

Maria Dorina Pașca

**CONSILIEREA PSIHOLOGICĂ
ÎN
MEDIUL UNIVERSITAR**

- 2007 -

CUPRINS

Argument

Capitolul 1

Proiecțiile mediului universitar

1.1.-incursiunea istorică

1.2.-tradiția românească

1.3.-evoluția europeană

Capitolul 2

Actorii constanți ai instituției universitare

2.1.-profilul psiho-social al studentului

2.2.-calitatea de magister / profesor

2.3.-relația profesor-student vs. student-profesor

Capitolul 3

Impactul adaptării studentului la / în viața universitară

3.1.-implicarea celor „șapte A” în actul adaptării

3.2.-carența adaptării din perspectiva celor „șapte D”

Capitolul 4

Actul consilierii psihologice în matricea universitară

4.1.-valoarea constructivă

4.2.-identificarea problematicii

Capitolul 5

Specificul consilierii psihologice a studentului

5.1.-identitatea consilierului psiholog

5.2.-cerințele consilierii individuale și de grup

5.3.-instrumentele abilitate acțiunii de consiliere psihologică

5.4.-”portofoliul” consilierului psiholog

Concluzii

Bibliografie

ARGUMENT

Consilierea psihologică în mediul universitar, începe din punctul în care, sub o formă sau alta, se presupune că, în actul de continuare a procesului instructiv-educational, studentul poate porni singur, pe un drum care-l formează, ajutându-l în timp, a-și găsi statusul său social, implicat prin rol și poziție.

Reușește el singur a face față tuturor obstacolelor, în cazul nostru, de ordin spiritual și nu numai, care-i survin în cale?

Se regăsește în mediu universitar, recunoscându-și aptitudinea, atitudinea, locul și valoarea?

Este un actor adaptat efortului intelectual impus ritmului universitar? Este ... și întrebările pot continua, iar ajutorul în a găsi răspunsurile, poate surveni din compartimentul unei secvențe ce-ar trebui să-și facă „vechime” în mediul universitar, cu precădere în rândul studenților-consilierea psihologică.

Își găsește ea implementarea într-un astfel de mediu? Poate susține o nouă viziune constructivă? Este dorită? Este necesară?

Ridică studentul probleme de adaptare la mediul educațional?

Este cu adevărat personalitatea sa, o istorie, așa cum apare în accepțiunea lui Ey?

Și derularea întrebărilor suscită informare și cunoaștere, iar această lucrare își propune un asemenea scop, acela de a fi un instrument abilitat în implicarea consilierii psihologice în mediul universitar, având atitudinea de a încerca prin demonstrație, că, DA, se poate, este necesar și posibil, finalitatea reprezentând-o atitudinea subiectului față de alma mater.

Capitolul 1

Proiecțiile mediului universitar

Itemi:

- 1.1.-incursiunea istorică
- 1.2.-tradiția românească
- 1.3.-evoluția europeană

1.1. incursiunea istorică

După Vințanu N (2001) „Universitățile au servit umanitatea, am putea spune, cu succes, aproape 1000 de ani. Aici, s-au format elitele intelectuale, de aici au pornit cele mai îndrăznețe idei privind explicația și înțelegerea omului și a lumii sale, proiectarea și realizarea de mijloace, de acțiuni mai sofisticate prin care crește puterea și libertatea națiunilor, a fiecărui individ în parte. Universitățile au fost un templu al adevărului în devenirea lui neîntreruptă, locul unde s-au produs „rupturile” în creșterea și acțiunea umană, unde s-au construit „modele a ceea ce trebuie să fie” societățile civilizate. Ele au fost zona de trezire a omului la noile realități create de el însuși, de realizare a visurilor și alungarea iluziilor ce acompaniază orice societate. Astfel, se acumulează o zonă tot mai mare a aptitudinilor gândirii, pentru a se putea asimila noi teritorii ale cunoașterii, dimpotrivă ca o angajare a acțiunii umane la magnitudini tot mai ample”.

Astfel, în această contextualitate în care valoare determină acțiunea, Petre Andrei (după Chimet I-1992) remarca faptul că „Sufletul unei Universități este însă întotdeauna **dragostea de știință** e acel **Eros** filosofic, cum îi zice **Platon**, e tendința către adevărul ideal și către frumos, e aceea **joie de connaitre**, cum i-a spus Thermier. Știința ca atare nu cunoaște frumos și urât, sfânt sau profan, ci numai **adevărat** sau **fals** și omul de știință nu trebuie să fie călăuzit decât de dorința de adevăr”.

Și toate, pornind de la triada de aur-triunghiul antic al **spiritului educațional atenian-Socrate-Platon-Aristotel** care considerau ca bază:

- idealul educațional;
- acordul dintre ideal și conținuturi;
- conținuturile, metodologia preponderent euristică și relația maestru-discipol, în acord cu principiile civice ale societății de tip democratic și competițional;

percepute alături de personalitatea maestrului și calitatea discursului, determinând atitudinea istorică a implicării universităților în evoluția valorii umane, urmându-și menirea.

Rămâne memorabil versul lui Eschil:

„Așa cum sunt, să fac nu pot,
Sărmanul, vai. Ce chinuri pătimesc.
Dând darul fără preț celor ce mor.
În găunoasa vargă am răpit,
Al focului izvor ascuns, ce-i faur
De orice meșteșug și pentru oameni
Supremul bine”

(Eschil-Prometeu)

ce prefigura în timp întâlnirea, Bârsănescu Șt.(după Neculau A.-1997) în universități, a spiritului oamenilor învățați care avem **ceva de spus** lumii, cu spiritul tinerilor, mânați de nevoia de a-și lămuri **întrebări** sau de **tendința de împlinire**, întreținându-și astfel cultul magnific al valorilor culturale, făcându-se pregătirea tinerilor pentru marile cariere indispensabile societății și dovedindu-se o sublimă aspirație pentru înnobilarea existenței umane.

Ajungem în timp ca acumularea cunoașterii, să determine evaluarea **universității medievale**, accentuând relația dintre finalitate și celelalte aspecte ale muncii, edificatoare fiind cele menționate: (Vințanu N-2001)

Fig. nr. 1

Finalități	Conținuturi	Metode de pre-dare și învățare	Criterii de evaluare
Transmiterea tradiției culturale	Predarea conținutului textelor clasice: Biblie, Drept roman, Filosofia greacă-latină, scrierea lui Hipocrate, Galen, etc.	Metode verbale: -expozitive și interogative; -prelegeri; -întrebări și răspunsuri; -lucrul cu textul; studii de caz;	-corectitudinea memorizării -capacitatea de a folosi citate -mânuirea dialecticii formale
profesionalizarea	Învățarea textelor în drept, medicină, teologie, arte, etc. Formarea unor deprinderi practice necesare juristului, medicului, teologului, artistului, etc.	-Repetarea exercițiilor de memorare și formarea deprinderilor	-capacitatea de a folosi textele la situații date -capacitatea de a rezolva „cazuri”
Formarea în spiritul moralei creștine	Texte biblice și comentarii, texte greco-latine despre cunoașterea morală și respectarea normelor morale	-Exerciții -Povestiri -Povețe -Studii de caz	-calitatea redării conținutului unor texte -supușenia -ascultarea -iubirea aproapelui -vocația apostolică

Urmând pașii evoluției sale istorice, universitatea ajunge a se descoperi și redescoperi prin accentul pus pe cunoaștere. Astfel, **renașterea** considerată de unii ca perioadă de criză, de creștere și maturitate, insistă asupra redescoperirii omului și a naturii, încercând în timp a trece de la ideea că universitatea este un „turn de fildeș”, readucând-o în spațiul cunoașterii ce va evolua de-a lungul istoriei umane. Structural, Charle Chr. și Verger J (după Chimet I-1992) aminteau legat de **istoria universităților** faptul că, dacă pentru denumirea de „universitate” se acceptă termenul aproximativ exact de „comunitate (mai mult sau mai puțin) autonomă, formată din profesori și studenți reuniți pentru a asigura un nivel superior de predare a unui anumit număr de discipline”, atunci se poate spune că această instituție este o creație specifică a civilizației născută în Italia, Franța și Anglia la începutul secolului al XIII-lea.

Aceeași autori își susțineau ideea subliniind faptul „Continuitatea (și adesea inerția) instituției universitare nu trebuie să ascundă faptul că ea s-a transformat

radical de-a lungul secolelor. Căutarea unor definiții a universității, prinsă între tautologie („universitatea este aceea ce se numește prin ea însăși universitate”) și anacronism, trebuie să cedeze locul unui studiu diacronic și chiar discontinuu, puternic ancorat în marile evenimente ale istoriei generale, știind că „**fiecare epocă** a trebuit să rezolve dilema ce se năștea din păstrarea cunoștințelor vechi și din introducerea inovațiilor, din evaluarea competențelor și din schimbarea criteriilor de apreciere”.

Determinăm astfel în timp evoluția, apariția câmpului universitar, pornind de la **câmpul social** care, Neculau A.(1997) poate fi conceptualizat și ca o „construcție social-cognitivă” care direcționează conduitele, oferă suport acțiunilor actorilor sociali, încurajează achiziționarea unor anumite orientări valorice, consacra „puterea” unor purtători de competență, **câmpul universitar** fiind un spațiu cognitiv și psihosocial în interiorul căruia se petrec schimburi de idei și convingeri, se produc valori, se confruntă competențele (cognitive, morale) se instituie structuri (inclusiv alianțe, grupări), se experimentează strategii (ritualuri, ceremonii, canoane) care determină opțiuni. Spațiul universitar se prezintă ca un **câmp ideologic** care impune idei, judecăți de valoare, reprezentări sociale, ce servesc pentru a descrie, explica, interpreta sau justifica situațiile sociale, sistemele de relații, distribuția puterii. **Actorii** (profesori, studenți) prin interacțiunile lor, formează grupări individualizate care se delimitează după competențe, credințe, mentalități, stiluri, ideologii. Câmpul universitar ce apare ca o vastă rețea de indivizi și grupuri care se confruntă sau/și cooperează în dorința de a afirma valorile în numele cărora acționează.

În dinamica sa, Cucuș C-tin (după Neculau A.-1997) universitatea va favoriza întâlnirea dintre știință, artă, filosofie, a tuturor componentelor culturale, astfel încât absolvenții acesteia să nu fie formați unilateral, numai în domeniul strict profesional, ci în planul mai larg al competențelor culturale și relaționale fără de care specializarea îngustă nu se poate justifica sau împlini. Avem nevoie nu de genii, de „bestii exacte”, ci de oameni armonioși din punct de vedere psihocomportamental și moral, care sunt capabili de responsabilitățile cele mai înalte. Universitatea are

datoria de a cunoaște, dar și pe aceea de a ști ce îi este îngăduit a face cu ceea ce știe. Viitorul socio-cultural al unei comunități nu-l putem lăsa în mâinile oricui.

Și astfel, în periplul nostru de a puncta momente din itinerantul evolutiv al universității, e necesar a conchide, amintind cele patru fundamente și direcții de acțiune, subliniate în anul 1996 în Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, și anume:

a)-**a învăța să știi**, să cunoști realitatea trecută, prezentă sau virtuală; a învăța să înveți permanent, să-ți apropii în mod autonom valorile culturale ce există la un moment dat;

b)-**a învăța să faci**, a învăța să acționezi ajungând la o competență pragmatică într-un anumit orizont de activitate; a învăța să faci față diverselor și complexelor situații sociale în care tinzi să te integrezi;

c)-**a învăța să trăiești laolaltă**, să fi permisiv și atent față de celălalt, să percepi optim alteritatea și să devii solidar cu ea în funcție de circumstanțe; a realiza proiecte în comun și a fi gata de a gestiona eventualele conflicte în respectul valorilor pluralismului, al înțelegerii mutuale și al păcii;

d)-**a învăța să fii**, să-ți pui în valoare personalitatea, să devii capabil de judecată proprie, responsabilă, să te crezi neconținut, să trăiești valorile, să le răspândești și să le amplifici prin propriile acte;

Sub acest aspect, universitatea trebuie să rămână deschisă spre viitor, perfectând formarea valorilor, fiind responsabilă de dezvoltarea normală a unei societăți, dând și în continuare, girul puterii și evoluției umane.

1.2.-tradiția românească

Dacă am porni de la Academia Mihăileană a secolului al XVII-lea, continuând cu ideea de universitate modernă din vremea domnitorului Alexandru Ioan Cuza și am desprinde-o de politic, Petre Andrei (Chimat I-1992) universitatea creatoare și răspânditoare de cultură poate indica prin argumentare științifică, chiar mijloacele practice de realizare ale unor concepții; ea însă trebuie să se ridice deasupra

frământărilor și zburciunii vieții politice, pentru a-și păstra seninătatea cugetării și libertatea concepției; vom ajunge la finalitatea gândului, considerând, Bârsănescu Șt.- (1937) că „universitatea a reprezentat în toate timpurile, un factor de schimbare și de progres, un laborator pentru formarea elitelor națiunii. Cine face știința universitară, accede spre trepte superioare de spiritualitate”.

Continuând proiecția dezvoltării atitudinale a universității românești-accedem spre a ne raporta **câmpul universitar** ca arc deschis spre evoluție, trecând peste o percepție închisă a unei epoci, dar având în calcul, perspectiva.

Neculau A. (1997)-puncta prin propria percepție câmpul universitar, pornind de la cele patru scenarii cu „vocație” de cuvinte cheie, sub forma:

1)-**primul scenariu-Merge și așa!**-făcând trimitere la investiții și mentalități-subliniind că puține s-au schimbat în timp;

2)-**al doilea scenariu-Să schimbăm mentalități!**-face apel la o campanie ideologică, morală, psihologică pentru regândirea poziției față de alma mater;

3)-**al treilea scenariu-Să investim acum!**-și să modernizăm infrastructura, dacă nu, vom deveni actori pe scene fără decor, fără recuzită și, în curând, fără spectatori;

4)-**al patrulea scenariu-Schimbarea concomitentă a condițiilor și actorilor!**-fiind considerată soluția fericită, varianta pozitivă a evoluției universității;

Ca o concluzie, același autor îl cita pe sociologul Claude Riviere care a cercetat procesul schimbării în unele societăți tradiționale, constatând însă că schimbările sunt, de regulă, asincronice. Se schimbă întâi „cultura materială”, apoi comportamentele și obiceiurile indivizilor și, în final, ca o consecință, concepțiile, mentalitățile, reprezentările sociale. Schimbările sociale, economice și culturale constituie deci fundamentul, condiția schimbării psihologice.

Aplicând această analiză la câmpul universitar românesc:nu se pot schimba actorii decât dacă se schimbă condițiile materiale, structurile instituției, cultura managerială și mediul psihosocial.

În acest context, reprezentarea socială a câmpului universitar românesc, din perioada interbelică (a), din anii regimului comunist (b) și cea actuală (c)-Drăgulescu A. (după Neculau A.-1997) surprinde succesiunea schimbărilor ce permite

acceptarea, inovația cât și propulsarea spre o aliniere de concepte și previziuni universal valabile într-o virtuală structură academică.

Derularea reprezentărilor amintite anterior cuprinde:

Fig. nr. 2

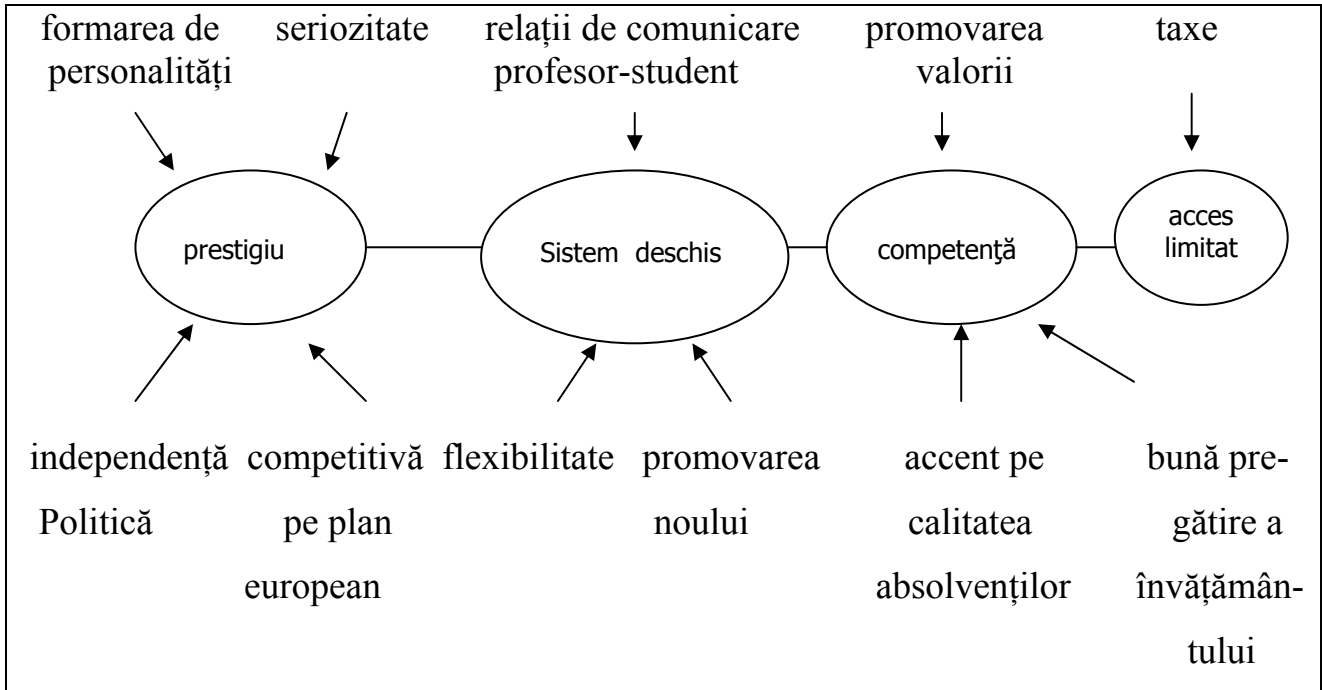


Fig. nr. 3

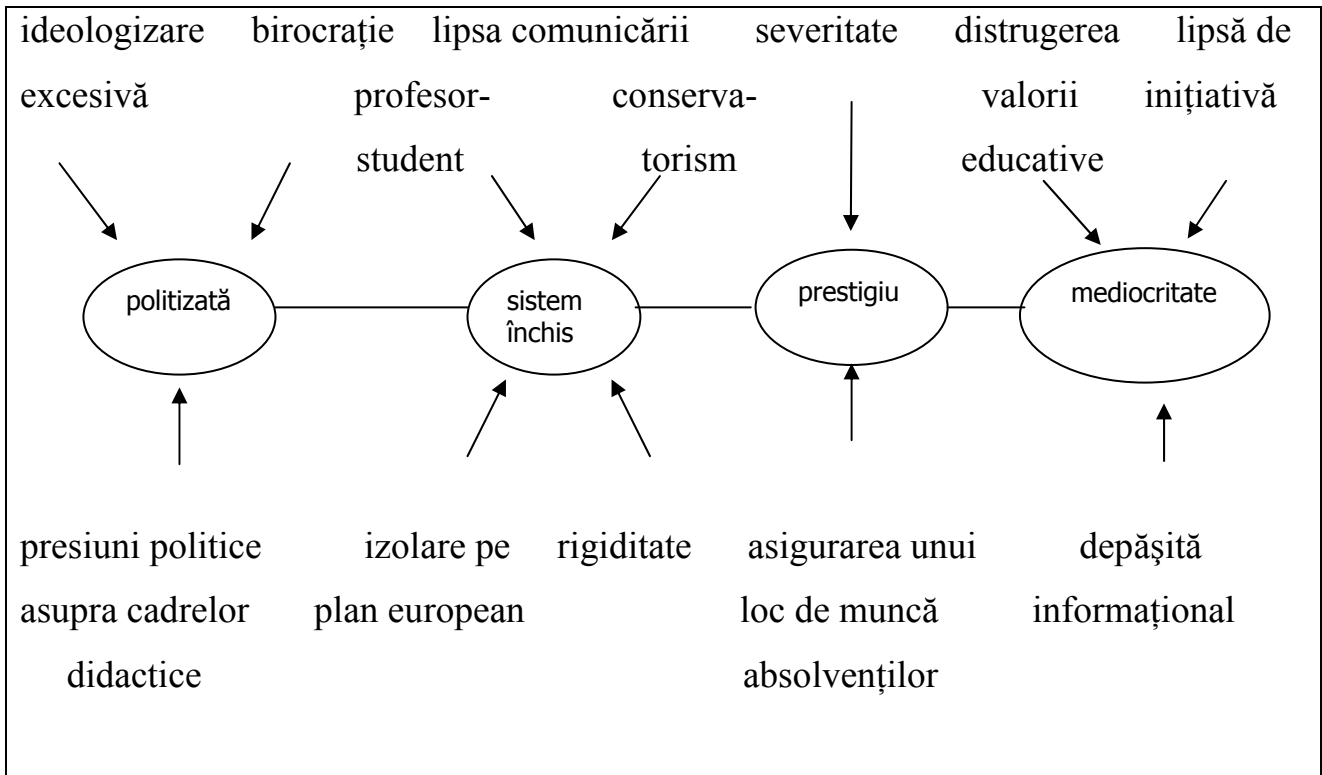
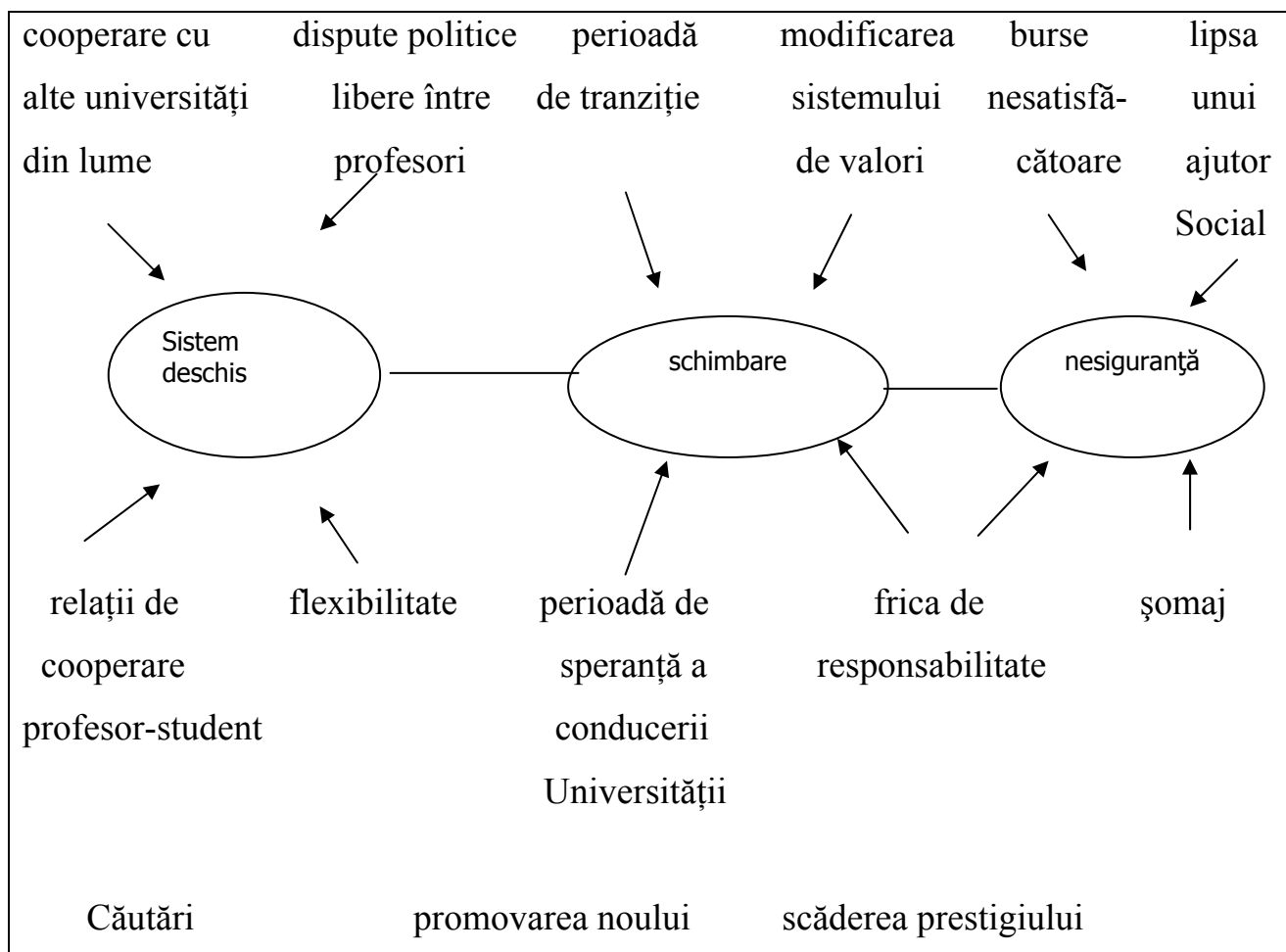


Fig. nr. 4



Și cu toate acestea, să nu uităm faptul că, Antonesei L. (2005) **misiunea universității** constă în conservarea, expansiunea și transmiterea cunoașterii ce se desfășoară prin ansamblul **funcțiilor** pe care le exercită în și în raport cu mediul sociocultural în care funcționează, remarcând:

1)-**funcția patrimonială**-prin care universitatea asigură conservarea capitalului cultural și simbolic național și universal;

2)-**funcția de reproducție simplă a capitalului cultural**-care se exercită prin formarea tinerelor generații în spiritul valorilor promovate de universul universitar, prin apelul la patrimoniile conservate;

3)-**funcția de reproducție largită a capitalului cultural**-această funcție este legată de procesul de apariție și inserție a noului, a noilor teorii și ipoteze, care, în ansamblul lor, formează ceea ce am putea numi **plusvaloarea culturală**;

4)-**funcția de furnizare de expertiză**-care se manifestă pe două paliere:

- a) –oferta de specialiști calificați (licențiați) și supercalificați (masteranzi, doctori, etc.) pentru toate universurile sociale bazate pe înaltă competență și capacitate de expertiză;
- b) –oferta de consultanță în domenii la fel de variate-de la economie la administrația publică și politică, de la educație la sănătatea publică și cultură;

5)-funcția de iradiere culturală-deci de răspândire a valorilor câmpului academic în ansamblul corpului social, nu doar prin exerciții pe care îi pune la dispoziția acestuia, ci și prin relațiile directe stabilite cu celelalte câmpuri;

Toate acestea converg spre cea ce se numește legea maximei diversificări, existând de fapt, mai multe șanse de continuare a formelor de adaptare la condițiile de mediu, supuse schimbării, ceea ce denotă existența unui ansamblu de activități manageriale la nivelul universității și care pornesc de la –Nica P (după Neculau A-1997):

- a) –analiza organizațională pentru identificarea situației actuale, a problemelor și a forțelor care constituie cauzele posibile ale problemelor;
- b) –analiza factorilor relevanți în producerea schimbărilor necesare; alegerea strategiei schimbării, bazată pe analizele anterioare;
- c) –monitorizarea procesului de implementare.

În acest caz, considerăm fericit cazul în care „schimbarea se produce din interior și provoacă o munație de orientare generală în viață, de adaptare și relaționare cu lumea, cu ceilalți indivizi”, amintea Vințanu N (2001).

1.3.-evoluția europeană

Actualul învățământ universitar românesc percepe sub forma schimbării, alinierea la valorile academice europene și apoi universale, determinând fenomenul de „incubație cultural-educațională” ca dimensiune de integrare coerentă și valorică într-un sistem clar de referință unde cunoașterea sub varii aspecte, este primordială.

În această contextualitate, interculturalizarea va reprezenta forma dialogului, iar actorii (profesori și studenți) putând finaliza în timp, șansa, informația, cercetarea și excelența universitară, definindu-se ca buni cetățeni europeni.

Sub acest aspect, Vințanu N. (2001) puncta:

- a) –integrarea universităților noastre în sistemul celor europene;
- b) –efortul de a face cunoscute întregului continent, valorile noastre specifice, de ieri și de azi, din toate domeniile;
- c) –educația universitară comună, astfel încât, europenismul nu este ceea ce vine de la sine, spontan, ci ceea ce ne propunem conștient și ceea ce realizăm reciproc;
- d) –cunoașterea foarte bună a sistemelor de organizare a universităților europene;
- e) –profesionalismul în munca didactică și activitate de învățare, integrarea europeană semnifică în mod esențial, o integrare a competențelor;
- f) –capacitatea de educație permanentă;

Apare astfel ca un deziderat major, participarea „de facto” și „de drept” a universității românești în Spațiul European al Învățământului Superior (SEÎS) ca țară semnatară a Convenției de la Bologna, aducând specificitatea sa cât și implementând intern anumite cerințe internaționale ce presupun deschidere, competențe, stabilitatea morală a actorilor cât și responsabilitatea acestora. Sunt de amintit pentru perioada anului 2007 cât și în perspectiva 2010-la nivel de SEÎS, următoarele:

- sistemul de organizare a studiilor-pe cele trei cicluri;
- asigurarea calității;
- recunoașterea diplomelor și a perioadelor de studiu, inclusiv la nivel doctoral;
- învățământul superior și cercetarea;
- dimensiunea socială;
- mobilitatea;
- atractivitatea SEÎS și cooperarea cu alte părți ale lumii;
- crearea de oportunități pentru trasee educaționale flexibile în învățământul superior, inclusiv prin proceduri de recunoaștere a învățării anterioare;

Auspiciile europene vor dezvolta astfel atitudinea creatoare a universității românești, integrată în cultura universalității, aducând cu ea inteligență și rigoare.

Capitolul 2

Actorii constanți ai instituției universitare

Itemi:

- 2.1.-profilul psiho-social al studentului
- 2.1.-calitatea de magister / profesor
- 2.3.-relația profesor-student vs. student-profesor

2.1.-profilul psiho-social al studentului

În a marca „spațiul și timpul” psiho-social al studentului vs tânărului, nu lipsit de importanță ar fi gândul lui Malson L. (după Salvat N.-1972), ca preambul al stării de fapt: „Înainte de întâlnirea cu semenii și cu trupul său, omul nu este altceva decât o sumă de virtualități, tot atât de imponderabile ca un abur transparent. Orice condensare presupune un mediu, adică lumea celorlalți. Astfel se poate descrie vârsta încă a căutărilor și identității, a confuziei și-a răbufnirii, ca act de recunoaștere a Eu-lui”.

Pornind de la aceste indicii, etapizarea stadialității umane, este variată și vastă, punând accentul pe anumiți itemi ai dezvoltării. În cazul de față, vârsta studentului cuprinde în mod normal secvența între 18-24/25 de ani, ce cade în „incidența” psihologilor ca:

- adolescență (14-20 ani)
- adolescența prelungită (20-24 ani)
- tinerețe (25-35 ani)

caracterizate în special prin:

a)-Super D (1970):

-perioada adolescenței se caracterizează printr-o evidentă maturizare biologică (de la 15-25 ani), având loc creșterea capacității de adaptare profesională și a identificării de sine;

-tinerețea (25-55 ani)-este o perioadă de maturitate în care are loc integrarea în profesie și în numeroase cazuri, identificarea ca un domeniu profesional specific;

b)-Moers N. (1953):

-copilăria și tinerețea (0-20 ani) este de intensă formare, creștere și învățare;

-21-31 ani-apare integrarea profesională dar și receptivitatea față de învățarea implicată în viața socială;

c)-Buchler Ch.

-adolescența și perioada adultului tânăr (15-25 ani), când individul realizează că posedă un anumit potențial și își schițează primele aspirații;

-vârsta adultă tânără și mijlocie (25-40/50 ani) când idealurile capătă consistență și specificitate;

d)-Erikson E. N.(1959)

-adolescență (identitate-confuzie de rol)-etapa respectivă coincide cu adolescența, adică cu acea vârstă frenetică dar destul de tulbură când, la capătul tuturor furtunilor bio-psihologice pe care le traversează, tânărul vrea să știe cine a devenit; așa se explică de ce în acest stadiu, criza de identitate și confuziile de rol îl frisonază atât de frecvent;

-adultul tânăr (intimitate-izolare)-această secvență ontogenetică este dominată de nevoia imperioasă a individului de a pune bază unor relații sociale statornice, dar în același timp de a găsi un partener autentic de sex opus, care să-i populeze intimitatea; în caz contrar, el se refugiază într-o solitudine apăsătoare, fără a găsi o rezolvare optimă pentru conflictul care îl dezvoltă;

Evidențiem în acest succint periplu, și varianta Șchiopu U., Verza E. (1981) care au în vedere trei criterii marcante privind stadiile de evoluție ontogenetică a ființei umane și anume:

1)-tipul fundamental de activitate (autoservire, joc, învățatură, muncă);

2)-tipul de relații dintre individ și mediul său;

3)-raportul dialectic dintre cerințele exterioare (socio-culturale) și cele interioare, subiective (dorințe, idealuri, etc.)

subliniind existența ciclului vieții sub forma a trei subdiviziuni:

a)-ciclul de creștere și dezvoltare:

-perioada prenatală (din momentul concepției și până la naștere)

-primul an de viață

-prima copilărie (perioada antepreșcolară-de la 1-3 ani)

-a doua copilărie (perioada preșcolară de la 3-6 ani)

-a treia copilărie (perioada școlară mică-dela 6-10 ani)

-pubertatea (10-14 ani)

-adolescența (14-20 ani)

-adolescența prelungită (20-24 ani)

b)-ciclul adult care cuprinde:

-tinerețea (25-35 ani)

-vârsta adultă precoce (35-45 ani)

-vârsta adultă mijlocie (45-55 ani)

-vârsta adultă tardivă (55-65 ani)

c)-ciclul de regresie (al bătrâneții):

-perioada de trecere (66-70 ani)

-prima bătrânețe (70-80 ani)

-a doua bătrânețe (80-90 ani)

-marea bătrânețe (peste 90 ani)

Într-o astfel de structură a definerii perioadei invocate în studiul de față, vorbim în esență despre, Munteanu A. (2003)

- adolescența propriu-zisă (14/15-18/20 ani) ce cuprinde liceul

- adolescența prelungită (18/20-24/25 ani) care este caracterizată printr-o diversitate de situații (studii superioare, stagiul militar, diferite școli postliceale, serviciu, etc.)

ce poate surprinde prin specificitatea sa:

- aspirația individului față de independență
- interiorizarea activității mentale (risipită până atunci într-o multitudine de acte)
- individualizarea ce se structurează odată cu desăvârșirea particularităților de sex și a impactului provocat de influența mediului.

