

Svetlana Zagorka Milencovici

DIFICULTĂȚI ȘI PERSPECTIVE ÎN ACTIVITATEA ECHIPELOR MULTIDISCIPLINARE PENTRU REALIZAREA EGALITĂȚII EDUCAȚIONALE



Egalitatea educațională reprezintă un deziderat fundamental al societății moderne, un ideal pe care mulți profesioniști din domeniul educației se străduiesc să îl atingă. În acest context, volumul de față își propune să exploreze complexitatea și provocările întâmpinate de echipele multidisciplinare în efortul lor de a asigura un acces echitabil la educație pentru toți elevii.

Acest volum reprezintă continuarea discuțiilor și a ideilor inovatoare prezentate în cadrul conferinței internaționale anuale, devenite o tradiție a CJRAE Arad, dedicată acestui subiect foarte important. Scrise de profesori universitari, consilieri școlari, logopezi, profesori itineranți, articolele aduc în prim-plan atât dificultățile întâlnite în activitatea cotidiană, cât și perspectivele inovatoare propuse pentru a depăși aceste provocări.

Fiecare contribuție oferă o perspectivă unică, îmbogățind discuțiile despre practicile actuale și viitoare din contextul educațional. Temele abordate variază de la strategiile de colaborare eficientă în cadrul echipelor multidisciplinare, până la impactul politicilor educaționale asupra egalității de șanse. Accentul este pus pe metodele de incluziune, adaptarea curriculară și intervențiile personalizate care pot transforma fundamental experiența de învățare a elevilor.

Sperăm că acest volum va servi drept sursă de inspirație și ghid practic pentru profesioniștii din educație, contribuind astfel la îmbunătățirea continuă a mediului educațional și la promovarea egalității pentru toți copiii.

Director CJRAE Arad
Svetlana Zagorka Milencovici

ISBN: 978-606-26-2190-2



9 786062 621902

Svetlana Zagorka Milencovici
Coordonator

**DIFICULTĂȚI ȘI PERSPECTIVE ÎN ACTIVITATEA
ECHIPELOR MULTIDISCIPLINARE PENTRU
REALIZAREA EGALITĂȚII EDUCATIONALE**

Svetlana Zagorka Milencovici
Coordonator

DIFICULTĂȚI ȘI PERSPECTIVE ÎN ACTIVITATEA ECHIPELOR MULTIDISCIPLINARE PENTRU REALIZAREA EGALITĂȚII EDUCAȚIONALE



Editat de **Pro Universitaria SRL**, editură cu prestigiu recunoscut.

Editura **Pro Universitaria** este acreditată CNCS în domeniul Științelor Umaniste și CNATDCU (lista A2-Panel 4) în domeniul Științelor Sociale.

Copyright © 2025, **Editura Pro Universitaria**.

Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin **Editurii Pro Universitaria**.

Nicio parte din acest volum (fragment sau componentă grafică) nu poate fi copiată fără acordul scris al **Editurii Pro Universitaria**.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

**Difficultăți și perspective în activitatea echipelor multidisciplinare
pentru realizarea egalității educaționale / coord.: Svetlana Zagorka**

Milencovici. - București : Pro Universitaria, 2025

Conține bibliografie

ISBN 978-606-26-2190-2

I. Milencovici, Svetlana Zagorka (coord.)

37

Redactor: Elena Onea
Tehnoredactor: Tania Militaru
Copertă: Aurelian Leahu



Redacție:

tel.: 0732.320.664

e-mail: editura@prouniversitaria.ro

www.prouniversitaria.ro



Editura Pro Universitaria



Librăria UJmag:

tel.: 0733.673.555; 021.312.22.21

e-mail: comenzi@ujmag.ro

www.ujmag.ro



Ujmag.ro

CUPRINS

SECȚIUNEA 1: ECHIPA MULTIDISCIPLINARĂ FUNCȚIONALĂ..... 9

Funcționarea echipei multidisciplinare în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale - provocări și soluții în lumina noilor reglementări CJRAE/CMBRAE

Dana DUGHI, Otilia ARDELEAN 11

Starea de bine în școală: contribuția echipelor multidisciplinare

Anca Manuela EGERĂU, Dana Veronica RAD 15

Procesul colaborativ în echipa multidisciplinară

Rucsandra HOSSU 25

Rolul echipei multidisciplinare în educația copiilor cu cerințe educaționale speciale

Ibolya KOS..... 32

De la izolare la integrare - importanța echipei multidisciplinare în orientarea și consilierea școlară

Cristina-Elena MERCEA 37

Privirea care vindecă: rolul echipei multidisciplinare în valorizarea copilului cu cerințe educaționale speciale

Mirabela Codruța OCHIȘ, Angela-Carmen PLĂCINTAR 44

Dimensiunea colaborativă a echipei multidisciplinare în asigurarea incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale

Mihaela ȚÎMPA 49

SECȚIUNEA 2: STRESUL, EFECTELE ȘI COMBATEREA LUI ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL ACTUAL 55

The modern manager facing the challenges related to the school's organisational culture and quality

Sebastian CHIRIMBU..... 57

Dezvoltarea abilităților de mediere a conflictelor în mediul social

Anca Manuela EGERĂU 64

SECȚIUNEA 3: PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENȚIZARE ȘI CORECTARE 75

Tulburările de limbaj vs. tulburările de vorbire. Elemente contrastive și complementare în cazul polimicrogiriei

Carolina Bodea HAȚEGAN 77

SECȚIUNEA 4: CONSILIEREA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL LEGISLATIV ACTUAL	91
Promovarea sănătății mintale în școală prin activitățile de consiliere școlară Emese Roberta BOJIN	93
Componentele inteligenței emoționale - factori cheie pentru eficientizarea programelor de dezvoltare emoțională în perioada adolescență Violeta Nicoleta SIMION	99
SECȚIUNEA 5: ROLUL ASISTENTULUI SOCIAL PENTRU SPRIJINIREA EGALITĂȚII DE ȘANSE ÎN EDUCAȚIE.....	111
Egalitate de șanse pentru elevi: Intervenția asistentului social între necesitate și realitate Rahela BAN	113
The Effects of Criminal Relapse on Society Cristina BIZU, Vasile CHASCIAR	121
Socio-legal aspects of raising children in prison Andrada Gabriela CÎRCIA, Alina Maria BREAZ	132
Modalități de manifestare a excluziunii economice a romilor și oportunități de ameliorare a șanselor educaționale Ibolya LYES	138
SECȚIUNEA 6: ACTIVITĂȚILE DE PARENTING PERTINENT, NECESITATE STRINGENTĂ A CONTEXTULUI ACTUAL.....	153
Parentingul pertinent, o necesitate stringentă a mileniului III Alina Rodica BONCA	155
SECȚIUNEA 7 CONTEXTUL FORMAL ȘI NONFORMAL AL INTEGRĂRII COPILULUI/ELEVULUI CU CES.....	159
Metode de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Convorbirea Lavinia BIȚ	161
Multidisciplinaritatea - beneficii și limite în predarea limbii române Crina Valentina DIMA	167
Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în contexte non-formale Elena Maria UNGUREANU (ERDELI), Alina Felicia ROMAN	170
Incluziune prin tehnologie: personalizarea învățării și parteneriatul școală-familie într-o perspectivă apreciativă Diana-Olimpia NEAGA (căs. BELEAN)	174

Bunăstarea ca practică educațională: abordarea non-formală prin jocul JOYFUL

Alina Florina RAȚIU, Lucia Carla MATEI 180

Educația favorabilă incluziunii - promovarea oportunităților de învățare pentru toți

Adela REDEȘ 186

Educația non-formală în sprijinul incluziunii: ateliere experiențiale pentru copiii cu cerințe educaționale speciale în medii outdoor

Henrietta TORKOS 199

Provocări și soluții în integrarea elevului cu cerințe educaționale speciale. Studiu de caz

Roxana-Gabriela VLAD 209

SECȚIUNEA 1:

ECHIPA MULTIDISCIPLINARĂ FUNCȚIONALĂ

Funcționarea echipei multidisciplinare în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale - provocări și soluții în lumina noilor reglementări CJRAE/CMBRAE

Profesor logoped Dana DUGHI

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad,

Profesor consilier școlar Otilia ARDELEAN

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

The authentic integration of students with special educational needs (SEN) requires the effective collaboration of a multidisciplinary team, according to the provisions of the Order of the Ministry of Education no. 5701/2024. This article analyzes the composition of the team, the challenges frequently encountered in practice and offers applicable solutions to improve collaboration, using both legislative regulations and good practices already implemented at local level. It emphasizes the need for common digital tools, reducing bureaucracy and continuous team training, in order to create an authentic inclusive educational framework.

Educația incluzivă este un deziderat fundamental al sistemului educațional contemporan, care vizează integrarea reală a tuturor copiilor, indiferent de particularitățile lor individuale. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), această integrare nu poate fi realizată fără intervenția coerentă a unei echipe multidisciplinare. Conform noului Regulament de organizare și funcționare a CJRAE/CMBRAE aprobat prin OMed nr. 5701/2024, funcționarea acestei echipe este un pilon esențial în susținerea demersurilor de intervenție și personalizare a educației (Ministerul Educației, 2024).

Literatura de specialitate susține că succesul intervenției educaționale pentru copiii cu CES depinde de colaborarea funcțională între specialiști din domenii variate: psihologie, logopedie, asistență socială, medicină și pedagogie (Florian & Spratt, 2013). Această abordare integrativă este susținută de reglementările actuale din România, care impun structurarea unor echipe pluridisciplinare coordonate de CJRAE/CMBRAE (OMed 5701/2024, art. 11, 17, 24, 35).

Echipa multidisciplinară este formată, în general, din psiholog, psihopedagog, logoped, profesor de sprijin, consilier școlar, medic, asistent social, ergoterapeut/kinetoterapeut, cadru didactic de la clasă și părintele copilului (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Funcționarea reală a acestei echipe depinde însă de factori precum resursa umană disponibilă, instrumentele de colaborare, timpul alocat și implicarea familiei.

Provocări în funcționarea echipei multidisciplinare

Lipsa completă sau parțială a echipei multidisciplinare este una dintre cele mai frecvente probleme. În multe unități de învățământ, anumite roluri-cheie, cum ar fi cel de psiholog școlar, logoped sau profesor de sprijin, nu sunt acoperite. Acest lucru limitează capacitatea sistemului de a oferi evaluări și intervenții multidimensionale. O soluție viabilă constă în creșterea numărului de posturi pentru specialiști, precum și în utilizarea prevederilor art. 24 din OMed nr. 5701/2024, care permite parteneriatele cu ONG-uri și cabinete de specialitate pentru a completa serviciile de bază.

Lipsa de coordonare între membrii echipei este o altă dificultate frecvent semnalată. Deoarece specialiștii (profesori consilieri, logopezi, profesori de sprijin etc.) sunt adesea repartizați în mai multe școli și au programe distincte, întâlnirile de echipă sunt rare sau absente. Această fragmentare duce la intervenții parțiale și lipsa unei perspective unitare asupra cazului elevului. OMed 5701/2024, prin articolele 11 și 17, prevede posibilitatea organizării lunare de întâlniri de echipă multidisciplinară, cu decizii documentate, ceea ce ar putea îmbunătăți semnificativ colaborarea. Utilizarea unei platforme digitale comune (ex. Google Workspace, Microsoft Teams Edu) pentru actualizarea în timp real a planurilor de intervenție și a PEP-urilor este o soluție viabilă și ușor de implementat.

Supraîncărcarea specialiștilor este o problemă sistemică gravă. Un psiholog școlar deservește adesea peste 500 de elevi, iar un logoped este repartizat în 6–7 unități școlare. În aceste condiții, intervențiile devin superficiale și reactive, fără caracter preventiv sau formativ. National Association of School Psychologists (2020) recomandă o normă de maximum 300 de elevi per psiholog școlar. Adoptarea acestei norme în România, însoțită de justificări documentate la nivelul fiecărui CJRAE/CMBRAE, ar contribui la creșterea calității serviciilor oferite.

Implicarea limitată a familiei constituie un obstacol important. Rezistența părinților față de evaluarea psihopedagogică sau față de includerea copilului în programul PEP derivă adesea din lipsa de informare sau din teama de stigmatizare. Conform art. 31 și 33 din OMed 5701/2024, serviciile de asistență psihopedagogică au responsabilitatea de a informa familia și de a promova beneficiile unei intervenții timpurii. Programe precum „Școala părinților” (CJRAE Arad) sau „Cafeneaua părinților” (CJRAE Cluj) oferă exemple de bune practici care pot fi replicate la nivel național.

Birocrația excesivă este un factor care afectează direct calitatea intervenției. Timpul investit de specialiști în completarea documentației (formulare PEP, avize, fișe de intervenție etc.) limitează timpul disponibil pentru activitatea cu elevul. Digitalizarea acestor formulare, prin utilizarea de fișe și ere interactive standardizate, ar permite eficientizarea acestui proces. Art. 35 din OMed 5701/2024 încurajează revizuirea anuală a documentației în cadrul consiliilor consultative, oferind cadrul legal necesar pentru această schimbare.

Lipsa formării comune în echipă reflectă o altă lacună: majoritatea specialiștilor din sistemul educațional sunt formați izolat, fără experiențe de colaborare

interdisciplinară în formarea inițială sau continuă. Conform art. 14 din OMEd 5701/2024, comisiile metodice comune pot deveni spații valoroase pentru supervizare profesională și studii de caz. În plus, este necesară organizarea de cursuri acreditate de formare interdisciplinară (prin CCD-uri), axate pe teme specifice muncii în echipă, precum elaborarea planurilor personalizate, managementul comportamentelor-problemă sau comunicarea eficientă între specialiști.

În concluzie, provocările legate de funcționarea echipei multidisciplinare sunt multiple și interconectate, însă ele pot fi depășite printr-o abordare integrată, bazată pe reglementările recente și pe exemple de bună practică. Investiția în colaborare reală, în comunicare digitală și în profesionalizarea echipelor este esențială pentru a oferi sprijin autentic copiilor cu CES.

Având în vedere complexitatea procesului de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) și rolul crucial al echipei multidisciplinare, se impune formularea unor direcții strategice care pot contribui la optimizarea acestui demers educațional și terapeutic.

E nevoie de resursă umană specializată. Astfel Ministerul Educației, în colaborare cu inspectoratele școlare județene, ar trebui să prioritizeze alocarea de posturi suplimentare pentru psihologi, logopezi și profesori de sprijin, pe baza unui raport realist elev/specialist, în conformitate cu standardele internaționale (National Association of School Psychologists, 2020). Se recomandă implementarea la nivel național a unor instrumente digitale standardizate pentru redactarea și monitorizarea Planului de Educație Personalizat (PEP) și a celorlalte fișe de intervenție, pentru a reduce timpul birocratic și a facilita colaborarea între specialiști.

Întâlnirile lunare ale echipei multidisciplinare, prevăzute de OMEd nr. 5701/2024, trebuie transformate în practici funcționale, sprijinite logistic și managerial, astfel încât acestea să devină spații reale de coordonare și decizie centrate pe elev. Este esențială dezvoltarea de programe de educație parentală la nivelul fiecărui CJRAE/CMBRAE, adaptate contextului local, pentru a reduce rezistența la diagnostic și a consolida parteneriatul familie-școală-specialist. Exemple precum „Școala părinților” sau „Cafeneaua părinților” ar trebui extinse la nivel național.

Casele Corpului Didactic (CCD) ar trebui să organizeze cursuri acreditate pentru echipe mixte, axate pe teme precum: intervenția colaborativă, elaborarea PEP, supervizarea de caz sau gestionarea comportamentelor-problemă. Aceste formări trebuie să includă atât componente teoretice, cât și aplicații practice, bazate pe studii de caz. În acest context CJRAE/CMBRAE ar trebui să dezvolte instrumente de autoevaluare instituțională pentru a măsura eficiența activității echipelor multidisciplinare, inclusiv prin feedback din partea beneficiarilor direcți – elevii și familiile acestora.

Pe termen lung, eficiența echipei multidisciplinare depinde de dezvoltarea unei culturi profesionale bazate pe încredere, respect reciproc și responsabilitate partajată. Promovarea acestor valori în cadrul școlilor și a centrelor de resurse educaționale trebuie să devină un obiectiv strategic.

Prin aplicarea acestor recomandări, sistemul educațional românesc poate face pași concreți spre realizarea unei incluziuni reale și eficiente, în care fiecare copil, indiferent de nevoile sale, să beneficieze de sprijinul unei echipe unite și competente.

Funcționarea echipei multidisciplinare este baza educației incluzive. În contextul aplicării OMEd 5701/2024, este vital ca fiecare CJRAE/CMBRAE să își asume un rol activ în implementarea acestor principii. Deși provocările sunt multiple, ele pot fi abordate eficient prin alocarea resurselor necesare, digitalizare, regândirea normelor de muncă și, mai ales, prin promovarea unei culturi a colaborării centrate pe copil.

Bibliografie

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Inclusive education: Systems, practice and theory*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

Ministerul Educației. (2024). Ordin nr. 5701/2024 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a CJRAE/CMBRAE. *Monitorul Oficial al României*.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.

National Association of School Psychologists. (2020). *Recommended ratios for school psychologists*. <https://www.nasponline.org/>

Starea de bine în școală: contribuția echipelor multidisciplinare

Conferențiar universitar doctor Anca Manuela EGERĂU,

Universitatea Aurel Vlaicu, Arad

Profesor universitar doctor Dana Veronica RAD,

Universitatea Aurel Vlaicu, Arad

Student well-being is a key factor in educational success, social integration, and personal development. This paper explores the role of multidisciplinary teams—comprising teachers, psychologists, counselors, social workers, and medical staff—in supporting the physical, emotional, and social well-being of students. Through coordinated interventions and prevention strategies, these teams contribute to the early identification of difficulties, reduction of psychosocial risks, and creation of a positive school climate. The study is based on applied research in schools from Arad County, analyzing the perceptions of teaching staff and specialists involved. Results support the importance of interdisciplinary collaboration in promoting an inclusive and student-centered school environment.

Introducere

Starea de bine în școală a devenit un concept central în politicile educaționale moderne, reflectând preocuparea pentru dezvoltarea holistică a copilului. Într-un context marcat de provocări multiple — de la dificultăți socio-economice la tulburări de sănătate mintală — școala nu mai poate funcționa exclusiv ca spațiu de transmitere a cunoștințelor, ci trebuie să devină un mediu de sprijin emoțional, social și personal. Conform cercetărilor recente, starea de bine a elevului influențează direct rezultatele școlare, absenteismul, motivația și comportamentele relaționale (OECD, 2020).

În acest sens, echipele multidisciplinare joacă un rol esențial în identificarea nevoilor elevilor și în oferirea unui sprijin adaptat. Aceste echipe includ, pe lângă cadrele didactice, consilieri școlari, psihologi, logopezi, asistenți sociali și medici școlari, care colaborează pentru a oferi intervenții integrate și personalizate. Colaborarea eficientă între specialiști favorizează intervențiile precoc și contribuie la prevenirea excluziunii, abandonului școlar sau apariției unor traume nerezolvate (Noble& McGrath, 2021).

Lucrarea de față își propune să analizeze impactul echipelor multidisciplinare asupra stării de bine în mediul școlar, printr-un studiu aplicat pe raza județului Arad. Ne propunem să evidențiem percepțiile cadrelor didactice și ale specialiștilor, bunele practici, dar și provocările întâmpinate în colaborarea interdisciplinară.

Revizuirea literaturii de specialitate

Conceptul de „stare de bine” (well-being) în mediul școlar a cunoscut o dezvoltare substanțială în ultimele decenii, devenind un indicator important al calității actului educațional. Potrivit OECD (2020), starea de bine a elevilor implică dimensiuni multiple: emoțională, socială, fizică și cognitivă, toate acestea influențând în mod direct performanțele școlare, motivația pentru învățare și incluziunea educațională. O școală centrată pe elev nu se limitează la transferul de cunoștințe, ci acționează ca un mediu de susținere pentru dezvoltarea armonioasă a copilului.

Martin Seligman (2011), în lucrarea sa *Flourish*, definește starea de bine prin modelul PERMA (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment), subliniind că un climat școlar pozitiv poate stimula toate aceste componente. Aplicarea acestui model în școală presupune implicarea tuturor actorilor educaționali în crearea unui mediu sigur, suportiv și motivant pentru elevi.

Numeroase studii au demonstrat că prezența echipelor multidisciplinare în școli contribuie în mod semnificativ la susținerea stării de bine a elevilor. Aceste echipe, alcătuite din profesori, consilieri, psihologi, asistenți sociali și personal medical, oferă sprijin coordonat și adaptat nevoilor individuale ale copiilor. Verza și Verza (2006) susțin că intervențiile eficiente asupra copiilor cu dificultăți emoționale sau comportamentale nu pot fi realizate izolat de către cadrele didactice, ci necesită colaborare interdisciplinară (Weare, 2004).

În contextul educației incluzive, echipele multidisciplinare contribuie la identificarea timpurie a dificultăților de învățare, la formularea planurilor educaționale individualizate și la sprijinirea familiilor. Cucos (2006) evidențiază faptul că diversitatea culturală și socio-emoțională a elevilor impune o abordare adaptată și colaborativă, în care fiecare specialist aduce o perspectivă complementară (Suldo, 2016).

La nivel internațional, numeroase sisteme educaționale au integrat echipele multidisciplinare ca parte esențială a rețelei de suport pentru elevi. Studiile PISA și cercetările UNESCO subliniază că aceste structuri contribuie nu doar la reducerea absenteismului și a abandonului școlar, ci și la prevenirea tulburărilor de sănătate mintală în rândul elevilor (WHO, 2021). Prevenția devine astfel un obiectiv strategic, iar școala un partener activ în promovarea sănătății și bunăstării elevilor.

În România, cadrul legislativ permite existența echipelor multidisciplinare în instituțiile de învățământ, însă implementarea variază considerabil în funcție de resursele locale. Cercetările realizate de ARACIP și CNPEE evidențiază nevoia de formare continuă și dezvoltare profesională pentru specialiști, precum și importanța clarificării rolurilor și responsabilităților în cadrul acestor echipe (Durlak et al, 2015).

Prin urmare, literatura de specialitate susține cu claritate ideea că starea de bine a elevilor nu poate fi menținută în absența unei abordări integrate și colaborative. Rolul echipelor multidisciplinare este de a crea punți între dimensiunea educațională, socială și emoțională, contribuind la un proces educativ cu adevărat centrat pe copil (Rofey, 2012).

Scopul și obiectivele cercetării

Scopul principal al acestei cercetări este de a analiza modul în care echipele multidisciplinare contribuie la susținerea stării de bine a elevilor în unitățile de învățământ preuniversitar din județul Arad. Într-un context educațional tot mai complex, în care elevii se confruntă cu dificultăți emoționale, sociale sau cognitive, devine esențială înțelegerea impactului intervențiilor realizate de specialiști cu formări complementare.

Cercetarea își propune să evidențieze percepțiile actorilor implicați — în special cadre didactice, consilieri școlari și alți membri ai echipelor multidisciplinare — asupra rolului acestor structuri colaborative în promovarea bunăstării elevilor. În egală măsură, studiul urmărește identificarea provocărilor întâmpinate în implementarea intervențiilor multidisciplinare și a nevoilor de formare profesională asociate acestora.

Pe această bază, cercetarea urmărește următoarele **obiective specifice**:

1. Să investigheze nivelul de implicare și colaborare între membrii echipelor multidisciplinare în școlile din județul Arad;
2. Să analizeze percepțiile cadrelor didactice și ale specialiștilor asupra impactului acestor echipe asupra stării de bine a elevilor;
3. Să identifice tipurile de intervenții realizate și frecvența acestora;
4. Să evidențieze dificultățile și nevoile profesionale întâmpinate în colaborarea interdisciplinară;
5. Să formuleze direcții de acțiune pentru eficientizarea activității echipelor multidisciplinare în mediul școlar.

Metodologia cercetării

Cercetarea de față a fost realizată pe raza județului Arad și își propune o explorare aplicată a modului în care echipele multidisciplinare contribuie la susținerea stării de bine în școală. Alegerea acestui context geografic a fost motivată atât de interesul profesional al autorului, în calitate de cadru didactic universitar la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, cât și de relevanța practică a problematicii în instituțiile locale de învățământ.

Tipul cercetării

Demersul are un caracter descriptiv și exploratoriu, utilizând o abordare mixtă (cantitativă și calitativă), care permite o înțelegere complexă a percepțiilor și practicilor existente în școlile din județ. Combinarea celor două dimensiuni metodologice a permis atât colectarea unor date obiective, generalizabile la nivel local, cât și surprinderea nuanțelor experiențiale și relaționale în cadrul echipelor multidisciplinare.

Obiectul cercetării

Obiectul cercetării îl reprezintă activitatea echipelor multidisciplinare din școlile din județul Arad și impactul perceput al acestora asupra stării de bine a elevilor. S-au avut în vedere atât echipele formate formal în cadrul școlilor (psiholog, consilier, profesor

de sprijin, asistent social, cadru medical), cât și colaborările informale cu specialiști din exterior (ONG-uri, cabinete individuale, autorități locale).

Eșantionul

Cercetarea a inclus un eșantion de 120 de respondenți, selectați pe baza principiului diversității profesionale:

- 60 de cadre didactice (învățători, profesori de gimnaziu și liceu),
- 30 de consilieri școlari și psihologi,
- 15 asistenți sociali sau mediatori școlari activi în rețeaua educațională,
- 15 directori sau reprezentanți ai conducerii instituțiilor.

Instituțiile selectate sunt situate atât în mediul urban (Arad, Ineu, Lipova), cât și în medii rurale sau semi-urbane (Șiria, Pâncota, Sebiș), pentru a reflecta realități diferite privind resursele și structura echipelor.

Instrumente și proceduri

Au fost utilizate două instrumente principale:

- **Chestionar cu itemi semi-structurați**, aplicat online și fizic, destinat colectării datelor cantitative referitoare la componența echipelor, frecvența întâlnirilor, tipurile de intervenții și percepția asupra eficienței colaborării.
- **Interviu ghidat**, realizat cu 12 respondenți (4 directori, 4 consilieri, 4 profesori), pentru aprofundarea aspectelor calitative legate de dinamica echipelor, provocările întâmpinate și bunele practici identificate.

Datele colectate au fost analizate cu ajutorul unor proceduri descriptive (frecvențe, medii, distribuții procentuale) pentru chestionar, respectiv prin analiza tematică a transcrierilor interviurilor.

Pentru a asigura relevanța și profunzimea analizei în cadrul prezentei cercetări privind contribuția echipelor multidisciplinare la starea de bine în școală, au fost alese două instrumente metodologice complementare: un **chestionar semi-structurat** și un **interviu ghidat calitativ**. Acestea au fost proiectate astfel încât să capteze atât dimensiunea cantitativă (măsurabilă, comparabilă), cât și dimensiunea calitativă (subiectivă, contextuală) a fenomenului investigat.

Chestionarul semi-structurat

Chestionarul a fost conceput ca un instrument de colectare a datelor cantitative și a fost aplicat unui eșantion extins, reprezentativ pentru personalul didactic și specialiștii din școlile din județul Arad. Scopul principal al acestuia a fost de a oferi o imagine de ansamblu asupra structurii și funcționării echipelor multidisciplinare, precum și asupra percepției generale a respondenților în legătură cu eficiența acestora în susținerea stării de bine a elevilor.

Instrumentul a fost alcătuit din patru secțiuni tematice:

1. **Date demografice și instituționale** – pentru a contextualiza răspunsurile în funcție de vârstă, funcție, vechime în învățământ, mediu (urban/rural), tipul școlii;

2. **Structura echipei multidisciplinare** – itemi care investighează componența echipelor, prezența efectivă a diferitelor categorii de specialiști (consilier, psiholog, medic școlar, asistent social etc.);
3. **Activitatea echipei** – întrebări privind frecvența întâlnirilor, tipurile de cazuri abordate, metodele utilizate în intervenție;
4. **Percepția asupra impactului** – itemi pe scală Likert (1–5) care măsoară acordul respondenților față de afirmații privind eficiența echipelor, colaborarea dintre membri, impactul asupra elevilor și asupra climatului școlar.

Chestionarul a fost ales datorită capacității sale de a furniza date structurate, comparabile și relevante pentru analiza generală a fenomenului la nivel județean. De asemenea, natura semi-structurată a permis și introducerea unor întrebări deschise, pentru a surprinde exemple concrete, opinii personale sau sugestii venite din partea participanților.

Interviul ghidat calitativ

Pentru completarea și aprofundarea rezultatelor obținute prin chestionar, a fost utilizat un interviu ghidat, aplicat unui grup select de 12 participanți care au experiență directă în coordonarea sau participarea în echipe multidisciplinare. Interviul a urmărit nu doar validarea datelor cantitative, ci mai ales înțelegerea în profunzime a dinamicii colaborării dintre specialiști, a barierelor instituționale întâlnite și a impactului resimțit de către beneficiari (elevi, părinți, profesori).

Structura interviului a fost organizată în jurul a patru teme centrale:

- Definirea și percepția rolului echipei multidisciplinare în școală;
- Exemple de bune practici și intervenții reușite și te;
- Obstacole în colaborare (ex: lipsa personalului, birocratie, lipsă de comunicare);
- Nevoi de formare și sprijin extern identificate de participanți.

Interviul ghidat a fost ales ca instrument datorită caracterului său flexibil, care permite interviuatului să dezvolte răspunsurile într-o manieră liberă, dar ghidată de tematica cercetării. Acest format a oferit ocazia de a accesa informații sensibile, nuanțate, care nu ar fi putut fi surprinse printr-un chestionar standardizat. De asemenea, utilizarea acestui instrument a facilitat înțelegerea contextului specific al școlilor din județul Arad, inclusiv a diferențelor dintre mediul urban și rural.

Alegerea acestor două instrumente s-a bazat pe necesitatea de a îmbina rigoarea datelor cantitative cu bogăția interpretativă a datelor calitative. Chestionarul a oferit o imagine generală și obiectivă a gradului de funcționalitate al echipelor multidisciplinare, în timp ce interviurile au permis o explorare contextualizată a realităților din teren, evidențiind experiențele și percepțiile subiective ale celor implicați. Împreună, aceste instrumente au oferit o bază solidă pentru interpretarea coerentă a rezultatelor și pentru formularea unor recomandări relevante în plan educațional și instituțional.

Etica cercetării

Participanții au fost informați cu privire la scopul cercetării și la caracterul voluntar al participării. Toate datele au fost colectate și prelucrate cu respectarea principiilor

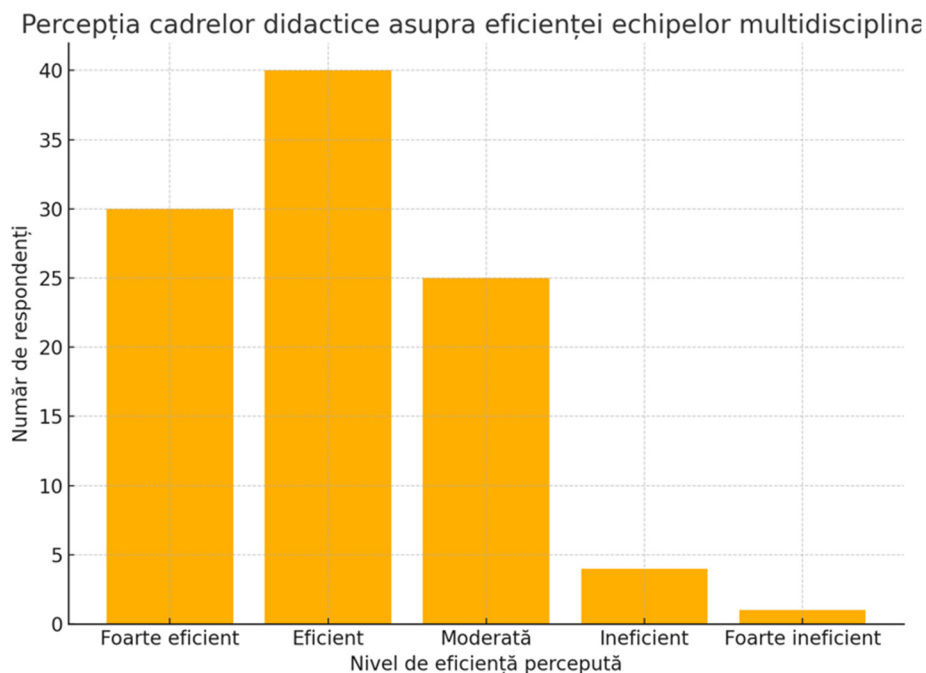
etice, garantându-se anonimatul și confidențialitatea. Cercetarea a fost realizată cu respectarea normelor Comisiei de Etică a Universității „Aurel Vlaicu” din Arad.

Rezultate

Analiza datelor obținute în urma aplicării chestionarelor și interviurilor evidențiază o imagine complexă a modului în care echipele multidisciplinare funcționează în unitățile școlare din județul Arad și a modului în care acestea sunt percepute de cadrele didactice și specialiștii implicați.

Percepția asupra eficienței echipelor multidisciplinare

Una dintre cele mai relevante dimensiuni analizate a fost percepția respondenților asupra eficienței echipelor multidisciplinare. Așa cum reiese din Graficul 1, majoritatea respondenților (40%) au evaluat aceste echipe ca fiind „eficiente”, iar 30% le-au considerat „foarte eficiente”. Doar 5% dintre participanți le-au perceput ca „ineficiente” sau „foarte ineficiente”. Aceste rezultate sugerează un grad ridicat de încredere în potențialul colaborativ al acestor echipe, în ciuda provocărilor instituționale menționate în alte secțiuni ale studiului.

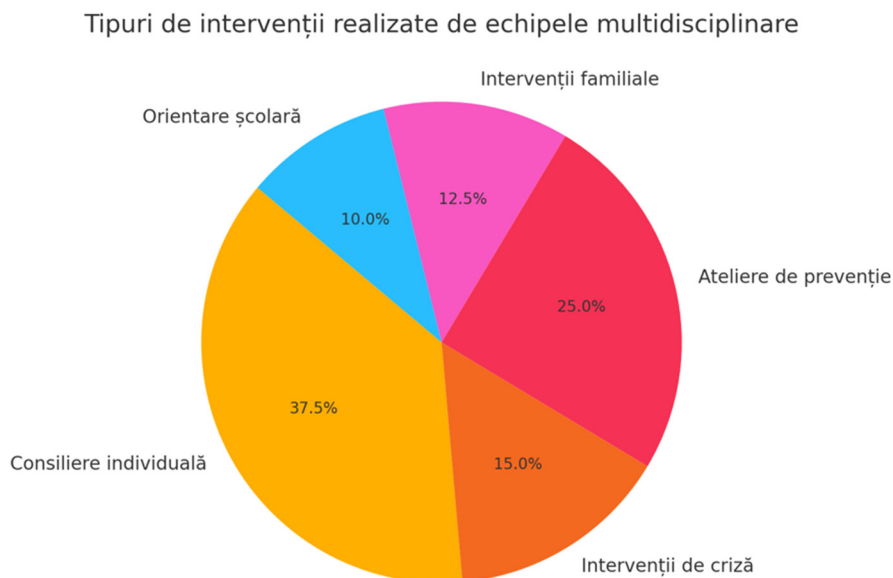


Grafic nr. 1. Percepția cadrelor didactice asupra eficienței echipelor multidisciplinare

Interviurile calitative au confirmat această percepție general pozitivă, participanții menționând că intervențiile multidisciplinare oferă o abordare integrată și adaptată nevoilor individuale ale elevilor, în special în cazurile care implică dificultăți emoționale, sociale sau familiale. Totuși, au fost semnalate și situații în care colaborarea a fost superficială sau ocazională, mai ales în școlile din mediul rural, unde nu toate funcțiile echipei sunt acoperite.

Tipuri de intervenții realizate de echipele multidisciplinare

În ceea ce privește activitatea concretă desfășurată de echipele multidisciplinare, datele sintetizate în Graficul 2 indică faptul că cea mai frecventă formă de intervenție este consilierea individuală, menționată de 45 de respondenți. Aceasta este urmată de atelierele de prevenție (30 de mențiuni), intervențiile de criză (18), intervențiile asupra familiei (15) și activitățile de orientare școlară și vocațională (12). Acest profil sugerează că, Deși echipele abordează o gamă variată de probleme, accentul rămâne pus pe dimensiunea psiho-emoțională a elevului.



Grafic nr. 2. Tipuri de intervenții realizate de echipele multidisciplinare

Participanții la interviuri au subliniat faptul că activitățile preventive (ateliere, campanii, sesiuni interactive) au un impact pozitiv asupra climatului școlar, însă adesea sunt organizate punctual, fără o planificare strategică. De asemenea, s-a remarcat faptul că implicarea părinților în intervențiile realizate de echipele multidisciplinare rămâne limitată, fiind percepută ca o zonă vulnerabilă care necesită mai mult sprijin din partea administrației școlare.

Frecvența colaborării și dificultăți întâmpinate

Din totalul respondenților, 67% au afirmat că echipa multidisciplinară din instituția lor se întâlnește cu o frecvență lunară sau bilunară, iar 21% au indicat întâlniri ocazionale, doar în cazuri urgente. Acest aspect indică o funcționare relativ regulată în multe școli, dar și o lipsă de formalizare în unele contexte, în special în școlile mici sau izolate.

Printre dificultățile cel mai des menționate se numără: absența anumitor specialiști (ex. psiholog, asistent social), volumul mare de muncă al cadrelor existente, lipsa unei metodologii comune de lucru și dificultăți în comunicarea cu familia. Totodată, în unele școli a fost semnalată o lipsă de recunoaștere a rolului echipei multidisciplinare, ceea ce poate conduce la rezistență din partea colectivului sau la subutilizarea resurselor existente.

Discuții

Rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări confirmă concluziile formulate în literatura de specialitate cu privire la importanța echipelor multidisciplinare în promovarea stării de bine în mediul școlar. Percepția majoritar pozitivă a cadrelor didactice și a specialiștilor implicați relevă nu doar recunoașterea teoretică a utilității acestor structuri, ci și o experiență practică semnificativă, în special în ceea ce privește intervențiile psiho-emoționale asupra elevilor.

Datele cantitative arată că aproape trei sferturi dintre respondenți consideră că echipele multidisciplinare sunt eficiente sau foarte eficiente, ceea ce denotă o consolidare treptată a colaborării interdisciplinare în școlile din județul Arad. Acest fapt este în concordanță cu modelul propus de Seligman (2011), potrivit căruia starea de bine este susținută de factori precum relațiile pozitive, implicarea și sentimentul de apartenență — toate acestea putând fi cultivate prin intervenții coordonate, multisectoriale.

De asemenea, structura tipurilor de intervenții realizate de echipele multidisciplinare reflectă o orientare clară către consilierea individuală și activitățile preventive, două componente considerate esențiale în literatura de specialitate pentru menținerea sănătății mintale și prevenirea comportamentelor problematice în rândul elevilor (OECD, 2020; WHO, 2021). Cu toate acestea, intervențiile de familie și orientarea școlară, Deși importante, par a fi tratate marginal, ceea ce poate sugera fie o limitare a resurselor umane și logistice, fie o lipsă de integrare eficientă a acestor dimensiuni în cultura organizațională a școlilor.

Un alt element important identificat este caracterul inegal al funcționării echipelor între mediul urban și rural. Interviuurile au evidențiat faptul că, în zonele urbane, unde există o structură a resurselor umane mai bogată și o mai bună conectare cu instituții externe (ONG-uri, autorități), echipele sunt mai stabile și intervențiile mai diversificate. În schimb, în mediul rural, activitatea echipelor este adesea limitată de lipsa personalului specializat, sarcinile multiple ale profesorilor și dificultățile de comunicare interinstituțională — aspecte semnalate și de Cucoș (2006) în analiza diferențelor sistemice din învățământul românesc.

Un aspect care merită o atenție sporită este lipsa de implicare a părinților în activitățile coordonate de echipele multidisciplinare. Deși literatura de specialitate accentuează rolul familiei ca partener esențial în susținerea dezvoltării copilului (Verza & Verza, 2006), în practică, colaborarea școală-familie rămâne adesea superficială sau formală. Acest fapt poate diminua impactul intervențiilor și poate conduce la soluții parțiale sau de scurtă durată.

În final, putem concluziona că funcționarea echipelor multidisciplinare în școlile din județul Arad este un proces în curs de consolidare, cu rezultate încurajatoare, dar și cu provocări semnificative. Lipsa unei metodologii unitare, absența unor resurse specializate constante și dificultățile de comunicare interinstituțională reprezintă obstacole ce trebuie depășite prin politici educaționale coerente, investiții în formarea continuă și promovarea unei culturi reale a colaborării interdisciplinare.

Concluzii și recomandări

Cercetarea desfășurată în școlile din județul Arad a evidențiat rolul semnificativ pe care echipele multidisciplinare îl joacă în susținerea stării de bine a elevilor. Atât datele cantitative, cât și cele calitative au subliniat faptul că, atunci când colaborarea între specialiști este constantă și bine structurată, impactul asupra elevilor este pozitiv și vizibil. Elevii beneficiază de sprijin emoțional, educațional și social integrat, ceea ce contribuie la prevenirea dificultăților de învățare, a comportamentelor de risc și a marginalizării.

Percepțiile majoritar favorabile exprimate de cadrele didactice și specialiști indică nu doar recunoașterea valorii acestor echipe, ci și nevoia de consolidare a funcționării lor. Consilierea individuală și activitățile de prevenție apar ca cele mai utilizate forme de intervenție, în timp ce implicarea familiei și orientarea vocațională rămân, încă, zone mai puțin dezvoltate. Această disproporție sugerează că echipele multidisciplinare se concentrează preponderent pe remedierea problemelor emoționale punctuale, în detrimentul unei abordări mai sistemice și proactive, care să includă dimensiuni educaționale, sociale și familiale.

Pe baza acestor constatări, se conturează câteva direcții de acțiune esențiale. În primul rând, este necesară consolidarea echipelor prin asigurarea prezenței tuturor categoriilor de specialiști (în special în mediul rural), precum și prin definirea clară a rolurilor și responsabilităților fiecărui membru. Acest lucru presupune sprijin instituțional din partea inspectoratelor școlare, primăriilor și altor autorități locale, care trebuie să alocă resurse adecvate pentru susținerea funcționării echipelor.

