

**UNIVERSITATEA “BABEȘ-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA  
FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ**

**Rezumatul tezei de doctorat**

***PROBLEME ACTUALE ALE ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE  
ALE ADOLESCENȚILOR DIN ROMÂNIA***

**STAN (CĂS.POPA) MARIANA**

**CONDUCĂTOR ȘTIINTIFIC:**

**Prof. dr. Petru Iluț**

**- 2011-**

**Cluj-Napoca**

# **STRUCTURA LUCRĂRII**

## **Introducere**

### **Capitolul 1. Orientarea școlară și profesională și concepte înrudite**

#### **Capitolul 2. Dezvoltarea socială a individului**

##### **2.1. Socializare și anticipare în orientarea școlară și profesională**

##### **2.2. Sinele, stima de sine și raportarea la valorile sociale**

##### **2.3. Adolescența ca etapă de dezvoltare: provocare și descoperire**

##### **2.4. Opțiunea socio-profesională ca și componentă a identității**

#### **Capitolul 3. Interdependențe social-sistemice**

##### **3.1. Sistemul educațional și modelele aspiraționale în alegerea carierei**

##### **3.2. Educația și dezvoltarea socială**

##### **3.3. Perspective teoretice și politici sociale în educație și consiliere vocațională**

#### **Capitolul 4. Alegerile școlare și profesionale**

##### **4.1. Teorii privind alegerea carierei**

##### **4.2. Consilierea școlară în proiectarea carierei**

##### **4.3. Orientarea vocațională: patru aplicații metodologice**

#### **Capitolul 5. Orientări școlare și profesionale la tineri – două anchete sociologice**

##### **5.1. Metodologie și eșantioane**

##### **5.2. Obiective și ipoteze**

##### **5.3. Alegeri școlare și aspirații profesionale la liceeni**

##### **5.4. Orientări și motivații socio-profesionale în rândul studenților**

##### **5.5. Concluziile celor două cercetări**

#### **Capitolul 6. Cercetarea calitativă a raportului dintre orientarea profesională și dezvoltarea personală a tinerilor**

## **Concluzii generale**

## **Bibliografie**

## **Anexe**

**Cuvinte cheie:** *curriculum; decizie în carieră; dezvoltarea carierei; dezvoltare personală; identitate socio-profesională; orientare vocațională; socializare anticipativă; stima de sine; valori și interese.*

### **Argument introductiv**

Alegerea unei școli, facultăți și profesii sunt procese determinate deopotrivă individual-identitar (valori, atitudini, stereotipii, reprezentări, comportamente sociale specifice grupului de apartenență și al celui de referință), cât și societal-structural (forțele macro-sociale cum ar fi factorul economic, cel de prestigiu social al unor profesii, politicile sociale și curriculele școlare). În orientarea școlară și profesională, valorile și deprinderile însușite în timpul socializării primare și secundare, precum și trăsăturile de personalitate și aptitudinile vocaționale individuale constituie elemente esențiale. Toate acestea construiesc, împreună cu stima de sine și componenta socio-profesională a identității de sine, o orientare spre un anumit gen de carieră. Desigur, acest proces nu este unul absolut determinant, în societățile moderne de tip democratic mobilitatea școlară și profesională, adoptarea la nivel larg a principiului long-life learning și schimbările rapide de pe piața muncii conducând la un fenomen dinamic în ceea ce privește opțiunea școlară și profesională.

Studiile de psihologie vocațională și de sociologie a educației arată că procesul decizional în alegerea unei profesii începe în anii de gimnaziu, se accentuează în perioada adolescenței și devine mai bine conturat în momentul alegerii unui profil profesional concret (prin opțiunea pentru o facultate sau o slujbă stabilizată). Orientarea școlară și profesională se află deci la intersecția complexă dintre valența generală a profesiilor la un moment dat pe piața muncii (care se reflectă în aspirațiile identitare, inclusiv prin componenta sa socio-profesională), backgroundul socio-familial și aptitudinile individuale. Ca aplicații ale metodelor de psihologie vocațională folosite pentru evaluarea și analiza orientării școlare și profesionale, am expus, în finalul capitolului al patrulea, patru studii pilot proprii efectuate la adolescenți de gimnaziu și liceu, precum și la un grup de studenți din primul an.

Prin acest demers doctoral am încercat să conectez mai multe dimensiuni ale fenomenului mai larg al alegerii carierei, apelând la concepte, teorii și studii privind dezvoltarea individului ca

entitate socială funcțională, legate de orientarea vocațională pentru alegerea viitoarei profesii. În acest sens, am dorit ca prin cercetările empirice, constând în două chestionare aplicate la două eșantioane contrastante de adolescenți de liceu (licee diferite ca statut) și la alte două eșantioane contrastante de studenți (din centre universitare diferite), să prelungesc studiul din sfera „adolescenței”, urmărind evoluția orientării școlare și profesionale și spre prima etapă a tinereții (studentia), văzută ca o prelungire firească a adolescenței, o perioadă de asemenea consacrată în literatura de specialitate ca una a căutărilor. Segmentul de vârstă analizat este cuprins între 17-26 de ani, elevii și studenții activând în instituții de învățământ cu statute diferite, din provenind din medii socio-familiale diverse. În identificarea tendințelor și motivațiilor opțiunii socio-profesionale, am construit itemii chestionarului după câțiva indicatori relevanți: surse de informare, influențe, reprezentări ale profesiilor, evaluare, luarea deciziei, scorul stimei de sine etc., acestea fiind corelate în analiză cu datele socio-demografice pentru a putea analiza și interpreta intersecțiile variabilelor. În final, printr-un demers empiric calitativ, am încercat să îmbogățesc analiza datelor obținute prin cercetarea cantitativă, analizând mai în profunzime legăturile dintre câteva componente ale studiilor de dezvoltare personală.

