

Consilierea și orientarea în curriculumul școlar gimnazial

Autori

Angela Andrei
Delia Goia
Petre Botnariuc

Mihai Iacob
Andreea Scoda
Andra Făniță

Coordonator: Speranța Tibu
Institutul de Științe ale Educației
Studiu comparativ

ACTRESS

CEO

SCIENTIST



**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI**

**CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA
ÎN CURRICULUMUL
ȘCOLAR GIMNAZIAL
- STUDIU COMPARATIV -**



TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Director editorial:
MAGDALENA MĂRCULESCU

Redactor:
VICTOR POPESCU

Design: FABER STUDIO

Foto copertă: GULIVER/GETTY IMAGES/ © ROB LEWINE

Director producție:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:
GABRIELA ANGHEL

Corectură:
DUȘA UDREA-BOBOREL

Copyright © Editura Trei, 2018
pentru prezenta ediție

O.P. 16, Ghișeu 1, C.P. 0490, București
Tel.: +4 021 300 60 90; Fax: +4 0372 25 20 20
e-mail: comenzi@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN: 978-606-40-0373-7

Coordonator:

Dr. Speranța Lavinia Țibu, CS II

Autori:

Dr. Angela Andrei, CS II

Delia Goia, CS III

Dr. Petre Botnariuc, CS II

Mihai Iacob, CS III

Dr. Andreea Diana Scoda, CS III

Andra Făniță, CS

Mulțumiri

Mulțumim directorilor Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE/CMBRAE) și coordonatorilor Centrelor Județene de Asistență Psihopedagogică (CJAP/CMBAP) pentru răspunsurile oferite la chestionarul pe tema *Consilierii și orientării* solicitat de către Rețeaua europeană în domeniul politicilor de consiliere pe tot parcursul vieții (*European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN*). Răspunsurile au fost valorificate atât într-un raport național cu privire la situația *Consilierii și orientării* din România transmis către ELGPN, cât și în lucrarea de față.

De asemenea, mulțumim consilierilor școlari reprezentanți CJRAE și participanților la Conferința Națională Euroguidance 2016. Opiniile exprimate și rezultatele activităților din cadrul conferinței au fost sintetizate în prezenta lucrare în scopul informării și punerii la dispoziția Grupului de lucru pentru elaborarea programelor școlare sau a celor interesați în elaborarea manualelor și auxiliarelor didactice pentru disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* la gimnaziu.

Mulțumim centrului Eurydice România pentru distribuirea chestionarului privind reformele curriculare altor centre Eurydice europene, precum și centrelor Euroguidance care au

6 răspuns la chestionarul privind *Consilierea și orientarea în curriculumul școlar*.

În mod special mulțumim: Dr. Raimo Vuorinen (*Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä*), domnului Mika Launikari (*Finnish National Agency for Education*), doamnei Dr. Lee Seungmi (*Korea Institute for Curriculum and Evaluation*) și doamnei Birtha Theut (*Euroguidance Denmark*) care ne-au pus la dispoziție cu amabilitate informații suplimentare pentru realizarea studiilor de caz.

Cuprins

12	Rezumat
15	1. Oportunitatea unui curriculum de <i>Consiliere și orientare</i>
19	2. Coordonatele cercetării
30	3. Dezvoltarea competențelor noncognitive la elevi
30	3.1. Ce sunt competențele noncognitive
31	3.2. Competențe noncognitive dezvoltate în școală
40	3.3. Importanța dezvoltării competențelor noncognitive
44	3.4. Proiectarea curriculară și competențele noncognitive
47	3.5. Condiții pentru dezvoltarea competențelor noncognitive la elevi
55	3.6. Evaluarea competențelor noncognitive
62	4. <i>Consilierea și orientarea</i> în curriculumul școlar
62	4.1 Contextul internațional
67	4.2. Studii de caz
68	4.2.1. România
84	4.2.2. Danemarca
96	4.2.3. Finlanda
115	4.2.4. Irlanda
127	4.2.5. Republica Coreea
136	4.2.6. Statele Unite ale Americii

8	152	4.3. Analiza comparativă a integrării <i>Consilierii și orientării</i> în curriculumul școlar
	173	5. Practici în contextul românesc
	173	5.1. Rezultatele anchetelor pe bază de chestionar
	178	5.2. Rezultatele atelierelor din cadrul Conferinței Euroguidance 2016
	186	6. Concluzii
	198	7. Recomandări
	198	7.1. Proiectarea programelor școlare de <i>Consiliere și dezvoltare personală</i>
	202	7.2. Implementarea programelor școlare de <i>Consiliere și orientare</i>
	206	<i>Bibliografie</i>
	235	<i>Anexă</i>

Lista tabelelor

- 74 Tabel 1. Corespondența dintre obiective-cadru și module tematice
Programa *Consiliere și orientare gimnaziu* (MEC, 2006)
- 80 Tabel 2. Tabel comparativ profesor diriginte-profesor – consilier
școlar din perspectiva activităților de *Consiliere și
orientare* derulate în învățământul gimnazial
- 91 Tabel 3. Cunoștințe, abilități și competențe pentru finalul claselor a
III-a, a VI-a și a IX-a, tema „Alegerile personale”
- 103 Tabel 4. Relațiile între educația pentru carieră și competențele
transversale în curriculumul de bază (National Board
of Education, 2014)
- 117 Tabel 5. Referiri la *Consiliere și orientare* (Legea Educației, 1998)
- 140 Tabel 6. Structura Standardelor pentru elevi în domeniul consilierii
școlare (ASCA, 2004)
- 144 Tabel 7. Structura Standardelor pentru elevi în domeniul consilierii
școlare (ASCA, 2014)
- 154 Tabel 8. Analiza comparativă *Consiliere și orientare în curriculumul
gimnazial*
- 181 Tabel 9. Justificarea dezvoltării competențelor noncognitive, atelier
competențe noncognitive
- 183 Tabel 10. Propuneri de activități pentru dezvoltarea competențelor
noncognitive, atelier despre competențe
noncognitive
- 236 Tabel Anexă. Operaționalizarea standardelor pentru elevi în
domeniul consilierii școlare, Missouri, SUA

Abrevieri utilizate pe parcursul raportului de cercetare

ASCA	Asociația consilierilor școlari americani (<i>American School Counselor Association</i>)
ANC	Autoritatea Națională pentru Calificări
CASEL	Organismul de colaborare pentru învățare școlară, socială și emoțională (<i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>)
CDP	Consiliere și dezvoltare personală
CDȘ	Curriculum la decizia școlii
CJAP	Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică
CJRAE	Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională
CNDIPT	Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic
COPSI	Colegiul Psihologilor din România
CMBRAE	Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Psihopedagogică
CMC	Competențe de management al carierei
CME	Laboratorul Consiliere și management educațional
DK	Danemarca
EC	Comisia Europeană (<i>European Commission</i>)
ECTS	Sistemul european de credite transferabile (<i>European Credit Transfer System</i>)
EG	Rețeaua Euroguidance de centre naționale de resurse și informații pentru consiliere și orientare. Centrele Euroguidance operează în peste 30 de țări

ELGPN	Rețeaua europeană în domeniul politicilor de consiliere pe tot parcursul vieții (<i>European Lifelong Guidance Policy Network</i>)
EURES	Serviciul european de facilitare a angajării (<i>European Employment Services</i>)
FI	Finlanda
GLC 66	Grupul de lucru pentru elaborarea programelor școlare de <i>Consiliere și dezvoltare personală</i> pentru gimnaziu
ISE	Institutul de Științe ale Educației
KR	Coreea (Coreea de Sud)
MENCS	Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (denumirea Ministerului Educației utilizată până la schimbările survenite în urma alegerilor parlamentare din decembrie 2016)
NBCC	Comitetul național pentru certificarea consilierilor (<i>National Board for Certified Counselors</i>), US
NCCA	Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare (<i>National Council for Curriculum and Assessment</i>), Irlanda
NCGE	Centrul Național pentru Consiliere Școlară (<i>National Center for Guidance in Education</i>), Irlanda
OECD	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (<i>Organisation for Economic Cooperation and Development</i>)
OM	Ordin al Ministrului
RO	România
SEL	Învățare socio-emoțională (<i>social and emotional learning</i>)
SPO	Servicii publice de ocupare
TIC	Tehnologia informației și a comunicării
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (<i>The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
US	Statele Unite ale Americii

Rezumat

La începutul anului 2016, Ministerul Educației Naționale a aprobat, prin OM 3590/05.04.2016, noile planuri-cadru pentru învățământul gimnazial, clasele V–VIII. Disciplina *Consilierea și dezvoltarea personală* poate fi regăsită în noile planuri-cadru pentru învățământul gimnazial, ca disciplină de trunchi comun în aria curriculară *Consiliere și orientare*, având alocată 1 oră pe săptămână în fiecare dintre clasele V–VIII. Programele școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu au fost elaborate pe parcursul anilor 2016–2017, astfel ca, începând cu anul școlar 2017–2018, primele generații de elevi de clasa a V-a să poată beneficia de acestea.

Cercetarea noastră a fost derulată pe parcursul anului 2016 și a avut în vedere sprijinirea procesului de elaborare a noilor programe școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu prin realizarea unui studiu de fundamentare a construcției acestora pe baza unei sinteze a literaturii de specialitate (*literature review*) și a unor studii de caz privind includerea consilierii în curriculumul școlar din alte țări.

Am considerat utilă evidențierea nevoilor, așteptărilor și experienței consilierilor școlari din România în ceea ce privește proiectarea și/sau implementarea programelor școlare românești

de *Consiliere și orientare* pentru gimnaziu. Astfel, designul cercetării a fost completat prin analiza produselor unor activități derulate de către Euroguidance România dedicate domeniului consilierii școlare, ca modalitate de a oferi un input inițial al comunității de practicieni cu privire la noile programe școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* gimnaziu.

Lucrarea de față prezintă rezultatele cercetării și este structurată astfel: capitolul 1 oferă argumente cu privire la oportunitatea curriculumului de *Consiliere și dezvoltare personală*, capitolul 2 prezintă coordonatele cercetării, capitolul 3 oferă informații cu privire la dezvoltarea competențelor noncognitive la elevi; capitolul 4 este dedicat studiilor de caz și analizei comparative; capitolul 5 prezintă practici în context românesc; capitolul 6 sintetizează concluziile, iar capitolul 7 oferă recomandări relevante privind proiectarea și implementarea programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* la gimnaziu.

La momentul derulării cercetării ne-am adresat direct și am avut ca beneficiari principali experții care au elaborat programele școlare. Astfel, datele cercetării au fost puse la dispoziția grupului de lucru pentru elaborarea programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu, spre exemplu, la cele două întâlniri ale acestui grup organizate cu sprijinul Euroguidance România în august și noiembrie 2016.

Bogăția informațiilor rezultate în urma cercetării cu privire la domeniul *Consilierii și orientării* în curriculumul școlar ne-au determinat să considerăm că acestea sunt de interes și aduc clarificări și inspirație și pentru alți actori interesați de teoria și practica acestui domeniu: consilieri școlari, cadre didactice, directori, părinți, decidenți sau cercetători. Astfel s-a conturat

- 14 ideea publicării acestei lucrări, în dorința de a promova domeniul și activitatea de *Consiliere și orientare*, și, în mod special, de a argumenta relevanța *Consilierii și dezvoltării personale* ca disciplină obligatorie la gimnaziu.

Oportunitatea unui curriculum de **Consiliere și orientare**

Printre actorii din domeniul educației și cel al pieței muncii există un consens asupra nevoii formării unor competențe noncognitive (din domeniile dezvoltării socio-emoționale, învățării sau managementului carierei) la nivelul elevilor, pe care aceștia să le poată accesa atunci când fac pasul spre viața activă. Pentru a sprijini atingerea acestui deziderat, o serie de actori guvernamentali și de asociații profesionale ale consilierilor au dezvoltat documente centrate pe promovarea acestor tipuri de competențe.

La nivel european, Comisia Europeană a sprijinit prin intermediul unor rețele precum Euroguidance, ELGPN și EURES schimbul de practici și informații între statele membre și parteneri care să ducă la o adaptare a competențelor noncognitive, cu accent pe cele din domeniul managementului carierei (CMC), contextualizată la specificul local al sistemelor educaționale. România a fost parte activă a demersurilor acestor rețele, atât în conceperea, cât și în implementarea recomandărilor. Opțiunile diferitelor state în ceea ce privește crearea de contexte educaționale în care să poată fi dezvoltate aceste competențe au

16 variat considerabil. Ele au fost influențate de aspecte ce țin de istoricul *Consilierii și orientării* din țările respective, de formarea inițială și continuă a personalului cu responsabilități în această arie, precum și de resursele disponibile pentru a susține schimbarea de paradigmă pedagogică — de la orientarea pe conținuturi la cea pe competențe.

În România demersurile actuale sunt o continuare a unui proces care a început la sfârșitul anilor '90, când au fost elaborate primele programe școlare în domeniul *Consilierii și orientării*. În 1997, în cadrul Programului Phare-Vet de reformă a învățământului profesional și tehnic, a fost elaborată o programă școlară pentru *Orientare și consiliere vocațională* (școlile profesionale), respectiv o programă școlară pentru *Informare și orientare vocațională* (școlile postliceale). Aria curriculară *Consiliere și orientare* a fost inclusă conform planului-cadru de învățământ pentru clasele I–V în anul școlar 1998–1999, fiind creat astfel un cadru sistematic pentru desfășurarea activităților de *Consiliere și orientare* individuală și de grup. Astfel, conform acestui plan-cadru, *Consilierea și orientarea* reprezenta o arie curriculară distinctă, căreia îi erau alocate în învățământul primar 0–1 ore în fiecare clasă (opțional) și 1–2 ore în clasa a V-a, din care o oră făcea parte din trunchiul comun, fiind obligatorie pentru elevi, iar a doua oră era opțională.

Necesitatea ariei curriculare *Consiliere și orientare* era explicată (Ordinul Nr. 3064/18.01.2000) prin referire la principiul racordării la social, care presupunea „asigurarea unei legături optime între școală și comunitate, între școală și cerințele sociale” astfel încât elevii să poată „să se orienteze în cunoștință de cauză spre diferitele tipuri de ieșiri din sistem”, cum ar fi orientarea spre un liceu teoretic, spre filiera profesională sau spre piața muncii.

În cadrul acestei arii erau prevăzute întâlnirile profesorului diriginte cu clasa. Tematica acestora era stabilită de către diriginți, în acord cu programa orientativă a Ministerului Educației pentru activitățile de dirigenție și cu situațiile concrete din practica școlară.

De-a lungul timpului, *Consilierea și orientarea* ca disciplină școlară a continuat să beneficieze de programe școlare pentru diferite niveluri de învățământ. Astfel, între anii 2004 și 2006 au fost dezvoltate programe școlare de *Consiliere și orientare* pentru învățământul profesional clasele IX–X (aprobat prin OM 3552/08.04.2004), dar și pentru clasele I–XII (aprobat prin OM 5287/09.10.2006). Cele mai recente exemple în acest sens le constituie programele de *Dezvoltare personală* pentru clasele pregătitoare I–II (OM 3418/19.03.2013) și programele de *Consiliere și orientare*, ca parte a curriculumului diferențiat pentru învățământul profesional de stat cu durata de 3 ani clasele a IX–XI-a (OM 4437/29.08.2014).

Data fiind această experiență anterioară curriculară, este ușor de înțeles motivul pentru care România a optat pentru introducerea ca disciplină obligatorie la gimnaziu a unei materii care să acționeze ca un cadru de promovare al achiziției competențelor noncognitive în rândul elevilor.

Astfel, Ministerul Educației Naționale a aprobat la începutul anului 2016 (OM 3590/05.04.2016) noile planuri-cadru pentru învățământul gimnazial, clasele V–VIII, în care se regăsește și disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* ca parte a trunchiului comun în aria curriculară *Consiliere și orientare*. Acestei materii îi este dedicată o oră de studiu pe săptămână, în fiecare dintre clasele ciclului gimnazial. Programele școlare de *Consiliere*

18 și dezvoltare personală pentru gimnaziu au fost elaborate pe parcursul anilor 2016–2017, astfel ca, începând cu anul școlar 2017–2018, elevii de clasa a V-a să poată beneficia de acestea.

Ca orice oportunitate, includerea *Consilierii și orientării* printre materiile din trunchiul comun vine și cu o serie de provocări. Cea mai presantă ține de formarea cadrelor didactice care îi vor însoți pe elevi pe parcursul celor patru ani de gimnaziu în dezvoltarea competențelor noncognitive. Din acest motiv, dimensiunea formării personalului didactic a fost unul dintre aspectele investigate prin studiul nostru, în speranța că el va putea oferi inspirație în designul formării inițiale și continue a celor care vor aplica la clasă noile programe școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu.

Experiența de aproape 20 de ani a sistemului de învățământ în ceea ce privește aria curriculară *Consiliere și orientare* vine și cu o anumită inerție, manifestată prin raportarea noului curriculum de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu la tematica și modul de lucru specific orelor de dirigenție. Va fi nevoie de un efort considerabil pentru a evidenția diferențele importante dintre abordările propuse de cele două discipline (consiliere versus dirigenție) și pentru a-i capacita și sprijini pe profesori să facă pasul spre o abordare sistematică a dezvoltării de competențe.

Coordonatele cercetării

În contextul elaborării unor programe de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru ciclul gimnazial, a apărut nevoia de a avea acces la informații și practici actuale din Europa și din lume, care să susțină activitățile grupului de lucru cărui i-a fost delegată această sarcină. Anticipând această nevoie, Institutul de Științe ale Educației și-a asumat o temă de cercetare care să cartografieze și să analizeze comparativ politici, practici și resurse potențial utile grupului de lucru.

Scopul acestui studiu a fost fundamentarea pe date de cercetare a noilor programe școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu.

Obiectivele s-au axat pe patru dimensiuni. În primul rând ne-am dorit să oferim date de cercetare cu privire la tipurile de competențe care pot fi dezvoltate prin programe școlare de *Consiliere și orientare* la ciclul gimnazial și metodele de dezvoltare și evaluare a competențelor noncognitive care pot fi incluse în programele școlare de *Consiliere și orientare* la gimnaziu. În al doilea rând ne-am propus să analizăm modalitatea de includere a *Consilierii și orientării* în curriculumul școlar gimnazial din România și din alte state, prin descrieri detaliate (studii de caz) și prin analiză comparativă. De asemenea, ne-am dorit să

20 identificăm opiniile practicienilor din România cu privire la aria curriculară *Consiliere și orientare*. Nu în ultimul rând, am vizat formularea de recomandări pentru construirea și implementarea noilor programe școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu.

Pentru a ne ghida în demersul nostru, ne-am raportat la o serie de **întrebări** precum: Ce tipuri de competențe pot fi dezvoltate prin programe de *Consiliere și orientare* specifice vârstei elevilor de gimnaziu (10–14 ani)? Ce metode de dezvoltare a competențelor noncognitive sunt eficiente și pot fi utilizate în activitățile de *Consiliere și orientare* la ciclul gimnazial? Cum a fost inclusă până în prezent *Consilierea și orientarea* în curriculumul gimnazial românesc? Ce aspecte de continuitate pot fi identificate? Cum este abordată *Consilierea și orientarea* în curriculumul școlar din alte țări? Ce elemente de actualitate și inovație pot fi preluate și adaptate în curriculumul românesc? Care sunt opiniile, experiențele concrete, așteptările și recomandările cadrelor didactice/consilierilor școlari din România cu privire la aria curriculară și/sau disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* gimnaziu?

Delimitări conceptuale

Pe parcursul cercetării anumite concepte au revenit în mod constant. Acest fapt ne-a determinat să le acordăm o atenție specială, pentru a ne asigura că avem o raportare consecventă și unitară. Mai jos sunt trecute în revistă cele mai importante.

Consilierea și orientarea acoperă activitățile, serviciile, procesele și programele de consiliere a carierei care pot fi definite ca „abordare globală a individului sub toate aspectele vieții sale

personale, profesionale și sociale [...] prin acordarea de servicii de informare, consiliere și orientare în scopul sprijinirii acestuia — în orice etapă a vieții — pentru dezvoltarea carierei personale prin luarea deciziilor potrivite pentru sine în sfera educației, muncii și vieții cotidiene” (Jigău, 2006). Acest concept „umbrelă” acoperă o gamă largă de activități, cum ar fi: informare, consiliere, educație pentru carieră etc. Pentru țările unde există o definiție și terminologie clare, acestea au fost utilizate în cadrul raportului (ex.: US — consiliere școlară). Pe parcursul acestui raport am tratat *Consiliere și orientare* ca o expresie generică, pe care am utilizat-o de fiecare dată la singular („*Consilierea și orientarea este...*”).

Utilizate în proiectarea curriculară din România, **competențele** sunt definite ca „ansambluri structurate de cunoștințe, abilități și atitudini dezvoltate prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea unor probleme specifice unui domeniu sau a unor probleme generale, în contexte particulare diverse. *Competențele generale* sunt competențele dezvoltate prin studiul unei discipline în învățământul gimnazial. *Competențele specifice* se formează pe parcursul unui an școlar, sunt derivate din competențele generale și reprezintă etape în dobândirea acestora” (ISE, 2016).

Competențele noncognitive sunt un concept-umbrelă care acoperă acele „competențe care nu pot fi măsurate prin teste de inteligență sau de performanță” (Kautz et al., OECD 2014). În literatura de specialitate le regăsim sub diferite aspecte și denumiri: competențe socio-emoționale, *soft-skills*, abilități de viață, inteligență emoțională, trăsături de personalitate sau caracter, calități morale. Ele se referă la un set de cunoștințe, abilități și atitudini care stau la baza succesului școlar și profesional. *Competențele specifice* derivate din competențele noncognitive includ printre altele: autoeficacitate, competențe de management al carierei etc.

Competențele-cheie reprezintă „o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru împlinire și dezvoltare personală, cetățenie activă, incluziune socială și angajare” (OJ EU, 2006). În România, curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe-cheie, care determină profilul de formare al elevului (Legea Educației Naționale, Nr. 1/2011, art. 68).

Competențele de management al carierei (CMC) sunt „o gamă de competențe care oferă indivizilor și grupurilor modalități structurate de a colecta, analiza, sintetiza și organiza informații despre sine, despre oportunitățile de educație și de angajare, cât și abilitățile necesare pentru a adopta și a implementa decizii” (ELGPN, 2012).

Portofoliul de învățare este un instrument care presupune „colectarea, selectarea, reflecția, proiectarea și celebrarea, având ca principal scop susținerea unei învățări semnificative, care condiționează planificarea învățării și acțiunii viitoare. Prin utilizarea acestuia elevii învață să identifice și să reflecteze asupra aspectelor care îi motivează și surprinde atât procesul — reflecția asupra eforturilor personale de învățare —, cât și rezultatele obținute” (Knapper & Wright, 2001). El a fost experimentat în diferite țări, precum Austria, Croația, Danemarca, Finlanda, Franța, Germania, Irlanda, Luxemburg și Marea Britanie.

În România, **programa școlară** reprezintă „un document curricular reglator care conține, într-o organizare coerentă, oferta educațională a unui anumit domeniu disciplinar sau a unui domeniu de cunoaștere în concordanță cu statutul pe care acesta îl are în planul-cadru de învățământ (nivelul de școlaritate, filiera și profilul școlar, clasa/anii de studiu în care se studiază, aria curriculară de care aparține, numărul de ore alocat, caracterul obligatoriu sau opțional)” (Potolea et al., 2012).

Un program de *Consiliere și orientare* este „un ansamblu integrat de activități și servicii care sunt oferite în mod *sistematic* elevilor. Programul de *Consiliere și orientare* conține următoarele elemente: competențe ale elevilor, activități și procese în care sunt implicați elevii pentru a putea dobândi competențele, resursa umană formată și certificată profesional, materiale și resurse, evaluare de program, de rezultate și de resurse” (Gysbers & Henderson, 2000). Termenul este larg utilizat în US, unde Asociația consilierilor școlari americani (*American School Counselor Association – ASCA*) stabilește și descrie cadrul național pentru astfel de programe.

Metode și instrumente

Designul cercetării a fost unul predominant calitativ, metodele utilizate fiind sinteza literaturii de specialitate, analiza comparativă, studiul de caz, analiza produselor activității, precum și ancheta pe bază de chestionar.

a. Sinteza literaturii de specialitate

Aceasta a avut drept obiectiv identificarea competențelor noncognitive care pot fi dezvoltate prin programe educaționale la nivel de învățământ gimnazial, precum și a metodelor pedagogice care pot fi utilizate pentru dezvoltarea și evaluarea acestora.

b. Analiza comparativă

Analiza comparativă a avut în vedere modalitatea în care *Consilierea și orientarea* este inclusă în curriculumul gimnazial a șase state și a fost realizată în baza următoarelor criterii:

- 24
1. Statutul *Consilierii și orientării* la gimnaziu (disciplină obligatorie sau opțională)
 2. Scopul *Consilierii și orientării* la gimnaziu
 3. Nivelul de reglementare al *Consilierii și orientării* în curriculumul gimnazial (cine elaborează/aprobă curriculumul *Consiliere și orientare*?)
 4. Structura programei școlare/documentelor-cadru care reglementează *Consilierea și orientarea* la gimnaziu
 5. Resursa umană: cine realizează activitățile de *Consiliere și orientare* la gimnaziu
 6. Studii de fundamentare/evaluare a curriculumului de *Consiliere și orientare*.

c. Studiul de caz

Realizarea studiilor de caz a fost precedată de două etape de colectare de informații prin intermediul unor chestionare online. O serie de informații despre reformele curriculare din Europa au fost colectate prin intermediul centrelor Eurydice, în timp ce un alt demers a vizat colectarea de informații despre includerea *Consilierii și orientării* în curriculumul altor state europene și a fost desfășurat cu sprijinul centrelor Euroguidance.

În urma informațiilor colectate au fost selectate 6 state pentru realizarea unor studii de caz. Pentru aceasta au fost inițiate contacte directe cu reprezentanți ai centrelor Euroguidance din țările respective sau au fost colectate informații disponibile online.

Studiile de caz au fost conturate pe baza următoarelor criterii comune de prezentare:

1. Istoric, reforme ale curriculumului *Consiliere și orientare*.
2. Structura și conținutul curriculumului *Consiliere și orientare*.

3. Roluri, responsabilități, competențe ale celor care implementează curriculumul *Consiliere și orientare*.
4. Evaluarea/fundamentarea pe date ale cercetării a curriculumului *Consiliere și orientare*.
5. Concluzii.

d. Ancheta pe bază de chestionar

Pe parcursul studiului au fost derulate două anchete. O primă anchetă prin chestionar online direcționată către CJAP a fost realizată în anul 2015. Întrebările din cadrul chestionarului, relevante pentru contextul actualei cercetări, au vizat: opinii asupra numărului de ore care să fie alocate în planurile-cadru pentru gimnaziu disciplinei *Consiliere și orientare* și personalul care realizează orele de *Consiliere și orientare* la gimnaziu.

O a doua anchetă prin chestionar online a vizat CJRAE. Chestionarul a urmărit detalieri ale tematicii abordate în ancheta din 2015 și a fost aplicat participanților la Conferința Națională Euroguidance: „*Consilierea și orientarea în curriculumul școlar*” (6–7 octombrie 2016, București).

Întrebările relevante pentru contextul actualei cercetări au vizat:

- identificarea modalității de colaborare a consilierului școlar cu profesorii-diriginți pentru derularea orei de *Consiliere și orientare* la gimnaziu;
- oferirea unei imagini generale cu privire la formarea consilierilor școlari pentru implementarea orei de *Consiliere și orientare* și a abilităților dezvoltate;
- identificarea tipurilor de activități extrașcolare complementare orelor de *Consiliere și orientare*, prin investigarea tematicilor proiectelor europene derulate în școli.

e. Analiza produselor activității

În cadrul studiului au fost analizate produsele realizate în cadrul a două evenimente. Primul eveniment a fost constituit de atelierul *World Café* din cadrul Conferinței Naționale Euroguidance: „*Consilierea și orientarea în curriculum școlar*” (6–7 octombrie 2016, București), care a avut drept obiective: a) colectarea unor informații din partea diferiților actori educaționali cu privire la cunoștințele, abilitățile și atitudinile pe care un elev să le dobândească la ora de *Consiliere și orientare* la gimnaziu, precum și asupra rezultatelor care pot fi obținute, în opinia participanților, prin participarea elevilor pe tot parcursul gimnaziului la o astfel de disciplină; b) oferirea unui cadru prin care participanții să aibă ocazia să interacționeze și să împărtășească idei și experiențe pe tema viitoarelor programe școlare de *Consiliere și orientare* gimnaziu.

Timpul acordat atelierului a fost de două ore și jumătate. Participanții au identificat răspunsuri la trei întrebări pentru fiecare dintre cele cinci domenii acoperite de programa școlară *Consiliere și orientare* gimnaziu (MEC, 2006): autocunoaștere, dezvoltare socio-emoțională, managementul învățării, managementul carierei, stil de viață:

- Ce va ști să facă și cum se va comporta un absolvent al clasei a VIII-a, ca urmare a participării la ora de *Consiliere și dezvoltare personală*?
- La ce activități de învățare va avea ocazia să participe un elev pe parcursul claselor V–VIII la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală*?
- Vă rugăm să redactați o scrisoare adresată părinților unui elev de clasa a V-a, la începutul anului școlar. Vă rugăm să le explicați în mod accesibil cu ce șaport pleacă în viață

copilul la finalul clasei a VIII-a, ca urmare a participării la ora de *Consiliere și dezvoltare personală*.

Cel de-al doilea eveniment a fost atelierul pe tema competențelor noncognitive derulat în cadrul aceleiași Conferințe Naționale Euroguidance 2016. Obiectivele atelierului au fost a) cunoașterea tipurilor de competențe noncognitive; b) înțelegerea rolului competențelor noncognitive; c) identificarea modalităților eficiente pentru dezvoltarea acestora în gimnaziu.

Durata atelierului a fost de două ore. El a debutat cu prezentarea unor date din literatura de specialitate referitoare la competențele noncognitive și la metodele de formare a acestora în mediul școlar. În cadrul exercițiului practic, participanții au lucrat pe grupe pentru a construi activități de învățare care să dezvolte o anumită competență noncognitivă la o anumită clasă și au motivat necesitatea dezvoltării ei.

Grupuri țintă investigate

Grupul țintă pentru primul chestionar a fost format din reprezentanți ai 37 dintre cele 42 CJAP existente la nivelul întregii țări. Grupul țintă pentru cel de-al doilea chestionar a fost format din consilieri școlari și directori CJRAE, practicieni din centrele de consiliere din universități, consilieri școlari din cabinetele de consiliere școlară bucureștene care s-au înscris la conferință în limita locurilor disponibile. În final, am colectat 57 de răspunsuri.

Grupul țintă din cadrul Conferinței Naționale Euroguidance a fost format din peste 50 de reprezentanți MEN, CNDIPT, ISE,

28 cadre didactice din diferite universități din țară și din străinătate, consilieri școlari din CJRAE și CMBRAE și consilieri de carieră din universități.

La atelierul pe tema competențelor noncognitive au participat 20 de profesioniști în domeniul consilierii din România: consilieri școlari din CJRAE și CMBRAE și consilieri din centre de consiliere în carieră din universități.

Limite

Datele disponibile asupra *Consilierii și orientării* în curriculum sunt extrem de diverse și nefocalizate. Acest fapt a fost evident în urma informațiilor primite cu privire la reformele curriculare în Europa, iar în procesul de cercetare a devenit evidentă necesitatea utilizării unor canale alternative pentru colectarea datelor aprofundate.

O altă dificultate întâmpinată a constituit-o rata de răspuns foarte scăzută primită la chestionarul pe tema includerii *Consilierii și orientării* în curriculumul școlar gimnazial. Credem că posibilele explicații țin atât de complexitatea tematicii abordate, cât și de factori circumstanțiali, cum ar fi: momentul lansării chestionarului și rata de răspuns în general scăzută în cazul unor instrumente online.

Nu în ultimul rând, decizia de completare a designului cercetării cu analiza unor produse ale activităților Centrului Euroguidance România a fost luată pe baza considerentului că acestea pot aduce o valoare adăugată, prin completarea laturii practice a cercetării. Demersul a oferit doar o testare a modalității în care un grup restrâns de practicieni înțelege și

utilizează în practica școlară demersul de predare–învățare–evaluare centrat pe competențe. 29

Dezvoltarea competențelor noncognitive la elevi

3.1. Ce sunt competențele noncognitive

Competențele noncognitive/socio-emoționale au primit această denumire ca diferențiere față de competențele strict cognitive, care fac apel la memorare, dezvoltarea atenției focalizate, raționament. Desigur că nu există o limită clară între competențele cognitive și noncognitive, denumirea de „noncognitiv” fiind agreată între specialiști datorită generalității acesteia și valenței ei explicative, cu toate că este amplu criticată în interiorul aceleiași comunități profesionale (Duckworth & Yeager, 2015). În general, **competențele noncognitive se referă la acele competențe care nu pot fi măsurate prin teste de inteligență sau de performanță**. Se deduce din această definiție că ne referim la alte competențe decât cele cognitive, însă generalitatea definiției lasă loc de numeroase interpretări și întrebări deschise. Este oare corect din punct de vedere conceptual să le denumim noncognitive, când orice aspect al funcționării psihologice presupune o prelucrare a informației, deci în realitate sunt

puternic conectate cu cele cognitive? Care anume sunt aceste competențe noncognitive? În literatură se regăsesc sub diferite aspecte și denumiri: competențe socio-emoționale, *soft-skills*, abilități de viață, inteligență emoțională, trăsături de personalitate sau caracter, calități morale. În realitate, la ora actuală nu s-a ajuns încă la un consens referitor la ce anume sunt competențele noncognitive, ceea ce îngreunează studiul lor științific. Cu toate acestea, există deja cercetări solide și cu rezultate larg acceptate de către comunitatea științifică referitoare la anumite tipuri de competențe noncognitive, ceea ce rămâne încă în dezbatere fiind reunirea acestor competențe sub o umbrelă comună, care să poarte o denumire sau alta.

Competențele noncognitive pot fi dezvoltate prin învățarea socio-emoțională (*socioemotional learning* – SEL), care reprezintă „procesul prin care învățăm să recunoaștem și să gestionăm stările afective, să ne intereseze de alții, să luăm decizii bune, să ne comportăm etic și responsabil, să dezvoltăm relații pozitive și să evităm comportamentele negative, respectiv să stabilim relații sănătoase cu ceilalți, să stabilim obiective pozitive, să ne satisfacem nevoile personale și sociale (Payton et al., 2000)”. „Prin SEL elevii își dezvoltă abilitatea de a-și integra gândurile, stările afective și comportamentul pentru a atinge obiective importante în viață” (Elias et al., 1997; Payton et al., 2000).

3.2. Competențe noncognitive dezvoltate în școală

Pentru a putea opera cu numărul mare de tipuri de competențe noncognitive într-o manieră informativă pentru dezvoltarea

32 unei programe școlare, vom restrânge aria competențelor în trei domenii de interes: școlar, socio-emoțional și dezvoltarea carierei. Aceste domenii au fost delimitate de către ASCA într-un document-cadru care oferă recomandări privind standardele de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie elevii pentru a obține succes școlar, pentru a fi pregătiți pentru etapele superioare de învățământ și viață profesională, precum și pentru a se dezvolta socio-emoțional (ASCA, 2014). Standardele ASCA vin în ajutorul activității consilierilor școlari și sunt bazate pe cercetări referitoare la dezvoltarea competențelor noncognitive la adolescenți (a se vedea sinteza teoretică realizată de Farrington et al., 2012).

În interiorul fiecărui domeniu se poate regăsi un număr mare de competențe specifice, sarcina de a alege un număr rezonabil pentru o programă școlară fiind una complicată. Criteriul includerii ales de noi ține de maleabilitatea competențelor, adică măsura în care s-a dovedit că respectiva competență poate fi dezvoltată prin intervenții de tip educațional (a se vedea sinteza teoretică realizată de Balica et al. , 2016). La acest criteriu de tip empiric e necesar să adăugăm unul de tip valoric (Zins, 2004), bazat pe scopuri convenite de comun acord în societate și pe o apreciere a provocărilor cu care se vor întâlni copiii în viitor. Acest al doilea criteriu este transpus în competențele-cheie agreate la nivel european, care sunt incluse în Legea Educației Naționale (Legea nr. 1/2011) și în profilul de formare al absolventului de clasa a VIII-a. Ultimul descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului gimnazial. Nu vom urmări strict competențele-cheie, însă fiecare dintre competențele specifice prezentate mai jos pot fi subsumate unora dintre competențele-cheie (în mod special competențelor:

sociale și civice, spiritului de inițiativă și antreprenoriatului, competenței de a învăța să înveți, competenței de comunicare în limba maternă, competențelor digitale).

Cele trei domenii (școlar, socio-emoțional și dezvoltarea carierei) au arii de suprapunere, și competențele se pot potrivești mai mult decât unui singur domeniu. Pentru claritatea lecturii vom subordona competențele câte unui singur domeniu, la a cărui dezvoltare contribuie cel mai mult, însă nu excludem posibilitatea ca anumite competențe să influențeze două sau chiar toate cele trei domenii de interes. Pentru fiecare domeniu vom descrie un număr de câte două sau trei competențe specifice, prezentând pentru fiecare o scurtă definiție, un exemplu sugestiv, beneficiile dovedite prin studii empirice ale dezvoltării respectivei competențe, precum și dovezi că respectivele competențe sunt maleabile la intervenții de tip educațional, cu alte cuvinte pot fi formate în școală. În plus, vom preciza care sunt competențele-cheie la a căror dezvoltare contribuie respectivele competențe specifice.

Menționăm că formularea competențelor specifice din cadrul acestui capitol nu corespunde criteriilor utilizate în activitatea de proiectare curriculară recentă din România. Pentru facilitarea înțelegerii, am optat pentru o formulare sintetică a titlului competenței (care nu încorporează verbe, precum în formulările specifice proiectării curriculare românești) și o prezentare mai detaliată conform criteriilor anterior menționate.

Domeniul școlar

Cuprinde competențe noncognitive a căror bună dezvoltare influențează în mod pozitiv succesul școlar al elevilor.

Definire: Modul în care un elev își percepe competența școlară generală sau una dintr-un anumit domeniu de studiu.

Exemplu: Un elev gândește despre el: „Sunt un elev bun. Sunt strălucit la matematică, iar la restul materiilor mă descurc bine. Doar la istorie am performanțe medii”.

Beneficii: Un concept de sine școlar cu valențe pozitive este asociat cu performanțe școlare bune și cu aspirații profesionale (Ireson & Hallam, 2009). Conceptul de sine școlar pozitiv nu este doar un efect al rezultatelor școlare bune, ci la rândul său determină performanțe școlare superioare, relația între cele două variabile fiind de potențare reciprocă (Marsh & Martin, 2011).

Maleabilitate: Două metaanalize (Haney & Durlak, 1998; O'Mara, March, Craven, & Debus, 2006) au susținut eficiența numeroaselor intervenții care au avut drept scop îmbunătățirea conceptului de sine la copiii și adolescenți, ambele identificând mărimi ale efectului între pre și posttest mai mari de .5, ceea ce indică efecte mari ale intervențiilor.

Competențe-cheie la a căror dezvoltare contribuie: A învăța să înveți; Spirit de inițiativă și antreprenoriat.

Autoeficacitate școlară

Definire: Convingerea elevului/ei că dispune de capacitatea de a face față cu succes sarcinilor școlare. Autoeficacitatea e dependentă de context, nivelul ei putând varia în funcție de disciplinele de studiu.

Exemple: O elevă gândește despre sine: „Pot rezolva probleme de fizică grele” sau „Sunt capabilă să iau o notă bună la testul de la geografie, chiar dacă geografia nu e punctul meu forte”.

Beneficii: Încrederea în eficacitatea proprie este asociată cu buna funcționare școlară și cu opțiunile profesionale ale adolescenților (Zimmerman & Timothy, 2006).

Maleabilitate: Există numeroase studii experimentale care au demonstrat eficiența intervențiilor de creștere a autoeficacității elevilor, majoritatea realizate în anii '80 (ex.: creșterea autoeficacității la matematică, Schunk, 1981; Schunk, Hanson, & Cox, 1987). Rezultate mai noi sunt înregistrate și în România, de exemplu dovedirea eficienței unui program de formare numit „Știu! Pot! Aleg!” în îmbunătățirea autoeficacității și în reducerea indeciziei în carieră la adolescenți (Perțe, 2013).

Competențe-cheie la a căror dezvoltare contribuie: A învăța să înveți; Spirit de inițiativă și antreprenoriat.

Autoreglarea învățării

Definire: Preluarea controlului asupra învățării, prin concentrarea, în mod conștient asupra conceperii, selectării, monitorizării și planificării acelor strategii care vin cel mai bine în sprijinul demersului de învățare.

Exemple: O elevă spune: „Învăț mai bine dimineața decât seara. Pot învăța cam 30 de minute fără întreruperi, după care am nevoie de o scurtă pauză” sau „Când învăț la istorie mă ajută să îmi fac o schemă a lecției, iar la matematică am nevoie să fac mai multe exerciții asemănătoare”.

Beneficii: Elevii cu un nivel ridicat de autoreglare sunt mai activi din punct de vedere motivațional, cognitiv și metacognitiv (Schunk & Zimmerman, 1994). Abilitățile de autoreglare sunt o componentă importantă a conștiințozității (Eisenberg et al., 2014), strâns legată de perseverență, adică tendința unui elev

36 de a-și îndeplini obligațiile școlare la timp și cu seriozitate, cât poate de bine, în ciuda elementelor care îi distrag atenția, obstacolelor sau nivelului provocării.