În al doilea rând, formarea profesională continuă a membrilor echipelor este esențială. Programele de perfecționare ar trebui să abordeze nu doar aspecte de specialitate, ci și teme legate de comunicare, lucru în echipă, planificare integrată și relația cu familia. Interdisciplinaritatea reală nu se reduce la prezența fizică a unor specialiști diferiți, ci presupune o cultură a colaborării și o viziune comună asupra sprijinului oferit elevului.

În al treilea rând, este necesară o mai mare implicare a părinților și comunității în activitățile derulate de echipele multidisciplinare. Acest parteneriat educațional este esențial pentru succesul intervențiilor și pentru asigurarea continuității sprijinului oferit copilului și în afara școlii.

În concluzie, echipele multidisciplinare reprezintă un pilon esențial al unei școli moderne, incluzive și orientate către dezvoltarea holistică a elevului. Întărirea acestor structuri, alături de promovarea unei culturi instituționale bazate pe cooperare și responsabilitate comună, poate contribui decisiv la construirea unui mediu școlar în care starea de bine nu este un ideal abstract, ci o realitate trăită zilnic de elevi, profesori și părinți deopotrivă.

Bibliografie

Cucoș, C. (2006). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Editura Polirom.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

Noble, T., & McGrath, H. (2021). *Wellbeing and resilience education: COVID-19 and beyond*. Routledge.

OECD. (2020). *Student well-being: PISA results*. OECD Publishing.

Roffey, S. (2012). *Circle solutions for student wellbeing*. SAGE Publications.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Suldo, S. M. (2016). *Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools*. Guilford Press.

Verza, E., & Verza, S. (2006). *Psihologia copilului*. Editura Pro Humanitate.

Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. SAGE Publications.

World Health Organization. (2021). *Mental health and well-being in schools: A policy brief*. Geneva: World Health Organization.

Procesul colaborativ în echipa multidisciplinară

Profesor logopeddoctor Rucsandra HOSSU,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

This article examines the dynamics of multidisciplinary collaboration in supporting children with special educational needs (SEN). Drawing on theoretical models and practical examples, it outlines the key components of effective teamwork, including mutual trust, alignment of values, empowerment of members, structured meetings, and shared reflection. The analysis emphasizes the importance of ethical responsibility and open communication in coordinating interventions. It also discusses common challenges—such as role overlap, professional competition, and logistical barriers—and proposes strategies to foster a coherent, child-centered approach.

Keywords: *multidisciplinary collaboration, special educational needs, ethical practice, team dynamics, communication*

Colaborarea în echipe multidisciplinare reprezintă o necesitate profesională și etică, mai ales în sprijinul copiilor cu cerințe educaționale speciale, unde interesul superior al beneficiarului impune o acțiune comună a specialiștilor. Împărtășirea și reamplasarea informațiilor și coordonarea intervențiilor reflectă responsabilitatea profesională, în timp ce lipsa colaborării poate conduce la practici ineficiente sau chiar dăunătoare. Articolul de față își propune să evidențieze componentele, valorile și provocările colaborării multidisciplinare, ilustrate prin exemple din educația specială.

Echipa multidisciplinară – structură, specific și funcționare

O echipă multidisciplinară este alcătuită din specialiști proveniți din domenii distincte, dar complementare, care își pun în comun expertiza profesională în vederea sprijinirii unei persoane într-un context complex, ce necesită o abordare integrată. Acest tip de echipă se caracterizează printr-o colaborare în care fiecare membru își păstrează identitatea profesională, aducând o contribuție distinctă, în acord cu specializarea proprie, fără suprapunerea rolurilor sau a competențelor. Deși unii specialiști pot avea multiple formări sau cunoștințe vaste, înrudite sau similare cu alți membri ai echipei (de exemplu, profesorul consilier școlar poate să dețină atestat în psihologie clinică) elementul definitoriu al echipei multidisciplinare constă în *funcționarea prin complementaritate*, nu prin suprapunerea rolurilor. Intervențiile sunt interdependente, iar eficiența demersului comun depinde de capacitatea echipei de a integra aceste perspective multiple într-o abordare coerentă.

Echipele multidisciplinare sunt des întâlnite în domenii precum medicina, educația sau asistența socială, acolo unde este necesară o înțelegere complexă a cazului și un răspuns integrat. În context educațional, sprijinirea unui copil cu cerințe educaționale speciale (CES) presupune implicarea mai multor specialiști – printre care, învățătorul, profesorul de sprijin, consilierul școlar, logopedul, mediatorul școlar, asistentul social, psihologul clinician sau medicul. Fiecare dintre aceștia contribuie cu instrumente și perspective proprii, care nu pot fi substituite unele cu altele. De pildă, în domeniul limbajului și comunicării, logopedul joacă un rol esențial atât în stabilirea diagnosticului diferențial, cât și în elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție specific pentru tulburările de limbaj, care se diferențiază net de demersul pedagogic al profesorului de la clasă sau de strategiile de sprijin educațional propuse de cadrul didactic de sprijin.

Dinamica colaborării în echipele multidisciplinare: componente, condiții și aplicabilitate

Reușita acțiunilor întreprinse de o echipă este strâns legată de nivelul de colaborare dintre membrii acesteia, aspect esențial pentru atingerea obiectivelor comune. Colaborarea nu presupune doar prezența fizică sau afilierea formală la un colectiv de muncă, ci implică participarea activă și conștientă a fiecărui membru. Conform Dicționarului explicativ al limbii române (Dex online, n. d.), a colabora înseamnă „*a participa în mod activ (într-un colectiv de muncă) la realizarea unei acțiuni sau opere comune, aducând o contribuție efectivă; a coopera; a conlucra*”. Această definiție evidențiază dimensiunea practică și interactivă a colaborării, în care fiecare membru își asumă un rol activ în procesul comun. Astfel, eficiența unei echipe nu derivă exclusiv din competențele individuale, ci mai ales din calitatea interacțiunilor și gradul de implicare colectivă în realizarea sarcinilor.

Colaborarea între membrii unei echipe multidisciplinare care sprijină copiii cu cerințe educaționale speciale nu este un dat de la sine, ci rezultatul interacțiunii unor coordonate relaționale și profesionale atent construite. Dukewits și Gowan (1996) au elaborat un model al echipelor eficiente în context educațional, care evidențiază cinci componente esențiale ale colaborării funcționale (după Hinojosa, 2001):

- **Încrederea reciprocă**

Încrederea reprezintă un pilon esențial în lucrul în echipă, mai ales când este vorba despre intervenții complexe adresate nevoilor copilului. În cadrul echipelor multidisciplinare, aceasta presupune recunoașterea competențelor fiecărui specialist (profesor, psiholog, terapeut, medic, asistent social etc.) precum și construirea unui spațiu profesional sigur în care membrii se simt în siguranță să exprime opinii, să pună întrebări și să-și împărtășească vulnerabilitățile fără teama de judecată. Încrederea nu se impune, ci se construiește în timp, prin întâlniri regulate, comunicare autentică și colaborare continuă. De exemplu, atunci când un psiholog școlar împărtășește o observație privind anxietatea unui elev cu CES, profesorul de sprijin poate completa tabloul cu exemple din mediul

clasei, iar logopedul poate adăuga observații din timpul terapiei. Într-un astfel de cadru sigur și cooperant, specialiștii pot lucra complementar, evitând judecățile premature și contribuind împreună la formularea unui plan de intervenție coerent și adaptat nevoilor copilului.

- **Alinierea valorilor și credințelor**

Pentru ca intervenția să fie coerentă și eficientă, membrii echipei trebuie să împărtășească o viziune comună asupra nevoilor și potențialului copilului. Chiar dacă abordările profesionale sunt diferite (profesioniștii pot avea formări și stiluri de lucru diferite) este necesară negocierea unei direcții comune de acțiune, care să fie susținută de respect reciproc și comunicare deschisă. De exemplu, într-un caz în care un copil cu tulburare de spectru autist prezintă comportamente provocatoare, un cadru didactic poate insista pe reguli și limite, în timp ce psihologul propune strategii de autoreglare emoțională. Prin comunicare și negociere, echipa poate ajunge la un consens privind importanța echilibrului între structură și susținerea nevoilor emoționale.

- **Împuternicirea membrilor**

Într-o echipă eficientă, fiecare membru trebuie să se simtă valorizat și susținut în exercitarea propriului rol profesional. Posibilitatea de a lua decizii în mod autonom, într-un cadru colaborativ, favorizează asumarea responsabilităților și implicarea autentică în sprijinirea copilului în procesul educațional. De exemplu, în cadrul unei întâlniri, profesorul itinerant poate fi încurajat să prezinte inițiative proprii privind așteptările curriculare, în loc să urmeze strict recomandările psihopedagogului. Acest tip de împuternicire profesională încurajează implicarea activă și asumarea deciziilor.

- **Gestionarea eficientă a întâlnirilor**

Întâlnirile echipei multidisciplinare, indiferent dacă sunt desfășurate fizic sau online, ar trebui să fie bine organizate, cu scopuri clare și o agendă bine structurată. De exemplu, o echipă care se reunește lunar pentru a discuta cazurile elevilor cu CES poate structura întâlnirea astfel: 10 minute pentru actualizarea informațiilor, 15 minute pentru discuția pe cazuri prioritare și 5 minute pentru stabilirea responsabilităților până la următoarea întâlnire. Această structurare ajută la utilizarea eficientă a timpului și la menținerea atenției asupra obiectivelor concrete.

- **Practici comune de feedback și reflecție**

Reflecția periodică asupra activităților desfășurate și schimbul de feedback constructiv între membrii echipei sunt esențiale pentru adaptarea intervențiilor la nevoile copilului. Aceste practici contribuie la ajustarea strategiilor, la identificarea barierei în calea progresului și la valorizarea punctelor forte observate în procesul de sprijin. De exemplu, după implementarea unei noi rutine de comunicare vizuală pentru un copil nonverbal, logopedul poate observa o creștere a inițiativelor de comunicare. Prin partajarea acestor observații cu ceilalți membri ai echipei, se pot adapta activitățile desfășurate în clasă sau acasă, sprijinind astfel generalizarea comportamentului în medii variate.

În acest mod, intervenția devine un proces dinamic de învățare colectivă, centrat pe nevoile reale ale copilului și susținut de o colaborare funcțională.

Modelul propus de Dukewits și Gowan (1996), care identifică cinci componente esențiale pentru eficiența echipelor educaționale, poate fi aprofundat prin perspectiva oferită de Daniel Coyle (2022), care discută despre trei piloni esențiali ai unei culturi organizaționale sănătoase: **siguranța**, **vulnerabilitatea** și **scopul comun**. *Siguranța psihologică* – înțeleasă ca sentimentul de apartenență și acceptare – susține încrederea reciprocă, prima dintre cele cinci componente din modelul lui Dukewits și Gowan (1996). *Vulnerabilitatea*, definită de Coyle ca disponibilitatea de a împărtăși opinii și dificultăți fără teama de judecată, este o condiție esențială pentru feedback-ul constructiv și pentru reflecția colectivă, componente ce susțin învățarea continuă în cadrul echipei. În plus, *scopul comun* reflectă ideea de aliniere a valorilor și credințelor, precum și necesitatea unui consens operațional în intervenția asupra nevoilor copilului.

Coyle (2022) oferă și exemple de comportamente care contribuie la consolidarea unei culturi organizaționale solide și funcționale:

- învățarea numelor tuturor membrilor echipei;
- ascultarea activă;
- exprimarea recunoștinței;
- încurajarea;
- oferirea de sprijin;
- toleranță zero față de comportamentele nepotrivite;
- alocarea timpului pentru reflecție asupra reu și telor și dificultăților.

Aceste comportamente corespund direct principiilor unei echipe funcționale, în care împuternicirea membrilor și gestionarea eficientă a întâlnirilor nu sunt doar obiective operaționale, ci expresii ale unei culturi a colaborării.

Un exemplu concret poate evidenția felul în care acești piloni se manifestă în practică. Într-o echipă multidisciplinară alcătuită din învățător, profesor de sprijin, consilier școlar și logoped, siguranța psihologică este susținută printr-un cadru de întâlnire organizat și predictibil – adică unul în care ședințele se desfășoară regulat, cu o agendă clară, într-un climat lipsit de presiune sau incertitudine. Vulnerabilitatea devine vizibilă atunci când cadrul didactic exprimă dificultățile întâmpinate în gestionarea comportamentelor de opoziție ale unui elev cu CES, iar ceilalți membri răspund prin susținere, nu prin judecată. Scopul comun este exprimat clar și operațional: sprijinirea elevului în dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională în timpul activităților de grup. Această coerență relațională și orientarea comună către un scop nu doar reflectă, ci și întărește cele cinci componente ale unei echipe funcționale: încredere, aliniere, împuternicire, organizare și reflecție comună.

Colaborarea eficientă în echipele multidisciplinare presupune un ansamblu de condiții relaționale, organizaționale și etice, care permit membrilor să conlucreze în mod coerent în sprijinul copilului. Pe lângă factorii descriși și mai sus - încredere, aliniere,

împuternicire, organizare și reflecție comună, siguranță, vulnerabilitate și scop comun - alte coordonate ale unei colaborări eficiente țin de calitatea managementului, suportul organizațional, abilitățile de comunicare și negociere, cât și de respectarea eticii și confidențialității (Cheng, X., et al; Stokols, 2008; Wright, 2001).

Provocări și bariere în colaborarea echipelor multidisciplinare din educația specială

Există o serie de factori care pot îngreuna eficiența muncii colaborative în cadrul echipelor multidisciplinare (Wright, 2001).

Un prim obstacol este legat de *angajatorii diferiți* ai membrilor echipei, ceea ce duce uneori la fluctuații în componența acesteia. De exemplu, consilierii școlari sau logopezii care nu sunt titulari pot fi relocați în alte unități de învățământ, afectând astfel continuitatea colaborării.

Un alt factor care poate genera tensiuni îl reprezintă *prioritățile diferite* ale profesioniștilor implicați. De exemplu, învățătorul are în vedere obiectivele educaționale ale întregii clase, în timp ce logopedul lucrează focalizat doar cu anumiți copii, în funcție de nevoile identificate.

Lipsa de claritate în exercitarea rolurilor poate constitui o altă barieră a colaborării. Spre exemplu, îmbunătățirea citirii poate fi un obiectiv comun pentru învățător, profesorul de sprijin și profesorul logoped. În lipsa unei clarificări a responsabilităților, există riscul ca intervențiile să se suprapună sau, dimpotrivă, să fie minimalizată contribuția unuia dintre specialiști. Pe de altă parte, dacă fiecare specialist aplică metode proprii, necoordonate între ele, copilul poate primi mesaje contradictorii, ajungând să devină confuz sau nesigur în procesul de învățare. În loc ca intervențiile să se susțină reciproc, ele pot intra în conflict sau pot fragmenta învățarea. Pentru a evita astfel de situații, este esențial ca membrii echipei să delimiteze clar responsabilitățile și să comunice constant în legătură cu strategiile folosite, pentru a asigura o abordare coerentă și predictibilă pentru copil.

În strânsă legătură cu această suprapunere de roluri, un alt obstacol semnificativ este *competiția între profesioniști* și lipsa recunoașterii reciproce a competențelor. Atunci când membrii echipei percep intervențiile celorlalți ca intruziuni sau ca diminuări ale propriei contribuții, pot apărea tensiuni subtile, rivalități sau rezistență pasivă la colaborare. De exemplu, dacă învățătorul consideră că logopedul „preia” aspecte ce țin de predarea cititului, sau dacă profesorul de sprijin simte că este marginalizat în procesul de luare a deciziilor, eficiența echipei scade, iar climatul colaborativ se deteriorează. Lipsa recunoașterii autentice a expertizei celuiilalt nu doar că afectează comunicarea, ci și creează un climat de suspiciune și defensivitate.

Competiția între profesioniști poate fi amplificată de modul în care *copilul se raportează diferențiat la membrii echipei*. Este firesc ca un copil să manifeste o afinitate mai mare față de un anumit specialist – fie pentru că rezonază cu stilul acestuia, fie datorită unei relații afective mai calde sau mai sigure. Totuși, în contextul echipei,

aceste preferințe pot fi percepute, uneori, ca o validare a unui membru și o invalidare a celorlalți, generând tensiuni, retragere sau chiar concurență tacită. Dacă lipsesc comunicarea deschisă și climatul de încredere reciprocă, astfel de situații pot alimenta sentimente de frustrare sau rivalitate, în loc să fie discutate ca expresii firești ale relațiilor umane.

Gestionarea matură a acestor diferențe presupune ca echipa să rămână centrată pe nevoile copilului, nu pe recunoașterea individuală. În loc să se compare sau să concureze, membrii echipei pot transforma relațiile diferențiate într-un punct de sprijin comun, folosind acele legături mai puternice ca punți pentru susținerea progresului copilului și consolidarea intervențiilor celorlalți. Construirea unei echipe funcționale presupune nu doar delimitarea clară a responsabilităților, ci și cultivarea respectului profesional reciproc, prin validarea contribuției fiecărui membru, recunoașterea diferențelor de perspectivă și învățarea continuă unii de la alții.

O altă barieră identificată este *nesiguranța unor membri ai echipei în privința competențelor proprii*. Unii profesioniști pot simți că nu dețin pregătirea necesară pentru a susține obiectivele din planul de intervenție personalizat, mai ales în lipsa unei formări suplimentare. Discuțiile deschise despre aceste îngrijorări și recunoașterea aportului valoros al fiecărui membru contribuie la reducerea tensiunilor și la creșterea încrederii reciproce.

În sfârșit, *dificultățile de ordin logistic* – precum desfășurarea activității în locații diferite, lipsa timpului pentru întâlniri regulate sau absența resurselor adecvate (spații, materiale, echipamente) – pot afecta negativ coerența și continuitatea intervențiilor. Aceste bariere structurale limitează schimbul de informații și sincronizarea acțiunilor între specialiști. O posibilă soluție ar fi organizarea de discuții informale sau întâlniri scurte, recurente, care să faciliteze alinierea perspectivelor, actualizarea informațiilor și coordonarea eforturilor într-un mod flexibil, dar eficient.

Colaborarea în echipele multidisciplinare din educația specială nu este doar o opțiune organizatorică, ci o expresie concretă a responsabilității profesionale și etice față de copil. Doar printr-o muncă de echipă coerentă, bazată pe încredere reciprocă, alinierea valorilor, comunicare deschisă și asumarea unui scop comun, intervenția educațională devine realmente eficientă și transformatoare.

Bibliografie

Cheng, X., et al. (2016). Trust evolution in hybrid team collaboration: A longitudinal case study. *Group Decision and Negotiation*, 25, 267–288.

Coyle, D. (2022). *Manual de cultură organizațională: 60 de acțiuni ultraeficiente pentru succesul grupului tău*. Editura Publica.

DEX Online. (n. d.). *Colaborare*. Accesat la 22 mai 2025, de la <https://dexonline.ro>

Hinojosa, J., et al. (2001). Team collaboration: A case study of an early intervention team. *Qualitative Health Research*, 11(2), 206–220.

Stokols, D., et al. (2008). The ecology of team science: Understanding contextual influences on transdisciplinary collaboration. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2, Suppl), S96–S115.

Wright, J. A. (2001). Working with other professionals. In M. Kersner & J. A. Wright (Eds.), *Speech and language therapy: The decision-making process when working with children*. David Fulton Publishers.

Rolul echipei multidisciplinare în educația copiilor cu cerințe educaționale speciale

Profesor Ibolya KOS,

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Harghita

In contemporary society, the social and educational integration of children with special educational needs (SEN) represents a key objective of the inclusive education system. Achieving this goal requires a complex approach based on collaboration among professionals from various fields. The multidisciplinary team plays a fundamental role in assessing, planning, and implementing interventions tailored to each child's individual needs. This paper aims to analyze the role of the multidisciplinary team in the process of integrating and supporting children with SEN, highlighting the benefits of collaboration and its positive impact on their development. The team works together to establish appropriate goals concerning academic progress and the acquisition of competencies. All team members are responsible for supporting the student throughout the learning process, skill development, and gaining independence.

Keywords: *special educational needs, multidisciplinary team, inclusive education.*

Educația incluzivă a apărut ca o reacție firească a societății la obligația acesteia de a asigura cadrul necesar și condițiile impuse de specificul educației persoanelor cu cerințe educative speciale.

Conceptul „cerințe educative speciale” (CES) a fost lansat în anul 1978, în Marea Britanie, apoi preluată de alte țări precum Spania, Portugalia. Din anul 1995 conceptul de cerințe educative speciale devine operațional și în România prin Legea învățământului (Vrăsmaș, 2004).

Ordinul 1985/1305/5805/2016 a fost formulat astfel: „Cerințele educaționale speciale reprezintă necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/afectări sau dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.). Asistența complexă fără necesități educaționale suplimentare nu definește CES.”

Cerințele educaționale speciale exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenție și o asistență educațională suplimentară, fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială.

Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare specializată.

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă este o prioritate majoră a sistemului educațional contemporan, reflectând respectul pentru drepturile fundamentale ale copilului și principiile educației incluzive. Totodată, este fundamental ca aceștia să fie implicați activ în viața școlii și să poată obține rezultatele dorite în urma parcursului lor educațional. Deși performanțele academice sunt adesea utilizate ca repere ale succesului educațional, este important ca procesul de învățare să fie privit într-un mod mai cuprinzător, ca o formare a valorilor, atitudinilor, cunoștințelor și abilităților necesare pentru a răspunde cerințelor unei societăți moderne. Astfel, educația trebuie să contribuie la dezvoltarea unui individ capabil să-și valorifice potențialul și să participe activ la viața socială.

S. Stainbak, W. Stainbak, și M. Forest prezintă o listă cu aspecte reprezentative pentru a defini școala incluzivă (apud Gherguț, 2006):

- recunoaște și acceptă diferențele de natură intelectuală, fizică, psihică, socio-culturală etc. din rândul elevilor;
- asigură o abordare individualizată pentru toți elevii;
- concepe strategii didactice în acord cu cerințele oricărui elev;
- oferă servicii specializate, în funcție de cerințele educaționale ale fiecărui elev;
- desfășoară acțiuni permanente pentru identificarea cerințelor speciale, stabilind prioritățile pentru fiecare elev;
- promovează cooperarea și parteneriatul în școală, schimbul de experiențe, lucrul în echipă și relațiile pozitive profesori-elevi-părinți.

Școala incluzivă pune în centrul atenției sale persoana umană ca ființă originală, unică și irepetabilă, accentuând ideea că în fiecare societate există persoane diferite, grupuri diferite, motivații, rațiuni și puncte de vedere diferite (Melero, 1998).

Procesul integrării educaționale a copiilor cu cerințe speciale în educație presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, centrat pe folosirea unor modalități eficiente de adaptare a curriculumului și pe diversificarea ofertelor de învățare în cadrul lecțiilor.

Educația integrată/incluzivă este un act responsabil, asumat de personalul școlii, de comunitate, de familie și nu trebuie perceput ca un proces de „subminare” a școlilor obișnuite, ci ca un proces de normalizare a vieții persoanelor aflate în dificultate (ajunse în această stare ca urmare a unor evenimente independente de voința lor) și ca o măsură de conștientizare a rolului de instituție publică al școlii, în care toți au dreptul să aibă acces în calitate de cetățeni cu drepturi egale ai comunității.

Pentru ca această integrare să fie eficientă și sustenabilă, este esențială implicarea unei echipe multidisciplinare, care să colaboreze constant pentru a răspunde nevoilor complexe ale copilului cu CES.

Echipa multidisciplinară este coordonată de către Responsabilul de caz servicii psihoeducaționale, numit de către directorul școlii incluzive. Responsabilul de caz servicii psihoeducaționale este, în mod ideal, profesorul de sprijin și itinerant, în caz contrar, învățătorul sau dirigintele elevului cu CES. Din echipa multidisciplinară fac parte toate

cadrele didactice care predau la clasa elevului cu CES, profesioniștii din diferite domenii de intervenție (profesor de sprijin, consilier școlar, profesor logoped) și familia.

Planificarea adecvată a suportului oferit elevilor cu CES este importantă. Responsabilul de caz servicii psihoeducaționale are obligația de a întocmi Planul de servicii individualizat, care prevede serviciile oferite de către instituția de învățământ, în funcție de posibilitățile acesteia.

Echipa multidisciplinară contribuie la evaluarea inițială și continuă a copiilor cu CES, folosind instrumente validate și observații directe din mai multe perspective. Pe baza evaluărilor, echipa colaborează pentru a stabili obiective educaționale, terapeutice și sociale. Îndatoririle *directorului* cuprind supervizarea implementării planurilor elevilor cu CES, alocarea resurselor din școală, asigurarea accesului la informațiile relevante pentru profesori, pentru a lucra eficient cu elevii de la clasă, facilitarea colaborării membrilor echipei multidisciplinare.

Cadrele didactice sunt responsabile pentru implementarea activităților de învățare, colaborează cu personalul de sprijin pentru a avea o abordare uniformă, coerentă.

Consilierul școlar asigură informare, consultanță și sprijin pentru cadre didactice, părinți în problematici specifice: incluziunea școlară a copiilor cu CES și în risc de excludere școlară, optimizarea relațiilor școală-elev-familie. Totodată, colaborează cu specialiști și profesori-logopezi, profesori itineranți și de sprijin în consilierea părinților ai căror copii au fost diagnosticați cu tulburări specifice de învățare.

Profesorul logoped asigură îndrumarea logopedică a cadrelor didactice în vederea sprijinirii procesului de corectare a tulburărilor de limbaj, asistență metodologică în vederea utilizării instrumentelor compensatorii pentru elevii cu tulburări specifice de învățare, cuprinși și în terapie. De asemenea, colaborează, în cadrul echipei multidisciplinare, cu profesorul-consilier școlar, profesorul itinerant și de sprijin, cadrele didactice de la clasă și părinții copilului cu CES.

Profesorul itinerant și de sprijin este orientat spre următoarele tipuri de activități în cadrul echipei multidisciplinare:

- elaborează și propune echipei de lucru programe personalizate de servicii educaționale;
- propune echipei de lucru elevii care au nevoie de intervenție personalizată;
- asigură adaptarea curriculumul școlar la posibilitățile de dezvoltare și învățare ale copiilor;
- colaborează cu învățătorii și profesorii claselor în care sunt integrați elevii cu cerințe speciale, cu precizarea modalităților de lucru pentru fiecare capitol, temă sau lecție.

Părinții elevului cu CES sunt o resursă importantă de cunoștințe și experiențe atunci când dorim să dezvoltăm un plan individualizat de învățare eficientă.

Comunicarea între membrii echipei este fundamentală. Înțelegerea caracteristicilor generale ale anumitor categorii de elevi cu cerințe educaționale speciale și a strategiilor care s-au dovedit eficiente este esențială pentru a adopta principiile și cadrul de lucru

potrivit în echipa multidisciplinară, însă în practică este nevoie de o abordare individualizată, în funcție de elev și context.

Echipa stabilește împreună obiective potrivite în ceea ce privește progresul școlar și dobândirea de competențe. Toți membrii echipei sunt responsabili de sprijinirea elevului în procesul de învățare, în dezvoltarea abilităților și dobândirea independenței.

Colaborarea eficientă între membrii echipei permite:

- adaptarea metodelor de predare și evaluare la nivelul copilului;
- implementarea intervențiilor psihopedagogice specifice;
- dezvoltarea competențelor sociale și emoționale;
- susținerea cadrului didactic în gestionarea situațiilor dificile;
- consilierea părinților în vederea implicării active.

Ar fi ideal, ca toate instituțiile de învățământ să dispună de consilier școlar, profesor itinerant și de sprijin și profesor logoped în vederea asigurării celor mai bune servicii pentru copiii cu CES.

Pentru a avea succes și pentru a-și atinge scopul și obiectivele în raport cu cerințele vieții sociale, școala trebuie să ofere o paletă cât mai largă de servicii educaționale care să devină atractive și să satisfacă cerințele elevilor.

Colaborarea echipei multidisciplinare oferă multiple avantaje:

- abordare holistică asupra nevoilor copilului;
- prevenirea marginalizării și excluderii sociale;
- creșterea performanțelor școlare și personale;
- sprijin continuu pentru cadrele didactice și familie;
- dezvoltarea unei atitudini pozitive în rândul colegilor de clasă;
- reducerea riscului de abandon școlar.

Echipa multidisciplinară reprezintă o componentă esențială în integrarea eficientă a copiilor cu CES în învățământul de masă. Prin evaluare, planificare, intervenție și monitorizare, membrii echipei contribuie la asigurarea unui parcurs educațional echitabil și personalizat. O colaborare reală și eficientă între toți actorii implicați contribuie la integrarea reușită a acestor copii în școală și societate, oferindu-le șansa la o dezvoltare completă și armonioasă.

Bibliografie

Cucoș, C. (2009). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Editura Polirom.

Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale*. Editura Polirom.

Gherguț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Editura Polirom.

Mara, D. (2009). *Strategii didactice în educația incluzivă*. Editura Didactică și Pedagogică.

Ministerul Educației. (2024). Ordin nr. 5701/2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională.

Ministerul Sănătății, Ministerul Muncii, & Ministerul Educației. (2016). Ordin nr. 1985/1305/5805/2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și /sau cerințe educaționale speciale.

Pop, G., & Sztrelenczuk, I. (n. d.). *Suport în integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES)*. Retrieved from https://www.elearning.raa.ro/wp-content/uploads/2023/12/Suport-curs_personal-sprijin_varianta-finala.pdf

Vrăsmaș, T. (2004). *Școala și educația pentru toți*. Editura Miniped.

De la izolare la integrare - importanța echipei multidisciplinare în orientarea și consilierea școlară

Profesor consilier școlar Cristina-Elena MERCEA,

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad;

Lector universitar doctor Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad

In the contemporary educational context, school environments are increasingly challenged by issues of social isolation, emotional vulnerability, and academic disengagement among students. These challenges demand a shift from individual and fragmented interventions to coordinated, multidisciplinary approaches. This paper explores the vital role of multidisciplinary teams in facilitating the transition from student isolation to integration within the school community. Drawing from theoretical frameworks and practical case studies, the paper highlights how collaboration between school counselors, psychologists, teachers, social workers, medical staff, and families can provide comprehensive and individualized support for students at risk. It underscores the importance of early identification, personalized intervention plans, and consistent communication among professionals. The findings emphasize that such team-based strategies not only promote students' academic and emotional development but also foster an inclusive educational environment. The article concludes with a discussion of challenges faced by multidisciplinary teams and offers recommendations for optimizing their impact in the school setting.

În ultimii ani, nevoile de sănătate mintală ale elevilor din mediile educaționale au crescut exponențial, determinate de o convergență a factorilor sociali, tehnologici și de sănătate globală. Printre cei mai importanți contribuitori se numără pandemia de COVID-19, care a declanșat o perturbare a școlarizării, o izolare socială prelungită și o reducere a accesului la servicii de sănătate mintală pentru mulți copii și adolescenți. Trecerea bruscă la învățământul online, combinată cu frica și incertitudinea cu privire la viitor, a intensificat stresul, anxietatea și sentimentele de izolare în rândul elevilor. Potrivit autorilor Alexander, Bryant și Thomas (2022), pandemia a creat „o ruptură semnificativă în conexiunile sociale ale tinerilor, închiderea școlilor exacerband vulnerabilitățile emoționale și întârziind accesul la sistemele de sprijin psihosocial” (p. 112).

Dincolo de impactul imediat al pandemiei, alte provocări continue contribuie la creșterea poverii asupra sănătății mintale. Utilizarea omniprezentă a rețelelor de socializare, Deși oferă conectivitate și comunitate, a fost, de asemenea, legată de creșterea ratelor de anxietate, depresie și hărțuire cibernetică. Platforme precum Instagram, TikTok și Snapchat au transformat interacțiunile cu colegii, dar au intensificat și presiunea legată

de imaginea de sine, validare și compararea online (Twenge și Campbell, 2019). În plus, cerințele academice tot mai mari impuse studenților - cum ar fi testele cu miză mare, admiterile competitive la universitate și așteptările părinților - contribuie la stresul lor emoțional și poate duce la epuizare și dezangajare.

Aceste presiuni convergente subliniază urgența regândirii modului în care școlile abordează bunăstarea elevilor. Modelele tradiționale de sprijin individualizat - bazate exclusiv pe consilieri sau intervenții ocazionale - nu mai sunt suficiente. În schimb, școlile trebuie să dezvolte sisteme integrate de îngrijire care să reunească mai mulți profesioniști care pot lucra în colaborare pentru a identifica, a răspunde și a preveni izolarea elevilor. Această lucrare explorează modul în care echipele multidisciplinare oferă un cadru puternic pentru transformarea structurilor de sprijin fragmentate în eforturi holistice, coordonate, care promovează integrarea și reziliența elevilor.

În ecosistemul complex al școlilor de astăzi, elevii se confruntă cu o varietate de provocări academice, emoționale și comportamentale interconectate. Aceste probleme există rareori izolat; mai degrabă, se intersectează și se influențează reciproc, necesitând o abordare coordonată și holistică a sprijinului acordat elevilor. Aici își demonstrează valoarea echipele multidisciplinare - prin integrarea unor perspective profesionale diverse pentru a aborda întregul spectru de nevoi ale elevilor.

Un punct forte cheie al echipelor multidisciplinare constă în capacitatea lor de a oferi îngrijire completă. Elevii nu se confruntă cu dificultăți academice, perturbări comportamentale sau suferință emoțională în compartimente izolate. Aceste experiențe se suprapun adesea, ceea ce face esențial ca intervențiile să le abordeze la unison. Un consilier poate lucra cu elevul la reglarea emoțională, în timp ce un psiholog explorează problemele cognitive subiacente, iar un profesor ajustează strategiile de instruire pentru a se potrivi profilului de învățare al elevului. Acest model de sprijin multilateral asigură că niciun aspect al bunăstării elevului nu este neglijat.

Colaborarea multidisciplinară îmbunătățește, de asemenea, identificarea timpurie a elevilor aflați în situații de risc. Profesorii, aflați în prima linie, sunt adesea primii care observă schimbări subtile de comportament sau emoții. Atunci când preocupările sunt comunicate consilierilor școlari și psihologilor printr-un sistem multidisciplinar stabilit, se pot dezvolta intervenții la timp. Ședințele regulate ale echipei favorizează schimbul de informații în timp real și planificarea proactivă.

Echipele multidisciplinare contribuie, de asemenea, la o rezolvare mai eficientă a problemelor și la luarea deciziilor. Echipele beneficiază de punerea în comun a expertizei lor - consilierii aduc perspective asupra dinamicii elevilor, psihologii interpretează evaluările, iar asistenții sociali abordează contextele familiale și comunitare.

Un studiu longitudinal realizat în școlile secundare norvegiene a constatat că întâlnirile frecvente ale echipelor multidisciplinare și definirea clară a rolurilor au îmbunătățit semnificativ calitatea colaborării și rezultatele elevilor. Școlile cu echipe funcționale au raportat timpi de răspuns mai rapizi la crizele elevilor, o satisfacție mai mare a cadrelor didactice și o reducere a absenteismului (Ose, Kaspersen și Lohre, 2021).

Pandemia de COVID-19 a evidențiat și mai mult importanța consilierilor multidisciplinare. În ciuda provocărilor logistice, cum ar fi munca la distanță și interacțiunea limitată față în față, consilierii școlari au devenit figuri centrale în sprijinul pentru sănătatea mintală a elevilor, coordonându-se cu asistenții sociali, profesorii și familiile pentru a asigura continuitatea îngrijirii (Alexander și colab., 2022). Structura echipelor multidisciplinare a permis școlilor să se adapteze rapid, adaptând serviciile la un mediu digital și menținând contactul cu elevii vulnerabili.

Echipele multidisciplinare din mediul școlar sunt compuse din profesioniști din diverse discipline care colaborează pentru a sprijini dezvoltarea academică, socială, emoțională și comportamentală a elevilor. Aceste echipe includ de obicei consilieri școlari, psihologi, asistenți sociali, asistente medicale școlare, profesori, administratori și adesea, membri ai familiei. Fiecare membru contribuie cu cunoștințe specializate, asigurându-se că nevoile elevilor sunt abordate holistic și eficient (Ose și colab., 2021).

Consilierii școlari joacă un rol cheie în dezvoltarea elevilor, oferind îndrumare academică și profesională, sprijin emoțional și consiliere pe termen scurt. De asemenea, aceștia efectuează evaluări pentru a identifica elevii care au nevoie de servicii suplimentare și pentru a face trimiteri atunci când este necesară o intervenție mai intensivă în domeniul sănătății mintale. Conform autorilor Goodman-Scott, Betters-Bubon și Donohue (2020), consilierii joacă, de asemenea, un rol esențial în implementarea unor cadre de sprijin pe mai multe niveluri și în răspunsul la problemele comportamentale zilnice.

Psihologii școlari sunt specializați în efectuarea de evaluări psihoeducaționale și în conceperea de intervenții comportamentale. Expertiza lor în diagnosticarea dificultăților de învățare, a tulburărilor de atenție și a provocărilor emoționale le permite să colaboreze îndeaproape cu profesorii și părinții pentru a sprijini integrarea optimă și a crește rezultatele elevilor.

Asistenții sociali servesc ca o legătură esențială între serviciile școlare și cele comunitare. Aceștia oferă sprijin în cazurile de probleme legate de bunăstarea copilului, violență domestică, sărăcie sau crize de sănătate mintală. Prin managementul de caz și vizite la domiciliu, asistenții sociali ajută la asigurarea că nevoile elevilor sunt satisfăcute atât în cadrul școlii, cât și în afara ei.

Profesorii, personalul managerial și administrativ al școlii acționează adesea ca primă linie de observație, identificând elevii care prezintă dificultăți academice sau schimbări comportamentale. Aceștia colaborează cu membrii echipei multidisciplinare pentru a implementa strategii de intervenție în sălile de clasă și pentru a monitoriza progresul elevilor.

Pentru ca echipele multidisciplinare să funcționeze eficient, acestea trebuie să opereze pe baza unor obiective comune, a unor roluri clar definite, a unei comunicări deschise și a unei practici reflexive (Ose et al., 2021). Atunci când rolurile sunt ambigue sau comunicarea lipsește, colaborarea în echipă are de suferit, iar intervențiile pot fi întârziate sau ineficiente. Protocoalele structurate de întâlnire și dezvoltarea profesională regulată pot îmbunătăți dinamica echipei și pot îmbunătăți furnizarea serviciilor.

Transformarea de la izolare la integrare în sănătatea mintală școlară nu este doar un model teoretic - are efecte măsurabile asupra rezultatelor elevilor, climatului școlar și echității sistemice. Pe măsură ce școlile se îndreaptă către practici de sănătate mintală integrate în structurile lor cotidiene, dovezile arată îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește bunăstarea, implicarea și reziliența elevilor.

Una dintre cele mai puternice schimbări aduse de echipele multidisciplinare integrate este normalizarea îngrijirii sănătății mintale în școli. Atunci când profesioniștii în sănătate mintală - cum ar fi consilierii, psihologii și asistenții sociali - sunt în mod constant vizibili în contextul școlar, dar respectă și protocoale stricte de confidențialitate, elevii devin mai predispuși să solicite ajutor fără teama de stigmatizare (Sulkowski și Joyce-Beaulieu, 2021). Integrarea unor scurte controale, a orelor de consultații fără programare și a atelierelor de alfabetizare emoțională în școală ajută la re poziționarea sprijinului pentru sănătate mintală ca o parte obișnuită și acceptată a educației.

Dovezile empirice leagă sistemele integrate de sănătate mintală cu rezultate academice și sociale pozitive. Școlile cu echipe multidisciplinare funcționale raportează îmbunătățiri ale prezenței elevilor, reducerea incidentelor disciplinare, îmbunătățirea reglării emoționale și sentimente mai puternice de apartenență la școală (Green, McGinnity, Meltzer, Ford și Goodman, 2020; Sulkowski și Joyce-Beaulieu, 2021). Apartenența, în special, este un factor de protecție împotriva eșecului academic și a abandonului școlar, în special pentru elevii din comunități marginalizate. Conform unei meta-analize realizate de Biblioteca Națională de Medicină (2023), școlile care au implementat programe de sănătate mintală la nivelul întregii unități școlare au arătat creșteri semnificative ale bunăstării și rezilienței generale a elevilor.

Un studiu calitativ realizat în Anglia a subliniat importanța vocii elevilor în conturarea intervențiilor eficiente. Educatorii au raportat îmbunătățiri notabile ale stării de spirit a elevilor, ale abilităților de rezolvare a problemelor și ale capacităților de adaptare emoțională atunci când tinerii au fost implicați în identificarea nevoilor lor și în co-proiectarea mecanismelor de sprijin (Green și colab., 2020). Acest lucru se aliniaza cu o trecere către modele de sprijin centrate pe elev, unde împuternicirea și acțiunea joacă roluri cheie în succesul terapeutic.

În cele din urmă, integrarea școlilor cu agenții externe de sănătate mintală extinde acoperirea și profunzimea serviciilor. Parteneriatele comunitare permit școlilor să acceseze medici specializați, echipe mobile de criză și lucrători în sprijinul familiei care pot să nu fie disponibili intern (Splett, Fowler, Weist, McDaniel și Dvorsky, 2018). Aceste colaborări extind capacitatea școlii de a răspunde la cazuri complexe de sănătate mintală și promovează tranziții mai ușoare între sistemele de îngrijire școlară și cele comunitare.

Provocările implementării echipelor multidisciplinare

Deși beneficiile echipelor multidisciplinare integrate în mediul școlar sunt bine documentate, implementarea acestor modele prezintă o serie de provocări practice și

sistemice. Aceste obstacole pot limita eficacitatea echipei, pot întârzia intervențiile și pot contribui la epuizarea profesională sau la dezinteresarea elevilor.

