamenii o pot avea este limitată. Din cauza resurselor limitate apar conflicte în familie, între colegi, prieteni, la locul de muncă;
6. Iubirea, libertatea, fericirea și respectul de sine **sunt nevoi psihologice** de care depinde liniștea interioară a fiecărui om. Când aceste nevoi sunt alterate apar conflicte interioare care pot provoca conflicte și cu alți „actori sociali”.

În ceea ce privește etapele considerate necesare pentru identificarea și soluționarea conflictelor Morton Deutsch²² prezintă următoarele faze:

1. Cunoașterea tipului de conflict în care ești implicat;
2. Conștientizarea **cauzelor** dar și a **consecințelor** conflictului;
3. **Înfruntarea** conflictului și nu evitarea lui;
4. **Respectul** de sine în raport cu respectul celuilalt;
5. Evitare etnocentrismului și **acceptarea** diferențelor culturale;
6. Diferențierea clară între **interese** și **poziții**;
7. Identificarea intereselor **comune** și compatibile;
8. **Cooperarea**;
9. **Ascultarea activă**, empatia;
10. Concentrarea atenției spre tendințele naturale, spre o subiectivitate și corectarea percepțiilor eronate, a judecăților greșite și a gândirii stereotipe;
11. Cunoașterea de sine și cunoașterea reacțiilor tipice la diferite tipuri de conflict.
12. Dezvoltarea abilităților de a aborda conflicte dificile;

²² Deutsch, M., 2001, Psihologia rezolvării conflictelor, Editura Polirom, Iași

13. Atitudini și comportament moral pe toată perioada desfășurării conflictului;

Aceste etape conțin în același timp metode și soluții în abordarea și soluționarea conflictelor. Are conflictul doar o semnificație negativă? Aceasta este întrebarea la care ne propunem să răspundem pentru identificarea și clasificarea funcțiilor conflictului. În percepția comună asupra conflictului întâlnim cel mai frecvent semnificația negativă a conflictului. Dar conflictul are și funcții care pot fi considerate pozitive. Acestea sunt:

- funcția de alarmă;
- funcția de mobilizare;
- funcția de selecție;
- funcția de valorificare;
- funcția de dezvoltare.

Conflictul este co-substanțial obiectelor, fenomenelor, proceselor, putând fi considerat nucleul evoluției și dezvoltării. Fără conflict evoluția ar fi liniară dacă nu imposibilă. Trecerea de la o formă de existență la alta, de la o etapă de evoluție la alta nu este liniară ci **conflictuală** în salturi calitative în urma unor acumulări cantitative.

Dezvoltarea ontogenetică a ființei umane se realizează prin parcurgerea unor **etape** diferite din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental. **Piaget**²³ a pus în evidență conflictul **cognitiv** care determină saltul de la etapele anterioare la cele ulterioare în succesiunea dezvoltării intelectuale.

S. Freud²⁴ a elaborat stadiile dezvoltării afective a copilului -oral; -anal; -falic; -neutru; -genital.

E. Erickson²⁵ diferențiază criteriul **dualității**, al luptei între două tendințe - specifice fiecărui stadiu de evoluție afectivă.

Funcția de avertizare și alarmă a conflictului. Conflictul joacă rolul „febrei” care anunță organismul prezența unei disfuncții și necesitatea luării de măsuri. Conflictul poate fi considerat semnalul de alarmă pentru o situație dată. Dar această funcție nu poate fi suficientă pentru acțiune. În cazul problematicii umane **conștientizarea conflictului** este atât de importantă încât poate fi considerată prima fază a rezolvării lui. Existența în sine, inertă a conflictului nu avertizează personalitatea pentru a acționa. Neglijarea conflictului, indiferența față de acesta, atitudinea pasivă - a aștepta să se

²³ Piaget, J., 1970, Psihologia copilului, E.D.P., București

²⁴ Freud, S., 1993, Viața mea și psihanaliza, Editura Moldova, Iași, p.57

²⁵ cf. Cosmovici, A., Iacob, L., 2000, Psihologie Școlară, Editura Polirom, Iași

rezolve de la sine, negarea conflictului, respingerea acestuia sunt atitudini care nu favorizează ci întârzie sau blochează rezolvarea conflictului.

Funcția de mobilizare

Acceptarea și **conștientizarea** conflictului nu este facilă ci presupune un consum de energie psihică mare. Dar pe de altă parte **conflictul** este cel care motivează ființa umană. Starea de **neliniște**, **tensiune** determinată de prezența conflictului este benefică pentru mobilizarea psihicului în vederea rezolvării conflictului în anumite condiții:

- perceperea conflictului în momentul apariției;
- acceptarea lui;
- orientarea către rezolvarea conflictului.

Funcția de selecție a conflictului se referă la diferențierea și separarea conflictelor în:

- rezolvabile sau nu;
- pozitive sau negative;
- afective, cognitive, volitiv-comportamentale;

a **cauzelor** acestora, a **consecințelor** conflictului, a aspectelor pozitive ale conflictului diferențiate de cele negative.

Funcția de valorificare se referă la sublinierea aspectelor pozitive ale conflictului etapă care conduce la rezolvarea conflictului.

Funcția de dezvoltare a personalității prin intermediul conflictelor. Conflictul nu numai că este inevitabil ci reprezintă chiar o modalitate de depășire a aspectelor vechi, rigide, inadecvate.

Utilizarea productivă a conflictului sau rezolvarea creatoare a acestuia reprezintă un demers esențial al managementului procesului de învățământ. Profesorul se confruntă în fiecare zi cu un număr foarte mare de conflicte. El trebuie să fie un „pacificator” care utilizează constructiv **conflictul** în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite.

De aceea el trebuie să afle în primul rând **cauzele** concrete ale conflictului apărut.

Șerban Iosifescu²⁶ identifică următoarele cauze:

1. **Atmosfera competitivă din clasă.** Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual, pe bază de competiție exclusivă, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup. Ei nu doresc decât **victoria** asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd **stima de sine**.
2. **Atmosfera de intoleranță.** În clasă se formează „biserițe” (microgrupuri), iar lipsa sprijinului între colegi duce la singurătate și

²⁶ Iosifescu, Ș., 2001, Management educațional pentru instituțiile de învățământ, Ministerul Educației și Cercetării, București

izolare. Apar sentimente ostile față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncredere și lipsa prieteniei.

3. **Comunicarea slabă.** Aceasta reprezintă solul cel mai fertil pentru conflict. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și activităților celorlalți.

4. **Exprimarea nepotrivită a emoțiilor** manifestată prin:

- Absența priceperilor de rezolvare a conflictelor;
- Utilizarea greșită a puterii de către profesor;

Ca urmare răspunzând celor 4 tipuri de cauze identificate Iosifescu elaborează un model de rezolvare a conflictelor bazat pe:

- Cooperare;
- Comunicare;
- Toleranță;
- Expresie emoțională pozitivă;
- Dezvoltarea abilităților de a rezolva creativ un conflict.

Acest model de rezolvare a conflictelor este cu atât mai bine înțeles și aplicat cu cât profesorul are o pregătire complementară în domeniul consilierii educaționale.

În procesul consilierii educaționale considerăm că unul dintre cele mai semnificative conflicte pentru perioada 12-18-20 ani este conflictul intern de natură freudiană între impulsurile biologice, sexuale, erotice și tendințele socio-culturale de autorealizare a personalității.

Acest tip de **conflict intern** a caracterizat perioada preadolescenței și a adolescenței dintotdeauna în toate timpurile dar în etapa actuală de dezvoltare socio-culturală a umanității este mai pregnant.

Pe de o parte el este specific trecerii de la creștere la dezvoltare și maturizare fiind o caracteristică a vârstei respective.

El poate fi analizat din 3 perspective ca:

- a. particularitate de vârstă
- b. particularitate individuală
- c. particularitate socio-istorică

a. **Ca particularitate de vârstă** aceste conflict are mai multe componente:

- fizico-fiziologică
- psihologică
- socială
- culturală

Dezvoltarea organelor sexuale, intrarea acestora în perioada de funcționare la 12-14 ani fac posibile relațiile sexuale, erotice, sarcina, etc.

Această posibilitatea ridică unele probleme nu numai de natură fiziologică ci și psihologică, socială sau culturală. Noile tendințe sexuale nu se pot manifesta în toată libertatea lor datorită regulilor morale, legilor sociale și barierelor culturale. Noul statut sexual (bărbat-femeie) vine în contradicție cu celelalte status-uri de fiu/fiică, de elev/elevă, de student/studentă. Neechilibrarea acestor status-uri poate să conducă la disfuncții între părinți și copii, între colegi, între amici, între profesori și elevi/studenti.

b. **Ca particularitate individuală** - conflictul intern între tendințele sexuale și cele socio-culturale ca și rezolvarea lor depinde și de celelalte particularități ale persoanei nu numai de vârsta sa.

Conflictul sexualitate-cultură depinde de nivelul intelectual, de dezvoltarea unor aptitudini speciale, a unor capacități și abilități, de temperamentul mai impulsiv sau mai lent al tânărului, de maturizarea sa socio-caracterială.

Ca urmare tinerii mai impulsivi, neastâmpărați, neechilibrați, cu o inteligență redusă, din familii dezorganizate, cu un nivel cultural scăzut prezintă o doză de risc mai mare în ceea ce privește dezvoltarea unei sexualități normale și echilibrate. Familia, școala, societatea, cultura sunt factori cu rol deosebit în **echilibrarea tendințelor sexuale cu cele culturale**, în corectarea unor manifestări sexuale neadecvate.

Apariția acestor manifestări sexuale face obiectul consilierii educaționale care aplicată la timp și cu o metodologie adecvată conduce de cele mai multe ori la depășirea situațiilor conflictuale și la maturizarea personalității.

c. **Ca particularitate socio-istorică** acest conflict are profilul epocii istorice în care se dezvoltă. S.Freud descoperă conflictul între sine și supraeu, între tendințele bio-sexuale și cele socio-culturale ale personalității în sec. al XIX-lea, un secol raționalist și moralist în care domină mentalități de o moralitate excesivă, negând dreptul la existență a tendințelor sexuale ale personalității.

Sec. XX a cunoscut o adevărată **revoluție sexuală** prin mișcări și orientări de eliberare a sexualității de sub dominația raționalității.

Actuala etapă în dezvoltarea socio-istorică a umanității post decembristă este în societatea românească o perioadă de căutare a unei noi identități sexuale în relație cu identitatea culturală. Dar această căutare nu este lipsită de contradicții, dimpotrivă ea este generatoare de noi conflicte de natură sexuală, interne sau inter-relaționale.

Această perioadă se caracterizează prin apariția unor manifestări sexuale aberante ca: pedofilia, incestul, perversiuni sexuale prin dezvoltarea unor tendințe sexuale inhibitate până acum ca homosexualitatea, lesbianismul sau prin mediatizarea excesivă a relațiilor sexuale intrafamiliale.

Explicația psihologică a acestor transformări pe planul sexualității societății românești după dec.1989 considerăm că este eliberarea „organismului social” de sub presiunea „constrângerilor” politice în primul rând. Dictatura politică în perioada comunistă se exercită nu numai la nivel politic ci la nivelul întregii societăți, al mentalităților sexuale și chiar al comportamentului sexual.

Ridicarea „barierelor” comuniste a însemnat pe de o parte intrarea unor noi „modele comportamentale” în spațiul culturii sexuale blocate, neexperimentate, iar pe de altă parte manifestarea unor comportamente sexuale mai vechi dar la fel de imorale²⁷.ă apară conflicte în familie, între colegi sau prieteni deoarece fiecare d

VII-VIII.2. **Complexul**

Complexul desemnează²⁸ totalitatea de trăiri și de trăsături personale, cu un fond afectiv **foarte intens**, declanșate de evenimente, situații, relații umane, mai mult sau mai puțin generale, cu un caracter frustrant.

Complexul este o structură dinamică, **inconștientă**, are mecanisme proprii de autoreglare, are o puternică **valoare afectivă**, se declanșează în **copilăria timpurie**, structurează toate nivelele psihologice: emoții, atitudini, conduite, are la bază un conflict nu reușește să reducă o tensiune psihică ci o fixează.

Minkowski definește complexul ca fiind un grup de amintiri, reprezentări sau idei, încărcate de o energie afectivă puternică și **detașate** de unitatea psihicului (un corp străin).

Complexul este:

- excesiv (în ceea ce privește relația cauză-efect);
- intempestiv (are un prag de sensibilitate foarte scăzut);
- stereotip;
- repetitiv.

Breuer în 1895 în „Studiu asupra isteriei” vorbește despre complexe. Freud se ocupă de problematica complexelor după 1905.

²⁷ Dimitriu-Tiron, E., 2001, Prejudecată și spectacol la granița dintre două lumi, Editura Spiru Haret, Iași.

²⁸ Neveanu, P. P., 1978, Dicționar de psihologie, Ed. Albatros, București.

C.G.Jung creează testul de **asociații de cuvinte** și declară că orice perturbare în răspuns (blocaj, timp de latență crescut, schimbarea răspunsului, perseverarea răspunsului, izolarea) este un indiciu al unui **complex**.

Complexul definit de C.G.Jung este un conglomerat de reprezentări ideo-afective care-și trădează existența prin perturbări critice ale experienței.

Freud definește complexul în 1906 ca un ansamblu de imaginerii grupate în jurul unei amintiri ascunse de conștient și care acționează la ieșirea din conștient asupra ideilor și reacțiilor.

Roger Mucchielli²⁹ compară viziunea lui Freud și a lui Jung asupra complexelor. Astfel el arată că:

1. Freud vorbește despre un singur complex „Complexul lui Oedip”, iar Jung despre mai multe: complexul paternal, maternal, fraternal.
2. La Freud complexul este: a) fundamental; b) o funcție bio-psihologică; c) un organ de dezvoltare psihică; d) un stadiu al eredității socio-psihologice (apare la 5 ani ca o criză de creștere). La Jung complexul este: a) momentan; b) accidental; c) fenomen parazit; d) un suflet parazit.
3. Freud pune un accent deosebit pe complexe personale, iar Jung pe cele colective.

G.Bachelard (1985) numește temele onirice din Inconștientul colectiv complexe. El identifică:

1. **Complexul lui Atlas** care simbolizează visurile de voință ale omenirii;
2. **Complexul lui Caron** cel care trece Styxul sufletele morților (viziunea asupra morții ca o călătorie);
3. **Complexul Ofeliei**: apa este materia morții;
4. **Complexul lui Prometeu** sau dorința de a ști la fel ca tatăl;
5. **Complexul lui Empedocle** potrivit căruia focul este purificator.

Potrivit acesetei viziuni „Inconștientul Colectiv” dă un sens irațional lumii oferind anumite modele preformate ale percepției ei (op.cit. p18).

Psihologul genovez Ch.Baudouin consideră complexe *organe psihice* opinie împărtășită de celebra psihanalistă franceză Marie Bonaparte.

Complexul apare ca un sistem bizar de **asociații de idei** dominat de o singură logică cea afectivă și care poate conduce la anumite tulburări nervoase.

²⁹ Mucchielli, R., 1971, Les complexes personnels, E.S.F., Paris

Dar – consideră Baudouin- o investigație mai profundă ne va arăta că aceleași complexe identificate la persoane cu **nevroze** există și la persoane normale, aceste complexe nefiind decât ramificații ale marilor complexe primitive (op.cit. p. 18). Aceste complexe fac obiectul consilierii educaționale.