### **Perspective teoretice privind orientarea școlară și profesională și în dezvoltarea carierei**

În realitatea socială contemporană, conceptele de *vocație*, *orientare școlară și profesională* și *carieră* au fost raportate teoretic și analitic la transformările majore din sfera realității economice, sociale și psihologice la care se referă. Modelele explicative și teoriile privind orientarea școlară și profesională, respectiv ale dezvoltării carierei, chiar dacă au un mare grad de generalitate și chiar pretenții de generalizabilitate, și o serioasă forță explicativă și de deschidere înspre practică (consiliere vocațională în școli și licee, managementul vieții profesionale, individuale și organizaționale), nu pot oferi întregul tablou al fenomenului decizional. Limitele lor converg tocmai din realitățile macro-sociale, aflate în permanentă schimbare, și de aici din efectele lor circulare asupra mentalităților. Pe de altă parte, imaginea față de diferite profesii, în diferite etape de dezvoltare a individului, se conturează și în funcție de grupul de apartenență (social, familial, educațional). Construirea aspirațiilor se face prin jocul oportunităților: în procesul de decizie, oamenii se gândesc dacă au posibilitatea de a-și atinge scopurile. Teoria social-cognitivă a carierei este foarte uzitată în această arie, având ca puncte tare următoarele:

atenția explicită acordată rolurilor variabilelor de mediu social și contextula, care încurajează sau descurajează dezvoltarea intereselor profesionale, a scopurilor, a realizărilor legate de carieră; facilitarea de către teorie a metodelor de evaluare și intervenție pentru dezvoltarea carierei pe parcursul întregului ciclu profesional.

Problema alegerii este în mod tradițional studiată de sociologie. Urmărirea variabilelor socio-demografice (statut socioeconomic, familial, educațional, gender, etnie etc.) în opțiunile școlare și profesionale este o constantă a studiilor din domeniu. De asemenea, teoriile și cercetările sociologice vizează consecințele alegerilor/deciziilor asupra inegalității sociale și mobilității ocupaționale. Profesia (ocupația) determină statutul persoanei în mediul său social, venitul, bunăstarea și stilul de viață. De asemenea, sunt extrem de productive și analizele reproducerii generaționale și mobilității în sfera educației și profesiei. Principalele teorii ale socialului aplicabile în domeniul educației sunt interpretate, de regulă, din perspectiva „revigorării sociologiei“ a „construcției epistemologice“ a acesteia. Analiza unor curente prezentate în lucrare evidențiază relația existentă între teoriile respective și resursele acțiunii educaționale și de consiliere în vederea orientării vocaționale.

În mod curent, teoria sistemelor ecologice este cadrul central pentru înțelegerea socializării, incluzând procesul de socializare anticipativă. Această perspectivă aduce în prim plan ideea că agenții de socializare joacă un rol esențial în procesul de socializare, incluzând familia, grupul de prieteni, mass-media, vecinătatea, școala și instituțiile religioase. În cadrul familiei, sunt recunoscute diverse subsisteme, incluzând diada părinte-copil, co-parentalitatea, mariajul, frații, și în aceeași măsură unitatea familială însăși. În schimb, familiile sunt încorporate într-o varietate de sisteme de socializare extrafamiliale (prieteni și școli) iar acestea acționează împreună cu familia, mai degrabă decât la mosul independent. O serie de factori cum ar fi caracteristicile copilului incluzând diferențele genetice, resursele parentale, factorii contextuali și etnicitatea modifică efectele acestor influențe socializatoare (Parke et al., 2007).

Însă mai ales în ceea ce privește orientarea vocațională, s-a consacrat ca specific, începând cu anii '60, domeniul psihologiei carierei, care “studiază sistemele de relații reciproce existente între individ (văzut sub aspectul trăsăturilor de personalitate, aptitudinilor și intereselor sale), sistemul de educare și formare profesională inițială și continuă, exigențele muncii în diferite profesii concrete și dinamica specială a jocului dintre oferta și cererea de forță de muncă existente pe piața muncii.” (Jigău, 2001, p. 98). Perspectivele teoretice psihologice majore care

acoperă acest subiect sunt: abordările din perspectiva teoriilor trăsăturilor și factorilor; modelul sociologic al dezvoltării carierei; teoria selfului; perspectiva teoriei personalității și abordarea behavioristă a personalității. (Osipow, 1983). Sintetizând abordările semnificative în domeniu, am insistat îndeosebi (inclusiv prin prezentarea unor studii pilot proprii pe problema orientării vocaționale în școală) pe conceptualizarea extrem de utilă la nivel practic a lui J. Holland (1997) care încorporează șase subtipuri de personalitate: realistă, investigativă, artistică, socială, întreprinzătoare și convențională. Una dintre cele mai importante schimbări survenite în ultimele decenii în psihologia descoperirii vocației și dezvoltării carierei este perspectiva constructivistă, evolutivă și holistă asupra acestei dimensiuni definitorii pentru individul contemporan, (ocupația, funcția, meseria, profesia). Componenta socio-profesională a identității sociale este una crucială în societățile moderne, înalt stratificate. Noile viziuni teoretice suprapun în mare parte profesia și cariera, cu viața individului modern.

Cercetătorii contemporani au reluat o parte dintre asumțiile teoriilor dezvoltării aducând noi informații cu privire la traiectoria acesteia și la factorii care o influențează. Feldman (2002) face un inventar, extrem de relevant, de teme și cercetări realizate de-a lungul anilor din perspectiva evolutivă asupra carierei, inventar în care figurează cercetări cu privire la: identitatea vocațională; influența interacțiunilor timpurii din cadrul școlii și al activităților extrașcolare asupra intereselor, valorilor și abilităților profesionale; influența trăsăturilor de personalitate și a stilului personal asupra felului în care indivizii se percep pe sine și asupra felului în care își percep mediul ambiant și cariera; stabilitatea paternurilor de deprinderi de muncă, interese profesionale și valori personale; contextul modificării intereselor, valorilor și deprinderilor profesionale pe parcursul vieții; influența congruenței dintre abilitățile, interesele și valorile personale și exigențele organizaționale asupra sentimentului personal de confort psihic (*well-being*) (pp. 10 – 16).

