

Consilierea elevilor pentru carieră

Perspective constructiviste



Roxana Axinte



EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA” IAȘI



Colecția Științele Educației este coordonată de
conf. univ. dr. Alois GHERGUȚ.

Roxana Axinte este consilier și formator, din 2013 doctor în științe ale educației, titlu obținut în cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, sub coordonarea științifică a prof. dr. Laurențiu Șoitu. Este absolventă a Facultății de Filosofie, cu licență în pedagogie, studii completate cu o specializare în psihologie. A desfășurat activități de consiliere în sistemul de învățământ preuniversitar, precum și în sistemul privat, unde serviciile furnizate au vizat exclusiv segmentul de consiliere privind cariera. Pe plan didactic, a colaborat cu Facultatea de Psihologie și Științele Educației și cu Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza”, unde a coordonat practica pedagogică a studenților și a susținut seminarii. A publicat studii și articole științifice privind consilierea pentru carieră, mentoratul, designul instrucțional, optimizarea competențelor cadrelor didactice, în volume colective și reviste de profil: G.K. Zarifis, C. Martin, S. Sava (coord.), *Back to Work – the Role of Validation of Competencies in Professional Counseling of Adults*, Bologna, 2012, G. Cramariuc, O. Clipa (coord.), *Cercetare și practică în științele educației*, București, 2013, L. Șoitu (coord.), *Dimensiuni ale consilierii educaționale*, Iași, 2014, G. Rață, P.-L. Runcan (coord.), *Education and Continuous Education*, Cambridge Scholars Publishing, 2014, Cristian Vasile (ed.), *Adult Education in Universities. Local and Regional Perspectives*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 142, 2014; Studia Universitatis Moldaviae, nr. 9 (109)/2017, Chișinău; M. Mocanu, R. Ungureanu (eds.), *Education for values – continuity and context*, Bologna, 2018.

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Laurențiu Șoitu, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași
Prof. univ. dr. Emil Păun, Universitatea din București

Coperta: Manuela Oboroceanu

Tehnoredactor: Florentina Crucerescu

ISBN 978-606-714-468-0

© Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2018
700109 – Iași, str. Pinului, nr. 1A, tel./fax: (0232) 314947
http:// www. editura. uaic. ro e-mail: editura@uaic. ro

Roxana Axinte

**Consilierea elevilor pentru carieră
Perspective constructiviste**

Prefață de Elena Tiron



EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA”, IAȘI
2018

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
AXINTE, ROXANA

**Consilierea elevilor pentru carieră: perspective
constructiviste** / Roxana Axinte; pref. de Elena Tiron. -
Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2018
Conține bibliografie
ISBN 978-606-714-468-0

I. Tiron, Elena (pref.)

CUPRINS

PREFAȚĂ (<i>Elena Tiron</i>)	7
ARGUMENT.....	11

PARTEA I

CAPITOLUL I. CONSILIEREA PRIVIND CARIERA – ASPECTE

INTRODUCTIVE	17
I.1. Considerații generale privind consilierea pentru carieră	17
I.2. Specificul consilierii școlare din perspectiva dezvoltării carierei.....	24
I.2.1. Aspecte specifice activității de consiliere.....	24
I.2.2. Consilierea pentru carieră din perspectivă educațională.....	30
I.2.3. Consilierea pentru carieră din perspectivă psihopedagogică	35

CAPITOLUL II. TEORII PRIVIND CONSILIEREA

II.1. Delimitări conceptuale: paradigme, teorii, modele	47
II.2. Orientări în domeniul consilierii.....	52
II.2.1. Consilierea cognitiv-comportamentală	58
II.2.2. Consilierea non-directivă (centrată pe persoană)	61
II.2.3. Teoria trăsătură – factor	62
II.2.4. Teoria duratei și a spațiului de viață (a curcubeului).....	64
II.2.5. Teoria expectațiilor (așteptărilor).....	67
II.2.6. Teoria reprezentărilor despre sine și profesie	69
II.2.7. Teoria învățării sociale.....	70
II.2.8. Curentul eclectic-integrativ	72

CAPITOLUL III. CONSILIEREA PENTRU CARIERĂ.....

III.1. Competențe și roluri ale consilierului de carieră	75
III.1.1. Modele de competență.....	85
III.1.2. Atitudini și abilități specifice consilierului	93
III.2. Procesul de consiliere	106
III.2.1. Consilierea individuală.....	108
III.2.2. Consilierea de grup	122

III.3. Metode utilizate în consilierea pentru carieră	133
III.3.1. Observația.....	138
III.3.2. Exercițiul.....	139
III.3.3. Studiul de caz.....	142
III.3.4. Jocul de rol	145
III.3.5. Chestionarul.....	147
III.3.6. Autobiografia.....	148
III.3.7. Autocaracterizarea.....	150
III.3.8. Analiza datelor biografice	152
III.3.9. Autoevaluarea	152
III.3.10. Conversația	153
III.3.11. Dezbaterea în grupuri/perechi.....	155
III.3.12. Interviuul	156
III.3.13. Problematizarea.....	158
III.3.14. Brainstormingul	159
III.3.15. Metode de informare.....	161
III.3.16. Metode specifice educației pentru carieră.....	161

PARTEA A II-A

CAPITOLUL IV. PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ ÎN CONSILIERE	165
IV.1. Constructivismul în educație.....	165
IV.2. Constructivismul în consiliere	176
IV.2.1. Teoria consilierii constructiviste propusă de R.V. Peavy.....	180
IV.3. Model de proiectare constructivistă a procesului de consiliere.....	192
IV.4. Tehnici utilizate în procesul consilierii constructiviste.....	204
IV.4.1. Conversația „dialogică”	205
IV.4.2. Întrebări privind clarificarea experienței de viață.....	208
IV.4.3. Metafora	211
IV.4.4. Tehnici narative	213
IV.4.5. Cartografierea spațiului de viață.....	213
IV.4.6. Tehnici tip „Hartă”	216
IV.4.7. Harta ECO (ecomapa).....	222
IV.4.8. Analiza SWOT.....	223
IV.4.9. Analiza câmpului de forțe.....	226
IV.4.10. Explicarea experiențelor critice de viață	227
IV.4.11. Experimentarea contrafactuală	229
BIBLIOGRAFIE	231

PREFAȚĂ

Lucrarea *Consilierea elevilor pentru carieră. Perspective constructiviste* introduce două elemente de noutate încă din titlu. Primul element de noutate îl constituie coborârea la nivelul elevilor a vârstei la care se consideră necesară consilierea pentru carieră, având în vedere că în aria pregătirii pentru viață și profesiune aceștia întâmpină dificultăți legate de *identificarea profesiunii de suflet, obținerea satisfacției unui loc de muncă, adaptarea cu succes la locul de muncă și la profesiunea aleasă*. În același timp, elevii au o mare flexibilitate, posibilități cvasinelimitate și așteptări foarte largi cu privire la cariera de succes. Concomitent cu dezvoltarea aptitudinilor – consideră autoarea – este necesară și o orientare, o susținere, o îndrumare profesionalistă a atitudinilor, intereselor, a întregii personalități cu privire la carieră.

Al doilea element de noutate prefigurat din titlu este perspectiva constructivistă asupra consilierii privind cariera, în care elevii sunt actorii principali, prin acțiunile de autocunoaștere, management și decizie, dar într-o devenire consiliată de specialiști care orientează, susțin, îndrumă cariera.

Structurată în două părți, lucrarea prezintă mai întâi aspectele introductive ale consilierii, teorii asupra consilierii și specificul consilierii pentru carieră, în timp ce în a doua parte se concentrează asupra perspectivei constructiviste în consiliere. În primul capitol sunt prezentate semnificațiile recente ale conceptului de consiliere în viziunea mai multor autori dar și activitățile specifice consilierii. Consilierea de carieră este abordată din punctul de vedere al dezvoltării personalității, al managementului personal prin autocunoașterea și conștientizarea elevilor atât cu privire la propriile posibilități, cât și la cerințele sociale.

Autoarea diferențiază conceptele mai vechi de orientare profesională de cele mai noi de consiliere profesională și de carieră, care încorporează cunoștințe din noi domenii de reflecție: autocunoaștere, comunicare educațională, automanagement, proces decizional, creativitate pedagogică. Consilierea de carieră este abordată comparativ din perspectiva educațională (profesor diriginte, ore de dirigenție, aria consiliere și orientare) și din cea psihopedagogică (consilier școlar, cabinet de consiliere, elevi, părinți, profesori, evaluare psihologică). Capitolul se încheie cu identificarea și descrierea etapelor consilierii pentru carieră: autocunoaștere, explorarea mediului educațional și ocupational și planificarea carierei.

Capitolul II prezintă diferențele conceptuale între noțiunile de paradigmă, teorie și model, trecând în revistă și sintetizând orientările teoretice în domeniul consilierii: *teorii clasice* bazate pe potrivirea individului cu mediul ocupațional și interese; *teorii moderne*, teorii social-cognitive; teorii holistice; *teorii postmoderne* ca teoria contextelor constructiviste; teorii bazate pe modelul tranziției; *tipuri de intervenție moderne în consiliere*: abordarea metaforică; abordări narative în consilierea carierei; poveștile de viață în consilierea carierei.

Se discută mai amplu consilierea de tip: cognitiv-comportamental, consilierea nondirectivă, centrată pe persoană, teoria trăsătură-factor, teoria duratei și a spațiului de viață (D. Super), teoria expectațiilor (așteptărilor) teoria reprezentărilor despre sine și profesie, teoria învățării sociale, curentul eclectic-integrativ – teorii care pot sta la baza alegerii unui tip de consiliere, cu metode specifice de intervenție în funcție de client și de problema sa.

Capitolul III, intitulat *Consilierea pentru carieră*, impresionează prin lungimea și verva caracterului său predominant aplicativ, în comparație cu primele două capitole predominant teoretice. Sunt descrise aici competențele și rolurile consilierului de carieră, relația dintre competențele personale și activitatea profesională, modele diferite de competențe (IAEVG, model canadian, model SUA, model GDDF, proiect MEVOC).

În atenția autoarei sunt și standardele ocupaționale pentru profesiiunile de consilier școlar (2010), consilier vocațional (2011), consilier de dezvoltare personală (2012).

Atitudinile de gândire pozitivă, colaborare, congruență, empatie, acceptare necondiționată, responsabilitate sunt descrise în interacțiune cu abilitățile specifice consilierului de ascultare activă, adresare de întrebări, sumarizare, parafrizare, reflectare, feedback, care conduc la obținerea eficienței consilierii.

Sunt, de asemenea, prezentate pe larg etapele specifice de desfășurare a procesului de consiliere individuală (construirea relației dintre consilier și client; analiza nevoilor/problemelor clientului; empowerment și stabilirea obiectivelor; intervenția; finalul programului de consiliere; follow-up), precum și etapele procesului de consiliere de grup (stabilirea nevoilor și rolurilor participanților, a tipului și nivelului activităților, a structurii programului de consiliere; derularea programului de consiliere). Ca suport tehnic în consilierea de grup se folosește teoria învățării experiențiale și modelul lui Kolb.

Cu privire la metodologia consilierii pentru carieră autoarea realizează un efort de sinteză a metodelor după criterii diferite (autor, concepție, etapele procesului, aplicarea metodelor) și descrie: observația, exercițiul, studiul de caz, jocul de rol, chestionarul, autobiografia, autocaracterizarea, analiza datelor biografice, autoevaluarea, educației pentru carieră.

Partea a doua a lucrării abordează perspectiva constructivistă a consilierii într-o viziune teoretică și aplicativă, operând diferențierile necesare între constructivismul în educație și cel de consiliere. Este descris aici modelul ADDIE (*analiza, design, dezvoltare, implementare, evaluare*), ca model de proiectare constructivistă a procesului de consiliere, și sunt explicate în detaliu tehnicile utilizate în procesul de consiliere constructivistă.

Lucrarea a parcurs o bibliografie bogată atât din punct de vedere cantitativ – ca număr de lucrări –, cât și calitativ, ca nume și contribuții esențiale la problematica abordată, în așa fel încât aceasta să fie utilă celor interesați.

Tematica consilierii constructiviste răspunde unei necesități, identificate de autoare pe piața cărții, de a aborda consilierea elevilor pentru carieră într-o nouă paradigmă constructivistă, modelatoare, dar și autoformatoare.

Lucrarea se distinge prin claritate, bună structurare și capacitate de a convinge cititorii, pe care-i invităm la lectură, reflecție și acțiune.

Elena Tiron

ARGUMENT

De ce consiliere privind *dezvoltarea carierei* la nivelul elevilor? Mulți vor spune că este nevoie mai întâi de conturarea unui profil personal, identificarea unei ocupații, pregătirea pentru o meserie, căutarea și obținerea unui loc de muncă, practicarea profesiei pentru care tânărul absolvent s-a calificat și abia ulterior putem discuta despre „dezvoltarea carierei”. În mod tradițional solicitanții serviciilor de consiliere în carieră din afara spațiului școlar consideră că este nevoie de sprijin privind dezvoltarea carierei atunci când dorești: să fii vizibil pe piața forței de muncă, să atragi atenția asupra CV-ului personal, să îți promovezi realizările profesionale, să îți asumi și alte responsabilități în plan profesional. Dorim ca prin această analiză teoretică a sintagmei „dezvoltarea carierei” să evidențiem noi posibilități de intervenție a consilierilor școlari și să propunem noi modele de acțiune, care să extindă câmpul de activitate al consilierii de carieră în context educațional și să aducă avantaje suplimentare celor care solicită/beneficiază de consiliere. Considerăm că, alături de opțiunea și pregătirea tinerilor pentru o profesie, este indicat ca aceștia să parcurgă și un program care să faciliteze dezvoltarea personală, cu rolul de a susține în realitate opțiunea făcută de ei și de a contribui la obținerea de performanțe profesionale în viitor.

Consilierea privind dezvoltarea carierei este o nișă relativ recentă și presupune o abordare complexă, vizând pregătirea tânărului pentru *obținerea succesului în plan personal, profesional și social*. Ea include activitățile obișnuite care se realizează în vederea orientării școlare și profesionale, dar acestea sunt integrate într-o arie de acțiune mult mai vastă, care are legături directe cu evoluțiile din plan social, economic, schimbările de pe piața muncii și ceea ce semnifică expresia „realizare personală și profesională”. În prezent „succesul” la modul general este diferit pentru fiecare, iar termenii de comparație sunt relativi. Socie-

tatea în care trăim definește succesul în jurul a trei elemente: putere, bani, faimă. Pentru fiecare individ succesul are o semnificație aparte: obținerea unui loc de muncă prin care să-și asigure resursele financiare necesare pentru un trai decent, un loc de muncă bine plătit, un loc de muncă bine „cotentat în ierarhia socială”, întemeierea unei familii și posibilitatea de a o întreține, promovări la locul de muncă, dobândirea de cunoștințe și competențe profesionale etc. Un alt fenomen frecvent întâlnit îl constituie numărul mare de tineri care lucrează în domenii profesionale valorizate în plan social, care dețin „posturi-cheie” la nivel de companie, dar care în plan școlar aveau rezultate medii. Cum au reușit să aibă succes? este întrebarea celor care, deși au avut rezultate școlare bune și foarte bune, sunt nemulțumiți de cariera lor profesională. Răspunsul este că cei dintâi posedă abilități și competențe personale care contribuie la îndeplinirea eficientă a atribuțiilor la locul de muncă, care facilitează comunicarea și relaționarea cu ceilalți etc. Întâlnim și o altă categorie de persoane, pentru care aceste elemente referitoare la „recunoaștere și prestigiu” nu sunt cele mai importante în delimitarea **succesului în cariera**. Fiecare are propria viziune cu privire la satisfacția oferită de un post ocupat într-o anumită instituție, asupra domeniului profesional în care lucrează sau asupra propriei cariere. Succesul în carieră se poate regăsi în: activitatea realizată la locul de muncă; echilibrul între viața de familie și **locul de muncă**, ce oferă satisfacție financiară și profesională, dar și timp pentru familie; bonusurile primite pentru performanță; curajul de a o lua de la capăt după un eșec în plan profesional; acumularea de noi cunoștințe etc.

Consilierea privind dezvoltarea carierei este un serviciu dificil de cuantificat în rezultate direct observabile, imediat după finalizarea activității. Ea se bazează pe dobândirea de informații despre sine și despre domenii ocupaționale care la rândul lor vor determina schimbări atitudinale și comportamentale la nivel individual (asupra beneficiarului). Atitudinea față de muncă, profesie, familie, dezvoltare profesională, competitivitate și relații în plan profesional se reflectă de fapt în comportamentele profesionale ale viitorilor absolvenți și de multe ori aceste aspecte nu se regăsesc în pregătirea profesională. O întrebare firească ce apare în acest context: cine este responsabil de acest

lucru? Considerăm că responsabilitatea aparține mai multor persoane, care au ca obiectiv formarea și instruirea tinerilor în vederea dezvoltării profesionale, iar una dintre aceste persoane este consilierul școlar.

În prezenta lucrare propunem o abordare din perspectivă constructivistă a procesului de consiliere privind cariera. Dacă constructivismul este o filozofie a învățării, care oferă perspective asupra modului în care oamenii învață și asupra celor care ghidează acest demers de învățare, în domeniul consilierii, constructivismul are aceeași semnificație, în sensul că învață tinerii să își planifice viața în mod organizat, astfel încât să aibă mai multe șanse de succes în plan personal, profesional și social.

De ce consiliere constructivistă? Această abordare reprezintă o *alternativă* care se poate concretiza, pentru o anumită categorie de beneficiari, în sprijinul necesar de a identifica și dezvolta un traseu de urmat în plan profesional, care le va asigura oportunitatea de a avea succes. Evidențiem termenul „alternativă” tocmai pentru a atrage atenția că este una dintre variantele de lucru care pot fi utilizate de consilieri în raport cu nevoile și caracteristicile fiecărui grup de beneficiari.

V. Peavy (2001) precizează, referitor la consilierea constructivistă, că se preferă expresiile „persoană care caută ajutor” (*help-seeker*) și „persoană care oferă ajutor” (*helper*) celor de „client” și „consilier”. Este o abordare co-constructivistă în care și persoana care caută ajutor, și cea care oferă ajutor sunt considerate experte. Persoana care caută ajutor este indiscutabil expertă în ceea ce privește propria sa experiență de viață, în timp ce consilierul este expert în crearea unui cadru de comunicare eficientă, a unei „construcții” care să fie folosită de ambii pentru continuarea demersului inițiat.

PARTEA I

CAPITOLUL I

CONSILIEREA PRIVIND CARIERA – ASPECTE INTRODUCTIVE

I.1. Considerații generale privind consilierea pentru carieră

Cariera este influențată de o multitudine de factori, cum ar fi „nevoi personale, context social și economic, interese, alte preocupări ale vieții adulte care reflectă specificul preocupărilor fiecăruia dintre noi ca actori pe scena vieții” (G. Pânișoară, I.O. Pânișoară, 2007, p. 303). Frecvent utilizată în limbajul curent, noțiunea de *carieră* a primit definiții diverse. În *Dicționarul enciclopedic de educație a adulților*, cariera este prezentată drept „domeniu al afirmării competențelor profesionale dobândite în diverse etape de învățare” (2012, p. 65). Pentru oamenii obișnuiți noțiunea de carieră este sinonimă celei de profesie sau ocupație. În realitate, aceasta are înțelesuri multiple: perioada de timp în care o anumită persoană își desfășoară activitatea într-un anumit domeniu; poziția pe care o persoană o deține în plan social; treaptă în ierarhia socială sau profesională.

I. Al. Dumitru (2008, p. 20) prezintă cariera drept cadrul dinamic în care o persoană își trăiește viața profesională, o succesiune evolutivă de activități profesionale și poziții ocupate de un individ într-o organizație/domeniu ocupațional, datorită aptitudinilor, cunoștințelor, abilităților și competențelor dezvoltate de-a lungul timpului. I. Sîrbu (2010), valorificând experiența în domeniul dezvoltării resurselor umane, consideră activitatea de consiliere a carierei o formă de asistență continuă, acordată unei persoane în orice moment al vieții cu scopul de a facilita procesul de adaptare la mediul sociodinamic al pieței muncii. Persoana care solicită serviciile de consiliere este ajutată să își

descopere interesele sau preferințele pentru o anumită profesie sau pentru o familie de profesii, să afle dacă are aptitudinile necesare pentru practicarea cu succes a acesteia și să își evalueze într-un mod realist șansele de reușită în plan profesional.

Realitatea economică din prezent influențează preocuparea tinerilor față de modul în care își pot alege un loc de muncă potrivit și față de valoarea tuturor acțiunilor pe care ei le realizează în direcția construirii propriei cariere. Din această perspectivă s-au dezvoltat servicii de consiliere cunoscute sub diferite denumiri: consiliere privind orientarea școlară și profesională, consiliere educațională, consiliere vocațională, consiliere în carieră, consiliere profesională, „career coaching” etc. Deși în mare parte acești termeni se suprapun din punctul de vedere al finalității obținute de beneficiar, serviciile se diferențiază din punctul de vedere al modalității de intervenție și al beneficiarului, care poate fi un tânăr aflat în momentul căutării identității profesionale sau un adult care dorește să își dezvolte cariera din perspectiva reconsiderării identității sale profesionale, după cum susține H. Ibarra (2011, p. 35). Elementul comun este finalitatea lor: o mai bună cunoaștere de către beneficiar a intereselor profesionale, o cât mai bună descoperire a resurselor proprii, o orientare cât mai eficientă în piața muncii astfel încât să identifice acel traseu în carieră care să-l îndeplinească și să-i aducă mari satisfacții personale. W.T. Gallwey (2011, p. 111) consideră că satisfacția în plan profesional este dată de bucuria provocată de deținerea unui anumit loc de muncă și de ceea ce trebuie să faci la acel loc de muncă pentru a-ți valorifica potențialul de care dispui.

Consilierea descrie relația interumană de ajutor creată între o persoană specializată și o altă persoană care solicită asistența de specialitate. Conform lui R. Nelson-Jones (2007, p. 23) sarcina consilierii este de a oferi clientului oportunitatea de a explora, descoperi și clarifica moduri de a trăi valorificându-și resursele, ceea ce conduce la sentimentul de bine interior. Ideea de relație și preocupările oamenilor de a oferi sprijin le regăsim prezentate de Gh. Tomșa în articolul „Consilierea ca profesie și profesionalizarea practicii consilierii”, unde se arată că „practicarea acestei activități sau relații de sprijin datează din timpuri străvechi. Spre exemplu, *vindecarea de tip psihologic* era folo-

sită cu mii de ani în urmă, în Grecia și Roma antică, iar după apariția creștinismului o găsim utilizată în *taina spovedaniei*” (2010, p. 7).

În opinia autorilor lucrării *Career Counseling. Contexts, Processes and Techniques* (2009), „consilierea carierei aparține clasei generale a consilierii deoarece are aceleași caracteristici și calități intrinseci pe care le posedă toate formele de consiliere”.

Consilierea pentru carieră este, după cum susține S. Țibu (2009, p. 71), o acțiune complexă care a preluat și dezvoltat finalitățile urmărite de orientarea profesională, însumând și elemente de consiliere educațională, accentuând valoarea interacțiunii dintre muncă și învățarea permanentă. Ea are în vedere o „abordare holistică a individului, continuă, flexibilă de-a lungul tuturor ciclurilor vieții personale (finalizarea studiilor formale, încadrarea în muncă, inserția socială, asumarea de roluri comunitare, schimbarea slujbei, recalificarea, pensionarea etc.) și sub toate aspectele rolurilor asumate în școală, profesie, viața socială sau comunitară, familie, timp liber etc. și care se concretizează în servicii de informare, consiliere și orientare oferite solicitanților de către consilieri profesioniști acreditați”, afirmă M. Jigău (2001, p. 45).

M. Plosca și A. Mois (2001, p. 9) consideră că este vorba în primul rând despre o relație care se stabilește între specialist și celălalt actor cu rolul de a sprijini elaborarea planurilor de viitor. Privită din alt unghi, consilierea pentru carieră este un exercițiu activ de comunicare cu rolul de a mobiliza eficient resursele de care dispune participantul în vederea atingerii obiectivelor propuse. Consilierul își asumă rolul de facilitator, consultant, coordonator, furnizor de informații. Consilierea va viza crearea de abilități de a lua decizii, de a face alegeri în domeniul profesiei, ocupației sau rolului în orice moment al vieții.

Conform OECD (2004), activitățile specifice pentru consilierea și orientarea carierei sunt următoarele: informarea cu privire la carieră, educația cu privire la carieră, consilierea carierei, consilierea pentru angajare, plasarea.

Activitățile de informare cu privire la carieră furnizează celor care solicită servicii de consiliere informațiile necesare pentru a planifica, obține și menține angajarea. Se transmit informații referitoare la ocupații/domenii ocupaționale, abilități necesare pentru ocupațiile respective și oportunități de învățare a activităților specifice acelor

ocupații, tendințele pieței muncii etc. Este o activitate esențială în cadrul oricărui proces de consiliere pentru carieră.

Educația cu privire la carieră se realizează prin intermediul curriculum-ului școlar de către profesori și consilierii școlari. Se transmit elevilor informații despre muncă, valori, despre viață în general, le sunt dezvoltate diferite abilități necesare integrării în plan social, le este dezvoltată motivația pentru învățarea permanentă și respectul față de muncă, le sunt create oportunități de a experimenta diferite roluri din viața comunității, din viața profesională etc.

Consilierea carierei este activitatea specializată prin care persoanele în general, indiferent de vârstă, sunt ajutate să își clarifice scopurile și aspirațiile, să se accepte pe ele însele așa cum sunt, li se oferă sprijin în procesul luării unei decizii și al stabilirii unui plan de dezvoltare profesională.

Consilierea pentru angajare are rolul de a asista persoanele să-și identifice și să-și clarifice așteptările referitoare la obținerea unui loc de muncă, să învețe strategii de căutare a unui loc de muncă, să-și dezvolte abilitățile necesare pentru a obține un loc de muncă (redactarea unui CV, abilități de a susține cu succes un interviu).

Plasarea este sprijinul acordat indivizilor pentru găsirea unui loc de muncă (servicii de mediere a muncii) și care se desfășoară în cadrul unor instituții guvernamentale, precum și al unor instituții private, precizează S. Țibu (2009, p. 72).

Concluzionând, activitățile specifice consilierii carierei urmăresc trei direcții specifice de intervenție:

- *cognitivă*: informarea clientului cu privire la posibilitățile de dezvoltare profesională;
- *afectivă*: sprijin în procesul de autocunoaștere; sprijin privind însușirea unor tehnici de îmbunătățire a performanțelor individuale; sprijin privind dezvoltarea personală; sprijin privind identificarea a ceea ce reprezintă pentru el ca individ sentimentul de satisfacție și împlinire personală;
- *acțională*: consilierea în vederea luării deciziilor; planificarea și punerea în practică a acțiunilor; utilizarea în mod corespunzător a tehnicilor de căutare a unui loc de muncă; consilierea pentru activități de timp liber.

Dintr-o altă perspectivă, strict pragmatică, ce are în vedere modul de lucru, consilierul urmărește formarea și dezvoltarea competențelor persoanei consiliate în direcția *autocunoașterii* (care se concretizează prin achiziționarea de informații despre sine, persoana reușind să facă astfel evaluări corecte asupra situațiilor), a *explorării educaționale și ocupaționale* (căutarea și analiza informațiilor privind traseele educaționale și piața muncii) și a *planificării carierei* (relaționarea dinamică a primelor două etape).

În contextul social actual, consilierea pentru carieră în spațiul școlar constituie un proces-cheie cu ajutorul căruia se pot atenua sau evita eventuale dezechilibre de adaptare a tinerilor în momentul trecerii din mediul școlar în cel social după finalizarea studiilor, proces de valorificare a potențialului de care dau dovadă aceștia, de responsabilizare și adaptare dinamică a lor față de cerințele din plan social privind reușita personală și profesională a unui individ.

Consilierea și orientarea privind cariera vizează dezvoltarea personală și furnizarea de informații necesare pentru realizarea unui management eficient al propriei cariere, dezvoltarea unor abilități necesare tânărului de a reuși în plan social. Din această perspectivă discutăm despre un concept mult mai complex decât vechea paradigmă „consilierea privind orientarea școlară și profesională”. Tradițional, orientarea profesională era realizată prin raportare la trei factori, după Ș. Zisulescu (1971, p. 183: cunoașterea aptitudinilor individului; cunoașterea specificului profesiei; cunoașterea nevoilor forței de muncă.

Abordarea carierei din perspectiva dezvoltării sale permanente accentuează importanța pe care flexibilitatea informațiilor, învățarea experiențială, cunoștințele procedurale și strategice o au în rezolvarea problemelor decizionale. În prezent, consilierea pentru carieră vizează formarea unei atitudini active și pozitive față de activitățile de autocunoaștere, dezvoltare personală, explorarea oportunităților educaționale și profesionale. Această focalizare constituie „consilierea pentru carieră”. Schimbarea de focalizare are loc pe fondul situării tânărului în centrul deciziilor educaționale.

Dacă *orientarea profesională* era legată de achiziția de cunoștințe și deprinderi legate de un anumit loc de muncă, *consilierea pentru*

carieră are în vedere corelarea și întrepătrunderea mai multor domenii: autocunoaștere, conștientizarea șanselor, dezvoltarea abilităților de a lua o decizie, *pregătirea tânărului pentru a reuși în plan social*. Referirea la planul social are în vedere simbioza dintre elementele vieții personale și cele specifice activității profesionale.

I. Holban (1973, p. 14) evidențiază ideea că „mobilitatea și complexitatea, devenite caracteristici ale formelor de activitate modernă, accentuează la nivelul persoanei necesitatea unei pregătiri [...] astfel încât să permită persoanei adaptarea cu ușurință la condiții noi”.

Rolul specific al consilierii carierei este dat de interfața pe care o realizează între individ și societate, între aspirațiile și valorile individuale și evoluția societății. Astfel, putem afirma că viitorul rol al consilierii profesionale va fi cel de mediator. Punând înainte interesele clientului, „consilierul” este capabil să obțină și să prelucreză o gamă largă de informații pentru a-l ajuta pe acesta să decidă asupra celei mai bune căi de urmat pentru viitor. În studiul *Raport de țară privind dezvoltările recente în domeniul educației, formării profesionale și a politicilor de ocupare* (2004) se precizează faptul că practicienii vor trebui să dezvolte capacități de înalt nivel referitoare la gestionarea și analiza informațiilor.

D. Dima și A.M. Covaci susțin în *Manualul consilierului Via* (2011, p. 5) faptul că deciziile referitoare la propriul viitor sunt dificile pentru orice persoană, dar în mod deosebit pentru un tânăr. În lipsa unor informații corecte, a obișnuinței de a face alegeri, acest proces de căutare a unei identități profesionale poate să devină unul lent, tocmai din cauza nesiguranței și a lipsei sprijinului oferit de o persoană pregătită special pentru acest lucru. Consecințele acestor dificultăți ale tinerilor sunt atât imediate, cât și pe termen lung. Dintre cele imediate, care generează o stare de nesiguranță și incertitudine tânărului, amintim: amânarea momentului de a se pregăti pentru o profesie (perioadele de pauză dintre momentul absolvirii studiilor minime obligatorii și pregătirea pentru o profesie), abandonarea studiilor selectate pe baza unor imagini greșite sau incomplete despre acel domeniu ocupațional (nu le place ceea ce studiază, consideră că nu este potrivit pentru ei, nu au abilitățile necesare pentru a face față solicitărilor acelor profesii alese de ei). M. Stoica (2012), în articolul „Nimeni nu mă anga-

jează”, prezintă consecințele pe termen lung, care afectează viața privată și profesională a tânărului: nevalorificarea diplomelor de calificare obținute, neobținerea unui loc de muncă din cauza suprasaturării pieței muncii cu specialiști în ramura respectivă de activitate, lipsa satisfacției, lipsa interesului pentru ocupația aleasă, prelungirea perioadei de căutare a identității profesionale când tot nu sunt convinși că au făcut o alegere potrivită pentru ei. Alte consecințe sunt prezentate de M. Dobre (2012) în articolul „Cât de mult cântăresc abilitățile «soft» la angajare”: lipsa competențelor necesare pentru a face față solicitărilor de la locul de muncă, mobilitate interpretată greșit pe piața muncii (persoană care își schimbă frecvent locul de muncă), lipsa abilităților de a se integra într-o comunitate profesională sau în plan social.

Alegerea carierei de către tineri presupune analiza mai multor concepte precum: profesie, ocupații, acceptarea și exercitarea responsabilităților unor funcții de conducere pe care le pot deține temporar, dezvoltarea carierei, roluri personale, roluri familiale, roluri ocupaționale, hobby-uri etc. În fapt, acestea se corelează cu diferite roluri, pe care fiecare persoană și le poate asuma pe parcursul vieții, în diferite etape.

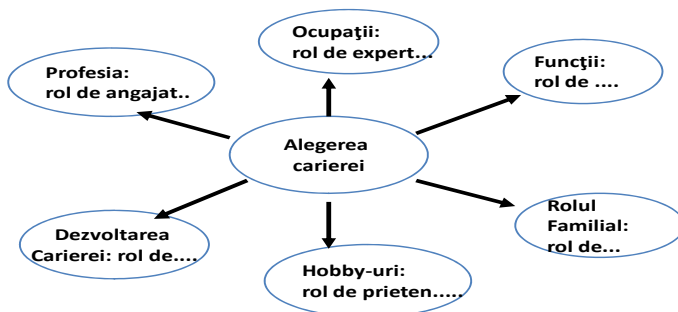


Figura I.1. Corelația dintre alegerea carierei și posibile roluri

După cum susține M. Zlate (2004, p. 349) în prezent ne confruntăm cu o multitudine de schimbări care pot influența activitatea

de consiliere: preocuparea tinerilor pentru construirea unui „profil profesional”, în sensul că sunt motivați pentru a investi în pregătirea lor pentru o profesie; conștientizarea nevoii de a realiza planuri de viitor; reflectarea la ceea ce reprezintă pentru ei succesul – un rezultat personal așteptat? un rezultat valorizat social?

I.2. Specificul consilierii școlare din perspectiva dezvoltării carierei

I.2.1. Aspecte specifice activității de consiliere

Toate activitățile de formare din spațiul școlar au la bază o echipă de profesioniști (cadre didactice, profesori diriginți, consilieri școlari) care lucrează împreună, fiecare din perspectiva rolului asumat și a poziției pe care o deține, având menirea să se completeze și să se susțină reciproc. Perspectiva tradițională utiliza sintagma „orientare școlară și profesională”, activitate care se concretiza prin două direcții de acțiune, după E. Păun (1982, pp. 73-74): clarificarea unei percepții realiste asupra ocupațiilor și a schimbărilor din cadrul domeniilor ocupaționale și planul social; valorificarea potențialului de care dispune fiecare elev prin proces de cunoaștere/autocunoaștere realizat în mod eficient. Referitor la a doua idee, E. Planchard (1972, p. 127) preciza: „în materie de orientare școlară, psihologul se va ocupa, în colaborare cu profesorii, cu părinții, cu medicul, să găsească un regim școlar care convine cel mai bine elevilor și să-i sfătuiască pe aceștia în ce privește alegerea viitoarelor studii. Orientarea școlară este deci pregătitoare pentru orientarea profesională propriu-zisă”.

Activitatea de consiliere școlară are ca suport operațional *principiile fundamentale* ale educației: relația profesor-elev; echilibrul dintre caracterul formativ și informativ; principiul accesibilității.

Relația dintre consilier și elev influențează eficacitatea procesului de consiliere. Elementul fundamental al acestuia este respectul pentru identitatea elevului, considerat ca o personalitate în devenire.

Triunghiul eficienței principiilor pedagogice, prezentat de I.O. Pânișoară (2009, pp. 9-10), are în centru cei trei „C”: *principiul cunoașterii pedagogice, principiul comunicării pedagogice, principiul creativi-*

tății pedagogice. Prin analogie, putem construi triunghiul eficienței activității de consiliere: deținerea informațiilor teoretice necesare, deținerea abilităților necesare pentru a transmite informațiile și de a lucra cu acestea, disponibilitatea de a elabora și implementa strategii personalizate de consiliere.

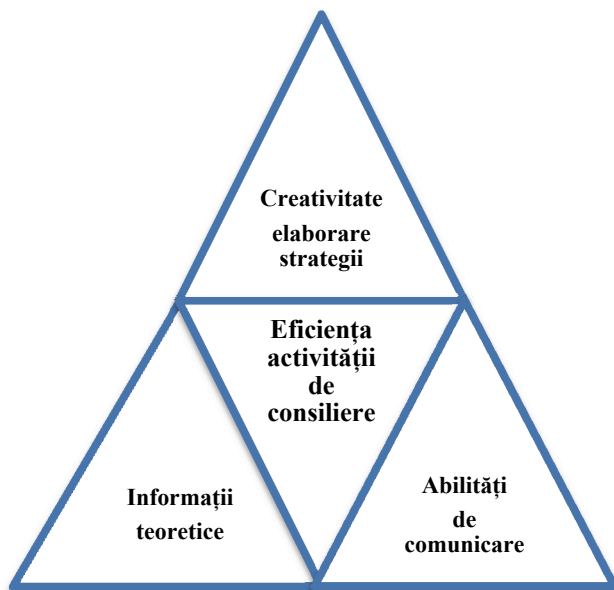


Figura I.2. Triunghiul eficienței în consiliere
(adaptare după triunghiul eficienței pedagogice, I.O. Pânișoară)

Cunoașterea pedagogică are ca element central deținerea cunoștințelor de specialitate și deținerea tehnicilor de a le transmite adecvat (ce să spui și cum să spui copilului).

În ceea ce privește specialistul care furnizează servicii de consiliere, acesta trebuie să cunoască: tipurile de intervenții în procesul de consiliere, teorii ale dezvoltării carierei, procesul de evaluare în consiliere, procesul decizional în consiliere, managementul informațiilor, metode și tehnici de consiliere etc.

Comunicarea pedagogică reprezintă în fapt aplicarea în practică a cunoștințelor de specialitate, fiind mai mult decât o simplă transmitere

de informații. L. Șoitu (2001, p. 50) precizează că, în actul educativ, educatorul care transmite informația „poartă răspunderea pentru cunoașterea sinelui propriu, dar și dezvoltarea celui alt”.

În consiliere avem în vedere *abilitățile de comunicare* pe care trebuie să le dețină consilierul și *construirea procesului de suport* care trebuie acordat.

Pentru a susține într-o manieră constructivă procesul de consiliere în carieră capacitatea consilierului de a comunica nu este suficientă de una singură, ci doar în relație cu celelalte elemente ale triumphiului eficienței. Abilitățile de lucru ale consilierului au fost asociate frecvent cu ușurința de a comunica a acestuia. Abilitățile de comunicare de bază în procesul de consiliere sunt împărțite în:

- abilități de comunicare nonverbală: contactul vizual, poziția corpului, pauzele, tonul și intensitatea vocii, gesturile și expresia feței, distanța fizică etc.;
- abilități de comunicare verbală: ascultarea activă, coordonarea discuției (adresarea întrebărilor, furnizarea de informații, oferirea de feedback), parafrizarea, reflecția, „sumarizarea” (clarificare a ceea ce s-a discutat, fixare a reperelor importante ale discuției, recapitulare a ideilor de bază) .

Derularea procesului de consiliere se bazează pe două elemente importante: construirea relației consilier – consiliat; modul cum are loc procesul de evaluare a consiliatului.

Construirea relației se bazează pe valorificarea abilităților de comunicare pe care consilierul le deține. Din această perspectivă, următoarele aspecte sunt considerate elemente-cheie în construirea unei relații:

- asigurarea confidențialității celor discutate;
- tact în abordarea subiectelor discutate;
- nivelul de implicare al consilierului în acordarea suportului necesar astfel încât să fie păstrată o atitudine obiectivă față de cel consiliat;
- crearea unei atmosfere confortabile și sigure, după cum precizează A. Lesenciuc (2010, p. 65);

- acceptare și respect: abilitatea consilierului de a accepta că un client poate fi responsabil față de el însuși și este capabil să ia o decizie potrivită;
- înțelegere și empatie: are la bază abilitatea consilierului de a asculta și a înțelege sentimentele clientului, precum și modul cum reușește să summarizeze conținutul discuției confirmând clientului că a înțeles;
- încredere: este un rezultat al înțelegerii, empatiei și respectului reciproc dintre cei doi actori ai procesului de consiliere inițiat.

Procesul de evaluare se bazează pe o identificare corectă a problemei clientului, a nevoii sale de consiliere. Elemente importante în această etapă:

- identificarea cauzelor situației de consiliere: reprezintă punctul de plecare pentru a realiza o intervenție eficientă;
- obținerea informațiilor: se utilizează tehnici de clarificare (întrebări închise și deschise), instrumente formale (chestionare, teste psihologice), instrumente informale (nestandardizate, uneori elaborate sau adaptate de consilier în funcție de nevoile fiecărui client în parte), interviul;
- identificarea abilităților transferabile: abilități dezvoltate într-un anumit context – activități anterioare, școală, participarea la proiecte, la acțiuni de voluntariat etc.;
- conștientizarea acestor abilități transferabile are un rol motivant pentru client și le oferă un feedback referitor la valoarea propriei persoane; sunt un punct de plecare pentru valorificarea potențialului pe care îl are persoana respectivă și în același timp oferă încredere în resursele interne;
- identificarea abilităților transferabile constituie punctul de plecare pentru următoarea etapă când trebuie stabilite obiective de realizat.

Creativitatea pedagogică are în vedere că, deși se transmit aceleași informații, actul predării este unic de fiecare dată, deoarece întâlnim elevi diferiți (fiecare cu propria sa experiență școlară și de viață),

contextele de predare sunt diferite, problemele cu care ne confruntăm sunt diferite și necesită strategii de intervenție specializate.

N. Amundson și G. Poehnell (1996) aduc în discuție conceptul „careercraft”, care exprimă simbolic abilitatea consilierului de a reconfigura de fiecare dată procesul de consiliere pe care îl realizează în funcție de nevoile, particularitățile și așteptările fiecărui client. Inovația, creativitatea, capacitatea de a regândi fiecare situație în parte reprezintă o abordare analitică, un angajament asumat pentru a identifica oportunități privind dezvoltarea carierei clientului, în vederea finalizării fiecărui demers inițiat.

Consultând lucrări de specialitate, regăsim principii ale activității de consiliere în general și principii ale activității de consiliere și orientare privind cariera în special. Astfel, Gh. Tomșa (1999, p. 135) prezintă patru principii generale ale activității de consiliere în școală:

- elevul este acceptat ca persoană și tratat în consecință;
- consilierea este în esență o relație permisivă;
- consilierul trebuie să gândească problemele elevului împreună cu acesta;
- aplicarea tuturor principiilor și regulilor în conformitate cu idealurile și valorile democratice.

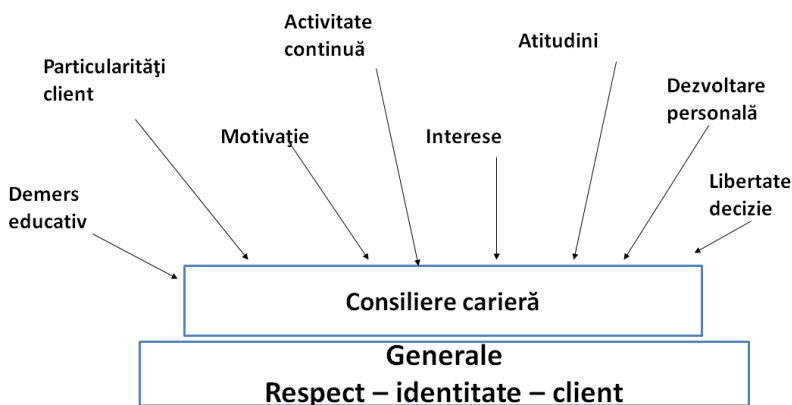


Figura I.3. Principiile activității de consiliere (adaptare după Gh. Tomșa)

Clasificările privind principiile consilierii și orientării în carieră sunt destul de diverse, putându-se concentra în jurul a cinci idei de bază:

- educația alegerii;
- dezvoltarea abilităților de a lua singuri decizii în orientare;
- concordanța internă și externă a alegerii școlar-profesionale;
- acțiune continuă și pozitivă;
- deschidere spre dezvoltare personală.

Autorii M. Laroche, P. Botnariuc, Muscă, L. Tăsica și S. Țibu (2008, pp. 8-10), analizând *Agenda de lucru Educație și Formare 2010 a Uniunii Europene*, prezintă, ca rezultat al activității unui grup de experți, următoarele principii ale activității de consiliere:

- centrarea pe beneficiar: accent pe independență, imparțialitate, confidențialitate, egalitate de șanse, abordare holistică;
- abilitarea cetățeanului: implicare activă, împuternicire;
- îmbunătățirea accesului: transparență, apropiere și empatie, continuitate, disponibilitate, accesibilitate, capacitate de răspuns;
- asigurarea calității: adecvarea metodelor de consiliere, îmbunătățirea permanentă, dreptul la replică, personal competent.

Dintr-o perspectivă de ansamblu, R. Van Esbroeck prezintă următoarele idei referitoare la principiile consilierii/orientării în sistemul educațional: cuprinde toți actorii din cadrul sistemului educațional, se axează pe procesul de încurajare, ar trebui să fie mai degrabă direcțională decât predictivă, reprezintă pregătirea pentru o readaptare.

I. Drăgan (1975, pp. 109-110) formulează o serie de recomandări cu privire la practica orientării în școală, în vederea îmbunătățirii acesteia: introducerea în programele școlare a unor sugestii cum pot fi valorificate unele dintre teme în direcția orientării profesionale; introducerea în tematica orelor de dirigenție a unor teme de orientare; introducerea unui „curs de profesiologie” pentru clasele terminale; organizarea unor stagii de practică; impunerea unui „sistem de orientare ca subsistem în cadrul sistemului educativ”. Deși aceste sugestii erau formulate într-o anumită perioadă, le considerăm actuale și le regăsim în documentele școlare, în activitățile organizate în spațiul școlii:

- programa pentru orele de dirigenție are denumirea de „Consiliere și orientare”, iar în cadrul ei identificăm un modul special alocat problematicii carierei;
- organizarea și desfășurarea de activități cu rol de informare asupra orientării școlare și profesionale;
- proiecte de consiliere desfășurate de cadre didactice;
- activități de consiliere specifice inițiate de consilierii școlari etc.

În acest context afirmația „școala este o organizație care învață și produce învățare” (E. Păun, 1999, p. 75), subliniază evoluția întregului demers de orientare care s-a dezvoltat la nivelul organizației școlare.

1.2.2. Consilierea pentru carieră din perspectivă educațională

La nivelul școlii, când discutăm despre dezvoltarea carierei tinerilor, profesioniștii cărora le revine această misiune trebuie să privească în perspectivă (ce vor face elevii după absolvirea studiilor) și să formeze elevilor competențe care sunt solicitate pe piața muncii. Dintre aceste competențe frecvent solicitate de angajatori identificăm: lucrul cu alții (abilități de comunicare, spirit de echipă, relaționare, adaptare la situații neprevăzute sau complexe), abilitatea de a obține și utiliza informații, lucrul cu o varietate de tehnologii, planificarea și managementul timpului etc.

Într-o prezentare a idealurilor educației, C. Dimitrescu-Iași (1969, p. 79) preciza următorul aspect: „ținta urmărită e să înarmeze pe om prin educația dobândită, așa încât să se poată susține cu succes în lupta pentru existență”. Acest îndemn este valabil în orice context educațional, în orice perioadă de timp și reprezintă esența consilierii de natură educațională. Continuând pe această linie a pregătirii tinerilor pentru viață, M. Jigău (1999, p. 9) precizează că, pentru a dezvolta la un nivel performant aceste competențe în rândul elevilor, profesorii, indiferent de specificul disciplinei pe care o predau, trebuie să dezvolte anumite deprinderi de gândire operațională (gândire creativă, învățare activă, rezolvarea problemelor, luarea deciziilor) și de creare a contextului de aplicare în practică a calităților personale (asumarea responsabilității, exersarea spiritului de lider, sociabilitate, integritate morală, corectitudine etc.). Consilierea și orientarea școlară reprezintă

la nivelul școlii un element important al curriculum-ului, aria *Consiliere și orientare* fiind focalizată din această perspectivă (a pregătirii tânărului pentru viață în general, pentru profesie în special), pe realizarea de către elevi a conexiunilor dintre ceea ce învață și utilitatea informațiilor dobândite pentru viața reală, explică același autor (2005, p. 13). În fond, aceasta reprezintă o formă de pregătire a copilului pentru a se integra în plan social. Rostul acestor activități, introduse în curriculum, este de a-i ajuta pe elevi să devină mai motivați pentru a învăța, de a conștientiza efectul rezultatelor școlare asupra vieții lor sociale și profesionale, de a-i pregăti să fie competitivi la nivel social, de a-i pregăti pentru viitoarele lor roluri sociale.

I. Negrilă (2002, p. 34) subliniază faptul că la finalul școlarizării tânărul trebuie să fie capabil să transpună în faptă conținutul diplomei obținute în școală. Rolul profesorului diriginte, în viziunea lui I. Holban (1973, pp. 150-151), este de a „asigura dezvoltarea optimă a fiecărui elev”. Din acest punct de vedere responsabilitățile sale se referă la: cunoașterea fiecărui elev, analiza reușitelor/nereușitelor elevilor; să identifice direcțiile de dezvoltare ale fiecărui elev; să ofere sprijin elevilor în identificarea aspirațiilor; să realizeze o monitorizare a evoluției fiecărui elev. Această opinie este susținută și de M. Ghivirigă (1976, p. 69), care punctează faptul că activităților propuse de profesorul diriginte au ca finalitate cunoașterea elevilor și educația auto-cunoașterii.

Abordând aproximativ aceleași idei în lucrarea *Psihopedagogie școlară*, D. Stoica (1982, p. 210) consideră că pe componenta orientării școlare și profesionale munca profesorului diriginte se desfășoară pe următoarele coordonate: cunoașterea posibilităților elevilor, familiarizarea lor cu cerințele a diferite profesii; sprijin acordat elevilor în vederea realizării unor corelații între propriile aspirații și cerințele profesiei alese; dezvoltarea unei atitudini față de muncă în general și profesie în mod special.

În viziunea Anei Gugiuman (1986, p. 217) un rol important îi revine factorului de natură pedagogică, respectiv educației. Alături de factorii de natură subiectivă (psihologici) și de cei obiectivi (mediul social), educația are misiunea de a „pregăti și orienta ființele umane către o viață productivă și plină de sens”.

În cadrul ariei curriculare *Consiliere și orientare pentru ciclul primar, gimnazial și liceal* modulele tematice abordează următoarele conținuturi: autocunoaștere și dezvoltare personală; comunicare și abilități sociale; managementul informațiilor și al învățării; planificarea carierei; calitatea stilului de viață. Practic, în cadrul acestor ore de consiliere educațională profesorii pregătesc elevii pentru achiziționarea competențelor-cheie necesare integrării și reușitei în societate, conform recomandărilor propuse de S. Țibu (2009, p. 9).

Pentru modulul referitor la autocunoaștere, recomandările pentru activitățile care trebuie realizate la grupurile de elevi pun accent pe explorarea, înțelegerea și acceptarea propriei persoane. D.C. Păcurar (1977, p. 93) consideră că „analiza propriei persoane este privită ca o modalitate de investigare a elementelor pozitive și negative, a gradului de dezvoltare a trăsăturilor necesare omului pentru reușita sa în viață”. T. Șteu susține că prin autocunoaștere persoana dobândește capacitatea de a-și identifica propriile disponibilități, dar și de a acționa în vederea descoperirii de noi particularități pe care să le valorifice în viitor (1978, pp. 15-16). Activitățile focalizate pe dezvoltarea personală urmăresc modelarea sinelui prin exersarea de noi capacități adaptative și prin modificarea imaginii și a judecăților de valoare pe care elevii le au despre ei înșiși. Din perspectiva dezvoltării carierei, activitățile privind sprijinul în direcția cunoașterii de sine pun accentul pe: cunoștințele și abilitățile persoanei (ce știu și ce pot să fac mai bine); dorințele și aspirațiile persoanei (ce aș dori, ce mi-ar plăcea să fac); valorile persoanei (ce este important pentru mine); trăsăturile de personalitate (cum sunt eu ca persoană); nevoile de formare profesională (ce ar trebui să învăț să fac pentru a-mi satisface interesele și dorințele).

Competențele de comunicare și de relaționare socială reprezintă resurse interne importante, pe care tânărul le poate utiliza în rezolvarea unor diversități de probleme personale și profesionale. Programa școlară recomandă abordarea următoarelor conținuturi asociate comunicării: comunicare eficientă; deprinderi și abilități de comunicare (de vorbire, ascultare, comportamente nonverbale, ce înseamnă a fi un bun ascultător – privire, mimică, gesturi, postură corporală, atitudine pozitivă față de vorbitor); exprimarea emoțiilor de bază,

înțelegerea și respectarea emoțiilor celorlalți; impactul stereotipurilor și prejudecăților asupra comunicării.

Referitor la abilitățile de relaționare socială amintim următoarele conținuturi: managementul emoțiilor, autocontrolul (cum se manifestă acasă și la școală); relația evenimente – gânduri – emoții, cum facem față emoțional situațiilor dificile; importanța autocontrolului, tehnici de autocontrol, comportamentul agresiv/neagresiv; comportamente de cooperare în grup, relațiile cu colegii, cum se dezvoltă și se mențin relațiile de prietenie etc.

Următorul modul din programă grupează activitățile în două secțiuni: managementul informațiilor și învățarea eficientă. Managementul informațiilor cuprinde următoarele conținuturi: tipuri de informații după suportul comunicării (scrisă, orală, electronică); surse de informare pentru activitatea școlară – analiză comparativă; criterii de selectare a informațiilor; modalități de identificare a informațiilor; managementul timpului; criterii de analiză a informațiilor referitoare la ofertele educaționale – relevanța, actualitatea, completitudinea, corectitudinea etc.

Secțiunea referitoare la învățarea eficientă propune următoarele conținuturi: tehnici de învățare, tehnici de memorare, planificarea învățării (obiective zilnice, săptămânale, plan de lucru, stabilirea termenelor); deprinderi de studiu eficient (organizarea conținuturilor de învățare, dozarea efortului și a perioadelor de relaxare); disciplina învățării (implicare, perseverență, responsabilitate, asumarea sarcinilor de lucru); condiții interne și externe ale învățării (ambientul și starea personală de sănătate etc.).

Modulul referitor la planificarea carierei tratează subiecte legate de explorarea propriilor interese: activități preferate acasă, la școală în comunitate; motivația personală în alegerea activităților proprii; explorarea rolului cunoștințelor dobândite în școală pentru viață; explorarea activităților preferate – individuale și în echipă; evoluția ocupațiilor; pregătirea educațională necesară unei ocupații și angajării; modul de alegere a unei meserii; dezvoltarea obișnuinței de a lua o decizie; asumarea responsabilității etc. Ideile centrale ale acestui modul sunt atitudinea față de muncă, valorile asociate muncii, ocupații existente, valori promovate de societate și familie, sentimentul autorealizării, al

autoîmplinirii. Pentru o bună organizare a activităților din cadrul acestui modul M. Zăpîrțan (1990, p. 172) propune o serie de etape care pot fi derulate cronologic, astfel: cunoașterea cerințelor profesiei alese de elev și identificarea cerințelor de personalitate recomandate pentru a o practica, identificarea realistă a propriilor abilități, corelarea cerințelor profesiei cu imaginea reală a copilului.

Informații despre lumea profesiilor și a domeniilor ocupaționale sunt transmise și în cadrul secțiunii privind managementul informațiilor, unde tinerii sunt învățați să cerceteze, să se documenteze în funcție de preocupările lor, dar în mod deosebit în cadrul modulului referitor la planificarea carierei. O informare corectă, realistă – despre profesiile existente la un moment dat în societate, despre sociodinamica schimbărilor existente pe piața muncii, cerințele exercitării unei profesii sau a unui grup de profesii, competențele necesare pentru practicarea cu succes a unei profesii, corelațiile între profesii astfel încât să se poată construi o rută profesională – coroborată cu o bună cunoaștere de sine poate asigura condițiile pentru alegerea unui traseu profesional încălător de succes.

Ultimul modul din programă vizează pregătirea elevilor pentru a realiza alegeri corecte privind calitatea vieții personale, calitatea vieții sociale, promovarea unui comportament sănătos. Regăsim teme precum: surse de risc acasă, la școală, în comunitate; comportamente de siguranță în situații de risc sau criză; sursele de ajutor în situații de risc sau criză; reacții la situații de risc sau criză; factori determinanți ai dezvoltării personale; adaptarea eficientă la stres, surse de sprijin în situații de stres, managementul stresului în situații de examinare; reacții emoționale și comportamentale în situații de criză (catastrofe naturale, violență, accidente etc).

Profesorul diriginte, în raport cu ceilalți profesori, are un rol esențial în procesul de informare și orientare în carieră, deoarece el este îndrumătorul activității de orientare la clasa de elevi pe care o coordonează. Prin elementele de conținut introduse în cadrul orelor de consiliere și orientare profesorii diriginți pot contribui la o îndrumare favorabilă a elevilor către o viață socială și profesională adecvată, precizează T. Cozma și S. Iancu (1995, p. 18). Aceeași abordare a finalităților orelor de consiliere educațională o regăsim și în lucrarea

Consiliere și orientare. Ghid pentru profesori (2002, p. 5), unde se precizează că rezultatul final este dat de integrarea elevului în plan social ca persoană care deține „competențe pentru viața privată, profesională și publică”. În fapt, toate acestea se concretizează „într-o atitudine pozitivă față de autoeducație, învățarea continuă devine modul de a fi al omului dacă elevul o acceptă și o resimte astfel”, subliniază G. Văideanu (1986, p. 222).

Referitor la strategiile activității de consiliere în vederea dezvoltării carierei, I. Bontaș (1994, pp. 305-306) aduce în discuție următoarele elemente care pot contribui la acest aspect:

- metodele de învățământ/mijloacele didactice: utilizate adecvat pot sprijini elevii în cunoașterea și conștientizarea unei orientări adecvate;
- formele de organizare a procesului de învățământ: varietatea lecțiilor, organizarea de vizite/excursii pot fi variante care să motiveze elevii în realizarea unor alegeri în plan profesional;
- orele de dirigenție: prin tematica abordată și oportunitatea de a organiza dezbateri;
- formele de activitate extrașcolară: prin conținutul lor pot întări informațiile pe care le dețin elevii despre anumite profesii.

Pentru cadrul didactic, din perspectiva propusă de R. Iucu (1996, p. 147) consilierea este considerată un instrument fundamental pentru activitatea educațională. Astfel, punctul de vedere al lui I. Radu (1974, p. 98) accentuează faptul că „școala trebuie să fie în măsură să facă o predicție întemeiată asupra elevului, să întrezărească evoluția sa ulterioară și să cultive capacitățile care au șansă de realizare”. Se subliniază rolul și valoarea tuturor activităților care se organizează și derulează în școală, care vin să completeze activitatea consilierului școlar.

1.2.3. Consilierea pentru carieră din perspectivă psihopedagogică

Consilierea psihopedagogică vizează trei tipuri de activități importante:

- asistența psihologică a elevilor, părinților și cadrelor didactice: consiliere în vederea dezvoltării personale, evaluare psihologică etc.;

- asistență pedagogică și educațională: pentru învățare eficientă și integrare în grupul școlar;
- consilierea carierei: oferirea de informații despre ofertele de educație și formare, oportunitățile pieței muncii, dezvoltarea carierei etc.

M. Stoica (1982, p. 170) precizează că abordarea psihopedagogică „consideră orientarea școlară și profesională ca parte integrantă a procesului de învățământ și acordă atenție egală dezvoltării motivațiilor și intereselor profesionale, înclinațiilor și aptitudinilor, evoluției personalității și integrării sociale”.

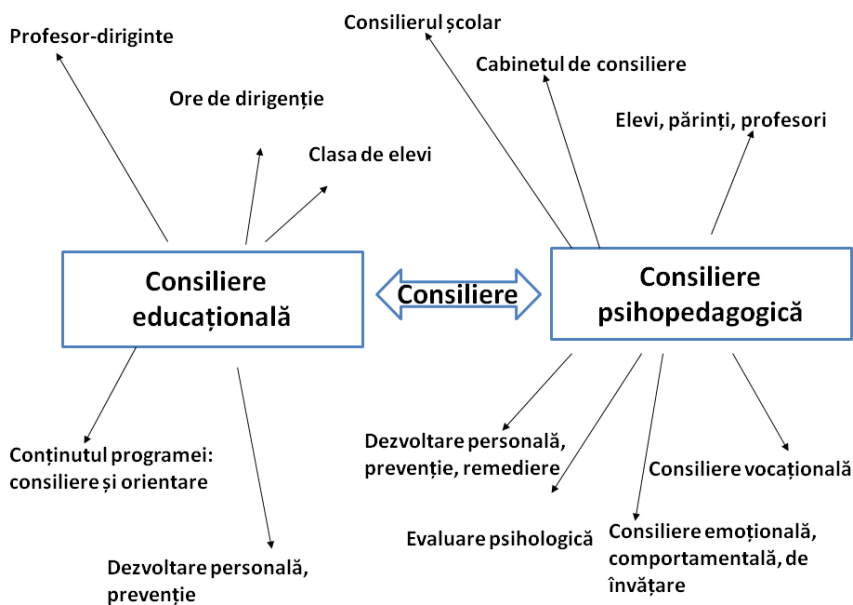


Figura I.4. Analiza comparativă consiliere educațională/ consiliere psihopedagogică

Din perspectiva consilierii pentru carieră în spațiul școlar este importantă menționarea elementelor de distincție dintre activitatea de

consiliere educațională, care se realizează la clasă (preponderent cu rol de informare și dezvoltare a unor abilități, vizând sprijinirea dezvoltării personale și sociale), și activitatea de *consiliere pentru carieră*, care se realizează la cabinetul de consiliere, conform Gh. Tomșa (1999, p. 3). Aceasta din urmă este caracterizată prin acordarea serviciilor de informare, consiliere și orientare în scopul sprijinirii elevului și, ulterior, a adultului în orice etapă a vieții sale, în vederea dezvoltării capacității de planificare și dezvoltare a carierei prin luarea unor decizii potrivite pentru sine.