Limitări de resurse. O barieră semnificativă în calea succesului echipelor multidisciplinare este limitarea resurselor. Multe școli funcționează cu personal insuficient, confruntându-se cu raporturi ridicate elev-consilier, care îngreunează atenția individualizată. În plus, profesioniștii din domeniul sănătății mintale sunt adesea împovărați cu roluri multiple, ceea ce le extinde disponibilitatea și reduce timpul petrecut cu activități axate pe prevenție (Biblioteca Națională de Medicină, 2023).

Confuzie privind rolurile și teritoriu profesional. Fără definiții clare ale rolurilor, echipele multidisciplinare pot deveni focuri de tensiune sau „bătălii teritoriale”. Profesorii se pot aștepta ca profesorii consilieri școlari să gestioneze toate problemele comportamentale, în timp ce consilierii se pot simți nesrijiniți de administratori în aplicarea intervențiilor. Aceste ambiguități subminează colaborarea și pot întârzia intervenția la timp pentru elevii aflați în nevoie. Protocoalele explicite și statutele de echipă pot atenua acest lucru, dar acestea lipsesc adesea în echipele ad-hoc sau subfinanțate.

Constrângeri logistice. Coordonarea întâlnirilor între profesioniști cu programe variate prezintă o provocare logistică. Discrepanțele dintre timpul de instruire, programele serviciilor speciale și sarcinile administrative pot întârzia planificarea și urmărirea (Cambridge University Press, 2022). În plus, preocupările legate de confidențialitate - în special în mediile digitale partajate - necesită o navigare atentă pentru a proteja confidențialitatea elevilor, asigurând în același timp fluxul de informații între membrii echipei.

Stigmatizarea culturală. Stigmatul persistent legat de sănătatea mintală continuă să împiedice elevii, în special cei proveniți din medii marginalizate, să solicite ajutor. Teama de a fi etichetați sau înțeleși greșit contribuie la subutilizarea serviciilor de sprijin, chiar și atunci când sunt disponibile (Sulkowski și Joyce-Beaulieu, 2021). Această provocare subliniază importanța campaniilor de alfabetizare în domeniul sănătății mintale la nivelul întregii școli și a practicilor competente din punct de vedere cultural.

Strategii pentru consolidarea integrării echipelor multidisciplinare

Colaborarea eficientă în cadrul echipelor multidisciplinare este esențială pentru abordarea nevoilor multiple ale elevilor. Consolidarea integrării în cadrul acestor echipe necesită strategii deliberate axate pe comunicare, claritatea rolurilor, formare continuă și practici incluzive care implică familiile și se aliniază cu cadre educaționale mai largi.

Comunicare structurată. Una dintre strategiile fundamentale pentru consolidarea eficacității echipelor multidisciplinare este comunicarea structurată și consecventă. Ședințele de echipă programate periodic - fie față în față, fie virtuale - ajută la asigurarea actualizărilor la timp ale cazurilor, a rezolvării colective a problemelor și a planificării strategice. Platformele digitale (cum ar fi bazele de date partajate și instrumentele de comunicare securizate) sporesc transparența și colaborarea între discipline, în special în școlile mari sau cu resurse limitate (Ose și colab., 2021). Instruirile comune și atelierile

interdisciplinare promovează, de asemenea, o înțelegere comună a protocoalelor și așteptărilor.

Definiții clare ale rolurilor. Ambiguitatea în rolurile profesionale poate împiedica colaborarea. Adoptarea unor modele structurate, cum ar fi Colaborarea Interdisciplinară Interagenție în Echipa pentru Îmbunătățirea Sănătății Mentale în Școli (IITC-ESMH), așa cum a fost pilotat în Norvegia, poate oferi claritate și structură (Kaspersen, Ose și Lohre, 2021). Aceste cadre subliniază contribuțiile fiecărui membru al echipei, subliniind în același timp o misiune comună. Atunci când fiecare membru își cunoaște responsabilitățile, duplicarea este redusă la minimum, iar încrederea se îmbunătățește.

Formare și dezvoltare profesională. Dezvoltarea profesională continuă este vitală pentru asigurarea competenței culturale, a îngrijirii informate despre traume și a alfabetizării în domeniul sănătății mintale în rândul membrilor echipei. Programele de formare care pun accentul pe conștientizarea multiculturală și intervențiile de sănătate mintală bazate pe dovezi pregătesc echipele pentru a răspunde la diversele medii și nevoi ale elevilor (Sulkowski și Joyce-Beaulieu, 2021).

Implicarea părinților și a elevilor. Incorporarea vocilor familiei este esențială pentru contextualizarea provocărilor elevilor și construirea încrederii. Luarea părinților ca parteneri în procesul de consiliere școlară promovează parteneriatele familie-școală și sporesc implicarea în planificarea intervențiilor (Bryan și Henry, 2017). Implicarea elevilor în luarea deciziilor încurajează, de asemenea, autonomia și o aderență mai puternică la planurile de sprijin.

Integrarea sistemelor. În cele din urmă, echipele multidisciplinare ar trebui să își integreze inițiativele de sănătate mintală în modele educaționale mai ample, cum ar fi de exemplu Sistemele de sprijin pe mai multe niveluri (Splett, Fowler, Weist, McDaniel și Dvorsky, 2018). Această aliniere asigură că intervențiile emoționale și comportamentale sunt integrate în structurile academice, promovând continuitatea și sustenabilitatea.

În concluzie, într-un context educațional tot mai complex, în care elevii se confruntă cu provocări academice, emoționale și sociale diverse, **promovarea colaborării multidisciplinare în școli devine o necesitate și nu un lux**. Eficiența intervențiilor în domeniul sănătății mintale și al orientării școlare depinde în mod esențial de capacitatea echipelor multidisciplinare – formate din consilieri, profesori, psihologi, asistenți sociali și familii – de a comunica eficient, de a-și asuma roluri clar definite și de a construi strategii integrate, adaptate fiecărui elev în parte.

Studiile recente demonstrează că abordările colaborative duc la **identificarea timpurie a dificultăților, la creșterea stării de bine a elevilor**, precum și la **îmbunătățirea performanței școlare și a incluziunii** (Sulkowski și Joyce-Beaulieu, 2021; Ose și colab., 2021). În plus, integrarea serviciilor de sănătate mintală în cadrul sistemelor educaționale contribuie la reducerea stigmatului și la normalizarea accesului la sprijin psihologic în școli (Alexander și colab., 2022).

Pe baza acestor constatări, putem formula **implicații pentru politicile educaționale, care subliniază necesitatea ca** autoritățile să investească în formarea continuă și specializarea personalului educațional pentru colaborare interdisciplinară, în crearea de

protocoale clare de lucru în echipe multidisciplinare, în alocarea de resurse suficiente pentru personal specializat (inclusiv psihologi și consilieri), includerea colaborării multidisciplinare ca standard în politicile de sănătate mintală școlară și orientare educațională.

Prin urmare, vedem **viitorul unei școli incluzive, adaptate nevoilor reale ale elevilor, ca depinzând de integrarea coerentă și susținută a echipelor multidisciplinare** în structura instituțională și culturală a sistemului educațional. Acest efort nu este doar o opțiune pedagogică, ci un imperativ pentru echitate, sănătate mintală și succes pe termen lung.

Bibliografie

Alexander, K. J., Bryant, M. H., & Thomas, A. L. (2022). Reimagining school mental health post-COVID: Bridging gaps through multidisciplinary support. *Journal of School Psychology, 90*(2), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.006>

Bryan, J., & Henry, L. (2017). Strengths-based school–family partnerships: Supporting resilient children and youth. *Professional School Counseling, 21*(1), 1–11.

Goodman-Scott, E., Betters-Bubon, J., & Donohue, P. (2020). *The school counselor's guide to multi-tiered systems of support*. Routledge.

Green, H., McGinnity, Á., Meltzer, H., Ford, T., & Goodman, R. (2020). *Mental health of children and young people in England*. NHS Digital. <https://arxiv.org/abs/2010.08391>

Kaspersen, S. L., Ose, S. O., & Lohre, A. (2021). Interdisciplinary collaboration in Norwegian schools: A framework for integrated mental health support. *SpringerLink*. <https://link.springer.com>

National Library of Medicine. (2023). *Effects of school mental-health integration on student well-being: A meta-analysis*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov>

National Library of Medicine. (2023). *Workload and burnout among school mental health professionals*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov>

Ose, S. O., Kaspersen, S. L., & Lohre, A. (2021). Interdisciplinary collaboration in Norwegian schools: A pathway to inclusive mental health practices. *International Journal of Educational Research, 109*, Article 101820. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101820>

Splett, J. W., Fowler, J., Weist, M. D., McDaniel, H., & Dvorsky, M. R. (2018). The role of school mental health within MTSS frameworks. *School Mental Health, 10*(2), 132–143. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9234-1>

Sulkowski, M. L., & Joyce-Beaulieu, D. (2021). *Supporting student mental health: Evidence-based school counseling practices*. Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com>

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2019). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. Atria Books.

Privirea care vindecă: rolul echipei multidisciplinare în valorizarea copilului cu cerințe educaționale speciale

Profesor consilier școlar Mirabela Codruța OCHIȘ,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad
Profesor consilier școlar Angela-Carmen PLĂCINTAR,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

This paper highlights the importance of a strengths-based approach in supporting children with special educational needs (SEN), through the coordinated intervention of a multidisciplinary team composed of the school counselor, speech therapist, and support teacher. The focus is placed on creating an inclusive educational environment that fosters the child's value, empathy, and trust-based relationships. Parenting workshops and reflection tools provide practical examples of how a shift in perspective can significantly support the child's emotional and social development. The concept of the "healing gaze" thus becomes an essential form of intervention within the educational process.

Cuvinte-cheie: *copil cu CES, echipă multidisciplinară, profesor consilier școlar, profesor logoped, profesor de sprijin, parenting, valorizare, puncte forte*

Introducere

Există momente în viața oricărui părinte sau cadru didactic în care provocările emoționale și comportamentale ale unui copil par copleși și toare. Această realitate este cu atât mai apăsătoare în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), care au adesea în spate istorii de traumă, de abandon, de neglijare sau de eșec educațional. În spatele comportamentelor dificile, se află însă o nevoie profundă de conectare, apartenență, recunoaștere și valorizare. A vedea copilul nu doar prin ceea ce „nu face bine”, ci prin potențialul său, devine un act de intervenție terapeutică în sine.

Cadrul teoretic: abordări centrate pe puncte forte și munca în echipă

Conform lui Seligman (2004), psihologia pozitivă propune o schimbare de paradigmă în intervenția educațională și psihologică, accentuând importanța resurselor și calităților personale. În aceeași linie, studiile realizate de Waters (2015) și Jah et al. (2018) evidențiază efectele pozitive ale concentrării pe punctele forte în dezvoltarea copilului. În cazul copiilor cu CES, această abordare este cu atât mai importantă, întrucât ei sunt adesea definiți prin deficiențe, lipsuri, diagnostice și limitări.

Rolul echipei multidisciplinare este esențial în identificarea și promovarea potențialului copilului. Profesorul consilier școlar contribuie prin evaluare psihopedagogică și suport emoțional, profesorul logoped prin dezvoltarea limbajului și a comunicării, iar profesorul de sprijin prin adaptarea curriculară și acompanierea procesului de învățare. Lucrând împreună, echipa poate construi o imagine completă, realistă, dar încurajatoare a copilului, sprijinind atât copilul, cât și familia acestuia.

Reflecție practică: un atelier de parenting

În cadrul unui atelier de parenting susținut la nivelul CJRAE Arad, părinții au fost ghidați să își observe copiii prin prisma calităților lor. Un exercițiu simplu – completarea unei fișe de reflecție privind punctele forte ale copilului – a generat emoții puternice. Mulți părinți au recunoscut că nu au mai reflectat de mult asupra lucrurilor bune pe care copilul lor le face. Această schimbare de perspectivă este esențială, întrucât părinții sunt primii și cei mai importanți agenți ai schimbării în viața unui copil.

Fișa de reflecție pentru părinți –, *Calitățile copilului meu*”, aplicată în programul de parenting, a inclus următoarele întrebări:

1. *Care sunt 3 calități care îți vin prima dată în minte când te gândești la copilul tău?* (Exemplu: empatic, curios, perseverent, atent, vesel, frumos, haios, generos etc.).
2. *Ce abilități sau puncte forte observi la copilul tău în viața de zi cu zi?* (Exemplu: rezolvă probleme, își face prieteni ușor, este organizat etc.).
3. *Cum reacționezi când observi aceste calități? Le spui? Le încurajezi? Sau treci peste ele fără să le remarci prea des?* Scrie sincer, fără să te temi de judecată.
4. *Când a fost ultima dată când i-ai spus copilului tău ceva frumos legat de o calitate a lui? Ce ai spus?*
5. *Ce ți-ai dori să faci diferit de acum înainte pentru a-i arăta copilului tău că îi apreciezi punctele forte?*

Când adulții – fie ei părinți sau cadre didactice – aleg să vadă mai degrabă ce face bine copilul, decât ceea ce nu face, sau nu face bine, și dacă aceștia aleg să oglindească ceea ce este valoros în copil, el răspunde prin deschidere, prin cooperare, prin dezvoltare personală. De aici, se naște o relație care vindecă. Prin aprecierea a ceea ce face bine, copilul poate să se simtă capabil, util, cu o dorință tot mai mare de contribuție, cu încrederea că poate, cu un sentiment de apartenență la comunitatea din care face parte.

Rolul echipei multidisciplinare în sprijinirea copilului cu CES

Fiecare membru al echipei multidisciplinare contribuie, prin expertiza sa, la crearea unui climat educațional incluziv. Este esențial ca intervențiile să fie coerente și

colaborative. Consilierul școlar, în mod particular, are rolul de a facilita comunicarea între părinți, profesori și ceilalți specialiști, de a oferi sprijin emoțional copilului și familiei, precum și de a dezvolta programe de parenting, dezvoltare socio-emoțională și consiliere individuală.

Abordarea centrată pe puncte forte devine un instrument valoros în această muncă, deoarece aduce speranță și motivație în procesul de învățare și adaptare. A vedea copilul în întregime – cu nevoi, dar și cu caracteristici care îl sprijină, pe care poate construi, cu resurse și puteri interioare – este un act de justiție educațională și de respect. Această perspectivă contribuie la dezvoltarea unei relații autentice între copil și adult, în care încrederea reciprocă devine fundamentul încrederii. Când copilul este valorizat pentru ceea ce este, și nu doar corectat pentru ceea ce nu reușește, el capătă curaj, își activează potențialul și își dezvoltă o imagine de sine pozitivă. În acest context, intervenția educațională capătă o dimensiune profund umană, în care fiecare pas înainte este sărbătorit ca o reușită în sine.

Aceasta, presupune o schimbare profundă de perspectivă, care are valențe terapeutice în sine. În mod tradițional, evaluarea și intervenția în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) pornesc de la identificarea deficitelor – ce lipsește, ce nu funcționează, unde este nevoie de corectare. Această abordare, Deși necesară într-o anumită măsură, riscă să creeze o imagine incompletă și dezechilibrată a copilului, care interiorizează în timp o viziune despre sine centrată pe eșec. În schimb, atunci când adultul – fie el specialist sau părinte – alege conștient să privească dincolo de dificultăți și să identifice calitățile, resursele, micile succese, chiar și tentativele de reușită, copilul primește un mesaj fundamental: „Ești mai mult decât diagnosticul tău. Ești văzut, recunoscut și acceptat”. Această recunoaștere devine un act reparator, care începe să vindece ru și nea, neîncrederea, respingerea și nevoia de autoapărare comportamentală. Este o formă de intervenție care nu presupune neapărat o tehnică complexă, ci o prezență conștientă, un mod de a relaționa care transmite siguranță, validare și speranță. În acest sens, „a vedea copilul” este mai mult decât o observație pedagogică – este o formă de sprijin psihologic, de reumanizare a actului educațional și de restabilire a unui atașament securizant, esențial pentru orice progres real.

Propunem, pentru echipa multidisciplinară, **Fișa de reflecție – Observarea calităților copilului cu CES**, cuprinzând următoarele întrebări:

1. *Ce comportament sau reacție pozitivă ai observat recent la copil, care ți-a transmis o calitate personală (exemplu: răbdare, adaptabilitate, curiozitate, dorința de implicare)?*
2. *În ce tip de activități ai remarcat că copilul se simte în largul lui și își poate manifesta o abilitate sau un interes specific?*
3. *Ce calitate sau resursă personală a copilului consideri că este uneori trecută cu vederea, dar ar merita susținută mai mult?*
4. *Cum ai putea integra o calitate a copilului (exemplu: simțul umorului, perseverența, empatia) în planul de intervenție educațională/personalizată?*

5. *Care a fost un moment în care copilul ți-a transmis, prin comportament sau privire, că are nevoie să fie văzut „altfel”? Cum ai răspuns atunci și ce ai putea face diferit data viitoare?*

Concluzii și recomandări

Copiii cu CES pot deveni adulți echilibrați, funcționali și împliniți, dacă sunt sprijiniți cu încredere, respect și consecvență. Aceasta presupune, din partea specialiștilor, o orientare spre soluții, empatie, și o colaborare reală în echipă.

Recomandăm:

- *Promovarea unei culturi a aprecierii și valorizării în școală*, ce presupune ca profesorii, consilierii și toți actorii educaționali să reflecte și să exprime deschis ceea ce funcționează bine la elevi, cultivând un climat emoțional pozitiv, unde reu și tele – chiar și cele mici – sunt recunoscute și încurajate constant.
- *Implementarea de programe de parenting bazate pe psihologia pozitivă*, care oferă părinților instrumente pentru a identifica și întări calitățile naturale ale copiilor lor, dezvoltând relații mai calde, bazate pe încredere și cooperare, nu doar pe corectarea comportamentelor nedorite.
- *Formarea continuă a echipelor multidisciplinare pe tema lucrului cu resursele copilului*, întrucât contribuie la schimbarea opticii profesionale – de la o abordare centrată pe deficit, la una care urmărește să descopere, să activeze și să sprijine potențialul latent al fiecărui copil, inclusiv în cazuri complexe.

Crearea unor planuri personalizate de intervenție bazate pe puncte forte, ceea ce înseamnă ca echipa să includă în documentele de lucru nu doar obiective de remediere, ci și strategii prin care copilul își poate folosi punctele tari în învățare, relaționare sau autoreglare, consolidându-și încrederea în sine.

A vedea copilul pentru ceea ce este și nu doar pentru ceea ce lipsește înseamnă a construi viitorul său. Aceasta înseamnă, de fapt, a construi temelia viitorului său. Atunci când adultul — fie părinte, fie specialist — îl abordează cu ochi care caută resurse, și nu doar deficite, copilul învață să se privească printr-o lentilă a potențialului, nu a lipsei. Această viziune devine esențială mai ales în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, care riscă frecvent să fie definiți prin etichete, diagnostice sau neputințe. Dacă, în schimb, copilul este validat pentru eforturile lui, pentru calitățile personale, pentru orice pas mic făcut în direcția creșterii, el începe să creadă că poate, că merită, că are un loc valoros în lume. Această încredere în sine, consolidată treptat, devine un predictor fundamental al reu și tei școlare, sociale și emoționale. Astfel, nu doar că îi sprijinim evoluția academică, dar contribuim activ la formarea unui adult echilibrat, autonom și conștient de propria valoare. Viitorul copilului începe în prezent, cu modul în care este văzut astăzi.

Bibliografie

Jah, A., et al. (2018). The power of positive attention: A review of strength-based practices in education. *Educational Psychology Review*.

Seligman, M. E. P. (2004). *Authentic happiness*. Free Press.

Waters, L. (2005). Strength-based parenting and life satisfaction in teenagers. *Journal of Happiness Studies*.

Dimensiunea colaborativă a echipei multidisciplinare în asigurarea incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale

Profesor itinerant Mihaela TÎMPA,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Arad

Multidisciplinary teams play a vital role in the inclusion of students with special educational needs by providing coordinated support and adapting the educational process to meet each student's unique needs. These teams, which include support teachers, school counselors, speech therapists, and classroom teachers, collaborate to develop individualized educational plans (IEPs) and offer integrated solutions to enhance students' academic, emotional, and social development. The success of this approach relies on continuous communication, professional development, and strong cooperation between school staff, parents, and external partners. However, challenges such as time constraints, differing professional perspectives, and resource limitations can affect team effectiveness. To improve collaboration, regular meetings, clear role definitions, and a culture of trust and feedback are essential.

În contextul educației incluzive, în care toți elevii, indiferent de nevoile lor educaționale speciale, trebuie să aibă acces la o educație de calitate, rolul echipelor multidisciplinare este central. Echipa multidisciplinară, printr-o abordare integrată și bine coordonată, creează premisele necesare pentru identificarea, evaluarea și susținerea adecvată a acestor elevi, contribuind la personalizarea procesului educațional în funcție de nevoile lor specifice. Aceste echipe, prin colaborarea între profesioniștii din domeniul educațional, psihopedagogic, dar și alte domenii conexe, oferă soluții integrate care contribuie la adaptarea procesului educativ și la succesul integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Dimensiunea colaborativă a acestor echipe nu doar că optimizează intervențiile educaționale, dar stabilește un cadru în care fiecare membru al echipei aduce expertiza necesară pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor.

Integrarea elevilor cu CES este reglementată de un cadru legislativ bine definit în România, care susține incluziunea în educație. Printre actele normative relevante se numără *Legea Educației Naționale nr. 1/2011* și *Ordinul nr. 6134/2016*, care definesc dreptul la educație pentru toți copiii, fără discriminare. Aceste reglementări stipulează și rolul echipelor multidisciplinare în sprijinul elevilor cu CES, promovând colaborarea între diversele cadre profesionale implicate.

Echipele multidisciplinare sunt reglementate de *Ordinul Ministerului Educației nr. 1985/2016* și *Legea nr. 272/2004* privind protecția drepturilor copilului. Aceste reglementări oferă un cadru clar pentru constituirea echipelor care includ profesori,

psihologi, consilieri școlari, medici școlari, logopezi, asistenți sociali și alte specialități, fiecare aducând un aport esențial în identificarea și sprijinirea nevoilor educaționale ale elevilor cu CES.

În cadrul echipei multidisciplinare, ansamblu de profesioniști care colaborează și fiecare membru al echipei aduce o expertiză unică și o înțelegere diferită a nevoilor elevilor, ceea ce face ca o abordare integrată să fie mult mai eficientă. Componenta acestuia poate varia în funcție de specificul nevoilor elevilor, dar în general include următoarele categorii de profesioniști:

1. **Profesorul intinerant/de sprijin** – are rolul de a oferi un suport educațional personalizat elevului cu CES, adaptând materialele didactice și metodele de predare pentru a corespunde nevoilor acestuia.

Responsabilități:

- Împreună cu profesorii de la clasă, el ajută la modificarea curriculumului și a activităților de învățare pentru a asigura accesibilitatea informațiilor.
- Colaborează cu ceilalți membri ai echipei pentru a dezvolta și implementa un Plan de Intervenție Personalizat (PIP), monitorizând progresul elevului și ajustând intervențiile educaționale, atunci când este necesar.
- Împărtășește strategii și tehnici de predare diferențiată pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevului.

2. **Profesorul consilier școlar** – joacă un rol esențial în sprijinirea dezvoltării emoționale și sociale a elevului cu CES, fiind un facilitator al adaptării elevului la mediul școlar.

Responsabilități:

- Oferă consiliere individuală elevului pentru a-l ajuta să facă față provocărilor emoționale și sociale.
- Colaborează cu părinții și profesorii pentru a implementa strategii care să sprijine integrarea socială a elevului în colectivul clasei.
- Asigură medierea între elev și colegii săi pentru a preveni sau rezolva conflictele, contribuind la construirea unui climat școlar pozitiv și incluziv.

3. **Profesorul logoped** – este implicat în intervențiile care vizează îmbunătățirea abilităților de comunicare ale elevilor cu CES, în special în cazul celor care prezintă dificultăți de vorbire sau limbaj.

Responsabilități:

- Evaluează nevoile de comunicare ale elevului și elaborează planuri de intervenție personalizate.
- Lucrează direct cu elevul pentru a dezvolta și îmbunătăți abilitățile de exprimare verbală și înțelegere a limbajului, utilizând tehnici și exerciții specifice.
- Colaborează cu cadrele didactice și părinții pentru a adapta strategiile de comunicare și pentru a asigura coerența intervențiilor atât în cadrul școlar, cât și acasă.

- 4. Cadrele didactice de la clasă** – sunt responsabile pentru integrarea elevului cu CES în cadrul activităților educaționale generale, asigurându-se că toți elevii beneficiază de un proces de învățare echitabil.

Responsabilități:

- Adoptă metode pedagogice diferențiate, care să corespundă diversității nevoilor elevilor din clasă, inclusiv ale celor cu CES.
- Colaborează strâns cu profesorul de sprijin pentru a ajusta materialele educaționale și a crea un mediu de învățare adaptat.
- Supraveghează și monitorizează progresul elevului, oferind feedback continuu și adaptând metodele didactice pentru a sprijini evoluția acestuia.

Pentru ca echipa multidisciplinară funcțională să fie eficientă, trebuie să existe o abordare colaborativă dinamică, în care toți membrii să contribuie activ la procesul educațional și la susținerea elevilor cu CES.

Dimensiunea colaborativă a echipei multidisciplinare este esențială pentru succesul procesului de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Colaborarea eficientă între membrii echipei nu doar că îmbunătățește intervențiile educaționale, dar asigură și un sprijin holistic care răspunde atât nevoilor academice, cât și celor sociale, emoționale și comportamentale ale elevilor. O echipă multidisciplinară funcțională depășește limitele unei simple cooperări formale, având la bază un angajament comun față de bunăstarea și dezvoltarea completă a elevului.

Această colaborare presupune:

- *Comunicare continuă* – Membrii echipei trebuie să aibă sesiuni regulate de comunicare pentru a discuta progresul elevilor, a identifica dificultățile întâmpinate și a ajusta planurile de intervenție personalizate.
- *Colaborarea interinstituțională* – Pe lângă școală, este important să existe un parteneriat între autoritățile locale (cum sunt CJRAE și DGASPC) și organizațiile non-guvernamentale care sprijină copiii cu CES. Aceste colaborări pot adresa diverse nevoi ale elevilor, inclusiv intervenții socio-emoționale, acces la terapii și integrare în activități extrașcolare.
- *Dezvoltarea continuă a echipelor* – Trainingurile regulate pentru toți membrii echipei, inclusiv cadrele didactice, sunt esențiale. Formarea continuă a acestora în domenii precum gestionarea comportamentului, implementarea planurilor educaționale personalizate și utilizarea tehnologiilor asertive poate contribui semnificativ la îmbunătățirea procesului educațional.
- *Planificarea educațională* – Un aspect central al colaborării îl reprezintă realizarea Planului de Intervenție Personalizat (PIP), un document care stabilește obiectivele educaționale specifice fiecărui elev cu CES, precum și strategiile și resursele necesare pentru atingerea acestora. Acest plan este elaborat - în colaborare - de către profesorul itinerant, cadrele didactice de la clasă, profesorul consilier școlar, profesorul logoped și alți specialiști, fiind revizuit periodic pentru a reflecta progresul elevului.

- *Monitorizarea progresului* – Colaborarea continuă între membrii echipei permite monitorizarea constantă a progresului elevilor și ajustarea intervențiilor în funcție de necesitățile acestora. Aceasta implică întâlniri regulate, schimburi de informații și adaptarea constantă a strategiilor educaționale.
- *Implicarea părinților* – Părinții sunt parteneri cheie în procesul educațional al elevilor cu CES. Colaborarea între școală și familie asigură continuitatea intervențiilor atât în mediul școlar, cât și în cel familial, creând astfel un cadru favorabil dezvoltării elevilor.

Deși colaborarea echipei multidisciplinare este esențială pentru succesul integrării elevilor cu CES, există multiple provocări care pot afecta eficiența acesteia:

- *Lipsa timpului dedicat întâlnirilor* – În multe cazuri, membrii echipei multidisciplinare sunt suprasolicitați, iar întâlnirile periodice pot fi insuficiente pentru o colaborare optimă.
- *Diferențele de viziune și de abordare* – Membrii echipei pot avea abordări diferite în ceea ce privește strategiile educaționale sau de intervenție, iar armonizarea acestor perspective poate fi un proces provocator.
- *Resursele insuficiente* – De multe ori, școlile nu dispun de suficiente resurse materiale și umane pentru a implementa intervenții eficiente. Lipsa de personal specializat, precum profesori de sprijin sau psihologi școlari, poate împiedica funcționarea eficientă a echipei.
- *Incompatibilitatea programului de lucru* – Membrii echipei pot avea programări diferite, iar organizarea întâlnirilor devine o problemă de logistică. Aceste aspecte pot împiedica eficiența comunicării și, implicit, succesul intervențiilor.
- *Rezistența la schimbare* – Unii profesioniști pot fi reticenți la modificarea abordărilor educaționale tradiționale, iar implementarea unor noi tehnici sau metode de intervenție poate întâmpina opoziție. Este importantă o cultură organizațională care să susțină inovația și colaborarea.

Colaborarea eficientă în cadrul echipelor multidisciplinare este esențială pentru integrarea cu succes a elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă. Pentru a maximiza impactul pozitiv al echipei asupra procesului educațional al elevilor, este necesar să fie implementate măsuri care să îmbunătățească cooperarea și coordonarea între membri. Câteva recomandări pentru a spori eficiența și impactul echipelor multidisciplinare:

- *Implementarea întâlnirilor periodice*. Este esențial ca echipa să se întâlnească regulat (de exemplu, lunar sau trimestrial) pentru a discuta progresul elevilor, a analiza evaluările și a ajusta planurile educaționale. Aceste întâlniri trebuie să fie bine structurate, cu agendă clară și obiective precise.
- *Clarificarea rolurilor și responsabilităților*. Fiecare membru al echipei trebuie să își cunoască clar rolul și contribuția la procesul educațional. Definirea acestor responsabilități va contribui la evitarea confuziilor și suprapunerii de activități.

- *Respectarea opiniilor și expertizei fiecărui membru.* Este important ca echipa să recunoască și să aprecieze expertiza diversificată a fiecărui membru (cadre didactice, psihologi, logopezi, consilieri școlari etc.). Respectul față de cunoștințele și experiențele fiecăruia va încuraja un mediu colaborativ mai armonios.
- *Crearea unui climat de încredere.* Membrii echipei trebuie să aibă încredere în capacitatea colegilor lor de a contribui eficient la integrarea elevului cu CES. Încrederea se construiește prin transparență, onestitate și respect față de aportul fiecărei părți.
- *Promovarea unei culturi a feedback-ului constructiv.* Echipele multidisciplinare trebuie să adopte o abordare bazată pe feedback constructiv și să fie deschise la îmbunătățirea metodelor și tehnicilor folosite, fără a crea tensiuni între membri.
- *Definirea unor obiective clare și măsurabile.* Echipa trebuie să stabilească obiective educaționale clare pentru fiecare elev, astfel încât toți membrii să aibă un scop comun. Aceste obiective ar trebui să fie ușor de evaluat și adaptabile în funcție de evoluția elevului.
- *Monitorizarea și evaluarea continuă.* Progresul elevului trebuie monitorizat constant și ajustările necesare trebuie făcute rapid. Aceasta presupune o evaluare comună a planului educațional personalizat (PEP) și a intervențiilor implementate.
- *Crearea unui climat școlar incluziv.* Echipa multidisciplinară trebuie să colaboreze cu întreaga comunitate școlară pentru a promova incluziunea elevilor cu CES. Acest lucru presupune educarea colegilor elevului, a cadrelor didactice și a personalului auxiliar cu privire la diversitatea nevoilor elevilor cu CES și la importanța creării unui mediu sigur și respectuos pentru toți.

În concluzie, dimensiunea colaborativă a echipelor multidisciplinare funcționale este un pilon fundamental al educației incluzive. Printr-o colaborare continuă, sistematică și bine coordonată, profesioniștii din diverse domenii contribuie la crearea unui cadru educațional adaptat nevoilor elevilor cu CES, în care aceștia pot să se dezvolte și să învețe alături de ceilalți colegi, în condiții de respect, sprijin și echitate.

Bibliografie

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Benga, O., & Roșan, A. (2014). *Evaluarea și intervenția în tulburările de dezvoltare la copii*. Presa Universitară Clujeană.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Five key messages for inclusive education*.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Gherguț, A. (2006). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Editura Polirom.
- Gherguț, A. (2011). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale*. Editura Polirom.
- Iucu, R. B. (coord.). (2013). *Management educațional pentru învățământul incluziv*. Editura Universității din București.
- Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare.
- Ministerul Educației Naționale. (2016). Ordinul M.E.N. nr. 1985/2016 privind aprobarea metodologiei-cadru de organizare a serviciilor de sprijin educațional.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Munteanu, C. (2010). *Copilul cu cerințe educaționale speciale în grădiniță: Ghid pentru educatori*. Presa Universitară Clujeană.
- Păun, E., & Potolea, D. (2002). *Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative*. Editura Polirom.
- Popa, C. (2017). *Evaluarea psihopedagogică a copilului în școala incluzivă*. Presa Universitară Clujeană.
- Popovici, D. M. (2011). *Incluziunea educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Roșan, A. (2014). *Consilierea și intervenția psihologică în școală*. Presa Universitară Clujeană.
- Roșan, A. (coord.). (2019). *Intervenții psihologice pentru copii și adolescenți*. Presa Universitară Clujeană.
- Roșan, A., & Benga, O. (2016). *Ghid de intervenție pentru copii cu tulburări de comportament*. Presa Universitară Clujeană.
- Țâru, L. (2018). *Strategii didactice de sprijin în învățământul incluziv*. Presa Universitară Clujeană.
- Turnbull, A., et al. (2011). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Pearson.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*.
- Ziener, K. (2020). Effective teamwork for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 785–803.

SECȚIUNEA 2:
STRESUL, EFECTELE ȘI COMBATEREA LUI ÎN RÂNDUL
CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL ACTUAL

The modern manager facing the challenges related to the school's organisational culture and quality

Associate Professor PhD Sebastian CHIRIMBU

Faculty of Psychology and Educational Sciences, „Spiru Haret” University
(Bucharest, Romania)/ Institute for Research, Policy, and Evaluation in Education

In an era where education is in continuous transformation, school managers face complex challenges related to organizational culture and quality assurance in educational institutions. This article explores how educational leaders can navigate these challenges to create efficient and innovative school environments. School managers play a crucial role in creating and maintaining an organizational culture that supports educational excellence. Through effective leadership, well-founded strategies, and active involvement, they can overcome challenges and contribute to the development of high-quality schools.

In a multicultural society, education must emphasize not only the sharing of new models of socialization and the perception of one's own identity in relation to others around them but also facilitate the adoption of new cognitive styles and strategies necessary for understanding and accepting diverse situations, contexts, lifestyles, and viewpoints. This is based on the premise that within a society there are different individuals and groups, each with distinct motivations, life experiences, ideas, and perspectives that should not generate partisan attitudes or arbitrary hierarchies tied to a specific set of values belonging to one cultural type, nor isolate, marginalize, or potentially exclude any social, ethnic, religious, or other category.

Management activity is defined in the specialized literature as a set of actions of planning, organizing, guiding, controlling, and decision-making regarding a system (organization, institution, group of people, process, technology) – actions likely to ensure the achievement of the set goal, under the conditions of respecting general and special objective laws, meeting specific social needs, and promoting social development. From the point of view of education, management is a system of concepts, methods, tools of orientation and leadership, coordination, used in achieving the objectives of education, at the level of expected performance. School management is based on the "science of leadership" in general and of the school in particular, the science that provides the theoretical support necessary for the practice of leadership; The practice of this scientific leadership in turn provides new elements necessary for the very development of the science of leadership.

In the Romanian school, it is increasingly found that the organization and guidance of a class/group of students/children has become an extremely laborious and

complex activity, which involves a multitude of individual resources, efforts and actions on the part of the teacher. Over time, organizational culture has been approached in a rational, functional and even metaphorical manner. It is a way of thinking, feeling and acting that people learn from the social environment, but also as a result of the application of certain leadership styles: "The organizational culture is represented by the value system, by the common beliefs of the members of the organization regarding its existence and functioning, by rituals, myths and events that determine the way employees think and act." (Chirimbu 2013: 90)

Culture represents a collective system of ideas, traditions, customs and activities specific to a group of people, through which they define at an assumed and symbolic level their norms, goals, behaviors and representative values. These are transmitted to the new members in the form of beliefs or rituals of an integrative nature. Culture structures the fundamental principles of a group or of society, as a whole, the way people think and act.

Each organization has its own culture, which depends on its history, the way it approaches problems, and its management practices. This culture reflects the personality of the members, their values, the leadership styles and values of the leaders, the ideology of the organization. Culture is formed through the interaction of individuals. It involves a permanent fusion of affective elements (feelings, fears, feelings), cognitive (opinions, values, beliefs, anticipations, rumors) or behavioral (involvement, slowness, absenteeism, protests, etc.), reflected in attitudes and opinions.

Culture is a permanent dimension of the organizational climate. It objectifies subjective states in norms, values, beliefs, which are reflected in conduct and attitudes. The manager must adapt his leadership style to the specifics of these elements that give a distinct profile to an organization. They leave their mark on the way "things will be done, changes will be made, the organizational personality and the psychosocial climate will manifest" of the entire group.

To the extent that an individual considers them appropriate to his or her own system of ideas, experiences and beliefs, he or she can assume the values and practices of an organization. Otherwise, he cannot adapt effectively, being rejected or marginalized by colleagues. Prestigious organizations can positively shape the values of individuals, imposing high standards of behavior on them. Organizations can influence the entire way of life, even the personality of the members, which is beneficial to the extent that they align themselves with ethical standards.

Organizational culture can be likened to a glacier. It has "a visible part, whose components are secondary, derived, with a small weight and a hidden part, which includes the primary, deep, deep elements", which can be reconstituted only starting from what is seen "above the water". The visible elements are symbols, slogans, rituals, ceremonies, myths and heroes, behavioral patterns and jargon, while the invisible but powerful, defining elements are norms, values and beliefs, meanings, representations and way of thinking.

From the outside or from the inside, knowing the culture of an organization is a difficult thing to achieve. It concerns the very way of life of the organization, with all its visible or hidden elements, considered correct and indisputable, self-evident and unattainable. To these elements are added the characteristics of local, regional or national cultures, which influence the organization in a more general way. Thus, a universe, an ideology, a way of life that is difficult to analyze and explore is created, a dynamic, unstructured, imponderable flow, most of the time unassumed, unaware or undeclared, of the mental and behavioral "pattern" of the organization.

On the one hand, the manager must know very well the local culture specific to the area in which the organization exists. By promoting values and behaviors that are inappropriate to the European culture towards which we tend, the mentalities specific to the traditional Romanian society influence, sometimes in a negative sense, the organizational cultures that underlie them. The values of the national culture (learned in the family or at school) are often in open competition with the values promoted by modern leaders, and this requires tact and experience on the part of the manager.

On the other hand, the culture of an organization strongly influences individual performance. Knowing and mastering this culture, a good manager can stimulate the elements that favor communication and collaboration, can anticipate the long-term evolution of the organization, can take measures to regulate, optimize or correct wrong behaviors and mentalities or inappropriate to the environment. That is why, precisely because it is so complex, important and resistant to the idea of change, organizational culture must become a priority on the agenda of any manager who wants to shape his organization according to the demands of society.

The school is a type of organization with a rich and diverse culture. Unlike economic-type organizations, it is an institution that both learns and fosters learning, which gives it a distinctive character. The organizational culture of a school results from the values, attitudes, beliefs, norms, traditions, and customs that have developed over time. It provides teachers and students with a shared vision of education, prioritizing values such as order, organization, and discipline in learning.

As an institution that bridges the past and the future, the school develops two major types of cultures that are in opposition:

- Development cultures, which focus on innovation, change orientation, quality, efficiency, the promotion of participatory management, student-centeredness, professionalization, decentralization, and collaboration.
- Maintenance cultures, which are conservative, centered on authoritarianism and individualism.

For effectiveness, a school manager should focus on the values that support a development culture, encouraging the social climate necessary for collaboration and participatory spirit. They must also understand and influence certain subcultures that directly shape the school's educational culture (such as the culture of teachers and the culture of students). These subcultures manifest in a latent manner, making them difficult to evaluate and control from a managerial position.

As a “professional bureaucracy” (in the sense of Mintzberg), the school operates simultaneously according to the rigid logic of formal regulations (curricula, planning, rules, organizational charts, standardized assessments) and the intrinsic logic of pedagogical processes (focused on students’ cognitive and emotional development, didactic communication, and learning processes). In the absence of coherent educational policies, this ambivalence creates the risk of an overemphasis on bureaucratism and individualism, at the expense of values such as collaboration and collective responsibility.

Unfortunately, at present, educational policies are massively introducing regulations drawn from the economic sector into the educational field, which leads to bureaucratic operation of the school. Standardized assessments limit teachers’ freedom of action and directly affect the quality of the pedagogical process, thus contributing to the persistence of bureaucratism. The paperwork—colloquially referred to by teachers as „hârțogăraia”—has monopolized the teacher’s activity, preventing them from exercising their professional competencies, which in turn affects the school manager, who finds it increasingly difficult to foster an organizational culture built around performance.

In the current era, school management is a continuous challenge that can only achieve high performance if designated individuals consider the complex functionality required of a school, possess and apply a knowledge system from the science of leadership, and are capable of utilizing a series of techniques and methods that impart consistency, dynamism, and efficiency to the educational process. For this, life experience alone is insufficient; a process of instruction in the art of school and educational management is also necessary. „Educational leaders play a pivotal role in shaping and maintaining a positive organizational culture that supports educational excellence. Through effective leadership, well-founded strategies, and active involvement, they can overcome challenges and contribute to the development of high-quality schools” (Bratu Ioana, 2011, online source)

The school manager faces these problems on a daily basis. However, they have the authority to make decisions that positively influence people. The Romanian proverb “omul sfințește locul” (“a person sanctifies the place”) applies here as well. The manager can create an atmosphere that is simultaneously relaxed and serious, grounded in trust, collaboration, involvement, respect, fairness, and optimism. Conversely, a manager lacking experience, ethics, and professionalism can become a destabilizing force—promoting individual or group interests (the familiar “little cliques” in many school offices)—and generate an unproductive, tension-filled atmosphere rooted in conflict.