Identificăm, astfel în **planul dezvoltării psihologice a subiectului nostru**:

- apariția unui nou tip de gândire: logică, dialectică, cauzală, dominând problemele și lumea abstracțiilor
- se dobândesc noi abilități (real, ireal, coordonarea unor variabile simple, utilizarea simbolurilor secundare)
- apare nevoia de sistematizare a cunoștințelor
- este prezent spiritul experimental dar și nevoia de a filosofa
- apare interesul pentru evenimente socio-culturale
- devine sensibil la eșec iar școala nu mai suscită același interes
- apare plăcerea discuțiilor în contradictoriu
- se manifestă un interes sporit pentru limbile străine, chiar o abilitate aparte
- apar sentimente superioare, emotivitatea devenind mai echilibrată
- sunt deja stabilizate structurile de personalitate
- se identifică, după Șchiopu U., Verza E. (1995) trei dominante ale vârstei:
 - cristalizarea conștiinței de sine (unde identificăm eul corporal, eul spiritual și eul social)
 - identitatea vocațională (moment în care persoana deține abilitatea de a-și cunoaște calitățile și defectele)
 - debutul independenței (majoratul)
- se nuanțează în structura sa, elementul de responsabilitate
- se intensifică grija față de climatul moral al locului de muncă

- crește rolul creativității, fiind o modalitate de valorizare superioară a personalității
- apar elementele de conduită și risc comportamental cu trimitere spre delincvență
- se raportează la familie, dar apare și starea rezervată de instituția respectivă
- această perioadă, Munteanu A. (2003) este vârsta marilor întâlniri cu fenomenul:
 - cultural
 - iubirii
 - morții

Enumerarea făcută anterior face trimitere la modalitățile diferite sub care poate fi surprins elementul ce se înserează în definirea unei componente ce asigură baza identificării profilului psiho-social al viitorului sau actualului student.

E necesar a remarca faptul că, Șchiopu U., Verza E. (1981)-perioada de la 20-24 de ani, a adolescenței prelungite, se exprimă ca o perioadă de trecere în care se manifestă caracteristici ale adolescenței și caracteristici noi ce sunt ale tinereții, ale stării de adult tânăr cu un status social virtual de adult.

Și astfel, în literatura de specialitate se consemnează faptul că, **studentul**, Schifirneț C-tin (după Neculau A.-1997)-în plan psihologic, subiectiv, el trăiește ca un adolescent, deși a depășit acest stadiu din evoluția lui. El este un adolescent întârziat, având o anumită stabilitate a trăirilor și reacțiilor. Părăsește încet lumea grupului de aceeași vârstă în care, ca adolescent, se simte cu adevărat el însuși, departe de familie și școală. Nu renunță la prezența sa în grup, însă își alege companiile pe alte criterii, dintre care cel mai important îl constituie includerea partenerului de sex opus. De fapt, participă la grupul unde poate încheia relații cu fete și băieți cu afinități pentru o activitate fie universitară, fie științifică sau socială. Tot acum, se încheie procesul de creștere fizică și biologică, manifestându-se cu o anumită pondere a agresivității și comportamentului ce depășește în unele cazuri, problematica adaptării la mediu, la acestea adăugându-se și stresul caracteristic la

unii studenți, apărut datorită multiplelor solicitări și a lipsei grave a proiectelor de viață.

În planul dezvoltării cognitive, Zanden J., W. Vander (1985), studenții dispun de capacitatea de a identifica problemele de rezolvat, de a le analiza în părțile lor componente, de a gândi strategic. Ei au o gândire rațională care necesită schimbarea și reorganizarea informației. La vârsta lor sunt apti să-și însușească teoriile științifice, să le examineze critic și să construiască noi viziuni. Potențialul de gândire și inteligență se exprimă în studiul aprofundat al unui domeniu și în expunerea a ceea ce au receptat și asimilat în fața profesorului, a specialistului de înaltă calificare, instanța de bază de confruntare a nivelului de pregătire și de înțelegere a problematicii unei științe.

Chiar dacă mulți dintre ei mai sunt și/sau se simt încă adolescenți neasumându-și responsabilitatea de a fi adult, ca devenire, Schifirneț C-tin (1987) studenții se orientează spre creativitate, relații sociale largi, probleme general-umane și sociale, interese culturale generale, vigoare fizică și spirituală, manifestă înclinare către specializare, tendința de a avea raporturi cu adulții și, în general, cu toate generațiile, accent pe pregătirea profesională, dobândirea de roluri, dorința de a avea familie proprie, maturizare socială, integrare profesională, asigurarea unui statut social și profesional.

Din punct de vedere al sociologiei vârstelor, Zanden J., W. Vander (1985), studiile au dovedit că tânărul trăiește o tensiune între sine și societate, făcând efortul de a menține un echilibru între protejarea personalității sale și implicarea efectivă în societate. Este unul dintre aspectele fundamentale ale statusului studentului, astfel încât unii consideră că un intelectual trebuie să fie ferit de influențele nefaste ale societății, menirea lui fiind numai aceea de a se ocupa de pregătirea sa științifică, profesională, pe când alții, accentuează necesitatea integrării în societate, explicându-și poziția prin faptul că doar acolo se pot realiza cu adevărat ca viitori intelectuali.

Aceste întrepătrunderi de atitudini apar pe fondul concepției studentului că are puterea de a schimba lumea, fapt care determină ca, Schifirneț C-tin (după Neculau A.-1997) tensiunea dintre sine și lume transpare la el într-o manieră mai complexă

decât la alți tineri. Pentru **student**, pregătirea de nivel superior, adâncirea studiului unui domeniu, reflexivitatea asupra a ceea ce învață, elaborarea de lucrări personale sau pe teme solicitate de profesori, constituie o cale de afirmare a sa, fără a fi nemijlocit legată de societate, care-i poate fi indiferentă sau nesemnificativă. În același timp, simte nevoia ca produsul activității sale să aibă o reverberație socială. În acest balans între sine și social, se formează viitorul intelectual.

Și pentru că este un actor constant al mediului universitar, studentul, prin profilul său psiho-social, definește o lume care și de la care celălalt partener al scenei, trebuie cu toată siguranța și responsabilitatea să pornească, cunoscând-o și punând astfel în valoare, ființa umană și nu obiectul.

2.2.-calitatea de magister / profesor

A vorbi despre **homo academicus** reprezintă a face o demarcație deontologică la adresa câmpului universitar ca parte componentă a câmpului social, revenind la capacitatea sa intelectuală de a „forma școli și individualități” adică, a se reîntoarce la modele în spațiile academice.

În acest context, Antonesei L. (2005) susține cu multă relevanță faptul că, educatorul nu poate fi un simplu funcționar, ci un om care știe că **are o vocație și o misiune**, iar pentru a fi un bun **model cultural** veritabil și iradiant, educatorul (înțelegând profesorul) trebuie să se identifice cu **idealul cultural-educational** al comunității și să trăiască autentic în valorile acestuia: adevărul, binele, frumosul, libertatea și solidaritatea, ele coexistând.

Ce face astăzi magisterul? Încearcă în cea mai mare parte și reușește, a se reîntoarce la competență, rigoare științifică, prestigiu profesional și nu numai, demonstrând deontologie profesională. Și-atunci, gândindu-ne la noua marcă europeană, Antonesei L (2005) **educatorul poate redeveni un model** numai dacă suntem dispuși să concedem că profesia sa presupune manifestarea autentică a unui set de **cinci tipuri de competențe**, respectiv:

- a) –**competența culturală**, reprezentată atât de pregătirea „de specialitate”, cât și de „cultura generală” în care reușește să integreze cultura specifică domeniului pentru care a optat;
- b) –**competența psihopedagogică**, ce-i asigură o bună calitate de transmițător către beneficiarii proceselor educative ale culturii specifice, dar și ale racordărilor acesteia cu domeniul culturii în întregul său;
- c) –**competența psihoafectivă și de comunicare**, ce se fundamentează, în principiu, pe anumite calități structurale de personalitate, dar asta nu înseamnă că educația nu are nici un rol, fie că este vorba de întărirea a ceea ce există deja, fie că e vorba de compensare;
- d) –**competența morală**, prin care educatorii trebuie să fie infuzați în toate conduitele și comportamentele lor public-educative, de **valorile** ce alcătuiesc **idealul educativ** promovat de sistemul de învățământ în cuprinsul căruia își desfășoară activitatea; profesorul joacă un rol, se identifică cu el adoptând în timp, stilul didactic;
- e) –**competența managerială**, Joița E (2000) menită să asigure organizarea și conducerea eficientă a activităților, proceselor, colectivelor și instituțiilor educative, a fost complet neglijată vreme de decenii, dar începe să se contureze ca o resursă vitală pentru succesul educației;

Putem completa în consens, Antonesei L. (2005) că, pentru ca **formatorii** să devină **modele** este necesar ca mai întâi, **formarea formatorilor** să-și recâștige ei înșiși statutul de **modele**. În fapt, schimbarea de viziune în ceea ce privește educația – centrarea de **valori și modele culturale** – este în realitate strict dependentă de schimbările din procesul de **formare a formatorilor**. Un lucru pare limpede: așa cum **gnoseologia și epistemologia** „fără subiect cunoscător” s-au dovedit, în cele din urmă, iluzii legate de explozia „modei” structuraliste din anii ’60 și ’70, așa cum „omul (nu) a murit” după cum îți imagina Foucault încă de pe prima pagină din „Le Mots et les Choses”, tot așa reprezintă o iluzie vinovată gândul că am putea concepe **educația** făcând abstracție de **calitățile modelatoare ale agenților educației**, lăsând procesele de formare a acestora să se desfășoare aleatoriu sau în conformitate cu niște practici

de formare vetuste, provenind dintr-o paradigmă cu totul depășită, aproape prin nimic sincronizată cu actualul drum al cunoașterii științifice. În fond, educația este educație, are **efect paidetic**, nu în funcție de cantitatea de informație care circulă în relația **formator-format**, maestru-discipol, ci de relația însăși, de calitatea acesteia!

Și astfel, beneficiarul procesului de formare academică, studentul, caută și dorește a găsi la magisterul său:

- empatia
- comunicativitatea
- competența
- tactul pedagogic
- inteligența
- creativitatea
- obiectivitatea

și nu în ultimul rând, moralitatea, ca elemente ce sunt necesare a discerne valoarea și modelul profesoral.

Și totuși, această atitudine completează cea ce, Dafinoiu I. (după Neculau A.-1997) numește a fi dezacordul cel mai ne semnificativ între profesori și studenți, se referă la ponderea aptitudinilor didactice și competenței interpersonale, în general, în evaluarea cadrelor didactice. În timp ce profesorii evidențiază în mod deosebit competența profesională, științifică, drept condiție principală (deseori unică) pentru promovare, studenții apreciază fără excepție, că aptitudinile didactice sunt cele care trebuie să primeze, dublate desigur de o bună pregătire profesională. Profesorul este spun ei-în primul rând cadru didactic și după aceea om de știință, cercetător. Această observație-însuficienta considerare a aptitudinilor și a pregătirii didactice-concordă cu observația, mai generală, că în planurile de învățământ ale facultăților cu profil didactic ponderea disciplinelor psiho-pedagogice este mult mai mică decât ponderea lor în facultățile similare din celelalte universități europene, situație ce se reflectă în calitatea învățământului românesc.

A pune deci, calitatea, valoare și modelul a prima în aria de mișcare a homo academicus, înseamnă că Vasile Pârvan (Chimet I.-1992) „Noutatea spiritului are

nevoe de libertate, de aer larg. Și libertatea poate înflori în turmă. Dar chiar în marile aglomerări școlare se poate crea libertatea de zbor pentru cei chinuți de demonul lăuntric. Libertatea aceasta crește din starea de suflet a iubirii pentru idei. Profesorul să se facă și el simplu școlar, alergând la un loc cu copiii și adolescenții după licuriciul minunat al gândului, care luminează în întunericul banalității utilitare zilnice. Cât spirit de acesta, de camaraderesc entuziasm, precum idealul de toate felurile, va fi într-o școală, atâta libertate a gândului și deci, atâta puțință de înflorire a sufletelor, va fi în acea tovărășie de viitori oameni” (lecția de deschidere a cursului de istorie antică și de istoria artelor, ținute în semestrul de iarnă 1919/1920 la Universitatea din Cluj, citită în ziua de 3 noiembrie 1919).

2.3.-relația profesor-student vs student-profesor

Obișnuită relația mai ales în învățământul preuniversitar, ea devine într-o nouă și actuală viziune educațională și în mediul universitar. Și chiar dacă pentru unii, mai ales din partea studenților, profesorul nu are timp și pentru a-l cunoaște și înțelege, totuși, cel din urmă, va trebui să-o privească prin prisma evoluției libertății academice a studenților, ținând cont de formarea personalității lor spirituale și pregătirea pentru o profesie și în general, pentru viață.

Este momentul în care, așa cum spunea Noica C. (1990) „Discipolul vine la tine să-ți ceară. Tu trebuie să-l înveți că nu are nimic de primit, că trebuie să crească. Discipolul vrea să devină iederă, deși trebuie să devină doar el însuși”.

E necesară și oportună relația dintre cei doi, deoarece, studentul, Schifirneț C-tin (după Neculau A.-1997) ca tânăr, cunoaște această stare duală: trăirea în prezent și orientarea către viitor; în prima ipostază el se confruntă cu problemele rezultate din plasarea sa în intervalul de vârstă, în cea de a doua construiește un viitor, posibil, oricând pe cale de a se schimba. Studentul este obligat să trăiască în raport de cerințele reale ale vârstei și ale timpului prezent și, în același timp, să se pregătească pentru exercitarea unei ocupații în viitor. **Studentul** se află în această situație

contradictorie între a satisface exigențele proprii vârstei și a răspunde celor ale câmpului universitar, de a se pregăti cât mai bine în sensul performanțelor universitare, pentru exercitarea unei profesii intelectuale. Atât în planul cunoștințelor, cât și în cel al deprinderilor de calificare, se urmărește formarea studentului pentru viitor, ca forță de muncă și ca cetățean, acordându-i-se o atenție nesemnificativă ca tânăr, deci stării lui prezente, resimțită de acesta acut și pregnant.

Este de fapt, punctul unde e necesar a se întâlni într-o relație biunivocă profesorul cu studentul, fapt ce-ar determina apariția stilului educativ al celui dintâi, care va promova funcția modelatoare, punând accent pe dimensiunea psiho-afectivă și comunicativă. Atunci se va putea forma cu adevărat o relație educativă, de parteneriat interactiv între cei doi actori, evoluând în timp de la profesor-student la maestru și discipol.

Tot acum, studentul, Schifirnet C-tin (după Neculau A.-1997) se întâlnește cu **mentorul** său care este o personalitate vie cu care comunică permanent și pe care o solicită direct. Această relație este una specială, cu un pronunțat caracter sufletesc. Tânărul își verifică opțiunile, ideile, gândurile în comuniune cu mentorul său. Mentorul înseamnă un mod de a-l proteja pe tânăr de influențele inadecvate și de rătăcirea pe căi ce-i pot fi primejdioase pentru evoluția spirituală.

Studentul nu va face transferul relației sale cu prof. driginte la nivelul mentorului, ci va încerca să „crească” fără a sta la „umbra stejarului”, având grijă doar de a se „adăpa” din seva lui, creându-și în timp, propriul izvor.

Capitolul 3

Impactul adaptării studentului la / în viața universitară

Itemi:

- 3.1.-implicarea celor „șapte A” în actul adaptării
- 3.2.-carența adaptării din perspectiva celor „șapte D”

3.1.-implicarea celor „șapte A” în actul adaptării

Dacă am porni incursiunea spre adaptarea studentului la mediul universitar, din puncte ca **motivația** și **identitatea**, vom descoperi o altă și nouă percepție a **mediului** necesară în menținerea echilibrului ce definește **adaptarea**. Astfel, Maslow A. (1954) legat de cea de a doua variantă a piramidei trebuințelor-amintea, pornind de la inferior spre superior:

- fiziologice (foame, sete, sex, odihnă);
- securitate;
- dragoste și afiliere la grup;
- stima și statut;
- cunoaștere;
- estetice;
- autorealizare a propriului potențial;

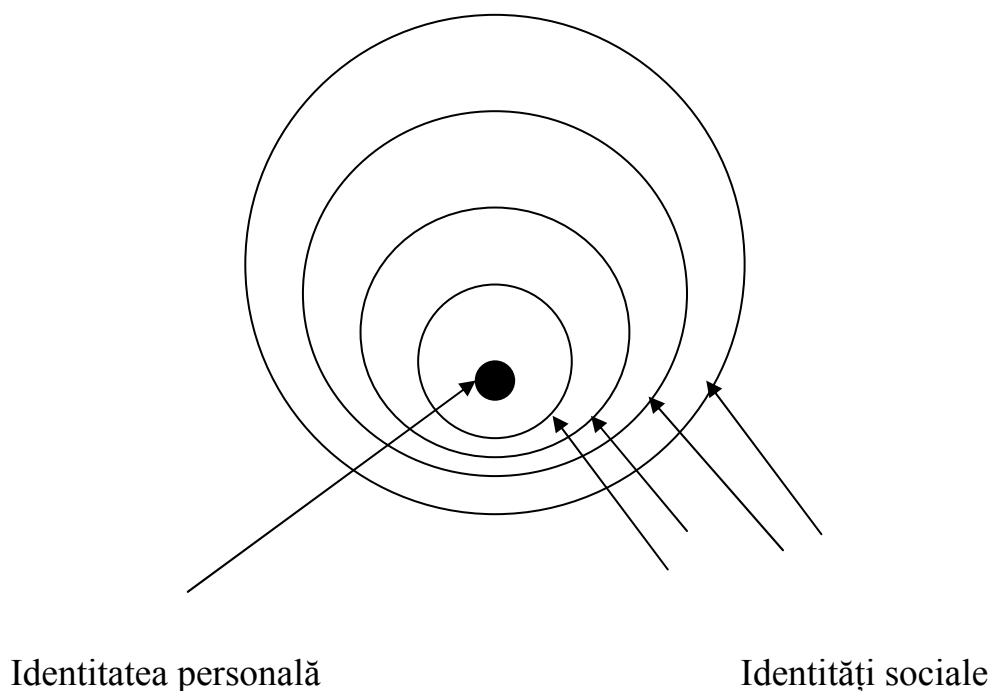
Înregimentate de câteva reguli, cum ar fi:

- a) –o trebuință devine forța motrică a comportamentului dacă e nesatisfăcută;
- b) –pentru a trece la o trebuință superioară, cea imediat anterioară trebuie satisfăcută în proporție de cel puțin 25%;
- c) –cu cât urcăm spre vârful piramidei, cu atât e vorba de trebuințe specific umane;
- d) –nu există ființă umană care să poată străbate toate treptele piramidei;

Toate acestea în contextul în care, studentul subînscris unei adolescențe târzii, își manifestă cu pregnanță, **trebuința de autorealism**, fapt pentru care locul său este în mediul universitar.

Se impune astfel a aduce conotațiile cunoașterii, prin abordarea **identității sociale** Brewer M. (1991) cu referire la mediul universitar și impactul său asupra adaptării studentului. Imaginea surprinde esența teoriei identității sociale, unde, Brewer M (1991) cercurile concentrice reprezintă Eu-l la diverse niveluri de incluziune socială, în diferite domenii. **Identitatea personală** este acea parte foarte individualizată a Eu-lui ce include acele calități unice ale persoanei și care o face să fie diferită de oricare alta, în majoritatea contextelor sociale. **Identitățile sociale** reprezintă categorisiri ale Eu-lui în diferite contexte sau unități sociale care conduc, într-un fel, la depersonalizarea persoanei, adică la situațiile în care **eu** devine **noi**.

Fig. nr. 5



Dintre aplicațiile teoriei distinctivității optime propusă de Brewer M. în 1991, la nivelul universitar românesc, Lungu O. (după Neculau A.-1997) surprinde faptul că identitatea socială este dependentă de contextul în care se găsește individul, observând din modelul teoretic că:

1)-identitatea socială și cea personală sunt puse în contrast una cu cealaltă în definirea unei persoane;

2)-în funcție de context, identitatea (personală și socială) se extinde sau se restrânge;

Același autor concluzionează, menționând că indivizii sunt supuși unor forțe antagoniste, de obicei motivaționale, atunci când aceștia se autodefinesc prin:

1)-nevoia sau trebuința de a fi unici (corespunzătoare identității personale);

2)-nevoia sau trebuința de a fi la fel sau asemănători cu ceilalți;

Consecințele ce se desprind din existența acestor procese antagoniste sunt multiple, doar două reținând atenția în cazul nostru și anume:

a)-în grupuri mici oamenii vor trăi nevoia de a fi asemănători cu cei din jur, întrucât grupul fiind mic, trebuința de a fi unic este satisfăcută;

b)-grupurile foarte mari, unde toată lumea este asemănătoare, oamenii vor trăi mai mult nevoia de a fi unici, deoarece trebuința de a fi asemănător cu ceilalți este deja satisfăcută.

Aceste fapte sunt în concordanță cu studiile privind coeziunea la grup, care au demonstrat că aceasta este cu atât mai mare cu cât grupurile sunt mai mici și invers, Brewer M. numind punctul de echilibru între cele două forțe motivaționale menționate anterior, **punct de distinctivitate optimă** (optimal distinctiveness) fiind cel de stabilire a identităților sociale și personale.

După un asemenea demers conceptual, putem aborda elementul de **adaptare** căruia, Sillamy N.-Dicționar de psihologie-1996, îi subscria faptul că:

a)-ființa vie dispune de o anumită plasticitate, datorită căreia îi este cu putință să rămână în acord cu mediul său și să mențină echilibrul mediului său interior;

b)-procesul vital necesită o perpetuă reajustare a organismului pentru restabilirea unui echilibru mereu rupt; această ajustare se operează printr-o suită de schimburi neîncetate între corp și mediul său, în cadrul dublei acțiuni a subiectului asupra obiectului (asimilare) și a obiectului asupra subiectului (acomodare), aceste două moduri de acțiune interdependente se combină fără încetare pentru a menține starea de echilibru stabil care definește adaptarea;

c)-există adaptare, spune J.Piaget, atunci când organismul se transformă în funcție de mediu, iar această variație are ca efect un echilibru al schimburilor între mediu și el, favorabil conservării sale;

O asemenea incursiune teoretică permite și o abordare conceptuală personală privind necesitatea cunoașterii factorilor care favorizează sau produc perturbații modalităților în care, **adaptarea** are sau nu **impact asupra studentului**, raportat la mediul universitar din perspective proprii.

Astfel, cei **șapte A** –privind implicarea adaptării-ca factori favorabili, pozitivi actului în sine, se decodifică sub forma:

1)-**atitudinea**-ca percepere generală și pozitivă a mediului universitar, fiind răspunsul între R (receptor) și E (emițător) în evidențierea viitorului status social dobândit de student;

2)-**aptitudinea**-ca sumă a achizițiilor dobândite și care, puse în valoare, dau girul prezenței „în cunoștință de cauză” a studentului la facultatea respectivă;

3)-**alternativa**-prezentă ca „rezervă” la o opțiune încă nedefinită, ca soluție în extremis a apartenenței studentului la mediul universitar sau nu;

4)-**acceptarea**-ca element de conștientizare a efortului intelectual și nu numai pentru a ajunge la statusul educațional dorit, incluzând și modul de raportare personală;

5)-**abilitatea**-ca modalitate de a depăși inerentele obstacole apărute în mediul universitar, cât și posibilitatea de a răspunde pozitiv aceluși echilibru dintre identitatea personală și cea socială;

6)-**ascultarea**-ca răspuns la dorința personală a studentului de a urma o anumită facultate sau o tacită îndeplinire a viselor rămase neîmplinite a membrilor familiei;

7)-**așteptarea**-ca relație finală între cerere și ofertă, astfel încât studentul ajunge în timp să-și clarifice în mod pozitiv această „relație”.

Sub o astfel de interpretare, adaptarea studentului la/în mediul universitar poate deveni viabilă, determinând un comportament pozitiv privind impactul la o nouă structură atât atitudinală cât și valorică, reușind a realiza în timp, statusul social scontat, prin viitorul rol și poziție socială ocupată.

În acest context, al determinării adaptabilității și din punct de vedere al autocunoașterii și autoeducației, Levi V (1978) amintea câteva idei, dându-le valoare de maxime:

- Nu te poți schimba în direcția dorită, fără să te studiezi în mod permanent.
- Nu te poți studia, fără să încerci să te schimbi.
- Nu te poți studia, fără să studiezi în același timp și pe alții.
- Nu-l poți studia pe om fiind pasiv față de el. Îl poți cunoaște cu adevărat, numai ajutându-l.
- Nici pe tine și nici pe alții nu-i poți studia altfel decât în activitate și în procesul comunicării.
- Cunoașterea și autocunoașterea ființei umane, principial, sunt inepuizabile pentru că omul este un „sistem deschis” care se schimbă în permanență și în mod imprevizibil. Mai mult decât orice altă ființă, omul nu „este”, ci „devine”.

Studentul este nevoit astfel, „a lucra” prin elementul de autocunoaștere la autoeducația sa, căci, Barna A. (1995) **activitatea de formare** presupune, pe lângă autocunoaștere, ca parte componentă inseparabilă, o voință puternică, răbdare și perseverență, priceperea de a ne forma conform modelului ales, stăpânirea mijloacelor, metodelor și procedeelelor concrete care ne pot duce la succes în procesul complex și sinuos al cunoașterii și modelării de sine. Metodele și procedeele autocunoașterii, nu sunt altele decât cele ale autoeducației, chiar dacă unele dintre ele sunt folosite cu predilecție în scopul cunoașterii de sine.

3.2.-carența adaptării din perspectiva celor „șapte D”

Dacă în subcapitolul anterior aminteam de **consecvența** inițierii unor elemente vizând actul adaptării studentului la/în mediul universitar, e momentul de a dezvălui și existența **carenței**, a **inconsecvenței** ce determină în final inadaptabilitatea, prezentă prin: eșec, abandon, neimplicare, sănătate precară și care în preambulul lor, s-au datorat celor **7D**:

1)-**dificultatea**-redușă posibilitate de a trece obstacolele adaptării, datorate și neexplorării elementelor de comunicare și relaționare;

2)-**deficiența**-neputința personală de a opera cu instrumentele necesare adaptabilității;

3)-**disconfortul**-crearea unei permanente stări fizice și psihice de neimplicare, fapt ce îngreunează accesul la adaptare;

4)-**discontinuitatea**-lipsa coerenței în menținerea unei acțiuni sau atitudini legată de adaptabilitate;

5)-**dezaprobarea**-atitudine personală negativă de nerecunoaștere a unei situații ce poate duce la adaptare;

6)-**disimularea**-doriința doar de mimare a particularității fără implicare directă în actul adaptării, minimalizând actul de responsabilitate personală;

7)-**depersonalizarea**-conotațiile negative ale personalității ce implică și inadptabilitatea;

Toate aceste atitudini și manifestări ce vizează **carența** adaptării studentului, pot influența în mod **negativ**, întregul său demers educațional. Practic, studentul nu se mai raportează la nici o valoare morală, nu se mai regăsește în nimic, participarea la cursuri devine sporadică terminând în abandon, colegii, grupa și anul de studiu nu-l mai reprezintă, familia devine un „obstacol” în „liniștea și lumea sa” voit creată, devenind încet dar sigur, un neînțeles, un renegat, un „paria” al mediului universitar pe care totuși și-l dorea și-n care acum, nu-și mai găsește locul. Ce s-a întâmplat? A fost singur într-o asemenea luptă dură de concepte și atitudini? N-a găsit nicăieri un sprijin, cineva să-l asculte măcar, chiar dacă nu-l putea ajuta prea mult? Nu l-a învățat nimeni să se ajute singur? Care este problema?

Unde era **consilierul psiholog** al universității în acel moment? Da. Reală, actuală, stringentă și foarte bună întrebare în acest timp. De fapt, are sau nu nevoie mediul universitar de consiliere psihologică? Are! Va răspunde cel care are nevoie și nu numai el.

Capitolul 4

Actul consilierii psihologice în matricea universitară

Itemi:

4.1.-valoarea constructivă

4.2.-identificarea problematicii

4.1.-valoarea constructivă

A-l aminti într-un asemenea moment pe Berger G. (1976) care sublinia faptul că, „Într-o perioadă de stabilitate, universitatea slujește cultura și dă strălucire cetății. Într-o perioadă de accelerație, ea este cu deosebire, factorul într-adevăr indispensabil al dezvoltării. Fără universitate, nu există nici potențial, nici bunăstare, nici grandoare”, reprezintă punctul de la care trebuie să pornim în a implementa managementul educațional universitar și secvența cognitivă a **consilierii psihologice**. Ce scop ar avea ea? În ce și la ce nivel s-ar regăsi? Întrebări la care, cunoscând valoarea constructivă a consilierii psihologice în matricea universitară putem răspunde afirmativ enunțurilor anterioare.

Dacă am porni în periplul nostru evolutiv privind consilierea psihologică, un loc aparte l-am acorda, din perspectiva unei relații de sfătuire, de îndrumare, vizând mai ales segmentul celor cu mai puțină experiență față de a celor cu mai multă experiență. Empiric, **consilierea** reprezintă acea modalitate extern umană de comunicare apropiată, pe bază de încredere reciprocă, sinceritate și disponibilitate a oamenilor de a veni în ajutorul semenilor lor, prin transfer de experiență, de competență, prin acordarea unor îndemnuri și sfaturi oferite absolut spontan. Astfel, consilierea face trimitere la orice demers de comunicare cu caracter interactiv și permisiv, prin care se oferă îndrumări în probleme care depășesc componentele celui căruia i se adresează. De fapt, **consilierea** reprezintă un proces intensiv de acordare a

asistenței psihologice pentru persoanele normale care doresc să se realizeze la un nivel superior, să depășească într-un mod mai eficient, anumite probleme cu care se confruntă, să-și atingă obiectivele în mod optim și în general, să-și poată desfășura activitatea cu mai multă coerență și randament.

La nivelul psihologiei activității umane, numită și psihologia consilierii, **consilierea psihologică** reprezintă practic, modalitatea principală de realizare a asistenței psihologice, a serviciilor de ajutor psihologic.

Ca terminologie, „consilierea psihologică” focalizează trei idei și anume:

1)-**este un demers** de transmitere de sfaturi și informații în probleme care depășesc competența celui căruia i se adresează, fapt care determină remarca Beja M ce consideră consilierea psihologică ca relație intercomunicativă prin care psihologul, la solicitarea unei persoane care are de înfruntat anumite probleme de ordin psihologic pe care nu le poate rezolva singur, o ajută în găsirea unei soluții, face anumite recomandări bazate pe informațiile pe care le deține de la acesta, pe rezultatele investigațiilor psihodiagnostice efectuate în prealabil, precum și pe propriile cunoștințe și experiența sa de psiholog practician;

2)-**este o modalitate** de desfășurare a asistenței psihologice integrată activității psihoterapeutice, făcând referire și la acele procedee complementare demersurilor psihoterapeutice, în acest caz consilierea dobândește un caracter mai puțin directiv, conferind mai multă libertate subiectului, astfel încât consilierea psihologică presupune ajutarea clientului de a-și înțelege și rezolva singur propriile probleme;

3)-**apare** în situații speciale care pun probleme, în plan patologic ce necesită demersuri psihoterapeutice, fiind unitar și sinonim cu restul abordărilor conceptuale;

Concluzionând, Larousse precizează că: psihologia consilierii se referă în același timp la îndrumări, conduita obișnuită a vieții cotidiene și consiliere psihologică, cea din urmă reprezentând un act profesional efectuat de un psiholog consultant în calitate de expert în domeniul vieții afective sau al vieții sociale.