După cum arată R. Nelson-Jones (2007, p. 23), consilierul este persoana care a beneficiat de pregătire profesională specifică, dar care deține și acreditare pentru a face consiliere. Prin analogie, putem afirma despre consilierul școlar că, prin rolul și sarcinile pe care le are în școală, este profesionistul special pregătit pentru a desfășura activități de consiliere pentru carieră. Conform standardului ocupațional (2010), el „este un specialist în educație care planifică și desfășoară activități de consiliere educațională individuală sau de grup care au drept obiectiv adaptarea elevului la probleme specifice mediului școlar; implementează programele de educație pentru carieră în scopul formării de competențe în domeniile vizate prin aria curriculară «Consiliere și orientare»; organizează programe extracurriculare de orientare vocațională; promovează și implementează programele de educație pentru sănătate care vizează formarea și dezvoltarea la elevi a abilităților de management al stilului de viață”.

Tabelul I.1. Responsabilitățile consilierului școlar

Responsabilități consilier școlar	Competențe, abilități, atitudini referitoare la:
✓ implicarea elevilor în activități de autocunoaștere și dezvoltare personală;	✓ definirea și utilizarea adecvată a conceptelor de bază ale consilierii școlare;
✓ asistarea elevilor în formarea și dezvoltarea deprinderilor/ atitudinilor utile în luarea deciziilor legate de carieră;	✓ aplicarea cunoștințelor de psihologie a dezvoltării și de psihologie școlară;
✓ investigarea caracteristicilor personale relevante pentru	✓ proiectarea activității de asistență psihopedagogică;
	✓ utilizarea unor metode, tehnici și instrumente de cunoaștere, autocunoaștere și consiliere psihologică;

Responsabilități consilier școlar	Competențe, abilități, atitudini referitoare la:
✓ orientarea vocațională și analiza acestora în raport cu opțiunile și oportunitățile educaționale/profesionale prezentate elevilor; ✓ realizarea unui profil vocațional elevilor; ✓ recomandarea de programe de studiu adecvate aptitudinilor, intereselor și scopurilor elevilor; ✓ organizarea de activități extracurriculare care facilitează accesul elevilor la informații relevante pentru deciziile legate de alegerea carierei (zilele carierei, vizite în instituții/organizații, invitați din diferite domenii de activitate).	✓ elaborarea de programe de dezvoltare a abilităților de viață; ✓ evaluarea progreselor realizate de elevi în urma consilierii; ✓ respectarea legislației în vigoare, a deontologiei și eticii profesionale; ✓ realizarea unor parteneriate cu familia și alte instituții din comunitate implicate în educație; ✓ respectarea dreptului persoanei consiliate de a lua decizii în ceea ce o privește; ✓ asigurarea tratamentului imparțial pentru toate persoanele consiliate, evitarea discriminărilor în aprecierea diferențelor dintre oameni; ✓ asigurarea confidențialității; ✓ interesul pentru propria dezvoltare profesională și centrarea pe creșterea calității serviciilor de consiliere oferite.

La nivelul unităților școlare activitatea de consiliere psihopedagogică este reglementată prin prevederile Ordinului nr. 5555/07.10.2011 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională, elaborate în baza prevederilor art. 99 alin. (2) și (7) din Legea educației naționale nr. 1/2011.

Tabelul I.2. Elemente legislative privind activitatea cabinetelor de asistență psihopedagogică (valabil în 2013)

Prevederi legislative	Conținut
Capitolul I Articolul 3	„Activitatea cabinetelor de asistență psihopedagogică din școli este coordonată de CJRAE/CMBRAE”
Anexa 1 Capitolul Dispoziții generale Articolul 3	„Cabinetele de asistență psihopedagogică din unitățile de învățământ asigură în permanență informarea, cunoașterea și consilierea psihopedagogică a preșcolarilor/elevilor, prin consultații individuale și

Prevederi legislative	Conținut
Alineatul (2)	colective, acțiuni de îndrumare a părinților și a cadrelor didactice și de colaborare cu comunitățile locale, în scopul orientării școlare, profesionale și a carierei elevilor.”
Anexa 1 Capitolul Dispoziții generale Articolul 6	„Orientarea școlară și profesională, precum și alte activități desfășurate în cadrul CJAP/CMBAP și în cabinetele de asistență psihopedagogică se realizează prin intervenție, asistență psihologică, metode psihopedagogice și de consiliere în carieră.”
Anexa 1 Capitolul Dispoziții generale Articolul 8	„În cadrul CJAP/CMBAP/cabinetelor de asistență psihopedagogică, funcția didactică este de consilier școlar, prin care se înțelege: profesor psihopedagog/ psihopedagogie specială, profesor psiholog, profesor sociolog, profesor pedagog cu specializări conform centralizatorului aprobat prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului.”

Observăm că acest tip de post la nivelul unităților școlare poate fi ocupat de specialiști care au o formare inițială diferită – psihologi, pedagogi, sociologi. Acest aspect se va reflecta și la nivelul responsabilităților pe care aceștia și le pot asuma și implicit în conținutul activităților desfășurate.

Sintetizând diferite descrieri ale activității de consiliere psihopedagogică pe care o regăsim în literatura de specialitate putem prezenta o serie de caracteristici după cum urmează:

- are obiective de natură psihologică și pedagogică;
- învață elevii să-și rezolve singuri problemele; aceștia sunt asistați în găsirea soluției la o anumită problemă sau în controlul unei situații de criză;
- se adresează persoanelor aflate în diferite ipostaze și stadii ale procesului de formare și dezvoltare a propriei personalități;
- este orientată spre procese de dezvoltare și facilitare;
- are la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității;
- se bazează pe o atitudine de sprijin;
- are un rol preventiv și de dezvoltare;
- activitățile din consiliere sunt centrate pe scop;

- este un demers educațional-formativ specific;
- integrează și valorifică perspectivele psihologiei umaniste;
- este centrată pe schimbarea evolutivă.

După cum arată A. Szilagyi (2008, p. 117), deși aparent este desfășurată în mai multe direcții, la o scurtă analiză se poate concluziona că de fapt întreaga activitate a consilierului școlar are ca finalitate realizarea demersurilor necesare pentru reușita tinerilor în plan școlar, personal, profesional, social. De fapt, acestea reprezintă finalități ale acțiunilor de consiliere pentru carieră.

Construirea carierei se bazează pe răspunsurile pe care tinerii le identifică la câteva întrebări esențiale: *Cum mi-ar plăcea să îmi trăiesc viața? Cum să procedez pentru a face cea mai bună alegere?* Dorințele, aspirațiile, idealurile individului sunt structuri motivaționale, susține T. Lowe (2012, pp. 43-45) care ne orientează comportamentul. Țelurile, obiectivele persoanei pot fi ambițioase, dar este necesar să fie însoțite de un plan de acțiune. Pentru a transforma visul în realitate, persoana trebuie să transpună în practică planul elaborat, să ia decizii corespunzătoare, angajându-le să le dea curs.

Asistarea persoanei consiliate să ia o decizie privind viitorul său profesional se realizează prin parcurgerea unui program de consiliere, sub îndrumarea directă a consilierului, care este format din trei etape generice: autocunoaștere, explorarea mediului educațional și ocupațional, planificarea carierei.

Tabelul I.3. Etapele programului de consiliere pentru carieră

Program de consiliere		
Autocunoaștere	Explorarea mediului educațional și ocupațional	Planificarea carierei
✓ Dobândirea de informații despre sine, despre relația cu ceilalți; ✓ formarea și dezvoltarea abilităților de a realiza evaluări corecte asupra situațiilor trăite.	✓ căutarea informațiilor; ✓ interpretarea informațiilor obținute.	✓ elaborarea unui plan de dezvoltare profesională.

Etapa I. Autocunoașterea

L. Antonesei descrie cunoașterea de sine drept un „act cognitiv orientat către propria subiectivitate” (1987, p. 164). Primele ședințe de consiliere în carieră vor avea ca finalitate clarificarea intereselor individului din punct de vedere profesional și a istoricului experiențelor sale personale. Rezultate obținute de elev:

- autoexplorarea/autoanaliza/autoevaluarea/autoînțelegerea: *ce știu, ce pot să fac, ce-mi place, cum sunt;*
- exprimarea dorințelor și aspirațiilor: *mi-ar plăcea să devin...;*
- înțelegerea mecanismelor de funcționare a societății, a acelor factori care contribuie la schimbarea continuă a acesteia;
- conștientizarea și acceptarea propriei atitudini față de muncă;
- conștientizarea rolului pe care-l poate juca timpul liber în viața personală.

Etapa II. Explorarea mediului educațional și ocupațional

Pasul următor realizat de echipa consilier-consiliat este de a analiza împreună opțiunile reale care pot urmări continuarea studiilor sau căutarea și obținerea unui loc de muncă. Tânărul se găsește în faza explorării: membrii familiei, prietenii îi spun ce facultate să urmeze și ce „înclinații” are, el este dispus să facă un compromis deoarece nu are argumente. De multe ori, tinerii sunt tentați să aleagă cursurile unei facultăți unde media de admitere, condițiile sau materiile de examen le vor asigura accesul. Își doresc facultăți unde cursurile să nu fie dificile sau plictisitoare, iar meseria pe care o vor profesa în urma absolvirii acelei facultăți să fie una care asigură câștiguri financiare mari. Tânărul dorește să caute un loc de muncă, dar nu știe ce tip de post i s-ar potrivi; a fost la un interviu pentru ocuparea unui loc de muncă, dar nu știe unde a greșit, deoarece nu i s-a spus de ce nu a fost selectat etc. Rezultate obținute de elev:

- înțelegerea necesității căutării și analizei informațiilor;
- conștientizarea necesității dezvoltării abilităților personale de lucru, necesare în obținerea succesului și a satisfacției date de muncă;

- conștientizarea necesității dezvoltării unor competențe relaționale necesare în activitățile desfășurate în timpul liber și a proceselor de socializare cu cei din jur.

Etapa III. Planificarea carierei

Are în vedere îmbinarea dinamică a rezultatelor obținute în cadrul primelor două etape și reprezintă elaborarea unui plan de dezvoltare profesională (PDP – concept utilizat frecvent de specialiștii în resurse umane). Atunci când tânărul identifică opțiunea cea mai atrăgătoare, vor trece împreună la trasarea planului de carieră și la formularea realistă a scopurilor pe termen scurt, mediu și lung. Rezultate obținute de elev:

- generarea alternativelor posibile și evaluarea prin analiza raportului costuri-beneficii: *dacă aș deveni... aș beneficia de..., dar ar trebui să fac...;*
- luarea deciziei: realizarea opțiunii pentru o profesie, ținând cont de posibilitățile și dorințele personale și de oferta socială: *m-am hotărât să urmez facultatea de..., deoarece m-am hotărât să devin...;*
- punerea în practică a hotărârii luate: *angajarea într-un program efectiv de formare profesională.*

În efectuarea alegerilor vocaționale se pot aplica abilitățile utilizate în rezolvarea de probleme. În aplicarea planurilor de acțiune o importanță deosebită o au abilitățile de autocontrol și de autoreglare (modificare pe parcurs a planurilor de acțiune) prin care este posibilă adaptarea demersului de construire a carierei la solicitările externe. Deciziile pe care persoana le ia privind cariera necesită existența mai multor opțiuni, libertatea persoanei de a alege și accesul la formarea necesară pentru a-și dezvolta potențialul.

Prima etapă este deosebit de relevantă, deoarece sprijinul acordat tânărului în realizarea procesului de autocunoaștere va fi hotărâtor pentru evoluția sa, conform F.P. Druker (2012, pp. 11-12). El va face o alegere pe baza informațiilor despre sine (pe care trebuie să le descopere, să le conștientizeze, să le accepte cu ajutorul consilie-

rului) și despre diversele domenii ocupaționale și trebuie să fie capabil să își asume responsabilitatea unei decizii.

Responsabilitățile noastre, ca specialiști în domeniul consilierii pentru carieră, au în vedere demersurile realizate pentru a veni în întâmpinarea nevoilor viitoare ale elevului, de a-l pregăti pe tânăr să devină un adult competent. În viziunea autorilor lucrării *Ghid practic al evaluatorului de competențe* (2005, p. 4), a fi competent presupune pentru tânăr: să poată aplica cunoștințele de specialitate, să valorifice deprinderile specifice de lucru, să dețină abilitatea de a analiza și a lua decizii, să fie creativ în a găsi soluții inedite la probleme neprevăzute, să poată lucra cu alții ca membru al unei echipe, să comunice eficient cu ceilalți și să demonstreze că este competitiv în plan profesional și social. Nimeni nu le va garanta tinerilor că vor obține performanță, că vor cunoaște satisfacția muncii, doar dacă vor fi foarte bine pregătiți din punct de vedere profesional. În articolul „Alegerea meseriei sau căutarea vocației” D. Chiorescu afirmă că succesul în orice domeniu de activitate este dat de pasiune, de plăcerea care însoțește activitatea pe care o faci, de atracția față de activitatea respectivă, de dorința de a te dezvolta tu însuși ca persoană și profesionist permanent. Performanța presupune acumulare permanentă de informații, înseamnă diferența dintre a realiza o prestație rutinieră și o prestație plină de satisfacție, o reevaluare permanentă a modului cum muncești. Sunt acestea cerințe ale angajatorilor? Dacă da, atunci tinerii trebuie pregătiți să vină în întâmpinarea nevoilor angajatorilor.

Elementul de noutate din programele de consiliere pentru carieră trebuie să îl reprezinte o *abordare proactivă a posibilelor dificultăți* ale actualilor elevi, viitori absolvenți, care pot apărea după finalizarea studiilor. De ce? Este necesară o abordare analitică a planului de carieră, dar este relevantă și valorificarea elementelor inovative, creative care generează o atitudine practică față de muncă și viață în general. Această abordare proactivă a programelor de consiliere pentru carieră își propune să introducă în conținutul lor activități care să dezvolte tinerilor abilitățile „soft” (competențe sociale) și inteligența emoțională.

Alături de calificarea care atestă o formare standardizată (confirmată prin obținerea unei diplome), angajatorii caută la candidații lor și apreciază la cei deja angajați abilitățile personale care le permit

acestora să se adapteze la situațiile de muncă noi, precizează C. Levy-Leboyer (1996, *apud* B. Rey, A. Defrance, Ș. Pacearcă, V. Carete, Sabine Kahn 2012, p. 165).

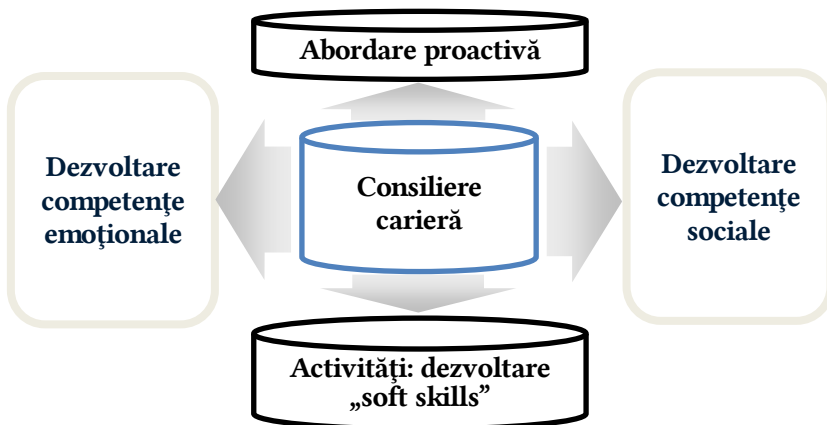


Figura I.5. Abordarea proactivă a procesului de consiliere privind cariera

Competențele căutate de angajator la un candidat pot fi împărțite în *hard skills* și *soft skills*.

Hard skills se referă la cunoștințele și competențele specifice (tehnice) unui domeniu de activitate (competențe profesionale), pe care le poți dobândi prin învățare. Ele sunt mai ușor de evaluat decât competențele soft, iar posedarea lor este confirmată prin diplomele/certificările pe care o persoană le deține.

Competențele *soft* sunt aplicabile majorității domeniilor. Ce sunt acestea? Un ansamblu de calități personale, obișnuințe de lucru, atitudini și competențe sociale care asigură integrarea și eficiența personală a indivizilor indiferent de context.

Indiferent de cariera pe care un tânăr dorește să o urmeze, posedarea unor astfel de abilități îi va facilita interacțiunile la locul de muncă, în funcție de tipul relației (colegialitate, colaborare, subordonare, coordonare etc.). Persoanele care au aceste abilități pot obține

performanțe mai bune la locul de muncă și au mai multe șanse de a urma un parcurs profesional în continuă ascensiune. Dintre abilitățile „soft” prezentate de P. Lencioni (2010, pp. 184-205) enumerăm: spiritul de echipă, aptitudinile de comunicare, abilitățile de prezentare, abilitățile de negociere, de coordonare a unei activități (proiect), leadership, capacitatea de rezolvare a problemelor, asertivitatea, deschiderea către ceilalți (relaționarea cu ceilalți, relațiile cu clienții, tact, amabilitate, diplomație), orientarea spre rezultate (obiective), capacitatea de a lucra sub presiune, capacitatea de a accepta criticile și de a le transforma în învățare (de a primi și accepta un feedback negativ), eficiența la locul de muncă, flexibilitatea în abordarea situațiilor și în interacțiunea cu ceilalți, proactivitatea (interesul pentru inovațiile din domeniul de activitate), seriozitatea, comportamentul adecvat (față de colegi, superiori, colaboratori), dorința de a învăța continuu, organizare, planificare, analiză, sinteză, inovare, adaptabilitate, managementul timpului etc.

Abilitățile de inteligență emoțională se referă la capacitatea de reacție a persoanei la diferite situații, inteligența acesteia de a valorifica în relațiile cu ceilalți emoțiile personale și pe ale altora. Cei care reușesc să își adapteze acțiunile la locul de muncă în funcție de emoțiile pe care le recunosc au șanse mai mari de a reuși în carieră, de a se descurca în situații de stres și în situații limită. Inteligența emoțională este luată în considerare atunci când se vorbește despre factori precum *leadership*, *managementul performanței*, *stres ocupațional*, *nivelul de satisfacție în muncă* etc. *Lipsa totală a emoțiilor* la locul de muncă conduce la relații rigide între angajați, bazate fie pe indiferență, fie pe autoritate. Din altă perspectivă, *exprimarea excesivă a emoțiilor* are efecte mai puțin favorabile în relațiile cu ceilalți. Aplicarea principiilor inteligenței emoționale la locul de muncă sau într-un context de natură socială constă în găsirea unui **echilibru** între cele două situații. Reprimarea ponderată a propriilor emoții și reacția inteligentă la emoțiile celorlalți reprezintă liantul dintre calitățile personale și poziția ocupată la locul de muncă de către o persoană.

De ce este necesară această abordare în cadrul consilierii pentru carieră? L. Antonesei (1996, p. 75) afirma: „omul nu trebuie să-și ghi-cească, ci să-și decidă viitorul. Dar pentru a decide asupra lui, trebuie

să cunoști liniile de evoluție posibile și probabile ale acestui viitor”. Tinerii pregătiți să își dezvolte competențele *soft* au mai multe șanse să se angajeze și să își dezvolte o carieră? Da, deoarece persoanele care au dezvoltat aceste abilități pot face față mai ușor schimbărilor, au o capacitate mai bună de adaptare, relaționează mult mai bine în situații dificile și neprevăzute, cooperează mult mai bine cu ceilalți și pot lucra împreună cu alții.

Dacă „formarea vizează pregătirea pentru profesiune” (A. Neculau, 2001, p. 81), consilierea urmărește același scop, prin: identificarea de calități psihice care să faciliteze un comportament profesional dezirabil, conștientizarea interdicțiilor legate de anumite comportamente, identificarea de modele profesionale etc.

C. Neamțu (1995, p. 269) subliniază ideea că baza socială a activităților de orientare profesională are în vedere integrarea tinerilor în societate și profesiune. Această afirmație este susținută și de rezultatele unui studiu realizat în SUA (*apud* M. Dobre, *Abilitățile „soft”*) cu scopul de a determina cerințele de pe piața muncii, la care au participat antreprenori, lideri sindicali, angajați publici, manageri și specialiști și care a evidențiat cinci categorii de competențe necesare angajaților în contextul economic actual: a identifica și alocă resurse; a lucra cu ceilalți; a dobândi și a utiliza informații; a înțelege relațiile complexe; a lucra cu o varietate de tehnologii.

Această abordare proactivă a demersurilor de consiliere în spațiul școlar reprezintă o evoluție firească a preocupărilor pentru anticipare din sfera educației, aspect susținut și de punctul de vedere exprimat de G. Văideanu (1986, p. 328): „preocuparea de a anticipa s-a accentuat în ultimele decenii, ea se manifestă în toate domeniile”. Această idee o regăsim și la Șt. Bârsănescu (1976, p. 479), care afirma că „studiile de pedagogie prospectivă devin o condiție a înscrierii educației și pedagogiei pe liniile de dezvoltare reală a societății românești”. Concluzionăm precizând că rolul consilierii privind cariera este să pregătească elevul, viitorul adult, pentru a face față la cerințele vieții și ale profesiei, după cum afirmă T. Cozma (1995, p. 12).

CAPITOLUL II

TEORII PRIVIND CONSILIEREA

II.1. Delimitări conceptuale: paradigme, teorii, modele

Termenul de origine latină *paradigmă*, cu sensul arhaic de „exemplu, model; pildă; învățătură”, se referă în context epistemologic la un ansamblu de teorii și metode investigative care au un caracter normativ, direcționând cercetările efective întreprinse într-un domeniu de activitate. Specificul unei paradigme este dat de plasarea pe pozițiile unei anumite perspective teoretice, utilizarea unor anumite instrumente și metodologii de cercetare, asumarea unui anumit tip de relație între teorie și practică. Conceptul de paradigmă este relevant din cel puțin două puncte de vedere: 1) oferă posibilitatea descrierii unitare, coerente a teoriilor și cercetărilor desfășurate la un anumit moment la nivelul unei științe și 2) permite surprinderea modului în care, pe baza acumulării în timp a inconsistențelor epistemologice, „comunitatea științifică” optează pentru trecerea de la o paradigmă la alta. A. Mucchielli (2005, p. 16) susține că paradigma este „procesul transformator la care apelează cercetătorul”.

În acest sens special termenul a fost utilizat pentru prima dată de T. Kuhn (2008, p. 411), cu referire la ansamblul practicilor care definesc o disciplină științifică, pentru o anumită perioadă de timp. El susține că baza de cercetare într-o știință nu este reprezentată de teoria științifică în sine, considerând această bază mai complexă și definind-o prin termenul *paradigmă*.

Paradigmele sunt realizări științifice universal recunoscute care, pentru o perioadă de timp, se constituie în soluții-model pentru o anumită categorie de probleme. Ele cuprind în structura lor elemente de

natură teoretică, metodologică și instrumental-practică. Kuhn propunea un model de abordare a teoriei științifice, asumat la scară socială, la nivelul cercetătorilor și al practicienilor domeniului. Tot el considera că „în perioadele normale (nonrevoluționare), în cadrul comunității științifice relevante, există un consens privind regulile teoretice și metodologice de urmat, instrumentele de folosit, problemele de cercetat și standardele după care urmează a fi evaluată cercetarea” (2008, p. 411). Toate aceste elemente definesc paradigma promovată la nivelul comunității științifice respective, într-o anumită perioadă de timp. Sintetizând, paradigma poate fi definită drept un ansamblu de reguli, norme și metode utilizate de o comunitate științifică în procesul de cercetare.

G. Marchal, în *Dicționarul de sociologie Oxford* (2008, p. 710), prezintă paradigma ca fiind „un exemplu sau un model tipic, demn de a fi copiat sau urmat”. Fiecare paradigmă implică structurarea unei anumite concepții despre lume și viață, aceasta fiind mai mult sau mai puțin diferită de perspectiva în care alte paradigme abordează aceeași problemă. D. Batâr (2000) consideră că o paradigmă, fiind indivizibilă și invulnerabilă, este implicit și invincibilă. Ca urmare, nu paradigma în sine este contestată, ci sunt contrazise și eliminate doar anumite elemente, concepte sau teorii, aceste fenomene contribuind, în timp, la erodarea și contestarea paradigmei respective. Aceasta înseamnă că două paradigme nu pot fi comparate, nu pot fi raportate la același standard de evaluare, deoarece acest lucru nu ar fi posibil fără să implice modificări fundamentale la nivel conceptual. O nouă paradigmă, care înlocuiește alta mai veche, nu este neapărat una mai bună, deoarece criteriile de apreciere sunt diferite și se răsfâng în special asupra cadrului conceptual care o definește pe fiecare și îi conferă adevărata sa valoare științifică. După T. Kuhn (2008, p. 141), schimbările de paradigmă apar cel mai probabil după ce se constată o anomalie în modul de funcționare al paradigmei anterioare, astfel că „a renunța la o paradigmă fără a o înlocui simultan cu alta înseamnă a renunța la știința însăși”. Din punct de vedere metodologic, schimbarea paradigmei presupune și o reevaluare a metodelor și instrumentelor de lucru. Este prezentată ideea că la nivelul științelor socioumane nu se poate vorbi despre conceptul de *paradigmă* decât într-un sens foarte larg. M. Dogan

și R. Pahre (1993, p. 251) afirmă, în lucrarea *Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor*, că „în științele sociale paradigmele sunt rar acceptate de toată lumea, chiar în interiorul unei specialități anume (...). Faptul că există mai multe școli de gândire în sânul aceleiași discipline sau subdiscipline nu împiedică pe vreuna dintre ele să fie fertilă pentru cei care o practică”.

T. Parsons (1991, p. 575) definește paradigma drept o formă de sistematizare a cunoștințelor, prin intermediul căreia pot fi explicate mecanismele ce intervin în cadrul proceselor dintr-un anumit sistem social. R.K. Merton (1997, p. 384) descrie paradigma drept un schelet logic al unei teorii cu rang mediu de generalizare, obținut prin codificarea teoriilor elaborate anterior. Codificarea presupune două etape: ordonarea și sistematizarea ideilor sau rezultatelor cunoașterii sociologice obținute până în momentul elaborării paradigmei respective.

În limba germană, termenul *Paradigma* este folosit cu sensul de mod de a percepe, de a vizualiza lumea. Din această perspectivă termenul descrie un ansamblu de experiențe, credințe și valori care afectează modul în care o persoană sau un grup social percepe realitatea și se raportează la ea. Astfel, cu referire la științele sociale R. Boudon (1998, p. 340), definește paradigma drept „limbajul în care sunt formulate teoriile sau eventual subansamblurile importante de teorii emise în cadrul unei discipline”. E. Păun (2002, pp. 14-20) identifică în educație influența mai multor paradigme, cum ar fi: paradigme socioculturale (rațională, tehnologică, umanistă, interacțională, inventivă); paradigma celor 12 nevoi psihopedagogice; paradigma romantică, culturalistă, progresistă. Din alt punct de vedere S. Cristea (2003, p. 19) consideră că paradigmele pedagogiei evidențiază „existența unor modele de aplicare, evoluție, dezvoltare a teoriei, confirmate la scara comunității științifice într-un timp și spațiu determinat”.

C. Bârzea (1995, p. 218) consideră „că paradigma favorizează o abordare pragmatică, imposibil de obținut prin intermediul teoriei. Fundamentul științei nu mai este relația subiect-obiect, atât de controversată, ci problemele de rezolvat”. Astfel este realizată trecerea spre conceptul de teorie. Trecând la analiza conceptului de teorie, V. Breban (1980, p. 610) îl definește „drept un ansamblu sistematic de

idei, de ipoteze, de legi și concepte care descriu și explică fapte sau evenimente privind anumite domenii sau categorii de fenomene”.

În domeniul consilierii, teoria este cadrul teoretic care îi pune la dispoziție specialistului un model explicativ pentru construirea demersului intervenției sale. În prezent regăsim o multitudine de abordări teoretice în domeniul consilierii, comparativ cu perioada de început, când existau doar două mari orientări: consilierea clinică și consilierea focalizată pe client.

S. Gladding (1992, p. 41) consideră că un consilier eficient decide asupra teoriei și metodelor de utilizat, pe baza experiențelor educaționale și a nevoilor clientului. Pentru a utiliza și aplica în practică ideile generale referitoare la modul de lucru specific unei teorii consilierul trebuie să decidă care este compatibilă cu stilul său de lucru. Această perspectivă a eficientizării îl obligă pe specialist să cunoască, să învețe teorii și modele variate de practică. În absența unui suport teoretic, consilierul lucrează hazardat, cu riscul ca intervenția sa să nu fie eficientă. Existența unui cadru teoretic care să ghideze intervenția sa îi oferă consilierului justificarea pentru ceea ce face, de ce și cum face. A.I. Ivey și O.F. Goncalves (p. 410) precizează că demersul teoretic îl ajută pe acesta:

- să găsească unitate și interdependențe în diversificarea existenței;
- să examineze relațiile pe care altfel le-ar putea trece cu vederea;
- să identifice linii orientative operaționale în activitate și evaluare;
- să se focalizeze asupra datelor relevante;
- să asiste clienții în modificarea eficientă a comportamentului lor;
- să evalueze noile și vechile abordări ale procesului de consiliere.

Valoarea unei teorii este dată de gradul în care aceasta oferă explicații asupra a ceea ce se întâmplă în consiliere și în lumea reală a clienților. Cei mai mulți consilieri profesioniști abordează un stil de lucru și se consideră eclectici în utilizarea teoriilor și a tehnicilor. O abordare eclectică este eficientă dacă este utilizată în cunoștință de cauză, dar este problematică pentru un consilier nefamiliarizat cu teoriile. Abordarea hazardată, a consilierilor care nu au cunoștințe suficiente, se caracterizează prin faptul că aceștia încearcă toate metodele

care li se par potrivite. Din această perspectivă regăsim mai multe nivele ale eclectismului:

- *sincretismul*: proces nesistematic de alăturare a unor concepte care nu au nici o legătură; acest stil este întâlnit la specialiștii debutanți, care nu au avut posibilitatea să experimenteze practic aplicarea teoriilor;
- *eclectismul tradițional*: încorporează o combinație de trăsături compatibile din diverse surse, într-un mod armonios, în care teoriile sunt examinate mai în profunzime;
- *integraționism teoretic*: solicită consilierului stăpânirea a cel puțin două teorii înainte de a încerca să facă combinații, conform autorilor A. Lazarus și A. Beutler (1993, pp. 381-385);
- *eclectismul tehnic*: M.E. Cavanagh (1982) consideră că la acest nivel se utilizează doar tehnici diverse, fără a adera la o anumită teorie; consilierul utilizează tehnici de lucru selectate din diferite teorii de consiliere, în funcție de nevoia specifică a clientului, demonstrând în acest mod cunoașterea, înțelegerea și aplicarea adecvată a acestora; acest mod de lucru reprezintă certitudinea că abordarea este adecvată clientului și nu invers, relevând la nivelul specialistului o conduită profesională care reușește să aducă părțile dispartate ale diferitelor teorii într-o îmbinare comprehensibilă.

Esențial pentru un consilier este să cunoască teoriile, să știe ce abordare poate utiliza, când, unde și cum. Teoria reprezintă fundamentul unei consilieri eficiente. Are impact asupra modului de conceptualizare a comunicării clientului, de implementare a eticii profesionale, de dezvoltare a relațiilor interpersonale și de autopercepere a consilierului. Astfel, aspectul referitor la conceptualizare are în vedere o înțelegere mai bună a mesajului transmis, conform L. Șoitu (2001, pp. 85-86). Susținând aceste idei, I. Al. Dumitru (2008, p. 225) afirmă despre consilierii eficienți că sunt aceia care demonstrează abilități și competențe referitoare la:

- conceptualizarea problemelor clienților într-o manieră corectă, realist și rapid;

- determină clientul să identifice cât mai multe alternative de rezolvare a problemei sale și îl sprijină în procesul de luare a deciziei;
- încurajează clientul să pună în practică decizia cea mai bună, îl determină să fie flexibil și să se adapteze la cerințele situaționale concrete.

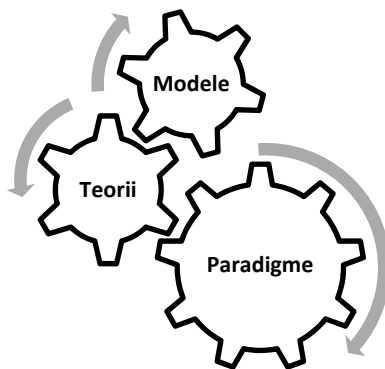


Figura II.1. Relația paradigmă – teorii – modele

II.2. Orientări în domeniul consilierii

Fiecare școală a adus contribuții importante în ceea ce privește explicarea nevoii de consiliere, a rolului consilierului, a metodologiei de specialitate, precizează M. Jigău (2003, p. 117). Consultând lucrările de specialitate constatăm că modalitatea de prezentare este diferită. Majoritatea utilizează expresia „abordări ale consilierii”, unde „abordare” semnifică tendința, convingerea, concepția referitoare la un anumit fenomen (P. Popescu-Neveanu, 1978, p. 505). Teoriile specifice consilierii sunt împărțite în două mari categorii: teorii ale consilierii în general (care sunt utilizate și în psihoterapie) și teorii ale consilierii carierei. Teoriile consilierii specifice carierei sunt frecvent prezentate direct, clasificate după criterii diverse (cronologice, conceptul de bază, finalitate, beneficiari etc.), fără a se mai realiza încadrarea lor în curentul consilierii generale. Realizăm în continuare o trecere în revistă a unor astfel de clasificări.

I. Al. Dumitru (2008, pp. 17-46) oferă o prezentare detaliată a teoriilor consilierii generale și a celor specifice consilierii carierei (Tabelul II.1), precum și o clasificare a abordărilor de natură experiențială în domeniul consilierii (Tabelul II.2).

Tabelul II.1. Teorii generale ale consilierii –
teorii ale consilierii carierei, I. Al. Dumitru

Tipuri de abordare a consilierii în general	Teorii ale procesului de consiliere a carierei
<i>Consilierea de orientare psihodinamică:</i> ✓ psihanaliza freudiană; ✓ teoriile psihologice post freudiene.	<i>Teorii nepsihologice privind alegerea profesiei</i> ✓ evidențiază influența factorilor exterior în alegerea profesiei.
<i>Consilierea de orientare comportamentală, unde procesul de consiliere are la bază:</i> ✓ teoriile învățării, iar modelul de consiliere este unul educațional profesor-elev, părinte-copil; ✓ concepția despre om și personalitatea umană; ✓ cauzele generatoare de disfuncționalități și dezechilibre la nivelul personalității; ✓ schimbarea de personalitate și timpul necesar realizării ei.	<i>Teorii psihologice</i> ✓ teorii bazate pe psihologia personalității; ✓ teorii bazate pe psihologia dezvoltării.
<i>Consilierea de orientare experiențială: are ca element central valorificarea experienței imediate, bazându-se pe concepții despre om și dezvoltarea personalității sale.</i>	
<i>Consilierea de tip eclectic</i> ✓ terapia multimodală: A. Lazarus; ✓ psihoterapia eclectic-sistematică: L.E. Beutler.	
<i>Consilierea focalizată pe obiective și soluții</i> ✓ fiecare orientare și-a dezvoltat, în timp, și o variantă de scurtă durată.	

Tabelul II.2. Abordări experiențiale în consiliere, I. Al. Dumitru

Orientări experiențiale	
Abordarea experiențială clasică	✓ consilierea centrată pe client/persoană: C. Rogers; ✓ gestalt-terapia: F. Perls; ✓ psihodrama: J.L. Moreno.
Abordarea experiențială modernă	✓ analiza existențială (drumul către sens): L. Binswagner, R. Maz, V. Frankl etc.; ✓ analiza bioenergetică (incursiune în universal corporal): A. Lowen; ✓ analiza tranzațională: E. Berne.
Abordarea experiențială post modernă	✓ programarea neurolingvistică: J. Grinder, R. Bandler; ✓ dezvoltarea și terapia transpersonală: R. Assagioli, S. Grof și Școala de la Palo Alto; ✓ terapia unificării: I. Mitrofan.

Teoriile specifice pentru activitatea de consiliere a carierei, de natură psihologică, le regăsim grupate astfel, conform aceluiași autor:

Tabelul II.3. Teorii psihologice de consiliere a carierei, I. Al. Dumitru

Teorii psihologice ale alegerii carierei	
Teorii bazate pe psihologia personalității	✓ alegerea profesiei și satisfacția în muncă: A. Roe; ✓ teoria alegerii profesiei: J. L. Holland.
Teorii bazate pe psihologia dezvoltării	✓ teoria alegerii ocupaționale: E. Ginzberg; ✓ teoria evoluției în carieră: D.E. Super; ✓ teoria dezvoltării profesionale: D.V. Tiedeman; R.P. O'Hara; ✓ alegerea profesiei ca proces decizional: A.B. Gelatt.

A. Szilagyi (2008, pp. 31-38) în lucrarea *Manualul consultantului în carieră* prezintă și analizează principalele teorii ale dezvoltării carierei. Acestea sunt clasificate astfel:

Tabelul II.4. Teorii ale dezvoltării carierei, A. Szilagy

Teorii structurale	Teorii ale dezvoltării
✓ abordarea trăsătură – factor: F. Parsons;	✓ teoria curcubeului: D. Super;
✓ teoria alegerii ocupaționale: J. Holland;	✓ teoria învățării sociale: J.D. Krumboltz;
✓ teorii socioeconomice.	✓ teoria deciziei în carieră: H.B. Gellat;
	✓ teoriile cognitive: G. Peterson, J. Sampson, R. Reardon;
	✓ teoriile umaniste și holistice: V. Zuncher.

Gh. Tomșa, în lucrarea *Consilierea și orientarea în școală* (1999, pp. 42-132), prezintă următoarele abordări generale ale consilierii:

Tabelul II.5. Abordări generale ale consilierii, Gh. Tomșa

Abordarea psihodinamică	Abordarea comportamentală	Abordarea umanistă
✓ psihanalitică clasică: S. Freud;	✓ comportamentală clasică;	✓ Existențialistă: L. Binswagner, R. May
✓ psihodinamică modernă: A. Adler, C. Jung etc.	✓ cognitiv-comportamentală: A.T. Beck;	✓ non-directivă: C. Rogers;
	✓ rațional-emotivă: A. Ellis;	✓ gestaltistă: F. Perls.
	✓ din perspectiva realității: W. Glasser.	

În volumul *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*, (1999, pp. 105-127), Gh. Tomșa prezintă următoarele teorii ale alegerii profesionale, grupate după criteriul natură psihologică:

Tabelul II.6. Teorii ale alegerii profesionale, Gh. Tomșa

Teorii ale alegerii profesionale	
Teorii nepsihologice ale alegerii carierei	✓ teoria accidentului (întâmplării): evidențiază rolul factorilor contextualii;
	✓ teoriile economice ale alegerii profesiunii: influența cererii și ofertei de locuri de muncă de

Teorii ale alegerii profesionale	
	pe piața muncii, avantaje și dezavantaje ale unei profesii; ✓ teorii culturale și sociologice ale alegerii profesiei: influența mediului cultural și social în care trăiește individul.
Teorii psihologice ale alegerii carierei	✓ teoriile trăsăturii și factorului; ✓ teoriile psihodinamice ale alegerii profesiei: teoria psihanalitică; ✓ teoria sinelui; ✓ teoriile dezvoltării.

Sintetizând, putem delimita orientările teoretice din domeniul consilierii astfel:

- *teorii clasice*: bazate pe potrivirea individului cu mediul ocupațional și interese;
- *teorii moderne*: teorii social-cognitive; teorii holistice;
- *teorii postmoderne*: teoria contextelor constructiviste; teorii bazate pe modelul tranziției;
- *tipuri de intervenție moderne în consiliere*: abordarea metaforică; abordări narative în consilierea carierei; poveștile de viață în consilierea carierei.

Observăm că majoritatea sunt grupate aproximativ în aceeași manieră, cu diferențe de nuanță în ceea ce privește denumirea. Pentru ca activitatea de consiliere să atingă standarde înalte de calitate, este nevoie să se sprijine pe un suport teoretic riguros elaborat. Consilierul, ca practician, optează pentru una din teoriile existente sau pentru un grup de teorii, astfel încât acțiunea lui să-și atingă scopurile, să optimizeze parcursul carierei pentru beneficiarii acestui serviciu.

Teoriile consilierii profesionale încearcă să răspundă la câteva întrebări fundamentale: Ce factori determină o persoană să-și aleagă o meserie sau alta? Dacă există asemenea factori, ei sunt interni sau externi persoanei? Există un potențial nativ al individului în domeniul profesional, sau totul ține de șansă? În general teoriile și abordările conceptuale referitoare la activitatea de consiliere și orientare școlară

și profesională vizează: factori care influențează alegerea școlar-profesională; structura personalității; dezvoltarea abilității individului de a decide adecvat cu privire la carieră; identificarea și dezvoltarea motivelor alegerii, ca urmare a acumulării experienței și învățării sociale; tipuri de relații și comportamente ale consilierilor față de persoană; mecanismele dinamicii carierei.

Este dificil de găsit un singur răspuns la aceste probleme, mai ales având în vedere aspectele următoare:

- specialiștii vorbesc despre un paradox al educației vocaționale: atunci când trebuie să-și aleagă profesia, individul nu dispune de suficient discernământ pentru a alege în totală cunoștință de cauză, iar când discernământul este deplin, este prea târziu, întrucât individul se află în curs de specializare sau practică deja o profesie;
- aflat pe un parcurs școlar/profesional, individul poate intra într-o zonă a obișnuințelor, determinate cultural, care vor genera o inerție la modificări, cunoscută sub denumirea de cultură a carierei;
- sunt frecvente situațiile când oamenii practică o profesie oarecare despre care spun că este potrivită sau nu pentru ei, dar că alții au ales pentru ei debutul în acea profesie, în primul rând familia, apoi întâmplarea sau oficiile de plasare. M.C. McClain și B. Melvin (2012), în articolul „Family Factors in Career Decision Making: Application of Cognitive Information Processing (CIP) Theory”, aduc în discuție faptul că teoriile post-moderne ale carierei au dezvoltat cadre teoretice pentru a anticipa rolul familiei în alegerea carierei. Tradițiile de familie influențează alegerea unei cariere, iar modelul tatălui este decisiv, consideră K. Evans și J. Rotter (2001, pp. 69-70).

Teoriile privind cariera, de la definirea și clarificarea unor noțiuni și concepte, până la clarificarea diferitelor procese legate de carieră, oferă o analiză și o reprezentare științifică a acestor procese. Teoriile prezintă atât o serie de avantaje, aducând semnificative clarificări teoretice și metodologice, cât și unele limite, datorate unor neclarități și imprecizii.

Avantajele acestor teorii sunt reprezentate de următoarele aspecte: clarifică unele noțiuni și concepte, studiindu-le pe baze științifice și, de regulă, în mod multi- și interdisciplinar; sintetizează modele ale proceselor legate de carieră, care constituie instrumente de lucru pentru practicieni.

Limitele teoriilor despre carieră, sunt date de cadrul conceptual și metodologic utilizat sau din unghiul specific al abordării. Acestea sunt: au uneori un caracter prea teoretic fiind mai dificil de aplicat în practica managementului carierei; schimbările economice și sociale determină modificări importante în domeniul pieței muncii, care frecvent devansează cercetările și practicile în domeniu etc.

II.2.1. Consilierea cognitiv-comportamentală

Perspectiva cognitivistă a apărut ca un corolar al psihologiei acționale cognitive. Pornind de la psihologia dezvoltării s-au conturat diferite programe de intervenție timpurie. În lucrarea *Terapiile cognitive. Cum să acționăm asupra propriilor gânduri*, scrisă de J. Cottraux (2003, p. 8) este precizat faptul că în ultimii ani aceste abordări s-au dezvoltat foarte mult și utilizarea lor contribuie la dezvoltarea personală a individului. B. Alford și A.T. Beck susțin că teoria cognitivă se bazează pe „un set complex de perspective teoretice și metateoretice adaptate cerințelor curente ale demersului” (2011, p. 18).

Abordările comportamentale au apărut ca reacție la terapiile psihodinamice, fundamentându-se pe tezele orientării behavioriste (comportamentale). Sursa se află în cercetările pavloviene și skinneriene referitoare la comportamentul învățat prin întărire de-a lungul vieții. Oamenii sunt văzuți ca produs al proceselor de învățare, capabili să învețe comportamentele dezirabile și să renunțe la cele care nu sunt apreciate social, în vederea unei adaptări eficiente la mediul în care trăiesc. Cogniția poate fi redusă la conceptul de „procesare a informației”, care se referă la elaborarea constructelor, ipotezelor și convingerilor despre sine, ceilalți și lume. Indivizii apelează uneori la *credințe negative și nerealiste, gânduri automate sau convingeri iraționale*, pe care le proiectează asupra problemelor personale și interpersonale.

Consilierea cognitiv-comportamentală își are originea în psihanaliza lui A. Adler (fiecare individ prezintă o concepție proprie despre lumea obiectivă) și în psihologia cognitivă. Clientul este solicitat în elaborarea și planificarea unor strategii de rezolvare a problemelor cu care se confruntă. M. Miclea precizează următorul aspect „confruntarea cu situații problematice și tentativele de rezolvare a acestora ocupă o mare parte din sfera comportamentului uman” (1999, p. 283), prezentând astfel și un element important al acestei abordări. Formularea precisă, împreună cu clientul, a obiectivelor, pe baza unor informații detaliate în legătură cu factorii care contribuie la menținerea problemei simptom, asigură reușita intervenției de consiliere.

I. Holdevici (2009, p. 27) prezintă ideea că demersul specific abordării cognitiv-comportamentale se bazează pe principiile învățării, pentru a obține modificări atitudinale și comportamentale. Consilierul este condiționat să asigure un climat de încredere reciprocă în care subiectul să se simtă securizat pentru a fi capabil să comunice în mod real. Consiliatul trebuie informat că activitatea psihoterapeutică îl va ajuta să se ajute singur, îl va instrumenta cu abilități prin care să rezolve atât problemele prezente, cât și pe cele similare din viitor.

Consilierul se ocupă de evaluarea comportamentului (intensitate, frecvență, durată), analizarea acestuia, planificarea intervenției pentru atingerea unor finalități testabile. Tehnicile observaționale la care apelează comportamentaliștii sunt: managementul situațional, întărirea pozitivă, confruntarea instantanee, desensibilizarea sistematică etc.

Teoreticienii abordării cognitiv-comportamentale consideră importantă evaluarea inițială a clientului prin: interviu, automonitorizare, autoevaluare (chestionare, scale de evaluare), observarea directă a comportamentului subiectului.

F. Wills (2012, p. 260) afirmă că un aspect important al acestei abordări este promovarea ideii de „descoperire ghidată” în procesul consilierii. Metodele și tehnicile utilizate în consilierea cognitiv-comportamentală se grupează în: metode și tehnici de identificare a gândurilor negative, metode și tehnici de modificare a comportamentelor și gândurilor negative.

Metode și tehnici de identificare a gândurilor negative:

- discutarea unei experiențe emoționale recente;
- tehnica imaginației dirijate sau a jocului dramatic pentru a-l determina pe subiect să re trăiască o experiență emoțională;
- tehnica modificărilor de dispoziție în cursul unei ședințe de consiliere, deoarece fluctuațiile de dispoziție pot fi utile pentru declanșarea automată a gândurilor subiectului;
- tehnica determinării semnificației unui eveniment.

Metode și tehnici de modificare a gândurilor și comportamentelor negative:

- raționalizarea: consilierul explică ce relație se stabilește între cogniție, afectivitate și conduită;
- distragerea: poate fi realizată prin concentrarea consiliatului asupra conținutului unei conversații și nu asupra stării proprii în scopul exercitării unui control direct și imediat asupra simptomului;
- furnizarea unor informații cu privire la mecanismele anxietății;
- programarea activităților: subiectul evaluează, sub aspect afectiv, activitățile pe care le desfășoară, iar consilierul oferă o listă de principii ale planificării timpului;
- verificarea veridicității gândurilor negative automate: consilierul și clientul identifică soluții raționale de înlocuire a gândurilor negative automate.

Printre cele mai cunoscute tehnici utilizate sunt: rezolvarea de probleme, acțiunea directă, experimentarea, capacitatea de experimentare a unor soluții la problemele învățării. Toate constituie un punct de plecare și în dezvoltarea creativității. Copiii care învață să-și rezolve problemele singuri reușesc să se adapteze mai bine în plan școlar și social.

Conform prezentării din lucrarea „*Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*” de I. Dafinoiu și V. Jenő-Laszlo (2005, p. 160), aceste abordări cognitiv-comportamentale sunt de scurtă durată și ușor de utilizat în activitatea curentă, fiind bazate pe teoriile învățării.

II.2.2. Consilierea non-directivă (centrată pe persoană)

Fondată de C. Rogers, abordarea non-directivă a consilierii constă în *abținerea de la judecata evaluatoare* și nu în absența judecății. Scopul asistenței psihologice centrate pe persoană este ajutarea consiliatului în a se accepta pe sine. Ideea centrală a abordării este susținută de principiul autonomiei individului.

D. Hameline (1978, p. 33), analizând modelul propus de această abordare, precizează că pentru a ajuta pe cineva „nu e nevoie să i se dea directive, explicații”, dar este important să acceptăm faptul că acel client are propriile resurse pentru a găsi soluții. Caracteristicile definitorii ale acestei abordări sunt, conform C. Rogers (2008, pp. 36-48): acordă o mai mare autonomie și independență individului; se concentrează pe factorii de natură emoțională și nu pe cei cognitivi; acordă o atenție mai mare evenimentelor actuale decât celor din istoria individului; relația este considerată o experiență evolutivă; dintre ideile promovate de autor mai amintim: ființa umană are o dimensiune pozitivă care este actualizată prin atitudinea de acceptare necondiționată; operaționalizarea – unde sunt prezentate cele șase condiții pentru schimbare; necesitatea interdisciplinarității; importanța cercetării empirice.

Condițiile esențiale ce asigură succesul activității de consiliere sunt: existența a două persoane în contact; înțelegerea empatică a consilierului; consilierul trebuie să manifeste, în mod discret, considerație pozitivă necondiționată față de client.

Modelul propus valorifică în cea mai mare parte resursele individului, facilitând astfel procesul de învățare, arată M. Crahay (2009, p. 152). Sistemul de abordare a activității de consiliere din perspectiva persoanei, susține A. Luca (1999, pp. 82-90), are în vedere identificarea potențialului și mobilizarea persoanei consiliate în vederea rezolvării situației pentru care are nevoie de sprijin.

Ideile principale cu privire la persoană, la forțele motivaționale care reprezintă energiile interioare ce determină devenirea acesteia, stau la baza modelului teoretic al consilierii centrate pe persoană. Rogers introduce noțiunea de „persoană total funcțională” și consideră că un scop complementar al consilierii este pregătirea persoanei

pentru schimbare, pentru adaptare la schimbare, pentru a face față unor solicitări viitoare, determinând astfel apariția expresiei „persoană de mâine”. Aceasta are următoarele caracteristici: deschidere către lume, dorința pentru autenticitate, dorința de a se împlini ca ființă, aspirația pentru intimitate, grija pentru ceilalți, aspirații spre valori spirituale etc. Scopurile consilierii se referă la asigurarea premiselor pentru dezvoltarea acelor resurse care să asigure adaptarea individului și armonizarea relațiilor dintre concepția despre sine a persoanei și experiențele sale de viață.

B. Ertlet și W. E. Schultz (1999, *apud* Metzler-Burren, 2004, p. 262) enumeră ca tehnici specifice: încurajarea minimală, parafrizarea, reflectarea sentimentelor clientului și rezumarea non-interpretativă.

Metodele propuse de teorie, aplicate în consilierea școlară: ascultarea activă, reflectarea gândurilor și trăirilor afective, clarificarea, confruntarea contradicțiilor, autoexplorarea. De fapt aceste modalități de lucru constituie abilități necesare specialistului pentru a realiza un demers de consiliere eficient, după cum prezintă A. Băban (2001, p. 27). Din punct de vedere practic, demersul de consiliere presupune rezolvarea unor probleme care țin de asigurarea armonizării dintre imaginea de sine (eul ideal) și eul real. Condițiile fundamentale pentru demersul de consiliere sunt date în primul rând de calitățile raportului comunicativ consilier – client.

O altă contribuție a acestei abordări o regăsim în cadrul activităților de grup. Autorul A. Neculau (2001, p. 78) aduce în atenție faptul că prin intermediul „grupurilor de întâlnire”, inițiate de C. Rogers, la nivelul individului se pot identifica o serie de schimbări precum: creșterea responsabilității, dezvoltarea capacității empatice, înțelegerea și acceptarea celorlalți, redescoperirea vocației profesionale.

II.2.3. Teoria trăsătură – factor

Prima lucrare modernă despre teoria carierei, *Alege-ți cariera*, de F. Parsons, a apărut în 1909. Ideea de bază a acestei teorii prezentată de Ch. Metzler-Burren (2004, p. 271) este că indivizii au tipare de abilități unice și trăsături ce pot fi măsurate obiectiv și corelate cu cerințele unei profesii. Se pune accent pe opțiunea profesională, pe trăsături (interese

specifice, abilități, deprinderi, motivații) și pe factori (modele matematice elaborate pentru a produce „potrivirea perfectă” individ-ocupație).

Teoria lui J.L. Holland este un exemplu de teorie *trăsătură – factor*. Aceasta se bazează pe mai multe afirmații, pe care le regăsim prezentate de M. Zlate (2004, p. 357):

- personalitatea individului este factorul primar în alegerea profesiei;
- profilul intereselor reflectă personalitatea;
- indivizii dezvoltă păreri stereotipe cu privire la ocupații; aceste opinii ne modelează părerea despre ocupații și joacă un rol fundamental în alegerea ocupației;
- orice persoană își caută o ocupație care să fie congruentă cu personalitatea sa și care să-i permită să-și exercite aptitudinile și să-și valorifice calitățile; o bună potrivire duce la succes și satisfacție.

După părerea autorului, personalitatea este rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile moștenite, care sunt esențiale pentru dezvoltarea intereselor specifice, și activitățile la care este expus un individ. J. Holland recunoaște că interacțiunea conduce în ultimă instanță la formarea personalității. Conform acestei teorii, cele mai multe persoane pot fi clasificate în șase tipuri pure: realist, investigator, artist, sociabil, întreprinzător și convențional. Cele șase tipuri de personalitate sunt corelate cu șase medii de muncă. Indivizii își selectează mediul profesional care este congruent cu tipul lor de personalitate. În intervențiile de consiliere, este importantă ajutarea clientului în a-și alege un mediu de muncă care să se potrivească cel mai bine cu tipul său de personalitate.

Cele mai importante în cadrul acestei teorii sunt conceptele utilizate, pentru a nuanța ideea de potrivire (valoarea rolurilor de viață, identitatea vocațională, maturitatea, conceptul vocațional despre sine) și pentru conștientizarea faptului că această corelare este un proces continuu, repetat, ori de câte ori elevul trebuie să ia o decizie în legătură cu cariera sa. Aceasta sprijină noțiunea unei consilieri periodice și a unui proces evolutiv, afirmă autorii H. Foutch, R. Reardon și

M. Messer, în articolul „Using a Database Based on Holland's Theory and Related Applications” (2012).

Pentru practica orientării școlare, în această teorie, este foarte importantă recunoașterea importanței mediului și a unor indicații asupra modului în care poate fi înțeles rolul acestuia. Ch. Metzler-Burren (2004, p. 273) consideră că teoria este apreciată de practicieni, datorită modului simplu de aplicare, existenței materialului de testare și disponibilității materialelor de referință care fac posibilă autoevaluarea.

Există mai multe schimbări în viața unui om, care nu pot fi întotdeauna prevăzute. Schimbările de mediu și cele individuale sunt frecvente, același lucru fiind valabil și pentru profilurile ocupaționale.

II.2.4. Teoria duratei și a spațiului de viață (a curcubeului)

E.D. Super este cel care a propus teoria dezvoltării de sine, aplicată în comportamentele specifice alegerii profesionale. Opțiunile individului sunt influențate de *imaginea de sine* și de *informațiile despre lumea profesiilor*. Opțiunea pentru o anumită ocupație nu este doar un moment al deciziei, ci și un proces și o succesiune de alegeri intermediare făcute în diferite momente ale vieții și aflate în legătură cu diferite etape de creștere și dezvoltare, de învățare și exersare a abilităților, aptitudinilor și deprinderilor în diverse situații de viață și muncă, afirmă M. Schreiner (2012). Orientarea profesională este, după autor, procesul prin care o persoană este sprijinită pentru a se dezvolta și a accepta o imagine completă, adecvată despre sine, despre rolul său în lumea muncii. Este construită în jurul a 14 afirmații, care pot fi grupate în jurul unor componente-cheie: relația trăsătură – factor; componenta dezvoltării; înțelegerea diferențelor individuale și a informațiilor care pot ghida orientarea; problema satisfacției personale și ideea de potrivire; rolurile celor două sexe și alte situații specifice.

Autorul nu consideră că teoria lui este „comprehensivă”, ci o „teorie segmentală”, care poate fi dezvoltată. Aceasta oferă un cadru pentru intervenția în carieră dar și pentru activități de educație în vederea alegerii carierei în mediul școlar sau în afara acestuia.

Consilierea individuală este construită în jurul a ceea ce Super numește „*Evaluarea și Consilierea Dezvoltării Carierei*” (C-DAC). Acest

program reprezintă un model intrinsec de potrivire, dar adaugă o nouă dimensiune legată de proeminența acestor roluri, de valori, de maturitatea și adaptabilitatea carierei și de conceptul ocupațional despre sine. Succesiunea unui astfel de program (aplicat într-o situație școlară) este următoarea:

- interviu care clarifică preocupările legate de carieră ale clientului (de exemplu, decizia pe care trebuie să o ia, incapacitatea de a alege etc.);
- consilierul va analiza datele din dosarul școlar și din alte resurse (de exemplu, părinți, observațiile profesorilor);
- evaluare a clientului;
- integrarea tuturor informațiilor obținute: preocupările elevului, identitatea, conceptul de sine, cadrul oferit de mediu etc., pe scurt, structura de viață a elevului (construirea unei narațiuni);
- compararea „narațiunii” cu preocupările inițiale formulate de elev este începutul pentru elaborarea unui *plan de consiliere*.

Evaluarea are ca scop:

- definirea *importanței diferitelor roluri în viață* și în special a rolului de „lucrător” (prin aspectele care ies cel mai mult în evidență). Aceasta trebuie să ne ofere o imagine despre cât de puternic este preocupat elevul de rolul profesional;
- definirea statutului evoluției carierei (*maturitatea carierei*). Aceasta trebuie să ofere informații asupra nivelului de implicare a elevului în activitățile de dezvoltare a carierei (de exemplu, un elev folosește surse de informații despre locurile de muncă, are calități de planificare, face o anumită autoevaluare, este capabil să ia decizii etc.). Trebuie să se stabilească dacă această maturitate este potrivită pentru a face față în mod corespunzător problemei de evoluție a carierei, identificate în etapa inițială a interviului;
- definirea identității profesionale (cum îl văd alții pe elev). Aceasta ar trebui să ne ofere o imagine a profilului elevului, în special în privința valorilor legate de muncă, a intereselor, calităților și deprinderilor sale;

- identificarea *conceptului ocupațional despre sine* al elevului și a temelor de viață importante. Ce semnificație are pentru elev concepția de sine, lumea și relația dintre el însuși și lume.

Sprijinul acordat *educației pentru carieră*, afirmă A. Szilagy (2008, pp. 33-34), este important pentru definirea activităților din cadrul etapei de creștere și al etapei de explorare.

În etapa de creștere, principala preocupare trebuie să se îndrepte către autodezvoltare. Acest sprijin trebuie să conducă la un concept vocațional pozitiv, la o înțelegere a stereotipurilor (sex, cultură etc.), și la conștientizarea faptului că există diferite roluri în viață.