Între direcțiile avute în vedere în cadrul reformei învățământului românesc, reforma curriculară reprezintă segmentul esențial, central, care se constituie acum ca o tematică distinctă în științele educației. Programul reformei curriculare reprezintă un demers coerent de politică educațională națională, proiectat și derulat în concordanță cu tendințele și practicile europene curente. Sistemul școlar și curricula școlară poate produce probleme în rândul cohortelor de absolvenți. Întrucât elaborarea curriculumului și stabilirea modalităților de implementare este subiect al multor interese care pot intra în coliziune (profesori, angajatori, părinți), schimbarea

programele de învățământ este una dintre cele mai dificile sarcini ale oricărei reforme educaționale. Se poate aprecia că în multe situații în care investițiile în educație s-au dovedit a produce beneficiile economice așteptate explicația poate fi găsită în programe educaționale potrivite obiectivelor de creștere economică. Astfel, atunci când calificările devin inutile datorită modificărilor din structura ocupațională sau a evoluțiilor tehnologice, situație care intervine, de obicei, mai târziu în ciclul vieții, pot avea consecințe sociale grave. Așa s-a întâmplat în România cu minierii, în parte cu inginerii etc. Piața muncii cunoaște cicluri pe piața profesiilor, ceea ce întărește nevoia de consiliere vocațională și pentru carieră (o soluție aici fiind educația continuă sau educația adulților). În UE, politicile educaționale s-au conturat pe ideea că deprinderile și cunoștințele dobândite în cursul copilăriei și tinereții nu mai sunt suficiente iar adaptarea la condițiile economiei contemporane presupune participarea la activități educaționale pe tot parcursul vieții.

În România, componentele generale privind abilitățile specifice de orientare vocațională, cuprinse în programa școlară pentru consiliere și orientare la liceu, sunt:

1. Explorarea resurselor personale care influențează planificarea carierei
2. Integrarea abilităților de interrelaționare, în vederea dezvoltării personale și profesionale
3. Elaborarea proiectului de dezvoltare personală și profesională

### **Interdependențele dintre sistemul educațional și dezvoltarea socială**

Evaluarea reformelor educaționale din cea de-a doua jumătate a secolului trecut, potențată de mișcările sociale de la sfârșitul anilor '60, a arătat că, în ciuda nivelurilor ridicate ale mobilității școlare, aceasta a fost preponderent structurală și a însoțit o scădere nesatisfăcătoare a *inegalităților de șanse* (Boudon, 1973). Inegalitatea s-a perpetuat prin creșterea permanentă a lungimii carierelor școlare necesare pentru ocuparea unor poziții sociale înalte, devalorizarea diplomelor obținute la niveluri școlare inferioare și conservarea inegalităților de acces la toate nivelurile de învățământ, dar mai ales la formele superioare sau de elită ale ciclului școlar. Astfel, societățile în care a activat „statul bunăstării” au rămas inegalitare, iar democratizarea școlii a fost marcată de insuccese. Cu atât mai mult acest proces rămâne unul problematic în state emergente, cum este România (Hatos, 2010).

Rolul educației în contextul mai larg definit la Lisabona (2000) este explicit cel de a susține o dezvoltare durabilă, prin dezvoltarea capitalului uman, iar politicile de acces la educație sunt menite, pe de o parte, să reducă excluziunea socială și sărăcia, iar pe de alta, să conducă la dezvoltarea socială durabilă la nivelul statelor membre. Țintele politicilor educaționale cu efect asupra dezvoltării sociale sunt: 1) educația ca mijloc al sporirii coeziunii sociale la nivel structural-macro; 2) educația ca mijloc de promovare a incluziunii sociale a individului prin două componente care pot fi tratate separat: 2a) promovarea unei atitudini active față de provocările mediului, față de problemele colectivității și față de propriile drame; 2b) susținerea competențelor economice și sociale ale individului în vederea unei capacități sporite de integrare pe piața muncii și, în final 3) școala ca instituție de acțiune concretă de dezvoltare (Voicu, 2004).

Concepțiile privind efectele multiple ale educației, mai ales a celei formale, asupra dezvoltării sociale pot fi organizate în trei mari dimensiuni: o perspectivă liberală, intitulată funcționalism-tehologic, una pe care A. Hatos (2006) o intitulă „comunitariană”, specifică orientării denumite actualmente „a treia cale” și orientarea critică, cu rădăcini adânci în gândirea socială marxistă și weberiană. Primele două curente au stimulat elaborarea unor viziuni și politici de dezvoltare prin educație, pe când punctul de vedere critic este mai puțin optimist în ceea ce privește potențialul reformativ al educației, subliniind mai ales caracterul aporetic al tuturor încercărilor de a spori bunăstarea și a democratiza societatea prin mecanismele școlii convenționale. Celor trei curente de gândire le sunt asociate doctrine social-politice ușor identificabile și au fost promovate de gânditori cu orientări ideologice aflate în polemică. Sintetizând literatura critică cu privire la relația dintre educație și dezvoltare socială, se relevă următoarele: analiza rolului școlii și educației în general în programele de dezvoltare trebuie să facă distincție dintre efectele individuale și cele sociale ale acestora; reflecția asupra acestei teme variază în funcție de obiectivele – economice sau de altă natură – de dezvoltare al politicilor educaționale: în primul rând, avantajele individuale ale educației sunt greu de contestat (datele statistice mondiale arată că, indiferent de regiune sau de grad de dezvoltare, fiecare an în plus de școlarizare aduce un plus de venituri care depășește mărimea investiției realizate (Psacharopoulos, Patrinos, 2002, cf. Hatos, 2006); în al doilea rând, există însă și controverse cu privire la efectul de dezvoltare la nivel societal al investiției în educație.