Întâlnită în primul rând în domeniul educațional, în cazul nostru, cel universitar, consilierea psihologică, după Golu M. (2002) presupune unitatea a trei secvențe operaționale în sensul:

a)-**informativ-evaluativ** = presupune recoltarea datelor diagnostice relevante pentru caz prin explorări variate, participând și la stabilirea premiselor relației de consiliere;

b)-**formativ-profilactic** = cuprinde demersul de pregătire psihologică a subiectului pentru a înțelege cum poate să abordeze și să rezolve mai bine problemele sale și învățarea modalităților de a proceda în consecință; intervențiile formative pregătitoare pot cuprinde și demersuri de consiliere a factorilor educaționali din mediul ambiant al subiectului pentru a crește șansele de evoluție pozitivă a acestuia;

c)-**intervenții terapeutic-recuperative** = cuprinde momentul intervențiilor efective ale psihologului în vederea ameliorării sau înlăturării dificultăților subiectului și a restabilirii echilibrului său adaptativ; apare doar în situația în care clientul se apropie de elementele specifice psihoterapiei;

Apar aceste identități, după ce de-a lungul evoluției sale, **consilierea psihologică** a beneficiat de o serioasă fundamentare teoretică, pornind de la:

1)-Thomson A. (1992) care face trimitere la:

- psihologia dezvoltării umane;
- psihologia privind dezvoltarea conștiinței de sine, ca structură majoră a personalității;
- viziunea științifică psihologică asupra sănătății;
- teoria deciziei;

2)-Holdevici I. (2000)-consideră consilierea ca fiind psihoterapie suportivă, iar modelele teoretice ale psihoterapiei suportive pot fi extrapolate la sfera modelelor teoretice privind consilierea;

3)-Ivey A. E.(1994)-tratează demersul asistenței psihologice, ca cel specific interviului psihoterapeutic sau consiliator, ca proces decizional;

4)-Bramer M. (1989)-consideră că demersul practic al consilierii presupune succesiunea a zece pași corespunzători unor procesualități decizionale, cum ar fi:

- stabilirea relației de comunicare apropiată cu persoana consiliată, stimularea colaborării, comunicarea;
- identificarea și clarificarea problemelor;

- determinarea și analiza alternativelor posibile în soluționarea problemelor;
- recoltarea unor informații;
- studiul implicațiilor ce decurg din datele obținute cu privire la subiect și consecințele ce pot decurge din adoptarea diferitelor alternative;
- clarificarea consilierului asupra sistemelor de valori ce stau la baza alternativelor pentru care optează subiectul;
- reexaminarea scopurilor, obiectivelor și soluțiilor alternative, precum și a unor riscuri ce pot decurge din adoptarea unora dintre acestea;
- decizia cu privire la optarea pentru una dintre alternative și formularea unui plan de acțiune pentru atingerea lor;
- generalizarea celor învățate pe baza demersului de consiliere în raport cu noi situații de viață;
- testarea demersului parcurs pe baza unor reevaluări periodice, luând în considerare și eventualele schimbări survenite;

un loc aparte revenindu-i lui Rogers C. (1966) care se implică în etapele procesuale ale consilierii, evidențiindu-se:

1)-**etapa stabilirii relației de consiliere** = fiind momentul decisiv pe toată durata consilierii, structura relației de consiliere și funcționalitatea optimă a raporturilor intercomunicative, oferind cadrul fundamental al desfășurării eficiente a acțiunii de consiliere; C Rogers evidențiază că o consiliere eficientă e necesar a avea la bază o relație bine structurată, dar permisivă, care trebuie să-l ajute pe client să se înțeleagă pe sine însuși în asemenea măsură încât să fie capabil de a face pași pe linia unei noi orientări. Pentru a ajunge la funcționalitatea optimă a relației, se va porni de la:

- stimularea comunicării deschise, sincere;
- realizarea unui climat de înțelegere, respect și încredere;
- desfășurarea liberă a unui interviu psihologic care să permită recoltarea informațiilor despre client și problemele sale;
- stabilirea gestaltului (structurii) consilierii, ceea ce înseamnă și asigurarea premiselor necesare pentru cooperarea deplină între consilier și persoana consiliată, aceasta din urmă conștientizând specificul acestui demers și faptul

că este necesar să-și asume responsabilitatea eforturilor personale în demersul de analiză și rezolvare a problemelor;

- asigurarea credibilității necesare și îndeosebi a premiselor privind confidențialitatea asupra datelor personale;

Relația de consiliere va funcționa optimal dacă comunicarea sinceră, deschisă, va fi însoțită de înțelegerea empatică a subiectului abordat și dacă pe această bază, consilierul va ajunge la modul în care subiectul înțelege lumea, se percepe, se vede și se înțelege pe sine. În această relație de consiliere e important încă de la primele ședințe de a se face explicite aspectele legate de structura specifică a consilierii, presupunând o manieră specială a comunicării interactive, susținută deopotrivă de client și de consilier, care îndeplinește rolul de a asculta ceea ce subiectul relatează despre sine și problemele sale.

2)-etapa identificării și explorării problemelor clientului = unde clientul este ajutat să-și exploreze și să-și înțeleagă propriile probleme, consilierul asistându-l doar, determinându-l a-și asuma responsabilitatea rezolvării propriilor probleme, identificându-se ca obiective ale acestei etape, următoarele:

- explorarea și analiza fiecărei probleme;
- specificarea naturii problemelor clientului;
- stabilirea unei liste de priorități;
- determinarea gradului de severitate a problemelor și selectarea acestora care sunt de competența consilierului;
- facilitarea demersului de autoanaliză a problemelor și autoclarificării situațiilor care au contribuit la geneza lor în perspectiva proiectării acelor schimburi care pot contribui la îndepărtarea efectelor indezirabile;

3)-etapa planificării acțiunilor de rezolvare a problemelor = ea urmează după ce consilierul obține informații relevante referitoare la cazul abordat știind că nu se trece la demersul intervenției până ce nu s-a edificat asupra cazului abordat și a naturii sale;

4)-etapa de implementare a soluțiilor = face trimitere la aplicarea soluțiilor de către client el având rolul important, fiind ajutat de consilier să vadă multiplele

soluții alternative și să aleagă căile accesibile lui, ca beneficiar al întregului demers integrator de consiliere; încheierea se realizează în condițiile în care consilierul speră că clientul a învățat să găsească soluții nu numai la vechile probleme ci și la eventual noile apărute;

Făcând încă un pas spre cunoașterea valorii constructive a consilierii psihologice, este absolut necesar a face trimitere la cea ce consideră Băban A. (2001), **consilierea psihologică** și educațională integrează perspectiva umanistă dezvoltată de Carl Rogers (1961) unde problemele psihice nu mai sunt văzute în mod obișnuit în termeni de tulburare și deficiență, ci în parametrii nevoii de autocunoaștere, de întărire a Eului, de dezvoltare personală și de adaptare. În acest sens, rolul principal nu îi mai revine doar psihologului văzut ca un superexpert. Succesul este asigurat de implicarea activă și responsabilă a ambelor părți (consilierul și persoanele consiliate) în realizarea unei alianțe autentice, bazată pe respect și încredere reciprocă. A ajuta și a credita persoana ca fiind capabilă să își asume propria dezvoltare personală, să prevină diverse tulburări și disfuncții, să găsească soluții la problemele cu care se confruntă, să se simtă bine cu sine, cu ceilalți și în lumea în care trăiește, reprezintă **valorile umaniste** ale consilierii psihologice.

Definirea consilierii impune accentuarea anumitor caracteristici ce o disting de alte arii de specializare ce implică asistența psihologică:

1)-**tipul de persoane** cărora li se adresează-acestea fiind persoane normale, ce nu prezintă tulburări psihice sau de personalitate, deficite intelectuale sau de altă natură; consilierea facilitează prin demersurile pe care le presupune, ca persoana să facă față mai eficient stresurilor și sarcinilor vieții cotidiene și astfel să îmbunătățească calitatea vieții;

2)-utilizarea **unui model educațional și un model al dezvoltării** și nu unul clinic și curativ; sarcina consilierului este de a învăța persoana/grupul, strategii noi comportamentale, să își valorizeze potențialul existent, să își dezvolte noi resurse adaptative, consilierea facilitând și canalizând atingerea unui nivel optim de funcționare în lume;

3)-preocuparea pentru **prevenția problemelor** ce pot împiedica dezvoltarea și funcționarea armonioasă a persoanei; strategia de prevenție constând în identificarea situațiilor și grupurilor de risc și în acțiunea asupra lor înainte ca acestea să aibă un impact negativ, declanșând „crize” personale sau de grup;

Sumarizând, putem observa că procesul de consiliere pune accentul pe dimensiunea de prevenție a tulburărilor emoționale și comportamentale, pe cea a dezvoltării personale și a rezolvării de probleme.

Accentuând elementul de dezvoltare personală, de depășire și rezolvare a problemelor, **consilierea psihologică**, în funcție de valoarea constructivă prezentată, poate reprezenta un punct de vedere în ceea ce privește implementarea sa, sub o optică specială, în managementul educațional al matricii universitare edificând impactul ei asupra unuia dintre actorii ei constanți-studentul.

4.2.-identificarea problematicii

Este de menționat faptul că, scopul Băban A (2001) fundamental al consilierii educaționale/psihologice, este funcționarea psihosocială optimă a persoanei/grupului atins prin urmărirea realizării obiectivelor procesului de consiliere și anume:

- a) –**promovarea sănătății și a stării de bine** = funcționarea optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social și spiritual;
- b) –**dezvoltarea personală** = cunoașterea de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționarea interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învățare eficientă, atitudini creative, opțiuni vocaționale realiste;
- c) –**prevenție** = a dispoziției afective, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a dezadaptării sociale, a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză;

Pentru atingerea scopurilor propuse, este important a readuce în prim plan una din ideile lui Carl Rogers prin care „omul trăiește esențialmente într-o lume

subiectivă și personală” ceea ce implică în actul consilierii psihologice, modul în care clietul resimte situațiile reale și viața, surprinse sub forma:

- fiecare individ trăiește într-o lume în continuă schimbare, individul aflându-se în centru ei;
- subiectul uman reacționează la lumea exterioară în funcție de experiențele sale de viață și de modul de percepere a lumii;
- fiecare individ reacționează ca întreg și el dispune de capacitatea de a se înțelege pe sine și de a-și rezolva problema;
- fiecare persoană dispune de o tendință esențială, tendința spre actualizare, tendința spre a-și valorifica resursele, potențialitățile;
- comportamentul individual are drept scop, satisfacerea unor trebuințe, nevoi;
- trăirile emoționale favorizează comportamentele umane orientate spre scop;
- comportamentele sunt determinate de modul de percepere a lumii, iar acest mod este determinat de cadrul intern de referință care însumează ansamblul influențelor percepțiilor; în consecință, cel mai avantajos demers pentru consiliere în vederea înțelegerii comportamentului cazului abordat, este acela ce are în vedere înțelegerea cadrului intern de referință ce are legătură cu imaginea de sine și percepția eu-lui;
- o anumită secvență din câmpul perceptual psihologic al subiectului este treptat diferențiată și resimțit psihologic ca sine, ca eu;

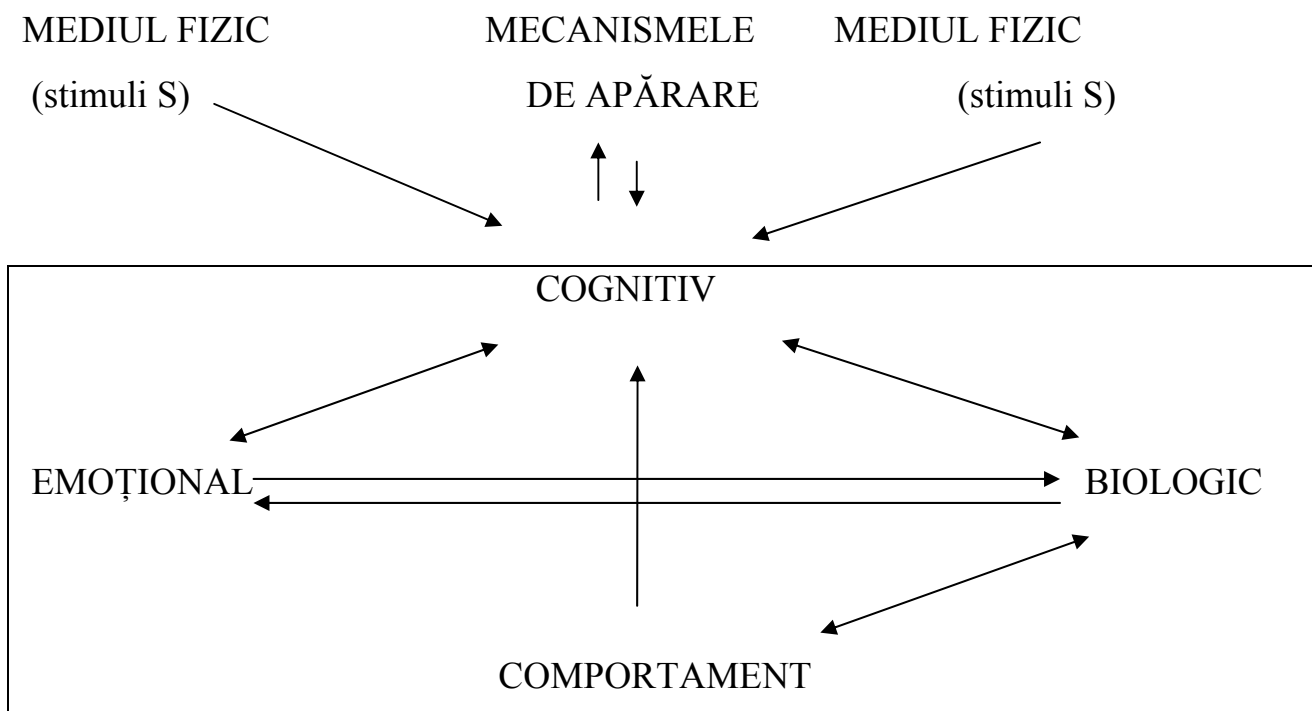
Ajungem astfel în momentul destul de ambiguu al, deloc paradoxalului student adolescent care, se identifică cu o stare de fapt specială ce-i marchează pe o perioadă de timp, evoluția sa spirituală și nu numai. Se află în situația de „a avea probleme”, de „a-și crea probleme”, de a se delimita de ele găsindu-le sau nu, o anumită rezolvare. Poate că nu e deloc întâmplător de a porni în **identificarea problemelor** ce și-ar găsi loc pe „agenda consilierii psihologice” și de a „trece în revistă” următoarele, subliniind că adolescența înseamnă:

- a) –nevoia de independență;
- b) –interese profesionale;
- c) –sexualitate;

d) –etică și autocontrol;

sub această „incidență” intrând și nivelurile de abordare a personalității aflate în interacțiune (după Băban A –2001), putând

Fig. nr. 6



defini personalitatea ca un pattern cognitiv, emoțional, comportamental și biologic distinct ale unei persoane care:

- a)-îi definește stilul personal;
- b)-îi influențează interacțiunile cu mediul;

Într-o asemenea conjunctură și contextualitate, **identificarea problematicii** studentului s-ar centra pe următoarele, putându-se alcătui o „bază de date”:

- dorința de a ajunge student și incapacitatea de a putea „onora” noul status social;
- adaptarea la un alt stil de educație văzut prin prisma noului mod strategic de predare-învățare;
- raportare sau nu la grup, văzut în ideea de:grup, serie, an, facultate, centru universitar;
- atitudinea manifestată în general față de actul învățării;

- examenul-perioadă de stres (învățat în „reprise”, „salturi”, „galop”) și program de studiu intens;
- crearea iluzorie a anilor de facultate ca „ocean de libertate” (fac ce vreau);
- statusul de „căminist” și „singur în garsonieră”;
- relația cu familia, pornind de la ideea „a pleca pentru a crește”, părăsind siguranța și stabilitatea în cele mai multe situații, lipsa „tutelei”;
- pierderea interesului pentru studiu și scăderea performanței universitare;
- căutarea identității personale;
- asumarea responsabilității:
- elemente de comunicare și relaționare-student-student; student-profesor;
- nevoia de independență;
- redescoperirea ca persoană morală;
- elemente legate de autoapreciere;
- capacitatea de a lua decizii;
- incapacitatea de a rezolva probleme și situații problemă;
- inarvertențe legate de conștiința de sine, imaginea și stima de sine;
- stabilitatea emoțională;
- manifestarea unei conduite de risc comportamental-atitudinală;
- identitatea sexuală clarificată;
- preocuparea sau nu pentru o relație stabilă;
- pregătirea pentru viață și/sau cea de familie;
- raportarea la viitor;

evidențiindu-se elementele de catalizator:

- a)-**autocunoașterea și autoevaluarea;**
- b)-**comunicarea și relaționarea;**
- c)-**rezolvarea de probleme;**
- d)-**stilul și calitatea vieții;**
- e)-**stresul și raportarea la viitor;**

De fapt, pentru adolescent, calitatea umană nu poate fi ascunsă, diminuată și/sau ignorată. El are geniala intuiție a adevărului, că viața trebuie clădită pe o trăire

autentică și curată. Ca urmare, nu acceptă compromisuri și se revoltă atunci când este obligat să le facă. Nimic dizarmonic, nimic patologic în mintea acestor tineri. Și cu toate acestea, pentru cine se manifestă cu adevărat criza de identitate? Reușesc ei să-și identifice și rezolve problemele? Având alături consilierul psiholog, cu siguranță, DA.

Sub o astfel de identificare a problemelor, consilierea psihologică va trebui să beneficieze în primul rând de un **demers metodologic** pornind de la :

- stabilirea relației de consiliere;
- identificarea naturii problemelor analizate și ierahizarea lor;
- proiectarea programului de intervenții, analiza și ierahizarea lor;
- implementarea soluțiilor;

ajungând în timp a se **restabili echilibrul** între cerințele mediului și oferta subiectului (studentului) în demersul evolutiv al calității valorii umane, depășindu-se astfel „identitățile de criză”, căutările, incompatibilitatea etică și morală, inadaptarea și în general, incoerența spirituală la cea ce reprezintă mediul universitar privit ca „matricea viitorului”, pentru studentul ce se pregătește a deveni exponentul cel mai avizat al acestei stări intelectuale permanentă în general, de bună și chiar foarte bună calitate.

Capitolul 5

Specificul consilierii psihologice a studentului

Itemi:

- 5.1.-identitatea consilierului psiholog
- 5.2.-cerințele consilierii individuale și de grup
- 5.3.-instrumentele abilitate acțiunii de consiliere psihologică
- 5.4.-”portofoliul” consilierului psiholog

5.1.-identitatea consilierului psiholog

Așa cum s-a derulat până în prezent, în fenomenul consilierii psihologice a studentului, important a fost momentul de identificare, pornind de la cunoașterea faptului că, într-o unanimitate de accepțiuni, **consilierea** reprezintă un dialog dinamic și continuu realizat între consilier și client, individual sau în grup, ținând cont de fiecare etapă din evoluția persoanelor consiliate. Aceste calități sunt întărite și de Reber S. A. (1985), consilierea este definită în dicționare, ca arie de servicii oferite unui client (individ sau grup) care constau în informare, orientare și sfătuire pentru a-și rezolva problemele, sau pentru a-și planifica viitorul.

În acest context, **consilierul** este o persoană cu pregătire psihologică care, în derularea activității sale de consiliere psihologică trebuie să pornească de la ideea că:

- a) –toate persoanele sunt speciale și valoroase pentru că sunt unice;
- b) –fiecare persoană este responsabilă pentru propriile sale decizii,

restul acțiunilor derulându-se după datele care certifică atât atitudinile cât și abilitățile consilierului, pornind totuși de la dictonul „Primo non nocere” (în primul rând să nu faci rău).

Revenind la C. Rogers ca exponent al fundamentării procesului de consiliere, sunt de menționat cele șase puncte de plecare a consilierului în munca sa, deloc ușoară, dar eficientă și anume:

- existența unui raport intercomunicativ între client și consilier;
- prezența unei solicitări de ajutor din partea persoanei consiliate;
- existența unei comunicări sincere și autentice în relația client-consilier;
- capacitatea consilierului de a trăi și de a-și exprima atitudinea pozitivă, necondiționată față de subiectul abordat;
- capacitatea de înțelegere empatică a cadrului de referință al clientului;
- prezența unei acceptanțe necondiționate conferite clientului, aceasta fiind o premisă pentru siguranța psihologică interioară;

Într-un alt registru al valorilor și formării profesionale, **consilierul** trebuie să-și ajute clientul de a-și analiza propriile probleme proiectându-și și situațiile ameliorative, învățându-l cum să abordeze demersul de rezolvare, având ca punct de pornire, înțelegerea situațiilor care au contribuit la geneza problemelor. Astfel, consilierul în activitatea sa directă, va putea porni de la obiective ca:

- 1)-stabilirea unui acord reciproc referitor la scopurile principale stabilite în soluționarea problemelor;
- 2)-stabilirea unor strategii;
- 3)-conștientizarea unei ierarhizări a scopurilor;

Toate acestea concretizate prin modul în care **consilierul** va adopta o atitudine pozitivă și necondiționată față de client. Apropierea caldă, sinceritatea și naturalețea comunicării, vor contribui la eliminarea reținerilor sau blocajelor interioare. De asemenea, se recomandă să se insiste asupra libertății depline pe care clientul o va avea în legătură cu subiectele abordate, să manifeste o acceptare totală, necondiționată, audiindu-l cu răbdare, ajutându-l să depășească momentele de tăcere, făcându-l să înțeleagă că el este liber să spună orice despre sine și că nu va fi constrâns să vorbească despre subiecte pe care nu dorește să le abordeze.

Dar, până a ajunge aici, **consilierul psihologic** trebuie să demonstreze, prin calitatea muncii pe care o desfășoară, că are la baza formării sale, competențele legate de (după Cocoradă E. –2004):

A)-atitudini (**cum să fac**)

B)-abilități (**ce să fac**)

C)-cunoștințe (**ce să știu**)

A)-**atitudinile** se remarcă prin:

1) -respectul pentru cel consiliat, dependent de valoare intrinsecă a fiecărei persoane, rezultată din unicitatea ei;

2) -întâmpinarea susținută, acompaniere a persoanei de-a lungul evoluției simptomelor sale, neadaptare permanentă la ceea ce exprimă clientul care încearcă să-și elucideze problemele interioare;

3) -acceptarea necondiționată, presupunând recunoașterea demnității persoanei, fără a o critica, indiferent ce spune și ce face aceasta;

4) -empatia (capacitatea de a transpune în rolul studentului), de pătrundere în universul celuilalt, așa cum este perceput de acesta, pentru a te simți acolo ca în propriul tău univers, deci a te substitui celuilalt, fără a emite judecăți;

5) -congruența, văzută drept concordanța dintre comportament, sentimente și vorbe, acestea implicând consilierul de a fi el însuși, deplin conștient de atitudinile pe care le adoptă, să se simtă în stare să-și accepte sentimentele reale;

6) -colaborarea, prin implicarea studentului în rezolvarea propriilor probleme;

7) -gândirea pozitivă, bazată pe încrederea consilierului în sine și în studenții săi;

8) -responsabilitatea, concretizată în implicarea cognitivă în problemele studentului;

B)-**abilitățile** se recunosc prin:

1) –ascultarea activă numită și ascultarea rogersiană ce se caracterizează uneori și prin elemente contradictorii, cum ar fi:

a)-nu este tăcere prelungită ci dialog, luare de cuvânt în sprijinul interlocutorului care este consiliat;

b)-este luare de cuvânt pentru a ține contactul cu studentul, fiind cât mai aproape de schimbările de direcție, intensitate sau de momentele lui de inspirație;

c)-rolurile sunt dispuse orizontal, ajutorul oferit fiind „fratern și nu patern”;

d)-interlocutorul este privit fără suspiciune, fără neîncredere și fără nepărtinire;

e)-consilierul ascultă și vorbește fără a concepe proiecte în legătură cu celălalt, fără a frâna dialogul;

f)-ascultarea este participativă, fără grabă sau nerăbdare, fiind centrată „pe lupta cu sine, pe trăirea interioară” a celuilalt;

2) -observarea, pentru a înțelege mai reală a mesajului transmis și a stării afective, având în atenție:

a)-comunicarea verbală;

b)-comunicarea nonverbală;

3) –formularea și adresarea întrebărilor, ele putând fi: deschise, închise, justificative și ipotetice;

4) –reformularea și parafrizarea sunt posibile sub formă de rezumat succint sau detaliat, sau o dezvoltare, ele putând fi neutre, dubitative sau interogative, dar vor evita repetarea formulei; reformularea poate fi de tip „oglindă” și reflectă relația de comunicare sau oferă o imagine trecătoare; atât reformularea cât și parafrizarea, se fac pentru a obține garanția corectei înțelegeri a clientului;

5) –furnizarea interactivă de informații trebuie să ducă la înțelegerea lor, astfel încât studentul să poată lua decizii responsabile;

6) –sumarizarea reprezintă o modalitate de concentrare a discursului clientului (recapitula sau încheia discuția) fiind și locul de clarificare a subiectelor care necesită o abordare ulterioară, cât și cele care au fost deja identificate și clarificate;

7) –comprehensiunea, fiind exprimarea înțelegerii care ia forma ecoului sau a reverberației și rezonanței;

a)-ecoul este produs în numeroase moduri: adverbe și interjecții obișnuite și expresii (a, da, exact, aha, te-am înțeles, înțeleg, cea ce spui mă interesează);

b)-reflectarea, ca mod în care interlocutorul spune ceva, sau reflectare a gesturilor, poziția corpului, mimicii, accentului vorbirii; în acest scop, consilierul va observa întregul registru senzorial pentru a-l înțelege mai profund sau exprimarea înțelegerii emoțiilor studentului, fapt ce-i dă sentimentul că este înțeles și acceptat;

c)-reverberarea, o transpunere a ascultării așa cum a fost memorată, prin reluarea unor enunțuri anterioare, care articulează contrastele fără să le respingă, care reamintește discret ce s-a spus sau completează pentru a exprima ceea ce a spus clientul;

8) –dezvăluirea propriilor sentimente trăite în relația cu clientul, implicare emoțională în relație, în limite normale, pentru a crea o atmosferă călduroasă și a-și pune energia în serviciul acestuia;

C)-cunoștințele dobândite în timp și care-l pot ajuta în relația-consilier-student:

1)-să identifice corect, cunoștințele pe care le posedă clientul său;

2)-să identifice cunoștințele care îi sunt necesare clientului, pentru a nu oferi un surplus inutil de informații care pot împiedica rezolvarea problemelor;

3)-să posedă abilități de furnizare interactivă a informațiilor, ce presupune prezența următoarelor condiții:

a)-folosirea unui limbaj adecvat nivelului de înțelegere a studentului;

b)-prezentarea unor informații corecte;

c)-prezentarea secvențială a informațiilor, în funcție de derularea evenimentelor;

d)-sprijinirea studentului pentru a-și căuta și identifica singur informațiile;

e)-analiza informațiilor studentului și co-evaluarea lor pentru a le elimina pe cele eronate;

f)-evitarea prezentării unei cantități insuficiente de informații care ar afecta corectitudinea deciziei;

Literatura de specialitate consacră în anumite situații termenul de **consilier terapeut**, astfel încât Janis și Mann (1977) (după Holdevici I-1996) identifică stilurile decizionale specifice acestei calități, sub forma:

a)-stilul bazat pe **aderarea non-conflictuală**, caracteristic unei persoane care găsește o singură modalitate de rezolvare a problemei și merge pe această direcție indiferent dacă rezultatul este dezastruos; în cazul consilierii este vorba de o persoană care crede cu tărie într-o anumită teorie psihologică și o aplică nediferențiat, indiferent de situație;

b)-stilul baza pe **schimbarea non-conflictuală** este caracteristic consilierului care își modifică rapid ideile, adesea fără a reflecta prea mult, acesta adoptând o atitudine eclectică fără a avea un motiv bine întemeiat s-o facă;

c)-stilul de decizie **defensiv-evitant** este caracteristic persoanelor care neagă problemele sau, pur și simplu, refuză să se aplece asupra lor, consilierii care aparțin acestui tip, nu reușesc să-i determine pe clienții lor să-și analizeze suficient de profund problemele lor și de regulă se comportă suspect de amabil;

d)-stilul de decizie **hipervigilent** caracterizează persoana care este conștientă de multitudinea posibilităților existente, dar care este în același timp anxioasă și preocupată că ar fi putut omite un element important, acești consilieri sunt excesivi de stresanți;

e)-stilul **vigilent** considerat ca fiind cel mai eficient pentru consilierea psihologică, se caracterizează prin aceea că persoana este suficient de motivată și activată pentru a se angaja în sarcini cognitive de luare de decizii, dar niciodată atât de motivată încât supraactivarea să-i afecteze eficiența cognitivă, iar consilierul vigilent va fi permanent alert și deschis ședințelor de psihoterapie.

În aceeași structură a „ierarhizărilor”, Holdevici I-1996-(după Ivey și Simek-Downing,1980) prezintă comparativ, caracteristicile consilierului eficient și celui ineficient:

Fig. nr. 7

Nr. crt.	Atribuții	Consilier terapeut eficient	Consilier terapeut ineficient
1	Definirea comportamentului problemă	a)Elaborează definiții alternative. b)Selectează o definiție de lucru.	a)Acceptă definiția oferită de client ca atare. b)Este incapabil să definească singur problema.
2	Focalizarea demersului terapeutic și de consiliere	Alege un anumit tip de definire a problemei și începe să lucreze asupra acestuia împreună cu clientul.	Este incapabil să aleagă o anumită definire a problemei și trece fără nici un fel de direcționare de la un subiect la altul
3	Activitate creatoare	a)Îi răspunde în mod flexibil clientului. b)Se bazează pe diferite teorii pentru a elabora noi posibilități de acțiune. c)Face apel la tehnici creative pentru a stimula clientul.	a)Posedă un model standard de a răspunde clienților. b)Aplică același set de tehnici indiferent de problemele pe care le ridică clienții.
4	Procesul decizional	a)Direcționează clientul să adopte soluții creative. b) Focalizează demersul terapeutic conform unui model bazat pe teoria deciziei .	a) Elaborează o singură alternativă de soluție la problemă. b) Se învârteste fără rost interogând clientul, fără a se centra pe adaptarea unei decizii.
5	Factori conjuncturali	a) Definește problema ținând seama atât de factorii personali cât și de cei conjuncturali.	a) Consideră că problema este doar individuală. b) Ignoră conjunctura socio-economică și alți factori de natură psiho-socială.
6	Modificări posibile	a) Lucrează asupra subiectului. b) Lucrează pentru a modifica și unele condiții de mediu.	Lucrează doar asupra individului.
7	Modalitatea	a) Modifică sistemul teoretic	a) Se bazează pe o concepție

	efectivă de lucru	pe care se bazează în funcție de situație. b) Alege un set adecvat de tehnici de lucru. c) Generează noi perspective asupra problemei. d) Inițiază discuții deschise.	teoretică unică. b) Utilizează un set standardizat de tehnici. c) Ia în considerație doar ceea ce spune clientul cu privire la problema sa. d) Inițiază discuții rigide.
8	Rezolvarea problemei	a) Elaborează multiple soluții din cadrul cărora clientul are posibilitatea să aleagă. b) Elaborează un plan concret de acțiune. c) Elaborează problema înainte de a furniza soluția.	a) Elaborează doar o soluție sau nici o soluție. b) Îl lasă pe client să se descurce singur în ceea ce privește implementarea soluției. c) Se repede la soluții imediate fără a analiza cum trebuie problema.
9	Stilul decizional	Vigilent	Aderent non-conflictual, bazat pe schimbare nonconflictuală, defensiv-evident sau hipervigilent.

Dovedind asemenea calități, consilierul psiholog poate „demara” acțiunea sa, neuitând de cei 5 W:

- **cine**-l caută;
- **de ce** este abordat;
- **cui** se adresează (lui sau clientului);
- **care** este problema;
- **cum** se poate soluționa problema;

5.2.-cerințele consilierii individuale și de grup

Pentru a-și atinge scopul, consilierea psihologică trebuie să răspundă solicitărilor clientului, astfel încât consilierul să influențeze în mod pozitiv evoluția evenimentelor viitoare ce se vor derula între cei doi.

De aceea, cunoașterea și apoi aplicarea principiilor codului deontologic al psihologului consilier-1980, Holdevici I (1996), determină aplicarea unor strategii menite a ridica ștacheta valorii autentice a celui care desfășoară o astfel de activitate.

Principiile remarcă:

- 1)-păstrarea caracterului confidențial al datelor obținute de la clienți;
- 2)-consilierul-terapeut trebuie să fie conștient de propriile limite;
- 3)-evitarea solicitărilor excesive a unor detalii irelevante;
- 4)-clientul trebuie tratat așa cum consilierul ar dori să fie tratat el însuși, cu respect, blândețe, onestitate și atitudine de acceptare;

În fapt, **consilierea** nu reprezintă decât un proces intensiv, Holdevici I (1996) de acordare a asistenței pentru persoanele normale care doresc să-și atingă obiectivele și să funcționeze mai eficient, în timp ce **psihoterapia** este, așa cum am mai subliniat, un demers mai complex de tratament psihologic centrat pe reducerea unor simptome sau comportamente disfuncționale sau, și mai pretențios, pe reechilibrarea și reconstrucția personalității.

În atitudinea sa față de client, consilierul psiholog va porni în abordarea acestuia de la:

- definirea clară a problemei clientului;
- elaborarea unor alternative posibile de soluții;
- alegerea unei alternative și implementarea ei în practică;

Tot în aceeași direcție a procesului de acordare a asistenței de specialitate în cazul de față, Băban A (2001), etapizează sub forma:

- a)-definirea problemei = stabilirea problemei și a modului de formulare;
- b)-descrierea problemelor = descrierea comportamentală, cognitivă și emoțională;

c)-identificarea posibilor factori de formare și dezvoltare a problemei = reprezintă un pas indispensabil în eliminarea ei;

d)-identificarea factorilor de menținere și de activare a problemei = împiedică formarea unor atitudini adecvate sau abilități eficiente:

e)-planul de intervenție = cuprinde totalitatea modalităților de realizare a obiectivelor de intervenție; etapele formulării planului sunt:

- formularea obiectivului de lungă durată;
- formularea obiectivelor specifice;
- strategiile de intervenție;

f)-evaluarea intervenției = vizează modificarea cunoștințelor, atitudinilor și abilităților;

În aceeași contextualitate, a modului de concepere a procesului de consiliere, Bramer (1973) adaugă pe baza teoriei deciziei ce-i aparține, pașii unei consilieri terapeutice și anume:

1)-stabilirea unei relații apropiate cu clientul și implicarea acestuia în procesul de rezolvare a propriilor sale probleme, iar pentru persoanele care solicită ajutorul, trebuie să fie cu adevărat interesate de acest demers și să fie convins de faptul că ei au forța de a lua decizii care le pot influența în mod serios existența;

2)-identificarea și clarificarea problemei și stabilirea obiectivelor psihoterapiei;

3)-determinarea și analizarea alternativelor posibile de soluționare a problemei;

4)-culegerea de informații relevante;

5)-analizarea implicațiilor care decurg din informațiile culese și a consecințelor care derivă din diverse alternative posibile;

6)-clarificări în privința sistemelor de valori care stau la baza opțiunilor personale; clienții trebuie să știe precis ce doresc, cât și ordinea în care doresc să-și atingă obligațiile; acum, consilierul trebuie să-l ghideze pe client să-și exploreze interesele, abilitățile, competențele, condițiile familiale, expectațiile sociale și elementele caracteristice realității externe;

7)-reexaminarea obiectivelor, soluțiilor alternative, a riscurilor și consecințelor acestora;

8)-decizia cu privire la una din alternative și formularea unui plan de acțiune pentru a atinge obiectivul propus;

9)-generalizarea celor învățate împreună cu terapeutul la noi situații de viață;

10)-testarea planului elaborat pe baza unor reevaluări periodice realizate pe baza noilor informații acumulate și ținând seama de posibilele modificări ale împrejurărilor externe;

De aceea, să nu uităm că, prima regulă a oricărui interviu de consiliere psihologică, constă în **a preciza împreună cu clientul**, care este problema ce va fi discutată, stabilind în timp, responsabilitățile fiecăruia în relația pe care o vor parcurge împreună.