În etapa de explorare, cea mai importantă pentru educația în vederea alegerii carierei, sprijinul trebuie să se concentreze asupra următoarelor aspecte:

- să ofere elevilor posibilitatea de a-și dezvolta o imagine realistă și corespunzătoare despre ei înșiși;
- să-i ajute să-și testeze conceptele despre sine (în special conceptul vocațional);
- să-i sprijine, de asemenea, să-și dezvolte maturitatea necesară pentru a face față problemei luării deciziei în această etapă (de exemplu, tranziția spre învățământul superior, spre viața în câmpul muncii etc.);
- dezvoltarea abilităților de luare a deciziei;
- extinderea cunoștințelor lor cu privire la domeniul muncii.

Activitățile de educație în vederea alegerii carierei pot completa, adesea, planul individual de consiliere. Se precizează că în cadrul abordării educaționale, în toate etapele, toți pașii descriși în modelul de consiliere individuală trebuie să rămână disponibili, ceea ce confirmă ideea „mini-ciclurilor”. De exemplu, deși autodezvoltarea este un punct central al atenției în etapa de creștere, aceasta trebuie să facă parte și din intervențiile în timpul etapei de explorare, în timp ce, anumite aspecte ale calităților de luare a deciziei trebuie să apară deja în etapa de creștere, evident, legate de problemele specifice acestei grupe de vârstă.

Celelalte etape de viață nu fac parte din sfera de acțiune a consilierii și orientării profesionale școlare. Cu toate acestea, și în aceste etape se poate iniția un sprijin al dezvoltării carierei bazat pe teoria lui Super. Autorul consideră cariera o succesiune de profesii, îndeletniciri și poziții pe care o persoană le deține pe parcursul vieții, evidențiind ideea de durată a carierei.

Ch. Metzler-Burren (2004, pp. 274-275) prezintă „Modelul arcadei” referitor la dezvoltarea carierei bazat pe: fundamentele dezvoltării umane (biologice, geografice), caracteristicile psihologice ale persoanei și influența societății.

II.2.5. Teoria expectațiilor (așteptărilor)

Este o teorie care analizează modul în care se iau deciziile. Un model complex de motivare și are la bază o presupunere simplă: motivația depinde de măsura în care oamenii doresc ceva anume și de măsura în care ei cred că pot obține, conform E. Radu (2003, p. 57). În conformitate cu acest model, indivizii încearcă să ia deciziile în așa fel încât, să ajungă la rezultatele cele mai dorite și să evite rezultatele indesezirabile. De fapt, ei încearcă să obțină cea mai înaltă „compensație”. Din acest motiv, mai este numit și „modelul compensatoriu”.

Când un individ trebuie să ia o decizie, este de așteptat să se gândească la mai multe „rezultate” care pot fi importante. Pentru fiecare dintre acestea, individul face o evaluare, stabilind cât de dezirabile sunt. Dezirabilitatea unui rezultat se numește „valență”. Pe lângă valență, individul va estima, pe baza experienței dobândite, dar și a stereotipurilor referitoare la ocupații, în ce măsură alternativele pe care le are (ocupațiile dintre care trebuie să aleagă) îl pot ajuta să-și atingă rezultatul. Aceasta se numește „probabilitatea” sau „instrumentalitatea” alternativei (ocupației) de a asigura setul de rezultate dorite.

În final, individul multiplică (conștient sau inconștient) pentru fiecare rezultat „valența rezultatului” cu „probabilitatea alternativei” și însumează aceste produse pentru toate rezultatele posibile. Suma se numește „dezirabilitatea” alternativei. În principiu, persoana va trebui să aleagă varianta cu cea mai mare dezirabilitate. Cu toate acestea, cele mai multe persoane știu foarte bine că nu toate alternativele

(ocupațiile) le sunt deschise. Majoritatea au convingeri foarte clare cu privire la posibilitatea de realizare a alternativelor (ocupațiilor). Această convingere se numește „așteptare” și poate fi exprimată ca un fel de șansă. Dacă „speranța” este înmulțită cu „dezirabilitatea” alternativei, se face o estimare a „forței” sau presiunii de a alege această variantă. În principiu, persoana ar trebui să aleagă varianta cu cea mai mare „forță”, pentru că aceasta va duce la cel mai înalt nivel de „compensație” (satisfacție) și este o alternativă realizabilă, explică Z. Bogathy (2004, pp. 238-239).

Modelul compensatoriu propus de V.H. Vroom este o abordare care îi poate ajuta pe elevi să înțeleagă cum să facă o alegere, să-și dezvolte o mai bună înțelegere a speranțelor, convingerilor, valorilor, intereselor lor etc. Reflectând asupra convingerii realismului unei anumite opțiuni (șansa de a pătrunde în acea ocupație), elevul poate să-și dezvolte o viziune mai matură asupra posibilelor alternative. În mod deosebit, aceasta se leagă de explorarea ocupațiilor și a rezultatelor la care se poate ajunge în profesie.

Premisele acestei teorii sunt date de următoarele afirmații: oamenii vor fi motivați, conform I. Cherecheș (2004, p. 13), să exercite acele activități pe care le vor găsi atractive și pe care au sentimentul că le pot realiza. Atractivitatea diferitelor activități, în opinia lui A. Cosmovici (1998, p. 201), depinde de gradul în care ele conduc la consecințe personale favorabile.

Avantajele teoriilor referitoare la procesul de luare a deciziei sunt, fără îndoială, foarte mari. Cu toate acestea, pot fi foarte ușor utilizate greșit și transformate în abordări prescriptive. Există, de asemenea, și anumite limite cu privire la realitatea modelului. Ne putem întreba dacă luăm întotdeauna decizii într-un mod logic și dacă încercăm întotdeauna să obținem rezultate maxime. S-ar putea ca modelul compensatoriu (așteptările) să fie potrivit pentru anumite persoane și situații, dar, fără îndoială, nu poate acoperi toate cazurile de luare a unor decizii sustinute.

II.2.6. Teoria reprezentărilor despre sine și profesie

Pornind de la reprezentările de sine și de profesii, persoanele construiesc o hartă cognitivă a profesiilor, structurată pe două axe (gen și prestigiu), cuprinzând diferite câmpuri de interese (profesii), conform prezentării realizate. L.S. Gottfredson (2002, pp. 85-130) consideră că pe parcursul dezvoltării există o restricție progresivă a opțiunilor profesionale (procesul de restricție) și o considerare a constrângerilor mediului (procesul de compromis).

Principiile de accesibilitate referitoare la procesul de compromis au în vedere: această evaluare este făcută de către persoană, plecând de la informațiile pe care le are sau pe care le cercetează; cercetarea de informații este în general centrată pe singurele profesii pe care persoanele le consideră acceptabile; persoanele cercetează informațiile în mod principal când au nevoie și, de regulă, ele fac acest lucru în ultimul moment; primele surse de informații consultate sunt în mod obișnuit acelea care sunt situate în proximitate și care sunt ușor de abordat (ex.: părinți, prieteni).

Teoria evidențiază rolul reprezentărilor sociale ale profesiilor, în formarea preferințelor profesionale și în alegerea activităților profesionale. Pune accent pe dezvoltarea, validarea sau modificarea percepțiilor despre profesii (reprezentări sau stereotipuri profesionale legate de gen sau de prestigiu) și în mai mică măsură pe percepțiile despre sine (credința justă sau eronată a tânărului despre sine însuși sau de situația sa). Din acest punct de vedere, metodele de explorare profesională care prezintă elevilor o diversitate de modele profesionale, pot să reducă influența variabilelor cum sunt genul și clasa socială atunci când aceștia realizează alegeri școlare sau profesionale. Funcționarea procesului de restricție indică că trebuie păstrat cât mai deschis posibil evantaiul profesiilor considerate acceptabile de către tineri, pentru a evita ca aceștia să-și reducă prea rapid posibilitățile profesionale.

A fost elaborată o abordare „dezvoltațională” a construirii alegerilor profesionale, plecând de la conceptele de „hartă cognitivă a profesiilor” și de „circumscriere și compromis”. Subiecții construiesc în timpul dezvoltării lor o hartă cognitivă a profesiilor. Alegerea

profesională se va maturiza, selectând pe această hartă zone de acceptabilitate față de dimensiunile masculinitate/feminitate (după sexul subiectului, care ar fi toleranța față de ocuparea unui post considerat mai curând feminin sau mai curând masculin) și de prestigiu (care este importanța acordată de subiect gradului de prestigiu al profesiei pe care o va ocupa ?). În etapa a doua, subiectul va trebui să facă un compromis pentru a ține seama în mod egal de probabilitatea subiectivă de realizare, adică de probabilitatea de accesibilitate pe care și-o va auto-atribui pentru profesia reținută în zona sa de accesibilitate. Subiectul se va folosi de harta cognitivă a profesiilor în relație directă cu problema intereselor sale. Această hartă pune în evidență o caracteristică interesantă a profesiilor: relația între gradul de masculinitate/feminitate și prestigiu. Profesiile apreciate ca feminine sunt, în general, considerate prestigioase; profesiile apreciate ca masculine sunt fie puțin prestigioase (muncitor), fie foarte prestigioase (chirurg, inginer, avocat).

Limitele teoriei derivă din limitarea la două variabile și din subiectivitatea evaluării acestora. În activitățile practice de consiliere, se recomandă ca elevii să primească în orice moment un număr suficient de informații variate, provenind din diverse surse (activități școlare și extrașcolare, profesii, consilieri de informare și de orientare, părinți, reprezentanți ai comunității), pentru a realiza o alegere realistă, susține Ch. Metzler-Burren (2004, p. 281).

II.2.7. Teoria învățării sociale

Teoria lui J.D. Krumboltz se bazează pe teoria învățării sociale a lui A. Bandura și subliniază teoria consolidării. În articolul „The Happenstance Learning Theory” (2009, pp. 135-154), Krumboltz identifică patru factori care influențează luarea deciziei cu privire la carieră: zestrea genetică și calitățile speciale; condițiile și evenimentele de mediu; experiențele de învățare; calitățile de abordare a sarcinii.

Individul se confruntă în mod constant cu experiențe de învățare. Reacția individului va conduce la consecințe care vor fi urmate, fiecare din ele, de recompense sau pedepse, iar acestea, la rândul lor, vor influența individul. Interacțiunea dintre stimulii primiți (experiența de

învățare) și reacțiile la consecințele produse va modela individul ca pe o persoană unică. Modelarea acționează prin trei tipuri de consecințe:

- *generalizarea autoobservării*: este declararea deschisă sau disimulată a propriilor performanțe în legătură cu standardele învățării;
- *dezvoltarea calităților de abordare a sarcinii*: eforturi ale persoanei de a proiecta în viitor generalizările autoobservației pentru a face previziuni asupra viitorului;
- *acționarea*: acestea reprezintă implementarea unor comportamente cum ar fi (căutarea sau schimbarea unui loc de muncă). Comportamentul prezent produce anumite consecințe care afectează comportamentul viitor.

Modelul propus de autor în șapte pași pentru luarea deciziei de carieră (DECIDES):

- Definirea problemei: recunoașterea deciziei;
- Efectuarea planului de acțiune: rafinarea deciziei;
- Clarificarea valorilor: examinarea (autoobservație & generalizări asupra lumii);
- Identificarea alternativelor: generarea alternativelor;
- Descoperirea rezultatelor probabile: culegerea informațiilor;
- Eliminarea alternativelor: evaluarea informațiilor;
- Startul acțiunii: planificarea și executarea acestor 6 pași ai comportamentelor decizional.

Modelul de consiliere generat de această teorie, descris de N. Betz și K. Taylor (2001) în articolul „Kruboltz Happenstance Learning Theory of Career Counseling”, se bazează pe următoarele idei: evoluția carierei este un proces de învățare care durează toată viața; individul începe cu un potențial de creștere inițial, dar acest potențial este modelat de mediu și de interacțiunea dintre mediu și individ; confruntarea dintre aceste două elemente conduce procesul de învățare.

Pentru consilieri și alte persoane implicate în sprijinirea procesului de evoluție a carierei în cadrul sistemului școlar, este important:

- să înțeleagă că procesul de orientare începe de la vârsta școlară mică și continuă pe tot parcursul școlarității;
- să creeze toate oportunitățile posibile pentru ca elevii să-și confrunte potențialul cu mediul;
- să creeze situații în care elevii să-și testeze convingerile, așteptările, calitățile, abilitățile, valorile etc. în legătură cu aspecte care pot fi importante pentru deciziile și evoluția carierei;
- să creeze contexte în care elevii să vină în contact cu modelele de roluri care pot oferi feedback elevilor (prezentări la clasă făcute de personalități respectate, interviuri, vizite, workshop-uri etc.);

În concluzie, această teorie se bazează pe ideea că individul intră într-un anumit mediu (lumea) cu o anumită zestre genetică. Pe măsură ce înaintează în vârstă, persoana se va confrunta cu diverse evenimente (sociale, economice, culturale etc.). Individul va învăța din aceste confruntări și va aplica (acționa) ceea ce a învățat la noile evenimente și confruntări, afirmă L. Mitchell și J. Krumboltz (1996). Aceasta va conduce la feedbackul de la alte persoane și va crea o imagine asupra succesului sau eșecului propriilor acțiuni. Totalitatea acestor reacții va influența noile alegeri ale individului ori de câte ori acesta va trebui să facă alegeri și va ajuta la creșterea probabilității efectuării unor alegeri care să evite pe viitor eșecurile. Acest proces de învățare este un proces continuu, susține A. Cosmovici (1998, p. 129), care durează toată viața, deoarece atât individul, cât și mediul se schimbă în mod constant.

Teoria are influență, în special, asupra conceptualizării practicii orientării profesionale. Aceasta a fost transpusă mai puțin în planuri concrete de acțiune și activități de îndrumare.

II.2.8. Curentul eclectic-integrativ

Cuprinde teoriile hibride, care prin contribuția lor au reușit să realizeze îmbinarea armonioasă a teoriilor „clasice” și încercările de modernizare a teoriei și actului de consiliere. Etimologia termenului *eclectic*, prezentată de I. Dafinoiu (2002, p. 29), ne conduce la ideea unei alegeri realizate între mai multe obiecte sau idei.

P. Beven (2011), în articolul „The Egan «Skilled helper» model”, prezintă abordarea integrativă (modelul propus de G. Egan) în care individul este considerat un interpret activ în lume, care acordă semnificații gesturilor și evenimentelor, dezvoltă strategii de rezolvare a problemelor, caută oportunități și își stabilește scopuri. În raport cu un asemenea client consilierul își propune:

- stabilirea unei relații de parteneriat (acceptare, colaborare);
- asistarea clientului în elaborarea planului propriu de acțiune;
- sprijinirea clientului în acțiunea de identificare a trăsăturilor, a abilităților personale pe care le poate valorifica pentru a deveni o persoană mai responsabilă, mai eficientă în general;
- sprijinirea transferului de abilități și cunoștințe recent achiziționate spre situații de viață noi.

Consilierul trebuie să aibă deprinderi de prezență eficientă (atitudine relaxată, deschisă, contact vizual), de empatie (identificarea mesajelor-cheie ale clientului și integrarea lor în context), de ascultare activă a limbajului verbal și non-verbal, de impulsionare a comunicării în situații de blocaj. P.J.M. Nelson (2007) descrie modelul propus de G. Egan, care prevede trei etape ale procesului de consiliere, dar care nu sunt urmărite în mod strict și au loc cu participarea activă a clientului:

- *înțelegerea situației prezente*: identificarea și clarificarea problemelor, explorarea oportunităților, stabilirea priorităților, confruntarea elementelor negative (îndoieli, distorsiuni, percepții negative ale clientului);
- *formularea de scopuri și obiective*: evaluarea nevoilor reale, considerarea unor noi perspective, facilitarea procesului decizional, stabilirea planului de acțiune;
- *elaborarea strategiilor*: tranziția de la situația prezentă la cea dezirabilă se face conform unei planificări realiste, prin mobilizarea resurselor interne ale clientului și sprijinul social al rețelelor de autoajutorare.

I. Al. Dumitru (2009, p. 37) prezintă și alte modele eclectice de consiliere precum: terapia multimodală (A. Lazarus) și psihoterapia eclectic-sistematică (L.E. Beutler). Terapia multimodală este o abordare care se bazează pe ideea că oamenii sunt ființe biologice care

gândesc, simt, acționează, își imaginează și interacționează. Are influențe din abordarea cognitiv-comportamentală bazată pe teoria învățării sociale și cognitive, pe rezolvarea practică de probleme. Terapia multimodală integrează tehnici specifice mai multor teorii și se bazează pe presupunerea că cele mai multe probleme sunt multideterminate și multistratificate. Abordarea face parte din sfera eclectismului tehnic, în sensul că se utilizează modalități de lucru care provin din multe perspective teoretice, fără obligația consilierului de a adopta baza teoretică pentru acele tehnici. Activitățile sunt construite în jurul acronimului BASIC I.D.: **Behavior (comportament), Afectivitate, Senzație, Imaginație, Cogniție, relații Interpersonale, Drugs (medicamente).**

Principiile modelului de consiliere eclectică sistematică propus de L. Beutler (*apud* I. Al. Dumitru, 2008, p. 38) se bazează pe următoarele reguli: focalizare pe client; aplicarea corectă a tehnicilor de consiliere în vederea obținerii de rezultate, indiferent de teoria care le-a promovat; finalitatea acțiunii de consiliere este dată de schimbarea evolutivă a clientului.

CAPITOLUL III

CONSILIEREA PENTRU CARIERĂ

III.1. Competențe și roluri ale consilierului de carieră

Consilierul de carieră este un specialist cu pregătire teoretică și practică în domeniul sociouman, a cărui activitate constă în a asista diferite persoane, aflate în etape diferite ale vieții, în luarea unor decizii asupra carierei. R. Nelson-Jones (2009, p. 63) consideră că expresia „persoană care acordă sprijin” este recomandat să fie utilizată pentru toți acei specialiști care folosesc abilitățile de consiliere ca un aspect distinctiv al rolului pe care îl dețin. Acțiunile consilierului au în vedere satisfacerea așteptărilor beneficiarilor referitoare la: identificarea unei ocupații corespunzătoare intereselor și aspirațiilor, facilitarea procesului privind căutarea și obținerea unui loc de muncă, sprijin referitor la integrarea și adaptarea la locul de muncă, asigurarea suportului necesar pentru dezvoltarea profesională a celor care sunt activi pe piața muncii.

În *Dicționarul enciclopedic de educație a adulților* (2011, p. 78) competența profesională este definită drept „capacitate de a realiza activități solicitate la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat de standardul ocupațional național”.

Activitățile specifice consilierului în carieră vizează aspecte de natură *cognitivă* (transmitere de informații în raport cu solicitările beneficiarului), aspecte de natură *afectivă* (formarea unei atitudini pozitive și realiste a beneficiarului față de propria sa evoluție profesională) și aspecte de natură *acțională* (învățarea beneficiarului să își asume responsabilitatea unei decizii, să își construiască un plan de

dezvoltare personală și profesională, să pună în aplicare ceea ce a învățat pe parcursul procesului de consiliere).

În consecință, consilierul are responsabilitatea de a forma și dezvolta competențele persoanei în direcția autocunoașterii, a explorării educaționale și ocupaționale și a planificării propriei deveniri. Când discutăm despre competențe de autocunoaștere, avem în vedere capacitatea persoanei consiliate de a realiza o evaluare corectă a sinelui și a relației cu ceilalți, pentru a conștientiza ceea ce poate să facă, efectiv.

Competența de explorare are în vedere abilitatea persoanei de a căuta, analiza și interpreta informațiile primite pentru formarea profesională și pentru identificarea unui loc de muncă potrivit cu ceea ce știe, poate și vrea să facă.

Competențele de planificare vizează capacitatea persoanei de a valorifica rezultatele obținute în urma autocunoașterii și achiziției de informații specifice nevoilor sale.

Pentru a obține rezultate consilierul de carieră va deține *abilități de relaționare – respect, motivare, angajare în proiect* – dezvoltate la un nivel superior față de persoana consiliată, prin capacitatea de a construi o *relație autentică*, învățând fiecare – cu efecte simultane și similare – cum să își gestioneze dezvoltarea profesională.

Consilierul de carieră este un profesionist care: analizează nevoile de carieră a solicitanților, mediul lor socioprofesional, definește caracteristicile lor de personalitate, identifică împreună obiectivele dezvoltării, stabilește designul acțiunilor și sfera informațiilor relevante pentru consiliat.

În orice context consilierea carierei are un rol deosebit, deoarece este un serviciu pentru categorii diverse de beneficiari (elevi, tineri, adulți angajați, șomeri), în diferite momente în care se confruntă cu nevoi de dezvoltare ori dificultăți de integrare și reușita socială. Abordarea rolurilor consilierului de carieră devine relevantă din trei perspective:

- cea a specialistului care furnizează aceste servicii;
- cea a beneficiarilor direcți, solicitanții serviciilor de consiliere;
- cea a beneficiarilor indirecti ai procesului (viitorii angajatori, alte persoane de la nivelul comunității locale);

Succesul consilierii este dat de perspectiva sistemică asupra demersurilor proiectate, rezultate/deduse din nevoile, posibilitățile (fizice, morale, intelectuale), din așteptările beneficiarilor dar și din cunoașterea oportunităților momentului. De aici, apar mai multe direcții în care consilierul de carieră poate avea responsabilități:

- față de sine însuși ca profesionist;
- față de beneficiarul direct (persoană individuală sau organizație);
- față de beneficiarii indirecți – familia acestuia, angajatorii și comunitatea locală.

Analizând modelul succesului global propus de C. Crețu (1997, p. 56), care are în vedere o „perspectivă holistică, nu numai ca multitudine de forme ale succesului unui individ (de exemplu în învățare, profesie, viața socială, viața în familie, în cuplu etc.)”, considerăm că acesta poate fi aplicat atât tinerilor aflați în procesul de formare, cât și profesioniștilor aflați în etapa de dezvoltare a carierei, în cazul nostru consilierii. Acest model poate fi analizat din multiple perspective:

- este multideterminat: pentru a organiza activitatea de consiliere trebuie să avem în vedere o multitudine de factori care influențează atât clientul, cât și consilierul;
- este multidimensional: consilierul acționează în vederea obținerii unei schimbări asupra clientului în plan personal, școlar, social și profesional (dacă privim în perspectivă);
- este multinivelar;
- este individualizat: fiecare consideră că un anumit rezultat poate fi considerat un succes dintr-o perspectivă strict personală;
- este multifuncțional: satisfacțiile obținute în urma participării la un program de consiliere sunt atât de ordin imediat, cât și de perspectivă.

Din acest punct de vedere principalele roluri ale consilierului de carieră se referă la susținerea procesului de dezvoltare personală și profesională. Dezvoltarea personală are la bază exercitarea rolului de acceptare și susținere a persoanei consiliate: *instructor* dacă ne referim la acțiunile de învățare, *motivarea* efortului susținut în atingerea obiectivelor și *identificarea căilor de reușită*, a satisfacției în muncă. Dezvoltarea profesională are la bază exercitarea rolului privind

accesul la oportunitățile existente în plan profesional de către beneficiar, rolul privind gestionarea resurselor informaționale, facilitarea accesului la aceste resurse.

Consilierul de carieră poate să își exercite rolul privind dezvoltarea personală și profesională a unui individ sau cel de referitor la dezvoltarea personalului dintr-o organizație. Schimbările din domeniul orientării în carieră referitoare la finalități au în vedere că așteptările tuturor celor implicați în acest demers sunt aceleași, sunt centrate pe *reușita în plan social*. Consilierul dorește să fie un foarte bun specialist, consiliatul vrea să își îndeplinească așteptările privind dezvoltarea profesională, angajatorul are nevoie de un om potrivit pentru organizația sa, nu doar de un foarte bun specialist. Fiecăruia ni se cere asumarea și a unui rol autoreflexiv, asupra propriei dezvoltări profesionale. Consilierul de carieră are în permanență aceste exigențe, deoarece prin introspecție înțelege mai ușor dificultățile, provocările, nevoile diferite și particularizate ale fiecărui beneficiar.

Frecvent analiza activității consilierului are în vedere eficiența și eficacitatea activității realizate. Autorii I. Mitrofan și A. Nuță (2005, p. 31) își propun să identifice un răspuns la întrebarea: Ce reprezintă eficiența? Care este relația dintre cunoașterea, aplicarea și respectarea indicatorilor privind activitățile de consiliere (aplicarea teoriei în activitatea curentă) și influența trăsăturilor de personalitate, calitățile personale ale consilierului? Sunt practicieni care pun accentul mai mult pe calitățile personale și pregătirea de specialitate. Aceste puncte de vedere uneori se situează pe poziții extreme, accentuându-se fie personalitatea, fie pregătirea. În realitate, consilierul îmbină cunoștințele de specialitate, priceperile și deprinderile de lucru specifice ocupației, pe care le-a dobândit doar prin exercițiu și perfecționare continuă. Pe de altă parte, abilitățile de lucru nu pot fi despărțite de calitățile personale, individuale. Atunci când vorbim despre competențe personale, ne referim la abilitatea de a realiza o activitate profesională la standardele cerute cu ajutorul cunoștințelor și a unor deprinderi specifice de lucru. În figura de mai jos, se va regăsi o prezentare succintă a relației dintre competențele personale și activitatea în plan profesional.



Figura III.1. Relația competențe personale – activitate profesională

Având dezvoltate mai multe competențe personale, suntem mai pregătiți să găsim soluții și să obținem performanță în plan profesional. Dezvoltarea și corelarea acestor trăsături ne ajută să fim eficienți în viața cotidiană, prin acțiuni specifice comportamentului profesional, ne determină eficiența de la locul de muncă. Aceasta reprezintă totodată o formă de îmbunătățire a abilităților. C. Cucoș (2000, p. 44) aduce în discuție o perspectivă de natură axiologică asupra competențelor pe care le pot dezvolta profesioniștii, indiferent de formarea lor, precizând faptul că „asimilarea individualizată a reperelor valorice dezirabile sau recomandate la un moment dat” poate influența și calitatea activității profesionale. Nu este suficient să știi cum să faci, este necesară și abilitatea de a face de fiecare dată mai bine, astfel încât rezultatul obținut să fie deosebit, superior celor anterioare. Dezvoltarea permanentă abilităților de lucru a consilierului îi va permite acestuia cunoașterea și analiza nevoilor, abilităților, resurselor, motivațiilor, valorilor și trăsăturilor de personalitate ale clientului.

Desigur, competențele care asigură reușita activității de consiliere pot fi utilizate cu succes în multe domenii de activitate care au legătură cu resursele umane.

Aceste „competențe-cheie” reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, aptitudini și atitudini generale, necesar tuturor în vederea dezvoltării personale și a incluziunii lor sociale și profesionale. În *Dicționarul enciclopedic de educație a adulților* (2011, p. 79) „competențele-cheie identificate în documentul OECD sunt: capacitatea de utilizare simultană și interactivă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, capacitatea de interacțiune în cadrul grupurilor eterogene; capacitatea de acțiune independentă”. Ele pot fi dobândite în timpul formării inițiale dar pot fi dezvoltate și ulterior prin parcurgerea de programe de perfecționare, sau de dezvoltare personală. În fapt, aceste competențe-cheie construite pe baza unor abilități personale reprezintă un aspect elementar al reușitei în plan social. Acesta este o nouă dimensiune și finalitate a consilierii de carieră și un rol important pe care consilierii pot să îl promoveze: un individ obține succes într-un domeniu dacă deține cunoștințe de specialitate (acestea se dobândesc în timpul formării profesionale) și dacă are dezvoltate o serie de competențe personale solicitate pe piața muncii în general. Elementele noi asupra cărora dorim să insistăm au în vedere *atitudinile superioare* pe care beneficiarii procesului de consiliere „le fură”, dacă și numai dacă le găsesc la consilier, subliniază L. Șoitu (2012, p. 2). Este vorba despre atitudinea față de muncă, de cariera asumată, de relația dintre rezultatele asumate și cele oferite, dintre efort și reușită, dintre subiect și mediul de viață/familie, grup de apartenență profesională și comunitate. Toate aceste elemente au rol cel puțin egal cu valoarea cunoștințelor, informațiilor, principiilor pe care le dobândește consiliatul. Competențele personale au valoare dacă sunt concordante cu valorile culturale, morale și spirituale ale celui ce demonstrează utilizarea lor în relația cu ceilalți și sunt valabile dacă se confirmă în comportamente noi, demne de asumat de către cel consiliat. Desigur, aceste aspecte ale relației sunt influențate de o multitudine de factori, care nu pot fi controlați în totalitate dar atitudinile, comportamentele superioare ale consilierului au valoarea pe care o dețin formatorii, care nu sunt niciodată modele unice dar vor fi oricând posibile repere.

Competențele generale sunt cele evidențiate, mai întâi de analiza articolelor din domeniul dezvoltării carierei, care evidențiază că performanța este susținută de un set de elemente care reprezintă obiectul dezvoltării personale și care asigură suportul pentru dezvoltarea competențelor specifice diferitelor ocupații, inclusiv celei de consilier. Dintre aceste competențe generale, selectăm și enumerăm pe cele considerate relevante: *relaționarea eficientă, viziunea, flexibilitatea, proactivitatea, orientarea spre rezultat, seriozitatea, comportamentul adecvat, capacitatea de a lucra în echipă, dorința de a învăța continuu* – pentru dezvoltare personală și profesională. Pentru a putea valorifica cunoștințele de specialitate, în activitatea sa curentă, consilierul de carieră exercita diferite roluri: de vizionar asupra a ceea ce poate să obțină în final, de persoană cu maximă flexibilitate, în acord permanent cu elementele descoperite la beneficiarul serviciilor sale, de promotor al atitudinilor proactive (subordonate obiectivelor) conștient că toate acțiunile sale urmăresc obținerea unui rezultat.

Relaționarea eficientă este o abilitate de lucru esențială atunci când activitatea profesională presupune contact direct cu beneficiarii serviciilor oferite. A relaționa eficient presupune o exprimare clară, concisă a ideilor, ascultare activă, dar și respectarea părerilor interlocutorilor, susținere reciprocă și asumare a reușitei comune. Preferăm această expresie celei de „comunicare eficientă” deoarece, prin utilizare excesivă, comunicarea a devenit un concept vag, adesea fără atributul care definește domeniul de referință. În plus, în această situație relaționarea, bazată pe încredere, respect, susținere reciprocă, empatie, comuniune etc., este mai apropiată de obiectivele urmărite prin consiliere.

Viziunea, de asemeni comună, asupra obiectivelor activității pe termen scurt, mediu și lung contribuie în mod esențial la crearea unei strategii de lucru cât mai eficace.

Flexibilitatea în abordarea situațiilor de lucru: se referă la acceptarea unor noi sarcini, la munca într-o echipă, abordarea diferită și din multiple unghiuri a unor situații similare.

Proactivitatea este o trăsătură distinctivă a profesionistului care se interesează de noutățile din domeniul său, de noile produse și

serviciile existente, propune soluții în vederea rezolvării situațiilor de lucru oricât de neobișnuite ar fi.

Orientarea spre rezultat presupune perseverența în urmărirea obiectivelor profesionale proprii sau ale echipei.

Capacitatea de a lucra în echipă se instituie ca obligatorie deoarece realizarea obiectivelor depinde de buna relaționare și implicare a participanților.

Printre alte abilități, P. Botnariuc (2009, pp. 47-56) enumeră: de evaluare, de rezolvarea problemelor, de managementul timpului, al informației, adaptarea propriei activități la nevoile clienților.

În viziunea autorului I. Dafinoiu (2005, pp. 93-108) competențele interpersonale ale consilierului sunt demonstrate de: comportamentul participativ al consilierului, abilități de reformulare și reflectare a sentimentelor consiliatului.

Consilierul de carieră poate fi considerat o persoană importantă, în procesul de construire a carierei unui individ, pentru că el facilitează conturarea identității ocupaționale a consiliatului. Rezultatele finale ale muncii consilierului de carieră sunt asemănate cu vârful unui aisberg. Ele sunt vizibile într-un anumit moment, dar procesul obținerii lor a început mult mai devreme, sunt mult mai profunde, mai adânci, dacă realizăm o comparație între primele întâlniri și baza aisbergului. Conform lui V. Breban (1980, p. 110) „competența este capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție”. Termenul „competență” este intens vehiculat în ultimii ani în domeniul formării și dezvoltării resurselor umane. R. Criu (2013, p. 41) afirmă că „este un concept aflat încă în curs de devenire”, reprezentând un termen-cheie al discuțiilor de natură didactică, politic-educatională și practică. Nu există un consens vizavi de semnificația cuvântului „competență”. Aceasta se datorează, în parte, rădăcinilor multiple ale termenului care se regăsesc în lingvistică, dar și în psihologie sau în educația vocațională. Putem enumera o serie de caracteristici care constituie nucleul unei competențe, conform autorilor lucrării *Identificarea competențelor în educația continuă* (2010, pp. 7-9):

- *orientarea spre acțiune*: capacitatea de a aplica cele învățate în situații concrete;

- *integralitate*: cunoștințe (cunoaștere a unor fapte și reguli), abilități (stăpânirea unor „tehnici”) și elemente non-cognitive cum ar fi valorile (atitudini și comportamente), motivații (stimuli, dorințe și interese) sau trăsături de personalitate (conștiinciozitate sau deschidere);

Abordarea termenului pe care o regăsim în lucrarea *Ghid practic al evaluatorului de competențe profesionale* (2005, p. 4) are în vedere îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă. A fi competent înseamnă: a aplica cunoștințe de specialitate, a folosi deprinderi specifice, a analiza și a lua decizii, a fi creativ, a lucra cu alții ca membru al unei echipe, a comunica eficient, a te adapta la mediul de muncă specific, a face față situațiilor neprevăzute. R. Criu (2013, p. 44) consideră competența „un construct, un ansamblu de combinații pertinente ale resurselor interne și externe, răspunzând cerințelor și exigențelor contextului”.

În volumul *Consiliere permanentă* (2008, p. 28) regăsim prezentate competențele consilierului, conform J. Baker, grupate în opt domenii: consiliere individuală și de grup; instruire; consultanță; trimitere și coordonare; informare; sprijin a perioadei de tranziție; evaluare; transparență.

Competența de consiliere individuală sau de grup: valorificarea ei are ca finalitate dezvoltarea capacității clienților de a lua decizii, de a rezolva probleme, de a schimba comportamente etc.

Competența de instruire: se referă la capacitatea de a dezvolta planuri de lecție, utilizarea de mijloace pedagogice și de a realiza predare.

Competența de consultanță: se referă la sprijinul oferit părinților, profesorilor sau a altor persoane relevante din mediul de viață și care contribuie la rezolvarea problemelor clientului.

Competența de trimitere și coordonare: se referă la abilitatea consilierului de a identifica corect și de a accepta situațiile care depășesc sfera pregătirii sale profesionale și vizează trimiterea clienților către alți specialiști.

Competența de informare: se referă la abilitatea de a realiza o bază de date relevante pentru informarea clienților din domenii

ocupationale, evoluții și tendințe de pe piața muncii; abilitatea de a sistematiza și prelucra aceste informații; abilitatea de diseminare adecvată a acestora etc.

Competența de sprijin al tranziției: are în vedere asistarea clienților în perioadele de tranziție respectiv perioadele de schimbare/acomodare la un nou mediu social (schimbarea școlilor, integrarea pe piața muncii).

Competența de evaluare: capacitatea de a utiliza instrumente psihologice sau educaționale de măsurare a performanțelor academice sau caracteristicilor psihologice ale clienților, pe baza cărora se fac generalizări și predicții despre comportamentul clientului (performanțe academice, abilități, caracteristici de personalitate).

Competența de răspundere: are în vedere aspecte legate de transparența procesului de consiliere, în sensul că toți cei interesați de activitatea sa pot obține informații despre ceea ce s-a realizat.

În lucrarea *Consilierea carierei adulților*, M. Jigău (2003, p. 117) supune atenției rezultatele unui studiu AISOP referitoare la competențele unui consilier în domeniul carierei, după cum urmează: „un comportament etic și profesional; capacitatea de a conduce și convinge; sensibilitate la diferențele culturale; capacitatea de a utiliza teoriile și cercetările în practică; disponibilitate spre comunicare; deprinderi de a concepe, aplica și evalua programe de consilierea carierei; conștiința limitelor profesionale; capacitatea de a utiliza tehnologiile informatice și de comunicare; capacitatea de a lucra într-o echipă de profesioniști; atitudine deschisă față de cunoașterea procesului de evoluție profesională.

Analizând lista competențelor prezentate, observăm că așteptările privind comportamentul profesional al unui specialist în domeniul consilierii constau într-o simbioză dintre: *pregătirea de specialitate, abilități de lucru generale care facilitează obținerea eficienței și o permanentă adaptare la evoluțiile din domeniul de activitate.*

L. Evangelista (2009, pp. 39-45) analizează semnificația noțiunii de competență și consecințele acesteia în domeniul consilierii carierei, precizând că din această perspectivă competența este descrisă de abilitățile pe care le putem utiliza la școală, la locul de muncă sau în activitatea zilnică, caracterizată prin obținerea performanței. Același

autor, în articolul „ISO9001:2000 and Quality in guidance services” (2009, pp. 13-16), prezintă modul cum furnizorii de servicii de consiliere au implementat sistemul de management al calității – ISO9001:2000. Aduce în discuție ideea că aplicarea acestuia la nivel de organizație este dificil de realizat, iar pentru a ne asigura de calitatea serviciilor de consiliere furnizate, este recomandat să avem în vedere alt tip de abordări.

Sintetizând, aducem în atenție afirmația lui J. Jansen (2007, pp. 246-247) că succesul în plan profesional este susținut de o solidă formare teoretică și de o serie de abilități învățate și dezvoltate în timp: curiozitatea, determinarea, perseverența, empatia, flexibilitatea, continuitatea, umorul, inteligența, optimismul, respectul. În același context afirmația „orice competență își dovedește valabilitatea într-un anumit context” (C. Cuciș, 2013, p. 41), susține abordarea propusă privind rolurile și competențele consilierilor. Un alt punct de vedere este dat de ideea valorificării competențelor dobândite în context informal, care este considerată o perspectivă benefică pentru ambii parteneri ai procesului – consilier și consiliat – consideră M. Crașovan și S. Sava (2013).

III.1.1. Modele de competență

Cadrul internațional IAEVG al competențelor consilierului carierei

Asociația Internațională de Orientare Școlară și Profesională (International Association for Educational and Vocational Guidance, IAEVG), în urma unui studiu efectuat, a realizat un inventar al competențelor specifice pentru un consilier în domeniul carierei, necesare pentru a desfășura activitatea la standardele de calitate solicitate atât de angajator, cât și de client. Rezultatul studiului s-a finalizat printr-o listă de 11 competențe-cheie și 10 competențe specializate. Important este de precizat că, în opinia autorilor studiului, fiecare profesionist, în domeniul carierei, trebuie să dețină obligatoriu și un set de competențe-cheie, aspect care susține afirmațiile noastre prezentate anterior. În tabelul următor se regăsește lista competențelor identificate:

Tabelul III.1. Competențele consilierului (IAEVG)

Competențe-cheie	Competențe specializate
✓ comportament etic și conduită profesională adecvată în îndeplinirea rolurilor și responsabilităților; ✓ susține și conduce clientul în procesul de învățare, în dezvoltarea carierei și în rezolvarea problemelor personale ale acestuia; ✓ conștientizează și apreciază diferențele culturale ale clientului pentru a interacționa în mod eficient; ✓ integrează teoria și cercetarea în practica orientării, dezvoltării carierei, consilierii și consultării; ✓ deține abilitatea de a proiecta, implementa și evalua programe și intervenții de consiliere și orientare; ✓ conștientizează propriile capacități și limite; ✓ deține abilități de a comunica eficient cu colegii sau clienții; ✓ deține informații actualizate despre educație, formare, tendințele de angajare, piața muncii și aspecte sociale; ✓ manifestă deschidere socială și multiculturală; ✓ abilități de cooperare eficientă într-o echipă de profesioniști; ✓ cunoaște procesul de dezvoltare a carierei pe parcursul întregii vieți.	✓ evaluare; ✓ orientare școlară; ✓ dezvoltarea carierei; ✓ consiliere individuală și de grup; ✓ managementul informațiilor; ✓ consultare și coordonare; ✓ cercetare și evaluare; ✓ managementul de programe/servicii; ✓ dezvoltarea de relații cu comunitatea; ✓ plasare.

Modelul canadian al competențelor consilierului carierei

Standardele ocupaționale descriu cunoștințele, competențele și atitudinile pe care trebuie să le dețină practicienii, pentru a putea oferi servicii de consiliere de calitate. Majoritatea standardelor oferă o prezentare a competențelor grupate în două categorii: competențe de bază (generale) și specifice:

- competențele de bază: pe care trebuie să le dețină orice practician în domeniul consilierii carierei;
- competențe de specialitate: necesare pentru diferite arii de specializare, împărțite, la rândul lor, în: competențe de specialitate și abilități comune și cunoștințe (specifice mai multor specializări);

Tabelul III.2. Competențe consilier model canadian

Competențe de bază	Competențe de specialitate	Abilități și cunoștințe comune
✓ comportament profesional; ✓ abilități interpersonale; ✓ cunoștințe despre dezvoltarea carierei; ✓ abilități de evaluare a nevoilor clienților și trimitere spre alte servicii.	✓ abilități de evaluare; ✓ abilități de facilitare a învățării individuale și de grup; ✓ cunoștințe și abilități de consiliere a carierei; ✓ abilități de management al informațiilor și resurselor; ✓ abilități de dezvoltare a oportunităților de muncă pentru clienți; ✓ abilități de dezvoltare a relațiilor cu comunitatea.	✓ cunoașterea strategiilor de căutare a unui loc de muncă; ✓ abilități de facilitare a grupurilor.

Modelul american al standardelor de competență

Conform Asociației Naționale pentru Dezvoltarea Carierei din SUA (NCDA) un consilier al carierei trebuie să dețină următoarele competențe:

Tabelul III.3. Competențe consilier model SUA

Competențe
✓ cunoștințe despre teorii ale dezvoltării carierei; ✓ abilități de consiliere individuală și de grup; ✓ abilități de evaluare individuală și de grup;

Competențe
✓ cunoștințe despre resurse de informare; ✓ abilități de mentorat, consultare și creșterea performanțelor clientului; ✓ abilități de lucru cu grupuri diverse; ✓ abilitatea de a oferi clienților supervizare și de a recunoaște nevoia de supervizare pentru propria persoană; ✓ cunoștințe despre și aderarea la aspecte etice și legale; ✓ cunoștințe și abilități de evaluare/cercetare; ✓ cunoștințe și abilități de utilizare a tehnologiei.

La nivel național, prin intermediul NBCC România, pe baza acestui model se promovează activități specifice domeniului consilierii carierei și se organizează programe de formare pentru specialiștii din domeniu. Aceste stagii dezvoltă, în rândul practicienilor români, competențe specifice activităților de consiliere a carierei și se finalizează prin obținerea certificatului de Facilitator al dezvoltării globale a carierei (*Global Career Development Facilitator – GCDF*). Competențele certificate prin parcurgerea unui astfel de program sunt în următoarele domenii de expertiză:

Tabelul III.4. Competențe consilier model GDDF

Competențe – model GDDF
✓ teorii și modele în managementul carierei; ✓ abilități de comunicare și de consiliere; ✓ evaluarea în consilierea în carieră; ✓ programe de formare și dezvoltare a carierei; ✓ planificarea carierei; ✓ cariera și piața muncii; ✓ aspecte etice și legale în consiliere.

Modelul de competențe: standard ocupațional al consilierului școlar pe probleme educaționale și de carieră din SUA

În SUA, la nivelul ariei ocupaționale, sunt trei ocupații diferite: specialist în consiliere psihologică, psiholog școlar, consilier școlar pe probleme școlare și profesionale. Competențele specialistului care se ocupă de problematica carierei sunt următoarele:

Tabelul III.5. Competențe consilier școlar pe probleme școlare și profesionale/SUA

Competențe	Abilități
✓ ascultare activă; ✓ percepție socială; ✓ înțelegerea unui text citit; ✓ orientarea spre a-i sprijini pe alții; ✓ comunicare orală; ✓ gândire critică; ✓ managementul timpului; ✓ scris; ✓ învățare activă; ✓ coordonare.	✓ exprimare orală; ✓ înțelegerea comunicării orale; ✓ sensibilitate în depistarea unei probleme; ✓ claritate în vorbire; ✓ raționament inductiv; ✓ exprimare în scris; ✓ Raționament deductiv; ✓ înțelegerea limbajului oral; ✓ înțelegerea unui text scris; ✓ abilitatea de a vedea și conștientiza importanța unor detalii înaintea altora.

Model competențe: proiect MEVOC

În cadrul proiectului Quality Manual for Educational and Vocational Counselling (MEVOC), derulat la nivel național de Institutul de Științe al Educației, a fost stabilit un set de competențe care conturează un profil al consilierului de carieră. Acesta este complex, iar la baza lui a stat o grilă de analiză mult mai detaliată, grupând cunoștințe referitoare la: carieră și educație; metodologie și instrumente; competențe de consiliere; competențe organizaționale; ocupare; personalitate; managementul informației.

Tabelul III.6. Modelul de competențe – MEVOC

Domeniul de competență	Elemente de competență
Educație și formare	✓ educație și formare; ✓ informații despre piața muncii.
Practica de consiliere	✓ comunicarea cu clientul; ✓ abilități de coaching; ✓ evaluare; ✓ potrivirea omului cu ocupația și plasarea forței de muncă; ✓ etica.

Domeniul de competență	Elemente de competență
Personalitate	✓ abilități personale; ✓ managementul timpului; ✓ stres și frustrare; ✓ formarea continuă.
Abilități TIC	✓ utilizarea TIC și managementul informației.

Modelul de competențe: standard ocupațional Consilier școlar

În 2010 Autoritatea națională pentru calificări aprobă conținutul standardului ocupațional pentru ocupația „Consilier școlar”. Printre responsabilitățile consilierului școlar regăsim: organizarea și realizarea activităților de consiliere educațională, programe de educație pentru carieră, programe extracurriculare de orientare vocațională. Astfel din cele șase *unități de competență specifice* (analiza problemelor specifice mediului școlar, *organizarea activităților de consiliere educațională, orientarea vocațională, educația pentru carieră*, promovarea programelor de educație pentru sănătate, aplicarea principiilor, metodelor și tehnicilor de consiliere educațională) trei sunt destinate activităților privind cariera, aspect care evidențiază valoarea acordată acestui segment de activitate și rolul prioritar al acestei secțiuni.

Tabelul III.7. Competențe: standard ocupațional Consilier școlar

Competențe generale	Competențe specifice
✓ managementul carierei; ✓ implementarea standardelor de calitate specifice domeniului; ✓ integrarea TIC în educație și formare.	✓ analiza problemelor specifice mediului școlar; ✓ organizarea activităților de consiliere educațională; ✓ orientarea vocațională; ✓ educația pentru carieră; ✓ promovarea programelor de educație pentru sănătate; ✓ aplicarea principiilor, metodelor și tehnicilor de consiliere educațională.

Model competențe standard – Consilier vocațional

Standardul a fost elaborat în 2011 și conform acestuia „consilierul vocațional este specialistul care oferă servicii sociale de evaluare vocațională, orientare profesională și susținere motivațională în vederea dezvoltării autonomiei personale”.

Tabelul III.8. Competențe: standard ocupațional Consilier vocațional

Competențe generale	Competențe specifice
✓ planificarea activităților; ✓ comunicarea cu beneficiarii; ✓ aplicarea prevederilor legale referitoare la securitatea și sănătatea în muncă și în domeniul situațiilor de urgență; ✓ lucru în echipă.	✓ evaluarea vocațională; ✓ orientarea profesională; ✓ construirea relației beneficiar – angajator; ✓ consilierea după angajare.

Model de competențe: standard ocupațional Consilier dezvoltare personală

Specialistul în consiliere pentru dezvoltare personală este o persoană neutră, imparțială, care îi susține pe clienți în investigarea situațiilor problemă și facilitează explorarea soluțiilor potențiale pentru reglarea eventualelor disfuncționalități induse în plan personal și în relațiile socio-profesionale. Standardul a fost elaborat în 2012, iar competențele propuse sunt următoarele:

Tabelul III.9. Competențe: standard ocupațional
Consilier dezvoltare personală

Competențe generale	Competențe specifice
✓ organizarea activității proprii; ✓ aplicarea prevederilor legale referitoare la sănătatea și securitatea în muncă și în domeniul situațiilor de urgență; ✓ dezvoltarea propriei cariere.	✓ crearea spațiului de interacțiune cu persoanele consiliate; ✓ investigarea situațiilor problematice; ✓ explorarea soluțiilor potențiale ale situațiilor problematice; ✓ consilierea privind modalitățile de dezvoltare personală.

Ultimele două standarde, Consilier vocațional și Consilier dezvoltare personală, au fost aduse în discuție deoarece ambele propun competențe specifice domeniului consilierii carierei.

Dintr-o altă perspectivă a activității privind dezvoltarea profesională a specialiștilor din domeniul consilierii, „Comisia de Psihologie Educațională, Consiliere Școlară și Vocațională” din cadrul Colegiului Psihologilor din România consideră că psihologul școlar care obține drept de liberă practică pe domeniul consilierii vocațională are dezvoltate următoarele competențe:

Tabelul III.10. Competențe: Colegiul psihologilor din România

Competențe conform prevederilor Colegiului Psihologilor	
✓	să cunoască principalele domenii de profesionalizare în raport cu cerințele pieței;
✓	să cunoască și să aplice metode și tehnici de identificare a aptitudinilor, valorilor și intereselor profesionale;
✓	să formeze capacități de luare a deciziilor privind cariera și a unor deprinderi de integrare pe piața muncii;
✓	să elaboreze strategii de eficientizare a deciziei privind cariera.

La nivelul unităților școlare elementele de competență solicitate consilierilor școlari, pentru segmentul de activitate care vizează consilierea/educația pentru carieră a elevilor regăsim următoarele responsabilități:

Tabelul III.11. Competențe: CJRAE
(Centrul Județean de Resurse Educaționale)

Competențe profesori consilieri – CJRAE	
✓	informarea și consilierea elevilor, părinților și cadrelor didactice pe diferite subiecte: cunoaștere și autocunoaștere, adaptarea elevilor la mediul școlar, adaptarea școlii la nevoile elevilor, optimizarea relațiilor școală-elevi părinți;
✓	examinarea psihologică a elevilor la cererea acestora, a părinților în următoarele situații: în cazuri de eșec școlar, în cazuri de abandon școlar;
✓	propunerea și organizarea de programe, proiecte și activități de informare, consiliere și orientare școlară și profesională și a carierei elevilor din unitatea de învățământ în colaborare cu consilierii educativi;

Competențe profesori consilieri – CJRAE	
✓	asigurarea serviciilor de consiliere și cursuri pentru părinți;
✓	sprijinirea (oferirea de consultanță) activității metodice a profesorilor și diriginților.
✓	elaborarea de studii psiho-sociologice privind opțiunile școlare ale elevilor claselor terminale, vizând calificările profesionale prin învățământul profesional și liceal, precum și tipurile de școli din cadrul rețelei.

Sintetizând, „consilierul școlar îndeplinește multiple roluri... el este în același timp educator, consultant în probleme de educație și instrucție, mediator de conflicte și psiholog elevilor, profesorilor și părinților” (Gh. Tomșa, 1999, p. 37).

III.1.2. Atitudini și abilități specifice consilierului

O altă direcție de analiză a eficienței activității consilierului de carieră, este dată de relația existentă între atitudinile consilierului ca profesionist și o serie de abilități specifice demersului de consiliere. Figura III.2 evidențiază relația între atitudinile consilierului și abilitățile de lucru.

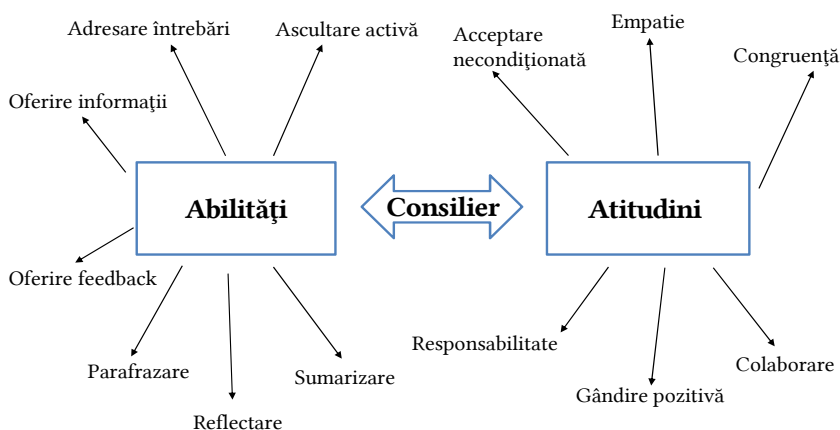


Figura III.2. Relația abilități – atitudini consiliere

Atitudinile consilierului

Consultând definiția din *Marele dicționar al psihologiei* prezentată de J.-F. Le Ny (2006, pp. 124-125) conceptul de atitudine reprezintă „starea de pregătire în care se află un individ care va primi un stimul sau va da un răspuns”, în cazul nostru discutăm despre poziția pe care consilierul o asumă în relație cu clientul său. Expresia verbală a unei atitudini este o opinie, care din punct de vedere social este considerată dispoziția internă durabilă care susține răspunsul favorabil sau nefavorabil dat. În ce constă o atitudine? În orice atitudine există un aspect de evaluare, care comportă trei componente:

- *componenta cognitivă*: aici se regăsesc opiniile consilierului asupra clientului, asociațiile de idei pe care acesta le provoacă;
- *componenta afectivă*: are în vedere afectele, sentimentele, stările de dispoziție pe care le suscită clientul asupra consilierului;
- *componenta conativă*: se referă la dispoziția consilierului de a acționa în mod favorabil sau nefavorabil față de clientul său.

M. Boza (2004, p. 128) precizează că elementul central al atitudinilor este dat de faptul sunt „precursoarele comportamentului”. Procesul de consiliere implică o relație specială între consilier și persoana consiliată, relație bazată pe responsabilitate, confidențialitate, încredere și respect. Orice proces de consiliere trebuie să implice asumarea de către consilier a respectării unui sistem de valori și al unui cod deontologic. Atitudinile fundamentale ale consilierului, în absența cărora activitatea de asistență nu-și atinge scopurile, sunt: acceptarea necondiționată, empatia, congruența, colaborarea, gândirea pozitivă și responsabilitatea. În viziunea lui J.-C. Abric (2002, p. 17) atitudinile sunt o luare de poziție, sunt orientate de o valență pozitivă sau negativă și de un echilibru. D. Mearns și B. Thorne (2010, p. 86) aduc în atenție și „atitudinea consilierului față de el însuși”, care constituie tipul de relație pe care consilierul o are cu sine și îi influențează calitatea activității desfășurate.

Atitudinea de acceptare necondiționată

Această atitudine se bazează pe ideea că orice ființă umană este valoroasă și pozitivă prin esența sa, iar elementul distinctiv este dat de „caracterul ei constant” (D. Mearns și B. Thorne, 2010, p. 163). Acceptarea este atitudinea de recunoaștere a demnității și valorii personale a fiecărui individ, fără a critica, judeca și, mai ales, fără a condiționa aprecierea persoanei prin sistemul propriu de valori. Acceptarea nu este echivalentă cu aprobarea oricărei atitudini sau a oricărui comportament și nici nu presupune aprobarea/dezaprobară a ceea ce spune sau simte persoana. Riscul aprobării/dezaprobarii individualității este că persoana își poate percepe valoarea numai prin prisma interpretărilor și evaluărilor pe care le face consilierul.

Acceptarea nu este nici o atitudine de indiferență/neutralitate față de ceea ce gândește sau mai ales simte o persoană. Efectul unei astfel de atitudini este ignorarea tensiunilor copilului sau invalidarea modului diferit în care o persoană percepe un eveniment ori o situație.

Atitudinile exagerate de simpatie și toleranță manifestate de consilier sunt considerate interpretări eronate ale acceptării necondiționate. Simpatia presupune o implicare afectivă accentuată a consilierului și conduce la atitudini discriminative, iar toleranța nu trebuie să se manifeste doar la nivel general și declarativ.

Tabelul III.12. Prezentare comparativă bariere – atitudine non-acceptare

Bariere acceptare necondiționată	Atitudinea de non-acceptare
✓ lipsa informațiilor corecte; ✓ problemele emoționale personale ale consilierului; ✓ proiectarea propriilor valori, convingeri sau trăiri asupra clientului; ✓ prejudecăți despre client; ✓ confuzii între acceptare și aprobare, simpatie și neutralitate; ✓ pierderea respectului față de client; ✓ pierderea respectului față de sine.	✓ a da sfaturi, soluții; ✓ a evalua; ✓ a interpreta; ✓ a eticheta; ✓ a fi directiv ; ✓ a moraliza; ✓ a amenința; ✓ a evita; ✓ a condiționa.

Atitudinea de empatie

Empatia este un „mod de cunoaștere intuitivă a unui altul, care se bazează pe capacitatea cuiva de a împărtăși și chiar resimți sentimentele unui altul” conform definiției dată de M. Reuchlin (2006, p. 414). Concret, este abilitatea subiectului de a se transpune în locul altei persoane, de a înțelege modul de gândire și simțire al acesteia, de „a-și utiliza propria sensibilitate și de a avea încredere în ea”, evidențiază D. Mearns și B. Thorne (2010, p. 151).

V. Pavelcu (1982, p. 67) descrie empatia ca „o înțelegere mai subiectivă, mai independentă de experiență, de gradul de inteligență și de cultură. În empatie noi adoptăm punctul de vedere al altuia; ne ajustăm imediat și nemijlocit la o stare a altuia, identificându-ne cu ea. Obiectul sau conținutul empatiei nu este numai decât afectiv (prin empatie putem cunoaște și gândurile cuiva), procesul de cunoaștere însă, este de natură subiectivă și afectivă”. Empatia se dezvoltă prin însușirea abilităților de comunicare verbală și nonverbală urmărind câteva sugestii:

- utilizarea foarte rară a întrebărilor închise care împiedică comunicarea: „*De ce ai făcut...?*”
- utilizarea întrebărilor deschise: „*Ai putea să spui mai multe despre acel eveniment?*”
- ascultarea activă a interlocutorului;
- evitarea moralizării consiliatului;
- evitarea întreruperilor în timpul conversației: „*Părerea mea este că...*”
- evitarea etichetărilor de orice natură: „*Ești cam neserios/distrat/superficial...*”
- utilizarea sugestiilor constructive: „*Va fi mai bine dacă vei face...*”
- evitarea criticii sarcastice: „*Ești ridicol...*”
- evitarea feedbackurilor negative: „*Rezultatul tău este nesatisfăcător...*”
- oferirea de răspunsuri scurte și clare;
- acordarea unui timp de gândire înainte de a da un răspuns;
- focalizarea pe mesajele transmise de consiliat;
- utilizarea unei tonalități potrivite a vocii.

G. Moryis-Gieorgica și P. Bogdanska (2004, p. 393) consideră ascultarea empatică drept acea atitudine a consilierului în care acesta încearcă să „înțeleagă atât substanța afirmațiilor, cât și emoțiile care le însoțesc”.

Atitudinea de congruență

Congruența se referă la concordanța dintre comportamentul consilierului și convingerile, emoțiile și valorile sale personale, ea definește autenticitatea comportamentului unei persoane, precizează A. Băban (2011, p. 29). Congruența psihocomportamentală a consilierului este generată de acordul dintre convingere, trăire emoțională și exprimare verbală și nonverbală. În viziunea autorului I. Dafinoiu (2002, p. 87) această atitudine nu reprezintă interpretarea unui rol, ea va exprima deschis sentimentele pe care le trăiește consilierul. Lipsa de autenticitate, afirmă J.-C. Abric (2002, p. 36), conduce la pierderea relației de încredere cu consiliații. A fi congruent înseamnă că „nu deformezi și nici nu cenzurezi acele reacții care sunt în contradicție cu ceea ce înseamnă pentru tine a fi un bun consilier” precizează J. Tolan (2003, p. 73). Această atitudine de congruență îl determină pe client să manifeste încredere în consilier prin deschiderea care o arată, dar și în procesul de consiliere.

Atitudinea de colaborare

Colaborarea este capacitatea consilierului de a implica persoana sau grupul de persoane în deciziile de dezvoltare personală. Consilierul trebuie să fie un facilitator al procesului de dezvoltare personală a copilului și adolescentului, abilitându-l pe acesta în a identifica soluții proprii la problemele cu care se confruntă.

Atitudinea de gândire pozitivă

Activitățile de consiliere trebuie să fie focalizate pe dezvoltarea imaginii și respectului de sine al elevului, gândurilor constructive, responsabilității personale.

Atitudinea de responsabilitate

Responsabilitatea, după A. Băban (2011, p. 30), are în vedere respectarea principiilor fundamentale ale consilierii, prin prevenirea utilizării greșite a cunoștințelor și metodelor de consiliere, prin evitarea oricărei acțiuni care interferează cu starea de bine a consiliaților.