Învățământul constituie un factor al creșterii economice și dezvoltării sociale doar în anumite condiții de reglementare a pieței, depinzând de modul în care piața absoarbe productiv oferta

educațională, fără a mai fi nevoie de mai mult decât o formare continuă. Problema majoră de concentrează pe tensiunile dintre stat și piața liberă, optim în acest sens fiind statul minimal, care joacă rolul de curea de transmisie a cunoștințelor și lasă decizia, funcționând pe principiul subsidiarității, pe seama celor care vor fi direct afectați de consecințe. În acest sens, susțin că învățământul va conduce la dezvoltare economică acolo unde societatea civilă este bine conturată, astfel încât deciziile politice sau acțiunile agenților economici sunt sub supraveghere civică de tip critic și corectiv. Circulația cunoștințelor între subsistemele producției, învățământului și cercetării sunt tratate de mai multe modele teoretice. În acest sens, sistemele performante sunt: Sistemul neoclasic de creștere endogenă de tip schumpeterian, bazat pe conceptul de „distrugere creativă” (sistemul economic se dezvoltă distrugând ceea ce este inutil; cunoștințele reprezintă o prioritate și sunt necesare pieței; cei ce le produc sunt bine plătiți, premiați, au prestigiu; se dezvoltă mobilitatea profesională este maximizată direct proporțional cu oportunitatea de a acumula venituri), care este concurențial, flexibil, inovator; Sistemul „difuziunii structurate” (având o mare mobilitate a capitalurilor, inclusiv investiții în condiții de risc, o flexibilitate industrială sporită, o socializare a cunoașterii și o centrare a cercetării pe priorități) este orientat organizațional spre dezvoltare, astfel încât orice capital este investit pentru a maximiza efortul colectiv. Sistemul de învățământ și cercetarea sunt considerate resurse majore ale dezvoltării.

Jacob Mincer, Gary Becker și cei ce i-au urmat s-au concentrat mai mult pe studiul relațiilor dintre capitalul uman și veniturile din muncă, mai exact pe studiul variațiilor veniturilor în funcție de gradul de educație al indivizilor. Acesta este obiectul teoriei capitalului uman, a cărei remarcabilă expunere este realizată de Becker (1964). Esența teoriei este simplă: veniturile indivizilor cresc substanțial în funcție de gradul de educație al acestora. Mincer și Becker au restrâns în general abordările lor asupra capitalului uman la analiza capitalului educațional, punând în evidență costurile asociate investirii în instruire, precum și relația dintre investițiile școlare și post-școlare.

În ultimele decenii, analizele asupra capitalului uman au început să îl definească pe acesta mai ales ca și capital educațional, ca urmare influenței majore în analiza fenomenelor de acest fel a teoriei capitalului uman. Practic, educația reprezintă în fapt esența capitalului uman, importanța ei fiind superioară componentelor asociate stării de sănătate (Blaug, 1976, apud Voicu, 2004).

Astfel de rezultate au produs entuziasm printre cei care susțineau ideea că problemele de dezvoltare ale societăților pot fi rezolvate în bună măsură prin intervenții la nivelul educației. Studii ulterioare, uzând de o metodologie sofisticată, au ajuns la concluzii mai puțin pozitive sau chiar contrare. Teoriile care atribuie sporirii capitalului uman virtutea de a produce direct bunăstare aparțin astăzi unui curent de gândire învechit. Încă din anii '80, economiștii au dovedit că acumularea de capitaluri fixe, monetare sau de capital uman nu produce direct creștere economică, resursa de creștere trebuind să fie căutată în altă parte. Dintre factorii importanți ai creșterii, au fost menționați productivitatea muncii sau, mai insistent, politicile economice, eficiența guvernamentală sau capitalul social. (Easterly și Levine, 2001, Olson 1998, Putnam, 1993, apud Hatos, 2006).

Capitalul educațional se prezintă în două forme distincte: pe de o parte sunt abilitățile dobândite în urma participării la sistemele educaționale formale, cunoștințe atestate prin diplome; pe de altă parte sunt orice alte cunoștințe și abilități dobândite în cursul vieții, prin eforturi proprii sau prin contacte cu experți în diverse domenii finalizate cu câștiguri de cunoaștere în urma asimilării informațiilor primite prin interacțiunea cu aceștia. Pentru capitalul educațional atestat prin diplome, problema măsurării la nivel individual nu este foarte spinoasă, chiar dacă pot fi discutate diferitele metode utilizate: măsurarea prin ani de școală, prin grade de instrucție etc. În schimb, educația neformală produce stocuri de capital educațional greu de estimat.

Pentru a obține o integrare eficientă pe piața muncii prin educație, sunt necesare, pe lângă măsuri de combatere a eșecului școlar (care trebuie să depășească obiectivul formal al evitării abandonului și să se concentreze pe rezultatele concrete ale elevilor), intervenții și servicii corespunzătoare problemelor identificate. Un set de soluții vizează dezvoltarea serviciilor de consiliere în carieră. Acestea trebuie să țină cont de perspectivele de dezvoltare economică pe termen lung ale regiunii (o problemă extrem de dificilă) și de constrângerile legate de evitarea eșecului școlar și de promovare a incluziunii sociale.

Rolul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) este cunoscut în promovarea și dezvoltarea educației superioare. Ca organizație internațională care cuprinde 30 de state membre și colaborând activ cu 70 de state non-membre, organizația este singura în măsură să colecteze date internaționale comparative, promovând schimbul internațional de bune practici

și dezvoltând ghiduri internaționale. A fost recunoscut de către toate statele membre OECD faptul că educația superioară joacă un rol esențial în creșterea economică și coeziunea socială, iar acum se recunoaște pe scară tot mai largă faptul că un sistem de calitate al învățământului universitar și post-universitar este fundamental în capacitatea națiunilor de a participa cu succes la economia cunoașterii globale. Acest context a condus la faptul că OECD s-a concentrat pe educația superioară, în legătură cu educația și inovația. Unele analize privind politicile și practicile ale educației superioare (Yelland, 2010) stabilesc patru segmente funcționale ale acestui obiectiv larg: (1) Politici de educație și training, (2) Cercetare și inovare educațională (3) Indicatori și analize și (4) Managementul educației și infrastructura. Eforturile centrale includ: e-learning în etapa post-gimnaziu, viitorul nivelului superior, ghidarea în obținerea calității guidelines în educația superioară în alte state, educația superioară și regiuni, internaționalizarea și schimbul în educația superioară și revizuirea tematică a educației terțiare.