Maleabilitate: Intervențiile care au avut drept scop îmbunătățirea autoreglării s-au dovedit eficiente, inclusiv la elevi din România (ex.: Maier, 2012; Peculea, 2014).

Competență-cheie la a cărei dezvoltare contribuie: A învăța să înveți.

Domeniul socio-emoțional

Se referă la acele cunoștințe, abilități și atitudini care îi ajută pe elevi să își gestioneze stările emoționale și să aibă relații funcționale cu ceilalți. În general, competențele emoționale și cele sociale sunt prezentate și studiate în tandem, întrucât au efecte directe unele asupra celorlalte, iar efectul general asupra funcționării persoanei este unul cumulat.

Competențe emoționale

Definire: Competența emoțională include exprimarea și trăirea emoțiilor, înțelegerea emoțiilor și reglarea emoțională (Denham et al., 2014). *Exprimarea emoțiilor* se referă la manifestarea emoțiilor specifice, dar și la gradul global de exprimare emoțională. *Înțelegerea emoțiilor* proprii și ale celorlalți implică înțelegerea emoțiilor de bază, a situațiilor în care se exprimă, a factorilor care le cauzează și a consecințelor pe care le au, înțelegerea aspectelor mai complicate ale emoțiilor (ex.: două persoane pot avea emoții diferite la același eveniment), precum și discernământ în afișarea emoțiilor, înțelegerea emoțiilor amestecate și a emoțiilor

complexe (ex.: vină și rușine). Nevoia de *reglare a emoțiilor* apare atunci când trăirea emoțională e prea intensă sau prea slabă pentru ceilalți sau pentru sine și se realizează prin utilizarea de strategii fizice, cognitive și/sau comportamentale.

Exemple: Exprimare emoțională. O elevă zâmbește și manifestă verbal și gestual bucuria când diriginta anunță că vor organiza o excursie. *Înțelegerea emoțiilor.* Un elev își dă seama că un coleg este trist și dezamăgit atunci când acesta îi spune că a luat o notă mai mică decât cea așteptată la testul de matematică. *Reglarea emoțională.* Un elev își reglează sentimentul de tristețe pe care îl simte atunci când primește o notă mică la testul la matematică, interpretând primirea acestei note ca pe un semnal că are nevoie să se pregătească mai temeinic și ca pe un imbold pentru o mai bună organizare a învățării.

Beneficii: Copiii și adolescenții care manifestă în general emoții pozitive (copiii fericiți, mai puțin furioși) sunt mai bine evaluați social de către colegi și profesori, fiind percepuți drept prietenoși și cooperanți (Denham et al., 2003; Isley, O'Neil, Clatfelter, & Parke, 1999, Harker & Keltner, 2001). Copiii și adolescenții care au o înțelegere superioară a emoțiilor și, prin urmare, pot interpreta corect emoțiile celorlalți se bucură de un statut pozitiv între colegi, nu suferă de respingere și victimizare, sunt mai bine evaluați social de către profesori, inițiază mai des contactul social și sunt mai capabili să își inhibe agresivitatea (Denham et al., 2002; Izard et al., 2001; Miller et al., 2005). Copiii și adolescenții care își reglează furia prin ventilare sunt percepuți de către colegi și profesori ca fiind mai puțin competenți social decât cei care folosesc strategii de reglare superioare, de exemplu prin reevaluare cognitivă. (Eisenberg et al., 2003; Murphy et al., 2004; Rydell et al., 2003).

Maleabilitate: Există dovezi empirice care susțin faptul că emoțiile manifestate de cadrele didactice modelează exprimarea emoțională a elevilor. De exemplu, profesorii care își exprimă mândria față de elevi și care manifestă bucurie generează emoții similare, de bucurie, la elevi (DeMorat, 1999). Competențele emoționale pot fi influențate prin programe educaționale, dovezile în acest sens fiind multiple (ex.: Greenberg et al., 1995). În general programele educaționale vizează ambele tipuri de competențe, emoționale și sociale, de aceea dovezile se referă la ambele și le vom prezenta și în secțiunea dedicată competențelor interpersonale.

Competențe-cheie la a căror dezvoltare contribuie: Competențe sociale și civice; Comunicarea în limba maternă; Spirit de inițiativă și antreprenoriat.

Competențe interpersonale

Definire: Competențele folosite de o persoană pentru a interacționa cu alții. Printre acestea se numără cooperarea, disponibilitatea de a folosi ceva în comun/de a împărți cu alții, sprijinul, comunicarea, exprimarea empatiei, oferirea de încurajare sau susținere verbală, în general abordarea prietenoasă sau amabilă.

Exemple: O elevă are rareori conflicte cu alți colegi, iar atunci când le are, reușește să detensioneze situația și să discute soluții. Un elev îi lasă pe prietenii săi să joace un nou joc pe care tocmai și l-a instalat. O elevă îi spune politicos prietenei sale că nu este de acord cu ea într-o anumită temă.

Beneficii: Relațiile sociale pozitive din timpul pubertății și adolescenței joacă rolul unui „amortizor social”, ajutându-i pe tineri să facă față mai ușor diferitelor dificultăți întâlnite în viață, rolul protectiv păstrându-se și la vârsta adultă (Masten et al., 2012).

Maleabilitate: Există numeroase cercetări de-a lungul timpului care susțin eficiența programelor educaționale în îmbunătățirea competențelor interpersonale (a se vedea Gutman & Schoon, 2013, pentru o sinteză). În România, programul de formare a competențelor sociale și emoționale Self Kit a fost testat riguros, rezultatele indicând eficiența programului în dezvoltarea acestui tip de competențe (Opre et al., 2011; 2012).

Competențe-cheie la a căror dezvoltare contribuie: Competențe sociale și civice; Comunicarea în limba maternă; Spirit de inițiativă și antreprenoriat.

Domeniul dezvoltării carierei

Definire: Competențele de management al carierei se referă la capacitatea unei persoane de a se orienta în spațiul educațional și de muncă (*acquisition de la capacité de s'orienter*), definiția acceptată la nivel european fiind „o gamă de competențe care oferă indivizilor și grupurilor modalități structurate de a colecta, analiza, sintetiza și organiza informații despre sine, despre oportunitățile de educație și de angajare, cât și abilitățile necesare pentru a adopta și a implementa decizii” (ELGPN, 2012). După cum precizăm și în partea introductivă a capitolului, cele trei domenii de competențe prezintă zone de suprapuneri, fapt ce poate fi observat și în definirea competențelor de management al carierei, care fac referire și la dezvoltarea educațională și personală. Pentru claritatea textului și pentru a putea furniza informații utile dezvoltării unei programe școlare ne vom referi aici la acele competențe care le permit elevilor să înțeleagă legătura dintre școală și viața profesională și să își poată planifica eficient tranziția între diferitele niveluri de învățământ și între școală și lumea muncii.

Exemple: Capacitatea de a căuta, colecta și înțelege informații, precum și de a distinge între cele relevante și cele irelevante; selectarea unei alegeri din opțiunile disponibile.

Beneficii: Dobândirea competențelor de management al carierei le permite indivizilor să facă față diferitelor provocări din viața lor, cum ar fi frecvențele schimbări de carieră caracteristice vieții contemporane sau nesiguranța locului de muncă (Sultana, 2012). Capacitatea de a căuta informații este asociată cu luarea de decizii mai bune, care la rândul ei este asociată cu o mai mare satisfacție educațională și profesională. Insuficienta dezvoltare a acestor competențe poate duce în final la decizii greșite de carieră, care prezintă costuri financiare importante pentru individ și societate (Julien, 1998).

Maleabilitate: Cercetările demonstrează că programele educaționale pentru dezvoltarea carierei adresate elevilor de gimnaziu sunt eficiente în a dezvolta cunoștințele elevilor referitoare la lumea profesională, cât și în a dezvolta abilitatea acestora de a lua decizii educaționale și profesionale (Hughes & Karp, 2004).

Competențe-cheie la a căror dezvoltare contribuie: A învăța să înveți, Spirit de inițiativă și antreprenoriat; Competența digitală; Comunicare în limba maternă.

3.3. Importanța dezvoltării competențelor noncognitive

Preocuparea și accentul pus în școală pe conținutul disciplinelor de studiu și pe dezvoltarea abilităților cognitive au condus la situația în care dezvoltarea socio-morală și afectivă au fost lăsate

în umbră. În mod ironic, această preocupare față de o singură fațetă a compromis însăși dezvoltarea intelectuală (De Vries & Zan, 1994). Până nu demult, programele centrate pe dezvoltarea abilităților afective, motivaționale și sociale erau văzute ca fiind mai puțin importante decât cele care urmăreau dezvoltarea cognitivă. Ținând cont de nivelul ridicat al unor comportamente negative — violența școlară, abandonul școlar, suicidul juvenil, depresia în rândul copiilor și expresii ale fricii și lipsei de speranță — McCombs (2004) consideră vitală încurajarea atât a achizițiilor academice, cât și a celor din domeniul socio-emoțional. Această schimbare de optică este susținută deopotrivă și de rezultatele tot mai numeroase ale cercetării în domeniu care relevă faptul că „instruirea academică în sine nu este suficientă pentru a forma elevi cunoscători, responsabili și implicați” (Payton et al., 2000). Într-un mediu de învățare ideal „copiii sunt motivați, implicați, concentrați, acordă întreaga atenție și se simt bine în munca pe care o fac”, iar „relațiile apropiate cu profesorii și colegii sporesc dorința lor de a învăța, devin mai încrezători, se străduiesc mai mult” (Goleman, 2005). Concluzia este că „școlile vor avea cel mai mare succes în misiunea lor educațională atunci când vor integra eforturile de a promova învățarea academică, emoțională și socială a elevilor” (Elias et al., 1997). Acestea sunt esențiale pentru succesul nu doar în școală, ci și în viață în general.

Învățarea se realizează în colaborare cu profesorii, în compania colegilor și presupune sprijinul familiei, iar stările afective pot facilita sau împiedica învățarea, prin urmare, școlile trebuie văzute ca „medii sociale, iar învățarea (ca) un proces social”; de aceea este important ca personalul din fiecare școală să conștientizeze importanța climatului afectiv (Zins, 2004). Există studii care arată faptul că atitudinile prosoziale din clasă sunt

42 asociate cu rezultate intelectuale superioare (ex.: DiPerna și Elliott, 1999; Feshbach și Feshbach, 1987; Haynes, Ben-Avie și Ensign, 2003; Pasi, 2001) și prezic performanța la testele standardizate (ex.: Cobb, 1972; Malecki și Elliott, 2002; Welsh, Park, Widaman și O'Neil, 2001; Wentzel, 1993), în timp ce conduita antisocială se corelează cu performanțele academice scăzute (Hawkins, Farrington și Catalano, 1998).

Domeniul formării competențelor socio-emoționale (prin învățare socio-emoțională — SEL) a intrat treptat în conștiința și preocupările comunităților educative, deși inițial „existau puține programe de dezvoltare a competențelor noncognitive/socio-emoționale la nivelul școlilor, care să fie bine proiectate, iar în majoritatea cazurilor reprezentau un răspuns la câte o anumită problemă concretă: abandonul școlar, consumul de substanțe intoxicante, sarcinile nedorite în rândul adolescentelor, violența școlară, infectarea cu HIV” (Goleman, 2005). Analizele realizate în US de către *William T. Grant Foundation* au indicat faptul că unele dintre aceste programe au demonstrat o eficacitate ridicată, altele însă au avut rezultate dezamăgitoare. Factorii de succes au fost în toate cazurile aceiași, indiferent de problema concretă vizată (Zins, 2000), și anume ca programele:

- să fie cuprinzătoare, multianuale, componente multiple și sistematice;
- adecvate din perspectiva psihologiei dezvoltării și din punct de vedere cultural;
- integrate și reflectate în curriculumul școlar, rutinele zilnice și activitățile extracurriculare.

Asumpția că în învățarea școlară de tip academic nu trebuie să ne preocupe climatul afectiv sau social este contrazisă de

descoperirile din neuroștiințe, care indică o legătură directă între stările afective și învățare, respectiv conexiuni între centrul emoțional din creier și zonele din neocortex responsabile de învățarea de tip cognitiv. Numeroase cercetări (Durlak, 1995; Gottfredson, 2001; Institute of Medicine, 1994) demonstrează faptul că programele SEL pe lângă beneficiile în plan social și afectiv favorizează și obținerea unor performanțe superioare școlare și de învățare pe parcursul întregii vieți și în contexte diferite.

Sunt recunoscute și efectele benefice ale dezvoltării competențelor noncognitive/socio-emoționale la copii și adolescenți. Astfel, vârsta adolescenței este cu precădere potrivită pentru dezvoltarea acestor tipuri de competențe, fiind descrisă în literatura de specialitate drept o perioadă de reorganizare și remodelare a creierului, cu precădere a structurilor neuronale răspunzătoare de procesele socio-emoționale, care manifestă un mare grad de sensibilitate la influențele externe (Blakemore & Choudhury, 2006). Dezvoltarea competențelor noncognitive le permite adolescenților să obțină rezultate școlare mai bune, să se adapteze optim la schimbările fizice, să gestioneze un mediu social tot mai complex, să își construiască o nouă identitate (generală, educațională, profesională) și, nu în ultimul rând, să câștige o mai mare autonomie în relația cu părinții și semenii.

O metaanaliză asupra a 165 de studii publicate despre rezultatele programelor de prevenție realizate la nivel de școală (de la consiliere individuală până la programe de restructurare a practicilor de management instituțional) arată că programele care au vizat dezvoltarea competențelor noncognitive/socio-emoționale au avut rezultate pozitive în ceea ce privește reducerea abandonului și absenteismului, ambele condiționând semnificativ succesul școlar (Zins, 2004).

Dezvoltarea competențelor sociale și de autocontrol se demonstrează invariabil ca fiind eficace în reducerea consumului de alcool și de droguri, abandonului și absenteismului și în alte probleme comportamentale. Metodele centrate pe factorii de mediu (managementul clasei, reorganizarea clasei, managementul școlar) au, de asemenea, rezultate pozitive (Zins, 2004).

Importanța serviciilor de informare, consiliere și orientare și a programelor de educație pentru carieră derulate de către acestea este demonstrată de numeroși cercetători, unii dintre aceștia susținând că „școlile care se concentrează doar pe instruirea academică și pe managementul școlar sunt sortite invariabil eșecului în atingerea obiectivelor instituționale și că strategia ar trebui să includă deopotrivă activități de coordonare a resurselor, reușita la nivel de clasă, sprijinirea schimbării și implicarea familiilor” (Adelman & Taylor, 2000).

3.4. Proiectarea curriculară și competențele noncognitive

Pentru o implementare eficientă a noului curriculum din România, cadrele didactice au nevoie de o înțelegere adecvată a direcțiilor de restructurare a curriculumului național, așa cum sunt acestea ilustrate în „Proiectul de document de politici educaționale: Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului Național” (ISE, 2016):

- centrarea pe elev
 - mutarea accentului pe învățare;

- curriculum flexibil — diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare în acord cu caracteristicile de vârstă/nivel de dezvoltare, cu interesele și aptitudinile elevului, precum și cu așteptările societății;
- adaptarea învățării la interesele și nevoile de dezvoltare ale elevilor;
- construirea de parcursuri de învățare diferențiate și demersuri explicite de personalizare a educației.
- centrarea pe competențe
 - element organizator al programelor școlare;
 - accent pus în egală măsură pe toate componentele competenței: cunoștințe, abilități, atitudini;
 - prin competențe se realizează transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte variate de viață.
- abordarea integrată
 - adecvarea la nevoile și interesele omului contemporan;
 - favorizarea transferului, gândirii creative și rezolvării de probleme;
 - oferirea unei perspective holistice asupra realității.
- regândirea bugetului de timp alocat învățării versus timpul personal al elevilor
 - implicațiile asupra planurilor-cadru de învățământ și a conținutului curricular al programelor școlare;
 - implicațiile asupra practicilor didactice.
- valorificarea educației nonformale și informale;
 - flexibilizarea structurii/organizării temporale a CDS, prin regruparea orelor pentru a putea realiza trimiteri către nonformal (învățarea prin proiecte);
 - facilitarea accesului elevilor la experiențe de învățare nonformală/deschidere a școlii către viață;

- angajarea elevilor în experiențe educaționale care transcend granițele disciplinare, generaționale, culturale și ideologice și care necesită explorarea altor contexte decât cele imediate și familiare;
- explorarea și identificarea, la nivelul comunității locale, a acelor elemente cu potențial educațional nonformal, care pot sprijini școala în formarea competențelor transversale, în cadrul unor activități de învățare cu caracter integrat.

Documentul de politici curriculare (ISE, 2016) indică faptul că „multe cadre didactice au încă dificultăți în a valorifica aceste competențe la propria disciplină” și o serie de provocări, cum ar fi: înțelegerea importanței fiecărei competențe-cheie pentru o anumită disciplină de studiu; înțelegerea modului în care se sprijină reciproc competențele-cheie urmărite a fi dezvoltate printr-o disciplină de studiu și dezvoltarea de activități integrate; construirea unor activități de învățare care conduc la formarea/dezvoltarea/diversificarea competențelor-cheie; identificarea nivelului de dezvoltare a competențelor, corespunzător diferitelor niveluri de învățământ (primar, secundar inferior, secundar superior).

În gimnaziu, competențele elevilor ar trebui să fie dezvoltate la nivel funcțional și să fie proiectate în corespondență cu competențele-cheie pe care le vizează disciplinele școlare din învățământul gimnazial, inclusiv consilierea și dezvoltarea personală, precum și ținând cont de vectorii utilizați în definirea acestora: cognitiv și socio-emoțional, internalizarea normelor și valorilor, autocunoaștere și reflecție, autonomie în învățare, creativitate (ISE, 2016).

3.5. Condiții pentru dezvoltarea competențelor noncognitive la elevi

Condiții la nivel de politici

Pentru o echilibrare a achizițiilor academice cu rezultatele socio-emoționale ale învățării, McCombs (Zins, 2004) recomandă ca politicile educaționale:

- să se refere la scopurile individuale și organizaționale orientate spre schimbare și învățare continuă ca un proces holistic ce implică deopotrivă intelectul, stările afective și spiritul;
- să accentueze noi roluri de conducere care permit elevilor și profesorilor deopotrivă să aibă un control sporit asupra propriei dezvoltări și învățări;
- să realizeze un echilibru între asigurarea unor performanțe școlare ridicate și focalizarea pe nevoile motivaționale, afective și sociale ale elevilor;
- să respecte diferitele talente, abilități, interese și motivații și să individualizeze procesul educațional prin adaptarea la nevoile elevilor;
- să accentueze strategiile de schimbare centrate pe un dialog.

Condiții la nivelul programelor educaționale

Dovezile empirice (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* — CASEL, 2003; Elias et al., 1997; Weissberg, 2000; Zins et al., 2004) arată că proiectele și programele educaționale care își propun să dezvolte la elevi competențe

48 noncognitive au succes în a îmbunătăți performanțele școlare ale elevilor, precum și funcționarea lor pe plan personal și social atunci când:

- sunt atent planificate și bazate pe date ale cercetărilor, precum și pe nevoi locale;
- evaluează disponibilitatea profesorilor de a desfășura programul sau au în vedere o etapă inițială de sensibilizare a școlilor asupra importanței programului;
- au o desfășurare multianuală, nu doar pe parcursul unui an sau al unui semestru;
- sunt integrate în curriculumul școlar, dar și în activitățile extracurriculare;
- intervenția nu se limitează la cadrul orei de consiliere, ci cuprinde întregul mediu școlar, creând un mediu încurajator și angajant pentru elevi;
- oferă orientare și formare pentru directorii școlilor, care au un rol esențial în susținerea în școală a acestor programe;
- metodele de formare sunt adaptate specificului cultural și de vârstă;
- au o pregnantă componentă aplicativă, învățându-i pe elevi cum să aplice competențele în viața de zi cu zi;
- metodele de predare sunt diverse și atractive, astfel încât să îi motiveze și să îi implice pe elevi;
- implică familiile și membrii comunității ca parteneri;
- oferă formare continuă de calitate pentru cadrele didactice, supervizare, feedback constructiv;
- încorporează evaluare continuă, pe baza căreia se iau decizii de optimizare a programului;
- comunică rezultatele programului factorilor de decizie.

Zins (2004) a identificat, în urma analizei rezultatelor evaluării programelor de învățare socio-emoțională, două categorii de factori care asigură eficacitatea acestora:

- factori personali — programele SEL contribuie la creșterea atașamentului copiilor față de școală, la implicarea lor în învățare și la performanțe școlare mai bune, atunci când copiii învață:
 - să fie conștienți de stările afective proprii;
 - să cunoască aspectele relevante ale mediului social;
 - să ia decizii responsabile;
 - să fie competenți în managementul personal și al relațiilor cu ceilalți;
 - să fie motivați să reușească;
 - să creadă în succesul propriu;
 - să comunice adecvat cu profesorii;
 - să își stabilească obiective academice;
 - să se organizeze pentru atingerea acestora;
 - să depășească obstacole.
- factori de mediu — programele SEL trebuie oferite în cadrul unui mediu socioafectiv adecvat învățării care să asigure un climat responsiv la nevoile individuale, suportiv, securizant și favorizant al succesului (Hawkins, 1997; Learning First Alliance, 2001). Un astfel de mediu ține cont de:
 - stilul de comunicare;
 - așteptările pentru o performanță înaltă;
 - structura și etosul la nivelul clasei;
 - etosul organizațional la nivelul școlii;
 - angajamentul instituțional pentru succesul academic al fiecărui elev;

- politicile locale și deschiderea față de implicarea familiei și comunității.

Alți autori au accentuat importanța anumitor dimensiuni în ceea ce privește asigurarea eficacității programelor SEL:

- accent pe *managementul* programelor, ele trebuind să fie „oferite într-o manieră coordonată, susținută și sistematică utilizând abordări comprehensive, multianuale și cu componente multiple (Elias et al., 1997), fiind de preferat o abordare coerentă, holistică uneia centrate pe existența unui număr mare de programe SEL într-o școală (Gottfredson & Gottfredson, 2001);
- accent pe *contextul interpersonal* (DeVries, 1994) cu referire la atmosfera socio-morală bazată pe respect continuu care să vizeze întreaga rețea de relații interpersonale ce constituie experiența școlară a elevului.

Condiții la nivelul profesorului

Dezvoltarea competențelor urmărește învățarea de către elevi a modului în care pot să își mobilizeze toate resursele acumulate printr-un „proces complex constituit din analiza situațiilor, din identificarea resurselor pertinente (cunoștințe, priceperi, comportamente), din combinarea adecvată a acestora, din aplicarea lor corectă și din controlul rezultatelor“, „proces (care) va fi mai ușor de dezvoltat, cu cât repertoriul elevului (cognitiv, și nu numai) este bine organizat, cu cât el a fost confruntat cu o diversitate de situații și a fost suficient de bine susținut în respectiva învățare“ (Gerard & Pacearcă, 2012).

McCombs (2004) evidențiază o serie de implicații ale rezultatelor cercetării programelor SEL pentru practica didactică:

- contextul educațional trebuie să-i sprijine și să-i valorizeze pe elevi, împreună cu rezultatele învățării;
- cultura și climatul școlar ar trebui să recunoască faptul că scopul educației depășește simpla competență academică și cunoaștere de conținut. Trebuie să existe o viziune, valori comune pentru toți actorii educaționali referitor la scopul educației;
- pentru oferirea unui sprijin pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale este importantă restaurarea viziunii asupra școlii înțeleasă ca o comunitate ce are grijă de nevoile elevilor (Berreth & Berman, 1997), iar Elias et al. (1997) sugerează nevoia de implicare a elevilor ca membri cu drepturi egale în realizarea unei comunități și a unei culturi a claselor implicate;
- ar trebui acordată atenție rolului percepțiilor și inputurilor elevilor. Freiberg (1998) semnalează faptul că puține măsuri legate de climatul educațional iau în considerare feedbackul elevilor;
- pentru construirea unor relații bazate pe încredere între elevi și profesori, strategiile de promovare a culturii școlare care ia în considerare nevoile individuale ar trebui implementate treptat și orientate de vocea elevilor.

Pe baza analizei rezultatelor programelor de învățare socio-emoțională, Johnson & Johnson (Zins, 2004) fac următoarele recomandări pentru profesori:

- pentru o dezvoltare sănătoasă a competențelor SEL, elevii ar trebui:

- să stăpânească abilități interpersonale și de colaborare în grupuri mici;
- să internalizeze atitudini și valori prosoziale (acestea nu pot fi internalizate dacă elevii sunt izolați). Competențele SEL nu se pot dezvolta prin utilizarea de soft educațional, fișe individuale de lucru sau auxiliare didactice utilizate individual fără interacțiune cu colegii. Totodată, autorii menționați argumentează faptul că promovarea competiției între elevi diminuează, de fapt, efectele programelor SEL;
- să petreacă majoritatea timpului în grupuri de învățare prin colaborare/cooperare. Conform lui Panitz (1996) elevii pot interacționa în modalități diferite:
 - învățarea prin cooperare ca învățare directivă, controlată de profesor, prin care se abordează exclusiv cunoașterea fundamentală și probleme închise, sarcina elevilor fiind aceea de a descoperi răspunsul corect;
 - învățarea prin colaborare ca interacțiune a elevilor în grupuri mici cu scopul de a ajunge la consens și a dezvolta un răspuns propriu. Se urmărește dezvoltarea creativității, „utilizându-se în special pentru problemele care nu au o soluție evidentă, cu scopul de a ajunge la o soluție care să fie susținută de întregul grupul, crescând astfel probabilitatea transferului cunoștințelor în sarcinile ulterioare”.
- crearea unei comunități de cooperare în cadrul căreia să se producă învățarea. Nivelul de cooperare trebuie extins la întreaga clasă, școală și, respectiv, în comunitatea locală;

- gestionarea conflictelor, evitând soluționarea în manieră distructivă, care poate periclita relația și poate duce la dizolvarea comunității;
- promovarea controverselor academice care facilitează învățarea, retenția, raționamentul de nivel superior, schimbarea perspectivei și-i ajută pe elevi să învețe să gestioneze conflictele cognitive, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor;
- exersarea tehnicilor de negociere pentru rezolvarea de probleme și medierea între egali;
- rezolvarea constructivă a conflictelor: prin sprijinirea valorilor presupuse de activitățile de colaborare și de rezolvare constructivă a conflictelor (grija față de sine și de ceilalți; grija pentru binele comun; empatia; abilitatea de a înțelege situațiile din perspectiva altora, maximizarea câștigului comun);
- promovarea simultană a trei aspecte: cooperare în cadrul comunității, conflictul constructiv și soluționarea problemelor pe baza valorilor civice.

Cercetările lui Deci et al. (1991) au arătat că „elevii care aveau profesori care încurajau autonomia erau mai motivați intrinsec, aveau o stimă de sine mai ridicată, aveau o stare de bine superioară și se considerau mai competenți în domeniul cognitiv față de cei care aveau profesori orientați spre control”.

Jensen (2005) sumarizează recomandări specifice pentru profesorii de liceu, care ar trebui să fie avute în vedere, după caz, și la clasele superioare ale gimnaziului, vârsta adolescenței solicitând abordări specifice din perspectiva rezultatelor recente din domeniul neuroștiințelor. În relația cu adolescenții este nevoie de:

- comunicare succintă;
- atitudine înțelegătoare, adresare directă, dar fără sarcasm sau atitudine de superioritate;
- modelare, rezumare, îndrumare a discuțiilor;
- profesorul să fie un „antrenor“, deoarece dinamica sinaptică sporită a adolescentului reduce capacitatea de luare a deciziilor, aceștia având nevoie de reamintire a deciziilor și de oferire a unor variante;
- ghidare în luarea deciziilor, întrucât sunt incapabili să recunoască multitudinea de variante posibile — prin urmare, fac erori mai multe;
- au nevoie să simtă consecințele propriilor decizii, dar pedepsele trebuie abordate cu grijă;
- au nevoie de somn suficient.

Jensen (2005) sugerează că pentru a asigura un echilibru optim al resurselor cerebrale implicate în învățare, momentele lecției ar trebui să alterneze între trei tipuri principale de activități care solicită diferite zone ale creierului, astfel: învățare activă (schimb de idei în perechi, elaborarea de idei, discuții, desen, joc de rol), învățare pasivă (ascultare, vizionare, generalizare) și perioade de întrerupere totală a activităților de învățare, denumite „timp de sedimentare“ (plimbare, reflecție, somn, luarea prânzului sau pauze). Realizarea echilibrului ar trebui să țină cont deopotrivă de ceea ce Jensen (2005) denumește „noua paradigmă integrată“, care presupune alternarea în ponderi echivalente a nivelului de solicitare a cogniției, afectivității și mișcării. Medina (2008) stabilește o durată maximă de 12 minute pentru fiecare astfel de moment al lecției, durata optimă variind în funcție de vârstă.

3.6. Evaluarea competențelor noncognitive

Date fiind caracteristicile unei competențe (ex.: originalitatea, eficiența, integrarea), evaluarea competențelor elevilor se transformă într-o miză importantă și totodată dificilă. Astfel „nu ne mai putem permite să evaluăm cerând restituirea cunoștințelor sau aplicarea unor abilități izolate, ci este nevoie să-i confruntăm pe elevi cu situații-problemă complexe și să le cerem să le rezolve prin mobilizarea a tot ceea ce au învățat” (Gerard & Pacearcă, 2012).

Dezvoltarea competențelor urmărite este verificată atât la final de ciclu de învățământ, dar cu necesitate se impune și o reglare de parcurs și o evaluare la finalul fiecărei unități de învățare. Proiectarea evaluării presupune un demers continuu (ISE, 2016), iar alegerea formei și a strategiei de evaluare depinde de scopul și de conținutul evaluării (Sultana, 2011).

Grupul de lucru pentru Evaluarea de competențe în psihologie profesională (*Assessment of Competence in Professional Psychology*) inventariază 15 principii care oferă o serie de aspecte necesare profesorilor în demersurile de proiectare a metodologiilor de evaluare a competențelor (Kaslow et al., 2007):

- evaluarea competențelor pe parcursul întregii cariere necesită o schimbare fundamentală de paradigmă de acțiune;
- competențele vor fi cu necesitate conceptualizate ca abilități generice, holiste și de dezvoltare a personalității;
- evaluarea competențelor ar trebui să fie fundamentată pe o înțelegere a psihologiei dezvoltării;

- 56
- evaluarea trebuie să integreze demersuri formative și sumative;
 - este necesară colaborarea diferitelor grupuri responsabile pentru asigurarea continuității și coerenței în strategiile de evaluare a competențelor;
 - evaluarea competențelor ar trebui să reflecte fidelitatea față de practică și trebuie să integreze metodologii valide și practice;
 - competențele generale și specifice trebuie să fie evaluate printr-o abordare comprehensivă;
 - evaluarea competențelor ar trebui să reprezinte un proces care vizează trăsături, metode și surse multiple;
 - reflecția personală și autoevaluarea reprezintă componente-cheie ale evaluării competențelor și trebuie să fie încurajate și dezvoltate prin acțiuni dedicate;
 - evaluarea comprehensivă a competențelor trebuie să includă demersuri care accentuează interacțiunea interpersonală și dezvoltarea continuă;
 - evaluarea competențelor ar trebui să accentueze importanța diversității individuale și culturale;
 - este nevoie de metode multimodale de evaluare pentru a asigura dezvoltarea firească și respectarea eticii profesionale;
 - este importantă, pe lângă evaluarea competenței, și evaluarea potențialului individual;
 - atunci când prin evaluare sunt identificate deficiențe în dezvoltarea unei competențe, este necesar să existe la îndemână strategii pentru remedierea și gestionarea acestora;
 - evaluatorii ar trebui să fie formați în metodologii eficace de evaluare permanentă a competențelor.

Un model curricular centrat pe competențe, dezvoltat de ISE (2016) propune regândirea întregului sistem de evaluare în paradigma evaluării pentru învățare și corelarea procesului de predare-învățare-evaluare prin: stabilirea unor standarde de performanță/evaluare, formulate într-un limbaj accesibil tuturor potențialilor beneficiari (elevi, părinți, profesori, angajatori etc.); b) promovarea unor instrumente alternative de evaluare, construite de specialiști, ca exemple de bună practică (seturi de instrumente de evaluare formativă, realizate pe discipline etc.); c) dezvoltarea portofoliului elevului, incluzând elemente semnificative din activitatea sa, care reflectă nivelul atins în formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, oferind o imagine comprehensivă asupra progresului elevului.

În țările unde s-a introdus abordarea centrată pe competențe, evaluarea reprezintă un aspect important și, prin urmare, ar trebui integrat încă din momentul reformei curriculare, și nu amânat pentru o fază ulterioară. Pentru Scallon (2007) este fundamentală distincția dintre cunoștințe și utilizarea acestora, iar accentul ar trebui mutat de pe evaluarea prin teste standardizate pe evaluarea centrată pe performanță. În acest sens, este necesar să se asigure o serie de condiții:

- situații provocatoare, care să încurajeze oferirea unui răspuns relativ avansat și complex în loc de bifarea unei variante de răspuns la alegere;
- autenticitate, pentru a se apropia cât mai mult posibil de situația în care sunt evaluate aspecte din viața reală;
- asigurarea interactivității — prin promovarea unor activități în care elevii relaționează între ei și cu profesorul în vederea susținerii formative a procesului de construire a cunoașterii;

- aspectul multidimensional al învățării, de a valoriza în mod corespunzător abilitățile existente, automotivarea și încrederea în sine;
- precizarea cerințelor, așteptărilor și a standardelor, și anume printr-o estimare a pragului care definește succesul sau definirea nivelurilor de competență, și nu doar definirea nivelului de promovabilitate care să îi separe pe cei care au succes de cei care eșuează;
- evaluări complete care nu iau în considerare doar produse disparate ale elevului;
- este important de urmărit procesul, monitorizarea traseului de învățare parcurs și a dezvoltării individuale, nu doar rezultatul final (produsul);
- valorizarea evaluării formative pentru reglarea procesului de organizare a situațiilor de învățare.

Ghidurile metodice care abordează problematica evaluării competențelor (Negreț, 2012) aduc contribuții importante privind modalitățile posibile de evaluare, aspectele avute în vedere în funcție de tipul de competență vizat (competențe-cheie sau pe discipline: generale, specifice) și respectiv instrumentele de planificare și de realizare a evaluării.

Gerard și Pacearcă (2012) propun un model de evaluare a competențelor, în care condițiile de asigurare a calității în evaluarea competențelor în mediul școlar sunt:

- promovarea unei culturi a „evaluării achizițiilor elevului, și nu a evaluării «elevului» (întrucât), dacă elevii se simt evaluați ca persoane, există riscul să perceapă această evaluare ca pe o intruziune și să își piardă încrederea dacă aceasta nu este pozitivă“;

- evaluarea competențelor trebuie să intervină doar după ce acestea au fost dezvoltate prin activități suficiente și adecvate de către profesor;
- evaluarea integrării achizițiilor se poate face doar după învățarea integrării acestora, întrucât majoritatea elevilor nu învață de la sine să integreze resursele; prin urmare, profesorul trebuie să îi determine „să depună un efort susținut pentru a învăța să își integreze achizițiile, să le mobilizeze pentru a rezolva situații complexe“;
- construirea treptată a competențelor ținând cont de nivelul de pregătire al elevilor;
- alternarea între evaluarea resurselor (cunoștințelor și deprinderilor în mod separat) și evaluarea competențelor (utilizarea integrativă a resurselor):
 - evaluarea resurselor interne (cunoștințe, abilități, atitudini) și externe aflate la dispoziția elevului se realizează în timpul învățării punctuale, în special în scop de reglare prin exerciții, întrebări cu răspunsuri multiple bazate pe cunoștințele sau abilitățile care pot fi mobilizate în competență;
 - evaluarea competențelor prin situații-problemă specifice competenței atât pe parcursul, cât și la finalul modulelor de integrare.
- conștientizarea erorilor în evaluare determinate de particularitățile personale ale profesorului.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor este cea mai eficientă atunci când este bine organizată/încadrată în timp, specifică, mobilizatoare la nivel personal și constructivă și se poate realiza printr-o multitudine de modalități, printre care

60 (Sultana, 2011): autoevaluare, evaluare între egali, examinări formale, testare sinoptică, interviuri, simulări, demonstrarea practică a competenței, produse ale activității, proiecte sau sarcini specifice, demonstrație multimedia, jurnale reflective, înregistrări ale performanței, transcripse bazate pe competențe, monitorizarea planului individual de dezvoltare, portofolii etc. Dintre acestea, exemplificăm:

- „transcriptele pentru competențe” (Sultana, 2011) reprezintă un instrument de evaluare care încearcă să depășească limitările instrumentelor tradiționale, îmbinând strategiile formative cu cele sumative în scopul atingerii unui nivel superior de validitate, fidelitate și de standardizare a evaluării;
- portofoliile de educație pentru carieră, ca instrumente de promovare personală în relația cu diferite instanțe din societate, sistemul de educație și piața muncii, au fost aplicate în diferite țări (Austria, Croația, Danemarca, Finlanda, Franța, Germania, Irlanda, Luxemburg și Regatul Unit al Marii Britanii). Realizarea acestora presupune colectarea, selecția dovezilor, reflecția asupra lor, proiectarea și celebrarea rezultatelor învățării, având ca principal scop susținerea unei învățări semnificative, care condiționează planificarea învățării și acțiunii viitoare și surprinde atât procesul — reflecția asupra eforturilor personale de învățare —, cât și rezultatele obținute;
- planificatorul personal de acțiune este un instrument de dezvoltare a carierei prin care, pornind de la CMC dobândite anterior, elevii își stabilesc obiective personale și strategii de atingere a acestora în scopul dezvoltării carierei, sub îndrumarea unui consilier.

Centrarea pe dezvoltarea de competențe reprezintă o abordare relativ nouă în sistemele actuale de educație. Cu toate acestea, literatura de specialitate oferă numeroase exemple relevante referitoare la această abordare în general și cu focalizare pe competențele noncognitive, în special. Succesul într-o astfel de abordare depinde de convergența mai multor factori și de acțiunea coerentă a tuturor actorilor implicați (decidenți centrali, regionali și locali, profesori, diriginți, consilieri școlari, părinți, comunitate locală etc.). Tranziția către o astfel de abordare necesită alocarea unui timp suficient pentru reflecție, discuții în grupuri de practicieni, exerciții de proiectare, experimentare și îmbunătățire continuă pe baza autoevaluării. Sugestiile oferite de literatura de specialitate orientează procesul de proiectare a unităților de învățare la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu și a programelor transversale la nivel de clasă, școală, comunitate, dar acestea trebuie integrate în mod critic ținând cont de resursele (timp, energie, mijloace didactice, echipamente) disponibile.

Consilierea și orientarea în curriculumul școlar

Acest capitol este dedicat analizei comparative a prezenței *Consilierii și orientării* în curriculumul școlar gimnazial din România și din alte state, cu scopul punerii în evidență a particularităților, asemănarilor și diferențelor dintre sistemele de educație analizate. Detalii și exemplificări concrete pot fi regăsite în studiile de caz aprofundate, incluse în fișele de țară.

Analiza comparativă a fost precedată de o etapă intermediară de colectare de date prin intermediul a două chestionare online, adresate centrelor Eurydice și Euroguidance. Datele colectate au orientat demersul de cercetare spre realizarea unor contacte directe cu centre sau experți care au avut disponibilitatea de a oferi detaliile necesare finalizării studiilor de caz și a analizei comparative.

4.1 Contextul internațional

Reforme curriculare în Europa

Reforma curriculară este o preocupare actuală pentru multe sisteme educaționale din Europa. Pentru a sprijini procesul de

reformă curriculară din România, am considerat util să colectăm informații despre procese similare din alte țări europene. Acest proces nu s-a rezumat la aria curriculară *Consiliere și orientare*, sub diferitele ei denumiri, ci la orice demers care vizează nivelul preuniversitar.

Noile tehnologii și realitatea economică a ultimelor două decenii au pus o presiune semnificativă asupra curriculumului școlar din toate țările europene. Prin intermediul unei serii de rețele și servicii, Uniunea Europeană oferă informații de actualitate asupra proceselor de ajustare a curriculumului în cadrul sistemelor naționale de educație de pe continent. Unul dintre principalele instrumente folosite este așa-numita Eurypedia¹, o bază de date actualizată în mod regulat de către rețeaua Eurydice².

Pentru a susține demersul de reformă curriculară din România și pentru a avea acces la informații de ultimă oră de la nivel european, ISE a apelat la centrul Eurydice România pentru a distribui un scurt chestionar către toate centrele Eurydice.

Întrebările au vizat, pe de o parte identificarea instituției responsabile la nivel național de reforma curriculară și datele de contact, iar pe de altă parte, o actualizare a informațiilor privind stadiul reformelor curriculare și eventualitatea existenței unei baze de date (la nivel național sau regional) cu programele școlare în vigoare.

Limitele demersului se referă la faptul că, deși în general centrele Eurydice au răspuns la cele două întrebări adresate, informațiile oferite au variat ca tipologie și amplitudine de la o țară la alta. Acest fapt a făcut dificilă o comparare sistematică a

¹ <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

² <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

64 proceselor de reformă curriculară. Informațiile de pe Eurypedia ne-au ajutat totuși să obținem o imagine mai apropiată de realitatea din momentul respectiv, orientându-ne demersul de realizare a studiilor de caz.