Abilitățile consilierului

Abilitățile pot fi considerate „competențe dobândite care conduc la niveluri de performanță ridicată în realizarea unei atribuții sau a unei categorii de atribuții” conform definiției prezentată de H. Bloch (2006, p. 2). Abilitățile de bază necesare sunt cele de: comunicare, interpersonale, redactarea de rapoarte, colaborarea cu persoane relevante sau specialiști, administrare de instrumente specifice în sesiuni individuale sau de grup, prezentare pertinentă a ocupațiilor, prezentarea clară și profesională a rezultatelor obținute prin diferite instrumente, abilitatea de a identifica și răspunde unor bariere la schimbare și dezvoltare întâmpinate de indivizi, strategii de intervenție pentru diferite categorii de clienți, oferirea de feedback asupra rezultatelor, utilizarea tehnicilor informatizate de orientare și consiliere etc. Din punctul de vedere al relației de consiliere, pentru desfășurarea cu succes a activităților de consiliere, sunt necesare următoarele abilități fundamentale ale consilierului: ascultarea activă, observarea, adresarea întrebărilor (coordonarea discuției), oferirea de feedback, furnizarea de informații, parafrizarea după A. Băban (2011, p. 30).

Abilitatea de ascultarea activă

Ascultarea este una din abilitățile importante în consiliere ce reprezintă baza întregului proces și activă oferă suportul unei bune comunicări între consilier și consiliat. Ea reprezintă procesul activ de interceptare, procesare și interpretare a interlocutorului și a stimulilor contextuali. Ea contribuie la încurajarea elevului în direcția optimizării comunicării. A. Stoica-Constantin (2004, p. 139) consideră că poate fi un instrument de comunicare utilizat în două scopuri: informare, când obținem informații de la interlocutor; suport moral, de

liniștire a celuilalt (îi arăt că îi înțeleg situația). Autoarele G. Moryis-Georgica și P. Bogdanska (2004, p. 387), prezintă patru elemente specifice: înțelegerea informației verbale, observarea și interpretarea comportamentului nonverbal, cuprinderea contextului, ascultarea notei grave (problemele clientului).

În mod normal auzim, dar avem nevoie exercițiu pentru a-i asculta pe ceilalți într-un mod eficient, conform J.-C. Abric (2002, p. 145). În timpul procesului de comunicare nu ne limităm la interceptarea și procesarea stimulilor auditivi, ci și a altor elemente legate de contextul general al procesului de comunicare, cum ar fi: percepția noastră asupra persoanei sau persoanelor cu care comunicăm, relația pe care o stabilim cu acestea, starea noastră fizică și psihică, motivația și interesele. Baza ascultării active o constituie comportamentul de așteptare, manifestat prin: adoptarea unui limbaj corporal adecvat; stabilirea unui contact vizual direct; adecvarea calităților vocale; constanța verbală; evitarea evaluărilor; evitarea etichetărilor.

Prin punerea în practică a acestei abilități încurajăm clientul să vorbească deschis și liber, se transmite respect pentru ceea ce gândește sau simte interlocutorul și se transmite mesajul nonverbal că este înțeles. B. Rime (2008, p. 187) evidențiază legătura specială de atașament, care se poate stabili între cei doi. Dintre factorii care susțin procesul de ascultare activă amintim:

- comunicarea nonverbală;
- contact vizual cu interlocutorul, fără însă a-l fixa cu privirea;
- asigurarea înțelegerii corecte a ceea ce a comunicat interlocutorul prin formule de genul „*Ceea ce vrei tu să îmi spui este că ...*”;
- ascultarea interlocutorului fără a fi preocupat de răspunsurile pe care persoana dorește să le dea;
- afirmații de genul: „*hmm*”, „*da*”, „*înțeleg*”;
- se dă interlocutorului ocazia să vorbească și să pună întrebări;
- interlocutorul este sincer interesat de problema/subiectul abordat;
- ascultarea nu este evaluativă;
- nu se utilizează etichete;
- ascultarea are în vedere atât limbajul verbal, cât și pe cel nonverbal;

- sunt respectate momentele de tăcere și pauzele în vorbire ale interlocutorului.

Procesul de ascultare activă poate fi analizat din trei perspective conform sintezei din tabelul următor:

Tabelul III.13. Caracteristici proces de ascultare activă

Plan fizic	Plan mental	Plan verbal
✓ poziționarea față în față cu cealaltă persoană, la o distanță confortabilă; ✓ menținerea contactului vizual; ✓ acordarea de atenție la detalii nonverbale; ✓ adoptarea unei atitudini relaxate.	✓ concentrarea asupra subiectului discuției; ✓ evitarea evaluării ideilor clientului; ✓ „așteaptă și gândește înainte de a răspunde”.	✓ reflectarea conținutului și sentimentelor clientului; ✓ adresarea de întrebări clarificatoare; ✓ recapitularea subiectelor discutate; ✓ stabilirea priorităților; ✓ stabilirea alternativelor.

În ascultarea activă consilierul trebuie să evite atitudinea de: a fi neatent; a asculta superficial; a reacționa la subiectele care contravin opiniei proprii; a asculta fără a înțelege mesajul și a nu cere informații suplimentare; a se simți amenințat pentru faptul că elevii au valori diferite; a întrerupe elevul. I. O. Pânișoară (2007, pp. 288-291) enumeră o parte dintre barierele de natură individuală care pot interveni în procesul de ascultare activă și cu care consilierul se poate confrunta: pseudo-ascultarea; atenția selectivă; presupunerea; concentrarea pe ceea ce urmează să spui; mesajele confuze. Pentru a contracara efectele generate de obstacolele în comunicare, K. Floyd (2013, pp. 246-248) propune modelul HURIER de ascultare eficientă. Acesta are mai multe etape – auzirea, înțelegerea, amintirea, interpretarea, evaluarea și răspunsul. Este precizat faptul că nu este obligatoriu să le

parcurgem pe toate, dar acestea sunt comportamentele după care este indicat să le adoptăm când ascultăm.

Pentru a fi eficienți, autorii lucrării *Consilierea copiilor* (2013, p. 156) consideră că este necesar să cunoaștem și să conștientizăm valoarea componentelor principale ale abilității de ascultare activă: utilizarea unui limbaj adecvat al trupului; utilizarea unor răspunsuri minime; utilizarea reflectării; utilizarea rezumării.

Abilitatea de observare

A. Băban (2011, p. 31) subliniază următoarele aspecte: observarea comportamentului contribuie la înțelegerea mesajului transmis, a stării afective a interlocutorului. Dificultățile în procesul de observare apar atunci când se trece de la simpla observare a unor comportamente la interpretări personale ale acestora. Observarea începe de la debutul relației de consiliere și urmărește ca linii generale: aspectul general, comportamentul, dispoziția, funcționarea intelectuală și procesele de gândire în opinia autorilor K. Geldard, D. Geldard și R. Yin Foo (2013, p. 151).

Abilitatea de adresare a întrebărilor (coordonarea discuției de consiliere)

Utilizarea întrebărilor este o tehnică prin care este ajutat, atât consilierul, cât și clientul, în găsirea informațiilor care lipsesc. Adresarea întrebărilor oferă suport clientului pentru ca acesta să poată învăța cât mai multe lucruri din situațiile cu care s-a confruntat. I. Chiru (2004, p. 53) consideră că „a întreba și a reformula” sunt instrumente ale ascultării active. Cunoașterea tehnicilor de conversație îl ajută pe consilier să coordoneze cursul și coerența discuției, mai ales la începutul procesului de consiliere, precizează G. Moryis-Gieorgica și P. Bogdanska (2004, p. 396). Se pot utiliza întrebări pentru a ajuta clientul în clarificarea sentimentelor, convingerilor, atitudinilor și valorilor personale. Întrebările pot fi închise, deschise, justificative, ipotetice.

Întrebările închise: acestea generează răspunsuri de tip da/nu având ca rezultat frecvent la întreruperea comunicării iar un aspect

relevant al utilizării lor este dat de faptul că direcționează focalizarea discuției și obținerea de informații exacte despre un anumit aspect.

Beneficii ale întrebărilor închise

- clienților le este de obicei mai ușor să răspundă;
- oferă rapid o mulțime de informații, mai ales în cadrul interviului inițial;
- ajută la adoptarea deciziilor și la luarea angajamentelor;
- clarificarea unei informații concrete;
- focalizează discuția și oferă informații exacte despre un anumit aspect.

Puncte slabe ale întrebărilor închise

- restricționează clienții la oferirea de răspunsuri scurte, în general monosilabice (da, nu);
- controlul dialogului se află în mâinile consilierului, ceea ce-l împiedică pe client să pună în discuție și alte probleme;
- limitează spontaneitatea clientului;
- clientul se poate simți interogat etc.

Întrebările deschise

J.-C. Abric (2002, p. 70) precizează că acestea ajută subiectul să-și exprime atitudinile, valorile, sentimentele și opțiunile asupra unei probleme abordate și facilitează procesul de comunicare prin invitația de a descrie situația: „*Ai putea să-mi spui mai multe despre ...*”. Ele permit clientului să se exprime în mod liber, sunt foarte utile în faza de culegere a informațiilor despre client și problema cu care se confruntă. Sunt acele întrebări care comunică interlocutorului că este ascultat și consilierul este interesat de informațiile pe care le aude.

Beneficii ale întrebărilor deschise

- îi invită pe clienți să-și exploreze propriile gânduri și sentimente;
- îl ajută pe interlocutor să-și exprime atitudinile, valorile, sentimentele și opțiunile asupra unei probleme abordate;
- oferă mai mult control clienților;

- demonstrează respect față de clienți, dându-le posibilitatea să-și elaboreze propriile răspunsuri;
- aduc informații neașteptate, care pot fi relevante pentru situația abordată.

Puncte slabe ale întrebărilor deschise

- clienții își pot pierde concentrarea sau pot evita subiectele neplăcute pentru ei;
- pot duce uneori la răspunsuri repetate de genul: „nu știu”;
- pot duce la pierderea timpului, mai ales în cazul consilierilor începători sau la o lipsă de structură în cadrul ședinței (sesiunii) de consiliere.

Întrebările justificative: sunt întrebări de tip „de ce”, nerecomandate în consiliere, pentru că îndeamnă interlocutorul să identifice cauze sau motive și nu acesta este scopul consilierii.

Întrebările ipotetice: sunt utile pentru vizualizarea consecințelor pozitive sau negative ale unor acțiuni și pentru luarea în considerare a unor alternative diferite de acțiune (ex. în planificarea vieții și a carierei). Ele asigură clientului o stare de confort prin abordarea ipotetică a problemei și nu prin focalizări specifice sau individuale, pot constitui un sprijin pentru elaborarea de alternative la o situație dată.

Coordonarea directă are rolul de a formula specificații noi și de a direcționa discuțiile vagi către o țintă fixă, iar coordonarea indirectă, presupune transferarea responsabilității discuției către client.

Abilitatea de a oferi feedback

Feedbackul susține comunicarea autentică între consilier și consiliat, după A. Băban, D. Petrovai și G. Lemeni (2002, p. 12). Din această perspectivă este relevantă ideea referitoare la valoarea acțiunii de comunicare, care „nu înseamnă un simplu transfer, ci un schimb de mesaje, care este o interacțiune. Într-un asemenea context, putem vorbi de reacția de răspuns, de feedback”, evidențiază L. Șoitu (1987, pp. 103-104).

Considerând activitatea de consiliere un proces de învățare, și anume de a învăța cum să acționezi într-un anumit context, feedbackul

oferit de consilier „ar trebui să le reamintească elevilor relațiile dintre pașii procedurii”, susține V. Mih (2010, p. 230). Dintre elementele specifice în situația de a oferi feedback, consilierul va urmări ca acesta să fie imediat, onest și „suportiv”, după cum susțin I. Mitrofan și A. Nuță (2005, p. 76). Un atare feedback presupune posibilitatea de a furniza un răspuns clientului într-o manieră neutră, în sensul de a evita producerea unei stări de disconfort acestuia. Dintre alte aspecte enumerăm:

- focalizarea pe aspecte pozitive, scopul lui fiind de a susține și ajuta pe copil și nu de a-l evalua sau judeca;
- specificitatea;
- trebuie să fie descriptiv și nu evaluativ sau critic; nu se recomandă utilizarea cuvintelor „bun”, „rău” și a derivatelor lor pentru că nu oferă nici o informație despre comportamentul specific pe care trebuie să îl dezvolte consiliatul;
- centrarea pe acele comportamente și atitudini ce pot fi schimbate;
- oferirea de alternative comportamentale; dacă se oferă feedback pentru acele aspecte care nu pot fi schimbate, se generează o stare de conflict și tensiune emoțională;
- trebuie să fie imediat oferit pentru întărirea comportamentului;
- trebuie să se adreseze comportamentului unei persoane și nu persoanei subiectului consiliat.

Abilitatea de a oferi informații

În funcție de cunoștințele, atitudinile și abilitățile pe care le identifică la elevi, consilierul trebuie să transmită informații. Recomandările pe care le regăsim în *Consiliere și orientare. Ghidul profesorului* (2005, p. 13) cu privire la furnizarea informațiilor de către consilier au în vedere următoarele aspecte: utilizarea unui limbaj adecvat nivelului de înțelegere al clientului; corectitudinea informațiilor; oferirea de argumente și contraargumente pentru fiecare tip de informație furnizată; analiza informației furnizate și învățarea clientului să realizeze și el același lucru; abilitatea consilierului de a selecta din punct de vedere cantitativ și calitativ informațiile furnizate etc.

Abilitatea de parafrizare

Parafrizarea este abilitatea de reformulare a ceea ce este esențial în mesaj. Are ca obiectiv clarificarea aspectelor legate de subiectul sau problema în discuție și se bazează pe utilizarea unor fraze care comunică elevilor că mesajul a fost înțeles: „*Ceea ce spui tu se referă la...*”, „*Cu alte cuvinte....*”. În paralel, permite și consilierului să își clarifice dacă a înțeles corect mesajul transmis de elevi. Este important ca acesta să nu utilizeze cuvinte sau informații pe care copiii nu le-au transmis în mesaj, pentru a nu da o interpretare personală mesajului și a nu influența direcția comunicării.

Sugestiile de lucru pentru consilier, atunci când folosește parafrizarea, se referă la: evitarea definirii problemelor în locul elevilor; evitarea minimalizării a ceea ce transmite copilul; utilizarea și a comportamentului nonverbal pentru a comunica acceptarea; evitarea evaluării și a interpretării; evitarea sarcasmului/ironiei în feedbackul oferit.

Abilitatea de reflectare a conținutului mesajului (reflectarea)

Reflectarea/reflexia este expresia înțelegerii de către consilier atât a conținutului informațional, cât și a stării emoționale transmise de elev. Ea dă elevului sentimentului că este ascultat și că ceea ce exprimă sau trăiește este important. Prin reflectare, consilierul ajută elevul să se clarifice pe sine și validează trăirile emoționale ale acestuia.

I. Mitrofan și A. Nuță (2005, p. 76) consideră că din punctul de vedere al consilierului reflectarea/clarificarea îl ajută pe acesta: să verifice înțelegerea celor relatate de interlocutor; să îi comunice interlocutorului înțelegerea și acceptarea necondiționată; să stabilească o relație bazată pe încredere. Formele de realizare efectivă a reflectării se concretizează în utilizarea de fraze, propoziții, cuvinte sau expresii tip „etichetă”, utilizarea de verbe, întrebări de verificare. Reflectarea se poate manifesta și ca formă în care consilierul observă comportamentul clientului.

Pentru ca reflectarea să fie eficientă, este recomandabil ca mesajul clientului să fie analizat din trei puncte de vedere: conținutul exprimat; sentimentele exprimate; comportamentul nonverbal al clientului.

Procesul de reflectare este direct legat de feedbackul constructiv pe care îl oferă consilierul.

Abilitatea de a sumariza

I. Al. Dumitru (2008, p. 83) consideră că este abilitatea consilierului de a sintetiza într-o manieră organizată aspectele relevante ale discursului interlocutorului. Ca tehnică urmărește clarificarea ideilor din discuția purtată, evidențierea elementelor de bază prezentate, stabilirea priorităților, a alternativelor de abordare a unei teme. Atunci când consilierul utilizează această abilitate alături de informația furnizată de client va trebui să decodifice și sentimentele trăite de acesta.

Am putea concluziona că misiunea unui consilier de carieră este să pregătească indivizii în paralel pentru două finalități: *alegerea unei identități ocupaționale și pregătirea pentru succes, pentru reușita în plan social*. În fapt, atunci când o persoană apelează la serviciile unui consilier de carieră ea contribuie într-o anumită măsură la auto-definirea sa, întrucât decizia finală referitoare la ceea ce va face va rămâne mereu la latitudinea sa. Consilierul nu impune, nu alege, nu decide pentru celălalt, pentru beneficiarul serviciilor oferite, ci îl ajută pe acesta să aleagă din variante necunoscute încă, să decidă dacă dintre ofertele, posibilitățile identificate și argumentele descoperite ceva i se potrivește așteptărilor, să se bucure că este în măsură să-și impună un punct de vedere asupra evoluției aducătoare de succes.

III.2. Procesul de consiliere

Deși poate părea o înlănțuire 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. Considerarea consilierii ca un proces de orientare-învățare subliniază caracterul ei preponderent psihopedagogic. Din punctul de vedere al consilierii educaționale este un proces care se caracterizează prin *obiective, conținut, strategie* specifice prin analogie cu procesul educațional, susținută de argumentul „spațiului educațional” în care se realizează (școală, facultate) și al specificului formativ al acestuia. În

opinia lui R. Nelson-Jones (2007, p. 63) cuvântul „proces” poate fi analizat din două perspective:

- cea de mișcare, în sensul că ceva se întâmplă (atât în interiorul consilierului, cât și al clientului, între cei doi actori); procesul de consiliere poate avea loc în afara/interiorul relațiilor de consiliere; în timpul relației de consiliere; după terminarea relației de consiliere;
- progres obținut în timp, etapizat pe mai multe stadii;

J. McLeod (1988) aduce în discuție sintagma de „preocupare pentru schimbare” ca fiind specifică procesului de consiliere. Astfel procesul este descris în moduri diferite:

- este orice activitate care implică schimbarea;
- evidențiază caracterul dinamic al consilierii;
- are la bază o succesiune de factori care pot influența obținerea unui rezultat;
- procesul este reprezentat de evoluția persoanei;
- descrie căile prin care clienții încearcă să înțeleagă experiențele dificile din viața lor;

Consilierea este un proces de învățare de abilități cognitive, sociale, emoționale prin care clientul, copil sau adult, se adaptează optim dificultăților cu care se confruntă sau își optimizează calitatea vieții personale, academice sau profesionale. Consilierea nu implică oferirea de sfaturi sau orientarea clientului spre adoptarea unei anumite soluții. În cadrul procesului de consiliere clientul are prilejul de a explora diferite aspecte ale vieții sale, emoțiile asociate acestora, comportamentele și situațiile problematice, de a evalua alternative și de a decide care este modalitatea optimă de soluționare. Consilierul oferă informații și explorează alternative împreună cu clientul. În mod frecvent lipsa informațiilor despre sine, despre mediu și despre modul în care oamenii interacționează cu mediul reprezintă o cauză a problemei.

R. Elliot (1991) descrie procesul de consiliere din perspectiva unor limite temporale după cum urmează:

- unitate de interacțiune: ca un micro-proces care nu durează mai mult de două minute cuprinzând răspunsul unuia dintre parteneri;

- unitate episodică (eveniment): poate dura câteva minute și facilitează exprimarea tuturor opiniilor referitoare la o temă comună de discuție;
- unitate singulară, ca ocazie unică;
- „unitate de tratament”: o regăsim pe tot intervalul de timp alocat relației de consiliere.

III.2.1. Consilierea individuală

Etapale procesului de consiliere pot fi descrise diferit în raport cu orientarea teoretică pe baza căruia un specialist lucrează. Existența unui model universal aplicabil în activitatea de consiliere este dificil de identificat. La modul ideal, fiecare demers ar trebui proiectat în raport cu nevoile și specificul fiecărui client. Indiferent de situația clientului, toate modelele propun orientativ o etapizare asemănătoare:

- faza inițială, de demarare a procesului de consiliere;
- faza de analiză a situației clientului (evaluarea problemei/nevoilor);
- faza desfășurării intervenției de consiliere propriu-zise;
- faza de finalizare a procesului de consiliere.

În lucrarea *Consilierea psihopedagogică* I. Al. Dumitru (2008, p. 80) enumeră următoarele faze ale procesului de consiliere: „stabilirea unei legături specifice cu clientul și lumea sa; invitația adresată clientului de a vorbi și încurajarea acestuia „să-și spună povestea”; ascultarea activă a clientului și observarea manifestărilor acestuia; clarificarea (identificare, definirea) problemelor clientului; creșterea gradului de conștientizare de către client a problemelor sale și identificarea modalităților de rezolvare a acestora; confruntarea clientului cu propriile credințe și convingeri care reprezintă surse de rezistență la schimbare; analiza soluțiilor alternative și adoptarea unei decizii; facilitarea activă a schimbării evolutive; experimentarea și exersarea noilor comportamente, funcționarea adaptativă optimă”.

G. Egan (1994) abordează procesul de consiliere din perspectiva „problemei managementului”. Acesta este descris prin trei stagii: ajutarea clienților în identificarea și clarificarea situațiilor problematice;

dezvoltarea programelor pentru o schimbare constructivă; implementarea scopurilor.

N.C. Gysbers și Mary J. Heppner (2009) explică modul de organizare a procesului de consiliere în faze și subfaze. Ei aduc în atenție faptul că pe parcursul unei ședințe de consiliere pot fi parcurse mai multe faze/subfaze sau doar una singură, că ordinea acestora poate fi schimbată în funcție de nevoile de moment sau că acest proces poate fi parcurs doar parțial, în raport cu necesitățile clientului. Sunt propuse următoarele faze:

- *identificarea și clarificarea problemei clientului, precum și a obiectivelor acestuia*: formarea alianței de lucru; culegerea informațiilor despre client; înțelegerea comportamentului clientului;
- *rezolvarea problemelor clientului*: derularea acțiunii de consiliere; formularea obiectivelor de carieră; stabilirea planului de carieră; evaluarea rezultatelor; închiderea relației.

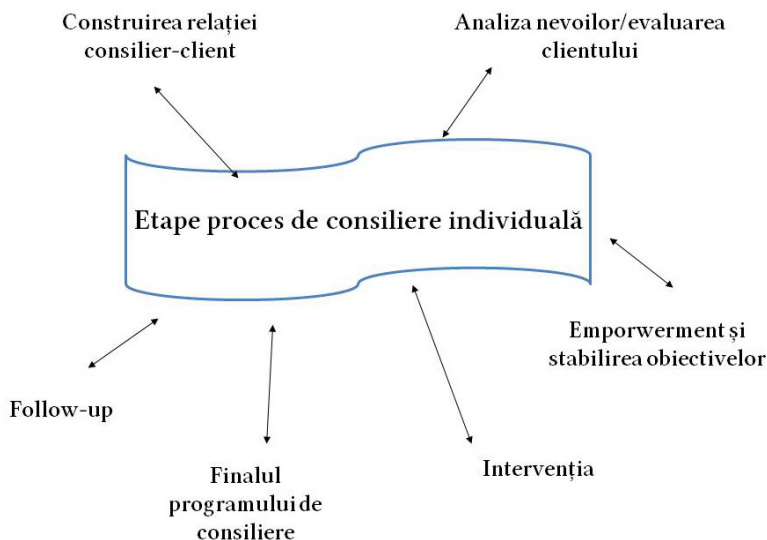


Figura III.3. Etapele procesului de consiliere individuală, modelul Hackney & Cormier

H. Hackney și L. Cormier (2005) au descris cinci etape ale procesului, prezentate în figura III.3. Într-o manieră asemănătoare regăsim prezentarea etapelor procesului de consiliere individuală și la I. Mitrofan și A. Nuță (2005, pp. 23-24). În continuare vom prezenta succint câteva elemente specifice pentru fiecare etapă în parte, urmărind structura acestui model, prezentarea incluzând însă și aspecte generale care se regăsesc în diferite modele de consiliere.

Etapă I. Construirea relației dintre consilier și client

Este o etapă în care consilierul se bazează pe valorificarea abilităților de comunicare cu ajutorul cărora va construi bazele unei relații între el și client, de încredere și respect reciproc. Elementele de bază care trebuie respectate sunt: informarea clientului despre specificul procesului de consiliere, precum și precizarea elementelor referitoare la elementele de etică profesională. În realitate această secvență a procesului începe la primul contact dintre consilier și client, se realizează pe tot parcursul activității și se finalizează la încheierea procesului. De modul cum debutează relația depinde în esență succesul întregului demers, astfel încât obținerea încrederii clientului este relevantă alături de structura demersului construit de consilier. Toate eforturile consilierului în această primă etapă, sunt destinate asigurării unei atmosfere confortabile și sigure pentru client. Modalitatea în care este stabilit cadrul consilierii determină eficiența demersului, iar acesta se referă la:

- *cadrul fizic spațial*: la ansamblul condițiilor mediului ambiant;
- *cadrul temporar*: constituie din modalitatea de raportare a consilierului la durată;
- *cadrul alianței de intervenție*: este constituit din personalitatea consilierului și influența acestuia asupra clientului;
- *cadrul deontologic al consilierii*: principii necesare reglementării relației cu clientul.

Obiectivul de fond al primei întâlniri cu clientul constă în evaluarea motivației pentru consiliere și în testarea modalităților de relație specifice clientului, în timp ce obiectivul specific se referă la conținutul problematicii. Rolul consilierului se regăsește la interferența dintre așteptările clientului și comportamentul său real.

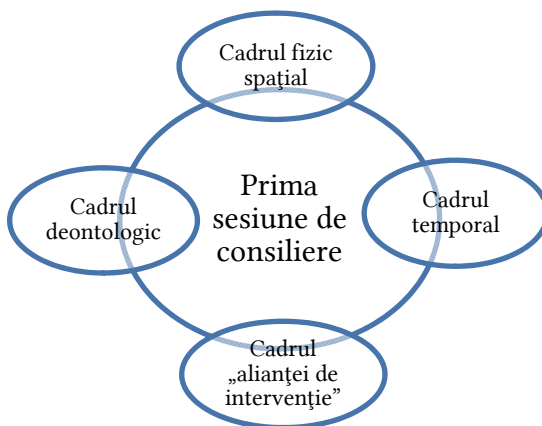


Figura III.4. Construirea relației consilier – client

Spațiul fizic al cabinetului constă în influența la nivelul interferenței dintre semnificația culturală și simbolistica personală a organizării spațiale. În alegerea modalității de organizare a cadrului fizic al consilierii se va avea în vedere semnificația și funcția fiecărui element. Spre exemplu, un birou amplasat în cabinet poate semnifica: din punct de vedere cultural, un spațiu de lucru, care să sprijine statutul de *client* al subiectului; din perspectiva clientului, locul de desfășurare a relației cu autoritatea. În alegerea și organizarea spațiului se vor avea în vedere și datele oferite de proxemică.

Factorul timp este un element de cadru variabil în raport cu celelalte aspecte ale relației de consiliere. Aspecte care pot influența desfășurarea eficientă a activității generate de reacția și comportamentul clientului: întârziere; intrarea în problematica reală spre finalul sesiunii; concentrarea discursului spre finalul sesiunii de consiliere astfel încât este dificil de întrerupt. Este importantă respectarea oricărui element de cadru, stabilit de comun acord cu clientul. În consecință, durata se recomandă să fie respectată prin intervenții de genul:

- anunțarea timpului rămas: „*mai sunt 10 minute, ce anume doriți să mai discutăm?*”.

- întreruperea clientului: „*ne oprim în acest moment, continuăm data viitoare*”.

Sunt situații când nu este indicată cronometrarea precisă a timpului prin consultarea frecventă a ceasului. În acest caz, excesul de rigoare va avea caracter defensiv.

Un alt element important este reprezentat de personalitatea consilierului și modalitatea în care acesta poate construi relația cu clientul. Relația se constituie într-un tip de „alianță” între client și consilier orientat de obiectivele comune. Alianța de intervenție, element necesar succesului consilierii, este determinată de personalitatea consilierului, de modul în care consilierul este perceput de client, de nivelul de încredere acordat, acceptarea acestuia de către client ca agent al schimbării, măsura în care se simte securizat în cadru. R. Nelson-Jones (1990, p. 58) consideră că relația de consiliere este rezultatul interacțiunii complexe dintre:

- perspectiva consilierului asupra clientului exprimată de sintagma: „*Eu sunt aici pentru a te susține în...*”;
- perspectiva clientului asupra sa: „*Eu nu pot să...*”;
- perspectiva clientului asupra consilierului: „*El este aici pentru a mă ajuta. Poate oare să o facă...?*”;
- perspectiva consilierului asupra sa: „*Eu resimt față de client...?*”.

Codul etic profesional promovează ideea că individul trebuie respectat și protejat, ceea ce devine posibil numai în condițiile în care consilierul este onest, integru și obiectiv în relația sa cu clientul. Principiile eticii profesionale vizează următoarele elemente: intervenția consilierului se va construi pe ideea de a nu se aduce prejudicii clientului; asumarea de către consilier a propriilor limite; păstrarea caracterului confidențial al informațiilor furnizate de client; relevanța, în sensul de a nu solicita clientului detalii irelevante; etc.

Prima sesiune de consiliere este primordială pentru decursul relației. Prima reacție, de natură afectivă, pe care o are atât consilierul, cât și clientul este relevantă. Această reacție oferă informația brută, neelaborată, privind personalitatea celuilalt așa cum „poate” fi percepută. În deschiderea primei întâlniri trebuie să se aibă în vedere starea de neliniște a clientului. Primele minute vor fi alocate gestiunii

acestui aspect determinat de noutatea situației. Atitudinea de sprijin și înțelegere a consilierului este necesară. Este importantă susținerea libertății de discurs a clientului. Prin oferta de libertate, consilierul poate obține informații despre modalitatea în care clientul se adaptează la situații noi. Indiferent de abordare, obiectivul esențial al primei sesiuni constă în evaluarea motivației pentru consiliere și în testarea modalităților de relație specifice clientului. În scopul atingerii acestui obiectiv specific primei întâlniri, metoda de lucru recomandată este anamneza. Folosită ca scop în sine, clientul poate simți presiunea unei abordări de tip interogatoriu, ceea ce compromite relația.

Categoriile de informații sunt orientative, în funcție de tipul consilierii și de client:

- date de identificare;
- motivele pentru care solicită asistența;
- antecedente personale: evoluție școlară, evoluția relațiilor interpersonale în cadrul grupului de vârstă;
- informații despre vârsta părinților, profesia și ocupația, evenimente de orice natură apărute în familie, relațiile cu părinții și între frați.

Acest moment poate fi extins de consilier la una sau două sesiuni de consiliere, în funcție de informațiile obținute sau după cum evoluează relația sa cu clientul. În această etapă poate avea loc și o discuție despre necesitățile de consiliere ale clientului, dar sunt acceptate și discuții despre alte subiecte. Obiectivele pe care consilierul își propune să le atingă în această etapă sunt strâns legate de asigurarea unei relații de bună cooperare bazată pe încredere, empatie și de analizarea motivelor pentru care clientul are nevoie de consiliere. Încrederea între consilier și client este un rezultat al respectului reciproc, al unei atitudini lipsite de judecăți de valoare. Legătura astfel stabilită poate fi analizată în modelul de schemă propus în Fig. III.5.

Sintetizând, D. Mearns și B. Thorne (2010, pp. 251-248) consideră că elementele specifice acestei etape au în vedere: așteptările clientului, stabilirea relației și a încrederii în primele momente, stabilirea cadrului de lucru.

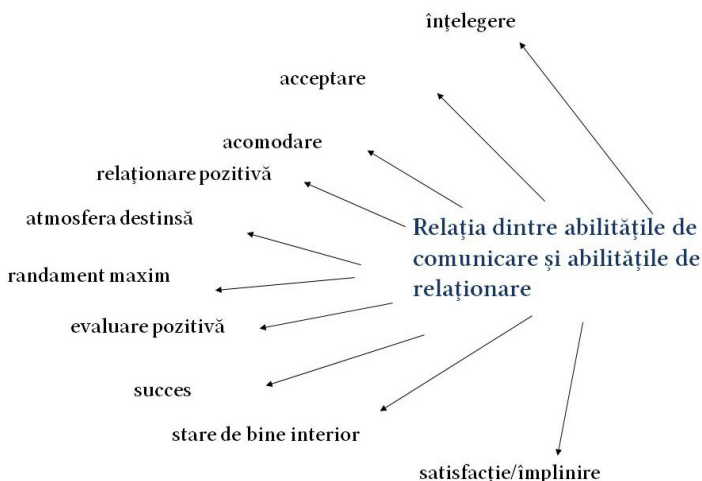


Figura III.5. Relația comunicare – relaționare în procesul de consiliere

Etapa II. Analiza nevoilor/problemelor clientului

Descrierea adecvată a situației clientului, alături de o evaluare inițială a abilităților, intereselor, cunoștințelor deținute de client, va reprezenta suportul tehnic necesar pentru proiectarea programului de consiliere. Identificarea cauzelor situației de consiliere este primul pas în scopul unei intervenții eficiente în consiliere. Dacă în prima etapă este dificil pentru consilier să elaboreze o schemă de intervenție cu privire la problema clientului, după momentul obținerii de informații relevante despre situația clientului, consilierul va fi în măsură să identifice o categorie anume (comportament, emoții, sistem etc.) și să proiecteze o strategie de evaluare optimă.

J. McLeod (1998) aduce în discuție o parte din motivele pentru care se realizează o evaluare înainte de a începe consilierea propriu-zisă: aprecierea punctelor tari și a celor slabe ale clientului; oferirea de informații; a-l face pe client să se simtă înțeles; formularea unui caz sau a unui plan; oferirea de speranță; adunarea informațiilor despre nevoile culturale și așteptări etc. O dată identificate, aceste elemente vor fi valorificate și în etapa de stabilire a obiectivelor.

Modalitățile de evaluare depind foarte mult de modelul teoretic pe care consilierul îl utilizează. Consilierii psihodinamici consideră foarte importantă evaluarea în aprecierea trăsăturilor-cheie ale cazului; cei behavioriști consideră evaluarea necesară pentru identificarea unor scopuri realiste ale întâlnirilor de consiliere; cei umaniști tind să evite realizarea unei evaluări formale. În activitatea curentă, frecvent consilierii în carieră utilizează instrumente informale:

- metode calitative de evaluare, prin care clienții să fie invitați să participe la exerciții de învățare/evaluare, integrate în sesiunea de consiliere; un exemplu al unei astfel de evaluări este tehnica „linia vieții” (preluată din teoriile postmoderne ale carierei) solicitând astfel opinia clientului asupra punctelor semnificative din dezvoltarea sa, a relațiilor importante cu alții și a valorilor;
- tehnici de clarificare prin întrebări deschise și închise;
- instrumente informale (discuții, convorbiri, interviuri etc.).

Interviurile sunt de obicei utilizate la începutul acestei etape. J.-C. Abric (2002, p. 56) consideră interviul inițial util pentru strângerea informațiilor legate de viața curentă a clientului, de istoria familiei sale, istoria personală.

Un element important în această etapă îl reprezintă identificarea *abilităților transferabile*, conform lui A. Szilagy (2008, p. 72). Acestea sunt abilități dezvoltate într-un anumit context (școală, activități de timp liber) care pot fi valorificate și frecvent clienții nu conștientizează potențialul de care dispun. Este recomandat ca în etapa următoare, de stabilire a obiectivelor, acest element să fie valorizat.

Etapă de analiză poate avea efecte pozitive sau negative asupra clienților. Dacă această fază este bine realizată, clientul se va simți înțeles, ușurat, încrezător, deschis noilor pași din cadrul procesului și motivat. Sunt și situații când, în urma obținerii informațiilor din această etapă de analiză/evaluare, clientul este îndrumat să solicite serviciile unui alt consilier/instituție. Dacă această recomandare nu este bine făcută, clientul se va simți frustrat, anxios, interogant, vulnerabil și va avea așteptări reduse de la programul de consiliere, precizează D.T. Gîrleanu (2002, p. 166).

Etapa III. Empowerment și stabilirea obiectivelor

Mulți dintre tinerii care au nevoie de asistență în dezvoltarea carierei nu se simt în stare să își elaboreze singuri un plan de acțiune, să se ocupe singuri de viitorul apropiat sau câteodată nu sunt conștienți de potențialul și abilitățile lor, consideră A. Szilagyi (2008, p. 74). Se vor valorifica informațiile din etapa anterioară. Cauzele care au generat problema clientului vor trebui luate în considerare întrucât trebuie precizate modalități de eliminare/diminuare a efectelor provocate. Un alt aspect relevant este reprezentat de valorificarea abilităților transferabile în stabilirea obiectivelor, întrucât acest element oferă o imagine realistă a potențialului clientului și oferă acestuia încredere în sine. Într-o manieră simplă de lucru obiectivele pot fi stabilite răspunzând la următoarele întrebări:

- „Ce îmi doresc?": urmărim identificarea de posibilități;
- „Cum hotărâsc?": urmărim alegerea posibilităților realiste;
- „Cum procedez?":

Identificarea obiectivelor conduce la stabilirea acțiunilor și organizarea acestora într-un plan. Consilierul lucrează cu două tipuri diferite de obiective: obiective comune pe care consilierul și clientul le împărtășesc în procesul de dezvoltare a carierei; obiective de atins pentru client.

Dintre strategiile ușor de aplicat privind modul de stabilire a obiectivelor amintim: tehnica RUMBAS, tehnica SMART, tehnica HEART.

Tehnica RUMBAS: denumirea este dată de acronimul obținut din inițialele a cinci termeni: realist, clar, măsurabil, comportamental, agreeat, specific (*realistic, understandable, measurable, behavioral, agreed-upon, specific*). Fiecare moment de analiză a rezultatului identificat ca plauzibil este realizat dintr-o perspectivă diferită:

- **Realist (Realistic)**: obiectivul poate fi moderat dificil, dar este tangibil;
- **Clar (Understandable)**: obiectivul poate fi exprimat, comunicat către alții și înțeles de către alții;
- **Măsurabil (Measurable)**: schimbarea poate fi observată și evaluată (măsurată);

- **Comportamental (Behavioral):** obiectivul trebuie să cuprindă pași de acțiune concretă;
- **Agreat (Agreed upon):** obiectivul este agreat și acceptat de către cei care ar putea fi implicați și care ar putea avea putere pentru atingerea acestuia;
- **Specific (Specific):** obiectivul poate fi descris prin unul sau mai multe comportamente observabile; nu este un rezultat general.

Tehnica SMART: denumirea este un acronim devenit foarte popular care surprinde cinci condiții ale unui obiectiv bine stabilit. Un obiectiv bine stabilit este Specific, Măsurabil, Abordabil, Relevant și Temporal (delimitat în timp). Cele mai frecvente versiuni ale acronimului SMART sunt următoarele:

- Specific, Măsurabil, Abordabil, Realist, încadrabil în Timp;
- Specific, Măsurabil, Realizabil, orientat către Rezultat, la Timp;
- Specific, Măsurabil, Realist;
- Stimulativ, Măsurabil, Acceptat de toate părțile interesate, Realist, definit în Timp.

Tehnica HEART: este o altă variantă de identificarea obiectivelor care evidențiază latura motivațională în formularea obiectivelor pe care clientul și le propune alături de consilier, afirmă A. Szekely (2011):

- **Holistic:** obiectivul ține seama de toți cei implicați, care vor fi afectați într-un fel sau altul de realizarea lui;
- **Efecte secundare:** obiectivul ține seama ca toate efectele secundare ale problemei inițiale să fie rezolvate în cazul noii soluții propuse și menținerea elementelor pozitive care există în contextul problematic apărut;
- **Afirmativ:** obiectivul este afirmat pozitiv (nu negativ) și la timpul prezent (nu la trecut); obiectivul precizează ce vrei să obții, nu doar ce vrei să eviți și se referă la acel lucru la timpul prezent, ca și când se întâmplă în momentul vorbirii;
- **Responsabil:** obiectivul este asumat de către cel care îl fixează, acesta fiind responsabil în totalitate pentru succesul sau eșecul lui;
- **Testat senzorial:** obiectivul este exprimat ca rezultat final în imagini, sunete și senzații, toate contribuind la claritatea

senzorială a acestuia și la emoția pozitivă declanșată de îndeplinirea lui; imaginea exactă a rezultatului care poate fi obținut care se formează în minte și emoția care însoțește imaginea vor acționa ca un stimul motivațional asupra clientului.

Tabelul III.14. Prezentare comparativă a tehnicilor de identificare a obiectivelor privind cariera

Tehnica RUMBAS	Tehnica SMART	Tehnica HEART
Realist	Specific	Holistic
Clar	Măsurabil	Efecte secundare
Comportamental	Abordabil	Afirmativ
Agreat	Relevant	Responsabil
Specific	Temporal	Testat senzorial

Stabilirea obiectivelor constituie o etapă necesară în cadrul oricărui proces de consiliere în carieră. Clientul trebuie să învețe să fie atent la diferențele impuse de obiectivele pe termen scurt, mediu și lung. Obiectivele au funcții motivaționale, educaționale și evaluative. Obiectivele bine stabilite îi ajută pe clienți să își planifice viitorul și îl ajută pe consilier să măsoare succesul acestor activități comune.

S.D. Brown și colaboratorii (1991, pp. 30-38) consideră că există o relație pozitivă între sentimentul de „autoeficiență” și performanța pe care o obține o persoană. Acest concept de *self-efficacy*, descris drept încrederea pe care cineva o are că poate face orice pentru a-și atinge obiectivele, este important pentru stabilirea unor planuri de viitor în activitatea de consiliere. A. Gavreliuc (2006, pp. 212-213) evidențiază faptul că în realitate construirea conceptului de sine se bazează pe strategii de natură cognitivă, cum ar fi: accesibilizarea doar a unor aspecte limitate ale sinelui; o reamintire selectivă a faptelor trecute; evitarea inconsistențelor; focalizarea pe trăsăturile centrale. Astfel, „conceptul de sine” este constituit din informații de natură cognitivă și afectivă precum: caracteristicile de personalitate, aspectul fizic, aspecte de ordin social relevante pentru fiecare persoană, părerea despre propria persoană în situații generale/specifice (O. Lungu, 2004, p. 92). Încrederea în sine se învață prin exerciții de *empowerment*, prin modele de viață, prin mesajele primite de la

ceilalți. Un consilier trebuie să ajute clientul: să trăiască experiențe de *empowering*, să aleagă modele de viață și să primească mesaje de *empowering*.

Stabilirea obiectivelor de carieră este o etapă importantă pentru ambii membri ai echipei. Pentru client, acest demers odată învățat se va constitui într-un instrument pe care îl va putea folosi în orice moment al vieții sale personale sau profesionale.

Etapa IV. Intervenția

Reprezintă procesul propriu-zis de desfășurare a consilierii. Cei doi lucrează împreună în vederea atingerii obiectivelor stabilite. Sunt importante demersul proiectat de consilier, metodele și tehnicile selectate, conținutul informațional pe baza căruia se lucrează, timpul avut la dispoziție. Alegerea unui anumit mod de lucru este influențată de orientarea teoretică a consilierului, experiența practică și abilitățile sale profesionale, dar și de caracteristicile clientului. Într-o manieră concisă D. Mearns și B. Thorne (2010, p. 307) vorbesc despre trei dimensiuni: dezvoltarea relației de consiliere; procesul clientului și procesul consilierului.

Etapa V. Finalul programului de consiliere

Există multe puncte de vedere cu privire la conținutul acestei etape: procesul se finalizează în momentul în care clientul și consilierul sunt de acord în ceea ce privește conținutul planului de acțiune și de dezvoltare, pe care ulterior clientul trebuie să îl implementeze; procesul continuă și după faza de elaborare, consilierul asistând clientul și în faza de implementare a planului; procesul poate continua și după implementarea planului, unii clienți solicitând asistență și după acest moment (*follow-up*). D. Mearns și B. Thorne (2010, pp. 333-336) aduc în atenție trei aspecte specifice finalului activității de consiliere: clientul este invitat să propună o perioadă de încheiere, să revizuiască procesul de consiliere (verificare a înțelegerii acțiunilor realizate) și să identifice dacă au rămas aspecte nerezolvate. J. Tolan (2003, pp. 213-226) subliniază faptul că un rol primordial îi revine consilierului, în a stabili momentul când este necesar să se finalizeze procesul de consiliere.

Conținutul acestei etape poate fi diferit de la caz la caz, în funcție de tipul problemei, de metodele utilizate, de personalitatea clientului și de alte opțiuni. Care sunt semnele de natură să îi indice unui consilier că poate aborda momentul de închidere? Clientul devine conștient de faptul că planul de acțiune mutual poate fi un răspuns la problema sa inițială și este de acord cu implementarea sa; clientul începe să lipsească (motivată sau nu) de la ședințele de consiliere, fiind speriat de apropierea momentului de final; clientul începe să abordeze noi posibile probleme, diferite de problema inițială, încercând să extindă relația; clientul încearcă să nu mai păstreze relația de consiliere imediat după ce planul de acțiune a fost finalizat și discutat.

Consilierul are responsabilitatea de a preveni apariția posibilelor cauze de încheiere a relației de consiliere. Clientul trebuie să cunoască când și în ce condiții se va finaliza programul de consiliere, care este rolul său în acest context și care va fi rolul consilierului. În cazul abordărilor pe termen scurt, finalul este o parte foarte importantă în cadrul întregii abordări; fără o încheiere potrivită, procesul de consiliere nu va avea șanse de succes. Elementele care pot susține finalizarea cu succes a unui program de consiliere pot avea în vedere următoarele repere de analiză:

- obiectivele și planul de acțiune adoptate sunt foarte clare pentru client, iar acesta își asumă responsabilitatea pentru implementare;
- relația consilier – client rămâne profesională;
- clientul vorbește liber despre sentimentul de pierdere pe care îl asociază cu încheierea procesului; adresează întrebări legate de acel moment și despre modalitatea în care relația consilier client va continua după terminarea procesului.

K. Geldard, D. Geldard și R. Yin Foo (2013, p. 215) supun atenției alte repere importante, referitoare la finalizarea procesului de consiliere, în mod special când sunt implicați copiii. Acestea au în vedere: planificarea procesului de consiliere într-un interval scurt de timp; evaluarea în permanență a progresului consilierii; în situațiile când este necesară planificarea procesului de consiliere într-un interval mai mare de timp

se recomandă revizuirea periodică a cazului; pregătirea beneficiarului în ce privește finalizarea procesului de consiliere.

O altă perspectivă privind finalul procesului de consiliere poate fi acțiunea de evaluare a activității desfășurate. S. Țibu în articolul „Evaluarea și măsurarea rezultatelor consilierii” (2009, pp. 75-83) prezintă trei tipuri de evaluări care pot fi realizate la nivelul serviciilor de consiliere: evaluarea de personal (respectiv a consilierilor care își desfășoară activitatea), de program (modul cum au fost realizate activitățile, obținerea rezultatelor preconizate) și evaluarea rezultatelor (starea de satisfacție a beneficiarilor). Prezentăm în continuare un model de analiză a rezultatelor procesului de consiliere, care evidențiază complexitatea întregului proces:

Tabelul III.15. Model de analiză a rezultatelor consilierii
(Kileen, 2000, *apud* S. Țibu, 2009)

Rezultate imediate la nivel individual	
Cunoștințe și abilități	✓ abilități de luare a deciziei; ✓ conștientizarea oportunităților educaționale; ✓ abilități de tranziție; ✓ abilități de management al carierei etc.
Atitudini/afecte	✓ optimism; ✓ sentimentul de control al situației; ✓ reducerea anxietății.
Luarea deciziei	✓ conștientizarea etapei în care se află – recunoașterea faptului că este nevoie de o schimbare; ✓ luarea deciziei.
Rezultate intermediare la nivel individual	
Implicare motivațională	✓ motivația pentru muncă.
Comportamentul de căutare	✓ dobândirea unor strategii eficiente de căutare a unei informații, a unui loc de muncă.
Luarea deciziei	✓ comportament decizional; ✓ rezultatele deciziei.
Rezultate finale la nivel individual	
Efecte privind educația și formarea	✓ participarea la cursuri; ✓ relevanța cursurilor în privința angajării; ✓ rata abandonului.

Efecte privind piața muncii	✓ nivelul salariului; ✓ intrarea pe piața muncii; ✓ retragerea de pe piața muncii etc.
Efecte privind locul de muncă	✓ găsirea unui loc de muncă; ✓ adaptarea la rolul profesional; ✓ productivitatea; ✓ performanțele obținute; ✓ flexibilitatea/schimbarea locului de muncă.
Rezultate finale la nivel de sistem	
Angajatorul	✓ creșterea productivității; ✓ reducerea costurilor privind selecția și migrarea forței de muncă; ✓ îmbunătățirea competențelor personalului angajat.
Ofertanții de educație/formare	✓ selecția studenților și menținerea lor în sistem etc.
Nivel național	✓ nivelul PIB; ✓ scăderea șomajului etc.

Etapa VI. Follow-up

În cadrul abordărilor pe termen lung, această revenire a clientului nu este întotdeauna necesară, însă în cazul abordărilor pe termen scurt (iar consilierea în carieră este una dintre ele) clienții pot solicita o sesiune de consiliere cu rol de „confirmare” a rezultatelor obținute de ei, după un anumit interval de timp, când procesul de consiliere s-a finalizat. Aceste discuții de tip follow-up sunt necesare pentru consilier, deoarece îi furnizează informații despre strategia de consiliere utilizată de el și poate obține informații despre starea actuală a clientului. Cine poate avea această inițiativă? Atât clientul, prin întâlniri programate la un anumit interval de timp (de regulă câteva săptămâni) sau de către consilier: prin telefon, scrisori/chestionare trimise acasă.

III.2.2. Consilierea de grup

Grupul „constituie cel mai important mediu de socializare și integrare” (A. Neculau, 2007, p. 13). La nivelul școlii potențialul activităților de grup are în vedere formarea, învățarea psiho-socială, achiziționarea unor „comportamente dorite și așteptate de societate” (idem,

1987, p. 256). Grupurile se formează din nevoia persoanelor de a fi și a acționa împreună, au caracteristici date de structurile sociale și instituționale cărora le aparțin. Grupul de joacă, grupul-clasă, grupul de discuții, grupul de distracții, echipa de lucru etc. reprezintă cadrul social în care ne formăm și ne afirmăm personalitatea. În cadrul procesului de consiliere discutăm despre „grupul restrâns”, alcătuit din cel mult cinci persoane care, aflate împreună în același interval de timp, comunicând și interacționând, împărtășesc experiențe comune. G. Ferry (1975, p. 80) afirmă: „resursele pedagogice ale grupurilor mici au fost recunoscute și exploatate de multă vreme, fie în mediul școlar, fie în mediul educativ extra-școlar”.

Deși consilierea de grup este un concept relativ răspândit, nu s-a ajuns la un consens teoretic asupra acestei tehnici. J.-C. Abric (2002, p. 102) prezintă modul cum s-au dezvoltat activitățile de grup, subliniind faptul că scopul formării unui grup este ca aceștia să discute și să reflecteze la preocupările lor. Astfel, interacțiunea dintre indivizi este folosită cu scopul de a facilita înțelegerea de sine și schimbarea comportamentală. Rolul consilierului constă în a crea un mediu securizant în care fiecare membru al grupului să poată să își expună preocupările privind diferitele aspecte ale vieții sale: relații interpersonale, imagine de sine etc. M. Caluschi (2001, p. 21) enumeră tipurile de grupuri cele mai frecvent organizate: grupul de sensibilizare, grupul de formare, grupul de întâlnire, grupul de evoluție, grupul de învățare, grupul creativ.

M. Jigău (2001, p. 219) descrie scopul unui grup de consiliere ca fiind centrat pe învățare, exersare comportamente sociale considerate dezirabile și care vor facilita adaptarea ulterioară a membrilor în plan social și profesional.

Inițiatorul consilierii de grup este considerat C. Rogers. Elementele consilierii în grup din perspectiva sa sunt: scopuri și activități, nevoi și roluri ale participanților; procese de grup; structura grupului. Conform autorului J. L. Moreno (2009, p. 130), „conceptul de bază care stă la baza acestei abordări este recunoașterea faptului că omul este un jucător de rol”.

Grupul ar trebui centrat pe membrii săi, așa cum consilierea individuală este centrată pe client. Cunoștințele membrilor grupului

pot ajuta la recunoașterea propriilor probleme ca pas important către schimbare. Aceste grupuri au rolul de a îmbunătăți relațiile interpersonale din grup și contribuie la o mai bună cunoaștere de sine.

Consilierea de grup „se referă la un ansamblu de modalități, metode, tehnici și proceduri de intervenție psihologică și educațională menite să provoace modificări ale cognițiilor și atitudinilor grupului și care se concretizează în schimbarea comportamentală adaptativă” (I. Al. Dumitru, 2008, pp. 157-158). Referitor la finalitățile consilierii de grup, putem avea în vedere: dezvoltarea personală a fiecărui membru al grupului, oferirea de sprijin în procesul de autocunoaștere, dezvoltarea abilităților sociale, dezvoltarea disponibilității de a fi atent la ceilalți și sprijinirea fiecăruia de a identifica scopuri comportamentale specifice și măsurabile susține G. Corey (2008, p. 470).

Elaborarea unui program de consiliere, realizat sub forma sesiunilor de grup, se realizează aplicând schema clasică: analiză, proiectare, derulare, încheiere. Pentru a realiza o planificare eficientă avem în vedere două elemente esențiale: cunoașterea nevoilor participanților concretizate în obiective, identificarea activităților care pot răspunde acestor nevoi și aspecte de natură organizatorică.

Etapa I. Nevoi și roluri ale participanților

- fiecare participant are nevoi diferite, aspect care este recomandat să fie cunoscut de consilier;
- în procesul de consiliere de grup nevoile individuale adesea se pot schimba;
- este necesar ca participanții să înțeleagă cum funcționează grupul pentru a crea o bază de atitudini alternative;
- este necesar ca participanții să-și propună scopuri comune.

Etapa II. Tipul și nivelul activităților

Această secțiune se referă la dezvoltarea și structura activităților de învățare propuse de consilier. Dezvoltarea lor are la bază principiul învățării active, urmărindu-se atât latura intelectuală, cât și cea emoțională. Se recomandă să fie inițiate activități prin care se pot

descoperi informații; prin care se pot dezvolta abilități/deprinderi de lucru; prin care pot fi dezvoltate atitudini.

Pentru a determina participanții să ia decizii și să acționeze în consecință se pot utiliza patru tipuri/nivele de activitate:

- participantul va lucra la nivelul imaginației, care poate ajuta la întărirea sentimentului de securitate pentru individ și pentru grup; implicarea se realizează la nivel individual, dar exercițiile nu trebuie neapărat să se refere la individ;
- participantul lucrează cu abilitățile proprii prin care va atinge direct aria cognitiv-afectivă; implicarea se bazează pe clarificarea și înțelegerea activităților în relațiile cu asumptiile, valorile, perspectivele emoționale; vor fi realizate activități ce urmăresc conturarea spațiului personal (exerciții de mind-mapping, autocunoaștere etc.);
- participantul lucrează prin activități experimentale care antrenează abilitățile concrete care vor fi utilizate la următorul nivel (jocul de rol, tehnica interviului);
- este așa-numitul nivel al „real world”: activitățile includ exerciții practice, cu aplicabilitate în muncă, interviuri etc.

Etapa III. Structura programului de consiliere

G. Amando și A. Guittet (2007, pp. 72-73) evidențiază câteva repere importante pentru formarea unui grup de consiliere:

- trebuie să se stabilească o agendă a întregului program de consiliere, de care va depinde reușita procesului;
- se stabilește numărul de ore alocat programului;
- se stabilește alocarea numărului de ore/zi și frecvența întâlnirilor;
- se stabilește perioada de timp alocată pentru tot programul de consiliere/fiecare sesiune de consiliere (min. 60 – max. 90 minute);
- este recomandat să se cunoască spațiul de lucru, ambianța;
- se stabilește mărimea grupului: 8 -12 numărul ideal, deși în activitatea practică întâlnim și excepții (C. Nedelcea, P. Dumitru, 1999, p. 13);

- la prima întâlnire este recomandat să se realizeze o instruire clară, asupra scopului grupului;

Cerințe privind formarea grupului de consiliere

- ✓ structura grupului de consiliere: vârsta și nivelul de maturitate după M. Plosca și A. Mois (2001, p. 33); problemele cu care se confruntă, opțiunea membrilor de a participa la un program de consiliere de grup; dinamica participării membrilor grupului (caracterul închis sau deschis);
- ✓ compoziția grupului: omogen sau eterogen, gradul de complementaritate a însușirilor personale influențează interacțiunile;
- ✓ specificul activităților de grup: rutinier sau complexe.

Etapa IV. Consilierea de grup (derularea programului de consiliere)

Elementele asupra cărora consilierul se va centra în derularea activității vor avea în vedere: procesele de grup, rolurile din cadrul grupului, aspectele de dinamică a grupului și fenomenul de leadership.

Procesele de grup sunt un catalizator, care ajută participanții să se dezvolte, să comunice, să ia decizii, să se confrunte cu probleme, să rezolve probleme. Acestea se referă la abilitățile/competențele care se vor dezvolta motivațiile membrilor de a se implica în sarcinile de lucru primite, precum și aspirațiile acestora referitoare la rezultatele așteptate. J.-C. Abric (2002, p. 145) consideră comunicarea, drept un instrument important în acest sens. Susținând aceleași idei, D.T. Gîrleanu (2002, p. 118) consideră că abilitatea consilierului de a gestiona situații de grup, se referă la:

- „disponibilitatea de a lucra în cadrul unui grup, să observe dinamica grupului;
- capacitatea de a organiza și propune activități importante indiferent de subiect;
- abilitățile de a gestiona situațiile tensionate sau interacțiunile în grup;
- atitudinea de respect, încredere, toleranță, sprijin față de problemele clienților;

- disponibilitatea de a asculta și înțelege fiecare membru al grupului (să răspundă empatic fiecărei persoane), de a observa patternuri de comunicare (la nivel verbal sau non-verbal) și roluri asumate în grup; el în permanență trebuie să coreleze obiectivele stabilite din perspectiva proprie cu cele ale clienților;
- rolul de a prezenta membrilor grupului prin exemplul personal un model de comunicare eficientă”.

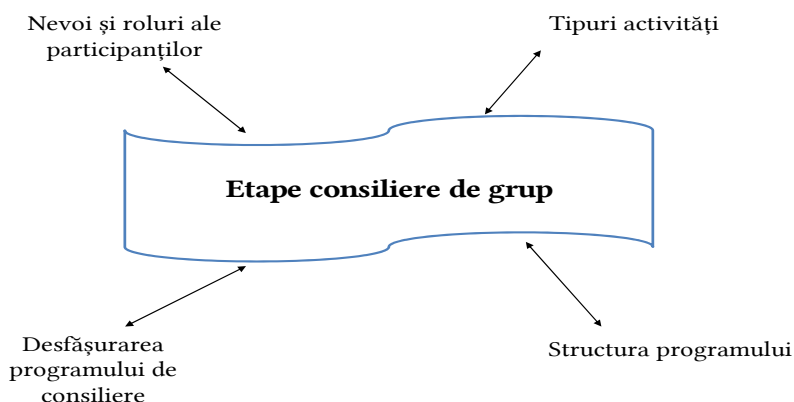


Figura III.6. Etape program consiliere de grup

În *procese de dinamică* a grupului se stabilesc: rolurile membrilor grupului; regulile de participare; elementele de dinamică a grupului, probleme de leadership. Potrivit lui A. Neculau (1987, p. 256), „dinamica grupului” desemnează procesele psihosociale care au loc între membrii grupului.

Roluri în cadrul grupului

- este recomandat să se atribuie membrilor grupului diverse roluri (moderator, participant, observator etc.), ei exersând astfel în mod direct anumite atitudini și comportamente corespunzătoare rolului asumat;

- efectul major al exercitării acestor roluri constă în adaptarea la activități de grup și dezvoltarea abilităților de comunicare pe două paliere: comunicarea cu ei înșiși; comunicarea cu ceilalți.

Reguli de participare la activități de grup

Au rolul de a reglementa intervențiile membrilor grupului și de a optimiza derularea activității, de a realiza o bună coeziune a grupului, precizează E. Anghel (2003, p. 57). Normele au o legătură directă cu specificul activității grupului respectiv și conform opiniei exprimate de M. Caluschi (2001, p. 43) reprezintă „un standard, în funcție de care sunt judecate comportamentele. Unele norme provin din cultură, altele sunt specifice unui grup particular”. Pentru a fi eficiente (acceptate și respectate) se stabilesc de comun acord cu membrii grupului și nu sunt impuse de către consilier. Una dintre tehnicile recomandate pentru identificarea „regulilor de grup” este brainstormingul. Exemple de astfel de reguli:

- ✓ fiecare participant va avea răbdare ca interlocutorul să finalizeze ideea pe care o expune, înainte de a interveni în discuție;
- ✓ fiecare participant își va expune opinia, în timpul ședinței de consiliere;
- ✓ exprimare concisă;
- ✓ ascultare activă;
- ✓ respect reciproc (față de persoana care vorbește, față de ideea expusă);
- ✓ discutăm despre situații/evenimente și nu despre persoane;
- ✓ acceptăm puncte de vedere diferite;
- ✓ vorbim în nume propriu;
- ✓ ne asumăm responsabilitatea pentru afirmațiile realizate etc.