Baudouin identifică următoarele tipuri de complexe:

1. **Complexele obiectului** cum ar fi:
 - a. Complexul lui Cain (rivalitate fraternală)
 - b. Complexul lui Oedip (rivalitate tată-fiu)
 - c. Complexul de distrugere
 - d. Complexul spectacular (exhibiționism).
2. **Complexele Eului** cum ar fi:
 - a. complexul mutilării (castrarea)
 - b. complexul Diane (fata care vrea să devină băiat)
 - c. complexul nașterii (întoarcerea la securitatea absolută).
3. **Complexele de atitudine** cum ar fi:
 - a. complexul de sevrage (abandon, nostalgia copilăriei)
 - b. complexul retragerii (regresiunea în stadiile infantile)
 - c. complexul lui Narcis (de dragoste față de sine).

Burloud³⁰ descrie următoarele complexe personale:

1. **Complexul abandonului** cu forme din ce în ce mai dezvoltate cum ar fi:
 - a. Nevoia neîncetată de dragoste
 - b. Negarea defensivă a dragostei
 - c. Forma intelectualizată a dragostei: condiția omului abandonat în lume
 - d. Forma supracompensată (căutarea dragostei).
2. **Complexul de rivalitate fraternală**
 - a. În forma sa benignă complexul se exprimă prin percepția situațiilor sociale, afective, familiale în termeni de **rivalitate**.
 - b. În forma **supracompensată** complexul se exprimă prin protecția activă a celui care ar putea să-i fie rival. Un exemplu semnificativ al acestui conflict este conflictul între soți.
3. **Complexul de insecuritate** își are originea în situațiile de insecuritate din copilărie, iar ca „organ de dezvoltare psihică” se exprimă prin mai multe forme cum ar fi:
 - a. Hiperemotivitate;

³⁰ Mucchielli, R., op.cit.

- b. Fobii;
 - c. forma compensată (necesitatea unor numeroase asigurării);
 - d. forma intelectualizată și sublimată (concepții de viață particulare: de exemplu viața este pentru moarte);
 - e. forma de negație și supracompensație (de exemplu ridiculizarea morții).
4. **Complexul castrării** care se caracterizează prin dificultatea de a se afirma în mod personal într-o manieră autonomă și responsabilă din cauza anturajului castrativ (de exemplu bețivii).
5. **Complexul de culpabilitate** apare datorită dramatizării angoasante a greșelilor reale sau virtuale. Se manifestă prin forme diferite:
- a. *sentimentul de a nu fi în regulă* în ciuda tuturor eforturilor de a face mai bine;
 - b. *rușinea de sine* care se concretizează în:
 - § minimalizarea și desconsiderarea oricărui succes;
 - § intensificarea și dramatizarea oricărui eșec;
 - § provocarea unor sancțiuni exterioare etc.
 - c. *idealizată și sublimată* se traduce prin nevoia de puritate morală care conduce la comportamentul religios exacerbat;
 - d. *supracompensată* concretizată în:
 - § autojustificare;
 - § virtute extremă;
 - § pedeapsă aplicată celorlalți
 - e. Complexul de inferioritate care se manifestă prin:
 - § timiditate;
 - § teamă de ridicol;
 - § teama de a se exprima în public și în grup;
 - § jena socială;
 - § teama de a eșua;
 - § hipertrofie a sensibilității;
 - § inhibiții.

Formele complexului de inferioritate prezentate de Mucchielli³¹ de la cele mai simple până la cele mai grave sunt:

- a. sentimentul de inferioritate;
- b. fobiile;
- c. compensația într-un alt domeniu;
- d. supracompensația cu subdiviziunile:
 - sentimentul de superioritate;

³¹ Mucchielli, R., op.cit., p.70

- complexul de intelență;
- complexul spectacular;
- narcisismul.

Perioadele de dezvoltare ontogenetică a personalității – copilăria, preadolescența și adolescența – sunt cele mai favorizante stadii pentru apariția și dezvoltarea complexelor personale.

Experiențele negative din viața copiilor de diferite vârste, relațiile disfuncționale părinți-copii, conflictele dintre frați, eșecurile școlare, sentimentale pot conduce la apariția și dezvoltarea complexelor personale.

Deși mult discutat și chiar negat Complexul Oedip ca și multiplicarea acestuia în complexul Electrei (pentru fată) și Complexul Jocastei (pentru tânăra mamă) poate fi regăsit și în prezent în relațiile denaturate din punct de vedere sexual dintre mamă și fiu dintre tată și fiică. În formă tipic freudiană Complexul Oedip este la fel de necesar ca și depășirea lui. Între 3 și 5 ani Complexul Oedip atinge intensitatea maximă iar rolul său este fundamental – consideră analiștii³² – în structurarea personalității și orientarea sexuală a persoanei.

Forma pozitivă a Complexului Oedip -copilul resimte dorințe amoroase față de părintele de sex opus și ostile față de părintele de același sex- este responsabilă de orientarea heterosexuală a copilului.

Forma negativă a Complexului – iubire pentru părintele de același sex și ură geloasă pentru părintele de sex opus – este responsabilă de orientarea homosexuală a copilului.

La pubertate Complexul Oedipian este depășit cu mai mult sau mai puțin succes prin tipul particular de alegere a obiectului. Freud consideră că acest Complex este reactivat la pubertate și poate fi depășit prin alegerea obiectului erotic și/sau sexual.

Dacă admitem că o anumită pulsione sexuală apare și se orientează către unul dintre părinți în mod natural (între 3 și 5 ani), la o vârstă la care aceasta nu este supusă constrângerilor socio-morale, alegerea obiectului sexual care se realizează începând cu pubertatea nu este automată, de la sine, biologică ci stă sub imperiul conștiinței. **Conștiința** puberului este deja structurată la 12 ani și ea poate să-și exercite rolul de arbitru al pulsionilor sexuale.

La vârsta pubertății și adolescenței relația afectivă părinți-copii nu mai stă doar sub semnul biologicului ci al educației în primul rând. Ca urmare Complexul Oedip-Electra, considerăm că nu poate fi privit doar de

³² Leplanché, J., Pontalis, J.B., 1994, Vocabularul psihanalizei, Editura Humanitas, București, p. 89

la copilul în formare către adultul-părinte ci mai ales de la părinte spre copil. Astfel rolul părinților în modelarea unei relații normale, echilibrate între părinți și copii este esențială.

Atracția afectivă constatată de către părinți - între tată și fiică, între mamă și fiu - poate fi gestionată matur de către adulți și orientată către sentimente paterne și materne echilibrate. În cazul în care părinții nu au ei înșiși capacitatea de modelare a relației afective cu proprii lor copii pot să apară fenomene denaturate ca perversiuni sexuale, incest, violențe sexuale, etc., care vor afecta identitatea sexuală a copiilor și poate chiar întreaga lor personalitate.

Complexul lui Cain de rivalitate fraternală este cunoscut în formele lui incipiente de fiecare copil care are un frate sau o soră. Fie că distanța între frați este prea mare, fie că părinții nu au investit afectiv în mod egal în copii lor, fie din alte cauze Complexul lui Cain se poate forma și dezvolta. Gradul său de dezvoltare, formele patologice pe care uneori le poate lua acest complex depind de istoria de viață a celor implicați, de modalitatea în care **educația** a reușit să inhibe pornirile agresive (de ură, gelozie, invidie etc.) și să le stimuleze pe cele pozitive (de colaborare, iubire, ajutor).

Mediul familial are și în acest caz rolul esențial în rezolvarea complexului lui Cain. **Complexul de inferioritate** apare în perioada pubertății fiind în strânsă legătură cu formarea **imaginii de sine**. El nu se dezvoltă pe baza unei inferiorități reale, ci pe baza unei **imagini deformate** asupra unei anumite componente a persoanei sau a întregii personalități.

Dacă celelalte complexe despre care am vorbit **Complexul lui Oedip**, **Complexul lui Cain**, se formează în copilăria mică, **Complexul de inferioritate** se dezvoltă mai târziu, fiind dependent de structurarea conștiinței de sine. Această perioadă a structurării conștiinței de sine este o perioadă de hipertrofie a sensibilității, de pendulare între emoții și sentimente opuse cu privire la sine și la ceilalți.

Experiențele personale negative în ceea ce privește dezvoltarea unui Eu puternic și echilibrat - cum ar mediul familial închis, frustrant, inhibant sau lipsa unor experiențe sociale stimulative - pot conduce la dezvoltarea Complexul de inferioritate. Teama în diferitele ei forme și grade ar putea fi considerată nucleul Complexul de inferioritate.

Complexul de inferioritate el însuși poate sta la baza unor tulburări de personalitate cum ar fi timiditatea³³, unor dificultăți majore de adaptare la viața socială în general și la viața de familie în special.

³³ Dimitriu, E., 1998, Timiditatea și terapia ei, Editura Știință și Tehnică, București

Complexele de atitudine ar putea fi considerate cele mai semnificative complexe pentru perioada de tranziție pe care o traversează România din 1989 până în prezent. Deși Complexele de atitudine sunt prezentate ca fiind complexe personale sentimentele de abandon și nostalgie, comportamentele de regresivitate în perioadele anterioare se constituie în complexele societății românești în tranziție.

Trecerea de la societatea comunistă, dictatorială la cea capitalistă, democratică nu se realizează printr-un proces liniar, ascendent ci printr-un proces contradictoriu, cu pași înainte și înapoi.

Astfel nereușitele înregistrate în perioada de tranziție pe plan economic, social, politic, cultural au și o componentă psihologică: mentalitățile vechii societăți. Aceste mentalități care au o inerție mai mare decât fenomenele la care se referă, reprezintă conglomerate ideo-afective care blochează ascensiunea societății capitaliste.

Sentimentele paternaliste de supunere față de statul (comunist) atotputernic sunt specifice societății comuniste dar devin inhibitorii pentru noua societate capitalistă.

Ele se organizează în complexe sociale pe măsură ce satisfac necesitățile de securitate ale oamenilor muncii, dar îi împiedică în realitate să-și găsească un loc de muncă prin inițiativă și creativitate.

Am putea identifica câteva dintre complexele societății românești, dezvoltate după 1989 cum ar fi:

- **complexul nașterii** (întoarcerea la securitatea comunistă);
- **complexul castrării** (imposibilitatea societății românești de a se afirma în mod autonom);
- **complexul de culpabilitate** (vinovăția față de trecutul comunist)

Dar *complexele personale sau sociale* pot fi depășite mai greu deoarece ele fac parte din *inconștientul personal* și respectiv din *inconștientul colectiv*.

Complexul este o conduită rău integrată în sistemul personalității, un „corp străin” care se va reactiva în situații asemănătoare cu cele în care s-a format. Așa cum subiectul nu are conștiința de a avea un complex societatea nu este conștientă de complexele sale.

Scoaterea complexelor din *imperul inconștientului* reprezintă primul pas către vindecarea de complexe.

Complexele fie ele personale sau sociale nu se vindecă de la sine, sub efectul vârstei sau al experiențelor pozitive de viață. Deși **complexul** în înțelesul său patologic face obiectul psihoterapiei sau chiar al psihiatriei, prevenirea apariției complexului sau a dezvoltării lui patologice constituie subiectul consilierii.

Consilierea psihologică ca și cea educațională au nu numai funcții de prevenție ci și de depășire a complexelor.

Tehnicile de deconținere, metodele analizei tranzacționale, metodele non-direcțive de inspirație rogersiană sunt deosebit de eficiente în depășirea și corectarea complexelor personale ca și tehnologia procesului de consiliere educațională.

VII-VIII.3. Frustrația

Frustrația reprezintă un fenomen complex de **dezechilibru afectiv** ce apare la nivelul personalității în chip tranzitoriu sau relativ stabil ca urmare a nerealizării unei dorințe, a obstrucționării satisfacerii unei trebuințe, a deprivării subiectului de ceea ce îi aparținea anterior, în ordinea materială sau în plan proiectiv și afectiv³⁴.

Termenul de frustrație a fost introdus de Freud ca denumire a stărilor de privațiune pe care le resimte subiectul în condițiile nerealizării libidourilor sale.

Definițiile care au fost date frustrării se centrează unilateral - arată P. P. Neveanu - asupra unuia sau altuia dintre cele 3 elemente ale procesului de frustrare: a. **cauza** sau situația frustrantă; b. **starea psihică** (trăiri conflictuale, suferințe, anxietate); c. **efectele** frustrării: imediate sau de durată: agresivitatea, regresivitatea, depresiunea psihică, reacțiile de abandon, compensarea.

Deășind un anumit nivel de toleranță specific subiectului frustrarea poate conduce la **consecințe patologice**. În general însă frustrarea este un fapt **inevitabil** și firesc cu **efecte activatoare** (K. Lewin. B. Zeigarnik).

Educația – notează N. Sillamy – nu constă în suprimarea frustrațiilor ci în **dozarea lor** în funcție de rezistența subiectului. P.P.Neveanu deosebește frustrația ce se exprimă în stări și comportamente locale, de frustrația ce determină structurarea personalității.

Studiile asupra copiilor frustrați material, afectiv, comunicațional, arată că aceștia prezintă mai târziu sechele de tipul **egotismului, izolării, agresivității, hipersensibilității, dependenței**.

De cele mai multe ori frustrarea nu se leagă de trebuințele bazale ci de trebuințele de **performanță**, de **identificare socială**, de **realizare profesională**.

T.Rudică³⁵ subliniază faptul că de existența unei frustrări propriuzise nu putem vorbi decât în lumea umană. "Nu orice conflict - arată Rudică

³⁴ Neveanu, P. P., 1978, Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București,.

³⁵ Rudică, T., 1984, Niveluri ale conduitei umane, Editura Junimea, Iași.

(1984) - reprezintă o situație de frustrare. Fenomenul propriu-zis de frustrare se naște în cadrul unui **raport social** în condițiile prezenței unui **conflict motivațional uman**, implicând cu necesitate actul **evaluării și interpretării** prin care persoana frustrată atribuie persoanei frustrate acel sens specific fenomenului de frustrare: **reaua intenție**, acțiunea în sensul privării unui drept, sentimentul de nemulțumire”.

P. P. Neveanu arată că multe din stările de frustrare își au originea în mediul **intern** al subiectului fiind determinate de propriile **inferiorități** sau incompetențe.

Rosenzweig clasifică tipurile sau modurile personale de reacție la frustrare astfel:

1. **Tipul extrapunitiv** care reacționează la frustrare acuzând un **obiect**, o persoană **exterioară** de frustrarea pe care el o resimte;
2. **Tipul intrapunitiv** care se acuză pe sine însuși de insatisfacțiile suferite;
3. **Tipul impunitiv** care nu acuză;

Dacă analizăm din perspectiva procesului de consiliere frustrarea subliniem caracterul firesc, inevitabil al acesteia.

Condițiile obiective ale existenței nu vor putea niciodată satisface toate trebuințele, dorințele, proiecțiile subiectului. Ca urmare problema nu este la nivelul **condițiilor obiective** (materiale, afective, etc.) ale existenței subiectului ci la nivelul **condițiilor subiective** (trebuințe, motive, aspirații, idealuri). Decalajul dintre aceste două categorii de condiții este firesc.

Problema care se pune este a distanței optime, suportate de subiect între ceea ce dorește și ceea ce este posibil. Subiectul învață pe parcursul existenței sale de viață care este **decalajul optim** între dorințele și posibilitățile sale. Acest decalaj are chiar un rol pozitiv - activator asupra evoluției subiectului. De asemenea subiectul poate să învețe să-și cunoască limitele și posibilitățile în așa fel încât să dozeze dificultățile pe de o parte și să-și crească **rezistența psihică** pe de altă parte.

Dacă totuși se instalează o anumită stare de frustrare aceasta poate fi depășită fie de către subiectul însuși care își mobilizează forțele psihice fie în cursul unui proces de consiliere.