### **Rezultatele cercetării empirice proprii**

În încercarea de a stabili care sunt motivațiile și aspirațiile în opțiunile școlare și profesionale ale liceenilor și studenților, am folosit următoarele metode: *ancheta pe bază de chestionar* aplicată unui număr de 160 de liceeni (eșantion format din două loturi contrastante); *Ancheta pe bază de chestionar* la 180 de studenți (eșantion format din două loturi contrastante); *interviul semistructurat*, în cadrul cercetării calitative; *Observația nestructurată*, ca participant din interior (consilier școlar și cadru didactic la ambele niveluri de educație).

În urma prelucrării statistice și analizei rezultatelor, au reieșit câteva tendințe generale mai relevante:

- A) Aspirațiile și opțiunile de ordin școlar și profesional sunt puternic corelate cu statutul socio-educational al părinților;
- B) Apar diferențe relevante în ceea ce privește influențarea din partea grupurilor de apartenență și a celor de proximitate în funcție de loturi: la loturile mai bine poziționate din punctul de vedere al statutului, familia și grupul de referință (modelele aspiraționale) joacă un rol mai mare decât la cele mai slab poziționate (unde decizia apare ca fiind mai degrabă individuală sau ghidată de profesori, consilieri școlari, prieteni);

- C) Combinarea variabilelor „statut socio-educational al părinților” și „opțiune școlară și profesională” indică o corelație semnificativă. Cu toate acestea, dimensiunea pecuniară este vizibilă în proiectarea viitoarei profesii, la toate loturile, cu unele diferențe analizate și dezvoltate în demersul calitativ. Efectul mediului social (categorie socială) asupra aspirațiilor tinerilor apare mai slab, dar în concordanță cu alte studii (de exemplu, Rumberger, 2010). În ambele cazuri (cele două eșantioane - liceeni și studenți), relația diferă semnificativ în funcție de gen și tipul școlii (medie sau de elită);
- D) Explorarea relației dintre aceste cogniții și activitățile adolescenților arată efecte atât unidirecționale cât și bidirecționale, cu diferite patternuri privind aspirațiile și așteptările. Prin analiza de regresie multiplă cognițiile orientate spre viitor sugerează intenția de identificare cu adultul educat; analiza indică în continuare că efectul așteptărilor adolescenților sunt mediate parțial de participarea la activități extracurriculare. Aceste rezultate sugerează o influență potențial importantă a cognițiilor orientate spre viitor ale adolescenților în comportamentul lor curent și în intențiile de viitor. Acest aspect a fost nunațat prin cercetarea calitativă;
- E) Percepția socială a viitoarelor profile și profesii sugerează fenomenul de pozitivare anticipată, concretizat în percepția selectivă a trăsăturilor grupurilor de referință și o distorsiune față de percepția generală, prin păstrarea atributelor ce definesc preponderent o imagine socială favorabilă;
- F) În funcție de sex, orientările adolescenților comportă unele diferențe, dar ele apar ca ne semnificative dacă le raportăm la marile categorii genderizate în mod clasic (astfel, avocatura sau arhitectura - anterior relativ puternic masculinizate, nu mai sunt alese major de băieți, respectiv artele sau actoria, mai degrabă anterior feminizate, sunt acum o opțiune serioasă și pentru băieți);
- G) Apare o puternică asociere între stima de sine și motivația individualistă în orientarea viitoarei profesii, respectiv între stima de sine și certitudinea deciziei.
- H) Din corelarea indicatorului stimei de sine cu variabilele sociodemografice, respectiv cu itemii privind orientarea în profesie, se conturează câteva profile de adolescenți și tineri, expuse pe larg în finalul cercetării.

## Concluzii

Rezultatele obținute converg spre cele ale unor studii similare realizate în țara noastră, însă surprind și elemente mai raționale în motivațiile tinerilor: elementul pecuniar și cel de optimizare selectivă (rațională) a șanselor sunt bine conturate, semnificative statistic, iar raportarea la realitatea socială românească, inclusiv sub efectul crizei din ultimii ani, este una destul de realistă. Cu toate acestea, apar diferențe între orientarea spre viitoarea carieră în funcție de gen: dacă fetele se orientează preponderent spre domeniile artistic și social, băieții tind spre cele din sferele: realist, întreprinzător și convențional. Cu privire la cele de tip investigativ diferențele reieșite nu sunt semnificative.

Cu privire la raportul dintre vocație și alegerea carierei în vederea atingerii dezideratului dezvoltării personale, rezultatele cercetării calitative converg spre ideea nevoii raportării adecvate a curriculei școlare la realitățile sociale românești.

În finalul lucrării, bazându-mă pe rezultatele obținute și orientându-mă după abordări recente din sfera mecanismelor de alegere a profesiei de către tineri, am propus câteva soluții de optimizare a acțiunilor de orientare vocațională și consiliere profesională, încercând astfel un demers integrativ.