Reglementarea activității la nivel de grup (optimizarea muncii) vizează efectuarea activităților de echipă. În genere acestea au în vedere acordul membrilor grupului asupra: definirii problemei și identificarea cauzelor acesteia;

- ✓ structura programului, orarul întâlnirilor, modalitățile concrete de lucru;
- ✓ echipamentele necesare: mese, scaune, tabla flip-chart etc.

Elemente de dinamica grupului

Sintagma „dinamica grupului” se referă la schimbările care se produc în structura de ansamblu a unui grup ca urmare a activităților propuse. M. Caluschi (2001, pp. 75-76) prezintă schimbările care au loc la nivelul grupului prin intermediul mai multor stadii:

- stadiul de formare: cunoașterea membrilor, interacțiunile dintre aceștia, schimbul de informații, orientarea către anumite relații;
- stadiul „haosului și furtunii”: tensiuni între membri, tensiune emoțională, lipsa ascultării active, critici la adresa membrilor sau a ideilor acestora etc.;
- stadiul normativ: se stabilesc roluri și relații, regulile sunt acceptate;
- stadiul performanței: membrii grupului sunt orientați spre sarcina de lucru, spre obținerea de rezultate;
- stadiul suspendării (finalul activității): atingerea scopului, obținerea rezultatelor așteptate de către membri, despărțirea etc.

Concluzionând, participarea la activitatea unui grup determină implicarea membrilor săi pentru atingerea unui scop comun. Referitor la acest aspect I. Al. Dumitru (2008, p. 165) consideră că membrii unui grup pot adopta diferite poziții:

- ✓ *poziția de centru*: comportamentul acestuia influențează grupul în implicarea și rezolvarea sarcinilor de lucru primite;
- ✓ *poziția de emițător*: comportament care aduce implicare și contribuție personală în rezolvarea sarcinii de lucru;
- ✓ *poziția de receptor*: comportament de observator atent la tot ceea ce se întâmplă la nivel de grup, asimilând informațiile necesare;
- ✓ *poziția de satelit*: comportament absent de la sarcinile comune de lucru;
- ✓ *poziția de absent*: cei care din diferite motive nu participă efectiv la întâlnirile grupului.

Leadership

Elementele de dinamică a grupului aduc în discuție și fenomenul de influență pe care unii membri ai grupului/o persoană din grup

o pot exercita supra celorlalți. Acest aspect are un efect direct asupra performanței activității de grup. Schema următoare evidențiază elementele specifice desfășurării proceselor de grup în cadrul acestei forme de consiliere:

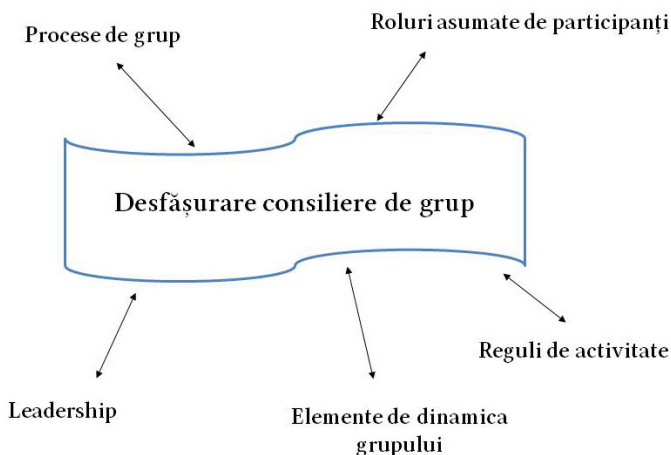


Figura III.7. Subetape consiliere de grup

Consilierea este adesea mult mai eficientă atunci când este oferită ca parte a unui exercițiu de grup, când indivizii pot învăța unii de la ceilalți. Pentru consilier este important să fie conștient de dinamica creată în grup, unde cunoștințele membrilor și experiența împărtășită între ei reprezintă o resursă de învățare și motivațională importantă în procesul de consiliere. Teoria învățării din experiență poate fi utilizată ca suport tehnic, în organizarea sesiunilor de consiliere de grup. Modelul Kolb este unul dintre cele mai populare, dar în activitatea practică pot fi întâlnite mai multe variante ale acestuia, conform lui M. Predescu (2006, p. 166). Întregul proces de învățare parcurge cinci etape, conform următoarei scheme:

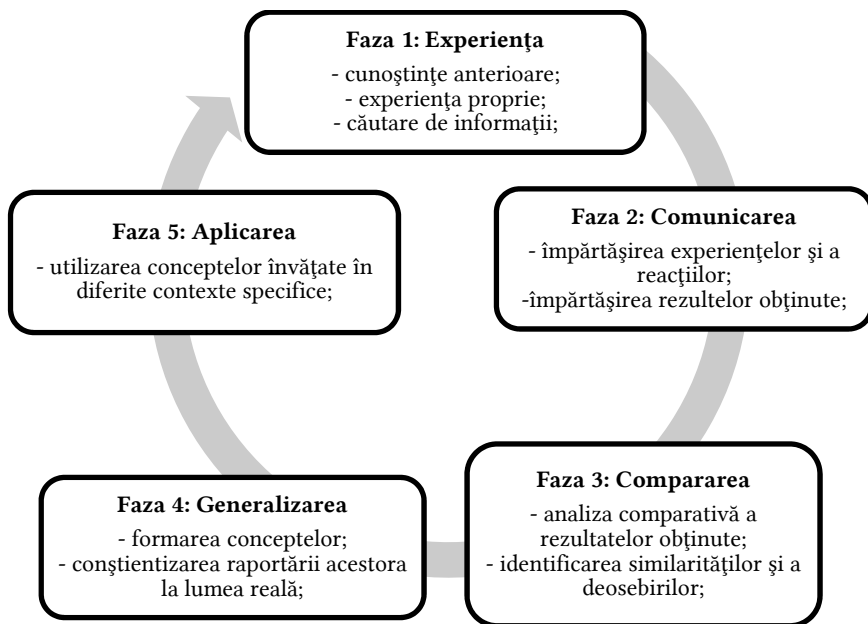


Figura III.8. Etapele învățării la nivel de grup

- *Experiența concretă:* când membrii grupului lucrează efectiv pe marginea sugestiilor oferite; poate fi un exercițiu practic, un studiu de caz sau joc pe rol;
- *Observația reflexivă/faza de analiză:* când membrii grupului de consiliere se gândesc la ceea ce s-a întâmplat, formulează unele reflecții asupra a ceea ce s-a petrecut în acel exercițiu; se acordă feedbackul pentru întregul grup asupra oricăror descoperiri sau alte rezultate care au apărut;
- *Conceptualizare/generalizare:* când membrii grupului de consiliere explică ceea ce s-a întâmplat în timpul activității, fac conexiuni între tema de discuție și experiențe personale similare; se formulează concluzii generale cu privire la învățarea din experiență respectivă;

- *Experimentarea activă/aplicarea*: când membrii grupului vor valorifica ceea ce au învățat într-un alt context; elaborarea cu întreg grupul a unui plan de acțiune pentru testarea acestor puncte în viitor.

Elemente distinctive ale sesiunilor de consiliere de grup au în vedere centrarea pe proces, aspect evidențiat și de autorii articolului „Vademecum în consiliere” (2013, p. 163). Referitor la alte elemente enumerăm:

- este stabilită o rețea socială prin care sunt dezvoltate, pentru fiecare individ în parte, procesele și planurile de clarificare a situației existente;
- este încurajată individualizarea problemei;
- este creat un sentiment de comunitate unde clarificarea dorințelor, nevoilor și opțiunilor, ca și autorealizarea pozitivă, este raportată la dinamica grupului;
- obiectivele sunt de a crea un mediu și proces care să crească participanților capacitatea de a obține informații și aptitudini, de a dezvolta atitudini constructive;
- posibilitatea de a cunoaște alte persoane și să le înțelegi sentimentele;
- posibilitatea de transpunere în practică a aptitudinilor de comunicare, feedback, rezolvarea de probleme;
- posibilitatea de a împărtăși informații și de a sprijini ideile celorlalți;
- posibilitatea de a planifica munca, viitorul, de a lua decizii favorabile unei evoluții pozitive.

Limitări referitoare la consilierea de grup:

- nu este potrivită pentru orice client; pentru a putea funcționa în condiții de grup, unii clienți necesită ajutor individual;
- rolul consilierului în situația de grup este mai difuz în raport cu cea individuală;
- dinamica de grup poate distra sau împiedica exprimarea anumitor preocupări ale clientului;
- anumiți clienți pot întâmpina probleme în a dobândi încredere în membrii grupului, ceea ce conduce la blocarea comunicării;

- încălcarea principiului confidențialității poate pune în pericol clientul;
- clientul are probleme majore în sfera relațiilor interpersonale, ajungând până la imposibilitatea de a comunica;
- clientul se apără de trăirile și comportamentele sale;
- clientul este dependent, iar situația de grup, prin distributivitatea sa, nu îi oferă mediul propice.

Între consilierea individuală și cea de grup regăsim atât asemănări, cât și deosebiri. Referitor la elementele comune constatăm că responsabilitățile consilierului sunt relativ aceleași: clarificarea sentimentelor; reflecții asupra naturii sentimentelor; reformularea conținuturilor exprimate de client; acceptarea necondiționată a clientului; restructurarea atitudinală. Elementele specifice care diferențiază consilierea de grup față de cea individuală sunt date de:

- mutarea de accent de la atitudinea de atenție (acordată unei singure persoane) a consilierului pe dinamica relațiilor interpersonale (care se formează în interiorul grupului);
- situația de grup pune accentul pe gradul de adecvare a relațiilor interpersonale;
- în cadrul grupului se fac cunoscute sisteme de valori și stiluri de viață ce pot deveni alternative fără a fi impuse din exterior;
- oferă consiliatului posibilitatea de a ajuta la rândul său membrii grupului.

III.3. Metode utilizate în consilierea pentru carieră

Metodele constituie elementul esențial al strategiei de consiliere, ele reprezentând latura executorie. În acest context metoda poate fi considerată instrumentul de realizare a obiectivelor stabilite la începutul procesului de consiliere. Un element specific al metodologiei de consiliere este evidențiat de implicarea activă a beneficiarilor în cadrul procesului de consiliere, astfel încât aceștia să înțeleagă că o bună parte din responsabilitate, pentru a obține ceea ce și-au propus le aparține. Prin conținutul lor presupun formarea unui sistem de valori, de convingeri și atitudini care nu pot atinse prin prelegeri. Astfel, ele

apelează la tehnici interactive de grup, care au la bază reguli de comunicare și munca în grup.

A. Cosmovici (1972, p. 5) afirma că „elaborarea oricărei metode are la bază o concepție”. Prin analogie, putem spune că utilizarea oricărei metode în cadrul procesului de consiliere are la bază un scop bine definit. Având scopuri educative complexe, activitatea de consiliere privind cariera are în vedere următoarele direcții de acțiune:

- cunoașterea personalității elevilor/tinerilor;
- educarea în vederea alegerii studiilor și a ocupației;
- informarea școlară și profesională;
- îndrumarea spre diferite tipuri de studii și grupuri de profesioniști.

În funcție de aceste componente structurale metodologia utilizată în practica consilierii privind cariera se grupează în categorii tipologice relativ distincte. Specificul acestora constă în caracterul ei creativ și activ-participativ.

Cunoașterea personalității elevilor/tinerilor vizează:

- obținerea de date cu privire la: nivelul de cunoștințe și capacități intelectuale, interesele și aptitudinile pentru un domeniu sau altul, posibilitățile de dezvoltare în domeniul respectiv, atitudinea față de muncă/învățare și față de profesiunea dorită, preferințele și aspirațiile persoanei, trăsăturile de caracter, nivelul stimei de sine, abilitățile de comunicare etc.;
- depistarea aptitudinilor (ce poate?), a aspirațiilor (ce vrea?), a atitudinilor și comportamentelor (ce face și cum face?);
- consilierul de profesie urmărește să sesizeze și gradul de conștientizare de către fiecare individ a aptitudinilor și posibilităților sale *reale* pentru un anumit domeniu, precum și descoperirea altor posibile aptitudini de valorificat în situația în care piața muncii îl va determina să se reorienteze și recalifice;
- motivațiile pentru a se instrui și forma într-un anumit domeniu, precum și natura acestora.

Educarea în vederea alegerii studiilor și profesiunii este un aspect principal al educației generale pe care o asigură școala. Ea presupune următoarele aspecte: asimilarea unui ansamblu de cunoștințe privind diversele domenii ale realității; formarea de abilități și deprin-

deri; dezvoltarea unor interese de cunoaștere multilaterale și a unor interese profesionale dominante; formarea și susținerea unor aptitudini generale și speciale; formarea unei atitudini deschise, pozitive față de muncă, precum și a disponibilității de adaptare continuă la exigențele pieței muncii; educarea preferințelor și aspirațiilor personale, necesare satisfacerii cerințelor vieții sociale; dezvoltarea motivației învățării și acțiunii; formarea acelor trăsături volitiv – caracteriale necesare exercitării profesiei pentru care se optează.

În activitatea concretă a practicienilor informarea subiecților asupra tipurilor și profilurilor de studii, profesiilor și cerințelor vieții sociale se caracterizează printr-o succesiune gradată de acțiuni, care pornesc de la o informare cu caracter general spre una aprofundată și specializată. Din punct de vedere metodologic, principalele etape în cadrul acestei succesiuni sunt următoarele:

- o informare generală asupra formelor de pregătire școlară și de activitate profesională, prin care se urmărește familiarizarea subiecților cu diversitatea formelor de pregătire și de activitate socioumană;
- o informare relativ diferențiată, cu privire la activitățile profesionale spre care se poate îndrepta subiectul în etapa respectivă;
- o informare în detaliu asupra domeniilor de activitate spre care subiectul are acces, în condițiile respectării principiului concordanței relative dintre ceea ce vrea, ceea ce poate și ceea ce trebuie să facă;
- o informare specializată, asupra formelor de solicitare și asupra nivelului concordanței dintre solicitările profesiei respective și posibilitățile elevului.

Rolul consilierului este de a-l învăța pe elev cum să obțină informații utile, cum să le utilizeze eficient, să le coreleze și să le raporteze corect la posibilitățile sale. Elevul trebuie să știe că alegerea sa nu este definitivă, în sensul că se poate reveni asupra ei pe parcursul procesului de orientare; consilierul trebuie să-l sprijine și să-l încurajeze pe subiect în diversele direcții posibile, cum ar fi: să acționeze în vederea luării unei decizii, să adopte un program specific de pregătire, să-și reevalueze periodic alegerile făcute etc. Îndrumarea spre diferite tipuri

de studii și grupuri de profesioni reprezintă ultima fază a procesului de orientare. Ea presupune acordarea unei recomandări finale cu caracter facultativ, constând în informații și sugestii cu privire la profilul de studii și ramura de activitate profesională, în care elevul/tânărul are șanse maxime de dezvoltare și afirmare.

Divizarea conținutului procesului de orientare privind cariera este pur convențională, fiind făcută din rațiuni de ordin metodic. În practica orientării, cele patru componente structurale se întrepătrund și intercondiționează. Consultând lucrările de specialitate regăsim frecvent două modalități de prezentare a metodologiei de lucru: o prezentare pur teoretică a metodelor și tehnicilor de lucru și o prezentare detaliată a modului de derulare a procesului de consiliere prin descrierea activității și a metodelor de lucru. Criteriile propuse în clasificarea metodelor sunt multiple și diferite, astfel încât vom realiza o trecere în revistă a acestora, fără a considera că este una completă.

Tabelul III.16. Tabloul privind clasificarea metodelor utilizate în consiliere

Concepția asupra orientării	Intervenții de tip diagnostic-pronostic	✓ concepția „clasică” de <i>corelare individ-profesie</i> .
	Intervenții educative în vederea orientării	✓ „concepția „modernă” asupra orientării carierei; ✓ consilierii sprijină beneficiarii în construirea unui proiect profesional și le facilitează procesul de dezvoltare personală.
Metodologia elaborării sfatului J. Drevillon (1973, pp. 131-134)	Metoda bazată pe trecutul clientului	✓ sunt valorizate elementele stabile, constante în evoluția anterioară a personalității clientului; ✓ informații de natură biografică; ✓ se bazează pe o analiză atentă a informațiilor obținute.
	Metoda bazată pe perspectiva de evoluție a clientului	✓ consilierul trebuie să studieze modalitățile de adaptare ale clienților la diferite situații de mediu cu ajutorul unor teste.
După standardizare R.L. Gibson și Marianne Mitchell (1981)	Metode nestandardizate	✓ observația; ✓ autobiografia; ✓ chestionarul; ✓ interviul.

Consilierea pentru carieră

	Metode standardizate	✓ testele psihologice.
Fazele procesului de consiliere	Metode de obținere de informații despre client	✓ interviul structurat; ✓ chestionare; ✓ teste de performanță; ✓ teste psihologice.
	Metode de explorare a universului personal	✓ metode de autocunoaștere; ✓ metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare; ✓ metode pentru clarificarea valorilor și luarea unei decizii; ✓ metode de marketing personal
	Metode de explorare a oportunităților de pe piața muncii	✓ consultarea de publicații, broșuri; ✓ utilizarea internetului și motoarelor de căutare; ✓ contactarea agențiilor de recrutare și plasare.
	Metode de evaluare și autoevaluare	✓ chestionare; ✓ discuții de oferire a feedbackului.
Tipul de activitate	Metode de intervenție individuală:	✓ metode de evaluare psihologică.
	Metode de intervenție colectivă/grup	✓ informarea; ✓ metode de educație în vederea orientării.
	Metode globale	✓ bilanțul de consiliere; ✓ consilierea de orientare.
Momentul aplicării în cadrul unei singure sesiuni de consiliere	Metode de deschidere a sesiunii de consiliere	✓ tehnici de activare/dinamizare.
	Metode pentru realizarea scopului sesiunii	✓ studii de caz; ✓ brainstorming; ✓ joc de rol; ✓ problematizare;.
	Metode de închidere a sesiunilor	✓ tehnici de evaluare a activității realizate; ✓ monitorizări ale rezultatelor; ✓ feedbackul/evaluarea din partea participanților.

Procesualitatea desfășurării activității de consiliere	Metode de clarificare a situației curente a clientului	✓ interviu; ✓ anamneza; ✓ convorbirea.
	Metode de stabilire a obiectivelor	✓ metode de explorare a intereselor, valorilor, testarea abilităților; ✓ metode de depășire a obstacolelor și a situațiilor conflictuale; ✓ metode de clarificare a valorilor și de luare a unei decizii.
	Metode de realizare a planului de acțiune pentru găsirea unei slujbe	✓ metode grafice

III.3.1. Observația

Este una dintre metodele fundamentale, consideră I. Nicola (1978, p. 52), care urmărește supunerea atenției a anumitor comportamente/fapte ale elevului pentru o cercetare amănunțită în vederea unei mai bune înțelegeri. Are ca finalitate obținerea de date calitative prin observarea sistematică a individului/grupului. Forma sub care este utilizată în consiliere este cea a observației *spontane și neorganizate*.

Observația spontană se referă la datele sesizate de consilier în timpul ședințelor de consiliere sau al altor activități informale în care elevul este implicat. Observația sistematică presupune organizarea observării după un anumit plan, consemnarea datelor, analiza și prelucrarea rezultatelor. Autorul C. Moise (1996, pp. 147-148) enumeră următoarele etape: organizarea observării, observarea propriu-zisă, prelucrarea datelor culese și valorificarea observării. Prima etapă, *organizarea observării* are în vedere: stabilirea obiectului observării, a obiectivelor de urmărit, a mijloacelor, a locului și timpului de desfășurare, a modalității de înregistrare a datelor. A doua etapă, *observarea propriu-zisă*, constă în adunarea datelor și înregistrarea acestora, gruparea, clasificarea informațiilor etc. Etapa a treia, *prelucrarea datelor culese*: analiza și interpretarea datelor, precizarea unui punct de vedere și argumentarea acestuia, conturarea unei explicații, stabilirea de noi ipoteze care pot duce la continuarea observării. Etapa a patra, *valori-*

ficarea observării se realizează în contextul activității de consiliere sau al altor activități, prin formularea unor concluzii.

Este o metodă recomandată pentru cunoașterea, intervenția și asistența psiho-pedagogică, consideră C. Cucos (2002, p. 295). În procesul consilierii observația reprezintă metoda aplicată cu scopul facilitării cunoașterii și autocunoașterii subiecților educaționali și al angajării lor de către consilier în gestionarea propriei personalități. Pentru aceasta consilierul pune în evidență comportamentul nonverbal (privire, mimică, gestică) și paraverbal (prozodia, vocea etc.) al elevului, ca și comportamentul său verbal (cuvinte folosite, mesajul transmis etc.).

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

Referitor la aceasta J. Piaget (1972, p. 95) susține că „prima metodă este observarea susținută a activității elevului”.

III.3.2. Exercițiul

Metodă de învățare, conform I. Cerghit (2001), bazată pe efectuarea unor acțiuni reale (operații și acțiuni mentale, motrice) în vederea achiziționării sau consolidării unor cunoștințe și abilități. Termenul „exercițiu” provine din limba latină („exercitium”) și are semnificația de „practică”, „activitate”, „acțiune”. Exercițiul implică automatizarea unor acțiuni cu caracter exact și repetitiv. Etapele organizării și aplicării exercițiului descrise de C. Moise și E. Seghedin (2009) sunt: familiarizarea elevilor cu acțiunea care urmează a fi interiorizată și automatizată; antrenarea operațiilor necesare pentru realizarea acțiunii propuse; integrarea operațiilor antrenate în structura acțiunii; sistematizarea acțiunii în funcție de scopul general și specific al activității; integrarea automatismului în activitatea realizată; perfecționarea acțiunii automatizate în contexte variate, în vederea asigurării evoluției sale în termeni de stabilitate și de flexibilitate.

Eficiența aplicării exercițiului este condiționată de următoarele elemente: atitudinea și interesul consiliaților pentru sarcina de lucru, înțelegerea scopului pentru care se realizează exercițiul, realizarea fișelor de exerciții, varietatea exercițiilor, aplicarea progresivă în funcție de nivelul complexității.

În procesul de consiliere privind cariera, prin exercițiu se realizează consolidarea deprinderilor, dezvoltarea, reactualizarea unor deprinderi/abilități deja formate. În anumite contexte educaționale, exercițiul este utilizat pentru a genera noi modalități de acțiune, atunci când este integrat în activități care urmăresc rezolvarea unor situații-problemă. În acest caz, participantul la consiliere va aplica exercițiul prin folosirea unor elemente specifice sarcinii de învățare într-un alt context semnificativ în plan personal, profesional, social. Exercițiile de învățare utilizate în procesul consilierii reprezintă cea mai eficientă modalitate 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 a reacționa în diferite contexte, 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 elevului 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 a acestor informații; tehnici de reținere a 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).

Tipuri de exerciții care pot fi utilizate: dinamizare; demarare a activității, intrare în sarcină; pentru explorarea propriului univers; pentru stabilirea obiectivelor și a unui plan de acțiune.

Exercițiile de dinamizare

- sunt utilizate pentru creșterea nivelului de activare și deconectarea față de situația-problemă;
- au caracter ludic și sunt adesea percepute ca momente distractive, relaxante, deconectante;
- nu au legătură cu subiectul/tema ședinței de consiliere;
- se folosesc la începutul unei activități/ședințe, dar pot fi utilizate oricând consilierul consideră că nivelul de implicare a elevului în rezolvarea problemelor a scăzut, a intervenit plictiseala sau nerăbdarea;
- creativitatea consilierului poate conduce la elaborarea de noi variante ale exercițiilor cunoscute sau chiar de noi exerciții.

Exercițiile de intrare în sarcină

- se utilizează pentru a „sparge gheața” în situații mai dificile: atunci când partenerii de discuție nu se cunosc, la începutul unei ședințe sau când se dorește ca participanții să comunice și să interacționeze;
- sunt asemănătoare cu exercițiile de dinamizare, dar sunt orientate nu atât pe crearea unei atmosfere relaxante, cât pe inițierea discuțiilor și stabilirea unor relații informale (între consilier și elev, între participanții unui grup etc.).

Exercițiile pentru explorarea propriului univers:

- în funcție de scopul și tematica unei ședințe de consiliere, pot fi de mai multe tipuri: de autocunoaștere, de comunicare, pentru dezvoltarea abilităților de relaționare etc.;
- scopul este de a clarifica abilităților individului, creșterea stimei și încrederii în sine, abordarea unor modalități de comunicare asertivă, achiziționarea unor modalități de rezolvare a conflictelor;
- sunt realizate în primele ședințe de consiliere, pentru clarificarea situației din acel moment a elevului;

- este necesară utilizarea acestora doar atunci când problema cu care a venit individul nu e clar definită, când acesta nu este conștient de potențialul de care dispune și are o scăzută încredere în sine;

Exercițiile pentru stabilirea obiectivelor și a unui plan de acțiune în ceea ce privește cariera

- sunt utilizate în partea a doua a demersului de consiliere;
- fiecare individ își va stabili anumite obiective și va elabora pași concreți de atingerea acestora, cu specificarea duratei de timp alocate fiecărui pas și discutarea eventualelor obstacole în realizarea efectivă a acestora;
- este foarte important de conștientizat faptul că, de multe ori, elevii care se adresează consilierului doresc o soluționare rapidă a problemei; uneori acest lucru este posibil prin simpla oferire a unei informații – însă de cele mai multe ori procesul trebuie să se încheie cu stabilirea unui plan de acțiune concret și detaliat, pe care individul să îl urmărească după ce va părăsi cabinetul de consiliere; se consideră că o sesiune de consiliere și-a atins obiectivele numai dacă acest plan de acțiune va fi dus la bun sfârșit de către elev.

III.3.3. Studiul de caz

Metodă de învățare utilizată în cadrul activităților de consiliere care se bazează pe analiza unui context real, care identifică anumite stări specifice activității dintr-un anumit domeniu de activitate care se pot transforma în teme de reflecție, ori determină participanții să ia o decizie. Metoda constă în analiza unor situații din viața reală, mijlocindu-se astfel confruntarea directă cu viață autentică consideră I. Cerghit (2006, p. 233).

Anumite situații problematice sunt supuse atenției individului, căutându-se soluții pentru ieșirea din impas, explică S. Cristea (1998, p. 425). Avantajul unei astfel de metode constă în faptul că solicită capacitatea de analiză a variantelor alternative și găsirea de modalități

pentru depășirea obstacolelor fără implicații personale din partea participantului, dar pregătindu-l pe acesta pentru eventuale situații similare.

Selecția conținuturilor pentru studiul de caz poate să aibă în vedere următoarele situații: un eveniment care generează o problemă semnificativă, derularea unei situații într-un anumit interval de timp, situația dificilă a unei persoane, un moment dificil în plan profesional. Sursele de identificare a conținuturilor pentru studiile de caz pot fi: colecții de studii de caz, relatări care prezintă evenimente sau probleme profesionale (confesiuni, lucrări autobiografice etc.), analiza documentelor din arhive, interviuri cu specialiști din diferite domenii de activitate. Valoarea aplicativă a metodei are în vedere: familiarizarea participanților cu problematica reală dintr-un domeniu dat, dezvoltarea unei atitudini responsabile față de cazul respectiv, exersarea capacităților de evaluare. Este o metodă activă de muncă individuală sau în grup. Cele mai utilizate variante ale acestei metode consideră Neacșu (2001) sunt: metoda situației (*case-study*), care presupune prezentarea completă a cazului și informațiilor necesare soluționării acestuia; studiul analitic al cazului (*incidence*): se descrie cazul în întregime și se oferă o parte a informațiilor pentru rezolvarea sa. Atât cazul, cât și datele necesare soluționării sunt parțiale, accentul punându-se pe efortul personal al elevului de descoperire euristică a soluțiilor.

Studiul de caz are mai multe forme, în funcție de utilizarea într-un anumit context. Poate fi construit pe baza unei teme, poate fi lansat în jurul unei situații considerate sursă de conflict, poate fi aplicat cu funcție demonstrativă sau poate fi destinat familiarizării cu situații și comportamente tipice unui anumit context dat, explică M. Ionescu și V. Chiș (1992, p. 96). O variantă de studiu de caz poate fi și aceea a descrierii pe scurt a unei situații unde există o dilemă. Dilema respectivă constituie baza discuției. Această modalitate de lucru se folosește pentru: discutarea problemelor comune într-o situație dată, promovarea discuțiilor de grup, rezolvarea problemelor și schimbul de opinii în grup, dezvoltarea abilităților de rezolvare a diverselor probleme. Consilierul trebuie să țină seama de următoarele aspecte: cazul selectat trebuie să fie aproape de experiența participanților; nu există întotdeauna o singură soluție corectă; problemele sunt de obicei complexe și au mai multe fațete; orice comentariu al participanților

legat de caz este o reflecție a propriilor puncte de vedere, valori, credințe. Consilierul poate porni în formularea sarcinii de la situații problematice reale, situații problematice probabile (deductibile, previzibile) și de la situații problematice posibile (care se pot intui și presupune pe baza raționamentului logic). Eficiența aplicării studiului de caz, afirmă C. Oprea (2009, p. 229) este asigurată prin: formularea precisă a obiectivelor de urmărit; încurajarea exprimării libere a participanților; surprinderea datelor esențiale ale cazului; elaborarea de soluții multiple; rigurozitatea argumentării; utilizarea de criterii obiective în selectarea soluției optime.

Etapele de desfășurare a unui studiu de caz sunt: faza preliminară, de prezentare a situației; prima fază, în care participanții își exprimă punctele de vedere în raport cu tema (individual sau în grup); faza a doua, de analiză a argumentelor bazate pe date concrete și de căutare a soluției (în grupe de 5-6 membri); faza a treia, în care este aleasă soluția optimă pentru rezolvarea problemei, pe baza expunerii acesteia de către fiecare grup de lucru.

Valoarea metodei în contextul consilierii este dată de: acumularea de cunoștințe specifice unui domeniu, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, dezvoltarea abilităților de elaborare a deciziilor, promovarea studiului individual, dezvoltarea competențelor de comunicare în cazul lucrului în grup (argumentare, toleranță, ajutor reciproc), evaluarea cunoștințelor acumulate. Obiectul unui studiu de caz îl poate constitui, de exemplu, o manifestare comportamentală frecventă, cum ar fi întârzierea sistematică la ore, dar nu și o întârziere la ore care este doar un incident izolat. Acest aspect poate fi privit din perspectiva unui viitor comportament în plan profesional (întârziere la locul de muncă). În procesul consilierii identificarea unui subiect pentru un studiu de caz presupune elaborarea răspunsurilor la următoarele întrebări: ce fapte am observat? Sunt ele semnificative pentru persoana respectivă? Sunt repetabile? Când se produc? Descrierea unui caz real sau modelarea unui caz ipotetic nu este suficientă. Aspectele strict tehnice în utilizarea unei metode sunt importante, dar este necesar să fie completate de un stil de lucru corespunzător și o „filosofie de predare” consideră S. Sava (2007, p. 173). Această metodă

are un caracter analitic, deoarece solicită stabilirea cauzelor posibile, a relațiilor în care este implicat cazul respectiv.

III.3.4. Jocul de rol

Metodă care permite simularea unor situații de viață reale/ipotetice în cadrul unor activități de grup, explică I. Cerghit (2006, p. 264), și a cărei utilizare conferă activității de consiliere un transfer de energie și de motivație funcțională (dedusă din trebuințe intrinseci). Jocul de rol vizează punerea „în scenă” de către două sau mai multe persoane a unor elemente referitoare la o anumită temă a programului de consiliere. Se bazează pe ideea că se poate învăța nu numai din experiența directă, ci și din cea simulată. Această metodă dezvoltă capacitatea de empatie, abilitățile de comunicare, relaționare și expresivitate emoțională; are avantajul de a oferi individului oportunitatea exersării unui „rol” asemănător sau diferit față de cel din viața de zi cu zi. Jocul efectiv trebuie urmat de o etapă de reflecție și analiză asupra propriului comportament, asupra reacțiilor emoționale și strategiilor de acțiune într-o situație dată. Simularea prin joc de rol duce la creșterea gradului de adaptabilitate și la ameliorarea relațiilor dintre persoane, dezvoltând în același timp gândirea critică, capacitatea de exprimare și pe cea empatică.

Această tehnică este utilizată pentru: a schimba o atitudine; a oferi participanților ocazia de a „se pune în pielea altcuiva” (să exploreze cum se poate simți și acționa dacă este în situația altcuiva); a permite participanților să conștientizeze consecințele anumitor comportamente asupra celorlalți; a explora abordări alternative ale unor situații reale; a oferi un cadru sigur în care participanții pot explora problemele pe care nu le pot aborda în viața de zi cu zi; a experimenta atitudini și valori diferite de cele personale.

Aspecte de care trebuie să se țină seama: este spontan (nu trebuie urmat neapărat un scenariu); consilierul trebuie să aibă foarte bine stabilit scopul care se urmărește prin jocul de rol; observatorii sunt instruiți să adreseze întrebări personajelor și nu actorilor; „actorii” pot fi captivați de rol (devin emoționați, se implică personal, gândesc în stereotipuri) sau nu reușesc să intre în rol; este foarte

importantă pregătirea și familiarizarea participanților cu tehnica jocului de rol pentru ca aceasta să aibă impact; este important ca specialistul să se asigure că persoana „a ieșit din rol” și apoi discuția se poate concentra asupra problemelor din scenariul propus.

În prima etapă a aplicării metodei, consilierul indică responsabilitățile consiliaților care se implică activ și le explică motivul pentru care au fost numiți să îndeplinească sarcina de lucru. Acest proces se realizează în timpul pregătirii pentru rolurile asumate, fără ca ceilalți membri ai grupului să cunoască aspectele particulare ale rolurilor interpretate. Totodată, consilierul pregătește participanții să înțeleagă care le sunt rolurile și care este situația pe care o vor interpreta. Următoarea etapă are în vedere desemnarea observatorilor pentru jocul de rol – de obicei toți ceilalți membri ai grupului, în vederea implicării lor în ceea ce se va întâmpla și pentru a evita postura de participanți pasivi sau sentimentul că nu sunt valorizați. Observatorii nu iau parte la scenariu, dar asistă la discuțiile finale, ei fiind cei care furnizează frecvent informațiile relevante. Pregătirea lor are în vedere înțelegerea situației la care vor asista, iar consilierul le poate pune la dispoziție unele sugestii referitoare la ceea ce trebuie să observe pe parcursul activității sau unele fișe de lucru pe care să le completeze. Indicatorii de urmărit sunt anumite comportamente ale „actorilor” care pot fi observate direct și care sunt relevante pentru situația ce urmează să fie „jucată”. Pregătirea celor două tipuri de participanți se realizează separat, astfel încât unii să nu cunoască recomandările primite de ceilalți. După ce jocul propriu-zis este realizat, următoarea etapă începe cu interviuarea actorilor, care sunt întrebați cum s-au simțit în contextul creat de joc, cum au reacționat etc. Observatorii intervin în acest moment, prezintă însemnările pe care le-au făcut și discută în grup diferite aspecte consemnate. Consilierul conduce analiza în spre scopul temei abordate, notează ideile evidențiate în analiza de grup a activității, formulează concluzii și sugestii de acțiune pentru toți participanții care să poată fi utilizate în diferite contexte de lucru în care aceștia se vor afla ulterior, atât în plan profesional, cât și personal.

Obiectivele acestei metode sunt dezvoltarea capacității de interrelaționare, conștientizarea propriilor atitudini și comportamente în contexte diferite, exersarea capacității empatice și a flexibilității atitudinale,

stimularea creșterii stimei de sine, evidențierea unor opțiuni variate de a rezolva diferite situații dificile.

Printre avantajele jocului de rol se remarcă încurajarea participării active și concentrarea atenției asupra aplicațiilor specifice conceptelor sau deprinderilor luate în considerare; posibilitatea de redirecționare pe parcursul activității și manifestarea comportamentului dorit concomitent cu practicarea lui; facilitarea schimbărilor de comportament și de atitudine și structurarea relațiilor interpersonale; cultivarea spiritului critic și a deprinderilor de prevenire și soluționare a conflictelor. Este o metodă în care participanții adoptă poziții diferite sub aspectul motivației, al rolului pe care îl îndeplinesc. Acest lucru le permite familiarizarea lor cu alte perspective asupra situației puse în discuție.

III.3.5. Chestionarul

Metodă care urmărește colectarea sub formă scrisă a unor date despre diferite fapte, opinii. Chestionarul este alcătuit dintr-o serie de întrebări structurate pe o temă și centrate pe anumite obiective, la care individul trebuie să dea un răspuns scris. După forma întrebărilor, putem distinge mai multe tipuri de chestionare, conform lui Gh. Tomșa (1999, p. 199):

- cu întrebări închise: alegerea între două sau mai multe răspunsuri de tipul *Da/Nu*, *Întotdeauna/Uneori/Niciodată* etc.;
- cu întrebări precodificate multiplu: alegerea dintr-o serie de răspunsuri deja formulate;
- cu întrebări deschise: posibilitatea de a răspunde într-o manieră personală;
- cu întrebări mixte: alternarea întrebărilor închise cu cele deschise.

Cele mai utilizate tipuri de chestionare în consilierea carierei sunt cele de evaluare a intereselor și atitudinilor profesionale. Consilierul trebuie să explice cerințele de completare și să se asigure că poate conta pe capacitatea de autoanaliză a celor chestionați. Avantajul unei astfel de metode constă în posibilitatea aplicării la un număr mare de subiecți în timp limitat, analiza rapidă a datelor, interpretarea neechivocă. În viziunea autoarei A. Munteanu (1978, pp. 135-136)

„chestionarul face parte din categoria metodelor care, fără a promite nimic senzațional și poate tocmai de aceea, înaintează discret, dar sigur către dezvăluirea unor teritorii pentru care alte metode s-au dovedit inoperante sau mai puțin eficiente”.

III.3.6. Autobiografia

Această metodă este o investigație retrospectiv-longitudinală prin intermediul căreia individul este încurajat să-și exploreze experiențele personale. Solicită colaborarea subiectului în acțiunea de cunoaștere a propriei personalități și are la bază capacitatea de a privi retrospectiv faptele sale, a le analiza, a avea păreri despre sine, a observa și înțelege reacțiile altora față de sine, consideră I. Holban (1978, p. 248).

Autobiografia este considerată o metodă ușor de aplicat datorită implicării persoanei în acțiunea de a relata evenimentele considerate importante în propria evoluție. Autorul distinge două forme de autobiografie:

- oficială: rezultată în urma unui demers de colectare a datelor și a informațiilor din înscrisuri oficiale, ce privesc date specifice de identificare pentru subiect și are o valoare informativă;
- personalizată: destinată modului de structurare a personalității care are o valoare interpretativă.

Pentru consiliere, ambele tipuri de autobiografie sunt valoroase, însă cea de-a doua formă este esențială în procesul de evaluare a persoanei în primele ședințe de consiliere. Metoda oferă o imagine asupra modului în care clientul își structurează relațiile interpersonale, se adaptează la grupurile sociale și se integrează în formele instituționale ale comunității. Modul de raportare a elevului la sarcina de redactare a autobiografiei poate fi, de asemenea, un semnal pentru consilier și va aduce un plus de cunoaștere cu privire la dominantele personalității acestuia pentru o mai corectă interpretare ulterioară.

R.L. Gibson și M. Mitchell (1999) prezintă autobiografia ca o tehnică de autoprezentare, ca una dintre cele mai valoroase abordări care implică participarea activă a clientului, facilitând, atât pentru

consilier, cât și pentru client, înțelegerea punctelor tari, a celor slabe, precum și a unicității persoanei în vederea unei evaluări realiste.

Metoda autobiografică se disinge prin faptul că oferă clientului ocazia de a-și descrie propria viață așa cum a trăit-o și așa cum o vede, poate susține formarea identității de sine, dezvoltarea cognitivă, deoarece are rolul de readucere împreună a tuturor etapelor vieții, făcând posibilă recăpătarea coerenței și redescoperirea sensului existenței. Se recomandă ca beneficiarul consilierii să fie informat despre scopul aplicării acesteia și să cunoască aspectele referitoare la confidențialitatea informațiilor transmise. Consilierul poate să schițeze modul de realizare a autobiografiei, propunând un ghid de lucru care să abordeze teme precum: incidente semnificative; organizarea textului (limbaj, profunzimea exprimării etc.); puncte de verificat ulterior; comentarii cu rol de clarificare a informațiilor prezentate, de fixare a unor informații relevante, de recapitulare a informațiilor esențiale.

P. Madison (1969, *apud* A. Silvaș, 2009) sugerează un plan de redactare a unei autobiografii:

- o prezentare a propriei persoane: date despre familie și statutul clientului în cadrul acesteia, alte persoane importante din viața sa etc.;
- amintiri: evenimente, experiențe foarte plăcute și neplăcute;
- idei neobișnuite: despre părinți, despre viață, profesie etc. ;
- conceptul de sine în copilăria mică: cum se simțea, ce abilități avea, ce preocupări avea;
- persoane semnificative în familia de origine și în situația prezentă: relația cu acele persoane, primele amintiri și sentimente față de ele;
- perioada de criză a adolescenței;
- descriere din diferite perspective: cum te văd ceilalți – profesori, prieteni;
- asemănări și deosebiri cu membrii familiei;
- cum văd viitorul clientului persoanele semnificative din viața sa;
- școlaritatea și cariera: atitudinile părinților, prietenilor și cele proprii cu privire la școală și carieră;
- prietenie, viață socială: grupul de prieteni, activități sportive etc.;

- schimbări viitoare pe care clientul vrea să le facă în propria viață: descriere obiective pe termen scurt, mediu și lung;
- reacții la scrierea autobiografiei;
- expectații realiste: ce este mai probabil să se întâmple în viitor în propria viață;
- graficul vieții: identificarea evenimentelor importante din viață marcând fiecare an cu evenimentele pozitive, respectiv negative, notabile.

Demersul autobiografic poate fi structurat cronologic sau în funcție de anumiți parametri care să faciliteze și să evidențieze procesul analitic retrospectiv. Astfel, M. Jigău (2001) prezintă câteva criterii semnificative pentru consilierea în carieră, cum ar fi educația, cadrul social al activității, realizările personale.

III.3.7. Autocaracterizarea

Reprezintă un act de autoinvestigație și autorefecție prin care elevul emite anumite judecăți de valoare despre propria personalitate. Metoda poate fi aplicată în diferite etape pentru surprinderea modificărilor survenite asupra imaginii de sine, asupra procesului de clarificare a valorilor sau altor aspecte ce țin de personalitatea individului. Avantajul constă în faptul că oferă accesul la informații inaccesibile altor metode. Este asemănătoare cu autobiografia. I. Macsinga (2010, pp 42-47) precizează că este o metodă indirectă de evaluare a persoanei, bazată pe o grilă de constructe (repertorii) personale care facilitează înțelegerea unui individ prin cunoașterea modului în care acesta percepe lumea, respectiv a manierei de a lua decizii și a face alegeri. Pentru a sprijini persoana să obțină o schimbare în planul vieții personale, consilierul are nevoie să înțeleagă modul în care acesta își construiește propria imagine despre viață.

O altă abordare pe care se fundamentează autocaracterizarea ca metodă de autoexplorare este Teoria Percepției Sinelui/Self-Perception Theory. Aceasta se referă la cunoașterea de sine care rezultă în urma observării propriului comportament, fără a trăi vreo stare de disonanță cognitivă. Percepția sinelui se exprimă prin autoevaluare obiectivă în

anumite situații bine precizate. Se consideră că această autoevaluare este similară unei autocaracterizări.

R. Pșait (1978, p. 93) prezintă autocaracterizarea ca pe o metodă de cunoaștere care solicită colaborarea persoanei pentru obținerea de informații. Caracteristicile autocaracterizării sunt date de următoarele aspecte:

- caracter apreciativ: subiectul face judecăți de valoare în relația sa despre propriile trăsături, acordând calificative propriilor capacități;
- caracter subiectiv: subiectul descrie propria personalitate, în același timp are conștiința că se prezintă pe sine publicului;
- autoinvestigație transversală: subiectul prezintă informațiile detaliate despre propria personalitate.

R. Gibson și M. Mitchell (1981), o prezintă drept o metodă care implică participarea clientului, asigurând consilierului informații cu privire la imaginea de sine și o includ în categoria tehnicilor nestandardizate de evaluare, supusă subiectivității și interpretării informațiilor. Poate fi considerată ca fiind o metodă narativă prin intermediul căreia individul își descrie evenimentele de viață într-o structură unică și creează teme care dau semnificație acestei structuri.

Se recomandă a fi folosită în primele ședințe ale demersului de consiliere, însă poate fi folosită și în alte etape, obținându-se astfel un raport al evoluției clientului pe parcursul implicării sale. Această metodă se bazează pe autocunoaștere și implicit pe o bună capacitate de analiză (fiind de aceea mai potrivită adolescenților), o imagine de sine realistă, interiorizarea și utilizarea corectă pentru sine a criteriilor de evaluare, precizează M. Jigău (2001). Trebuie respectate câteva condiții: stabilirea unei relații de încredere între consilier și consiliat; asigurarea clientului că informațiile oferite vor fi utilizate corect; crearea unei atmosfere securizante, de acceptare, care să favorizeze auto-dezvăluirea; disponibilitatea de autoanaliză a consiliatului; consilierul să fie capabil să stabilească o ierarhie între date și să distingă între informația nesemnificativă și cea relevantă.

III.3.8. Analiza datelor biografice

Metoda constă în colectarea într-un interval de timp a datelor de interes, despre individul care solicită asistență în domeniul consilierii carierei. Prin discuții cu familia elevului, consilierul va avea acces la informații care permit cunoașterea evoluției și explicarea unor fenomene care nu puteau fi descifrate prin analiză transversală. „Biografia”, conform S. Teodorescu și T. Prună (1986, p. 295) „poate să pună în lumină specificul unei persoane, orientările sale, sensurile particulare pe care le capătă diverse momente ale existenței sale”. Autorul I. Holban (1978, p. 249) consideră „că a cunoaște persoana prin analiza istoriei sale înseamnă a o privi în interrelația sa cu factorii exteriori și a aprecia fondul de caracteristici (psihologice, morale sau culturale) ca fiind o expresie a condițiilor de mediu în care s-a dezvoltat și a atitudinilor sale față de aceste condiții”. Din această perspectivă considerăm că utilizarea acestei metode necesită experiență din partea consilierului.

III.3.9. Autoevaluarea

Constă în procesul de reflecție asupra comportamentelor proprii și a rezultatelor obținute cu scopul monitorizării progresului în atingerea unui obiectiv stabilit sau ca suport al procesului de autocunoaștere. V. Pavelcu (1972, p. 245) precizează că „autoobservația reflexivă este mediată și are două orientări distincte și în aparență opuse: fixarea asupra subiectivului, interiorului și detașarea de sine, de subiectiv”. Este o metodă de autocunoaștere, care determină elevii să reflecteze asupra propriilor comportamente, identificând astfel caracteristici personale, după cum prezintă T. Șuteu (1978, p. 85).

În cazul autoevaluării se pot utiliza: chestionare, reflectarea asupra produselor proprii, exerciții de autocunoaștere etc. Rezultatele autoevaluării se discută în grup doar în măsura în care elevul are nevoie de suportul colegilor sau dacă el este de acord să împărtășească și altora reflecțiile sale.

III.3.10. Conversația

Etimologia este relevantă pentru specificul acestei metode: termenii latinești *con* („cu”) și *versus* („întoarcere”) sugerează ideea cercetării analitice a unei probleme prin întoarcerea permanentă la obiect și la cunoștințele noastre asupra obiectului; grecescul *evriskein* („a afla, a găsi, a descoperi”) sugerează că dialogul trebuie să-l conducă pe elev la „descoperirea” a ceva nou pentru el. Este denumită și „metodă socratică”, deoarece se consideră că la originea acestei metode se află „maieutica” socratică, adică acea „artă” prin care adevărul este scos la lumină cu ajutorul întrebărilor bine formulate. Utilizarea metodei stimulează comunicarea eficientă dintre consilier și elev, prin angajarea într-o activitate comună de descoperire, valorificând experiența de cunoaștere anterioară și făcând apel la gândirea critică. Prin metoda conversației euristice, consilierul determină elevul/elevii să depună efort personal în analiza unei probleme pentru găsirea unor noi adevăruri pe baza experiențelor deja acumulate. Din punctul de vedere al consilierului, cel mai important moment îl constituie elaborarea întrebărilor care vor canaliza și direcționa efortul elevului spre găsirea unor răspunsuri și soluții corecte. Tocmai din acest motiv trebuie cunoscute *tehnicile de adresare a întrebărilor* (întrebările închise/întrebări deschise, întrebări justificative, întrebări ipotetice), a ritmului de adresare a acestora (astfel încât să se acorde timpul necesar de gândire pentru descoperirea răspunsului), dar și modalitățile de întărire a răspunsurilor.

În procesul de consiliere a carierei se consideră că fiecare răspuns pe care elevul îl oferă conține o modalitate proprie de explorare a realității și, ca atare, nu poate fi evaluat ca fiind corect/greșit. Este mai potrivit să se vorbească despre modalitățile de *analiză* a răspunsurilor. Se utilizează întrebări care determină participanții să realizeze analize și sinteze, interpretări, aprecieri critice, să devină activi. Aplicarea eficientă a acestei metode presupune: utilizarea limitată a întrebărilor care fac apel la memorie; respectarea potențialului de reflecție și a experienței fiecăruia; construirea de situații generatoare de întrebări din partea subiecților, care să vină în întâmpinarea expectanțelor acestora; acordarea unui interval de timp necesar formulării răspunsurilor. 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.

T. Șuteu (1978, p. 112) și A. Gugiuman (1978, p. 98) prezintă metoda sub denumirea de „convorbire”. Dintre toate tipurile de convorbire discuția liberă, interviul semistrukturat sunt cele mai adecvate variante pentru activitatea de consiliere, 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, dar și unele specifice procesului de consiliere. Condițiile generale de eficiență se referă la: asigurarea unui climat de deschidere, încredere și empatie; notarea răspunsurilor semnificative imediat după încheierea ședinței de consiliere. Dintre condițiile specifice amintim: tipul de întrebări folosite – închise, deschise, justificative, ipotetice, 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”. Întrebările justificative („de ce?”) sunt întrebări riscante în consiliere deoarece au o conotație de culpabilizare care este negativă și contraproductivă. Ele conduc la o analiză care nu este de competența consilierii, trimițând subiectul în trecut în loc să-l orienteze spre prezent și generând de cele mai multe ori atitudini defensive. În locul interogației „de ce?” se recomandă folosirea întrebărilor deschise de tipul: „Ai putea să-mi descrii situația X”? „Ce s-a întâmplat”? 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. De exemplu: „Cum ai vrea să fii peste 4 ani”? Aceste întrebări asigură subiectului 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 elevului. 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. Întrebă-

rile deschise facilitează comunicarea și pot fi formulate astfel: „Ai putea să-mi spui mai multe despre...”? „Poți să descrii situația X”?

Recomandări privind utilizarea întrebărilor în procesul de consiliere: frecvent întrebări 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 reacții defensive.

Conversația în procesul consilierii este euristică dacă: consilierul își propune în mod explicit să „descopere” împreună cu elevul „problema” care face subiectul intervenției; consilierul orientează, ghidează, susține elevul în timpul procesului; strategia consilierii individualizată este elaborată pentru subiectul respectiv, situația respectivă și problema respectivă; soluția adaptată este originală, acceptată și trăită personal de elev.

III.3.11. Dezbateră în grupuri/perechi

Dezbateră este o formă complexă și eficientă de conversație, caracterizată prin: anunțarea temei de dezbateră de către coordonatorul dezbaterii; organizarea grupului sau a perechilor de dezbateră; desfășurarea propriu-zisă sau schimbul de păreri între membrii grupului; stabilirea concluziilor. Această metodă constă în prezentarea argumentelor pro și contra unei idei. Metoda este utilizată îndeosebi în cazul consilierii de grup și poate fi înțeleasă ca o discuție pe larg a unei probleme controversate, urmărindu-se influențarea atitudinilor și convingerilor participanților. Se poate folosi și în cadrul discuțiilor cu întreaga clasă pe o temă specifică. Elevii pot fi împărțiți în două grupe, sau pot să lucreze în perechi pentru a prezenta și a argumenta pozițiile lor diferite față de o anumită problemă.

Condiții necesare pentru derularea dezbaterii să fie eficiente: părerile enunțate să fie însoțite de argumente; atunci când unul dintre membrii grupului își expune punctul de vedere ceilalți ascultă în mod activ; formularea unor concluzii clare și semnificative. Consilierul va

exercita rolul de moderator și va interveni când unii membri acaparează discuția, au tendința de a-și impune părerea sau de a se retrage din discuție, a fi pasivi, a se izola. În același timp consilierul poate direcționa discuția spre tema inițială (în caz de divagații) și va avea în vedere faptul ca toți participanții să-și expună punctul de vedere.

Metoda presupune o pregătire prealabilă a consilierului (cunoașterea grupului, tehnicilor de moderare, familiarizarea cu diferitele aspecte ale situației-controversă pusă în discuție) și a spațiului în care se va desfășura discuția.

Avantajele metodei constau în intensificarea inter-comunicării și a relațiilor din cadrul grupului, dezvoltarea spontaneității, a spiritului asertiv și participării/implicării active.

Variante ale metodei utilizate în consilierea carierei: discuția-dilog; discuția de grup, dezbaterea de tip „masă rotundă”; brainstormingul (asaltul de idei), discuția dirijată; discuția liberă. Dintre alte clasificări ale metodei, I. Străchinaru (1986, p. 51) propune dezbaterea de orientare și atitudine pe calea schimbului de opinii, date și cunoștințe, care „urmărește exprimarea și precizarea poziției într-o anumită problemă de interes cultural-filosofic, social sau profesional”.

III.3.12. Interviuul

Interviul reprezintă una dintre metodele cele mai utilizate de specialiștii în orientarea carierei. Această metodă permite culegerea datelor inițiale despre individ, conturarea situației problematice pentru care individul solicită asistență și pe baza cărora se vor planifica sesiunile de consiliere și obiectivele corespunzătoare. Este o metodă care constă într-o listă de întrebări formulate, pentru a obține informații cu privire la atitudinile, cunoștințele și opiniile unei persoane față de anumite probleme, după cum susține R. Atkinson (2006). Valoarea metodei este dată de faptul că, prin întrebările utilizate, consilierul poate conduce discuția în direcții diferite care „se vor finaliza cu imagini diferite asupra situației clientului și cu obiective și soluții diferite” explică I. Dafinoiu (2013, p. 87).

Există diferite clasificări ale tipurilor de interviuri utilizate în activitatea curentă: *interviul structurat* (unde toate întrebările care vor

fi adresate de intervievator sunt dinainte stabilite); *interviul semi-structurat* (unde intervievatorul poate adresa și alte întrebări decât cele stabilite); *interviul nestructurat* (unde intervievatorul are o listă de probleme pe care le va aborda în conversație, fără a avea întrebări clar stabilite de la început).

Interviul poate fi *directiv* (tot ceea ce urmează să se întâmple este organizat și planificat dinainte de către consilier) și *non-directiv* (ședința decurge liber, secvențele structurându-se pe parcurs, în funcție de nevoile individuale ale clientului/clientilor).

Interviul din cadrul consilierii în vederea orientării este influențat de mai multe curente teoretice: curentul diagnostic-prescripție, curentul centrat pe persoană, curentul dezvoltării vocaționale, curentul consilierii, abordarea paradoxală, perspectiva sistemică și interviul de relatare a vieții.

Curentul diagnostic-prescripție: se bazează pe o concepție cognitivistă și rațională a demersului de orientare, se sprijină pe teoria corelării dintre individ și profesii și utilizează noțiunile de aptitudini, trăsături și factori. Interviul urmărește obținerea unui număr maxim de informații pentru a obține identificarea unei soluții.

Curentul centrat pe persoană: interviul non-directiv și urmărește, în mod special, dezvoltarea atitudinii de comunicare (congruența, empatia, acceptarea necondiționată) utilizând diferite tehnici de ascultare, de reformulare și de intervenție. Finalitatea este de a-l face pe client să se înțeleagă pe sine și să-și utilizeze propriile resurse.

Curentul dezvoltării vocaționale: corespunde mai multor practici în domeniul orientării care sunt, în general, structurate. De exemplu, unele dintre acestea sunt semi-directive și urmăresc restituirea rezultatelor la teste/chestionare, completarea unei fișe de bilanț sau utilizează liste de meserii.

Curentul consilierii: implică o colaborare între consilier și cel consiliat și se desfășoară într-o perspectivă de schimbare.

Abordarea paradoxală: are în vedere explorarea concretă și riguroasă a unei situații în care cele două persoane sunt implicate social și afectiv. Este o tehnică de investigație, care se caracterizează prin faptul că subiectul este, în același timp, cel care cere, produce și căruia îi este destinată cunoașterea realizată în cadrul acestei comunicări.

Perspectiva sistemică: oferă un cadru de observare a orientării în mijlocul *familiei*. Orientarea constituie expresia unei faze de tranziție de la adolescență spre vârsta adultă și presupune o redefinire a rolurilor în cadrul familiei. Consilierul își îndreaptă atenția mai mult către relații decât către conținut.

Interviurile de relatare a vieții: relatarea autobiografiilor. Proiecțiile de viitor, de care se interesează consilierii de orientare, se înscriu în mod cât se poate de firesc într-o istorie socială și familială. Ca mijloc de dobândire a unei identități sociale și familiale, o astfel de analiză permite aprofundarea identității personale. Ea poate facilita o mobilizare a persoanei către obiective noi de formare și inserție.

Interviul de informare: considerat atât moment de inițiere a schimbului de informații între consilier și client, cât și o metodă de evaluare.

III.3.13. Problematizarea

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, prin care subiectul educațional este situat de către profesori în mod intenționat într-un spațiu didactic conflictual cu scopul rezolvării unor probleme educaționale. Fiecare individ a experimentat cel puțin o dată în viață o situație contradictorie, conflictuală pentru care, pe moment, nu a dispus de mijloace adecvate de rezolvare. Acest tip de situație este cunoscut în literatura de specialitate sub denumirea de „situație-problemă”, trăită de subiect ca un obstacol pentru a cărui depășire nu sunt suficiente structurile cognitive existente. Din acest motiv, este necesară o restructurare a vechiului sistem de cunoștințe și reprezentări și construirea unui nou, cu ajutorul căruia obstacolul să poată fi depășit. Caracteristicile generale ale metodei problematizării sunt: progresul cunoașterii prin intermediul conflictului de idei; mobilizarea subiectului educațional spre rezolvarea problemei conform C. Cucos (2002, p. 296).

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 elevului care se adresează consilierului pentru a primi sprijin în rezolvarea acesteia. Caracterul activ-participativ al problematizării este important în procesul consilierii, datorită inițiativei clientului. Consilierul împreună cu elevul are rolul de a formula problema, de a o calibra, de a elabora strategia rezolvării ei și de a susține aplicarea soluției optime explică I. Dafinoiu (2002).

În procesul de învățare, situația problematică este de natură cognitivă (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 și comportamentală (diferența între atitudini și comportamente vechi și noi). În procesul consilierii se subliniază mai mult caracterul benefic al conflictului. Complexitatea „problemei” în procesul de consiliere, durata mai mare a „problematizării”, uneori 10-12 ședințe, determină nașterea caracterului euristic al acestei metode. Utilizarea acestei metode în cadrul consilierii carierei, presupune din partea specialistului crearea unor astfel de situații problematice și direcționarea clientului spre construirea structurilor adecvate depășirii acesteia. Metoda are avantajul dezvoltării capacității de a sesiza, analiza și soluționa o problemă, de a elabora ipoteze și planuri de acțiune.

III.3.14. Brainstormingul

Metodă de stimulare a creativității care poate fi utilizată în activitatea de consiliere a carierei atunci când se urmărește dezvoltarea abilității clientului de a identifica noi alternative de acțiune. Termenul este preluat din limba engleză (*brain* „creier”, *storming* „furtună, asalt”) și înseamnă „inteligență în asalt” sau „asaltul ideilor”. Metoda a fost inițiată de psihologul american A. F. Osborn. Metoda are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare a acestora (care are loc ulterior), de aici și denumirea de metodă a evaluării întârziate, deoarece pe moment se reține orice idee, conform J. G. Rawlinson (1998, p. 87). Consilierul are responsabilități legate de lansarea problemei supuse discuției în vederea activizării tuturor membrilor grupului, stimulării participanților în

vederea emiterii cât mai multor idei, consemnării tuturor sugestiilor emise, neutralizării blocajului gândirii. În ultima perioadă, au început să se afirme variante noi ale acestei metode adaptate activităților de educație pentru carieră, cum ar fi *brainstormingul personal* și *brainstormingul cu atribuiri de roluri*, după cum precizează autorii G. Lemeni și M. Miclea (2008, p. 15). Prima variantă adaptează la nivel individual regulile brainstormingului de grup, valorificând avantajele asociațiilor libere în contextul rezolvării problemelor personale. *Brainstormingul cu atribuiri de roluri*: se distribuie roluri diferite elevilor pentru a produce idei din mai multe perspective.