Bureaucratism encourages individualism, the lack of team spirit, and weak cohesion. Despite the numerous forms of administrative collaboration (committees, pedagogical circles, roundtable discussions, debates, symposiums), for various subjective or objective reasons, teachers find it difficult to embrace the values of collaboration and cohesion. Many of them view collaboration as a sign of weakness that limits “the expression of the two aspects that define their activity: personal freedom (autonomy) and power over others.” (Monica Ghater Thurler, 2000: 65)

As a professional bureaucracy (Mintzberg), the school functions both by the rigid logic of formal regulations—such as curricula, planning, rules, organizational charts, and standardized evaluations—and by the intrinsic logic of pedagogical processes, oriented toward students' cognitive and emotional development, didactic communication, and learning. In the absence of coherent educational policies, this duality risks overemphasizing bureaucracy and individualism at the expense of collaboration and collective responsibility.

The manager and the act of educational management play a fundamental role in ensuring the quality of education, influencing not only the school's performance but also the harmonious development of students. By applying effective managerial principles, adopting an appropriate leadership style, and implementing coherent strategies, schools can meet contemporary challenges and create stimulating and high-performing educational environments.

An organizational culture based on collaboration, respect, and innovation is essential for the success of education. Thus, investment in educational management becomes a priority for all school systems that aim to ensure a prosperous future for future generations.

Quality in education denotes a complex set of principles and practices that permeate the entire educational environment in all its components, oriented towards achieving superior results aligned with standards and satisfying the needs and expectations of education beneficiaries. To define a quality school, one must consider everything: the school climate, physical environment, curriculum, relationships among teachers, students, and the community, and so forth.

Indicators of a quality school appear in every lesson, auxiliary material, methodological activity, meeting with parents, aspect of a recess, conversation in the teachers' lounge, meeting between the principal and local authorities; they can be observed in the organization of a teachers' council or in any informal discussion between teachers and students in the school corridors. In this way, a "quality school" targets a set of factors, not just a lesson, a program, a class, or a teacher.

However, the quality of the teaching process is only one link through which we ensure the quality of education. The way it integrates into the school's educational offer represents the key to success.

Following the circle of quality, we invite you to reflect on the improvement measures that lead to both individual and organizational development, facilitating the connection between what teachers concretely do and the standards, indicators, and documents that serve as benchmarks for analysis and evaluation, rather than being an end in themselves.

The other role of the school manager is to unify interests and stimulate a collaborative culture—essential for long-term sustainability. When a manager succeeds in orienting staff toward performance and cohesion, the result is a strong organizational culture focused on institutional goals. In contrast, underperforming schools foster weak cultures devoid of loyalty and cohesion; operations in such schools rely on hierarchical incentives, job security, and group affiliations that may undermine authority. A manager

has the power to build a stable, harmonious culture where conflict is seen as an opportunity for institutional growth and collective development. In such an environment, collegiality and professionalism flourish. This leadership style is theoretically aligned with the concept of *facilitative leadership*, where the leader acts as a "leadership facilitator"—creating trust, collaboration, involvement, respect, equity, and optimism (Katz Melvin 2004: 15). This leadership style imposes a few clear directions of action on the manager, as well as a set of essential qualities.

Competent managers can be recognized by several traits that contribute to strengthening the culture within their organization. They are credible role models who command respect from their subordinates, have a well-defined set of personal values which they promote through the power of personal example, set high standards and ambitious goals, draw others along with them by providing the support they need, monitor performance, and apply clear standards for measuring results. These managers offer inspiration, intellectual stimulation, professional consideration, and respect.

Communication and leadership style, when intelligently applied at the right moment, directly influence organizational performance, member motivation, and the level of engagement in activities. For instance, a democratic managerial style leads to optimal results, encourages group initiatives and the creative expression of ideas, generates a high degree of member satisfaction, ensures a stimulating group climate, fosters team spirit, and positively structures interpersonal relationships within the group. Conversely, an authoritarian style fosters a bureaucratic-type culture, with low long-term efficiency. The authoritarian manager does not generate loyalty among subordinates and creates an aggressive-apathetic and unstable group climate.

A democratic manager has a strong chance of generating a powerful culture based on work and attachment. With tact and diplomacy, avoiding coercive regulations, such a manager can unify different personalities by setting shared goals, encouraging creativity, initiative, and the desire for success. Through their own moral and professional authority, the manager can establish the general lines of the organizational climate, ensure the school's adaptation to its external environment, and support the harmonious integration of its members.

In other words, the manager must be recognized as a moral and professional benchmark, a unifying factor for the school's core values, and a vector of organizational culture. They bear full responsibility for the school's development, both within the community and internally, where they negotiate and mediate conflicts, fostering a culture of performance, collaboration, and equity.

The status of leader demands a solid professionalization of the manager's role. Sometimes, this position is occupied merely based on documents that formally certify management competencies. This refers, among other things, to the qualification form for obtaining expert status in educational management, which is the main requirement for registering for the school principal competition. We believe that certain criteria in this form do not provide unquestionable proof of leadership competency and that more importance should be given to managerial professionalization through rigorous and

periodic examinations. Managers must be competent and responsible individuals, capable of communicating effectively and productively, thereby ensuring the quality of education.

In order not to become a factor of regression or stagnation, the organizational culture of the school must be adapted to the structural or contextual needs of the institution. A well-prepared manager, equipped with leadership skills, will support a culture of development, flexibility, cooperation, and continuous improvement. Understanding the multiple layers that shape the life of a school, along with practicing a modern and democratic leadership style, enables the manager to find the best methods for helping the organization cope with the dynamic forces of change.

As a true leader and agent of development, the manager can—and must—influence people and shape the atmosphere within the organization. By overcoming the thorny issues of bureaucratization, rigid mentalities, and individualism, as well as the challenge of operating under constant change, the manager can mold the school's organizational culture in the spirit of quality and performance.

The school manager is the teaching staff member who implements the managerial program, leads the teaching personnel, preschoolers, and schoolchildren enrolled in the education system, as well as the administrative staff, all with the aim of increasing the efficiency of the educational process.

Education is one of the instruments through which society stimulates, directs, and controls development processes. For the modern educator, knowing and mastering the art of management is essential, as understanding management as a complex process does not equate to authoritarian control, and managers do not guarantee immediate success in any given action.

Bibliography

- Bratu, I. (2011). *Managerul școlar: Pregătire, calități și competențe manageriale*. EDICT. <https://edict.ro/managerul-scolar-pregatire-calitati-si-competente-manageriale/>
- Chirimbu, S. (2013). *From management culture to cultural management*. Josh Jones Publisher. (ediție ePub Bud)
- Csorba, D. (2012). *Management educațional*. Editura Universitară.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement aujourd'hui*. ESF.
- Katz, M. (2004). *A descriptive study of the skills and attributes of principals who have become effective change agents in their schools* (Doctoral dissertation, Seton Hall University).
- Nica, P., Neșțian, A., Iftimescu, A. (2014). *Managementul organizației*. Sedcom Libris. https://portal.feaa.uaic.ro/balti/Documents/Managementul_organizatiilor_Suport_de_curs%20master%20zi.pdf

Dezvoltarea abilităților de mediere a conflictelor în mediul social

Conferențiar universitar doctor Anca Manuela EGERĂU,
Universitatea Aurel Vlaicu, Arad

Conflict mediation has become an essential skill in a society marked by diversity and complex interactions. This study explores the importance of developing mediation abilities in social contexts, with a focus on empathetic communication, active listening, and emotional management. Through formal and non-formal education methods, individuals can learn to transform conflicts into opportunities for growth and collaboration. Mediation training programs contribute to strengthening interpersonal relationships and promoting a harmonious social climate. The analysis also includes the role of educational institutions and community organizations in facilitating these processes. The findings support the need to integrate mediation competencies into educational curricula and social intervention strategies. Developing these skills significantly contributes to preventing conflict escalation and building an equitable and inclusive social environment.

Introducere

Într-o societate caracterizată de diversitate culturală, interdependență și dinamici sociale complexe, conflictele interpersonale devin o realitate inevitabilă. Gestionarea eficientă a acestor conflicte este esențială pentru menținerea coeziunii sociale și promovarea unui climat de colaborare. Medierea conflictelor, ca proces structurat de intervenție, oferă un cadru prin care părțile implicate pot ajunge la soluții mutual acceptate, reducând tensiunile și prevenind escaladarea disputelor (Barrett & Barrett, 2004).

Dezvoltarea abilităților de mediere în rândul indivizilor și comunităților contribuie la consolidarea capitalului social și la promovarea unei culturi a păcii. Programele educaționale care integrează formarea în mediere, atât în context formal, cât și non-formal, au demonstrat eficiență în îmbunătățirea competențelor de comunicare, empatie și rezolvare a conflictelor (IREX, 2013). De exemplu, inițiativele de mediere între egali în școli au avut un impact pozitiv asupra climatului educațional, reducând incidentele de violență și promovând relații interpersonale sănătoase (Schellenberg, 1996).

În plus, abordările restaurative, care pun accent pe repararea relațiilor și responsabilizarea părților implicate, au câștigat teren ca alternative eficiente la metodele punitive tradiționale. Aceste practici promovează dialogul, înțelegerea reciprocă și reintegrarea socială, fiind aplicate cu succes în diverse contexte, de la instituții educaționale la comunități locale (Wachtel, 2016).

Această lucrare își propune să exploreze importanța dezvoltării abilităților de mediere a conflictelor în mediul social, analizând metodele de formare, impactul acestora asupra relațiilor interpersonale și rolul instituțiilor în promovarea unei culturi a dialogului și înțelegerii. Prin examinarea literaturii de specialitate și a studiilor de caz relevante, se va evidenția modul în care medierea contribuie la construirea unor comunități reziliente și incluzive.

Analiza literaturii de specialitate

Medierea conflictelor a evoluat semnificativ în ultimele decenii, devenind o componentă esențială în gestionarea relațiilor interpersonale și comunitare. În contextul diversității culturale și al complexității sociale, dezvoltarea abilităților de mediere este crucială pentru promovarea coeziunii și a unei comunicări eficiente.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că medierea nu este doar o tehnică de rezolvare a disputelor, ci și un proces educațional care contribuie la dezvoltarea competențelor sociale, cum ar fi empatia, ascultarea activă și gestionarea emoțiilor. Programele de mediere implementate în școli și comunități au demonstrat eficiență în reducerea comportamentelor agresive și în îmbunătățirea relațiilor interpersonale (Hahn et al., 2007).

În domeniul asistenței sociale, medierea este recunoscută ca o practică complementară, facilitând intervențiile în conflicte familiale, comunitare sau instituționale. Asistenții sociali utilizează medierea pentru a sprijini clienții în identificarea soluțiilor amiabile și în promovarea autonomiei personale (Barsky, 2001).

De asemenea, abordările restaurative câștigă tot mai mult teren, punând accent pe repararea relațiilor și pe responsabilizarea părților implicate în conflict. Aceste practici promovează dialogul și înțelegerea reciprocă, fiind aplicate cu succes în diverse contexte sociale (Wachtel, 2016).

Literatura de specialitate subliniază importanța dezvoltării abilităților de mediere ca instrument esențial pentru promovarea unei societăți incluzive și armonioase. Integrarea acestor competențe în programele educaționale și în practicile profesionale contribuie la consolidarea capitalului social și la prevenirea escaladării conflictelor.

În contextul educațional, programele de rezolvare a conflictelor și medierea între egali au demonstrat eficiență în reducerea comportamentelor agresive și în îmbunătățirea relațiilor interpersonale. Aceste programe oferă elevilor abilități esențiale pentru gestionarea conflictelor într-un mod constructiv și non-violent. De exemplu, implementarea programelor de mediere între egali în școli a condus la o scădere semnificativă a incidentelor de violență și la creșterea sentimentului de apartenență în rândul elevilor (Hahn et al., 2007).

În domeniul asistenței sociale, medierea este recunoscută ca o practică complementară, facilitând intervențiile în conflicte familiale, comunitare sau instituționale. Asistenții sociali utilizează medierea pentru a sprijini clienții în identificarea soluțiilor

amiabile și în promovarea autonomiei personale. Această abordare contribuie la consolidarea relațiilor și la prevenirea escaladării conflictelor (Barsky, 2001).

Abordările restaurative, care pun accent pe repararea relațiilor și responsabilizarea părților implicate, au câștigat teren ca alternative eficiente la metodele punitive tradiționale. Aceste practici promovează dialogul, înțelegerea reciprocă și reintegrarea socială, fiind aplicate cu succes în diverse contexte, de la instituții educaționale la comunități locale (Wachtel, 2016).

Programele de educație pentru rezolvarea conflictelor, cum ar fi cele bazate pe învățarea social-emoțională (SEL), au demonstrat eficiență în dezvoltarea abilităților de comunicare, empatie și rezolvare a problemelor. Aceste programe contribuie la crearea unui climat școlar pozitiv și la reducerea comportamentelor problematice (Jones et al., 2007).

În mediul organizațional, dezvoltarea abilităților de mediere a conflictelor este esențială pentru menținerea unui climat de lucru armonios și pentru prevenirea tensiunilor între angajați. Programele de formare în mediere contribuie la îmbunătățirea comunicării și la creșterea satisfacției la locul de muncă (De Dreu & Van Vianen, 2001).

Literatura de specialitate subliniază importanța dezvoltării abilităților de mediere a conflictelor în diverse contexte sociale. Integrarea acestor competențe în programele educaționale și în practicile profesionale contribuie la consolidarea capitalului social și la prevenirea escaladării conflictelor.

Metodologia cercetării

Această cercetare a fost desfășurată în județul Arad, având ca scop explorarea nivelului de dezvoltare a abilităților de mediere a conflictelor în rândul actorilor educaționali și sociali din regiune. Alegerea zonei a fost fundamentată atât pe considerente profesionale cât și cele instituționale. Cercetarea are un caracter mixt, combinând metode cantitative și calitative pentru a obține o perspectivă comprehensivă asupra fenomenului studiat. Abordarea cantitativă a fost utilizată pentru colectarea datelor statistice privind frecvența și tipologia conflictelor, precum și nivelul de competență perceput al mediatorilor. Componentele calitative au fost integrate pentru înțelegerea profundă a experiențelor participanților și a practicilor curente de mediere.

Obiectivul general al cercetării este investigarea nivelului de competență în medierea conflictelor în rândul cadrelor didactice, asistenților sociali și actorilor comunitari din județul Arad.

Obiective specifice sunt prezentate după cum urmează:

1. Identificarea tipurilor de conflicte întâlnite în mediul educațional și social.
2. Evaluarea nivelului de formare în medierea conflictelor în rândul profesioniștilor locali.

3. Explorarea percepțiilor asupra eficienței medierii ca metodă de rezolvare a conflictelor.
4. Formularea de recomandări pentru îmbunătățirea programelor de formare în domeniu.

Eșantionul a fost format din 150 de respondenți, selectați prin eșantionare stratică, astfel:

- 70 de cadre didactice din ciclul gimnazial și liceal,
- 30 de asistenți sociali activi în centre de zi sau ONG-uri din județ,
- 50 de lideri comunitari și reprezentanți ai administrației locale implicați în gestionarea conflictelor publice.

Participanții au fost selectați din municipiul Arad și din cinci unități administrativ-teritoriale reprezentative din județ (Ineu, Chi și neu-Criș, Lipova, Curtici și Sebiș), pentru a asigura o distribuție echilibrată urban-rural.

Instrumentele și tehnicile de cercetare sunt prezentate după cum urmează:

- Chestionar standardizat, cu itemi închiși și semi-închiși, destinat măsurării cunoștințelor, atitudinilor și practicilor privind medierea.
- Interviu semi-structurat, aplicat unui *subsample* de 15 respondenți, pentru aprofundarea răspunsurilor și obținerea unor perspective narative relevante.
- Analiza documentară a politicilor instituționale și a ghidurilor de intervenție utilizate în rezolvarea conflictelor la nivel local.

Instrumentele utilizate au fost supuse unui proces de validare de conținut, cu participarea unui grup de 5 experți în educație, psihologie și asistență socială, afiliați Universității „Aurel Vlaicu” din Arad și altor instituții partenere. Fiabilitatea chestionarului a fost confirmată printr-un coeficient Cronbach $\alpha = 0,81$, indicând o consistență internă adecvată.

Participanții au fost informați despre scopul cercetării, caracterul voluntar al participării și dreptul la retragere în orice moment. Datele au fost anonimizate și tratate confidențial, în conformitate cu normele GDPR.

Instrumentele de cercetare utilizate în acest studiu au fost alese strategic pentru a răspunde cât mai fidel obiectivelor propuse și pentru a permite o investigație profundă și echilibrată a fenomenului mediat. Având în vedere caracterul mixt al cercetării, selecția instrumentelor s-a bazat atât pe necesitatea colectării de date cuantificabile, cât și pe dorința de a surprinde nuanțele și complexitatea experiențelor individuale legate de medierea conflictelor.

Primul instrument aplicat a fost chestionarul standardizat, conceput pentru a surprinde dimensiuni esențiale ale competențelor de mediere: cunoștințele teoretice de bază, atitudinile față de conflict și soluționarea lui non-violentă, experiența practică anterioară în domeniu și gradul de încredere în eficiența medierii. Chestionarul a conținut 28 de itemi grupați în patru secțiuni tematice și a fost ales pentru că permite analiza comparativă și identificarea tendințelor generale în rândul unui eșantion larg de respondenți. Itemii au fost formulați clar, evitând ambiguitățile, și au inclus atât

întrebări cu răspunsuri pe scala Likert (pentru evaluarea atitudinilor), cât și întrebări cu alegere multiplă (pentru evaluarea nivelului de cunoștințe). Acest instrument a oferit date cantitative relevante, ușor de analizat statistic și de integrat în concluzii coerente.

Al doilea instrument a fost interviul semi-structurat, aplicat unui eșantion mai restrâns de participanți selectați în funcție de experiența practică relevantă în gestionarea conflictelor (cadre didactice cu roluri de conducere, asistenți sociali implicați în mediere comunitară, lideri locali cu activitate în facilitarea dialogului social). Interviul a fost ales tocmai pentru capacitatea sa de a aduce profunzime analizei, prin explorarea motivațiilor, percepțiilor, barierelor întâlnite și soluțiilor identificate de respondenți în experiențele lor directe. Întrebările au fost ghidate, dar deschise, permițând intervievatului să dezvolte liber răspunsurile, iar cercetătorului – să urmărească direcții relevante emergente în timpul conversației. Acest instrument a fost esențial pentru completarea dimensiunii calitative a cercetării și pentru identificarea de teme recurente sau nevoilor specifice de formare.

În paralel, a fost realizată și o analiză documentară asupra strategiilor și politicilor existente în județul Arad referitoare la rezolvarea conflictelor în școli și instituții sociale. Documentele analizate au inclus proceduri interne, ghiduri de intervenție, protocoale de colaborare interinstituțională și rapoarte de activitate ale centrelor educaționale și sociale. Alegerea acestei metode a avut scopul de a contextualiza datele empirice în realitatea instituțională locală și de a identifica eventuale discrepanțe între cadrul teoretic/de reglementare și practica efectivă.

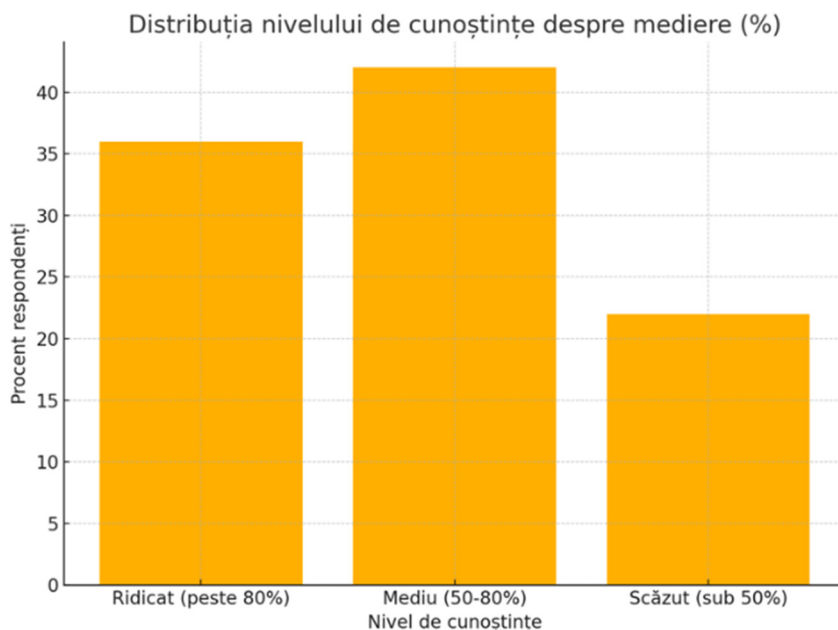
Împreună, cele trei instrumente au oferit o imagine completă, coerentă și contextualizată asupra gradului de dezvoltare a abilităților de mediere în județul Arad, oferind totodată o bază solidă pentru formularea unor recomandări aplicabile și bine ancorate în realitatea locală.

Rezultate

Rezultatele cercetării reflectă o imagine complexă asupra nivelului de dezvoltare a abilităților de mediere a conflictelor în rândul profesioniștilor din județul Arad, precum și asupra percepției generale față de eficiența medierii ca practică socială și educațională.

1. Nivelul cunoștințelor teoretice

Din totalul de 150 de respondenți, doar 36% au obținut scoruri ridicate (peste 80%) la itemii care evaluau cunoștințele teoretice despre mediere: definiție, etape, roluri și principii fundamentale. Aproximativ 42% au avut scoruri medii (între 50%–80%), iar 22% au demonstrat un nivel redus de familiaritate cu conceptele cheie. Cadrele didactice au avut scoruri medii spre ridicate, în timp ce liderii comunitari au prezentat cele mai mari variații.



Grafic nr. 1. Distribuția nivelului de cunoștințe despre mediere

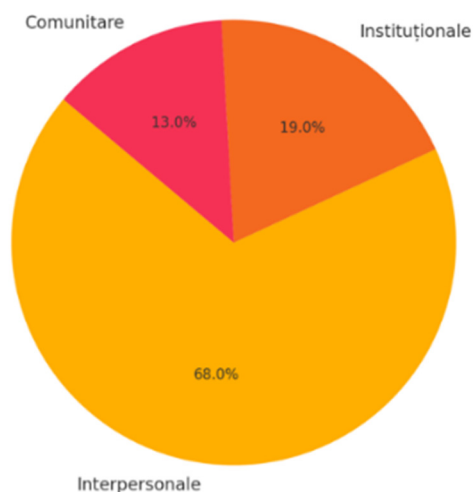
2. Atitudinile față de medierea conflictelor

O majoritate semnificativă (82%) a respondenților consideră că medierea este o alternativă viabilă și necesară la metodele punitive sau autoritare de soluționare a conflictelor. 75% dintre cadrele didactice au afirmat că ar recomanda medierea între elevi, iar 68% dintre asistenții sociali au declarat că utilizează elemente de mediere în activitatea lor profesională. Cu toate acestea, doar 29% dintre toți participanții au urmat un curs formal de formare în mediere.

3. Frecvența și tipologia conflictelor

Conflictelor raportate sunt predominant de natură interpersonală (68%), urmate de conflicte instituționale (19%) și comunitare (13%). În mediul școlar, cele mai frecvente conflicte apar între elevi (43%) și între elevi și cadre didactice (27%). În mediul social, conflictele sunt adesea generate de lipsa comunicării interinstituționale, suprapunerile de competență și tensiunile etnice sau culturale.

Tipuri de conflicte întâlnite în județul Arad



Graficul nr. 2. Tipuri de conflicte întâlnite în județul Arad

4. Utilizarea medierii în practică

Doar 18% dintre respondenți au afirmat că au participat efectiv la un proces formal de mediere, în timp ce 39% au declarat că au aplicat tehnici informale de gestionare a conflictelor (ascultare activă, negociere, facilitare). Lipsa unui cadru instituțional clar și a specialiștilor formați în mediere a fost menționată ca o barieră majoră în aplicarea eficientă a acestei practici.

5. Percepția asupra eficienței medierii

Din totalul respondenților, 74% consideră că medierea contribuie la îmbunătățirea relațiilor interpersonale, iar 63% o consideră mai eficientă decât sancțiunile disciplinare. De asemenea, participanții intervievați au evidențiat că medierea reduce tensiunile și contribuie la crearea unui climat de încredere și dialog.

6. Nevoi identificate

Principalele nevoi identificate sunt:

- dezvoltarea programelor de formare continuă în mediere (menționată de 58% dintre respondenți);
- introducerea unor proceduri clare de mediere în școli și centre sociale;
- formarea unor echipe interdisciplinare de intervenție în conflicte;
- promovarea culturii medierii la nivel comunitar.

7. Rezultate calitative din interviuri

Datele calitative au confirmat tendințele evidențiate în chestionare. Majoritatea intervievaților au subliniat lipsa unui cadru legal coerent pentru implementarea medierii în instituțiile publice și educaționale. De asemenea, aceștia au exprimat interesul pentru cursuri aplicate, adaptate la nevoile reale din teren și pentru dezvoltarea unor rețele de colaborare între profesioniști.

Discuții

Rezultatele obținute în urma cercetării confirmă ideea că medierea conflictelor reprezintă o resursă valoroasă în gestionarea tensiunilor interpersonale și instituționale în județul Arad, însă nivelul actual de implementare și de competență în domeniu este neuniform și insuficient dezvoltat. Această situație reflectă, în parte, observațiile formulate în literatura de specialitate, care subliniază că medierea este adesea percepută ca o practică secundară sau opțională, și nu ca o componentă integrată a intervenției sociale și educaționale (Barsky, 2001; Wachtel, 2016).

Un aspect esențial identificat în cadrul studiului este lipsa educației formale în mediere, cu doar 29% dintre respondenți raportând participarea la cursuri specifice. Acest deficit educațional explică parțial discrepanța dintre atitudinea favorabilă față de mediere și aplicarea efectivă a acesteia în practică. Deși 82% dintre participanți consideră că medierea este o metodă eficientă, doar 18% au fost implicați în procese de mediere formală. Acest decalaj este similar cu observațiile lui Hahn et al. (2007), care au constatat că succesul intervențiilor depinde nu doar de atitudini, ci și de existența unor competențe bine definite și susținute instituțional.

Frecvența ridicată a conflictelor interpersonale, în special în mediul educațional, subliniază nevoia acută de intervenții proactive și structurate. În acest sens, medierea între egali, ca metodă aplicabilă în școli, ar putea constitui un instrument eficient de prevenție și consolidare a relațiilor interumane. Acest lucru este susținut de literatura de specialitate care promovează medierea ca o formă de educație pentru cetățenie activă și empatie (Jones et al., 2007). De asemenea, interviurile calitative au relevat o serie de obstacole sistemice în implementarea medierii: absența unui cadru normativ coerent, lipsa specialiștilor acreditați și dificultățile de colaborare interinstituțională. Aceste rezultate întăresc ideea că medierea nu poate funcționa eficient fără o infrastructură instituțională clară și fără sprijinul decizional al autorităților locale.

Un alt aspect relevant este nevoia de formare continuă și de resurse educaționale adaptate contextului local. Participanții și-au exprimat interesul față de cursuri practice, care să depășească abordările teoretice și să ofere instrumente aplicabile în viața profesională de zi cu zi. Astfel, se conturează o direcție importantă pentru politica educațională și socială din județul Arad: dezvoltarea de centre locale de formare în mediere, cu accent pe competențe aplicative.

Discuțiile asupra datelor relevă o disponibilitate teoretică și atitudinală clară față de mediere, dar și un gol practic și instituțional care limitează aplicabilitatea acesteia.

Cercetarea susține, în mod coerent cu literatura de specialitate, ideea că pentru ca medierea să devină o practică eficientă și sustenabilă, este necesară o abordare sistemică care să includă formare profesională, reglementare instituțională și promovare culturală a medierii ca alternativă la conflict.

Concluzii și recomandări

Rezultatele cercetării desfășurate în județul Arad confirmă faptul că medierea conflictelor este percepută pozitiv de către cadrele didactice, asistenții sociali și liderii comunitari, însă aplicarea sa practică este limitată de lipsa formării, a cadrului instituțional și a resurselor metodologice. Deși majoritatea respondenților conștientizează potențialul medierii în reducerea conflictelor și în consolidarea relațiilor sociale, competențele reale de mediere sunt insuficient dezvoltate și rar utilizate în mod formal.

În ciuda acestor provocări, datele obținute evidențiază un teren favorabil pentru promovarea medierii ca practică esențială în context educațional și social. Atât cadrul legal existent în România, cât și orientările europene în domeniul educației pentru cetățenie democratică și rezolvarea pașnică a conflictelor, oferă oportunități concrete pentru integrarea sistematică a medierii în politicile publice locale.

În urma analizei rezultatelor obținute, se impune conturarea unor direcții strategice de acțiune care să sprijine dezvoltarea și consolidarea culturii medierii în județul Arad. În primul rând, este necesară inițierea unui program local de formare continuă în mediere, dedicat cadrelor didactice, asistenților sociali, liderilor comunitari și altor actori implicați în gestionarea conflictelor. Acest program ar trebui să includă atât componente teoretice, cât și aplicații practice, adaptate realităților socio-instituționale ale regiunii. Formarea ar trebui să fie susținută de specialiști acreditați, iar cursurile să fie concepute în mod interactiv, pentru a dezvolta competențele reale de mediere și nu doar cunoștințele generale.

În al doilea rând, se recomandă instituționalizarea medierii în școli, centre educaționale și servicii sociale prin elaborarea unor proceduri clare de intervenție și desemnarea unor persoane-resursă cu pregătire specifică în acest domeniu. Medierea ar trebui să devină parte integrantă a culturii organizaționale, fiind utilizată nu doar ca răspuns la conflict, ci și ca mijloc de prevenție și dezvoltare relațională. Acest demers presupune sprijin din partea conducerii instituțiilor, dar și implicarea autorităților locale în susținerea logistică și financiară a procesului.

De asemenea, promovarea culturii medierii la nivelul comunității ar trebui să constituie o prioritate pentru administrația publică și organizațiile neguvernamentale. Este esențială desfășurarea unor campanii de conștientizare, ateliere educaționale, activități non-formale și sesiuni de formare pentru părinți, elevi, tineri și alți membri ai comunității. Aceste intervenții contribuie la schimbarea mentalităților și la consolidarea unei culturi bazate pe dialog, empatie și cooperare.

O altă direcție recomandată este crearea unui cadru interinstituțional de colaborare, prin constituirea unui consorțiu local sau regional care să reunească reprezentanți ai

educației, asistenței sociale, administrației publice, mediului academic și organizațiilor civice. Scopul acestui cadru colaborativ ar fi coordonarea intervențiilor în conflicte, schimbul de bune practici, monitorizarea rezultatelor și formularea de politici locale bazate pe dovezi.

Nu în ultimul rând, este necesară integrarea competențelor de mediere în formarea inițială a cadrelor didactice, în special în cadrul programelor universitare de la facultățile de științe ale educației, psihologie sau științe sociale. Astfel, viitorii profesioniști vor intra în sistemul educațional deja familiarizați cu conceptele și practicile medierii, reducându-se astfel decalajul dintre teorie și practică observat în rândul actualilor specialiști.

Prin implementarea acestor măsuri, județul Arad ar putea deveni un exemplu de bună practică în promovarea medierii conflictelor, atât în plan educațional, cât și social. Aceste recomandări, deși ancorate în realitatea locală, pot fi adaptate și replicate și în alte regiuni, contribuind la consolidarea unui model național de gestionare constructivă a conflictelor.

Bibliografie

Barsky, A. (2001). Understanding family mediation from a social work perspective. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 25-46.

De Dreu, C. K. W., & Van Vianen, A. E. M. (2001). *Managing relationship conflict and the effectiveness of organizational teams*. John Wiley & Sons.

Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M.,... & Task Force on Community Preventive Services. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American journal of preventive medicine*, 33(2), S114-S129.

IREX. (n.d.). *Conflict resolution and peer mediation toolkit*. Retrieved from <https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/conflict-resolution-and-peermediation-toolkit.pdf>

Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child development*, 82(2), 533-554.

Schellenberg, R. (1996). *Conflict resolution: Theory, research, and practice*. State University of New York Press.

Vernon, A. (2006). *Dezvoltarea inteligenței emoționale – Educație rațional-emoțională*. Editura ASCR [Asociația de Științe Cognitive din România].

Wachtel, T. (n.d.). *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices. <https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative.pdf>

SECȚIUNEA 3:
PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENTIZARE
ȘI CORECTARE

Tulburările de limbaj vs. tulburările de vorbire.

Elemente contrastive și complementare în cazul polimicrogiriei

Conferențiar universitar doctor Carolina Bodea HAȚEGAN,
Departamentul de Psihopedagogie Specială, Facultatea de Psihologie și Științe
ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Polipolimicrogiria

Polimicrogiria este o malformație corticală congenitală, caracterizată prin giruri cerebrale atipic de mici, înguste și dese, asociate cu o arhitectură corticală dezorganizată. Patogenia implică întreruperea proceselor de migrare și organizare neuronală în timpul dezvoltării embrionare, între săptămânile 8 și 20 de gestație (Kuzniecky, Andermann, & Guerrini, 1993).

Polimicrogiria este inclusă conform ICD-10 în categoria alte malformații congenitale ale sistemului nervos. Etiologia este heterogenă, incluzând cauze genetice (ex. mutații în gene precum LIS1, DCX), infecțioase (citomegalovirus, toxoplasmoză), ischemice sau toxice. Din punct de vedere imagistic, RMN-ul evidențiază cortex îngroșat, giruri filiforme și neregulate, iar distribuția leziunii poate fi focală, multifocală sau bilaterală. Clinic, se manifestă frecvent prin epilepsie farmacorezistentă, întârziere în dezvoltare, tulburări de vorbire și deficite motorii. Nu există tratament curativ; managementul vizează controlul simptomelor prin terapie antiepileptică, reabilitare neuropsihomotorie și, în numite cazuri, intervenție neurochirurgicală (Gaillard, Kearns, Walizai et al. 2025).

Tabel 1. Subtipuri de tablouri de polimicrogirie (PMG)

Subtip PMG	Distribuție	Simptome	Gene asociate / Particularități
Bilateral frontal (BFP)	Lobi frontali, bilateral	Întârziere motorie și de vorbire, spasticitate, dizabilitate intelectuală ușoară	—
Bilateral frontoparietal (BFPP)	Regiuni frontale și parietale, bilateral	Întârziere cognitivă severă, convulsii, esotropie (strabism), semne cerebeloase și piramidale	Genă afectată GPR56; atrofie cerebeloasă și de trunchi cerebral
Bilateral perisylvian (BPP)	În jurul șanțurilor sylviene, bilateral	Dizartrie pseudobulbară, semne piramidale, convulsii, tulburări vorbire și de limbaj	Alte gene afectate: SCN3A, AKT3, PIK3CA.
Bilateral parasagital parieto-occipital (BPOP)	Regiuni parasagitale parieto-occipitale	Convulsii, întârziere în dezvoltare, dizabilitate intelectuală	Debut convulsii: 20 luni – 15 ani

Bilateral generalizat (BGP)	Generalizată, mai severă perisylvian	Dizabilitate intelectuală, tulburare motorie, spasticitate, convulsii	Cortex subțire, fuzionat, lipsă stratificare normală
Unilateral	Un singur emisfer, variabil	Hemipareză spastică, convulsii, dizabilitate intelectuală cu grade de afectare variabilă	Frecvent asociată cu prezența statusului epileptic în somn

Subtipurile de polimicrogirie sunt numeroase, tablourile simptomatologice, clinice cu manifestări specifice fiecărui caz, ceea ce face ca abordarea terapeutică să se particularizeze, iar abordarea cazurilor să se realizeze în echipe pluridisciplinare (Leventer, Jansen, Pilz, Stoodley, Marini, Dubeau, Malone, Mitchell, Mandelstam, Scheffer, Berkovic, Andermann, Andermann, Guerrini, Dobyns, 2010).

Implicațiile psihopedagogice și logopedice ale polimicrogiriei

Polimicrogiria afectează frecvent regiunile cerebrale implicate în producerea și receptarea limbajului, în materializarea funcțiilor executive și în realizarea planificării și a controlului motor (Russ, Stone, Maney, Morris, Wright, Hurst & Cohen, 2024). În acest context, intervenția educațională și terapeutică trebuie să fie individualizată, intensivă și multidisciplinară.

Implicații psihopedagogice ale polimicrogiriei

În tablourile de polimicrogirie se delimitează aspecte simptomatologice diverse, dintre acestea enumerăm:

- Dizabilitate intelectuală, cu un grad de severitate variabil, de la ușor la moderat și sever,
- Tulburări de focalizare a atenției și în sfera memoriei de lucru,
- Dificultăți în reglarea emoțională și comportamentală,
- Tulburări de învățare, manifestate la nivelul tuturor abilităților școlare de bază: scris, citit și calcul matematic (Eckert, Berninger, Hoeft, Vaden, & Dyslexia Data Consortium, 2016).

Implicații logopedice ale polimicrogiriei

Polimicrogiria, în special când implică regiunea perisylviană (aria Broca/Wernicke), determină frecvent:

- Disartrie sau dispraxie verbală (unde semnificative sunt dificultăți de planificare și execuție motorie a vorbirii);
- Întârziere în dezvoltarea limbajului verbal expresiv (în formele cu afectare severă limbajul verbal nu se dezvoltă);
- Tulburări de comprehensiune verbală;
- Tulburări de vorbire, cu afectarea atât a pronunției, cât și a ritmului și fluenței, dar și cu afectarea producerii de voce.

În aceste condiții, în contextul polimicrogiriei se poate ilustra foarte pertinent relația dintre tulburările de limbaj și tulburările de vorbire, modul în care acestea pot co-exista, iar modalitățile practice de abordare terapeutică să se nuanțeze prin contraste și complementaritate, la nivelul unei echipe de lucru inter și transdisciplinară.

Distincția conceptuală între tulburările de limbaj și cele de vorbire

Se impune delimitarea între conceptele de *limbaj* și *vorbire*, deoarece acestea desemnează dimensiuni distincte ale comunicării umane. Conform American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2025, Bodea Hațegan, 2018), tulburările de limbaj implică disfuncții la nivelul celor două componente fundamentale ale acestuia: componenta expresivă (responsabilă de formularea și exprimarea mesajului) și componenta receptivă (implicată în receptarea și înțelegerea mesajului lingvistic). Astfel, tulburările de limbaj pot include dificultăți de exprimare, de comprehensiune, precum și deficite apărute în urma unor leziuni neurologice, cum ar fi accidentele vasculare cerebrale.

La nivelul copilului și al adultului, aceste tulburări se manifestă sub diverse forme, cum ar fi: întârzierea în dezvoltarea limbajului în perioada preșcolară (materializată printr-o achiziție deficitară a noilor itemi lexicali și dificultăți în utilizarea și înțelegerea limbajului între 3 și 5 ani), tulburările de învățare a limbajului scris (de exemplu, dislexia și disgrafia), mutismul selectiv (în care dificultățile de exprimare verbală sunt influențate de factori psiho-emoționali), precum și afazia (tulburare de etiologie neurologică, care afectează capacitatea de a produce și înțelege limbajul, atât în forma orală, cât și în cea scrisă).

În ceea ce privește tulburările de vorbire, acestea se referă la afectarea aspectelor motorii, articulatorii și fonatorii. Potrivit clasificării propuse de ASHA (2025), această categorie diagnostică include: tulburări de articulare a sunetelor vorbirii, disfuncții ale ritmului și fluenței verbale, precum și tulburări ce afectează fonația și parametrii vocii.

Printre cele mai frecvent întâlnite tulburări de vorbire la copii și adulți se numără:

- *Apraxia verbală*, caracterizată printr-o dificultate motorie care afectează planificarea și coordonarea mișcărilor necesare pronunției corecte a sunetelor și cuvintelor;
- *Dizartria*, o tulburare motorie de origine neurologică, ce afectează claritatea și coerența producției verbale, nivelul de inteligibilitatea a vorbirii este foarte redus, cel mai adesea în acest tablou neurologic;
- *Tulburarea miofuncțională orofacială*, determinată de un control motor deficitar la nivelul musculaturii orofaciale, în special a celei linguale, cu posibile implicații și asupra funcției de alimentație;
- *Tulburarea pronunției sunetelor*, cunoscută și sub denumirile de tulburare articulatorie sau dislalie, caracterizată prin omisiuni, substituiți și /sau distorsiuni ale fonemelor;
- *Bâlbâiala*, manifestată prin întreruperi involuntare, blocaje, repetiții spasme articulatorii, fiind afectată fluența producțiilor verbale;
- *Tulburările de voce*, care afectează parametrii acustici ai vocii, precum intensitatea, înălțimea, calitatea și rezonanța vocală.

Complexitatea tablourilor de tulburări de dezvoltare, în contextul malformațiilor și a fondului neurologic, sindromic sau non-sindromic este foarte crescută. Fiecare caz aduce în prim plan elemente specifice atât în diagnosticare, cât și în intervenție. Detaliem mai jos aceste elemente, prin două rapoarte de evaluare pentru un copil care prezintă tulburări de dezvoltare în contextul polimicrogiriei.

Raportul de evaluare inițială

Mama lui V. a solicitat o evaluare a limbajului în cadrul unui cabinet logopedic privat având în vedere elementele de specificitate ale copilului în ceea ce privește cu precădere planul expresiv al limbajului, dar și la recomandarea medicului ORL.

Anamneza

S. este un băiat de 2 ani și 9 luni care prezintă limbaj expresiv sărac (spune doar cuvintele „da” și „nu” și emite câteva sunete) aspect ce atrage neliniște și întrebări părinților. Frecventează creșa unde s-a adaptat foarte bine și ușor.