Ajungem astfel în momentul de a surprinde elementele ce pot caracteriza stările de consiliere individuală și/sau de grup. Importantă rămâne viziunea constructivă, privind eficiența consilierii psihologice aplicată la student, atât individual cât și în grup, ținând cont totuși de faptul că, Ionescu G (1990) **grupurile** de psihoterapie cu adolescenții, oferă un cadru de testare socială a percepțiilor de sine și a relațiilor cu adulții. În plus, grupul oferă adolescentului prilejul de a acționa asupra creșterii autostimei, a forței Ego-ului, a armoniei personale și a sentimentului de stăpânire a mediului. Realizarea acestor expectații se impune cu atât mai mult cu cât adolescentul prezintă un grad semnificativ de fluiditate și instabilitate comportamentală, dar și aspirația de consolidare a identității de sine aflate în criză. Datorită acestor inconsistențe ale structurii personalității, adolescentul are nevoie de experiențe cu alții de aceeași vârstă, psihoterapia de grup fiind apreciată ca terapia de elecție pentru el.

Același autor, motivează pertinent activitatea cu grupul, stabilind și faptul că, structura cuprinde aproximativ zece membri, dintre care, în general șase formează un nucleu de grup cu participare constantă coeziune interpersonală; ceilalți constituie o zonă intermediară, cu prezență inconstantă și slabă adeziune, aspecte determinate atât de selecție cât și de alți factori imprevizibili legați de evoluția tulburării. Tocmai de aceea, în grup nu trebuie înscriși adolescenți cu sociopatie evidentă, toxicomanie,

homosexualitate manifestată și psihoza, situațiile amintite făcând obiectul altor grupuri și/sau abordări terapeutice.

Parcurgând aceleași **culoar metodologic** privind consilierea individuală și de grup, presupune din partea consilierului psiholog de a ține cont de:

-**diadă** = (la individual);

-**grup** = format între 6-10 membri, 8 fiind în general mediu;

-**vârstă** = apropiată (18-20-24 ani)

-**sexul** = grupul se poate forma și exista atât mixt cât și bazat pe apartenența sexuală, acest lucru depinzând de atitudinea participanților cât și tematica ședinței;

-**nivelul socio-cultural și intelectual** = favorizând „gradul de conștientizare” activizând grupul;

-**locul și ambianța sălii** = alegerea formei de cerc pentru activitatea de grup, iluminat plăcut, fără a deveni agasant, scaune comode și distanța de o lungime de braț între ele;

-**atmosfera activității** = plăcută, caldă, care să asigure încredere și siguranță pentru client, dovedind empatie și responsabilitate din partea consilierului psiholog, accent pe gândirea pozitivă;

-**prezența la întâlnirile/ședințele de consiliere** = prin instituirea unor reguli interne a grupului de comun acord și respectate ca atare, aplicându-se, dacă este cazul, în anumite situații, a contractului personal, între consilier și client;

-**ritmicitatea întâlnirilor/ședințelor** = în general, săptămânal, menționându-se că e bine a respecta: aceeași zi, același loc, aceeași oră;

-**durata întâlnirilor/ședințelor** = între 60-120 minute, în medie 90 de minute (mai ales la grup);

-**numărul întâlnirilor/ședințelor** = între minim două și maxim 50, în funcție de problematica supusă atenției consilierului și clientului;

Și pentru că la un moment dat în derularea studiului, vorbeam și despre **calitatea consilierului-terapeut**, este bine ca la reușita consilierii individuale și/sau de grup, să țină cont de faptul că:

- nu începe terapia fără o analiză temeinică și complexă a problemei;

- nu începe singur, ci în cuplu cu clientul;
- nu aborda probleme intime din prima ședință;
- nu da lecții de moralitate;
- nu face predicții de la început;
- nu spune „sunt mai multe cazuri cu aceeași problemă”;
- discută orice aspect al terapiei cu clientul;
- modelează-te pe problemă și client;

elemente care punctează încă o dată faptul că în activitatea de consiliere psihologică sunt **doi**-consilier și client, cel dintâi centrându-se prin acțiunea sa, pe problematica adusă în prim plan intervenției de specialitate, de către cel de-al doilea interlocutor-studentul, reușind la un moment dat de a realiza o anumită „stare de simbioză” ca efect pozitiv a stării create.

5.3. instrumente abilitate acțiunii de consiliere psihologică

Ținând cont de specificul consilierii psihologice abordate în acest studiu, acela de a se adresa mediului universitar (studentului și nu numai) am considerat a folosi ca **instrumente** ale abilității acțiunii în sine, din prisma consilierii, pe cea:

- a)** – centrată pe persoană-Carl Rogers
- b)** –rațional-emotiv comportamentală-Albert Ellis

având în vedere, specificitatea acestui act.

a) Referitor la Carl Rogers, ideile principale cu privire la persoana, la forțele motivaționale esențiale care reprezintă energiile interioare ce determină devenirea acesteia, stau la baza modelului teoretic al **consilierii centrate pe persoană**. Modelul ca atare se integrează în categoria abordărilor experiențial-umaniste și distingându-se prin:

-se acordă o mai mare autonomie și independență subiectului consiliat, considerându-se că acesta este apt să se înțeleagă pe sine;

-demersul de consiliere este centrat pe client în sensul că acesta deține rolul principal, consilierul fiind un facilitator al relației de consiliere care poate determina transformări constructive în dezvoltarea personalității clientului;

-spre deosebire de modelele dinamice (psihanaliza) și comportamentale, consilierea centrată pe persoană, acordă un rol important factorilor afectivi, emoționali și modului în care persoana consiliată se percepe pe sine; aici consilierul va trebui să se situeze pe punctul de vedere al clientului privind situația sa;

-consilierea centrată pe persoană acordă o mai mare importanță trăirilor prezente situative în comparație cu cele legate de trecut (istoria cazului);

-relația de consiliere client-consilier este considerată a fi cadrul esențial determinant pentru demersul consilierii, aceasta presupunând anumite condiții fundamentale legate de atitudinile consilierului ce oferă un climat pozitiv care să permită îndeplinirea ei ca „o experiență evolutivă” pentru client;

Este cel ce a introdus termenul de „**persoană total funcțională**” caracterizată prin:

- deschidere spre experiență cu abilitatea de a percepe lumea în mod realist;
- este rațională aptă să dea curs tendințelor firești de realizare, nedefensivă;
- se angajează în procesul existențial al vieții;
- are încredere în sine și în sistemul personal de valori;
- este capabilă să înțeleagă și să interpreteze în mod adecvat, experiențele sale de viață;
- Își asumă responsabilitatea pentru propriul comportament;
- este capabilă să accepte propriile diferențe;
- este aptă să stabilească raporturi creative cu mediul înconjurător;
- Îi poate accepta pe ceilalți ca individualități unice;
- este în măsură să trăiască sentimentul demnității personale, respectul și prețuirea de sine;
- Îi poate aprecia pe ceilalți;
- poate relata deschis despre propriile experiențe;

De asemenea, Carl Rogers introduce paradigma schimbării în abordarea personalității și consideră ca un scop complementar al consilierii, pregătirea

persoanei pentru schimbare, pentru adaptarea la schimbare, pentru a face față unor schimbări viitoare, rezultând termenul de „**persoana de mâine**”, persoană ce are:

- deschidere către lume;
- dorință pentru autenticitate;
- dorința de a se împlini ca ființă;
- aspirația pentru intimitate;
- grija pentru ceilalți;
- aspirații spre valori spirituale;

În fapt, scopul consilierii se referă la asigurarea premiselor pentru dezvoltarea acelor resurse care să asigure eficacitatea adaptativă a persoanei și armonizarea relațiilor dintre concepția de sine a persoanei și experiențele sale de viață.

b) În demersul său, Albert Ellis elaborează o concepție asupra raționalității comportamentelor umane, analizând principalele tipuri de idei sau credințe iraționale care pot genera un anumit potențial autodestructiv și care se impun a fi identificate, analizate și depășite sau înlăturate prin consiliere. Acestea pot avea un impact profund asupra vieții oamenilor, generând conduite disfuncționale sau multă nefericire, fiind considerate ca bază teoretică a metodologiei practice de consiliere promovată de Albert Ellis.

În concepția lui A.Ellis, ființa umană urmărește în mod esențial trei obiective fundamentale de viață cum ar fi:

- supraviețuirea;
- evitarea suferinței;
- asigurarea unui nivel rezonabil de satisfacție;

căroră li se pot adăuga alte scopuri secundare care fac trimitere la tendința de a atinge starea de bine în diferite momente ale vieții:

- să se simtă confortabil cu el însuși;
- să se simtă bine în relațiile sale personale mai intime;
- să atingă starea de bine în comunitatea socială;
- să atingă starea de bine în muncă, în situații de învățare;
- să atingă starea de bine în profesie;

- să atingă starea de bine în activități de timp liber, de ordin creativ, de relaxare;

Cunoscut prin „Teoria ABC asupra personalității” ca bază a abordării emotive de tip comportamental, Ellis pornește de la:

A –reprezintă evenimentele activatoare de viață;

B –reprezintă credințele fundamentale cu care operează omul, ideile și convingerile prin intermediul cărora el percepe realitatea (aceste idei sau credințe pot fi raționale sau iraționale);

C –reprezintă consecințele emoționale și comportamentale determinate de modul în care omul percepe și interpretează situațiile de viață (evenimentele activatoare vitale) în baza credințelor sale;

Totodată A. Ellis consideră că în mod esențial, starea de bine a omului este influențată mai mult de către ideile sau credințele sale decât de evenimentele de viață ca atare.

Se poate afirma faptul că scopul central al acestei credințe, este formularea unei credințe raționale de viață sănătoasă, la care se pot adăuga: învățarea subiectului consiliat de a se orienta spre credințe raționale, emoții adecvate, un model rațional de comportament eficace, spre o filosofie adecvată de viață.

În concepția lui Albert Ellis, etapele consilierii sunt:

-lămurirea subiectului asupra modului în care anumite conduite ale sale sunt iraționale și demonstrarea relațiilor ce există între anumite credințe iraționale și problemele pentru care a solicitat consilierea;

-identificarea credințelor sale iraționale și a modului în care ele perturbă conduitele subiectului și demonstrarea celui consiliat, a faptului că problemele sale sunt menținute și intensificate de unele dintre credințele sale, credințe ce trebuie înlăturate;

-realizarea de către subiectul consiliat a unor acțiuni asistate de consilier în vederea abandonării ideilor iraționale și construirea unui model de gândire și comportament rațional;

-extinderea dezbatelor dincolo de granițele ideilor constatate la subiectul consiliat, astfel încât să pregătim subiectul cu o filosofie sănătoasă de viață;

Atât Carl Rogers cât și Albert Ellis au manifestat o înțelegere aparte a consilierii psihologice, fapt care, în cazul nostru, determină o abordare structural nouă a clientului (studentul), găsind modalități practic-concrete de soluționare a unor situații problemă ivite pe parcursul muncii consilierului psiholog. „Rețetarul” care urmează, se constituie ca început al variilor posibilități de abordare, implicare și rezolvare a momentelor de consiliere psihologică, fapt ce determină realizarea unui minim și util ghid practic pentru consilierul psiholog.

5.4. –”portofoliul” consilierului psiholog

În activitatea sa concretă, consilierul psiholog trebuie să facă „uz” de abilitățile sale nu numai de comunicare cât și de **ascultare**, astfel încât înțelegerea și rezolvarea problemelor ivite, poate porni de la acest moment. Astfel, ascultarea este necesară pentru înțelegerea mesajului, un bun ascultător câștigând: informație, înțelegere, recepție reciprocă și cooperare. Stanton N (1995) subliniază faptul că, știind consilierul să asculte, acesta:

- a)- îi încurajează pe ceilalți;
- b)- obține informații întregi;
- c)- ameliorează relațiile cu ceilalți;
- d)- se pot rezolva problemele;
- e)- are loc o mai bună înțelegere a oamenilor;

Același autor insistă asupra a zece sfaturi pentru o bună ascultare, element de care consilierul e bine a ține cont. **Sfaturile** fac trimitere direct la:

1)-**fiți pregătit să ascultați** = încercați să vă gândiți mai mult la ceea ce vorbitorul încearcă să spună decât la ce ați dori dumneavoastră să spuneți;

2)-**fiți interesat** = orice mesaj poate fi interesant;

3)-**arătați-vă interesat** = puneți-vă în locul celui care vorbește;

4)-**păstrați-vă mintea deschisă** = nu trebuie să vă simțiți amenințat sau insultat de acele mesaje care vă contrazic convingerile, atitudinile, ideile și valorile, deci, nu faceți aprecieri pripite;

5)-**urmăriți ideile principale** = totul depinde de abilitatea de structurare a mesajului, limbajul folosit și tendința vorbitorului de a se repeta, ideile putând apărea pe parcursul mesajului, așa că trebuie să fiți permanent atent;

6)-**ascultați critic** = fiți și imparțial fapt care vă ajută să cântăriți cu atenție valoarea dovezilor și structura logică a mesajului;

7)-**ascultați cu atenție** = atenția poate fi fluctuantă și selectivă, de aceea, încercați să nu vă fie distrasă atenția de la vorbitor de către alți oameni;

8)-**luați notițe** = ascultați cu atenție și notați după ce a terminat vorbitorul, fiind situații în a vă fi distrasă atenția în timpul notării;

9)-**ajutați vorbitorul** = prin gesturi discrete care dau siguranță vorbitorului că este ascultat și mesajul recepționat;

10)-**nu întrerupeți pe vorbitor** = ascultarea este un proces de autocontrol, iar un bun ascultător, nu încearcă să întrerupă comunicarea;

În aceeași categorie a abilităților se numără și capacitatea consilierului psiholog de a-și **structura interviul**, Ivey A. E. (2002) cu clientul, în cinci pași sub forma interogațiilor:

1)-Petreceți un anumit timp pentru stabilirea raportului și relațiilor cu clientul? Timpul petrecut în dezvoltarea relațiilor personale are efecte pozitive pe măsură, de-a lungul consilierii?

2)-Conturați faptele, sentimentele și modul de organizare al problemei? Dacă vă focalizați doar asupra unei dimensiuni puteți pierde date de valoare.

3)-Dumneavoastră sau cealaltă persoană, aveți un scop în minte sau doar stați de vorbă? Dacă nu știți înspre ce vă îndreptați s-ar putea să ajungeți în altă parte.

4)-Permiteți celeilalte persoane să genereze propriileidei înainte de a-i oferi dumneavoastră sfaturi sau sugestii? Dacă ascultați plângerile lor prima dată, își vor rezolva problemele singuri.

5)-Sugerați acțiuni specifice de control periodic, astfel încât noile idei să fie puse în aplicare mai degrabă decât să fie uitate?

Acestuia i se adaugă și modalitatea de a începe comunicarea , de-a lăsa studentul (clientul) **să-și spună povestea**, ascultându-l, vei putea dobândi anumite abilități, cât și capacitatea de a asculta, a comunica, relaționa și nu numai:

1)–Abilitatea de a determina clientul să-și spună povestea în limbajul său propriu și din perspectiva sa proprie. Veți putea contura faptele, sentimentele și modul în care clientul își organizează relatările.

2)–Abilitatea de a genera un număr infinit de răspunsuri: Mai degrabă decât să căutați modul „corect” și „cel mai bun” de a răspunde, mai bine încercați să fiți flexibili.

3)–Abilitatea de a demonstra deprinderile de influențare în interviu. Va fi prezentată fiecare deprindere în parte.

4)–Abilitatea de a conduce un interviu structurat pe cinci pași. Va fi discutată o structură de bază deosebit de utilă diferitelor tipuri de consiliere.

5)–Abilitatea de a vă angaja într-un antrenament asertiv. O importantă strategie în profesiunea de consiliere este de aface clientul capabil să vorbească despre sine într-un mod potrivit, nici prea blând, nici prea agresiv.

Revenind la **ascultare** aceasta reprezintă **baza** pentru relația de consiliere între consilier și client, cel dintâi reușind a găsi aspectele pozitive cât și a soluțiilor ce apar din **povestea** celui din urmă. Este de fapt partea concretă cu care clientul se prezintă în fața consilierului, acesta știind că poate regăsi în relatarea poveștii în prima fază, elementele ce-l vor duce spre soluționarea problemei ivite. Această ascultare a poveștii de către consilier, va avea efectul de a-l încuraja să:

1)–vă opriți o clipă și să vă gândiți la cineva care v-a ascultat necazurile atunci când aveți nevoie;

2)–citiți și vă revedeți deprinderile organizate în secvența fundamentală de ascultare;

3)–căutați punctele pozitive care pot fi folosite ca bază pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă clientul;

4) –vizionați o casetă video sau o demonstrație în direct a deprinderii respective în acțiune;

5) –puneți în practică secvența fundamentală de ascultare și strategia de căutare a aspectelor pozitive în timp ce ascultați plângerile clientului;

Se remarcă metodologic, **prima secvență fundamentală de ascultare**, sarcina majoră a acesteia fiind aceea de a ajuta clientul să-și separe faptele și sentimentele și să le organizeze într-un pattern semnificativ. Consilierul va uza de:întrebări deschise, întrebări închise, încurajări minimale, parafrazări, reflectarea sentimentelor-feed-back și sumarizarea, pentru a ajuta clientul să sorteze faptele și sentimentele mixte.

A doua secvență, reprezintă căutarea pozitivă și forțele clientul insistând asupra abordării acestuia, cu respect și într-o manieră pozitivă. Căutați deci, aspectele pozitive, forțele și competențele clientului. Dacă veți realiza împreună o listă a acestor calități, veți descoperi că acest lucru vă va ajuta să treceți mai departe la rezolvarea problemei. Oricum încercați prima dată să abordați pozitiv problema și apoi să faceți un plan de interacțiune, sunt observațiile pertinente ale lui Ivey A.E.(2002).

Considerăm că aceste adnotări sunt bine venite în ideea de a accentua importanța existențelor abilităților consilierului, de a putea comunica și relaționa cu clientul (studentul în cazul de față), acționând în favoarea acestuia, și de a face din acest item, un element practic menit a facilita munca de consiliere psihologică.

Astfel, dacă în capitolul anterior am identificat o mare parte din problematica vieții universitare a studentului, grupate secvențial sub forma:

a)-autocunoașterea și autoevaluarea;

b)-comunicarea și relaționarea;

c)-rezolvarea de probleme;

d)-stilul și calitatea vieții;

e)-stresul și raportarea la viitor;

este momentul în care, a veni cu: exerciții, jocuri și terapii scurte, va reprezenta adevăratul câștig al celui care se implică în munca, deloc ușoară, de consiliere psihologică.

Prezentarea câtorva puncte de reper în această secvență lucrativă, va da posibilitatea consilierului psiholog de a-și crea o „bază de date”, de a se raporta la experiența acumulată de colegii de breaslă, cât mai ales, de a deveni și dovedi în timp, a fi creativ, implicându-se în actul propriu zis de consiliere psihologică, creându-și stilul propriu, ca semn al reușitei și recunoașterii profesionale.

În acest context, cele ce vor urma, se vor axa în special pe secvențele amintite anterior, dând astfel, sensul practic-instrument de lucru-studiului de față. Vom începe astfel derularea metodologică, pornind de la cea ce Ionescu G (1990) denumea depășirea **momentului de tăcere** întâlnit mai ales la începutul constituirii grupului, când persoanele în cauză, nu se cunosc, nu pot comunica și relaționa, creându-se în fapt, o situație ușor jenantă, de neraportare la nici un punct cunoscut sau nu, clipele devenind „penibile și lungi”.

Pentru a depăși situația creată, în literatura de specialitate se vorbește despre **spargerea gheții**, fiind concepute **exerciții de încălzire** speciale pentru acest important moment al consilierii psihologice. Următoarele exerciții vor pleda pentru această „spargere a gheții”, fiind utile, plăcute, detensionate, atingându-și scopul, dar mai ales, acceptate de client/clienti.

În structura lor internă, ele se prezintă sub forma:

1)-**Strângerea mâinilor**

Subiecții sunt rugați să-și strângă mâinile câteva minute, unii cu ceilalți, încercând astfel a se accepta, cunoaște și respecta între ei, adresându-și totodată și cuvintele/formulele de salut, creându-se astfel o atmosferă plăcută și propice desfășurării unor acțiuni împreună.

2)-**Lasă-ți mâna să vorbească**

Li se cere subiecților să-și strângă mâinile între ei, urmărind „mesajul” pe care-l primesc sau transmit. Astfel, printr-o strângere de mână „se simte”: hotărârea, ezitarea, mânia, forța, bucuria, tristețea, etc.

3)-Îmbrățișează-mă

Li se cere participanților să se îmbrățișeze prietenește, transmițând astfel un mesaj pozitiv, atât prin comunicarea verbală cât și cea nonverbală pe care o transmit. Se urmărește acceptarea în grup și relația de apartenență la el.

4)-Prisma cunoașterii

Participanții sunt rugați să se grupeze câte doi, chiar dacă nu se cunosc între ei, formând o echipă, făcându-și unele mărturisiri legate de:

- o realizare personală
- o realizare profesională
- un secret al persoanei de aflat toate raportate la anul în curs. Fiecare din cei doi, lucrează dintr-o foaie de hârtie, o **prismă** unde sunt trecute răspunsurile

desenate la cele trei întrebări. Se prezintă unul pe celălalt, în stilul: „Eu am aflat despre ... că a realizat ... (și se prezintă desenul de pe prismă, astfel încât toți prezenți iau la cunoștință cea ce neapărat trebuie să știe despre membrii grupului.

5)-În cerc

Subiecții se află așezați în cerc, fiecare urmărind a se prezenta spunându-și prenumele, alăturându-i acestuia, o mimă, un gest, o grimasă (se lucrează cu mâinile, picioarele și fața).

6)-Astăzi, arăt așa

Aflați tot în cerc, fiecare participant se prezintă, folosind formula:”Salut, numele meu este ... iar figura mea amuzantă de astăzi, este aceasta (îți spui numele și „faci” figura ta amuzantă).

7)-Îți dăruiesc un zâmbet

Subiecții sunt așezați în cerc. Unul dintre ei, dăruiește celuilalt, un batic/eșarfă, cerându-i să-i zâmbească. Acesta primește eșarfa, mulțumește și-o dăruiește mai departe, cerându-i acelei persoane, să-i zâmbească (aceasta este regula). Toți acei care

vor zâmbi la primirea eșarfei, rămân în joc mai departe, iar cei care „uită să zâmbească”, vor fi învățați de restul, pe loc, să zâmbească (toți îi vor zâmbi odată aceluși participant).

8)-Pânza de păianjen

Conducătorul jocului ține în mână un ghem de sfoară pe care-l aruncă unuia dintre participanții așezați în cerc. Acesta prinzându-l, își spune numele și o trăsătură ce-l caracterizează, își trece firul de sfoară peste degetul arătător, prinzându-l și aruncă ghemul mai departe. Astfel, se „țese” pânza și toți din grup ajung să se cunoască, respectându-și totodată, opțiunile.

9)-Simbolul

Fiecare subiect este rugat să-și scrie prenumele pe o bucată de hârtie și să-i adauge și un semn reprezentativ pentru el (caracteristic), prinzându-și apoi „simbolul” în piept, explicând celor din jur, cele alese.

10)-Lunile anului

Conducătorul de grup îi anunță pe participanți, că sunt rugați a se așeza pe-o linie sau într-un cerc în ordinea lunii și zilei de naștere, fără a comunica între ei, utilizând doar limbajul nonverbal.

După aceste câteva exerciții de încălzire pentru „spargerea gheții” (consilierul psiholog își poate crea asemenea instrumente, pornind de la cazul concret pe care-l are), vom trece, ținând cont de secvențele anterioare, la prezentarea de „aplicații” pentru:

a) autocunoaștere și autoevaluare:

-Cele mai multe dintre exerciții și jocuri, se vor axa pe:cunoașterea de sine, imaginea și stima de sine, ele fiind doar cele care”pornesc un drum”, consilierul psiholog având posibilitatea de a se dovedi și pe mai departe, un creator, în timp, un bun profesionist;

1)-Dacă aș fi...

Exercițiul poate fi individual, jucat în perechi, sau prin alegerea unei persoane din grup fără a fi numită, reușind în fiecare situație a se realiza un „portret” cât mai original, pornind de la completarea enunțurilor:

- 1) -Dacă aș/ar fi un anotimp, atunci aș/ar fi ...
- 2) -Dacă aș/ar fi o piesă muzicală, atunci aș/ar fi ...
- 3) -Dacă aș/ar fi o carte, atunci aș/ar fi ...
- 4) -Dacă aș/ar fi un anumit fel de mâncare, atunci aș/ar fi ...
- 5) -Dacă aș/ar fi o băutură, atunci aș/ar fi ...
- 6) -Dacă aș/ar fi o culoare, atunci aș/ar fi ...
- 7) -Dacă aș/ar fi o floare, atunci aș/ar fi ...
- 8) -Dacă aș/ar fi un animal, atunci aș/ar fi ...
- 9) -Dacă aș/ar fi un pom/copac, atunci aș/ar fi ...
- 10) -Dacă aș/ar fi cetățeanul unei alte țări/continent, atunci aș/ar fi ...

2)-Cum te simți azi?

Se poate desfășura individual sau în grup, cerându-se de fiecare dată participanților, ca printr-un gest, cuvânt sau pantomimă, să exprime cum se simt în acel moment, motivația însoțind realizarea, având loc primul element de comunicare și cunoaștere.

3)-Acesta sunt eu

Conducătorul jocului cere participanților să continue oral, propozițiile afirmative pe care le va enunța, având în vedere identificarea sau nu, a elementelor de gândire pozitivă, cum ar fi:

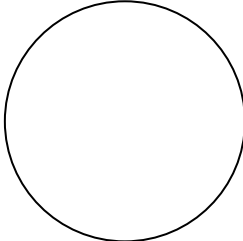
- Îmi place să ...
- Mă pricep la ...
- Prefer să ...
- Este bine când ...
- Mă bucură ...

4)-Alege

Participanții așezați în cerc, sunt rugați să-și aleagă de pe o masă alăturată, unde sunt așezate o serie de obiecte, jucării (scoici, pietre, creioane, bani, cărți, bijuterii, mașinuțe, pixuri, stilouri, nasturi, flori, mărgeluțe, ramuri uscate, cioburi, mâncare, etc.) sau altele, ceva anume care consideră că-l reprezintă. După ce fiecare participant și-a ales, se va trece la motivarea alegerii făcute. La sfârșitul fiecărei prezentări, ceilalți din cerc, au dreptul să adreseze întrebări celui care a motivat alegerea. Într-un asemenea mod, se pot evidenția conotațiile unei simbolistici tradiționale sau a uneia specifice subiectului în cauză. Important este a nu „exagera” simbolistica, netransformând-o în „etichetă”.

5)-Cine sunt ei?

Li se cere participanților (sau se poate desfășura individual) a completa următoarea fișă:

<p>-scrie numele de alint</p>	<p>-scrie trei activități pe care îți place să le faci :</p>
<p>_____</p>	<p>_____ _____ _____</p>
<p>Prenumele tău</p>	
	
<p>-scrie trei calități pe care crezi că le ai: _____</p>	
<p>_____ _____</p>	

6)-Cine sunt eu?

Individual sau în grup, exercițiul cere ca participanții să completeze următoarele fraze:

- Oamenii de care îmi pasă cel mai mult sunt ...
- Mă simt mândru de mine pentru că ...

- Oamenii pe care îi admir cel mai mult sunt ...
- Îmi place mult să ...
- Îmi doresc să ...
- Unul dintre cele mai bune lucruri făcute de mine este ...
- Mi-ar plăcea să devin ...
- Îmi propun să ...
- Prefer să ... decât să ...
- Știu că pot să ...

7)-Cât de bine mă cunosc?

Se lucrează individual, cerându-i clientului să „imaginează-ți că ești o grădină și desenează această grădină”. Se va recunoaște clientul prin imaginea grădinii sale? Întrebare de la care consilierul poate porni discuția.

8)-Ce fac cu valorile mele?

Exercițiul poate fi individual sau în grup, cerându-li-se celor participanți, să găsească locul potrivit unor valori pe care știu că le au, într-unul din obiectele:

- rucsac = depozit personal, locul unde îmi păstrez valorile și de unde le iau când am nevoie de ele
- mașina de spălat = obiectul cu ajutorul căruia „curăț” valorile pentru a le folosi și altă dată;
- coș de gunoi = recipient unde arunc valorile de care nu mai am nevoie;

După „repartizarea valorilor” fiecare participant își va motiva alegerea făcută, urmărind ca opțiunea să fie comentată și de restul participanților.

9)-Cine sunt eu?

Individual sau în grup, se cere a se completa următoarele propoziții:

- Sunt un student/ă care ...
- Mă mândresc cu ...
- Îmi este greu să recunosc că ...

- Unul dintre cele mai drăguțe lucruri pe care aș dori să-l spun despre mine, e că ...
- Mă enervează ...
- Mă simt foarte bine când ...
- Mă întristează ...
- Mă tem de ...
- Mă simt singur/ă ...
- Urăsc ...
- Mă emoționează ...

10)-”Oglindă, oglinjoară ...”

Individual li se cere participanților a parcurge testul de autocunoaștere, enunțând:

- punctele tari = calitățile tale care te recomand;
- punctele slabe = ce te dezavantajează;
- oportunități = ce te ajută, ce te susține;
- amenințări = ce te împiedică;

reușind astfel a creia „portretul din oglindă”, pertinent și la obiect.

11)-Poteca mea

Se poate practica atât individual cât și în grup, cerându-li-se participanților să-și imagineze o potecă (cale) care străbate locuri ce le produc bucurii dar și care amintesc de lucruri triste. Această potecă are un capăt al ei (acolo unde se sfârșește) unde fiecare poate să găsească ceva anume, un obiect, o persoană, un fenomen la care să se raporteze. Ajunși la capătul potecii, subiecții vor motiva atât dificultatea sau nu a drumului, cât și înțelegerea sau ușurința pe care au simțit-o după ce și-au văzut parcurs drumul și-au ajuns la final (capătul potecii).

12)-Termină povestea ...

Jocul se desfășoară în grup, iar conducătorul propune o temă pentru povestea ce trebuie terminată împreună, fiecare intervenind și ducând firul mai departe, prin interpretarea personajului cu care vine în narațiune. Se urmărește îndeaproape „implicarea” fiecărui subiect, intrarea în pielea personajului și impactul emoțional pe care-l produce asupra celor din joc. Conducătorul jocului va începe povestea și tot el o va sfârși, având în vedere a antrena în activitate, toți participanții.

13)-Cartea mea de vizită

Exercițiul se desfășoară individual, cerând fiecărui participant ca pe un cartonaș să-și realizeze propria carte de vizită, adică „identitatea sa”. Fie că este un nume, o reprezentare grafico-cromatică, un cuvânt, un vers, în fond trebuie să fie un simbol pentru cel ce se exprimă astfel. Este de preferat ca fiecare participant să-și poată prezenta și motiva propria carte de vizită în fața celorlalți, reușind a-și susține alegerea făcută.

14)-Conturul palmei

Se cere fiecărui subiect să execute pe o planșă (dacă se desfășoară individual) sau pe un panou (dacă sunt în grup), conturul palmei pe care și-o dorește (dreapta sau stânga). Pe fiecare deget vor fi rugați să-și scrie o însușire ce știe că-i caracterizează, încercând astfel a se cunoaște mai bine, în raport cu el și cu ceilalți.

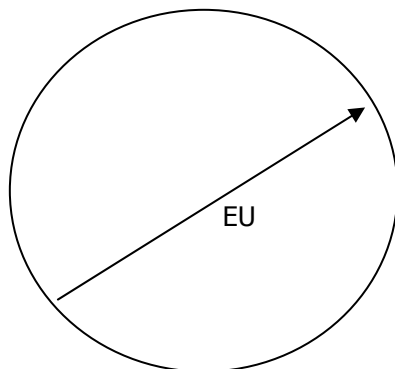
15)-Plicul cu fapte bune

Individual sau în grup, li se cere participanților ca pe parcursul unei săptămâni, luni (timp liber) să-și noteze pe o bucată de hârtie sau să deseneze dacă-i este mai ușor, fapta bună săvârșită în ziua aceea (dacă a fost vreuna). La o anumită perioadă dinainte stabilită, „faptele bune” din plic sunt analizate, participanții explicând atitudinea avută în situațiile descrise și trăite ca atare.

16)-Busola individuală


Subiectul va primi o foaie în care, imaginea îl va decide să aleagă, (elemente de autocunoaștere)

Ce aş putea să fac?



Ce nu aş putea să fac?