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 analiză, care poate fi constituită de preocupărilor privind anticiparea viitorului mod de viață, personal și profesional. În acest timp membrii grupului reflectează asupra acestei probleme. Se pornește de la două principii fundamentale: orice persoană este capabilă să producă soluții; cantitatea de informații va duce la conturarea unor posibile scenarii de viață. Întâlnirea propriu-zisă se desfășoară într-un spațiu plăcut și într-un climat permisiv. Membrii grupului se cunosc între ei, se simpatizează și se apreciază reciproc. În timpul ședinței de brainstorming, care durează 45 min. – 1 h, fiecare membru al grupului poate spune tot ceea ce consideră potrivit în raport cu tema de discuție. De asemenea, fiecare membru al grupului poate să preia o idee de la colegi și să o dezvolte dintr-o altă perspectivă. Scopul ședinței de brainstorming este cantitativ, de a elabora cât mai multe soluții. De Specific procesului de consiliere este și catharsisul sau eliberarea de starea conflictuală negativă pe care o implică problema respectivă. În funcție de mărimea grupului, se alege un observator care va înregistra ideile și pe cei care le-au elaborat.

Exemple de probleme care pot face obiectul acestei metode: modalități de explorare a ocupațiilor; luarea deciziei de carieră; rezolvarea conflictelor cu părinții legate de alegerea studiilor sau carierei etc.

III.3.15. Metode de informare

Informarea are în vedere furnizarea de date necesare cunoașterii diferitelor domenii ocupaționale, a tipurilor de școli care pot fi urmate, date care vor fi valorificate în luarea unei decizii referitoare la alegerea unui traseu educațional. Criteriile de grupare a acestor metode sunt diverse și în continuare prezentăm o enumerare a acestora.

Modalități de informare (individual/grup): prezentarea și promovarea serviciilor oferite (pliante, postere, website-uri etc.); analiza ofertelor educaționale; analiza profilurilor ocupaționale; consultarea bazelor de date despre studii și formare; valorificarea resurselor media; lecturi personale; participarea la târguri ale forței de muncă, prin care elevii vin în contact cu ofertanții unor locuri posibile de muncă, unde participă la interviuri etc.; consultarea unor reviste de specialitate, a unor pliante de prezentare etc.

Metode și mijloace orale: participarea la consultații, întâlniri cu diverși specialiști.

Metode și mijloace concrete: vizitele în companii, instituții, stațiile de practică, participarea la târguri sau burse ale locurilor de muncă. Acestea vizează familiarizarea cu aspectele practice.

Metode și mijloace audio-vizuale: vizionarea de materiale video, analiza unor filme.

Metode și mijloace scrise: consultarea unor ghiduri, buletine informative, reviste de specialitate, articole de presă, profilurile ocupaționale și Clasificarea Ocupațiilor din România (COR).

III.3.16. Metode specifice educației pentru carieră

Metodele specifice ale educației pentru carieră sunt metode de grup, iar cele utilizate frecvent sunt prezentate în continuare. Unele dintre ele se regăsesc și în categoria metodelor de informare, încadrarea lor realizându-se în funcție de scopul urmărit atunci când sunt utilizate.

Vizitele: reprezintă o modalitate directă de a permite accesul elevilor la informații utile legate de structura organizațională a unei instituții sau întreprinderi, obiectul de activitate, sarcinile concrete de lucru, relațiile de muncă etc.

Ziua porților deschise: vizite organizate la firme și instituții publice sau private, care își prezintă serviciile oferite, angajații, produsele realizate etc.; simularea unor ședințe de lucru, activități pe teme diverse cu acordul managerilor din instituțiile și firmele vizitate.

Zilele carierei: întâlniri cu reprezentanții părinților sau ai unor firme și instituții, invitați în școli pentru a prezenta informații despre cariera lor și despre specificul locului în care muncesc.

Vizionarea de filme educaționale pe tema carierei: activități de sine stătătoare sau activități care acompaniază o temă de discuție; se finalizează, de regulă, cu analiza în grup a situațiilor prezentate.

Participarea la seminarii, expoziții și târguri: familiarizarea elevilor cu termeni de specialitate din diverse domenii de activitate, precum și stimularea interesului față de domeniile respective.

Participarea la târgurile de locuri de muncă: elevii au posibilitatea să observe tendința pieței muncii (locurile de muncă cele mai căutate, meseriile cele mai solicitate etc.), cerințele angajatorilor (pregătire profesională, calificare, specializare, experiență profesională etc.) și chiar să participe, în cadrul acestor manifestări, la diverse seminarii educative.

Redactarea unor materiale de promovare profesională: carte de vizită, scrisoare de intenție, Curriculum Vitae; permite elevilor să exerseze și să-și dezvolte deprinderile necesare pentru prezentarea calităților personale și profesionale.

PARTEA A II-A

CAPITOLUL IV

PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ ÎN CONSILIERE

IV.1. Constructivismul în educație

Constructivismul este o „poziție teoretică ce consideră dezvoltarea, fie ea biologică, psihologică sau socială, ca fiind construcția unor organizări date de o relativă stabilitate care se succedă în timp”, explică H. Bloch (2006, p. 252). Curentul constructivist în teoria educației se fundamentează pe datele psihologiei genetice și ale epistemologiei, propunând un model pedagogic care are în centru ideea construirii cunoașterii la copil. Constructivismul este o filozofie a învățării, care oferă perspective asupra modalităților procesului de învățare și asupra celor care ghidează acest proces. Cei care învață constructivist beneficiază de un mediu stimulativ de învățare, care oferă posibilitatea valorizării unor puncte diferite de vedere; de sprijinul unor persoane cu care comunică și, elementul cel mai important, sunt învățați cum să își construiască propriul limbaj. În viziunea autoarei E. Joița (2008, p. 9), din punct de vedere „interdisciplinar, constructivismul explică rolul înțelegerii și al dezvoltării cognitive calitative a proceselor mentale, prin însăși construcția mentală ca instrument. Ea are loc prin organizarea și reorganizarea proprie a informațiilor și a relațiilor dintre ele, în sens variat și neliniar, sub forma reprezentărilor prelucrate propriu, prin formularea de reflecții pentru autoreglare”.

Idei referitoare la constructivism regăsim în antichitatea clasică, începând cu dialogurile lui Socrate în cadrul cărora, prin întrebări directe, profesorul îl stimula pe elev să sesizeze propriile erori în procesul gândirii. Dialogurile socratice constituie și în prezent un instrument important folosit de educatorii constructiviști pentru a

evalua învățarea desfășurată de elevi și pentru a proiecta noile experiențe/situații de învățare.

Toate variantele constructivismului pedagogic, afirmă rolul activ al elevului în procesul cunoașterii, al formării (înțeleasă, în mare măsură, ca autoformare) și al socializării. Sintagme precum: „construirea cunoașterii”, „construcția socială a realității” subliniază rolul activ al elevului în dobândirea cunoașterii și în asumarea experiențelor de viață.

La originea teoriilor educative constructiviste sau cognitiviste (axate pe ideea construirii cunoașterii la elev) se află cercetările de psihologie și epistemologie genetică ale lui Piaget și concepția epistemologului francez G. Bachelard. Influențați de modelul piagetian, dar și de rezultatele cercetărilor de psihologie socială inițiate de A. Bandura (1993, pp. 125-128), cercetătorii consideră conflictul sociocognitiv drept sursă a învățării, construirea cunoașterii fiind în mod necesar socială. Idei referitoare la valorificarea conflictului cognitiv sau sociocognitiv ca sursă a învățării și element important în construirea cunoașterii regăsim în prezentarea realizată de M. Momanu (2002, pp. 47-51). Elevul înțelege astfel importanța diversității ideilor și învață să-și argumenteze propriile idei. În acest context „concepția” prealabilă a elevului își schimbă statutul: de la stadiul de simplă afirmație trece la cel de ipoteză ce urmează a fi verificată, în funcție de specificul actului cognitiv: concordanța cu realitatea, coerența logică etc. Cultura anterioară a elevului poate fi un obstacol epistemologic, iar intervențiile pedagogice trebuie focalizate pe eliminarea barierelor în cunoaștere, generate de experiența elevului, iar consolidarea cunoștințelor implică o etapă preliminară „deconstructivistă”, pentru a elimina prejudecăți sau idei false care acționează ca un obstacol în calea procesului de cunoaștere, consideră autoarea (2012, p. 101). Un alt punct de vedere îl regăsim în analiza experienței de cunoaștere cu care elevul vine în școală, văzută ca resursă cu rol activ, pozitiv, în timp ce noua experiență de cunoaștere este abordată ca o extindere a cunoașterii anterioare.

Teoria constructivismului provine din domeniul științelor cognitive, mai ales din lucrările lui J. Piaget, L. Vîgotski, J. Bruner, H. Gardner și N. Goodman. În acest sens, autorii menționați au considerat că J. Piaget este unul dintre inițiatorii pedagogiei constructiviste.

H. Siebert (2001, p. 63) prezintă ideea conform căreia „în dezbaterea asupra constructivismului sunt implicate diverse discipline științifice”. Constructivismul este privit din perspectivă filozofică, psihologică, socială, dar și pedagogică drept fundament al științelor educației. În acest sens același autor (2011, p. 22) susține că paradigma constructivistă este ancorată în științele neuronale, în științele sociale și extinsă prin teoriile emoționale. Activitatea de cunoaștere, susține acesta, nu poate fi separată de cea cognitivă (2003, p. 19), deoarece constructele emoționale influențează participarea interesată sau dezinteresul persoanei. E. Joița (2008, pp. 10-11) descrie mai multe tipuri de constructivism, după cum urmează:

- *constructivism cognitiv* (J. Piaget): explică mecanismele construirii cunoașterii realității prin procesarea mentală activă a informațiilor și experiențelor personale directe; în opinia autorului cunoașterea nu vizează să producă o copie a realității, ci servește mai ales la „adaptare”;
- *constructivism radical* (E. von Glasersfeld, 1992): explică termenii în care are loc învățarea – ea nu este rezultatul unei condiționări externe provocate, dirijate (ca în concepția behavioristă), ci aparține cunoașterii prin experiență cognitivă directă, în care se formează sensuri și semnificații proprii; autorul descrie noile roluri și comportamente ale profesorului;
- *constructivismul social* (L. Vîgotski): explică rolul naturii sociale a cunoașterii la nivelul relațiilor interpersonale de grup, al experienței culturale care o valorizează prin diferite limbaje de exprimare și asigură „proxima dezvoltare”, în diferite situații ale realității existente sau create de adulți (profesori, părinți, agenți sociali etc.);
- *construcționismul* (S. Papert): este prezentat ca aplicare a celorlalte tipuri de constructivism în realitatea formativă a cunoașterii; generează proceduri specifice, modele, instrumente care se regăsesc în diferite „constructe” și pot susține o asemenea abordare și în instruire; în opinia lui A. Sandu (2009, p. 34) „construcționismul este o paradigmă conform căreia harta prin care este citită realitatea nu reprezintă altceva decât o continuă negociere a interpretării”.

Modul de învățare constructivist diferă de cel tradițional – în timp ce școala tradițională pune accent pe achiziția a cât mai multe cunoștințe transmise (pedagogie reproductivă), constructivismul abordează învățarea ca o construcție proprie, prin participarea directă a elevului, prin cercetări, căutări, interpretări, structurări, reflecții, corelații, semnificații proprii având o „finalitate educațională de natură formativă” consideră M. Bocoș (2008, p. 270). Abordarea constructivistă subliniază, asemănarea dintre competențele necesare pentru îndeplinirea cu succes a rolurilor din școală: competențe de învățare, de cooperare, de rezolvare de probleme, de prelucrare a informațiilor, de confruntare cu incertitudini, de luare a deciziilor și colaborarea în dezvoltarea competențelor. Demersul prin care s-a ajuns la extinderea constructivismului în pedagogie îl reprezintă învățarea. Prin învățare, a avut loc trecerea de la o pedagogie pentru cunoștințe la una pentru competențe.

Constructivismul reprezintă una din alternativele metodologice de instruire a elevilor. Pedagogia constructivistă, reprezintă o alternativă mai ales la nivel metodologic, a practicii educaționale. În lucrarea *Psihologie educațională*, V. Mih (2010, p. 43) susține că marile abordări constructiviste își propun să explice modul cum se realizează cunoașterea și realizează o prezentare succintă a două abordări constructiviste, utilizate frecvent de către practicieni (vezi schema din Fig. IV.1).

Modalitățile de aplicare a constructivismului în practica instruirii au generat extinderi în sistem: pentru întreaga activitate educațională, pentru conceperea curriculumului școlar și extrașcolar și pentru activitatea de evaluare didactică, consideră E. Frăsineanu (2008, pp. 232-233). Încercând să descriem perspectiva constructivistă în comparație cu cea tradițională de transmite, subliniem următoarele elemente definitorii pentru acest model:

- elevii învață preponderent prin implicare și participare directă, interactivă, nu doar de la profesor;
- organizarea lecției urmărește crearea unei atmosfere stimulative, în care elevii învață unii de la alții;
- se consideră că informațiile furnizate de profesor reprezintă doar una din sursele de învățare;

- rolul profesorului este de a facilita elevului experiențe de învățare care favorizează gândirea, acțiunea independentă, participarea activă;
- profesorul învață elevii să se îndoiască de lucrurile „indiscutabile”;
- profesorul încurajează dezvoltarea gândirii transversale;
- învățarea este considerată o deschidere de noi posibilități;
- Se observă de multe ori ceea ce se numește „efectul fluture”, după cum îl numește H. Siebert (2001, p. 47) – „o exclamație, o propoziție care întrerupe discuția modifică radical cursul acesteia, atmosfera și modul de desfășurare în continuare a activității.

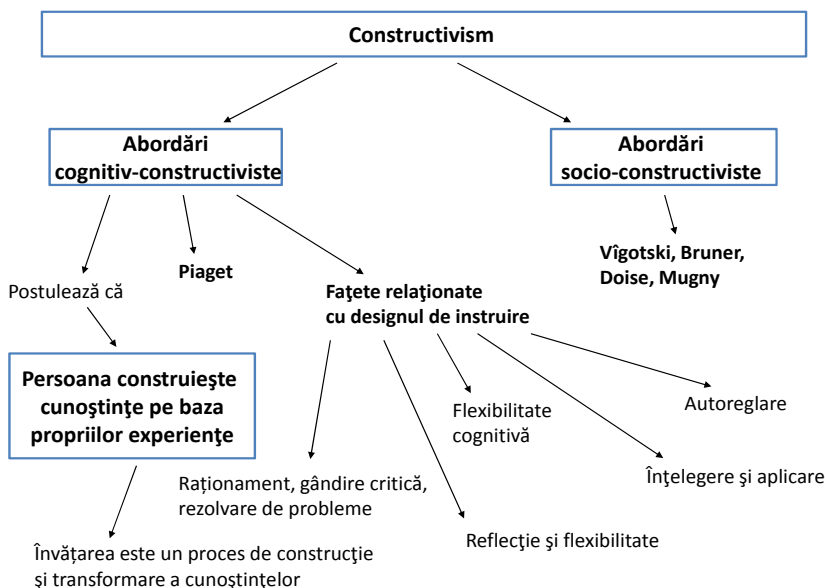


Figura IV.1. Tipuri de abordări constructiviste, conform V. Mih (2010, p. 45)

După cum consideră același autor (2001, pp. 46-54), putem enumera și alte caracteristici: nu există doar o soluție corectă, ci mai multe soluții posibile și temporare; scopul activității de învățare este

stimularea curiozității; sunt create situații stimulatoare care să genereze curiozitate și motivație intrinsecă; calitatea „punerii în scenă” depinde de mai mulți factori: momentul în care se desfășoară activitatea, condițiile ambientale, amenajarea spațiului etc.; este necesar ca elevilor să li se acorde timp pentru pauze de gândire și de relaxare.

Conținuturile sunt constructele elevilor: ei atribuie unei teme o semnificație; leagă această temă cu alte conținuturi învățate; în timpul orelor, profesorii au responsabilitatea de a pune la dispoziția elevilor, contexte; metodele și principiile predării constructiviste sprijină învățarea autonomă, activă, situațională. Pedagogia constructivistă presupune, în general, un proces derulat pe mai multe etape:

- pentru identificarea nivelului elevilor: evidențierea cunoștințelor inițiale indiferent dacă sunt sau nu corecte sau complete, fără a fi evaluate în această fază;
- organizarea activității de învățare: este bazată pe interacțiune, pe implicarea activă a elevilor; profesorul poate accepta alte persoane/surse de informație consultate; profesorul poate accepta că elevii pot să știe mai multe despre subiectul studiat;
- promovarea cooperării: pentru rezolvarea problemelor, a divergențelor, nepotrivirilor;
- prezentarea de informații sintetice de către profesor și discutarea acestora;
- reflectarea asupra experienței de învățare: elevii vor identifica și vor conștientiza aspectele învățate, confruntând la nivel individual cunoștințele și reprezentările inițiale cu cele din finalul procesului;
- evaluarea realizată de profesor: are rol formativ, se realizează pe parcurs și la final.

Care sunt notele definitorii ale predării constructiviste? Ce responsabilități are profesorul în acest context? Putem sugera unele aspecte:

- aduce în prim plan elevul, cu particularitățile lui de învățare și cunoaștere;
- nu elimină transmiterea, ci o transformă;
- stimulează procesarea personalizată a informațiilor;

- încurajează comunicarea, colaborarea, aplicarea, generalizarea, utilizarea propriilor strategii, metode, procedee, care favorizează înțelegerea;
- profesorul creează contexte de învățare stimulative prin modul în care sunt organizate condițiile învățării, prin oferirea de puncte de sprijin pentru prelucrări și interpretări etc;
- presupune antrenarea elevilor în a analiza, a dezvolta, a corela, a interpreta, a verifica etc.;
- profesorul organizează, stimulează, coordonează, oferă puncte de sprijin;
- profesorul cunoaște elevul, îl ajută să-și evalueze așteptările, să-și rezolve discrepanțele între nivelul învățării anterioare și stadiul prezent al cunoașterii, să conștientizeze conflictul cognitiv apărut;
- referitor la ceea ce se lucrează în clasă, profesorul completează, dezvoltă construcțiile anterioare ale elevilor.

A construi învățarea înseamnă a antrena deopotrivă elementele cognitive interne și elementele contextuale. Elevul are un rol central în învățare, el formulează întrebări, răspunsuri, argumentează, el produce conflictele cognitive. Vorbind despre caracteristicile învățării constructiviste, în literatura de specialitate găsim marcate următoarele aspecte: este construită, este activă, este reflexivă, este realizată prin cooperare, este bazată pe investigații, este în continuă evoluție. Acestea sunt descrise după cum urmează.

Învățarea este construită: este valorificată experiența deținută de elevi. Aceste cunoștințe anterioare reprezintă baza pentru noile cunoștințe construite.

Învățarea este activă: elevul este persoana care își creează înțelegerea proprie. Profesorul antrenează, moderează, sugerează W.A. Hoover în articolul „The Practice Implications of Constructivism” (1996). În același timp permite elevilor să și experimenteze, să pună întrebări, să încerce lucruri care nu funcționează. Activitățile de învățare solicită participarea deplină. O parte importantă a procesului de învățare este reflecția, conversația și activitățile elevilor. Elevii sunt ajutați să-și stabilească propriile scopuri și mijloace de evaluare.

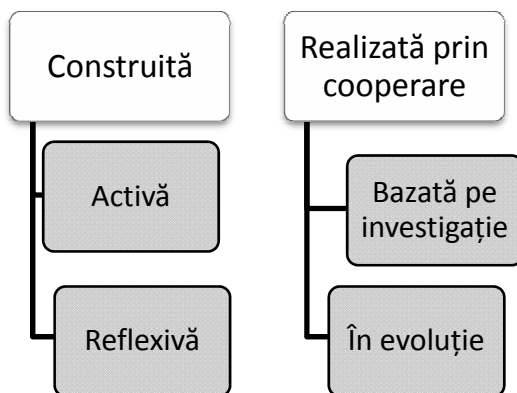


Figura IV.2. Caracteristicile învățării constructiviste

Învățarea este reflexivă: elevii își controlează procesul de învățare, reflectând asupra propriilor experiențe, iar acest proces îi transformă în experți în învățare. Profesorul îi ajută prin crearea de situații în care elevii se simt în siguranță punându-și întrebări și reflectând asupra procesului. Profesorul creează activități care determină elevul să reflecteze asupra cunoașterii și învățării. Este foarte important să se discute despre ce a fost învățat și mai ales cum a fost învățat.

Învățarea este realizată prin cooperare: atunci când elevii reflectează împreună asupra procesului de învățare, pot asimila unul de la altul strategii și metode.

Învățarea este bazată pe investigații: cea mai importantă activitate, într-o clasă constructivistă, este rezolvarea problemelor. Elevii utilizează metode de investigație pentru a pune întrebări, pentru a studia o temă și utilizează o mare varietate de resurse pentru a găsi soluții și răspunsuri. Pe măsura ce elevii explorează tema, formulează concluzii și pe măsura ce explorarea continuă, își revizuiesc propriile concluzii. Explorarea întrebărilor conduce la formularea unor întrebări noi.

Învățarea este în evoluție: elevii au idei care se pot dovedi mai târziu incorecte sau insuficiente pentru a explica noile experiențe. Aceste idei sunt pași temporari pentru integrarea cunoștințelor. Profesorii constructiviști țin cont de părerea elevilor și construiesc noile

cunoștințe în funcție de acestea. Ce se întâmplă atunci când elevul primește o nouă informație? Modelul constructivist spune că elevii compară această informație cu sensurile și cunoștințele pe care le dețin deja, putând apare trei fenomene: informația nouă este asemănătoare cu informațiile existente (este *consonantă* cu informația existentă); informația nu se potrivește cu informația preexistentă (este *disonantă*); informația nu se potrivește cu informația precedentă și este *ignorată* (informația respinsă nu va fi reținută de elev sau poate va rămâne undeva la periferia memoriei, așteptând momentul în care înțelegerea elevului s-a dezvoltat și permite o potrivire).

Ca orice model propus, și constructivismul are avantaje și dezavantaje în momentul aplicării lui în activitatea curentă. Conform schemei din Fig. IV.3 putem prezenta o serie de beneficii ale modelului, dintre cele mai frecvent regăsite în literatura de specialitate.

C. Bunăiașu (2008, p. 339) consideră că perfecționarea stilului de lucru al profesorului într-o manieră constructivistă are efecte benefice asupra copiilor. Dintre aceste aspecte putem enumera:

- copiii învață mai mult și cu plăcere atunci când sunt implicați activ, când participă la construirea cunoașterii proprii, decât atunci când sunt simpli auditori.
- rezultatele obținute sunt mai eficiente atunci când ne concentrăm activitatea pe gândire, înțelegere, cunoaștere activă în raport cu simpla achiziție a unor informații; constructivismul învață copiii cum să gândească și cum să înțeleagă o informație;
- aplicabilitatea și utilizarea cunoștințelor și în alte contexte decât cele în care au fost învățate;
- elevul conștientizează propriile achiziții; elevul învață să se aprecieze și evalueze singur; profesorul constructivist valorizează și solicită inițiativa și implicarea elevilor săi în activitățile de predare – învățare – evaluare prin realizarea de jurnale, crearea de eseuri, realizarea de proiecte de cercetare – acțiune și raporturi de activitate; aceste metode de alternative implică creativitatea subiectului, dezvoltându-i capacitățile de a-și exprima propria cunoaștere în variate moduri.
- este promovată învățarea din viața reală pentru viața reală, stimulând astfel curiozitatea naturală și interesele elevilor;

- sunt dezvoltate abilitățile sociale, de comunicare între elevi, prin promovarea lucrului în grup, a strategiilor didactice interactive.

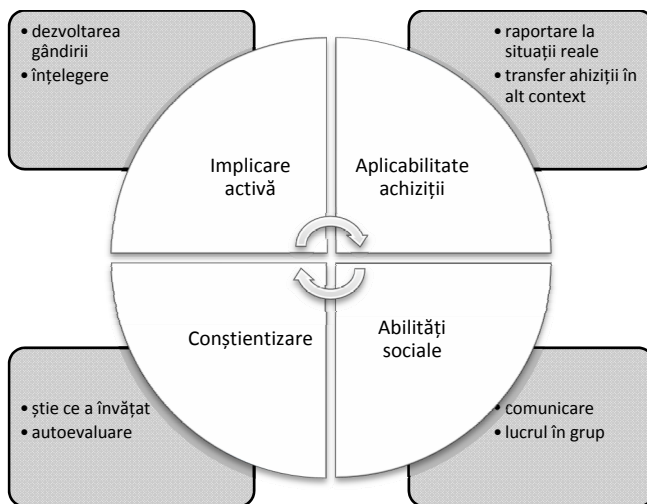


Figura IV.3. Avantaje ale utilizării modelului constructivist

De cealaltă parte, regăsim și criticile aduse abordării constructiviste. Prezentăm în continuare unele dintre acestea, fără pretenția de a fi adus în discuție toate punctele de vedere:

- abordarea constructivistă face elevii să se simtă importanți, pentru că li se conferă un rol activ și sunt încurajați să formuleze reflecții personale, însă nu este eficientă în ceea ce privește acumularea de cunoștințe și dezvoltarea de deprinderi;
- dacă lășăm dreptul fiecăruia să-și construiască un punct de vedere propriu, nu vom ști în final ce s-a învățat și nu vom putea face o evaluare corectă; prin respingerea evaluării prin testare sau a altor criterii externe, profesorii constructiviști nu pot contabiliza progresul elevilor;
- dacă oferim prea mare libertate elevilor, aceștia vor alege să nu învețe nimic sau să nu aprofundeze lucrurile suficient;

- este elitist, în sensul că se pot obține rezultate deosebite doar în cazul copiilor care provin dintr-un mediu privilegiat, unde părinții se implică și ei înșiși dispun de anumite capacități.

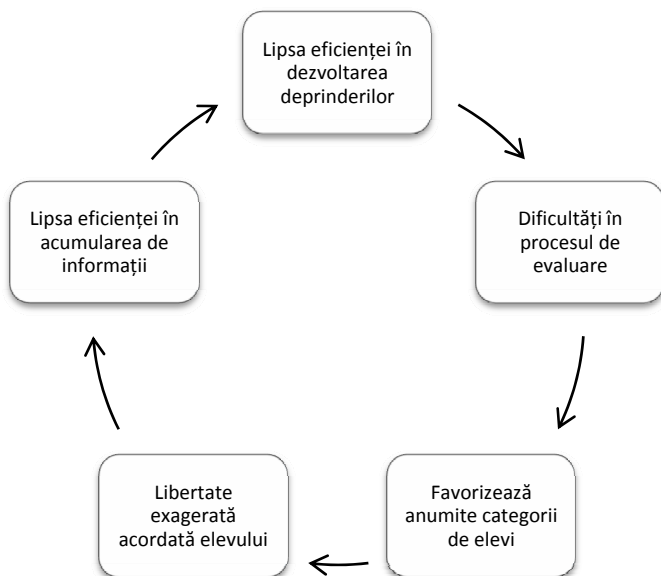


Figura IV.4. Critici aduse constructivismului în educație

În acest sens, F. Mogonea (2008, p. 268) precizează că prin evaluări de tip tradiționalist realizăm o monitorizare pe parcurs, dar și un bilanț final; reconsiderarea rolului evaluării tradiționale este de fapt o consecință a valorificării modului de evaluare constructivistă. În spiritul aceleiași afirmații, în articolul „The Teacher and the Dynamics of Knowledge” (2011), G. Albu consideră că este foarte important ca elevii să învețe să evalueze și să reevalueze propriile rezultate obținute.

Un alt element relevant este propus de H. Siebert (2002), și anume „conceptul de autoînvățare”, care constituie o formă de auto-responsabilizare a tuturor celor implicați în actul învățării. În activitatea curentă, dacă principiile promovate de abordarea constructivistă sunt respectate, activitățile bazate pe pedagogia constructivistă sunt

eficiente pentru că favorizează o mai bună articulare a noilor cunoștințe și deprinderi cu cele anterior dobândite.

IV.2. Constructivismul în consiliere

Abordările tradiționale ale luării deciziilor în carieră tind să fie raționale, ele presupun o alegere din partea individului, precum și stabilitatea pieței de muncă. Abordările diferențiale sau bazate pe „potrivire” au continuat să exercite o influență semnificativă asupra practicii orientării profesionale, stând la baza multor chestionare/teste folosite în orientare.

Alături de dezvoltarea unor teorii mai noi, centrate pe diferențele individuale, apar și teorii care propun moduri alternative de lucru. Teoriile noi iau în considerare aspectele contextuale și oferă perspective diferite. Astfel M.L. Savickas (1993, pp. 205-207) sugerează că schimbările din consilierea carierei, redefinesc consilierii ca editori și coautori ai procesului. În loc de a diagnostica, evalua și potrivi, ei sprijină dezvoltarea de cariere prin nararea de istorii coerente și dau un sens carierei prin identificarea temelor și tensiunilor din narațiune, ajutând astfel clienții să dobândească abilitățile necesare unei noi etape a vieții lor.

B. Law este unul dintre teoreticienii care propune și valorifică utilizarea biografiei în consilierea carierei. Legătura dintre învățare și luarea deciziei în carieră a fost reflectată de Law și Watts (1977) în dezvoltarea modelului DOTS, care se concentrează pe învățarea despre Sine, Oportunități, Decizie și Tranziție. Prin revizuirea și reîncadrarea experiențelor interne și celor ale lumii exterioare, ne putem încadra și re-încadra gândirea și sentimentele referitoare la carieră. Autorii sugerează că factorii cei mai importanți în alegerea ocupațională, sunt schimburile interpersonale care au loc în contexte locale. Dintre acestea, cele mai semnificative sunt schimburile personale care au loc între indivizi și cei cu care intră în contact zilnic: familia, mediul apropiat, grupurile de colegi, grupurile etnice și profesorii de la școală. Autorul a dezvoltat modelul cunoscut ca New-DOTS (1999) pentru a sublinia că învățarea despre carieră apare în contextul „interacțiunii comunitare” și că indivizii pot fi ajutați să dobândească încredere, să

progreseze în activitățile de dezvoltare a carierei. Este propus modelul SeSiFu ce subliniază existența unui repertoriu de capacități în continuă dezvoltare, care evoluează de la banala strângere de informații la percepere, sortare, concentrare și înțelegere. Această perspectivă subliniază importanța pe care o are *adunarea de informații în dezvoltarea unei învățări active* (de carieră).

Tabelul IV.1. Modelul Dots și modelul New Dots: prezentare comparativă

<i>Modelul Dots</i>	<i>Modelul New Dots</i>
✓ <i>șanse</i>: răspunsul la întrebarea: „Unde mă găsesc?”, luând în considerare posibilitățile de lucru accesibile; ✓ <i>identitate</i>: răspunsul la întrebarea: „Cine sunt eu?”, luând în considerare ce pot oferi și ce urmăresc; ✓ <i>decizie</i>: răspunsul la întrebarea: „Ce voi face?”, identificând și rezolvând dilemele personale; ✓ <i>tranziție</i>: răspunsul la întrebarea: „Cum voi face față?”, anticipând consecințele și găsind soluții.	✓ concentrare atât pe <i>cum</i> să înveți, cât și pe <i>ce</i> să înveți; ✓ identificarea <i>nevoilor</i> de pregătire luând în considerare ocaziile de învățare pierdute; sugerarea unui regim <i>progresiv</i> de învățare; ✓ curriculum centrat pe <i>procesul</i> de învățare.

J.G. Maree și B. Morgan (2012, pp. 311-325) subliniază ideea că chestiunile globale de viață a oamenilor, viața profesională în general ca rezultat al evoluțiilor din economia mondială au ca efect necesitatea unor schimbări în activitatea de consiliere a carierei. În articolul „Toward a Combined Qualitative-Quantitative Approach: Advancing Postmodern Career Counselling Theory and Practice”, autorii menționați oferă o analiză concisă asupra ultimelor evoluții în abordările postmoderne ale consilierii carierei evidențiind următoarele aspecte:

- influența avută de diferitele etape din psihologie și economie în structurarea modelelor de consiliere în carieră;
- influența schimbărilor din viața economică, profesională și personală a oamenilor în general, prin punerea în atenție a

schimbărilor de paradigmă de la abordarea cantitativă la cea calitativă;

- apariția unei abordări combinate cantitative și calitative pentru procesul de consiliere;

Ei concluzionează precizând schimbările care au influențat evoluția consilierii pentru carieră ca profesie:

- conștientizare crescândă: dezvoltarea unei baze teoretice, a unor instrumente de evaluare care permit clientului să găsească un sens carierei, să devină responsabili pentru acțiunile lor, să se adapteze la noi exigențe, să găsească noi contexte, să-și poată construi profesia și imaginea unei vieți de succes;
- este important în noul context să fie valorificată experiența subiectivă a clientului;
- o abordare viabilă în prezent, are în vedere rezultate legate de muncă și viață.

Abordările de tip constructivist evidențiază importanța *procesului de autoanaliză a clientului*, pe baza căruia acesta este sprijinit să-și definească/construiască parcursul de viață considerat ca satisfăcător, astfel încât acesta să poată fi redefinit pe măsură ce nevoile, interesele clientului evoluează. Din această perspectivă, P.J. Hartung (2010, pp. 176-180), consideră că „*interviul privind povestea de carieră*” îi oferă consilierului un mod inovativ și respectuos de a asista clientul.

M.L. Savickas și E.J. Porfeli (2011, pp. 749-752), consideră că în trecut consilierea carierei avea ca scop identificarea modului în care indivizii sunt diferiți între ei, iar în *prezent accentul este pus pe individ*. Clientul ar trebui, după ce a beneficiat de consiliere pentru carieră: să fie mai bine pregătit să facă față dificultăților de a găsi un loc de muncă; să fie mai bine motivat în a-și găsi scopuri specifice de viață și de carieră; să fie capabil să-și optimizeze proiectul de viață profesională și personală atunci când parcurge perioade de tranziție.

P. McIlveen, T. Ford, K. Dun, în articolul „A Narrative Sentence-Completion Process for Systems Career Assessment” (2005), consideră că abordările constructiviste și narrative ale consilierii carierei s-au dezvoltat ca alternative practice, viabile la modelele tradiționale. Acestea se bazează pe noțiuni derivate din teoriile constructiviste, teoriile

narative și teoria sistemelor. În cadrul acestor modele, tehnica de lucru are în vedere completarea, de către clienți, a unor fraze pentru a facilita acestora explorarea carierelor personale. Studiile realizate privind evaluarea acestui tip de tehnică au evidențiat reacția pozitivă a clienților și au furnizat indicii că procesul ar putea avea un impact asupra așteptărilor lor, cu privire la acțiunea de consiliere. Autorii fac și o serie de recomandări, care vizează formularea de indicații pentru client în vederea completării frazelor, încurajarea implicării active a clientului, includerea unei faze de analiză.

În articolul „Mold, Mould, Mole-d: The Three M's of Career Development” (2007), N. Amundson analizează din punct de vedere metaforic schimbările din domeniul consilierii carierei. El afirmă că flexibilitatea conceptuală și acțională are în vedere „ruperea tiparelor” și pleacă de la semnificația termenului de „tipar” care reprezintă o matriță, o formă pe care cineva o fabrică pentru crearea de obiecte similare între ele. Aceste forme reprezintă niște „unelte de lucru” utilizate cu un scop, pentru a crea „ceva anume”, se repetă un tipar la fiecare folosire a modelului. Aceeași imagine metaforică o identificăm și în modul cum gândesc oamenii: în trecut ei au avut niște idei extraordinare, le-au aplicat, au obținut rezultatele dorite și atunci consideră că aceleași idei vor fi utilizate și în prezent, dar în timp acestea se perimează. Un fenomen asemănător, susține autorul, regăsim și în consilierea de carieră – avem nevoie să renunțăm la tiparele vechi și să creăm altele noi. Pentru a avea un context de lucru favorabil se recomandă consilierului să-și evalueze critic modul în care își desfășoară activitatea, mediul înconjurător (spațiul de lucru – „ce cultură de lucru creăm?”), să dea dovadă de mai multă creativitate, ambii parteneri ai procesului să stabilească obiective clare spre care să se îndrepte împreună. Este necesar să avem o viziune asupra întregului proces de consiliere și să-i imprimăm o direcție realizând doar acele activități, care sunt absolute necesare, fără să ne risipim eforturile spre foarte multe lucruri, dar nu neapărat necesare.

P. Brott, în articolul „Constructivist Career Counseling: A Critical (Appreciative) Review of the Literature”, realizează o sinteză a literaturii referitoare la această problemă, pentru a putea înțelege ce înseamnă în prezent consilierea pentru carieră. Astfel, apreciază că

este necesar ca practicienii să aibă o perspectivă mai largă a procesului de viață și a diferitelor roluri pe care le pot avea în viață persoanele. Aplicarea teoriei constructiviste și a construcționismului social în consiliere, prin utilizarea de abordări narative, care implică acțiunea personală a clienților oferă o perspectivă mai dinamică a procesului de consiliere.

J. Onnismaa, în articolul „Ethics and professionalism in counseling” (2012, pp. 44-46), susține că în contextul actual consilierul nu mai deține un rol specific prestabilit, deoarece modelele și formulele de acțiune definitive nu mai există astăzi. Apar în permanență întrebări care ne determină să găsim răspunsuri la modul cum este indicat să acționăm eficient și să abordăm fiecare caz în mod individual. Astfel în prezent, munca de consiliere nu se mai poate baza pe filozofia „consilierul știe mai bine”.

IV.2.1. Teoria consilierii constructiviste propusă de R.V. Peavy

În lucrarea *SocioDynamic Counselling: A constructivist perspective* (1998), R.V. Peavy propune un model de consiliere constructivistă, generat de experiența sa profesională și cercetările realizate în acest sens. Abordarea constructivistă a consilierii privind cariera are la bază trei elemente distinctive (2001, p. 1): perspectiva postindustrială, care are în vedere influența vieții sociale în construcția sinelui, o filosofie a consilierii constructiviste și un set de practici de consiliere bazate pe primele două elemente. Ipotezele consilierii constructiviste, conform lui Peavy (1998, pp. 19-20), sunt următoarele:

- realitate unică și atotcuprinzătoare nu există;
- oamenii își creează propriile vieți și interacțiuni cu mediul înconjurător;
- oamenii construiesc semnificații bazate pe propria lor experiență;
- oamenii creează semnificații prin acțiune;
- sinele nu este o construcție stabilă, ci se dezvoltă ca o structură integrată și variabilă foarte complexă.

Dintre caracteristicile definitorii ale consilierii constructiviste, conform autorului enumerăm următoarele (2001, p. 2):

- este un model de creare de sine în contrast cu modelele intervenționiste;
- este o abordare centrată pe cultură și se utilizează frecvent conceptul de „instrument cultural”;
- consilierii sunt încurajați să folosească un vocabular de „zi cu zi” pentru a putea comunica eficient cu clienții și mai puțin unul strict profesional;
- se bazează pe filozofia „ajutorării sociodinamice” care este centrată pe posibilitățile și potențialul persoanei care solicită serviciile de consiliere;
- nu este un model eclectic, deoarece folosește diverse concepte din discipline variate care se află în relații reciproce, astfel încât formează un tot;
- este o abordare co-constructivistă, în care și persoana care caută ajutor și cea care oferă ajutor sunt considerate experți;
- folosește „modele literare” pentru a sprijini persoana în descoperirea sinelui; apelează la povestiri, narațiuni, autonarațiuni, autobiografie, metafore, limbaj figurat, crearea de scenarii; încurajează folosirea de versiuni diferite a „unei povești de viață”.

Modelul propus a apărut ca reacție la faptul că viețile clienților sunt intens influențate de transformările sociale, de exemplu, deteriorarea rețelelor familiare și comunitare, incertitudinea și conflictele, recunoașterea impactului mediului personal sau concepției despre lume asupra dezvoltării carierei individului. Astfel, în locul unui set de tehnici avem, mai degrabă, un cadru holistic asupra căruia se lucrează (2001, pp. 15-20). Această abordare a fost descrisă ca modul în care clientul se „construiește” pe sine prin felul în care interpretează condițiile societale și acțiunile sale în raport cu acestea, precizează autorul în articolul „Constructivist career counseling” (1995). Prin urmare, în funcție de aceste condiții, individul va opune rezistență sau va deveni creativ în munca și relațiile sale. Atât clientul, cât și consilierul (cel dintâi, expert în ceea ce privește propria experiență de viață, cel din urmă, expert în crearea unui cadru de comunicare eficientă, a unei „construcții” care să fie folosită de ambii pentru continuarea demersului

inițiat) încearcă să identifice „tipare de influență” care modelează felul de a gândi și acționa al clientului.

Relațiile de influență sunt văzute ca fiind mai influente, în dezvoltarea carierei, decât în activitățile tradiționale de consiliere. Clientul și consilierul lucrează cu experiența de viață a clientului, procesul de consiliere fiind văzut ca o metodă de influențare și nu de inițiere a schimbării. Valorile de bază promovate sunt: îngrijirea, respectul, creativitatea, speranța, responsabilitatea.

Consilierea constructivistă este descrisă ca o metodă a planificării vieții, în care noile cunoștințe sunt încorporate în structurile deja existente ale individului. Aceasta nu vizează în mod direct modificarea comportamentului oamenilor, ea este un proces de creare de sens în care persoanele sunt învățate să-și planifice și să-și organizeze viața, sunt mobilizate să își valorifice creativitatea și inteligența. Finalitatea este ca aceștia să poată identifica răspunsuri la întrebări de tipul: *Cum să fie viața mea? Cum să fie etapa următoare?*, astfel încât să aibă mai multe șanse de succes.

Autorul propune un nou vocabular specific modului de lucru constructivist, precizând că fiecare profesiune reprezintă ceea ce cred membrii ei despre ceea ce fac și în consecință aceștia trebuie să se exprime adecvat în conformitate cu crezurile lor, adoptând un vocabular revizuit (1998, pp. 28-29). Pentru a putea descrie și aplica practicile de consiliere constructivistă, un astfel de specialist trebuie să adopte un mod de gândire constructivist. Astfel, el enumeră și descrie o serie de practici:

- gândirea constructivistă nu este doar psihologie, ea are și elemente de filosofie, sociologie, literatură etc.;
- gândirea constructivistă nu are ca scop oferirea unui răspuns bine delimitat, care nu poate fi contrazis, ea este deschisă la inovație, la observarea și stabilirea diferențelor care fac ca o persoană să fie diferită de ceilalți;
- gândirea constructivistă este contemplativă, receptivă la experiențele poetice și metaforice;
- gândirea constructivistă folosește frecvent în vocabularul său anumite metafore care țin de sfera conceptuală a expresiei „*a face*” decât de a afla sau a stabili anumite fapte; de exemplu, în

viziunea consilierilor constructiviști „a construi un sens” este diferit de „a găsi sensul”; aceștia promovează ideea de diversificare, de inovare în demersul lor, și nu ideea de convergență spre a găsi ceva ce deja există;

- gândirea constructivistă pune accent pe realizarea unor schimbări, pe evenimente care se află în curs de realizare, mult mai mult decât pe descrierea, pe explicarea a ceea ce există deja; se urmărește redescoperirea permanentă a lucrurilor pentru a obține ceva nou, pentru a găsi căi de reconstruire pe margea a ceva mai concret și mai flexibil.

Pentru un constructivist, întrebările au o putere mult mai mare decât răspunsurile, care de fapt închid drumul spre cunoaștere, spre dezvoltare. Întrebările sunt cele care deschid drumul. Vocabularul specific, pe care îl propune autorul, are rolul de a descrie modelul de lucru propus, care se îndepărtează de modelele științifice, care diminuează influențele din sfera psihologiei și a psihoterapiei, reconfigurând astfel procesul de consiliere în *experiența de viață și culturală a oamenilor*. El consideră că experiența de viață și cea social-culturală este de fapt procesul în care se formează personalitatea și trebuie să se valorifice acest context, folosind descrieri frecvente ale acestuia și metafore în cadrul consilierii, precizează R.V. Peavy în articolul „A constructivist perspective for counselling” (1994, pp. 33-34).

Paradigma constructivistă este complexă, dar în domeniul consilierii acest demers se află încă la început. Valorificând experiența practică acumulată în activitățile de consiliere, în activitățile de predare/formare a viitorilor consilieri și a cercetărilor efectuate în echipă cu colaboratorii săi, R.V. Peavy propune o listă de idei care pot fi considerate principii ale consilierii constructiviste. Din această listă enumerăm (1998, pp. 38-39):

- un consilier constructivist *presupune că există realități multiple* și nu o singură realitate considerată adevărată și obiectivă; această poziție este susținută de ideea că existența unor realități multiple nu înseamnă că toate sunt dezirabile, dar acestea trebuie identificate, analizate și negociate criteriile în funcție de care una dintre realități se distinge ca fiind dezirabilă;

- un consilier constructivist *înțelege* că oamenii trăiesc într-o *lume socială* care este construită prin interacțiune, comunicare, relaționare și interrelaționare; relațiile sunt cele care formează baza familiei, sunt cele care te introduc în tradițiile culturale, în sfera activităților din instituții, în politicile publice; toate acestea sunt fenomene umane construite și co-construite de membrii societății;
- un consilier constructivist *presupune* că *limbajul este un instrument-cheie* pentru construcția de sens; cuvintele sunt instrumente de construire a realității;
- un consilier constructivist *presupune experiența de viață ca un proces în desfășurare*, în ideea că un anumit eveniment identificat într-o anumită etapă a vieții nu poate fi analizat în mod singular deoarece influențele sau consecințele acestuia se pot manifesta și în prezent;
- un consilier constructivist *crede în utilizarea „metaforei de sine”* care are o valoare deosebită în procesul consilierii; se consideră că o persoană se exprimă prin mai multe canale, o persoană nu este un lucru, este o cale metaforică de a se exprima subiectiv;
- un consilier constructivist *presupune* că *întotdeauna indivizii sunt situați din punct de vedere social într-o anumită locație*, într-un anumit context specific care imprimă o perspectivă particulară asupra subiectelor care îi preocupă; contextele în care se află oamenii se schimbă, din acest motiv și povestea lor se schimbă;
- un consilier constructivist *își desfășoară activitatea într-o anumită cultură*, culturile reprezintă un tipar de viață inventat de membrii unei societăți; cu toții suntem născuți într-un anumit tipar cultural cu norme/reguli/modele de urmat în care ne trăim viața, dar există și subtipare din care putem alege diferite căi posibile de urmat ca să ne putem orienta în realitățile existente la un moment dat într-o anumită cultură; procesul de consiliere este un proces de sprijinire a membrilor unei culturi pentru construirea propriei vieți, este un proces de învățare a membrilor cum să construiască un traseu de urmat, cum să dezvolte relații sociale satisfăcătoare, cum să devină eligibili prin partici-

parea la activități într-o cultură nouă, într-o viață socială nouă, într-o viață profesională dezirabilă.

Tot referitor la principii, M. Coleman (2000, pp. 19-23) prezintă un tablou al principiilor constructiviste (în număr de 21) care sprijină derularea procesului de consiliere sociodinamică, inspirate din experiența personală și din lucrarea *Consiliere sociodinamică* a lui R.V. Peavy. O parte dintre ele reprezintă idei de bază ale activității de consiliere în general, care se regăsesc în majoritatea abordărilor teoretice ale consilierii (ideea de parteneriat, de implicare și asumare a responsabilității de către clienți, abilitățile de comunicare ale consilierului etc.); un aspect foarte important: autoarea utilizează doar expresiile „persoană care caută ajutor” și „persoană care oferă ajutor” pentru cei doi actori. Enumerăm câteva dintre aceste principii, pe care le considerăm relevante pentru modelul de consiliere sociodinamic:

- consilierea constructivistă este un *cadru filozofic* și nu doar un set de tehnici;
- persoana care caută ajutor este considerată ca un *întreg*, fiind percepută ca un sistem unic și complex; ea nu este separată de mediul său de viață și analizată ca individ separat;
- persoanele care caută ajutor au nevoie să se întâlnească cu „*un chip de ființă*” aici evidențiindu-se ideea de „*prezență umană*” cu tot ceea ce implică aceasta;
- centrarea pe situația prezentă, pe creativitatea persoanei, acceptarea diversității etc.;
- faptul că primește *acordul de a intra în viața personală* a persoanei care caută ajutor este un *privilegiu pentru consilier*.

Astfel, ca să fii consilier constructivist trebuie să ai în vedere următoarele aspecte privind atitudinea, acțiunile, comportamentul manifestat în activitatea de consiliere (1997, pp. 122-140):

- *să fii pregătit*: în sensul de a avea disponibilitatea și de a accepta faptul că ceilalți sunt diferiți;
- *să fii receptiv cultural*: să accepți faptul că oamenii provin din medii diferite, să fii dispus să îi asculți și să îi accepți pentru a iniția discuția și analiza situației prezentate;

- *să te ocupi mai întâi de persoană și apoi de problemă*: oamenii în general au tendința de a se concentra asupra problemei în sine și ignoră persoana care de fapt a generat, trăiește sau este influențată de efectele problemei;
- *să folosești un limbaj și vocabular adecvat situației sociale a celuilalt*: acest lucru facilitează comunicarea, apropierea și înțelegerea eficientă a persoanei, a problemei prezentate;
- *să faci tot ce poți pentru a construi o bază comună între tine și celălalt*: este vorba despre disponibilitatea de a găsi puncte comune, efortul de a construi o relație, deschiderea spre a înțelege;
- *să folosești o comunicare diversificată*;
- *să dai importanță faptului de „a nu ști”*: pentru a putea intra în spațiul de viață al celuilalt trebuie să manifesti o atitudine de așteptare și astfel să îi dai ocazia celuilalt să își prezinte propria versiune a problemei; tu, consilierul, vei afla și vei înțelege de la el cu ce se confruntă;
- *să vorbești la persoana I*, să împărtășești emoțiile, sentimentele și gândurile tale;
- *să soliciți feedback*: „Ce crezi tu despre asta?”; „Tu ce părere ai?”;
- *să susții cu argumente fiecare afirmație*;
- *să evidențiezi importanța anumitor fapte*;
- *să îți exprimi nevoile, așteptările față de celălalt în termeni concreți*: comportamente, fapte, acțiuni și nu generalități.

Ideea centrală a modelului de consiliere propus este ilustrată de sintagma „explorarea spațiului de viață și descrierea lui”. În acest sens sunt propuse o serie de instrumente de lucru, cum ar fi (1998, pp. 75-82): „conversația dialogică”; întrebări privind clarificarea experienței de viață; metaforele; cartografierea spațiului de viață; explicarea experiențelor critice de viață; experimentarea contrafactuală.

Un alt aspect specific, referitor la metodologia propusă, îl reprezintă lucrul cu poveștile/narațiunile. Orice persoană, ca să poată exista în viața socială, are nevoie de confort personal și de stabilitate. Oricine are o poveste de viață coerentă, care a suferit sau suferă modificări în timp. Poveștile ne ajută să înțelegem anumite lucruri despre noi înșine (de ce reacționăm într-un anumit mod, de ce procedăm într-un anumit

fel etc.), cum credem noi că am ajuns într-un anumit punct (cu alte cuvinte, care au fost strategiile de acțiune selectate și aplicate), cum credem că suntem percepuți de către ceilalți în plan social și toate acestea le putem afla din „experiența de viață”. P.J. Hartung (2007, pp. 103-116) precizează că „povestea de carieră” sprijină consilierul să îi ajute pe acei clienți care doresc să găsească un sens nou, sau atunci când clientul este nevoit să-și reorganizeze viața, să negocieze o perioadă de tranziție și are nevoie de „o nouă poveste de viață”.

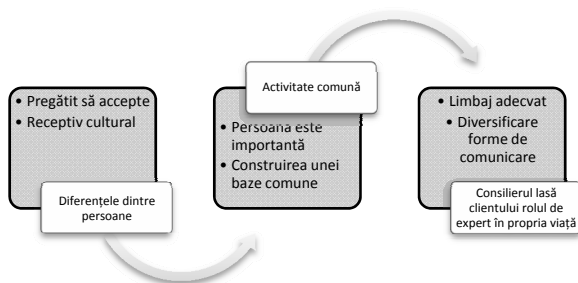


Figura IV.5. Elemente specifice consilierului constructivist

Se poate întâmpla ca povestea unui client să nu fie foarte interesantă pentru consilier, dar dacă ascultă cu atenție acesta poate identifica în cadrul scenariului general subscenarii sau anumite episoade de viață care îi pot fi foarte utile în construirea demersului de consiliere, afirmă R.V. Peavy (1998, pp. 97-98). Împărtășind aceleași idei, P. McIlveen, T. Ford, K. Dun descriu, în articolul „A Narrative Sentence-Completion Process for Systems Career Assessment”, o metodă de explorare personală pornind de la o autobiografie scrisă de client, care ulterior este citită cu voce tare și completată după o serie de etape prestructurate, constând din completarea unor fraze. Putem considera că această metodă propusă de autori este similară cu „povestea de viață a clientului”.

În timp, consilierul va învăța să facă diferențieri între diferite categorii de povești:

- povești despre constrângere: despre cum indivizii se simt controlați de circumstanțe sau de către ceilalți;

- povești orientate pe probleme;
- povești despre viitorul propriei persoane;
- povești de tip victimă;
- povești alternative: în care persoana prezintă propriile alternative de rezolvare a problemei prezentate într-un mod ideal sau realist.

Poveștile ajută clienții să dobândească un grad de autonomie superioară, îi învață să planifice viața, le dezvoltă abilități de revizuire a planurilor elaborate deja, îi susțin în încercările lor de a obține un grad de participare superioară în viața socială. Poveștile ghidează scenariul de viață existent al clientului, care se află mereu în construcție și revizuire. H. Siebert (2001, p. 185) susține că „aceste observații narative proprii sunt adecvate în cazul mai multor teme”. În continuare, același autor, analizând ideile pedagogului P. Freire, consideră că temele existente în povești sunt „generatoare”, creatoare de sensuri. Aceste teme se află într-o simbioză cu realitatea, cu mediul de proveniență al individului, cu realitățile socioculturale, deoarece nu sunt preferințe individuale, ci sunt generate de aceste realități.

P.E. Brott (2005, pp. 65-74) consideră că abordarea narativă pune accent mai mult pe procesul de consiliere decât pe tehnici de lucru. Autoarea precizează că procesul de consiliere este constituit din trei etape:

- *co-construirea poveștii clientului* (descoperirea propriu-zisă a poveștii clientului): are în vedere mai multe faze prin care trec consilierul și clientul – stabilirea unui raport, poziționarea clientului în rolul de expert, dezvoltarea împreună a actului de colaborare;
- *deconstrucția poveștii clientului*: este faza în care consilierul oferă și alte puncte de vedere asupra poveștii clientului, se formulează întrebări asupra contextului social, se identifică așteptările clientului de la acest context, se stabilesc strategiile de consiliere în vederea identificării valorilor/intereselor și evaluarea importanței lor etc.;
- *construirea poveștii de viitor*: este faza în care se construiesc capitolele viitoare din povestea de viață a clientului, se stabi-

lesc viitoarele roluri de viață și modul cum pot fi integrate valorile/crențele personale, se stabilește un plan de acțiune, se anticipează obstacolele și resursele necesare pentru depășirea acestora.

Consilierii constructiviști obțin rezultate mai bune dacă acceptă ideea că realitățile sunt multiple, deoarece astfel ei au o disponibilitate mai mare de a recepta poveștile de viață ale clienților, care de fapt exprimă adevărata personalitate a individului. Sunt propuse o serie de proceduri de lucru, considerate instrumente specifice lucrului cu poveștile. Acestea au ca finalitate: dezvoltarea abilității de a face alegeri, responsabilizarea clientului, conștientizarea unor valori personale, dezvoltarea percepției despre sine etc. Procedurile de lucru propuse sunt următoarele:

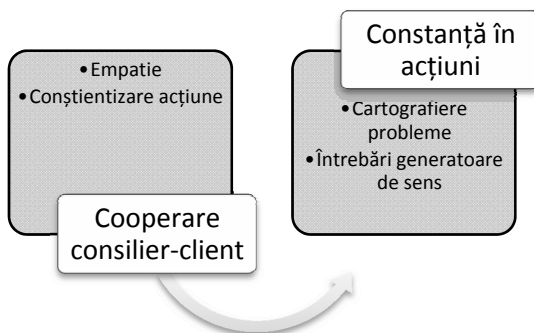


Figura IV.6. Proceduri de lucru în consilierea constructivistă

- sporirea capacității de înțelegere prin empatie;
- cartografierea influențelor unei probleme;
- utilizarea conștientizării/disponibilitatea de a acționa;
- cooperarea cu clientul pentru a construi împreună noi povești;
- manifestarea unei constanțe în a observa punctele forte ale clientului;
- adresarea de întrebări generatoare de sens;
- utilizarea unui limbaj inteligibil.

Referitor la „capacitățile” pe care consilierii constructiviști le utilizează, sunt descrise următoarele calități necesare: simțul autoobservării, abilități narative, abilități de „comunicare dialogică”, abilități de cartografiere a spațiului de viață, abilități de „interfață sociotehnică” (în sensul de a putea arăta clientului cum să folosească bazele de date, cum să acceseze internetul etc.), abilitatea de a înțelege aspectele culturale (în sensul de a cunoaște obiceiurile zonei/mediului din care provine clientul și capacitatea de a folosi trei moduri de a comunica: vorbit, scris, vizual). Dintre conceptele care ghidează activitatea concretă, se evidențiază: spațiul de viață, sinele autobiografic, comunicarea și cultura, „aspectele umane, respectiv omenia”, povestea de viață, narațiunea, conversația dialogică, proiectele personale, libertatea personală, luarea în considerare a aspectelor culturale specifice.

Tipuri de activități care pot fi realizate în cadrul unui proces de consiliere constructivistă:

- activitatea de schimbare, transformare, dialog, negociere, participare egală;
- activitatea de structurare pentru a face mai bine înțeleasă problema, pentru a dezvolta o viziune mai coordonată a influențelor și modelelor ce operează în spațiul existențial;
- activitatea de folosire a metaforelor pentru descoperirea înțeleșurilor, înțelegere a consiliatului;
- activitatea privind adresarea de întrebări constructive pentru a se face înțeleș;
- activitatea de creare a unui plan pentru atingerea scopului preferat sau viitorului;
- activitatea de a da glas experienței, de a povesti (utilizarea de tehnici narative);
- activitatea de identificare din afară, de a fi martor, de a exterioriza problema;
- activitatea de compunere a unui capitol din viața unei persoane;
- activitatea de transmitere a istoriilor pentru a stimula dialogul intern;
- activitatea de creare a unor proiecte personale pentru a obține noi înțeleșuri;

- încurajarea persoanei privind elaborarea de proiecte referitoare la scenarii de viitor bazate pe realități multiple: crearea unui arbore al profesiilor, al familiei; crearea unui arbore cultural pentru descoperirea trăsăturilor; crearea unui arbore care să ilustreze propria viață, cu accent pe valorile personale.

R.V. Peavy (2001, p. 4) precizează că se preferă expresiile *persoană care caută ajutor (help-seeker)*, în locul celei de *client*, respectiv *persoană care oferă ajutor (helper)*, pentru *consilier*. La întrebarea dacă acest tip de consiliere este psihoterapie răspunsul autorului este că nu; dacă se bazează pe o filozofie, răspunsul este da, dacă este o consiliere de carieră, la fel, răspunsul este afirmativ. Această abordare înlocuiește ideea de carieră ca vocație cu cea de „concept de viață” (2001, p. 7).

Referitor la implementarea unei strategii de consiliere socio-dinamică M. Coleman (2000, p. 26) propune un model inspirat din experiența practică și ideile lui R.V. Peavy (vezi schema din Fig. IV.7). Acesta are trei etape:

- construirea unei relații de lucru, bazată pe cooperare;
- considerarea activității de consiliere ca fiind munca unei echipe inteligente formată din două persoane;
- folosirea dialogului și a capacității de a comunica pentru a analiza diferitele soluții care se identifică, pentru a genera noi înțelesuri pentru acestea și pentru a defini noi acțiuni utile.

Această abordare a fost descrisă ca modul în care clientul se „construiește” pe sine prin felul cum conștientizează, identifică, construiește și interpretează condițiile mediului social și acțiunile sale. Prin urmare, în funcție de aceste condiții, individul va opune rezistență sau va deveni creativ în munca și relațiile sale. Conform acestei teorii, relațiile de influență sunt văzute ca fiind mai puternice, în dezvoltarea carierei, decât activitățile tradiționale de consiliere. Consiliatul și consilierul lucrează cu experiența de viață a celui care participă, procesul de consiliere fiind văzut ca o metodă de influențare și nu de inițiere a schimbării.