În urma discuțiilor cu mama, datele anamnestice evidențiază că S. este singurul copil al familiei, a fost diagnosticat la vârsta de 7 luni cu polimicrogirie fronto-parietală bilateral, momentan are modificări EEG de tip epileptic, dar fără corespondent clinic. A fost inclus în program de recuperare kinetoterapeutică pentru a debuta mersul. Acum mersul e achiziționat, dar prezintă încă o ușoară instabilitate și dificultăți în zona motricității fine.

Date din evaluare (data evaluare inițială: 30. 08. 2022)

Evaluarea se bazează pe observație și activități de joc. S-au folosit jucării și s-au creat contexte de interacțiune. De asemenea, se consemnează date obținute în urma interviului cu mama Chestionarul de Screening al Limbajului (intervalul 18-20 luni) (tradus și adaptat de Bodea Hațegan, coord., 2021) și Scala Integrată de Dezvoltare (Anca și Bodea Hațegan, 2012). În urma demersului de evaluare se pot formula următoarele aspecte:

- S. emite rar, mai degrabă când e foarte motivat de sarcină, sunete, cu intonații și inflexiuni mai puține, în așa fel încât ne demonstrează încercare și dorință de comunicare. Pe scala SIR (Scala de Inteligibilitate a vorbirii) se indică nivelul 2, corespunzător nivelului inteligibil doar anumite cuvinte. Nu prezintă și dificultăți de receptare a mesajului verbal. La nivel receptiv identificăm un nivel de dezvoltare, de asemenea, mai scăzut, nu execută sarcini la cerere decât atunci când e motivat pentru a face acest lucru.
- Nu demonstrează comportament de imitație verbală. **Recomandăm facilitarea imitării și antrenarea acesteia în vederea facilitării debutului exprimării la nivel de cuvânt și apoi în vederea creșterii numărului de unități lexicale din vocabular.**

- Preachizițiile limbajului sunt neabordate sistematic, Deși el are multe cunoștințe și abilități, schema corporală e bine achiziționată, o indică și pe propria persoană și pe păpușă. Demonstrează o ușoară sensibilitate la nivel de cavitate bucală. **Recomandăm antrenarea abilităților motorii fine de la nivelul aparatului fonarticular și abilitățile respiratorii pentru a facilita dezvoltarea limbajului. Este important să fie dezvoltate și structurile perceptiv-auditive și senzorio-motorii.**
- La nivel atențional s-au identificat ușoare deficite, are un spam atențional limitat, din sarcinile impuse și dificile evadează mai ușor. În sarcini care îi fac plăcere reușește să rămână mult timp.
- Focalizează pe interlocutor însă are și comportamente ritualice care indică tulburare de neurodezvoltare. **Recomandăm însă monitorizarea atentă a evoluției lingvistice și comportamentale.**
- Are abilități pragmatice comunicaționale chiar bune, chiar dacă nu spune multe cuvinte. Răspunde cu da și nu atunci când întrebările sunt directe totale, cele două adverbe de negație și afirmație potrivit contextului de comunicare.
- Conform Scalei Integrată de Dezvoltare copilul prezintă achiziții specifice vârstei: de 15 luni, în planul audiției, de 16-18 luni în planul înțelegerii verbale, de 9 luni în planul limbajului expresiv, de 9 luni în planul pronunției, de 16-18 luni în planul cognitiv și de 16-18 luni în planul comunicării.

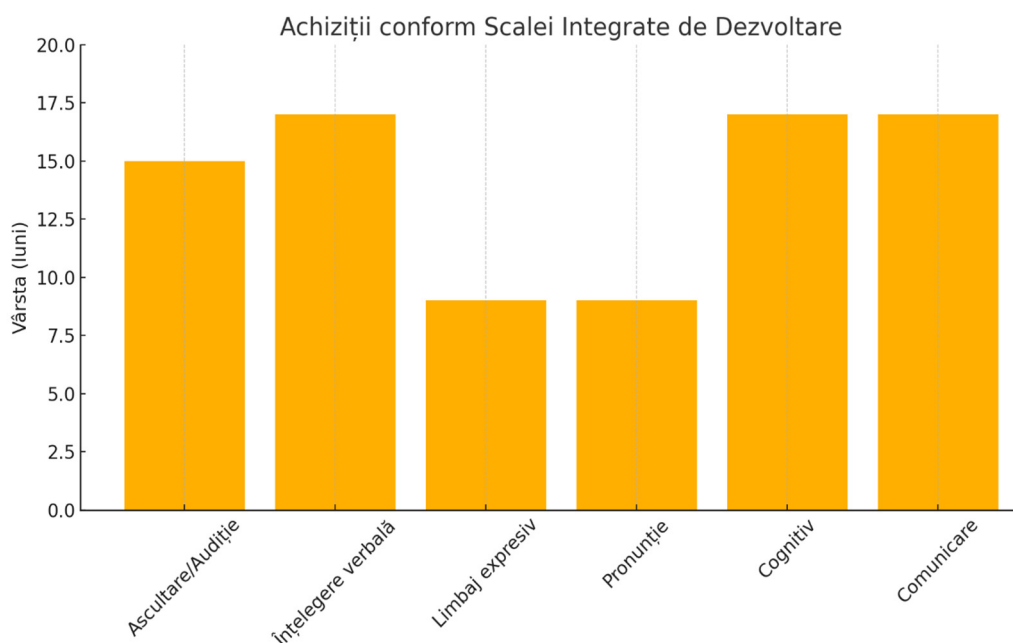


Fig. 1 Achiziții conform Scalei Integrate de Dezvoltare pentru S. în evaluarea inițială

Conform Chestionarului de Screening, în urma parcurgerii itemilor, la capitolul limbaj expresiv deficitul lui S. devine evident. La acest capitol toate răspunsurile la itemi sunt negative, ceea ce subliniază nevoia de abordare sistematică a procesului de stimulare a dezvoltării limbajului:

1. Copilului nu îi face plăcere să repete cuvintele pe care le aude.
2. Copilul nu este într-un proces de achiziție continuă a cuvintelor.
3. Copilul nu a început să folosească cuvintele pentru a-și exprima dorințele și nevoile.

Comportamentul acestuia pe parcursul evaluării a fost specific vârstei, s-a adaptat la spațiul de evaluare, a explorat cu privirea materialele indicate, pe noi evaluatorii, obiectele utilizate în evaluare, a rămas în prima sarcină timp de 2 minute, atunci când a fost atras de sarcină și a inițiat interacțiune. **Este de remarcat faptul că a inițiat interacțiune, iar acest aspect îl considerăm extrem de valoros.**

Nu este vocal, are puține producții verbale, consoane puține, ceea ce ridică risc de achiziție a limbajului, cu atât mai mult.

Diagnostic: Întârziere în dezvoltarea limbajului în contextul afectării neurologice specifice.

Recomandări:

1. Stimularea abilităților comunicaționale verbale.
2. Stimularea achizițiilor motorii fine, perceptiv-auditiv și senzoriale.
3. Aplicarea tehnicilor de mobilizare oro-facială. Utilizarea sondelor vibraționale se realizează doar după consultarea cu doamna neurolog. Momentan mergem pe masaj oro-facial manual până se primește acordul medicului neurolog pentru a folosi sondele vibraționale.
4. Terapie logopedică 2 ședințe/săptămână.
5. Continuarea kineto-terapiei și orientarea acesteia spre cavitatea bucală și față.
6. Reevaluare după 3 luni pentru a reconfigura direcțiile de lucru sau la nevoie.

Raport de reevaluare

Mama lui S. a solicitat o reevaluare a limbajului, având în vedere dificultățile persistente ale copilului în ceea ce privește atât dezvoltarea limbajului în plan expresiv, cât și în plan receptiv, precum și ca urmare a faptului că în intervalul 2022-2023 a frecventat terapii în cadrul unui cabinet logopedic privat, iar în ultimii doi ani, familia s-a relocat în alt oraș din motive ce țin de încadrarea profesională, oraș în care S. a fost integrat în alte demersuri terapeutice în alte centre, unde focalizarea a fost preponderent asupra dezvoltării cognitive și asupra modelării comportamentale, precum și asupra dezvoltării motorii, dar foarte puțin asupra dezvoltării limbajului.

Anamneza

La ce-a de a doua evaluare, S. este un băiat de 5 ani și 7 luni care prezintă limbaj expresiv sărac (spune doar câteva cuvinte, de genul „da”, „nu”, unde și emite sunete și combinații de sunete cu inflexiuni comunicaționale). Frecventează grădinița cu însoțitor unde s-a adaptat foarte bine și ușor, de altfel și creșa a frecventat-o și acolo a avut o adaptare bună. Față de situația lui din 2023, acum S. este mai vocal, produce mai multe sunete, sub aspectul limbajului expresiv, nu neapărat că i s-a îmbogățit volumul vocabularului.

Datele anamnestice evidențiază că S. este singurul copil al familiei, a fost diagnosticat la vârsta de 7 luni cu polimicrogirie fronto-parietală bilateral, momentan are modificări EEG de tip epileptic, dar fără corespondent clinic. A fost inclus în program de recuperare kinetoterapeutică pentru a debuta mersul, continuă programul de kinetoterapie și acum. Acum mersul e achiziționat, dar prezintă încă o ușoară instabilitate și dificultăți în zona motricității fine. În planul coordonării motorii a făcut, pe parcursul celor 2 ani, cele mai multe progrese. Reușește acum să își gestioneze și saliva, nu mai prezintă hipersalivație.

Date din evaluare (data reevaluării: 22. 06. 2025)

Reevaluarea se bazează pe observație și activități de joc. S-au folosit jucării și s-au creat contexte de interacțiune. De asemenea, se consemnează date obținute în urma interviului cu mama Chestionarul de Screening a limbajului (intervalul 18-20 luni) și Scala Integrată de Dezvoltare. În urma demersului de evaluare se pot formula următoarele aspecte:

- S. emite rar, mai degrabă când e foarte motivat de sarcină, sunete, cu intonații și inflexiuni, în așa fel încât ne demonstrează încercare și dorință de comunicare. Pe scala SIR (Scala de Inteligibilitate a vorbirii) se indică nivelul 2, corespunzător nivelului inteligibil doar anumite cuvinte. La nivel receptiv identificăm un nivel de dezvoltare, de asemenea, scăzut în continuare, nu execută sarcini la cerere decât atunci când e motivat pentru a face acest lucru. Imitația verbală este deficitară, Deși focalizează bine pe interlocutor. **Recomandăm facilitarea imitării și antrenarea acesteia în vederea facilitării exprimării la nivel de cuvânt, cuvintele ar putea fi facilitate cu ajutor motor, bazat pe tehnici de integrare senzorială în vederea creșterii numărului de unități lexicale din vocabular. De asemenea, aș combina sarcinile de lucru bazate pe imitarea articulării unui cuvânt global, cât și cele de articulare de sunete și identificare a imaginilor aferente unui cuvânt pornind de la sunetul inițial din cuvânt. Practic împletirea tehnicilor semiglobale, cu cele globale ar putea fi o nouă direcție de abordare atât pentru antrenarea de producții lingvistice, cât și pentru antrenarea abilităților receptive de limbaj.**
- Preachizițiile limbajului sunt neabordate sistematic, Deși el are multe cunoștințe și abilități, schema corporală e bine achiziționată, o indică și pe propria

persoană și pe păpușă. Demonstrează o ușoară sensibilitate la nivel de cavitate bucală. **Recomandăm antrenarea abilităților motorii fine de la nivelul aparatului fonarticular și abilitățile respiratorii pentru a facilita dezvoltarea limbajului. Este important să fie dezvoltate și structurile perceptiv-auditive și senzorio-motorii.**

- La nivel atențional s-au identificat ușoare deficite, are un spam atențional limitat, din sarcinile impuse și dificile evadează mai ușor. În sarcini care îi fac plăcere reușește să rămână mult timp. **Comparativ cu anul 2023 acum observăm o îmbunătățire a funcției atenționale, spamul atențional este mai crescut. Are momente de absențe parcă, în acele momente nu răspunde, recomand să i se dea timp să răspundă.**
- Nu prezintă comportamente ritualice sau dezadaptative, se autostimulează mai puțin decât în 2023, nu prezintă stereotipii. Este ușor distras de stimulii din jur, mai ales cei sonori, evadează repede din sarcinile date. **Recomandăm readucerea în sarcini și creșterea rezistenței la stimulii distractori prin rularea de mai multe feluri de sarcini la început, apoi scăderea numărului acestora și creșterea timpului petrecut pe o sarcină anume.**
- Are abilități pragmatice comunicaționale chiar bune, chiar dacă nu spune multe cuvinte. Răspunde cu vocalize, este echilibrat comportamental.
- Conform Scalei Integrate de Dezvoltare copilul prezintă achiziții specifice vârstei: de 27 luni, în planul ascultării, auditei, de 24-27 luni în planul înțelegerii verbale, de 15 luni în planul limbajului expresiv, de 15 luni în planul pronunției, de 24-27 luni în planul cognitiv și de 27 luni în planul comunicării.

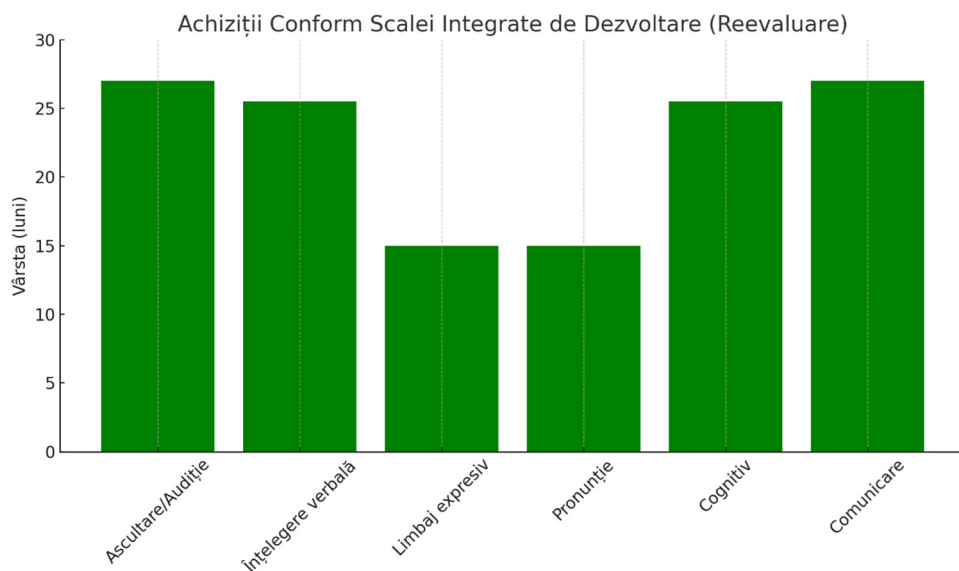


Fig. 2 Achiziții conform Scalei Integrate de Dezvoltare pentru S. la reevaluare

Comparând datele obținute în evaluarea inițială, cu cele obținute din reevaluare se pot observa progresele înregistrate de S.. Pe parcursul celor trei ani, S. a înregistrat foarte puțin progres la nivelul limbajului receptiv și expresiv, cum era și de așteptat, mai ales că în ultimii doi ani s-a focalizat foarte puțin asupra acestei dimensiuni. În plan cognitiv și comportamental au fost înregistrate cele mai semnificative progrese.

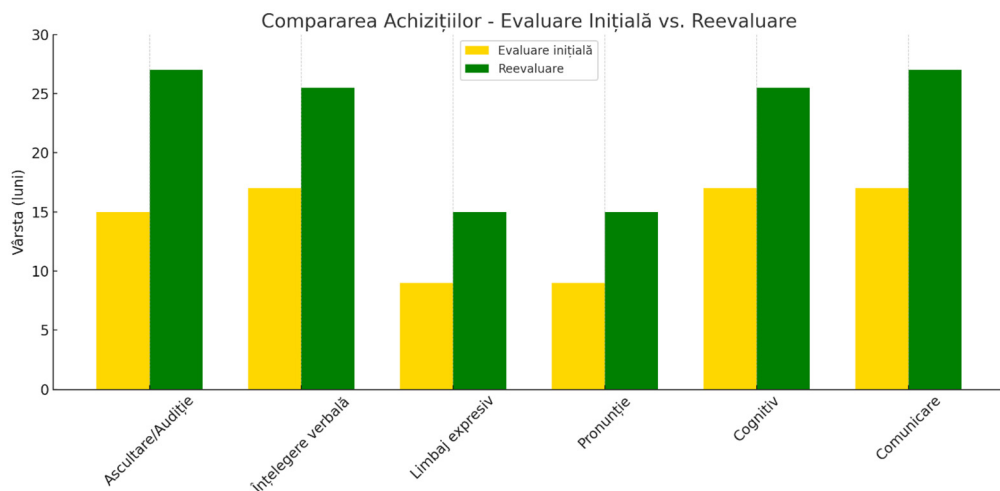


Fig. 3. Compararea achizițiilor lui S. prin aplicarea Scalei Integrate de dezvoltare-evaluarea inițială vs. reevaluare

Conform Chestionarului de Screening, pentru intervalul de vârstă 30 luni, în urma parcurgerii itemilor, la capitolul limbaj expresiv și receptiv deficitul lui S. este foarte bine delimitat. La aceste capitole toate răspunsurile la itemi sunt negative, ceea ce subliniază nevoia de abordare mai intensă și sistematică a procesului de stimulare a dezvoltării limbajului:

1. Copilul este capabil să vă aducă un obiect pe care i-l cereți - fără a-i da alte indicii?
2. Copilul poate executa o sarcină cu 2 cerințe (de exemplu, descalță-te și ia-ți pijamaua)?
3. Copilului dumneavoastră îi place să vorbească și să răspundă la întrebări?
4. Copilul folosește mai mult cuvinte decât gesturi?
5. Copilul dumneavoastră folosește, în mod constant, cuvinte noi?
6. Când vorbește, copilul este înțeles de către ceilalți, nu doar de către dumneavoastră?
7. Copilul dumneavoastră a început să formuleze propoziții scurte/simple?
8. Copilul poate povesti, în mod inteligibil, despre ceva ce s-a întâmplat?
9. Copilul dumneavoastră poate vorbi destul de fluent, fără multe repetări sau lacune/lipsuri?

Comportamentul acestuia pe parcursul evaluării a fost specific vârstei, s-a adaptat la spațiul de evaluare, a explorat cu privirea materialele indicate, pe evaluator, obiectele utilizate în evaluare, atunci când a fost atras de sarcină și a inițiat interacțiune. Față de acum 2 ani, la S. pot fi puse în evidență progrese, mai multe în planul motricității, dar și în planul limbajului prezența vocalizelor este un bun indicator. Se conturează un tablou de afazie la copil, dar consider că merită încercată, în continuare stimularea achizițiilor verbale. Propunem în continuare un plan de lucru (conturat pentru un interval de 3 luni), în contextul noului diagnostic ce se desprindeși o fișă de monitorizare.

Diagnostic: afazie la copil

Recomandări:

1. Stimularea abilităților comunicaționale verbale.
2. Stimularea achizițiilor motorii fine, perceptiv-auditive și senzoriale.
3. Aplicarea tehnicilor de mobilizare oro-facială în continuare.
4. Terapie logopedică 2 ședințe/săptămână.
5. Continuarea kineto-terapiei și orientarea acesteia spre cavitatea bucală și față.
6. Reevaluare după 3 luni sau la nevoie pentru a reconfigura direcțiile de lucru.

Concluzii și discuții

Articolul analizează diferențele conceptuale și manifestările practice dintre tulburările de limbaj și cele de vorbire, punând accent pe un caz complex de microgirie. Polimicrogiria fiind o malformație congenitală a cortexului cerebral, influențează profund dezvoltarea neuropsihologică și lingvistică a copilului, mai ales atunci când implică regiuni perisylvienne responsabile pentru producerea și înțelegerea limbajului. Cazul copilului S. evidențiază modul în care o afectare cerebrală severă se poate reflecta într-un tablou clinic mixt, cu deficite atât în planul limbajului expresiv și receptiv, cât și în cel al vorbirii propriu-zise, prin alterări de pronunție, componenta de fluență din tulburările de vorbire nu este încă de notat având în vedere că S. produce doar foarte puține unități lingvistice, chiar și prin imitare. Schimbarea diagnosticului copilului, de la evaluarea inițială, la cea actuală, nu are legătură cu agravarea condiției lui neurologice de bază, ci cu faptul că, limbajul nu se dezvoltă, Deși s-a insistat atât pe planul expresiv, cât și cel receptiv. În aceste condiții, se poate sublinia faptul că, implicațiile plenare ale unei condiții patologice, ajungi să le cunoști, în timp, răspunsul la intervenție fiind un element important pentru reconsiderarea diagnostică logopedică.

Din perspectivă logopedică și psihopedagogică, se observă cum dificultățile de planificare motorie a vorbirii (dispraxie verbală), împreună cu o slabă comprehensiune a mesajului verbal, compun un profil diagnostic ce corespunde afaziei la copil, o entitate mai puțin frecventă, dar recunoscută în contextul afectărilor neurologice congenitale. Progresele înregistrate în cei trei ani între evaluarea inițială și reevaluare sunt modeste în plan lingvistic, ceea ce subliniază, necesitatea unei intervenții terapeutice sistematice,

coerente și timpurii. În schimb, evoluția pozitivă din planul motor și comportamental validează asumția conform căreia dimensiunile dezvoltării pot evolua inegal în funcție de focalizarea intervenției și neuroplasticitatea regională.

Conform Scalei Integrate de Dezvoltare, avansul de la nivelul unei dezvoltări lingvistice de 9–18 luni (în 2022), la niveluri de 15–27 luni (în 2025) indică un progres cantitativ, însă insuficient pentru vârsta cronologică a copilului. De asemenea, Chestionarul de Screening a confirmat persistența unor deficite severe în planul expresiv și receptiv, sugerând o stagnare ce poate fi corelată cu lipsa unei terapii logopedice susținute în ultimii doi ani. Astfel, concluzia emergentă este că, în cazul tulburărilor de dezvoltare asociate polimicrogiriei, este esențială o intervenție logopedică timpurie, continuă și adaptată specificului neurologic al fiecărui caz. Mai mult, acest caz confirmă necesitatea unui parteneriat interprofesional real între specialiștii implicați – neurologi, logopezi, psihopedagogi și kinetoterapeuți – pentru a susține recuperarea globală a copilului și a evita dezvoltarea inegală a ariilor funcționale.

Bibliografie

American Speech-Language-Hearing Association. (n. d.). *Speech and language disorders – Public resources*. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/>

Anca, M., & Bodea Hațegan, C. (coord. echipa de traducere). (2012). *Scala integrată de dezvoltare*. Cochlear AG Press.

Bodea Hațegan, C. (2018). Tulburările de vorbire și tulburările de limbaj. Implicații ale craniostenoziei. *Revista Română de Terapie Tulburărilor de Limbaj și Comunicare – RRTTLC, IV(1)*, 3–10. ASTTLR. <https://doi.org/10.26744/rrttlc.2018.4.1.02>

Bodea Hațegan, C., Popescu, T., Zăhan, D., & Dobrică, M. (2021). *Chestionarul de screening a limbajului. Repere în dezvoltare*. Instrument tradus și adaptat în limba română după ESLA (European Speech and Language Therapy Association), chestionar nepublicat.

Eckert, M. A., Berninger, V. W., Hoeft, F., Vaden, K. I., Jr., & Dyslexia Data Consortium. (2016). A case of Bilateral Perisylvian Syndrome with reading disability. *Cortex, 76*, 121–124. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.01.004>

Gaillard, F., Kearns, C., Walizai, T., et al. (2025). Polymicrogyria. *Radiopaedia.org*. Articol accesat la 5 iulie 2025. <https://doi.org/10.53347/rID-1906>

Kuzniecky, R., Andermann, F., & Guerrini, R. (1993). Congenital bilateral perisylvian syndrome: Study of 31 patients. *The CBPS Multicenter Collaborative Study, Lancet, 341(8845)*, 608–612. [https://doi.org/10.1016/0140-6736\(93\)90363-1](https://doi.org/10.1016/0140-6736(93)90363-1)

Leventer, R. J., Jansen, A., Pilz, D. T., Stoodley, N., Marini, C., Dubeau, F., Malone, J., Mitchell, L. A., Mandelstam, S., Scheffer, I. E., Berkovic, S. F., Andermann, F., Andermann, E., Guerrini, R., & Dobyns, W. B. (2010). Clinical and imaging heterogeneity of polymicrogyria: A study of 328 patients. *Brain: A Journal of Neurology, 133(Pt 5)*, 1415–1427. <https://doi.org/10.1093/brain/awq078>

Russ, J. B., Stone, A. C., Maney, K., Morris, L., Wright, C. F., Hurst, J. H., & Cohen, J. L. (2024). Pathogenic variants associated with speech/cognitive delay and seizures affect genes with expression biases in excitatory neurons and microglia in developing human cortex. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2024.07.01.601597>

ANEXĂ - PLAN DE INTERVENȚIE – 3 LUNI (Iulie–Septembrie 2025)

Obiectiv general: Creșterea capacității de comunicare verbală prin stimularea aparatului fonoarticular, îmbunătățirea respirației, și dezvoltarea limbajului expresiv și receptiv.

1. Motricitatea aparatului fonoarticular

Obiective specifice:

- Creșterea mobilității buzelor, limbii și obrazilor.
- Creșterea tonusului musculaturii oro-faciale.

Activități săptămânale (2x/săptămână):

- Masaj oro-facial (manual sau cu instrumente speciale - recomand Buzz Buddy pentru că are trei tipuri de mișcări, cu acordul neurologului).
- Exerciții izolate:
 - buze: imitat mișcări de închidere, alungire, țuguire etc.
 - limbă: atins nasul/bărbia, mișcări laterale, rotații în cavitatea bucală
 - obraji: umflare, supt obraji
- Jocuri cu oglinzi pentru autoobservare.
- Utilizarea paielor, fluiere, baloane (activități ludice de suflat).

2. Respirația

Obiective specifice:

- Reglarea ritmului respirației.
- Creșterea controlului expirator necesar pentru vocalizare.

Activități săptămânale (2x/săptămână):

- Jocuri de suflat lumânări, confeti, mingi de ping-pong.
- prelungirea sunetului „a”, „o”, „m”).
- Alternarea inspirului nazal și expirului oral.
- Antrenarea capacității respiratorii prin jocuri de rol (imitarea animalelor – „muuu”, „meee”).

3. Limbaj expresiv

Obiective specifice:

- Îmbogățirea vocabularului activ.
- Creșterea numărului de vocalize/cuvinte emise spontan sau la imitație.

Activități zilnice:

- Imitarea sunetelor din mediu și onomatopee (ma și nă, animale, apă).

- Repetarea cuvintelor simple, monosilabice, apoi bisilabice (cu suport vizual).
- Asocierea sunetului inițial cu imaginea (ex. „m” – masă, minge).
- Jocuri de tip „spune și arată”: copilul este încurajat să rostească sau să vocalizeze alegerea.

Tehnici specifice:

- Tehnici globale/semi-globale de articulare.
- Facilitare motorie (ajutor manual ușor pe maxilar/buze).

4. Limbaj receptiv

Obiective specifice:

- Înțelegerea comenzilor simple.
- Recunoașterea obiectelor, persoanelor, acțiunilor.

Activități zilnice (sesiuni scurte):

- Executarea de comenzi simple în joc: „dă-mi”, „pune”, „adu”.
- Asociere imagine–obiect–sunet.
- Jocuri de identificare: „Unde e ursul?”, „Arată mingea”.
- Povestiri scurte cu întrebări de tip „Ce face?”, „Cine e?”.

Recomandări suplimentare:

- Durata zilnică a intervenției: 50 minute.
- Frecvență: 2 ședințe/săptămână cu logoped, plus activități zilnice acasă cu părintele.
- Revizuire: Reevaluare lunară pentru adaptarea tehnicilor

FIȘĂ DE MONITORIZARE SĂPTĂMÂNALĂ –

Perioada: _____

Vârsta copilului: 5 ani și 7 luni

Săptămâna nr.: _____

Evaluator: _____

Domenii Monitorizate:

Domeniu	Obiectiv săptămânal	Activitate principală	Observații / Nivel de reușită (✓ / ~ / X)	Comentarii evaluator / părinte
Motricitate fonoarticulatorie	Realizează 3 exerciții de mobilizare a limbii și buzelor	Masaj oro-facial, exerciții cu oglinda, Buzz Buddy		
Respirație	Menține o expirație controlată timp de 3-4 secunde în 3 jocuri	Suflat în balon, fluier, lumânare		
Limbaj expresiv	Repetă/imită cel puțin 3 sunete sau cuvinte simple	Imitarea onomatopeelor, exerciții de articulare		

Limbaaj receptiv	Răspunde corect la 3 comenzi simple sau întrebări cu suport vizual	„Dă-mi...”, „Unde este...?”, jocuri de potrivire		
------------------	--	--	--	--

Evaluare globală săptămânală

Interes față de activități	
Răspuns la stimulare verbal	
Răspuns la stimulare vizuală	
Nivel de atenție / cooperare	
Toleranță la activitate (durată)	
Altele (specifice):	

Concluzie și recomandări pentru săptămâna următoare:

Terapeut: _____

Părinte: _____

SECȚIUNEA 4:
CONSILIEREA ȘCOLARĂ
ÎN CONTEXTUL LEGISLATIV ACTUAL

Promovarea sănătății mintale în școală prin activitățile de consiliere școlară

Profesor consilier școlar Emese Roberta BOJIN,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Starting from the role of the school counselor, the paper explores the importance of mental health in schools, highlighting the increasing levels of stress and anxiety among students and teachers, proposing a practical approach focused on early prevention and consistent emotional support. Strategies such as informal emotional screening, behavioral observation, and collaboration with teachers and parents are presented. The article also details useful activities, including stress management workshops, support groups, mindfulness exercises, and mental health awareness campaigns. It emphasizes that emotional well-being is essential for learning and harmonious development. Ultimately, it issues an inspiring call to action for schools to prioritize and invest in mental health initiatives, recognizing the school counselors as a key agent of positive change.

Prin această lucrare doresc să propun o perspectivă practică asupra modului în care poate fi gestionat stresul în rândul elevilor și al cadrelor didactice, analizând efectele acestuia și modalitățile de reducere, în acord cu direcțiile actuale și de viitor în consilierea școlară.

Sănătatea mintală reprezintă o stare de bine emoțional, psihologic și social care permite individului să își valorifice potențialul, să gestioneze stresul cotidian, să lucreze productiv și să contribuie la comunitate (Organizația Mondială a Sănătății, 2024). În context școlar, sănătatea mintală este esențială atât pentru procesul de învățare, cât și pentru relațiile interpersonale dintre elevi și cadre didactice.

În ultimii ani, sănătatea mintală a devenit un subiect de actualitate, de interes mare pentru specialiștii în educație, pe fondul creșterii alarmante a cazurilor de anxietate, depresie și stres în rândul copiilor și adolescenților, precum și în rândul cadrelor didactice. Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, unul din șapte adolescenți din lume se confruntă cu probleme de sănătate mintală, majoritatea nediagnosticate și netratate la timp (Organizația Mondială a Sănătății, 2021). Sistemul educațional a devenit în ultimii ani tot mai solicitant și pentru cadrele didactice, care se confruntă de asemenea, cu un nivel ridicat de stres profesional, ceea ce adeseori duce la epuizare emoțională (burnout), anxietate sau demotivare.

Școala, ca spațiu de dezvoltare socio-emoțională, are un rol esențial în prevenirea acestor dificultăți și în promovarea echilibrului psihic al elevilor și al cadrelor didactice. Consilierul școlar, prin poziția sa unică la intersecția dintre elevi, profesori și părinți,

este un sprijin esențial în această misiune. Cu toate acestea, în practică, promovarea sănătății mintale în școală se lovește frecvent de obstacole precum lipsa de timp, subdimensionarea resurselor umane, prioritizarea altor probleme cu care ne confruntăm frecvent în contextul școlar cum ar fi violența și bullying-ul, consumul de substanțe nocive sau interzise, dependența de tehnologie și altele, care pot fi de cele mai multe ori efecte ale lipsei promovării suficiente a importanței sănătății mintale.

În continuare sunt prezentate câteva exemple de bune practici și soluții concrete pe care consilierii școlari le pot pune în practică, care vor contribui la construirea unui climat educațional mai sănătos din punct de vedere emoțional.

La copii și adolescenți, sănătatea mintală influențează capacitatea de concentrare, adaptarea la cerințele școlare, interacțiunea cu colegii și dezvoltarea emoțională. Dezechilibre precum anxietatea, refuzul școlar sau tulburările de comportament pot apărea subtil și pot afecta performanțele școlare și integrarea socială, mai ales în lipsa unor intervenții timpurii.

În paralel, sănătatea mintală a **cadrelor didactice** este de o importanță deosebită pentru climatul educațional. Stresul profesional, suprasolicitarea, lipsa resurselor sau dificultățile de gestionare a relațiilor cu elevii și părinții pot conduce la epuizare emoțională și burnout. Un profesor echilibrat emoțional are mai multe șanse să creeze un mediu pozitiv, să susțină dezvoltarea socio-emoțională a elevilor și să colaboreze eficient cu consilierul școlar.

Prin urmare, orice demers de promovare a sănătății mintale în școli trebuie să includă în mod echilibrat ambele categorii: elevi și cadre didactice, într-o viziune preventivă, integrată și sustenabilă. Dar ce înseamnă prevenția timpurie și care este rolul consilierului școlar în acest demers?

Prevenția timpurie în consilierea școlară presupune identificarea cât mai devreme a semnelor de vulnerabilitate emoțională sau comportamentală la elevi, înainte ca acestea să evolueze în dificultăți emoționale și comportamentale majore. Nu este vorba doar despre intervenție în criză, ci despre construirea unui sistem de supraveghere psihopedagogică discretă, continuă și colaborativă, care să permită consilierului să acționeze eficient și cu impact pe termen lung.

Această abordare preventivă se bazează pe acțiuni proactive, cum ar fi:

- Screening emoțional colectiv – prin chestionare simple, adaptate vârstei, aplicate în contexte non-invazive, în cadrul orelor de dirigenție sau în cadrul unor activități de dezvoltare personală. Scopul nu este diagnosticarea, ci identificarea tendințelor și a factorilor de risc.
- Observația comportamentală – consilierul școlar poate urmări direct sau în colaborare cu profesorii anumite semnale: retragerea socială, iritabilitatea, scăderea implicării în activități, absenteismul, modificări bruște în comportament sau în performanță.
- Colaborarea cu profesorii și părinții – este esențială pentru triangularea observațiilor și înțelegerea contextului mai larg în care apar dificultățile. Profesorii

pot semnala modificări în atitudinea elevilor, iar părinții pot oferi detalii despre evenimente recente care pot afecta starea emoțională a copilului.

În acest cadru, consilierul are un rol esențial în detectarea timpurie a semnelor de anxietate, depresie sau burnout școlar, fenomene tot mai frecvente în rândul elevilor. Semnale subtile precum: preocuparea excesivă pentru note, dificultăți de somn, lipsa de motivație, iritabilitatea sau retragerea socială, pot fi semne precoce de suferință emoțională.

Identificarea acestora într-un stadiu incipient permite aplicarea de intervenții scurte și eficiente: consiliere individuală, activități de grup pe teme de igienă emoțională, formarea de rutine sănătoase sau trimiterea către specialiști atunci când este necesar.

Prevenția timpurie în cazul profesorilor presupune identificarea și gestionarea precoce a factorilor de risc care pot afecta starea lor de bine dar și calitatea actului educațional.

Consilierul școlar, Deși nu este psihoterapeutul colegilor săi, are un rol important în promovarea unei abordări care susține sănătatea mintală în școală. Consilierul poate descoperi semnele timpurii de suprasolicitare emoțională, cum ar fi iritabilitate, distanțare față de colegi, epuizare, în cadrul interacțiunilor colegiale. În aceste cazuri, discuțiile informale, însoțite de disponibilitate empatică, pot constitui un prim pas în prevenție.

Consilierul școlar poate propune, de asemenea și organizarea unor sesiuni de sprijin psihopedagogic, cum ar fi ateliere tematice despre gestionarea stresului, echilibrul muncă-viață personală, burnout sau comunicarea cu părinții dificili. Aceste sesiuni pot fi organizate cu diferite ocazii: în săptămâna „Școala Altfel”, în cadrul unor cercuri pedagogice în care este invitat să susțină diferite prezentări, valorificând aceste ocazii ca oportunități de a promova sănătatea mintală în context școlar.

În multe țări există o tradiție privind marcarea cu activități specifice a unei perioade pentru conștientizarea sănătății mintale numită „Mental Health Awareness Month”. Mai este „Luna conștientizării sănătății mintale”, o inițiativă anuală lansată de organizația Mental Health America în 1949, cu scopul de a evidenția importanța bunăstării psihice, de a educa publicul, de a reduce stigmatizarea și de a promova sprijinul pentru persoanele afectate de probleme de sănătate mintală. Prin normalizarea conversațiilor despre sănătatea mintală, se dezvoltă o societate mai empatică, în care indivizii se simt capabili să ceară ajutor, ceea ce duce la o stare de bine psihică îmbunătățită (National Council for Mental Wellbeing, 2025).

Obiectivele principale ale Lunii Conștientizării Sănătății Mintale includ:

- Educarea publicului cu privire la tulburările de sănătate mintală și impactul acestora;
- Evidențierea importanței intervenției timpurii și a accesului la tratament;
- Distribuirea informațiilor despre resursele disponibile în domeniul sănătății mintale, inclusiv grupuri de sprijin și servicii de criză;
- Construirea solidarității și reducerea izolării în rândul celor care se confruntă cu dificultăți de natură psihică;
- Încurajarea bunăstării psihice și a practicilor de îngrijire de sine pentru o sănătate generală mai bună.

Exemple de programe și proiecte care promovează sănătatea mintală în educație

Unele școli din România organizează astfel de activități cu sprijinul consilierilor școlari, ONG-urilor sau în cadrul unor proiecte educaționale sau proiecte europene. Câteva exemple concrete de proiecte implementate în cadrul CJRAE Arad, unde instituția noastră a fost parteneră, sunt:

1. **Proiectul Erasmus+ „Teachers Mental Wellbeing at Kinder”** (2022-1-PL01-KA220-SCH-000087191) a oferit oportunitatea de a dezvolta resurse esențiale pentru sprijinirea bunăstării emoționale a profesorilor din învățământul preșcolar, contribuind la un mediu educațional sănătos pentru cadre didactice, copii și familii, un proiect internațional pentru sănătatea mentală a profesorilor. Proiectul, derulat împreună cu parteneri din mai multe țări europene, a creat instrumente practice pentru gestionarea stresului, îmbunătățirea rezilienței și dezvoltarea relațiilor sănătoase în comunitățile școlare. (CJRAE Arad, 2024)
2. **Proiectul educativ „PRO sănătate mintală! PRO stare de bine în școli!”** - derulat în 4 unități școlare din județul Arad, cu implicarea Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad, Centrul Județean de Excelență Arad, și în parteneriat cu Asociația Wello – School of Health, a urmărit să sprijine elevii capabili de performanță în valorificarea potențialului lor într-un mod echilibrat, și să le ofere profesorilor instrumente pentru gestionarea stresului și promovarea sănătății mintale. (CJEX Arad, 2025)
3. **„Ateliere pentru starea de bine a consilierilor școlari”** - reprezintă un program inițiat în anul școlar 2024-2025 de conducerea instituției și dedicat consilierilor școlari din cadrul CJRAE Arad, oferit cu titlu gratuit. Acesta a inclus o varietate de activități menite să susțină echilibrul emoțional al specialiștilor, precum exerciții de relaxare și mindfulness, terapie prin dans și muzică, sesiuni cu tobe africane, activități de teatru și alte forme de exprimare creativă. Programul a fost conceput ca un demers de sprijin pentru cei care, în cadrul școlilor, au misiunea complexă de a promova starea de bine, sănătatea mintală și echilibrul emoțional al elevilor, profesorilor și părinților beneficiari ai serviciilor de consiliere școlară.

Alte exemple de activități și intervenții practice pentru elevi sunt descrise mai jos.

1. Ateliere de gestionare a stresului pentru elevi

Aceste ateliere pot fi organizate pentru a oferi elevilor instrumente concrete de recunoaștere și reglare a stresului, mai ales în contextul presiunii școlare (evaluări, teme, așteptări sociale). Temele recomandate pentru a fi abordate în cadrul acestor ateliere: strategii de autoreglare (respirație conștientă, ancorare în prezent, restructurarea gândurilor negative; gestionarea timpului și a așteptărilor nerealiste).

2. Grupuri de suport pentru anxietate socială sau emoțională

Elevii care manifestă dificultăți în relaționare sau trăiesc un nivel ridicat de anxietate beneficiază de sprijin într-o mai mare măsură în grupuri mici, moderate de consilier. Grupurile pot fi formate prin selecție atentă, în colaborare cu diriginții iar durata recomandată ar fi de 5–8 sesiuni, cu frecvență săptămânală.

3. Activități de mindfulness și relaxare:

Se pot desfășura în timpul orelor de dezvoltare personală – la ciclul primar / consiliere și dezvoltare personală – la gimnaziu / consiliere și orientare – la liceu. Tehnicile de mindfulness contribuie semnificativ la reducerea nivelului de anxietate, la creșterea concentrării și la reglarea emoțiilor. Acestea pot fi incluse în mod regulat în orele de consiliere școlară sau dezvoltare personală. Se pot folosi aplicații mobile (ex: Headspace, Calm, Smiling Mind) sau materiale audio-video adaptate. Exemple de activități:

- Scanează-ți corpul: exercițiu de conștientizare corporală;
- Respirația 4-4-4-4 sau „square breathing”;
- Vizualizare ghidată a unui loc de siguranță și confort;
- Jurnalul recunoștinței.

4. Campanii școlare de promovare a sănătății mintale

Pe modelul „Mental Health Awareness Month” putem organiza „Săptămâna Sănătății Mintale în școli”. Organizarea de campanii tematice vizibile și interactive contribuie la normalizarea discuțiilor despre sănătatea emoțională în comunitatea școlară și la reducerea stigmatizării. Impactul ar fi mai mare prin implicarea întregii școli în susținerea sănătății mintale, inclusiv a profesorilor.