Elemente-cheie ale răspunsurilor centrelor Eurydice

- Utilitatea informațiilor prezentate de site-uri care adună informații tematice, precum Eurypedia, este indubitabilă, dar aceste date nu sunt întotdeauna suficiente pentru demersuri de cercetare. Remarcăm deschiderea unor state (ex.: Finlanda, Norvegia, Danemarca) în a prezenta informațiile către comunitatea internațională în limbi de circulație internațională.
- Toate țările europene despre care avem informații (din chestionar, dar și din alte surse) implementează un proces de reformă curriculară. Totuși, stadiul implementării diferă de la o țară la alta, iar momentul și ritmul schimbărilor variază simțitor.
- Din răspunsurile primite reiese că există o diversitate de tipuri de instituții care funcționează în calitate de centru coordonator pentru reforma curriculară. Acestea reflectă cultura instituțională și de politici publice din fiecare țară. Realitatea instituțională pare a se dispune pe un spectru larg, de la unele centralizate, foarte similare cu situația din România (ex.: Cehia), la unele descentralizate la nivel regional (ex.: Germania).
- Împărțirea între instituții a responsabilităților pentru componentele reformei curriculare (design, monitorizare, materiale auxiliare, evaluare) face ca la nivelul fiecărei țări procesul să fie centralizat sau distribuit.

- În unele țări există studii premergătoare care au fundamentat noile politici curriculare (ex.: Norvegia, Spania).
- O constantă a reformelor curriculare este includerea unei etape de dezbatere publică asupra noului curriculum.
- Mai multe sisteme de educație au optat pentru un proces de pretestare a curriculumului și integrare a feedbackului primit din partea actorilor implicați (ex.: Spania, Polonia).

Curriculumul de **Consiliere și orientare** în Europa

Adesea informațiile privind curriculumul *Consiliere și orientare* și studiile care îl acompaniază sunt greu de accesat din cauza barierei lingvistice. Chiar și când aceasta poate fi depășită, identificarea informațiilor este dificilă, deoarece nu întotdeauna poate fi refăcută cronologia demersului, iar accesul la informații de ultimă oră este limitat.

Cu sprijinul rețelei Euroguidance³ am încercat să înlăturăm dificultățile de accesare a informației și decalajul temporal între momentul în care acestea sunt disponibile public în țara care le-a elaborat și momentul în care sunt prezentate pentru un public internațional.

Elementele investigate prin intermediul chestionarului au fost: a) modul în care este inclusă *Consilierea și orientarea* în curriculum, b) statutul disciplinei școlare/activităților, c) legislația care stă la baza includerii *Consilierii și orientării* în curriculum, d) denumirea materiei/activităților, e) personalul implicat în predare și implementare, f) formarea personalului, g) resurse pentru *Consilierea și orientarea* inclusă în curriculum.

³ <http://www.euroguidance.eu/>

Am luat în calcul posibilitatea ca unele informații oferite de respondenți, în special cele legate de statutul disciplinei *Consiliere și orientare*, să reflecte o înțelegere diferită a termenilor folosiți în chestionar. Totuși, coroborând informațiile cu alte surse, credem că, în cea mai mare parte, acestea reflectă starea de fapt actuală a integrării *Consilierii și orientării* în curriculumul școlar al țărilor respective.

Elemente-cheie ale răspunsurilor centrelor Euroguidance

- Dificultatea de a colecta și compara informații despre sistemele de *Consiliere și orientare* din Europa este dată de utilizarea unor **terminologii identice sau similare, dar cu înțelesuri sensibil diferite**.
- În ciuda *lobbyului* la nivel european pentru recunoașterea importanței *Consilierii și orientării*, informațiile colectate prezintă o realitate foarte fragmentată, cu **o mare diversitate de abordări privind integrarea *Consilierii și orientării* în curriculumul școlar și în practicile didactice**. Am întâlnit un singur exemplu al unei regiuni (Belgia — Comunitatea franceză) în care *Consilierea și orientarea* lipsește din curriculum.
- În general, locul *Consilierii și orientării* în curriculum este reglementat prin legile care guvernează sistemele de educație din fiecare țară.
- Cei care oferă servicii de *Consiliere și orientare/predau ore de Consiliere și orientare* fac parte din categorii profesionale, precum: profesioniști în psihologie, pedagogie/științele educației, sociologie, asistență socială și consiliere. De asemenea, cadrele didactice au un rol important în constelația de actori care au menirea de a-i ghida pe elevi în alegerile educaționale și pentru carieră pe care le fac.

- Disponibilitatea formării profesionale inițiale și continue, precum și a unor resurse dedicate *Consilierii și orientării* depind de momentul în care sistemul de educație din fiecare țară a început să se raporteze la acest domeniu, existând variații de zeci de ani între diferitele contexte europene, precum și de investiții directe în dezvoltarea și adaptarea de instrumente de specialitate.

Informațiile colectate prin intermediul rețelelor Eurydice și Euroguidance au oferit o imagine de ansamblu și totodată un punct de pornire în înțelegerea sistemelor educaționale și a includerii *Consilierii și orientării* în curriculumul școlar. O parte dintre informații au fost valorificate și detaliate în studiile de caz pe care le prezentăm în cele ce urmează.

4.2. Studii de caz

Informații suplimentare pentru fiecare dintre țările cuprinse în analiza comparativă pot fi regăsite în fișele de țară. Studiile de caz au fost conturate pe baza următoarelor criterii comune de prezentare:

1. Istoric, reforme ale curriculumului de *Consiliere și orientare*.
2. Structura și conținutul curriculumului de *Consiliere și orientare*.
3. Roluri, responsabilități, competențe ale celor care implementează curriculumul de *Consiliere și orientare*.
4. Evaluarea/fundamentarea pe date ale cercetării a curriculumului de *Consiliere și orientare*.
5. Concluzii.

4.2.1. România

a. Istoric, reforme ale curriculumului de *Consiliere și orientare din România*

Primele programe școlare în domeniul *Consilierii și orientării* au fost elaborate încă din anul 1997 în cadrul Programului Phare-Vet de reformă a învățământului profesional și tehnic: programa pentru *Orientare și consiliere vocațională* (pentru școlile profesionale), respectiv programa pentru *Informare și orientare vocațională* (pentru școlile postliceale).

Aria curriculară *Consiliere și orientare* a fost introdusă în anul școlar 1998–1999, conform planului-cadru de învățământ pentru clasele I–IV (MEN, 1998; MEN, 2000; MEN, 2001), fiind creat astfel un cadru sistematic pentru desfășurarea activităților de *Consiliere și orientare* de grup. Astfel, conform acestui plan-cadru, *Consilierea și orientarea* reprezenta o arie curriculară distinctă, căreia îi erau alocate în învățământul primar 0–1 ore în fiecare clasă (opțional) și 1–2 ore în clasa a V-a, din care o oră făcea parte din trunchiul comun, fiind obligatorie pentru elevi, iar a doua oră era opțională.

Ghidul *Consiliere și orientare*, realizat de către ISE cu privire la aria curriculară de *Consiliere și orientare*, a fost finalizat și aprobat în anul 2000 (Jigău, 2000).

Ordinul privind *Orientarea școlară și profesională* în învățământul din România (MEN, 2000) menționa faptul că „orientarea școlară și profesională a elevilor se face pe două direcții: în cadrul activității curriculare, în special prin orele de *Consiliere și orientare* și în cadrul extracurricular, în special prin centrele de asistență psihopedagogică”. Necesitatea ariei curriculare *Consiliere și orientare* era explicată în cadrul acestui document

prin referire la principiul racordării la social, care presupunea „asigurarea unei legături optime între școală și comunitate, între școală și cerințele sociale” astfel încât elevii să poată „să se orienteze în cunoștința de cauză spre diferitele tipuri de ieșiri din sistem” (liceu, filieră profesională sau piața muncii).

Prevederile referitoare la aria curriculară *Consiliere și orientare* subliniază faptul că aceasta reprezenta o noutate în planul de învățământ (Jigău, 2000). În cadrul acestei arii existau, pe de-o parte, întâlnirile profesorului-diriginte cu clasa. Tematica acestora era stabilită de către diriginte, în acord cu programa orientativă a Ministerului Educației pentru activitățile de dirigiență și cu situațiile concrete din practica școlară. Aceste întâlniri puteau avea loc cu întregul efectiv de elevi al clasei sau doar cu o parte dintre aceștia. Aria curriculară *Consiliere și orientare* reprezenta, pe de altă parte, un cadru organizat de întâlnire între elevi și profesorii-consilieri, pentru:

- consiliere în probleme legate de tehnici de învățare eficientă;
- consiliere și orientare școlară;
- consiliere în situații de rămânere în urmă la învățatură a unor elevi;
- consiliere și orientare școlară pentru elevii performanți;
- consiliere în chestiuni legate de viața personală;
- consiliere de specialitate, relative la predarea/învățarea disciplinelor școlare.

Decizia privind conținutul orelor de *Consiliere și orientare* aparținea consiliului de administrație al școlii. În învățământul gimnazial, în școlile în care funcționau profesori psihopedagogi, orele de *Consiliere și orientare* erau susținute cu precădere de către aceștia, fie individual, fie în echipă cu alți profesori

70 desemnați de către consiliul de administrație al școlii. În cadrul orei de *Consiliere și orientare* accentul era pus pe facilitarea participării elevilor la viața socială a clasei, școlii și comunității locale, pe dezvoltarea unor strategii personale de evitare a eșecului școlar, pe familiarizarea cu fișele de post ale unor familii ocupaționale, pe formarea atitudinilor de acceptare a schimbărilor din mediul social, economic, cultural și politic în care absolventul își va desfășura activitatea, precum și pe participarea motivată la inițierea și la derularea propriului traseu de învățare.

De-a lungul timpului, *Consilierea și orientarea* ca disciplină școlară a beneficiat de diferite programe școlare pentru învățământ primar, gimnazial, liceal sau profesional din anul 2006 până în prezent (MEC, 2006; MECTS, 2012; MEN, 2013; MEN, 2014).

Situația actuală

Legea Educației Naționale (LEN, 2011) promovează „un învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă, în profesie și în societate”, iar idealul educațional al școlii românești constă în „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”. Conform legii educației, curriculumul național pentru învățământul gimnazial

se axează pe formarea celor **8 competențe-cheie**, care reprezintă un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini necesare oricărei persoane pe parcursul întregii vieți: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, competență digitală, a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă și antreprenoriat, sensibilizare și exprimare culturală.

Conform noului plan-cadru pentru învățământul gimnazial (MENCs, 2016), *Consilierea și orientarea* elevilor este o arie curriculară distinctă și o disciplină de trunchi comun (disciplină obligatorie) denumită *Consiliere și dezvoltare personală* căreia îi este alocată o oră/săptămână pentru fiecare an de studiu (clasele V–VIII). De asemenea, la nivelul învățământului gimnazial, *Consilierii și orientării* îi poate fi alocată o oră suplimentară ca disciplină opțională.

Disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* își propune să contribuie la dezvoltarea emoțională, socială și pentru carieră a elevului, asigurând un suport funcțional și atractiv copiilor pentru a-și explora obiectivele de viață, pentru a deveni încrezători în propriile forțe, persoane active și responsabile care participă motivat la inițierea și la derularea propriului traseu de învățare (ISE, 2016).

Noile programe de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu propun câteva schimbări importante față de vechile programe școlare de *Consiliere și orientare*. Acestea urmează a intra treptat în vigoare, după cum urmează:

- Programele școlare pentru clasa a V-a sunt aplicate în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2017–2018.
- Programele școlare pentru clasa a VI-a sunt aplicate în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2018–2019.

- Programele școlare pentru clasa a VII-a sunt aplicate în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2019–2020.
- Programele școlare pentru clasa a VIII-a sunt aplicate în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2020–2021.

Astfel, se are în vedere trecerea de la proiectarea curriculară pe bază de obiective la cea bazată pe competențe, explicitarea contribuției pe care noua disciplină *Consiliere și dezvoltare personală* o aduce la dezvoltarea profilului de formare al absolventului de gimnaziu, corelarea clară a competențelor care urmează a fi dezvoltate la elevi cu exemple de activități de învățare, reducerea numărului de conținuturi ale învățării, actualizarea repertoriului de strategii didactice de predare-învățare-evaluare, evidențierea portofoliului de învățare ca modalitate specifică de evaluare la ora de *Consiliere și dezvoltare personală*.

b. Structura și conținutul curriculumului de *Consiliere și orientare la gimnaziu* (2006)

Prezentăm în continuare programele școlare de *Consiliere și orientare* pentru gimnaziu (MEC, 2006), în vigoare la momentul derulării cercetării noastre. Scopul demersului îl constituie prezentarea elementelor definitorii ale acestora, pentru a analiza comparativ similaritățile și diferențele față de abordările propuse în alte țări.

Programele școlare de *Consiliere și orientare* la clasele V–VIII propun dezvoltarea în plan personal, social și profesional a elevilor pentru dobândirea abilităților necesare succesului. Sunt abordate cu prioritate aspectele referitoare la autocunoaștere și carieră, pentru ca la finalul clasei a VIII-a elevul să își poată

exprima opțiunea informată cu privire la următorul nivel de școlarizare, în termeni de filieră, profil și specializare. De asemenea, în cadrul orelor de *Consiliere și orientare* elevii beneficiază de sprijin pentru conștientizarea conexiunilor între ceea ce învață și utilitatea abilităților și a cunoștințelor dobândite, pentru viața reală.

Proiectarea curriculară pune în practică direcții stabilite prin documente europene și relevante, cum ar fi spre exemplu: regândirea *Consilierii și orientării* — *Memorandumul privind învățarea permanentă*, mesajul-cheie nr. 5 (ISE, 2001) și particularizarea a 4 dintre domeniile de competențe-cheie stabilite la nivel european (Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții): competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice, „a învăța să înveți”, competențe digitale (bazate pe deprinderi de utilizare a tehnologiei pentru gestionarea informației și comunicarea electronică) și competențe antreprenoriale.

Programa școlară are următoarea structură:

- obiective-cadru (finalități care trebuie atinse la sfârșitul învățământului gimnazial);
- obiective de referință (derivate din obiectivele-cadru și care sunt specifice fiecărui an al învățământului gimnazial);
- exemple de activități de învățare (cu rolul de a sprijini realizarea obiectivelor de referință);
- conținuturi (elaborate în concordanță cu necesitățile și cu specificul nivelului de vârstă, care cuprind temele prin care vor fi realizate obiectivele de referință);
- sugestii metodologice (exemple de metode și tehnici propuse pentru abordarea conținuturilor și pentru atingerea obiectivelor, acestea cuprinzând recomandări globale, flexibile, cu

rol de sugestii, cu privire la metodele și tehnicile de predare-învățare, specifice învățământului gimnazial).

Conținuturile învățării prevăzute în programa școlară sunt structurate pe module tematice care particularizează fiecare dintre obiectivele-cadru, pentru fiecare an de studiu al învățământului gimnazial, astfel:

Tabel 1. Corespondența dintre obiective-cadru și module tematice Programa *Consiliere și orientare* gimnaziu (MEC, 2006)

Obiective-cadru	Module tematice
1. Dezvoltarea capacității de autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine	Autocunoaștere și dezvoltare personală
2. Dezvoltarea abilităților de interrelaționare în contexte variate	Comunicare și abilități sociale
3. Dezvoltarea abilităților de utilizare a informațiilor în procesul de învățare	Managementul informațiilor și al învățării
4. Dobândirea abilităților de explorare și planificare a carierei	Planificarea carierei
5. Exersarea abilităților de management al unui stil de viață de calitate	Calitatea stilului de viață

Programa specifică, de asemenea, faptul că procesul de predare-învățare specific *Consilierii și orientării* este orientat pe principiile învățării active, centrate pe elev, sarcinile de lucru sunt realizate individual, în perechi sau în echipă, prin activități independente sau asistate, precum: jocul de rol, simularea, brainstormingul, metodele art-creative, exercițiul,

chestionarul de interese și abilități, conversația, discuția, dezbateră.

Evaluarea urmărește progresul personal în ceea ce privește integrarea școlară și socială, atitudinile față de lumea înconjurătoare și față de propria persoană, interesele privind evoluția personală și diferite activități și obținerea succesului în propria activitate, prin: exprimarea ideilor și a argumentelor personale prin postere, desene, colaje, compuneri; proiectul individual și de grup; activitățile practice; administrarea de fișe individuale de (auto)evaluare; aplicarea de teste și chestionare în vederea orientării școlare și profesionale; realizarea de portofolii.

Cadrul didactic poate solicita colaborarea unor specialiști: medici, avocați, asistenți sociali, psihologi etc., se poate implica în derularea unor proiecte educative școlare și extrașcolare desfășurate la nivel național, regional, local.

Un element inovativ al curriculumului de *Consiliere și orientare*, la data realizării acestuia, îl reprezenta deschiderea spre comunitate, prin includerea unor activități de implicare comunitară și voluntariat, elaborare de proiecte individuale și de grup, cu relevanță socială. Aceste activități vizau exersarea și asumarea de către elevi a rolului de cetățean activ și responsabil, informat și pregătit pentru a participa la configurarea propriului traseu de educație și formare.

c. Roluri, responsabilități și competențe în implementarea curriculumului de *Consiliere și orientare la gimnaziu*

Ora de *Consiliere și orientare* la clasele V–VIII poate fi derulată de către profesorii-diriginți din învățământul gimnazial, categorie din care fac parte și consilierii școlari.

Pentru a deveni cadru didactic în învățământul românesc, un candidat trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să dețină o formare inițială, teoretică, în specialitate, realizată în universități, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii (licență);
- să urmeze în timpul facultății sau după finalizarea acesteia Modulul psihopedagogic (formare psihopedagogică).

Instituțiile de învățământ superior acreditate pot organiza programe de formare psihopedagogică atât pe parcursul studiilor universitare, cât și în regim postuniversitar (MECTS, 2012). Pentru a putea predă în învățământul preuniversitar este necesară absolvirea nivelului I (inițial) și acumularea unui minimum de 30 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică.

În cadrul Modulului psihopedagogic, conform Planului de învățământ pentru programul de formare psihopedagogică, studenții urmează un curriculum obligatoriu și unul opțional, astfel:

- curriculum-nucleu (alcătuit din disciplinele și activitățile didactice obligatorii pentru nivelurile I și II de certificare pentru profesia didactică);
- curriculum extins (alcătuit din disciplinele și activitățile didactice obligatorii pentru obținerea nivelului II de certificare pentru profesia didactică);
- curriculum opțional (alcătuit din două discipline — 10 credite).

Consilierea și orientarea face parte din cadrul Curriculumului opțional, putând fi aleasă ca una dintre cele două discipline opționale care pot fi studiate în cadrul formării psihopedagogice.

Sarcinile unui diriginte în cadrul învățământului gimnazial (MECI, 2009) sunt următoarele:

- organizare și coordonare;
- monitorizare;
- informare;
- colaborare cu diferite categorii de actori educaționali sau reprezentanți ai familiei și comunității. Acestea presupun, printre altele, și activități de orientare școlară și profesională pentru elevii clasei, activități educative și de consiliere, dar și colaborarea cu consilierul școlar în activități de *Consiliere și orientare* a elevilor clasei sau activități de informare a elevilor și părinților cu privire la documente și situații care reglementează și influențează activitatea și parcursul școlar al elevilor.

Consilierul școlar

În cadrul Centrelor Județene de Asistență Psihopedagogică (CJAP) lucrează **consilieri școlari** (MECTS, 2011), încadrați ca personal didactic, în funcție de pregătirea inițială: profesor psihopedagog/psihopedagogie specială, profesor psiholog, profesor sociolog, profesor pedagog. Ocuparea postului de profesor consilier școlar se face prin concurs, pe baza unei tematici specifice domeniului Consilierii psihopedagogice (MECTS, 2010). Aceasta cuprinde elemente generale de psihologie, precum și aspecte legate de metode de învățare, situații de risc, consilierea carierei, comunicare, TIC, consilierea familiei etc.

Norma didactică aferentă postului de profesor consilier școlar cuprinde (MECTS, 2011), un număr de 40 de ore/

78 săptămână, dintre care 18 ore/săptămână activități de asistență psihopedagogică, desfășurate individual și colectiv cu elevii și 22 de ore/săptămână activități de pregătire metodică-științifică și complementară. Profesorul consilier școlar trebuie să desfășoare activitate de predare (obligație de catedră) de 2–4 ore/săptămână (MENCs, 2016).

În ceea ce privește ora de *Consiliere și orientare*, consilierul școlar se poate implica în derularea acesteia în următoarele situații:

- derularea orelor specifice disciplinei de trunchi comun *Consiliere și orientare/Consiliere și dezvoltare personală*, conform planurilor-cadru în vigoare, numai în calitate de profesor diriginte;
- derularea opționalului de *Consiliere și orientare*, conform planurilor cadru în vigoare, în măsura în care școala are o astfel ofertă curriculară (CDS), ca parte a obligației de catedră.

Profesorul-consilier poate colabora cu profesorii-diriginți pentru derularea orei specifice disciplinei de trunchi comun *Consiliere și orientare* prin oferirea de sugestii, informații, resurse sau participând în calitate de invitat la această oră.

Competențele consilierului școlar

Conform standardului ocupațional 235903 (ANC, 2010) competențele profesionale necesare accesului și performării ocupației de **consilier școlar** sunt grupate în:

- competențele generale (necesare tuturor specialiștilor care își desfășoară activitatea în sistemul de educație):

managementul carierei, implementarea standardelor de calitate specifice domeniului, integrarea TIC în educație și formare;

- competențe specifice (aplicabile doar acestei calificări): analiza problemelor specifice mediului școlar (inclusiv a nevoilor de orientare în carieră ale elevilor), organizarea activităților de consiliere educațională/orientare vocațională, orientarea vocațională, educația pentru carieră, promovarea programelor de educație pentru sănătate, aplicarea principiilor, metodelor și tehnicilor de consiliere educațională/orientare vocațională.

În general, competențele generale ale consilierului școlar sunt dezvoltate în cursul educației inițiale, în timp ce competențele specifice sunt dezvoltate prin programe de formare continuă organizate prin structuri (centre/departamente) aparținând sistemului național de învățământ specializate în pregătirea cadrelor didactice, dar și prin participări la alte cursuri de formare, ateliere sau conferințe susținute de instituții și organizații cu expertiză în domeniul *Consilierii și orientării* naționale sau internaționale. Consilierii școlari sunt obligați să participe periodic la programe de formare continuă, acreditate (MECTS, 2011) astfel încât să acumuleze, la fiecare interval consecutiv de 5 ani, considerat de la data promovării examenului de definitivare în învățământ, minimum 90 de credite profesionale transferabile.

Trebuie să menționăm că în afara reglementărilor care vizează personalul didactic, nu există reglementări naționale cu referire la dezvoltarea profesională continuă a consilierului școlar, practicienii având libertatea să aleagă cursuri de formare

80 care corespund intereselor personale sau care îi pregătesc mai bine pentru a răspunde nevoilor școlilor unde își desfășoară activitatea.

Tabel 2. Tabel comparativ profesor diriginte-profesor — consilier școlar din perspectiva activităților de Consiliere și orientare derulate în învățământul gimnazial

	Profesorul-diriginte	Profesorul consilier școlar (consilierul școlar)
Studii	Licență în pregătirea de specialitate	Licență în: psihologie, științele educației, psihopedagogie, psihopedagogie specială, sociologie, Master în consiliere școlară/ consilierea carierei
Condiții de acces pe post	Concurs ocupare post didactic în învățământ, în specialitatea diplomei de licență	Concurs ocupare post profesor consilier școlar
Acreditări	Gradele didactice	Gradele didactice Opțional: NBCC, COPSI
Tip de intervenție	Consiliere educațională	Consiliere școlară Consilierea carierei Consiliere psihologică (consilierii școlari licențiați în psihologie)
Modul de intervenție	Disciplina <i>Consiliere și orientare</i> din trunchiul comun Programe școlare extracurriculare	Cabinetul de consiliere școlară Opționalul de <i>Consiliere și orientare</i> (CDȘ) Disciplina <i>Consiliere și orientare</i> din trunchiul comun

		(în calitate de diriginte) Disciplinele Educație civică, Psihologie, Economie (în funcție de pregătirea inițială)
Colaborare	Colaborează cu consilierul școlar	Colaborează cu profesorii diriginți și cadrele didactice
Competențe specifice	Specificate prin Statutul cadrelor didactice	Specificate prin: Regulament 5555/2011 Standard ocupațional Consilier școlar Statutul cadrelor didactice
Activități de Consiliere și orientare	Informare Dezvoltare de competențe (programa școlară de <i>Consiliere și orientare</i>)	Consiliere individuală Consiliere de grup Informare Consiliere în carieră Dezvoltare de competențe (programa școlară de <i>Consiliere și orientare</i>)
Instrumente utilizate	Metode și tehnici didactice, specifice aplicării programei școlare de <i>Consiliere și orientare</i> (ex.: exerciții de autocunoaștere, portofoliul de învățare etc.)	Metode și tehnici didactice, specifice aplicării programei școlare de <i>Consiliere și orientare</i> (ex.: exerciții de autocunoaștere, portofoliul de învățare etc.) Chestionare, teste de autocunoaștere și de evaluare a unor caracteristici ale personalității Chestionare de consilierea carierei
Beneficiari	Elevi Părinți	Elevi Părinți Profesori

Unii dintre consilierii școlari din sistemul public de educație, care au o pregătire universitară în domeniul psihologiei, aleg titlatura de psiholog școlar, deși concursul pentru ocuparea postului în învățământul public este specific ocupației de consilier școlar. Pentru psihologul școlar există un standard ocupațional (263414) distinct de cel al consilierului școlar (ANC, 2010), atribuțiile vizând sarcini mai complexe (ex.: evaluare psihologică, intervenție psihologică specializată, consiliere psihologică pentru elevi, cadre didactice părinți etc.). Psihologii școlari pot dobândi statutul de „psiholog cu drept de liberă practică” prin acreditarea obișnuită de la Colegiul Psihologilor din România.

d. Fundamentarea pe date ale cercetării/evaluare a curriculumului de Consiliere și orientare

Nu există, până în acest moment, studii la nivel național de evaluare a implementării sau impactului curriculumului de *Consiliere și orientare* pentru niciun nivel de învățământ.

Laboratorul CME din cadrul Institutului de Științe ale Educației a sprijinit de-a lungul timpului dezvoltarea domeniului consilierii școlare prin cercetări pe diferite teme, precum: comunicarea profesori-părinți în școli din medii dezavantajate, portofoliul educațional, TIC, analiza nevoilor de consiliere pe toată durata vieții, metode și tehnici de consilierea carierei, cod etic și standarde de calitate în consilierea carierei etc.

f. Concluzii

În România, primele programe școlare în domeniul *Consilierii și orientării* au fost elaborate încă din 1997 pentru școlile profesionale și pentru cele postliceale, având drept

scop facilitarea inserției profesionale a absolvenților pe piața muncii. Treptat, *Consilierea și orientarea* a fost introdusă și în cadrul învățământului obligatoriu, pentru a putea pune în aplicare, pe de o parte, recomandări ale politicilor europene privind sprijinul permanent care trebuie acordat elevului în ceea ce privește dezvoltarea competențelor-cheie și tranziția de la școală la viața activă, iar pe de altă parte pentru a sprijini autocunoașterea și decizia informată cu privire la opțiunile educaționale și profesionale ale viitorilor absolvenți. Actualmente *Consilierea și orientarea* este o arie curriculară distinctă în planurile-cadru, cuprinzând o disciplină obligatorie la gimnaziu, căreia îi este alocată o oră/săptămână pentru fiecare an de studiu. Noile programe de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu vor avea în vedere centrarea demersului didactic pe dezvoltarea competențelor elevilor și vor fi aplicate în sistemul de învățământ treptat, începând cu cele pentru clasa a V-a în anul școlar 2017–2018. Aplicarea la clasă a noilor programe școlare de consiliere va presupune cu necesitate formarea cadrelor didactice, dar și colaborarea dintre profesorii diriginți și consilierii școlari.

4.2.2. Danemarca

a. Istoric, reforme ale curriculumului de *Consiliere și orientare din Danemarca*

Danemarca are o legislație specifică în domeniul *Consilierii și orientării*. Încă de la mijlocul anilor '50 ai secolului trecut, a existat o lege a orientării profesionale, care a fost înlocuită în 1981 de o lege a orientării școlare și profesionale, care a fost revizuită

84 în 1996. În anul 2004, a fost implementată o nouă lege a orientării școlare și profesionale (Field, 2012), iar în 2014, a fost aprobată Legea Consolidată a *Consilierii și Orientării* (*The Consolidation Act on Guidance*). Aceasta sprijină scopurile guvernului care a stabilit că până în 2015, 95% dintre elevi ar trebui să finalizeze un program de educație a tinerilor (16–19 ani) (*youth education programme*) și până în 2020, 60% dintre aceștia ar trebui să finalizeze un program de învățământ superior. Legea Consolidată a *Consilierii și Orientării* sprijină dezvoltarea unui sistem transparent de consiliere și orientare care să permită accesul cu ușurință la servicii de calitate.

Legislația generală referitoare la *Consiliere și orientare* în Danemarca se referă la domeniul educației, în special la *Consilierea și orientarea pentru tranziții în sistemul de educație*. Legea Consolidată a *Consilierii și orientării* (2014) definește șapte obiective principale ale *Consilierii și orientării*. Pe baza acestor obiective, *Consilierea și orientarea pentru alegerea educației, formării și carierei* trebuie:

- să sprijine faptul că alegerea educației și a carierei va aduce un beneficiu pentru individ și pentru societate și că toți tinerii vor absolvi un nivel de educație și se vor pregăti pentru o calificare profesională;
- să se adreseze mai ales tinerilor care, fără *Consiliere și orientare* specifică, vor avea dificultăți în a face alegeri referitoare la educație, formare și carieră;
- să ia în considerare interesele, calificările și aptitudinile personale, inclusiv competențele dobândite în mod informal, educația anterioară și experiența de muncă, precum și nevoile de forță de muncă calificată și antreprenoriat;

- să contribuie la reducerea abandonului școlar și a numărului de elevi care abandonează/schimbă programele de educație și formare;
- să sprijine procesul de finalizare a programului de educație ales de către elevi, cu beneficii academice/profesionale și personale pentru aceștia;
- să contribuie la îmbunătățirea capacității individului de a căuta și de a utiliza informații, inclusiv informații bazate pe TIC, care să îl sprijine în alegerea educației și a carierei;
- să asigure coerență și progresie în *Consilierea și orientarea* individului;
- să fie independente de interese sectoriale și instituționale.

Ministerul copiilor, educației și egalității de gen și Ministerul învățământului superior au un rol de coordonare și control al sistemului de *Consiliere și orientare* din domeniul educației din Danemarca. Obiectivul final este asigurarea calității *Consilierii și orientării*, inclusiv a calificărilor și competențelor practicienilor din acest domeniu.

În Danemarca, au avut loc reforme ale sistemului de educație în anul 2014, acestea vizând inclusiv școala municipală (*folkeskole*) și rolul tematicii „Educație și muncă”, care include elemente de *Consilierea și orientarea carierei*. Dintre schimbările preconizate în procesul de reformă, menționăm asistența acordată elevilor la teme pentru acasă, care a devenit obligatorie din anul școlar 2015/16. Școlile oferă elevilor posibilitatea de studiu academic aprofundat și asistență cu teme pentru acasă, ca parte a unei zile de școală. Asistența acordată elevilor este adaptată nivelului și nevoilor fiecărui elev.

Ca modalitate de includere în curriculum, în Danemarca există tematica obligatorie „Educație și muncă” (în limba daneză: *Uddannelse og Job*), care conține o serie de teme integrate în cadrul altor discipline școlare. Este la latitudinea directorului școlii să decidă care discipline vor include această tematică, însă aceasta este obligatorie de la clasa pregătitoare până la clasa a IX-a (7–16 ani).

Elevii din clasa a VIII-a frecventează și lecțiile denumite „Introducere la programele de educația tinerilor”. Elevii din clasele a VIII-a și a IX-a au posibilitatea de a alege cel puțin o materie dintr-o gamă variată de discipline opționale, precum: limbi străine, arte vizuale, media, film, teatru, muzică, design, lucrul cu metal și lemn, economie casnică, cursuri de limbi străine pentru imigranți, cunoașterea pieței muncii.

Fiecare clasă are un profesor (*class teacher*) care este responsabil atât pentru progresul școlar, cât și pentru dezvoltarea socială a elevilor. Profesorul clasei are un rol de coordonare în organizarea predării. Alegerea metodelor de predare-învățare, a materialelor auxiliare, a temelor abordate are în vedere scopurile stabilite de către ministerul educației, dar în egală măsură acestea sunt adaptate nevoilor și potențialului fiecărui elev. Profesorii au autonomie în alegerea manualelor școlare și cooperează cu elevii din fiecare clasă și la fiecare disciplină școlară pentru stabilirea obiectivelor individuale și atingerea acestora de către fiecare elev. La clasele I–X predarea poate fi organizată pe grupe în cadrul uneia sau mai multor clase de elevi, atunci când este justificată din punct de vedere pedagogic sau practic.

Evaluarea elevilor în școala municipală se realizează prin următoarele modalități: planurile elevilor, testele naționale, examinări. Vom prezenta mai multe detalii în continuare despre planurile elevilor, deoarece acestea sunt relevante pentru domeniul *Consilierii și orientării*.

Planurile elevilor sunt utilizate începând din anul școlar 2006/2007. Toți elevii din clasele 0–IX au un plan individual care sprijină evaluarea sistematică și continuă pentru monitorizarea și îmbunătățirea rezultatelor învățării. Planul are și rolul de a clarifica alegerile educaționale ale elevilor și conține următoarele trei părți: obiectivele individuale ale învățării elevului, derivate din obiectivele comune; statusul, care specifică progresele elevului în relație cu obiectivele stabilite ale învățării; secțiunea de follow-up, care arată modul în care a fost urmărită îndeplinirea obiectivelor de către elev, profesori și părinți. Începând din clasa a VIII-a, secțiunea de follow-up a planului elevului are rolul de a sprijini alegerile educaționale ale elevului și de a-l pregăti pe acesta pentru învățământul secundar superior. Planurile elevilor din clasele VIII–IX conțin aspecte, cum ar fi:

- alegerea unui program educațional pentru continuarea studiilor;
- o evaluare a îndeplinirii condițiilor din punct de vedere personal și social pentru a se înscrie într-un program educațional adresat tinerilor (*youth education*);
- o descriere a planului care va fi pus în aplicare în cazul acestor elevi care nu sunt suficient pregătiți pentru continuarea studiilor.

Planul elevului este realizat în format digital, este produs o dată pe an și include rezultate ale învățării la toate disciplinele

88 școlare. Planul elevului trebuie să fie scurt și precis, astfel încât să fie util și accesibil pentru elevi, profesori și părinți. Tematica „Educație și muncă”, obligatorie în clasele I–IX și integrată în cadrul altor discipline școlare creează fundamentul pentru realizarea planurilor elevilor și progresul acestora pe parcursul claselor I–IX. În condițiile abordării curriculare crosstematice, este dificil de cuantificat numărul de ore pe parcursul cărora vor fi predate elemente ale tematicii „Educație și muncă”.

c. Structura și conținutul curriculumului *Consiliere și orientare la gimnaziu*

Ca o modalitate de a îmbunătăți modul de pregătire a elevilor pentru continuarea studiilor și cunoașterea pieței muncii, una dintre măsurile incluse în reforma educației din 2014 este utilizarea zilei de școală într-o mai mare măsură și într-un mod mai variat, în special în timpul perioadelor de tranziție a elevilor de la un nivel de învățământ la altul.

Tematica obligatorie „Educație și muncă”, integrată în cadrul altor discipline școlare, oferă oportunități pentru o mai bună pregătire a elevilor pentru a face alegeri. Prin intermediul acesteia, alegerile educaționale ale elevilor vor fi discutate, iar aceștia vor cunoaște sistemul de educație post-obligatorie și diferite tipuri de educație a tinerilor. Elevii vor dobândi o cunoaștere generală a societății, informații despre carieră și înțelegerea pieței muncii (*Danish Ministry of Education, 2014*).

Tematica „Educație și muncă” face referire într-o manieră holistică la toate aspectele vieții elevilor și îi sprijină pe aceștia să își cunoască propriul potențial și să înțeleagă modul în care educația și învățarea pe tot parcursul vieții îi pot ajuta

în realizarea obiectivelor carierei. Sunt realizate activități și în exteriorul școlii, cum ar fi: vizite în companii, cursuri introductive la programele de învățământ secundar superior, practică în companii etc. Conform legislației din domeniul educației și consilierii, predarea se realizează de către profesori în colaborare cu centrele de *Consiliere și orientare a tinerilor (youth guidance centres)*.

Programele școlare „Educație și muncă” descriu progresia competențelor la diferite niveluri de vârstă: clasa pregătitoare–III, clasele IV–VI și clasele VII–IX. Predarea este organizată astfel încât să permită abordarea interdisciplinară și dezvoltarea la elevi a unor competențe multiple prin intermediul ariilor tematice propuse. În continuare, analizăm principalele teme abordate.

Toate programele școlare pentru clasa pregătitoare — clasa a IX-a — includ următoarele trei teme principale:

- Alegerile personale;
- De la educație la muncă;
- Viața activă (*work life*).

Temele principale sunt divizate, la rândul lor, în aceleași subteme, de la clasa pregătitoare până la clasa a IX-a, astfel:

- Tema „Alegerile personale” este divizată în următoarele subteme: Scopurile mele, Oportunitățile mele și Alegerile mele.
- Tema „De la educație la muncă” include următoarele subteme: De la educație la muncă, Informații și Educație și cunoașterea muncii.
- Tema „Viața activă” (*work life*) acoperă următoarele subteme: Condițiile de muncă, Piața muncii și Viața activă (*work life*).

90 Cunoștințele, abilitățile și competențele vizate sunt formulate pentru finalul claselor a III-a, a VI-a și a IX-a și sunt exemplificate în tabelul de mai jos pentru tema „Alegerile personale”.

Tabel 3. Cunoștințe, abilități și competențe pentru finalul claselor a III-a, a VI-a și a IX-a, tema „Alegerile personale”

Clasa	Compe- tențele vizate	Cunoștințele și abilitățile vizate					
La finalul clasei a III-a	Elevul poate descrie propriile visuri și așteptări	Scopurile mele		Oportunitățile mele		Alegerile mele	
		Elevul poate să articuleze propriile visuri și percepțiile asupra vieții de adult	Elevul are cunoștințe despre viața de adult și rolurile specifice	Elevul poate să descrie diferite moduri de viață	Elevul cunoaște diferite moduri de viață	Elevul poate lua decizii simple	Elevul înțelege ce înseamnă luarea unei decizii
La finalul clasei a VI-a	Elevul poate descrie relația dintre scopuri personale, educație și muncă	Scopurile mele		Oportunitățile mele		Alegerile mele	
		Elevul poate descrie relația dintre propriile dorințe, interese și scopuri	Elevul își cunoaște propriile puncte tari și interese	Elevul poate să descrie carierele unor persoane	Elevul cunoaște diferite cariere	Elevul poate evalua temeiul pe baza căruia ia decizii	Elevul cunoaște factorii care îi influențează deciziile

Sursa: *Ministry for Children, Education and Gender Equality (2014). Syllabus for the topic of education and work.* Traducere oferită de către Euroguidance Danemarca, 2015.

d. Roluri, responsabilități și competențe în implementarea curriculumului *Consiliere și orientare la gimnaziu*

Profesorii sunt responsabili pentru furnizarea tematicii „Educație și muncă”, integrată în cadrul unor discipline diferite la clasele I–IX.

Formarea inițială a profesorilor din învățământul secundar inferior are loc în unul dintre cele șapte colegii universitare din Danemarca. Aceste colegii universitare oferă programe de formare inițială (nivel de licență), precum și programe de formare continuă. Programele de formare combină educația generală cu aspecte teoretice și practice ale predării-învățării. Guvernele locale și Uniunea daneză a profesorilor decid asupra condițiilor în care sunt angajați și în care lucrează profesorii din învățământul secundar inferior din Danemarca.

Formarea continuă a profesorilor din învățământul secundar inferior poate fi organizată de către următoarele instituții/organizații: Școala daneză de educație și colegiile universitare, asociațiile pentru profesori, alte asociații profesionale, precum și de către ministerul educației. Această formare acoperă aproape toate domeniile și activitățile din învățământul secundar inferior. Majoritatea cursurilor implică între 60 și 175 de ore de predare pe parcursul a 30 de săptămâni. Orarul de curs este organizat astfel încât să permită profesorilor să își continue activitățile profesionale, cursurile fiind oferite *part-time*. Ca urmare a participării la cursuri de formare continuă, profesorii primesc un certificat, dar nu există o evaluare formală a profesorilor participanți sau a sistemului de formare continuă.

Centrele de *Consiliere și orientare* a tinerilor reprezintă o sursă de coordonare, inspirație și dezvoltări viitoare pentru profesorii care predau elemente de „Educație și muncă”, integrate în

cadrul altor discipline școlare. În colaborare cu conducerea școlilor, centrele de *Consiliere și orientare* a tinerilor organizează în școli activități adresate elevilor.

În cadrul fiecărei școli, este stabilit și un program de *Consiliere și orientare* (*school guidance scheme*), care vizează sprijinirea elevilor pentru alegerea educației și a carierei. Programul include: orientarea oferită de către profesorul clasei și consilierul educațional în colaborare cu alți profesori din școală, corelarea cu alte programe furnizate de către municipalitate și informarea părinților despre oferta educațională a școlilor. Acest program de *Consiliere și orientare* include activități de *Consiliere și orientare* individuală și de grup.

Consilierea de grup vizează aspecte, precum: alegerea de către elevi a disciplinelor școlare opționale, cunoașterea structurii sistemului de educație, a cerințelor de admitere, a condițiilor de pe piața muncii sau a cerințelor locului de muncă.

Consilierea individuală are în vedere: sprijinirea elevului pentru alegerea disciplinelor școlare, a tipului de educație și a ocupației, suport în elaborarea planurilor individuale ale elevului, precum și asistență acordată elevilor cu nevoi speciale.

Unul dintre obiectivele sistemului danez de *Consiliere și orientare* vizează îmbunătățirea calificărilor și competențelor practicienilor din acest domeniu în vederea profesionalizării serviciilor. În consecință, există un program comun de formare pentru consilierii din toate sectoarele (educație, muncă etc.).