17)-Linia vieții

I se cere subiectului să traseze pe o foaie, având o linie orizontală, axa împlinirilor (+) și nemulțumirile (-) vieții într-un timp limitat, sau în evoluția acesteia, formându-se o mișcare ondulatorie a liniei (), comunicându-se apoi, trăirile avute (succese, insuccese)

+

-

18)-Foaia albă

Se prezintă în fața participanților, o foaie mare de bloc (sau una obișnuită). fiecare dintre subiecți va trebui să spună ce „vede” în acel moment pe cartonul alb din fața lui (peisaj, trăire, persoane, etc.). motivarea celor văzute, îl va ajuta pe consilier, de a porni discuția legată de cunoașterea subiectului.

19)-Panoul marilor idei trăsnite

Li se cere participanților ca pe niște cartonașe ce ulterior vor fi prinse pe un panou, să scrie (deseneze) cele mai trăsnite idei ce le trec în acel moment prin minte. După ce toți și-au „prins” ideile trăsnite, se va trece ca fiecare să-și motiveze exprimarea făcută, interpretând chiar cele menționate. Este important a crea o atmosferă caldă, plăcută, relaxantă, ce „probează” imaginea și stima de sine, dar și încrederea reciprocă.

20)-Posibilități nelimitate

Li se cere participanților să se exprime cât mai complex privind una din întrebările:

- Care este lucrul cel mai surprinzător făcut săptămâna aceasta sau în care zi?
- Dacă ar fi să faci un singur lucru astăzi, pe care l-ai face și de ce?
- Ce ai face dacă ai putea să faci orice?
- Ce ți-a plăcut cel mai mult din tot ce ai făcut azi sau în săptămâna aceasta?

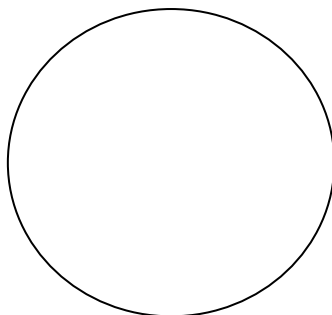
Povestește-ne? Spune-ne și de ce?

- Dacă ai trăi un an întreg pe o insulă pustie, ce-ai lua cu tine ca să nu te plictisești și de ce?
- Care crezi că este cea mai grozavă slujbă din lume? De ce?
- La ce te pricepi cel mai bine și cum te simți când te ocupi de activitatea respectivă?

Jocul poate continua și cu formulări din partea participanților, dându-le posibilitatea acestora de a-și manifesta „frustrările” din anumite situații.

21)-Astăzi mă simt ...

Desenează expresia cea mai potrivită a feței tale pentru starea emoțională pe care o simți acum!

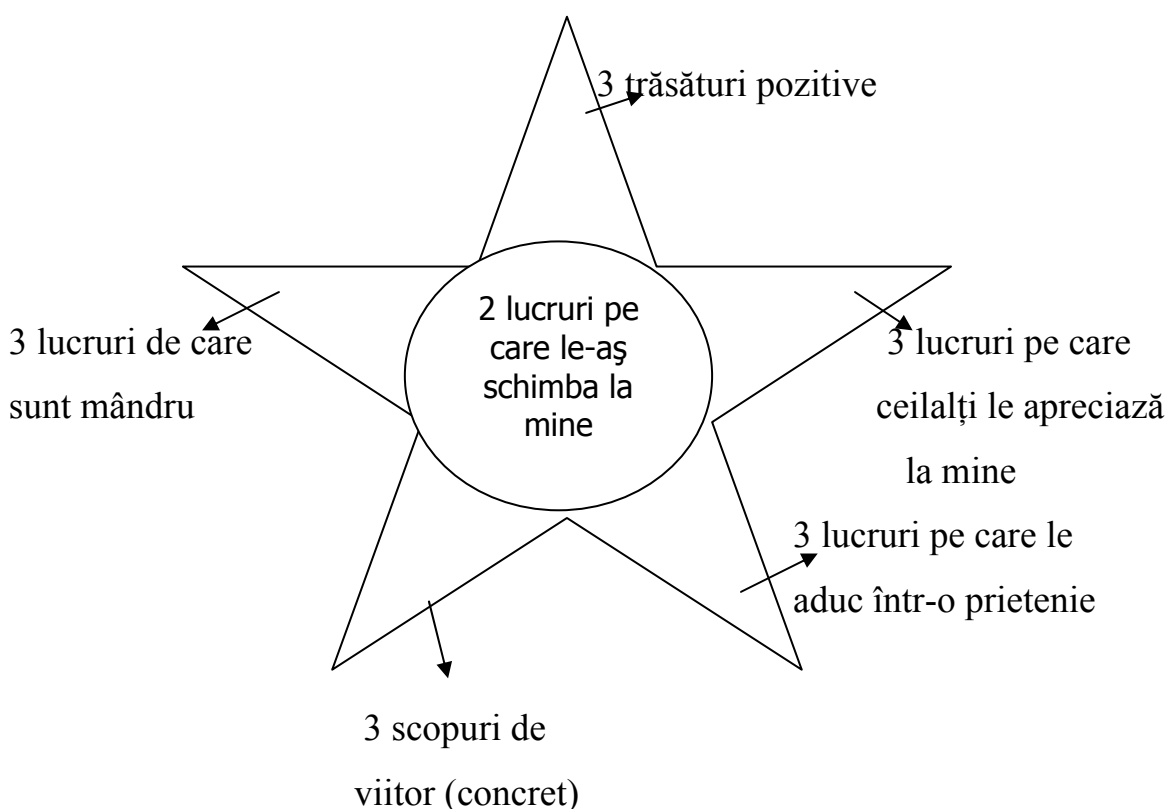


22)-Cum ar arăta emoțiile mele dacă le-aș vedea!

Desenează starea emoțională pe care o trăiești în acest moment, (obiect, fenomen, compoziție, etc.)

23)-Steluța autocunoașterii

Această steluță îl va ajuta pe client să se cunoască mult mai bine.



24)-Sfoara pentru „haine”

Participanții la acest exercițiu vor înșira pe o sfoară de haine „evenimentele” cele mai importante din viața lor. Hârtiile vor fi prinse cu cleme, conținând poezii, proză, desen, picturi, colaje, fotografii, etc.) pornind de la enunțuri ca:

- care sunt evenimentele care te-au influențat sau nu?
- care sunt evenimentele pe care ai vrea să le re trăiești?
- cum ar fi viața ta dacă ar fi perfectă?
- care sunt evenimentele de care-ți aduci aminte cu plăcere?
- care sunt evenimentele de care nu vrei să-și aduci amintite?

- imaginează-ți viitorul ca fiind singur sau cu alții?
- ce-ai gândi negativ dacă ai putea?

25)-Naufraziul

Li se relatează participanților la joc, că toți se află într-o călătorie pe mare cu vaporul. Vă surprinde o furtună și cu toate eforturile echipajului aflat la bord, nava nu poate fi salvată, așa că vă treziți naufragiați pe o insulă. Doriți să supraviețuiți dar nu aveți nici un obiect la dumneavoastră. Ce credeți că n-ar fi trebuit să vă lipsească din bagajul cu care ați urcat pe vapor? Numiți măcar cinci obiecte și motivați alegerea lor.

26)-Eu, poetul

Pentru a cunoaște imaginea de sine a clientului, consilierul îi propune completarea versurilor din poezia următoare:

Eu sunt ...

Mă întreb ...

Aud ...

Vreau ...

Înțeleg ...

Spun ...

Sper ...

Eu sunt ...

Mă prefac ...

Simt ...

Ating ...

Sunt îngrijorat/ă ...

Plâng ...

Eu sunt ...

b) comunicare și relaționare

1)-Drumul încrederii

Participanții sunt grupați în perechi, unul fiind în față-declarat „orb” și având legată o eșarfă la ochi, iar celălalt stând în spatele lui, cu o mână pe umăr, fiind „văzătorul”. E necesar a comunica unul cu celălalt, pentru a trece „obstacolele” ce survin în cadrul unei plimbări. După un timp se schimbă rolurile și se comentează trăirile fiecărui rol în parte.

2)-Încâlceala

Participanții având formația unui cerc, își unesc mâinile între ei. Li se acordă 3 minute în care să producă cea mai mare încâlceală, fără a se lăsa de mâini, și alte 3 minute pentru a se descâlci, neavând voie de a vorbi. Se poate sau nu comunica?

3)-Gemenii vorbesc

Participanții la joc alcătuiesc perechi care se țin de mână, fiind considerați „gemeni”. Perechea va încerca să intre în dialog cu altă pereche de gemeni, în așa fel încât să se respecte regula, adică într-o pereche-primul cuvânt îl spune primul iar pe cel de-al doilea, următorul, tot așa până la sfârșitul propoziției. Răspunsul va fi dat în același fel și de cealaltă pereche care, răspunde astfel și intră în dialog. La sfârșitul jocului se cere părerea „gemenilor” pentru a preciza dacă sarcina primită a fost ușoară sau nu și dacă a existat elementul de comunicare, mergând spre armonie.

4)-Știi regula comunicării ?

Consilierul este cel care supune unei discuții individuale sau de grup, cunoașterea, aplicarea și respectarea regulilor de comunicare și interacțiune, prezentate sub forma:

- fiecare opinie trebuie ascultată;
- nimeni nu este întrerupt;

- toate întrebările au rostul lor;
- nimeni nu este ridiculizat;
- fiecare are dreptul să nu participe activ;
- nimeni nu este criticat și moralizat;
- fiecare are dreptul să fie ascultat;
- nimeni nu este blamat;
- nimeni nu este obligat să-și exprime punctul de vedere;
- nimeni nu este judecat și etichetat;
- nimeni nu monopolizează discuția;

5)-Respectă decalogul?

Pentru a fi eficientă comunicarea, consilierul poate aduce în discuție la prima întâlnire cu clientul, o serie de reguli, principii, adnotări, cum ar fi „decalogul comunicării”:

- 1 –Nu poți să nu comunici;
- 2 –A comunica presupune cunoașterea de sine și stima de sine;
- 3 –A comunica presupune cunoașterea nevoilor celuilalt;
- 4 –A comunica presupune a ști să ascuți;
- 5 –A comunica presupune a înțelege mesajele;
- 6 –A comunica presupune a da feed-back-uri;
- 7 –A comunica presupune a înțelege procesualitatea unei relații;
- 8 –A comunica presupune a ști să îți exprimi sentimentele;
- 9 –A comunica presupune a accepta conflictele;
- 10 –A comunica presupune asumarea rezolvării conflictelor.

6)-Plimbarea

Subiecții se plimbă într-un spațiu alocat (sală, amfiteatru, etc.) fără a se cunoaște între ei. La un moment dat, se vor opri în fața unor persoane, își vor da mâinile, se vor saluta, spunându-și și prenumele, după care își continuă drumul. Subiecții vor

încerca într-un timp relativ scurt (5 minute) de a cunoaște cât mai multă lume, dacă se poate, pe toată, având grijă a nu da mâna cu aceeași persoană de două ori.

7)-Perechea

Subiecții care alcătuiesc grupul, încep să facă mișcare, adică se plimbă, încercând a-și găsi „perechea” adică, o persoană căreia să-i relateze ceva interesant din punctul lui de vedere, făcând-o curioasă și trezindu-i interes, aceasta oprindu-se și ascultându-l. În sens contrar, „perechea” pleacă, discuția nefiind interesantă, necomunicându-i-se nimic.

8)-Continuă

Conducătorul de grup va insista asupra comunicării nonverbale propunând următorul exercițiu: grupul este în formație de cerc, conducătorul făcând un gest, mișcare, mimă, pantomimă. Vecinul din stânga, preia toată exprimarea nonverbală a conducătorului, adăugând-o și pe a sa, astfel încât, vecinul său din stânga, preia „tot”. așa se face că, vecinul din dreapta conducătorului, care va încheia jocul, va trebui să „repete” toate mișcărilor predecesorilor săi, adăugând-o binențeles și pe a sa.

9)-Povestea din sac

Subiecții sunt așezați în cerc. Conducătorul de joc ține în mână un săculeț unde se găsesc diferite obiecte mici. Începe o poveste și la un moment dat, dă săculețul celui din dreapta lui care, introducând mâna în el, alege un obiect. Îl arată celorlalți și ținându-l în mână, continuă povestea, introducând în nararea ei și obiectul respectiv. Săculețul după un timp, poposește din mână lui în cea a vecinului care-și alege și el un obiect introducându-l în poveste. Săculețul continuă să circule până ajunge din nou la conducătorul de joc, realizându-se în fapt, construcția colectivă a poveștii.

10)-Dă-i mâna ta (poveste terapeutică)

Un om se scufundase într-o mlaștină în partea de nord a Persiei. Numai capul îi mai ieșea încă din mocirlă. Striga din toate puterile după ajutor. Curând se adună o

mulțime de oameni la locul accidentului. Unul se hotără să încerce să îl salveze pe bietul om. „Dă-mi mâna, îi striga. Te scot eu din mlaștină”. Dar cel vârat în noroi continua doar să strige după ajutor și nu făcea nimic să-i îngăduie celuilalt să-l ajute. „Dă-mi mâna” îi ceru omul de mai multe ori. Dar răspunsul era mereu doar un strigăt jalnic după ajutor. Atunci altcineva se apropie și spuse: „Nu vezi că nu îți va da mâna niciodată? **Trebuie ca tu să îi dai mâna ta.** Atunci îl vei putea salva.

11)-Plasa iubirii

Participanții vor sta în cerc. Conducătorul de joc, prinde capătul sforii de degetul arătător de la mâna sa dreaptă, iar ghemul, în desfășurare, îl aruncă unuia dintre participanți și îl roagă să se prezinte cu numele mic și să spună care crede el că este cea mai importantă trăsătură (calitate sau defect) a sa. Acesta se prezintă, apoi își înfășoară sfoara în jurul degetului său arătător de la mâna dreaptă și derulează ghemul spre un alt participant, cu aceeași rugămintă. Plasa iubirii „se țese” astfel încât ghemul trece de la un participant la altul, formând o rețea ce-i va lega pe toți. Ghemul derulat ajunge din nou la conducătorul de joc după ce fiecare s-a prezentat în mod personal și special. Sfoara se reasează pe ghem făcând cale înapoi, și în același timp, fiecare participant adresează celui care-i urmează, un compliment privind ce trăsătură îi place, sau ce admiră cel mai mult la el.

12)-Comunicarea eficientă și comunicarea ineficientă

După Holdevici I (2000) comunicarea eficientă are următoarele caracteristici: subiectul își exprimă sentimentele în mod deschis și direct și îl încurajează pe partenerul său să facă același lucru. Mai precis, primul spune ce gândește și ce simte și încearcă să înțeleagă ce gândește și ce simte cel din urmă. Totodată, comunicarea eficientă implică exprimarea deschisă și ascultarea, în timp ce comunicarea ineficientă presupune refuzul părților de a-și împărtăși în mod deschis sentimentele și refuzul de a asculta ce are de spus celălalt.

De obicei, acordăm o atenție deosebită comunicării eficiente, neglijând secvența ineficienței sale. De aceea, considerăm că o cunoaștere și a elementelor carentiale,

vor ajuta comunicarea eficientă. Astfel, Burns (1989) prezintă o asemenea listă ce cuprinde caracteristicile comunicării ineficiente, sub forma:

1. **Adevărul îmi aparține** = persoana insistă, afirmând că numai ea are dreptate și că celălalt se înșală.

2. **Blamul** = subiectul afirmă că problema creată se datorează greșelii celuilalt.

3. **Martirizarea** = subiectul susține că este o victimă inocentă.

4. **Descalificarea** = persoana afirmă că celălalt greșește sau este un „ratat”, pentru că acesta „totdeauna” face sau „niciodată” nu face anumite lucruri.

5. **Lipsa de speranță** = subiectul abandonează disputa, susținând că nu merită să mai încerce.

6. **Spiritul revendicativ** = individul susține că are dreptul la un tratament mai bun, dar refuză să ceară ceea ce dorește într-un mod deschis și direct.

7. **Negarea** = persoana insistă că nu se simte supărată, lovită sau deprimată atunci când de fapt așa stau lucrurile.

8. **Agresivitate pasivă** = subiectul se retrage fără să spună nimic; eventual iese „ca o furtună” din cameră, trântind ușa.

9. **Autoblamarea** = în loc să rezolve problema, subiectul se comportă ca și cum ar fi o persoană demnă de dispreț autoacuzându-se.

10. **Acordarea ajutorului cu orice preț** = în loc să ascultăm cât de trist, lovit sau supărat este celălalt, încercăm cu orice preț să rezolvăm problema sau să-i acordăm ajutorul nostru.

11. **Sarcasmul** = cuvintele sau tonul reflectă tensiune și ostilitate, pe care subiectul nu le recunoaște deschis.

12. **Tactica „țapului ispășitor”** = subiectul pretinde că celălaltă persoană are o problemă, în timp ce el este fericit, echilibrat și neimplicat în conflict.

13. **Defensivitatea** = refuzul de a admite că facem ceva greșit sau că avem vreo imperfecțiune.

14. **Contraatacul** = în loc să conștientizăm ceea ce simte celălalt, îi răspundem la critică cu aceeași monedă.

15. **Diversitatea** = în loc să se preocupe de modul în care cei doi parteneri se simt „aici și acum”, unul dintre ei sau ambii prezintă liste ale neînțelegerilor și conflictelor trecute.

Același Burns (1989) simplifică în 10 **atitudini**, motivele **care îi împiedică pe oameni să comunice adecvat unii cu alții**. Astfel, autorul se oprește la:

1) **Fobia de conflicte** = subiectul se teme de conflicte sau de sentimentele de ostilitate exprimate de alte persoane, „politica struțului”.

2) **Perfecționismul emoțional** = subiectul este convins de faptul că oamenii îl vor privi de sus dacă vor afla ce simte cu adevărat.

3) **Teama de dezaprobare și respingere** = subiectul se teme că oamenii nu îl vor agreea dacă își va exprima propriile idei și sentimente.

4) **Agresivitatea pasivă** = subiectul își reprimă sentimentele de frustrare și ostilitate, în loc să le exprime în mod deschis.

5) **Lipsa de speranță** = subiectul crede că a încercat totul și că nimic nu a dat rezultat, ajunge la concluzia că situația este într-adevăr lipsită de speranță.

6) **Nivelul scăzut al autonomiei** = subiectul consideră că nu are dreptul să-și exprime sentimentele sau să le ceară celorlalți anumite lucruri.

7) **Spontaneitatea** = subiectul consideră că orice modificare în stilul său personal de cunoaștere, este ridicolă și pare falsă.

8) **„Citirea gândului”** = subiectul crede că ceilalți trebuie să știe ce simte și ce dorește el, fără a fi necesar să-și exprime în mod deschis sentimentele și dorințele.

9) **Tendința spre maturizare** = subiectul se teme să recunoască faptul că este supărat, deoarece nu vrea să dea nimănui satisfacția de a afla că l-a rănit, suferind în tăcere.

10) **Nevoia de a rezolva problema** = subiectul are un conflict cu cineva, încearcă a rezolva problema, în loc să împărtășească în mod deschis sentimentele și să asculte ceea ce simte cealaltă persoană.

În același context, Burns (1989) surprinde o nouă listă a **atitudinilor care ne împiedică să-i ascultăm pe ceilalți**, sub forma:

1) **Convingerea că dreptatea este de partea noastră** = subiectul își închipuie că numai el are dreptate și că celălalt se înșală;

2) **Blamarea** = individul este convins că problema a fost generată de greșeala celeilalte persoane, conferindu-i dreptul de a-l blama;

3) **Nevoia de victimizare** = individul își „plânge de milă” și consideră că ceilalți îl tratează în mod nedrept datorită egoismului și lipsei lor de sensibilitate;

4) **Scoaterea din cauză** = persoana nu-și poate imagina că a contribuit în vreun fel la crearea problemei survenite, pentru că nu sesizează impactul comportamentului său asupra celorlalți;

5) **Defensivitatea** = subiectului îi este atât de teamă de critică încât nu suportă să audă nimic negativ sau dezagreabil;

6) **Hipersensibilizarea la constrângere** = persoana se teme să cedeze sau să fie condusă;

7) **Solicitări exagerate față de ceilalți** = persoana se crede îndreptățită să beneficieze de un tratament special din partea celorlalți și se simte frustrată atunci când nu este tratată așa cum s-a așteptat;

8) **Egoismul** = subiectul dorește un anumit lucru, într-un moment anume și face crize de nervi dacă nu-l obține și nu este interesat de ceea ce cred sau simt alții;

9) **Neîncrederea** = individul se înconjoară de un zid, de teamă că, dacă va asculta și va căuta să înțeleagă ce simt și gândesc ceilalți, aceștia vor profita de el;

10) **Nevoia compulsivă de a oferi ajutor** = subiectul simte nevoia să-i ajute pe ceilalți, deși aceștia nu doresc decât să fie ascultați.

13)-Comunicarea asertivă

Considerăm că e necesar ca în abordarea consilierii psihologice, consilierul e necesar a ține cont și de comunicarea, comportamentul și psihoterapia asertivă în ideea depășirii unor situații probleme apărute la un moment dat într-o anumită conjunctură dată. În acest context, Holdevici I. (2000) subliniază faptul că **asertivitatea** reprezintă o atitudine și o modalitate de acțiune în acele situații în care trebuie să ne exprimăm sentimentele, să ne revendicăm drepturile și să spunem „nu”

atunci când nu suntem dispuși să facem un anumit lucru. **Comportamentul asertiv** reprezintă calea de mijloc între două extreme: agresivitatea și supunerea, astfel la baza sa trebuie să stea convingerea persoanei că are dreptul să ceară ceea ce dorește, respectându-și propriile drepturi, așa cum ea însăși face în cazul celor din jur.

În contrast cu acestea, **conduita nonasertivă sau submisivă**, presupune desconsiderarea propriilor drepturi și supunerea exagerată față de dorințele și nevoile celorlalți. În consecință, subiectul nu-și exprimă sentimentele și dorințele-de care ceilalți nu au cum să ia cunoștință altfel-și se culpabilizează atunci când încearcă să ceară ceva. În cazul în care el le transmite celorlalți un mesaj care reflectă în legătură cu dreptul de a cere ceva, aceștia din urmă vor avea tendința să-i desconsidere solicitarea.

De data aceasta, Bourne (1995) întocmește o listă a drepturilor unui adult-lista drepturilor personale:

- 1) –Am dreptul să solicit ceea ce doresc.
- 2) –Am dreptul să refuz solicitările cărora nu le pot face față.
- 3) –Am dreptul să-mi exprim sentimentele, pozitive sau negative.
- 4) –Am dreptul să-mi schimb opiniile.
- 5) –Am dreptul să comit greșeli și să nu fiu totdeauna perfect.
- 6) –Am dreptul să mă conformez propriilor mele sisteme de valori.
- 7) –Am dreptul să spun „nu” la tot ceea ce mi se pare că nu sunt pregătit să fac, este periculos sau îmi încalcă sistemele de norme și valori.
- 8) –Am dreptul să-mi stabilesc propriile sisteme de priorități.
- 9) –Am dreptul să nu mă simt responsabil pentru comportamentele, acțiunile, sentimentele și problemele celorlalți.
- 10) –Am dreptul să solicit onestitate din partea celorlalți.
- 11) –Am dreptul să mă supăr pe o persoană la care țin.
- 12) –Am dreptul să fiu eu însumi.
- 13) –Am dreptul să mă simt speriat și să spun acest lucru celorlalți.
- 14) –Am dreptul să spun „nu știu”.
- 15) –Am dreptul să nu prezint scuze și să nu-mi motivez comporta-mentul.

16) –Am dreptul să iau decizii bazate pe propriile mele sentimente.

17) –Am dreptul să-mi satisfac propriile trebuințe în timpul și în locurile pe care le consider potrivite.

18) –Am dreptul să mă distrez și să fiu frivol.

19) –Am dreptul să fiu mai sănătos decât cei din jurul meu.

20) –Am dreptul să mă aflu într-o ambianță în care nu se abuzează de persoana mea.

21) –Am dreptul să-mi fac prieteni și să mă simt bine în preajma celorlalți.

22) –Am dreptul să mă schimb și să evoluez.

23) –Am dreptul la respect din partea celorlalți față de propriile nevoi și dorințe.

24) –Am dreptul să fiu tratat ca o persoană demnă și plină de respect.

25) –Am dreptul să fiu fericit.

Din toate cele prezentate rezultă faptul că putem dezvolta un comportament: asertiv, pasiv și agresiv legat de transmiterea unui mesaj, legat de-o anumită problemă:

a)-asertiv:

- problema este discutată;
- drepturile tale sunt susținute;
- îți alegi singur activitatea;
- ai încredere în tine;
- recunoști și drepturile tale și ale celorlalți;

b)-pasiv:

- problema este evitată;
- drepturile tale sunt ignorate;
- îi lași pe ceilalți să aleagă în locul tău;
- neîncredere;
- vezi drepturile celorlalți ca fiind mai importante;

c)-agresiv:

- problema este atacată;

- drepturile tale sunt susținute fără a se ține cont de drepturile celorlalți;
- alege activitatea ta, indiferent de opțiunile celorlalți;
- ostili, acuză, blamează;
- drepturile tale sunt mai importante decât ale celorlalți;

determinând o anumită atitudine pe care, de-a lungul consilierii, consilierul psiholog o poate depista la clientul său (studentul).

14)-Tacâmurile

Participanții la joc se grupează formând perechi, unul fiind lingura iar celălalt furculița. După ce s-au ales fiecare dintre „tacâmuri” își susține utilitatea întrebuințării sale, fiind asertiv, unul față de celălalt. Își schimbă apoi rolurile, susținându-și utilitatea iarăși în stil asertiv. După ce toate perechile au făcut acest lucru, sunt discutate de întregul grup, comportamentul și conduita asertivă sau non-asertivă a celor două tacâmuri (lingura și furculița).

c)-rezolvarea de probleme

Rezolvarea de probleme, Băban A (2000) este una dintre cele mai importante abilități în dezvoltarea personală a adolescenților. Această abilitate le permite să facă față într-un mod adaptativ situațiilor de criză, să ia decizii responsabile și să evite implicarea în comportamente de risc. Multe dintre comportamentele de risc au ca funcție, „rezolvarea” problemelor emoționale și a conflictelor într-un mod total neadaptativ. Acest mod de abordare a problemelor îi face pe tineri să fie nepregătiți pentru situațiile de viață și să adopte comportamente negative, de risc pentru sănătatea lor mentală și fizică. Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor îi învață pe adolescenți să rezolve situațiile dilematice într-un mod care să le protejeze calitatea vieții. În consecință, dezvoltarea abilităților rezolutive stă la baza dezvoltării personale (stima de sine, comunicare, decizie, planificarea vieții și carierei) și prevenirii comportamentelor de risc (fumat, consum de alcool, droguri, pasivitate, agresivitate, suicid).

Problema, după Miclea M. (1999) este definită ca diferența între starea curentă și o stare dorită, diferență nedepășită spontan datorită existenței unor impedimente. În fond, situația problematică implică găsirea unei soluții sau a mai multor, cea ce denotă că, **rezolvarea de probleme presupune luarea unei decizii**. Orice problemă conține de fapt, trei elemente de bază:

- a) –datele sau starea curentă;
- b) –scopul sau starea dorită;
- c) –restricțiile impuse care ghidează alegerea deciziei de rezolvare.

Pornind de la acest conținut, se remarcă faptul că, problemele sunt intrinseci vieții psihice și sociale, iar receptivitatea la ele facilitează o adaptare eficientă la problemele cotidiene. Ignorarea, evitarea sau negarea lor este adesea asociată cu disfuncțiile în adaptare și cu scăderea performanțelor din diferite domenii. Recunoașterea existenței unor probleme ca modalitate de dezvoltare a unor abilități sau competențe modifică perspectiva asupra convingerii că a avea probleme are numai consecințe negative. Situația problematică nu mai trebuie văzută ca o lipsă de abilități, ci ca o situație normală de viață.

Este important a cunoaște foarte bine faptul că, procesul de rezolvare, Proctor R (1995), presupune parcurgerea anumitor pași în vederea atingerii stării dorite sau, mai general, în vederea descoperirii modalităților de a face față adaptativ evenimentelor cotidiene, astfel, rezolvarea presupune două componente și anume: atitudinea față de problemă și abilitățile rezolutive a căror formare are loc în cadrul unui proces de învățare socială.

Abilitatea, Băban A. (2000) de rezolvare a problemelor reprezintă operații specifice implicate în procesul rezolutiv, cele mai importante fiind:

a)-**găsirea alternativelor** = abilitatea de a genera soluții alternative multiple, depășind stereotipia și rigiditatea convingerii că o problemă are o singură și unică soluție ideală;

b)-**gândirea anticipatorie** = abilitatea de a anticipa consecințele pe termen lung și scurt a anumitor situații;

c)-**gândirea planificată** = abilitatea de a planifica o serie de acțiuni specifice pentru a implementa o anumită soluție;

Cel mai important este abordarea pozitivă asupra vieții cât și faptul că adolescentul (tânărul) trebuie să se perceapă pe sine ca pe o persoană capabilă să își rezolve problemele și să își asume responsabilitatea rezolvării lor. E bine ca în procesul de rezolvare a problemei, să ținem cont și de **principiile** propuse de Bedell și Lennox (1997) și anume:

1)-**problemele sunt naturale** = existența unei probleme nu indică o slăbiciune ci mai degrabă o situație în care îți identifiți sfera de abilități sau cunoștințe pe care trebuie să ți-o dezvolți;

2)-**majoritatea problemelor pot fi rezolvate** = învățarea abilităților de rezolvare de probleme, dezvoltă sentimentul de competență, de autoeficiență și încredere în sine, transformându-se astfel în situații de dezvoltare personală;

3)-**asumarea responsabilității pentru probleme** = adolescentul este încurajat să își asume această responsabilitate, contribuind la maturizarea lui din punct de vedere psihologic și social;

4)-**definește problema înainte de a acționa** = adolescentul să fie învățat să o definească, să clarifice aspectele problemei, să identifice consecințele ei, prioritățile, abilitățile sau cunoștințele pe care le are, să formuleze soluțiile posibile și să le evite;

5)-**rezolvarea de probleme înseamnă să stabilești ceea ce poți să faci și NU ceea ce nu poți** = adolescentul este învățat să-și stabilească scopurile realiste în rezolvarea unor probleme și să se focalizeze pe ceea ce deja cunoaște sau știe și nu pe ce nu deține (cunoștințe sau abilități);

6)-**soluțiile trebuie selecționate în funcție de abilitățile și cunoștințele personale** = este important ca adolescentul să învețe să identifice acele soluții în concordanță cu nivelul lor de dezvoltare psihologică (mentală, emoțională, socială);

7)-**rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor personale și ale celorlalți indivizi** = anumite atitudini față de problemă pot avea consecințe negative asupra rezolvării ei și anume: renunțarea la rezolvarea problemei, evitarea

ei, alegerea unei soluții inacceptabile pentru tine sau alegerea unei soluții fără să ții cont de sentimentele și drepturile celorlalți.

Și pentru a întregi prezentarea elementelor legate de rezolvare a problemelor, vom prezenta în final, **etapele** unei asemenea acțiuni și anume:

- a) –recunoașterea problemei;
- b) –definirea problemei;
- c) –generarea unor situații alternative;
- d) –luarea deciziei;
- e) –punerea în aplicare a soluției selecționate;
- f) –evaluarea consecințelor aplicării soluției;

Pentru a eficientiza munca cu clientul, consilierul psiholog e necesar a ține cont de strategia aplicată. De aceea, „cei șapte pași” îl vor ajuta în demersul rezolvării împreună cu clientul, a problemelor acestuia.

Fig. nr.8

Pașii utilizați de persoană în rezolvarea problemei	Abilitățile consilierului în rezolvarea de probleme
Pas. 1. Explorarea problemei	
Clientul explică starea inițială a problemei în termeni generali	Consilierul utilizează <i>empatia, asistarea fizică, întrebările deschise</i>
Pas. 2. Înțelegerea problemei	
Clientul este ajutat de consilier să-și clarifice toate aspectele problemei, motivele pentru grijile sale și adevăratele sentimente în legătură cu fiecare aspect al problemei.	Consilierul utilizează <i>asistarea fizică, empatia, întrebările deschise, congruența și confruntarea:</i>
Pas. 3. Definirea problemei	
Starea actuală a problemei, clar exprimată în termeni specifici, așa cum o descrie clientul. Definirea va include nu	Consilierul are aici un rol important prin utilizarea <i>sumarizării</i> .