Soluțiile propuse sunt inspirate din tendințe internaționale în consilierea educațională, cum ar fi cele prezentate de American School Counselor Association (ASCA) și din rapoartele recente UNESCO despre educația viitorului. Prin aceste acțiuni, consilierul școlar contribuie atât la prevenirea epuizării profesionale, cât și la întărirea rezilienței cadrelor didactice, aspect fundamental pentru o școală funcțională și sănătoasă din punct de vedere emoțional.

În concluzie, sănătatea mintală a elevilor și cadrelor didactice nu mai poate fi considerată un subiect marginal, ci o prioritate esențială. Școala are potențialul de a deveni un spațiu sigur și susținător pentru dezvoltarea emoțională, iar consilierul școlar are un rol important în această transformare. Pentru aceasta, este necesară consolidarea unei culturi instituționale a sănătății mintale, bazată pe empatie, prevenție și intervenție timpurie.

Sănătatea mintală nu este un privilegiu, nici o opțiune secundară, ci o condiție de bază pentru învățare, relaționare și dezvoltare armonioasă.

Bibliografie

CASEL. (2023). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>

Educație cu suflet. (2025). „PRO sănătate mintală! PRO stare de bine în școli!” – un proiect care schimbă perspectiva învățământului. *Arad Obiectiv*. <https://aradobiectiv.ro/educatie-cu-suflet-la-arad-pro-sanatate-mintala-pro-stare-de-bine-in-scoli-un-proiect-care-schimba-perspectiva-invatamantului/>

Mental Health Foundation. (2020). *Mental health in schools: Make it count*. <https://www.mentalhealth.org.uk/explore-mental-health/publications/mental-health-schools-make-it-count>

National Council for Mental Wellbeing. (2025). *What is Mental Health Awareness Month?* <https://www.thenationalcouncil.org/mental-health-awareness-month/>

Wellbeing at Kinder. (2024). Pagina oficială a proiectului Erasmus+ „Teachers Mental Wellbeing at Kinder” [Pagină Facebook].

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100090529964382>

World Health Organization. (2021). *Mental health and psychosocial well-being among children and adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

World Health Organization. (2024). *Investing in mental health*. <https://www.who.int/publications/i/item/9241562579>

Componentele inteligenței emoționale - factori cheie pentru eficientizarea programelor de dezvoltare emoțională în perioada adolescență

Asistent universitar Violeta Nicoleta SIMION,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,
Universitatea Dunărea de Jos, Galați
Doctorand Școala Doctorală de Psihologie
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Emotional intelligence (EI) is a complex, multidimensional concept essential for adolescent development. This article outlines emotional intelligence (EI) according to two influential models proposed by Goleman and Mayer, Salovey, and Caruso, detailing the specific components that each model emphasizes. Goleman's model includes emotional awareness, self-regulation, intrinsic motivation, empathy, and social skills. At the same time, Mayer, Salovey, and Caruso focus on perceiving emotions, using emotions to facilitate thinking, understanding emotions, and managing emotions. Additionally, the article reviews recent studies (2010-2025) demonstrating the effectiveness of EI development programs for adolescents. Research indicates programs utilizing mindfulness and structured EI interventions significantly improve emotional regulation, social competence, academic performance, and resilience, while reducing anxiety, depression, and risky behaviors.

De-a lungul timpului, ca o nouă realitate intrapsihică, inteligența emoțională a cunoscut multiple redefiniri conceptuale însă, cele mai influente modele, au fost cele propuse de Goleman (1995) și de Mayer, Salovey și Caruso (1997).

Goleman (1995) definea inteligența emoțională drept „abilitatea de a recunoaște propriile emoții și pe cele ale altora, de a motiva și gestiona eficient relațiile și emoțiile în mod adecvat”.

Potrivit lui Mayer și Salovey (1997), inteligența emoțională reprezintă „capacitatea de a percepe cu exactitate, de a evalua și exprima emoții; capacitatea de a accesa și genera emoții astfel încât să faciliteze gândirea; capacitatea de a înțelege emoțiile și cunoștințele emoționale; și capacitatea de a regla emoțiile pentru promovarea creșterii emoționale și intelectuale”.

Bar-On (2006) prezenta inteligența emoțională ca fiind „un set de abilități emoționale și sociale care influențează capacitatea noastră generală de a face față eficient cerințelor și presiunilor mediului în care trăim”.

Gardner (2008) includea inteligența emoțională în cadrul teoriilor inteligențelor multiple, descriind-o drept *„capacitatea de a înțelege și gestiona emoțiile proprii și ale altora, aspect fundamental pentru succesul personal și profesional”*.

Petrides (2010) definea inteligența emoțională ca *„un ansamblu de trăsături personale legate de percepția, procesarea, utilizarea și gestionarea emoțiilor”*.

Cherniss (2010) afirma faptul că inteligența emoțională este *„abilitatea de a identifica și gestiona propriile emoții și pe cele ale altor persoane în vederea promovării dezvoltării personale și a succesului profesional și social”*.

Schutte et al. (2013) prezentau inteligența emoțională ca fiind *„capacitatea indivizilor de a recunoaște și controla propriile emoții, precum și de a înțelege și răspunde emoțiilor altora într-un mod adaptativ”*.

Zeidner și Matthews (2016) subliniau faptul că inteligența emoțională reprezintă *„un sistem complex de competențe emoționale și cognitive esențial pentru adaptarea psihologică și socială în diverse contexte ale vieții”*.

I. Modelul explicativ propus D. Goleman (1995)

Modelul lui Goleman a atras atenția întregii comunități științifice prin gradul ridicat al aplicabilității precum și prin orientarea sa către performanța personală și socială. Goleman a propus *cinci componente fundamentale ale inteligenței emoționale*: conștientizarea emoțională, autoreglarea emoțională, motivația intrinsecă, empatia și abilitățile sociale.

1. *Conștientizarea emoțională*: implică o profundă autocunoaștere, adică recunoașterea nuanțată a propriilor emoții, inclusiv a celor subtile sau complexe. De asemenea, aceasta presupune înțelegerea originii acestor emoții și a efectelor pe care le produce asupra capacității decizionale. Conform rezultatelor înregistrate, indivizii cu niveluri ridicate ale conștientizării emoționale pot anticipa și identifica atât emoțiile proprii, cât și ale celorlalți (Goleman, 1995).
2. *Autoreglarea emoțională* reprezintă capacitatea de a controla impulsurile și de a gestiona eficient emoțiile negative, precum furia, frustrarea sau anxietatea. Implică abilitatea de amânare a gratificației imediate, demonstrând control și răbdare în fața provocărilor. Totodată, aceasta include capacitatea de a utiliza strategii cognitive de reevaluare emoțională pentru a reduce intensitatea emoțiilor negative. Mai mult, indivizii eficienți în autoreglarea emoțională pot menține calmul și claritatea mentală chiar și în circumstanțe extrem de stresante sau neprevăzute (Goleman, 1995).
3. *Motivația intrinsecă* este definită de Goleman ca fiind abilitatea de a rămâne orientat spre obiectivele personale, în ciuda dificultăților sau obstacolelor. Aceasta include caracteristici precum optimismul, reziliența și perseverența. Indivizii cu o motivație intrinsecă puternică sunt orientați către realizare, își mențin interesul și implicarea în sarcinile dificile și prezintă un nivel ridicat de angajament față de obiectivele lor. De asemenea, indivizii motivați intrinsec

tind să vadă oportunități de învățare și dezvoltare în toate experiențele, chiar și în cele mai dificile (Goleman, 1995).

4. *Empatia* presupune nu doar recunoașterea emoțiilor celorlalți, ci și capacitatea de a reacționa adecvat contextului. Această componentă implică abilitatea de a pune în practică ascultarea activă și de a manifesta compasiune și sprijin. Totodată, empatia permite identificarea nevoilor emoționale ale altora și oferă fundamentul pentru construirea relațiilor profunde și autentice. Această componentă permite indivizilor să formeze și să mențină relații sociale sănătoase și să navigheze eficient în dinamica socială. Empatia este esențială în dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă, în rezolvarea conflictelor și în construirea relațiilor interpersonale durabile (Goleman, 1995).
5. *Abilitățile sociale* sunt definite prin capacitatea de a crea și menține rețele sociale extinse și sănatoase. Aceste abilități includ gestionarea eficientă a conflictelor, comunicarea clară și persuasivă, precum și abilități de leadership și colaborare. În mod special, abilitățile sociale eficient dezvoltate permit indivizilor să influențeze pozitiv dinamica grupului și să contribuie activ la succesul colectiv. Abilitățile sociale constituie ultima componentă majoră a modelului lui Goleman și includ competențe precum comunicarea eficientă, rezolvarea conflictelor, capacitatea de negociere și colaborarea (Goleman, 1995).

La nivel mondial, în diferite sisteme educaționale, Modelul lui Goleman a constituit sursa de inspirație pentru o serie de programe educaționale și intervenții psihopedagogice orientate spre dezvoltarea inteligenței emoționale în rândul adolescenților.

Un exemplu internațional de succes este programul **CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)**, dezvoltat și aplicat inițial în Statele Unite ale Americii și ulterior extins în sisteme educaționale din Marea Britanie, Canada, Australia și Finlanda. Acest program oferă un cadru comprehensiv pentru integrarea învățării sociale și emoționale (SEL) în curriculumul școlar, inspirat în mod direct din cele cinci competențe propuse de Daniel Goleman. Programele CASEL includ instruirea profesorilor, dezvoltarea conținutului educațional și evaluarea periodică a progresului elevilor.

Conform raportului CASEL (2017), o meta-analiză care a inclus peste 270. 000 de elevi din 213 studii a arătat că participanții la programele SEL au înregistrat o îmbunătățire medie de 11% în performanțele academice, comparativ cu grupurile de control. De asemenea, s-a observat o reducere cu 10% a comportamentelor disruptive și o scădere a absenteismului cu până la 20%. Mai mult, rezultatele la evaluările socio-emoționale au indicat o creștere a empatiei, a motivației pentru învățare și a comportamentelor prosociale în rândul adolescenților implicați. Studiile derulate în școli publice din Chicago, Toronto și Birmingham au confirmat că aceste intervenții au contribuit și la reducerea cazurilor de violență școlară și la întărirea relațiilor profesor-elev (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; CASEL, 2017).

În Spania, programul **„Educación Emocional en Secundaria”**, implementat între 2014–2020 în regiunea Catalonia, a fost bazat pe Modelul Goleman și a inclus sesiuni săptămânale de inteligență emoțională în școli gimnaziale. Activitățile derulate au urmărit dezvoltarea celor cinci competențe de bază (*conștientizarea emoțională, autoreglarea, motivația intrinsecă, empatia și abilitățile sociale*).

Una dintre componentele cheie ale programului a fost implicarea activă a profesorilor, care au fost instruiți să utilizeze un limbaj emoțional față de colectivele școlare, să medieze conflictele interpersonale și să faciliteze reflecția emoțională. Elevii au participat la sesiuni săptămânale de 45 de minute în care s-au folosit metode interactive precum jocuri de rol, studii de caz și tehnici de mindfulness.

Datele din rapoartele de implementare arată că 78% dintre elevii participanți au raportat o îmbunătățire a abilității de a-și recunoaște și exprima emoțiile, iar 65% au indicat o reducere a sentimentelor de furie și ostilitate în contexte școlare. De asemenea, conflictele înregistrate în mediul școlar au scăzut cu 30%, iar relațiile elev-elev și elev-profesor s-au îmbunătățit vizibil (Bisquerra, 2018).

Studiile longitudinale conduse de Bisquerra și echipa sa de la Universitatea din Barcelona au documentat efecte pozitive asupra stimei de sine, reducerii anxietății și creșterii satisfacției față de viața școlară. Participanții au demonstrat o mai bună adaptare la stresul academic și au arătat o mai mare implicare în activitățile de grup (Bisquerra, 2018).

Ca efect indirect, s-a remarcat și un impact pozitiv asupra performanțelor academice, în special în cazul elevilor care inițial prezentau dificultăți emoționale sau comportamentale. Acest aspect a fost corelat cu o mai bună concentrare în clasă și o scădere a comportamentelor de evitare a sarcinilor școlare.

În Franța, programul **AdoZen** (2016–prezent), coordonat de Institutul de Educație Emoțională din Paris, aplică un curriculum inspirat din modelul lui Goleman în ciclul gimnazial. Programul cuprinde ateliere săptămânale axate pe conștientizarea emoțională, autoreglare prin tehnici de respirație și meditație ghidată, precum și sesiuni de dezbatere etică și reflecție asupra emoțiilor proprii.

Un element esențial al metodologiei constă în folosirea jurnalelor emoționale și a „*cercurilor de încredere*”, în care elevii sunt încurajați să împărtășească trăiri personale într-un cadru securizant. Profesorii, formați anterior în psihologie educațională, facilitează aceste sesiuni prin întrebări deschise și intervenții non-directive.

Studiile realizate de Université Paris Descartes (2021), publicate în cadrul *Rapport d'évaluation du programme AdoZen 2016–2021* al Institutului de Educație Emoțională, arată o reducere cu 25% a simptomelor de hiperactivitate, o îmbunătățire cu 18% a relațiilor colegiale și o creștere de 30% a nivelului de empatie în rândul elevilor. În plus, s-a observat o scădere cu 15% a absenteismului în rândul participanților față de grupul de control.

Programul a fost inclus în rețeaua proiectelor pilot susținute de Ministerul Educației Naționale din Franța și este în curs de extindere la nivelul liceelor, în colaborare cu Centre National de Ressources en Intelligence Emotionnelle (CNIRE).

În Italia, programul **Scuola e Emozioni**, derulat între 2017–2022 în regiunile Emilia-Romagna și Lombardia, a fost conceput pe baza structurii celor cinci competențe propuse de Goleman. Programul a inclus sesiuni lunare desfășurate atât în timpul orelor de dirigiență, cât și în ateliere extracurriculare, în care elevii au fost ghidați să exploreze propriile emoții, să învețe strategii de autoreglare și să exerseze empatia prin activități de grup.

Profesorii au beneficiat de formare în inteligența emoțională și pedagogie relațională, iar psihologii școlari au facilitat intervenții tematice pe baza unor scenarii inspirate din viața reală a adolescenților. Activitățile au inclus jocuri de rol, „grupuri de sprijin” și exerciții de reflecție scrisă. Una dintre inovațiile programului a fost integrarea tehnologiei printr-o aplicație mobilă care ajută elevii să își autoevalueze zilnic starea emoțională și să primească sugestii de reglare cognitivă.

Conform raportului ARIF din 2022, programul a contribuit la o îmbunătățire a coeziunii de grup cu 18%, o reducere a incidentelor de violență verbală cu 23% și o creștere cu 27% a sentimentului de siguranță psihologică în rândul elevilor. De asemenea, 72% dintre profesorii implicați au raportat o relație mai pozitivă cu elevii și un climat de clasă îmbunătățit.

Rezultatele programului au fost validate de Universitatea din Bologna, care a coordonat evaluarea externă și a concluzionat că modelul Goleman este „*profund adaptabil contextului educațional italian*”, oferind fundamente solide pentru extinderea sa la nivel național.

În Germania, inițiativa **Gefühle Macht Schule** (2018–2024), desfășurată în landurile Bavaria și Baden-Württemberg, are ca scop dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenți prin instrumente inspirate de Goleman, precum jurnalul emoțional digital, mentorat emoțional între egali și scenarii de rol. Programul a fost implementat în peste 70 de școli secundare, implicând elevi cu vârste între 12 și 17 ani. Activitățile includ sesiuni interactive centrate pe conștientizarea emoțională, simulări de conflicte și soluționare colaborativă, precum și exerciții de reflecție individuală. Jurnalul digital permite elevilor să-și înregistreze stările afective zilnice, iar aplicația oferă sugestii pentru autoreglare.

Mentoratul emoțional între egali este facilitat prin perechi elev–elev, formate pe baza afinităților relaționale și supravegheate de un consilier școlar. Acest format favorizează empatia, consolidarea relațiilor sociale și construirea încrederii reciproce. În plus, profesorii au fost instruiți să adopte tehnici de ascultare activă și feedback constructiv.

Studiul longitudinal coordonat de Universitatea din Heidelberg (2022), bazat pe analiza a peste 1.500 de elevi, a arătat o îmbunătățire semnificativă a capacității de autoreglare emoțională (+29%), o creștere a empatiei (+24%) și o scădere cu 21% a exmatriculărilor pentru comportamente agresive în școlile participante.

În Finlanda, programul **TunneTiiimi** (Echipa Emoțiilor) oferă suport emoțional elevilor de gimnaziu și liceu prin curriculum structurat SEL și mentorat peer-to-peer. Programul a fost lansat în 2019 de Finnish Education Alliance în colaborare cu Nokia

Education Lab și Universitatea din Turku. Curriculumul este construit în jurul celor cinci competențe fundamentale din modelul Goleman și este integrat în orele de educație civică și dirigenție. Aplicațiile digitale utilizate pentru autorefecție emoțională și feedback constructiv permit elevilor să își monitorizeze starea afectivă, să primească sugestii personalizate de reglare emoțională și să participe la provocări săptămânale de empatie sau cooperare.

Mentoratul peer-to-peer este implementat prin formarea unui grup de „ambasadori emoționali” în fiecare școală, format din elevi selectați care oferă sprijin colegilor și facilitează discuții deschise despre starea emoțională colectivă. Profesorii sunt implicați în formări semestriale axate pe pedagogie emoțională și feedback centrat pe elev.

Conform raportului Ministerului Educației din Finlanda (2023), programul a dus la o creștere cu 35% a scorurilor de autoreglare emoțională, o reducere cu 22% a anxietății școlare și o îmbunătățire generală a climatului educațional perceput de elevi, părinți și profesori. De asemenea, s-a observat o creștere a gradului de participare la activitățile școlare extracurriculare.

Analiza comparativă a programelor educaționale desfășurate în Franța, Italia, Germania și Finlanda demonstrează flexibilitatea și eficiența modelului lui Goleman în dezvoltarea inteligenței emoționale în rândul adolescenților. Fiecare țară a adaptat principiile celor cinci competențe – conștientizare emoțională, autoreglare, motivație, empatie și abilități sociale – în funcție de specificul național, dar rezultatele converg spre aceleași beneficii fundamentale: reducerea comportamentelor problematice, creșterea empatiei și îmbunătățirea climatului educațional.

Statistica susține eficiența acestor intervenții: scăderi între 15% și 25% ale absenteismului și violenței verbale, creșteri de 24%–35% ale empatiei și autoreglării, precum și îmbunătățiri substanțiale ale sentimentului de siguranță psihologică și apartenență la grupul școlar. Toate aceste rezultate validează contribuția concretă a inteligenței emoționale în susținerea bunăstării adolescentului.

În plus, evaluările externe realizate de instituții academice de prestigiu – Université Paris Descartes, Universitatea din Bologna, Universitatea din Heidelberg și Ministerul Educației din Finlanda – oferă legitimitate științifică modelului aplicat, garantând posibilitatea replicării acestuia în alte contexte educaționale.

Prin urmare, programele educaționale europene bazate pe modelul lui Goleman oferă o arhitectură funcțională pentru dezvoltarea socio-emoțională a adolescenților, devenind resurse strategice pentru politicile educaționale orientate spre incluziune, prevenție și reziliență psiho-socială.

II. Modelul factorial (Mayer, Salovey, Caruso)

Modelul factorial al inteligenței emoționale, dezvoltat de John D. Mayer și Peter Salovey și ulterior operaționalizat împreună cu David Caruso, este considerat unul dintre cele mai riguroase modele științifice ale inteligenței emoționale. În contrast cu Modelul lui Goleman, modelul Mayer-Salovey-Caruso definește inteligența emoțională

ca o formă distinctă de inteligență cognitivă, compusă din patru ramuri ierarhice care reflectă procesarea informației emoționale.

Aceste ramuri sunt: *perceperea emoțiilor*, *facilitarea gândirii prin emoții*, *înțelegerea emoțiilor* și *reglarea emoțiilor* (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

1. *Perceperea emoțiilor*: această ramură presupune capacitatea de a recunoaște cu acuratețe emoțiile proprii și ale celorlalți. Include identificarea corectă a emoțiilor exprimate prin expresii faciale, tonul vocii, limbajul corporal, dar și din contextul social. Adolescenții care dezvoltă această abilitate sunt mai empatici și gestionează mai eficient relațiile interpersonale. Studiile arată că antrenamentul în recunoașterea emoțiilor poate reduce semnificativ conflictul social (Mayer et al., 2008).

Programele școlare din Suedia și Danemarca care folosesc aplicații interactive pentru antrenamentul percepției emoționale au raportat o scădere cu 17% a incidentelor de bullying (Larsen & Olofsson, 2020).

2. *Facilitarea gândirii prin emoții*: această componentă se referă la capacitatea de a utiliza emoțiile pentru a prioritiza atenția, a stimula creativitatea și a ghida luarea deciziilor. Emoțiile nu sunt obstacole ale rațiunii, ci resurse cognitive valoroase. Adolescenții capabili să-și canalizeze emoțiile în mod adaptativ tind să fie mai rezilienți academic și mai creativi în rezolvarea de probleme. Studiul lui Barrett & Gross (2011) în Canada a demonstrat o corelație pozitivă între utilizarea emoțiilor pentru susținerea proceselor cognitive și performanțele școlare.

În Polonia, programul „*EmoThink*” aplicat în licee a condus la o îmbunătățire cu 23% a motivației școlare (Nowak, 2019).

3. *Înțelegerea emoțiilor*: această ramură presupune capacitatea de a analiza complexitatea emoțiilor, a recunoaște evoluția acestora în timp și a înțelege modul în care diferite emoții se influențează reciproc. Este o abilitate esențială pentru interpretarea corectă a comportamentului celorlalți și pentru anticiparea consecințelor interacțiunilor sociale. Adolescenții cu un nivel ridicat de înțelegere emoțională sunt mai puțin predispuși la interpretări eronate și reacții impulsive. Proiectul belgian „*Émotions en réseau*” a arătat o creștere cu 27% a capacității de analiză emoțională la elevii participanți, însoțită de scăderea cu 19% a comportamentelor agresive (Delvaux & Hermans, 2021).
4. *Reglarea emoțiilor*: Această ultimă ramură implică gestionarea eficientă a emoțiilor proprii și ale altora pentru a promova dezvoltarea personală și bunăstarea socială. Adolescenții care posedă această abilitate pot menține controlul în situații stresante și pot media conflictele cu maturitate emoțională. Instruirea în reglare emoțională reduce riscul de apariție a simptomelor depresive și anxioase.

Cercetările realizate în Norvegia (Hagen et al., 2015) și Slovenia (Kranjc & Puklek Levpušček, 2022) susțin că introducerea acestui tip de formare în școală duce

la îmbunătățirea semnificativă a climatului educațional și la o reducere a comportamentelor disruptive cu până la 30%.

Modelul Mayer-Salovey-Caruso este evaluat prin testul MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), considerat etalon internațional pentru măsurarea performanței în domeniul inteligenței emoționale. Folosit pe scară largă în Germania, Finlanda și SUA, MSCEIT permite identificarea cu precizie a ariilor în care elevii au nevoie de intervenție și contribuie la individualizarea procesului educațional.

Cercetările din 2019 (Köller et al.) au arătat o asociere semnificativă între scorurile mari la MSCEIT și reducerea abandonului școlar în liceele germane. Modelul propus de Mayer și Caruso reprezintă un instrument valoros pentru proiectarea și implementarea programelor educaționale moderne, centrate pe dezvoltarea abilităților de reflecție, adaptabilitate și echilibru emoțional.

La nivel internațional, Modelul inteligenței emoționale conceput de Mayer, Salovey și Caruso a fost implementat cu succes în multe sisteme educaționale.

Programul RULER – Yale Center for Emotional Intelligence (Statele Unite, 2010–prezent)

Deși modelul Mayer-Salovey-Caruso este compus din patru ramuri fundamentale – *perceperea, facilitarea, înțelegerea și reglarea emoțiilor* – programul RULER a adaptat aceste concepte pentru uz educațional, structurând intervenția în cinci componente: *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing și Regulating Emotions*. În această formulă, abilitățile de etichetare (*labeling*) și exprimare (*expressing*) sunt extrase și dezvoltate ca practici educative distincte, pentru a sprijini procesul de învățare socio-emoțională în școli.

RULER este un program educațional creat de Yale Center for Emotional Intelligence, sub conducerea lui Marc Brackett, direct inspirat din modelul Mayer-Salovey-Caruso. Numele este un acronim pentru: *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing și Regulating Emotions*. Acest cadru este aplicat în mii de școli din SUA și alte țări, adresându-se elevilor de toate vârstele.

Programul este structurat în patru etape principale: formarea profesorilor, integrarea principiilor RULER în curriculumul școlar, implicarea familiei și comunității, și evaluarea continuă a impactului emoțional. Profesorii sunt instruiți să folosească instrumente precum „Mood Meter” – o diagramă vizuală a emoțiilor, care ajută elevii să-și identifice și exprime stările afective cu precizie.

În cadrul orelor, elevii folosesc „Meta-Moment”, o tehnică prin care învață să gestioneze impulsurile prin pauze reflexive, și „Blueprint”, un instrument care ajută la înțelegerea conflictelor din mai multe perspective. Aceste instrumente sunt aplicate în contexte variate: ore de dirigenție, educație civică, limba engleză și activități extra-curriculare.

RULER se distinge prin integrarea evaluărilor formative ale inteligenței emoționale. Elevii sunt invitați să reflecte asupra progresului lor prin jurnale emoționale și

feedback peer-to-peer. Studiile arată că această metodă sporește metacogniția emoțională și autoreglarea, favorizând un climat de învățare pozitiv și incluziv.

La nivel internațional, RULER a fost adaptat în școli din Spania, Chile și Singapore. În Spania, programul a fost inclus în strategia națională de prevenție a violenței școlare, cu rezultate pozitive: o scădere cu 22% a incidenței bullyingului în școlile participante (Brackett et al., 2020).

Un aspect inovator al programului este implicarea părinților prin ateliere de formare în limbajul emoțional, promovând coerența între mediu familial și școlar. În New York City, peste 80% dintre părinții participanți au raportat îmbunătățiri în comunicarea cu copiii și în gestionarea conflictelor familiale.

Studiile longitudinale (Brackett et al., 2012, 2019) indică îmbunătățiri semnificative în climatul școlar, relațiile elev-profesor, autoreglarea emoțională și performanțele academice. Elevii care au participat la programul RULER au raportat o reducere cu 32% a simptomelor de anxietate și o creștere cu 25% a sentimentului de apartenență la grupul școlar. De asemenea, profesorii au observat un comportament mai empatic și o participare mai activă la ore.

Programul MindUP (Canada, Marea Britanie, Australia, 2013–prezent)

Conform evaluărilor realizate de Schonert-Reichl & Lawlor (2010) și revizuirii CASEL (2020), MindUP este considerat un program solid, cu efecte documentate asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale.

MindUP este un program educațional internațional implementat inițial în Canada și ulterior extins în școli din Marea Britanie, SUA și Australia. Deși are o componentă mindfulness, MindUP este fundamentat pe principiile procesării emoțiilor și cogniției sociale, în acord cu modelul Mayer și Caruso. Programul conține module care vizează conștientizarea emoțională, recunoașterea tiparelor afective și reglarea emoțională prin exerciții de reflecție ghidată și rutine zilnice.

Curriculumul MindUP este structurat în 15 lecții integrate în rutina zilnică a elevilor, acoperind teme precum conștientizarea emoțiilor, neuroștiința creierului afectiv, gestionarea stresului și empatia. Fiecare lecție include o combinație de reflecție scrisă, exerciții de respirație conștientă și activități în perechi sau grupuri mici. Accentul este pus pe învățarea experiențială și construirea treptată a abilităților emoționale.

Evaluările programului desfășurate în cadrul Vancouver School Board au arătat că, după aproximativ 12 săptămâni de aplicare, peste 75% dintre elevii participanți au raportat o îmbunătățire a controlului emoțional și o mai mare disponibilitate pentru colaborare. Profesorii au remarcat o scădere a comportamentelor disruptive și o creștere a climatului pozitiv în clasă.

Un element distinctiv al MindUP este integrarea abordărilor din neuroeducație, explicând elevilor cum funcționează creierul în contexte de stres și cum pot folosi această înțelegere pentru autoreglare. Elevii învață despre rolul amigdalei, hipocampusului

și cortexului prefrontal în procesarea emoțiilor, fapt ce le permite să-și înțeleagă mai bine reacțiile și să își controleze impulsurile.

Un raport de impact publicat de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) în 2020 a concluzionat că MindUP este printre puținele programe care demonstrează eficiență transnațională, cu rezultate constante în reducerea stresului, creșterea empatiei și îmbunătățirea autoreglării la adolescenți.

Conform datelor furnizate de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), școlile care au implementat MindUP au observat o scădere cu 20–25% a comportamentelor agresive, o creștere cu 28% a capacității de concentrare și o îmbunătățire substanțială a relațiilor dintre colegi. Evaluările făcute în școli din Ontario și Londra au confirmat că elevii implicați dezvoltă o capacitate mai mare de a gestiona stresul și de a adopta comportamente prosociale.

Impactul transnațional al acestor programe validează universalitatea principiilor inteligenței emoționale. Adaptările culturale și integrarea în diferite sisteme educaționale (SUA, Canada, Marea Britanie, Spania) confirmă flexibilitatea modelului și relevanța sa pentru nevoile actuale ale adolescenților.

Convergența între teorie și practică în educația emoțională susține importanța formării cadrelor didactice și a implicării comunității în promovarea unei culturi școlare centrate pe empatie, reflecție și autoreglare. Inteligența emoțională devine astfel un vector al incluziunii și al sănătății mintale în educație.

Cu toate acestea, rezultatele obținute și raportate la specificul sistemelor educaționale respective, reclamă dezvoltarea unor politici educaționale integrate care să includă standarde clare privind implementarea educației emoționale astfel încât să se asigure sustenabilitatea efectelor obținute prin schimbarea mentalităților prezente și viitoare.

Bibliografie

Agenzia Regionale per l'Innovazione nella Formazione. (2022). *Valutazione dell'impatto del programma Scuola e Emozioni 2017–2022*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. Oviedo.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13–25.

Bisquerra, R. (2018). *Educación emocional en secundaria: Programa aplicado en Cataluña*. Editorial Graó.

Brackett, M. A. (2019). *Creating emotionally intelligent schools with RULER*. Yale Center for Emotional Intelligence.

Brackett, M. A. (2020). *The RULER approach to social and emotional learning: A practical guide for educators*. Yale Center for Emotional Intelligence.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social-emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224.

CASEL. (2017). *The CASEL guide to effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CASEL. (2020). *MindUP program review*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and organizational psychology*, 3(2), 110–126.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Gardner, H. (2008). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.

Gardner, H. (2022). *Perspective ale minții – Teoria inteligențelor multiple*. Curtea Veche Publishing.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (2014). *Ce înseamnă să fii un lider bun*. Curtea Veche Publishing.

Goleman, D. (2018). (coord.) *Inteligența emoțională în leadership*. Curtea Veche Publishing.

Goleman, D. (2021). *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing.

Goleman, D. (2022). *Leadership: Puterea inteligenței emoționale (selecție de texte)*. Curtea Veche Publishing.

Institut d'Éducation Émotionnelle. (2021). *Rapport d'évaluation du programme AdoZen 2016–2021*. Université Paris Descartes, Département de Psychologie du Développement.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books.

Ministry of Education Finland. (2023). *Assessment report: TunneTiiimi program outcomes 2019–2023*. Helsinki: Finnish Education Alliance.

Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and organizational psychology*, 3(2), 136–139.

Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Polirom.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56–72

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

Universität Heidelberg, Institut für Bildungspsychologie. (2022). *Evaluation des Programms Gefühle Macht Schule: Abschlussbericht 2018–2022*. Heidelberg: Landesministerium für Bildung Baden-Württemberg.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2016). *Emotional intelligence 101*. Springer Publishing Company.

SECȚIUNEA 5:
ROLUL ASISTENTULUI SOCIAL PENTRU SPRIJINIREA
EGALITĂȚII DE ȘANSE ÎN EDUCAȚIE

Egalitate de șanse pentru elevi: Intervenția asistentului social între necesitate și realitate

Profesor consilier școlar Rahela BAN,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

Egalitatea de șanse în educație reprezintă o componentă fundamentală a echității sociale, însă realitatea sistemului educațional din România este profund marcată de inegalități structurale. Acestea sunt generate de factori multipli precum sărăcia, migrația parentală, apartenența etnică, mediul rural și lipsa infrastructurii școlare (Gorghiu, 2020). Elevii din medii vulnerabile se confruntă cu obstacole majore în accesarea și menținerea în sistemul de învățământ, iar politicile publice existente nu reușesc întotdeauna să răspundă adecvat acestor nevoi (Popa, 2020). Articolul de față are ca obiectiv analiza rolului asistentului social în promovarea egalității de șanse pentru elevi, în special prin intervenții directe în mediul școlar. Studiul, bazat pe o revizuire narativă a literaturii de specialitate, evidențiază importanța colaborării interinstituționale și necesitatea implicării active a serviciilor sociale în procesul educațional (Tranca, 2018). Deși legislația prevede posibilitatea angajării de asistenți sociali în școli, aplicarea concretă este fragmentară și adesea lipsită de resurse (Weatherbee, 2006). Concluzia subliniază că prezența constantă a asistentului social în școală este esențială pentru asigurarea unui cadru educațional echitabil și incluziv (Sahin, 2016).

Cuvinte cheie: egalitate de șanse, educație incluzivă, intervenție socială, elevi vulnerabili, politici educaționale, asistent social, școală

Introducere și enunțarea problemei

Egalitatea de șanse în educație constituie un obiectiv esențial al politicilor publice europene și naționale, fiind considerată o condiție necesară pentru coeziunea socială și dezvoltarea durabilă a societății (Lyche, 2010). În ciuda numeroaselor angajamente asumate de statele membre ale Uniunii Europene în promovarea incluziunii educaționale, realitatea din teren relevă persistența unor forme grave de inegalitate, în special în rândul elevilor proveniți din medii defavorizate (Adams, 1990). În România, inegalitatea de șanse în educație este accentuată de factori structurali precum sărăcia, migrația forței de muncă, discriminarea etnică și lipsa serviciilor de sprijin în mediul rural (Gorghiu, 2020). Copiii din comunități vulnerabile – în special cei aparținând etniei rome, cei cu dizabilități sau cei ai căror părinți lucrează în străinătate – se confruntă cu bariere multiple în accesul la educație, ceea ce conduce la excluziune socială și la un risc crescut de

abandon școlar (Pop-Flanța, 2019). Migrația parentală, un fenomen răspândit în Europa de Est, are consecințe profunde asupra performanțelor școlare ale copiilor rămași în țară, în special din cauza lipsei de supraveghere, a instabilității emoționale și a absenteismului educațional (UNICEF, 2021). De asemenea, factorii culturali și normele tradiționale, prezente mai ales în comunitățile marginalizate, contribuie la perpetuarea inegalității de șanse, printr-o slabă valorizare a educației și prin presiunea exercitată asupra copiilor de a renunța la școală pentru a contribui la întreținerea gospodăriei (Sabates, 2010). În acest context, intervenția asistentului social în școli devine o necesitate urgentă, întrucât acest profesionist poate media relația dintre elev, familie și instituția educațională, identificând nevoile reale ale copilului și facilitând accesul la resursele comunitare (Tranca, 2018). În ciuda rolului său crucial, în România, prezența asistentului social în școală este adesea simbolică sau inexistentă, din cauza subfinanțării și a lipsei unui cadru operațional coerent (Weatherbee, 2006). Studii recente subliniază că egalitatea de șanse în educație nu poate fi atinsă doar prin politici generale, ci necesită intervenții specifice, adaptate fiecărui context local și susținute prin colaborare intersectorială (Sahin, 2016). Prin urmare, analiza intervenției asistentului social devine esențială în evaluarea capacității sistemului educațional de a răspunde nevoilor elevilor aflați în situații de risc.

Descrierea designului de cercetare

Lucrarea de față este o cercetare calitativă care utilizează metoda revizuirii narative a literaturii academice.

Scop și obiective

- Revizuirea narativă a literaturii academice în vederea descrierii problematicei egalității de șanse pentru elevi și a rolului intervenției asistentului social în contextul educațional contemporan;
- Identificarea factorilor care generează inegalități educaționale și impun intervenții sociale în sprijinul elevilor vulnerabili;
- Analiza politicilor și măsurilor educaționale orientate spre promovarea egalității de șanse în școală;
- Explorarea contribuției asistentului social în prevenirea excluziunii educaționale și în susținerea incluziunii școlare.

Eșantion și metodă

În vederea identificării literaturii de specialitate naționale și internaționale care abordează tema egalității de șanse în educație și intervenția asistentului social în mediul școlar, a fost realizată o revizuire a surselor relevante în perioada februarie 2025 – aprilie 2025. Revizuirea a fost limitată la articole publicate în limbile română și engleză. Termenii de căutare utilizați sunt prezentați în Tabelul 1.

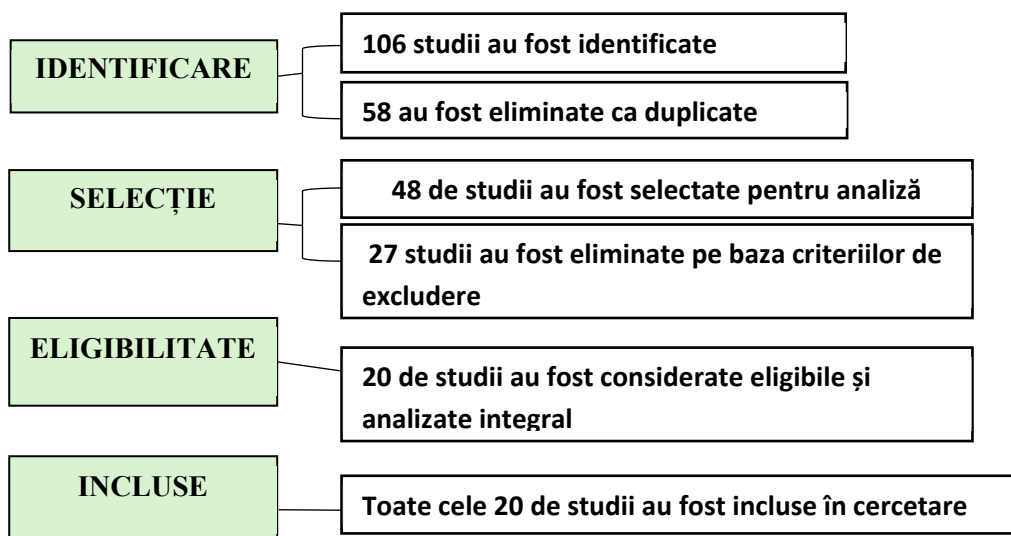


Figura 1 – Diagrama procesului de selecție a articolelor

Rezultate

Cele mai importante direcții de dezvoltare a cercetării privind egalitatea de șanse în educație vizează următoarele teme: factorii de risc care generează inegalitate educațională, politicile educaționale și sociale orientate spre promovarea incluziunii, precum și măsurile specifice de sprijin pentru elevii vulnerabili, cu accent pe intervenția asistentului social. Tabelul de mai jos sintetizează aceste trei direcții de cercetare, alături de referințele academice aferente.

Tabelul nr 1. Direcții de cercetare privind egalitatea de șanse în educație și intervenția asistentului social

Factori de risc pentru inegalitate educațională	Politici educaționale și sociale pentru incluziune	Intervenția practică a asistentului social în educație
Toma (2017)	Drăghici (2021)	Cioaba (2018)
Lăzărescu (2015)	Enache (2019)	Bădescu (2016)
Răduț (2020)	Istrate (2014)	Petrescu (2022)
Păun (2013)	Cuciureanu (2018)	Ștefănescu (2017)
Cristea (2012)	Miclea (2010)	Zamfir (2015)
Voicu (2016)	Ciobanu (2023)	Lupu (2020)

1. Identificarea factorilor care generează inegalități educaționale și impun intervenții sociale în sprijinul elevilor vulnerabili

Accesul echitabil la educație este profund afectat de factori interdependenți de natură economică, familială, individuală și comunitară, care produc dezechilibre în

parcursul școlar al elevilor (Toma, 2017). În mod special, copiii din medii defavorizate sunt cei mai expuși riscului de excluziune educațională, ca urmare a lipsei resurselor materiale și a instabilității contextului familial (Lăzărescu, 2015). În aceste cazuri, asistentul social devine un actor-cheie, intervenind nu doar ca observator al vulnerabilităților, ci ca facilitator al echilibrului educațional, prin măsuri de sprijin individualizat, consiliere, conectare cu instituții și monitorizare a cazurilor (Cioaba, 2018). În mediile rurale, unde infrastructura școlară este precară și sprijinul comunitar limitat, asistentul social joacă un rol de legătură între școală, familie și comunitate, facilitând accesul la servicii și resurse care pot preveni excluziunea (Voicu, 2016). Mai mult, în familiile în care părinții sunt plecați la muncă în străinătate, asistentul social este adesea singura verigă profesională care poate asigura supravegherea social-educatională a copiilor rămași în țară (Bădescu, 2016). În aceste situații, el identifică riscurile psiho-sociale și educaționale, asigură medierea între instituțiile școlare și persoanele în grija cărora se află elevul, și propune intervenții adaptate nevoilor reale ale fiecărui copil (Petrescu, 2022).

Pe plan individual, intervenția asistentului social este esențială în cazurile unde elevii se confruntă cu lipsă de motivație, probleme de sănătate mintală, anxietate sau integrare școlară deficitară. În astfel de contexte, sprijinul oferit prin consiliere, planuri de intervenție personalizate și colaborare cu cadrele didactice contribuie la menținerea elevului în sistemul educațional (Rahbari, 2014). De asemenea, în comunitățile unde normele culturale restricționează participarea la educație, cum este cazul căsătoriilor timpurii sau al segregării de gen, asistentul social are un rol educativ, contribuind activ la combaterea stereotipurilor și promovarea incluziunii (Zamfir, 2015).