Frustrarea ca fenomen concret, trăit de un anumit subiect trebuie mai întâi cunoscută pentru a fi depășită.

Etapile cunoașterii unei frustrări concrete sunt:

- **identificarea cauzelor** sau a situațiilor frustrante (de exemplu notele mici la o anumită disciplină de învățământ);
 - **descrierea stării psihice** (conflictualitatea, anxietatea, suferință).
- În cazul nostru subiectul este neliniștit, suferă deoarece se instalează

un **conflict** între imaginea de sine pe care o avea până în momentul respectiv și imaginea de sine reflectată de notele mici;

- **identificarea efectelor frustrării**: agresivitate sau depresie psihică abandon sau compensare, etc.

Cunoașterea frustrării nu conduce în mod automat la rezolvarea ei. Frustrarea este personală, aparține unui anumit subiect, cu o anumită structură personalitate și istorie de viață. Componenta la fel de importantă în depășirea unei frustrări este autocunoașterea.

Reducerea sau depășirea frustrării personale se realizează prin corelarea celor două componente:

- cunoașterea frustrării;
- cunoașterea personalității frustrate.

Refacerea **imaginii de sine**, redobândirea **stimei de sine** și a încrederii în propria persoană se poate realiza prin mai multe modalități:

- subiectul dispune de posibilitățile necesare (inteligentă, timp, motivație) pentru depășirea frustrării dar are nevoie de o consiliere în acest sens;
- subiectul nu dispune de potențialul psihic necesar (nivel de inteligență scăzut, motivație necorespunzătoare, lipsă de timp, etc.) și ca urmare este necesar un proces de consiliere mai îndelungat, un proces psihoterapeutic sau chiar un tratament psihiatric.

În primul caz specific procesului de consiliere se aplică metodologia specifică procesului de consiliere:

- identificarea **pârghiilor interne** de natură intelectuală, afectiv-motivațională necesare procesului de consiliere;
- identificarea **factorilor de sprijin** (familie, colegi, prieteni) care în colaborare cu consilierul pot susține eforturile subiectului în depășirea frustrărilor sale;
- desfășurarea propriu-zisă a procesului de consiliere pe o perioadă mai îndelungată sau mai scurtă în funcție de gravitatea acestei frustrații;
- monitorizarea efectelor frustrării în urma procesului de consiliere.

Puberii și adolescenții în perioada de afirmare și dezvoltare a personalității lor pot avea nenumărate frustrări:

- sentimentul că nu sunt **înțeleși** de către părinți;
- sentimentul de **constrângere** din partea profesorilor și ai instituției școlare;
- dificultăți de **relaționare** cu colegii, prietenii, amicii.

Dacă aceste frustrări pot fi prezente și în alte etape de vârstă ele sunt accentuate în perioada preadolescenței și adolescenței, perioade care se

caracterizează prin fenomene ca: respingerea autorității, experimentarea unor noi forme de libertate, teribilism, bravadă, sau prin fenomene opuse ca: izolare, sentimentalism, suferință psihică, etc.

Această perioadă de identificare a Eului, de consolidare a nucleului personalității, de definire a specificului personalității în raport cu altă personalitate este poate cea mai frustrantă perioadă din istoria de viață a adolescentului. Adolescența nu este o **boală** dar manifestările ei simulează boala. De aceea **atenția** școlii, a psihologului școlar și a consilierului este necesar să fie crescută în perioada adolescenței.

Neidentificarea la timp a frustrărilor adolescentului, tratarea cu indiferență a acestora sau tratamentul inadecvat pot conduce la efecte grave asupra personalității subiectului. Frustrările relative, specifice vârstei se pot transforma în **frustrări structurale** care să facă obiectul unor tulburări de personalitate sau psihice (delincvență, autism, nevroză, psihopatie).

Întrucât în copilărie și în adolescență percepția de sine se modifică și se corectează mereu procesul de autoidentificare rămâne deschis.

W. James a fost primul care a acordat atenție dialecticii dezvoltării conștiinței de sine. El surprinde dualitatea personalității totale între **eul** - cel ce cunoaște și este conștient și **sinele** - cel care este cunoscut. **Sinele** cuprinde 3 feluri de componente:

- **sinele corporal, material** care se referă la corp, veșminte, familie, cămin, cărți, obiecte, vecini, prieteni;
- **sinele social** care constă în reputație și recunoașterea unei identități anume, considerația pe care o obține o persoană în mediul său (rol - status-urile persoanei);
- **sinele spiritual** care se exprimă prin conștiința propriei activități, a tendințelor și aptitudinilor psihice.

Între aceste 3 tipuri de **sine** nu există totdeauna o armonie perfectă. Ele nu se dezvoltă totdeauna în același ritm. Adolescența este o perioadă de vârstă propice pentru instalarea unor decalaje între diferite nivele ale sinelui.

Dezvoltarea mai rapidă a **sinelui material** poate conduce la apariția unor forme diferite de **egoism, invidie, agoniseală**.

Dezvoltarea excesivă a **sinelui social** poate conduce la dezvoltarea unor trăsături caracteriale ca: **snobism, formalism, convenționalism**.

Accentuarea sinelui spiritual poate conduce la timiditate, izolare, autism, etc.

Cu problemele genezei și dezvoltării conștiinței de sine s-au mai ocupat G. Allport, J.H. Baldwin dar mai ales H. Wallon. Acesta din urmă a analizat relația eu - sine în complementaritate cu „alter” (altul) care este „oglinda” eului.

Între eu și alter pot să existe relații de convergență dar și de **divergență**. Aceste relații de divergență pot conduce la nenumărate frustrări datorită neîntâlnirii așteptărilor celor doi implicați în relație. În această privință ieșirea din **conformismul infantil** presupune câștigarea independenței în relație cu ceilalți.

După U.Șchiopu³⁶ există 3 feluri de dependență: **material - economică** (instrumentală), **emoțională** (de confort, afectivă și de apartenență) și de **mentalitate**.

Această autoare susține că prima formă de independență care se dobândește este cea de **mentalitate** (valorică).

Independența emoțională (de apartenență și de confort afectiv) se obține mai greu. Independența materială este ultima care se obține.

Puberul și adolescentul se raportează prin opoziție la valorile părinților, considerându-se în mod automat depășite (de aici lupta între generații).

Din punct de vedere afectiv puberii încep să se îndoiască de afecțiunea părintească: ei au o deschidere afectivă din ce în ce mai mare și caută emoții și experiențe afective noi.

Relațiile afective cu părinții par plate și banale, lipsite de profunzime și originalitate.

Independența material - economică se conturează și se integrează ca aspirație în identificarea vocațională spre o profesie. Relațiile eu - alter în perioada adolescenței sunt predominant divergente. Diferențele de ritm între cele 3 tipuri de dependență/independență pot accentua mai mult divergența între adolescent și ceilalți. Disfuncțiile intervenite atât pe planul intern al personalității adolescentului cât și pe plan extern, inter-relațional, legate în principal de fenomenul evaluării (autoapreciere, inter - evaluare) pot conduce la frustrare făcând obiectul consilierii educaționale.

Subiecții cu un risc crescut de frustrare sunt:

- copiii instituționalizați;
- copiii, adolescenții din familiile dezorganizate;
- copiii, adolescenții victime ale agresivității familiale, fizice, psihice, sexuale sau a agresivității extrafamiliale;
- copiii normali din punct de vedere intelectual dar cu un anumit grad de handicap fizic, senzorial, sau psiho-motor;
- copiii, adolescenții, tinerii sau adulții care sunt reuniți sub denumirea de „copiii străzii”;

³⁶ Apud Șchiopu, U., 1981, Psihologia vârștelor, E. D. P. București, p. 185.

- persoanele autofrustrate: care-și refuză satisfacerea dorințelor și pulsuniilor inconștiente.

Consilierea educațională acționează asupra condițiilor **interne**, subiective ale **frustrării**. Condițiile obiective ale acesteia sunt în responsabilitatea factorilor guvernamentali, legislativi, a organizațiilor non-guvernamentale, etc.

Subliniem importanța **condițiilor interne** ale frustrării: percepții, gânduri, sentimente, structuri volitive, comportamente deoarece părinții, profesorii, chiar persoanele frustrate, alți factori responsabili au tendința să incrimineze condițiile **obiective** ale frustrării: - lipsa banilor; - lipsa afecțiunii; - lipsa înțelegerii; - lipsa motivației; etc.

Frustrarea nu se confundă cu o privațiune exterioară, cu **obiectele** care-i lipsesc subiectului, ea se referă la **stările de deprivare** trăite de subiect, la o situație inter-relațională în care acesta se simte nedreptățit, în procesul de evaluare sau autoevaluare.

VII-VIII.4. Stress-ul

Termenul are în general două accepțiuni arată P. P. Neveanu³⁷:

- a. **situație**, stimul ce pune organismul într-o stare de tensiune;
- b. însăși **starea de tensiune deosebită** a organismului prin care acesta își mobilizează toate resursele sale de apărare pentru a face față unei anumite agresiuni psihice (emoție puternică).

Unii autori (P.Fraisse) au în vedere doar aspectul psihologic al stress-ului ca pe o **totalitate a conflictelor personale sau sociale** ale individului care nu își găsesc soluția într-un fel sau altul.

Termenul de stress a fost introdus de H.Seyle (1935)³⁸ care lucrând pe animale a avut în vedere mai ales stress-ul provocat de stimuli **fizici**. După H.Seyle reacția organismului are 3 faze care formează sindromul general de adaptare (S.G.A.):

- a. **faza de alarmă** în care organismul încearcă să se apere de acțiunea nocivă, prin acțiunea puternică a sistemului endocrin (secreția de adrenalină și steroizi);
- b. **faza de revenire** (rezistența specifică) în care organismul pare că se adaptează la situație, comportându-se **relativ normal**;

³⁷ P. P. Neveanu, Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978

³⁸ Selye, H., 1982, Stress-ul vieții, Editura Politică, București.

c. **faza de epuizare** apare după o perioadă mai îndelungată de acțiune a stimulilor nocivi și se caracterizează prin modificări hormonale intense, secreții intense de adrenalină.

În cazul omului **stress-ul psihologic** este provocat de **emoții prelungite** datorate în primul rând frustrației, conflictelor, anxietății. Același autor arată că există stress de suprasolicitare dar și de subsolicitare. Un stress moderat antrenează și stimulează vitalitatea organismului. Caracterul nociv al stress-ului apare atunci când **degradările** produse sunt prea ample depășind capacitățile **adaptative** ale organismului.

În încercarea de definire a stress-ului putem afirma că acesta este reacția complexă dar nespecifică a organismului de răspuns la stimuli fizici, biologici, psihici și socio-culturali percepuți de acesta ca agresivi.

Dacă organismul animal sau uman a reacționat într-un mod specific pentru specia sa dar și pentru el însuși până în momentul apariției factorilor stressanți – din acel moment reacția organismului este **nespecifică**, este perturbată. Caracterul complex al stress-ului este dat de faptul că el este o **relație** între factorii stressanți (stressori) fizici, biologici, psihici, socio-culturali, situația particulară stressantă și organism. Stress-ul nu se identifică nici cu factorii stressori sau cu situația stressantă, nici cu organismul stressat. În viața de toate zilele stress-ul este confundat mai ales cu factorii stressanți: zgomot, lipsa banilor, viteza schimbărilor, moartea unui părinte/copil, severitatea profesorilor, divorțul, etc. De asemenea stress-ul nu se confundă cu persoana sau personalitatea care suportă factori agresivi: slabă sau puternică, calmă sau mânioasă, veselă sau tristă, dinamică sau lentă, etc. Situațiile stressante: despărțirea părinților, schimbarea școlii, pierderea locului de muncă nu conduc automat la stress.

Stress-ul reprezintă relația de interdependență între factorii externi și cei interni care conduc la o reacție inadecvată a organismului la realitatea dată.

Când factorii fizici, biologici, psihici și socio-culturali devin factori stressori? Condițiile necesare pentru ca acești factori din indiferenți sau stimulativi pentru organism să devină stressori sunt:

- acțiunea **prelungită** în timp;
- creșterea sau scăderea **intensității** lor raportată la intensitatea anterioară;
- **cumularea** cu alți factori stressori.

Care sunt condițiile interne ale factorilor stressori cele care favorizează reacțiile de stress?

În lista deschisă a condițiilor interne favorizante pentru instalarea stress-ului putem enumera:

- hipersensibilitatea organismului sau psihicului;
- emotivitatea;
- lipsa de experiență;
- rigiditatea extremă sau dinamismul excesiv al personalității;
- concepția de viață învechită sau modernistă etc.

Stress-ul rezultă numai din interacțiunea dintre persoană, situație și factori stressori.

Reacția de stress are mai multe componente: fiziologică – psihică – socială.

Componenta fiziologică este dată de activitatea perturbată a hipofizei, hipotalamusului, a suprarenalelor datorată factorilor stressori.

Componenta psihologică este reprezentată de totalitatea conflictelor, frustrărilor, tensiunilor (presiunilor), suportate de persoana respectivă într-o perioadă îndelungată

Componenta socială se poate concretiza în conduite sociale ca: izolarea de ceilalți (fuga de stress) hiper-relaționare (aruncarea în relațiile sociale), indiferență excesivă, comportamente copiate de tip mască, tulburări de comportament și conduita delicventă.

Efectele stress-ului pot fi considerate și pozitive dar ele sunt mai ales negative. **Efectele pozitive** se referă la stimularea și menținerea vitalității organismului atunci când intensitatea stressului este mică, când persistența în timp este redusă iar factorii stressori nu se cumulează între ei.

Efectele negative se referă la perturbarea într-un sens sau altul a funcționării normale, adaptative a organismului într-o anumită perioadă de timp.

Din punct de vedere fiziologic hipertensiunea arterială, palpitațiile, insuficiența respiratorie sau simptome mai complexe ca cefaleea, reacții inflamatorii pot fi efectele stressului.

Din punct de vedere psihologic iritabilitatea, nervozitatea, lipsa de răbdare, depresia, anxietatea, fobia se pot instala în urma acțiunii prelungite a factorilor stressori.

Din punct de vedere social minciuna, neîncrederea în oameni, anumite forme de violență verbală (înjurături), fizică (bătaia), psihică (intoleranța, autoritarism) pot fi reacții negative, dezadaptive la anumiți factori stressori.

După decembrie 1989 gama factorilor potențial stressori s-a multiplicat:

- schimbarea **violentă** a sistemului politic;
- transformări **lente** ale instituțiilor economice, juridice, sociale.

- schimbări **frecvente** în activitatea legislativă (legi noi, multe, corectate și modificate);
- deschiderea granițelor țării în ambele sensuri care a condus la pătrunderea unor modele culturale și comportamentale noi cât și la **dificultatea selectării lor**;
- schimbarea **extrem de lentă** a mentalităților;
- **creșterea sărăciei**;
- apariția și dezvoltarea **șomajului**;
- apariția și dezvoltarea de **noi clase și categorii sociale**: patronii, arendașii, fermierii;
- proliferarea de **noi meserii, profesioni, hobby-uri**: brokerii, managerii, consilierii.

Instituțiile de învățământ și procesul educațional sunt prin natura lor generatoare de stress prin constrângerile introduse, prin noutatea situațiilor, prin transformările proiectate și planificate.

Reforma învățământului din România a generat prin caracteristicile ei: -transformări **radicale** în **întregul** sistem de învățământ; - transformări **rapide** chiar intempestive; -persistența excesiv de **îndelungată** în timp; - modificarea modificărilor, alte surse generatoare de stress.