<p>numai componentele (date, scopuri, obstacole), dimensiunile problemei și așteptările clientului de a fi ajutat de consiliere.</p>	
<p>Pas. 4. Generarea de soluții alternative posibile</p>	
<p>Clientul emite cât mai multe idei, toate alternativele și soluții pozitive care să maximalizeze probabilitatea de a găsi cea mai eficientă soluție. Scopul este ca persoana să găsească cât mai multe alternative imaginabile. Se utilizează braistormingul. Toate soluțiile vor fi supuse examinării alternative.</p>	<p>Consilierul și clientul adună toate piste de acțiune ce pot fi direcționate către rezolvarea problemei definitive. Consilierul sugerează alternativele posibile, iar dacă clientul are dificultăți în găsirea lor are loc o îndrumare prin utilizarea întrebărilor deschise.</p>
<p>Pas. 5. Evaluarea soluțiilor alternative</p>	
<p>Clientul își examinează propriile disponibilități și valori (o valoare este ceva ce este foarte important pentru persoană), ceea ce-l ajută stabilirea priorităților și direcționează în alegere. Clientul examinează părțile tari și slabe ale fiecărei alternative identificate în procesul de căutare analizând resursele personale și materiale necesare implementării, beneficiile, riscurile, consecințele, efectele pe termen scurt și lung.</p>	<p>Consilierul enumeră valorile în relație directă cu problema și le subliniază cele mai importante pentru consilier. Consilierul enumeră părțile tari și părțile slabe ale fiecărei alternative descrise de persoană. Sunt utilizate <i>empatia</i>, <i>întrebările deschise</i> și <i>sumarizarea</i>.</p>

<p>Pas. 6. Alegerea celei mai bune soluții alternative</p>	
<p>Clientul decide asupra celei mai bune alternative din perspectiva valorilor ce influențează alegerea. Examinează partea tare din alternativă. Următoarele întrebări pot ajuta la selectarea alternativei optime.</p> <p>A. Am toate datele disponibile?</p> <p>B. Este aceasta alternativa specifică?</p> <p>C. Cred în această alternativă?</p> <p>D. Corespunde această alternativă cu propriile mele valori?</p> <p>E. Mă ajută această alternativă să mă dezvolt ca persoană?</p> <p>F. Este această alternativă ceea ce vreau eu să fie?</p>	<p>Consilierul va nota cea mai bună soluție și va enumera valorile implicate în luarea decizie. Consilierul enumeră părțile tari necesare a fi aplicate alternative. Consilierul îl întreabă pe consiliat:</p> <p>A. Este suficient de specifică alternativ?</p> <p>B. Este alternativa credibilă și posibilă pentru tine?</p> <p>C. Coincide alternativa cu valorile tale?</p> <p>D. Te ajută alternativa să te dezvolți ca persoană?</p> <p>E. Este alternativa ceva ce poți controla?</p> <p>F. Este alternativa ceva ce vrei să faci?</p> <p>Consilierul poate utiliza întrebările deschise și empatia.</p>
<p>Pas. 7. Implementarea. Aplicarea alternativei selecționate.</p>	
<p>Clientul va dezvolta <i>un plan de acțiune</i> pentru a aplica alternativa aleasă, care presupune răspuns la următoarele întrebări:</p> <p>A. Care sunt scopurile (<i>obiectivele</i>) mele și cum le pun în ordine pentru a-mi</p>	<p>Consilierul asistă persoana în aplicarea unui plan rezonabil de acțiune.</p> <p>Enumerați răspunsurile la următoarele întrebări:</p> <p>A. Care sunt obiectivele care susțin această alternativă?</p>

<p>rezolva problemele?</p> <p>B. Care e <i>prima acțiune</i> necesară a fi inclusă în planul de acțiune?</p> <p>C. Care e <i>următoarea acțiune</i> din plan și ce secvență o poate înlocui pentru a-mi atinge obiectivul?</p> <p>D. Ce <i>obstacole</i> pot apare pe parcursul atingerii obiectivelor?</p> <p>E. Ce <i>disponibilități</i> posed pentru a înlătura obstacolele din calea mea?</p> <p>F. Ce mai e <i>nevoie</i> pentru a putea aplica alternativa aleasă?</p> <p>G. De <i>cât timp</i> am nevoie pentru a-mi atinge scopul?</p> <p>H. <i>Unde</i> vor avea loc acțiunile?</p> <p>I. <i>Când</i> voi face prima acțiune?</p>	<p>B. Care e prim acțiune necesară să fie pusă în planul de operare?</p> <p>C. Care sunt următoarele activități din plan și în ce ordine le vei aplica pentru atingerea obiectivelor?</p> <p>D. Ce obstacole te pot împiedica să-ți atingi scopul?</p> <p>E. Ce poți utiliza pentru a înlătura aceste obstacole?</p> <p>F. De ce mai ai nevoie pentru a-ți atinge scopul?</p> <p>G. Cât timp ai nevoie pentru a-ți atinge scopul?</p> <p>H. Unde sunt puse în acțiune activitățile?</p> <p>I. Când vei face prima acțiune?</p>
---	--

În acest context, e de preferat ca în munca directă de consiliere psihologică cu clientul (studentul), consilierul să abordeze **o anumită strategie** menită a-l apropia de cel aflat în dificultate, ajutându-l a-și rezolva o parte din situațiile pe care singur consideră că sunt probleme-vezi cap.4-4.2. De aceea, vom aborda ca modalitate specifică de **rezolvare a problemelor, expresia verbală (povestea terapeutică și basmul terapeutic)** ca terapie menită a fi în conjunctura dată de însăși categoria problemei și rezolvarea sa, un instrument ce-l determină pe client a învăța să se accepte, să se aprecieze, să se înțeleagă și să se cunoască, și de ce nu, să-și scrie la un moment dat, **propria poveste terapeutică**, fiind într-un anumit context, primul pas spre grafoterapie. Știind că această terapie nu se adresează numai copiilor ci și **adulților**, fiind accesibilă și deținând multe procente de credibilitate pe lista neoficială a tehnicilor și metodelor psihoterapeutice aplicate de consilier,

recomandăm această secvență ca benefică, dovedind mult „profit moral” pentru client.

E bine ca înainte de a trece la ședințele/întâlnirile de consiliere, consilierul psiholog să nu uite că:

a)-basmul terapeutic

Basmul terapeutic, Filipoi S (1998), demonstrează faptul că, indiferent de vârstă, avantajele folosirii conștiente, intenționate ca mesaj terapeutic, acesta:

a)-este un vehicol foarte potrivit pentru modele comportamentale și valori morale, schimbarea de poziție îi este doar sugerată și are mai mult un caracter de joc:

b)-aduce soluții cu totul neașteptate, cu efort emoțional pozitiv, ajungând chiar să contrazică logica și obișnuinta;

c)-poate fi folosit în combinație cu un instrument de comunicare deoarece, crează subiectului o bază de identificare protejându-l și învățându-l totodată să se autoînțeleagă să se autoaprecieze pozitiv cât și să-și descopere propria putere interioară de ase „autovindeca”;

Basmul terapeutic, îndeplinește **funcțiile**, Filipoi S (1998) de :

1)-**oglină** pe care se proiectează trebuințele emoționale, declanșând o bogăție de imagini, ajungând ca imaginea din oglindă, să separe și distanțeze subiectul de conflict și de experiența sa de viață, reușind a nu mai fi o victimă a conflictului față de care i se sugerează că există opoziție;

2)-**model** ce relevă existența soluțiilor posibile, stimulând căile active de învățare a modelelor proprii, iar aplicarea soluțiilor fantastice este un model experimental cu totul inedit pentru subiect;

3)-**mediator** între rezistența subiectului la terapie și actul frontal asupra concepțiilor greșite și a mecanismului sale de apărare, subliniind faptul că, eroul basmului este subiectul în cauză și nu pacientul, de aceea e necesară atitudinea creativă a terapeutului față de fiecare basm pe care-l poate modifica conform datelor concrete ale cazului;

De asemenea, pentru a-și confirma veridicitatea, e necesar a cunoaște că, basmul terapeutic **trebuie folosit la timpul potrivit și în forma potrivită**. Reușita va fi deplină atunci când:

-psihoterapeutul are o informație anamnezică bună despre subiect;

-au fost investigate tipurile de simboluri și metafore pe care le cunoaște și le acceptă subiectul;

-alegerea basmului este făcută cu mare grijă, deoarece alegerea neadecvată poate determina ca perceperea mesajului terapeutic să fie inadecvată;

-adaptarea anumitor elemente flexibile la cazul concret fiind important ca pacientul să înțeleagă cuvintele folosite;

-introducerea basmului terapeutic să se facă într-un mod cât mai lejer și direct găsind formula de adresare sau începere cât mai apropiată de subiect;

-basmul trebuie povestit cât mai natural, degajat, susținut și nuanțat emoțional;

-se recomandă a evita povestirea mai multor basme într-o ședință terapeutică cât și a rezista tentației de a „pune întrebări” subiectului dacă a înțeles mesajul sau nu, deoarece cel mai important lucru este că, pacientul are capacitatea internă de a se expune acestui mesaj, de a-l înțelege în ritmul său propriu și în același timp este incapabil să reziste influenței pe care mesajul o are asupra lui;

-subiectul poate fi încurajat ca el însuși să inventeze un basm;

-deținerea de către terapeut a unor calități cum ar fi în mod echilibrat, creativ, inventiv, cu o capacitate empatică excelentă, să descopere și să simtă farmecul basmului, să se concentreze pe pacient, să fie un bun observator al realității și să nu se grăbească;

b)-povestea terapeutică

Povestea nu face altceva decât transmite pe baza celor relatate, o **experiență de viață, o situație problemă, o stare de fapt**, toate concurând la găsirea unei **soluții** implicând de cele mai multe ori, autorul cu întreaga sa personalitate. Față de basmul terapeutic, **povestea terapeutică** adaugă în plus, **modul** mai incisiv, direct a faptelor prin personajele create, asupra celui care o citește, receptarea fiind maximă. Povestea terapeutică e prezentă prin **mesajul** său specific, ținând cont de particularitățile de

vârstă a celui căruia i se adresează, copil sau/și adult, făcându-l a înțelege modul în care, receptarea durerii, bolii și chiar a speranței poate echilibra, metaforic vorbind, acceptarea, resemnarea și în final, starea de fapt creată.

Cuvântul, Pașca M. D. (2004) are putere magică, el poate vindeca atunci când spus unde, cum și de cine trebuie, recunoscându-i-se astfel, valoarea terapeutică, acționează ca o forță. Povestea terapeutică prin nararea faptelor, „comprimă” la maxim experiențe de viață, menite a semnaliza o stare de fapt și a atenua **criza** ce, inevitabil apare la un moment dat, declanșată, precum filosofic vorbind, de neînțeleșuri ale înțelesului, știutelor și neștiutelor.

Povestea terapeutică **se povestește** (se spune) și **nu** se citește. Ea trebuie să fie liantul dintre trup și suflet, gând și gestică, trăire și exprimare. Ea nu poate fi spusă de către oricine, oriunde și oricum. Pornind de la un caz real sau fantastic, povestea terapeutică își îndeplinește menirea de **mediator** a durerii și suferinței, aducând mult mai aproape pe cel aflat într-un impas, sincopă a vieții, de lumea în care legile care guvernează, pot declanșa apariția unor resurse vitale de a învinge:frica, teama, neliniștea, neputința, nesiguranța și a descoperi speranța și șansa, conjugând verbele „a vrea”, „a putea” și „a dori”, la timpul prezent. În acel moment, povestea terapeutică își dovedește **utilitatea**, făcând prin puterea cuvântului ca **lumea** pentru cel în suferință, „să se miște astfel”, să fie percepută prin prisma noilor conotații cognitive ale elementelor de identitate personală, dând unicitate clipei trăite.

Povestea terapeutică devine un instrument prețios care va scoate la iveală emoții și sentimente ce riscă să rămână ascunse în inconștient:angoase, frică, dorințe, obsesii, culpabilități, invidii, întrebări la care nu le-am găsit dar nici căutat, răspunsuri. Astfel, **funcția metaborelor și a poveștilor** este aceea, de **a ajuta** „ascultătorul” să împace propriile sale pulsuni cu cerințele realității externe și regulile societății deloc ușoare în unele cazuri.

Conținutul alegoriilor nu e necesar să și placă sub aspectul estetic, dar dacă ele întrunesc și calitatea de :plăcut, acceptat și accesibil, reușita în timpul terapeutic de aplicare a lor, este meritoriu. În acest sens, din istorioara metaforică, subiectul va percepe prea puțin conștient și cu mult mai mult, inconștient, **legăturile dintre**

poveste și propriile sale probleme. Ca o certitudine, subiectul va avea mult mai târziu o **revelație** („insight”) cu privire la **mesajul** poveștii și cu siguranță că acest moment temporal, va coincide cu începutul vindecării, a rezolvării într-o manieră nouă a impasului său existențial, dat într-o stare de fapt.

De notat în mod special este faptul că **utilitatea** poveștilor terapeutice este indicată pentru toate categoriile de subiecți (clienți, pacienți) indiferent de vârstă și/sau nivel de școlarizare. De asemenea, povestea terapeutică, **nu** se citește, ci ea **se relatează, tonul vocii, intensitatea, amplitudinea, mimica și gestică** fiind deosebite în acest caz. Edificator poate fi și următoarea povestire asiatică:”Cică într-o zi un tânăr îl întreabă pe rabin despre menirea în care trebuie să povestim:

-Bunicul meu era șchiop, începu să povestească rabinul, iar într-o zi l-am rugat să-mi spună o istorie despre tatăl său. Bunicul meu a povestit că tatăl său avea obiceiul să țopăie și să danseze. Prins de istorisirea sa, bunicul s-a sculat și a început să țopăie și să danseze cum făcea tatăl său. Și astfel, din acel moment, el s-a vindecat de infirmitatea sa”.

Astfel, psihoterapeutul devine un actor care face mai multe roluri, starea de **empatie** fiind indispensabilă pentru reușita în transmiterea și depistarea mesajului poveștii terapeutice. Totodată, o mare atenție trebuie acordată în procesul de derulare a logisticii povestirii terapeutice, faptului că aceasta **nu trebuie explicată** (fapta, întâmplarea, alegoria). Dacă facem imprudența din necunoașterea construcției (algoritmului) poveștii terapeutice și încercăm să răspundem la nedumeririle și în avalanșă, întrebări ale ascultătorului și o „traducere”, riscăm și o să avem neplăcuta surpriză, de a reduce drastic din acțiunea pe care **ea** trebuie s-o aibă asupra inconștientului, provocând voluntar rezistențe și obiecții, nemaiputând a sconta pe rezultatul pozitiv al intervenției noastre psihoterapeutice asupra subiectului (clientului) nostru.

Se impune astfel ca la demersul psihoterapeutic prin alegorie, să avem certitudinea de a releva eficiența printr-un scop valoric anume (moral, social, etc.). **elementul pozitiv** îl reprezintă faptul că **nu** există nici o regulă după care să se măsoare eficacitatea unei alegorii. Cert este doar că **efectul-schimbarea** va avea loc,

timpul fiind cel care guvernează (câteva ore, zile, săptămâni). Important este faptul că **efectul pozitiv** are loc în toate cazurile, **specificul** venind de la **unicitatea individului** ca specie umană, raportată atât la sine prin tot ce-l caracterizează cât și la societatea/comunitatea care-l acceptă sau nu în macro sau micro structura sa, trecute de multe ori prin metamorfoze de ordin fiziologic și psihologic.

Suportând și alte rigori metodologice, Pașca M. D.(2004) povestea terapeutică este aplicată cu bune rezultate și cerută de multe ori, chiar de către subiect (client) deoarece o consideră mai aproape de sufletul său, regăsindu-se conștient sau inconștient în acțiunea narării. În acest context, elementele de bază în terapia prin poveste la adult, pot fi considerate:

- optimismul;
- gândirea pozitivă;
- dorința de vindecare;
- autovindecarea;
- rezolvarea de probleme;

Din toate, adultul trebuie să învețe să fie un **supraviețuitor**, iar povestea terapeutică poate fi primul semn spre o asemenea cale de vindecare sufletească. „Ceea ce contează este părerea sa despre propria persoană. Trebuie să găsești în viață acel rol care ți se potrivește, după care să renunți la a mai juca teatru; profesia ta este aceea de „a fi” ne amintește Quentin Crips în piesa sa , Funcționarul gol (după Pașca M.D-2004)”.

Ești **tu**, atunci când simți că și Dumnezeu este aproape de tine, descoperind că **spiritualitatea** reprezintă capacitatea de a găsi pacea și fericirea într-o lume în continuă mișcare și de a simți că propria personalitate este imperfectă, dar acceptabilă.

Din această stare de spirit, împăcate decurg atât creativitatea cât și aptitudinea de a iubi neegoist, ce merg mână în mână. Acceptarea, credința, iertarea, pacea și iubirea sunt trăsături care pentru fiecare din noi, pot defini la un moment dat, **spiritualitatea**. Aceste caracteristici se întâlnesc **întotdeauna** la cei care reușesc să se vindece atât sufletește cât și trupește neuitând să adauge;

„Cred în soare –chiar și când nu strălucește,
Cred în iubire-chiar și când ea nu se arată,
Cred în Dumnezeu-chiar și atunci când nu vorbește”

Din acest moment, pentru adult, povestea terapeutică **ajută**, deoarece el **dorește** acest lucru, o simte aproape de el, **are nevoie** de a fi el însuși, reconsiderându-se ca valoare umană.

După aceste câteva elemente teoretice, considerate ca absolut necesare în a aborda categoria rezolvărilor de probleme sub forma aplicării expresiei verbale-basmul și povestea terapeutică, vom exemplifica prezentând la început **trei basme terapeutice** ce vizează elementele de **autoevaluare**, cunoașterea de sine, atunci când acestea devin o problemă și dificultăți de adaptare, după cum urmează:

1) „Plăntuța cea perseverentă”

S-a întâmplat odată ca sămânța unei flori purtată de vânt să aterizeze pe o cărare cu pământ puțin și plin de pietre. O pală de vânt a rostogoli-o până a căzut printre bulgării de pământ, iar când a venit ploia a început să crească. Din păcate însă, de câte ori încerca să se întindă mai mult, cineva călca pe ea. De câte ori se întâmpla acest lucru, fie că era strivită o frunză, fie că se rupea chiar vârful florii.

Micuța plantă încerca iar și iar să scoată la iveală câte o frunzuliță sau un boboc de floare. Numai că de câte ori acest lucru pornea bine, se găsea cineva care să o rupă în vreun fel, fie turtind-o cu pantoful, fie cu roata bicicletei. Până la urmă, biata plăntuță s-a văzut silită să renunțe la dorința de a se înălța, s-a hotărât să încerce, doar să supraviețuiască, rămânând mereu la fel. Însă și acest lucru era greu, pentru că primea prea puțin soare și prea puțină hrană.

Într-o zi, un grădinar a trecut pe acolo și a observat pe cărare mica plantă. „Ei, nu crești în loc prea bun, a spus el. Tu ar trebui să te afli într-o grădină unde să poți crește cât mai frumos”. Grădinarul a plecat acasă și s-a întors cu o sapă și o găleată. Apoi, s-a apucat să sape, asigurându-se că a reușit să cuprindă toate firicerele rădăcinilor făcând să le rupă. A luat planta cu el în grădină, a găsit un loc cu pământ gras unde a fixat-o, iar apoi a stropit-o grijuliu cu multă apă.

„Acum ești într-un loc mai potrivit ,Micuța Plantă, i-a zis el. Aici vei putea să crești și să te dezvolti exact așa cum le este dat tuturor celor ca tine și pentru că te-ai străduit atât de mult să supraviețuiești, în mod sigur vei crește și vei deveni cea mai frumoasă floare din această grădină”.

Micuța plantă era foarte speriată. Se chinase să stea în același loc atât de mult timp, încât îi era pur și simplu frică acum când i se oferise această nouă posibilitate de a se schimba cu totul. Grădinarul a băgat de seamă că micuței plante îi este frică, așa că i-a vorbit din nou: „**Avem voie să ne fie frică, dar nu trebuie ca frica să ne oprească să creștem și să ne dezvoltăm**”, a sfătuit-o el pe mica plantă.

„Pentru ca să ajungi să fi exact ceea ce poți cu adevărat să fii, trebuie să găsești forța în tine însăși, să te îndrepti și să te deschizi chiar tu către soare. abea atunci vei reuși să te vezi în adevărata lumină”.

Bietei plântuțe îi era încă frică, dar s-a hotărât să nu scape această ocazie, așa că a căutat și a căutat și a găsit în ea însăși puterea de a se deschide spre lumină. Foarte curând s-a ivit o frunzuliță, iar apoi un bobocel de floare, urmate de altele și altele. Plântuța a căpătat încredere și a început să se simtă mai puternică și mai curajoasă. Nu după mult timp s-a acoperit cu o mulțime de flori minunate.

Grădinarul povestea tuturor prietenilor săi despre noua, extraordinara plantă din grădina sa. Foarte multă lume a început să viziteze grădina ca să admire florile acestei plante atât de speciale. Planta auzea din ce în ce mai des în jurul ei cuvintele cu care vizitatorii îi laudau frumusețea și își dădea seama ce mult se schimbase și ce mult crescuse. Acum, că era vindecată de tot, planta a înțeles cu adevărat că pentru ca să se dezvolte până la frumusețea ei deplină a trebuit să aibă foarte multă încredere și curaj ca să se înalțe singură spre soare prin propriile ei puteri.

2) Fluturile din plasa păianjenului

Trăia odată, demult, un păianjen. Ca toți păienjenii și-a țesut și el o plasă mare. Scopul lui era ca să prindă toate insectele, găzele sau fluturii care din nefericire pentru ei, treceau pe acolo. Păianjenul nu era prost, așa că, știind că insectelor le plac florile, a avut grijă să-și întindă plasa tocmai între două tufe de flori parfumate. Fiind

sigur că era foarte bine făcută și așezată capcana lui, păianjenul s-a ascuns liniștit în spatele plasei și se uita atent cine va cădea în ea.

După cum știm, dacă nu sunt acoperite cu stropi de rouă sau picuri de ploaie care să strălucească în lumină ca niște bijuterii, plasele păienjenilor sunt invizibile pentru ochii celor mai multe insecte. Acest lucru făcea plasa păianjenului și mai periculoasă pentru găzele naive și neștiutoare care picau în ea pentru că nu observau deloc această capcană distrugătoare, sau o vedeau prea târziu. Desigur, unele găze știau că există păienjeni și chiar îi și văzuseră, dar neînțelegând cum își duc ei viața, nimereau drept în plasa lor. Atunci, erau repede înfășurate cu un fir lipicios și erau ținute în viață până când păienjenii se hotăreau să se folosească de ele, să le mănânce. În această privință, toți păienjenii sunt la fel. Sunt foarte mândrii de plasele pe care le întind și nu se simt deloc vinovați că își duc viața procedând în acest fel.

Într-o zi a trecut pe acolo un fluturaș albastru, care tocmai căuta nectar dulce în florile unei tufe colorate. Fără să bănuiască ceva rău, fluturașul a fost atras de felul cum strălucea plasa subțire pe care cădea o rază de soare și bineînțeles, fără să vrea, s-a prins drept în ea. Îngrozit, fluturașul a încercat să se elibereze, luptându-se, zbatându-se din toate puterile. Dar cu toate că se zvârcolea mai tare, plasa se lipea și mai mult. Păianjenul care știa cum se zbat de frică victimele sale, făcuse în așa fel încât plasa să se strângă cu atât mai tare cu cât se luptau mai mult să scape.

Din fericire, s-a potrivit să treacă prin apropiere o mămăruță bătrână și plină de experiență, care cunoștea multe despre păienjeni. Ea s-a hotărât să-l ajute pe fluturaș să scape. Păianjenul era foarte ocupat cu țesutul pânzei. Nu dădea prea multă atenție fluturașului., fiind sigur că era prostuț și prea neajutorat să scape, iar plasa fine făcută, oricum nu-i dădea voie să se elibereze. Îngrijorată, mămăruța zbură mai aproape de fluturaș și îi șopti: „Nu te mai zbate, nu te mai lupta cu plasa. Asta o face să se strângă și mai tare peste tine”.

„Dar îmi este atât de frică” s-a văicărit fluturașul. „Atunci folosește-ți frica în așa fel încât să-ți dea putere”, iar apoi a continuat: „Încearcă să înțelegi felul cum ești prins de plasă și folosește-ți gura ca să te eliberezi singur. Descurcă-te. **Ai această putere de a te elibera singur.**

Auzind aceste cuvinte, fluturașul s-a liniștit și a încetat să se mai zbată cu disperare în plasă. Luând aminte la vorbele mămăruței, s-a gândit cum să facă un plan ca să scape. A încercat să-și amintească tot ceea ce știa pentru ca să găsească un mod de a se elibera. Și a reușit.

Odată scăpat, a observat că din păcate, aripioarele lui fuseseră îndoite, șifonate, zdrențuite câtă vreme se luptase cu plasa. Însă cu timpul, fluturașul a reușit singur să-și vindece rănilor și suferința pe care i-o provocase plasa păianjenului.

Nu după multă vreme, era din nou ca înainte, un fluturaș întreg, fără cusur, frumos și albastru, căruia îi plăcea să culeagă polen din florile colorate. Bineînțeles că acum știa că există în această lume păianjeni răi care întind plase și capcane periculoase. Acum, fluturașul nostru era mai deștept decât paianjenii, avea mai multă experiență și putea să zboare liber unde voia.

3) Băiatul înconjurat de un zid

Demult, odată s-a născut un copil. Când a crescut destul de mare ca să observe ce se găsea în jurul lui, și-a dat seama că se născuse în plin război. Cei din jur erau împărțiți în două tabere. Parcă înnebuniseră de tot încercând să se ucidă unii pe alții. Se luptau din greu. Puștile trăgeau, gloanțele șuierau, tunurile bubuiau îngrozitor, bombele explodau peste tot. Băiețelul era mult prea mic ca să se poată apăra singur. Nu știa să lupte și nu avea nici chef să tragă cu pușca sau să facă rău rănind pe cineva. Însă, pentru că se afla în plin război era și el nevoit să facă ceva, pentru că altfel l-ar fi putut lovi o bombă sau vreun glonte și l-ar fi omorât.

Din această cauză a construit ziduri de jur împrejurul lui sperând că cele două tabere nu-l vor observa dacă se ascunde acolo. Credea că dacă se va ascunde și va rămâne neobservat de nimeni nu-l vor răni cu vreo armă. A folosit tot felul de lemne și de pietre ca să-și construiască ascunzătoarea. Pentru mai multă siguranță, nu a lăsat loc nici de fereastră, nici pentru ușă. A mai făcut un acoperiș gros și întunecat. Stătea pitit în adăpostul său și încerca să fie cât mai liniștit ca să fie sigur că nu-l găsește careva. Pentru că înăuntru nu pătrundea deloc lumina zilei, singurul fel în care își putea da seama cum trece timpul, era, simțea temperatura. După cum era cald

sau frig, știa dacă e vară sau iarnă. Bineînțeles că se simțea teribil de singur, dar habar nu avea ce altceva ar putea face, pentru că afară, cele două tabere se războiau încă, iar lui îi era teribil de frică.

Într-o zi, un șoricel s-a strecurat printr-o crăpătură a peretelui și a început să alerge încolo și înapoi prin ascunzătoare. Băiatul l-a observat și l-a întrebat: „Cum ai ajuns aici? Credeam că nimeni nu poate pătrunde prin pereții mei puternici, fără ușa și ferestre”.

„Nu fi prostu! i-a răspuns șoricelul. **Totdeauna** se găsește o intrare sau o ieșire. Chiar atunci când crezi că ai construit pereții cei mai groși, descoperi că ei nu sunt deloc groși sau de nepătruns! Ești singur, singurel aici? Mi se pare cam aiurea, cam trist și cam întunecos aici, nu crezi?”

„Ba da , a răspuns băiatul. Nu-i prea plăcut aici dar nu știu ce să fac altceva, pentru că afară este război și nu am unde să plec în altă parte”.

„**Bine înțeles că mai există loc unde să te duci!**” a zis foarte convins șoricelul. În lumea asta nu este peste tot război. Aici se dă cu adevărat o bătălie. Dacă vom ieși de aici, te vei putea duce într-un alt loc unde nu este război. Pun pariu că o să-ți placă foarte mult să trăiești în altă parte. O să te poți juca, o să faci sport sau orice ai chef, la fel cum fac copiii de vârsta ta”.

Așa că băiatul și șoarecele s-au așezat ca să se gândească ce ar putea face ca el să iasă de după ziduri din zona unde se putea surpa peste el.

Apoi, s-au gândit ce s-ar putea întâmpla dacă băiatul ar ieși repede afară și ar lua-o la fugă tare de tot sperând să nu-l lovească nici o bombă în acest timp. Totuși, nici ideea asta nu părea mai bună decât cealaltă.

Atunci șoricelul a făcut o observație interesantă. „Ai văzut că atunci când cineva ridică un steag alb în timpul unei bătălii, nimeni nu mai are voie să tragă în el, pentru că este un semn internațional de pace!” Steagul alb le dă de înțeles celorlalți că nu ești periculos și că nu vrei să faci nimănui rău. Atunci poți trece printre tabere neînarmat, fără să pățești nimic”.

Băiatul a rupt o zdreanță de culoare albă și a legat-o de un băț. Pe șoricel l-a băgat în buzunar și tremurând de frică, a ieșit afară dintre pereții ascunzătorii pe care

și-o constrise de jur împrejurul său, fluturând steagul alb. Mergea repede, tot mai repede, în timp ce șoricelul din buzunar îi spunea cum să iasă din zona războiului. Cei care se luptau au încercat să-l atragă fiecare de partea sa în război. Dar băiatul a refuzat. Fiecare tabără voia să-l facă să țină cu cineva și să lupte împotriva celuilalt devenind soldat în război. Numai că băiatul era tare sătul de război, era sătul de lupte, era sătură de ură și mânie. Se săturase și să stea pitit, singur și trist după pereții groși pe care îi ridicase în jurul său.

Băiatul a continuat să meargă până a ajuns la marginea câmpului de bătălie, într-un loc unde nu se mai lupta nimeni împotriva altcuiva. A găsit oameni care să aibă grijă de el cu dragoste și bunăvoință. Împreună cu ei a învățat foarte multe lucruri despre el însuși, despre lumea sa. Lucrul cel mai important pe care l-a învățat, a fost cum să se țină departe de războaie în așa fel încât să nu mai trebuiască să-și ridice ziduri de apărare împrejurul său. El a priceput că se poate întâmpla să fie și el furios, dar atunci când furia îl stăpânește, înseamnă că a intrat într-un fel de război.

După ce a reușit să învețe toate acestea, lumea a devenit pentru el un loc fericit care l-a ajutat să uite că a trecut mai mult și el prin acel război, ascunzându-se după ziduri grele, despre care acum nici nu își mai aduce aminte.

Povestea terapeutică presupună și o anumită **flexibilitate**, cea ce-i permite a valorifica la maximum anumite stări, trăiri sufșetești, sentimente, toate aducând în prim plan, **experiența de viață** cât și **modificările comportamental atitudinale** ale subiectului adult.

Faptul că nu întotdeauna povestea terapeutică are anumite „tipare” după care să fie creată, face ca impactul pozitiv asupra subiectului să fie cel scontat, de aceea și abordarea sa este atât de variată, dar purtând același mesaj terapeutic. Apare această abordare aparte deoarece:

- În **primul rând** trebuie să placă și să suscite interes
- În **al doilea rând** să-l implice direct pe ascultător în poveste
- În **al treilea rând** să nu fie prea lungă „diluându-se conținutul”, mergând în cele mai multe cazuri pe ideea „scurt, concis, clar și cuprinzător”.

De aceea, unele povești terapeutice vor avea amintite:

1)-doar identificarea stării și/sau situației(bucurie, speranță, înțelegere, acceptare, rezolvări de probleme, trăsături temperamentale, teama de a nu greși, etc.)

2)-elementele de identitate:

a)-indicații terapeutice

b)-efecte dorite

Poveștile terapeutice care vor urma, exemplifică elementele amintite anterior, reprezentând totodată o „bază” de pornire în rezolvarea de către consilierul psiholog a situațiilor probleme a clienților săi (studenți), cunoscută fiind modalitatea strategică de implicare a elementului psihoterapeutic în consilierea psihologică.

1.a)-bucuria

1) Albastru

Deasupra de casa noastră, e albastru. De unde vine albastrul? Ei bine, nu de la cer, ci de la mare. Da, e bine. Acolo, se spune că s-au întâlnit **nu** și **dragostea**. Și-atunci, cei mulți care erau acolo, au văzut casa fără acoperiș de albastru. Și-au rugat-o pe mare să le împrumute un val.

Valul s-a ridicat deasupra, spune povestea. Cum acolo s-a întâlnit cu cerul posomorât, s-a gândit să-i țină locul.

-**Nu**, a spus cerul.

-Ba da, făcu valul. Din **dragoste** pentru oamenii cei mulți ai casei. Tu de ce nu știi să fi **albastru** și vesel? Nu-l mai lua pe **nu** în brațele-ți de nori și arată-ți **dragostea**.

Se spune că de atunci, cerul posomorât învăță să fie **albastru** și de câte ori stă deasupra valului și de câte ori întâlnește privirea lui, e mulțumit.

Acum, e bine căci a învins **dragostea** de oameni.

b)-înțelegerea

2. Fluturile poștaș

Odată, o rază de soare se îndrăgosti de flori. De cum se arăta soarele prin curtea cerului, ea se și furișea și pleca să vadă florile. Le privea praful de pe petale și se minuna când găsea lacrimile lunii, dimineața. Oare de ce plânsese luna?

Dar, se întâmpla că, întârzia des de la grădiniță. N-ai știut că și razele de soare merg la grădiniță? Iar ea, raza călătoare stătea și le asculta:

-Vai, ce frumoasă e margareta! se minuna rochița rândunicii privind spre coada șoricelului.

-Da ce are dragă, trandafirul de-i supărat? se-ntoarse busuiocul spre mușcată.

-Ha! Ha! auzi că panseluța și-a găsit frații... pătați, se amestecă în vorbă, gura leului.

-Nu mai spune! se miră ochiul bouului de peste drum.

Și așa, raza de soare se făcu ...poștaș. Purta veștile-poveștile, numai că, începu să se coloreze. Luă puțin galben de la păpădie, roșu de la trandafiri, albastru de la vecini, verdele de prin ... bucătării, până nu mai seamănă cu nimeni. Cum să se întoarcă așa acasă, toată colorată ? și începu să plângă.

Găsindu-și raza la ușă, soarele se arătă bun și înțelegător:

-Îți plac florile? o întrebă soarele

-Da, răspunse printre suspine raza de soare.

-Ai vrea să stai cu ele? Bine! De astăzi vei fi poștașul meu. Le vei duce veștile, poveștile. Din raza-ți de soare colorată, îți voi croi aripioare mai frumoase decăt toate florile. Vei semăna cu ele, dar și gâzele trebuie să te iubească. O să-ți zicem „Ture-Fluture”-poștaș cu răvaș, nărăvaș.

De atunci, mulțumind soarelui Fluturile poștaș n-are odihnă. Acum are drum la grădiniță. Păi ai uitat că și florile au grădiniță? De aici Fluturile poștaș nu lipsește niciodată.