## Bibliografia tezei

1. Albion, M.J., Fogarty, G.J. (2002). Factors influencing career decision-making in adolescents and adults. *Journal of Career Assessment*, 10, 91-126
2. Allport, G.W. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Ed. Didactică și Pedagogică
3. Amundson, N. (2003). *Active engagement: Enhancing the career counselling process* (second edition). Richmond, B.C., Canada: Ergon Communications
4. Amundson, N., Poehnell, G. (1996). *Career pathways* (in association with Human Resources Development Canada) (second edition). Richmond, B.C., Canada: Ergon Communications
5. Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. (coord.). (2002). *Introducere în psihologie*, București: Ed. Tehnică
6. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman&Co
8. Baron, R.A., Branscombe, N.R., Byrne, D. (2002). *Social Psychology*. Boston: Allyn&Bacon, Inc.
9. Băban, A. (2001). *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Ed. Imprimeria Ardealul Clujeană
10. Beal, S., Crockett, L.J. (2010). Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. *Developmental Psychology*, Vol. 46 (1), January, 258-265: doi:10.1037/a0017416
11. Betz, N.E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emergent directions. *Journal of Career Assessment*, 15, 403-424
12. Betz, N.E., Borgen, F.H. & Harmon, L.W. (2006). Vocational confidence and personality in the prediction of occupational group membership. *Journal of Career assessment*, 14, 36-55
13. Betz, N.E., Hackett, G. (1993). *Manual of the Occupational Self-Efficacy Scale*. Ohio: Ohio State University
14. Bogathy, Z. (2004). *Manual de psihologia muncii și organizațională*. București: Ed. Polirom
15. Bogathy, Z. (2007). *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Ed. Polirom
16. Bolles, R.N. (1999). *What colour is your parachute? A practical manual for job-hunters & career changers*. Berkeley: Ten Speed Press
17. Bourdieu, P. (1986). *Economia bunurilor simbolice*. București: Ed. Meridiane
18. Bourdieu, P. (1993). Forms of capital. În J. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. (pp. 310-343). New York: Greenwood Press

19. Breban, D., Bora, C. (2003). Motivația în opțiunea profesională la adolescenți. *Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie, vol III*, 113-125
20. Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Ed. Tehnică
21. Bloom, B.S. (1981). *All Our Children Learning*. New-York: McGraw-Hill
22. Brooks, G.J., Brooks, M. (1993). *Association for supervision and Curriculum Development*. Alexandria: VA
23. Brown, B. (1991). *Career consulting techniques*. New York: Allyn&Bacon
24. Brown, B. (1999). *Self Efficacy Beliefs and Carreer Development* cf. <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed429187.html> (ultima accesare: 15 ianuarie 2011)
25. Brown, D., Brooks, L. (1990). *Career Choice and Development*. San Francisco, Oxford: Jossey Bass Publishers
26. Bubany, S.T., Krieshok, T.S., Black, M.D., McKay, R.A. (2008). College Student's Perspectives on Their Career Decision Making. *Journal of Career Assessment, 16*, 177-197
27. Bunescu, G. (2007). *Politici și reforme socio-educăționale. Actori și acțiuni*. București: Ed. Cartea Universitară
28. Capuzzi, D., Gross, D. (2001). *Introduction to the counseling profession* (third edition). Massachusetts: Allyn and Bacon Publishing Company
29. Carluer, F. (2009). *Management et economie du savoir*. Paris: Ellipses
30. Chance (Fate) J. R. (1986). *Careers*. Belmont, California: Fearon & Janus Quercus
31. Chapman, R.G. (1984). *Toward a theory of college choice: a model of college search and choice behavior*. Alberta, Canada: University of Alberta
32. Chelaru, M. (2003). *Psihologia Eului. Cu privire specială la adolescenți*. Iași: Ed. Fundației Axis
33. Choy, S.P. (2001). *Students whose parents did not go to college*. Washington: National Center for Education Statistics
34. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Ed. Polirom
35. Ciupercă, C. (2003). Copiii în cursa socializării sau cum se perpetuează diferențele dintre băieți și fete. În: I. Mitrofan (coord.). *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane* (pp. 19-33). Iași: Ed. Polirom
36. Constantin, T. (2004). *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași: Editura Polirom
37. Crahay, M. (2009). *Psihologia educației*. București: Ed. Trei
38. Crețu, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Ed. Polirom
39. Crețu, C. (2005). *Evaluarea personalității*. Iași: Ed. Polirom
40. Dahrendorf, R. (2000). *Universities after communism*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
41. Deschamps, J.-C., Doise, W., Mugny, G., (1996). *Psihologia socială experimentală*. Iași: Ed. Polirom

42. Dubow, E.F., Huesmann, L.R., Boxer, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2006). Middle Childhood and Adolescent Contextual and Personal Predictors of Adult Educational and Occupational Outcomes: A Mediational Model in Two Countries, *Developmental Psychology*, vol. 42 (5), September, 937-949: doi:10.1037/0012-1649.42.5.937
43. Dumitriu, I.C. (2008). Personal development. Educational implications. În: *Education and academic research structures of the knowledge - based society*. Sibiu: Editura Alma Mater
44. Dumitru, I. A. (2007). *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Ed. Polirom
45. Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion
46. Gati, I., Krausz, M., Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526
47. Germeijs, V., De Boeck, P. (2001). Career Indecision: Three Factors from Decision Theory. *Journal of Vocational Behaviour*, 62, 11-25
48. Ghinărașu, C. (2006). *Child Labour in Romania*. București: Ro Media Publishing House
49. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
50. Gilbert, R. (2010). Curriculum Reform. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (eds.). *International Encyclopedia of Education* (third edition) (pp. 510-513). New York: Elsevier Ltd.
51. Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Ed. Dunod
52. Golu, M. (1993). *Dinamica personalității*. București: Ed. Geneze
53. Grosu, N. (2005). *Strategia carierei*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
54. Hargrove, B.K., Creagh, M.G., & Burgess, B.L. (2002). Family interactions patterns as predictors of vocational identity and career decision making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 185-201
55. Hatos, A. (2010). Educație. În L. Vlăsceanu (coord.). *Sociologie* (pp. 596-644). Iași: Ed. Polirom
56. Hatos, A.. (2006). *Sociologia educației*. Iași: Ed. Polirom
57. Higgins, T. (2000). *Self-Discrepancy: A Theory relating Self and Affect*. New York University
58. Hogg, M.A., Abrams, D. (1990). *Social Identifications*. Londra: Routledge
59. Holland, J.L. (1973). [\*Making Vocational Choices\*](#); A Theory of Careers. Englewood Cliffs, N. J: Prentice, Hall
60. Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* [Hardcover]. Psychological Assessment Resources, third sub-edition
61. Holland, J.L. (2009). *SDS – Self Directed Search: Ghid de utilizare profesională* (traducere și adaptare H. Pitariu, D. Vercellino, D. Iliescu). București: O.S. România
62. Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului*. Iași: Ed. Polirom