Transformarea radicală a unui sistem de învățământ implică toate resursele umane, materiale, financiare în interacțiunea lor.

Factorul **complexitate** este cel responsabil atât de eficiența schimbărilor cât și de posibile efecte ale stress-ului. De la concepția filosofică a sistemului de învățământ și a procesului educațional, de la **noile** finalități și obiective până la **noile** conținuturi, metode, mijloace și forme de organizare și conducere toate aceste schimbări generează un flux continuu de stări tensionale, de acțiuni de comparare și evaluare, de efecte mai mult sau mai puțin așteptate.

Rapiditatea excesivă a acestor schimbări (legi noi corectate și adăugite de noi ordonanțe și hotărâri de guvern, revenirea la criteriile de organizare și evaluare educațională mai vechi) creează o anumită **instabilitate** și chiar stare de **incertitudine** a sistemului și procesului educațional.

Reforma în învățământ ca și reforma în întreaga societate românească pare continuă și permanentă, chiar nesfârșită nu datorită necesității schimbărilor introduse ci datorită caracterului ei experimental.

Reforma învățământului afectează nu numai un subsistem al societății ci **viața** oamenilor (elevi / studenți / profesori) implicați în acest subsistem, viața individuală, concretă și ireversibilă.

Ca urmare efectele pozitive sau negative ale acestor transformări sunt deosebit de importante, chiar grave.

Factorii generali de stress, structurali unui sistem de învățământ, ca și factorii specifici reformei învățământului din România nu au în mod automat și generalizat efecte negative.

Efectele factorilor stressori – generatori de stress sunt filtrate de tipul de personalitate a celor implicați, de experiența acestora în managementul și în depășirea stress-ului.

Cu privire la managementul stress-ului V. Hall și D. Oldroyd³⁹ prezintă două liste de caracteristici care privesc două modalități diferite de reacții la stress. Lista din stânga înscrie caracteristicile pozitive iar cea din dreapta însușirile negative ale unui posibil management al stress-ului.

POZITIVE	NEGATIVE
1. Evitați să cereți prea mult.	1. Nu spuneți niciodată NU.
2. Aveți o limită în ceea ce privește numărul de ore lucrate.	2. Lucrați prea multe ore.
3. Acceptați eșecul ca pe ceva inevitabil și folositor.	3. Nu acceptați eșecul.
4. Folosiți eficient timpul.	4. Nu folosiți eficient timpul.
5. Vă împărtășiți sentimentele.	5. Vă împărtășiți foarte rar sentimentele.
6. Aveți grijă să vă mențineți o bună condiție fizică.	6. Neglijați condiția fizică.
7. Mențineți relații strânse cu oamenii	7. Țineți oamenii la distanță.

Alte reacții posibile la factorii stresanți sunt prezentate în lista de mai jos (după J. Dunham):

- creștere mare a consumului de alcool;
- conflicte conjugale familiale;
- reducerea drastică a relațiilor cu persoanele din afara școlii;
- agresivitate excesivă care se manifestă în relațiile cu elevii, cu colegii, cu persoanele din afara școlii;
- sentimentul de incapacitate de a face față situației;
- irascibilitate;
- senzația de izolare;
- lipsa de chef;
- incapabil de a lua decizii;

³⁹ apud Iosifescu, Ș., 2001, Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ, București.

- rezultate modeste chiar dacă se depune o cantitate mare de efort;
- incapacitatea de concentrare;
- depresie nervoasă;
- dureri de cap;
- manii;
- senzația de teamă;
- sentimentul vinovăției;
- supraalimentarea;
- lipsa de poftă de mâncare și pierderea în greutate;
- apariția unor eczeme;
- creșterea numărului de țigări fumate;
- creșterea numărului de ore petrecute în fața televizorului;
- sensibilitate exagerată la critică;
- dureri de spate;
- apatie;
- dorința de a renunța la învățământ;
- refuzul contactului cu colegii și lipsa dorinței de a-i ajuta;
- neliniște și nerăbdare;
- insomnie.

Dacă aceste comportamente sunt frecvente la personajele implicate în învățământ este necesară reducerea factorilor stressanți prin diferite strategii anti-stress.

Strategiile cu ajutorul cărora pot fi limitate efectele negative produse de stress sunt:

- exercițiile fizice;
- tehnicile de relaxare fizică;
- tehnicile de respirație;
- tehnicile de control mental;
- **consilierea educațională**;
- hipnoza;
- relaxarea progresivă (Ed.Jacobson);
- sofrologia (Al.Caycedo);
- training-ul autogen (H.Schultz)
- vizualizarea - Yoga – Zen – alte tehnici.

În concluzie:

1. Toate aceste fenomene: conflictul, complexul, frustrarea, stress-ul vizează în mod predominant **lumea internă** a persoanei, sistemul afectiv-motivațional-atitudinal al personalității.

2. Conflictul, complexul, frustrarea, stress-ul se caracterizează prin stările de tensiune, neliniște, nemulțumire, conotația lor afectivă fiind **negativă**.
3. **Managementul defectuos** al acestor fenomene poate conduce la efecte negative de la cele mai simple până la cele mai grave: dezechilibru afectiv, agresivitate, inadaptare, boală psihică.
4. În ceea ce privește relația dintre conflicte, complex, frustrare și stress putem considera că există o anumită **interdependență** care conduce la creșterea gravității lor pe măsură ce se trece de la conflict la complex, frustrație și stress.
5. Fiecare dintre aceste fenomene nu sunt positive sau negative în sine ci prin **raportarea lor la persoana și personalitatea** vie și concretă implicată într-o anumită situație concretă.
6. Potențialul **constructiv** al conflictului, complexului, frustrației și stress-ului poate fi dezvoltat prin strategii specifice de deconflictualizare, de deconținere, de consiliere psihologică și educațională.
7. Sistemul de învățământ și procesul educațional prin natura lor dar și prin situația specifică pe care o traversează de reformă generală implică în mod necesar și imperios o **strategie coerentă**, științifică de gestiune a acestor fenomene de conflict, complex, frustrație și stress.
8. Dacă psihoterapia, tehnicile de relaxare, de control mental și altele sunt specifice altor domenii psiho-sociale considerăm că procesul de **consiliere educațională** este cel mai adecvat pentru controlul și reducerea efectelor negative ale fenomenelor de conflict, complex, frustrație și stress.
9. Procesul de consiliere educațională nu recomandă o schemă general valabilă pentru orice fel de conflict, complex, frustrație și stress ci adaptarea obiectivelor, a etapelor și strategiei de consiliere la specificul acestor fenomene.
10. Prezența profesorilor-consilieri, a consilierilor educaționali, a psihologului în orice unitate școlară nu este un lux ci o necesitate.

VII-VIII.5. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor

1. Așezați în ordinea intensității și gravității lor crescânde fenomenele psihologice de conflict, complex, frustrație, stress, alegând varianta corectă:

- b. frustrație-conflict-complex-stress
- c. conflict-complex-frustrație-stress
- d. stress-complex-frustrație-conflict
- e. complex-frustrație-stress-conflict

2. Identificați caracterul predominant

- a. conștient
- b. inconștient

al fenomenelor de conflict, complex, frustrație, stress. Așezați în dreptul fiecărui fenomen litera corespunzătoare acestuia.

- 1. Conflict
- 2. Complex
- 3. Frustrație
- 4. Stress

3. Dacă psihanaliza clasică se concentrează pe problematica conflictul afectiv, terapia cognitivă își concentrează atenția pe conflictul iar analiza tranzacțională pe conflictul

4. *La Freud este fundamental complexul luiiar la Adler este fundamental complexul de Complexul lui Oedip este fundamental laiar complexul de inferioritate este predominant la*
5. *Noutatea pe care o aduce C.G.Jung față de S.Freud în ceea ce privește structurile psihicului se referă la:*
- a. inconștientul personal;*
 - b. inconștientul colectiv.*
6. *Descoperiți 5 tendințe nevrotice adaptative de natură educațională pornind de la tendințele prezentate de K.Horney.*
7. *Cele mai eficiente și benefice tranzacții în viziunea analizei tranzacționale sunt:*
- a. tranzacțiile complementare de tipul I și II;*
 - b. tranzacțiile încrucișate;*
 - c. tranzacțiile ascunse.*
8. *Identificați și descrieți 2 situații educaționale definite cu ajutorul tranzacțiilor complementare de tipul I și II*

9. *Describeți 3 modalități de prevenire a instalării complexului de inferioritate la preadolescent, adolescent și tânăr student.*
10. *Identificați o situație de frustrare în relația profesor – elev și schițați un plan de rezolvare a ei.*
11. *Elaborați 10 modalități personale de management eficient al stress-ului sin școala dvs.*

CAPITOLUL IX

PERSONALITATEA CONSILIERULUI

IX.1. Structura de personalitate a consilierului

Cele mai multe definiții ale personalității esențializează fenomenul ca organizarea dinamică a trăsăturilor bio-psiho-socio-culturale ale persoanei, cu scopul adaptării originale a acesteia la mediul natural și socio-cultural. **Caracterul sintetic** al personalității, definitoriu pentru conceptul de personalitate este esențial și pentru definirea personalității consilierului educațional. Aceasta înseamnă că nu atât temperamentul, aptitudinile și capacitățile, atitudinile și caracterul luate în sine sunt esențiale pentru personalitatea consilierului (să fie extravert, să aibă aptitudini empatice, să fie generos) ci organizarea acestor date ale personalității în jurul nucleului specific activității de consiliere (ajutorul psihologic eficient).

Dar dacă din punct de vedere neuro-fiziologic persoana interesată să devină consilier nu dispune de **echilibrul nervos** care este important în procesul consilierii, acest echilibru se poate **dezvolta** în vederea **orientării** subiectului către un anumit tip de activitate profesională.

În procesul **orientării** subiectului, un rol esențial îl au interesele și aspirațiile acestuia care impulsionează **dezvoltarea** datelor native ale persoanei pentru a exercita o anumită profesiune.

Nevoia fundamentală de a ajuta din punct de vedere psihologic sau educațional semenii se manifestă în **dorința** de a-i ajuta, aceasta evoluează în **interesul** pentru problemele educaționale și suferințele psihologice ale celorlalți, putându-se transforma în adevărate **aspirații** profesionale sau definind chiar **idealul uman** de a contribui la dezvoltarea sănătății psihice și educaționale a oamenilor.

Referindu-se la profilul acestor specialiști, S. Freud¹ remarcă existența unor trăsături particulare recunoscute ulterior și dezvoltate și de alți specialiști:

- nevoia de **ordine, disciplină, securitate, organizare** a timpului, considerate ca factori ai restabilirii echilibrului sufletesc;
- nevoia de a-și **controla și reprima** propriile reacții emoțional-afective;

¹ cf. Enăchescu, C., 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

- **rezolvarea** propriilor „probleme psihologice” sau educaționale (complexe, traume, conflicte, insuccese) prin descoperirea acestora la alte persoane, tratarea și depășirea lor.

Aceste aspecte denotă existența în sfera inconștientului personal al profesioniștilor din acest domeniu a unor „pulsioni” directoare, ca forme de realizare sublimată a propriului lor destin psihologic sau educațional.

Dar adevărata opțiune profesională se bazează pe aptitudini, vocație, deliberare.

Structurile cognitive ale personalității consilierului: capacitatea analitică dar și cea sintetică, de abstractizare dar și de concretizare sunt orientate în sensul creșterii gradului lor de flexibilitate, fluiditate, originalitate. Aceste trăsături cognitive sintetice se organizează în procesul dezvoltării ontogenetice a personalității în jurul interesului fundamental de a-i **înțelege** pe ceilalți.

În acest sens aducem în discuție teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner² care a identificat nouă tipuri de inteligență: - lingvistică ; - logico-matematică; - muzicală; - spațială; - naturalistă; - kinestezică; - **interpersonală**; - intrapersonală; - existențială.

Din descrierea acestor tipuri de inteligențe, **inteligența interpersonală** corespunde cel mai mult **consilierului** ca tip de profesionist.

Inteligența interpersonală înseamnă a **gândi** despre alte persoane și a le **înțelege**, a avea empatie, a recunoaște diferențele dintre oameni și a **aprecia** modul lor de gândire, a fi sensibili la motivele, intențiile și stările lor. Ea implică o **interacțiune eficientă** cu una sau mai multe persoane din familie sau din societate. Persoanele cu inteligență interpersonală dominantă sunt: conducători, vânzători, **psihologi** care înțeleg cum funcționează oamenii. **Inteligența interpersonală** se referă – după Thomas Armstrong³ – la capacitatea de a **discerne** și de a **răspunde** adecvat la dispozițiile , motivațiile, temperamentele și dorințele altora.

Vocația persoanelor cu astfel de inteligență este după același autor, de **consilier**, lider politic etc. Ele preferă interacțiunea, colaborarea, relațiile sociale, se pricep la comunicare verbală și non-verbală, văd perspective multiple și îi înțeleg pe ceilalți, învață în grup , prin interviuri, observându-i pe alții, comunicând cu alții, relaționându-se cu alții.

Pentru a vă determina tipul de inteligență după teoria lui Gardner puteți face testul din Anexa nr. 30.

² Țepelea, A. (coord.), 2001, Managementul conflictului. Ghid. Ministerul Educației și Cercetării. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor,

³ apud Țepelea, A., op.cit.

Structurile afective ale personalității consilierului: sensibilitatea echilibrată, intensitatea medie a trăirilor afective, polaritatea acestora predominant pozitivă se dezvoltă în jurul aceluiași interes fundamental de **comunicare inter-umană eficientă**.

Structurile motivațional-atitudinale sunt esențiale în sistemul de personalitate al consilierului.

Interesele de cunoaștere, de înțelegere, de apreciere, de acțiune, toate tipurile de interese ale persoanei se organizează în perioada școlarității și profesionalizării viitorului consilier în jurul conceptului de **ființă umană** și a acțiunii de **ajutor psihologic**.

Din descrierea autobiografică a profesioniștilor din acest domeniu rezultă următoarele particularități⁴:

- **curiozitate** orientată către problemele vieții sufletești, fenomenele psihologice, problemele educaționale;
- **dorința** de a înțelege, explica și manipula procesele psihice sau de a rezolva problemele educaționale;
- **pasiunea** pentru investigarea acestui domeniu căruia îi consacră energia și timpul său;
- **neglijarea propriilor interese**, printre care se notează și căsătoria la o vârstă mai înaintată în raport cu cea obișnuită;
- **tendința de consacrare profesională**, dedicarea problemelor de studiu științific;
- identificarea cu profesiunea aleasă.