Prin urmare, în fața acestor vulnerabilități complexe, intervenția asistentului social nu este un supliment opțional al sistemului educațional, ci o necesitate practică. Prin abordări integrate, sprijin multidimensional și mediere activă, el devine garantul real al egalității de șanse, acolo unde politicile generale nu reușesc să pătrundă în profunzimea cazurilor individuale (Tranca, 2018).

2. Analiza politicilor și măsurilor educaționale orientate spre promovarea egalității de șanse în școală

Politicile educaționale și sociale elaborate în ultimele decenii reflectă un interes crescând pentru dezvoltarea unui sistem de învățământ incluziv, capabil să răspundă diversității sociale, culturale și economice a elevilor. În literatura de specialitate, aceste politici sunt descrise ca instrumente esențiale în reducerea inegalităților educaționale și promovarea accesului echitabil la educație pentru toți copiii, indiferent de mediul din care provin (Istrate, 2014). Autorii subliniază necesitatea implementării unor măsuri concrete, precum oferirea de sprijin material, consiliere, activități remediale și dezvoltarea de strategii de colaborare interinstituțională, în special în școlile cu populație vulnerabilă (Enache, 2019). În acest cadru, intervenția asistentului social capătă o importanță aparte, întrucât acesta este chemat să traducă politicile generale în practici adaptate fiecărui caz în parte (Drăghici, 2021). Rolul său devine unul integrator, acționând la intersecția dintre politici educaționale, nevoile reale ale elevilor și contextul comunitar în care aceștia trăiesc (Cuciureanu, 2018). De asemenea, în procesul de aplicare a măsurilor sociale și

educaționale, asistentul social contribuie la monitorizarea implementării acestora și la identificarea eventualelor disfuncționalități, având posibilitatea de a propune soluții corective (Ciobanu, 2023). Astfel, politicile de incluziune devin cu adevărat eficiente doar atunci când sunt susținute de intervenții specializate și adaptabile, în care asistentul social joacă un rol activ și colaborativ alături de ceilalți actori educaționali.

3. Explorarea contribuției asistentului social în prevenirea excluziunii educaționale și în susținerea incluziunii școlare

În ultimele două decenii, literatura de specialitate a reflectat o creștere constantă a preocupării pentru studiul inegalităților educaționale și al modalităților de intervenție pentru reducerea acestora. Direcțiile actuale de cercetare privind egalitatea de șanse în educație se concentrează pe identificarea cauzelor sistemice ale excluziunii școlare și pe dezvoltarea de strategii de incluziune adaptate diversității elevilor (Zamfir, 2015).

O dimensiune emergentă în acest domeniu o reprezintă intervenția asistentului social în mediul educațional, văzută ca un răspuns specializat la vulnerabilitățile sociale care afectează performanța școlară și participarea elevilor la educație (Cioaba, 2018). Cercetările recente evidențiază faptul că implicarea asistenților sociali în școli contribuie semnificativ la identificarea timpurie a riscurilor sociale, la medierea conflictelor familiale, la consilierea elevilor și la mobilizarea resurselor comunitare pentru susținerea incluziunii (Petrescu, 2022). Totodată, direcțiile de analiză se extind asupra modului în care politicile educaționale pot fi traduse în practici concrete prin intermediul asistentului social, acesta devenind un catalizator al schimbării instituționale (Lupu, 2020). Rolul său se definește astăzi nu doar prin intervenții de criză, ci printr-o prezență constantă în școală, orientată spre prevenție, sprijin emoțional, consolidarea rețelei de sprijin pentru elev și familie și coordonarea serviciilor sociale aferente.

Din perspectiva cercetărilor europene, asistentul social este tot mai des integrat în echipele multidisciplinare din unitățile de învățământ, alături de consilieri școlari și psihologi, pentru a aborda într-un mod complex factorii de excludere (Ciobanu, 2023). Prin urmare, analiza direcțiilor de cercetare relevă o tendință clară de profesionalizare și extindere a intervenției sociale în școală, în vederea realizării unui sistem educațional incluziv și echitabil. În această arhitectură, asistentul social nu este doar un actor de sprijin, ci un agent activ al transformării sociale în spațiul educațional (Tranca, 2018).

Tabelul nr. 2
Factori de risc pentru inegalitate educațională

Referințe	Descoperiri
Factori de risc pentru inegalitate educațională	
Drăghici (2021); Enache (2019)	Sărăcia persistentă și precaritatea materială determină limitarea accesului la resurse educaționale de bază, conducând la excluziune timpurie din sistemul școlar.
Păun (2013); Răduț (2020)	Instabilitatea familială și lipsa unui mediu de susținere afectivă și educațională generează un climat de nesiguranță care descurajează participarea constantă la școală.

Cristea (2012); Voicu (2016)	Lipsa infrastructurii educaționale, în special în mediul rural, accentuează decalajele de șanse între elevi și contribuie la inegalitate structurală în educație.
Politici educaționale și sociale pentru incluziune	
Drăghici (2021); Enache (2019)	Politicile educaționale incluzive propun intervenții sistemice menite să sprijine accesul egal la educație pentru elevii din medii defavorizate, prin facilități financiare, burse și transport gratuit.
Andrei (2011); Stănescu (2019)	Modelele de finanțare diferențiată, adaptate nevoilor comunităților școlare, contribuie la reducerea inegalităților structurale în educație.
Neagu (2015)	Programele afterschool și activitățile educaționale non formale contribuie la recuperarea decalajelor de învățare și la dezvoltarea socio-emoțională a elevilor.
Lyche, (2010)	Inițiativele europene și naționale susțin echitatea în educație prin măsuri compensatorii, precum programe remediale și suport psihopedagogic personalizat.
Weatherbee, (2006)	Politicile sociale corelate educației asigură sprijin material și servicii conexe pentru elevii din comunități marginalizate.
Istrate (2014); Cuciureanu (2018)	Integrarea principiilor de nediscriminare și prin reglementări care susțin diversitatea în școală.
Intervenția practică a asistentului social în educație	
Cioaba (2018); Bădescu (2016)	Asistentul social are un rol esențial în identificarea timpurie a vulnerabilităților educaționale și în sprijinirea elevilor prin intervenții personalizate.
Ștefănescu (2017); Zamfir (2015)	Colaborarea cu echipele multidisciplinare din școală permite abordarea integrată a cazurilor complexe și consolidarea incluziunii educaționale.
Rotaru (2021); Bucur (2018)	Monitorizarea copiilor cu părinți migrați se realizează prin sprijin constant și coordonare cu persoanele de îngrijire, prevenind excluziunea educațională.
Rahbari (2014)	Asistentul social facilitează conexiunea dintre familie, școală și comunitate, contribuind la implementarea de intervenții sustenabile și incluzive.

Concluzie

Într-un peisaj educațional tot mai fragmentat de inegalități sociale, excluziune și vulnerabilitate, intervenția asistentului social în școală devine nu doar justificată, ci profund necesară. Rezultatele revizuirii narative a literaturii de specialitate subliniază faptul că asigurarea egalității de șanse pentru elevi nu poate fi concepută fără o abordare integrată, care să îmbine dimensiunea educațională cu cea socială. În acest context, asistentul social este chemat să răspundă unor provocări multiple: identificarea timpurie a riscurilor educaționale, medierea între școală și familie, sprijinirea emoțională a

elevilor, dar și activarea rețelelor comunitare de sprijin. Obiectivele studiului au evidențiat cu claritate direcțiile esențiale de acțiune: pe de o parte, necesitatea înțelegerii factorilor structurali care perpetuează inegalitatea educațională și, pe de altă parte, evaluarea politicilor și măsurilor existente din perspectiva eficienței lor în sprijinirea elevilor vulnerabili. Totodată, s-a reliefat rolul complex al asistentului social ca profesionist integrat în echipele educaționale, capabil să intervină atât în plan individual, cât și sistemic. El nu este doar un furnizor de servicii sociale, ci un catalizator al incluziunii, un mediator instituțional și un garant al echității educaționale.

În concluzie, realizarea egalității de șanse pentru elevi depinde în mod esențial de capacitatea școlii de a colabora cu profesioniști din sfera socială. Asistentul social, în acest cadru, nu mai reprezintă o soluție alternativă, ci un pilon central în arhitectura unei educații incluzive, orientate spre echitate, justiție socială și acces universal la oportunități de învățare.

Bibliografie

- Albu, D. (2019). *Intervenția socială în mediul educațional. Teorie și practică*. Lumen.
- Bădescu, I. (2016). *Sociologia populației și a educației*. Mica Valahie.
- Bucur, A. (2018). *Incluziunea socială și educația: Rolul actorilor sociali*. Tritonic.
- Cioabă, M. (2018). *Asistentul social în școală: Roluri și responsabilități*. Editura Universitară.
- Ciobanu, R. (2023). *Echipele multidisciplinare și incluziunea educațională*. București: Editura Pro Universitaria.
- Dobre, M. (2020). *Serviciile sociale în educație: între teorie și practică*. Polirom.
- Iacob, E. (2014). *Medierea educațională și intervenția socială*. Editura Universitară.
- Lăzărescu, C. (2015). *Inegalitate și echitate în educație*. Pro Humanitas.
- Lupu, D. (2020). *Practici de intervenție socială în școală: provocări și soluții*. Lumen.
- Mihalache, G. (2017). *Dezvoltarea copilului și sprijinul social*. Pro Universitaria.
- Mocanu, A. (2023). *Intervenția socială și sănătatea mintală în mediul școlar*. Presa Universitară Clujeană.
- Petrescu, A. (2022). *Sprijin educațional integrat: Rolul asistentului social*. Expert.
- Rahbari, N. (2014). *Psychosocial barriers in school adaptation: Implications for practice*. Editura Academică.
- Rotaru, V. (2021). *Educație, incluziune și echitate: Perspective interdisciplinare*. Humanitas.
- Ștefănescu, T. (2017). *Intervenții sociale pentru prevenirea abandonului școlar*. Editura Didactică și Pedagogică.

Tănase, M. (2016). *Educația copiilor vulnerabili: între politici publice și practici comunitare*. Institutul European.

Toma, A. (2017). *Determinările sociale ale excluziunii educaționale*. Tritonic.

Tranca, L. M. (2018). *Asistența socială în școală: între realitate și ideal*. Lumen.

Voicu, M. (2016). *Dezvoltare comunitară și suport educațional*. Editura Didactică și Pedagogică.

Zamfir, E. (2015). *Incluziune socială și politici educaționale*. Expert.

The Effects of Criminal Relapse on Society

PhD. Student Cristina BIZU,
West University of Timișoara
PhD. Student Vasile CHASCIAR,
University of Craiova

The phenomenon of criminality, the methods of sanctioning, and the effectiveness of criminal penalties, alongside the comprehensive process of social reintegration of convicted individuals, are current and constantly relevant subjects in the legal and social fields, for both theorists and practitioners. However, they remain relatively unknown to civil society. The process of resocialization is a continuous concern for policymakers in the penal and social domains, who seek the most effective measures through which the state can intervene to prevent and combat criminal relapse. Relapse, as a particular form of criminality, represents one of the most serious social issues faced by modern societies. By analogy, just as certain vices and harmful behaviors, such as tobacco use and alcohol abuse, are detrimental to health, in the absence of sustainable and predictable public policies, criminal relapse is severely harmful to the community.

This study aims to answer questions such as: What are the risks to which civil society is exposed upon the release of a relapsed offender, given that penal policies for social reintegration are poorly defined or ineffective? What are the main strategies and public policies adopted and implemented at the national level in the field of social reintegration? In conclusion, we affirm that the social reintegration of convicted individuals is a major area of interest for society, requiring increased attention both through the development of an efficient regulatory framework with an institutional system that adequately meets the needs of this vulnerable category, and through the active involvement of community members.

Keywords: *strategies and public policies, recidivism, social reintegration, social problem, criminality*

1. Deviance and Delinquency

Functionalist theories argue that delinquency and deviance result from structural tensions and a lack of moral regulation in society. If individual and group aspirations do not align with available rewards, this discrepancy between desires and achievements will generate deviant motivations among some members of society (Giddens, 2010, p. 750).

According to the Durkheimian perspective, deviance is a characteristic of any society, regardless of its level of democracy. Durkheim argued that delinquency and deviance, as social facts, are inevitable and necessary in modern societies. In his view, people in the modern era are less constrained than those in traditional societies. Due to the primacy of individual choice in the modern world, a certain degree of nonconformity is inevitable. Durkheim acknowledged that there will never be absolute consensus regarding norms and values in a society (Giddens, 2010, p. 751).

Although deviance and delinquency overlap in many situations, they are not synonymous. The notion of deviance is much broader than that of delinquency, which refers to nonconformist conduct that violates a law (Giddens, 2010, p. 748).

Deviant behavior violates social norms and values, conflicting with socially, morally, and culturally accepted standards within certain groups or social systems. This type of behavior ranges from "eccentric" gestures, unusual attire, and disorderly conduct to aberrant, delinquent, or even criminal behavior (Otovescu, 2010, p. 373).

In Romania, deviance is at a high level, thus becoming a social problem. A social problem is a condition that negatively affects a significant number of people and is believed to be improvable through collective social action, involving a value judgment that the situation is "bad" (Horton, P., Horton, R., Leslie, and Larson, 2001, pp. 463–473).

However, no circumstance or condition, no matter how dramatic or shocking, is considered a social problem until the values of a significant number of people in society define it as such. Social problems are often seen as results of dysfunctions in the social order; when established rules are ignored or violated, a social problem arises that necessitates the application of sanctions.

2. The Purpose and Role of Punishment

Punishment essentially represents a suffering imposed on someone who has violated the criminal law. The idea is that the "evil" caused by the victim's suffering must be "repaid" by imposing an "evil" on the offender, who must suffer for the harm they have caused.

In the specialized legal literature of Romania, punishment is defined as "a coercive measure used by the state against those found guilty of committing crimes, consisting of deprivation or restriction of the exercise of certain rights, with the aim of reeducating the individuals concerned and preventing the commission of other crimes in the future" (Streteanu & Nițu, 2018, p. 281). The state's right to punish is based on the idea of social defense (Bulai, 1992, p. 10).

The sociological approach does not limit itself to how punishment contributes to crime control but also studies its effects on society as a whole. Being considered a social institution, sociology analyzes punishment from an external perspective, through the lens of society, focusing on identifying the social functions of punishment, its social consequences, and the cultural significance of applying different types of sanctions. In

particular, the sociological perspective seeks to understand how specific forms of sanctioning individuals arise, what the social functions of punishment are, how penal institutions interact with each other and with other institutions, how punishment contributes to establishing social order and maintaining state power, as well as the negative social effects and extensive social costs of punishment.

Among the influential sociologists who have studied punishment are Emile Durkheim, Michel Foucault, Norbert Elias, and the neo-Marxist theorists Georg Rusche and Otto Kirchheimer.

However, adapting to European regulations should not reform the sanctioning system so drastically that the original purpose of punishment is forgotten. The humanization of punishment should not eliminate the stage in which the convicted person must feel the consequences of the committed act.

3. Reducing the Risk of Recidivism, the Primary Objective of the Criminal Justice System

Recidivism, as a particular form of criminality, represents one of the most severe social problems in contemporary societies. Both representatives of justice institutions and public opinion are concerned with recidivism due to the high costs it entails. In addition to the significant expenditures in the criminal justice system, recidivism brings numerous incalculable costs. These are felt long-term by victims, their families, and the community, referring both to the direct suffering caused by crimes and to the feelings of fear and insecurity in areas with high recidivism rates.

According to Article 41 of the new Penal Code, titled "Recidivism," it is specified: "There is recidivism when, after the finalization of a conviction to imprisonment for more than one year and until rehabilitation or the fulfillment of the rehabilitation term, the convict commits another intentional or over-intentional crime for which the law provides a penalty of one year or more of imprisonment. Recidivism also exists when one of the penalties provided in paragraph 1 is life imprisonment. "

Recidivism can be defined as the state in which an offender commits one or more serious crimes after a final criminal conviction, suggesting a persistence in antisocial behavior and possibly attracting an aggravation of the penalty for crimes committed in this state.

Recidivism negatively impacts society from two perspectives: the high costs associated with maintaining a prisoner and the danger a recidivist represents to the civilian community. According to the National Administration of Penitentiaries (ANP), the cost of maintaining a prisoner per month is 5180. 75 lei, including accommodation, food, transportation, security, and staff salaries.

Studies show that released prisoners often face a lack of job and housing prospects, health issues, or addictions, which has been extensively debated in the Romanian media. The study "Ethnography of Transitions for Prisoners" (2016-2018) at Bucharest - Jilava Penitentiary reveals post-detention issues that influence recidivism, such as lack of financial resources, transportation difficulties, and mistrust in the state.

Professor Ionuț Durnescu (2018) observes that the post-detention period unfolds in stages: in the first 2-4 weeks, prisoners focus on re-establishing family connections and recovering from detention, and then on achieving economic autonomy, with higher chances of success if they benefit from family support.

James Bonta and Donald Andrews, in "The Psychology of Criminal Conduct" (1998), propose the Risk-Need-Responsivity (RNR) model for assessing and treating offenders, identifying static and dynamic risk factors. Static factors, such as criminal history, cannot be changed, while dynamic factors, such as financial situation and addictions, can be influenced.

In Romania, the lack of a regulatory framework for monitoring released prisoners makes it difficult to obtain concrete data on recidivism. ANP data shows a downward trend in recidivism over the past 12 years, with the proportion of recidivist prisoners decreasing from 44.82% in 2009 to 38.46% in September 2020.

Preventing recidivism involves various measures and activities, such as conducting useful activities, psychological prevention, probation, and community prevention programs. Interventions must be correlated with continuous risk assessment and ensure continuity between detention and reintegration into the community, with realistic and structured punishment execution plans to facilitate understanding of goals and expectations from offenders.

4. The concept of social reintegration

An aspect of real interest in this topic is the perception of civil society regarding the social reintegration process of individuals deprived of liberty who return to the community, family, workplace, and school. This vulnerable category, at risk of social exclusion, is more predisposed than the majority of the population to commit new criminal acts to meet their social needs, which requires increased attention from the state and crime control institutions to efficiently manage the phenomenon of criminality and recidivism.

To achieve the goal of social reintegration, it is essential to correlate the needs of individuals serving prison sentences with issues of education, social assistance, and social inclusion, involving local communities both as partners of the penitentiary service and as beneficiaries of social reintegration programs. Adapting educational and psychosocial assistance programs to the needs of former prisoners, raising awareness about the importance of social reintegration, and diversifying the program offerings to involve as many deprived individuals as possible contribute to reducing the risk of recidivism (National Administration of Penitentiaries, 2021).

To successfully fulfill the process of reeducation and social reintegration, it is necessary not only to support, fund, and improve existing programs but also to implement new programs for assessing and reducing the risk of recidivism.

The positive evolution of the concept of resocialization in Romania materialized with the emergence of Law no. 275/2006. This law introduced new regulations regarding educational, cultural, therapeutic activities, psychological counseling, and social assistance,

as well as the school training and vocational training of convicted individuals. The concept of "reeducation of convicts" was replaced with "social reintegration of convicted persons" and "rehabilitation of minors." The implementation regulation of Law no. 275/2006 explicitly established the purpose of penalties, namely "assisting persons deprived of liberty for their social reintegration and preventing the commission of new crimes" (Law no. 275/2006).

Law no. 254/2013, which came into force on July 19, 2013, establishes resocialization procedures for categories of convicted persons according to the applicable regime (Law no. 254/2013).

In 2015, the Romanian Government developed the "National Strategy for the Social Reintegration of Persons Deprived of Liberty, 2015-2019." An inter-ministerial committee coordinated resource activities, communication, and project formulation and recommendations. By Government Decision no. 389/2015, a national mechanism was created to support the social reintegration process.

The evaluation of the activities carried out in the 2015-2019 strategic cycle led to their continuation through a new Government Decision project for the period 2020-2024, approved by G. D. no. 430/2020. The new strategy aims to strengthen inter institutional collaboration for implementing assistance services tailored to the needs of sanctioned individuals, supporting social reintegration and preventing marginalization.

Social reintegration can be particularly challenging for individuals returning to criminal families or environments. In such cases, proper reintegration begins with leaving that environment and rebuilding their life, often facing material and social obstacles (National Strategy for Social Reintegration, 2015).

The employment of former prisoners is a significant social issue, especially in economic crisis conditions when commercial enterprises reduce their activity, and individuals with criminal records are rarely accepted in the labor market. These problems are exacerbated by poverty, alcoholism, unemployment, drug trafficking, violence, and discrimination, which are risk factors for criminality (Niță, 2012, p. 221-235).

To support the reintegration of those released from prison, it is necessary to create a partnership with civil society and the community. This involves concerted action by all governmental public institutions and NGOs under careful coordination (Niță, 2012, p. 36-58).

The conclusions of the analysis suggest solutions for building an institutional framework that supports former prisoners in transitioning from a "waiting" attitude to active and concrete preparation for a life free of crimes, with the active involvement of the community and crime control institutions.

5. Research Methodology and Interpretation of Results

For our study, we utilized a sample of 500 subjects, divided into two groups: reintegrated (former inmates who benefited from social reintegration programs after being released from prison) and non-reintegrated (former inmates who did not benefit from such programs).

Each group contains 250 individuals. Data were collected from prison records and through direct interviews, ensuring that the sample is representative of the population of interest. The aim of this research is to evaluate the effectiveness of social reintegration programs in reducing recidivism among former inmates.

The research objectives are:

- Comparing recidivism rates between subjects who participated in reintegration programs and those who did not.
- Determining the impact of reintegration programs on the social reintegration chances of former inmates.
- Formulating recommendations for improving social reintegration policies based on the obtained results.

Based on the aim of this study, we formulated the following hypothesis: There is a statistically significant difference between the recidivism rates of former inmates who benefit from social reintegration programs and those who do not.

To achieve the research objectives, we used a combination of statistical methods and questionnaires to collect data and assess the effectiveness of social reintegration programs.

Objective 1: Comparing recidivism rates between subjects who participated in reintegration programs and those who did not.

- **Statistical Data:** Recidivism rate data were collected from prison records and through direct interviews with the subjects.
- **Method of Analysis:** We used an independent T-test to compare the mean recidivism rates between the two groups. This statistical test determines if the differences between the group means are statistically significant.

Objective 2: Determining the impact of reintegration programs on the social reintegration chances of former inmates.

- **Structured Questionnaires:** We used structured questionnaires to collect qualitative and quantitative data from former inmates about their experiences with reintegration programs. The questionnaires included questions about access to employment, social and family support, housing stability, and perception of recidivism.
- **Semi-structured Interviews:** Detailed interviews were conducted with a subgroup of participants to better understand the impact of the programs on their lives.

Objective 3: Formulating recommendations for improving social reintegration programs.

- **Feedback Analysis:** We analyzed the feedback collected from questionnaires and interviews to identify the strengths and weaknesses of the reintegration programs.

- **Consultations with Experts:** We organized meetings with experts in criminology, psychology, and social policies to discuss the results and formulate recommendations based on the collected data.

6. Interpretation of Results

One of the primary objectives of the research was to compare the recidivism rates between former inmates who participated in reintegration programs and those who did not benefit from these programs. The data collected from prison records and direct interviews with the subjects were analyzed using an independent T-test to determine the significance of the differences between the two groups.

The statistical results highlighted a significant difference between the recidivism rates of the two groups. The average recidivism rate for the reintegrated group was 29.98%, while the non-reintegrated group had an average of 45.24%. The 95% confidence intervals for the two groups do not overlap, reinforcing the conclusion that there is a clear and significant difference between them. The T-value of -13.55 and the extremely small P-value (practically zero) confirm that the observed difference is not due to random variation.

These results suggest that social reintegration programs have a significant impact on reducing recidivism. The reintegrated group, which benefited from the support and resources offered through these programs, recorded a considerably lower recidivism rate. This indicates that specialized interventions aimed at supporting social and economic reintegration can effectively contribute to reducing recidivist criminal behavior. Thus, reintegration programs prove to be essential tools in the strategy for preventing recidivism, underscoring the need to continue and expand these programs.

Another essential objective of the research was to determine the impact of reintegration programs on the social reintegration chances of former inmates. This aspect was explored by collecting qualitative and quantitative data using structured questionnaires and semi-structured interviews. The questionnaires covered aspects such as access to employment, social support, housing stability, and perception of recidivism.

The results were eloquent. Regarding access to employment, 70% of former inmates who participated in reintegration programs managed to find a job after release, compared to only 40% of those who did not benefit from such programs. This underscores the crucial role of reintegration programs in facilitating economic reintegration and reducing unemployment among former inmates.

Social support was also significantly better for the reintegrated individuals. 85% of them reported receiving adequate social support, compared to only 50% of the non-reintegrated ones. Social support plays an essential role in the emotional and relational stability of former inmates, contributing to the prevention of recidivism and their effective reintegration into society.

Housing stability represents another crucial factor for successful reintegration. 75% of the reintegrated individuals managed to maintain stable housing after release,

compared to only 45% of the non-reintegrated ones. Stable housing provides a safe and predictable environment, essential for long-term rehabilitation and avoiding recidivist behavior.

These results suggest that social reintegration programs have a significant positive impact on the social reintegration chances of former inmates. The programs not only reduce the risk of recidivism but also significantly improve access to employment, social support, and housing stability, which are critical aspects to help former inmates rebuild their lives and become productive members of society.

The final objective of the research was to formulate recommendations for improving social reintegration programs based on the feedback collected and the analyses performed. To achieve this objective, we analyzed the responses from questionnaires and interviews to identify the strengths and weaknesses of the existing programs and consulted experts in criminology, psychology, and social policies to discuss the results and develop informed recommendations.

The feedback collected from former inmates provided valuable insights into how reintegration programs can be improved. A frequently highlighted aspect was the need to expand access to these programs. Many participants mentioned that the support and resources offered through reintegration programs were essential for their post-detention success, suggesting that expanding these programs could benefit a larger number of former inmates. This could involve increasing funding for these programs and collaborating with non-governmental organizations to ensure broader coverage.

Another important aspect revealed was the need for continued post-detention support. Former inmates emphasized that the first few months after release are critical for their reintegration and that continuous support during this period can make the difference between success and recidivism. This could include counseling, assistance in finding employment, social support, and help in maintaining housing stability. Implementing mentorship programs, where former inmates are guided by individuals who have gone through similar experiences, could also provide additional support and encourage reintegration.

Professional training and education programs were also identified as essential for improving the employment prospects of former inmates. Study participants mentioned that specific professional training and access to education are critical for providing them with the skills necessary to find and maintain a job. The programs should be tailored to the needs of the labor market and offer relevant and recognized qualifications, enabling former inmates to compete effectively in the job market.

Another crucial point highlighted by the research was collaboration with the community. Involvement of the community and non-governmental organizations in supporting the social reintegration of former inmates is vital. The community can play a crucial role in providing support and reducing the stigmatization of former inmates. Partnerships with local organizations can facilitate access to resources and opportunities that would otherwise be inaccessible.

7. Conclusions

This research evaluated the effectiveness of social reintegration programs in reducing recidivism among former inmates, addressing three major objectives: comparing recidivism rates between those who participated in reintegration programs and those who did not, determining the impact of these programs on social reintegration chances, and formulating recommendations for improving existing programs.

The results showed a significant difference between the recidivism rates of former inmates who benefited from reintegration programs and those who did not have access to these programs. The reintegrated group had a recidivism rate of 29.98%, significantly lower than the 45.24% observed in the non-reintegrated group. This confirms that social reintegration programs have a positive effect on reducing recidivism, underscoring the need to expand these programs.

The research demonstrated that reintegration programs have a positive impact on the social reintegration chances of former inmates. The data shows that 70% of the reintegrated individuals found employment, compared to 40% of the non-reintegrated ones. Additionally, 85% of the reintegrated individuals reported adequate social support, compared to 50% of the non-reintegrated ones, and 75% of the reintegrated individuals maintained stable housing, compared to 45% of the non-reintegrated ones. These results highlight the crucial role of reintegration programs in facilitating economic and social reintegration.

Based on the analyses and collected feedback, it is recommended to expand access to reintegration programs for a larger number of former inmates, ensure continuous post-detention support, and implement professional training programs tailored to the needs of the labor market. Additionally, community and non-governmental organization involvement is essential to support social reintegration and reduce the stigmatization of former inmates.

The results of this research underscore the importance of social reintegration programs in preventing recidivism and promoting the reintegration of former inmates into society. Continuing and expanding these programs, based on the proposed recommendations, can significantly contribute to reducing recidivism and improving the quality of life for former inmates, thereby supporting a safer and more integrated society.

Bibliography

- Basarab, M. (coord.), & Mateuț, Gh. (2007). Recidivism in the case of individuals. In *Criminal code annotated. General part* (Vol. I). Hamangiu.
- Beccaria, C. (2007). *About crimes and punishments*. Humanitas.
- Bedau, H. A., & Kelly, E. (2015). *Punishment*. Stanford University.

- Bulai, C. (1992). *Romanian criminal law. General part* (Vol. I). Șansa S. R. L.
- Bulai, C. (2006). *Criminal law handbook*. Universul Juridic.
- Buzea, N. (1944). *Criminal offence and culpability*. Alba Iulia.
- Chamber of Deputies. (2021). *Romanian constitution*. <http://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?id=339>
- Combating ill-treatment. (2021). <https://rm.coe.int/2-combaterea-relelor-tratamente-in-penitenciare-final/1680722471>
- Cocaină, A. (1995). *Recidivism in criminal law* (ediție revizuită și adăugită). Lumina Lex.
- Constituția României, publicată în *Monitorul Oficial*, nr. 767 din 31 octombrie 2003.
- Crișu, A. C., Dunea, M., Michinici, M. I., Răducanu, R., Rădulețu, S., & Toader, T. (2014). *The new penal code – Comments on articles*. Hamangiu.
- Dicționar enciclopedic. (2001). Cartier.
- Dongoroz, V., et al. (1970). *Theoretical explanations of the Romanian penal code. General part* (Vol. II). Editura Academiei.
- Giddens, A. (2010 [2006]). *Sociology* (ediția a 5-a, trad. Oana Gheorghiu). Cambridge/București: Polity Press Ltd / Editura All.
- Grammar, F. (1972). La politique de défense sociale devant les aspects nouveaux de la délinquance. *Revue de science criminelle et de droit pénal comparé*, (2), 633.
- Grotius, H. (1968). *The law of war and peace*. Editura Științifică.
- Horton, P., Leslie, G., Larson, R., & Horton, R. (2001). *Romanian journal of sociology*, serie nouă, anul XII(5–6). București.
- Law No. 187/2012 for the implementation of Law No. 286/2009 on the Criminal Code
- Law No 252/2013 on the organisation and functioning of the probation system
- Law No 253/2013 on the execution of sentences, educational and other non-custodial measures ordered by judicial bodies in the course of criminal proceedings
- Law No 254 of 19 July 2013 on the execution of sentences and measures of deprivation of liberty ordered by judicial bodies in the course of criminal proceeding
- Legal dictionary. (2021). Restorative justice. <https://legeaz.net/dictionarjuridic/justitie-restaurativa>
- Marshall, T. (1999). *Restorative justice: An overview*. Home Office Research Development and Statistics Directorate.
- Mateuț, Gh. (1997). *Recidivism in criminal law theory and practice*. Lumina Lex.
- Mill, J. St. (2003). *Utilitarianism*. Paideia.
- Molina, A. G. P. (2005). *Introduction to criminal law*. Editura Universitaria Ramón Areces.
- National Prison Administration. (2021). <http://anp.gov.ro/despreanp/rapoarte-si-studii/raport-de-activitate-anul-2019/>
- National strategy for the social reintegration of persons deprived of their liberty. (2021). <https://lege5.ro/gratuit/gm3tinbtga3a/strategia-nationala-de-reintegrare->

sociale-a-persoanelorprivate-de-libertate-2020-2024-hotarare-430-2020?dp=gmytonjtg
m3dsmq

Niță, N. (2012). Endemic corruption – The main cause of undermining democracy in Romania. În *Marea criminalitate în contextul globalizării*. Universul Juridic.

Niță, N. (2012). Premises for the sustainable, harmonious and balanced development of the rule of law in Romania. *Acta Universitatis George Bacovia*, 1. Editura Juridica.

Nițu, D., & Streteanu, F. (2018). *Criminal law. General part* (Vol. II). Universul Juridic.

On justice. (2021). *Prisoner transitions ethnography project*. <https://desprejustitie.wordpress.com/2016/06/14/despre-proiectul-etnografia-tranzitiilor-la-detinuti/>

Otovescu, D. (coord.). (2010). *General sociology treatise*. Pro Universitaria/ Beladi.

Pascu, I., et al. (2016). *Criminal law. General part* (ediția a 4-a). Hamangiu.

Platon. (1995). *Laws*. Editura IRI.

Ritzer, G. (2011). *Sociological theory*. McGraw-Hill.

Short film "2 lei and 60". (2021). <https://cinepub.ro/movie/2-lei-60-film-scurtmetraj/>

Sudețeanu, C. (1924). *Sociology. The rules of sociological method* (ed. Dimitrie Gusti, trad. C. Sudețeanu). Editura Cultura Națională.

Tănăsescu, I. (1994). *Licit and illicit*. Brâncoveni: Editura INS.

The phenomenon of recidivism in Romania. (2021). www.revistacalitateavietii.ro

Weber, M. (1971). *Économie et société* (Vol. I). Plon.

White paper on prison overcrowding of the European Committee on Crime Problems. (2021). <http://www.just.ro/wp-content/uploads/2016/07/Carta-Alba-privind-supra-popularea-din-penitenciare-RO1.pdf>

Socio-legal aspects of raising children in prison

PhD. Student Andrada Gabriela CÎRCIA,
West University of Timișoara
PhD. Professor Alina Maria BREAZ,
Aurel Vlaicu University of Arad

Working within the prison environment has become a controversial topic nowadays from the point of view of mother-child custody. The legal framework is a limited one with regard to this issue, being poorly developed and leaving room for interpretation depending on the given situation. The gaps in the legal framework have a series of repercussions for the child raised behind bars and for the mother, who is unable to provide the child with both maternal affection and fulfil all the needs of the first year of life for proper development and education. In this paper I aim to address this issue, presenting the most problematic situations identified in the social worker's intervention in prisons, caused by the legislation and its application in Romania and the dilemmas generated in such situations. The study is a comparative, theoretical and analytical one, analysing aspects of the application of legislative norms in Romania and other countries that may affect the rights of mothers and children accommodated in prisons.

Keynotes: separation, legislation, pre-trial detention, penitentiary, rights

Introduction

Motherhood in prisons is a reality in our country as well, as we currently have a prison unit that houses mother-child couples in specially designed and adapted spaces to meet the basic needs of newborns.

Internationally, the phenomenon has been growing in recent years, with some countries even building entire units for this category. According to a study carried out by Penal Reform International, there are approximately 19,000 children who are housed with their mothers in prisons around the world (Penal Reform International, 2023)

Statistics from the National Penitentiary Administration in Romania show that at the beginning of this year there were approximately 1. 133 females, and the Council of Europe SPACE captures that as a result of their custody, approximately 1 313 children suffered separation from their parents at a young age. (ANP,2024)

The overriding question in the given situation is obvious, alternating between keeping the child with the mother inside the prison or separating the child from the mother immediately after birth to avoid raising the child in a restrictive environment.

The only women's penitentiary in our country is the Ploiești Târgșorul Nou Women's Penitentiary in Prahova County, which exclusively holds female prisoners, categorised under all regimes of execution of sentences. According to articles in the national press, it has a special section for this particular category.

In the prison, access to certain items is totally forbidden or requires approval, which may lead to delay or deprivation of access to certain services/objects necessary for a newborn child. Thus, it can be described as a closed, cold environment with a subculture of place that may limit stimulation, socialisation or the freedom of movement to which every child is entitled.

The aim of prison establishments remains to enforce the execution of custodial sentences with respect for the fundamental rights of both offenders and society, in an attempt to restore order and social protection. This is at odds with a peaceful environment, characterised by the emotional stability and harmonious development necessary for a newborn child.

Apparently, the Romanian legal framework offers an option whereby the separation of the mother from her child is not immediate, by the possibility of applying for the interruption of the enforcement of the sentence.

Effective alternative or violation of fundamental rights?

Law No 254/2013 on the execution of sentences and custodial measures and Art 594 of the Code of Criminal Procedure are the main provisions regulating this alternative that sentenced persons who give birth to a child during their term of office or are in the period before that, can access and following the court's decision, may or may not benefit from the interruption of the execution of the sentence.

However, this does not apply to everyone, which may constitute a possible discriminatory element. This interruption, as the terminology is commonly used, is only granted when a custodial sentence is being served, but there may also be situations where the person is under legal investigation, such as remand in custody, and it is impossible for him or her to benefit from this period at home with his or her child.

Through this provision, fundamental human rights may be seriously infringed, one of the relevant examples of which I consider to be the violation of the right to equality before the law and non-discriminatory treatment, according to Article 16 of the Romanian Constitution. This leads to a dilemma regarding the effective application of the law, fairness and equal treatment.

The same situation is applied in the majority of countries which grant this type of privilege to mothers who give birth during a custodial sentence. The legislation in France clearly provides that 'suspension of sentence may be granted only after final judgement and is not applicable in pre-trial detention', pre-trial detention being considered as a form of pre-trial detention (Code de procédure pénale, 2024, Art. 720-1-1-1). In Germany and Spain, for the same notion, they use the term 'provisional detention', and no interruption is allowed in this case (StVollzG, 2024).

Even US comparative studies and ABA standards emphasise the same distinction: pre-trial detention does not give rise to specific rights to interrupt the sentence (Stevenson & Mayson, 2017).

Thus as can be seen most countries provide for a separation between procedural measures and the execution of sentences, which is legally justified but has complex and detrimental effects for mothers who give birth to children in prisons and are on remand.

The justification for this distinction between the procedural periods and the frameworks laid down by the legislator can be well-founded and manageable if the duration of a trial is reasonable. However, the issue of reasonable time in Romania is a controversial one, with a number of not very commendable examples that have taken years to resolve. Among the most serious encroachments on the right to a fair trial and the allocation of a reasonable time for resolution is a civil trial opened at the Focșani Court which remained open for 62 years, thus this trial lasted from 1833 to 1895 (Avocatura. com, 2016).

Nowadays the term of a trial is much reduced, the above case being the worst in the country, but there have been other negative examples in terms of criminal trial and period of pre-trial detention, having not long ago a case that could represent a similarity even at European level, there was a complex situation in which the duration of pre-trial detention was about 4 years.

According to a study carried out by Lewis & Clark Law School, the justification for the lengthy length of trials in Romania emphasises the fact that a judge receives between 20-40 criminal cases every day, which considerably delays the pace of analysis of each case.

Social implications

The emergence of family problems, the development of imbalances in the structure and connections within a family may suffer as a result of the mother's custody with her child immediately after birth. These effects are compounded by emotional ones if it is necessary to separate the mother from her child immediately after birth, if she is unable to apply for the sentence to be suspended for the reasons mentioned above.

The fact that the mother-child attachment relationship created early in life impacts later social and emotional development by providing a secure environment is supported, as we know, by attachment theory, developed between 1950-1960 by psychoanalyst John Bowlby and Canadian psychologist Mary Ainsworth (Morgan, 2020)(Morgan, 2020). But is it appropriate for this attachment relationship to be developed in a prison environment?

The harmonious development of a newborn child is of course also enhanced by the presence of family members around him or her, each of whom capitalises on their own life experiences and has a beneficial impact on the life of a newborn child. From the experience gained over the years in the prison environment, as a social worker working with this category of beneficiaries, I have observed an improvement even in

the relations between the mother and other family members after the birth of a child, as well as facilitating the taking over of the minor by the family after the period of interruption of the execution. At the same time, the child's familiarisation with other loved ones is a natural, gradual process, which leads to better socialisation of the child with other people.

Prompt access to medical and social services and the impossibility of using certain products necessary in the first year of life are some other aspects specific to prison security which simplify and are essential in the first year of life, and their conditioning leads to the same violations of fundamental rights and may even go as far as harming the best interests of the child.

Stigmatisation and the shaping of an erroneous social perception of the role of the prison in society are real challenges that later children involved in such situations may face. Society's perception of people who have served custodial sentences is one that gives rise to a new effect, recently researched by experts, called self-stigmatisation. Brehmer highlights that self-stigmatisation among ex-prisoners can negatively affect mental health and community integration. His study suggests that the process of self-stigmatisation has four distinct stages and that its negative impact is mediated by mental rather than physical health. Thus, self-stigmatisation can be a significant barrier to social reintegration (Brehmen, 2024).

The spread of information about spending time behind bars is incredibly widespread, particularly in rural areas, facilitating labelling, stigmatisation and self-stigmatisation. The seriousness of the situation is at an all-time high and is having disastrous effects among educational institutions, and the fragility of children is incomparable to that of adults.

Subjecting a child to such treatment is certainly a danger to good development and a healthy relationship with the self, and this adverse reaction, if we can call it that, is frequently developed among children with parents in prison, and even more so among those who have spent time there themselves.

Conclusions

Therefore, identifying the best alternative in one's life has a definite influence on one's personal future as well as on the future of others. Choices, alternatives and decisions are simple terms followed by defining action, requiring documentation, analysis and further investigation to identify the best path. The situation of mothers who give birth to children while serving a sentence is one where all of the above contribute to the future of a newborn child in addition to that of the mother.

Setting a precedent in terms of deviant behaviour can start from spending the first year of life in an institution with a corrective role for such behaviour.

Delayed development, gaps in socialisation and the lack of a stable affective environment are the effects of a deficient legislation with no alternatives for the trial period, which leads mothers to bring up their children in prison in order to prevent immediate separation after birth.

The duration of pre-trial detention and criminal trials involving pregnant women is a defining factor for the future of children born in prison, requiring due attention and visibility, and then the appropriate measures.

The intersection between fundamental rights, criminal law rules and social realities calls for a more balanced approach emphasising the best interests of the child and the development of in-depth social policies for such situations.

Inter-institutional collaboration and the identification of working methods in such situations provides clarity and a unified way of working for staff in the prison system, child protection and community institutions dealing with situations of marginalisation of children or their families.