Practicienii din domeniul *Consilierii și orientării* au nevoie pentru a profesa de cursuri de formare în sistemul de educația adulților din Danemarca. Aceștia trebuie să dețină o diplomă specială sau o diplomă de master în *Consiliere și orientare* sau o diplomă de licență în administrație publică. Diploma poate

94 fi obținută în șase colegii universitare în cadrul unor programe *part-time*, care pot fi echivalate cu un an de studii *full-time*. Programul de studii (60 ECTS- *European Credit Transfer System*) cuprinde: 3 module de bază, 2 module opționale și un proiect de diplomă. Pentru a se înscrie în acest program, este nevoie de cel puțin absolvirea unui program de studii superioare, cu durata de 2 ani și 2 ani de experiență profesională relevantă.

Programul pentru obținerea unei diplome de licență în administrație publică durează 3 ani și jumătate și cuprinde 210 ECTS. Programul de licență cuprinde: discipline obligatorii și opționale, un internship de 6 luni și un proiect de licență. După finalizarea acestor studii de licență, există posibilitatea specializării în mai multe domenii, printre care: *Consilierea și orientarea (Euroguidance Denmark; the Danish Agency for Higher Education, 2014)*.

e. Fundamentarea pe date ale cercetării/evaluarea curriculumului de *Consiliere și orientare*

Raportul de țară despre politicile de *Consilierea și orientarea carierei* (OECD, 2002) abordează și aspecte referitoare la curriculumul de *Consiliere și orientare* din învățământul secundar inferior danez.

Raportul „Cercetare cu privire la efectele *Consilierii și orientării*” a fost realizat în februarie 2011, pe baza unui contract între următoarele instituții: Departamentul de învățământ profesional, Secțiunea de *Consiliere și orientare*, Ministerul danez al educației, Comisia daneză de cercetare educațională, Universitatea Aarhus. Publicația lui Christensen și Larsen. (2011): „Dovezi privind *Consilierea și orientarea*” reprezintă un extras din acest raport. Raportul a examinat 39 de cercetări din domeniul *Consilierii și orientării* pentru a identifica ce metode/

instrumente de cercetare primară au fost mai adecvate pentru a sprijini:

- tranziția tinerilor din învățământul primar și secundar inferior la învățământul general sau profesional secundar superior;
- tranziția tinerilor din învățământul secundar superior la învățământul superior, precum și *Consilierea și orientarea* adulților angajați.

Un alt raport (Thomsen, 2014), realizat în cadrul activităților rețelei ELGPN, discută perspectiva Țărilor Nordice asupra *Consilierii și orientării* și asupra competențelor referitoare la carieră. Raportul analizează și modul de implementare a tematicii „Orientare educațională, profesională și pentru piața muncii”, utilizată cu această denumire până în 2014 în curriculumul din învățământul secundar inferior și face recomandări pentru decidenți, formatori, practicieni și cercetători.

f. Concluzii

În Danemarca au avut loc recent reforme ale sistemului de educație. Acestea au vizat școala municipală, care se adresează elevilor cu vârsta cuprinsă între 6–16 ani, precum și tematica obligatorie „Educație și muncă”. Aceasta este integrată în cadrul altor discipline școlare predate la clasele I–IX și contribuie la o mai bună pregătire a elevilor pentru a face alegeri. În cadrul fiecărei școli există și un program de *Consiliere și orientare (school guidance scheme)*, care sprijină elevii în alegerea educației și a carierei. Din anul 2014, există o Lege Consolidată a *Consilierii și Orientării*, care susține dezvoltarea unui sistem transparent de *Consiliere și orientare*, care să permită accesul beneficiarilor la servicii de calitate.

4.2.3. Finlanda

a. Istoric, reforme ale curriculumului de *Consiliere și orientare din Finlanda*

În Finlanda, curriculumul școlar este descentralizat de la începutul anilor '90. *Consilierea și orientarea* elevilor este inclusă ca disciplină școlară în planul de învățământ pentru educația de bază din școala comprehensivă. Acest tip de școală este integrat în cadrul unei singure structuri, care include învățământul primar și învățământul secundar inferior, adresat elevilor cu vârste cuprinse între 7–16 ani.

Curriculumul-cadru național, care a fost utilizat până în anul 2016 pentru învățământul de bază a fost aprobat în anul 2004 și a fost introdus în școli în anul 2006. Acesta definește obiectivele și conținuturile-cheie ale fiecărei discipline școlare, iar pe baza acestora este realizat curriculumul local de către furnizorii de educație și municipalitățile locale.

În cadrul reformelor recente, curriculumul-cadru național pentru învățământul preșcolar și învățământul obligatoriu de bază, care include nivelurile primar și secundar, clasele I–IX, a fost revizuit în anul 2014, de către Consiliul Național al Educației din Finlanda, pe baza programelor școlare anterioare (2004). În acest context, a fost reformat și modul de realizare a activităților de *Consiliere și orientare*.

În noul curriculum-cadru național, *Consilierea și orientarea* este văzută ca strategie principală și responsabilitate a întregului personal al școlii. Sunt descrise obiectivele și conținutul celor 76 de ore de *Consiliere și orientare*. Există, de asemenea, o cerință pentru realizarea la nivelul școlilor a unui plan de *Consiliere și orientare*, cu alocarea sarcinilor către diferiți membri ai personalului din școală.

Pentru implementarea noului curriculum, Consiliul Național al Educației a elaborat în anul 2014 criterii de calitate pentru *Consilierea și orientarea* în școli, care au în vedere următoarele aspecte:

- *consiliere și orientare* suficientă și cuprinzătoare;
- sprijin pentru implicare activă și asumarea responsabilității;
- oportunitatea de a fi furnizate de către personalul școlii;
- personal competent și calificat;
- promovarea echității și a egalității de șanse;
- plan instituțional pentru furnizarea de servicii;
- suport în etapele de tranziție;
- sprijin pentru alegeri în materie de educație și carieră;
- competențe de inserție profesională și de familiarizare cu viața profesională;
- cooperare interactivă în furnizarea de servicii;
- marketing pentru serviciile de consilierea și orientarea carierei;
- integrarea criteriilor de calitate în cadrul de dezvoltare a calității, implementat la nivel local.

Noul curriculum național pune accentul pe aspecte, precum: rolul școlilor în calitate de comunități de învățare, bucuria de a învăța și rolul activ al elevului, fiind promovată autonomia acestuia în învățare și în viața școlară. Se bazează pe concepția că experiențele emoționale pozitive, munca în colaborare și interacțiunea, precum și activitățile creative pot maximiza învățarea.

Nu s-a renunțat complet la predarea pe discipline, dar a fost modificată ponderea disciplinelor. În primul rând, a fost redus conținutul fiecărei discipline școlare. În al doilea rând, a fost pus accentul pe importanța mediului și a metodelor de învățare, pe

98 orientare și individualizare, precum și pe evaluare, ca o modalitate de a sprijini învățarea.

Pentru a veni în întâmpinarea provocărilor cu care se vor confrunta elevii pe viitor, focusul este pe competențe transversale și pe activități care depășesc granițele unei discipline școlare. Se acordă o mare importanță practicilor colaborative în clasă, în cadrul cărora elevii pot lucra simultan cu mai mulți profesori în timpul perioadelor de studii multidisciplinare, pe bază de proiecte de studiere a unor fenomene (*phenomenon-based project studies*)⁴. Elevii vor participa în fiecare an școlar la cel puțin un modul de învățare multidisciplinară, fapt care le va permite să studieze teme, probleme sau fenomene care îi interesează. Aceste module vor fi proiectate și implementate pe plan local, iar elevii vor fi implicați în planificarea acestora.

Pe baza recomandărilor din curriculumul național, autoritățile locale din domeniul educației și școlile au realizat în anul 2016 curriculumul local. Municipality-urile din Finlanda au rolul de a oferi educație și sunt responsabile pentru acțiunile și planurile elaborate în acest scop, având libertatea de a dezvolta acțiuni inovative în implementarea curriculumului. În Finlanda nu există inspecții. Municipality-urile au rolul de a identifica resurse pentru instituțiile de educație la nivel local și de a decide în legătură cu modul în care sunt folosiți banii. Acestea primesc subvenții guvernamentale, dar utilizează și banii primiți prin taxe municipale.

Noile curricula au fost implementate în școli începând din toamna anului 2016 pentru clasele I–VI, iar pentru clasele VII–IX vor fi implementate începând din anul 2019.

⁴ <http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2015/03/curricula.html?lang=en>

Documentele-cadru care reglementează aplicarea curriculumului *Consiliere și orientare* sunt: Curriculumul-cadru național pentru educația de bază (2014), Legea Educației de bază (1998) care stipulează disciplinele care sunt obligatorii pentru toți elevii în educația de bază și Decretul Guvernamental (2012) care prevede numărul de ore alocat pentru fiecare disciplină școlară.

Planul de învățământ pentru educația de bază include următoarele discipline școlare: limba și literatura maternă, matematică, limbi străine, biologie și geografie, fizică și chimie, educație pentru sănătate, istorie și educație civică, religie/etică, muzică, arte vizuale, meșteșuguri, educație fizică, economie casnică, *Consilierea și orientarea* elevilor, discipline opționale.

În Finlanda, abordarea curriculară este mixtă, *Consilierea și orientarea* fiind o disciplină distinctă, dar există elemente de *Consiliere și orientare* integrate în cadrul altor discipline școlare prin intermediul abordării crosscurriculare. *Consilierea și orientarea* este disciplină obligatorie și se numește: *Consilierea și orientarea* elevilor (*Oppilaanohjaus*, în limba finlandeză).

Începând din august 2016, curriculumul național include 76 de ore de *Consiliere și orientare*, care se desfășoară pe parcursul claselor VII–IX sau în timpul ultimilor 3 ani ai învățământului de bază. Disciplina școlară *Consilierea și orientarea* elevilor are alocate 2 ore/săptămână în clasele VII–IX, dar furnizorul de educație poate să decidă în ce clase se vor desfășura cele 2 ore. Lecțiile la clasă sunt realizate de către un consilier de orientare.

În clasele I–VI, *Consilierea și orientarea* sunt incluse în activitatea profesorilor de la clasă, elemente de *Consiliere și orientare* fiind integrate în cadrul disciplinelor școlare. În plus, elevii au dreptul la consiliere individuală și de grup, precum și la perioade în care să intre în contact cu diferite tipuri de experiențe de muncă.

c. Structura și conținutul curriculumului de *Consiliere și orientare la gimnaziu*

În Finlanda, educația pentru carieră și consilierea elevilor sunt esențiale atât din perspectiva elevilor și a școlii, cât și din perspectiva societății. Activitățile de *Consiliere și orientare* formează o entitate coerentă pe tot parcursul educației comprehensive și continuă după terminarea acesteia.

Obiectivul *Consilierii și orientării* elevilor este acela de a promova creșterea și dezvoltarea personală a elevilor, astfel încât aceștia să își poată dezvolta permanent abilitățile de învățare și abilitățile sociale, precum și cunoștințele și competențele necesare în viață. Cu ajutorul consilierii, elevii învață să devină conștienți de propriile posibilități de a planifica și a lua decizii cu privire la propria viață.

Fiecare școală are un plan instituțional referitor la serviciile de *Consiliere și orientare* pentru elevi. Planul include descrieri ale unor aspecte, precum: structura, practicile de acțiune, împărțirea responsabilităților personalului pentru *Consilierea și orientarea* elevilor, precum și rețelele multiprofesionale locale, necesare pentru atingerea obiectivelor de consiliere a elevilor. Planul instituțional descrie modul de cooperare dintre familie și școală, dintre școală și lumea muncii și conține o introducere practică despre perioadele de experiență de muncă pentru elevi. Punerea în aplicare a planului instituțional este evaluată în mod sistematic. Progresul elevului este monitorizat pe parcursul educației de bază și în fazele de tranziție prin cooperarea profesori–consilieri școlari și alți profesioniști, dacă este nevoie. Cadrele didactice ar trebui să folosească în munca lor de zi cu zi informații actualizate despre modalitățile în care elevii pot continua studiile și tendințele pieței muncii.

În continuare, prezentăm o scurtă descriere a „Educației pentru carieră și consilierii elevilor” la clasele III–VI și VII–IX. La

clasele III–VI, elemente de *Consiliere și orientare* sunt integrate în mai multe discipline școlare, în timp ce la clasele VII–IX, „Educația pentru carieră și consilierea elevilor” reprezintă o disciplină școlară distinctă obligatorie.

În clasele III–VI, educația pentru carieră și consilierea elevilor sunt părți integrante ale procesului de educație și ale tuturor activităților școlare. În cadrul curricula locale pot fi alocate ore specifice pentru educația pentru carieră. Profesorul clasei are responsabilitatea principală a furnizării *Consilierii și orientării* în cooperare cu alți profesori. Educația pentru carieră poate avea loc și în cadrul companiilor locale sau în alte spații relevante, externe mediului școlar.

În cadrul educației pentru carieră și consilierii elevilor, aceștia obțin sprijin pentru identificarea și consolidarea propriilor strategii de învățare, consolidarea abilităților de a stabili obiective personale și de a evalua în ce măsură au atins obiectivele, cât și în dezvoltarea abilităților generale de învățare.

Consilierea și orientarea îi ajută pe elevi să dobândească diverse abilități și metode în procesul de învățare, prin studiu individual, precum și prin căutarea și obținerea de informații. Elevii învață să recunoască astfel caracteristicile specifice ale diferitelor discipline școlare și să selecteze metode de lucru relevante, în conformitate cu specificul fiecărei discipline școlare. Consilierea elevilor promovează, de asemenea, dobândirea unor competențe sociale și abilități de lucru în echipă.

Prin intermediul *Consilierii și orientării*, elevii își pot dezvolta abilități transversale de viață și își pot consolida imaginea pozitivă de sine ca persoane care învață. Elevii sunt îndrumați să recunoască și să aprecieze cele mai importante abilități și competențe proprii, precum și pe cele ale colegilor lor. Elevii sunt

102 sprijiniți astfel să își asume responsabilitatea vieții zilnice, a învățării, a deciziilor și activităților în calitate de membri activi în cadrul grupului lor de colegi și în imediata vecinătate.

În educația pentru carieră, elevii se familiarizează cu ocupații, profesii, locuri de muncă și viața activă în comunitatea locală. Vizitele în companii sau în alte organizații pot oferi elevilor informații despre piața muncii, antreprenoriat, ocupații și profesii diferite, cu rol de catalizator pentru aspirațiile profesionale ale acestora.

Consilierea și orientarea îi sprijină pe elevi și tutori în obținerea de informații despre educație și în selectarea programelor de învățare. Școala oferă oportunități pentru discuții cu caracter personal pentru a susține procesul de învățare a elevului și luarea deciziilor cu privire la programele viitoare în diverse aspecte legate de învățare și activitatea școlară cotidiană.

În clasele VII-IX, este implementată disciplina *Consilierea și orientarea* elevilor, în vederea sprijinirii tranziției elevilor la medii de învățare și metode de lucru specifice. Elevii sunt sprijiniți să își dezvolte în continuare capacitatea de a învăța și abilitățile de studiu, să înțeleagă modul în care opțiunile le-ar putea influența studiile ulterioare și viitorul, în general. Sarcina educației pentru carieră și a celorlalte discipline este aceea de a clarifica importanța fiecărui modul de învățare în relație cu continuarea studiilor și cu abilitățile de muncă, precum și extinderea cunoștințelor elevilor despre viața profesională, diferite locuri de muncă, spiritul antreprenorial și nevoile viitoare de competențe pe piața muncii. Rolul *Consilierii și orientării* este acela de a crește gradul de pregătire a elevilor pentru a face față situațiilor specifice unei vieți în continuă schimbare și în fazele de tranziție ale studiilor și carierei profesionale viitoare. Elevii vor învăța cum să utilizeze diverse servicii de informare, *Consiliere și orientare*.

În cadrul procesului de *Consiliere și orientare*, elevii își vor consolida capacitatea de a lua decizii privind educația și cariera. Consilierea oferă informații despre modalitățile de continuare a studiilor și opțiunile de formare și de studiu după școala de bază, în cooperare cu instituțiile de nivel secundar superior și părinții/tutorii. Elevii sunt sprijiniți să finalizeze studiile de bază și să poată trece cu succes la următorul nivel de educație după învățământul de bază.

Principalele obiective ale educației pentru carieră și consilierii școlare la clasele VII–IX sunt prezentate în continuare. Aceste obiective sunt în relație cu competențele transversale.

Tabel 4. Relațiile între educația pentru carieră și competențele transversale în curriculumul de bază
(*National Board of Education, 2014*)

Obiective pentru educația pentru carieră, clasele a VII–IX	Competențe transversale
1. Implicare și cetățenie activă	C1. Gândire și a învăța să înveți
2. A învăța să înveți	C2. Competențe culturale și comunicare
3. Învățarea pe tot parcursul vieții	C3. Management personal în viața cotidiană
4. Conștientizarea de sine (<i>Self-awareness</i>)	C4. Alfabetizare multiplă (<i>Multiliteracy</i>)
5. Stabilirea obiectivelor	C5. Competențe digitale
6. Învățarea în vederea vieții profesionale	C6. Competențe pentru viața profesională și competențe antreprenoriale
7. Informații despre piața muncii pentru planificarea carierei	C7. Implicare pentru un viitor sustenabil
8. Conștientizare interculturală și internaționalizare	

Obiectivul 1: Implicare și cetățenie activă

Pentru a dobândi o viziune de ansamblu asupra metodelor de lucru și asupra mediului de învățare din clasele a VII–IX, elevii vor fi pregătiți pentru a studia în acest mediu și în cadrul diferitelor grupuri și pentru a acționa independent și a-și asuma responsabilitatea studiilor și a opțiunilor viitoare.

Obiectivul 2: A învăța să înveți

Elevii sunt încurajați și ghidați în dezvoltarea abilităților de a studia și de a învăța să învețe.

Obiectivul 3: Învățarea pe tot parcursul vieții

Sunt create condiții pentru dezvoltarea unor aspecte, precum: motivația pentru învățare a elevilor, capacitatea de a evalua propriile aptitudini, de a identifica și de a exploata propriile competențe și puncte forte, capacitatea de a identifica obiective personale de învățare și, dacă este necesar, capacitatea de a schimba planurile și modelele operaționale.

Obiectivul 4: Conștientizarea de sine

Elevii sunt sprijiniți să conștientizeze care sunt factorii care le influențează alegerile și sunt ajutați să se adapteze în funcție de propriile capacități și interese.

Obiectivul 5: Stabilirea obiectivelor

Elevii sunt învățați să elaboreze obiective pe termen scurt și lung, să conceapă planuri pentru realizarea obiectivelor și să evalueze modul de îndeplinire a acestora.

Obiectivul 6 și obiectivul 7: Învățarea în vederea vieții profesionale

Elevii sunt sprijiniți să conștientizeze importanța muncii pentru propria viață și societate și să înțeleagă legătura dintre diferitele discipline școlare și studiile viitoare și pentru aptitudinile și competențele necesare în viața profesională.

Elevii sunt ajutați să își dezvolte capacitatea de a evalua ce abilități sunt necesare în diferite sarcini și locuri de muncă, să își îmbunătățească competențele sociale și de comunicare, să afle ce profesii ar fi potrivite pentru ei și să își consolideze capacitatea de a căuta informații despre educație și piața muncii, atât în Finlanda, cât și în străinătate.

Obiectivele 8, 9 și 10: Utilizarea informațiilor despre educație și piața muncii în luarea deciziilor legate de carieră

Elevii și tutorii primesc informații despre principalele caracteristici și oportunități ale sistemului de educație finlandez. Este încurajată dezvoltarea abilității elevilor de a căuta informații despre educație și muncă în Finlanda și în străinătate.

Elevii sunt ghidați în utilizarea serviciilor de informare, *Consiliere și orientare* și în dezvoltarea capacității de a evalua fiabilitatea și validitatea informațiilor referitoare la carieră și diverse surse ale acestora, în perspectiva planificării carierei.

Elevii sunt sprijiniți pentru a înțelege mediul cultural de proveniență și a-și dezvolta abilitatea de a acționa și de a coopera cu persoane din alte culturi. De asemenea, sunt ghidați în căutarea și obținerea unor informații despre învățare și despre oportunitățile de muncă în companii globale și în străinătate.

106 **Conținutul de bază la disciplina școlară Educație pentru carieră și consilierea elevilor, clasele VII–IX**

Conținuturile de bază sprijină obiectivele menționate anterior. Conținuturile sunt îmbinate în module mai mari pentru diferite clase.

Conținut 1: Învățare și studii

Elevii învață cum să lucreze în mediul școlar, cum să dobândească abilități de studiu și de a învăța să învețe în colaborare cu profesorii de la alte discipline școlare, folosind abordarea învățării pe tot parcursul vieții.

Elevii identifică obiectivele personale ale învățării în diferite etape ale educației, evaluează progresele în învățarea individuală și îndeplinirea obiectivelor, își asumă responsabilitatea pentru propria învățare și deciziile cu privire la continuarea studiilor.

Conținut 2: Autoconștientizare și competențe de managementul carierei

Elevii utilizează un conținut care îi ajută să își dezvolte abilitățile de autoconștientizare și autoevaluare, capacitatea de a planifica viitorul și de a lua decizii și de a-și dezvolta abilitățile de a rezolva probleme. Abilitățile care urmează să fie exersate includ: planificarea și managementul carierei, motivația și abilitățile generale necesare în viață. Elevii își vor exersa capacitatea de a analiza și de a înțelege factorii care influențează alegerile personale.

Conținut 3: Abilități de studiu și deprinderi de a lucra pe parcursul vieții

În cadrul educației pentru carieră, elevilor li se oferă oportunități de a-și exersa abilitățile de a face față provocărilor din

diferite medii. O atenție deosebită este acordată dezvoltării abilităților necesare pentru studiu și viața profesională, precum și abilităților de comunicare prin canale multiple. Abilitățile de comunicare includ: abilitatea de a evalua fiabilitatea și validitatea informațiilor legate de carieră și a unor surse diverse în vederea planificării carierei.

Conținut 4: Introducere în viața profesională

Elevii aprofundează cunoștințele despre piața muncii prin examinarea diferitelor ocupații și a tendințelor pieței muncii, precum și prin exersarea căutării unor locuri de muncă. În același timp, elevii obțin informațiile care îi interesează despre industrie, profesii și antreprenoriat. În special, în timpul programului de introducere practică la locul de muncă (TET), elevii practică o serie de competențe necesare la locul de muncă. Experiența, cunoștințele și feedback-ul obținut în timpul programului TET vor fi utilizate în studierea unor discipline școlare și atunci când elevii alcătuiesc planuri.

Conținut 5: Continuarea educației și înscrierea la studii suplimentare

Dezvoltarea competenței elevilor de a planifica studiile și viitorul este un proces continuu, care este aprofundat la disciplina *Educație pentru carieră și consilierea elevilor* pe tot parcursul educației de bază. Elevii se familiarizează cu oportunitățile de continuare a educației în cadrul sistemului de educație finlandez și învață să identifice informații detaliate cu privire la continuarea studiilor și la modul de a face aplicații pentru acestea prin utilizarea diverselor servicii de informare, *Consiliere și orientare*.

Metodele de lucru ar trebui să fie selectate în conformitate cu nevoile și pregătirea elevilor și a grupurilor. Metodele de lucru includ: discuții individuale cu accent pe dificultățile personale, *Consilierea și orientarea* în grupuri mici și activități cu întreaga clasă. Grupurile sunt formate în mod flexibil, luându-se în considerare conținutul și posibilitățile de sprijin reciproc. În cadrul *Consilierii și orientării* individuale, elevii au posibilitatea de a discuta aspecte referitoare la studii, alegeri educaționale și de carieră și situația lor de viață.

În *Consilierea și orientarea* în grupuri mici, elevii învață să abordeze problemele comune din cadrul grupului sau acele probleme personale care pot fi împărtășite cu ceilalți elevi din grup. Părinții/tutorii au posibilitatea de a discuta probleme legate de studiile elevului și opțiunile acestuia în timpul întâlnirilor cu profesorul și consilierul școlar, întâlniri la care poate participa și elevul.

Informațiile despre comunitatea locală și locurile de muncă existente sunt parte inegrantă din procesul de învățare. Astfel, în timpul claselor VII–IX școala organizează o introducere practică în muncă (TET), cu scopul de a crea o bază pentru opțiuni educaționale și de carieră și pentru a crește aprecierea pentru viața profesională, în general. Elevii au posibilitatea de a câștiga experiență personală asupra muncii și asupra unor profesii diferite într-un mediu real de lucru. În relație cu programul de experiență de lucru, elevii ar trebui să poată evalua cunoștințele și experiența acumulată. TET este pus în aplicare în cooperare

cu celelalte discipline școlare folosind conținutul și metodele de lucru specifice acestora. 109

Evaluarea învățării elevilor la disciplina *Educație pentru carieră și consilierea elevilor*, clasele VII–IX

La disciplina *Educație pentru carieră și consilierea elevilor*, nu sunt acordate note ca la alte discipline. Evaluarea se bazează pe auto-evaluare, precum și pe feedback interactiv, ghidare și încurajare, ca urmare a unor activități diverse de *Consiliere și orientare*.

Prin discuțiile cu profesorii, elevii învață să își evalueze potențialul, abilitățile și competențele, spre exemplu: competențele de lucru în echipă, abilitățile de comunicare, abilitățile de a căuta informații sau abilitățile de a utiliza TIC în căutarea de informații despre educație și piața muncii. Elevii sunt îndrumați să înțeleagă modul în care valorile, credințele și oamenii care sunt importanți pentru ei au un impact asupra opțiunilor și deciziilor individuale. Cu ajutorul profesorilor, elevii învață cum să găsească servicii de sprijin și consiliere în școli și în comunitate și să își dezvolte abilitățile de a găsi acele servicii relevante pentru nevoile lor.

d. Roluri, responsabilități și competențe în implementarea curriculumului de *Consiliere și orientare la gimnaziu*

În activitățile de *Consiliere și orientare* din școala comprehensivă sunt implicate următoarele categorii de personal: profesorii clasei, profesorii care predau diferite discipline, consilierii de orientare. Consilierii de orientare sunt cei care aplică la clasă curriculumul de *Consiliere și orientare*.

Consilierea și orientarea elevilor se desfășoară pe tot parcursul educației de bază. Se diferențiază următoarele categorii: consilierea academică și orientarea carierei, prezentate în cele ce urmează.

Consilierea academică

Scopul consilierii academice este acela de a-i sprijini pe elevi în realizarea propriilor planuri individuale de studiu. Continuitatea este asigurată prin cooperarea și interacțiunea între toți profesorii care participă la procesul de consiliere și orientare în cazul traseului educațional al fiecărui elev. *Consilierea și orientarea* joacă un rol esențial în etapele de tranziție de la un nivel educațional la altul.

Principiile activităților de orientare și împărțirea activităților între diferiți actori sunt specificate în curriculumul local. Este o sarcină a fiecărui profesor să-i orienteze pe elevi spre studii ale diferitelor discipline școlare și să îi sprijine pe aceștia pentru a-și dezvolta abilitățile de învățare și de a învăța să învețe, precum și de a preveni dificultățile de învățare. Este esențial ca profesorii să confirme și să dezvolte încrederea elevilor în propriile forțe. Aceștia au misiunea de a-i încuraja pe elevi pentru a obține cele mai bune rezultate în concordanță cu potențialul acestora. Este important ca orientarea, consilierea și alte modalități de sprijin să intervină la momentul potrivit.

⁵ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Guidance_and_Counselling_in_Early_Childhood_and_School_Education

Orientarea carierei

Elevii și părinții/tutorii acestora au dreptul să primească informații despre metodele de lucru și opțiunile existente pe parcursul educației de bază, precum și despre implicațiile acestora asupra învățării și viitorului elevului. Pe lângă aspectele de prevenție, orientarea vizează sprijinirea elevilor cu dificultăți de învățare sau care sunt în pericol de a fi excluși din sistemul de educație/formare/piața muncii după absolvirea educației de bază.

Abilități/competențe necesare pentru implementarea curriculumului

Sistemul de *Consiliere și orientare* din Finlanda este profesionalizat și certificat conform standardelor existente pe plan internațional. Există o legislație care definește calificările necesare pentru consilierii școlari care își desfășoară activitatea la nivelul educației comprehensive și la nivelul educației secundare.

Pe lângă calificarea obligatorie ca profesori (diplomă de master sau o calificare specială pentru profesorii din învățământul profesional), toți consilierii școlari trebuie să aibă un certificat de finalizare a unei formări de specialitate în *Consiliere și orientare*, incluzând 60 ECTS sau o diplomă de master în *Consiliere și orientare* (300 ECTS).

Formarea consilierilor de orientare este realizată de către universități, care beneficiază de autonomie pe această problemă. Pentru a deveni consilier de orientare într-o școală/instituție de educație din Finlanda este nevoie de calificarea inițială de profesor, la care se adaugă una dintre calificările profesionale de mai jos⁶:

⁶ http://www.cimo.fi/services/euroguidance_finland/guidance_cousellor_training_in_finland

- un certificat obținut în cadrul unui program practic (*work-based programme*) (60 ECTS), oferit de anumite universități. În cadrul acestor programe se utilizează învățarea mixtă (*blended learning*) și mulți dintre cursanți au experiență profesională în locuri de muncă temporare în domeniul consilierii școlare;
- există, de asemenea, două programe de master, disponibile la Universitatea Finlandei de Est și Universitatea din Jyväskylä;
- Universitatea Finlandei de Est oferă cursuri de master (180+120=300 ECTS), în cadrul cărora studenții pot avea ca specialitate: educația, sociologia educației, educația adulților. Studiile pedagogice necesare pentru calificarea de profesor sunt incluse, de asemenea, în cadrul acestui program de formare;
- din 2002, Universitatea din Jyväskylä oferă un program de master de 2 ani (120 ECTS) în domeniul *Consilierii și orientării* pentru absolvenții care dețin licența în educație (*Bachelor degree in Education*).

Formarea consilierilor se realizează prin intermediul unor curricula bazate pe competențe. Departamentele de formare cooperează în dezvoltarea curricula și toate programele de formare includ următoarele teme:

- Cunoașterea societății, a sistemului de educație și a pieței muncii;
- Elemente de psihologia dezvoltării în diferite contexte sociale și culturale;
- Teorii în educație, psihologia educației, sociologie și filosofie;
- Teorii în consiliere;
- Cercetarea în domeniul consilierii, promovarea practicii și a cercetării;

- Practica în consiliere, abordarea clienților;
- Activitatea profesorului;
- Rețele transsectoriale în *Consiliere și orientare*.

Formarea continuă a personalului care predă disciplina *Consilierea și orientarea* elevilor include cursuri de scurtă durată, pe teme de *Consiliere și orientare*. Spre exemplu, Centrul pentru Mobilitate Internațională (CIMO) include și centrul Euroguidance, care are rolul de a sprijini dezvoltarea profesională a practicienilor din domeniul consilierii din sectoarele educație, ocupare și tineret.

e. Fundamentarea pe date ale cercetării/evaluarea curriculumului de Consiliere și orientare

Există rapoarte de cercetare care să fundamenteze prin date construcția curriculară, în limba finlandeză. Un raport din 2003 despre evaluarea *Consilierii și orientării* în Finlanda (Numminen & Kasurinen, 2003) abordează, printre alte teme și aspecte legate de implementarea *Consilierii și orientării*, ca o disciplină distinctă în curriculum.

Cercetarea în domeniul *Consilierii și orientării* se desfășoară în Finlanda în cadrul universităților. Spre exemplu, la Universitatea din Finlanda de Est se desfășoară cercetări în domeniul *Consilierii și orientării*, pe teme cum ar fi: orientarea adolescentului în context familial, speranță și frustrare în activitatea consilierului școlar din Finlanda, planurile educaționale ale absolvenților clasei a IX-a, consilierea de grup în abordarea incertitudinii și schimbărilor, consilierea carierei în sprijinirea angajabilității în situații de tranziție, consolidarea modului de acțiune — tranzițiile pentru educație și muncă, intervenții și consilierea carierei“.

În cadrul Universității din Jyväskylä își desfășoară activitatea, din anul 2004, Institutul finlandez de cercetare în domeniul educației, o instituție reprezentativă la nivel național pentru realizarea unor cercetări care sprijină practica și dezvoltarea politicilor bazate pe evidențe în domeniul *Consilierii și orientării*. În acest institut își desfășoară activitatea Centrul finlandez pentru expertiză în domeniul consilierii pe tot parcursul vieții, care realizează cercetări multidisciplinare și formare în domeniul *Consilierii și orientării*. Acest centru a realizat și o bază națională de date online cu cercetări și proiecte de dezvoltare. Cercetările curente au în vedere teme precum: utilizarea tehnologiei informatice și de comunicare și social media în *Consiliere și orientare*; proiectarea, evaluarea și implementarea serviciilor regionale și instituționale de orientarea carierei; evaluarea impactului serviciilor de *Consiliere și orientare*, competențele practicienilor din *Consiliere și orientare*.

f. Concluzii

În Finlanda, abordarea curriculară a Consilierii și orientării este mixtă. Astfel, aceasta este o disciplină școlară obligatorie distinctă la clasele VII–IX, în timp ce la clasele III–VI există elemente de *Consiliere și orientare* integrate în cadrul altor discipline școlare. Predarea disciplinei *Consilierea și orientarea* elevilor este realizată de către consilieri. Pentru a deveni consilier de orientare într-o instituție de educație din Finlanda este nevoie de calificare inițială ca profesor, la care se adaugă o calificare specifică sau un program de master în domeniul *Consilierii și orientării*.

a. Istoric, reforme ale curriculumului de Consiliere și orientare din Irlanda

În anul 2012 a fost elaborat Cadrul de referință pentru ciclul *Junior* (12–15 ani), înlocuit ulterior de noul cadru de referință din 2015, care pune elevul în centrul procesului de învățare, subliniind importanța principiului stării de bine (*wellbeing*):

„Anii din ciclul *Junior* reprezintă un moment critic în viața tinerilor. Aceștia sunt expuși la o serie întreagă de influențe și au nevoie de sprijin pentru a putea lua decizii corespunzătoare și responsabile legate de sănătatea, de starea de bine a lor și a celorlalți. Starea de bine din ciclul *Junior* vizează ca tinerii să se simtă încrezători, fericiți, sănătoși și conectați” (Framework for Junior Cycle 2015).

Modificările propuse în Cadrul de referință 2015 vor intra treptat în vigoare. Spre exemplu, cele specificate pentru principiul stării de bine vor intra în practica școlară începând din septembrie 2017.

Cadrul de referință pentru ciclul *Junior* elaborat de NCCA în 2012 evidențiază 8 principii ale educației (calitate, stare de bine, creativitate și inovație, alegere și flexibilitate, implicare și participare, educație incluzivă, continuitate și dezvoltare și a învăța să înveți) și subliniază necesitatea dezvoltării a 8 competențe-cheie, precum: competențe de citit, scris, calcul (văzute ca două competențe distincte: competențe de scris–citat și competențe de calcul), management personal, menținere a stării de bine, comunicare, creativitate, a lucra împreună cu alții, managementul informațiilor și al procesului de gândire.

De asemenea, cadrul din 2015 stabilește 24 de afirmații privind învățarea. Cele 8 principii și cele 24 de afirmații privind învățarea sunt esențiale pentru planificarea experiențelor de învățare ale elevilor, dar și pentru evaluarea programului ciclului *Junior*. Școlile trebuie să se asigure că atât cele 24 de afirmații, cât și cele 8 principii sunt încorporate în programele oferite în ciclul *Junior*, iar rezultatele învățării sunt clar specificate pentru fiecare disciplină sau curs scurt.

Cadrul din 2015 precizează că elevii au dreptul la *Consiliere și orientare*, văzută ca o succesiune de experiențe de învățare care îi vor sprijini pe elevi să își dezvolte abilități de management personal care să îi ajute să facă alegeri și să ia deciziile potrivite cu privire la propria viață. *Consilierea și orientarea* vor fi centrate pe ariile separate, dar interconectate ale dezvoltării personale și sociale, consilierii educaționale și consilierii pentru carieră. La baza programelor de *Consiliere și orientare* vor sta principiile stipulate prin Cadrul de referință din 2015, precum: continuitatea sau a învăța să înveți, sau competențe-cheie precum managementul personal sau diferite aspecte privind învățarea, cum ar fi luarea deciziilor. Respectând aceste elemente, școlile pot avea flexibilitate în a decide cum și în ce modalitate vor oferi programe de *Consiliere și orientare*.

Pe lângă disciplinele clasice (matematică, muzică, geografie, engleză etc.), elevii au posibilitatea să aleagă cursuri de scurtă durată care sunt direct legate de dezvoltarea competențelor-cheie, fiindu-le alocate în jur de 100 de ore pe parcursul celor 3 ani ai ciclului *Junior*. Un exemplu de astfel de curs este cel de Educație socială, personală și pentru sănătate (SPHE), dezvoltat de NCCA. Școlile pot opta fie să aleagă din această ofertă, fie să dezvolte propriile cursuri, în concordanță cu specificațiile NCCA. Pot fi

implementate maximum 4 cursuri de scurtă durată pe parcursul ciclului *Junior*, fără a înlocui însă vreuna dintre discipline.

117

b. Structura și conținutul curriculumului de Consiliere și orientare la gimnaziu

În Legea Educației (1998) se stipulează faptul că elevii trebuie să aibă acces la *Consiliere și orientare*, atât pentru aspecte legate de educație, cât și pentru aspecte care țin de alegerea carierei. Prin urmare, *Consilierea și orientarea* elevilor nu este o disciplină distinctă/de sine stătătoare, ci un proces continuu, fiind asigurat în funcție de nevoile elevilor.

Legea Educației (1998) aduce clarificări în legătură cu termenii din domeniul *Consilierii și orientării*:

Tabel 5. Referiri la Consiliere și orientare (Legea Educației, 1998)

Termeni	Explicații
Termenul de „orientare” (<i>guidance</i>)	„Orientare” — descrie activitățile de <i>Consiliere și orientare</i> , oferite conform reglementărilor Legii Educației.
Termenul de „consiliere” (<i>counselling</i>)	„Consilierea” este o parte esențială a <i>Consilierii și orientării</i> școlare. Programul este oferit individului sau unui grup ca parte a procesului de învățare sau în momentele de criză personală. Consilierea are ca obiectiv responsabilizarea elevilor (<i>empowerment</i>), astfel încât aceștia să ia decizii, să rezolve și să abordeze probleme de comportament, să dezvolte strategii de rezolvare a unor situații-problemă (<i>coping</i>). Activitățile de consiliere în școli au în vedere dezvoltarea personală, școlară, a carierei sau combinații ale acestora.

<i>Consilierea și orientarea în școli</i>	<i>Consilierea și orientarea</i> în școli se referă la o serie de experiențe (individuale sau de grup) care-i sprijină pe elevi să facă alegeri (personale, sociale, educaționale și pentru carieră), precum și să facă față consecințelor acestor alegeri.
Programul de consiliere	<i>Consilierea și orientarea</i> este oferită prin intermediul programului de <i>Consiliere și orientare</i> școlară. Acesta este asigurat de școală și vizează un set de experiențe de învățare pe care o școală îl prevede ca răspuns la nevoile de <i>Consiliere și orientare</i> ale elevilor.
Planul de <i>Consiliere și orientare</i> al școlii	Planul de <i>Consiliere și orientare</i> este documentul prin care școala definește într-un mod sistematic programul de <i>Consiliere și orientare</i> pe care îl oferă și cum sunt resursele organizate și transmise. Este parte integrantă din planul global al școlii și este pus în aplicare prin colaborarea dintre consilier școlar, profesori, echipa managerială a școlii, echipele responsabile de implementarea programului de <i>Consiliere și orientare</i> , elevi și părinți.
Funcțiile școlii	Școala trebuie să se asigure că elevii au acces la activități de <i>Consiliere și orientare</i> corespunzătoare care să îi ajute în alegerile educaționale și în carieră.
Servicii de sprijin	Fac referire la serviciile pe care ministerul le oferă elevilor sau părinților, școlilor sau centrelor de învățământ și care vizează: A) evaluarea elevilor; (B) servicii psihologice; (C) servicii de <i>Consiliere și orientare</i> .

Consilierea și orientarea vizează dobândirea unor abilități și deprinderi necesare în viața personală, socială, școlară și în carieră. În anul întâi al ciclului *Junior*, accentul se pune pe dezvoltarea

personală și pe nevoile sociale ale elevilor, în special pe sprijinirea tranziției de la ciclul primar la cel secundar. Aceste activități se pot realiza fie ca parte integrantă a SPHE, fie distinct, în funcție de nevoile copiilor. În anul doi se oferă sprijin special individual și/sau de grup, care poate fi realizat cu un număr redus de elevi și care vizează nevoile emoționale, sociale ale elevilor. În orele de *Consiliere și orientare* școlară, elevii sunt ajutați să mențină un interes crescut pentru școală prin conversații structurate și reflecției asupra învățării. În anul trei activitățile se centreză pe orientarea carierei și pe tranziția către ciclul *Senior*, deoarece noul ciclu de învățământ poate reprezenta o provocare pentru mulți dintre elevi (luarea deciziilor, alegerea carierei etc.).

Curriculumul pentru *Consiliere și orientare* (NCGE, 2007) are următoarea structură:

- Scop general: sprijinirea elevilor în luarea deciziilor și în efectuarea alegerilor înțelepte și informate;
- 3 domenii: domeniul personal, domeniul educațional și domeniul carieră;
- Fiecare dintre cele 3 domenii este operaționalizat în teme specifice fiecărui an de studiu;
- Pentru fiecare temă sunt oferite informații cu privire la:
 - Ariile de învățare (concepte, subteme);
 - Dispoziții, valori, atitudini, activități;
 - Rezultate ale învățării;
 - Alte discipline sau cursuri scurte care contribuie la respectiva subtemă.