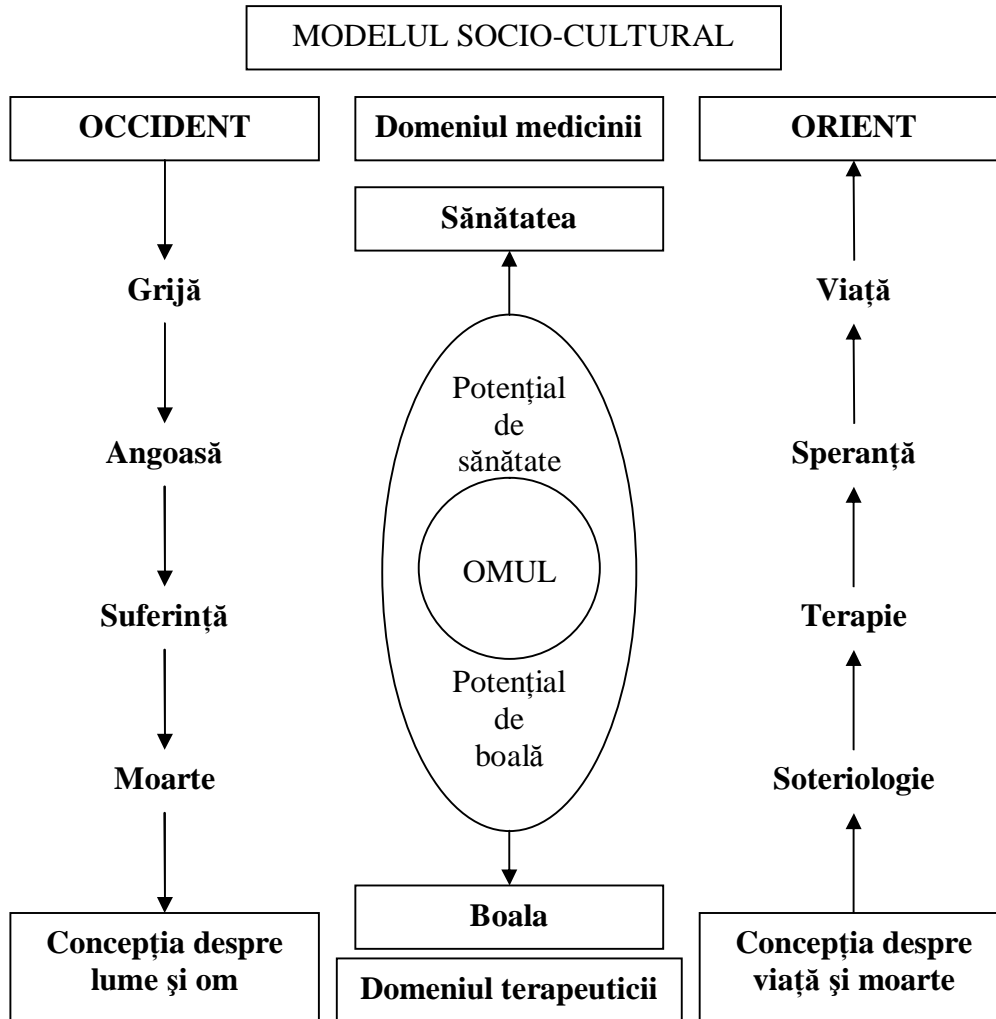
Atitudinile favorizante pentru activitatea de consiliere ar putea fi sintetizate astfel:

- **umanismul** ca raportare la **ființa umană** ca la cea mai importantă investiție; concepția pozitivă asupra omului, libertății și relațiilor inter-umane. În acest sens un rol important în înțelegerea tulburărilor psihice dar și al problemelor educaționale îl are **modelul socio-cultural**. S-a stabilit faptul că există o relație strânsă între sistemul de valori al modelului socio-cultural și formele de ajutor psihologic sau educațional. Interesant este faptul că în aria culturală occidentală accentul se pune pe valorile **potențialului de boală**, moartea apărând ca un permanent pericol care planează asupra individului⁵. În aria culturală orientală, accentul cade pe valorile potențialului de sănătate.
- **Suferința** ca sentiment moral al Occidentului este înlocuită în Orient cu **speranța**, sentiment moral al vieții individului.

⁴ cf. Enăchescu, C., op.cit., p. 296

⁵ cf. Enăchescu, C., op.cit.

- Semnificativă este în acest sens schema elaborată de Constantin Enăchescu⁶:



Alte atitudini favorizante pentru activitatea de consiliere sunt:

- receptivitatea;
- comprehensiunea;
- iubirea necondiționată;
- empatia;
- autenticitatea;
- permisivitatea;

⁶ Enăchescu, C., op.cit., p.184

- maturitatea atitudinală;
- stima;
- acordul, etc.

Receptivitatea ca atitudine general-umană se orientează în structurarea personalității consilierului către problemele psihologice sau educaționale ale semenilor. Chiar dacă acesta este un **introvert** – fiind în general centrat pe propria persoană, pe lumea internă a gândurilor, sentimentelor și acțiunilor proprii – ca **profesionist consilierul** se deschide în mod autentic către celălalt, către ajutorul psihologic așteptat de la el, către problemele sale educaționale.

Comprehensiunea reprezintă **atitudinea de înțelegere** non-verbală (a indicilor feței, vocii, gesturilor), verbală (a semnificației subiective a cuvintelor), dinamică (a mobilurilor profunde) a consiliatului.

Această **atitudine comprehensivă** nu este nici respingere, nici critică, nici milă ci **înțelegere umană** detașată de propriile interese ale consilierului, **înțelegere** cu scopul de rezolvare a problemei (centrarea pe problemă).

Iubirea necondiționată în sensul definiției lui C. Rogers este atitudinea de comunicare afectivă caldă, de **acceptare** dar nu și de aprobare necondiționată, de creare a atmosferei pozitive, de **alianță** între consilier și consiliat, de **acceptare** a persoanei ca om în nevoie.

A nu se confunda persoana în dificultate cu dificultatea însăși, cu problema sa, reprezintă mecanismul esențial al iubirii necondiționate.

Empatia ca atitudine manifestă a consilierului este acea predispoziție a personalității sale care în evoluția sa ontogenetică s-a dezvoltat în **aptitudine** intrând în structura **capacității empatice** iar prin profesionalizare s-a antrenat conducând la **performanța** procesului de consiliere.

Autenticitatea consilierului este atitudinea acestuia de sinceritate, de a fi el însuși și în același timp „oglinda” consiliatului. În mod paradoxal am putea spune consilierul este **autentic** cu condiția de a fi un „bun actor”. Aceasta subliniază faptul că persoana care are rolul de **consilier** nu este străină de „persoana cu probleme”, el însuși a avut „dificultăți existențiale” sau educaționale pe care însă le-a rezolvat.

Numai astfel consilierul poate să reflecte problemele consiliatului „ca-n oglindă”.

Permisivitatea este atitudinea consilierului de a acorda atâta libertate consiliatului câtă acesta poate **accepta și folosi** cu scopul creșterii independenței comportamentului și personalității sale.

Permisivitatea ca relație consilier-consiliat se desfășoară între limitele moralității, ale respectului reciproc și ale eficienței activității.

Maturitatea ca atitudine în procesul de consiliere se referă la :

- capacitatea de a participa la acțiunea de orientare și modelare a unei alte persoane fără a-ți proiecta propria personalitate asupra acesteia.
- puterea de a trăi și a comunica sentimente autentice și de a reflecta sentimentele autentice ale consiliatului.
- stabilitatea și securitatea afectivă a consilierului

Profesionalizarea în domeniul consilierii face posibilă **conștientizarea** pericolului de a **filtra** problemele subiectului prin propriile **imagini** despre sine și **raportarea** detașată la această problematică.

Stima de sine este corelată cu stima de celălalt, stima față de persoana aflată în dificultate.

Consilierul nu poate intra într-o relație de consiliere dacă nu are un **nivel optim** al stimei de sine corelat cu **nivelul optim** al stimei față de celălalt.

Stima reprezintă **mecanismul valoric** funcțional care filtrează toate celelalte influențe și conduce la rezolvarea problemei.

Acordul cu sine și cu ceilalți transpus în atitudinea consilierului înseamnă a fi în **consonanță** cu consiliatul, a-l **aproba** mai mult decât a-l respinge, a-i obține aprobarea pentru dirijarea și treptat autodirijarea sa. Negarea, contradicția, tensiunea într-un sens sau altul sunt malefice și ineficiente în procesul consilierii.

Atitudinea **de acord** este direct opusă dezacordului cu consiliatul fiind de asemenea o pârghe de creștere a eficienței procesului de consiliere.

IX.2. Rol-status-ul de consilier

Activitatea profesională a consilierului se desfășoară în cadrul unei relații inter-umane speciale „de intimitate socio-culturală. Conceptul existențialist de **întâlnire** considerăm că este cel mai potrivit pentru definirea acestui tip de relație. În această „întâlnire” cei doi parteneri au **așteptări diferite** unul față de celălalt.

Expectanțele consiliatului sunt circumscrise **nevoii de a primi ajutor psihoeducațional** din partea consilierului (rolul consilierului).

Expectanțele consilierului sunt circumscrise **nevoii de a acorda ajutor psihoeducațional** consiliatului (statutul consilierului).

De asemenea în prescripțiile rolului de consilier mai sunt prevăzute:

- **tipul de problematică** la care se cere și se oferă ajutorul (problematică existențială, **psiho-educațională**;

- **competențele** consilierului: mobilizare, orientare-învățare, susținere, gestionare, coordonare, conducere, organizare similare cu cele ale profesorului modern, ale dirigintelui;
- **finalitățile** procesului de consiliere: explicația, decizia, interiorizarea, exteriorizarea, rezolvarea de probleme.

Aceste reglementări ale profesiei de consilier psihologic sunt stabilite de asociațiile profesionale ale specialiștilor din domeniul respectiv.

Rolul de consilier deține componente prescrise dar și componente **dobândite** care rezultă din **experiența și trecutul** consilierului. În procesul consilierii acesta va învăța să-și adapteze prescripțiile rolului său la situația de viață, la dificultatea existențială și la personalitatea consiliatului.

Statutul consilierului este dat de poziția sa în relațiile inter-umane în general și de specificul relației de consiliere. Membrii societății și partenerii relației de consiliere se așteaptă ca acesta să fie un om demn, de încredere, preocupat de problemele existențiale sau educaționale ale celorlalți, detașat față de constrângerile materiale proprii, care pune la dispoziția clientului său un **model normal de persoană la care să se raporteze**.

Aceste așteptări ale consiliatului față de consilier sunt mai mult sau mai puțin confirmate. Ceea ce este însă esențial este faptul că în cadrul relației de consiliere se construiește prin cooperarea consilierului cu clientul său **modelul ființei valorizate** (J. Lacan).

Statutul profesiei de consilier implică o anumită autoritate, prestigiu profesional, respect și recunoaștere. Rolurile consilierilor au un caracter **dinamic**, de activare a personalității consiliaților cu ajutorul mijloacelor psihologice și a propriei lor personalități. **Rolurile** consilierilor pun în acțiune în mod predominant conștientul celor două persoane care constituie cuplul de consiliere (consilier și client) sau al grupului de consiliere. Relația dintre aceștia dobândește semnificația unui **schimb dirijat**, a unui **transfer** iar rolurile se vor adapta la obiectivele realizării procesului de consiliere. Aceasta întărește profesiei de consilier caracterul de tehnologie psihologică în unitate indestructibilă cu arta de îngrijire a sufletului dar și cu știința de rezolvare a problemelor.

IX.3. Autoverificarea și fixarea cunoștințelor

1. Pentru definirea personalității consilierului sunt esențiale:

- a) aptitudinile consilierului
- b) atitudinile sale
- c) capacitățile
- d) acțiunile de ajutor psihologic eficient

2. Viitorii specialiști în domeniile asistenței psiho-sociale se recrutează dintre cei care

- a) au avut probleme și le-au rezolvat
- b) nu au avut probleme psihologice

3. Dintre următoarele tipuri de inteligență după H.Gardner care considerați că este tipul specific consilierii?

- a) lingvistică
- b) logico-matematică
- c) muzicală
- d) spațială
- e) naturalistă
- f) kinestezică
- g) interpersonală
- h) intrapersonală
- i) existențială

4. Structurile afective ale personalității consilierului se situează în procesul consilierii educaționale la nivelul:

- a) mediu al intensității

b) ridicat al intensității

5. Realizați o scurtă descriere autobiografică a personalității dvs. din punct de vedere al atitudinilor proprii, interpersonale.

6. În Orient spre deosebire de Occident sentimentul colectiv predominant este :

a) suferința

b) speranța

Explicați de ce.

7. Din punct de vedere al personalității consilierului în relațiile sale cu ceilalți acesta:

a) poate fi un introvert

b) nu poate fi un introvert

8. Atitudinea consilierului față de clienții săi este de:

a) critică

b) milă

c) înțelegere

9. Mecanismul esențial al iubirii necondiționate în relația de consiliere este:

a) acceptarea necondiționată

b) aprobarea necondiționată

10. Autenticitatea consilierului în relația sa cu consiliatul înseamnă:

a) a fi un bun actor

b) a fi „oglinda” acestuia

11. Nivelul stimei de sine corelat cu nivelul stimei de ceilalți este indicat să fie:

a) superior

b) inferior

c) mediu

d) optim

12. În procesul consilierii sunt eficiente:

a) aprobarea

b) contradicția

c) tensiunea

13. În rol-statusul de consilier expectanțele celor doi parteneri:

a) se întâlnesc

b) sunt contradictorii

14. Elaborați o listă cu elementele prescrise ale rolului de consilier.

15. Elaborați o listă cu elementele câștigate ale rolului de consilier.

16. Descrieți pe scurt statutul profesiei de consilier.

CONCLUZII

1. Statutul epistemologic al consilierii (educaționale) se situează la granița dintre știință, tehnologie, artă, religie, intervenția psiho-educatională realizată prin consiliere bazându-se pe un tip de cunoaștere eficientă.
2. Consilierea educațională – ca tip de intervenție are mai multe forme: consiliere școlară, consiliere vocațională, consiliere profesională, consiliere psiho-pedagogică și consiliere de carieră.
3. Principiile consilierii educaționale constituie un nucleu tare al tuturor tipurilor de intervenție psihologică, psihoterapie, intervenție de criză, consiliere.
4. Procesul consilierii educațional se diferențiază prin: obiective, conținut, etape, strategii individuale în funcție de problema educațională, de client, de consilier, fiind centrat pe rezolvarea de probleme.
5. Interesele reprezintă în viziunea proprie centrul proecului de consiliere având rolul de „buclă cibernetică” în interacțiunea dintre „input” (aptitudini, capacități) și „output” (atitudini, aspirații, caracter).
6. Problematika educațională este determinată de fenomenele de conflict, complex, frustrație, stress în interacțiunea lor în educație.
7. Personalitatea consilierului educațional este structurată ca echilibru dinamic între tipul de inteligență interpersonală, acceptarea necondiționată a clientului, acțiunile de ajutor psiho-educational eficient.
8. Cele mai importante mecanisme de acțiune ale consilierului educațional dezvoltate în evoluția istorică a consilierii sunt:
 - prestigiul social (șeful de trib, șamanul, înțeleptul)
 - judecata asupra lucrurilor (Marc Aureliu)
 - echilibrul între rațiune, voință, apetit (Platon)
 - persuasiunea prudentă (Toma D' Aquino)
 - relația între știință și metodă (Fr. Bacon, Descartes)
 - gândirea empirică (J. Locke)
 - experiența subiectului (J. Dewey)
 - educația permisivă (C.Rogers)
 - coordonarea inconștientului de către conștient (psihoterapiile dinamice; Freud, Jung, Adler, Horney)
 - modele comportamentale pozitive (Bandura)
 - gândurile pozitive, asertive (psihoterapiile cognitive)
 - gândurile pozitive și comportamentele adaptative (psihoterapiile cognitiv comportamentale)

- focalizarea pe soluții (terapiile scurte)
- rezolvarea de probleme

9. Orientările principale ale consilierii așa cum arată Oancea C. (2002) sunt: consilierea clasică, consilierea behavioristă, rezolvarea de probleme.

Consilierea clasică. Consilierea școlară reprezentată de T.Allen, J.M.Whiteely (1968) se caracterizează prin: discuție, argumentație, redirecționarea comportamentului către *conformismul social*. Mai concret consilierea școlară clasică recomandă: o mai bună concentrare în clasă, creșterea respectului față de profesor, efectuarea temelor, etc. În acest tip de consiliere arată C.Oancea subiectul este plasat într-o poziție dezavantajoasă de vinovat (op.cit.pag.53).