63. Iluț, P. (2001). *Sinele și cunoașterea lui*. Iași: Ed. Polirom
64. Iluț, P. (2003). Teoria alegerii raționale. În S. Chelcea și P. Iluț (coord.). *Enciclopedie de psihosociologie*. (pp. 351-353). București: Ed. Economică
65. Iluț, P. (2004). *Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Ed. Polirom
66. Iluț, P. (2009). *Psihologie socială și sociopsihologie. Teme recurente și noi viziuni*. Iași: Ed. Polirom
67. Issacson, L., Brown, D. (1997). *Career information, career counseling and career development* (sixth edition). Massachusetts: Allyn and Bacon Publishing Company
68. Jigau, M. (2001). *Consilierea carierei*. București: Ed. Sigma
69. Jigău, M. (2002). *Învățământul rural din România – condiții, probleme și strategii de dezvoltare*. UNICEF (ed. a 2-a). București: Ed. Marlink
70. Jigău, M. (1998). *Factorii reușitei școlare*. București: Ed. Grafoart
71. Jurcău, N. (1980). *Aptitudini profesionale*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia
72. Kenny, M.E., Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context of career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 257-272
73. Klein, M. (1997). *Introducere în orientarea în carieră*. București: Institutul pentru științele educației
74. Kluckhohn, C. K. (1951). Values and Value Orientations in the Theory of Action. In T. Parsons and E. A. Shils (Eds.). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press
75. Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. În Th. Lickona (ed.). *Moral Development and Behavior. Theory, research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston
76. Krieschok, T.S., Ulven, J.S., Hecox, J.L., & Wettersen, K. (2000). Resume therapy and vocational test feedback: Tailoring interventions to self-efficacy outcomes. *Journal of Career Assessment*, 8, 267-281
77. Krumboltz, J.D., Hamel, D.A. (1977). *Guide to career decision-making skills*. New York: Educational Testing Service
78. Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications
79. Lapan, R.T., Hinkelman, J.M., Adams, A., & Turner, S. (1999). Understanding Rural Adolescents' Interests, Values, and Efficacy Expectations. *Journal of Career Development*, 26, 107-136
80. Larson, L.M., Borgen, F.H. (2002). Convergence of vocational interests and personality: Examples in an adolescent gifted sample. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 91-112
81. Larson, L.M., Rottinghaus, P.J., Borgen, F.H. (2002). Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality variables. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 217-239

82. Lemeni, G., Miclea, M. (coord.). (2004). *Consiliere și orientare – activități pentru clasele IX-XII / SAM*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR
83. Lent, R.W., Brown, S., Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122
84. Lent, R.W., Brown, S.D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interests and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101-118
85. Lightsey, O. R. (2006). Generalized Self-Efficacy, Self-Esteem, and Negative Affect. In: *Canadian Journal of Behavioural Science* 38, no.1, 72-80
86. Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. (2006). A Developmental Contextual Perspective on Identity Construction in Emerging Adulthood: Change Dynamics in Commitment Formation and Commitment Evaluation. *Developmental Psychology*, 42, No. 2, 366-380
87. Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396
88. Maslow, A.H. (2007). *Motivație și personalitate*. București: Ed. Trei
89. Matthews, G., Deary, I. J., Whiteman, M. (2005). *Psihologia personalității*. Iași: Ed. Polirom
90. Mau, W.G. (2001). Assessing career decision-making difficulties. A cross-cultural study. *Journal of Career Assessment*, 9, 353-364
91. McCarron, G.P., Inkelas, K.K. (2006). The gap between educational aspiration and attainment for first-generation college students and the rule of parental involvement, *Journal of college Student Development* 47 (5), 534–539
92. Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă*. Iași: Ed. Polirom
93. Moore, A. (ed.). (2006). *Schooling, Society and Curriculum*. London, New York: Routledge, Tazlor & Francis Group
94. Muntean, A. (2006). *Psihologia dezvoltării umane*. (ed. a 2-a). Iași: Ed. Polirom
95. Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Ed. Polirom
96. Neculau, A., Boncu, Ș. (1998). Identitate socială și stimă de sine. În L. Iacob (coord.). *Psihologie școlară* (pp. 245-248). Iași: Ed. Polirom
97. Neenan, M., Dryden, W. (2002). *Life coaching – a cognitive-behavioural approach*. New York: Taylor and Francis
98. Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculum-ului educațional*. Iași: Ed. Polirom
99. Opre, A. (2004). *Noi tendințe în psihologia personalității*. Cluj Napoca: Ed. ASCR
100. Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall
101. Osipow, S.H., Carney, C.G., Barak, A. (1976). A scale of educational and vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 233-243

102. Osipow, S.H., Leong, F.T.L., Barak, A. (2001). *Contemporary models in vocational psychology: a volume in honor of Samuel H. Osipow*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
103. Păunescu, M. (2006). *Organizații și câmpuri organizaționale. O analiză instituțională*. București: Ed. Polirom
104. Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței*. București: Ed. Științifică
105. Pitariu, H., Costin, A., (1997). *Orientarea în carieră*. Cluj Napoca: Ed. Sincron
106. Plosca, M., Mois, A. (2001). *Consiliere privind cariera. Aplicații în școală*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia
107. Popescu, L. (2004). *Politicile sociale est – europene între paternalism de stat și responsabilitate individuală*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
108. Pulkkinen, L. (Editor) (2002). *Paths to Successful Development: Personality in the Life Course*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press
109. Radu, I. (1993). *Metodologie psihologică și analiza datelor*. Cluj-Napoca: Ed. Sincron
110. Radu, I., Matei, L., Iluț, P. (1994). (coord.). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Ed. Exe
111. Riehl, R. (1994). The academic preparation, aspirations, and first-year performance of first-generation students, *College and University* 70, 14–19
112. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press
113. Rotariu, T., Iluț, P. (1997). *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*. Iași: Polirom
114. Parke, R.D., Leidy, M.S., Schofield, T.S., Miller, M.A. & Morris, K.L. (2007). Socialization. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* 31, 224-235: doi:10.1016/B978-012370877-9.00152-3
115. Rotariu, T., Iluț, P. (1997). *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*. Iași: Polirom
116. Roth-Szamoskozi, M., Popescu, L., Raț, C. (2008). Changes in Romanian Child Welfare Policies along the Transitions Years. În P. Iluț (ed.). *Dimensions of Domestic Space in Romania* (pp. 79-105). Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
117. Rottinghaus, P., Betz, N., Borgen, F. (2003). Validity of parallel measures of vocational interests and confidence. *Journal of Career Assessment*, 11, 355-378
118. Rumberger, R. (2010). Education and the reproduction of economic inequality in the United States: An empirical investigation. *Economics of Education Review*, vol. 29 (2), April, 246-254: doi:10.1016/j.econedurev.2009.07.006
119. Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR
120. Sava, S. (2007). Educația adulților – identitate, problematică. În R. Paloș, S. Sava, D. Ungureanu (coord.). *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice* (pp. 15-66). Iași: Ed. Polirom
121. Staggs, G.D., Larson, L.M., Borgen, F.H. (2003). Convergence of specific factors in vocational interests and personality. *Journal of Career Assessment*, 11, 243-261
122. Stănciulescu, E. (1996). *Teorii sociologice ale educației*. Iași: Ed. Polirom