Redăm în continuare operaționalizarea celor 3 domenii în teme specifice fiecărui an de studiu.

Domeniul personal

- Conceptul de sine, anii 1/2
- Eu — creștere și dezvoltare, anii 1/2
- Influențe asupra mea, anii 1/2
- Personalitatea mea/calități/potențial, anii 2/3
- Luarea deciziilor/responsabilitate personală, anii 2/3
- Comunicarea, toți anii
- Cooperarea/munca în echipă, anul 5
- Conflictul, anii 2/3
- Sănătate și timp liber, joc și voie-bună, anii 5/6
- Valorile mele, anii 2/5
- Tranziții, toți anii

Domeniul școlar

- Educația — un drum continuu în viață, toți anii
- Abilități și interese, anii 3/5
- Anul școlar, anii 1/3/5
- Pregătirea pentru examene/teste, anii 1/3/6
- Disciplinele și programele școlare, anii 1/2/3/5
- Provocări în viață și în învățare, anii 1/2/5

Domeniul carieră

- Valorile muncii, anul 2
- Aspecte privind piața muncii, anii 2/3
- Cariere și ocupații, anii 3/5/6
- Rute/drumuri pentru o carieră, anii 3/5
- Formare și cursuri, anii 3/5/6
- Pregătirea pentru interviu, anul 5
- Învățarea la locul de muncă, anul 5
- Egalitate de șanse, toți anii

- Sănătate și siguranță la locul de muncă, anul 5

În activitatea școlară, *Consilierea și orientarea* poate fi inclusă în cuantumul orelor alocate principiului stării de bine. Starea de bine reprezintă unul dintre cele 8 principii ale ciclului *Junior* și se referă la elevi încrezători, fericiți, sănătoși și conectați, care dețin 4 tipuri de abilități-cheie: managementul personal, menținerea stării de bine, comunicarea, lucrul împreună cu alții.

Principiului stării de bine îi sunt alocate 400 de ore pentru ciclul *Junior* (timpul recomandat este de o oră pe săptămână). Toate reglementările privind acest principiu (și ale învățării care vizează acest principiu) sunt stabilite de către NCCA.

Noile reglementări în ceea ce privește starea de bine vor intra în vigoare începând cu septembrie 2017, urmând ca până în 2020 acest principiu să fie total integrat pentru toate nivelurile de vârstă ale ciclului *Junior*.

Implicarea în activități de învățare bazate pe principiul stării de bine are ca scop dezvoltarea unei atitudini pozitive a elevilor față de ei înșiși din punct de vedere fizic, social, emoțional și spiritual, în vederea menținerii relațiilor sănătoase. *Consilierea și orientarea* cuprinde activități care pot sprijini atingerea acestui scop alături de:

- diferite discipline, precum Artele creative, care pot îmbunătăți abilitățile sociale, stima de sine, autocontrolul, perseverența și inteligența emoțională sau Educația religioasă, care-i poate sprijini pe elevi în căutarea sensului și scopului în viață;
- cursurile de scurtă durată:
 - Educație civică, socială și politică (CSPE);
 - Educație socială, personală și pentru sănătate (*Social, Personal and Health Education — SPHE*);

Cursul de scurtă durată SPHE atinge la ciclul *Junior* câteva obiective precum:

- de a permite elevilor să își dezvolte abilități pentru a trăi împliniți în comunitate;
- de a promova stima de sine și încrederea în sine;
- de a-i sprijini pe elevi în luarea unor decizii responsabile;
- de a promova oportunități pentru autorefecție și discuții;
- de a promova sănătatea fizică, mentală și emoțională, precum și starea de bine a copiilor.

Timpul recomandat alocat cursului SPHE în ciclul *Junior* este de 100 de ore, iar specificațiile NCCA privind derularea cursului de scurtă durată SPHE îmbracă o formă asemănătoare proiectării curriculare românești (programa școlară).

c. Roluri, responsabilități și competențe în implementarea curriculumului de *Consiliere și orientare la gimnaziu*

Consilierii școlari (*guidance counsellors*) sunt principalii responsabili pentru programul de *Consiliere și orientare*, dar și alte cadre didactice din școală se pot implica în acest proces. Pentru integrarea principiului stării de bine în activitățile școlare sunt responsabili toți profesorii din școală.

„Dezvoltarea și implementarea unui program de *Consiliere și orientare* este responsabilitatea întregii școli. Trebuie să-l implice în primul rând pe consilierul școlar, dar și alți membri relevanți ai managementului sau ai școlii. Părinții și elevii trebuie văzuți ca părți esențiale ale acestui proces, la fel ca și reprezentanții

comunității locale, în mod special ai comunității de afaceri locale, ONG-uri sau alte agenții relevante” (Educational Act, articolul 9, punctul c, 1998).

123

Abilități/competențe necesare pentru implementarea curriculumului

Formarea inițială a consilierilor de orientare este realizată de către universități, colegii sau alte instituții care oferă unul sau mai multe programe recunoscute de Departamentul de educație și competențe. Astfel, pentru a deveni consilier de orientare (în școală/în servicii) în Irlanda este nevoie atât de calificarea inițială de profesor, cât și de parcurgerea unui program bazat pe 8 domenii de competențe⁷:

- Teoria consilierii și practica profesională;
- Abilități de consiliere într-un context de orientare;
- Piața muncii, informații despre învățare și carieră;
- Predarea și învățarea: proiectarea, livrarea și evaluarea programelor/experiențelor de învățare;
- Testare psihometrică: absolvenții ar trebui să fie eligibili să se alăture Societății Psihologice din Irlanda (PSI);
- Comunicarea, colaborarea și crearea de rețele;
- Cercetare și practică informată;
- Conducerea și gestionarea serviciului de orientare.

Centrul Național pentru Consiliere Școlară (*National Center for Guidance in Education-NCGE*) este o agenție a Departamentului de educație și competențe din cadrul Ministerului Educației,

⁷ Aceste 8 domenii de competențe nu corespund unor module individuale.

124 care are drept scop sprijinirea și dezvoltarea practicilor de *Consiliere și orientare* în școli. Principalele sale obiective sunt:

- sprijinirea cadrelor didactice din școlile primare;
- sprijinirea consilierilor școlari din învățământul secundar;
- sprijinirea consilierilor care lucrează în învățământul de nivel terțiar;
- sprijinirea consilierilor implicați în educația adulților;
- sprijinirea consilierilor din cadrul programelor pentru tineret.

De asemenea, există și servicii de dezvoltare profesională pentru profesori (*Professional Development Service for Teachers PDST*) care oferă sprijin pentru școli în domeniul Sănătate și Stare de bine și derulează cursuri de formare continuă în problematica SPHE. Pentru a putea aplica programul SPHE, cadrele didactice trebuie să fie familiarizate cu metodologiile specifice domeniului. Predarea programului de SPHE este o provocare deosebită, fiind necesare o serie de competențe specifice. SPHE nu ar trebui să fie alocate cadrelor didactice din școală fără consultare prealabilă. Cei implicați în programul SPHE într-o școală au nevoie de sprijin continuu din partea colegilor, a directorului și a altor organizații specializate în domeniul consilierii. Cadrul didactic, pe lângă principala sa activitate, cea de predare, are și rolul de tutore și consilier pentru elevii săi.

d. Fundamentarea pe date ale cercetării/evaluarea curriculumului de *Consiliere și orientare*

Preocupări privind fundamentarea activităților de *Consiliere și orientare* pe date ale cercetării regăsim la Centrul național pentru consiliere școlară (*The National Centre for Guidance in*

Education — NCGE), iar pe pagina web a centrului pot fi găsite studii și cercetări care vizează *Consilierea și orientarea* (ex.: percepțiile directorilor asupra *Consilierii și orientării* în învățământul secundar, audit asupra *consilierii și orientării* în învățământul secundar etc.). De asemenea, Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare (*National Centre for Curriculum and Assessment* — NCCA) a derulat studii cu privire la implementarea curriculumului.

În ceea ce privește Cadrul de referință al ciclului *Junior*, au fost realizate numeroase consultări. Astfel, în 2010 a fost lansat documentul: *Idei pentru noul ciclu (Junior Cycle)*. Pe lângă consultarea on-line, au fost organizate discuții, dezbateri și reuniuni/întâlniri cu factori interesați de procesul educațional (ex.: Consiliul Național a Părinților din învățământul post-primar și din învățământul profesional din Irlanda, Asociația pentru educație etc.). De asemenea, au fost realizate focus-grupuri cu profesori și elevi din școli și cu reprezentanți din ministere. Lucrarea *Junior Cycle Developments Innovation and Identity: Summary of Consultation Findings* (NCCA, 2011) a evidențiat o concluzie importantă a acestor consultări, și anume faptul că pe parcursul acestui ciclu conținuturile ar trebui abordate interdisciplinar și transcurricular.

Autoevaluarea de la nivelul școlii se realizează printr-un proces reflexiv bazat pe colaborare, care vizează în principal îmbunătățirea și dezvoltarea ofertei școlii. În acest proces sunt implicați directorii, profesorii, consiliul de administrație, părinții și elevii (consultări). Astfel, în urma evaluării interne, sunt luate măsuri ce vizează creșterea calității educației oferite elevilor și sunt identificate punctele forte ale școlii, domeniile și nevoile de dezvoltare, strategiile de îmbunătățire. Totodată, rezultatele

126 evaluării sunt prezentate comunității școlare. Cadrele didactice reflectează asupra muncii lor și asupra procesului de învățare, ca parte a activității lor profesionale. Se pune accentul îndeosebi pe colectarea, examinarea și pe schimbul de dovezi cu privire la activitatea școlii atunci când se iau decizii cu privire la ceea ce funcționează bine și ce domenii trebuie îmbunătățite și dezvoltate.

Implementarea noului curriculum (începând cu 2017) va fi monitorizată permanent prin interviuri, rapoarte, consultări etc.

e. Concluzii

Consilierea și orientarea elevilor în Irlanda nu reprezintă o disciplină distinctă/de sine stătătoare, ci este un proces continuu, fiind asigurată în funcție de nevoile elevilor prin ariile separate, dar interconectate ale Dezvoltării personale și sociale, Consilierii educaționale și Consilierii pentru carieră. La baza programelor de *Consiliere și orientare* stau principiile stipulate prin Cadrul de referință din 2015, precum: continuitatea sau a învăța să înveți, competențe-cheie, precum managementul personal sau diferite aspecte privind învățarea, cum ar fi luarea deciziilor. Respectând aceste elemente, școlile beneficiază de flexibilitate în a decide cum vor oferi programe de *Consiliere și orientare*. Irlanda se bazează foarte mult pe rezultatele cercetărilor pentru a monitoriza atât progresul elevilor, cât și progresul întregului proces de reformă. Curriculumul din Irlanda a parcurs etape importante de reformă, implementarea noilor reglementări privind principiul stării de bine, urmând să fie aplicate începând cu anul 2017.

a. Istoric, reforme ale curriculumului de Consiliere și orientare din Republica Coreea

În KR, *Consilierea și orientarea* a beneficiat de expertiza și supervizarea din partea Delegației pentru Educație a Statelor Unite începând din anul 1950 (Jang, 2009; Seo et al., 2007). În perioada 1952–1962 s-a trecut treptat de la abordarea tradițională (ex.: pedepasa corporală) la teoriile și modelele de *Consiliere și orientare* moderne, ceea ce a dat naștere unor mișcări progresiste care au condus la inițierea Legii educației din 1963 (Lee & Yang, 2008).

În 1963, Ministerul Educației a recunoscut nevoia de a avea profesori dirigenți și de orientare (*Disciplinary Guidance Teachers*) în școlile gimnaziale și în licee, și a promulgat Legea educației din 1963. Legea prevedea că „școlile secundare și liceele trebuie să aibă profesori dirigenți și de orientare”, fapt care a creat un aflux de consilieri în școli și de programe de formare în cadrul inspectoratelor (*school districts*) (Lee & Yang, 2008). Din cauza unor mecanisme și roluri neclar definite pentru aceștia, profesia de consilier nu a fost integrată în mod adecvat în sistemul de învățământ sud-coreean (Lee et al., 2007). Pentru a corecta situația în anul 1990, a fost schimbată titulatura din profesor dirigenți și de orientare în profesor de consilierea carierei (*Career Counseling Teachers*) iar departamentele de consiliere a carierei a devenit parte din structura Consiliului de administrație (Lee & Yang, 2008). Deși s-a modificat denumirea, nu s-a resimțit nicio diferență majoră în ceea ce privește rolul acestora, fiind în parte priviți în continuare ca persoane responsabile cu disciplina elevilor, mulți trebuind să predea diferite discipline școlare ca și ceilalți profesori (Lee

& Yang, 2008). Fără o pregătire adecvată și programe bine definite de *Consiliere și orientare*, aceștia au ajuns în cele din urmă să îndeplinească sarcini pur administrative (Lee & Ahn, 2003; Lee & Yang, 2008). Ulterior, titulatura s-a modificat din nou în 1997, în profesori de consiliere școlară (*Professional School Counseling Teachers*) prin legea Educației pentru ciclul elementar și primar (Lee et al., 2007), care a stabilit și un sistem acreditat de formare a profesorilor de consiliere școlară. Un progres semnificativ al profesiei de consilier s-a realizat prin Noua lege a educației pentru ciclurile elementar și secundar din 2004 prin alocarea de fonduri de la bugetul național pentru desfășurarea serviciilor și formarea practicienilor. Ulterior, Ministerul educației și dezvoltării resurselor umane a început să titularizeze profesori de consiliere școlară cu normă întreagă în școlile de nivel secundar, crescând astfel numărul elevilor care putea să beneficieze de servicii de consiliere.

Treptat, ca urmare a unei nevoi publice acute de servicii de sănătate mentală atribuite unor schimbări sociale rapide din KR (cum ar fi: ratele crescute ale șomajului, suicidului, divorțului, a conflictelor intergeneraționale, căsătoriilor interraciali sau a naturii competitive a sistemului de învățământ), serviciile și contextele de *Consiliere și orientare* s-au extins și diversificat (Lee et al, 2012; Seo et al., 2007). Au început să apară astfel servicii de *Consiliere și orientare* în universități, companii, centre pentru tineret sau centre de asistență pentru cetățeni, susținute de guvern (Jang, 2009). S-a înregistrat și un număr crescut de evenimente (dezbateri, conferințe) la nivel regional și național, iar programele publice și private de formare inițială și continuă s-au extins (Jang, 2009). Profesia de consilier a fost considerată una dintre profesiile care s-au dezvoltat cel mai rapid în KR.

Potrivit unor estimări, 25,8% dintre elevii coreeni prezintă probleme comportamentale și socioafective, aprox. 26% sunt dependenți de internet și calculator și nu mai puțin de 90% dintre elevii de gimnaziu sau de liceu reclamă confruntarea cu fenomenul agresivității în școlile lor (Lee, 2001). Suicidul este una dintre cauzele principale ale mortalității în rândul tinerilor. Violența în spațiul școlii a devenit o preocupare predominantă pentru autorități (Kim et al., 2005; Lee & Yang, 2008).

Problemele prevalente în rândul tinerilor coreeni sunt cele comportamentale și socioafective, cum ar fi: deficitul de atenție (ADD)/hiperactivitatea și deficitul de atenție (ADHD), dependența de internet și computer, *bullying*, depresia, anxietatea, comportamente disruptive și sinuciderea (Lee & Yang, 2008).

Complexitatea în creștere a problemelor cu care se confruntă tinerii și familiile sugerează o nevoie de noi metode de intervenție preventivă, iar consilierea școlară joacă un rol important. Serviciile de *Consiliere și orientare* de calitate pot sprijini dezvoltarea la elevi a unei imagini de sine pozitivă și în consecință conduc la relații mai bune cu ceilalți.

„În ciuda unei istorii îndelungate în KR, introducerea unui model specializat de consiliere școlară reprezintă un demers recent“ (Lee et al., 2007). În KR rolurile exacte ale consilierului școlar nu sunt foarte clar delimitate de cele ale altor actori din școală, fiind resimțită o nevoie de a explicita și de a defini aceste roluri în acord cu contextul sociocultural din această țară (Lee & Yang, 2008). Noua generație de consilieri a exprimat

130 nevoia dezvoltării unui model de consiliere școlară în KR, care să clarifice „rolurile și abordările metodologice“ (Lee & Yang, 2008).

Consilierea școlară s-a centrat pe servicii de tip responsabil, abordând în special teme de sănătate mentală (Kim et al., 2005; Kim 2015). Experții (Lee & Yang, 2008; Kim 2015) consideră că se impune o regândire și extindere a modelului actual de consiliere școlară în KR pentru a îmbunătăți eficacitatea acestor servicii din școli și a răspunde nu doar nevoilor remediale, ci și celor de dezvoltare ale elevilor. Actualul model este considerat restrictiv, întrucât nu răspunde nevoilor tuturor elevilor, ci se concentrează pe remedierea problemelor și pe dificultățile de adaptare ale școlarii și mai puțin pe o abordare proactivă și de substanță pe termen lung în ce privește sprijinul în domeniul academic, al carierei, dezvoltării personale și sociale. Un model responsabil nu poate avea decât un impact limitat asupra dezvoltării generale a elevilor (Lee & Yang, 2008; Kim 2015).

Experții (Lee & Yang, 2008) propun un program comprehensiv de *Consiliere și orientare* școlară după un model care să definească explicit domeniile dezvoltării elevilor (care să includă dezvoltarea academică, a carierei, personală și socială) și mecanismul de furnizare a serviciilor:

- dezvoltarea academică trebuie să se axeze pe asistarea elevilor în dezvoltarea unor atitudini și abilități academice pozitive necesare pentru succesul academic;
- dezvoltarea carierei se referă la facilitarea cunoașterii și abilităților elevilor de planificarea carierei (cum ar fi: înțelegerea de sine, cunoștințe despre ocupații și abilitățile de luarea deciziilor referitoare la carieră);

- dezvoltarea personală și socială se referă la cunoașterea de sine a elevilor și la relaționarea interpersonală.

Mecanismul de furnizare a serviciilor definește activitățile consilierului școlar care răspunde nevoilor de dezvoltare academică și a carierei.

b. Structura și conținutul curriculumului de Consiliere și orientare în gimnaziu

Consilierea și orientarea este prevăzută în planul de învățământ în cadrul unei secțiuni distincte pe lângă celelalte discipline denumite „Activități experiențial-creative”, iar Consilierea carierei reprezintă una dintre secțiunile acestei arii. Aceasta este o activitate obligatorie cu un număr precis de ore alocate în planul de învățământ.

Consilierea și orientarea se realizează în întregul învățământ preuniversitar, începând de la ciclul primar și până la liceu. Aria curriculară „Activități experiențial-creative” alocă pe an:

- învățământ primar (aprox. 16% din timpul total din Planul-cadru, pentru fiecare dintre cele 3 cicluri):
 - cls. I–II 272 ore;
 - cls. III–IV 204 ore;
 - cls. V–VI 204 ore.
- învățământ gimnazial (cls. VII–IX) 306 ore reprezentând aprox. 10% din timpul total din Planul-cadru;
- învățământ liceal: minimum 24 de unități de învățare — unde o unitate are 17 ore, fiecare de 50 de minute (aprox. 11% din timpul total din Planul-cadru).

Curriculumul de *Consiliere și orientare* se bazează pe lecții structurate la clasă care sunt integrate în orarul elevilor. În

132 cadrul acestora se realizează planuri personale care să îi asiste pe elevi în stabilirea și atingerea unor obiective personale pe baza evaluărilor individualizate.

Serviciile de tip responsiv includ activități de *Consiliere și orientare*, consultații și trimiteri la alți specialiști pentru a aborda probleme care obstrucționează dezvoltarea elevilor.

Sprijinul sistemic se referă la activitățile necesare pentru implementarea eficace a serviciilor de consiliere școlară (Lee & Yang, 2008).

Aria curriculară „Activități experiențial-creative” este prezentă în planul de învățământ pe întreaga durată a învățământului preuniversitar. Ultima versiune a curriculumului pentru activitățile de învățare experiențial-creative a fost lansată în septembrie 2015 și este disponibilă doar în limba coreeană. Aceasta include următoarele tipuri de activități care au un rol important în dezvoltarea competențelor socio-emoționale și în educația pentru carieră:

- activități de dezvoltare a autonomiei — școala oferă elevilor oportunitatea de a iniția activități, iar elevii sunt implicați în mod activ în acestea;
- cluburi tematice — elevii participă voluntar în activități care corespund intereselor personale și care contribuie la dezvoltarea abilităților de cooperare;
- servicii de voluntariat — elevii practică activități care presupun servicii-suport de tip umanitar și de colaborare cu vecinii și comunitatea și ajutorul în protejarea mediului natural;
- activități de educație pentru carieră — elevii cercetează aspecte care să îi ajute în dezvoltarea carierei și își proiectează propria carieră prin activități de autodezvoltare care corespund intereselor, specializărilor și abilităților personale.

Un aspect inovativ pentru curriculumul de *Consiliere și orientare* este introducerea în această nouă programă din 2015 a unui nou domeniu denumit „Viață sigură” (*Safe Life*).

În KR, consilierii școlari au un rol important în facilitarea dezvoltării socio-emoționale la elevi. Ei colaborează și cu alți profesioniști și organizații pentru a promova dezvoltarea academică, a carierei și cea sociopersonală (Lee, 2004).

Consilierii școlari utilizează metodologii complexe incluzând interviuri, sesiuni individuale și de grup, teste de identificarea intereselor și aptitudinilor, cât și alte metode de evaluare și îndrumare a elevilor. Aceștia oferă programe remediale și preventive pentru facilitarea dezvoltării multiple a elevilor (Lee et al., 2007).

c. Roluri, responsabilități și competențe în implementarea curriculumului de *Consiliere și orientare la gimnaziu*

Consilierii școlari răspund în principal de implementarea curriculumului de *Consiliere și orientare* și, în plus, aceștia gestionează centre locale de informare pentru carieră și programe de educație pentru carieră (Lee & Yang, 2008).

Dat fiind specificul cultural coreean în care toți profesorii își asumă responsabilitatea pentru dezvoltarea personală și academică a elevilor, consilierii școlari pot maximiza sprijinul sistemic prin solicitarea directă a implicării conducerii școlii și profesoriilor în programele de consiliere (Lee & Yang, 2008).

Consilierii școlari colaborează cu organizații comunitare și guvernamentale pentru maximizarea eficacității programelor, cum ar fi, de pildă, prin stabilirea cu sprijinul Comisiei Naționale de Tineret de puncte de contact (*hubs*) pentru consilierea școlară numite Centre WEE (*We + Education + Emotion*), care oferă servicii de sănătate mentală comprehensive în echipe interdisciplinare (Han & Son, 2012; Seo et al., 2007).

În școlile din KR, consilierii școlari sunt profesori certificați care au fost formați prin programul „Profesori Consilieri Școlari” (*Professional School Counseling Teachers*).

Începând din 2008, pentru a obține calificarea de consilier școlar este necesară obținerea unei licențe în programe din domenii corelate *Consilierii și orientării* (de exemplu, psihologie, educație, asistență socială) sau a unei diplome de master de consiliere, programele de master fiind organizate de Școala superioară de educație (*Graduate School of Education*) sau de către Departamentul de educație (*Department of Education*). Programele de formare a consilierilor școlari includ cursuri de testare psihologică, psihologia personalității, consilierea elevilor cu dizabilități, consiliere de grup, consiliere familială, consilierea carierei. Aceste programe includ o perioadă de practică de patru săptămâni realizată în parteneriat între universități și școli. Experiența practică limitată a studenților coreeni (comparativ cu cerințele de 700 de ore de practică și de internship pentru consilierii din US) reprezintă un element de îngrijorare alături de lipsa unui sprijin sistematic de supervizare (Lee & Yang, 2008; Lee et al., 2007; Yu, 2007), existând un număr limitat de supervizori disponibili. În anii '90 era ceva obișnuit pentru profesorii seniori să parcurgă doar două sau trei cursuri de consiliere (aprox. 360 ore de studiu) după care să poată aplica pentru certificare ca profesor consilier (Lee & Yang, 2008).

Sistemul de certificare a fost dezvoltat în 2003 de către Asociația coreeană de consiliere psihologică KCPA. Pentru obținerea certificatului de consilier, candidații trebuie să treacă un examen scris și să prezinte dovezi ale experienței de formare în

consiliere însoțite de un centralizator cu numărul total de ore administrare și interpretare de teste.

135

În prezent, Ministerul Educației a trecut la implementarea unui sistem de certificare a consilierilor școlari bazat pe performanță, care solicită demonstrarea unei performanțe satisfăcătoare de consiliere în cadrul unui interviu aprofundat cu comisia, cât și prin examinare scrisă. Pentru reînnoirea certificării, este necesară realizarea unui anumit număr de ore de formare continuă.

d. Fundamentarea pe date ale cercetării a curriculumului de Consiliere și orientare

Există studii cu referire la competențele noncognitive, dar fără o legătură directă cu curriculumul de *Consiliere și orientare*. Un astfel de studiu publicat în 2005, realizat pe un eșantion de 2 677 de elevi sud-coreeni, 442 dintre aceștia având oficial o situație socio-economică defavorizată, a urmărit să identifice cei mai importanți factori care susțin dezvoltarea rezilienței acestora. Studiul a indicat faptul că nivelul de adaptare a școlii la nevoi reprezintă un puternic factor de succes, iar speranța, sprijinul din partea profesorilor și modul în care elevii definesc sensul vieții sunt prezente în măsură semnificativă statistic la grupul de elevi rezilienți în comparație cu grupul celor care nu reușesc să se adapteze (Kim et al., 2005).

Alte studii în domeniul *Consilierii și orientării* au avut în vedere tematici, precum: diferențele de perspectivă între elevi, profesori, consilieri în ceea ce privește eficiența programelor de consiliere, istoricul, situația curentă și perspectivele consilierii în KR, intervenții bazate pe evidențe pentru problemele comportamental-emoționale ale elevilor, dezvoltarea școlară a elevilor dezavantajați socioeconomic etc.

e. Concluzii

Consilierea școlară din Republica Coreea (KR), deși are o istorie îndelungată și a înregistrat progrese semnificative, se află încă în stadii incipiente de dezvoltare, întrucât nu dispune de o teorie stabilă și de o direcție clară care să poată fi aplicate atunci când vine vorba despre *Consilierea și orientarea* elevilor. Modelul actual are anumite limite și trebuie reconsiderat atât în ce privește teoria, cât și practica pornind de la datele existente și modelele dovedite funcționale în contexte comparabile. În plus, în ciuda unei creșteri rapide a numărului de consilieri școlari nu s-a ajuns încă la un consens în ce privește formarea, standardele de calitate și codul de etică, identitatea de rol, modelul de consiliere și structurile formale de organizare.

4.2.6. Statele Unite ale Americii

a. Istoric, reforme ale curriculumului de *Consiliere și orientare din US*

Începuturile profesiei de consiliere școlară pot fi legate de mișcarea privind orientarea profesională. Jesse B. Davis a fost primul care a dezvoltat un program sistematic de consiliere școlară în 1907, iar în 1908, Frank Parson, considerat „părintele” orientării profesionale înființa birouri de orientare profesională pentru a-i ajuta pe tineri în tranziția de la școală la piața muncii. În 1950 erau înființate servicii de orientare (*Guidance and Personnel Services Section*) la nivelul statelor sau al școlilor, iar în anii '60 consilierea școlară depășea etapa focalizării exclusive pe aspecte care țineau de carieră/profesie și includea elemente din domeniile personal și social. Dr. Norman Gysbers a revoluționat profund domeniul consilierii (anii '70) prin implementarea unor

ample programe de *Consiliere și orientare* pentru toți elevii și colectarea unor date ale cercetării privind impactul unor astfel de programe asupra succesului școlar al elevilor.

În 1997, ca răspuns la educația bazată pe standarde care a devenit influentă în acea perioadă, Asociația consilierilor școlari americani (*American School Counselor Association — ASCA*) a dezvoltat primele standarde pentru elevi în domeniul consilierii școlare, care acopereau 3 domenii majore (școlar, carieră, personal/social). În 2002, ASCA publică prima ediție a Modelului Național ASCA: un cadru/repere pentru programe de consiliere școlară. În 2004 au fost revizuite standardele etice pentru consilierii școlari, cu focus pe echitate și pe necesitatea ca toți elevii să poată avea acces la un program de consiliere, iar în 2008 ASCA a publicat Competențele consilierului școlar. În 2012, ASCA a publicat a treia ediție a Modelului Național ASCA și a revizuit competențele consilierului școlar punându-le în acord cu noul model național.

În 2014, ASCA revizuieste standardele pentru elevi în domeniul consilierii școlare și le publică sub denumirea: „Atitudini și comportamente pentru succesul elevilor: K-12 pregătirea pentru carieră și pentru colegiu a fiecărui elev” (ASCA, 2014).

Situația actuală

Consilierea și orientarea este parte a responsabilității autorităților educaționale pentru tot ciclul K-12 (grădiniță — clasa a XII-a). Asociația consilierilor școlari americani (ASCA) elaborează cadrul național și standarde pentru elevi în acest domeniu. Această asociație profesională a fost înființată în 1952 și are ca misiune reprezentarea consilierilor școlari, susținerea

profesionalismului și a practicilor etice, sub deviza: „O singură viziune. O singură voce“. Actualmente, scopul său este de a-i sprijini pe consilierii școlari în eforturile de a-i ajuta pe elevi să se focalizeze pe dezvoltarea școlară, pentru carieră și socio-emoțională, astfel încât să obțină nu doar succes școlar, ci și să trăiască vieți împlinite ca membri responsabili ai societății.

De la înființare până în prezent, documentele care reglementează la nivel național domeniul consilierii școlare au fost elaborate de către ASCA și sunt prezentate în cele ce urmează.

- **Cadrul național pentru programele de consiliere școlară**

ASCA a elaborat pentru prima dată în 2002 Modelul Național ASCA: Un cadru pentru programe de consiliere școlară, revizuit în 2005 și 2012, care reprezintă cadrul la nivel național pentru elaborarea, implementarea și evaluarea unui program de consiliere școlară. Modelul propus în 2005 reflectă o abordare comprehensivă cu privire la fundamentele, implementarea, managementul și măsurabilitatea unui program de consiliere școlară. De asemenea, oferă un mecanism cu ajutorul căruia echipele din școli pot elabora, coordona, implementa, conduce și evalua programe de consiliere școlară care vizează succesul elevilor. Modelul reprezintă totodată un cadru care oferă detalii și precizări cu privire la componentele programului, rolul consilierului școlar în implementare, precum și la teoria care a stat la baza construcției modelului. Modelul propus în 2012 (ASCA, 2012), față de modelul din 2005, definește mai clar rolul consilierului școlar în implementarea unui astfel de program și oferă instrumente pentru construirea pas cu pas a fiecărei componente a programului.

- **Standardele pentru elevi în domeniul consilierii școlare**

Pornind de la standardele pentru elevi în domeniul consilierii școlare elaborate în 1997, în 2004 au apărut „Standardele naționale pentru elevi” (ASCA, 2004) care cuprind 9 standarde, competențe și indicatori pentru fiecare dintre cele 3 domenii (școlar, carieră, personal/social). Revizuirea din 2014: „Atitudini și comportamente pentru succesul elevilor: pregătirea pentru colegiu și pentru carieră a fiecărui elev K-12” propune 35 de standarde aplicabile la 3 domenii: dezvoltare școlară, dezvoltarea carierei și dezvoltare socio-emoțională (ASCA, 2014).

Pe baza standardelor naționale, fiecare dintre cele 50 de state dezvoltă apoi cadre la nivel de stat (*Framework*), care pot include și exemple de lecții. Pe măsură ce apar ediții revizuite ale standardelor naționale, statele își revizuiesc și ele cadrele. Aceste actualizări se realizează în timp și nu imediat după apariția standardelor naționale, uneori edițiile revizuite la nivel de stat putând să apară chiar și după 4–5 ani. În prezent, majoritatea statelor utilizează cadrele elaborate pe baza standardelor naționale pentru elevi din 2004.

c. Structura și conținutul curriculumului de Consiliere și orientare la gimnaziu

Întrucât majoritatea statelor americane aplică, în prezent, recomandările formulate prin standardele naționale pentru elevi elaborate de către ASCA în 2004, ne vom referi și vom detalia în principal acest document, iar cea mai recentă versiune ASCA 2014 va fi prezentată sintetic, prin prisma inovațiilor aduse față de versiunea 2004.

Documentul are următoarea structură:

**Tabel 6. Structura Standardelor pentru elevi
în domeniul consilierii școlare
(ASCA, 2004)**

Introducere	<p>– explică viziunea asupra scopului consilierilor școlari: aceea de a-i sprijini pe elevi de astăzi să devină adulții de mâine;</p> <p>– menționează contextul în care au fost elaborate standardele: acela al accentului pus în reformele educaționale americane pe educația bazată pe standarde, în scopul creșterii calității predării și a performanțelor școlare ale elevilor. Acest fapt a condus la ignorarea aspectelor emoționale, fizice, sociale sau economice care pot acționa ca bariere/factori care facilitează succesul elevilor;</p> <p>– scopul documentului: standardele au fost create pentru a-i orienta pe consilierii școlari să îi ajute pe elevi. Standardele identifică și prioritizează atitudini, cunoștințe și abilități pe care elevii ar trebui să fie capabili să le demonstreze ca urmare a participării la programul de consiliere. Prin adoptarea standardelor, se schimbă radical modul în care vor fi elaborate și implementate programele de consiliere școlară în US;</p>
-------------	--

	<p>– modul de construcție a standardelor: referiri la fundamentarea pe date ale cercetării pentru a identifica în mod corect scopul standardelor și conținutul lor (ex.: anchetă pentru peste 2 000 de membri ASCA, realizată în 1995, a permis conturarea în 1997 a primei versiuni a Standardelor);</p> <p>– valoarea adăugată a standardelor: elaborarea standardelor a oferit oportunitatea regândirii rolului consilierii școlare în US, iar la nivel local a oferit prilejul discuțiilor între practicieni, directori, profesori, părinți, universități, comunitate cu privire la așteptările privind succesul academic al copiilor și la rolul programelor de consiliere în îmbunătățirea învățării;</p> <p>– conexiuni cu alte documente care reglează domeniul consilierii școlare: standardele au constituit baza pentru construirea modelului național ASCA pentru programe de consiliere școlară și a considerării consilierii școlare ca parte integrantă din misiunea școlii; elaborarea standardelor reprezintă o oportunitate pentru afirmarea scopurilor profesiei, de a promova misiunea consilierii în reformele educaționale.</p>
3 Domenii:	<p>Fiecare domeniu are o succintă descriere a scopului cu privire la elevi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltare școlară (DS) • Dezvoltarea carierei (DC) • Dezvoltare personală/socială (DPS)
9 Standarde	– câte 3 pentru fiecare domeniu
16 Competențe	– între 4 și 6 pentru fiecare standard
120 Indicatori	– între 4 și 12 pentru fiecare competență

Acestea ghidează programele de consiliere școlară pentru a implementa strategii și activități în scopul sprijinirii și maximizării abilității fiecărui elev de a învăța. Ele se referă la: dobândirea atitudinilor, cunoștințelor și abilităților care contribuie la învățarea eficientă în școală și de-a lungul vieții (cu accent pe conceptul de sine, învățare și dobândirea succesului școlar), pregătirea deciziilor cu privire la opțiunile educaționale (cu accent pe învățare, planificarea și atingerea obiectivelor) și înțelegerea relației dintre educație și lumea muncii, precum și dintre școală și viața în familie și comunitate (cu accent pe înțelegerea școlii ca factor care contribuie la dezvoltarea abilităților pentru viața ale elevilor).

Standardele pentru domeniul: Dezvoltarea carierei (DC)

Acestea ghidează programele de consiliere școlară pentru a construi bazele achiziției abilităților, atitudinilor și cunoștințelor care să îi ajute pe elevi în a avea o tranziție de succes de la școală la lumea muncii și de la un loc de muncă la altul, de-a lungul vieții. Ele se referă la: dobândirea abilităților de a investiga lumea muncii în relație cu cunoștințele despre sine și de a lua decizii de carieră informate (cu accent pe dezvoltarea sensibilității față de aspecte legate de carieră și pregătirea pentru angajare), aplicarea strategiilor pentru a atinge cu succes și satisfacție scopuri viitoare de carieră (cu accent pe dobândirea informațiilor despre carieră și identificarea scopurilor de carieră) și la înțelegerea relației dintre calități personale, educație, formare și lumea muncii (cu accent pe dobândirea și aplicarea cunoștințelor pentru a atinge scopul de carieră).

Acestea ghidează programele de consiliere școlară în a oferi bazele creșterii personale și sociale pe măsură ce elevii progresează în școală și spre viața de adult. Ele se referă la: cunoștințele, atitudinile și abilitățile interpersonale care să-i ajute pe elevi să (se) înțeleagă și să (se) respecte pe sine și pe ceilalți (cu accent pe autocunoaștere și relaționarea cu ceilalți), la luarea deciziilor, stabilirea scopurilor și a acțiunilor necesare pentru atingerea scopurilor (cu accent pe aplicarea cunoștințelor despre sine), precum și la înțelegerea siguranței și dezvoltarea abilităților de supraviețuire.

Standardele pentru elevi în domeniul consilierii școlare 2014 (ASCA, 2014)

Noile standarde pentru elevi din 2014, deși păstrează cele trei domenii propuse prin standardele din 2004, aduc o inovație majoră: aceea de a sublinia că programele de consiliere școlară trebuie să se focalizeze pe de o parte pe atitudinile sau credințele (*mindset*) pe care elevii le au despre ei/despre activitatea lor școlară, acestea având un rol major în succesul academic al elevilor, iar pe de altă parte să dezvolte acele comportamente de obicei asociate cu a fi un elev de succes cum ar fi: să știi cum să înveți, să ai un bun management personal și să te relaționezi armonios cu ceilalți.

Documentul are următoarea structură:

Tabel 7. Structura Standardelor pentru elevi în domeniul consilierii școlare (ASCA, 2014)

Conținutul documentului	– explică faptul că documentul conține referiri la cunoștințele, atitudinile și abilitățile pe care un elev este necesar să le dobândească pentru a avea succes școlar, a fi pregătit pentru carieră sau colegiu, pentru dezvoltare armonioasă socio-emoțională.
Continuitate	– precizează că sunt o revizie/au la bază standardele din 1997
Scopul standardelor	– de a-i permite consilierului școlar să evalueze creșterea și dezvoltarea elevilor; – de a ghida alegerea strategiilor și activităților concrete; – de a sprijini elaborarea unui program de consiliere școlară care să-i ajute pe elevi în atingerea potențialului.
Modul de utilizare a standardelor	– operaționalizarea standardelor presupune ca un consilier școlar să selecteze competențele care vor deveni baza pentru activitățile la clasă, activitățile de grup, activitățile care adresează nevoile de dezvoltare ale elevilor. Competențele reflectă direct viziunea, misiunea și scopurile programului de consiliere școlară și sunt congruente cu misiunea școlii.
Fundamentarea pe date ale cercetării	– standardele se fundamentează pe rezultate ale unor studii care au identificat impactul anumitor strategii asupra performanțelor școlare; – standardele sunt organizate pe baza unui cadru al factorilor noncognitivi prezentați în <i>reviewul</i> de

	<p>literatură: „Să-i învățăm pe copii să învețe” (<i>Teaching Adolescents to Become Learners</i>) realizat de către Universitatea din Chicago (2012). <i>Review</i>-ul de literatură afirmă faptul că „factorii cognitivi sunt numai o parte a ecuației privind succesul școlar al elevilor și că performanța școlară este un fenomen complex, care depinde de o varietate de factori intrinseci elevului, dar și de factori care țin de mediu” (University of Chicago, 2012, p. 2). Standardele sunt construite pornind de la evidențele cu privire la acești factori.</p>
Organizarea standardelor	– Domenii, categorii și subcategorii
Domenii	<p>Definiții/scopuri ale fiecăreia dintre cele 3 domenii:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dezvoltare școlară (<i>Academic development</i>) – Dezvoltarea carierei (<i>Career development</i>) – Dezvoltare socio-emoțională (<i>Social/Emotional development</i>)
Standarde	<p>2 categorii, descrierea scopului fiecărei categorii:</p> <p>I. Standarde atitudinale (<i>Mindset standards</i>): includ standarde care se referă la atitudini sau credințe pe care elevii le au despre ei (și) în legătură cu activitatea lor școlară.</p> <p>II. Standarde comportamentale (<i>Behaviour standards</i>): includ standarde care se referă la comportamente de obicei asociate cu a fi un elev de succes. Acestea sunt grupate în alte 3 subcategorii:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Strategii de învățare (<i>Learning strategies</i>) b. Abilități de management personal (<i>Self-Management skills</i>) c. Abilități sociale (<i>Social skills</i>).

35 standarde	Prezentare standarde (35) I. Standarde atitudinale — 6 II. Standarde comportamentale — 29 – Strategii de învățare — 10 – Abilități de management personal — 10 – Abilități sociale — 9
--------------	---

Pe baza documentelor-cadru propuse de ASCA în domeniul consilierii școlare, statele și-au dezvoltat cadre (*Framework*). În momentul de față destul de puține state și-au modificat cadrul pentru a încorpora noile recomandări propuse prin standardele pentru elevi 2014 și funcționează cu cadre elaborate pe baza standardelor pentru elevi 2004. Astfel, majoritatea cadrelor sunt organizate pe baza celor 3 domenii precizate în Modelul Național ASCA 2004 (domeniul școlar, domeniul carieră, domeniul dezvoltare socio-emoțională) și au la bază cele 9 standarde pentru elevi în domeniul consilierii școlare ASCA 2004. Un exemplu de program de consiliere școlară elaborat la nivelul statului Missouri poate fi consultat în Anexă.

d. Roluri, responsabilități și competențe în implementarea curriculumului de *Consiliere și orientare*

Conform Modelului național ASCA (2012), consilierul elaborează și implementează în școală programe care să susțină achizițiile și succesul elevilor. Programele de consiliere școlară sunt văzute ca eforturi colaborative dintre consilierul școlar, părinți, alți actori educaționali. Consilierul școlar colaborează cu profesorii pentru a integra activitățile de consiliere în cadrul curriculumului școlii.