Consilierea behavioristă a consilierii este fundamentată pe teoriile învățării. Modelele maladaptative învățate ca și întăririle greșite (J.Brown, C.Brown, 1977) generează probleme specifice consilierii și explică necesitatea teoriilor behavioriste. Comportamentele greșite pot fi înlocuite cu cele bune prin același proces al învățării, prin manipularea mediului, prin identificarea altor împrejurări care să întărească pozitiv comportamentele bune.

Bandura (1977) a propus o nouă dimensiune a funcționării comportamentelor – eficacitatea.

În aceeași orientare behavioristă C.Oancea introduce alte tehnici și teorii eficiente în consiliere cum sunt:

- *tehnica afirmării de sine (assertiv trening, J.M.Boisvert, MBeaudry, 1979);*
- *tehnica variabilei intermediare (cogniția, A.Beck, 1979);*
- *teoria sinelui cu funcția sa reflexivă, de structurare a autonomiei și a coerenței interne (D.Stern, 1985, G.Rudolf, 1993), care conduce la combinația cognitiv-comportamentală.*

Rezolvarea de probleme

Curentul denumit rezolvarea de probleme s-a dezvoltat în jurul experimentalistului J.Dewey (1913-1950) și se concentrează asupra îmbunătățirii adaptării sociale prin îndrumarea educațională. Aceasta se concretizează arată C.Oancea în:

- *autoînțelegerea problemei de către subiect;*
- *contactul afectiv al subiectului cu profesorul consilier;*
- *trăirea de securitate în relația de consiliere;*
- *crearea alternativelor;*
- *identificarea soluțiilor;*
- *instruirea didactică;*

- *schimbarea de atitudine.*

Consilierea educațională se subordonează orientării actuale în consiliere, rezolvarea de probleme valorificând principiile și metodele de la celelalte tipuri de activități de asistență și intervenție psihologică: psihoterapia și intervenția de criză.

ANEXA Nr. 1

Proiect de consiliere educațională -schiță-

Data:

Tipul de consiliere: *școlară, vocațională, profesională, de carieră*

Numele și prenumele clientului:

Vârsta:

Ocupația:

Structura de personalitate: temperament, aptitudini, caracter, motivație

Obiectivele consilierii:

1. Generale
2. Medii
3. Particular-operaționale:
 - § Cognitive
 - § Afective
 - § Psihomotorii
 - § Volitiv-caracteriale

Conținutul consilierii:

1. Problema
2. Etape

Strategia consilierii:

1. Metode
2. mijloace
3. Rezultate anticipate

Evaluarea consilierii educaționale:

1. Autoevaluare
2. Evaluare de către consilier
3. Evaluarea de către partenerii implicați

ANEXA Nr. 2

Fișa de lucru Nr. 1

Numele:

Prenumele:

Înălțimea:

Greutatea:

Culoarea ochilor:

3 calități fizice

3 calități de personalitate

ANEXA Nr. 3

Fișa de lucru nr. 2

1. A fi fiu/fiică pentru mine înseamnă
2. Tatăl meu pentru mine este
3. Mama mea este pentru mine
4. Fratele/sora mea este pentru mine
5. Profesorul/profesoara mea preferată este la disciplina
deoarece
6. Cel mai nesuferit profesor pentru mine este la disciplina
deoarece
7. Activitățile mele preferate în casă sunt
8. Activitățile mele preferate în școală sunt
9. Activitățile mele preferate în societate sunt

Completați spațiile libere potrivit opiniilor dumneavoastră.

ANEXA Nr. 4

Fișa de lucru nr. 3

		Acțiuni pentru dezvoltarea lor	Acțiuni pentru depășirea lor
1	Calități		
2	Defecte		
3	Puncte tari		
4	Puncte slabe		

Completați tabloul de mai sus. Observați faptul că defectele și calitățile nu se confundă cu punctele dvs. slabe și tari. Identificați cele mai eficiente acțiuni pentru dezvoltarea calităților și depășirea defectelor proprii.

ANEXA Nr. 5

Fișa de lucru nr. 4

Valorile mele sunt:

1. Familia;
2. Prietenia;
3. Societatea;
4. Profesiunea;
5. Distracția;
6. Cultura;
7. Bani;
8. Religia;
9. Justiția;
10. Înțelegerea.

Acordați un punctaj de la 1 – cea mai importantă valoare până la 10 – cea mai puțin importantă pentru a vă da seama care este ierarhia acestora în viziunea dvs.

Valoarea care va obține suma cea mai mică va fi situată pe locul I.

ANEXA Nr. 6

Fișa de lucru nr. 5

EU SI CEILALTI
– Roluri, Reguli și Responsabilități –

Roluri	Reguli	Responsabilități
Fiu/fiică
Frate/soră
Elev/elevă
Prieten/prietenă
Coleg/cologă
Nepot/nepoată
Iubit/iubită
Soț/soție

Selectați cele mai eficiente reguli și responsabilități pe care vi le asumați în rolurile respective.

ANEXA Nr. 7

Fișa de lucru nr. 6

CHESTIONAR AL STIMEI DE SINE

Ai în față 10 afirmații cu privire la diferite componente ale stimei de sine. Acordă de la 1 la 5 puncte pentru fiecare afirmație pe măsură ce acordul tău cu aceasta crește. Însurează punctajul obținut. Dacă ai obținut sub 25 de puncte ai probleme legate de stima de sine.

Punctajul minim este 10 iar maxim 50.

1.	Îmi place cum arăt.	1 2 3 4 5
2.	În general sunt folositor / folositoare celorlalți	1 2 3 4 5
3.	Sentimentele mele sunt predominant pozitive față de propria persoană	1 2 3 4 5
4.	În general gândurile cu privire la propria activitate sunt pozitive	1 2 3 4 5
5.	Mă simt bine în tema mea	1 2 3 4 5
6.	De cele mai multe ori mă îmbrac așa cum îmi doresc	1 2 3 4 5
7.	Limbajul pe care îl folosim este adecvat de cele mai multe ori	1 2 3 4 5
8.	Am încredere în mine	1 2 3 4 5
9.	Sunt în general mulțumit de mine	1 2 3 4 5
10.	Consider că aş putea mai mult	1 2 3 4 5

Observă la ce afirmații ai obținut punctajul minim și încearcă să identifici cauzele acestui rezultat și posibilitățile creșterii lui.

ANEXA Nr. 8

Fișa de lucru nr. 7

CONSECINȚE

Notați posibilele consecințe ale următoarelor probleme:

Problema	Consecințe
- dacă lipsești de la ore	...
- dacă nu înveți	...
- dacă lovești un coleg	...
- dacă ești nerespectuos față de profesori	...
- dacă falsifici notele din carnet	...
- dacă fumezi	...
- dacă furi	...
- atunci când consumi droguri	...
- atunci când nu dormi suficient	...
- dacă devii alcoolic	...
- dacă mănânci prea mult/puțin	...
- atunci când te cerți cu părinții	...
- atunci când ești bolnav	...
- când nu te cunoști pe tine însuși	...

ANEXA Nr. 9

Fișa de lucru nr. 8

PROGRAM SĂPTĂMÂNAL

Activitatea	Timpul estimat
Studiu	...
Somn	...
Hrană	...
Timp petrecut în familie	...
Transport	...
Cumpărături și ale activități personale	...
Prieteni și alte relații importante	...
Telefon	...
Timp liber/Hobby	...
Viață spirituală	...
Altele	...

ANEXA Nr. 10

Fișa de lucru nr. 9

SITUAȚII DE STRES

Notați situațiile care v-au declanșat următoarele stări emoționale:

1. ... nemulțumit de mine
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
2. ... nemulțumit de alții
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
3. ... nervos
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
4. ... nesigur de mine ...
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
5. ... trist ...
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
6. ... speriat ...
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
7. ... furios ...
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
8. ... dezinteresat ...
 - a. ...
 - b. ...

- c. ...
- 9. ... deziluzionat ...
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
- 10. ... singur ...
 - a. ...
 - b.
 - c.

ANEXA Nr. 11

Fișa de lucru nr. 10

Lista persoanelor pe care pot conta în diferite situații

Situația	Persoana care mă poate ajuta
- când nu-mi pot face temele	...
- când sunt singur	...
- când sunt bolnav	...
- când nu am încredere în mine	...
- când mă plictisesc	...
- când sunt obosit	...
- când mă cert cu un prieten	...
- când am un accident	...
- când iau o notă mică	...
- când mi-e teamă	...
- când sunt nemulțumit	...

ANEXA Nr. 12

Fișa de lucru nr. 11

LUMEA PROFESIILOR / LUMEA MUNCII

Cea mai potrivită profesie – meserie pentru mine este

Pentru această profesie / meserie am următoarele calități:

- temperament (3)
- caracter (3)
- aptitudini (3)
- motivații (3)

Următoarele 3 defecte

.....
.....
.....

care pot deveni contradicții pentru această profesie – meserie le pot depăși prin:

.....

ANEXA Nr. 13

Fișa de lucru nr. 12

Elaborează o listă cu motivele pentru care ai alege o anumită meserie / profesie și o listă cu motivele pentru care nu ai alege meseria / profesia respectivă.

Compară cele două liste!

ANEXA Nr. 14

Fișa de lucru nr. 13

LOCUL DE MUNCĂ

Inventează propriul tău loc de muncă – cel care consideri că se potrivește cel mai bine cu propriile tale aptitudini, interese, trăsături de personalitate.

ANEXA Nr. 15

Fișa de lucru nr. 14

Completează-ți propriul portofoliu profesional cu:

- scurtă descriere a meseriei / profesiunii pentru care ai optat;
- trăsături de temperament proprii necesare pentru această meserie / profesiune;
- trăsături de caracter indicate pentru meseria / profesiunea aleasă;
- aptitudini necesare pentru meseria / profesiunea aleasă.

ANEXA Nr. 16

Fișa de lucru nr. 15

DINAMICA PIETEI MUNCII

Identifică 3 modificări ale pieței muncii în orașul tău care te-ar putea influența în alegerea profesiei / meseriei tale.

ANEXA Nr. 17

Fișa de lucru nr. 16

Ai absolvit o anumită școală / facultate, ai identificat un anumit loc de muncă și te prezinți la un interviu de angajare.

Describe în esență modalitățile în care te pregătești pentru acest interviu de angajare:

- modul în care te vei îmbraca
- argumentele pe care le vei folosi pentru susținerea punctului propriu de vedere
- modul în care vei răspunde la solicitările intervievatorului.

ANEXA Nr. 18

Fișa de lucru nr. 17

INFORMARE / CONSULTANȚĂ

Enumeră 5 modalități de informare / consultanță în legătură cu găsirea unui loc de muncă adecvat pregătirii tale!

ANEXA Nr. 19

Fișa de lucru nr. 18

Imaginează-ți 3 modalități de rezolvare a unei posibile situații de șomaj și descrie:

- Gândurile de succes
- Trăirile pozitive, stimulative
- Deciziile de succes
- Comportamentul, acțiunile de rezolvare

ANEXA Nr. 20

Fișa de lucru nr. 19

Identifică și descrie două texte informative din mass-media și internet despre meseria / profesia pe care ți-ai ales-o!

ANEXA Nr. 21

Fișa de lucru nr. 20

FIȘĂ DE AUTOEVALUARE

Exercițiile de autocunoaștere și explorare a carierei pot să aducă informații noi sau să confirme informațiile pe care le-ai avut. Completează următoarele propoziții incomplete.

Nu a fost o surpriză să aflu despre mine

M-a surprins să aflu despre mine

Mi s-a confirmat

Mi s-a clarificat

Întrebările care au apărut au fost

ANEXA Nr. 22

Fișa de lucru nr. 21

Identificați 3 noi locuri de muncă în orașul unde locuiți și în domeniul care vă interesează. Luați legătura cu reprezentantul serviciului de Resurse umane de la firma respectivă.

Pe baza informațiilor obținute descrieți cele 3 locuri de muncă și alegeți-l pe cel mai potrivit pentru d-voastră.

ANEXA Nr. 23

Fișa de lucru nr. 22

MATRICEA PENTRU LUAREA UNEI DECIZII

1. Care este problema?
2. Care sunt alternativele?
3. Care sunt criteriile?
4. Ierarhizează criteriile!
5. Evaluează alternativele!
6. Ia decizia!

Criterii

Criterii (ierarhizate)	1	2	3	4	5	6
Alternativa 1						
Alternativa 2						
Alternativa 3						
Alternativa 4						

ANEXA Nr. 24

Fișa de lucru nr. 23

ASPIRAȚII

Scrie dedesubt ocupațiile pe care le ieși în considerare când te gândești la viitorul tău.

OCUPAȚIA

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Cere clasificarea ocupațiilor din România (COR) și identifică pentru fiecare dintre ele: domeniul în care sunt încadrate, deprinderile necesare, nivelul educațional cerut.

ANEXA Nr. 25

Fișa de lucru nr. 24

JOB-UL MEU IDEAL

În construcția carierei un lucru foarte important este să te proiectezi în viitor. Gândește-te cum ar arăta locul tău de muncă ideal și descrie:

- Atribuțiile pe care le vei avea;
- Programul;
- Stilul de lucru;
- Mediul în care vei lucra;
- Stilul de viață pe care îl permite;
- Recompensarea.

ANEXA Nr. 26

Fișa de lucru nr. 25

Completează următorul tabel:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Drepturile salariatului												
Atribuțiile salariatului												

ANEXA Nr. 27

Fișa de lucru nr. 26

PLAN DE CARIERĂ

Deoarece cariera tinde să ocupe cea mai mare parte din viața unei persoane identifică câteva scopuri legate de propria carieră pentru următorii 20, 10, 5 ani. Încearcă să fii concret și specific.

ANEXA Nr. 28

Fișa de lucru nr. 27

Redactează un CURRICULUM VITAE și o SCRISOARE DE
INTENȚIE pentru ocuparea locului de muncă pe care ți-l dorești.

ANEXA Nr. 29

Fișa de lucru nr. 28

Documentele care reglementează încadrarea în muncă sunt:

- contractul de muncă
- fișa postului
- carnetul de muncă

Identifică și prezintă 3 aspecte care reglementează încadrarea în muncă prin contractul de muncă.

ANEXA Nr. 30

Exercițiul Gardner de identificare a tipului de inteligență⁷

Marcați propozițiile care sunt adevărate pentru dumneavoastră, încercuind cifra indicată în paranteză.

- § Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, rosti sau scrie [1]
- § Oamenii vin la mine să ceară sfaturi, atât la locul de muncă cât și acasă [6]
- § Petrec timp în mod regulat meditănd, reflectând și gândindu-mă la problemele importante ale vieții [7]
- § Îmi place să fiu înconjurat de plante [8]
- § Când am o problemă, caut ajutorul altcuiva mai degrabă decât să încerc s-o rezolv singur [6]
- § Prefer cărțile/periodicele cu ilustrații multe [3]
- § Am o voce plăcută [5]
- § Prefer sporturile de echipă celor care se practică individual [6]
- § Trebuie să exersez pentru a-mi forma o deprindere; nu ajunge să citesc sau să urmăresc o demonstrație [4]
- § Aud întotdeauna o notă falsă [5]
- § Mă simt mai bine când lucrurile sunt măsurate, clasificate, analizate, cuantificate [2]
- § Adesea mă joc cu animalele [8]
- § Cred că am o coordonare motrică bună [4]
- § Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăț ceva nou [5]
- § Cărțile sunt foarte importante pentru mine [1]
- § Am participat la sesiuni și seminarii de consiliere și dezvoltare personală ca să aflu mai multe despre mine însumi [7]
- § Când închid ochii, văd adesea imagini clare [3]
- § Am cel puțin trei prieteni apropiați [6]
- § Rețin mai mult de la radio sau ascultând o casetă audio decât de la TV sau din filme [1]
- § Îmi place să găsesc erori de logică în ceea ce spun sau fac ceilalți [2]

⁷ apud Tepelea, A., op.cit.