3)- Frunza de nisip

Lucia e buna mea prietenă. O știu de când aduna castane toamna și-mi aducea frunze de nisip. De unde?

-Nu-ți spun! și mă prinse de mâini.

Mă uitam la ochii ei ca albastrelele și mă-ntrebam de ce mă pedepsește oare? Și-am început:

-Dar dacă...

-Chiar vrei să știi? și Lucia mă-nconjură sărind de trei ori într-un picior. Ei, bine, atunci ascultă.” Într-o seară n-am vrut să adorm fără poveste. Și-atunci, Buna-bună s-a așezat pe marginea patului și-a început să-mi spună că, odată, tare demult, era un copac bătrân. Atât de bătrân, că-ncepuse să se facă de piatră. Crengile-i semănau cu drumurile, iar florile erau de stâncă. Treceau peste ele și vânturile și ploile, dar nimic nu-l făcea să zâmbească. Oare pietrele nu râd niciodată?

Și-atunci, soarele se sfătui cu luna să-l lase mai mult pe cer. Poate așa, de atâta lumină, copacul va începe să se facă iar tânăr. Și nu știu cum se întâmplă, dar o frunză prinse drag de ...soare. Și începuse să se facă tot mai mică și mai mică, să se împartă și despartă.

-Până când? murmurai eu.

-Așa, se pomeni iar Lucia privindu-mă , până când începu să se facă din piatră ... nisip. Se desprinse ușor și porni spre soare. Atunci, copacul se smulse din pietrele lui și vru s-o prindă. Dar ea, se lăsă dusă de lumină și se prefăcu în boabă aurie.

-Și copacul?

-Copacul! De supărare, se spune că începu să fie iar tânăr și cu flori. Vezi, doar umbra frunzei de nisip mi-a mai rămas în palmă. Așa a făcut și Buna-bună. Mi-a arătat palma ei. Numai eu știam urma”.

Și Lucia-mi lăsă urma frunzei de nisip în palmă. Doar, numai noi știam, adică noi și ...frunza de nisip.

d)-speranța

4) Dia-Păpădia

Cică odată, tare demult, într-o câmpie, printre florile de acolo, apăru o tulpiniță nouă. Și cum treceau zilele, tulpinița privea tot mai mult spre soare.

Mirate, se uitau și vecinele la ea. N-o mai văzuseră niciodată și-așteptau să înflorească. Și se schimbau zilele unele cu altele, dar în câmpie nu se întâmpla nimic. Aproape că și florile uitaseră de ea.

Numai că, într-o dimineață, sculându-se mai devrem, o zări soarele. Oare ce-o fi cu ea de nu înflorește? Nu-mi simte căldura? Nu știe cine sunt eu? se-ntrebă acesta.

-Poate n-are flori, îi răspunseră florile, soarelui.

-N-am haine frunoase și nu mă pot arăta vouă așa, se auzi glasul înlăcrimat al tulpiniței plâpânde.

Soarele își petrecu razele în jurul ei și-i șopti:

-Am să-ți croiesc eu una. Arată-te numai. Și-atunci, floarea se deschise. Strălucea ca soarele, iar rochița-i de raze aurii umplea de căldură, câmpia.

Șoptind între ele florile îi găsiră un nume. Și-ncepură a cânta:

„Tu ești DIA-PĂPĂDIA

Ce umple câmpia,

De rază de soare

În amiaza mare.”

Dia-Păpădia își ridică ochii de raze spre soare.

-Ești floarea mea de raze și de-acum, luminează și zboară spre mine, murmură soarele privind-o cu drag.

Și de atunci, Dia-Păpădia nu se mai pierde-n câmpie, iar floarea-i de raze pornește în mângâierea vântului spre casa soarelui. Așa, în fiecare zi de vară.

e)-rezolvări de probleme

5. Curcubeul

Odată, într-o vară uitată sub un măr, a plouat tare. Cât de tare? Atât de tare că ploaia și-a pierdut creioanele colorate. Și nu știa pe unde. După vreun nor călător? Ascunse de-o stea căzătoare? Rătăcite la Polul Nord? Nu știa și pace. Și era tare supărată. Și cum mai plângea! Șiroaie, șiroaie. Își udase și batista, iar umbrela n-avea spițe. Cum să-ncete fără ele? Dar...și rămase agățată de un nor.

Le găsisse soarele și pentru că nu se știa, a-nceput să se joace cu ele. Și-a luat roșul din lalele și galbenul sfărâmând o boabă de grâu. Apoi, a desenat o portocală ce-a-nceput să plângă. O lăsaseră fără coajă. Cerul s-a făcut albastru, verdele cobora din poverstea ierbii și-apoi, gata, floarea de mălin le-a adunat pe toate-n pumn după ce prinse-n petale coaja de nucă.

Cerul s-a deschis încet, ca o șoaptă. Atunci ploaia s-a oglindit în palmă și pe cer au apărut creioanele, mândru curcubeu. Stătuse și ploaia. Bucuroasă, a uitat că a rămas fără creioane colorate. Dar, nu mai plânge. Acum, curcubeul o înveselește în fiecare vară. Care vară? Păi, una din cele uitate sub un măr, de vară, nu?

f)-teama de a nu greși

6) Numărătoarea

În curtea păsărilor se aude un plâns ușor. Cine plânge? Nicușor stă pe o buturugă, își numără degetele și plânge. Nu mai știe cât a numărat. Puii se tot adună și împrăștie prin curte. Și nu știe câți sunt. Purceii guiță după hrană și găștele sunt în troaca cu apă. Și nu mai știe ce-a numărat.

Se supără pe pui. Ei au încurcat numărătoarea. Cinci rățuște, două găște, la numărătoare-s șapte.

-Șapte și cu trei purcei, număr zece, îngână Nicușor. Ei, vezi? Ieri a numărat douăzeci de pui. Dar acum? Cloșca, iaca scoase patru pui în zori.

Își șterge lacrimile ușor și numără din nou uitându-se la cloșcă.

-Să nu mai scoți vreun pui pe mâine că, iar mă încurc la numărât. Cinci rățuște, două găște, trei porci, douăzeci și patru de pui. Uite, acum i-a numărât!

Nicușor e vesel. Știți voi câți sunt în curte? Dar dacă mătușa Cloșcă ..

7) Povestea focului

a)-indicații terapeutice:

-lipsa de motivație în muncă;

b)-efecte dorite:

-încurajarea perseverenței în fața unui obstacol;

-menținerea dorinței de a munci;

-revalorizarea sarcinilor de lider;

Într-o țară îndepărtată, focul era păzit de un gardian ales în această funcție pentru calitățile sale:onestitate, cinste și responsabilitate. În fiecare zi el întreținea focul, protejându-l de vânt și nelăsându-l să se stingă. Pentru a-i da vigoare și forță, obișnuia să pună bucăți groase de lemn uscat.

Într-o zi, o furtună neașteptată se abătu asupra aceluia loc. Vântul sufla cu o putere nemaivăzută și paznicul nostru se gândi că în aceste condiții este imposibil să mai reziste. Își amintii însă că toți locuitorii acelei țări se bazau pe ei și nu putea să-i dezamăgească. Și începu să se lupte cu furtuna, până ce aceasta se opri.

Seara, în timp ce se trântea epuizat în patul său, observă un mesaj ciudat, scris pe perete:”Omagiu celui care a înfruntat vântul și marea și a ținut flacăra aprinsă.” Paznicul n-a știut niciodată de unde a venit acel mesaj, dar a înțeles că nu este singur. Începând din acel moment, nu a mai fost niciodată tentat să-și abandoneze postul și a continuat să-și facă munca cu dragoste, devotement, curaj și tenacitate.

8) Povestea piticului care nu vrea nimic

a)-indicații terapeutice:

-negativism;

-lipsă de implicare în activitate;

-socializare scăzută;

b)-efecte dorite:

-înțelegerea noțiunii de colaborare și acceptare;

Într-o pădure îndepărtată, trăia o familie formată din: tată, mamă și fiică. Fetița se obișnuise să spună **nu** la toate solicitările pe care i le adresau părinții. Dacă mama o ruga să facă ceva, fetița o refuza imediat, spunând că nu-și murdărește mâinile sau că nu are chef să se ridice din pat la ora aceea.

Și azi așa, mâine așa, fetița i-a adus la disperare pe părinții săi, încât mama s-a rugat de spiritul pădurii să o ajute. Acesta, înduioșat de rugămințile repetate ale femeii, luă înfățișarea unui pitic simpatic și se ascunse în pletele fetiței.

La ora mesei, mama o strigă pe fetiță spunându-i că i-a pregătit prăjitura ei preferată. Bucuroasă, fetița vru să răspundă chemării mamei, dar simți că nu mai poate scoate nici un sunet din gură, cu excepția unui „nu” răgușit. Situația se repeta ori de câte ori voia să spună **da**, din gura sa ieșea **nu**.

Tocmai când se simțea mai disperată, piticul îi apăru în față și îi zise: „**Nu** te speria, eu sunt piticul care te ajută să zici **nu**. Pentru că ai zis de prea multe ori **nu** m-am gândit că vrei să stai permanent cu tine.”

-Ce prostie! zice fetița. Eu vreau să pot spune și **da** când îmi place ceva.

-Atunci, trebuie să înveți să spui și **da**. Dacă vei continua să spui **da** numai când îți convine, vei rămâne blocată în această situație. Este important să ții cont și de dorințele celorlalți, mai zise piticul.

Fetița a înțeles vorbele piticului și de atunci, nu a mai abuzat de **nu**.

9) Povestea papagalului Rocco

a)-indicații terapeutice:

-utilizarea confabulațiilor pentru a atrage atenția;

b)-efete dorite:

-dezvoltarea onestității;

-dezvoltarea atitudinii pozitive față de ceilalți;

Rocco, un papagal foarte frumos, trăia într-o fermă alături de alte păsări și animale. Prietenul nostru își făcuse de la un timp obiceiul să istorisească fel de fel de istorioare mincinoase. În felul acesta se gândea că atrage atenția celorlalți asupra sa.

În acest fel, Rocco l-a păcălit odată și pe prietenul său motanul, spunându-i că părinții săi sunt grav bolnavi și trebuie neapărat să-i vadă. Ajuns la casa părintească, motanul a constatat că nu era nimic adevărat. Din acel moment, papagalul a pierdut stima prietenilor săi care nu au mai vrut să se joace cu el.

Într-o frumoasă după amiază însorită, când proprietarul fermei era absent, animalele au decis să plece într-o excursie fără Rocco. Papagalul era singur la fermă când a constatat că a izbucnit un incendiu. Speriat, a zberlat să-și avertizeze prietenii de tragedie, dar aceștia nu l-au băgat în seamă, crezând că e o altă minciună de-a lui.

Disperat, Rocco a încercat să le explice că spune adevărul, dar fără nici un succes. Din fericire, a apărut cocoșul care a confirmat cele spuse de Rocco astfel încât, animalele au reușit să stingă focul.

Rocco a înțeles că și-a pierdut prietenii doar din vina sa. De atunci, a spus numai adevărul și treptat, treptat, a reușit să recâștige încrederea prietenilor săi.

10) Povestea lui Ulysse

a)-indicații terapeutice:

-incapacitatea de a-și stabili un scop în viață;

b)-efecte dorite:

-conștientizarea importanței cunoașterii a ceea ce vrem să facem înainte de a acționa;

De mai mult timp, Ulysse se pregătea să plece într-o călătorie care să-i schimbe viața. El a studiat mai multe limbi străine, precum și hărți care să-i arate diferite zone ale lumii. Locul de destinație era mai puțin important, ceea ce-l interesa cu adevărat, era să plece.

Dificultățile au început să apară în momentul în care s-a prezentat la o agenție de turism pentru a-și rezerva un bilet de avion. Bărbatul de la ghișeu i-a pus mai multe întrebări obișnuite pentru a afla locul și momentul când vrea să plece.

-”Eu nu vreau să merg în Mexic, în Grecia sau în Italia”.

-”Unde vreți atunci să mergeți?” l-a întrebat funcționarul de la ghișeu.

-”În mod sigur, nu vreau să merg în Anglia, în Australia și nici în Germania”.

-”Pe mine nu mă interesează unde nu vreți să mergeți”, zise funcționarul din ce în ce mai nerăbdător. „Pe noi ne interesează unde a-ți vrea să plecați în călătorie”.

-”Nu mă interesează nici Spania sau Portugalia, nici India sau Rusia”, zise Ulysse.

În acel moment își dădu seama de impasul său și se întoarse acasă. În acea noapte a avut un vis: se făcea că se afla într-un aeroport și privea plecarea mai multor avioane. Deodată îi apărură în fața ochilor marele Lindberg, primul pilot care a traversat Atlanticul în 1927 și care îi adresă următoarele cuvinte: „Avioanele sunt pregătite să zboare, nu contează unde. Pilotul este acela care decide locul unde aparatul va ateriza”.

Puțin după aceea eroul nostru adormi. Dimineața el realizează importanța cunoașterii exacte a destinației înainte de a pleca într-o călătorie pe care el încă nu o știa.

11) Povestea berzei

a) indicații terapeutice:

-dependența față de diferite droguri;

b) efecte dorite:

-eliminarea comportamentelor nocive (droguri, țigări, alcool);

O barză foarte frumoasă și-a făcut cuibul pe coșul unei caase. De aici, putea să vadă cerul și soarele, să simtă vântul și să audă zgomotele din sat. Din păcate, atunci când proprietarul casei făcea focul în sobă, tot fumul se ducea asupra păsării noastre. La început, pasărea a fost foarte incomodată de fum, dar, treptat s-a obișnuit să

respire fumul toxic, corpul său devenind din ce în ce mai intoxicat. Odată cu venirea toamnei, proprietarul puna tot mai multe lemne pe foc, iar fumul devenea tot mai gros.

De la un timp, sănătatea berzei a început să se deterioreze tot mai mult, ochii îi lăcrimau tot mai des, frumoasele sale pene deveneau tot mai negre și mai puțin mătăsoase.

Pasărea își pierdea bucuria de a trăi. Într-un final, când nu a mai putut rezista, a hotărât să-și părăsească cuibul. Pentru că aripile îi tremurau și privirea i se încetșase nu a putut zbura prea departe. A aterizat pe o plajă unde se jucau niște copii. Aceștia au fost surprinși să vadă pasărea și s-au întrebat ce s-a întâmplat cu ea. Au decis să-i spele aripile și să le curețe de murdărie. Apoi, au hrănit-o cu lapte și alte plante pentru a-i curăța corpul de toxine.

Cum părinții lor aveau o cabană pentru păsări, au mutat barza în acel loc departe de fum și la adăpost de ploaie. În noua sa locuință, pasărea se simțea pe zi ce trece tot mai bine. În fiecare dimineață mulțumea celor ce-au ajutat-o văzând iar strălucirea soarelui și limpezimea cerului.

12) Povestea lui Lapinot

a) indicații terapeutice:

-nerespectarea regulilor în interiorul unui grup;

b) efecte dorite:

-favorizarea unei mai bune discipline în clasă sau acasă;

Lapinot era un iepuraș tare distrat care întotdeauna își deranja colegii în clasă. La școală se agăța de coama leului, îi dădea șuturi soricelului sau trăgea de coadă maimuța.

În clasa sa, era un urs și o cămilă care îl găseau comic și care făceau ca el, dar, celelalte animale îl găseau nesuferit și nu se jucau cu el.

Într-o zi Lapinot a vrut să se joace cu girafa, dar aceasta i-a zis:”Nu vreau să mă joc cu tine pentru că tu mă lovești tot timpul și mă deranjezi când lucrez. Mă voi juca cu tine când vei merita.”

Lapinor i-a răspuns girafei:”Puțin îmi pasă că nu vrei să te joci cu mine”. În sinea sa , Lapinot s-a simțit trist și supărat. Atunci și-a zis:”Aș vrea să am mulți prieteni cu care să mă joc toată ziua. M-am săturat ca toata lumea să se plângă de mine”.

Ce credeți că ar putea face Lapinot pentru a câștiga încrederea girafei și a deveni prietenul ei?

13) Povestea jucătorului de fotbal

a) indicații terapeutice:

-dificultăți în respectarea regulilor unui grup;

b) efecte dorite:

-dezvoltarea solidarității;

-încurajarea muncii în echipă;

-încurajarea disciplinei;

-favorizează angajarea și responsabilizarea fiecăruia pentru sarcinile care presupun participarea mai multor persoane;

La începutul anului, echipa de fotbal a obținut mai multe succese, dar , în ultima vreme, situația a început să se deterioreze. Spiritul de echipă care la început era foarte puternic, a început treptat, treptat să se stingă. Dan, vedeta echipei, a început să se simtă tot mai mult preocupat de succes. El era tot mai des violent cu jucătorii din echipa adversă și uneori chiar cu proprii colegi. În timpul antrenamentelor, nu asculta indicațiile antrenorului și făcea după capul lui. Până la urmă, a ajuns să insulte și spectatorii care îl huiduiau. La ultimul meci s-a certat cu arbitrul, ceea ce a înrăutățit și mai mult situația. Colegii săi nu mai aveau încredere în el.

Dan era disperat din cauza acestei situații, dar nu se mai putea controla. Într-o seară, în timp ce dormea , în fața ochilor i-a apărut idolul său, Pele. Nu-și putea crede

ochilor, dar Pele se afla în fața sa, în carne și oase. Dan i-a explicat care este situația și i-a cerut sfatul.

După ce a reflectat un timp, Pele i-a răspuns: ”Dragă Dan, eu știu că tu ai un șut de invidiat și că ești ambițios, dar într-o echipă trebuie să ții cont de reguli. Este suficientă greșeala unei persoane pentru ca toată lumea să sufere. Dacă tu dai un gol, înseamnă că toată echipa te-a ajutat, iar dacă ratezi, înseamnă că toată echipa a pierdut. Tu ești responsabil pentru toți colegii tăi”.

În săptămâna care a urmat, Dan a ținut cont de colegii săi și acest lucru i-a ajutat să câștige. Anul următor a câștigat din nou trofeul celui mai bun jucător.

14) Povestea ariciului Pogonici

a) indicații terapeutice:

-comportament certăreț;

-iritabilitate;

b) efecte dorite:

- reducerea agresivității interpersonale;

Într-o pădure trăia un arici care obișnuia să rupă flori și să le strivească. Într-o zi, o căprioară îl văzu rupând flori și-l întrebă de ce face acest lucru. Pogonici simți cum îl cuprinde supărarea:

-Vezi-ți de treaba ta, că mă superi, zise ariciul.

-Dar nu e bine să rupi flori degeaba, că nu ți-au făcut nici un rău, îi răspunse căprioara.

Ariciul plecă mai departe. La marginea lacului văzu un iepuraș care dormea. Ariciul începu să fluiera tare:

-Hei, nu vezi că dorm? strigă iepurașul supărat.

-Puțin îmi pasă, zise ariciul și plecă mai departe.

Zilele care urmau trecură la fel. Cu fiecare zi, ariciul se simțea tot mai singur pentru că nimeni nu mai voia să se joace cu el.

Intr-o seară, în timp ce se întorcea acasă, ariciul căzu într-o groapă. Zadarnic strigă după ajutor, pentru că nimeni nu veni.

15) Povestea furnicuței Maria

a) indicații terapeutice:

-lipsa motivație de a învăța ;

b) efecte dorite:

-valorizarea sarcinilor cotidiene;

-încurajarea efortului de dezvoltare personală;

A fost odată o furnicuță care nu voia să muncească. Furnicuța Maria prefera să stea toată ziua lungită, să se joace sau să alerge. În toate momentele zilei, toate scuzele erau bune pentru a nu munci. Din această cauză, ea se juca mai mult singură, deoarece colegile sale erau ocupate să muncească.

Într-o zi, în timp ce Maria era plecată în pădure să se joace, o zână veni la furnicar. Ea explică tuturor furnicilor că lansează un concurs pentru desemnarea celei mai bune furnici din lume. Fiecare furnică va putea acumula puncte dacă muncește atunci când trebuie, se joacă în cel mai potrivit moment și, bineînțeles, are o mulțime de prieteni. Astfel, micuțele furnici se puseră pe treabă pentru că fiecare vroia să câștige. Când Maria se întoarse acasă, văzu că nimeni nu o bagă în seamă. Toate furnicile cântau, zâmbeau și transportau provizii. Maria se simți puțin dată la o parte. Până să se culce, reuși totuși să afle care era pricina acestei schimbări și de ce toată lumea era atât de grăbită.

Atunci, Maria își zise că trebuie să câștige concursul, că este capabilă să fie prima. Dis de dimineață, furnicuța noastră se alătură suratelor sale. Piciorușele sale erau foarte obosite pentru că Maria, nu era obișnuită cu munca, dar ea nu se descuraja deoarece voia să câștige concursul și să devină cea mai bună furnică din lume. Ea se juca acum împreună cu celelalte furnicuțe și acest lucru era deosebit de plăcut.

La sfârșitul concursului a constatat că avea o mulțime de prieteni. În așteptarea rezultatului concursului, toate furnicuțele erau anxioase. Zâna a anunțat în sfârșit

marea câștigătoare: „Pentru că a făcut multe eforturi și ameliorat rezultatele, o declar pe furnicuța Maria, câștigătoarea concursului”.

Toată lumea a aplaudat, iar Maria era foarte mândră de ea. Zâna i-a dat și o diplomă, precum și următoarele sfaturi: „ Rămâi întotdeauna o furnicuță muncitoare și conștiincioasă. Când îți vei simți piciorușele obosite sau când curajul te va părăsi, respiră adânc de trei ori și vei vedea cum o lumină albastră te va înconjura și-ți va da forță și curajul de a continua. Această lumină va fi invizibilă pentru ceilalți, doar **tu** o vei putea vedea”.

16) Veverițele Mașa, Dașa și Sașa

Veverițele Mașa, Dașa și Sașa, trăiau odinioară în Marile Păduri, împărțind o locuință într-un copac bătrân și trainic. În fiecare toamnă, cozile lor deveneau tot mai stufoase și blănițele lor tot mai dese:atunci știau că a sosit momentul să pornească topăind prin Marile Păduri, în căutarea de alune pe care să le mănânce în timpul iernii celei grele. Cum nu era destul loc în căsuța lor ca să încapă toate proviziile pe care le adunau, ascundeau mare parte din alune într-o scorbură de copac de pe partea cealaltă a pajiștii. Scorbura părea pustie și nelocuită, așa că era un depozit excelent pentru proviziile adunate.

Într-o zi friguroasă de iarnă, Mașa, Dașa și Sașa se treziră flămânde, cu lumina soarelui palidă ca o lămâie pătrunzând în cămăruța lor. Se dezmeticiră bine, căscară și se strecurară din căminul lor cald în frigul necruțător al dimineții.

-Mi-e atât de foame, încât cred că aș fi în stare să mănânc un copac întreg plin de alune, spuse Mașa, plescăind demonstrativ.

-Mie mi-e atât de foame, încât aș mânca un cal, spuse și Dașa, topăind de ici colo.

-Nu vorbi prosti: Veverițele nu au mâncat niciodată un cal, doar suntem vegetariene, spuse imediat Sașa. Și mai ales, nu vom mânca nimic dacă tot stăm aici gândindu-ne la ce am **putea** mânca, continuă ea. Hai să ne mișcăm!

Acestea fiind spuse, Mașa, Dașa și Sașa porniră de-a lungul pajiștii înzăpezite înspre copacul lor cu hrană. Ajungând ele cam la jumătatea drumului, se opriră

îngrijo-rate de o priveliște teribilă: niciodată nu le mai fusese dat să vadă așa ceva-atât de uriaș, de groaznic, de amenințător... Își dădură seama că drumul le era blocat de cel mai mare perete de zăpadă pe care l-au văzut vreodată: părea că ajunge până-n cer, fără început și cu siguranță fără de capăt. Problema cea mare era, firește, că partea cealaltă a zidului le părea de neatins.

Și ce credeți că au făcut ele atunci? Ce vă trece prin minte că ar fi putut face ele? O să vă dau un indiciu: au avut fiecare o **reacție** diferită și, prin urmare, fiecare a **făcut** altceva.

Mașa era deja furioasă. Se gândea: "Nu suport să văd zidul ăsta de zăpadă în fața ochilor! Nu ar trebui să se afle aici, nici n-a fost aici înainte. Nu suport să nu obțin ceea ce doresc. **TREBUIE** să ajung la alunele acelea! Le merit și ar trebui să le am. Oricine a pus zidul ăsta aici în calea mea ar trebui să fie distrus. La ce se va mai ajunge aici pe pajiștea noastră dacă fiecare face după cum îl taie capul? Nu e drept ca zidul ăsta să fi apărut aici!" În timp ce Mașa gândea astfel, se tot învârtea în cerc până ce ameți, apoi începu să lovească peretele cu lăbuțele și cu capul, provocându-și ditamai durerea de cap.

Dașa se deprima gândind: "Este groaznic și oribil că peretele ăsta a apărut aici. E cea mai groaznică treabă care mi s-ar fi putut întâmpla! N-o să mai ajung niciodată la alunele acelea. Adică... ce spun eu, probabil că nu voi mai ajunge vreodată să mănânc. Peretele va rămâne aici pentru totdeauna, eu voi muri de foame și totul e din vina mea. Ce prostie din partea mea să ascund alunele de partea cealaltă a pajiștii! Ar fi trebuit să-mi dau seama că așa ceva urma să se întâmple!" Dașa era așa de supărată pe ea însăși, încât se așeză în zăpadă în fața peretelui, plângând și smiorcăindu-se. „Nu-s bună de nimic! Chiar că nu-s bună de nimic!”

Sașa începu să-și spună: "Hmmm, un perete, cât de ciudat! Mi-ar plăcea să nu fie aici, pentru că mi-e foame și aș vrea să mănânc niște alune, dar la urma-urmei e deja aici și nu văd de ce nu ar trebui să fie aici doar pentru că mie nu-mi place. E un ghinion și nu-mi convine să am peretele ăsta între mine și alune, dar bosumflându-mă din cauza asta nu îl voi face să dispară și cred că treburile ar putea sta și mai prost, de fapt."

Astfel, Sașa decise să accepte că există peretele mai degrabă decât să se încăpățâneze în dorința ei ca acesta să dispară, cum făcuse Mașa, sau să facă din prezența lui o catastrofă, după cum reacționase Dașa. Ca urmare, ea nu s-a ales cu o durere de cap ca Mașa, de la lovitura dată în zid, nici cu degerături ca Dașa, din cauza șezutului în zăpadă. Era singură în stare să se gândească la ceea ce ar fi de făcut în situația dată. Câte soluții ai putea să găsești pentru această problemă?

1. Să aștepti până ce soarele va topi zăpada.
2. Să sapi o groapă pe sub perete.
3. Să sapi o gaură prin perete.
4. Să te cațeri de cealaltă parte a peretelui.
5. Să încerci să ocolești peretele.
6. Să cauți alune altundeva.
7. Să te întorci acasă să verifici dacă nu au mai rămas ceva resturi de mâncare pe acolo.
8. Să te muți în regiuni mai însorite, fără zăpadă.
9. Să faci un foc pentru a topi peretele de zăpadă.
10. Să începi să mănânci zăpadă.
11. Să adormi la loc, ca să vezi dacă nu cumva totul e doar un vis.
12. Să chemi alte veverițe ca să te ajute să sapi o gaură în perete.

Atunci Sașa le vorbi Mașei și Dașei:”Continuând în felul asta, nu vom face decât să înrăutățim situația! Nu vedeți că furia sau supărarea vă împiedică să găsiți o soluție la problemă?! Terminați și ajutați-mă la săpat!”

Așadar, Mașa nu a mai lovit peretele, Dașa s-a oprit din plâns și cu toate au început să sape în zidul de zăpadă. În timp ce săpau, chițcăiau un cântec de lucru de-al veverițelor și aproape că începea să le facă plăcere munca aceasta. Mașa uită de furia ei, Dașa uită de supărare și Sașa rămase cu mintea trează și gata de a găsi soluția cea mai potrivită. Nu peste mult timp erau deja de cealaltă parte a peretelui, îmbulzindu-se spre copacul unde ascunseseră alunele.

-Poate că totuși nu vom muri de foame astăzi, spuse Dașa.

-Da, dar sper să învățați o lecție din întâmplarea asta, zise la rândul ei Sașa. **„Pentru veverițe furioase sau care se supără, nici alune nu se scutură! Așa că dacă vreți de mâncare, stați calme și fiți raționale!”**

Așa cum aminteam de-a lungul acestei prezentări, povestea terapeutică poate fi și rezultatul experienței trăită de un adult (adolescent/tânăr în cazul nostru) clinic sănătos, bolnav, privat de libertate sau altă situație care poate fi mărturisită, având valoare la un moment dat, de situație limită, eveniment de viață terapeutică. Deci, scrisă în asemenea situații, povestea terapeutică se prezintă astfel:

a) bolnav

17) E simplă povestea mea

Am să-ți vorbesc despre mine și dorința mea de a mă bucura în fiecare clipă. Și știi de ce? Pentru că îmi vine deja așa de greu să înghit, iar pașii mei par grei, ca și a celor de pe Lună.

E și normal că înaintează boala. Auzi, zic că e normal, dar nu mă las. Vreau să dansez, să ascult muzică și să mă plimb cu băieții mei ca să ascultăm pădurea.

Dacă mă doare? Dar nu mă doare, ci mă strânge, adică mușchii mei s-au cam săturat să mă tot asculte și atunci...totul se prescurtează cu S.L.A. Nu, că nu glumesc, dar, așa stau eu, bine cu psihicul meu. Toți doctorii se miră, dar ei n-o cunosc pe Psiho. Ea nu mă lasă să trec dincolo. „Adică, de ce?” face ea. „Aici n-ai treabă?”

Am și fac repetiții. Cel mare dintre băieți merge în toamnă la școală și eu m-am trezit la serbarea școlară să văd coronițele.

Dacă mi-e frică? Da, dar mă stăpânesc și mă bucur de tot și de toate. Acum vin de la coafor și-mi place cum arăt, adică mă iubesc și așa.

Și totuși, respir mai greu dar nu mă las. Speranța, credința și încrederea sunt prietenele mele. Dacă e greu? Știi, n-ar fi mai bine să vorbim despre noile modele de vară și că eu de doi ani sunt o învingătoare? Te-aștept la un pahar de ... vorbă. Nu uita!

(Anca-26 ani, iunie-2004)

18) Camera verde

Alții cred și se visează în camera roz sau de ciocolată, eu una, m-am trezit în camera verde, așteptând.

Ce? Nu știu, dar mă uitam în jurul meu și observam că lipsesc florile, pomii și chiar păsările și mă gândeam de ce e verde așa de singur. Am aflat că, de fapt el era „pauza mea de inimă”, clipa de liniște până când se va supune acelor știute și neștiute „mâini de oameni de inimi”.

Să spun că nu mi-a fost frică? De cine m-aș ascunde? De mine? Dar eu mă cunosc atât de bine încât nu m-am speriat nici la ...prima oprire și-apoi iar pornire. Mie-mi place să șofez și mă gândeam la asta așteptând în camera verde. Eram în „pauză de circulație”, dar știam că, așteptând la „trecere”, toți cei dragi mie vor dori să mă aibă aproape.

Cui să-i las? Odorul meu abia încearcă să-și potrivească pașii de adolescentă cu lumea iar eu, mă războiam cu mine însumi.

-Sunt tânără! Sunt o femeie puternică și pe cei ca mine, Dumnezeu îi are în grijă. Nu pot pleca! Și de ce să plec? Eu vreau să trăiesc și-am să trăiesc pentru că Speranța și Șansa stau la mine-n gazdă. Așa sunt eu, bună la suflet și iau pe toată lumea în grijă.

Dacă mă mai gândesc la operația mea de inimă ? Sigur că da, dar zâmbesc cu boabe de rouă în ochi, gândindu-mă că doctorii nu știau că eu îi aud cum se minunau cât sunt de mică, puternică și că nu mă las.

Și nu mă las, chiar dacă mai visez încă odată că sunt operată. Dar e numai în vis și totul e bine când soarele-mi bate iar în fereastră, trezindu-mă și zâmbindu-mi.

Cum mă simt? Hai să-ți spun marele secret și anume:nu mă vreau și nu mă las a fi supărată, ci zâmbesc, râd și mă bucur de viață.

Știu că nu e ușor, dar eu pot, pentru că vreau, iar pentru camera verde mi-am pregătit deja niște semințe de flori, vreo doi, trei pomișori și sigur, o bancă pentru povești.

Te-aștept, căci eu, am simțit **lumina!**

(Adriana-40 ani, iulie-2004)

b)- privat de libertate

19) Nu-i da omului cât poate duce

Mă uit în oglindă și nu mă recunosc. Aceasta nu sunt eu. De fapt, de când sunt aici, totul mi se pare un vis urât care nu cred c-o să se termine vreodată.

Nu știu dacă am greșit chiar atât de mult, dar acum, plătesc. Ispășesc o pedeapsă și mi-e dor de un fir de iarbă și-un soare întreg, nu cu dungii, așa cum îl văd eu câteodată.

Se zice că „să nu dai omului cât poate duce”. Așa sunt și eu. Tot așez în spate, mai pun un gând, mai trag o linie și adun:mamă bolnavă, recăsătorită, adio slujbă bună, rămas bun casă la alta și doi copii de două feluri-unul sănătos în ultima clasă de liceu și altul, bolnav de leucemie.

În rest, norocoasă cum sunt, sănătoasă și puternică. Da, puternică pentru fiul meu. Știam c-o să fie greu, dar mi l-am dorit aproape. Și mi-am amânat ispășirea pedepsei (o parte din ea) ca să fiu cu el. Și, Doamne, l-am salvat îngrijindu-l un an.

Și-apoi, desigur că m-am întors ca să-mi fie iar dor de poezii, plimbări, flori și haine de oraș. Și n-am întârziat nici o clipă.