Modelul național ASCA recomandă să existe în școli un consilier școlar la 250 de elevi. De asemenea, recomandă ca 80% din timpul consilierului să fie alocat serviciilor directe și indirecte pentru elevi.

Abilități/competențe necesare pentru implementarea curriculumului Consiliere și orientare

Competențele consilierului școlar (ASCA, 2012) precizează cunoștințele, atitudinile și abilitățile care arată că un consilier este echipat pentru a putea îndeplini cerințele profesiei și nevoile elevilor. Totodată, documentul arată competențele necesare unui consilier pentru a putea iniția, menține și îmbunătăți un program de consiliere școlară care are în vedere dezvoltarea școlară, a carierei și dezvoltarea personal/socială a elevilor. Competențele consilierului sunt corelate cu Modelul național ASCA (2012) și sunt grupate în 5 categorii:

- I. Programe de consiliere școlară. Consilierul școlar va avea cunoștințele, atitudinile și abilitățile pentru a planifica, implementa, evalua un program de consiliere școlară (21 competențe, unele detaliate și la nivel de subcompetențe)
- II. Fundamente. Consilierul școlar va deține cunoștințele, atitudinile și abilitățile pentru a fundamenta un program de consiliere școlară (17 competențe, unele detaliate și la nivel de subcompetențe)
- III. Management. Consilierul școlar va deține cunoștințele, atitudinile și abilitățile pentru a manageria un program de consiliere școlară (17 competențe, unele detaliate și la nivel de subcompetențe)

- 148 IV. Implementare. Consilierul școlar va deține cunoștințele, atitudinile și abilitățile pentru a implementa un program de consiliere școlară (20 de competențe, unele detaliate și la nivel de subcompetențe)
- V. Măsurabilitate. Consilierul școlar va deține cunoștințele, atitudinile și abilitățile pentru a monitoriza și evalua un program de consiliere școlară (11 competențe, unele detaliate și la nivel de subcompetențe)

Primul pas în formarea consilierilor școlari este obținerea diplomei de finalizare a învățământului terțiar, de obicei în psihologie, consiliere, științele educației sau asistență socială, dar și o licență într-un domeniu conexe este acceptată. După finalizarea studiilor universitare, consilierii vor obține diploma de master în consiliere școlară. Diploma de master este solicitată în majoritatea statelor pentru a putea obține un post de consilier școlar în școli sau universități. Unii dintre consilieri lucrează mai întâi direct în educație pentru a obține experiență ca profesori înainte de a se specializa în consiliere, însă aceasta nu este o condiție obligatorie pentru a deveni consilier școlar.

Cursurile de bază în cadrul masterului de consiliere școlară includ tehnici de consiliere și diferite abordări cu privire la aspectele școlare, de carieră, socio-emoționale, comportamentale. Studenții vor selecta vârsta și nivelul de educație al elevilor cu care vor dori să lucreze și apoi vor selecta anumite cursuri care să le asigure pregătirea pentru a lucra cu respectivul grup. Spre exemplu, pentru cei care doresc să lucreze în colegii, sunt necesare cursuri suplimentare de consilierea carierei.

Majoritatea programelor de consiliere solicită un stagiul de practică sau de mentorat în care candidatul lucrează cu un consilier experimentat pentru a învăța prin observare. În unele state acest stagiul reprezintă o condiție obligatorie pentru angajare sau pentru obținerea licenței (*licensure*).

Majoritatea statelor solicită ca un consilier școlar să dețină certificarea (*certification*) și licența (*licensure*), dar cerințele pot diferi de la un stat la altul. ASCA oferă informații despre cerințele din fiecare stat, precum și informații despre dezvoltarea profesională continuă.

Licența (*licensure*) este autoritatea legală oferită de către stat pentru a practica o anumită profesie. Prin licență, statul definește sarcinile și scopul respectivei profesii și acceptă ca aceasta să fie realizată numai de către cei care au obținut licența. Ca urmare, licența îi departajează pe cei care au dreptul față de cei care nu au dreptul să practice o anumită profesie, indiferent dacă ei au fost sau nu certificați de către un organism privat. Licența este, cu alte cuvinte, o autorizare de către stat de a practica respectiva profesie și este obligatorie. În US, licența presupune un examen, un număr specific de ore de practică, demonstrarea unui nivel adecvat de educație, plata unei taxe de înregistrare.

Certificarea (*certification*) este un proces derulat de către organizații private prin care se oferă recunoașterea nivelului competențelor pe care un individ le posedă, pentru a putea realiza anumite ocupații, activități, roluri. Aproape fiecare profesie din US își certifică membrii într-un anumit fel. Certificarea este voluntară.

e. Fundamentarea pe date ale cercetării/evaluarea implementării curriculumului de *Consiliere și orientare*

În US există preocupări constante privind realizarea unor studii și cercetări care să pună în evidență rezultatele și impactul programelor școlare de *Consiliere și orientare*.

În 2011 a fost realizat cel mai mare studiu din US (peste 5 300 intervievați) care a explorat viziunile consilierilor școlari cu privire la politici educaționale, practici, reforme, în urma cărui a fost elaborată o recomandare cu privire la contribuția consilierilor școlari în asigurarea echității și a accesului tuturor elevilor la abilități și competențe privind viitoarea carieră: „Cum pot consilierii școlari să conducă procesul de pregătire pentru carieră și pentru colegi”.

Standardele pentru elevi în domeniul consilierii școlare au fost fundamentate pe sinteza de literatură: „Să-i învățăm pe copii să învețe” (ASCA, 2014).

În 2003 a fost înființat Centrul pentru cercetări și evaluări ale rezultatelor consilierii școlare, redenumit în 2012 în onoarea lui R.H. Fredrickson (*The Ronald H. Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research & Evaluation CSCORE*). Actualmente CSCORE este parte a Universității din Massachusetts și este un important organism de cercetare care sprijină domeniul consilierii școlare, fiind totodată un organism care oferă consultanță, formare și asistență tehnică pentru implementarea unui program de consiliere școlară bazat pe dovezi științifice în US. Misiunea CSCORE este de a fi dedicat îmbunătățirii oportunităților educaționale și a rezultatelor pentru toți copiii prin identificarea și dezvoltarea unor practici de consiliere școlară eficiente, bazate pe date ale cercetării.

De asemenea, interesul pentru evidențierea rezultatelor programelor de consiliere școlară este demonstrat de multitudinea articolelor publicate în reviste din domeniul *Consilierii și orientării*, cu dovezi cu privire la beneficiile sau impactul diferitelor programe de consiliere (ex.: impactul implementării programelor de consiliere școlară, sinteză cu privire la rezultate ale programelor de consiliere școlară, îmbunătățirea rezultatelor la teste prin programe de consiliere școlară, practici de consiliere eficiente etc.).

f. Concluzii

În dezvoltarea și maturizarea profesiei de consilier școlar în US au existat câteva etape importante. Astfel, încă din anii '60 programele de consiliere școlară au început să includă, pe lângă elemente din domeniul dezvoltării carierei, și elemente din domeniul dezvoltării emoționale și sociale. De asemenea, s-a trecut de la consilierea școlară văzută în principal ca activitate de consiliere individuală la consilierea școlară pentru toți elevii prin programe structurate de consiliere. Alte elemente care au contribuit la dezvoltarea domeniului sunt reprezentate de interesul permanent de colectare a dovezilor științifice (studii, cercetări) care să fundamenteze sau să identifice rezultatele și impactul programelor de consiliere, dar și alocarea unor fonduri consistente pentru pilotarea unor intervenții și colectarea datelor științifice privind rezultatele obținute.

Consilierea școlară din US beneficiază de reperi naționale construite de către o asociație profesională (ASCA), precum un Model Național pentru implementarea programelor de consiliere și a Standardelor pentru elevi în domeniul consilierii

152 școlare, pe baza cărora statele și-au dezvoltat propriile cadre (*Framework*). Acest lucru a permis conturarea unei identități a consilierului școlar ca lider în ceea ce privește designul, aplicarea și evaluarea programelor de consiliere în școală, el colaborând și îndrumând echipele de profesori pentru implementarea eficientă a acestora.

4.3. Analiza comparativă a integrării Consilierii și orientării în curriculumul școlar

În analiza comparativă au fost incluse șase țări din Europa, Asia și America: Danemarca (DK), Finlanda (FI), Irlanda (IE), Coreea de Sud (KR), România (RO) și Statele Unite ale Americii (US). Aceste țări reprezintă spații geografice variate, unde există condiții economice, sociale și politice diferite, abordări educaționale distincte în funcție de istoria și cultura națională sau regională. Structura sistemului de educație și tipul de management educațional din aceste țări influențează curriculumul școlar, precum și practicile și metodele de realizare a activităților din învățământul secundar inferior.

Analiza comparativă a dorit să pună rapid și sintetic în evidență asemănări și deosebiri între curriculumul *Consiliere și orientare* gimnaziu (sau niveluri educaționale echivalente gimnaziului românesc și vârstei de 10–14 ani) din cadrul celor 6 țări analizate, pe baza următoarelor criterii (Tabel 8):

- Statutul *Consilierii și orientării* la gimnaziu;
- Scopul *Consilierii și orientării* la gimnaziu;
- Nivelul de reglementare;

- Structura programei școlare/documentului-cadru de *Consiliere și orientare*; 153
- Personalul care realizează activitățile/orele;
- Studii de fundamentare/evaluare a curriculumului de *Consiliere și orientare*.

Tabel 8. Analiza comparativă
Consiliere și orientare în curriculumul gimnazial

	Danemarca	Finlanda	Irlanda	Republica Coreea (Coreea de Sud)	România	Statele Unite ale Americii
Statut <i>Consiliere și orientare la gimnaziu — obligatorie/ opțională</i>	Obligatorie	Obligatorie	Obligatorie	Obligatorie	Obligatorie	Obligatorie
– Denumire (la gimnaziu)	Tematica crosscurriculară Educație și muncă	Disciplina: Educație pentru carieră și consilierea elevilor	Activități la decizia școlii în domeniul <i>Consilierii și orientării (Guidance)</i> . Acestea sunt subsumate Principiului stării de bine (wellbeing) .	Aria curriculară: Activitățile experiențial-creative	Aria curriculară: <i>Consiliere și orientare</i> Disciplină: <i>Consiliere și orientare</i>	Program de consiliere școlară , care include: lecții structurate de consiliere în curriculum, activități de planificare, consiliere individuală, dar și servicii indirecte (referințe, lucrul cu părinții etc.) .

– Anul de când există (la gimnaziu)	Din 2014 cu această denumire, anterior s-a numit Orientare educațională, profesională și pentru piața muncii.	Este implementată din august 2016 cu această denumire, anterior (2006) s-a numit Orientare școlară și profesională	Consiliere și orientare: din 1998 în Legea Educației	1963	Aria curriculară <i>Consiliere și orientare</i> – 1998 Programa școlară <i>Consiliere și orientare</i> clasele I–IV, V–VIII – din 2006.	Primele programe de consiliere școlară: anii '70
– Clasele (din gimnaziu) care beneficiază	Clasa pregătitoare – cl. a IX-a	Clasele a VII-a–a IX-a: disciplină obligatorie <i>Educație pentru carieră și consilierea elevilor.</i> Clasele a III-a–a VI-a: elemente de <i>Consiliere și orientare</i> integrate în cadrul unor discipline școlare.	Ciclul inferior (Junior) și învățământul secundar	Toate	Toate clasele de gimnaziu: V, VI, VII, VIII	Toate clasele K-12 (grădiniță – clasa a XII-a). Echivalentul aproximativ al gimnaziului românesc: clasele V/VI–VIII (<i>Middle school</i>)

– Nr. ore pe săpt./an (gimnaziu)	Numărul de ore nu poate fi cuantificat, în condițiile abordării curriculare crosstematice.	76 ore de <i>Educație pentru carieră și consilierea elevilor</i> pe parcursul claselor a VII-a–a IX-a sau în timpul ultimilor 3 ani ai învățământului de bază.	Wellbeing: 400 ore pentru ciclul Junior Pentru activitățile de <i>Consiliere și orientare</i> nu se precizează numărul, ele pot fi incluse în cunatumul orelor acordate principiului stării de bine (<i>wellbeing</i>).	Aria curriculară <i>Activitățile experiențiale creative</i> alocă pe an un număr de: – cls. a V-a–a VI-a 204 ore – cls. a VII-a–a IX-a 306 ore (aprox. 10% din timpul total din Planul-cadru).	Disciplina obligatorie <i>Consiliere și orientare</i> 1 oră/săptămână pentru fiecare dintre clasele V–VIII, 35/ore/an, 140 ore la nivelul întregului gimnaziu clasele V–VIII.	Se recomandă ca programele de consiliere școlară să ocupe 25–30% din timpul școlar al elevilor de gimnaziu (Middle school) .
Scop <i>Consiliere și orientare</i> (gimnaziu)	Oportunități pentru o mai bună pregătire a elevilor pentru a face alegeri . Elevii vor dobândi o cunoaștere generală a societății, informații	Promovarea creșterii și dezvoltării personale a elevilor, astfel încât aceștia să își poată dezvolta permanent abilitățile de învățare și abilitățile	Scop <i>wellbeing</i> : Sprijinirea dezvoltării personale, a sănătății și a bunăstării tinerilor (<i>wellbeing</i>) și sprijin în inițierea și menținerea relațiilor de sprijin .	Dezvoltarea competențelor generale și care includ competențe de: management personal ; procesare a informației; gândire creativă; sensibilitate	Dezvoltarea în plan emoțional, social, școlar și de carieră a elevilor pentru dobândirea abilităților necesare succesului și reușitei .	Programele de consiliere școlară au în centrul lor factorii noncognitivi și dezvoltarea acestora pentru succesul școlar (dezvoltare școlară,

	despre cariera și înțelegerea pieței muncii.	sociale, precum și cunoștințele și competențele necesare în viață. Conștientizarea de către elevi a propriilor posibilități de a planifica și a lua decizii cu privire la propria viață.	Scop <i>Consiliere și orientare (guidance)</i> : sprijinirea elevilor în a lua decizii și a face alegeri înțelepte și informate.	estetică; comunicare; participare relevantă în comunitate.		socio-emoțională, carieră).
Nivelul de reglementare al <i>Consilierii și orientării</i> în curriculumul gimnaziu	Legea Consolidată a <i>Consilierii și orientării</i> (2014) definește șapte obiective principale ale <i>Consilierii și orientării</i> referitoare la	Curriculumul- cadru național pentru educația de bază	Consiliere și orientare: Educational Act (1998) Cadrul de referință pentru ciclul <i>Junior</i> (2012) Cadrul de	Ministerul Educației Științei și Tehnologiei elaborează curriculumul național pentru activitățile experiențiale creative.	Legea Educației Naționale 1/2011 Planuri-cadru de învățământ pentru clasele a V–VIII (2001, 2016) Programele școlare de <i>Consiliere și orientare</i>	Modelul Național ASCA 2012 Atitudini și comportamente pentru succesul elevilor: pregătirea pentru colegiu și pentru carieră (ASCA 2014)

	alegerea educației, formării și carierei.		referință pentru ciclul <i>Superior</i> (2015) Pentru <i>Consiliere și orientare</i> : Curriculum elaborat NCGE	General Directions for Curriculum Revision (2015) Creative Experiential Learning Activities Curriculum (2015)	pentru clasele V–VIII (2006) Noile programe școlare pentru clasele V–VIII sunt în curs de elaborare și vor fi aplicate la clasa a V-a începând cu anul școlar 2017–2018.	stabilește standarde naționale pentru elevi în domeniul consilierii școlare. Legea federală: <i>Every Student Succeeds Act</i> (2015)
Cine elaborează /aprobă curriculumul <i>Consiliere și orientare</i>	Ministerul Educației emite recomandări. Școlile au libertatea de a elabora propriul curriculum.	Curriculumul-cadru național pentru educația de bază este elaborat de către Consiliul Național al Educației din Finlanda .	Curriculum pentru activitățile de <i>Consiliere și orientare (guidance)</i> este elaborat de către Centrul Național pentru Consiliere Școlară (NCGE).	Ministerul Educației Științei și Tehnologiei este responsabil de elaborarea și revizuirea periodică a curriculumului național. Autoritățile locale oferă sprijin	Grupurile de elaborare a planurilor-cadru și a programelor școlare sunt numite de către Ministerul Educației . Institutul de Științe ale Educației asigură coordonarea științifică.	La nivel național: Asociația consilierilor școlari americani ASCA (asociație profesională) La nivel de stat: grupuri de experți în domeniul consilierii școlare .

<p>Structura programei școlare/documentelor-cadru care reglementează <i>Consilierea și orientarea</i>.</p>	<p>Programele școlare pentru Educație și muncă: competențe la diferite niveluri de vârstă.</p>	<p>Programele pentru disciplina obligatorie <i>Educație pentru carieră și consilierea elevilor</i>, clasele VII-IX: obiective în relație cu o serie de competențe transversale conținuturi – metode de lucru și medii de învățare – evaluare</p>	<p>Curriculum <i>Consiliere și orientare</i>: 3 domenii (personal, școlar, carieră) teme/an de studiu Pentru fiecare temă sunt prezentate: – Ariile de învățare – Valori, atitudini, abilități – Rezultate ale învățării – Alte discipline/cursuri scurte care contribuie la respectiva temă.</p>	<p>Activități experiențial creative cu rol în dezvoltarea abilităților socioafective și de educație pentru carieră: competențe generale activități.</p>	<p>Programa școlară: obiective-cadru obiective de referință exemple de activități de învățare conținuturi sugestii metodologice.</p> <p>Începând cu anul școlar 2017–2018 intră în vigoare noi programe școlare centrate pe competențe.</p>	<p>Standardele naționale pentru elevi în domeniul consilierii școlare (2014): standarde atitudinale standarde comportamentale 3 domenii.</p>
---	---	---	---	---	---	---

<p>– Exemple teme/domenii generale abordate la <i>Consiliere și orientare</i> (la gimnaziu).</p>	<p>La clasa pregătitoare — clasa a IX a, 3 teme principale: – Alegerile personale – De la educație la muncă – Viața activă</p>	<p>Conținuturile de bază la disciplina școlară Educație pentru carieră și consilierea elevilor, clasele a VII-a – a IX a sunt: – Învățare și studii, – Autoconștientizare și competențe de managementul carierei – Abilități de studiu și deprinderi de a lucra pe parcursul vieții, – Introducere în viața profesională, – Continuarea educației și înscrierea la studii suplimentare.</p>	<p>Activități de consiliere și orientare: domeniul personal, domeniul școlar, domeniul carieră.</p> <p><i>Consilierea și orientarea</i> este subsumată principiului stării de bine (<i>wellbeing</i>), care se reflectă în 4 abilități-cheie: – Autogestionare – Menținerea stării de bine – Comunicare – Colaborare</p>	<p>Competențe generale în domeniile: – Management personal – Procesare a informației – Gândire creativă – Sensibilitate estetică – Comunicare – Participare relevantă în comunitate.</p>	<p>Programele școlare pentru clasele V–VIII: 5 obiective corelate cu 5 module tematice: – Autocunoaștere și dezvoltare personală – Comunicare și abilități sociale – Managementul informațiilor și al învățării – Planificarea carierei – Calitatea stilului de viață.</p>	<p>Standarde elevi în domeniul consilierii școlare (2004): 3 domenii – Dezvoltare școlară – Dezvoltarea carierei – Dezvoltare personală/socială.</p> <p>Standarde elevi în domeniul consilierii școlare (2014): 3 domenii – Dezvoltare școlară – Dezvoltarea carierei – Dezvoltare socio-emoțională.</p>
--	--	---	--	---	--	--

<p>– Modalități de evaluare a activităților de învățare la <i>Consiliere și orientare</i> (la gimnaziu).</p>	<p>Planurile elevilor includ trei părți: – obiectivele individuale ale învățării elevului, – statusul, care specifică progresele elevului, – follow-up.</p>	<p>Evaluarea se bazează pe: – autoevaluare, – feedback interactiv, – ghidare și încurajare.</p>	<p>La <i>Consiliere și orientare</i>: – reflecție asupra progreselor în învățare – automonitorizare – discuții pe baza rezultatelor testelor/activităților.</p>	<p>Nu a existat acces la informații.</p>	<p>Evaluarea se bazează pe: – exprimarea ideilor și a argumentelor personale; – proiectul individual și de grup; – activitățile practice; – fișe individuale de (auto)evaluare; – testare; – portofolii.</p>	<p>Evaluarea se referă la atingerea indicatorilor prin: – răspunsuri la întrebări; – activitatea individuală sau în grup; – observare; – reflecții.</p>
<p>Resursa umană: cine realizează activitățile de <i>Consiliere și orientare</i> (la gimnaziu).</p>	<p>Profesorii în colaborare cu centrele de consiliere a tinerilor.</p>	<p>Consilierul de orientare</p>	<p>Activitatea de <i>Consiliere și orientare</i> este responsabilitatea principală a consilierilor școlari (<i>guidance counsellors</i>) care colaborează cu profesorii, directorii.</p>	<p>Consilierii școlari răspund în principal de implementarea curriculumului de consiliere și, în plus, aceștia gestionează centre locale de informare pentru carieră</p>	<p>Disciplina obligatorie <i>Consiliere și orientare</i>: profesorul-diriginte și profesorul consilier școlar (dacă este este diriginte). Opționalul de <i>Consiliere și</i></p>	<p>Consilierul școlar elaborează și implementează în școală programe de consiliere școlară. Consilierul școlar colaborează cu profesorii pentru a</p>

				și programe de educație pentru carieră.	<i>orientare:</i> profesorul consilier școlar sau de către alți profesori de socioumane , cu formare în consiliere.	integra activitățile de consiliere în cadrul curriculumului școlii.
– Formarea inițială și continuă a celor care derulează activități <i>Consiliere și orientare</i> la gimnaziu.	Formarea inițială ca profesor — diplomă de licență obținută în colegii universitare. Formarea continuă pentru predarea interdisciplinară a tematicii Educație și muncă. Formarea continuă a profesorilor din învățământul	Calificarea obligatorie ca profesori: – diplomă de master sau – o calificare specială pentru profesorii din învățământul profesional. Consilierii școlari: – certificat de finalizare a unei formări de specialitate în <i>Consiliere și</i>	Consilierii de orientare: formare inițială ca profesori Pentru derularea programului SPHE: acreditate — profesorii care au primit o formare inițială și care sunt înregistrați în Consiliul Profesorat	Profesor consilier: – diplomă de licență în domeniile corelate consilierii (de exemplu, psihologie, educație, asistență socială) sau – diplomă de master în consiliere. Aceste programe includ o perioadă de practică. Pentru obținerea certificatului de consilier:	Profesor: – diplomă de licență (specialitate) – pregătire psihopedagogică (disciplina Consiliere psihopedagogică este opțională) – concurs ocupare post. Formare continuă profesori: – programe de formare continuă (minimum 90 de credite profesionale transferabile în 5 ani).	Consilier școlar: – diplomă de licență în domeniile psihologie, consiliere, științele educației sau asistență socială, dar și o licență într-un domeniu conex este acceptată – diplomă de master în consiliere școlară (solicitată în majoritatea statelor) – internship/mentorat

	<p>secundar inferior acoperă aproape toate domeniile și activitățile din învățământul secundar inferior.</p> <p>Majoritatea cursurilor implică între 60 și 175 de ore de predare pe parcursul a 30 de săptămâni. De regulă, se desfășoară part-time.</p> <p>Profesorii primesc un certificat, dar nu există o evaluare formală:</p>	<p><i>orientare</i>, incluzând 60 ECTS sau o diplomă de master în <i>Consiliere și orientare</i> (300 ECTS).</p> <p>Formarea continuă a personalului care predă disciplina Educație pentru carieră și consilierea elevilor include cursuri de scurtă durată.</p> <p>Formarea consilierilor: Departamentele de formare din universități.</p>		<p>un examen scris și dovezi ale experienței de formare în consiliere însoțite de un centralizator cu numărul total de ore administrare și interpretare de teste.</p> <p>Certificarea ca profesor-consilier: absolvirea unor programe de studii de specialitate acreditate.</p> <p>Este necesară dovada parcurgerii unor programe de formare continuă de specialitate:</p>	<p>Consilierii școlari: – formare inițială în psihopedagogie, psihopedagogie specială, psihologie, sociologie, pedagogie; – concurs ocupare post.</p> <p>Opțional: acreditări la COPSI (psihologie), NBCC (consilierea carierei).</p>	<p>– <i>licensure</i> – certificare (realizată de organisme private, e voluntară).</p> <p>Cerințele diferă de la stat la stat</p> <p>Formarea continuă este solicitată pentru a putea menține (și reînnoi) certificarea. Condițiile diferă de la stat la stat.</p>
--	---	--	--	---	---	--

<p>– Colaborarea pentru implementarea activităților de <i>Consiliere și orientare</i> în gimnaziu.</p>	<p>– centrele de consiliere; – directorul școlii; – companii; – părinți.</p>	<p>Planul instituțional al fiecărei școli descrie modul de cooperare dintre familie și școală, dintr-o parte și lumea muncii (companii, instituții etc.) și conține o introducere practică despre perioadele de experiență de muncă pentru elevi.</p>	<p>În implementarea activităților de <i>Consiliere și orientare</i>, profesorii colaborează cu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – specialistul în consiliere (<i>guidance counselor</i>); – părinții; – directorul școlii; – cadrele didactice; – comunitatea. 	<p>– conducerea școlii – profesori de alte discipline; – alți specialiști; – reprezentanți ai organizațiilor guvernamentale și ONG.</p>	<p>Colaborarea este menționată în cadrul Programei școlare, profesorii fiindu-le recomandat să colaboreze cu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – medici – avocați – asistenți sociali – psihologi – sociologi – polițiști – pompieri – servicii de carieră. 	<p>Consilierul școlar colaborează cu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – profesorii pentru a integra activitățile de consiliere în cadrul curriculumului școlii, – părinți; – alți actori educaționali.
<p>Studii de fundamentare/evaluare a curriculumului de <i>Consiliere și orientare</i>.</p>	<p>Un raport (Thomsen, 2014), realizat în cadrul activităților rețelei ELGPN analizează alături de alte teme și modul</p>	<p><i>National Board of Education: raport</i> (2003) despre evaluarea <i>Consilierii și orientării</i> în Finlanda (Numminen & Kasurinen,</p>	<p>NCCA a derulat studii cu privire la implementarea curriculumului ciclului <i>Junior</i>. NCGE a condus studii cu privire la <i>Consiliere</i></p>	<p>Există diferite studii cu referire la abilitățile non-cognitive, dar nu cu referire directă la curriculum (ex.: în domeniul rezilienței).</p>	<p>Există diferite studii cu referire la domeniul consilierii și orientării, dar nu cu referire directă la curriculum (ex.: nevoile de consiliere permanentă).</p>	<p>Da, există studii cu privire la consilierea școlară, abilități noncognitive, impactul implementării programelor de consiliere</p>

	de implementare a tematicii <i>Orientare educațională, profesională și pentru piața muncii</i> (utilizată cu această denumire până în 2014) în curriculumul din învățământul secundar inferior și face recomandări pentru decidenți, formatori, practicieni și cercetători.	2003) care abordează printre alte teme și aspecte legate de implementarea <i>Consilierii și orientării</i> , ca o disciplină distinctă în curriculum.	<i>și orientare</i> (ex.: percepțiile directorilor asupra <i>Consilierii și orientării</i> în învățământul secundar, audit asupra <i>Consilierii și orientării</i> în învățământul secundar etc.) Autoevaluare la nivelul școlii: directorii școlii, profesorii, consiliului de administrație și, indirect, părinții și elevii (consultări). Rezultatele evaluării sunt prezentate comunității școlare.			școlară la liceu/ <i>middle school</i> , sinteză cu privire la rezultate ale programelor de consiliere școlară, creșterea rezultatelor la testări prin programe de consiliere școlară, practici de consiliere eficiente etc.
--	---	---	--	--	--	--

Concluzii ale analizei comparative

În urma analizei modalităților de includere a *Consilierii și orientării* în curriculumul gimnazial al altor state, putem desprinde câteva concluzii importante.

Consilierea și orientarea reprezintă o disciplină distinctă la gimnaziu în trei dintre țările incluse în analiză, cu diferite denumiri, spre exemplu: Educație pentru carieră și consilierea elevilor (FI), Activități experiențial-creative (KR) și *Consiliere și orientare* (RO). În cazul DK, tematica obligatorie educație și muncă este integrată în cadrul altor discipline școlare. În US școlile au obligația de a se asigura că elevii ating standardele în domeniile stabilite la nivel național, prin diferite tipuri de activități (curriculare, sprijin individual pentru planificare, consiliere individuală sau de grup, servicii pentru părinți etc.). În IE, activitățile de *Consiliere și orientare* sunt obligatorii și se realizează la decizia școlii.

La o primă analiză a denumirilor diferitelor tipuri de activități de *Consiliere și orientare*, se constată accente diferite pentru țările analizate: denumirile cuprind elemente referitoare la carieră, educație și muncă în cazul țărilor nordice (DK, FI), educație socială, personală sau dezvoltare personală (IE, RO), consiliere (FI, IE, RO, US) sau activități experiențial-creative (KR).

Din punctul de vedere al scopului urmărit, se observă că în Țările Nordice incluse în analiză (DK, FI) se urmărește pregătirea elevilor pentru a lua decizii prin dezvoltarea unor competențe necesare în învățare, muncă și viață. În RO, US și IE, se pune accentul pe 3 domenii ale dezvoltării: personală, școlară și a carierei, care să contribuie la succesul elevilor în școală și în viață. În KR, pe lângă competențe — precum: managementul

personal, comunicarea, procesarea informației sau participarea relevantă în comunitate, care se regăsesc și în alte state — apar și alte tipuri de competențe vizate, cum ar fi: gândirea creativă și sensibilitatea estetică.

Disciplina sau activitățile obligatorii de *Consiliere și orientare* există la gimnaziu din 1963 în KR, în timp ce în US există programe de consiliere școlară din 1970, iar în IE și RO din 1998. Se observă că în Țările Nordice (DK, FI) au avut loc reforme recente care au presupus și schimbarea denumirii disciplinei *Consiliere și orientare*, și anume: în DK, denumirea actuală este *Educație și muncă*, în timp ce în Finlanda se numește *Educație pentru carieră și consilierea elevilor*, din anul 2016. Și în RO, denumirea disciplinei va fi din anul școlar 2017/18 *Consiliere și dezvoltare personală*, care o înlocuiește pe cea actuală, *Consiliere și orientare*.

Consilierea și orientarea se desfășoară la toate clasele de gimnaziu (sau clasele similare din punctul de vedere al vârstei elevilor de gimnaziu din România) în toate cele 6 țări analizate.

Numărul de ore alocate pe săptămână/an pentru disciplina/programele de *Consiliere și orientare* (denumită generic) variază de la o țară la alta, spre exemplu:

- în FI, 76 de ore/an (2 ore/săptămână) la clasele VII–IX;
- în RO, 35 ore/an (1 oră/săptămână) la clasele V–VIII;
- în KR, 204 ore la clasele V–VI și 306 ore la clasele VII–IX;
- În IE sunt alocate 400 ore pentru tema stării de bine (*wellbeing*) la ciclul *Junior*, iar activitățile de *Consiliere și orientare* pot fi incluse în quantumul orelor acordate pentru asigurarea stării de bine;
- în US, există recomandări generale, și anume ca programele de consiliere școlară să ocupe 25–30% din timpul școlar al elevilor de gimnaziu (*Middle school*);

- în DK, numărul de ore nu poate fi cuantificat, deoarece abordarea este crosstematică.

În ceea ce privește nivelul de reglementare al *Consilierii și orientării* în curriculum la gimnaziu, se constată o varietate de documente reglatoare, care au în vedere domeniul educației și domeniul consilierii:

- **legislația și principiile/cadrele educaționale**, spre exemplu: Curriculumul-cadru național pentru educația de bază (2014) în FI; Legea Educației (*Educational Act*, 1998) și Cadrul de referință pentru ciclul *Junior* (2012, 2015) în IE; în RO, există Legea Educației Naționale (nr. 1/2011), Planurile-cadru de învățământ pentru clasele V–VIII (2001, 2016), Programele școlare de *Consiliere și orientare* (2006), Programele școlare de *Consiliere și dezvoltare personală*, clasele V–VIII, care vor fi implementate din anul școlar 2017/2018. În US, există Legea federală: *Fiecare elev reușește* (*Every Student Succeeds Act*, 2015). În KR, Ministerul Educației Științei și Tehnologiei elaborează curriculumul național pentru activitățile experiențial creative pe baza documentelor Direcții generale pentru revizuirea curriculumului (*General Directions for Curriculum Revision*, 2015) și Curriculumul pentru activități de învățare experiențial creative (*Creative Experiential Learning Activities Curriculum*, 2015)
- **legislația și principiile/cadrele din domeniul consilierii**, cum ar fi: Legea Consolidată a *Consilierii și Orientării* (2014) în DK; curriculumul elaborat de NCGE pentru activitățile de *Consiliere și orientare* în IE; modelul național propus de Asociația consilierilor școlari americani (ASCA, 2012), standarde naționale pentru elevi în domeniul consilierii școlare ASCA (2004, 2014).

Programele școlare de *Consiliere și orientare* sunt structurate pe bază de competențe, obiective sau standarde, după cum urmează:

- competențe și teme în DK și IE sau competențe generale și activități experiențial creative în KR; competențe generale și specifice, activități de învățare, conținuturi și sugestii metodologice, începând cu anul școlar 2017–2018 în RO;
- obiective în relație cu competențe transversale, conținuturi, metode de lucru și medii de învățare, evaluare (FI); în RO – obiective-cadru, obiective de referință, exemple de activități de învățare, conținuturi și sugestii metodologice (2006);
- standarde naționale pentru elevi în domeniul consilierii școlare (2014) în US.

Programele școlare de *Consiliere și orientare* sunt elaborate de către următoarele tipuri de instituții:

- **ministere:** Ministerul Educației, Științei și Tehnologiei cu sprijinul autorităților locale – KR; Ministerul Educației și Institutul de științe ale Educației (RO);
- **instituții specializate:** Consiliul Național al Educației – FI; Centrul Național pentru Consiliere Școlară (NCGE) – IE;
- **școli** pe baza recomandărilor emise de Ministerul Educației – DK;
- **grupuri de lucru:** grupuri de experți în domeniul consilierii școlare la nivel de stat (US), pe baza standardelor formulate de asociații profesionale, spre exemplu, Asociația consilierilor școlari americani (ASCA).

Temele/domeniile generale abordate la orele de *Consiliere și orientare* în Țările Nordice (DK, FI) fac referire la aspecte de

170 carieră, învățare și muncă, precum: luarea deciziilor, pregătirea elevilor pentru educație, muncă și viața activă — DK; învățare, cunoaștere de sine, managementul carierei, viața profesională — FI. În US, IE și în RO, sunt vizate atât teme referitoare la învățare și carieră, precum și cele care urmăresc dezvoltarea socio-emoțională sau stilul de viață. În plus, în IE principiul stării de bine reprezintă reperul atât pentru programele de *Consiliere și orientare*, cât și pentru programe de educație pentru sănătate, care includ teme precum: relații, prietenie și sexualitate, sănătate fizică și emoțională, comunicare, stare de bine. În KR, sunt abordate o varietate de teme, precum: managementul personal, procesarea informației, gândirea creativă, sensibilitatea estetică, comunicarea, participarea relevantă în comunitate.

Modalitățile de evaluare a activităților de învățare sunt variate, spre exemplu: bazate pe autoevaluare, autorefecție (FI, IE, RO, US), planuri realizate de elevi (DK), feedback (FI) ghidare și încurajare (FI) sau proiect individual și de grup, activități practice și fișe individuale (RO) ori răspunsuri la întrebări, activitatea individuală sau în grup, observarea și reflecția (US).

Activitățile de *Consiliere și orientare* la gimnaziu sunt realizate de către următoarele categorii de personal:

- consilierul de orientare (FI), consilierii școlari (KR);
- consilierii școlari în colaborare cu alte cadre didactice din școală (IE, US);
- profesorii în colaborare cu centrele de consiliere (DK), profesorul-diriginte și profesorul-consilier școlar (RO), profesorii în colaborare cu întreaga școală (IE).

Referitor la formarea inițială a profesioniștilor care derulează orele/activitățile de *Consiliere și orientare* la gimnaziu, se disting

următoarele situații: formarea inițială ca profesor (DK, FI, IE, RO) sau ca profesor-consilier (KR) ori în calitate de consilier școlar (US).

În legătură cu domeniile de formare inițială ale consilierilor școlari, menționăm trei situații similare: KR, RO și US. În KR, este nevoie ca profesorii-consilieri să obțină diploma de licență în domenii, cum ar fi: psihologia, educația, asistența socială sau diploma de master în consiliere. În RO, formarea inițială a profesorilor-consilieri se realizează în domeniile: psihopedagogie, psihopedagogie specială, psihologie, sociologie, pedagogie/științele educației. Numeroși consilieri școlari urmează cursuri de master în domeniul consilierii: consiliere școlară, consilierea carierei etc. În US, consilierii școlari obțin, de asemenea, o diplomă de licență în psihologie, consiliere, științele educației sau asistență socială, dar și o licență într-un domeniu conex este acceptată. În majoritatea statelor americane este solicitată și diploma de master în consiliere școlară.

Formarea continuă a profesioniștilor care derulează orele de *Consiliere și orientare* la gimnaziu se realizează prin următoarele modalități: cursuri de scurtă durată pentru profesori pe tematica disciplinei *Consiliere și orientare* (DK, FI, IE, RO), cursuri de specialitate pentru profesori-consilieri (KR) sau pentru consilieri școlari (US).

Profesorii care realizează ora de *Consiliere și orientare* la gimnaziu colaborează cu alți actori, dintre care menționăm: directorul școlii (DK, IE, KR), alți profesori din școală (IE, KR, US), centrele de consiliere (DK) sau specialiști în consiliere (IE), companii (DK, FI), părinți (DK, FI, IE, US), reprezentanți ai comunității (FI, IE), reprezentanți ai organizațiilor guvernamentale (KR), alți specialiști, spre exemplu, medici, avocați, asistenți sociali,

172 psihologi, sociologi, polițiști, pompieri, furnizori de servicii în carieră (KR, RO).

Studiile de fundamentare sau de evaluare a curriculumului de *Consiliere și orientare* au în vedere, spre exemplu în US, aspecte, precum: metaanaliza consilierii școlare, abilitățile noncognitive, impactul implementării programelor de consiliere școlară la liceu/middle school, sinteză cu privire la rezultate ale programelor de consiliere școlară, îmbunătățirea rezultatelor la testări prin programe de consiliere școlară, practici eficiente de consiliere. În IE, au fost derulate studii cu privire la implementarea curriculumului sau studii cu privire la *Consiliere și orientare*, spre exemplu: percepțiile directorilor asupra *Consilierii și orientării* în învățământul secundar, audit asupra *Consilierii și orientării* în învățământul secundar etc. În DK și FI, există rapoarte care abordează modul de implementare a curriculumului de *Consiliere și orientare* în învățământul secundar inferior și care fac recomandări pentru decidenți, formatori, practicieni și cercetători. În RO și KR există studii dedicate domeniului consilierii școlare, dar fără o legătură directă cu implementarea curriculumului de *Consiliere și orientare*.

Practici în contextul românesc

Capitolul prezintă rezultatele a două anchete pe bază de chestionar și a două ateliere de lucru realizate în context românesc. Participanții au oferit răspunsuri pe baza experienței proprii în derularea, până în prezent, a orelor de *Consiliere și orientare* la gimnaziu.

5.1. Rezultatele anchetelor pe bază de chestionar

În ceea ce privește chestionarul adresat coordonatorilor CJAP (a se vedea prezentarea instrumentului în capitolul 2), acesta a surprins două aspecte relevante pentru problematica acestei lucrări: **numărul de ore** care ar trebui să fie alocat ariei curriculare *Consiliere și orientare* în noile planuri-cadru pentru gimnaziu (la momentul aplicării chestionarului, noile planuri-cadru pentru gimnaziu erau în curs de elaborare) și **personalul** care realizează în școală orele specifice disciplinei obligatorii *Consiliere și orientare*. 81% dintre respondenți au specificat ca adecvat un număr de 2 ore pe săptămână alocat disciplinei obligatorii *Consiliere și orientare* în noile planuri-cadru, în timp ce

19% au precizat ca adecvată o singură oră. În ceea ce privește responsabilitățile privind derularea orei de *Consiliere și orientare* la ciclul gimnazial, 76,3% dintre respondenți au specificat că **profesorii-diriginți** realizează orele de *Consiliere și orientare* la gimnaziu, în timp ce 10,5% au menționat că profesorii-consilieri din cadrul CJAP/CMBAP, iar 13,2% au relatat că alți specialiști, spre exemplu: profesorii-consilieri în calitate de invitați sau colaboratori împreună cu profesorii-diriginți.

Cel de-al doilea chestionar, adresat reprezentanților CJRAE (a se vedea prezentarea instrumentului în capitolul 2) a aprofundat relația de colaborare dintre consilier și profesorul-diriginte pentru derularea orelor de *Consiliere și orientare* la gimnaziu, dar și aspecte referitoare la activități extracurriculare în domeniul consilierii sau formarea consilierilor școlari pentru implementarea orei/opționalului de *Consiliere și orientare*.