- § Țin un jurnal în care consemnez evenimentele din viața mea interioară [7]
- § Îmi plac jocurile ca Scrabble, anagramele etc [1]
- § Știu multe melodii [5]
- § Sunt patron sau cel puțin m-am gândit serios să încep o afacere proprie [7]
- § Prefer să-mi petrec serile cu prietenii decât să stau acasă singur [6]
- § Pot să-mi imaginez ușor cum ar arăta ceva văzut de sus [3]
- § Dacă aud o melodie o dată sau de două ori, pot s-o reproduc cu acuratețe [5]
- § Fac experimente cu plante și animale [8]
- § Fac sport / activități fizice în mod regulat [4]
- § Îmi place să mă distrez, pe mine și pe alții, cu rime sau jocuri de cuvinte [1]
- § Mă consider lider (sau alții mi-au spus că sunt lider) [6]
- § Sunt sensibil la culori [3]
- § Mi-e greu să stau nemișcat mai mult timp [4]
- § Pot să socotesc în minte cu ușurință [2]
- § Când lucrez îmi place să categorisesc lucrurile după importanța lor [8]
- § Consider că am voință puternică și că sunt independent [7]
- § Matematica și științele au fost materiile mele preferate în școală [2]
- § Pot să țin ritmul cu un instrument de percuție simplu când se cântă un cântec [5]
- § Folosesc frecvent un aparat de fotografiat sau o cameră video pentru a înregistra ceea ce văd în jur [3]
- § Ceilalți îmi cer câteodată să explic sensul cuvintelor pe care le folosesc când scriu sau când vorbesc [1]
- § Îmi place să port haine din materiale naturale [8]
- § Sunt realist în privința punctelor mele tari și slabe (datorită feedback-ului primit din diverse surse) [7]
- § Cele mai bune idei îmi vin când mă plimb, fac jogging sau desfășor o activitate fizică [4]
- § Îmi place să mă joc cu jocuri de puzzle, labirint și alte jocuri vizuale [3]
- § Prefer să joc Monopoly sau bridge decât să joc jocuri video, să fac pasiențe sau să joc alte jocuri de unul singur [6]
- § Ascult frecvent muzică la radio, casetofon, etc [5]

- § Visez mult noaptea [3]
- § Ca elev, am învățat mai ușor la engleză, științe sociale și istorie decât la matematică și științe [1]
- § Prefer să petrec un week-end singur la o cabană în pădure decât într-o stațiune modernă cu multă lume în jur [7]
- § Îmi place să cos, să țes, să cioplesc, să fac tâmplărie sau alte activități manuale [4]
- § Câteodată mă surprind mergând pe stradă fredonând [5]
- § Mă orientez ușor în locuri necunoscute [3]
- § Când conduc pe autostradă sunt mai atent la ce scrie pe pancarte decât la peisaj [1]
- § Mă simt bine în pădure [8]
- § Îmi place să joc jocuri care necesită gândire logică [2]
- § Îmi place să-i învăț pe alții (indivizi sau grupuri) ceea ce știu eu să fac [6]
- § Simt nevoia să ating obiectele pentru a afla mai multe despre ele [4]
- § Îmi place să desenez sau să mâzgălesc [3]
- § Îmi place să mă implic în activități legate de munca mea, biserică sau comunitate, care presupun prezența unui număr mare de oameni [6]
- § Îmi place să fac mici experimente (ex. „Ce-ar fi dacă aș dubla cantitatea de apă pe care o torn la rădăcina trandafirului în fiecare săptămână?”) [2]
- § Pot să răspund la atacuri cu argumente [7]
- § Cânt la un instrument muzical [5]
- § La școală, geometria mi s-a părut mai ușoară decât algebra [3]
- § Minte mea caută structuri, regularități, secvențe logice în jur [2]
- § Recent am scris ceva ce m-a făcut să mă simt mândru sau a fost apreciat de ceilalți [1]
- § Weekend-ul ideal este o ieșire în natură [8]
- § Mă simt bine în mijlocul mulțimii [6]
- § Cred că aproape orice are o explicație rațională [2]
- § Am un hobby pe care nu-l dezvălui altora [7]
- § Prefer să-mi petrec timpul liber în natură [4]
- § Mă interesează progresele din știință [2]
- § Sunt foarte bun bucătar [8]

- § Folosesc frecvent gesturi sau alte forme de limbaj corporal când vorbesc cu alții [4]
- § Viața mea ar fi mai săracă dacă n-ar fi muzica [5]
- § Uneori gândesc în concepte clare, abstracte, pe care nu le formulez în cuvinte sau în imagini [2]
- § Conversația mea face apel frecvent la lucruri pe care le-am citit sau le-am auzit [1]
- § Am câteva scopuri importante în viață, la care mă gândesc în mod regulat [7]
- § În camera mea trebuie să fie o floare [8]
- § Îmi place „Montagne russe” (roller coaster) și alte experiențe fizice asemănătoare [4]

Însumați de câte ori aveți fiecare număr și treceți cifra în dreptul numărului corespunzător. Scorurile cele mai ridicate indică inteligențele d-voastră predominante.

1____; 2____; 3____; 4____; 5____; 6____; 7____;
8____;

Notă: Pentru acest exercițiu inteligențele au fost numerotate în felul următor:

1. Verbală / lingvistică
2. Matematică / logică
3. Vizuală / Spațială
4. Corporală / kinestezică
5. Ritmică / Muzicală
6. Interpersonală
7. Intrapersonală
8. Naturistă

ANEXA Nr. 31

INVENTAR DE VALORI PROFESIONALE (adaptat de S.Chelcea, 1993)

Vă prezentăm 45 de enunțuri referitoare la diferite aspecte ale vieții profesionale. Este vorba despre satisfacții obținute în activitatea de muncă sau ca urmare a muncii desfășurate. Fiecare evaluează diferit aceste aspecte: unii le apreciază ca foarte importante, iar alții ca lipsite de importanță.

Vă rugăm să citiți cele 45 de enunțuri și să indicați importanța pe care o acordați dumneavoastră fiecărui aspect al munci. Marcați cu X numărul corespunzător alegerii dumneavoastră știind că:

5 = foarte important

4 = important

3 = oarecare importanță (importanță medie)

2 = puțin important

1 = lipsit de importanță

La acest inventar de valori profesionale nu sunt răspunsuri bune sau rele, ci numai răspunsuri adevărate sau false. Este deci esențial să vă pronunțați în legătură cu toate aspectele vieții profesionale așa cum le evaluați dumneavoastră personal.

Vă mulțumim.

Dumneavoastră personal considerați că în profesie ar fi bine:

1.	Să aveți în permanență de rezolvat probleme noi	5	4	3	2	1
2.	Să îi ajutați pe alții	5	4	3	2	1
3.	Să obțineți creșteri de salariu	5	4	3	2	1
4.	Schimbările în modul de lucru să fie frecvente	5	4	3	2	1
5.	Să aveți libertatea de a stabili propriul ritm de muncă	5	4	3	2	1
6.	Prestigiul profesional să fie ridicat	5	4	3	2	1
7.	Să manifestați aptitudini artistice	5	4	3	2	1
8.	Să nu lucrați în echipă	5	4	3	2	1
9.	Să nu existe pericolul șomajului	5	4	3	2	1
10.	Să vă realizați așa cum doriți să fiți	5	4	3	2	1
11.	Să aveți ca șef direct o persoană care se comportă corect cu dvs.	5	4	3	2	1
12.	Ambianța fizică de muncă să fie bună	5	4	3	2	1
13.	Să aveți permanent sentimentul că ați trăit „o zi plină”	5	4	3	2	1

14.	Să aveți autoritatea asupra celorlalți	5 4 3 2 1
15.	Să experimentați idei noi	5 4 3 2 1
16.	Să creați lucruri noi	5 4 3 2 1
17.	Rezultatele să permită evaluarea muncii	5 4 3 2 1
18.	Să aveți un șef direct rezonabil	5 4 3 2 1
19.	Să fiți sigur că aveți totdeauna de lucru	5 4 3 2 1
20.	Să faceți lucrurile mai frumoase	5 4 3 2 1
21.	Să luați dvs. înșivă deciziile	5 4 3 2 1
22.	Să obțineți un salariu ce crește în același ritm cu costul vieții	5 4 3 2 1
23.	Să puteți discuta lucrurile la care vă gândiți	5 4 3 2 1
24.	Să folosiți capacitatea de a conduce	5 4 3 2 1
25.	Să existe dotări corespunzătoare la locul de muncă	5 4 3 2 1
26.	Să puteți avea modul de viață pe care vi-l doriți	5 4 3 2 1
27.	Să puteți lega prietenie cu colegii de muncă	5 4 3 2 1
28.	Ceilalți să fie conștienți de importanța muncii pe care o faceți	5 4 3 2 1
29.	Să nu faceți mereu același lucru	5 4 3 2 1
30.	Să aveți sentimentul că îi ajutați pe ceilalți	5 4 3 2 1
31.	Să contribuiți la binele altora	5 4 3 2 1
32.	Să faceți multe lucruri diferite	5 4 3 2 1
33.	Să fiți admirați de ceilalți	5 4 3 2 1
34.	Să aveți relații bune cu colegii de muncă	5 4 3 2 1
35.	Să aveți modul de viață pe care vi-l doriți	5 4 3 2 1
36.	Să lucrați într-un mediu fizic satisfăcător (liniștit, curat, bine luminat, etc.)	5 4 3 2 1
37.	Să organizați și să planificați munca altora	5 4 3 2 1
38.	Să fiți totdeauna solicitați intelectual	5 4 3 2 1
39.	Să câștigați atât cât este necesar pentru a trăi decent	5 4 3 2 1
40.	Să fiți propriul dvs. supraveghetor	5 4 3 2 1
41.	Să produceți obiecte atrăgătoare	5 4 3 2 1
42.	Să fiți siguri că veți obține o altă încadrare în aceeași întreprindere dacă vechiul post de muncă se restructurează	5 4 3 2 1
43.	Să puteți avea ca șef direct un om politicos	5 4 3 2 1
44.	Să puteți cunoaște rezultatele eforturilor proprii	5 4 3 2 1
45.	Să contribuiți la apariția unor noi idei	5 4 3 2 1

Verificați dacă ați evaluat toate enunțurile!

Pentru a putea grupa opiniile exprimate, vă rugăm să precizați (prin încercuirea cifrei corespunzătoare) câteva date despre dvs. Vă asigurăm că răspunsurile sunt confidențiale.

46. VÂRSTA

- până la 18 ani	1
- între 18-25 ani	2
- între 26-35 ani	3
- între 36-45 ani	4
- între 46-55 ani	5
- peste 56 ani	6

47. SEXUL

- masculin	1
- feminin	2

48. STAREA CIVILĂ

- necăsătorit(ă)	1
- căsătorit(ă) fără copii	2
- căsătorit(ă) cu copii	3
- divorțat(ă)	4
- văduv(ă)	5
- alte situații	6

49. SITUAȚIA ȘCOLARĂ

- liceu	1
- școală profesională	2
- învățământ superior	3
- învățământ postuniversitar	4
- alte situații	5

50. SITUAȚIA PROFESIONALĂ

- elev	1
- șomer	2
- muncitor	3
- tehnician	4
- intelectual	5
- alte situații	6

51. DOMICILIUL STABIL

- urban	1
- rural	2

Scorul pentru fiecare direcție de valori se calculează ca medie aritmetică a aprecierii celor 3 itemi care compun respectiva dimensiune. Astfel, scorul poate varia între 3 (lipsă de importanță) și 5 (importanță foarte mare), reflectând aprecierea pe care o dau persoanele testate diferitelor aspecte sau rezultate ale muncii.

ANEXA Nr. 32

AUTOAPRECIEREA ABILITATILOR

Pentru fiecare dintre abilitățile următoare spune ceea ce crezi cu adevărat despre tine însuși, atunci când te compari cu alte persoane de aceeași vârstă. Încearcă să apreciezi corect felul în care te vezi. Încercuiește numărul corespunzător și evită să te evaluezi în același fel pentru fiecare tip de abilitate.

		Abilități lingvistice	Abilități logico matematice	Abilități tehnice	Abilități științifice
Nivel scăzut	1				
	2				
	3				
	4				
Nivel mediu	5				
	6				
	7				
Nivel superior	8				
	9				
	10				

		Abilități filosofice	Abilități sociale	Abilități artistice	Abilități psiho-pedagogice
Nivel scăzut	1				
	2				
	3				
	4				
Nivel mediu	5				
	6				
	7				
Nivel superior	8				
	9				
	10				

		Abilități de conducere	Abilități muzicale	Abilități practice	Abilități administrative
Nivel scăzut	1				
	2				
	3				
	4				
Nivel mediu	5				
	6				
	7				
Nivel superior	8				
	9				
	10				

La ce tip de activități ai obținut punctajul maxim? Dar minim?

La ce discipline școlare ai notele cele mai mari?

Corespund notele obținute la școală cu abilitățile pe care consideri că le ai?

Dacă nu ce crezi că se poate face?

Enumeră 5 soluții de îmbunătățire a performanțelor școlare la disciplinele unde consideri că ai abilități!

ANEXA Nr. 33

Test de interese

1. NIMIC NU-I MAI PLĂCUT DECÂT. . .
 - să meditezi asupra naturii lucrurilor.
 - să contempli frumosul.
 - să înțelegi mecanismul unei mașini.
 - să ai un interior (locuință) agreabil.
 - să te ocupi cu culturi de plante sau de animale.
 - să poți practica sportul preferat.
 - să conduci oameni sau să înțelegi mersul omenirii.
 - să fii folositor unui om.
 - să ai mulți cunoscuți, să te distrezi.

2. ÎN ȘCOALĂ ÎMI PLAC. . .
 - situațiile care îmi permit să contribui la păstrarea aspectului de curat și plăcut al clasei sau al școlii, la organizarea laboratorului sau a cabinetelor școlare
 - ocaziile în care pot lucra în grădina cu flori a școlii sau pe ogoare, livezii, vii, crescătorii de păsări când se organizează activități de folos obștesc
 - orele de educație fizică și, în special, îmi plac competițiile sportive
 - activitățile desfășurate în cadrul organizației politice sau sub controlul acesteia.
 - situațiile care-mi permit să-mi ajut colegii sau acelea în care elevii din alte clase apelează la, mine.
 - îmi plac reuniunile de tineret, organizate în școală sau în afara școlii
 - orele în care obțin informații despre lume și viață, în care se discută concepții, în care îmi formulez puncte de vedere în judecarea realității.
 - orele de literatură română sau străină, orele în care cunosc creațiile omenirii în domeniul artelor sau ocaziile care îmi permit să particip la activități artistice.
 - activitățile desfășurate în cercurile tehnice, orele de laborator sau de atelier, vizitele în marile întreprinderi industriale.