123. Stoenescu, C. (2010). Noua economie imaterială și managementul cunoașterii. *Sfera Politicii*, nr. 145, disponibil la <http://www.sferapoliticii.ro/sfera/145/art08-stoenescu.html>, accesat la 10 iunie 2010
124. Stoica, L. (2006). Politica educațională ca sursă a dezvoltării sociale. România în context European. În C. Zamfir, L. Stoica (coord.). *O nouă provocare: dezvoltarea socială* (pp. 240-262). Iași: Ed. Polirom
125. Stoica, L. (2009). Accesul la educația continuă. *Calitatea vieții*, XX, nr. 1-2: 122-129
126. Șchiopu, U., Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor*. București: Ed. Didactică și Pedagogică
127. Tinsley, H.E., Tinsley, D.J., Rushing, J. (2002). Psychological Type, Decision-Making Style, and Reaction to Structured Career Interventions. *Journal of Career Assessment*, 10, 258-282
128. Tomșa, Gh. (1999). *Consilierea și dezvoltarea carierei la elevi*. București: Ed. Viața Românească.
129. Trainor, R. (2009). *Making lifelong learning a reality – the UK experience*. Bologna Handbook, March, vol. 11
130. Turner, S.L., Lapan, R.T. (2004). Evaluation of an intervention to increase non-traditional career interests and career-related self-efficacy among middle-school adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 516-531
131. Van Halen, C. P. M. (2002). *The Uncertainties of Self and Identity*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
132. Voicu, B. (2002). Educația permanentă (educația de-a lungul întregii vieți). În L. Pop (coord.). *Dicționar de politici sociale*. (pp. 297-298). București: Ed. Expert
133. Voicu, B. (2004). Capitalul uman: componente, niveluri, structuri. România în context European. *Calitatea vieții*, XV, nr. 1-2: 138-157
134. Walsh, W.B., Savickas, M. (2005). *Handbook of vocational psychology: theory, research, and practice*. New York: Lawrence Erlbaum Associates
135. Yates, L. (2010). Curriculum and Critical Theory. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (eds.). *International Encyclopedia of Education* (third edition) (pp. 494-498). New York: Elsevier Ltd.
136. Yelland, R. (2010). The Role of the OECD in the Development of Higher Education in a Globalized World. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (eds.). *International Encyclopedia of Education* (third edition) (pp. 584-589). New York: Elsevier Ltd.
137. Zavalloni, M., Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience*. Toulouse: Privat
138. Zlate, M. (2002). *Eul și personalitatea*. București: Ed. Trei
139. Zlate, M. (2004). *Leadership și management*. București: Ed. Polirom
140. Zunker, V.G. (1998). *Career counseling, applied concepts of life planning* (fifth edition). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing

141. \*\*\* Comisia Europeană (2001). Making a European Area of Lifelong Learning Reality, Comunicarea Comisiei, COM, 678 final
142. \*\*\* Grand dictionnaire de la psychologie Larousse (1991). Paris.
143. \*\*\* Institutul Național de Statistică, *Ancheta pilot privind Educația Adulților 2008 – AEDA*, proiectul PHARE 2005 „Dezvoltarea statisticii sociale”, Europe Aid/123274/D/SER/RO/017-553.3.07.01
144. \*\*\* *Institutul de Științe ale Educației, Centrul Euroguidance* (2004). *Cod etic și standarde de calitate în consilierea carierei*, București
145. \*\*\* Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2007). *Starea învățământului din România*. Raport de activitate. București
146. \*\*\* Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008). *Raport asupra sistemului național de învățământ*, disponibil la <http://www.edu.ro/index.php/articles/10913>, accesat la 25 martie 2010

---

Surse Web:

[http://www.euractiv.ro/uniunea-](http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID_19159/Educatie.html)

[europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID\\_19159/Educatie.html](http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID_19159/Educatie.html), accesat la 2 iunie 2010

<http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/global.htm> (data ultimei accesări 20 martie 2011).

<http://www.ncda.org/pdf/EthicalStandards.pdf>, National Career Development Association Ethical Standards (data ultimei accesări 25 martie 2011).

Eurostat database, 2008, cf.

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database), accesat la 3 iunie 2010

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org), accesat la 29 mai 2010

<http://eur-lex.europa.eu>: 16, accesat la 3 iunie 2010

[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c\\_07920060401en00010019.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_07920060401en00010019.pdf), accesat la 2 iunie 2010

<http://fseromania.ro>, accesat la 10 iunie 2010

[http://scoalaromaneasca.ro/index.php?nav=viewpage&id\\_parent=60&id=707&edition=6-2007](http://scoalaromaneasca.ro/index.php?nav=viewpage&id_parent=60&id=707&edition=6-2007), accesat la 20 mai 2010