Astfel, majoritatea celor chestionați au afirmat că au derulat ore de *Consiliere și orientare* în calitate de diriginte sau profesor-consilier. Pentru derularea acestora, a existat, în general, o bună colaborare a consilierului cu diriginții, 93% dintre respondenți afirmând existența unei astfel de colaborări. Un procent de 7% declară că nu a existat colaborare.

Un aspect deosebit de relevant reieșit din răspunsurile reprezentanților CJRAE a fost acela că derularea activităților în cadrul orei (obligatorii sau opționale) de *Consiliere și orientare* îmbracă din ce în ce mai mult forma colaborării dintre consilier și diriginți. Consilierii școlari îi consideră pe profesori și diriginți drept parteneri, colaborarea cu aceștia fiind considerată „*cea mai bună ocazie de a pune în comun experiența fiecăruia pentru a ne completa reciproc, în beneficiul elevilor, al părinților și celorlalte cadre didactice*”. Scopul colaborării în viziunea respondenților este, pe

de o parte, de creștere a calității orelor de *Consiliere și orientare*, iar pe de altă parte de creștere a calității serviciilor educaționale ale școlii în general.

Răspunsurile respondenților au relevat că există în continuare o mare diversitate în ceea ce privește derularea orelor de *Consiliere și orientare*. Aceste ore, deși beneficiază de programe școlare distincte, sunt văzute mai degrabă ca ore flexibile în care dirigințele și consilierul școlar să poată aborda diferite teme, ca rezultat fie al unor nevoi concrete imediate, fie al unor activități diferențiate, adaptate și particularizate nevoilor fiecărei școli/clase în parte.

Inițiativa colaborării pentru derularea orei de *Consiliere și orientare* a venit fie de la diriginți — aceștia formulând solicitări către consilier —, fie din partea consilierului care a realizat inițial o analiză a nevoilor (elevi, părinți sau profesori) urmată de derularea unor activități sau programe în funcție de nevoile identificate.

De asemenea, când s-au referit la colaborare, respondenții au avut în vedere nu numai colaborarea pentru derularea orelor de *Consiliere și orientare*, ci și colaborarea consilier–cadre didactice în general, vizând astfel rolul și responsabilitățile consilierului școlar în școala de care aparține, **formele** colaborării fiind diverse:

- oferirea de sprijin metodologic pentru cadre didactice în derularea orelor de *Consiliere și orientare/Dirigenție* sau a orelor de specialitate. Uneori această formă de colaborare s-a concretizat în oferirea de sugestii și resurse, alteori a luat forma consilierii sau a unor cursuri de formare derulate cu cadrele didactice din școală. În alte cazuri a fost importantă oferirea unor modele de rol prin intervențiile, în calitate de invitat, la orele de *Dirigenție/Consiliere și orientare*;

- derularea de programe pe tematici specifice, adresate întregii școli sau unor grupuri-țintă identificate în urma unei analize de nevoi realizată la nivelul elevilor, profesorilor sau al părinților. Programele au avut drept scop prevenția, monitorizarea sau dezvoltarea diferitelor competențe/abilități de viață;
- abordarea, la solicitarea cadrelor didactice sau la solicitarea independentă a copiilor, la cabinetul școlar a diferitelor cazuri, în general prin consiliere individuală sau consiliere în grupuri mici;
- alte forme de colaborare: comisii metodice, practica pedagogică, consilierea părinților, participare la ședințe și lectorate cu părinții, predarea la clasă și aplicarea programei școlare în cadrul orelor de predare, pentru efectuarea obligației de catedră (4–6 ore/săptămână, în general educație civică sau opțional de *Consiliere și orientare*).

Suportul metodologic din partea consilierului pentru profesori a constat în oferirea de resurse educaționale, precum: materiale didactice, fișe de lucru, materiale informative, ajutor în proiectarea didactică, organizarea orei, completarea fișei psihopedagogice, feedback și adaptare curriculară pentru copiii cu CES.

Tematica în baza căreia a fost realizată colaborarea a vizat:

- tematica din cadrul programei școlare obligatorii: *consilierea și orientarea școlară*, consilierea carierei, dezvoltare personală, autocunoaștere, dezvoltare emoțională, managementul învățării, al timpului, comunicare;
- alte teme, precum: abandon, absenteism, comportamente de risc — consum de droguri, adaptarea elevilor la cerințele

școlii, pregătirea psihologică pentru examene, violența școlară, anxietate ridicată și dificultăți de adaptare școlară, copii cu părinți plecați la lucru în străinătate, ora de net — siguranța pe internet.

Activitățile pentru care a fost necesară colaborarea au vizat: ora de *Consiliere și orientare*, consiliere de grup, activități pe grupe, testare psihologică și vocațională, chestionare de interese profesionale sau de aptitudini, sprijinirea elevilor în elaborarea documentelor personale necesare prezentării la un interviu, analiza împreună cu elevii și dirigințele de la clasă a gradului de potrivire între traseele educaționale ale elevilor și profilul ocupațional dorit, colaborări cu reprezentanți ai comunității locale, consiliere individuală.

Dificultățile în ceea ce privește colaborarea se referă la numărul mare al solicitărilor și insuficiența orelor din încadrarea consilierului școlar care nu au permis un răspuns pentru toate solicitările venite.

38,6% dintre respondenți declară că au derulat în școală un opțional de *Consiliere și orientare*. Cele mai multe opționale s-au derulat la gimnaziu (17), tematica variind de la consilierea carierei, la dezvoltare personală sau dezvoltarea unor abilități de viață.

Mai mult de jumătate dintre respondenți (52,7%) declară că au derulat în școală un proiect european care a oferit elevilor oportunitatea de a lua parte la activități/programe de *Consiliere și orientare*. Tematica acestora a variat, de la consilierea carierei (cele mai multe proiecte) la tematici conexe, precum ecologia sau violența.

Mai puțin de jumătate dintre respondenți au derulat în calitate de formatori cursuri de formare pentru predarea orei/

178 opționalului de *Consiliere și orientare* (47,4%). Exemple de astfel de cursuri menționate de respondenți:

- cursurile pentru profesori derulate de MENCS/ISE/CCD în perioada 2006–2008 pe tema implementării programelor de *Consiliere și orientare* (6 respondenți, în general cursuri cu durată între 40 și 70 de ore),
- cursuri de formare pe tema *Consilierii și orientării* (7 respondenți, în general cursuri de 24 de ore)
- cursuri pe alte teme de formare: abilități de comunicare în relația–cadru didactic–elev (3 respondenți, cursuri de 15 ore), informare și consiliere privind cariera ICC (1999-2000), dirigințele — promotor al dezvoltării personale, tinerii împotriva violenței (89 de ore), Facilitatorul pentru învățarea permanentă în școală (4 ore), modalități de evaluare (4 ore).

Doar 41,8% dintre respondenți au participat în calitate de cursant la formări pentru implementarea orei/opționalului de *Consiliere și orientare*.

5.2. Rezultatele atelierelor din cadrul Conferinței Euroguidance 2016

Atelierul de lucru World Café

Scopul atelierului World Café a fost de a investiga opiniile și experiențele practice ale participanților români cu privire la cinci teme: *autocunoaștere, dezvoltare socio-emoțională, managementul învățării, managementul carierei și stil de viață* care corespund domeniilor acoperite de programa școlară de *Consiliere și*

orientare gimnaziu (2006), în vigoare la momentul derulării cercetării noastre. Pentru fiecare din cele cinci teme, participanții au identificat răspunsuri în grup la un set de cinci întrebări. La final fiecare grup a realizat o prezentare a elementelor identificate adresată beneficiarilor secundari ai procesului de educație (ex.: părinți, comunitate, angajatori):

- **Ce va ști elevul?:** pentru patru domenii au fost identificate cunoștințe specifice fiecăruia dintre acestea (ex.: tipuri de personalitate, tipuri de emoții, tipuri de comunicare) și concepte-cheie (ex.: sănătate, hobby, muncă). Domeniul care a făcut notă discordantă a fost cel al managementului învățării, unde participanții s-au concentrat pe activități și abilități, fără a face un inventar explicit al cunoștințelor.
- **Ce va ști elevul să facă?:** pentru toate cele cinci domenii abilitatea-cheie menționată este cea de a gestiona diferite componente ale vieții interioare și sociale (ex.: gestionarea emoțiilor, a conflictelor, a unei aplicații pentru un loc de muncă, a timpului de învățare). În acest sens, se așteaptă ca elevii să utilizeze o serie de instrumente specifice.
- **Care vor fi atitudinile care vor însoți abilitățile dobândite?:** absolventul de clasa a VIII-a va avea o raportare critică la propriile sentimente și la viața socială (inclusiv muncă), bazată pe un set de valori și încredere în propriile abilități.
- **La ce activități de învățare va avea ocazia să participe elevul?:** metodele propuse pentru atingerea obiectivelor propuse țin de specificul consilierii, subliniindu-se în general nevoia de participare, de valorizare a elevului și de stimulare a creativității.
- **Ce rezultate vor vedea beneficiarii secundari ai educației?:** răspunsurile participanților denotă așteptarea ca abilitățile și

competențele dobândite în cadrul orei de *Consiliere și dezvoltare personală* să fie observabile de către beneficiarii secundari ai procesului de educație în contexte practice de viață (ex.: rezolvarea de conflicte, organizarea propriului proces de învățare, alegeri care să faciliteze menținerea propriei stări de sănătate).

Natura exercițiului și timpul limitat au făcut ca participanții să nu urmărească în mod consecvent felul în care unele cunoștințe se asociază unor abilități și atitudini pentru a forma o competență, iar în informațiile colectate există unele lacune, suprapuneri sau inconsecvențe. Așa cum am precizat deja, rezultatele obținute în cadrul atelierului *World Café* se referă la: cunoștințele, abilitățile, atitudinile și activitățile de învățare asociate de participanți celor cinci domenii de dezvoltare (autocunoaștere, dezvoltare socio-emoțională, managementul învățării, managementul carierei și stil de viață), precum și modul în care participanții au considerat potrivit să prezinte rezultatele procesului de învățare beneficiarilor secundari.

Atelierul de lucru despre competențe noncognitive

Participanții au fost organizați în 3 grupuri de lucru (învățare școlară, dezvoltare socio-emoțională, dezvoltarea carierei), corespunzătoare domeniilor majore ale programei de *Consiliere și orientare* gimnaziu (2006). Sarcina grupurilor a fost să realizeze o analiză a nevoilor de formare a anumitor competențe specifice la elevi și să propună activități prin care să fie dezvoltate respectivele competențe pentru elevii din România.

Analiza nevoilor. Membrii grupurilor de lucru au analizat nevoile raportându-se în principal la propria experiență

profesională de lucru cu elevii la ora de *Consiliere și orientare* și pe observarea și interacțiunea cu elevii.

181

Se poate observa un pattern de răspuns în prezentarea nevoilor, cele trei grupuri axându-se pe două teme principale:

- consecințe negative ale nedezvoltării unei anumite competențe specifice;
- consecințe pozitive ale dezvoltării respectivei competenței specifice.

Tabel 9. Justificarea dezvoltării competențelor noncognitive, atelier competențe noncognitive

Domeniul de competențe & Competența specifică	Consecințe negative ale nedezvoltării unei anumite competențe specifice	Consecințe pozitive ale dezvoltării respectivei competenței specifice
Domeniul <i>Învățarea școlară</i> , competența specifică <i>Perseverența</i>	Persistența scăzută în sarcină	Sporirea calității învățării la elevii claselor a V-a
Domeniul <i>Dezvoltare socio-emoțională</i> , competența specifică <i>Autocontrolul</i>	Încălcarea regulilor Apariția conflictelor Neîncadrarea în timp	Neprecizate, putem presupune că acestea ar fi reprezentate de opusul consecințelor negative, prezentate în coloana alăturată
Domeniul <i>Dezvoltarea carierei</i> , competența specifică <i>Luarea deciziilor</i>	Incapacitatea de a analiza propriile opțiuni cu privire la cariera Lipsa abilității de a proiecta	Posibilitatea de identificare a alternativelor

În funcție de grupurile de lucru, unele consecințe sunt descrise în termeni comportamentali (ex.: persistența în sarcină, încălcarea regulilor, conflictele, neîncadrarea în timp), în timp ce altele în termeni cognitivi (ex.: incapacitatea de a face analiză, lipsa abilității de a proiecta, identificarea alternativelor) sau în termeni foarte generali de calitate a învățării (sporirea calității învățării). Varietatea răspunsurilor este de înțeles, dată fiind lipsa unor instrucțiuni explicite în acest sens. Instrucțiunile oferite grupurilor de lucru pentru această parte a exercițiului au fost ele însele mai generale: „De ce este important să dezvoltați această competență?” și „Ce situații concrete ați observat în școală care justifică nevoia de dezvoltare a acestei competențe?”

Este important să menționăm din nou că aceste analize asupra oportunității dezvoltării respectivelor competențe specifice au fost realizate pornind de la observații și experiențe concrete în școală ale participanților la atelier.

Propuneri de activități. Participanții au proiectat o activitate pentru dezvoltarea unei anumite competențe, care să se deruleze pe o perioadă de 4 săptămâni, cu menționarea activităților din cadrul orei, precum și a proiectelor/temelor de portofoliu propuse elevilor între orele de curs. Sarcina a fost respectată în linii mari de grupul *Învățare școlară* și într-o mai mică măsură de grupurile *Dezvoltarea carierei* și *Dezvoltare socio-emoțională*. Grupul *Învățare școlară* a propus patru activități, de desfășurat la ore și în afara orelor de curs, grupul *Dezvoltarea Carierei* a propus patru activități, nespecificând clar dacă se desfășoară doar la orele de curs sau și în afara acestora, iar grupul *Dezvoltare socio-emoțională* a propus două activități, de desfășurat în cadrul orelor. Grupul *Învățare școlară* a menționat clasa căreia i se

adrează (clasa a V-a), în timp ce celelalte două grupuri nu au făcut această precizare.

183

La fel ca și în situația justificării necesității dezvoltării competențelor, și în secțiunea de propunere de activități s-a constatat un pattern de răspuns la nivelul tuturor celor trei grupuri, care au propus atât conținuturi ale activităților, cât și metode de realizare, cu toate că exercițiul nu a formulat o sarcină specifică în acest sens.

Tabel 10. Propuneri de activități pentru dezvoltarea competențelor noncognitive, atelier despre competențe noncognitive

Domeniul de competențe & Competența specifică	Conținuturi ale activităților	Metode de realizare
Domeniul <i>Învățarea școlară</i> , competența specifică <i>Perseverența</i>	A.1. Ce înseamnă pentru mine clasa a V-a: teme, profesori, teze, materii A.2. Cum văd cei din clasa a VI-a sau a VIII-a experiența din clasa a V-a A.3. Părinții versus clasa a V-a A.4. Fac față clasei a V-a dacă: perseverez în învățare; am un orar clar; fac un program de lucru; fac repetiții/repet ce am învățat.	A.1. Sondarea opiniilor A.2. Prezentare din alt unghi A.3. Activitate cu părinții; orar de lucru acasă A.4. Nu se specifică metodele de realizare

Domeniul <i>Dezvoltare socio-emoțională,</i> competența specifică <i>Autocontrolul</i>	A.1. Ciorchinele pe tema auto-controlului (emoții, gânduri, comportamente). Concluzie: unele emoții trebuie controlate A.2. Modelul ABC	A.1. Mimă (pentru recunoașterea emoțiilor), joc cu baloane „Apasă balonul” A.2. Jocuri de rol
Domeniul <i>Dezvoltarea carierei,</i> competența specifică <i>Luarea deciziilor</i>	A.1. Alegerile mele A.2. Factorii care susțin/blochează A.3. Planul de luare a deciziei A.4. Decizia e la mine. Cariera mea	A.1. Povestiri cu final deschis A.2. Joc de rol, Poster A.3. Scara deciziilor A.4. Nu se specifică metodele de realizare

Se constată un element comun în **conținuturile** celor trei grupuri: referirea la sine, „Eu” (ce înseamnă pentru mine; gândurile, emoțiile, comportamentele mele; alegerile mele, decizia mea, cariera mea). Influențele externe, „Ceilalți” sunt menționate în activitățile a două dintre cele trei grupuri (perspectivele altora, factori favorizanți și frenatori, părinți). Planificarea este un alt element care apare în conținuturile a două grupuri (organizare, repetare; plan). Dacă cel din urmă menționat element comun (planificarea) ține de specificul competențelor vizate, primele două (sinele și ceilalți) sunt conținuturi transversale în întreaga programă școlară *Consiliere și orientare*, lucru firesc având în vedere faptul că dezvoltarea persoanei are loc întotdeauna în context social.

Dincolo de aceste elemente comune, apar conținuturi specifice competențelor vizate, care pot fi consultate în tabelul 10 de mai sus: desprinderea semnificației (ce înseamnă pentru mine clasa a V-a), condiții ale reușitei, controlul emoțiilor,

aplicarea unui model teoretic (modelul ABC — *antecedents, beliefs, consequences*), alegeri, factori care susțin sau blochează luarea deciziilor.

În ceea ce privește **metodele de realizare**, întâlnim mai puține elemente comune între grupurile de lucru decât în cazul conținuturilor, lucru explicabil dată fiind varietatea mare a metodelor de *Consiliere și orientare* și a timpului relativ scurt de realizare a sarcinii. Singura metodă care a apărut la două grupuri este metoda jocului de rol. Au mai fost menționate în mod specific de către un grup de lucru metoda sondării și schimbului de opinii, orarul de lucru acasă, mima, jocul, utilizarea poveștilor cu final deschis, crearea de postere, tehnici de vizualizare și metrică precum scara deciziilor. Se observă o varietate de metode propuse de cele trei grupuri de lucru, însă ar fi eronat să considerăm că aceste metode sunt specifice dezvoltării anumitor competențe, doar pentru că în cazul acestui exercițiu particular a apărut o singură metodă împărtășită de două grupuri de lucru (jocul de rol). Acest rezultat este cauzat mai degrabă de limitările de timp și de nevoia de a prezenta un rezultat pentru a rezolva sarcina propusă.

În concluzie, participanții la atelier au apreciat importanța dezvoltării competențelor noncognitive la elevii ciclului gimnazial și au propus activități pe baza experienței proprii didactice și de consiliere. Discuțiile din cadrul grupurilor au relevat nevoia de clarificare și înțelegere comună a semnificației și modului de dezvoltare al diferitelor competențe, concluzie de care este important să se țină cont în proiectarea unor ghiduri metodologice cât mai clare și în derularea cursurilor de formare pentru cadrele didactice care vor desfășura la clasă activitățile specifice viitoarei discipline *Consiliere și dezvoltare personală* gimnaziu.

Concluzii

Ce tipuri de competențe pot fi dezvoltate prin programe de **Consiliere și orientare** la ciclul gimnazial?

Sinteza literaturii de specialitate a adus în discuție caracteristicile educației centrate pe elev și implicațiile pentru educația secolului XXI, reafirmând necesitatea centrării procesului educațional pe **competențe**. Sistemele de educație actuale pregătesc absolvenți pentru o lume dinamică și complexă, cu totul diferită față de cea a epocii industrializării. Ca urmare, ei trebuie să își formeze încă din școală competențe strâns legate de viața reală. Cadrul de referință al **competențelor-cheie** pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (EC, 2006) reprezintă un reper important pentru reformele curriculare europene, propunând un set de opt astfel de competențe care să fie dezvoltate la elevi pe parcursul învățământului obligatoriu.

Majoritatea țărilor participante la studiul nostru au intrat într-un proces de **reformă** care vizează învățământul centrat pe competențe. În România, prin LEN 1/2011 finalitățile învățământului național sunt circumscrise celor

8 competențe-cheie, primele corelări cu cadrul european în cazul programelor școlare de *Consiliere și orientare* fiind făcute din ciclul primar și în învățământul profesional (2013, 2014), urmând ca și noile programe școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru ciclul gimnazial să urmeze aceeași traiectorie.

Sinteza de literatură a evidențiat și necesitatea ca programele școlare de *Consiliere și orientare* să vizeze cu prioritate competențele **noncognitive**, care se referă la acele competențe care nu pot fi măsurate prin teste de inteligență sau de performanță și care, în literatură, se regăsesc sub diferite aspecte și denumiri: competențe socio-emoționale, *soft-skills*, abilități de viață, inteligență emoțională, trăsături de personalitate sau caracter, calități morale. Centrarea pe acestea se face din perspectiva multiplelor beneficii pe care dezvoltarea lor la vârsta adolescenței le aduce (ex.: obținerea unor rezultate școlare mai bune, adaptarea optimă la schimbările fizice, gestionarea unui mediu social tot mai complex, construirea unei identități — generală, educațională, profesională — câștigarea unei mai mari autonomii în relația cu părinții și semenii).

În ceea ce privește **scopurile** urmărite prin programele de *Consiliere și orientare*, sinteza literaturii de specialitate și experiența țărilor incluse în studiile de caz au arătat că domeniul *Consilierii și orientării* poate avea în vedere trei domenii majore: **dezvoltare școlară, dezvoltare socio-emoțională și dezvoltarea carierei** elevilor, acestora adăugându-se priorități și accente specifice (stare de bine, creativitate, stil de viață etc.). În interiorul fiecărui domeniu se poate regăsi un număr mare de **competențe specifice** care pot să fie dezvoltate la elevi, criteriile pentru alegerea acestora ținând cont de aspecte precum: 1) maleabilitatea competențelor (măsura în care s-a dovedit că

188 respectiva competență poate fi dezvoltată prin intervenții de tip educațional) și 2) un criteriu de tip valoric, bazat pe scopuri convenite de comun acord în societate și pe o apreciere a provocărilor cu care se vor întâlni elevii în viitor. Pentru România, acest al doilea criteriu este reprezentat de competențele–cheie agreate la nivel european, care sunt incluse în LEN 1/2011 și în profilul de formare al absolventului de clasa a VIII-a care descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului gimnazial. Competențele selectate din literatura de specialitate pot fi subsumate unora sau mai multor competențe–cheie și pot aparține unuia sau mai multor domenii de dezvoltare și au în vedere: conceptul de sine școlar, autoeficacitatea școlară, autoreglarea învățării, competențe emoționale, competențe interpersonale și competențe de management al carierei.

Situația României privind includerea **Consilierii și orientării** în curriculumul gimnazial

Scopul curriculumului de **Consiliere și orientare** la gimnaziu

România își propune ca prin *Consiliere și orientare* să contribuie la atingerea unor **competențe transversale**, terminologia utilizată în cadrul documentelor curriculare fiind asemănătoare cu cea din IE, KR, DK (competențe/*learning outcomes*) și diferită față de cea din FI (obiective) sau US (standarde).

Din punctul de vedere al **scopului** activităților de *Consiliere și orientare*, România a urmat până în prezent modelul american (vezi programele de *Consiliere și orientare* pentru gimnaziu, 2006), focalizându-se pe trei **domenii de dezvoltare** a elevilor: personal, școlar și al carierei elevilor (abordare prezentă, pe

lângă US, și în IE). Alte situații posibile sunt acelea în care sunt accentuate **elemente specifice**: învățare și muncă (FI, DK), gândirea creativă (KR), starea de bine (IE).

Nivel de reglementare

Situația din România prezintă similarități cu unele dintre țările analizate atât din punctul de vedere al **anului** în care disciplina/activitățile obligatorii de *Consiliere și orientare* au început să funcționeze (1998 IE și RO), cât și din punctul de vedere al **reformelor** curriculare care au presupus actualizări și modificări chiar ale denumirilor disciplinei (RO 2013-2016, DK 2014, FI 2014-2016).

Din punctul de vedere al **nivelului de reglementare** al *Consilierii și orientării* în curriculum la gimnaziu, România beneficiază de repere legislative din domeniul educațional asemănătoare celor din FI, IE, KR (legi ale educației, cadre curriculare). Alte situații, mai puțin întâlnite în România, sunt cele ale reglementărilor realizate la nivelul domeniului consilierii (DK, IE, US).

Programele școlare de *Consiliere și orientare* sunt **elaborate** în România de către grupuri de experți aflate în coordonarea duală a Ministerului Educației și coordonarea științifică a ISE. Situația este similară celei din KR (Minister), având unele asemănări și cu cele din FI și IE (instituții specializate), dar diferită de practicile din DK (școli) sau US (școli, grupuri de lucru la nivel de stat).

Clase și număr de ore

Atât în România, cât și în toate cele 6 țări analizate, *Consilierea și orientarea* se desfășoară la **toate clasele de gimnaziu** (sau la clasele similare din punctul de vedere al vârstei elevilor de gimnaziu din România).

Numărul de ore alocate pe săptămână/an pentru disciplina/programele de *Consiliere și orientare* în România este de 35 ore/an sau 1 oră/săptămână, alocarea fiind mai scăzută în RO față de alte țări care derulează *Consilierea și orientare* ca disciplină obligatorie (FI 76 de ore/an sau 2 ore/săptămână; KR aproximativ 100 ore/an). Alte situații întâlnite sunt:

- 400 ore alocate stării de bine (*wellbeing*) la ciclul *Junior*, activitățile de *Consiliere și orientare* putând fi incluse, la decizia școlii, în cuantumul acestor ore în IE;
- 25–30% din timpul școlar al elevilor de gimnaziu (*Middle school*) sunt alocate programelor de consiliere școlară în US;
- lipsa unei alocări orare în DK, *Consilierea și orientarea* fiind abordată crosstematic.

Disciplină obligatorie sau opțională?

România se situează în rândul țărilor în care activitățile de *Consiliere și orientare* sunt realizate prin intermediul unei **discipline școlare distincte** la gimnaziu (situație menționată de către ELGPN ca fiind dezirabilă pentru achiziția competențelor non-cognitive, precum CMC), poziție comparabilă doar cu cea din FI (Educație pentru carieră și consilierea elevilor) și KR (Activități experiențial-creative) dintre țările analizate în lucrarea de față. Alte situații întâlnite sunt:

- *Consilierea și orientarea* ca **tematică** obligatorie (sub denumirea Educație și muncă) abordată în cadrul altor discipline școlare (DK);
- existența unor **standarde** la nivel de stat în domeniul *Consilierii și orientării*, care trebuie atinse prin activități curriculare, sprijin individual pentru planificare, consiliere individuală sau de grup (US).

- **activități** de *Consiliere și orientare* obligatorii, realizate la decizia școlii (IE).

Evaluarea competențelor elevilor

În toate țările analizate **evaluarea** activităților de învățare la orele de *Consiliere și orientare* are în vedere modalități centrate pe progresul elevilor și încurajarea și valorizarea acestora: evaluarea prin reflecție, (auto)evaluare, oferirea de feedback, portofoliul și proiecte individuale și de grup.

Responsabilități în derularea orelor

În ceea ce privește **personalul** care realizează activitățile de *Consiliere și orientare*, situația din România este oarecum atipică: profesorii (diriginți) au principala responsabilitate a implementării programelor de *Consiliere și orientare*, menționându-se posibilitatea colaborării cu centre de consiliere și consilieri școlari, fără ca aceasta să reprezinte o obligativitate, situație similară celei din DK, dar diferită față de alte țări care au o disciplină obligatorie, unde consilierii școlari/de orientare sunt cei care implementează activitățile (FI, KR). În țări precum IE sau US consilierul școlar are rolul de coordonator al programului de *Consiliere și orientare* în școală, acesta urmând să fie implementat de către cadre didactice în urma unor discuții, acorduri și sprijin metodologic (echipe consilier-cadru didactic).

Formarea profesioniștilor

Formarea inițială a celor care derulează orele/activitățile de *Consiliere și orientare* la gimnaziu este cea de profesor în

România, situație similară cu cea din DK, FI, IE. În KR cei care predau au pregătire de profesor-consilier, iar în US coordonatorul programului de consiliere are o formare inițială de consilier școlar. În legătură cu **domeniile de formare inițială**, ar trebui să avem în considerare cele 2 categorii de personal care pot derula orele de *Consiliere și orientare*:

- **Consilierii.** Formarea acestora este foarte similară în RO, KR și US. Astfel, în KR profesorii-consilieri obțin diploma de licență în domenii cum ar fi: psihologia, educația, asistența socială sau diploma de master în consiliere. În RO formarea inițială a profesorilor consilieri se realizează în domeniile psihologie, pedagogie, psihopedagogie, psihopedagogie specială, sociologie, iar numeroși consilieri școlari urmează cursuri de master în domeniul consilierii. În US, consilierii școlari obțin, de asemenea, o diplomă de licență în psihologie, consiliere, științele educației sau asistență socială, dar și o licență într-un domeniu conex este acceptată. În majoritatea statelor americane este solicitată și diploma de master în consiliere școlară.
- **Profesorii.** Nu deținem informații pentru țările analizate în legătură cu integrarea elementelor de *Consiliere și orientare* în pregătirea inițială a cadrelor didactice. În România, formarea inițială a profesorilor presupune urmarea unui curs opțional de *Consiliere și orientare* în cadrul modulului psihopedagogic, insuficient pentru a putea derula cu profesionalism orele de *Consiliere și orientare* la gimnaziu.

Formarea continuă a profesioniștilor care derulează orele de *Consiliere și orientare* la gimnaziu se realizează prin următoarele modalități: cursuri de scurtă durată pentru profesori pe tematica disciplinei *Consiliere și orientare* (DK, FI, IE, RO), cursuri de

specialitate pentru profesori-consilieri (KR) sau pentru consilieri școlari (US).

În țările analizate, programele școlare de *Consiliere și orientare* sunt implementate prin **colaborarea** dintre: profesori, directori, centrele de consiliere (DK), specialiști în consiliere (IE), companii (DK, FI), părinți, reprezentanți ai comunității (FI, IE), reprezentanți ai organizațiilor guvernamentale (KR), alți specialiști, spre exemplu, medici, avocați, psihologi (KR, RO). Există însă o distincție între țările în care cultura colaborării și a comunicării în vederea identificării celor mai adecvate modalități de susținere a succesului elevului — reprezintă o practică obișnuită (US FI, IE, DK) și RO sau KR în care colaborarea este stipulată în documentele oficiale, dar ea nu a penetrat cu adevărat cultura educațională, curriculumul centralizat lăsând puțin loc modificărilor și adaptărilor la nivel de școală.

Fundamentarea pe date ale cercetării/ evaluarea curriculumului

Preocuparea pentru fundamentarea pe date ale cercetării sau de realizare a unor studii de evaluare a curriculumului de *Consiliere școlară* reprezintă un criteriu de diferențiere a României față de statele analizate. Astfel, în RO există studii de opinie cu privire la domeniul consilierii în general sau la diferite competențe noncognitive (situație similară celei din KR), fără o legătură directă cu implementarea curriculumului. În alte state (ex. US) există preocupare și interes constant de-a lungul timpului pentru realizarea unor sinteze de literatură, studii de impact sau cercetări privind îmbunătățirea rezultatelor la teste în urma unor programe de consiliere școlară. În alte țări (IE)

194 regăsim studii de monitorizare sau evaluare a implementării curriculumului (ex.: percepțiile directorilor asupra *Consilierii și orientării* în învățământul secundar, audit asupra *Consilierii și orientării* în învățământul secundar etc.). În DK și FI există rapoarte naționale realizate de către instituții de cercetare la solicitarea Ministerului Educației care abordează modul de implementare a curriculumului de *Consiliere și orientare* care fac recomandări pentru decidenți, formatori, practicieni și cercetători.

Opinii, experiențe, bune practici ale consilierilor școlari

Nevoi de sprijin metodologic și formare

Experiențele privind implementarea curriculumului școlar la ciclul primar și în învățământul profesional au arătat că la doi, respectiv un an de la elaborare, există încă un procent însemnat (23–25% dintre consilierii școlari intervievați) care nu cunosc conținutul noilor programe școlare de *Consiliere și orientare* (ciclul primar — 2013, învățământ profesional — 2014). Activitățile de formare pentru implementarea programelor școlare de *Consiliere și orientare* au fost sporadice, derulate preponderent de către CCD-uri și au avut o durată de 24–40 de ore, iar participarea la formare este scăzută (sub 30% dintre respondenți declară că au participat la formări pentru ciclul primar). Participarea a fost chiar și mai scăzută în cazul învățământului profesional. Aproape jumătate dintre consilierii școlari care au răspuns au declarat că au experiență de formator în cursuri dedicate implementării programelor școlare de *Consiliere și orientare*

sau cursuri pe teme conexe (comunicare, violență, învățare permanentă, evaluare), experiență care merită valorificată în viitoarele programe de formare care vor fi derulate pentru pregătirea profesorilor-diriginți.

Discuțiile din cadrul atelierelor de la Conferința Euroguidance 2016 au evidențiat faptul că, deși participanții apreciază importanța dezvoltării competențelor noncognitive la elevii ciclului gimnazial, este **nevoie de sprijin metodologic și de formare** pentru dezvoltarea competențelor de proiectare didactică a experiențelor de învățare pentru elevi. De asemenea, rezultatele activităților atelierelor Euroguidance au relevat nevoia de clarificare și înțelegere comună a semnificației și a modului de dezvoltare a diferitelor competențe noncognitive, concluzie de care este important să se țină cont atât în proiectarea unor ghiduri metodologice cât mai clare, cât și în derularea cursurilor de formare pentru cadrele didactice care vor desfășura la clasă activitățile specifice disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* gimnaziu.

Colaborarea profesori–diriginți–profesori–consilieri școlari

Profesorii–diriginți și ocazional consilierul școlar derulează orele de *Consiliere și orientare* pentru gimnaziu în România. Majoritatea celor intervievați au avut o experiență directă în derulare a **orei de trunchi comun** de *Consiliere și orientare*, văzută ca o modalitate de **colaborare** între consilieri și cadre didactice. Deși beneficiază de programe școlare distincte, orele de *Consiliere și orientare* sunt văzute mai degrabă ca ore flexibile în care dirigințele și consilierul școlar pot aborda diferite teme ca rezultat fie al unor nevoi concrete imediate, fie al unor activități diferențiate, adaptate

196 și particularizate nevoilor fiecărei școli/clase. Colaborarea a întâmpinat **dificultăți** cauzate în principal de numărul mare al solicitărilor și numărul limitat de ore ale consilierului școlar, care nu a putut răspunde tuturor solicitărilor. **Inițiativa** colaborării a venit fie de la diriginți, aceștia formulând solicitări către consilier, fie din partea consilierului care a realizat inițial o analiză a nevoilor (elevi, părinți sau profesori) urmată de derularea unor activități sau programe în funcție de nevoile identificate. Cel mai frecvent, colaborarea a luat forma **sprijinului metodologic** din partea consilierului școlar pentru profesorii–diriginți (oferirea de resurse educaționale, ajutor în proiectarea didactică, completarea fișei psihopedagogice, feedback sau adaptare curriculară pentru copiii cu CES). **Tematica** în baza căreia a fost realizată colaborarea a vizat fie temele din cadrul programei școlare obligatorii (consilierea carierei, autocunoaștere, dezvoltare emoțională etc.), fie alte teme (abandon, comportamente de risc, pregătirea psihologică pentru examene, violența școlară etc.).

Modalități de derulare a orelor

Majoritatea respondenților au considerat că este de dorit ca activitățile de *Consiliere și orientare* să se desfășoare în cadrul unei **arii curriculare/discipline distincte**. Procente considerabile totuși (în jur de 20%) consideră oportune și opționalele, respectiv abordarea transversală a elementelor de *Consiliere și orientare* în cadrul altor discipline. În ceea ce privește **numărul de ore** care ar trebui să fie alocat în noile planuri-cadru pentru **gimnaziu**, respectiv pentru **liceu** ariei curriculare *Consiliere și orientare*, majoritatea respondenților consideră ca adecvate 2 ore (81,1% gimnaziu, respectiv 70,3% liceu).

Complementar disciplinei de trunchi comun *Consiliere și orientare* și activităților de la cabinetul de consiliere școlară, sunt derulate **proiecte cu finanțare europeană sau opționale** de *Consiliere și orientare* pe teme, precum: consilierea carierei, dezvoltare personală sau dezvoltarea unor abilități de viață. Derularea acestor activități complementare poate ilustra existența unor nevoi locale care nu pot fi acoperite doar prin disciplina obligatorie de *Consiliere și orientare*, alocarea în planurile-cadru a unui număr suficient de ore CDȘ pentru aria curriculară *Consiliere și orientare* fiind foarte importantă din acest punct de vedere.

Recomandări

Considerăm că pe baza concluziilor studiului nostru suntem în măsură să formulăm o serie de recomandări atât pentru **proiectarea** programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu, cât și pentru **implementarea** acestora începând cu anul școlar 2017–2018. Recomandările se pot constitui într-un cadru inițial de la care se poate porni în elaborarea unor viitoare ghiduri pentru cadre didactice, consilieri școlari, directori privind disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* gimnaziu.

7.1. Proiectarea programelor școlare de **Consiliere și dezvoltare personală**

Ce păstrăm?

În ceea ce privește proiectarea noilor programe școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu considerăm că trebuie să existe o serie de aspecte de continuitate cu programele școlare de *Consiliere și orientare* anterioare. România are o istorie de aproape 20 de ani în ceea ce privește preocupările de a implementa activități de *Consiliere și orientare* prin

intermediul curriculumului școlar. Primele programe școlare elaborate în 1997 au fost focalizate pe problematica orientării școlare și profesionale (școli profesionale și postliceale) și a pregătirii absolvenților pentru piața muncii. Programele școlare realizate în 2004–2006 reflectă o viziune mai largă, incluzând și aspecte legate de dezvoltare socio-emoțională, învățare și stil de viață de calitate.

Propunerile care vizează aspectele de continuitate se referă la păstrarea domeniilor de dezvoltare (personală, școlară, a carierei) și a elementelor specifice priorităților naționale (stil de viață), la abordarea cu prioritate a problematicii referitoare la carieră, în condițiile în care, la finalul gimnaziului, elevul își va exprima opțiunea pentru următorul nivel de școlarizare, în termeni de filieră, profil și specializare. De asemenea, sunt importante metodele din repertoriul învățării experiențiale pentru dezvoltarea competențelor noncognitive prin intermediul disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală*.

Viziune, scop, competențe

În noile programe de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu este necesară reafirmarea potențialului disciplinei de a susține viziunea conform căreia scopul educației școlare vizează nu doar dezvoltarea cognitivă, informarea și acumularea de cunoștințe, ci și dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor. De asemenea, este importantă restaurarea viziunii asupra școlii înțeleasă ca o comunitate ce are grijă de nevoile și starea de bine a elevilor.

Centrarea programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* de gimnaziu pe competențe noncognitive/socio-emoționale

200 și competențe de management al carierei reprezintă un alt element definitoriu ce trebuie subliniat. Infuzia de competențe noncognitive/SEL/CMC echilibrează și susține dezvoltarea competențelor cognitive și are totodată multiple beneficii în planul dezvoltării personale a adolescenților.

Programele școlare este necesar să acopere 3 domenii majore de dezvoltare: școlar, socio-emoțional și al carierei (cu adăugarea accentelor specifice priorităților la nivel național) și să se focalizeze prioritar pe dezvoltarea competențelor noncognitive demonstrate ca putând fi dezvoltate prin programe de *Consiliere și dezvoltare personală* (conceptul de sine școlar, autoeficacitatea școlară, autoreglarea învățării, competențe emoționale, competențe interpersonale și competențe de management al carierei). Acestea vor fi dezvoltate pe parcursul mai multor ani școlari atât la ora de *Consiliere și dezvoltare personală*, cât și în cadrul altor discipline școlare.

Ce inovații pot fi aduse?

Inovațiile se referă în principal la accentul pus pe asigurarea stării de bine a elevului și a competențelor cu care să facă față atât vieții școlare, cât și celei personale prezente și viitoare. În acest sens, este recomandată construirea programei școlare de *Consiliere și orientare* din perspectiva dezvoltării competențelor noncognitive (din domeniul dezvoltării socio-emoționale, din cel al învățării și din cel al managementului carierei), slab aspectate de către alte discipline școlare, precum și accentuarea beneficiilor pe care aceste competențe le aduc pentru elevi în general și pentru achizițiile și performanțele lor școlare, în special.

Un alt aspect de noutate îl constituie includerea elementelor din domeniul educației pentru sănătate în cadrul competențelor dedicate stilului de viață și managementului personal, în virtutea faptului că acestea contribuie la atingerea unui scop comun (starea de bine a elevilor).

Metodologic, inovațiile ar putea avea în vedere includerea unor metode din repertoriul învățării sociale, adecvate dezvoltării competențelor socio-emoționale și accentuarea paradigmei evaluative prin care vizăm sprijinirea și valorizarea elevilor și reflecția asupra progreselor în învățare (ex.: autoevaluarea, reflecția, portofoliul de învățare).

Comunicare, informare

Implementarea cu succes a programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* nu poate fi realizată fără o campanie de comunicare orientată către factorii de decizie, actorii educaționali și publicul larg. De asemenea, este necesară prezentarea informațiilor către comunitatea internațională în limbi de circulație internațională (ex.: traducerea programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală*, participare la conferințe, seminarii pentru informare și colectare de feedback, explicarea în cadrul unor ghiduri a terminologiei utilizate, racordarea la terminologia europeană) pentru a explica, împărtăși și disemina experiențele românești.

La fel de utilă considerăm a fi organizarea unor dezbateri publice privind aspectele sensibile, precum: cine susține această oră, formarea celor care susțin această oră, strategii de evaluare, dar și lobby-ul la nivel național privind importanța *Consilierii*

202 și dezvoltării personale și asigurarea continuității în dezvoltarea competențelor noncognitive pe tot traseul învățării obligatorii.

7.2. Implementarea programelor școlare de Consiliere și orientare

În vederea implementării cu succes a programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* sunt necesare o serie de măsuri de sprijin, în absența cărora implementarea ar putea întâmpina dificultăți sau chiar să se soldeze cu eșec.