3. CONSTITUIE PENTRU MINE O DEOSEBITA SATISFAȚIE. . .
 - când constat că prietenii mei mă consideră „de nelipsit” de la orice mică petrecere a lor

- ori de câte ori văd în ochii unui om bucuria, în condițiile în care eu am contribuit la această bucurie
- când reușesc să susțin puncte proprii de vedere, și să obțin anumite realizări în organizația politică, în clasă sau în școală.
- când obțin o anumită performanță sportivă în competițiile la care particip
- când văd cât de frumos se dezvoltă o plantă, o pasăre sau un animal îngrijit de mine
- când, într-o anumită situație familială, izbutesc să îndeplinesc sarcinile gospodăriei
- când am putut pune în stare de funcționare un anumit aparat electric sau mecanic
- când pot surprinde frumusețea unei anumite opere de artă și încerc adevărata emoție estetică
- când reușesc prin forțele mele și cu ajutorul cărților să găsesc soluția unor probleme despre lume și viață pe care singur mi le-am formulat

4. CE-AȘ VREA SA DEVIN?

- membru în echipe sportive, antrenor, instructor sportiv, profesor de educație fizică
- funcționar în aparatul de stat, activist în cadrul unui partid politic reporter pentru cronici politice interne sau externe
- soră medicală sau infirmier, medic, învățător, educatoare sau profesor, judecător
- ghid pentru turiști, profesor de dans, ziarist, reporter, fotograf, să lucrez în case de modă, de cosmetică, de coafură.
- cercetător științific, matematician, fizician sau chimist, filozof, sociolog sau biolog
- pictor, sculptor, muzician, romancier, critic de artă, actor, gravor, regizor, membru în ansambluri artistice
- inginer, tehnician sau muncitor în industria constructoare de mașini, în industria ușoară, în cea energetică, în construcții; inovator, operator la tabloul de comandă
- ocupație casnică., cabanier, conducător de restaurante, moteluri, cafenele, magazine de mobilă sau, de ornamentare a apartamentelor, bucătar
- lucrător în agricultură, silvicultură, pomicultură, zootehnie, medicină veterinară (muncitor, tehnician sau inginer)

5. DACĂ NU VOI AVEA PROFESIUNEA DORITA, AȘ VREA TOTUȘI. . .

- să rămân alături de om, să nu mă depărtez de el, să-l pot ajuta cit mai mult
- să fiu bine îmbrăcat, să am un anturaj plăcut, să am o anumită situație socială
- să pot fi colaborator sau abonat la reviste științifice să pot efectua cercetări științifice
- să-mi pot procura albume de pictură sau de sculptură (eventual opere originale), să am o colecție de discuri cu opere muzicale celebre, să-mi pot procura cărți literare, să pot frecventa teatrul, să mă pot manifesta în, domeniul artistic preferat.
- să pot fi la curent cu realizările tehnicii, să pot lucra în domeniul tehnic, să fiu abonat la reviste tehnice
- să am timpul necesar pentru a mă putea ocupa de casă, de familie, de gospodărie
- să desfășor o activitate în legătura cu culturile de flori, de plante în genere, de păsări sau de animale, să am o revistă de informație cu valoare, aplicativă din domeniul respectiv
- să-mi pot practica în voie sportul preferat, să asist la competiții sportive, să citesc reviste sportive.
- să fiu bine informat asupra situației politice, să pot desfășura o activitate administrativ-politică, să fiu abonat la multe ziare și reviste de informare în probleme sociale sau de ideologie

6. DACA AR TREBUI SA FAC O APRECIERE ASUPRA APTITUDINILOR MELE, CRED CA AM...

- aptitudini sportive: constituția mea fizică și antrenamentul de până acum îmi permit obținerea de performanțe
- multă îndemânare și pricepere în muncile legate de cultura pământului, de îngrijitul florilor, livezilor, culturilor de legume, al păsărilor
- capacitatea de a mă descurca cu ușurință în problemele casnice: ordine, curățenie, menaj, amenajare.
- aptitudini: tehnice deosebite, pricepere, cunoștințe și îndemânare suficientă pentru a lucra la instalații și aparate.
- posibilitatea de a înțelege o operă de artă sau chiar de a crea în domeniul preferat

- posibilitatea de a înțelege cu suficientă ușurință probleme destul de abstracte, de a reuși să mă orientez în probleme complexe de știință cu ajutorul cărților
- cred că sunt un bun organizator și conducător de acțiuni social-politice: conving, perseverez, sunt principial, reușesc să-mi aleg oamenii potrivit sarcinilor
- posibilitatea de a înțelege oamenii, de a mă apropia de ei de a ști să le devin util
- calitatea de a fi animator într-o societate, de a întreține discuții cu oamenii ce au o pregătire diferită, de a fi considerat un om plăcut în societate

Interese	Rezultate la teme						Suma	Rangul
	1	2	3	4	5	6		
a	a...	g...	i...	e...	c...	f...	...	...
b	b...	h...	h...	f...	d...	e...	...	...
c	c...	i...	g...	g...	e...	d...	...	...
d	d...	a...	f...	h...	f...	c...	...	...
e	e...	b...	e...	i...	g...	b...	...	...
f	f...	c...	d...	a...	h...	a...	...	...
g	g...	d...	c...	b...	i...	g...	...	...
h	h...	e...	b...	c...	a...	h...	...	...
i	i...	f...	a...	d...	b...	i...	...	...

Nr întrebare/ Capitol	Cap I	Cap II	Cap III	Cap IV	Cap V	Cap VI	Cap VII-VIII	Cap IX
1	c	b	a	a	-	b	b	d
2	c	a	b	b	-	a	-	a
3	b	a	c	c	b	-	-	g
4	b	a	b	a	e	c	-	a
5	a	a	a	b	-	-	b	-
6	a	a,b	c	c	-	a	-	b
7	a,c	a	b	d	-	a	a	a
8	a	a	a	-	-	a	-	c
9	a	-	a	-	-	-	-	a
10	b	c	c	-	-	-	-	b
11	c	-	d	a	-	b	-	d
12	-	-	c	b	-	a	-	-
13	e	-	b	c	-	b	-	a
14	a	-	a	c	-	b	-	-
15	-	-	c	b	-	-	-	-
16	-	-	a	b	-	-	-	-
17	-	-	b	c	-	a	-	-
18	-	-	c	e	-	a	-	-
19	-	-	b	-	-	a	-	-
20	-	-	b	-	-	a	-	-
21	-	-	c	-	-	b	-	-
22	-	-	b	-	-	a,b	-	-
23	-	-	a	b	-	a	-	-
24	-	-	a	b	-	a	-	-
25	-	-	b	b	-	a	-	-
26	-	-	c	a	-	-	-	-
27	-	-	a	b	-	-	-	-
28	-	-	-	a	-	-	-	-
29	-	-	-	a	-	-	-	-
30	-	-	-	c	-	-	-	-
31	-	-	-	b	-	-	-	-

BIBLIOGRAFIE

1. Abric, J.-C., 2002, Psihologia comunicării, Editura Polirom, Iași
2. Adler, A., 1995, Sensul vieții, Editura IRI, București
3. Barraucud, D., 1970, Le catharsis dans le théâtre, la psychanalyse et la psychotherapy de groupe, EPI, Paris
4. Bateson, Gr., 1988, Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării, Editura Politică, București
5. Băban, A., 2001, Consiliere educațională. Ghid pentru orele de dirigenție consiliere, S.C.Psinet, S.R.L., Cluj Napoca
6. Băban, A., 1998, Stres si personalitate, Presa Universitara Clujana, S.R.L., Cluj Napoca
7. Bedell, J.R., Lennox, S.S., 1997, Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training – A cognitive Behavioral Approach, New York: John Wiley & Sons Inc.
8. Berge, A., 1968, Les psychothérapies, PUF, Paris
9. Berne, E., 1971, Analyse transactionnelle et psychotherapie, Payot, Paris
10. Birch, A., 2000, Psihologia dezvoltării, Editura Tehnică, București
11. Birkenbihl, V.F., 1998, Antrenamentul comunicării, Editura Gemma-Pres, București
12. Bontaș, I., 1994, Pedagogie, Editura All,
13. Breban, V., 1980, Dicționar al limbii române contemporane, Editura Științifică și enciclopedică, București
14. Brinster, Ph, 1999, Terapia Cognitivă, Editura Teora, București
15. Bruner, J., 1974, Pentru o teorie a instruirii, E.D.P., București
16. Butnaru, D., și colab., 1999, Consiliere și orientare școlară, Editura Spiru Haret, Iași
17. Carcea, I.M., Voicu, M., 1997, Pregătirea carierei profesionale. O abordare creativă, Editura Performantica, Iași
18. Cosmovici, A., Iacob, L., 2000, Psihologia Școlară, Editura Polirom, Iași
19. Dafinoiu, I., 2001, Psihoterapie integrativă, Editura Polirom, Iași
20. Dafinoiu, I., 2002, Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și Interviuul, Polirom, Iași
21. Deutsch, M., 2001, Psihologia rezolvării conflictelor, Editura Polirom, Iași
22. Dimitriu, E., 1998, Timiditatea și terapia ei, Editura știință și tehnică, București

23. Dimitriu-Tiron, E., 2001, Prejudecată și spectacol la granița dintre două lumi, Editura Spiru Haret, Iași
24. Dolto, F., 1993, Psihanaliza și copilul, Editura Humanitas, București
25. Dorofte, T., 1991, Orientări și tendințe în psihoterapia contemporană, Editura Științifică București
26. Durand, G., Structurile antropologice ale imaginarului, Editura Univers, București
27. Dudley, C.D., 1996, Threatening Depressed Children. A therapeutic Manual of Cognitive Behavioral Intervention, Oakland, CA: New Harbinger.
28. Egan, G., 1994, Exercises in Helping Skills, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California
29. Enăchescu, C., 1998, Tratat de psihanaliză și psihoterapie, Editura Didactică și Pedagogică, București
30. Faure, Editura, 1974, A învăța să fii, E.D.P., București
31. Festinger, L., 1962, Cognitive dissonance in frontiers of psychological research, San Francisco and London, W.H. Freeman and Co.
32. Fisher, B., Adams, K., 1994, Interpersonal Communication, New York: McGraw Hill
33. Freud, S., 1993, Totem și Tabu, Editura Mediarex, București
34. Freud, S., 1926, Cinq leçons sur la psychanalyse, Payot, Paris
35. Freud, S., Les techniques psychanalytiques, PUF, Paris
36. Freud, S., 1993, Viața mea și psihanaliza, Editura Moldova, Iași
37. Gagne, R., 1975, Conștiințele învățării, E.D.P., București
38. Grand dictionnaire de psychologie, 1994, Larouse, Paris
39. Guilford, J.P., 1967, The Nature of Human Intelligence, New York: Simon & Schuster
40. Haynes, S.N., O'Brian, W.H., 2000, Principels and Practice of Behavioral Assessment, New York: Kluwer Academic Publishers
41. Holban, I., 1973, Laboratorul școlar de orientare, E.D.P., București
42. Holban, I., 1974, Testul de interese, Institutul de științe pedagogice, Filiala Iași
43. Holland, J.L., 1985, Making vocational choice. A theory of vocational personalities and environments, N.Y. Prentice Hall Inc.
44. Horney, K., 1995, Direcții noi în psihanaliză, Editura Univers Enciclopedic, București
45. Huber, W., 1997, Psihoterapiile, Editura Știință și Tehnică, București
46. Iosifescu, Ș. (coord.), 2001, Management educațional pentru instituțiile de învățământ, Ministerul Educației și Cercetării, București

47. Ivey, A.E, Ivey, M.B, Morgan, L.S., 1993, Counseling and psychotherapy – A multicultural Perspective, Allyn and Bacon, Needham Heights, U.S.A.
48. Ivey, A.E, Ivey, M.B, Morgan, L.S., 1994, Intentional Interviewing an Counseling: Facilitating Client Development in Multicultural Society, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California
49. Jung, C. G., 1994, „Puterea sufletului”, vol.I-IV, Editura Anima, București
50. Jung, C., G., 1997, Personalitate și transfer, Editura Teora, București
51. Jung, C., G., 1997, Tipuri psihologice, Editura Humanitas, București
52. Laplanche, J., Pontalis, J.B., 1994, Vocabularul psihanalizei, Editura Humanitas, București
53. Lassus de, R., 1999, Descoperirea sinelui, Editura Teora, București
54. Levine, M., 1994, Effective Problem Solving, Englewood, M.J., Prentice Hall
55. Marcus S., 1987, Empatia și relația profesor – elev. Editura Academiei, R.S.R.
56. McKay, M. & Fanning, P., Selfesteem, New Harbinger Publications
57. Mendel, G., La crise des générations, Payot, Paris
58. Miclea, M., 1999, Psihologia cognitivă – Modele teoretico-experimentale, Polirom, Iași
59. Miler, N., Dollard, J., 1941, Social learning and imitation, New Haven
60. Moreno J. C, 1965, Psychotherapie de group et psychodrame, P.U.F., Paris
61. Mowrer, O.H., 1960, Learning theory and behavior, New York?
62. Mucchielli, A., 2002, Arta de a influența, Editura Polirom, Iași
63. Mucchielli, R., 1971, Les complexes personnels, Sienhart et Cie, Paris
64. Mureșan, P., 1980, Învățarea socială, Editura Albatros, București
65. Muro, J., Kottman, T., 1995, Guidance and Counseling in the Elementary and Middle Schools, Dubuque, IA: Brown and Benchmark
66. Neculau, A., 2002?, 24? trepte ale autocunoașterii, autocunoașterii, Editura Polirom, Iași
67. Neculau, A., 2002?, 26? trepte ale cunoașterii, autocunoașterii, Editura Polirom, Iași
68. Neveanu, P.P., 1978, Dicționarul de psihologie, Editura Albatros, București
69. Oancea, C., 2002, Tehnici de sfătuire/consiliere, Editura Medicală, București

70. Păunescu, C., 1984, Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadapdat, E.D.P., București
71. Pânișoară, I.O., 2003, Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională, Editura Polirom, Iași
72. Piaget, J., 1965 Psihologia Inteligenței, Editura Științifică, București
73. Piaget, J., 1970, Psihologia copilului, E.D.P., București
74. Pitariu, H., Costin, A. (ed.), 1997, Centrul de orientare școlară și profesională, Expert, România
75. Planchard, E., 1972, Cercetarea în pedagogie, E.D.P., București
76. Proctor, R.W., 1995, Skill Acquisition and Human Performance. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.
77. Radu, I., 1983, Psihologia educației și dezvoltării, Editura Academia R.S.R., București
78. Rakos, R., 1991, Assertive Behavior, New York: Routledge
79. Rocheblave-Spenlé, Ane-Marie, 1978, La psychologie du conflit, Editions Universitaires, Paris
80. Rogers, C., 1959, A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client centered framework – Toronto, Mc Graw Hill, Book Company Inc.
81. Rudică, T., 1990, Maturizarea personalității, Editura Junimea, Iași
82. Rudică, T., 1984, Niveluri ale conduitei umane, Editura Junimea, Iași.
83. Selye, H., 1982, Stress-ul vieții, Editura Politică, București.
84. Stassen Berger, K., 1986, The Developing Person through Childhood and Adolescence, New York, Worth Publishers
85. Străchinaru, I., 1969, Tulburările de conduită la copii, E.D.P., București
86. Șchiopu, U., 1981, Psihologia vârstelor, E. D. P., București
87. Steward, W., 1992, An A-Z of Counseling Theory and Practice, Chapman & Hall
88. Thomson, L.C., 1992, Counseling Children, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company
89. Trower, P., Hollin, C., 1986, Handbook of Social Skills Training, Oxford Pergamon Press
90. Țepelea, A. (coord.), 2001, Managementul conflictului. Ghid. Ministerul Educației și Cercetării. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
91. Zlate, M. (coord.), 2001, Psihologia la răspântia mileniilor II-III, Editura Polirom, Iași
92. Zoila, A.F, 1996, Freud și psihanalizele, Editura Humanitas, București
93. Zweig, St, 1994, Tămăduire prin spirit, Editura Moldova, Iași.