Acum, ce fac? Număr tremurând în mine firul de speranță și cele două zile cât mai am ca să văd din nou iarba.

Ei, vezi? Așa se întâmplă când duci mai mult decât poți. Doar nădejdea e în noi!
(Florica-43 ani, septembrie -2003)

20) Nu e un vis

Vreau să te întreb dacă ai fost vreodată părtaș morții. Ai fost? De ce te-ntreb? Poate pentru a te ajuta să depășești sentimentul fricii ca o moarte de care nu poți scăpa.

Să știi că, mi-am educat frica, căci eram la început ca o pasăre speriată ce greșea din grija „fricii de a nu greși”. Și poate, câteodată, un nerv se întindea prea mult, și-atunci, prietenul meu „Răbdarea” mă liniștea.

Dar dacă totul e un vis? Sigur, acum nu mai e și nu mă lasă să cred altfel, vorbele fetiței mele de 5 ani spuse la una din vizitele ei, aici:

-Tati, da tu de ce te duci pe ușa aia și noi pe ușa asta?, cu lacrimi în ochi.

Neliniștite uși, suflet zbuciumat în mine. De fapt, ce-am făcut? M-am jucat cu fericirea altora când, într-o seară, adrenalina a ieșit la suprafață.

Cum rezist? Acum, am găsit în jurul meu o mână întinsă. Acești oameni, precum degetele de la o mână, sunt alături de mine, mă ajută, mă înțeleg și mă acceptă așa cum sunt. Cu cine-aș începe? Cu ...munca și-apoi restul vin de la sine. Astăzi înțeleg mai multe lucruri și știu că am greșit și aici, am avut suficient timp să gândesc la toate și de toate. Dar totuși, am răzbit și răzbesc pentru că știu să fiu eu însumi și-acest drept al meu, nu mi-l ia nimeni.

Mai am încă ceva de făcut, adică, în timp, să-i dau fiicei mele răspuns la întrebarea ei plină de lacrimi.

„De ce-am ieșit eu pe altă ușă?”

(Aurel-38 ani, iulie-2004)

21) Mă pregătesc să plec acasă

Îmi simt palmele umede. Privesc pe geam și văd același lucru de vreo trei ani. Și pot să le spun celor ce îngrijesc zidul respectiv că, are un milion de puncte și zeci de mii de drumuri și, dar imaginația mea, depășește deja zidul pe care nu vreau să-l mai văd vreodată.

Mă pregătesc să plec acasă. Am greșit și acum, plătesc. Nu mi-a fost ușor, dar nu vreau să pomenesc despre asta. De ce? Abia am închis cu un lacăt greu ușa și vreți s-o și deschid? De fapt, eu vreau să uit acești ani.

Mă gândesc la ce mă așteaptă afară. Oare aerul e mai bun? Cerul mai albastru? Străzile sunt la fel? Și oamenii? Mă vor privi altfel? Pun întrebări prostești ca la școală, dar eu mă pregătesc pentru casă. Ce-aș vrea să duc de-aici afară? Liniștea sufletului meu, când vorbeam cu „doamna de argint”. Așa-i spuneam noi, că are brățări multe pe braț. Ea se știa la sufletul meu. Îmi povestea așa cum povestesc eu acum. Știu multe povești de la doamna. O să mă mai gândesc la ele afară. Acum,

gata. De mâine încep numărătoarea inversă și, mai dorm odată și mai privesc zidul și ... am plecat. Și vă rog, la această adresă să nu mă mai căutați niciodată. Doar așa, ca să vă spun o ... poveste.

(Ion-28 ani, februarie-2003)

22) Frământând pâinea

Eu știu să frământ pâinea. Dar nu fac din ea pâine, ci tot felul de „minuni”. Case, animale, păsări, flori și oameni. Am învățat să-mi fac lumea mea din pâine. De când? De când stau aici și-ascult pâinea ce-mi vorbește doar mie.

Mă întrebați dacă se sfarmă? „Numa ca gândul, doamnă și se rupe ca viața”.

Da, de aia îmi place mie să frământ pâinea.

(Gheorghe-62 ani, ianuarie 2004)

d) stilul și calitatea vieții

După Lemeni G, Miclea N (2004) conceptul de **stil de viață** se referă la totalitatea comportamentelor și deciziilor care au relevanță pentru calitatea vieții individului în următoarele domenii:

1-calitatea vieții individuale, care cuprinde următoarele domenii:

- fizică (sănătatea fizică, igiena personală, alimentație, exercițiu)
- psihologică (sănătate și adaptare psihologică, cogniții)
- spirituală (valori personale, standarde de conduită, cogniții)

2-calitatea vieții sociale, cu următoarele dimensiuni:

- apartenența fizică (facultate, vecini, comunitate)
- apartenența socială (partener, familie, prieteni, colegi, vecini și membrii comunității)
- apartenența comunitară (servicii sociale și de sănătate, activități comunitare)

3-dezvoltarea carierei și calitatea vieții profesionale, cu dimensiunile:

- dezvoltarea carierei (activități universitare și de voluntariat)

-organizarea timpului liber (activități care promovează relaxarea și reducerea stresului)

-dezvoltarea personală (activități care promovează menținerea sau îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților, adaptarea la schimbare)

Este important faptul că și la această categorie de status educațional-student, se poate surprinde segmentul de consiliere psihologică legat de **stil de viață**-surprinde momentele ce dau **calitate vieții** cât și situațiile de **stres** destul de frecvente, mai ales în perioadele de sesiune și anul I.

Vom încerca și în continuare de a surprinde o gamă cât mai largă de exerciții, jocuri, povești terapeutice-vizând toate ameliorarea sau eliminarea unei stări sau a unei situații problemă. Consilierul psiholog trebuie să aibă în vedere particularitățile de vârstă a acestei categorii educaționale, modelându-și astfel întregul demers metodologic.

Se vor evidenția anumite secvențe metodologice legate de familie, stres, gânduri de viitor, relaxare și identitate personală:

1) Inima celor doi

Li se cere subiecților să deseneze două inimi care se întrepătrund și să noteze în spațiul comun creat, ceea ce cred ei de cuvântă că unește și alcătuiește un cuplu.

2) Dragostea de mamă (poveste terapeutică)

Un misionar creștin povestește cum a asistat la un incendiu în pădurile din Munții Himalaya în 1921. Focul era foarte puternic și cuprindea copac după copac. Împreună cu un grup de oameni a putut observa cum într-un copac înalt, o pasăre se agita deasupra unui cuib cu mulți puișori în el. Focul se apropia repede de cuib și nimeni nu putea să-l scoată .

Pasărea zbiera, țipa, se apropia și se depărta mereu de cuib. Toți se gândeau că va fugi până la urmă. Cuibul a început să ardă pe margini și dintr-o dată, mama s-a repezit către pui, i-a acoperit cu aripile ei și în câteva secunde au ars toți, împreună.

Avea puterea să se scape pe sine, dar a ales să moară cu cei dragi. De dragul lor, a murit cu ei, nu s-a scăpat pe sine.

3) Familia mea (joc de rol)

Când se joacă individual, i se cere subiectului de a interpreta „persoanele/personajul familiei” pe care o are sau pe care și-o dorește.

Când se joacă în grup, subiecții își alege dintre participanți, „personajele” cărora le va da identitate, refăcând scene din familie. Se va urmări „intrarea în rol” cât și conotațiile emoționale sau de aversiune ce pot apărea la adresa familiei în general, cât și referitor la un anumit membru, în mod special.

4) O seară în familie

Li se cere participanților să formeze o „familie” din câte 4 membri și să desfășoare activitățile după „identitatea” ce o au (mamă, tată, copii) aflându-se într-o seară toți acasă (mâncare, TV, muzică, citit, gospodărie, etc.). Se va urmări modul în care familia „se respectă” sau fiecare îl deranjează pe celălalt. Se comentează atitudinea membrilor familiei, atât de către grup cât și de ceilalți participanți la joc.

5) Învățătorul, un grădinar (poveste terapeutică)

Munca unui învățător este ca aceea a unui grădinar care îngrijește diferite plante. O plantă iubește lumina soarelui, alta, umbra răcoroasă; uneia îi place malul apei curgătoare, alteia piscurile sterpe ale munților. Uneia îi merge bine pe solul nisipos, alteia în pământul gras. Fiecare cere îngrijirea care i se potrivește cel mai bine, altfel rezultatul nu este mulțumitor.

6) Cu cine, unde?

Fiecare dintre participanți își alege a reprezenta un membru al familiei. Se grupează apoi, astfel încât să poată realiza împreună o activitate utilă. Mimarea în fața celorlalți duce la recunoașterea acțiunii, subliniindu-se necesitatea cooperării în

realizarea scopului propus. Nu va fi înlocuită echipa, până nu este recunoscută activitatea mimată.

7) Camera om

Participanții la joc vor deveni ei înșiși prin „mișcările corpului”, o cameră, alegându-și fiecare „mobilierul” ce-ar vrea să fie: ușa, fereastră, dulap, masă, scaun, etc. reprezentându-l. După ce vom obține „camera”, fiecare obiect îi asociază un sunet specific, iar atunci când camera este „amenajată”, obiectele „vorbesc”. Se urmărește: relaxarea, deconectarea, dar și „compromis” unora cu ei înșiși de a participa la un asemenea joc..

8) Cuiburile murdare (poveste terapeutică)

O porumbiță își schimba mereu cuibul. Mirosul puternic pe care îl făceau cuiburile în timp, era insuportabil pentru ea. Se plânse de asta cu amărăciune în timp ce vorbea cu o porumbiță plină de experiență, bătrână și înțeleaptă. Aceasta din urmă dăduse de câteva ori din cap și zise: „Nu schimbi nimic schimbându-ți cuibul tot timpul. Mirosul care te deranjează nu vine de la cuiburi, ci de la tine!”

9) Animalele sălbatice (joc de rol)

Jocul se poate desfășura sub forma a două variante și anume:

a) –fiecare participant își alege un animal și-l imită odată singur și apoi cu ceilalți fiind „animalele gălăgioase”

b) –fiecare participant extrage dintr-o pălărie, un bilet pe care este scris numele unui animal ce trebuie imitat. „Gălăgia” apare atunci când toate „animalele” vorbesc odată.

10) Fișă de autoevaluare privind cariera

Consilierul solicită clientului a completa următoarele, dobândind o serie de informații:

M-a surprins să aflu despre mine:	Mi s-a confirmat:
Mi s-a clarificat:	Întrebări care au apărut:

11) Ce este stresul?

Se solicită clientului (studentului) să se gândească la mai multe situații în care s-a simțit stresat. Se cere să descrie:

- a) –ce i-a trecut prin minte atunci când s-a simțit stresat;
- b) –care au fost emoțiile pe care le-a trăit în acele momente;
- c) –ce ai făcut în acele situații;

situația?	la ce m-am gândit?	cum m-am simțit?	Ce am făcut?
1,			
2.			
3.			

12) Scopuri de carieră

Li se cere participanților în mod individual să-și „planifice” scopurile legate de muncă și cariere-pe p perioadă de 5, 10, 20 de ani.

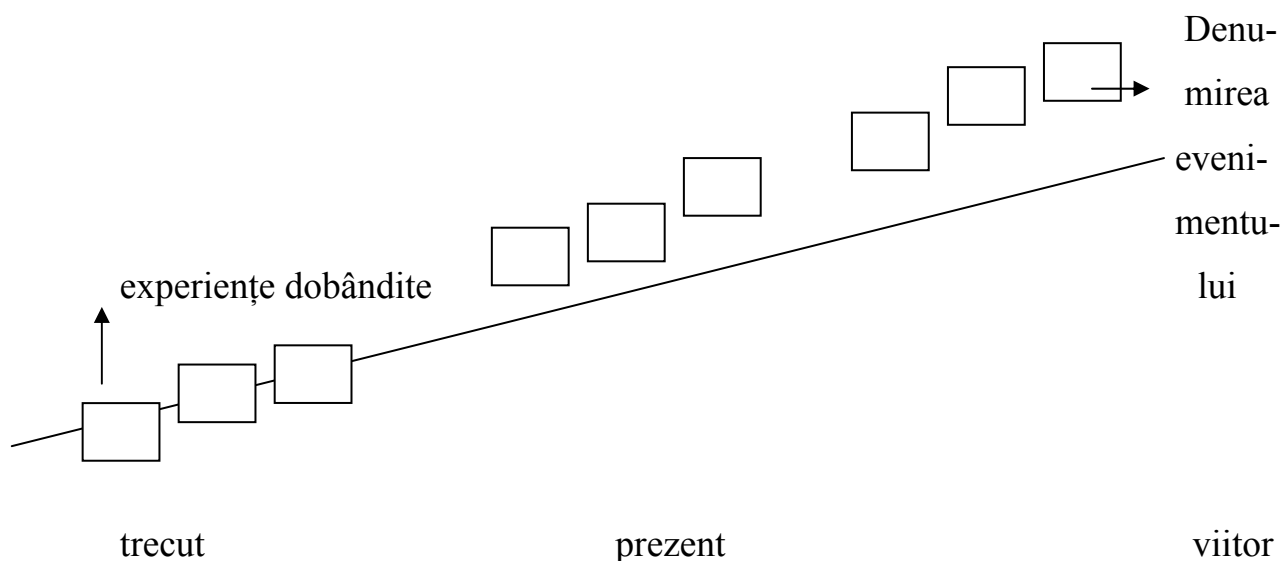
a)-scopuri pe 5 ani _____

b)-scopuri pe 10 ani _____

c)-scopuri pe 20 ani _____

13) Linia carierei

Știind că se construiește în timp și pas cu pas, consilierul psiholog va cere clientului său (studentului) să-și reprezinte pe o linie, suita de experiențe și evenimente:trecute, prezente și viitoare, ce-i pot influența cariera.



14) Livada

E toamnă. Soarele își face loc cu greu printre brațele livezii. Pline de rod și Doamne ce mireasmă au degetele toamnei. Pomii stau la sfat de dimineață. Care e vestea? Păi, scările, coșurile și vorbele copiilor le-au auzit aseară. Spuneau doar atât „mâine culegem”.

-N-am să las, o nucă să se desprindă din coama mea de crengi și frunze, făcu războinic, **nucul**.

-Mi-e indiferent. Tot gem de prune o să ajung! Acum, sau mai târziu mă voi acri ca o ...**prună**.

-Ce bucurie pe copii! Le voi spune povești cu merele de aur, Albă ca Zăpada și-apoi copt, necopt nevoie mare, la cuptor sau în compot. Da, bun, proaspăt și la iarna cine-o fi, **mărul**-măr!

-Ce mă fac, încep să plângă para. Toți vor spune: „Pică pară mălăiață-n gura lui Nătăfleată”. Eu, să trag toate ponoasele pentru toți, tot eu. Of! Of! Of! Rău e să fi ...**pară**.

Soarele se-ngrozi și se ascunse repede după un nor. Ce ți-e și cu pomii ăștia! Vorbesc de parcă ar fi oameni!

-Ia, spală-i norule și potolește-i! mai adăugă soarele privind livada.

Și, ultima ploaie spală gândurile livezii, umplând coșurile cu picuri de rod bogat.

15) Jocul cuvintelor

Se practică în grup, conducătorul de joc va rosti un cuvânt oarecare, după care va cere fiecăruia în parte să se exprime vizavi de acesta, printr-o stare emoțională, reacție, atitudine, toate declanșate la recepționarea mesajului.

Din acest punct se poate porni individual sau în grup, o discuție declanșată de cuvintul respectiv, motivațiile fiind variate (exp.-alb=zăpadă, spital, cearceaf, imaculat, sfânt, perete, foaie, iarnă, zahăr, diabet, mireasă, etc.).

16) Ți place numele tău?

Desfășurat atât în grup cât și individual, participanții sunt rugați să facă referire la prenumele ce-l poartă, amintindu-le că ei n-au fost întrebați, ci părinții le-au ales bazându-se sau nu pe ceva anume. Fiecare își va spune opinia și va face aprecieri asupra numelui său, dacă-l acceptă sau nu, dacă se identifică cu persoana al cărui nume se poate întâmpla să-l poarte, motivând poziția pe care o adoptă. Subiectul este

rugat ca apoi să-și aleagă el singur numele dorit, să motiveze alegerea și dacă se identifică cu el sau nu, manifestând acum dorința de a-l schimba sau nu.

17) Evantaiul cuvintelor

Se lucrează în grup, conducătorul explicându-le participanților că pe o foaie de hârtie ce va fi pliată ca un evantai, vor trebui să scrie în momentul în care ajunge la ei, un substantiv sau un verb (depinzând ce e scris anterior-alternanță), pliată cu scrisul înăuntru și o dă mai departe. La sfârșit, „evantaiul” se desface și se citesc cuvintele scrise. Se pot sesiza corelări sau discrepanțe între cuvinte, observând totuși relația ce se stabilește între participanții la joc. Jocul îi ajută pe cei mai retrași, timizi și irascibili ca să se poată integra în grup.

18) Daruri de negăsit în magazine

Se cere participanților la joc, să găsească pentru prietenii lor și/sau familiile lor, daruri ce nu se găsesc în magazine. Aceste daruri se adresează în special conștientizării apartenenței la grup sau/și comunitate, cât și asumarea unei responsabilități.

(exp.-să spăl vasele o săptămână

-să citesc cursurile la sfârșit de săptămână

-să nu mai am absențe

-să renunț o vreme la discotecă

-să zâmbesc mai mult

-să nu mai stau bosumflat/ă)

19) Jocul așteptărilor

Se poate juca individual sau în grup solicitând a face față la o stare, câteodată, stresantă. Li se cere participanților să exprime mimico-gestual, în scris sau pe bază de reprezentări grafico-cromatice, ce fac în timpul în care trebuie să aștepte la: stomatolog, frizer, coafor, restaurant, poliție, sală de așteptare (tren, avion, auto). Se

discută fiecare mod de exprimare în parte, pornind de la argumentarea motivațională a subiecților.

20) Jocul cuvintelor

Se poate desfășura atât în grup cât și individual, fiecare este rugat să găsească și să formuleze propoziții sau fraze în care fiecare cuvânt să înceapă cu aceeași literă, având coerență ceea ce se compune. Antrenarea în joc presupune detensionarea subiecților și relaxarea lor.

(exp.-Ana așteaptă auzind aria Aidei. Acum apare aducând alene:arici, avioane, ace, alviță, alune. Așa amestecă Ana:așteptarea, apa , aluatul, alimentele, arătând aiurea aura autobusului ajuns așa, anapoda, acum, aici, aproape aeronavă armonică.

-Zidarul zidește zidăria zidului zămislit. Zicerea zodiacului zguduie zidirea. Zarurile zboară. Zorile zăresc zorelele zarurilor zitide zidărește ziua. Zâmbește zidarul zidului zidit zemuit. Zâmbește zidarul Zoei, zâmbește!)

21) Muzeul stresului

Jocul se desfășoară pe echipe formate din 5-6 participanți. Conducătorul jocului desemnează din fiecare un sculptor care, contracronometru (timp de 5 minute este „stresat”-mai sunt 4,2,2,1-minute) va realiza din ceilalți membrii-un grup statuar numit „stres”. Când totul este gata, sculptorul își va prezenta opera iar ceilalți vor discuta despre ce au simțit când au fost „statuie a stresului”. Sunt întrebați dacă „i-a stresat” anunțarea timpului, motivat, de ce.

22) Corpul meu mă aude!

Consilierul cere clientului său care acuză o durere somatică (ipotetic), „să vorbească” cu organul respectiv, eliminând astfel o stare posibilă de stres, necesară pentru a merge mai departe (exp.-vorbește cu capul, piciorul, stomacul). Se urmărește prin această discuție, detensionarea unei stări psihosomatice create.

23) Ruperea hârtiei

Participanților la joc li se oferă o coală de hârtie de aceeași culoare și mărime. Li se cere ca la comandă, toți să rupă după ce au îndoit colțul din dreapta foii. După ce operația a fost executată, li se cere participanților să motiveze operația făcută cât și implicarea emoțională dacă au avut-o în acel moment sau nu.

24) Afișul meu publicitar

Se cere participanților să-și realizeze propriul „afiș publicitar” care să fie cât mai sugestiv, apoi să motiveze în fața „grupului expert” simbolistica exprimării alese. Pentru o vreme, aceste afișe pot fi „afișate” la vedere pentru alte comentarii sau puncte de referință.

25) Copacul necazurilor mele

Conducătorul de joc cere subiectului să deseneze pe o planșă mare de carton, un copac, cerându-i ca în cursul unei săptămâni să prindă în ramurile lui, toate necazurile pe care le-a avut, scrise direct pe copac sau pe bilețele. La sfârșitul săptămânii va trece să verifice câte din „necazurile” au fost rezolvate, ce întrebări n-au încă răspuns, cât și cum va arăta săptămâna ce urmează. Astfel, subiectul învață să-și asume responsabilitatea, să nu se dea bătut și să reușească să rezolve problemele ivite pe parcurs.

26) Vin și eu!

Participanții la joc vor primi pe rând (se împart ca la cărțile de joc), jetoane ce conțin imagini a diferitelor obiecte. Conducătorul jocului începe o poveste. Pe rând, fiecare participant va primi (extrage) o carte și imaginea de pe ea va fi introdusă în povestire mai departe. Astfel, fiecare participă la nararea acțiunii, făcând ca imaginația să fie la „ea acasă”. La sfârșitul jocului, conducătorul de joc apreciază cea mai interesantă intervenție.

Așa cum a fost structurat întregul capitol cinci, se detașează strategia de abordare a consilierii psihologice a studentului, pornind de la faptul că acesta,

reprezintă încă o „necunoscută” care nu întotdeauna răspunde la primul „stimul al reacției de cunoaștere”. De aceea, chiar dacă am apelat la exerciții de încălzire, exerciții-joc, expresii verbale și/sau joc de rol, considerăm că ele pot și reprezintă o nouă și originală modalitate de abordare a subiectului (studentului) ce se confruntă la un moment dat, cu o situație problemă, cu o stare de fapt, cu un element de identitate sau, de ce nu cu veșnicile întrebări filosofice ale vieții.

În acest context, cele prezentate anterior, se pot constitui ca punct de plecare într-un domeniu ce reprezintă : cunoaștere, atitudine, comportament, implicare, comunicare, relaționare, participare, acceptare, abilitate, înțelegere și lista ar putea continua, implicând de fapt evoluția umană, dată prin existențialitatea valorii.

Și doar cunoscând și acceptând ajutorul în „timpul psihologic” ce se identifică a constitui o atitudine în a preîntâmpina disfuncționalitatea sub aspectele sale bio-psiho-sociale ale clientului (studentului) consilierea psihologică, implicit consilierul psiholog își regăsesc locul într-un cadru în care, psiholingvistic, am decodifica formula de genul:

-Există probleme.

-Există probleme?

-Există probleme!

Răspunsurile, retorice sau nu „cad în incidența” responsabilității consilierului psiholog, prin activitatea sa, să le poată da, știind că mediul universitar rămâne totuși, un tărâm al educației, formării și nu numai.

CONCLUZII

A concluziona la finele acestui studiu, reprezintă un act nu numai de curaj, ci mai ales de pionierat, în sensul în care, atât de puțin se mai acordă astăzi sub o formă sau alta, dezvoltării studentului din complexa perspectivă a personalității sale.

De aceea cele de față-consilierea psihologică în mediul universitar-se dorește a fi un început de drum, mai ales atunci când, la construcția valorii umane și sociale a studentului, sunt implicați o multitudine de factori sub varii aspecte. Privit ca ființă și nu obiect, studentul asimilează, se implică, dorește a **deveni** și de aceea, poate mai mult ca oricând, are nevoie de a fi în mediul său instructiv-educativ, și altceva, având ca punct de reper pentru viitoarea sa construcție umană cu implicații bio-psiho.sociale, ars academica.

Astfel, Vințanu N. (2001) studentul își va constitui treptat un cerc care se închide și care va fi dominat de suficientă lipsă de motivație intrinsecă în studiu, efort minim în propria dezvoltare. Dacă ne gândim că inteligența și capacitatea de acțiune creativă a noilor generații de intelectuali alcătuisc forța cea mai valoroasă a unei națiuni, vom constata ce pierderi uriașe se pot înregistra prin simpla neînțelegere a personalității studentului.

Și toate acestea, pornind de la faptul că, în accepțiunea lui Ey, personalitatea studentului este o istorie; ea se construiește prin înlănțuirea, într-o serie de evenimente și prin modalitățile de a fi ale Eului, fiind cu adevărat actorul cel mai important al mediului universitar. De fapt, el este ceea ce este pentru că-și dorește a fi –student.

Bibliografie

- 1 - Antonesei, L (2005) - Polis și Paideia - Ed. Polirom –Iași.
- 2 - Antonesei, L; Abdel - arl, Yaahiaa (2000) - Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes, Ed.Polirom - Iași.
- 3 - Berger, G. (1976) - Omul modern și educația sa - Ed.Didactică și Pedagogică - București.
- 4 - Barna, A. (1995) - Autoeducația - Probleme teoretice și metodologice - Ed. Didactică și Pedagogică - București.
- 5 - Bârsănescu, Șt. (1937) - Politica culturii în Româniacontemporană - Terek - Iași.
- 6 - Băban, A. (2001) - Consilierea educațională - Cluj - Napoca.
- 7 - Brammer, M.; Lawrence, Shostrom, L. R.; Abrege, J. P. (1989) - Therapeutic Psycholochotherapys, Prentice, Hall International Ins.
- 8 - Bourne, E. J.; (19995) - The Anxiety and Probia Workbook, The 6 Edition, New Harbiner Publications inc.Oakland.
- 9 - Bedell, J. R.; Lennox,S,S (1997) - Handbook for Communication and Problem - Salving Skills Training - A Cognitiv - Behavioral Appraach, New York, John Wiley by Sons, Inc..
- 10 - Burns, D. (1989) - The Felling Good Handbook, A Plume Book, New York.
- 11 - Coașan, A. (2002) - Consiliere școlară. Metode și tehnici - Ed. Dimitrie Cantemir - Tg.-Mureș.
- 12 - Coașan, A.; Podar, T. (2002) - Consiliere școlară - Ed. Dimitrie Cantemir - Tg.-Mureș.
- 13 - Cocoradă, E. (2004) - Consilierea în școală - o abordare psihopedagogică - Ed. Psihimedia - Sibiu.
- 14 - Chimet, I. (1992) - Dreptul la memorie - Ed. Dacia - Cluj - Napoca.

15 - Charle, Ch.; Verger, J. (2001) - Istoria universităților - Institutul European - Iași.

16 - Dragu, A. (1996) - Structura personalității profesorului - Ed. Didactică și Pedagogică - București.

17 - Ellis, A.; Grieger, R. (1977) - Handbooh of Rationale therapy, Springer Coup, New York.

18 - Erikson, E. N. (1959) - Identity and Life Cycle în „Psycholog Issies Monographi” - nr.1.

19 - Golu, M. (2002) - Bazele psihologiei generale - Ed. Universitară - București.

20 - Granel, G. (2000) - Despre Universitate - Ed. Idea Design by Print - Cluj - Napoca.

21 - Holdevici, I. (1996) - Elemente de psihoterapie - Ed. All - București.

22 - Holdevici, I. (1999) - Gândirea pozitivă - Ed. Știință și Tehnică - București.

23 - Holdevici, I. (2000) - Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie - Ed. Orizonturi - București.

24 - Huber, W.(1997) - Psihoterapile - Ed.Știință și Tehnică - București.

25 - Ivey, A. E. (1994) - Intentional Intervie Wing and Conseling Facilitating Client Development în Multicultural Societes Pacific Grove, C. A.: Brooks/Cole Publishing Company.

26 - Ionescu, G. (1990) - Psihoterapie - Ed. Științifică - București.

27 - Joița, E. (2000) - Maanagementul Educațional, Profesor - manager; roluri și metodologie - Ed. Polirom - Iași.

28 - Lemeni, G.; Miclea, M. (2004) - Consiliere și orientare - Ed. ASCR - Cluj - Napoca.

29 - Levi, V. (1978) - Noi și eu - Ed. Didactică și Pedagogică - București.

30 - Miclea, M. (1999) - Psihologia cognitivă - Modele teoretice experimentare - Ed. Polirom - Iași.

31 - Moens, H. (1953) - Die Entwicklungs - phasen den menscblichen Lebens, Rotinger.

-
- 32 - Munteanu, A. (2003) - Psihologia copilului și a adolescentului –Ed. Augusta - Timișoara.
- 33 - Maslow, A. (1954) - Motivation and Personality - New York - Harper and Row.
- 34 - Neculau, A. (2004) - Educația adulților - Ed. Polirom - Iași.
- 35 - Neculau, A. (coord.) - (1997) - Câmpul universitar și actorii săi, Ed. Polirom - Iași.
- 36 - Nica, P. (2000) - Managementul calității și ierarhizarea universităților românești - Phare Universitas 2000, Ed. Paideia - București.
- 37 - Niculescu, N. G. ; Adumitrăcesei (1996) - Învățământul românesc la o răscruce - Ed. Polirom - Iași.
- 38 - Negruț - Dobridor, I. (2005) - Didactica nova - Ed. Aramis - București.
- 39 - Negruț - Dobridor, I. (2001) - Accelerarea psihogenezei - Ed. Aramis - București.
- 40 - Noica, C. (1990) - Jurnal filosofic - Ed. Humanitas - București.
- 41 - Nuță, A. (2003) - Psihoterapeutul de buzunar - Ed. Sper - București.
- 42 - Pașca, M. D. (2000) - Acordarea asistenței psihopedagogice copilului infectat HIV - Ed. Ardealul - Tg.-Mureș.
- 43 - Pașca, M. D. (2002) - ”Ia - mă de mână” - ghid practic terapeutic pentru copilul infectat HIV - Ed. Ardealul - Tg.-Mureș.
- 44 - Pașca, M. D. (2004) - Povestea terapeutică - Ed. Ardealul - Tg.-Mureș.
- 45 - Pașca, M. D. (2005) - Infractorul minor și reintegrarea sa în comunitate - Ed. Ardealul - Tg.-Mureș.
- 46 - Pașca, M. D. (2006) - Cunoașterea copilului din perspectiva scrisului - Ed. Ardealul - Tg.-Mureș.
- 47 - Pașca, M. D. (2006) - Noi perspective în psihologia medicală - Ed. Ardealul - Tg.-Mureș.
- 48 - Paraschivoiu, C. E.; Hodoș, C.; Tudor, V. (2005) - Viitorul începe azi - Ed. Magister - Sibiu.

49 - Perreault N. M. (2000) - Gândirea pozitivă pentru adolescenți - Ed. Teora - București.

50 - Peseschkian, N. (2005) - Povești orientale ca instrument de psihoterapie - Ed. Trei - București.

51 - Proctor, R. W. (1995) - Skill Acquisition and Human Performance, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

52 - Podar, T. (2005) - Psihologia educației - Ed. Dimitrie Cantemir - Tg.-Mureș.

53 - Podar, T. ; Coașan, A. (2002) - Didactica psihologiei - Ed. Dimitrie Cantemir - Tg.-Mureș.

54 - Podar, T.; Rusu, D. (2000) - Consiliere școlară - Ed. Dimitrie Cantemir - Tg.-Mureș.

55 - Rogers, C. (1966) - Developpement de la personne, Paris, Dunod.

56 - Reber, S. A. (1985) - The Penguin Dictionary of Psychology, London, Penguin.

57 - Salade, D. (1995) - Educație și personalitate - Ed. Casa Cărții de Știință - Cluj - Napoca.

58 - Stănciulescu, E. (2002) - Despre tranziție și universitate - Ed. Polirom - Iași.

59 - Sillamy, N. (1996) - Larousse - Dicționar de psihologie - Ed. Univers Enciclopedic - București .

60 - Schifirneț, C-tin (1987) - Tineretul între permanență și înnoire - Ed. Politică - București.

61 - Salvat, H. (1972) - Inteligență, mituri, realități - Ed. Didactică și Pedagogică - București.

62 - Super, D. (1970) - Occupational Psychology, Belmont, California, Wadsworth.

63 - Stanton, N. (1995) - Comunicarea - Societatea Știință și Tehnică - București.

64 - Schiopu, U. Verza, E. (1981) - Psihologia vârstelor - Ed. Didactică și Pedagogică - București.

-
- 65 - Schiopu, U.; Verza, E. (1995) - Psihologia vârstelor - Ed. Didactică și Pedagogică - București.
- 66 - Șincan, N. Gh. (2003) - Pilde, povestiri duhovnicești - Ed. Tipomur - Tg.-Mureș.
- 67 - Șincan, N. Gh. (2004) - Pilde, povestiri duhovnicești, istorioare nostime - Ed. Reîntregirea - Alba Iulia.
- 68 - Tapai, V.; Niculiță, D.; Barbu, C. (2000) - Caietul elevului - Ed. Carminis - Pitești.
- 69 - Thomson, Ch.; Rudolph L. (1992) - Conseling Children, Brooks/Cole Publishing Company Pacific Grove, California.
- 70 - Văideanu, G. (1988) - Educația la frontiera dintre milenii - Ed. Politică - București.
- 71 - Vințanu, N. (2001) - Educația universitară - Ed. Aramis Print - București.
- 72 - Voiculescu, F. (2004) - Analiza resurse - nevoi și managementul strategic în învățământ - Ed. Aramis - București.
- 73 - Vianu, I.(1975) - Introducere în psihoterapie - Ed. Dacia - Cluj - Napoca.
- 74 - Zanden, J.; W. Vander (1985) - Human Development, Random House, New York.
- 75 - Waters, V. (2003) - Povești raționale pentru copii - Ed. ASCR - Cluj - Napoca.
- 76 - "Raport a l' UNESCO de la Commission internationale sur l'education pour le vingt et uniémé siecle" în L'education un tresor est cache de dans, Ed.UNESCO by Odile Jacob, Paris – 1996.