Formare

- Formarea personalului care oferă servicii de *Consiliere și orientare* prin:
 - Includerea modulului de *Consiliere și orientare* în cadrul pachetului obligatoriu al disciplinelor studiate în cadrul Modulului psihopedagogic/Masteratului didactic.
 - Obligativitatea parcurgerii unor cursuri de formare continuă cu un număr suficient de ore pe tema implementării programelor școlare de *Consiliere și orientare* pentru toate cadrele didactice care vor derula ora de *Consiliere și dezvoltare personală*.
 - Formarea directorilor de școli privind specificul orei de *Consiliere și orientare*.

- Afirmarea rolului consilierului școlar de coordonator metodologic în școli pentru implementarea activităților de *Consiliere și orientare*.

Resurse și investiții

- Elaborarea unor ghiduri privind implementarea eficientă a programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* destinate cadrelor didactice, directorilor, consilierilor școlari, decidenților, părinților.
- Elaborarea unor resurse pentru profesori (exemple de activități pentru dezvoltarea unor competențe specifice, instrumente de evaluare, exemplificări concrete legate de utilizarea portofoliului de învățare).
- Investițiile directe în dezvoltarea și adaptarea de instrumente utile pentru aplicarea la clasă a activităților de *Consiliere și dezvoltare personală*.

Activități de predare-învățare-evaluare

- Înscrierea disciplinei pe traiectoria „noii paradigme integrate” (Jensen, 2005) care presupune alternarea în ponderi echivalente a nivelului de solicitare a cogniției, afectivității și respectiv a mișcării.
- Pentru a susține dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* ar trebui să existe o atmosferă bazată pe respect și mediu suportiv de învățare, care produce la rândul ei un astfel de climat.

- 204
- Propunerea în cadrul sugestiilor metodologice din programa școlară, cu preponderență, a unor metode și tehnici din repertoriul învățării experiențiale.
 - Accentuarea necesității acordării și primirii de feedback atât de la cadrul didactic la elev, cât și între colegi sau de la elev spre cadrul didactic (atenție acordată percepțiilor și inputurilor elevilor).
 - Valorificarea experiențelor informale și extracurriculare în cadrul orei de *Consiliere și dezvoltare personală*.
 - Includerea prevederilor privind colaborarea dintre profesori, elevi, familie (din perspectiva învățării ca proces social).
 - Reafirmarea viziunii conform căreia la ora de *Consiliere și dezvoltare personală* evaluarea vizează sprijinirea și valorizarea elevilor și a rezultatelor învățării.
 - Evaluarea competențelor la ora de *Consiliere și dezvoltare personală* nu vizează reproducerea cunoștințelor sau aplicarea unor abilități izolate, ci presupune confruntarea elevilor cu situații-problemă complexe pe care să le rezolve prin mobilizarea a tot ceea ce au învățat, în cadrul unor demersuri care accentuează interacțiunea interpersonală.
 - Reflecția personală și autoevaluarea reprezintă componente-cheie ale evaluării competențelor.
 - Utilizarea, cu preponderență, a unor metode specifice de evaluare la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală*, precum: reflecție personală, autoevaluare, evaluare colegială (*peer evaluation*), simulări, proiecte, demonstrație multimedia, jurnale de reflecție, planul individual de dezvoltare, portofoliul de învățare.
 - Dezvoltarea competențelor urmărite este verificată la finalul anului, dar cu necesitate se impune și o reglare de parcurs și o evaluare la finalul fiecărei unități de învățare.

- Informarea elevilor despre progresul personal și indicarea pașilor următori, informarea părinților/familiei despre competențele dezvoltate sau îmbunătățite ale elevilor.

Monitorizare, evaluare, impact

- Nevoia existenței la nivel local și național a unui sistem de monitorizare pentru a colecta date și a face posibilă evaluarea activităților, iar feedbackul obținut să conducă la o implementare îmbunătățită a programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală*.
- Implementarea programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală* pentru gimnaziu să fie însoțită de elemente de evaluare continuă, pe baza cărora să poată fi luate decizii de optimizare a programului.
- Evaluarea impactului programelor școlare de *Consiliere și dezvoltare personală*, prin metode cantitative și calitative pe axa: „rezultate educaționale“, „rezultate economice și de ocupare“ și „rezultate sociale“, prin realizarea unor cercetări longitudinale.

Bibliografie

- American School Counselor Association. (1997). *Learner-Centered Psychological Principles. A Framework for School Reform and Redesign*. Disponibil la: <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Adelman, H.S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. În: *Journal of Education and Psychological Consultation*, 11(1), 7–36.
- American School Counselor Association. (2004). *ASCA National Standards for Students*. Alexandria, VA: Author. Disponibil la: http://static.pdesas.org/content/documents/asca_national_standards_for_students.pdf
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*. Alexandria, VA: Author. Disponibil la: <http://www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/asca-national-model>
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA School Counselor Competencies*. Alexandria, VA: Author.

Disponibil la: <http://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/SCCompetencies.pdf> 207

American School Counselor Association. (2014). *Mindsets and Behaviors for Student Success: K-12 College- and Career-Readiness Standards for Every Student*. Alexandria, VA: Author. Disponibil la: <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/MindsetsBehaviors.pdf>

Autoritatea Națională pentru Calificări. (2010). *Standard ocupațional Consilier școlar*. Disponibil la: <http://www.anc.edu.ro/uploads/SO/Consilier.scolar.pdf>

Autoritatea Națională pentru Calificări. (2010). *Standard ocupațional Psiholog școlar*. Disponibil la: <http://www.anc.edu.ro/uploads/SO/psiholog.scolar.pdf>

Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. & Van der Vleuten, C.P.M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. În: *Educational Research Review* 2, 114–129.

Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. & Van der Vleuten, C.P.M. (2006). Teachers' opinions on quality criteria for Competency Assessment Programs. În: *Teaching and Teacher Education*.

Balica, M., Benga, O., David-Crisbășanu, S., Goia, D., Horga, I., Iftode, O., & Caragea, V. (2016). *Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenții din România*. UNICEF România.

Belmont, J. (2015). *103 activități de grup. Idei de tratament și strategii practice*. București: Editura Trei.

- 208 Berreth, D., & Berman, S. (1997). The moral dimensions of schools. În: *Educational Leadership*, 54(8), 24–27.
- Blackemore, S.J., & Frith, U. (2015). *The Learning Brain. Lessons for Education*. Malden: Blackwell Publishing
- Blakemore, S.J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. În: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 296–312.
- Boyatzis, R.E., & Sala, F. (2004). *Assessing Emotional Intelligence Competencies*. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2004). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Campbell, C.A., & Dahir, C.A. (1997). *The national standards for school counseling programs*. Alexandria, USA: American School Counselor Association.
- Center for International Mobility CIMO. (2009). *Educational and vocational guidance in Finland*. Lonnberg Print and Promo. Disponibil la: http://cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowww-structure/15616_guidance_in_finland_2009.pdf
- Christensen, G., & Larsen, M.S. (2011). *Evidence on guidance and counselling*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată — fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom.
- Cobb, J.A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement. În: *Journal of Educational Psychology*, 63, 74–80.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning — CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author.
- Deci, E., Vallerand, E.R., Pelletier, L.G., & Ryan R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. În: *Educational Psychologist* 26, 3–4: 325–346.
- DeMorat, M. G. (1999). *Emotion socialization in the classroom context: A functionalist analysis*. Doctoral dissertation.
- Danish Ministry of Education. (2014). *Improving the Public School — overview of reform of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education)*.
- Denham, S.A., Bassett, H., & Wyatt. T. (2014). The Socialization of Emotional Competence. În: J.E. Grusec & P.D. Hastings (Editori), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 2nd edition, 590–613. New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? În: *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. În: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901–916.
- Department of Education and Skills, Dublin, Ireland. (2012). *Framework for Junior Cycle 2012*. Disponibil la: <https://www.>

education.ie/en/Publications/Policy-Reports/A-Framework-for-Junior-Cycle-Full-Report.pdf

Department of Education and Skills, Dublin, Ireland. (2015). *Framework for Junior Cycle 2015* Disponibil la: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Framework-for-Junior-Cycle-2015.pdf>.

DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.

DiPerna, J.C., & Elliott, S.N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. În: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207–225.

Dobridor, I.N., Mândruț, O., & Catană, L. (2012). *Proiectarea Curriculumului Centrat pe Competențe*. Teleorman: Inspectoratul Școlar Județean Teleorman.

Dobridor, I.N., & Pânișoară, I.O. (2005). *Știința învățării*. Iași: Polirom.

Duckworth, A.L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. În: *Educational Researcher*, 44(4), 237–251.

Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Educational Act 1998, Number 51, Ireland. (1998). Disponibil la: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/pdf>

- Eisenberg, N., Duckworth, A.L., Spinrad, T.L., & Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? În: *Developmental Psychology*, 50(5), 1331.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A.S., Fabes, R.A., Cumberland, A., Reiser, M., ... & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. În: *Developmental Psychology*, 39(1), 3.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Euroguidance Danemarca, Ministerul Educației din Danemarca. (2015). *Curriculumul pentru tematica Educație și muncă* (tradus în limba engleză). Disponibil la: <http://ufm.dk/en/education-and-institutions/internationalisation-and-cooperation/international-cooperation-on-guidance/euroguidance-denmark/publications-and-fact-sheets>
- Euroguidance Danemarca, Ministerul Danez al Educației. (2015). *Țintele comune pentru Educație și muncă* (traduse în limba engleză). Disponibil la: http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-vejledning/euroguidance/informationmateriale-om-vejledning/education-and-work-common-targets_eng_final_alle-sider-1.pdf

- 212 Euroguidance Denmark, the Danish Agency for Higher Education. (2014). *Guidance in education – the educational system in Denmark*. Disponibil la: <http://ufm.dk/en/publications/2014/files-2014-1/guidance-in-education>
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylä: ELGPN. Disponibil la: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2015). Tool No. 4: *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)* Kariteam Jyväskylä, Finland. Disponibil la: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance – A Critical Literature Review*. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.
- Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. În: *Child Development*, 58, 1335–1347.
- Fields, S., Alvarez-Galvan, J.L., Henard, F., Kis, V., Kuczera, M., & Musset, M. (2012). *A Skills beyond School Review of*

- Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College.
- Freiberg, H.J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. În: *Educational Leadership*, 56(1), 22–26.
- Gerard, F.M., & Pacearcă, Ș. (2012). *Evaluarea competențelor – Ghid practic*. București: Aramis.
- Goleman, D. (2005). *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche.
- Gordon, J., Arjomand, G., Rey, O., Arjomand, G., Siewiorek, A., Vivitsou, M., Von Reis Saari, J., Kearney, C., Kallunki, V., Erstad, O., & Gilje, O. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Key competence development in school education in Europe*. KeyCoNet.
- Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (2001). What schools do to prevent problem behaviors and promote safe environments. În: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 313–344.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. În: *Development and Psychopathology*, 7(01), 117–136.
- Gutman, L.M., & Schoon, I. (2013). *The impact of noncognitive skills on outcomes for young people*. Education Empowerment Foundations, London.

- 214 Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program* (3rd ed.). Alexandria, VA, US: American Counseling Association.
- Han, K., & Son, J. (2012). Difference in students, teachers, counselors perspective about effectiveness of Wee Program: Focusing on the Cheonan Wee center. In: *Korean Journal of Counseling*, 13(5), 2203–2227.
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423–433.
- Harker, L., & Keltner, D. (2001). Expressions of positive emotion in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcomes across adulthood. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 112.
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă — Ghid pentru profesori*. București: Trei.
- Hawkins, J.D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. In: R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness*, 278–305. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hawkins, J.D., Farrington, D.P., & Catalano, R.F. (1998). Reducing violence through the schools. In: D. S. Eliot, B.A. Hamburg, & K.R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective*, 188–216. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haynes, N.M, Ben-Avie, M., & Ensign, J. (Eds.). (2003). *How social and emotional development add up: Getting results in math and science education*. New York: Teachers College Press.
- Hodgetts, I. (2000). *Rethinking Career Education in Schools Foundations for a New Zealand framework*. Wellington: Career Services rapuara. Disponibil la: www.careers.govt.nz
- Hooley, T. (2014). ELGPN Tools No. 3. *The Evidence Base on Lifelong Guidance A Guide To Key Findings For Effective Policy And Practice*. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Disponibil la: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-on-lifelong-guidance>
- Howard, G. (2005). *Munca bine făcută. Când excelența și etica își dau mâna*. București: Sigma.
- Howard, G. (2006). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Sigma.
- Howard, G. (2007). *Mintea umană. Cinci ipostaze pentru viitor*. București: Sigma.
- Hughes, D., Gration, G., & DMH Associates. (2009). *Literature review of research on the impact of careers and guidance-related interventions*. Derbyshire: CfBT. Disponibil la: www.cfbt.com
- Hughes, K.L., & Karp, M.M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*. Institute on

- Education and the Economy, Columbia University. Teachers College, Columbia University.
- Huges, D., Mann, A., Barnes, S.A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016). *Careers Education: International Literature Review*. London: Education Endowment Foundation.
- Institutul de Științe ale Educației. (2001). *Memorandum cu privire la învățarea permanentă*. Piatra Neamț: Eurotipo.
- Ionescu, M., & Bocoș, M. (2009). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45.
- Institute of Medicine. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Institutul de Științe ale Educației. (2016). *Document de fundamentare a noului Plan-cadru pentru gimnaziu*. Disponibil la: http://scldr.ro/wp-content/uploads/2016/04/2.-Document_fundamentare_plan-cadru-gimnaziu_ISE.pdf
- Institutul de Științe ale Educației. (2016). *Document de politici educaționale — Repere pentru proiectarea și reactualizarea unui curriculum național*. Disponibil la: http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/07/Document-politici-curriculum_draft_mai_2016.pdf
- Institutul de Științe ale Educației. *Programe școlare*. Disponibile la: www.programe.ise.ro
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. În: *Learning and Instruction*, 19(3), 201–213.

- Isley, S.L., O'neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R.D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. În: *Developmental Psychology*, 35(2), 547.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. În: *Psychological Science*, 12(1), 18–23.
- Jang, Y.J. (2009). *The influence of Korean counselors' personal wellness on client-perceived counseling effectiveness: the moderating effects of empathy*. Doctoral dissertation. Disponibil la: <http://ir.uiowa.edu/etd/382>
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Jigău, M. (2000). *Consiliere și Orientare. Ghid metodologic*. București: ISE.
- Jigău, M., Botnariuc, P., Tăsică, L., Muscă A., Chiru, M., Cozma I., Țibu S. (2006). *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Sigma.
- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă — o alternativă. Fundamente, strategii*. București: Aramis.
- Joița, E. (2008). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: EDP.
- Julien, H. (1998). Adolescent Career Decision Making and the Potential Role of the Public Library. În: *Public Libraries*, 37(6), 376–81.

- 218 Kaslow, N.J., Rubin, N.J., Bebeau, M.J., Leigh, I.W., Lichtenberg, J.W., Nelson, P.D., Portnoy, S.M., & Smith, I.L. (2007). Guiding Principles and Recommendations for the Assessment of Competence. În: *Professional Psychology: Research and Practice*, American Psychological Association, Vol. 38, No. 5, 441–451.
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers, No. 110, OECD Publishing, Paris.
- Kickbush, I. (2012). *Learning for Well-being; a Policy Priority for Children and Youth in Europe: A Process for Change*. Disponibil la: <http://www.eiesp.org/hosting/a/admin/files/L4WB%20A%20Policy%20Priority%20for%20Children%20%26%20Youth%20in%20Europe.pdf>
- Kim, T., Lee, S.M., Yu, K., Lee, S., & Puig, A. (2005). Hope and the meaning of life as influences on Korean adolescents' resilience: Implications for counselors. În: *Asia Pacific Education Review*, 6(2).
- Kim, P. (2015). *Korea's Need for Qualified Counselors*. Faculty of the Adler Graduate School. Disponibil la: <http://alfredadler.edu/sites/default/files/Paul%20Kim%20MP%202015.pdf>
- Knapper, C., & Wright, A. (2001). Using Portfolios to Document Good Teaching: Premises, Purposes, Practices. În: *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(88): 19-29 December.

- Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2015). Current Issues in Competence Modeling and Assessment. În: *Journal of Psychology*, Volume 216, Issue 2.
- Learning First Alliance. (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Washington, DC: Author.
- Lee, J.W. (2001). *Problem behavior of adolescents in South Korea* (în limba coreeană). Seoul, Korea: Korean Youth Research Development.
- Lee, S.M. (2004). *A databased model to predict postsecondary educational attainment of low-socioeconomic-status students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, U.S.
- Lee, S.M., & Ahn, S.H. (2003). What should a school counselor do? (în limba coreeană). În: *The Korean Journal of Counseling*, 4(2), 281–293.
- Lee, S.M., Oh, I.S., & Suh, S. (2007). Comparison study of Korean and American school counseling for developing a Korean school counseling model (în limba coreeană). În: *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, 19(3), 539–567.
- Lee, S.M., & Yang, E. (2008). School Counseling in South Korea: Historical Development, Current Status, and Prospects. În: *Asian Journal of Counselling*, Vol. 15 No. 2, 157–181. Disponibil la:
https://www.researchgate.net/publication/239587075_School_Counseling_in_South_Korea_Historical_Development_Current_Status_and_Prospects

- 220 Lee, S.M., Suh, S., Yang, E., & Jang, Y. (2012). History, current status, and future prospects of counseling in South Korea. În: *Journal of Counseling and Development*, 90(4), 494-499.
- Legea Educației Naționale*. (2011). Legea nr. 1/2011, publicată în Monitorul Oficial, Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011.
- Legea nr. 128 din 12 iulie 1997 privind Statutul personalului didactic*. (1997). Disponibilă la: http://www.unibuc.ro/norganizare/bioperf/docs/2014/dec/10_11_30_10/Legea_128_din_1997.pdf
- Legea Consolidată a Consilierii și Orientării în Danemarca*. (2014). Disponibil la: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164530>
- Maier, A. (2012). *Efectele trainingului metacognitiv asupra performanțelor matematice ale elevilor din clasele inclusive*. Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Cluj-Napoca.
- Malecki, C.K., & Elliott, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. În: *School Psychology Quarterly*, 17 (1), 1-23.
- Marsh, H.W., & Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. În: *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Masten, C.L., Telzer, E.H., Fuligni, A.J., Lieberman, M.D., & Eisenberger, N.I. (2012). Time spent with friends in adolescence relates to less neural sensitivity to later

- peer rejection. În: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 106–114.
- McClarty, K.L., & Gaertner, M.N. (2015). *Measuring Mastery – Best Practices for Assessment in Competency-Based Education*. Pearson: Center for College & Career Success.
- McCombs, B.L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes. În: Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (2004), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does The Research Say?* New York: Teachers College Press.
- Medina, J. (2008). *Brain Rules*. Seattle: Pear Press.
- Mellanby, J., & Theobald, K. (2014). *Education and learning. An evidence-based approach*. Chichester: John Wiley & Sons LTD.
- Miller, A.L., Gouley, K.K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion Knowledge Skills in Low-income Elementary School Children: Associations with Social Status and Peer Experiences. În: *Social Development*, 14(4), 637–651.
- Ministerul Educației Naționale. (1998). Ordinul Nr. 4150/13.07.1998 referitor la *Curriculumul național*.
- Ministerul Educației Naționale. (2000). Ordinul Nr. 3064/18.01.2000 privind *Orientarea școlară și profesională în învățământul din România*.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2001). Ordinul Nr. 3638/11.04.2001 cu privire la *aplicarea Planului-cadru de învățământ pentru clasele I–a VIII-a în anul școlar 2001–2002*.

- 222 Ministerul Educației și Cercetării, Centrul Național pentru Curriculum. (2006). Ordinul Nr. 5286/09.10.2006 pentru aprobarea *Programei Consiliere și orientare clasele I–IV, V–VIII*.
- Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. (2009). Ordinul Nr. 5132/10.09.2009 privind *Activitățile specifice funcției de diriginte*.
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. (2010). Ordinul Nr. 5620/11.11.2010 privind *Concursul pentru ocuparea posturilor didactice/cadrelor declarate vacante/rezervate în învățământul preuniversitar. Programa pentru consiliere psihopedagogică*.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2010). Ordinul Nr. 5620/11.11.2010 privind *Programele valabile pentru concursul pentru ocuparea posturilor didactice/catedrelor declarate vacante/rezervate în învățământul preuniversitar*.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2011). Ordinul Nr. 5562/7.10.2011 pentru aprobarea *Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile*.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2011). Ordinul Nr. 5555/7.10.2011 pentru aprobarea *Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională*.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2012). Ordinul Nr. 5745/13.09.2012 privind aprobarea *Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare*

psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.

223

- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2012). Ordin Nr. 3656/29.03.2012 privind aprobarea Programelor școlare pentru clasa pregătitoare din învățământul primar — Dezvoltare personală.
- Ministerul Educației Naționale. (2013). Ordinul Nr. 3418/19.03.2013 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a — Dezvoltare personală.
- Ministerul Educației Naționale. (2014). Ordinul Nr. 4437/29.08.2014 referitor la Aplicarea programelor școlare în învățământul profesional de stat cu durata de 3 ani și în învățământul profesional special, începând cu anul școlar 2014-2014, precum și pentru aprobarea programei școlare pentru Consiliere și orientare, curriculum diferențiat pentru învățământul profesional de stat cu durata de 3 ani, clasele a IX-a, a X-a și a XI-a
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. (2016). Ordinul Nr. 3590/05.04.2016 privind Aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul gimnazial.
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. (2016). Ordinul Nr. 5739/14.11.2016 aprobarea Metodologiei-cadru privind mobilitatea personalului didactic de predare din învățământul preuniversitar în anul școlar 2017–2018.
- Ministry for Children, Education and Gender Equality Denmark. (2014). *Syllabus for the topic of education and work*. Translation provided by Euroguidance Denmark, 2015.

- 224 *Missouri Comprehensive School Counseling Program.* (2016). Disponibil la: <https://dese.mo.gov/college-career-readiness/guidance-counseling/curriculum>
- Murphy, B.C., Shepard, S.A., Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (2004). Concurrent and across time prediction of young adolescents' social functioning: The role of emotionality and regulation. În: *Social Development*, 13(1), 56–86.
- National Centre for Guidance in Education NCGE, Ireland. (2007). *A Curriculum Framework for Guidance in Post-Primary Education. Discussion Paper.* Disponibil la: http://www.ncca.ie/uploadedfiles/guidance/guidance_En.pdf
- National Council for Curriculum and Assessment NCCA, Ireland. (2012). *Key Skills of Junior Cycle.* Disponibil la: [http://www.curriculumonline.ie/getmedia/def48e3f-68f9-42e4-95de-f30086321fd0/JSEC_Key_Skills_of-JC_English\).pdf](http://www.curriculumonline.ie/getmedia/def48e3f-68f9-42e4-95de-f30086321fd0/JSEC_Key_Skills_of-JC_English).pdf)
- National Centre For Supporting Vocational And Continuing Education Poland. (2013). *Methods, techniques and tools to diagnose competences.* Cross Border Seminar, Warsaw.
- National Centre For Supporting Vocational And Continuing Education Czech Republic. (2005). *Psychological Methods in Career and Vocational Guidance.* Cross Border Seminar, Brno.
- National Council for Curriculum and Assessment NCCA, Ireland. (2011). *Junior Cycle Developments Innovation and Identity: Summary of Consultation Findings.* Disponibil la: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/

- National Council for Curriculum and Assessment NCCA, Ireland. (2016). *Short Course: Social, Personal and Health Education (SPHE). Specification for Junior Cycle Short Course*. Disponibil la: <http://www.curriculumonline.ie/getmedia/c3948823-7360-4cdc-b108-bb58b4bee4f9/11999-NCCA-JC-Short-Course-SPHE-v3.pdf>
- Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom.
- Negreț, I.D. (2012). *Proiectarea Curriculumului Centrat pe Competențe*. Disponibil la: <http://www.tr-ecariera.ro/descarca.php?id=16>.
- Negreț, D.I., & Pânișoară, I.O. (2005). *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Polirom.
- Numminen, U., & Kasurinen, H. (2003). *Evaluation of educational guidance and counselling in Finland*. National Board of Education, Yliopistopaino, Helsinki.
- O'Mara, A.J., Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R.L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. În: *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206.
- Opre A., Buzgar R., Ghimbuluț O., & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). Self Kit Program: Strategies for Improving Children's Socio-Emotional Competencies. În: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 678–683.
- Opre. A, & Buzgar R., (2012), The efficacy of SELF KIT program in developing socio-emotional competencies of

kindergarten children. În: *Procedia — Social and Behavioral Sciences*.

- Oprea, C.L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: EDP.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2002). *OECD Review of career guidance policies. Denmark — Country note*. Disponibil la: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/2088292.pdf>
- Panitz, T. (1996). *Collaborative versus cooperative learning*. Disponibil la: www.lgu.ac.uk-deliberations-collab.learning-panity2.html.
- Pasi, R.J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth*. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Peculea, L. (2014). *Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare. Program de intervenție educațională pentru clasele a XI-a*. Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Cluj-Napoca.
- Perțe, A.M. (2013). *Surse ale indeciziei în carieră*. Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Cluj-Napoca.
- Potolea, D., Toma, S., & Borza, A. (coord.). (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*. CNEE: București.

- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).* (2006). Official Journal of the European Union, L 394, 30.12.2006 on key competences for lifelong learning, OJ L 394, 30.12.2006.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.* (2006). Official Journal of the European Union. Disponibil la: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Robinson, K., & Lou, A. (2015). *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*. Iași: Polirom.
- Rydell, A.M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. În: *Emotion*, 3(1), 30.
- Sarivan, L., Leahu, I., Singer, M., Stoicescu, D., & Țepelea, A. (2009). *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*. București: Educația 2000+.
- Scallon, G. (2007). *L'evaluation des apprentissages dans une approche par les competences*. Bruxelles, De Boeck Universite.
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. În: *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93–105.
- Schunk, D.H., Hanson, A.R., & Cox, P.D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. În: *Journal of Educational Psychology*, 79, 54–61.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- 228 Seo, Y.S., Kim, D.M., & Kim, D. (2007). Current status and prospects of Korean counseling psychology: Research, clinical training, and job placement. In: *Applied Psychology: An International Review*, 56, 107–118.
- Shavelsona, R.J. (2010). On the measurement of competency. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*. Vol. 2(1), 41–63 Stanford University.
- Soland, J., Hamilton, L.S., & Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st Century Competencies Guidance For Educators*. RAND Corporation.
- Sultana, R.G. (2011). *Career Management Skills: assessing for learning – Briefing Note for WP1 of the ELGPN In preparation for the Field Visit in Toulouse: 14–15 November 2011*. Disponibil la: http://www.cisok.hr/UserDocsImages/baza-znanja/Pregledni%20clanci%20i%20strucni%20radovi/Sultana_Career%20Management%20Skills%20assessing%20for%20learning.pdf
- Sultana, R.G. (2012). *Flexicurity. Implications for lifelong career guidance*. ELGPN Concept Note No.1. ELGPN University of Jyväskylä, Finland. Disponibil la: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-flexicurity>
- Thomsen, R.A. (2014). *A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL. Disponibil la: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/career-choices-and-career-learning.-nvl-elgpn-concept-note>
- Vuorinen, R. (2016). *Career education and student counselling in Basic Education in Finland 2016 – with links to recent*

national initiatives in lifelong guidance, background paper prepared for the 18th National Conference Euroguidance with international participation, Counselling and guidance in school curriculum, 6-7 October 2016, Bucharest, Romania.

Vuorinen, R. (2016). *Career Education and Student counselling in the Finnish National Core Curricula 2014. Excerpt from the national core curricula*. Unofficial translation by Raimo Vuorinen (6 April 2016) of the following chapters:

13.4.12. Student Counselling, grades 1–2

14.4.14. Student Counselling, grades 3–6

15.4.19. Student Counselling, grades 7–9

Weissberg, R.P. (2000). Improving the lives of millions of school children. *În: American Psychologist*, 55(11), 1360–1372.

Welsh, M., Park, R.D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *În: Journal of School Psychology*, 39(6), 463–481.

Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *În: Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364.

Yu, H. (2007). A comparative analysis of internship system for school counselor education in Korea and U.S.A. *În: Korean Journal of Comparative Education*, 17(2), 59-80.

Zimmerman, B.J., & Timothy, C.J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. *În: T. Urdan & F.*

- Pajares, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 45–69. Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does The Research Say?* New York: Teachers College Press.
- Zins, J.E., Elias, M.J., Greenberg, M.T., & Weissberg, R.P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. În: K. M. Minke & G.C. Bear (Eds.), *Preventing school problems – promoting school success: Strategies and programs that work*, 71–100. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

RESURSE SUPLIMENTARE PRIVIND CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ÎN CURRICULUMUL ȘCOLAR

România

- Eurydice. Sistemul de educație din România. Disponibil la: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/romania_en
- Euroguidance România. *Sistemul de consiliere din România*. Disponibil la: <https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems/guidance-system-in-romania>
- Institutul de Științe ale Educației. Programe școlare și planuri cadru. Disponibil la: www.ise.ro

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale. (2012). Ordin Nr. 1804/4469 din 03.07.2012 privind *Metodologia-cadru cu privire la serviciile de consiliere și orientare a carierei pe tot parcursul vieții*.

SelfKit (dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor).
Disponibil la: <http://selfkit.ro/>

Danemarca

Eurydice. Sistemul de educație din Danemarca. Disponibil la: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en

Euroguidance Danemarca. *Sistemul de consiliere din Danemarca*. Disponibil la: <https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems/guidance-system-in-denmark>

Portalul național al consilierii și orientării. Disponibil la: <https://www.ug.dk/programmes/aboutugdk>

Prezentarea sistemului de *Consiliere și orientare* din sectorul educației din Danemarca. Disponibil la: <http://ufm.dk/en/publications/2014/files-2014-1/guidance-in-education>

Finlanda

Curriculumul cadru-național pentru educația de bază Finlanda (în limba finlandeză). (2014). Disponibil la: <http://oph.fi>

fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Curriculumul *Consiliere și orientare* la gimnaziu, Finlanda (în limba engleză). (2016). Disponibil la: http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/the_new_national_core_curricula_now_available_in_english

Eurydice. Sistemul de educație din Finlanda. Disponibil la: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en

Euroguidance Finlanda. *Sistemul de consiliere din Finlanda*. Disponibil la: <https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems/guidance-system-in-finland>

Finnish National Agency for Education. (2015). *What is going on in Finland? — Curriculum Reform 2016*. Disponibil la: http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016

Ministry of Employment and Economy, Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education, CIMO (2013). *Lifelong guidance in Finland*. Disponibil la: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/25493_Lifelong_guidance_in_Finland.pdf

Irlanda

Baginsky, W. (2004). for the NSPCC and Keele University. *School Counselling in England, Wales and Northern Ireland: A Review*. Disponibil la: <http://www.>

safespacetherapy.co.uk/media/schoolcounselling_wdf48931.pdf 233

Curriculum *Social, Personal and Health Education* (SPHE), Ireland. Disponibil la: <https://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/Social,-Personal-and-Health-Education>

Department of Education and Skills, Ireland. (2016). *Programme Recognition Framework: Guidance Counselling Criteria for Programme Providers*. Disponibil la: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Programme-Recognition-Framework-Guidance-Counselling.pdf>

Eurydice. Sistemul de educație din Irlanda. Disponibil la: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ireland_en

Euroguidance Finlanda. *Sistemul de consiliere din Finlanda*. Disponibil la: <https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems/guidance-system-in-ireland>

National Centre for Guidance in Education NCGE, Ireland. *School Guidance Handbook*. Disponibil la: <http://schoolguidancehandbook.ncge.ie/>

Republica Coreea (Coreea de Sud)

Ju, Y.A., Han, Y.J., Lee, H., Lee, D.G. (2016). Counselling psychology in South Korea. În: *Counselling Psychology*

Quarterly, 29:2. Disponibil la: <http://dx.doi.org/10.1080/09515070.2015.1127209>

Lee, S.M. (2016). The National Curriculum of Korea. Pregătirea specialiștilor de manual românești în cultura coreeană. Seul: Division of Understanding Korea Project/The Center for International Affairs, The Academy of Korean Studies.

Korean Youth Counseling Institute: <https://www.kyci.or.kr/user-Site/index.asp>

Korean Youth Counseling and Welfare Institute. (2013). *Korean Youth Counseling and Welfare Institute* (în limba engleză). Disponibil la: https://www.kyci.or.kr/fileup/lib_pdf/2013-42.pdf

Statele Unite ale Americii (US)

American School Counselor Association: <https://www.school-counselor.org/>

American School Counselor Association (2016). *The ASCA Ethical Standards for School Counselors*. Alexandria, VA: Author. Disponibil la: <http://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016.pdf>

Every Student Succeeds Act (ESSA). (2016). Disponibil la: <https://www.ed.gov/esea>

Informații ASCA despre cerințele din fiecare stat privind *licensure*: <http://www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/careers-roles/state-certification-requirements>

National Board for Certified Counselors: <https://www.nbcc.org/>

Anexă

Operaționalizarea standardelor pentru elevi în domeniul consilierii școlare, Missouri, US

Cadrul (*Framework*) în domeniul *Consilierii și orientării* elaborat la nivel de stat: Programul de consiliere școlară al statului Missouri (*Missouri Comprehensive School Counseling Program, 2016*)

Pentru *Middle school* (clasele 6–8, echivalentul aproximativ la gimnaziului românesc), standardele sunt organizate pe 3 domenii (dezvoltare socio-emoțională, domeniul școlar, dezvoltarea carierei). Prezentăm în continuare operaționalizarea standardelor pentru clasele VI–VIII pentru toate cele 3 domenii.

Ideea majoră nr. 1 DSE: Înțelegerea unei persoane ca individ și ca membru al diferitelor comunități locale și globale			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Conceptul de sine	Identificarea punctelor tari personale și a ariilor de dezvoltare personală și de bun cetățean	Demonstrarea înțelegerii punctelor tari personale și a provocărilor personale și a modului în care acestea contribuie la construirea unui concept de sine pozitiv	Identificarea gândurilor, emoțiilor și a modului în care acestea contribuie la construirea conceptului de sine
B. Echilibrarea rolurilor de viață	Identificarea și dezvoltarea strategiilor de planificare personală pentru managementul personal în familie, la școală	Aplicarea strategiilor pentru a echilibra responsabilitățile individuale, familiale, școlare	Recunoașterea diferitelor roluri și responsabilități pe care oamenii le au în familie, școală, comunitate și cum aceste roluri sunt interconectate
C. A fi membru care are o contribuție la diferite comunități globale	Demonstrarea abilităților necesare pentru lucrul în echipă	Identificarea și practicarea modalităților de a fi un contributor în echipă	Recunoașterea modalităților personale prin care un individ contribuie ca membru al comunității școlare

Ideea majoră nr. 2 DSE: Interacțiuni cu alții în modalități care arată respect pentru diferențele individuale și de grup			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Relații de calitate	Identificarea abilităților interpersonale necesare pentru a menține relații de calitate	Practicarea abilităților interpersonale eficiente într-o varietate de situații sociale	Autoevaluarea abilităților interpersonale care vor ajuta la menținerea unor relații de calitate
B. Respect pentru sine și pentru alții	Identificarea și dezvoltarea strategiilor de a promova acceptarea și respectul în școală și în comunitate	Promovarea acceptării și a respectului pentru diferențele individuale	Aplicarea strategiilor care promovează acceptarea și respectul pentru alții într-o comunitate globală
C. Responsabilitate personală în relații	Aplicarea abilităților de rezolvare de probleme și rezolvare de conflicte în situații noi, provocatoare	Practicarea abilităților de rezolvare a problemelor și de rezolvare a conflictelor	Manifestarea unei atitudini care reflectă responsabilitate personală în situații conflictuale

Ideea majoră nr. 3 DSE : Aplicarea abilităților de siguranță personală și a strategiilor de <i>coping</i>			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Alegeri sigure și sănătoase	Identificarea abilităților de rezolvare de probleme, luarea deciziilor și de refuz necesare pentru a face alegeri sănătoase/sigure în situații sociale	Utilizarea abilităților de rezolvare de probleme, luarea deciziilor și de refuz necesare pentru a face alegeri sănătoase/sigure în situații sociale	Recunoașterea influenței pe care o au colegii (<i>peers</i>) în adoptarea unor comportamente de risc și a consecințelor acestora
B. Siguranța personală și a altora	Identificarea comportamentelor care compromit siguranța personală și a altora	Dezvoltarea strategiilor care mențin siguranța personală	Aplicarea strategiilor care țin de asigurarea siguranței personale
C. Abilități de <i>coping</i>	Revizuirea strategiilor de a face față (<i>coping</i>) evenimentelor de viață (schimbare)	Aplicarea strategiilor de a face față (<i>coping</i>) evenimentelor de viață (schimbare)	Evaluarea abilităților de a face față (<i>coping</i>) evenimentelor de viață (schimbare)

Ideea majoră nr. 4 DS: Aplicarea abilităților necesare pentru succes școlar			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Îmbunătățirea conceptului de sine școlar care să conducă la învățare permanentă	Dezvoltarea și practicarea abilităților de învățare și a strategiilor de a participa la evaluări/testări specifice fiecărui domeniu academic și identificarea resurselor disponibile	Demonstrarea și revizuirea abilităților de studiu și de participare la evaluare/testare utilizând resursele școlare existente	Aplicarea în mod consistent a unui sistem de abilități de studiu și a unor strategii de participare în evaluare/testare care să promoveze succesul școlar
B. Management personal pentru învățare permanentă	Dezvoltarea și practicarea unui sistem de management personal pentru a obține succesul școlar	Demonstrarea și revizuirea unui sistem de management personal pentru a obține succesul școlar	Aplicarea în mod consistent a unui sistem de management personal care să conducă la succes școlar

Ideea majoră nr. 5 DS : Aplicarea abilităților de a face față tranziției între nivelurile educaționale			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Tranziții	Demonstrarea abilității de a se adapta la schimbarea nivelului de învățământ și a continua să se adapteze pentru a îndeplini așteptările școlare	Recunoașterea așteptărilor școlare continue și dezvoltarea strategiilor pentru a atinge cerințele în continuă creștere	Identificarea informației și a abilităților necesare în tranziția spre liceu

Ideea majoră nr. 6 DS: Dezvoltarea și monitorizarea planului personal de învățare			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Planul personal pentru învățare permanentă	Utilizarea abilităților de a stabili scopuri cu privire la impactul achizițiilor școlare asupra unui plan de învățare	Evaluarea achizițiilor școlare pentru a revizui scopurile educaționale pentru învățare permanentă	Elaborarea unui plan personal de învățare

Ideea majoră nr. 7 DC: Aplicarea abilităților de explorare a carierei și a celor de planificare pentru atingerea scopurilor de carieră			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Integrarea cunoștințelor despre sine în viață și în planurile de carieră	Utilizarea intereselor, calităților și limitelor personale în explorarea individuală a carierei	Utilizarea intereselor, calităților și limitelor personale în explorarea individuală a carierei și planificarea educațională	Elaborarea unui plan educațional și de carieră bazat pe interese, calități și limite personale
B. Adaptarea la lumea muncii și la schimbările tehnologice	Recunoașterea conceptului de traseu al carierei (<i>career path</i>) care presupune explorarea și pregătirea pentru carieră acum și în viitor	Recunoașterea modalităților în care ocupațiile și cariera sunt conectate cu traseul de carieră (<i>career path</i>), interesele personale și aptitudinile	Identificarea și explorarea unei varietăți de resurse care pot fi utilizate în explorarea carierei și planificare acum și în viitor
C. Respect pentru toate meseriile	Recunoașterea rolurilor de muncă nontradiționale	Recunoașterea relevanței tuturor meseriilor într-o societate globală	Recunoașterea relevanței contribuțiilor personale pentru școală și comunitate

Ideea majoră nr. 8 DC: A ști unde și cum se obțin informațiile despre lumea muncii și educație/formare post-secundară			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Luarea deciziilor cu privire la carieră	Evaluarea resurselor și informațiilor cu privire la carieră și educație	Utilizarea informațiilor despre carieră și educație pentru a explora trasee de carieră (<i>career paths</i>) de interes	Compararea intereselor personale cu informațiile despre carieră și educație
B. Cerințe educaționale și de carieră	Compararea diferitelor tipuri de formare și educație post-secundară și a modurilor cum sunt conectate cu alegerile de carieră	Utilizarea unei varietăți de resurse pentru a obține informații despre nivelurile de educație și formare solicitate pentru diferite ocupații	Identificarea cerințelor educaționale și de formare pentru ocupațiile din traseul carierei (<i>career path</i>) de interes

Ideea majoră nr. 9 DC : Aplicarea abilităților de a fi pregătit pentru carieră <i>(career readiness) și succes</i>			
Concept	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
A. Abilități personale pentru meseria de succes	Evaluarea și analizarea abilităților personale, etice, de muncă și a modului în care acestea influențează succesul individual	Utilizarea informației despre abilitățile personale, etice, de muncă pentru a îmbunătăți succesul individual	Evaluarea abilităților personale, etice, de muncă și a modului în care acestea influențează planul pentru carieră al elevului
B. Abilități de căutare a unei ocupații	Descrierea experiențelor de muncă avute în context școlar sau acasă	Identificarea și demonstrarea abilităților de bază pentru căutarea unui loc de muncă: participarea la un interviu și finalizarea unei aplicații pentru un loc de muncă	Utilizarea unui portofoliu pentru colectarea experiențele școlare și de muncă

*Lucrarea a fost finanțată prin proiectul Euroguidance
România 2018-2020 cu sprijinul Comisiei Europene.
Această publicație reflectă numai punctul de vedere al
autorilor, iar Comisia nu este responsabilă pentru eventuala
utilizare a informațiilor pe care le conține.*