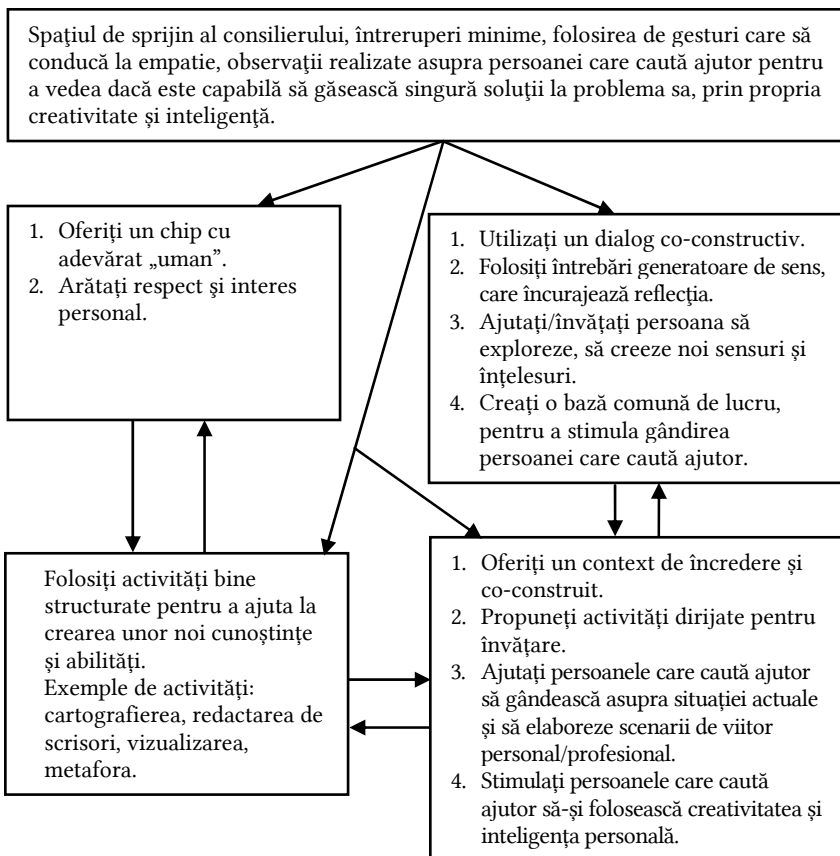


Figura IV.7. Model de strategie –
consiliere sociodinamică, M. Coleman, 2000

IV.3. Model de proiectare constructivistă a procesului de consiliere

Consilierea reprezintă o procedură utilizată în vederea îndrumării indivizilor, familiilor, grupurilor către activități specifice. Pe parcursul ședințelor de consiliere, discuțiile cu clientul trebuie îndreptate către determinarea individului de a ajunge la autocunoaștere, auto-

conștientizare și autodeterminare. Consilierul constructivist trebuie să cunoască, să aprecieze și să valorizeze punctul de vedere al consiliatului. Este important pentru consilier să conștientizeze faptul că implicarea începe mai întâi individual, ulterior apare colaborarea. Complexitatea acțiunii constă tocmai în capacitatea profesionistului de a determina ca individul, singur, să conștientizeze dificultățile cu care se confruntă, dar și propriile resurse, pentru ca apoi să aplice modele de rezolvare a problemei conform cu ceea ce dorește să realizeze. Majoritatea modelelor de consiliere au ca bază ideea prezentată anterior, în sensul că fiecare individ are potențial pentru a-și rezolva dificultățile, puterea de a-și conduce viața și capacitatea de a realiza o creștere constructivă, în sensul pe care îl dorește pentru sine. Din punct de vedere constructivist, este important ca dezvoltarea mediului de consiliere să încurajeze înțelegerea din perspective multiple a dificultăților, cu care se confruntă clientul, dar și a nevoilor sale de dezvoltare.

Pentru dezvoltarea competențelor necesare consilierii, specialistul trebuie să cunoască reperele proiectării unor activități de consiliere. Proiectarea, în opinia lui I. Bontaș (1994, p. 193), „reprezintă acțiunea complexă de concepere anticipată, într-o viziune sistemică, a modelelor activităților didactice în funcție de care vor fi îndeplinite la un nivel ridicat de competență și eficiență componentele procesului de învățământ – obiectivele, conținuturile, strategiile, evaluarea și în mod deosebit formele de activitate didactică”. Majoritatea referințelor privind proiectarea unei activități conduc la activitatea de învățare, în sensul de transmitere și înțelegere a cunoștințelor. D. Sălăvăstru (2006, p. 119) precizează faptul că prin design instrucțional „se înțelege actul de anticipare, de prefigurare a demersului didactic în scopul de a asigura o desfășurare eficientă” a activității. Prin analogie, *designul activității de consiliere presupune actul de a anticipa și prefigura fiecare etapă care trebuie realizată.*

Direcțiile principale ale organizării activității de proiectare a unui program de consiliere vizează: timpul alocat programului, obiectivele (finalitățile) urmărite, conținutul pe baza căruia se va lucra, strategiile de lucru, modul de organizare și desfășurare a activităților de consiliere, evaluarea rezultatelor obținute și feedbackul primit de la beneficiar.

Etapă de dezvoltare a conținutului programului de consiliere poate fi realizată conform unui proces bazat pe un *design instrucțional de elaborare a conținuturilor*, urmând o serie de pași metodologici simpli: evaluarea și analiza nevoii de consiliere, conceperea programului de consiliere și a materialelor/resurselor necesare, dezvoltarea materialului, implementare, evaluare progres/rezultate obținute.

Designul unui program de consiliere se poate elabora utilizând tehnica prin care se răspunde la întrebările relevante legate de organizarea unei sesiuni de consiliere: cine, ce, când, de ce și cum. Unul din modelele frecvent utilizate pentru proiectarea activităților de instruire este modelul ADDIE, bazat pe cinci etape: analiză, design, dezvoltare, implementare, evaluare.

D. Clark (1995) explică faptul că un model este o variantă simplificată a unei realități complexe, ADDIE fiind descris ca un model de proces sau un ghid pentru a obține o perspectivă asupra unei probleme/situații. Dacă avem în vedere că activitatea de consiliere presupune un efort de învățare din partea beneficiarului, putem aborda acest model și în proiectarea programelor de consiliere. Fiecare etapă a modelului ADDIE va genera informații, care vor fi utilizate în etapa următoare. Este un proces iterativ, pașii sunt interconectați și rezultatele fiecărei etape se rafinează de-a lungul întregului proces, explică același autor.

R.M. Gagne și L.J. Brigs (1977) aduc în discuție câteva elemente specifice, pe care trebuie să le avem în vedere când elaborăm designul instrucțional. Prin analogie putem transfera aceste sugestii proprii demersului didactic și în activitatea de *elaborare a designului unui program de consiliere*. În Tabelul IV.2 prezentăm comparativ unele repere care pot ghida acțiunea de realizare a unui design de activitate.

Pentru început, este necesar să se facă diferențieri privind terminologia utilizată în proiectarea procesului de consiliere:

- *program de consiliere*: toate activitățile realizate de către un consilier cu un client de-a lungul unei perioade de timp (zile, săptămâni sau luni de activitate);
- *sesiune de consiliere*: ceea ce se lucrează de către un consilier și client pe parcursul unei secvențe delimitate de timp (max. 2 ore de lucru).

Tabelul IV.2. Demersul didactic și cel de consiliere: prezentare comparativă

Demers didactic	Demers consiliere
Întrebări esențiale: Cum poate fi proiectată o activitate de instruire? Cum se poate aborda sarcina de lucru? Cum ar trebui să înceapă?	Întrebări esențiale: Cum poate fi proiectată o activitate de consiliere? Cum se poate aborda sarcina de lucru? Cum ar trebui să înceapă?
Planificarea instruirii trebuie să fie făcută pentru fiecare individ.	Planificarea consilierii trebuie să fie făcută pentru fiecare individ.
Designul instrucțional are faze: ✓ de ordin imediat: ceea ce face profesorul elaborând planul de lecție; ✓ de durată: complexitate, varietate, lecții grupate pe „teme”.	Designul activității de consiliere are faze: ✓ de ordin imediat: ceea ce face consilierul elaborând planul de consiliere; ✓ de durată: complexitate, varietate, sesiuni de consiliere grupate pe „teme”.
Instruirea proiectată sistematic influențează dezvoltarea individului.	Consilierea desfășurată sistematic influențează dezvoltarea individului.
Proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoașterea modului în care învață ființele umane.	Proiectarea activității de consiliere trebuie să se bazeze pe cunoașterea ființelor umane, a modului în care acestea se implică în procesul de rezolvare a problemei cu care se confruntă.

M. Allen (2012) susține că pentru a elabora un program de învățare este necesar să fii creativ, interesat și implicat și să consideri întregul demers un proces. Propune în acest sens o serie de aspecte de luat în considerare:

- dezvoltarea programului să se realizeze în etape scurte cu evaluări permanente, astfel încât să se poată realiza modificările necesare;
- procesul să fie bazat pe colaborare;
- să nu ne propunem să obținem perfecțiunea, dar să ne dorim să fie „eficient și eficace”;

- procesul să fie gestionat pe baza unei bune organizări a perioadelor de timp alocate fiecărei etape.

Constatăm că aceste sugestii sunt aplicabile și în elaborarea unui program de consiliere: implicare și creativitate din partea echipei consilier-consiliat, o bună anticipare și organizare a momentelor activității, colaborare, realism în stabilirea obiectivelor etc.

Etapa I. Analiza

Analiza nevoii de consiliere se bazează pe o metodologie de analiză a problematicii prezentată de client pentru a colecta, analiza și evalua date privind nevoile/problemele sale reale și pentru a stabili stadiul actual al abilităților și cunoștințelor sale. Nevoile trebuie, însă, să fie deosebite de dorințe și preferințe. Doar pentru că cineva dorește ceva, nu înseamnă că are nevoie de acel lucru. Nevoile descriu *situații bine delimitate ale beneficiarilor*, cu alte cuvinte, sunt variabile de la un context la altul.

Analiza nevoilor este o etapă care vine în ajutorul procesului decizional de planificare a serviciilor de consiliere furnizate. Acest proces are două componente de bază:

- *identificarea nevoilor*: culegerea datelor de la potențialii beneficiari, problemele cu care se confruntă și soluțiile ipotetice care pot rezolva problemele respective;
- *evaluarea nevoilor*: sintetizarea informațiilor obținute în etapa de identificare a nevoilor, stabilind priorități de lucru pentru consilier și client.

În acest sens, cu ajutorul metodelor de culegere a informațiilor: vor fi evidențiate principalele puncte tari ale clientului; vor fi identificate domeniile în care sunt necesare optimizări din punctul de vedere al dezvoltării abilităților sale; vor fi identificate prioritățile în ceea ce privește planificarea activităților de dezvoltare personală pentru a putea obține succes în plan personal, profesional și social pe termen lung; se vor identifica problemele clientului, unde este cazul.

Conform unei cercetări efectuată de Centrul pentru Studiul Tehnologiei în Consiliere și Dezvoltarea Carierei, Universitatea de

Stat din Florida, SUA, în această fază trebuie să luăm în considerare următoarele aspecte: starea de pregătire a beneficiarului pentru activitatea de consiliere, complexitatea, starea de nehotărâre.

Starea de pregătire: cât sunt clienții de pregătiți să facă o alegere cu privire la carieră? Pot fi întâlnite tipologii diferite de clienți, prezentate conform schemei următoare:

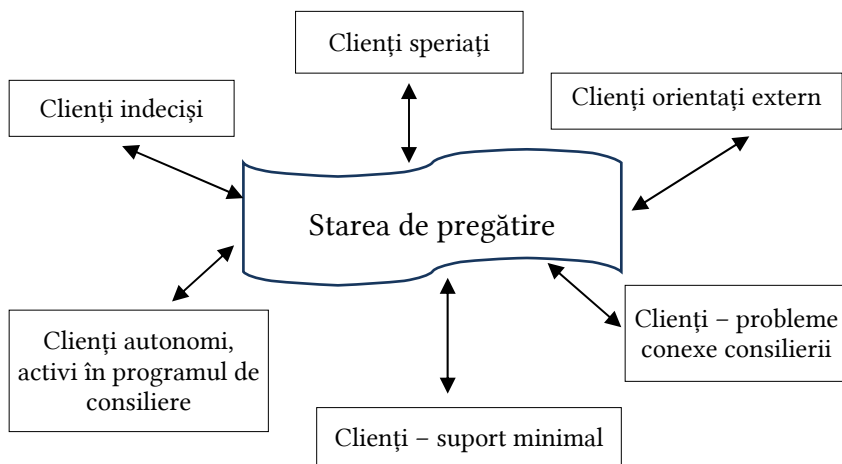


Figura IV.8. Starea de pregătire a clienților pentru participarea la consiliere

Analizând diferitele stări pe care le pot trăi potențialii beneficiari ai unui program de consiliere, specialistul care îl proiectează poate identifica în etapa de analiză a nevoilor elemente importante care îl vor ghida în identificarea conținuturilor și organizarea activităților propuse, iar astfel el va ști cum să relaționeze cu persoana respectivă. Descrierea tipurilor de clienți este prezentată în continuare:

- clienți care sunt foarte indeciși: acestora le poate lipsi total încrederea, se tem că unele aspecte ale opțiunii lor sunt greșite, pot avea o atitudine negativă;
- clienți care pot să fie foarte speriați de luarea unei decizii, aceștia nu au curajul să inițieze nici un demers în acest sens;

- clienți care pot avea ca prioritate probleme de altă natură, opțiunea privind cariera rămânând pe locul doi; dacă problema lor este mai complexă aceștia pot fi îndrumați către alți specialiști;
- clienți care se ajută singuri: aceștia sunt persoane care au nevoie doar de un suport minimal de consiliere și care sunt capabile să se descurce singure, asumându-și responsabilități; ei consultă în permanență diferite surse de informare și au nevoie doar de clarificări;
- clienți care răspund activ: sunt persoane care au nevoie de consiliere, sunt motivați și preferă să lucreze autonom și, prin urmare, se implică cu entuziasm în activități constructiviste în cadrul procesului de consiliere;
- clienți orientați extern: sunt persoane care au nevoie să fie ghidate și care simt nevoia să fie ajutate de consilier; ei sunt înclinați spre extreme, văd lucrurile doar în alb și negru, de aceea doresc ajutorul unui expert.

Complexitatea: cât de complexă este opțiunea pentru clienți?

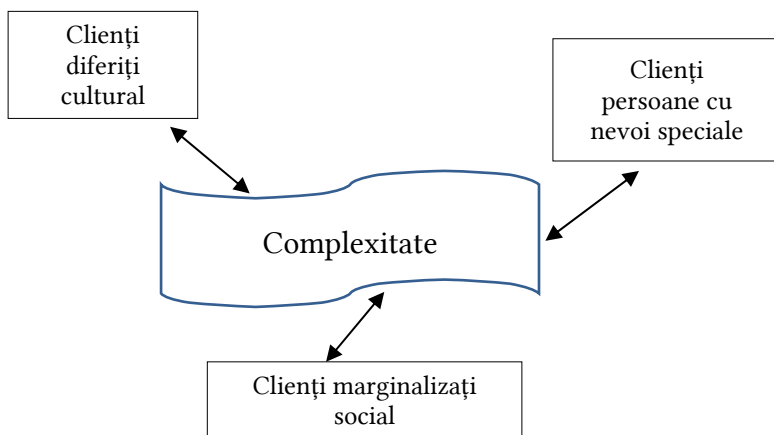


Figura IV.9. Starea de pregătire a clienților privind complexitatea situației personale

Întâlnim următoarele situații:

- clienți diferiți din punct de vedere cultural: persoane care aparțin unei alte culturi decât cea căreia îi aparține consilierul;
- clienți care pot fi persoane cu nevoi speciale;
- clienți marginalizați: sunt acele categorii de persoane care pot proveni din medii defavorizate social-economic, fac parte din anumite grupuri etnice etc.

Starea de nehotărâre: vizează capacitatea clienților de a construi perspective de viitor și de lua decizii în mod independent.

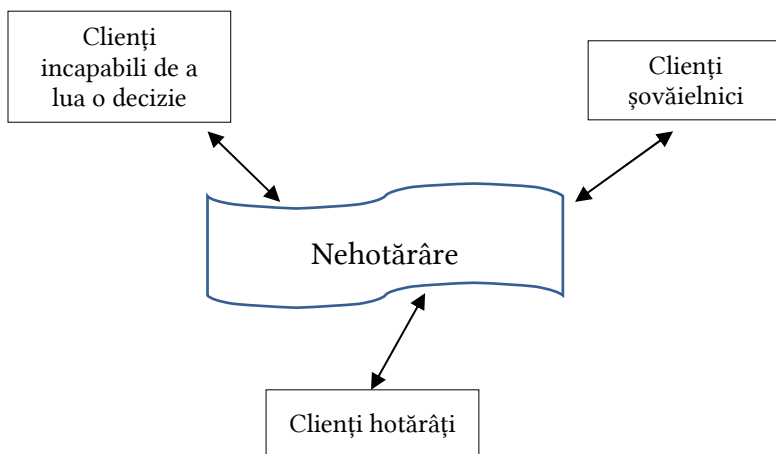


Figura IV.10. Starea de pregătire a clienților privind starea de nehotărâre

Întâlnim următoarele situații:

- tineri care pot fi nehotărâți, incapabili să ia decizii;
- tineri care pot fi șovăielnici, dar care ar putea decide fără dificultate dacă li se oferă ajutor;
- tineri care s-au gândit deja mult sau știu intuitiv ce este bine pentru ei și ce se potrivește intereselor și deprinderilor lor; aceștia sunt deja destul de decizi, tot ceea ce doresc este răspunsul la o întrebare specifică sau informații; frecvent în astfel de cazuri asemenea întrebări pot ascunde o opțiune limitată – ei au o singură idee și nu s-au gândit niciodată la altceva sau

nu le place să recunoască faptul că sunt derutați și nesiguri; trebuie discutat cu ei pentru a fi siguri că este vorba de o persoană hotărâtă.

Rezultatul final al analizei de nevoi se va concretiza într-o agendă a programului de consiliere, care este de fapt un plan, redactat însă la modul general, cu mai puține detalii, fără a preciza cu exactitate ce anume va face consilierul la intervale scurte. Se adresează clientului în mod direct, furnizându-i informații despre programul de consiliere, în timp ce planul sesiunii de consiliere este similar cu un „plan de joc” pentru consilier. Planul sesiunii de consiliere va fi mai detaliat decât agenda programului de consiliere. Pentru a concepe un plan de calitate, este necesară parcurgerea următorilor pași:

- analiza/interpretarea adecvată a nevoilor identificate ale clientului;
- identificarea unor obiective clare și specifice;
- selectarea de activități adecvate, care răspund cerințelor, obiectivelor și nevoilor specifice ale clientului;
- determinarea modului în care se vor realiza activitățile, prin selectarea metodelor adecvate de consiliere și prin construirea de oportunități de învățare pentru client;
- identificarea materialelor/resurselor necesare desfășurării activității;
- decizia asupra modului în care va fi motivat clientul, pentru a se implica activ în activitățile propuse.

Etapă II. Designul

Ce formă va avea programul de consiliere? Aceasta este întrebarea fundamentală a celei de-a doua etape. Înainte de planificarea detaliată a programului, este necesar să fie luate o serie de decizii de ordin general: consilierea se va face într-o singură sesiune/ședință sau va fi împărțită în mai multe sesiuni? Pentru a stabili acest lucru trebuie analizați doi factori: nevoile beneficiarilor (stabilite în etapa anterioară) și obiectivul fixat.

Etapa III. Dezvoltarea

Odată stabilit obiectivul și structura programului de consiliere, se poate trece la planificarea sa detaliată. Potrivit modelului ADDIE, întrebarea aferentă acestei etape este: *ce conținut voi aborda și ce metode/tehnici sunt potrivite pentru realizarea programului de consiliere?* În fapt, putem discuta despre „conceptualizarea conținuturilor” (C. Crețu, 1998, p. 102), aspect care poate fi abordat din trei perspective: teoretică, practică (concret-acțională) și cea a „culturilor școlare”. Observăm că elementele specifice abordării constructiviste, referitoare la influența mediului sociocultural din care provine clientul, se reflectă în fiecare etapă a elaborării unui program de consiliere, nu doar în cadrul relației consilier-client. Pentru a elabora un plan de consiliere personalizat, elementul central este reprezentat de două aspecte importante: caracteristicile persoanei consiliate și diferențieri introduse în conținutul experienței de învățare propusă, din perspectiva consilierului și din cea a elevului.

Dintr-o perspectivă centrată pe beneficiarul activității de consiliere, L. Șoitu (2013, pp. 193-209) propune un scenariu detaliat, care poate conduce la dezvoltarea conținuturilor, având următoarele etape:

- valorificarea informațiilor culese, acestea constituind repere pentru pregătirea/anticiparea detaliilor fiecărei întâlniri;
- identificarea „punctului de sprijin”: avem în vedere cunoașterea capacităților, resurselor, intereselor, dorințelor, experiențelor elevilor;
- interrelaționarea: etapă necesară atunci când se impune „analiza atitudinii” elevului, precizează același autor (2006, p. 179);
- formularea sarcinilor: este momentul când consilierul motivează elevul să se implice activ în activitățile propuse, pentru a-și atinge obiectivele; este semnificativ pentru consilier să identifice corect momentul când trebuie să îl solicite și ce anume îi propune să facă efectiv, astfel încât acesta să fie pregătit pentru a-și asuma această răspundere;
- explorarea situațiilor posibile.

În continuare prezentăm câteva sugestii referitoare la dezvoltarea unui program de consiliere:

Sugestii pentru consilier: dezvoltarea programului de consiliere
➤ când se elaborează un program, este recomandat să se lucreze cu barierele identificate și cu propunerile din partea clientului; ➤ sarcinile unui consilier sunt multiple, dar în anumite situații este recomandat să valorificăm intuiția, bunul-simț, gândirea rațională pentru a determina în mod realist dacă există vreo șansă pentru îndeplinirea acestor decizii și planuri; ➤ este recomandată o bună autocunoaștere a consilierului, în relație cu resursele personale, cunoștințele deținute și experiențele trăite; ➤ este recomandat să fie anticipate capcanele sau barierele legate de planificări, în vederea eliminării unor eventuale riscuri privind nefinalizarea programului, neobținerea rezultatelor scontate, tendința de abandon din partea clientului etc.; Dintre principalele obstacole întâlnite în planificare enumerăm: ✓ prea multe detalii în planificare sau, dimpotrivă, acționarea impulsivă, fără a da atenție detaliilor, resurselor, barierelor; ✓ consilierul își propune să ofere sfaturi sau impune un plan; ✓ persoana nu a reflectat suficient asupra implicațiilor planului; ✓ există prea multe idei nerealiste; ✓ sunt neglijate informațiile obiective; ➤ este recomandată manifestarea unei atitudini deschise privind învățarea de noi abilități.

Etapa IV. Implementarea

Implementarea constă în punerea în practică a tuturor planurilor concepute în etapele anterioare. Este important să se cunoască faptul că rareori se întâmplă ca lucrurile să se petreacă exact cum s-a planificat, ceea ce presupune din partea echipei flexibilitate și disponibilitatea de a realiza modificări, pe măsură ce noile informații obținute o impun.

Sugestii pentru client privind implicarea în programul de consiliere
➤ să accepte un mod de gândire nou și să încerce și altceva în loc de a insista pe ceea ce știe și este verificat; ➤ să aprecieze propria responsabilitate în alegerile și acțiunile sale; ➤ să întocmească un plan de urgență, în cazul în care planurile se dovedesc a fi neviabile; ➤ să realizeze că valorile, normele și experiențele emoționale sunt factori personali care sunt importanți în luarea deciziilor și întocmirea planurilor;

Sugestii pentru client privind implicarea în programul de consiliere
➤ să accepte că trăim într-o lume cu realități multiple; ➤ persoana, felul ei de a fi, interacțiunile ei în contextul vieții, sunt punctele principale pe care trebuie să se centreze consilierea; ➤ oamenii acționează influențați de persoanele din anturaj; ➤ cultura este model pentru felul în care ne trăim viața.

Sugestii privind modalități de planificare a vieții
➤ trecerea de la dependența de altul la dependența de sine; ➤ trecerea de la planificarea slujbei la planificarea întregii vieți; ➤ nu este vorba de a te încadra în slujbă sau viitor, ci de a crea slujba și viitorul; ➤ de a trece de la compartimentarea rolului în muncă și excluderea flexibilității rolului la definire și includere; ➤ trecerea de la a accepta o certitudine la acceptarea incertitudinii și schimbării; ➤ redefinirea crizei și incertitudinii ca oportunități și potențial; ➤ trebuie făcută o trecere de stilul individualist și bazat pe competiție la un stil de viață bazat pe cooperare, conexiuni, rețele; ➤ angajarea în proiecte de autodezvoltare cu atitudini de deschidere pentru învățarea pe termen lung.

Etapă V. Evaluarea

Evaluarea constă în a oferi și a obține feedback de la persoanele implicate. Avem în vedere două direcții de analiză: internă și externă.

Direcții de analiză a programului de consiliere propus/desfășurat
➤ clientul a urmărit un obiectiv de ansamblu sau mai multe precise?; ➤ au fost explorate și selectate în funcție de priorități și alte căi?, întotdeauna trebuie să existe și un plan de rezervă, o alternativă; ➤ s-a ținut cont de posibilele bariere? clientul are acces la informații sau la alte informații care-i pot fi de folos?; ➤ clientul a reflectat asupra obiectivelor alese și a capacității sale de a atinge aceste obiective?; ➤ consilierul și clientul dau importanță semnificativă planului și activităților aferente?; ➤ este clientul conștient de alte alternative în caz că planul nu merge?

IV.4. Tehnici utilizate în procesul consilierii constructiviste

Realizarea efectivă a activității de consiliere presupune folosirea unor metode, tehnici și procedee care să-l implice pe elev în procesul de consiliere, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității, dezvoltarea interesului pentru implicarea activă. Astfel, elevul este angajat să înțeleagă lumea în care trăiește și să aplice în diferite situații de viață ceea ce a învățat.

Relația construită în cadrul consilierii este una intensă și dinamică, susținută în special de modalitățile de lucru și profilul profesional al consilierului. Dintre conceptele reprezentative care definesc această secțiune avem în vedere următoarele:

- tehnici de consiliere: totalitatea procedeelor aplicate de consilier într-un cadru specific pentru a susține și favoriza cunoașterea de sine, autoacceptarea afectivă, maturizarea și dezvoltarea resurselor necesare în diferite domenii ale vieții clientului;
- relație de sprijin: în care clientul este susținut în explorarea trăirilor sale.

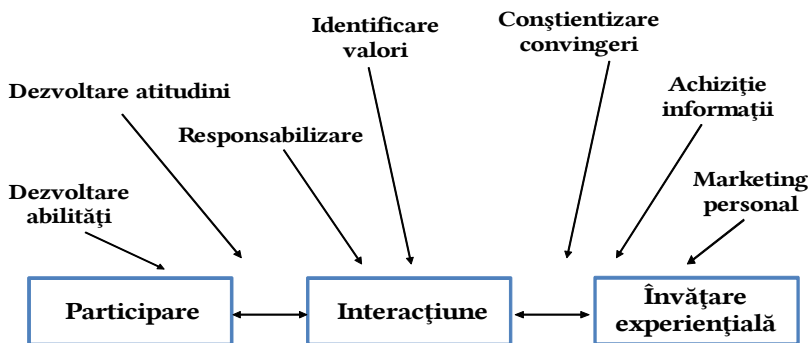


Figura IV.11. Impactul tehnicilor utilizate în consilierea de tip constructivist asupra clienților

Schema propusă în Fig. IV.11 evidențiază impactul tehnicilor utilizate în cadrul programelor de consiliere proiectate într-o manieră constructivistă asupra beneficiarilor.

Dintre tehnicile fundamentale folosite în consiliere amintim: tehnica interogativă, tehnica ascultării, tehnica tăcerii, tehnica reflectării, tehnica „sumarizării” etc.

La modul general, tehnica utilizată de consilier permite, în anumite condiții, punerea în evidență a disponibilităților existente, a potențialului unei persoane. Fiecare tehnică are propriile indicații și limite, utilizarea uneia sau alteia depinde foarte mult de contextul în care se realizează activitatea de consiliere, de experiența consilierului, precum și de disponibilitatea clientului de a lucra cu aceasta.

IV.4.1. Conversația „dialogică”

Consilierul constructivist se bazează în permanență pe calitatea procesului de comunicare inițiat, bazată pe înțelegere reciprocă. În cadrul comunicării are loc un schimb de informații între un emițător și un receptor, prin intermediul unor semnale. În acest sens conversația dintre el și client are drept scop să completeze înțelegerea, să conducă spre înțelegere astfel încât să se construiască o „bază comună” de lucru și nu un raport de superioritate. Elemente specifice ale tehnicii, conform R.V. Peavy (1998, pp. 84-85):

- obținerea înțelegerii;
- ascultarea activă ca bază a comunicării deschise;
- empatia;
- interesul față de interlocutor;
- acceptarea interlocutorului.

A. Mucchielli (2005, pp. 238-240) prezintă o serie de reguli specifice comunicării dialogice, după cum urmează:

- „cum să întrerupem conjuncția și disjuncția”: se referă la abilitatea de a oferi răspunsuri adaptate fiecărei situații, de a combina răspunsuri ce nu se exclud unul pe altul;
- „cum să ne adaptăm interlocutorului”: are în vedere regulile elementare de adaptare la interlocutor, dar și identificarea „sistemului de percepție a interlocutorului”;
- „metacomunicarea ca proces de relansare a dialogului”: se pune accentul pe analiza modului de interacțiune atunci când constatăm o blocare a comunicării.

M. Coleman (2000, p. 25) prezintă o analiză a acestei tehnici de comunicare după cum urmează:

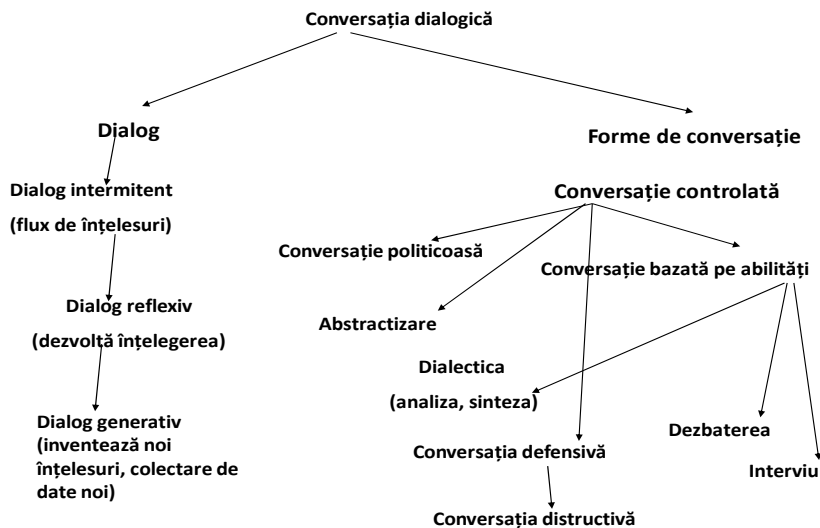


Figura IV.12. Comunicarea dialogică, conform M. Coleman (2000)

Ascultarea activă înseamnă ascultarea empatică, implicată și participativă a interlocutorului. Consilierul își canalizează atenția și interesul către client. Îl ia în serios și vrea să-l înțeleagă. Propriile gânduri ale ascultătorului trec în plan secundar. Ascultarea activă nu înseamnă că împărtășim părerea interlocutorului. Este vorba doar de a înțelege corect cele spuse de interlocutor și intențiile acestuia. De ce? Clientul se va simți înțeles și acceptat. La rândul său, și el va fi mai dispus să-i asculte pe alții, respectiv pe consilier. El devine mai liniștit, încurajându-se astfel relatarea în detaliu. Discuția capătă adâncime, iar consilierul primește informații multiple. Utilizând tehnica ascultării active, clientul este pus în relație directă cu fluxul trăirilor și reprezentărilor sale. Pe această tehnică se fundamentează un stil eficient de consiliere prin care clientul se simte înțeles, iar discuția rămâne focalizată pe trăirile clientului, după cum susține K. Floyd (2013,

pp. 263-265). Ascultarea activă presupune „reflectarea” mesajului transmis de client. Factori care susțin ascultarea activă:

- comunicarea nonverbală adecvată conținutului și stării afective a interlocutorului;
- contact vizual cu interlocutorul;
- verificarea înțelegerii mesajului: „Îmi spuneiți că...”;
- capacitatea consilierului de a nu se centra asupra intervenției pe care urmează să o aibă;
- susținerea clientului prin afirmații de genul „hmm”, „da”, „înțeleg”;
- capacitatea consilierului de a nu depăși un nivel al prezenței sale în dialog;
- capacitatea consilierului de a nu evalua și categorisi;
- capacitatea consilierului de a nu selecta informațiile, ci de a asculta distributiv.

Chiar dacă demersul consilierii se referă la eficiență, aceasta nu trebuie înțeleasă în termenii unei dinamici impuse clientului. Dorința consilierului de a imprima un ritm mai alert discursului constituie o barieră majoră în comunicare. Clientul se va simți presat de intenția de accelerare a ritmului său. Indicatori ai unei comunicări eficiente pot fi identificați în faptul că subiectul: se referă la sine într-o manieră directă; personalizează discursul; își asumă afecte, reprezentări și comportamente. Eficiența în comunicare este determinată și de capacitatea consilierului de a fi empatic, autentic, neutru binevoitor și specific în comunicare.

Înțelegerea empatică se fundamentează pe un proces de identificare, prin adoptarea cadrului de referință intern al clientului. Presupune un răspuns senzitiv, adaptat și non-evaluativ la sentimentele și trăirile clientului. Empatia constă în capacitatea de transpunere în situația clientului, fără a fi însă un efect al încercării de identificare cu acesta. Un indicator al identificării cu clientul și al unei poziții non-empatice este compasiunea. În acest caz, consilierul va trebui să re-evalueze atitudinea sa față de client, în raport cu propriile probleme.

IV.4.2. Întrebări privind clarificarea experienței de viață

Modalitatea de adresare a întrebărilor este un element important prin care consilierul facilitează sau blochează procesul de comunicare, afirmă R.V. Peavy (1998, pp86-89). Întrebările ar trebui adresate pentru un motiv anume. Acestea trebuie să aibă un scop. Scopul poate fi acela de a sublinia un aspect, de a trece în revistă o problemă/nevoie sau de a stimula gândirea. Întrebările bune trebuie să imprime discuției o anumită structură și orientare. Întrebările trebuie formulate în mod clar, logic și în mod specific adecvat nivelului de experiență al clientului. În funcție de ceea ce urmărește să obțină consilierul, întrebările pot fi adaptate astfel încât clientul să folosească diferite modalități de gândire (de exemplu, cea sintetizatoare sau cea analitică).

Se consideră că întrebările generează gândire, nu controlează gândirea. Ce este gândirea ? Există multe cuvinte care descriu modul în care gândim: conectare, argumentare, generare, analiză, relatare, compunere, retractare, asociere, secvențiere, sugestie, sortare, comparare, intuire, precizare, proiectare, reconciliere, închipuire, suspendare, modificare, includere, acomodare, îmbunătățire, clarificare, cooperare, sincronizare, armonizare, asimilare, empatizare, internalizare, abstractizare, inducere, selectare, generalizare, rezolvare, calculare, formulare, valorizare. Unele dintre aceste cuvinte sunt sinonime și descriu aceleași moduri de gândire, altele descriu un mod de gândire diferit. În consiliere, este recomandat să oferim clientului oportunități de a gândi despre același lucru în moduri diferite, sau despre lucruri diferite în același fel.

Tipuri de întrebări care pot fi utilizate în cadrul consilierii de tip constructivist

- întrebări care atrag atenția asupra cunoștințelor (aducere aminte): clientul este invitat să vorbească despre ceea ce deja știe. Cuvintele-cheie care marchează aceste întrebări sunt: *Ce? Cine? Când? Unde?*;
- întrebări care încurajează analiza (a face raționamente): clientul este încurajat să exprime opinii prin organizarea ideilor în tipare logice. Întrebările sunt caracterizate prin sintagme ca:

De ce? Dar dacă? Care a fost scopul? Este un fapt că...? Putem să ne asumăm faptul că...?;

- întrebări care invită la sinteză (creație): clientul este determinat să construiască un tot alcătuit din elemente componente separate prin exprimarea ideilor proprii într-un mod creativ și original? Întrebările se caracterizează prin fraze precum: *Cum am putea? Cum...?, Mă întreb dacă...?*;
- întrebări care fortează reflecția: acestea solicită angajare intelectuală și emoțională prin provocarea clientului pentru a gândi critic și creativ;
- întrebări de deconstrucție: acestea încearcă să descopere presupunerile/credințele pe care clientul le consideră realități sau care le poate avea și care interferează cu capacitatea sa de a lua decizii/abilitățile de a identifica soluții la problemele cu care se confruntă;
- întrebări care pun la încercare ideile/credințele clientului: acesta este determinat să își imagineze dacă într-un alt context și într-o altă perioadă de timp ar putea gândi și proceda la fel ca în prezent sau cum a procedat în trecut în raport cu o anumită situație;
- întrebări de inițiere: clientului îi este oferită oportunitatea de a iniția discuția de consiliere; Exemple de astfel de întrebări: *Ce te preocupă în mod special astăzi?*;
- întrebări orientate către soluționare: clientul este invitat să identifice răspunsuri la prolema/nevoia sa. Exemple de astfel de întrebări: *Ce vrei să obții? De ce natură să fie soluția problemei? Ce situație ar trebui să avem în locul problemei actuale? După ce ți-ai da seama că problema a dispărut?*;
- întrebări pentru analiza problemei: clientul este invitat în mod direct să se concentreze pe nevoile sale și astfel nu mai poate evita discutarea acestora; Exemple de astfel de întrebări: *Care este problema? Când apare? Când nu apare? Ce se află în detaliu în spatele problemei?*;
- întrebări pentru focalizarea pe resurse: clientul este determinat să identifice puncte de sprijin; Exemple de astfel de întrebări: *Care din capacitățile tale ar fi deosebit de utilă în cazul de față? Pe ce*

te poți baza în situații dificile? Cine te-ar putea ajuta? Ce ar face X în locul tău? Care sunt aspectele bune în situația de acum? Ce n-ar trebui să se schimbe în nici un caz?;

- întrebări pentru reinterpretare: clientul este determinat să găsească soluții alternative și să valorifice ceea ce a învățat deja; Exemple de astfel de întrebări: *Ce lucruri (noi) ai învățat din pricina faptului că problema încă nu e rezolvată? Cu ce (alte) aspecte te-ai confrunta, dacă problema ar fi deja rezolvată? În ce context (situație) problema actuală ar putea fi chiar utilă?;*
- întrebări circulare: clientul este determinat să încerce analiza problemei sale detașându-se. Exemple de astfel de întrebări: *Dacă i-am pune colegului tău această întrebare, ce ar răspunde? Dacă am vrea să întrebăm pe cineva din familie, cu cine ar trebui să vorbim? Ce ne-ar răspunde el/ea?;*
- întrebări paradoxale: clientul este determinat să identifice cât mai multe puncte de sprijin în vederea construirii demersului său de viitor. Exemple de astfel de întrebări: *Cine ne-ar mai putea ajuta să nu ne atingem obiectivul? Pe cine am neglijat în acest sens? Cum am putea face în mod sigur în așa fel, încât să nu rezolvăm problema? De ce resurse care ar împiedica rezolvarea problemei nu am ținut suficient cont până acum?*

Se poate elabora și o listă de întrebări, care să vizeze diferite aspecte care pot fi supuse discuției și analizei precum: stabilirea relațiilor din spațiul de viață al clientului; solicitarea de descrieri a unor fapte/evenimente/reacții; referiri la scenarii posibile de viitor etc.

Utilizarea întrebărilor ajută clientul să întrevadă realitățile multiple care pot exista, să construiască un scenariu de viață, să se construiască/redefinească pe sine.

Întrebările nerecomandate în procesul de consiliere constructivist sunt cele sugestive și cele (de)valorizatoare.

- întrebările sugestive: cu acest tip de întrebări se încearcă influențarea clientului; astfel de întrebări conțin adesea cuvinte sau expresii de genul: „desigur”, „de bună seamă”, „de asemenea”, „precis”, „cu siguranță”.

- întrebări (de)valorizatoare: în spatele unor întrebări de genul „de ce nu ai făcut X?” se ascund gânduri depreciative. Clientul se va retrage într-o poziție defensivă și există pericolul să înceapă să se justifice și să se apere, în loc să-i dăm posibilitatea să reflecteze care sunt cauzele reale ale situației discutate.

În utilizarea acestei tehnici fundamentale, este utilă considerarea următoarelor aspecte: clientul are tendința de a modifica întrebarea sau sensul acesteia; în cazul întrebărilor lungi clientul își va formula răspunsul conform debutului acestora; posibilitatea ca o întrebare să nu fie înțeleasă este proporțională cu volumul și încărcătura sa informațională; în situația în care clientul nu a auzit un segment al întrebării, îl va reconstrui conform părții auzite; întrebările închise sunt mai securizante pentru client.

IV.4.3. Metafora

Metafora în consiliere vizează explorarea propriei experiențe, cu accent pe rezultatele bune obținute de beneficiar cu scopul de a îl încuraja să procedeze la fel în continuare, consideră R.V. Peavy (1998, pp. 89-90). Se recomandă să pornim de la ceva ce știm deja și putem reformula folosind cuvinte și simboluri noi. Astfel realizăm legătura cu realități concrete, putem efectua analize, putem intui un traseu de urmat. Autoarea E. Frăsineanu (2008, pp. 52-54) afirmă că această tehnică este utilizată pentru a identifica concepțiile inițiale pe care le au persoanele despre un anumit aspect, eveniment etc.

Metafora are rolul să mențină în tensiune dialectic două obiecte/fenomene care sunt comparate prin utilizarea de imagini, asocieri afective și figurative generând astfel „modele de gândire care ajută la înțelegere”. Se introduce o perspectivă nouă, care facilitează noi dimensiuni ale sensului, oferă informații care pot facilita schimbările, se creează o anumită „rezonanță semantică”, se obțin noi puncte de vedere, se formează atitudini critice față de ideile vechi.

În consiliere, se utilizează un tip de metaforă conceptual (prin care înțelegem concepte abstracte și realizăm judecăți abstracte), prezentată sub formă de poveste sau altă paralelă la o întreagă situație sau un aspect al ei, relatată de consilier clientului. Metafora funcționează la

mai multe nivele. Mintea conștientă procesează conținutul poveștii, în timp ce inconștientul recepționează mesajul ascuns în metaforă. Mesajul metaforei duce la schimbare, iar mintea conștientă se concentrează pe subiectul poveștii. În poveste se creează realități paralele, așa cum se întâmplă în vis, astfel încât problemele pot fi rezolvate la nivel inconștient. Pe de altă parte, ne spunem nouă înșine, încontinuu, în minte, versiuni diferite ale propriei noastre povești de viață. Metafora ne permite să înțelegem un subiect abstract în termeni mai concreți sau cel puțin în formă mai concisă. Ea se bazează preponderent pe corespondența experiențelor noastre, nu pe similitudine. Este o modalitate de reprezentare a unui subset de trăsături cognitive și perceptive și permite transferul unui număr mare de informații. Metafora ne permite să vorbim despre experiențe care nu pot fi descrise literal. Prin imaginație, metafora asigură o reprezentare vie a experienței percepute. Metaforele sunt mai mult decât un mod de a vorbi despre o experiență. Ele sunt chiar experiența noastră. Ele stabilesc filtrele prin care percepem lumea și dau un sens acesteia. Din acest motiv, metaforele servesc drept pârgii puternice capabile să schimbe percepția și experiența și ca urmare dau posibilitatea de a schimba comportamentul oamenilor. Oamenii se recunosc pe ei înșiși în povestirea pe care o ascultă și devin o parte a acesteia. Metafora este o povestire construită astfel încât poate declanșa o schimbare personală majoră. Din această perspectivă I. Dafinoiu (2007, p. 150) afirmă că „poveștile sunt cronică vie, autentică, dramatică a tuturor conflictelor trăite de oameni în confruntarea lor cu interdicțiile și structurile sociale”, afirmație care poate fi corelată cu ideile promovate de modelul consilierii sociodinamice, referitoare la influențele și constrângerile mediului social. G. Lemeni și C. Avramescu (2006, pp. 439-444) precizează faptul că din perspectiva consilierii utilizarea metaforei permite o analiză complexă, creând un cadru favorabil persoanei pentru a descoperi caracteristici și semnificații personale ale carierei.

În contextul consilierii, metaforele sunt utilizate ca unelte pentru transformare, facilitând noi moduri de gândire, simțire și comportament. Construite adecvat, ele sunt foarte puternice și eficace în facilitarea schimbării, pentru că ele comunică direct cu mintea inconștientă, ocolind facultățile critice ale minții conștiente.

IV.4.4. Tehnici narative

Tehnicile narative au drept obiectiv reconstruirea poveștilor de viață ale elevilor, astfel încât aceștia să își poată interpreta experiența de viață dintr-o perspectivă diferită, cu efecte benefice asupra experiențelor lor prezente și viitoare. Din punctul de vedere al psihologiei narative, termenul „povestire/narațiune” reprezintă un „mod de a organiza episoadele, acțiunile și relatările despre acțiuni. Este un demers care aduce laolaltă evenimente cotidiene și proiecții în viitor. Povestea de viață are o influență deosebită în realizarea unei identități de sine și a unei teorii asupra lumii. Elevul învață o modalitate mai flexibilă de analiză și interpretare a realității. Este încurajată independența în rezolvarea problemei și i se cere contribuția în a împărtăși soluțiile găsite și altora, care s-ar putea confrunta cu o problemă asemănătoare. Variante asemănătoare întâlnim atunci când discutăm despre tehnicile autobiografice, care constituie o alternativă viabilă la metodele clasice, consideră P. McIlveen, W. Patton, N. Hoare (2008, p. 52).

IV.4.5. Cartografierea spațiului de viață

Este una dintre tehnicile propuse de R.V. Peavy (1998, pp. 90-92). Această tehnică face eul „vizibil”, dezvăluind strategiile de organizare interioară ale persoanei, ilustrând sursele și mecanismele de influențare, obstacolele, punctele tari, resursele la care subiectul poate apela, valorile și convingerile personale. Cum nu există o singură realitate atotcuprinzătoare, oamenii își creează propriile existențe în relație cu mediul, acționând, bazându-se pe propriile experiențe, eul lor se dezvoltă ca o structură complexă, variabilă și integrată. A vizualiza înseamnă a forma o imagine vizuală mentală a ceva și se bazează pe amintiri. Poate fi construită pe marginea observației, a ideilor de moment sau sentimentelor persoanei, după cum pot fi și scenariile de viitor realizate prin anticipare/imaginare. Cartografierea este o activitate prin care se materializează imaginile vizuale – putem avea desene, scheme, hărți, simboluri, grafice, colaje/forme de artă și alte produse materializate. Cartografierea este o „funcție naturală” care o regăsim în toate culturile și la toți copiii atunci când se joacă, desenează etc.

Produsele de vizualizare și cartografiere în consilierea sociodinamică sunt considerate *instrumente esențiale pentru comunicare*. Cartografierea este o activitate de bază și este utilizată pentru a lărgi capacitatea de învățare și comunicare. Autorul R.V. Peavy consideră că este foarte utilă, atât atunci când este utilizată în programele de formare pentru consilieri, cât și în derularea procesului de consiliere atunci când clientul dorește să-și construiască parcursuri de viață mai bune.

Instrumentele principale utilizate în aplicarea acestei tehnici sunt: vorbitul-ascultatul, scrisul-cititul și vizualizarea. Ele favorizează crearea de sens, comunicarea și construirea unui sens cultural, precizează autorul. Fiind martori la procesul de cartografiere, care se realizează în prezența noastră, avem ocazia să vedem cum lucrează persoana respectivă. Un alt aspect important al tehnicii – hărțile nu doar reflectă realitatea, ele sunt și „unelte” pentru deconstruirea realității.

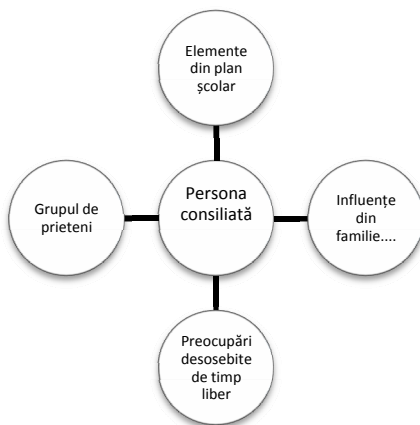


Figura IV.13. Exemplul nr. 1 de fișă privind cartografierea spațiului de viață

Cartografierea spațiului de viață oferă un stop-cadru, un instanțaneu al problemei cu care se confruntă persoana, în contextul cadrului social în relație cu alte persoane, evenimente, experiențe. Aceasta permite o analiză complexă a problemei și o înțelegere a comportamentului, a modului de a fi al elevului, obiectivând contextul în care au loc

deciziile acestuia și ajutând la identificarea obstacolelor în vederea atingerii scopurilor propuse.

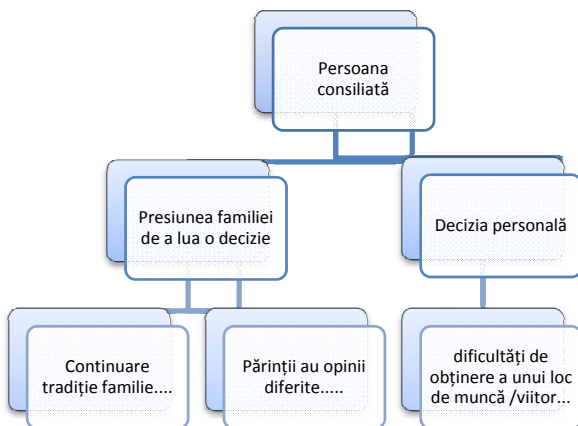


Figura IV.14. Exemplul nr. 2 de fișă privind cartografierea spațiului de viață

Avantajele utilizării acestei tehnici sunt următoarele:

- oportunitatea de cooperare între consilier și consiliat;
- ajută consilierul și consiliatul să obțină o imagine clară asupra problemei;
- dezvăluie influențele ce acționează asupra elevului;
- identifică obstacolele, punctele forte, resursele personale, valorile, credințele consiliatului;
- oferă susținerea reflecțiilor critice;
- produce un rezultat tangibil al activității de consiliere (schema realizată are un impact vizual și afectiv asupra elevului, determinându-l să conștientizeze și să acționeze).

Realizarea ei împreună, elev și consilier, are scopul de a aranja într-o formă vizuală ideile prezentate.

J. Infazon, T. Finklea și R. Hale prezintă în articolul „Perception is reality: Building cultural competency among career counselors” (2012) o tehnică asemănătoare, denumită „Cercurile eului meu multicultural”,

care evidențiază multiplele dimensiuni ale identității noastre. Sunt abordate relațiile dintre dorințele de a ne defini propria identitate și construcțiile sociale care ne influențează. Modul de lucru este următorul:

- se notează numele persoanei în centrul unei pagini, unde este desenat un cerc și altele în jurul său;
- se notează un aspect important al identității în fiecare dintre cercurile-satelit: un element de identificare sau descriptor, considerat important pentru persoana respectivă;
- se prezintă o poveste despre o anumită perioadă din viață, când persoana a fost foarte mândră în raport cu un descriptor notat;
- se prezintă o poveste despre o anumită perioadă din viață dificilă, în raport cu un descriptor notat;
- se numește un stereotip care îi este atribuit de către unul din grupurile din care face parte și care nu reprezintă de fapt realitatea; în acest moment, clientul completează următoare frază: „Sunt un/o, dar nu sunt”;

În practică întâlnim diferite variante ale tehnicii, cunoscute sub diferite denumiri, cum ar fi: desenarea spațiului existențial, harta vieții, mapping.

IV.4.6. Tehnici tip „Hartă”

Harta vieții

Este o variantă de prezentare vizuală și de analiză a spațiului existențial specific fiecărei persoane. Aplicarea ei presupune abilități de analiză a propriei persoane, a mediului în care trăim și capacitatea de a realiza exerciții de introspecție, de reflecție asupra propriei persoane. Sunt analizate cele patru sectoare importante ale vieții: relații sociale, activitatea, sănătatea, valori importante. În centrul unei fișe de lucru se notează numele elevului, iar ulterior se completează de către acesta, fiecare sector, cu informația pe care el o consideră importantă. În cadrul discuțiilor cu consilierul este important ca elevul să motiveze de ce consideră el informațiile pe care le-a trecut în cadrane, ca fiind importante.

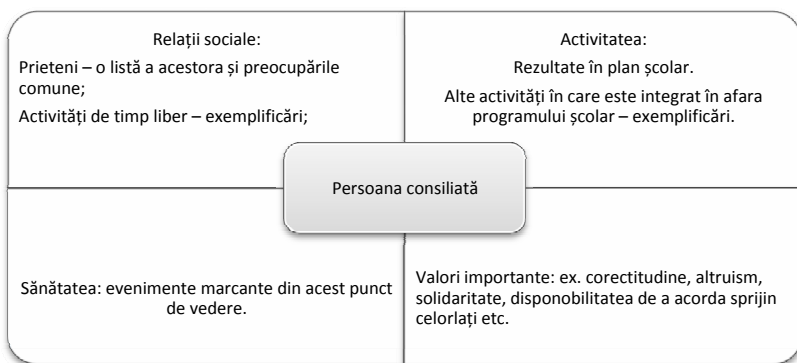


Figura IV.15. Exemplu de hartă a vieții

O variantă a spațiului de viață utilizată în consilierea individuală poartă numele de „scara către viitor” și permite proiectarea unui spațiu de viață optim, spre care subiectul consilierii tinde într-un viitor apropiat. Treptelor acestei scări elevul le va asocia acele atuuri pe baza cărora crede că va putea să-și modeleze spațiul de viață în configurația dorită.

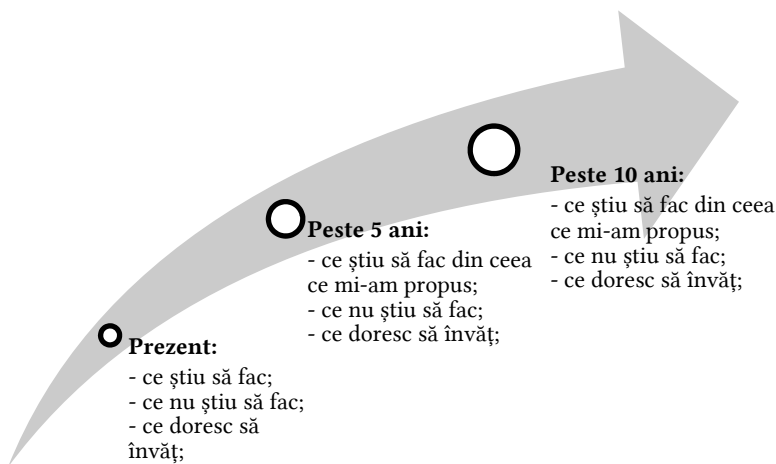


Figura IV.16. Exemplu de hartă: scara către viitor

Harta minții (mapping)

Termenul *mind-map* (*hartă a minții, a gândurilor*) descrie o tehnică cognitivă, bazată pe principiul asociațiilor mentale, folosită în comprehensiunea și reprezentarea vizuală a unui domeniu tematic. Procesul, cunoscut și sub denumirea de *mind-mapping*, oferă informații despre interesele individului și despre competențele acestuia. Hărțile conceptuale sau hărțile cognitive pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează. Ele „oglesc rețelele cognitive și emoționale formate în cursul vieții cu privire la anumite noțiuni”, potrivit lui H. Siebert (2001, p. 92). Același autor consideră că „ele sunt imaginile noastre despre lume, arată modul nostru de a percepe și interpreta realitatea. Hărțile nu indică doar cunoașterea, ci și non-cunoașterea” (2001, p. 172).

Harta cognitivă ia forma unei reprezentări grafice care permite „vizualizarea organizării procesărilor mentale a informațiilor legate de o problemă de conținut sau concept” afirmă E. Joița (2007, p. 22). Poate fi integrată atât în activitățile de grup, cât și în cele individuale.

Harta minții este o diagramă utilizată pentru a reprezenta cuvinte, idei, sarcini sau alte elemente conectate și aranjate în jurul unui nucleu central care reprezintă un cuvânt sau o idee. Hărțile minții se folosesc pentru a genera, vizualiza, structura și clasifica idei și sunt de ajutor în organizarea, rezolvarea problemelor, luarea deciziilor. Prin prezentarea ideilor într-o formă grafică, radială, non-liniară, harta minții se bazează pe tehnici ale gândirii reflective. Deși ramurile unei hărți a minții reprezintă structuri ierarhice arborescente, aranjarea lor radială împiedică prioritizarea conceptelor și ierarhiile sunt reprezentate vizual sub formă liniară. Această orientare către brainstorming îi încurajează pe utilizatori să enumere și să conecteze conceptele fără a pleca de la o anumită structură conceptuală.

În practica educațională sunt utilizate mai multe tipuri de hărți conceptuale, diferențiate prin forma de reprezentare a informațiilor (C. Oprea, 2006, pp. 260-262), care pot fi preluate și aplicate în activitatea de consiliere. Dintre aceste modele prezentăm: hărți mentale tip „pânză de păianjen”; hărți mintale bazate pe concepte ierarhice; hărți mintale liniare; hărți mintale conceptuale.

Hărți mintale tip „pânză de păianjen”: se plasează în centrul hărții problema/nevoia elevului, iar de la acesta, prin săgeți, sunt marcate legăturile cu evenimentele relevante care pot influența evoluția problemei/nevoii prezentate.

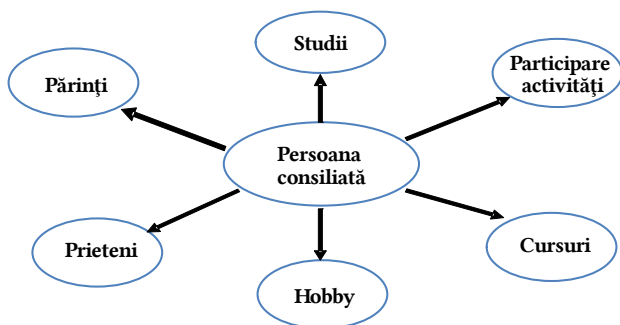


Figura IV.17. Exemplu de hartă mintală tip „pânză de păianjen”

Hărți mintale bazate pe concepte ierarhice: se bazează pe reprezentarea grafică a preocupărilor elevilor în funcție de importanța acestora, stabilindu-se relații între ele. Se obține o clasificare a temelor de interes, redată astfel:

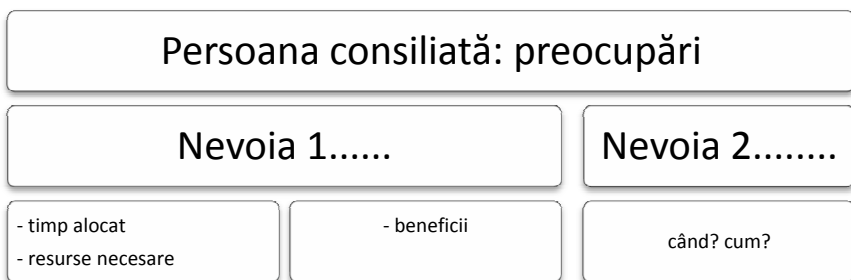


Figura IV.18. Exemplu de hartă mintală bazată pe concepte ierarhice

Hărți mintale liniare: se bazează pe prezentarea liniară a subiectelor de discuție, a persoanelor relevante din viața elevului, a evenimentelor semnificative, a planurilor de viitor.

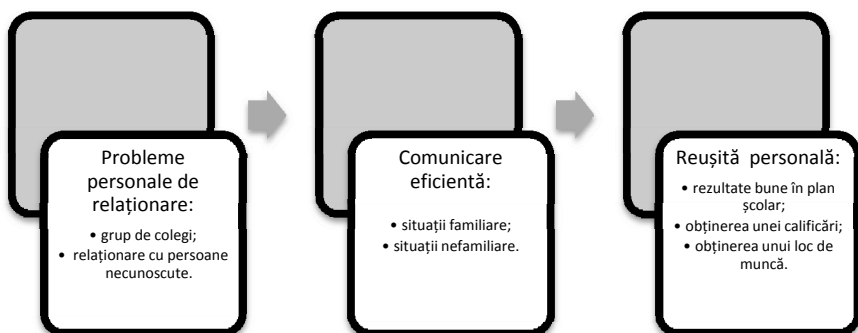


Figura IV.19. Exemplu de hartă mintală liniară

Hărți mintale conceptuale: se diferențiază de celelalte tipuri de hărți conceptuale, prin adăugarea: intrări și ieșiri. Sunt aduse în discuție cauzele care au generat problema/nevoia elevului, precum și efectele reale sau presupuse.

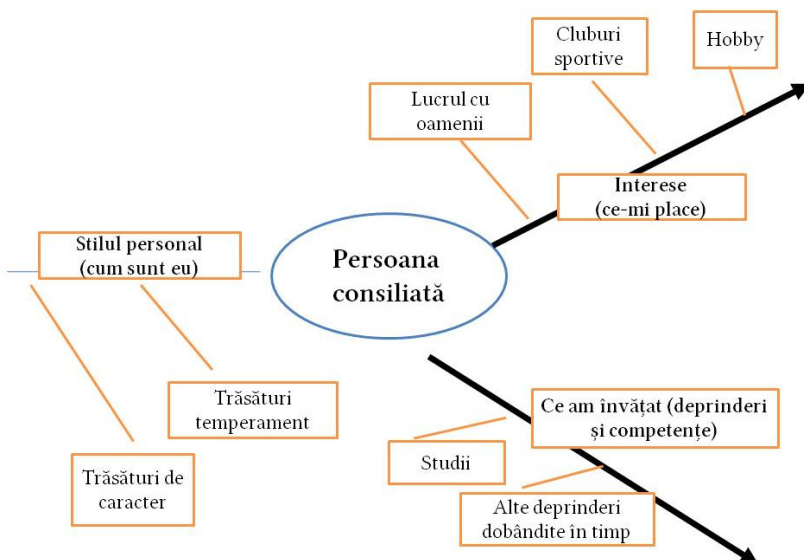


Figura IV.20. Exemplu de hartă mintală conceptuală

Realizarea unei hărți conceptuale impune respectarea următoarelor *etape*, precizează C. Oprea (2006): elaborarea listei de idei și identificarea exemplurilor; notarea conceptelor pe o fișă; se marchează prin săgeți/linii relațiile stabilite între concepte/idei; se notează pe săgețile/liniile de interconectare un cuvânt sau mai multe care explică relația dintre concept.

Diagrama „Eu și ceilalți”: evidențiază modul cum se poziționează elevul în raport cu diferite persoane relevante din viața sa. Se va alcătui o listă cu diferite categorii de relații existente în viața consiliatului: familiale, sociale, prietenie/colegialitate etc. Acestea pot fi propuse de consilier în funcție de situația particulară a fiecărui consiliat. Reprezentarea grafică poate fi o diagramă în centrul căreia va fi notat numele elevului, iar ulterior vor fi realizate cercuri concentrice mai apropiate sau mai îndepărtate de zona centrală. Fiecare cerc va marca o zonă a unei relații existente. Relațiile pozitive, cu influență favorabilă asupra persoanei consiliate, se vor regăsi mai aproape de zona centrală, apoi urmează să fie marcate cele neutre, iar cele tensionate/care influențează într-un mod nefavorabil consiliatul se vor evidenția în cercurile exterioare ale diagramei.

Graficul vieții mele

Denumirea tehnicii este simbolică, persoana consiliată fiind invitată să redea „harta evenimentelor din viața sa”. Elevul este rugat să realizeze două tipuri de exerciții de reflecție: „identificarea întâmplărilor din trecut” și „identificarea întâmplărilor din prezent”. Este relevantă analiza comparativă a influențelor generate de evenimentele trăite și identificarea modului cum acestea l-au marcat pe elev. Reprezentarea grafică are rolul de a evidenția influența exercitată de acestea asupra persoanei consiliate. Se poate realiza un grafic cu două axe. Pe axa orizontală începând de jos se marchează trei tipuri de influențe: mică, medie, mare; pe axa verticală, vârsta cronologică a persoanei marcată în ani calendaristici (1 an, 2 ani etc.) sau intervale de ani (perioada petrecută la grădiniță, perioada petrecută în școala primară, perioada petrecută la gimnziu etc.). În funcție de evenimentele trăite

putem obține o hartă simbolică a influențelor generate de diferite evenimente, utilă pentru a înțelege și sprijini persoana consiliată.

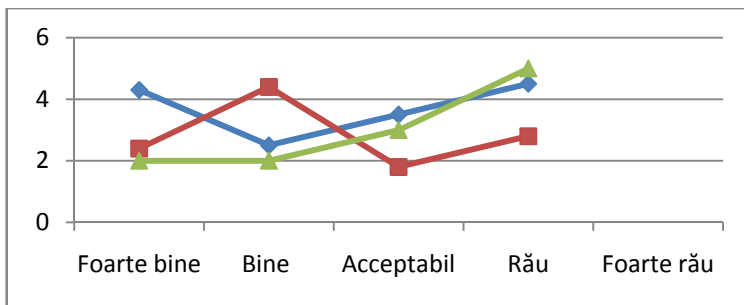


Figura IV.21. Exemplu de hartă „Graficul vieții mele”

IV.4.7. Harta ECO (ecomapa)

Ecomapa (ecoharta sau harta eco) este o reprezentare grafică, schematică, a relațiilor individului cu mediul social (persoane și instituții cu care interacționează). În construcția ecomapei, se desenează, mai întâi, persoana (se notează numele) în centru, după care se trasează relațiile acestuia cu persoane (membrii familiei, prieteni, colegi, persoane relevante din viața acestuia) sau instituții (școala, cluburi sportive etc.). Se prezintă ca o diagramă a relațiilor cu unele persoane. Constă în reprezentarea prin cercuri concentrice a universului existențial al individului. În centru este plasat elevul, iar cercurile concentrice semnifică universul existențial al acestuia: școala, familia, prietenii etc. Elementele componente ale universului existențial (cercurile concentrice) vor fi reprezentate mai aproape sau mai departe de individ, în funcție de cum se simte individul față de ele. Legătura dintre individ și fiecare element, respectiv cerc, va fi simbolizată prin:

- linie continuă simplă, pentru a marca relația pozitivă cu acel element;
- linie întreruptă simplă, pentru a marca relația întreruptă cu acel element;
- linie întreruptă dublă, pentru a marca relația conflictuală cu acel element.

Consilierul va aprecia ca puncte tari relațiile puternice, bilaterale și ca puncte slabe relațiile stresante, încordate și unilaterale. Construirea ecomapei necesită implicarea și comunicarea cu elevul, dar, spre deosebire de genogramă (unde informațiile au valoare de fapte, pot fi verificate scriptic, din documente oficiale), datele oferite de elev trebuie să fie verificate și completate cu informații primite de la alte persoane (un tip de relație nu poate fi apreciat doar din perspectiva clientului, ci presupune și investigarea punctelor de vedere ale celorlalte persoane implicate). Din acest motiv, ecomapa trebuie să reprezinte rezultatul analizei consilierului privind relațiile în care este implicat elevul, și nu perspectiva acestuia (care poate fi subiectivă și secvențială).

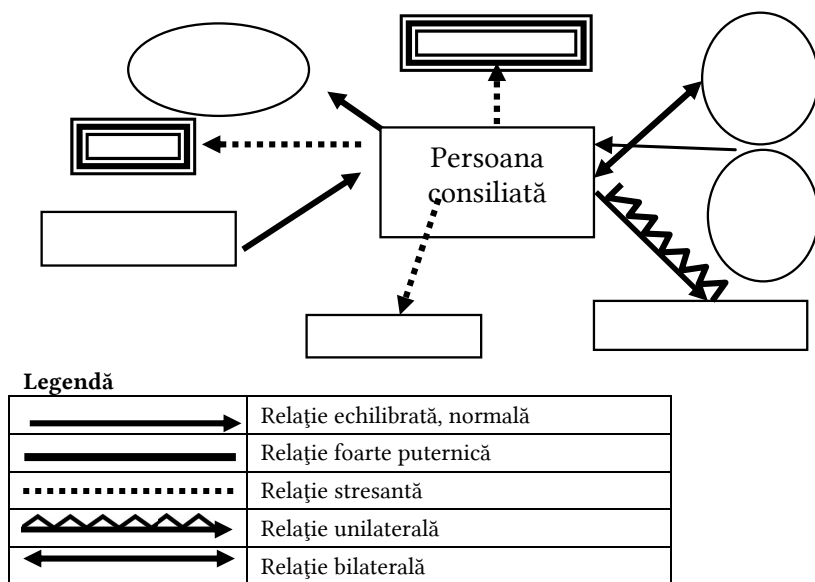


Figura IV.22. Exemplu de hartă ECO

IV.4.8. Analiza SWOT

Tehnica SWOT se adresează în general elevilor cu vârsta mai mare de 10-12 ani. Este un instrument utilizat în foarte multe domenii

în care se cere luată o decizie la un moment dat. Denumirea metodei provine de la inițialele termenilor englezești, asociați conceptelor luate în considerare în analiză: **Strengths** (puncte tari), **Weaknesses** (puncte slabe), **Opportunities** (oportunități), **Threats** (posibile amenințări). Se poate aplica individual, dar și în activitatea de grup. Dacă există mai multe subgrupe, se poate propune o discuție în care să se ierarhizeze prin tehnica consensului itemii SWOT (ceea ce se propune la fiecare categorie de analiză în parte) pe o scară valorică. Tehnica este frecvent utilizată în analiza unei organizații, dar este la fel de eficientă și în analiza efectuată asupra propriei persoane. Această analiză efectuată sub asistența unei persoane abilitate sprijină elevul să identifice potențialele obiective de carieră, pe termen lung, în vederea evaluării raportului avantaje/dezavantaje și a șanselor de succes.

Analiza se desfășoară pe două registre:

- *intern clientului/grupului* (pentru calități și puncte slabe);
- *extern* (pentru oportunități și amenințări din afara grupului sau a clientului individual).

În general, informația se organizează vizual sub forma unui tabel.

Pentru rubrica „*Puncte tari*” scopul este să se identifice acele lucruri care îl diferențiază pe elev de majoritatea colegilor. Discuția este orientată către modul în care se percepe elevul și modul cum este perceput de cei din jurul lui din punctul de vedere al calităților distinctive, pe care le are. Elevul este rugat să se gândească la modul cum lucrează, cum reacționează, la abilitățile pe care le utilizează frecvent pentru a rezolva sarcini specifice de lucru, dar și la diverse experiențe avute sau oportunități care i-au permis să se dezvolte. Aici pot fi luate în calcul aspecte referitoare la ceea ce a învățat la școală, aptitudinile, factorii de personalitate și interesele. Pentru a identifica astfel de răspunsuri elevul poate răspunde la următoarele întrebări: *La ce te pricepi? Ce abilități văd ceilalți la tine? Ce faci mai bine decât ceilalți persoane cu care interacționezi? Pentru ce primești recunoaștere sau recompense? Ce caracteristici ale tale te fac să fii mândru de tine?* etc. Este important ca elevul să nu considere *puncte tari* doar calitățile deosebite sau succesele mari.

Rubrica referitoare la „*Puncte slabe*” are în vedere aspectele interne mai puțin favorabile care țin de structura de personalitate. Se poate discuta despre abilitățile insuficient dezvoltate, activitățile în care nu obține performanță. Este indicat să se realizeze o listă cu punctele slabe, astfel încât să putem lucra asupra lor (le diminuăm efectele negative, le corectăm etc.), astfel încât acestea să nu împiedice atingerea obiectivelor de carieră. Un aspect important al discuțiilor din cadrul acestui registru, este tendința elevilor de a fi exigenți cu ei înșiși. Aceștia trebuie îndrumați spre efectuarea unei analize obiective și conștientizarea faptului că toți avem aspecte de îmbunătățit. Pentru a identifica astfel de răspunsuri elevul poate răspunde la următoarele întrebări: *Ce încerci să faci și nu reușești? Ce faci numai că trebuie (și nu pentru că ți-ar plăcea)? Ce aspecte ale personalității tale sunt obstacole în calea dezvoltării tale? Ce puncte slabe identifică ceilalți la tine? Care sunt vulnerabilitățile tale? În ce zonă (relevantă pentru cariera ta) îți lipsește experiența sau anumite resurse?* etc.

Este important ca elevul să se concentreze asupra a două, trei puncte slabe și să încerce să identifice modalități de contracarare a acestora. Se consideră că eliminarea celor mai importante, atrage după sine și reducerea în timp a efectelor negative generate de celelalte puncte slabe considerate mai puțin relevante.

Rubrica „*Oportunități*” face referire la șansele posibile, la tendințele externe care ar fi favorabile deciziei. Elevul este îndrumat să efectueze analiza mediului exterior și să identifice acele elemente pe care le poate valoriza, astfel încât să își mărească șansele de a avea succes în carieră. Pentru a identifica astfel de răspunsuri, elevul poate răspunde la următoarele întrebări: *Cum anume îți poți dezvolta și mai mult punctele tari? Ce oportunități există pentru persoanele ca tine (cu abilitățile și punctele tale tari)? Ce îți place să faci și te și pricepi să faci? Cum anume îți poți îmbunătăți punctele slabe? Dacă nu ai avea aceste puncte slabe de ce oportunități ai putea profita? Ce tendințe au un impact asupra carierei pe care te gândești să o urmezi?*

Rubrica „*Amenințări*” reprezintă obstacolele de înfruntat în cazul adoptării unei decizii. În final, elevul este invitat să analizeze lucrurile care i-ar putea influența nefavorabil succesul în carieră. Deși de obicei amenințările nu pot fi controlate direct, pot fi anticipate și

pot fi pregătite posibile soluții. Pentru a identifica astfel de răspunsuri elevul poate răspunde la următoarele întrebări: *Ai puncte slabe pe care este important să le gestionezi înainte să faci următorii pași în carieră? Ce probleme ar putea fi cauzate dacă nu îți îmbunătățești acele puncte slabe? Ce obstacole ai putea întâmpina? Ce posibile obstacole au întâlnit alți oameni care au ajuns acolo unde vrei și tu să ajungi?* etc.

Consilierul poate aplica această metodă cu dublu scop: pentru a-i oferi elevului suport în luarea deciziei în procesul de consiliere; pentru a forma acestuia abilități de lucru individual, în situații reale. Tehnica este aplicabilă în oricare dintre etapele procesului de consiliere și poate constitui un instrument-cheie în proiectarea carierei. Utilizată în mod corespunzător și consecvent, formează o rigoare în gândire, valoroasă în orice situație de viață.

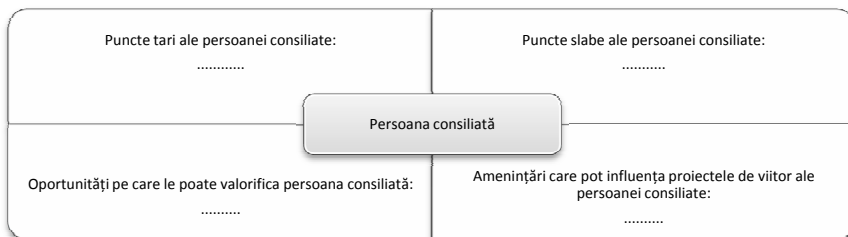


Figura IV.23. Exemplu de analiza SWOT a persoanei consiliate

F. Mogonea (2008, p. 260) consideră că această tehnică „este o modalitate prin care poate fi evaluată calitatea, eficiența unei situații”.

IV.4.9. Analiza câmpului de forțe

Analiza câmpului de forțe este o tehnică de culegere și prelucrare a informațiilor privind factorii/forțele care contribuie la rezolvarea problemei elevului, asemănătoare cu analiza SWOT. Acesta, sprijinit de consilier, identifică atât punctele puternice, cât și pe cele slabe care caracterizează situația problemă astfel încât acestea să fie mobilizate în vederea rezolvării problemei. Analiza câmpului de forțe, se realizează pentru structurarea resurselor disponibile ale elevului și pentru

transformarea punctelor slabe în forțe generatoare de progres. Forțele/punctele tari sau slabe identificate la nivelul elevului se regăsesc în sistemul de valori, sentimente, atitudini, resurse economice, familiale, sociale ale acestuia.

Pentru utilizarea corectă a acestei tehnici este recomandabil să fie parcurse următoarele etapele:

- se stabilesc clar obiectivele care trebuie realizate de elev pentru rezolvarea situației (frecvent este o problemă de identificare a stării actuale sau decizională);
- se identifică împreună cu beneficiarul factorii/forțele pozitive și negative care l-ar ajuta să producă o clarificare/schimbare a situației problematice;
- informațiile obținute se înregistrează într-un tabel cu două coloane (forțele pozitive/puternice identificate la elev în stânga, forțele negative/slabe în dreapta); acest tabel reprezintă un instrument de vizualizare a situației, iar rolul său este de a sprijini luarea unei decizii;
- se analizează cele două categorii de forțe urmărindu-se puterea forței de a produce schimbarea și stabilitatea/consecvența în timp a forței pe tot parcursul procesului de intervenție.

(+) Forțe pozitive →	(-) Forțe negative ←

Figura IV.24. Exemplu tabel câmp de forțe

IV.4.10. Explicarea experiențelor critice de viață

Tehnica se bazează pe discuții și pe analiza evenimentelor care l-au marcat pozitiv sau negativ pe client, consideră R.V. Peavy (1998, pp. 93). Analiza evenimentelor pozitive are rolul de a motiva elevul și de a valoriza resursele sale interioare pentru a putea proiecta un traseu de viitor, evenimentele negative reprezintă repere pentru a identifica puncte slabe în reacțiile afective și comportamentale. În vederea obținerii informațiilor necesare, pentru a contura un cadru de intervenție

ulterioară, consilierul are la dispoziție trei variante: oferă clientului/elevului oportunitatea să își povestească întreaga viață; direcționează clientul/elevul să se refere la o anumită perioadă din viața sa; clientului/elevului i se precizează că trebuie să analizeze un singur eveniment din viața sa.

Aplicarea tehnicii se bazează pe povestea personală a fiecăruia dintre noi, compusă din experiențele de viață trăite, combinate cu semnificațiile atașate acelor experiențe. Povestea personală reprezintă identitatea fiecăruia dintre noi, este un model intern pentru „cine am fost și de ce, cine sunt și de ce, cine vreau să devin și de ce”. Practic ne descoperim prin poveștile pe care ni le spunem nouă înșine. Scriind experiențele semnificative din viața noastră, identificând relațiile dintre ele și dezvoltarea noastră de-a lungul timpului putem să înțelegem mai bine cum suntem în prezent.

Modul de aplicare a tehnicii: pe o coală de hârtie, orientată pe orizontală, elevul desenează o linie pe care marchează la început momentul nașterii sale și undeva momentul prezent; se notează utilizând creioane colorate evenimentele importante din viața sa, atât cele pozitive (în partea de sus a liniei), cât și momentele de răscruce (în partea de jos a liniei); practic se construiește o linie a vieții cu momentele sale definitorii; elevul este rugat să descrie succint fiecare eveniment major din viața sa și ce a însemnat acesta, cum s-a simțit în situația respectivă, cum a reacționat, cum l-a schimbat/influențat evenimentul respectiv; se inițiază o discuție individuală/de grup asupra conținutului desenului realizat.

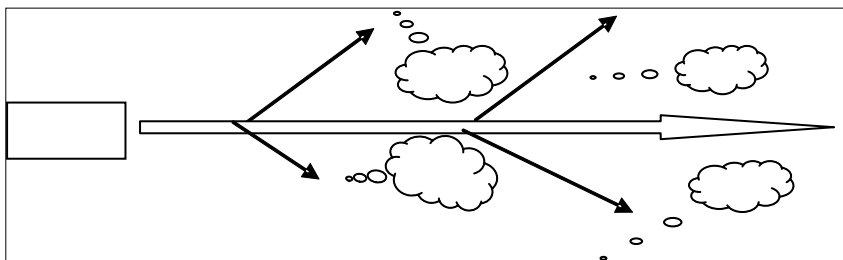


Figura IV.25. Exemplu fișă lucru experiențe critice de viață

Discuțiile finale urmăresc: semnificația acestor evenimente pe care le-au semnalat ca fiind cele care i-au marcat; de ce un anumit eveniment este important pentru cineva și uitat de altcineva, de ce același eveniment are ecouri emoționale diferite; cum este recomandat să gândim sau să ne comportăm în situații de eșec, respectiv de succes. Se recomandă ca discuția să fie orientată spre valorizarea gândirii pozitive în situații de eșec, respectiv spre acceptarea meritelor personale în cazuri de succes, precum și spre identificarea modului în care elevii au acționat atunci când au obținut succes, respectiv ce ar fi putut să facă diferit în cazuri de eșec. Dintre finalitățile vizate de aplicarea tehnicii amintim: identificarea evenimentelor importante de pe parcursul vieții; compararea unor perspective diferite asupra lumii la vârste diferite; compararea traseului personal cu experiențele celorlalți (dacă tehnica se lucrează la nivel de grup).

Rezultatul final pentru beneficiar este faptul că conștientizează răspunsul la întrebări de tipul: *Cum arată trecutul tău? Prezentul? Cum vrei să arate viitorul?*

IV.4.11. Experimentarea contrafactuală

Se consideră că fiecare persoană este unică și are o experiență unică de viață, iar consilierul constructivist trebuie să fie pregătit să o cunoască și să o accepte așa cum este. Oamenii sunt cei care contribuie la viața socială, chiar dacă uneori ne confruntăm cu un raport tensionat între normele pe care trebuie să le respectăm și ceea ce dorim să realizăm. Tehnica vizează exerciții de imaginație care să determine clientul să se gândească la ceea ce ar fi putut fi. Utilizarea elementelor contrafactice (ce s-ar fi putut întâmpla, dar nu s-a întâmplat) a dublat uneori creativitatea persoanelor, determinându-le să identifice soluții la probleme complexe. Se apelează la utilizarea metaforelor pentru a construi o nouă experiență unică, în care cu ajutorul „elementelor contrafactice” este pusă o condiție care nu există în realitate, pentru a orienta discuția într-o perspectivă nouă. Elementele contrafactice ajută oamenii să se îndepărteze de cadrul rigid al realității și să își reconstruiască experiența într-un mod nou.

R.V. Peavy (1998, p. 94) propune ca instrument de lucru „*bagheta magică*”. Acesta poate fi utilizat în situația când elevul afirmă că nu poate face absolut nimic, iar consilierul constructivist îi spune: „*Îți ofer o baghetă magică și te rog să îți imaginezi că poți face orice vrei cu ea!*”.

Folosirea acestor instrumente la momentul potrivit determină deschiderea celui alt de a se include într-un experiment imaginar și de a încerca să găsească soluții la problemele/nevoile sale.

Printre beneficiile ale acestei tehnici de lucru enumerăm:

- introducerea de noi perspective în analiza unei probleme/nevoi a elevului;
- conștientizarea de către elev a propriilor credințe, prejudecăți pe care le manifestă;
- permite caracterizarea realității elevului;
- ajută elevul să distingă constrângerile/barierele reale de cele imaginare;
- stimulează dezvoltarea creativității, ca element necesar în proiectarea unui viitor posibil;
- poate clarifica pentru elev chestiuni referitoare la dificultăți de ordin cultural cu care acesta se poate confrunta (generate de viața în medii sociale diferite);
- ajută elevul să identifice ce tipuri de cunoștințe deține și care îi sunt necesare pentru elaborarea scenariului de viitor dorit;
- determină elevul să conștientizeze subestimările/supraestimările pe care le face în raport cu propriile capacități;
- determină elevul să elaboreze proiecte de viitor și să îl selecteze pe cel mai potrivit pentru el.

BIBLIOGRAFIE

1. *** *Raport de țară privind dezvoltările recente în domeniul educației, formării profesionale și a politicilor de ocupare*, Observatorul Național, București, 2004.
2. Abric, J.C., *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2002.
3. Albu, G., „The teacher and the dynamics of knowledge”, *Journal of educational sciences & Psychology*, vol. I (LXIII), nr. 1, 2011, pp. 36-43, http://jesp.upgploiesti.ro/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=14:journal-vol-i-lxiii-no-12011&Itemid=16, accesat 28.03.2012.
4. Alford, B.A., Beck, T., *Puterea integratoare a psihoterapiei cognitive*, Editura Trei, București, 2011.
5. Allen, M., *Leaving ADDIE for Sam: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*, ASTD Press, 2012.
6. Amando, G., Guittet, A., *Psihologia comunicării în grupuri*, Editura Polirom, Iași, 2007.
7. Amundson, N., *Mold, Mould, Mole-d: The Three M's of Career Development*, 2007, https://nanopdf.com/queue/mold-mould-d-the-ms-of-career-development_pdf, accesat 11.08.2012.
8. Amundson, N., Poehnell, G., *Career Pathways*, Ergon Communications, Richmond, British Columbia, Second Edition, 1996.
9. Anghel, E., „Dezvoltarea personală a copiilor în grupul experiențial – mic ghid de optimizare psihocomportamentală”, în Mitrofan, I. (coord.), *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași, 2003.
10. Antonesei, L., „Autocunoașterea și intercunoașterea”, în Neculau, A. (coord.), *Comportament și civilizație*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987.
11. Antonesei, L., *Paideea. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
12. Atkinson, R., *Povestea vieții: Interviu*, Editura Polirom, Iași, 2006.
13. Bandura, A., „Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”, *Educational Psychologist*, 28 (2), 1993, pp. 117-148, <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>, accesat 18.09.2017.

14. Bandura, A., „Self-Regulated of Motivation and Action Through Internal Standards and Goal Sitems”, în Hamilton, V., Bower, G.V., Frijda, N.H. (coord.), *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1998.
15. Batâr, D., „Spre o definire și cunoaștere a paradigmei – concept fundamental al cunoașterii științifice”, *Buletinul Științific al Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Balcescu”*, nr. 2, 2000, http://www.actrus.ro/buletin/2_2000/articol16.html, accesat 10.10.2012.
16. Băban, A., *Consiliere educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2011.
17. Băban, A., *Consilierea în școală*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2001.
18. Băban, A., Petrovai, D., Lemeni, G., *Consiliere și orientare. Ghidul profesorului*, Editura Humanitas Educațional, București, 2002.
19. Bădărău, C.M., Feroiu, S., Vișcoțel, L., Petre, C., *Standard ocupațional Consilier dezvoltare personală*, Autoritatea Națională pentru Calificări, București, 2012, www.anc.ro, accesat 4.05.2011.
20. Bădărău, C.M., Feroiu, S., Vișcoțel, L., Petre, C., *Standard ocupațional Consilier dezvoltare personală*, www.anc.ro.
21. Bărsănescu, Șt., *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
22. Bârzea, C., *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
23. Beven, P., *The Egan “Skilled Helper” Model*, 2011, www.guidanceandcounselling.co.uk/approaches-to-guidance-and-oun/the-egan-skilled-helper-model-in-guidance-and-counselling-pr.html, accesat 11.07.2012.
24. Bocoș, M., *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
25. Bogathy, Z., *Manual de psihologia muncii și organizațională*, Editura Polirom, Iași, 2004.
26. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura All, ediția a II-a, București, 1994.
27. Botnariuc, P., „Competențele informatice ale practicienilor în consiliere”, *„Revista de Pedagogie”*, nr. 1-3, 2009, pp. 41-50, <http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2017/10/2009.-1-3.-Full-issue.pdf>, accesat 02.03.2013.
28. Boudon, R. (coord.), *Tratat de sociologie*, Editura Humanitas, ediția a II-a, București, 2006.
29. Boudon, R., *Efecte perverse și ordine socială*, Eurosong & Book, București, 1998.
30. Boza, M., „Atitudinea și schimbarea atitudinii”, în Neculau, A. (coord.), *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iași, 2004.

31. Breban, V., *Dicționar al limbii române contemporane*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
32. Brott, P., „A Constructivist Look at Life Roles”, *Career Development Quarterly*, 2005, pp. 65-74, www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/resources.html.
33. Bunăiașu, C., „Premise și modalități posibile ale afirmării inițiale a stilurilor manageriale ale viitorului profesor constructivist”, în Joița, E. (coord.), *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
34. Caluschi, M., *Grupul creativ de formare*, Editura Cantes, Iași, 2001.
35. Caluschi, M., *Grupul mic și creativitatea*, Editura Cantes, Iași, 2001.
36. Caprini, V., Mitroi, E., Bălan, M., Grigorescu, E., Petre, C., *Ghid practic al evaluatorului de competențe profesionale*, CNFPA, București, 2005.
37. Cavanagh, M.E., *The counseling experience: a theoretical and practical approach*, Waveland Press, Inc., ediția a II-a, 1994.
38. Cerghit, I., „Metodologia didactică”, în Cerghit I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I., *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001.
39. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, ediția a II-a revizuită, 2006.
40. Cherecheș, I., *Motivarea și recompensarea personalului*, Editura Perfect, București, 2004.
41. Chiorescu, D., *Alegerea meseriei sau căutarea vocației?*, <http://psyvolution.ro/>, accesat 10.01.2013.
42. Chiru, I., *Comunicarea interpersonală*, Editura Tritonic, București, 2004.
43. Choope, R., *Dancing naked: Breaking the emotional limits that keep you from the job you want*, New Harbinger Publications, Oakland, 2000.
44. Clark, D., *Why Instructional System Design?*, 1995. <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat1.html>, accesat 24.14.2010.
45. Coleman, M., *A table constructivis principles for guiding sociodynamic counseling practice*, 2001, www.sociodynamic-constructivist-counselling.com.
46. Corey, G., *Theory & Practice of Group Counseling*, Brooks & Cole, Belmont, USA, 2008.
47. Cosmovici, A., „Învățarea. Teorii ale învățării”, în A. Cosmovici, L.M. Iacob, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
48. Cosmovici, A., „Aspecte motivaționale ale învățării școlare”, în Cosmovici, A., Iacob, L.M. (coord.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.

49. Cottraux, J., *Terapiile cognitive. Cum să acționăm asupra propriilor gânduri*, Editura Polirom, Iași, 2003.
50. Cozma, I., „Discuția în grup”, în Jigău, M. (coord.), *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Editura Afir, București, 2006.
51. Cozma, T., „Educația și problematica lumii contemporane”, în Neculau, A., Cozma, T. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenul de definitivat și gradul didactic II*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995.
52. Cozma, T., Iancu, S., *Ora de dirigenție*, Editura Gama, Iași, 1995.
53. Crahay, M., *Psihologia educației*, Editura Trei, București, 2009.
54. Crașovan, M., Sava, S., *Validarea de competențe ca parte a consilierii carierei*, Editura Mirton, Timișoara, 2013.
55. Crețu C., „Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculum-ului”, în Cucoș, C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.
56. Crețu, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași, 1998.
57. Crețu, C., *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași, 1997.
58. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.
59. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Editura Litera Internațional, Chișinău, 2003.
60. Crișan, M., Miclea, M., Bălaj, A., Budău, O., Ciuca, A., Mariș, M., Miclea, Ș., Perțe, A., Porumb, M., *Standard ocupațional Consilier școlar*, Autoritatea Națională pentru Calificări, București, 2010, www.anc.ro, accesat 4.05.2011.
61. Criu, R., *Competență și calitate. Repere ale evaluării profesorului*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2013.
62. Cucoș, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000.
63. Cucoș, C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.
64. Cucoș, C., *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*, Editura Polirom, Iași, 2013.
65. Cucoș, C., *Pedagogie și axiologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
66. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, ediția a II-a revăzută și adăugită, 2002.
67. Curteanu, D., Chivu, I., Popa, I., *Ghidul trainerului*, Editura Irecson, București, 2005.
68. Dafinoiu, I., „Consilierea centrată pe obiective și soluții”, în Șoitu, L. (coord.), *4d în educație*, Editura Institutul European, Iași, 2013.

69. Dafinoiu, I., Jenő-Laszlo, V., *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*, Editura Polirom, Iași, 2005.
70. Dafinoiu, I., *Personalitatea. Metode calitative de abordare*, Editura Polirom, Iași, 2002.
71. Dima, D., Dima, G., Covaci, A.M., *Manualul consilierului VIA*, www.via.ro.
72. Dimitrescu-Iași, C., *Texte despre educație și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.
73. Dimitriu-Tiron, E., *Consiliere educațională*, Editura Institutul European, Iași, 2005.
74. Dobre, M. *Abilitățile „soft”*, www.cariereonline.ro, accesat la 21.10.2012.
75. Dobre, M., *Cât de mult cântăresc abilitățile „soft” la angajare*, www.cariereonline.ro, accesat la 20.09.2012.
76. Dogan M., „Paradigms in the Social Sciences”, în *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Ed. by N.J. Smeltser & P.B. Baltes, Amsterdam: Elsevier, vol. 16, 2001, pp. 11023-11027.
77. Dogan, M., Pahre, R., *Noile științe sociale*, Editura Academiei Române, București, 1993.
78. Drăgan, I., *Interesul cognitiv și orientarea profesională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
79. Drevilon, J., *Orientarea școlară și profesională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
80. Druker, F.P., „Gestionarea propriei personalități”, în *Managementul carierei*, Editura Bizzit, București, 2012, pp. 7-33.
81. Dumitru I. Al., *Consiliere psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 2008.
82. Dygert, C.B., Jacobs, R.A., *Managementul culturii organizaționale*, Editura Polirom, Iași, 2006.
83. Egan, G., *The Skilled Helper: A Problem-Management Approach to Helping*, Pacific Grove, 1994.
84. Evangelista, L., „And Quality in guidance services”, *Revista de Pedagogie* nr. 1-3, 2009, pp. 16-16, <http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2017/10/2009.-1-3.-Full-issue.pdf>, accesat 20.03.2013.
85. Evangelista, L., „Competențele și consilierea carierei”, *Revista de Pedagogie*, nr. 1-3, 2009, pp. 31-40, <http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2017/10/2009.-1-3.-Full-issue.pdf>, accesat 20.03.2013.
86. Evans, K., Rotter, J., „Multicultural family approaches to career counseling”, în *Family Journal: Counselling and therapy for Couples and families*, nr. 8, 2000.
87. Ferry, G., *Practica muncii în grupuri*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

88. Floyd, K., *Comunicarea interpersonală*, Editura Polirom, Iași, 2013.
89. Foutch, H., McHugh, R., Bertach, E., Reardon, R.C., „Creating and Using a Database on Holland s Theory and Practical Tools”, *Journal of Career Assesment*, pp 188-202, 2013, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1069072713492947?journalCode=jcaa>, accesat 23.06.2013.
90. Frăsineanu, E., „Metafora”, în Joița, E. (coord.), *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
91. Frăsineanu, E., „Criterii în conturarea unui context metodologic specific pentru învățarea constructivistă, la nivelul activității de seminar”, în Joița E. (coord.), *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
92. Frumos, F., *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*, Editura Polirom, Iași, 2008.
93. Gagne, R., Briggs, L.J., *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
94. Gallwez, W.T., *Jocul interior și munca*, Editura Spandugino, București, 2011.
95. Gavreliuc, Al., *De la relațiile interpersonale la comunicare socială*, Editura Polirom, 2007, Iași.
96. Geldard, K., Geldard, D., YinFoo, R., *Consilierea copiilor. O introducere practică*, Editura Polirom, Iași, 2013.
97. Gherguț, A., Văjmaș, T., Văjmaș, E., Botez, C.M., *Suport de curs: de la pedagogia grupului la pedagogia diversității*, <http://cseiroman.ro/Materiale/suport%20curs%20MII.pdf>, accesat 12.02.2013.
98. Ghivirigă, M., *Tendențe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
99. Gibson, R.L., Mitchel, M.H., *Introduction to Couseling and Guidance*, ediția a V-a, Upper Sadler Rivler, NJ: Merrill, 1999.
100. Gîrleanu, D.T., *Consiliere în asistența socială. Curs*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2002.
101. Gladding, S.T., *Counseling: a comprehensive profession*, ediția a II-a, New York, Merrill, 1992.
102. Glasersfeld, von E., „An Exposition of Constructivism: Why Some Like it Radical”, în Davis, R.B., Maher, C.A., Noddings, N., *Momographs of the Journal for Research in Mathematics Education*, 4, Reston, VA:National Council of Teachers of mathematics, pp 19-29, 1990 <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/127.pdf>, accesat 21.10.2012.

103. Glaserfeld, von E., „Aspects of Radical Constructivism and its Educational Recommendations”, în Steffe, L.P., Nesher, P., Cobb, P., Goldin, G.A.&Greer, B., *Theories of mathematical learning*, Hillsdal, NJ:Lawrence, pp. 307-314, 1996, <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/185.pdf>, accesat 3.05.2011.
104. Gottfredson, L.S., „Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation”, în Brown, D.&Associates, *Career Choice and Development*, 4th ed., San Francisco, Jossey-Bass, 2002, <http://www.bor-belytiborbors.extra.hu/ZSKF/CareerDevelopment.pdf>, accesat 04.05.2017.
105. Gugiuman, A., „Convorbirea”, în Holban, I., Gugiuman, A., Munteanu, A. (coord.), *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
106. Gugiuman, A., „Orientarea școlară și profesională”, în G. Văideanu (coord.) *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. II, ediția a II-a, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, 1986.
107. Gysbers, N.C., Heppner, M.J., Johnston, J.A., *Career Counseling: Contexts, Processes, and Techniques*, Amer Counseling Assn, 2009.
108. Hackney, H., Cormier, L.S., *The Professional Counselor: A Process Guide to Helping (5th Edition)*, Boston: Pearsons, 2005.
109. Hameline, D., *Profesori și elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
110. Hartung, P.J., „Career construction: Principles and practice”, în Kobus, M. (coord.), *Shaping the Story. A Guide to Facilitating Narrative Counseling*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 103-116, 2011.
111. Hojbotă, A.M., Masari, G.A., Rusu, C., Samoilă, M., „Vademecum în consiliere”, în Șoitu, L. (coord.), *Salvați copiii de abandon și neintegrare. Ghid de bune practici*, Editura Institutul European, Iași, 2013.
112. Holban, I., „Metoda biografică”, în Holban, I., Gugiuman, A., Munteanu, A. (coord.), *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
113. Holban, I., *Orientarea școlară*, Editura Junimea, Iași, 1973.
114. Holdevici, I., *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*, Editura Trei, București, 2009.
115. Holland, J.L., 1985, *Making vocational choice. A theory of vocational personalities and environments*, New York Prentice Hall Inc., 1985.
116. Hoover, W.A., *The Practice Implications of Constructivism*, <http://www.sedl.org/pubs/sedletter/v09n03/practice.html>, accesat 17.01.2017.
117. Ibarra, H., *Identitatea profesională*, Editura Curtea Veche, București, 2011.

118. Ignat, A., „Autobiografia și Autocaracterizarea”, în Jigău, M. (coord.), *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Editura Afir, București, 2006.
119. Ilie, T., Barbescu, M., *Standard ocupațional Consilier de orientare profesională*, Autoritatea Națională pentru Calificări, București, 1999, www.anc.ro, accesat 4.05.2011.
120. Ilișoi, D., Lesenciuc, A., Ciupercă, E., Ciupercă, C., Szilagyi, A.M., Pașca, M.D., *Consiliere și comunicare interpersonală*, Editura Antet, București, 2010.
121. Infanzon, J., Finklea, T., Hale, R., *Perception is reality: Building cultural competency among career counselors*, www.career.fsu.edu/techcenter/whatsnew/CDAA%20Conference%202012.pdf, accesat 11.04.2013
122. Ionescu, M., Chiș, V., *Strategii de predare învățare*, Editura Științifică, București, 1992.
123. Iucu, R.B., *Managementul clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași, 2006.
124. Ivey, A.E., Goncalves, O.F., „Developmental therapy: Integrating developmental processes into the clinical practice”, *Journal of Counseling and Development*, vol. 66, nr. 9, 1988, pp. 406-413, American Counseling Association.
125. Janse, J., *Managementul carierei*, Editura Polirom, Iași, 2007.
126. Jigău M. (coord.), *Cod etic și standarde de calitate în consilierea carierei*, București, Editura Afir, 2004.
127. Jigău, M. (coord.), *Aria curriculară consiliere și orientare*, Institutul de Științe ale Educației, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2005.
128. Jigău, M. (coord.), *Consilierea carierei adulților*, Editura Afir, București, 2003.
129. Jigău, M., *Consilierea carierei*, Editura Sigma, București, 2001.
130. Jigău, M., *Consilierea carierei. Un model deschis și flexibil*, Editura Afir, București, 2005.
131. Joița, E. (coord.), *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
132. Joița, E., *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
133. Jurcan, G., Mănoiu, A., Ungureanu, M., Cîntărețu, G., Rotaru, C., Molnar, N., *Standard ocupațional Consilier vocațional*, Autoritatea Națională pentru Calificări, București, 2011, www.anc.ro, accesat 4.05.2011.

134. Krumboltz, J.D., „The Happenstance Learning Theory”, *Journal of Career Assessment*, vol. 17, nr. 2, pp. 135-154, 2009, <https://web.stanford.edu/~jdk/HappenstanceLearningTheory2009.pdf>, accesat 14.02.2013.
135. Kuhn T., *Structura revoluțiilor științifice*, Editura Humanitas, București, 2008.
136. Laroche, M., Botnariuc, P., Muscă, A., Tăsica, L., Țibu, S., *Consiliere permanentă. Analiza nevoilor de consiliere pe toată durata vieții*, Editura Afir, București, 2008.
137. Lazarus, A.A., Beutler, L.E., „On technical eclecticism”, *Journal of Counseling & Development*, nr. 77, 1993, pp. 391-385, <https://www.counseling.org/docs/david-kaplan%27s-files/lazarus-a-beutler-l-.pdf?sfvrsn=0>, accesat 06.07.2013.
138. Le Ny J.-F., „Atitudine” în Bloch, H., Depret, E., Gallo, A., Leconte, E., Le Ny J.F., Postel, J., Reuchlin, M. (coord.), *Marele dicționar al psihologiei Larousse*, Editura Trei, București, 2006.
139. Legea Educației Naționale, <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>, accesat 14.01.2013.
140. Lemeni, G., Avramescu, C., „Metafora în consiliere”, în Jigău, M. (coord.), *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Editura Afir, București, 2006.
141. Lemeni, G., Miclea, M., „Educația pentru carieră. Conținut și metode”, în *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2008.
142. Lencionî, P., *Cinci disfuncții ale muncii în echipă*, Editura Curtea Veche, București, 2010.
143. Lesenciuc, A., „Consiliere și comunicare interpersonală. Un model de interpretare”, în *Consiliere și comunicare interpersonală*, Editura Antet, București, 2010.
144. Lowe, T., *Fii motivat!*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2012.
145. Luca, A., „Psihoterapia reogersiană centrată pe persoană sau experiența creșterii afective”, în Mitrofan, I. (coord.), *Psihoterapia experiențială. O paradigmă a autostructurării și dezvoltării personale*, Editura InfoMedica, București, 1999.
146. Lungu, O., „Eul în cogniția socială”, în Neculau, A. (coord.), *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iași, 2004.
147. Macsinga, I., „Evaluarea personalității în activitatea de consiliere. Metode alternative”, *Romanian Journal of Applied Psychology*, 2010, vol. 12, nr. 1, pp. 42-47, http://www.rjap.psihologietm.ro/Download/rjap121_7.pdf, accesat 03.03.2013

148. Marchal, G., *Dicționar de Sociologie* Oxford, Editura Univers Enciclopedic, București, 2003.
149. Maree, J.G., Morgan, B., „Toward a Combined Qualitative-Quantitative approach: Advancing Postmodern Career Counselling Theory and Practice”, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, vol. 7, (4), 2012, pp. 311-325, https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/40968/Maree_Toward_2012.pdf?sequence=1, accesat 11.08.2013.
150. Măruțescu, A.D., „Observația”, în Jigău, M. (coord.), *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Editura Afir, București, 2006.
151. McClain, M.C., Melvin, B., *Family Factors in Career Decision Making: Application of Cognitive Information Processing (CIP) Theory*, 2012, https://career.fsu.edu/sites/g/files/upcbnu746/files/files/tech-center/ncda-presentations/2012/201206_4-8FamilyFactors_Handout.pdf, accesat 20.10.2012.
152. McIlveen, P., Ford, T., Dun, K., „A Narrative Sentence-Completion Process for Systems Career Assessment”, *Australian Journal of Career Development*, vol. 14, nr. 3, Editura Australian Council for Educational Research, 2005, https://eprints.usq.edu.au/178/1/AJCD-Career_Chapter.pdf, accesat 11.08.2012.
153. McIlveen, P., Patton, W., Hoare, N., „An Interpretative Phenomenological Analysis of Adult Clients' Experience of My Career Chapter” în *Australian Journal of Career Development*, nr. 17 (3), 2008, pp. 53-62, https://www.researchgate.net/publication/27483228_An_Interpretative_Phenomenological_Analysis_of_Adult_Clients%27_Experience_of_My_Career_Chapter, accesat 11.08.2012.
154. McLeod, J., *An Introduction to Counselling*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 1998.
155. Mearns, D., Thorne, B., *Consilierea centrată pe persoană în acțiune*, Editura Trei, București, 2010.
156. Mearns, D., Thorne, B., *Person-centred Counselling in Action*, London, Sage, 1988.
157. Merton, R., K., *Elements de theorie et de methode sociologique*, Armand Colin, Paris, 1997.
158. Metzler-Burren, C., „Referințe teoretice și metodologice” în Jigău, M., Chiru, M. (coord.), *Consilierea la distanță*, Editura Afir, București, 2004.
159. Miclea, M., *Psihologie cognitivă. Modele teoretic-experimentale*, Editura Polirom, Iași, 1999.
160. Mih, V., *Psihologie educațională*, vol. I-II, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2010.

161. Mitchell, L., Krumboltz, J., „*Learning theory of career choice and counseling*”, în Brown, D., Broocks, L., (coord.), *Career choice and development: Applying contemporary theory to practices*, San Francisco, 1996.
162. Mitrofan, I. (coord.), *Psihoterapia experiențială. O paradigmă a auto-structurării și dezvoltării personale*, Editura InfoMedica, București, 1999.
163. Mitrofan, I., Nuță, A., *Consilierea psihologică. Cine, ce și cum ?*, Editura SPER, București, 2005.
164. Mogonea, F., „Analiza SWOT”, în Joița, E. (coord.), *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
165. Mogonea, F., „Evaluarea constructivistă poate fi considerată o alternativă eficientă la evaluarea tradițională, în formarea viitorilor profesori”, în Joița E. (coord.), *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
166. Moise, C., *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankrom, Iași, 1996.
167. Moise, C., Seghedin, E., „Metodele de învățământ”, în Cucoș, C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009.
168. Momanu, M., „The Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education”, în *Meta. Research in hermeneutics, phenomenology, and practical philosophy*, vol. IV, nr. 1, 2012, pp. 88-104, www.metajournal.org/articles_pdf/88-105-mariana-momanu-meta7-tehno.pdf, accesat la 1.06.2013.
169. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Editura Polirom, Iași, 2002.
170. Moreno, J.L., *Scrieri fundamentale. Despre psihodramă, metoda de grup și spontaneitate*, Editura Trei, București, 2009.
171. Moryis-Gieorgica, G., Bogdanska, P., „Abilități de comunicare”, în Jigău, M., Chiru, M. (coord.), *Consilierea la distanță*, Editura Afir, București, 2004.
172. Mucchielli, A., *Arta de a comunica*, Editura Polirom, Iași, 2005.
173. Multon, K.D, Brown, S.D., Lent, R.W., „Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation”, în *Journal of Counseling Psychology*, 1991, pp. 30-38, volum 38, https://www.researchgate.net/publication/232450715_Relation_of_self-efficacy_beliefs_to_academic_outcomes_A_metaanalytic_investigationJournal_of_Counseling_Psychology_38_30-38, accesat 20.09.2012.
174. Munteanu, A., „Chestionarul”, în Holban, I., Gugiuman, A., Munteanu, A. (coord.), *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

175. Muscă, A., „Jocul de rol”, în Jigău, M. (coord.), *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Editura Afir, București, 2006.
176. Neamțu, C., „Orientarea școlară și profesională”, în Neculau, A., Cozma, T. (coord.), *Psihopedagogie, pentru examenul de definitivat și gradul didactic II*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995.
177. Neculau, A. (coord.), *Comportament și civilizație*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987.
178. Neculau, A. (coord.), *Intervenția psiho-socială în grupurile sociale defavorizate. Strategie și metodologie*, Editura Erola, Iași, 2001.
179. Neculau, A. (coord.), *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iași, 2004.
180. Neculau, A., „Psihologia socială a grupurilor școlare”, în Văideanu, G. (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, ediția a II-a, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, 1986.
181. Neculau, A., *Dinamica grupului și a echipei*, Editura Polirom, Iași, 2007.
182. Nedelcea, C., Dumitru, P., *Optimizarea comportamentului profesional*, Editura Sper, București, 1999.
183. Negrilă, I., *Repere psihopedagogice*, Editura Multimedia Internațional, Arad, 2002.
184. Nelson-Jones, R., *Manual de consiliere*, Editura Trei, București, 2007.
185. Nicola, I., *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
186. Nicola, I., *Tratat de pedagogie*, Editura Arami, București, 2001.
187. Onnismaa, J., *Ethics and professionalism in Counselling*, https://www.researchgate.net/publication/317304504_Onnismaa_J_2004_Ethics_and_Professionalism_in_Counselling_Canadian_Journal_of_Career_Development *Revue canadienne de developpement de carriere* 31, accesat 11.08.2012.
188. Oprea, C.L., *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.
189. Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D. (coord.), *Educația adulților. Baze teoretice și practice*, Editura Polirom, Iași, 2007.
190. Parsons T., *The Social System*, Routledge Taylor&Francis, London, <http://home.ku.edu.tr/~mbaker/CSHS503/TalcottParsonsSocialSystem.pdf>, accesat la 20.10.2017.
191. Pavelcu, V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
192. Pavelcu, V., *Drama psihologiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.

193. Păcurar, D.C., *De la aspirații și idealuri profesionale la decizii în adolescență*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
194. Păun, A.M., *Importanța și rolul consilierii și orientării profesionale*, <http://psyvolution.ro>, accesat 10.16.2012.
195. Păun, E., „O lectură a educației prin grila postmodernității”, în Păun, E., Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom., Iași, 2002.
196. Păun, E., *Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
197. Păun, E., *Școala abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 1999.
198. Pânișoară, G., Pânișoară, I.O., *Managementul resurselor umane*, Editura Polirom, Iași, 2007.
199. Pânișoară, I.O., *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2004.
200. Pânișoară, I.O., *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași, 2009.
201. Peavy, R.V., „A Brief Outline of SocioDynamic Counselling: A Co-Constructivist Perspective on Helping, partea I, pp. 1-17, http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/documents/brief_outline.pdf.
202. Peavy, R.V., „A sociodynamic perspective for counseling”, *Collected Works in English Language: Published Journal and Newsletter Articles (1968-2003)*, 2007, pp. 323-332, <http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/resources.html>.
203. Peavy, R.V., „Constructivist career counseling”, *Collected Works in English Language: Published Journal and Newsletter Articles (1968-2003)*, 2007, pp. 291-294, www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/resources.html.
204. Peavy, R.V., „Constructivist counseling: A prospectus. Guidance and Counselling”, *Collected Works in English Language: Published Journal and Newsletter Articles (1968-2003)*, 2007, pp. 219-230, www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/resources.html.
205. Peavy, R.V., *SocioDinamic counselling a constructivist perspective*, Editura Trafford Publishing, Canada, 1998.
206. Peavy, R.V., „New visions for counselling in the 21century”, *Collected Works in english Language: Published Journal and Newsletter Articles (1968-2003)*, 2007, pp. 333-340, www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/resources.html.
207. Petrovai, D., Bursuc, B., „Rezolvarea de probleme”, în Jigău, M. (coord.), *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Editura Afir, București, 2006.

208. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
209. Planchard, E., *Cercetarea în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
210. Plosca, M., Mois, A., *Consiliere privind cariera*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
211. Popescu Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
212. Predescu, M., „Opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev”, în Șoitu, L., Cherciu, R.D., (coord.), *Strategii educaționale centrate pe elev*, București, 2006.
213. Pșait, R., „Autocaracterizarea”, în Holban, I., Gugiuman, A., Munteanu, A. (coord.), *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
214. Radu, I., *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, 1974.
215. Rae, L., *Tehnici de formare*, Editura Universal Dalsi, București, 2001.
216. Rawlinson, J.G., *Gândire creativă și brainstorming*, Editura Codecs, București, 1998.
217. Reuchlin, M., „Empatie” în Bloch, H., Depret, E., Gallo, A., Leconte, E., Le Ny, J.F., Postel, J., Reuchlin, M. (coord.), *Marele dicționar al psihologiei Larousse*, Editura Trei, București, 2006.
218. Rey, B., Defrance, A., Pacearcă, Ș., Carette, V., Kahn, S., *Competențele în școală. Formare și evaluare*, Editura Aramis, București, 2012.
219. Rime, B., *Comunicarea socială a emoțiilor*, Editura Trei, București, 2008.
220. Rogers, C.R., *A deveni o persoană*, Editura Trei, București, 2008.
221. Sandu, A., *Dimensiuni etice ale comunicării în postmodernitate*, Editura Lumen, 2009.
222. Sava, S., „Strategii didactice în educația adulților: metode, mijloace și forme de organizare specifice”, în Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D. (coord.), *Educația adulților. Baze teoretice și practice*, Editura Polirom, Iași, 2007.
223. Savickas, M.L., Career counseling in the postmodern era, *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7(3), pp. 205-207, New York, 1993, <https://search.proquest.com/openview/ce27332ca0019d80f73dbdcfdc6a21c4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28723>, accesat 20.10.2012.
224. Savickas, M.L., Porfeli, E.J., „Career Adapt-Abilities Scale US Form: Psychometric properties and relation to vocational identity”, în *Journal of Vocational Behaviour*, 2011.

225. Sălăvăștru, D., *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice*, Editura Polirom, ediția a-II-a, Iași, 2006.
226. Schreiner, M., *Donald Super Career Counseling theory*, <https://evolutioncounseling.com/donald-super-career-counseling-theory>, accesat 10.10.2012.
227. Siebert, H., „Constructivism An Epistemological Change”, în Șoitu, L. (coord.), *Instituții de educație a adulților*, Editura Spiru Haret, Iași, 2003.
228. Siebert, H., *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*, Editura Institutul European, Iași, 2002.
229. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Editura Institutul European, Iași, 2001.
230. Silvas, A., *Managementul carierei. Curs pentru uzul studenților*, Universitatea „P. Maior” Târgu Mureș, DPPD, 2009., http://www.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/Curs_Managementul_carierei_master_A_Silvas.pdf, accesat 10.11.2012.
231. Sirbu, I. *Dezvoltarea carierei*, www.cariereonline.ro, accesat 14.11.2012.
232. Stoica, D., „Munca profesorului diriginte”, în Stoica, M., Stoica, D., *Psihopedagogie școlară*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1982.
233. Stoica, M., „Educația tehnologică și profesională”, în Stoica, M., Stoica, D., *Psihopedagogie școlară*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1982.
234. Stoica, M., *Nimeni nu mă angajează*, www.cariereonline.ro, accesat 4.11.2012.
235. Stoica-Constantin, A., *Conflictul interpersonal*, Editura Polirom, Iași, 2004.
236. Strauch, A., Jutten, S., Mania, E., *Identificarea competențelor în educația continuă – aplicarea contextuală a instrumentelor și metodelor*, Editura Mirton, Timișoara, 2010.
237. Străchinaru, I., „Dezbaterea”, în Văideanu, G. (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. II, ediția a II-a, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, 1986.
238. Super, D.E., *The psychology of careers: an introduction to vocational development*, Harper & Row, New York, 1957.
239. Szekely, A., *Obiective și motivație*, www.andyszekely.ro/arhiva/#sthash.p7TU6Hh5.dpbs, accesat 05.11.2012.
240. Szilagy, A.M., *Manualul consultantului în carieră*, Editura Institutul European, Iași, 2008.
241. Șoitu, L. *Dicționar enciclopedic de educație a adulților*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2011.
242. Șoitu, L., „Comunicarea umană”, în Neculau, A. (coord.), *Comportament și civilizație*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987.

243. Șoitu, L., „Prefață. Constructivismul – știință, metodă, modă”, în Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Iași, Institutul European, 2001.
244. Șoitu, L., „Repere ale relației profesor-elev”, în Șoitu, L., Cherciu, R.D. (coord.), *Strategii educaționale centrate pe elev*, Tipografia ALPHA MDN, Buzău, 2006.
245. Șoitu, L., „Strategii de educație nonformală”, în Șoitu, L. (coord.), *4D în educație*, Editura Institutul European, Iași, 2013.
246. Șoitu, L., Bobu, R., „Competencies and roles of career counselors”, în Zarifis, G.K., Martin, C., Sava, S. (coord.), *Back to work – the role of validation of competences in profesional counseling of adults*, Editura Medimond International Proceedings, Bologna, 2012.
247. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, Editura Institutul European, Iași, 2001.
248. Șoitu, L., Seghedin, E., Masari, G.A., „Pupil's Educational Plan – An Instrument for Monitoring the Progress”, *Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza”, seria Științe ale Educației*, 2011, pp. 29-36, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, http://www.psih.uaic.ro/cercetare/publicatii/anale_st/rezumat/cuprins, accesat 08.03.2013.
249. Șoitu, L., Vrăjmaș, E., Păun, E., *Consiliere familială*, Editura Institutul European, Iași, 2001.
250. Șuteu, T., *Cunoașterea și autocunoașterea elevilor*, Editura Politică, București, 1978.
251. Teodorescu, S., Prună, T., „Dezvoltarea psihicului uman în ontogeneza și cunoașterea elevului”, în Văideanu, G. (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. I, ediția a II-a, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, 1986.
252. Tolan, J., *Psihoterapie&Consiliere centrată pe persoană*, Editura Herald, București, 2011.
253. Tomșa, Gh., „Consilierea ca profesie și profesionalizarea practicii consilierii”, *„Revista de Pedagogie”* nr. 58 (2), 2010, pp. 7-14, <http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2017/08/2010.-2.-Full-issue.pdf>, accesat 10.04.2013.
254. Tomșa, Gh., *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de editură și presă „Viața Românească”, București, 1999.
255. Țibu, S., „Evaluarea și măsurarea rezultatelor consilierii”, *Revista de Pedagogie* nr. 1-3, 2009, pp. 61-68, <http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2017/10/2009.-1-3.-Full-issue.pdf>, accesat 10.04.2013.
256. Țibu, S., „Studiul de caz”, în Jigău, M. (coord.), *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Editura Afir, București, 2006.
257. Țibu, S., *Rolul profesorului în dezvoltarea competențelor de învățare permanentă a elevilor*, Editura Afir, București, 2009.

258. Văideanu, G., „Educația permanentă: conceptul și incidentele educației permanente asupra învățământului”, în Văideanu, G. (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. I, ediția a II-a, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, 1986.
259. Văideanu, G., „Prospectiva educației”, în Văideanu, G. (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. II, ediția a II-a, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, 1986.
260. Walsh, R.D, „Philosophical Counseling Practice”, *Janus Head Winter*, 8, (2), 2005, pp. 497-508, Trivium Publications Amherst N.Y., <http://www.janushead.org/8-2/walsh.pdf>, accesat 15.05.2013.
261. Wills, F., *Psihoterapie și consiliere cognitiv-comportamentală*, Editura Herald, București, 2012.
262. Zisulescu, Ș., *Aptitudini și talente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
263. Zlate, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, vol. I, Editura Polirom, Iași, 2004.

Referințe electronice

www.iaevg.org

www.nbcc.ro

www.sociodynamic-constructivist-counselling.com

www.career.fsu.edu/tech-center

www.anc.ro

În colecția ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI au apărut:

Actualități și perspective în practica logopedică
Iolanda Tobolcea, Maria Nicoleta Turliuc (coord.)

*Formarea continuă a cadrelor didactice în sistem e-learning:
analize, principii, modele*
Georgeta Diac (coord.)

Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern
Teodor Cozma, Georgeta Diac (coord.)

Terapia logopedică. Implementarea mijloacelor informatice
Iolanda Tobolcea, Adina Karner-Huțuleac

Educație de la egal la egal.
Prevenirea comportamentelor de risc la copii și tineri
Liviu Adrian Măgurianu, Adela Serea

Introducere în managementul clasei de elevi
Alois Gherguț (coord.)

Învățare și profesionalizare în domeniul didactic
Mihaela Mitescu Lupu

Competență și calitate. Repere ale evaluării profesorului
Roxana Criu

*Terapia tulburărilor de pronunție. Ghid practic pentru logopezi,
educatori/învățători, părinți*
Iolanda Tobolcea, Camelia Soponaru

Tehnici audio-vizuale moderne în terapia logonevrozei
Ediția a treia revăzută și adăugită
Iolanda Tobolcea

Logopedie. Strategii terapeutice în corectarea tulburărilor de limbaj
Iolanda Tobolcea, Camelia Soponaru (coord.)

Etica profesiei didactice
Roxana Ghiațau

*Proiectarea curriculum-ului din perspectiva constructivismului:
noi tendințe și sugestii metodologice*
Nicoleta Rogoz

Conceptul de sine și performanța școlară
Versavia Curelaru

Paideia revisited: o introducere la științele educației
Liviu Antonesei

Violența în context educațional. Forme actuale
Ana-Nicoleta Grigore

Artele și învățarea școlară
Mihaela Mitescu Manea

Elemente de pedagogie universitară
Camelia Onu

Competență relațională în context școlar
Luciana Frumos



„În lucrare sunt abordate atât aspectele teoretice ale problemei, cât și, mai ales, cele practice (metode, tehnici). Un loc aparte îl ocupă prezentarea perspectivei constructiviste asupra consilierii pentru carieră, un aspect relativ rar abordat, unde sunt analizate chestiuni cum ar fi relația activă și reciprocă dintre consilier și consiliat, luarea în considerare a contextului psihosocial în care are loc procesul de consiliere și construcția carierei.”

Emil Păun

„Consilierea privind dezvoltarea carierei este o nișă relativ recentă, constituind o abordare complexă a pregătirii tânărului pentru obținerea succesului în plan personal, profesional și social. Pornind de la activitățile obișnuite care se realizează în vederea orientării școlare și profesionale, până la cele specifice, volumul se transformă într-un instrument util înțelegerii rostului, principiilor și metodelor fundamentale proprii consilierii. Importanța activității este dată de legăturile explicite și implicite ale alegerii ocupației cu evoluțiile din plan social, economic, cu schimbările din piața muncii și ceea ce semnifică expresia «realizare personală și profesională».

Utilă teoreticienilor pentru perspectiva oferită, studenților în formare și absolvenților, lucrarea se prefigurează ca un răspuns la o reală nevoie.”

Laurențiu Șoitu



www.editura.uaic.ro

EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA” IAȘI