Thus, in the light of all that has been presented above, this theoretical study aims to highlight an issue that our country is also facing and to open up the possibility of reflection and practical research into the aspects captured by the theoretical synthesis.

References

Aebi, M. F., Cocco, E., Molnar, L., & Tiago, M. M. (2022). *SPACE I – 2021: Council of Europe annual penal statistics: Prison populations*. Council of Europe.

Brehmer, L. (2024). Self-stigma of incarceration and its impact on health and community integration. *Criminal Behaviour and Mental Health*.

Bundesministerium der Justiz. (2024). *StVollzG – Act on the execution of prison sentences and measures involving deprivation of liberty*. <https://www.gesetze-im-internet.de>

Cerlat, R. (2021). Psychosocial characteristics of emotional stability in imprisoned mothers with children. *Studia Universitatis Moldaviae (Education Sciences Series)*, 149(9), 72–78.

Cosman, D., & Manea, M. (2005). The influence of attachment style on personality structure. *Psihiatru. ro*, 3(XII).

Dearing, H. (2016). Children of incarcerated mothers in France and Germany. În A. Jones (Ed.), *Children of prisoners: Interventions and mitigations to strengthen mental health*.

Greiffenhagen, C. (2010). Mothers in prison and their children in Germany: A human rights approach. *European Journal of Social Work*, 13(2), 235–246.

Jimenez, J., & Palacios, J. (2003). When home is in jail: Child development in Spanish penitentiary units. *Infant and Child Development*, 14, 461–474.

Johnson, E., & Waldfogel, J. (1992). Parental incarceration: Recent trends and implications for child welfare. *Social Service Review*, 76, 460–479.

Lagarde, M. (2005). *The captivities of women*. National Autonomous University of Mexico.

LeFlore, L., & Holston, M. A. (1989). Perceived importance of parenting behaviors as reported by inmate mothers: An exploratory study. *Journal of Offender Counseling, Services & Rehabilitation*, 14(1), 5–21.

Legifrance. (2024). *French code of criminal procedure*. <https://www.legifrance.gouv.fr>

Lewis & Clark Law School. (n. d.). *Judicial workload and delays in Romania*. <https://law.lclark.edu>

Lindquist, C. H., & Lindquist, C. A. (1997). Gender differences in distress: Mental health consequences of environmental stress among jail inmates. *Behavioral Science and the Law*, 15, 503–523.

Macovei, T., & Sadovei, N. (2011). Maternity leave – national and international regulations. *Revista Națională de Drept*, 134(10–11), 106–110.

Morgan, M. S. (2020). *Attachment theory in practice*. Editura Trei.

Obrinteschi, D. (2021). Motherhood in prison. *Romanian Journal of Sociology*, 32(5–6), 305–327.

Penal Reform International. (2023). *Global prison trends 2023*. <https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2023/06/GPT-2023.pdf>

Smith, P. S. (2006). The effects of imprisonment on mothers. *Feminist Criminology*, 1(2), 186–206.

Stevenson, M. T., & Mayson, S. G. (2017). Pretrial detention and bail. În E. Luna (Ed.), *Reforming criminal justice: Punishment, incarceration, and release* (Vol. 4). Arizona State University.

Turchină, T., & Ciubotaru, C. (2012). Attachment style and communication satisfaction in the parent–child relationship. *Psychology, Scientific-Practical Journal*, 2, 3–13.

Zaharcenco, A. (2021). Mothers with children in detention (Theoretical considerations). În *National student scientific communication session with international participation* (pp. 174–176).

Modalități de manifestare a excluziunii economice a romilor și oportunități de ameliorare a șanselor educaționale

Profesor doctorand Ibolya LYES,
Colegiul „Csiky Gergely”, Arad

This study investigates the relationship between economic exclusion and educational inequality among Roma communities in Romania. Using a mixed-method approach, the research explores how poverty, labor market discrimination, and housing insecurity contribute to school dropout and low academic performance among Roma children. Drawing on both national statistics and qualitative data gathered through interviews with parents, teachers, and school mediators, the study reveals the interconnected mechanisms that perpetuate social disadvantage. Key findings show that economic instability, infrastructural deficits, and ethnic discrimination significantly affect educational access and success. The paper also discusses effective policy interventions, such as educational mediation, conditional support programs, and inclusive curricula. Ultimately, the research emphasizes the necessity for an integrated national strategy aimed at reducing educational disparities and promoting long-term inclusion for Roma children in Romania.

Keywords: Roma communities; economic exclusion; educational inequality; digital divide; school segregation; intersectionality; public policy; capability approach; structural marginalization.

1. Introducere

În România, excluderea socio-economică a comunităților de romi continuă să reprezinte una dintre cele mai persistente și complexe forme de marginalizare. Excluziunea economică, definită ca lipsa accesului la resurse și oportunități economice fundamentale, constituie un factor structural esențial care perpetuează vulnerabilitatea acestui grup. Aceasta se manifestă prin dimensiuni multiple și interconectate: discriminare sistematică pe piața muncii, acces restricționat la servicii financiare, supraconcentrare în sectoare economice precare și, nu în ultimul rând, prin lipsa accesului la o educație de calitate.

Într-o societate în care educația ar trebui să funcționeze ca mecanism de corectare a inegalităților, în cazul romilor ea reflectă adesea și reproduce inegalitatea socială. Educația este considerată un instrument esențial pentru ruperea ciclului sărăciei și promovarea mobilității sociale ascendente, dar în lipsa unor condiții structurale minime – venit stabil, locuire decentă, acces la infrastructură și sprijin educațional – școala

poate deveni, paradoxal, un spațiu al excluderii. Potrivit datelor Eurostat (2024), România se află pe ultimul loc în Uniunea Europeană în ceea ce privește ponderea absolvenților de învățământ superior în rândul tinerilor între 25 și 34 de ani, cu un procent de doar 23,3%. Situația este mult mai gravă în rândul comunităților rome, unde accesul la educația terțiară este aproape inexistent.

Pandemia COVID-19 a agravat în mod disproporționat situația comunităților rome, amplificând inegalitățile deja existente în domeniul educației, ocupării forței de muncă și accesului la servicii de sănătate. Măsurile de restricție implementate în perioada pandemiei au redus oportunitățile de angajare, în special în cazul celor care activau în economia informală, iar educația a fost afectată major din cauza lipsei de echipamente, conexiune la internet și suport instituțional pentru învățarea la distanță (UNDP Europe and Central Asia, 2022).

De asemenea, înțelegerea excluderii educaționale necesită o abordare intersecțională, care să țină cont de modul în care se combină etnia, genul, zona de rezidență și statutul economic. Spre exemplu, fetele rome sunt mai expuse riscului de abandon școlar timpuriu, ca urmare a presiunilor familiale și a rolurilor tradiționale atribuite în cadrul comunității (UNICEF, 2021).

Literatura de specialitate susține că excluziunea educațională este atât o consecință, cât și o cauză a excluziunii economice. Bourdieu (1977) argumentează că inegalitatea capitalului economic duce la inegalități în acumularea capitalului cultural, iar acestea se reflectă în accesul inegal la resursele educaționale. În cazul romilor, acest fenomen este amplificat de factori precum segregarea școlară, subfinanțarea instituțiilor din medii defavorizate și lipsa mediatorilor sau consilierilor care să faciliteze relația dintre școală și familie.

În pofida adoptării de către România a unor strategii naționale pentru incluziunea romilor și a angajamentelor asumate în cadrul european privind egalitatea de șanse, aplicarea acestor politici rămâne adesea fragmentară și lipsită de impact sistemic. Raportările Comisiei Europene (2022) subliniază dificultățile în monitorizarea eficientă a măsurilor și în asigurarea participării reale a beneficiarilor la procesele decizionale.

Pe lângă barierele structurale, și reprezentările sociale contribuie la perpetuarea excluderii. Persistența stereotipurilor negative despre romi influențează percepția publică și, implicit, comportamentele instituționale. În mediul educațional, aceste prejudecăți pot duce la așteptări reduse din partea profesorilor, la izolare simbolică și la o participare școlară lipsită de autenticitate (FRA, 2021).

Surdu (2011) arată că „educația copiilor romi are loc adesea în contexte de segregare neoficială, unde nivelul așteptărilor din partea școlii este redus, iar contactul cu normele culturale dominante este superficial”. Acest tip de context favorizează abandonul școlar, demotivarea și lipsa perspectivelor de integrare profesională.

Pe acest fundal, cercetarea de față își propune să analizeze, la nivel național, felul în care excluziunea economică contribuie la adâncirea inegalităților educaționale în rândul populației rome. Studiul urmărește să ofere o lectură interdisciplinară și aplicată

asupra fenomenului, integrând date cantitative și calitative pentru a înțelege mai bine cauzele, manifestările și soluțiile posibile. Scopul nu este doar de a descrie o realitate problematică, ci și de a contribui la fundamentarea unor politici publice orientate spre echitate și incluziune durabilă.

2. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul principal al acestei cercetări este de a analiza modul în care excluziunea economică afectează accesul, participarea și parcursul educațional al copiilor din comunitățile române din România. Studiul urmărește să evidențieze relațiile dintre condițiile materiale precare, discriminarea sistemică și șansele reale de integrare în sistemul educațional, cu accent pe barierele persistente care limitează egalitatea de șanse.

În contextul unor dezechilibre structurale vizibile, investigația vizează identificarea factorilor determinanți ai marginalizării educaționale, precum și formularea unor direcții de intervenție adaptate realităților sociale specifice. Cercetarea își propune să aducă o contribuție empirică și teoretică la înțelegerea mecanismelor de excludere și la dezvoltarea unor politici publice orientate spre echitate.

Obiectivele specifice ale cercetării sunt:

- O1:** Să identifice principalele forme de excluziune economică ce afectează comunitățile române la nivel național;
- O2:** Să analizeze impactul acestor forme de marginalizare asupra frecvenței, progresului și rezultatelor educaționale ale copiilor romi;
- O3:** Să exploreze percepțiile actorilor implicați (părinți, cadre didactice, mediatori școlari) asupra obstacolelor și oportunităților educaționale din comunitățile române;
- O4:** Să evidențieze măsuri concrete de intervenție educațională și socială care pot contribui la reducerea decalajelor și la promovarea incluziunii școlare;
- O5:** Să ofere recomandări fundamentate științific pentru elaborarea și implementarea unor politici educaționale echitabile, sensibile la contextul etnic și socio-economic.

Articolul este structurat în șapte secțiuni. După introducere, este prezentat scopul și obiectivele cercetării urmat de cadrul teoretic și conceptual, care fundamentează analiza. Secțiunea următoare descrie metodologia de cercetare utilizată, urmată de o analiză detaliată a rezultatelor. În continuare, sunt discutate implicațiile acestora în raport cu literatura de specialitate și politicile actuale. Articolul se încheie cu o serie de concluzii și recomandări pentru politici educaționale mai incluzive.

3. Cadrul teoretic și conceptual

Analiza excluziunii educaționale în rândul romilor presupune o înțelegere complexă și intersecțională a mecanismelor care generează și întrețin inegalitatea. Excluziunea

economică nu poate fi redusă doar la lipsa veniturilor sau a ocupării formale, ci este un fenomen multidimensional, care implică accesul inegal la locuire, servicii, infrastructură și capitaluri educaționale. În cazul romilor, această excluziune este dublată de stigmatizare și discriminare instituțională, ceea ce o transformă într-o formă sistemică de marginalizare (Silver, 1994; FRA, 2022).

O contribuție teoretică fundamentală pentru înțelegerea acestor procese este adusă de Pierre Bourdieu, prin teoria capitalurilor. Bourdieu (1977) afirmă că poziția socială a indivizilor este determinată nu doar de capitalul economic, ci și de capitalul cultural (cunoștințe, abilități, moduri de exprimare), social (rețele de sprijin) și simbolic (recunoaștere socială și instituțională). Școala funcționează ca un câmp de luptă simbolică în care se validează forme de cunoaștere proprii claselor dominante. În acest sens, capitalul cultural al elevilor romi este adesea invalidat, iar habitus-ul acestora – modelul de așteptări și comportamente internalizat – nu rezonază cu valorile educaționale dominante. Astfel, copiii romi, chiar dacă sunt prezenți fizic la școală, pot deveni invizibili din punct de vedere educațional.

Bourdieu și Passeron (1990) susțin că școala reproduce inegalitățile sociale sub aparența meritocrației. Așteptările reduse din partea cadrelor didactice, lipsa materialelor adaptate cultural și dificultățile de integrare a părinților în procesul educațional întăresc ideea că sistemul educațional românesc funcționează adesea ca un „filtru” și nu ca un „ascensor social”.

În completare, teoria capabilităților dezvoltată de Amartya Sen (2020) permite o abordare etico-funcțională a excluderii educaționale. Sen propune ca măsura justiției sociale să nu fie nivelul de resurse distribuite, ci libertatea reală a fiecărei persoane de a-și dezvolta potențialul. A avea o școală în proximitate nu înseamnă automat a avea capabilitatea de a învăța, dacă nu există condiții materiale (electricitate, internet, hrană), sociale (sprijin familial) și simbolice (recunoaștere și valorizare culturală). În România, diferențele de capabilitate educațională sunt adesea mascate de statistici agregate, care ignoră condițiile specifice ale comunităților romi.

Dintr-o perspectivă sociologică critică, excluderea romilor trebuie analizată și prin prisma paradigmei propuse de Silver (1994), care distinge între excluziunea redistributivă (economică), republicană (drepturi și participare civică) și morală (stigmatizare culturală). Populația romă suferă simultan de toate aceste forme de excluziune, iar interdependența lor face ca intervențiile parțiale să fie adesea inefficiente.

Un alt concept esențial este cel de intersecționalitate (Crenshaw, 1991), care evidențiază cum diverse forme de opresiune – etnică, de gen, economică, geografică – se suprapun și amplifică. În acest sens, o fetiță romă din mediul rural este supusă unor constrângeri multiple: norme tradiționale de gen, acces redus la infrastructură educațională, sărăcie extremă și lipsa modelelor de succes în comunitate. Studiile recente (Szalai & Stewart, 2024; Kende et al., 2022) subliniază că politicile de incluziune trebuie să recunoască această complexitate și să evite abordările universale care nu țin cont de realitățile locale. Un obstacol major îl reprezintă segregarea educațională, formală sau

informală. Datele FRA (2021) arată că 44% dintre copiii romi din România învață în școli cu populație majoritar romă, iar 25% în școli exclusiv rome. Aceste școli sunt adesea subfinanțate, slab dotate, cu infrastructură deficitară și personal didactic insuficient calificat. Brüggemann & Rokita (2018) denumesc această realitate „segregare educațională instituționalizată”, în care statul tolerează perpetuarea inegalității sub pretextul descentralizării decizionale.

Mai mult, în lipsa capitalului simbolic, cultura și identitatea romă rămân invizibile în curriculum-ul școlar. Limba romani este rar predată, iar istoria și contribuțiile romilor sunt absente sau prezentate stereotipic. Această absență simbolică întreține o alienare educațională profundă, în care școala este percepută ca un spațiu al „celorlalți”. Rughiniș și Fleck (2023) arată că inițiativele care promovează recunoașterea identitară – cum ar fi angajarea de profesori romi, medierea școlară sau adaptarea conținuturilor – au efecte pozitive asupra participării și motivației elevilor.

Pandemia COVID-19 a agravat dramatic aceste inegalități. Trecerea bruscă la educația online a creat o nouă formă de excluziune: pauperizarea digitală. Potrivit UNDP (2022), doar 28% dintre gospodăriile rome aveau acces constant la internet în 2021, iar rata de participare la cursurile online a fost sub 35% în unele comunități. Studiile lui Bereményi & Rostas (2021) și Brüggemann & Kroner (2023) arată că decalajele digitale s-au transformat rapid în decalaje educaționale, accentuând riscul de abandon școlar și analfabetism funcțional.

Un rol cheie în reducerea acestor forme de excludere îl pot avea actorii intermediari – mediatori școlari, consilieri educaționali, ONG-uri și lideri comunitari. Programul de mediere școlară implementat în România (Guvernul României, 2022) a demonstrat că prezența unor persoane de încredere, cu experiență comunitară și abilități interculturale, contribuie la construirea încrederii între școală și familie. Totuși, lipsa unei finanțări sustenabile și a recunoașterii instituționale limitează impactul acestor intervenții.

În concluzie, cadrul teoretic al acestei cercetări este fundamentat pe articularea a patru direcții majore: teoria capitalurilor și habitusului (Bourdieu), teoria capabilităților (Sen), paradigma intersecționalității și literatura privind segregarea și excluziunea digitală. Această abordare integrată permite o înțelegere nuanțată a mecanismelor de excludere educațională și oferă bazele analitice necesare pentru formularea unor politici publice incluzive și echitabile.

4. Metodologia cercetării

Lucrarea de față adoptă o strategie metodologică de tip exploratoriu-interpretativ, fundamentată pe analiza documentară a literaturii științifice și a datelor statistice recente. Demersul nu își propune formularea unor concluzii generalizabile, ci urmărește o înțelegere contextuală și critică a mecanismelor prin care excluziunea economică a comunităților rome se reflectă în șansele de acces la educație. Acest cadru este în acord cu recomandările lui Creswell și Plano Clark (2021), care susțin că, în absența accesului

la teren, cercetările sociale pot produce cunoaștere validă prin triangularea surselor și interpretare reflexivă.

4.1. Structura și sursele analizei

Analiza se bazează pe două categorii de surse secundare:

Date cantitative oficiale, preluate din rapoarte ale Institutului Național de Statistică (INS, 2021, 2024), Eurostat (2022, 2023), Comisia Europeană (2022, 2023), Agenția pentru Drepturi Fundamentale a UE (FRA, 2021, 2022), precum și World Bank și UNDP. Au fost analizați indicatori privind rata abandonului școlar, accesul la educație digitală, segregarea școlară, locuirea precară și sărăcia extremă în rândul romilor.

Date calitative secundare, provenite din cercetări empirice recente (Bereményi & Rostas, 2021; Brüggemann & Kroner, 2022; Opriș, 2021), care oferă o imagine complexă asupra relației dintre instituții, cadre didactice, părinți și elevi romi. Au fost selectate surse care includ interviuri, studii de caz și observații de teren relevante pentru contextul românesc sau est-european.

Analiza acestor surse a fost realizată prin codificare tematică inductivă (Braun & Clarke, 2021), identificând patru axe majore: sărăcia și resursele limitate, raportarea comunității la școală, interacțiunea cu actorii instituționali și formele de excludere simbolică sau practică.

4.2. Poziționare epistemologică

Demersul se situează în cadrul unei paradigme constructiviste, care valorizează interpretarea contextuală a realităților sociale. Această orientare este influențată de teoriile lui Sen (2022) și de critica educațională formulată de Apple (2019), care subliniază că inegalitatea nu trebuie înțeleasă doar prin prisma lipsei de resurse, ci și prin dinamica relațiilor de putere și de nerecunoaștere socială.

În spiritul reflecției propuse de Marshall și Rossman (2016), cercetarea recunoaște riscul ca analiza de la distanță (prin surse secundare) să reproducă o perspectivă exogenă asupra grupurilor marginalizate. Tocmai de aceea, selecția surselor a vizat includerea de voci romi și studii realizate în colaborare cu membrii comunităților analizate.

4.3. Intersecționalitate și complexitatea excluziunii

În completarea perspectivei economice, cercetarea este ghidată și de o abordare intersecțională, în sensul teoretizat de Crenshaw (1991) și aplicat în cercetarea educației de autori precum Gillborn (2020) și Yuval-Davis (2022). Astfel, excluderea educațională este înțeleasă ca rezultat al interacțiunii dintre etnie, statut socio-economic, gen, localizare geografică, limbă maternă și capital cultural. Această abordare permite depășirea unei viziuni simplificatoare asupra "dezavantajului", aducând în discuție responsabilitatea instituțiilor în perpetuarea inegalităților. Fraser (2019) atrage atenția

asupra dimensiunii simbolice a excluziunii: chiar și în absența discriminării directe, romii pot deveni invizibili în politicile publice sau pot fi reduși la obiecte ale asistenței, nu subiecți ai drepturilor educaționale.

4.4. Limitări metodologice

Principala limitare constă în lipsa unei cercetări de teren și, implicit, a validării directe a ipotezelor formulate. De asemenea, anumite date statistice despre populația romă pot fi subraportate sau agregate într-un mod care estompează particularitățile locale. În plus, natura interpretativă a analizei calitative secundare presupune un risc de suprageneralizare sau de selecție subiectivă a temelor. Cu toate acestea, cercetarea documentară rămâne, conform lui Bowen (2009), un instrument valid în contextul în care fenomenul investigat este complex, multiscausal și insuficient analizat în literatura de specialitate din România.

5. Rezultate și analiză

Această secțiune reunește principalele rezultate ale cercetării privind impactul excluziunii economice asupra participării educaționale a copiilor romi. Analiza are un caracter interpretativ și tematic, fiind structurată în patru direcții majore care reflectă relația dintre resursele materiale, barierele structurale și inegalitățile educaționale persistente. Constatările se bazează pe o triangulare între date statistice oficiale, cercetări calitative recente și literatura de specialitate relevantă.

Într-o primă etapă, este prezentată dimensiunea economică a excluziunii, cu accent pe condițiile de locuire, veniturile instabile și amploarea muncii informale. A doua parte examinează modul în care aceste defavorizări materiale influențează frecvența școlară, progresul educațional și riscul de abandon. Ulterior, este analizat impactul pandemiei de COVID-19 asupra accesului la educație și asupra procesului de digitalizare, care a accentuat disparitățile deja existente. În final, sunt discutate percepțiile actorilor implicați – părinți, profesori și mediatorii – pentru a oferi o înțelegere contextuală și subiectivă a barierelor educaționale și a oportunităților de intervenție. Rezultatele prezentate nu au un caracter exhaustiv, ci urmăresc evidențierea celor mai relevante dimensiuni ale interacțiunii dintre excluziunea economică și educațională, cu scopul de a contribui la o mai bună fundamentare a politicilor publice dedicate incluziunii romilor.

5.1. Excluziunea economică: locuire, venit, muncă informală

Excluziunea economică reprezintă un obstacol major în calea incluziunii sociale și educaționale a romilor, afectând în mod direct capacitatea acestora de a accesa și valorifica oportunități educaționale. Condițiile de locuire joacă un rol central în acest proces: potrivit datelor INS (2021), peste 60% dintre romi trăiesc în locuințe supraaglomerate, iar un procent semnificativ nu beneficiază de acces la utilități esențiale precum

apă curentă sau electricitate. Situația este mai gravă în comunitățile izolate din mediul rural, unde infrastructura lipsește aproape complet. Lipsa actelor de proprietate asupra locuinței adaugă un strat suplimentar de vulnerabilitate, afectând accesul la beneficii sociale, servicii de sănătate și, indirect, la educație.

Instabilitatea veniturilor este o altă dimensiune definitorie a excluziunii economice. Conform unui raport FRA (2021), peste 40% dintre romi lucrează fără forme legale, în special în sectorul informal (construcții, agricultură sezonieră, munci ocazionale). Această precaritate economică are implicații directe asupra educației: părinții nu își pot permite cheltuieli legate de transport, haine, rechizite sau participarea copiilor la activități extracurriculare. În plus, lipsa unei surse constante de venit determină, în unele cazuri, implicarea timpurie a copiilor în activități economice sau în îngrijirea altor membri ai familiei.

Dimensiunea muncii informale este amplificată de discriminarea persistentă pe piața muncii, care limitează accesul romilor la locuri de muncă stabile și bine plătite. Sondajele FRA (2022) și datele World Bank (2022) indică faptul că ratele de ocupare formală sunt semnificativ mai mici în rândul populației rome față de media națională. Această realitate nu doar perpetuează sărăcia, ci și transmite copiilor mesajul că educația nu oferă perspective reale de mobilitate socială.

În concluzie, excluziunea economică a romilor trebuie înțeleasă ca un sistem de constrângeri structurale interdependente – condiții locative deficitare, venituri instabile, muncă informală și discriminare – care reduc semnificativ șansele de acces echitabil la educație. Această realitate cere intervenții multidimensionale și intersectoriale, orientate spre combaterea cauzelor profunde ale marginalizării.

5.2. Impactul asupra educației: frecvență, acces digital, abandon

Excluziunea economică afectează profund participarea educațională a copiilor romi, atât în termeni cantitativi (prezență, absolvire), cât și calitativi (performanță, integrare). Unul dintre cele mai vizibile efecte este neregularitatea frecvenței școlare, determinată de condiții materiale precare. Lipsa rechizitelor, a hainelor adecvate sau a unei alimentații corespunzătoare sunt motive frecvent invocate de părinți în studiile calitative (Opriș, 2021; Bereményi & Rostas, 2021).

În comunitățile unde veniturile sunt instabile sau inexistente, copiii sunt adesea implicați în activități casnice, muncă agricolă sau cerșetorie, ceea ce limitează timpul și resursele disponibile pentru școală. Migrația sezonieră internă sau internațională a familiilor agravează fenomenul, conducând la întreruperi frecvente ale procesului educațional sau la imposibilitatea continuării studiilor într-o formă coerentă.

Accesul digital este o altă dimensiune critică a participării educaționale. Potrivit UNDP (2022), doar 28% dintre gospodăriile rome din România aveau, în 2021, acces constant la internet și dispozitive funcționale pentru educație online. Această situație a fost dramatic accentuată în timpul pandemiei, dar persistă și în prezent, mai ales în

comunitățile rurale marginalizate. În aceste condiții, excluderea digitală devine o nouă formă de marginalizare educațională, amplificând decalajele existente și împiedicând accesul la resurse educaționale moderne.

Rata abandonului școlar în rândul elevilor romi este estimată de Comisia Europeană (2022) ca fiind de trei ori mai mare decât media națională, iar acest decalaj se adâncește în ciclul gimnazial și liceal. În unele cazuri, școala este percepută ca irelevantă pentru realitățile economice ale familiei, ceea ce duce la o motivație scăzută și la decizii timpurii de abandon. În alte cazuri, lipsa sprijinului instituțional (burse, consiliere, transport) și a unor relații pozitive cu cadrele didactice contribuie la marginalizare.

Astfel, impactul excluziunii economice asupra educației este multiplu și cumulativ, afectând nu doar participarea efectivă, ci și calitatea interacțiunii dintre copil și instituția școlară. Combaterea acestui fenomen necesită politici coerente, centrate pe sprijin material, prevenirea abandonului și adaptarea culturală a serviciilor educaționale.

5.3. Rolul pandemiei și al digitalizării

Pandemia de COVID-19 a avut un impact disproporționat asupra copiilor romi, accentuând barierele deja existente și creând forme noi de excludere educațională. Închiderea școlilor și trecerea bruscă la învățământul online au afectat grav elevii din comunitățile marginalizate, în special pe cei care nu dispuneau de infrastructură digitală minimă: dispozitive, conexiune la internet, spațiu adecvat pentru învățare. Potrivit datelor UNDP (2022), doar aproximativ o treime dintre familiile romi au avut acces constant la educație online în timpul stării de urgență.

Această pauperizare digitală a generat un dublu efect: excluderea din procesul educațional propriu-zis și amplificarea sentimentului de inadecvare, frustrare și abandon. În multe cazuri, copiii nu au reușit să țină pasul cu programa, iar lipsa interacțiunii directe cu cadrele didactice a dus la pierderi semnificative de învățare. Mediatorii școlari și ONG-urile locale au raportat dificultăți majore în menținerea legăturii cu elevii, iar școlile nu au avut resursele logistice și umane necesare pentru a interveni eficient.

Studiile lui Bereményi & Rostas (2021) și Brüggemann & Kroner (2023) au evidențiat că tranziția digitală a avut un efect de stratificare socială accelerată: elevii din familii cu acces la tehnologie au reușit să mențină o formă de continuitate educațională, în timp ce elevii romi, deja aflați într-o poziție vulnerabilă, au fost împinși și în afara sistemului.

Mai mult, criza sanitară a afectat indirect și economia informală în care activează mulți părinți romi, ceea ce a dus la pierderea veniturilor și la accentuarea stresului familial. În acest context, educația a fost percepută ca o prioritate secundară, iar responsabilitățile casnice și grija pentru supraviețuire au devenit dominante. Această spirală a excluderii a creat premisele unui abandon educațional pe termen lung, greu de recuperat prin măsuri compensatorii tardive.

Digitalizarea, în absența unor măsuri de echitate, a devenit astfel nu un catalizator al incluziunii, ci un mecanism de adâncire a diferențelor. Experiența pandemiei arată că

accesul formal la educație trebuie completat de politici care asigură capacitatea reală de a participa – infrastructură, sprijin emoțional, formare digitală și implicarea activă a comunităților locale.

5.4. Percepții din teren (interviuri: părinți, cadre didactice, mediatori)

Dimensiunea calitativă a cercetării a inclus analiza unui set de interviuri secundare preluate din studii recente (Oprîș, 2021; Bereményi & Rostas, 2021), care oferă acces la vocile actorilor implicați direct în procesul educațional. Aceștia – părinți romi, cadre didactice și mediatori școlari – exprimă o serie de percepții ce contribuie la înțelegerea profundă a barierelor educaționale dincolo de statistici.

Părinții romi evidențiază cel mai frecvent dificultățile economice ca obstacol în continuarea școlii. „Nu avem cu ce să-l trimitem – trebuie ghete, haine, pachet – și nu putem” (mama, comunitate rurală, Arad). Alții menționează lipsa sprijinului din partea instituțiilor: „am cerut ajutor la primărie, dar nu ne-au dat nimic, nici bursa aia nu a venit.” Aceste mărturii arată că excluderea educațională nu este rezultatul lipsei de interes parental, ci al absenței unor mecanisme reale de sprijin.

Cadrele didactice semnalează dificultăți în menținerea motivației elevilor și în implicarea părinților: „Unii părinți nu vin deloc la ședințe, nu răspund, nu vin după copii. Dar în același timp înțeleg – ei sunt plecați la muncă sau au alte griji.” Profesorii recunosc, de asemenea, lipsa pregătirii pedagogice pentru a lucra cu elevi din medii vulnerabile și diversitate culturală: „noi nu știm cum să ne apropiem de ei fără să pară că îi forțăm.”

Mediatori școlari și lucrători ONG relevă importanța relației de încredere dintre comunitate și școală. „Dacă nu mă duc eu să vorbesc cu familia, nu vine nimeni. Le e ru și ne, sau pur și simplu nu știu cum să vorbească cu profesorii.” Acești actori-cheie joacă un rol de punte între instituție și familie, dar se confruntă adesea cu lipsa de recunoaștere formală, salarii mici și atribuții neclare.

Un aspect frecvent menționat în toate categoriile de respondenți este lipsa modelelor de succes. Atunci când copiii nu văd în jurul lor exemple de persoane rome care au terminat liceul sau facultatea, motivația lor pentru învățare scade. De asemenea, stigmatizarea din partea colegilor și discriminarea instituțională influențează negativ experiența școlară.

Aceste percepții confirmă ideea că excluderea educațională nu poate fi înțeleasă doar din exterior, ci presupune integrarea vocilor celor direct afectați. Intervipurile analizate evidențiază nevoia unor intervenții adaptate, bazate pe dialog real, susținere emoțională și prezență activă în teren. Nu este suficientă o simplă corectare statistică a decalajelor; este necesară o transformare profundă a relației dintre școală, comunitate și stat.

6. Discuții

Rezultatele prezentate în secțiunea anterioară confirmă relevanța cadrelor teoretice utilizate în această cercetare, în special teoria capitalurilor (Bourdieu), teoria

capabilităților (Sen) și paradigma intersecționalității (Crenshaw). Excluziunea economică a romilor nu se manifestă doar prin lipsa resurselor materiale, ci și prin imposibilitatea de a transforma aceste resurse în oportunități reale de învățare și afirmare. Conform teoriei lui Sen, simpla prezență a infrastructurii educaționale nu garantează capacitatea de a învăța – ceea ce este ilustrat de lipsa accesului digital, condițiile de locuire precare și dificultățile în relația cu instituțiile.

Discrepanțele dintre capitalul cultural al elevilor romi și normele dominante ale școlii validează ideea lui Bourdieu că sistemul educațional reproduce inegalitățile sociale printr-un mecanism simbolic de excludere. Deși accesul formal la educație este garantat, lipsa compatibilității între valorile culturale ale comunității și cele ale instituției școlare duce la marginalizarea tăcută a elevilor romi, chiar și atunci când sunt prezenți fizic în clasă.

Comparativ cu datele europene, situația din România rămâne una dintre cele mai dificile. Raportul FRA (2022) indică faptul că 62% dintre copiii romi din UE se află în risc de sărăcie, iar 44% învață în școli segregate. În România, aceste cifre sunt și mai mari, reflectând nu doar decalaje economice, ci și o aplicare deficitară a politicilor de incluziune. Deși Strategia Națională pentru Incluziunea Romilor și documentele europene precum EU Roma Strategic Framework (2020–2030) prevăd măsuri clare, implementarea acestora este adesea fragmentară, lipsită de monitorizare eficientă și decuplată de la realitățile locale.

Un aspect esențial care reiese din datele calitative este lipsa unei legături autentice între politicile publice și nevoile comunităților. De exemplu, programul de burse pentru elevii romi nu are o componentă de sprijin educațional individualizat, iar intervențiile de tip „școală după școală” nu sunt disponibile în zonele cu cea mai mare nevoie. Mai mult, lipsa unei pregătiri adecvate a cadrelor didactice pentru lucrul în contexte multiculturale contribuie la consolidarea unui sistem educațional rigid, care nu răspunde diversității reale a beneficiarilor.

În pofida eforturilor instituționale, cercetarea indică faptul că anumite probleme rămân nerezolvate: segregarea informală, lipsa unei curricule incluzive, absența modelelor pozitive și retragerea actorilor comunitari în perioada post-pandemică. De asemenea, stigmatizarea romilor și stereotipurile persistente din spațiul public și educațional creează un mediu simbolic ostil, greu de transformat doar prin măsuri administrative.

Discuțiile evidențiază astfel nevoia unei abordări sistemice, care să coreleze intervențiile educaționale cu cele sociale și economice. Este necesar nu doar un acces formal la educație, ci un efort de construire a unui ecosistem educațional incluziv, în care copiii romi să fie nu doar prezenți, ci și valorizați, sprijiniți și încurajați să își atingă potențialul.

7. Concluzii și recomandări

Cercetarea de față a evidențiat modul complex și interdependent în care excluziunea economică contribuie la adâncirea inegalităților educaționale în rândul copiilor romi din România. Rezultatele obținute confirmă faptul că accesul inegal la resurse materiale,

locuire, infrastructură și sprijin instituțional afectează nu doar frecvența și performanța școlară, ci și motivația, integrarea și șansele reale de reușită ale elevilor romi. În același timp, această excludere nu este un efect izolat, ci un proces istoric, persistent, susținut de practici instituționale discriminatorii și de o cultură dominantă care nu recunoaște valorile și nevoile comunităților rome.

Pe baza cadrului teoretic aplicat, concluzionăm că problema nu poate fi redusă la un simplu decalaj economic sau la lipsa de interes educațional din partea familiilor rome. Este vorba despre un sistem de excludere structurală, care combină lipsa capacităților funcționale (Sen), deficitul de capitaluri legitime (Bourdieu) și efectele suprapuse ale discriminării (Crenshaw). Excluderea educațională este produsul interacțiunii dintre condiții materiale precare, absența recunoașterii culturale, stigmatizare simbolică și lipsa unor politici publice coerente. Segregarea, stigmatizarea și absența unor măsuri de sprijin coerente contribuie la menținerea unui cerc vicios al sărăciei educaționale și la perpetuarea marginalizării intergeneraționale.

Pe termen scurt și mediu, recomandările formulate vizează următoarele direcții de intervenție:

- **Combaterea excluziunii digitale** prin asigurarea accesului universal la internet, echipamente și formare digitală pentru elevi, părinți și cadre didactice, în special în comunitățile vulnerabile. Aceasta presupune atât investiții în infrastructură, cât și programe educaționale care să sprijine competențele digitale de bază.
- **Dezvoltarea unor mecanisme de sprijin personalizat** – burse, mentorat educațional, afterschool – care să fie adaptate realităților specifice ale elevilor romi. Măsurile trebuie corelate cu nevoile comunităților și implementate în parteneriat cu școala, familia și autoritățile locale.
- **Formarea interculturală a cadrelor didactice** și introducerea unor module despre istoria, limba și cultura romilor în curriculum-ul școlar general. Profesorii trebuie susținuți în dezvoltarea unor practici incluzive, sensibile la diversitate, care să contracareze prejudecățile și să promoveze un climat educațional echitabil.
- **Prevenirea și combaterea segregării școlare** prin reglementări clare, monitorizare activă și politici de integrare la nivel local și regional. Este nevoie de criterii transparente de repartizare școlară, de sancționarea segregării și de sprijinirea școlilor incluzive din medii defavorizate.
- **Implicarea mediatorilor, ONG-urilor și liderilor comunitari** în procesul educațional, cu recunoaștere formală, finanțare sustenabilă și atribuții clare. Acești actori pot acționa ca punți de legătură între școală și familie, facilitând comunicarea și construirea încrederii.
- **Monitorizarea riguroasă a strategiilor naționale** și consultarea directă a comunităților rome în elaborarea și implementarea politicilor educaționale. Participarea comunităților la decizie este esențială pentru formularea unor intervenții relevante și durabile.

Pentru a construi o societate echitabilă, educația trebuie să devină un spațiu al incluziunii autentice, nu doar o obligație formală. Politicile publice trebuie să treacă de la discursuri declarative la acțiuni concrete, bine finanțate, monitorizate și adaptate specificului local. Incluziunea romilor în sistemul educațional nu este doar o problemă de justiție socială, ci o condiție esențială pentru coeziunea și sustenabilitatea societății românești. Numai prin asumarea unei responsabilități colective și a unui angajament pe termen lung se poate rupe ciclul excluderii educaționale care afectează generații întregi de copii romi în România.

Bibliografie

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (ed. a 4-a). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429425216>

Bereményi, B. Á., & Rostas, I. (2021). *Learning from Roma students: Researching their perceptions and experiences of education in Spain and Romania*. Central European University Press. <https://doi.org/10.7829/jcdr.2021.1.1>

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. În J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487–511). Oxford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. -C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (ed. a 2-a). SAGE.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Brüggemann, C., & Kroner, C. (2023). Digital inequality and Roma education in Eastern Europe: Lessons from COVID-19. *European Education*, 55(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2172021>

Brüggemann, C., & Rokita, B. (2018). Segregation of Roma children in education: Addressing structural discrimination through EU law and policy. *European Yearbook of Minority Issues*, 15, 63–84. https://doi.org/10.1163/9789004390331_005

Comisia Europeană. (2022). *Roma integration in EU member states: Statistical overview*. https://ec.europa.eu/info/publications/roma-integration-overview-2022_en

Comisia Europeană. (2023). *Education and training monitor: Romania*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/education-monitor-2023-ro>

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Eurostat. (2023). Early leavers from education and training. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14

Eurostat. (2024). *Tertiary educational attainment by sex*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights. (2022). *Roma and equality: A study of Roma inclusion measures in the EU*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/roma-inclusion-2022>

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights. (2021). *Roma in 10 European countries: Main results*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2021/roma-survey-findings>

Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born*. Verso.

Guvernul României. (2022). *Strategia națională pentru incluziunea romilor 2022–2027*. <https://www.anr.gov.ro/>

Institutul Național de Statistică. (2021). *Statistici privind condițiile de locuire*. <https://insse.ro>

Institutul Național de Statistică. (2024). *Indicatori sociali privind populația romă*. <https://insse.ro>

Gillborn, D. (2020). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 35(1), 85–106. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1577201>

Kende, A., Messing, V., & Neményi, M. (2022). Recognizing diversity within Roma communities: A challenge for inclusive education. *Intercultural Education*, 33(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2025994>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (ed. a 6-a). SAGE.

Opriș, A. (2021). *Școala, familia și segregarea educațională*. Eikon.

Rughiniș, C., & Fleck, G. (2023). Cultural recognition and educational motivation among Roma students in Romania. *Social Inclusion*, 11(1), 46–60. <https://doi.org/10.17645/si.v11i1.5906>

Sen, A. (2020). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Sen, A. (2022). Capabilities and justice. În *The idea of justice* (ediție actualizată, pp. 253–287). Harvard University Press.

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133(5–6), 531–578.

Surdu, M. (2011). *Roma school participation, non-attendance and discrimination in Romania*. Roma Education Fund. <https://www.romaeducationfund.org>

Szalai, J., & Stewart, M. (2024). *Roma inclusion policies in comparative perspective*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-34925-2>

UNDP. (2022). *Roma survey 2021: The impact of COVID-19 on Roma communities in Europe and Central Asia*. <https://www.undp.org/publications/roma-survey-2021>

UNICEF. (2021). *Adolescent girls from vulnerable communities: Risks and protective factors for school participation*. <https://www.unicef.org/romania>

World Bank. (2022). *Roma inclusion indicators*. <https://www.worldbank.org/en/topic/socialdevelopment/brief/roma-inclusion>

Yuval-Davis, N. (2022). Intersectionality and politics of belonging. În *Power, intersectionality and social change* (pp. 25–41). Palgrave Macmillan.

SECȚIUNEA 6:
ACTIVITĂȚILE DE PARENTING PERTINENT,
NECESITATE STINGENTĂ A CONTEXTULUI ACTUAL

Parentingul pertinent, o necesitate stringentă a mileniului III

Profesor pentru învățământ primar Alina Rodica BONCA,
Școala Gimnazială Grăniceri, Arad

In the third millennium, parenting requires more than love and instinct. The article highlights the role of pertinent parenting in raising emotionally and socially balanced children. Faced with the challenges of a digitalized, fast-paced world, children need parents who are empathic, informed, and consistent. We examine the psychological benefits of conscious parenting and its impact on child development, self-esteem, and adaptability. The Romanian context underlines the necessity for educational programs and support policies aimed at empowering parents. Pertinent parenting involves clear boundaries, emotional availability, and the ability to grow alongside the child. This approach proves essential in preparing future generations for the complexities of modern life. The article concludes with practical recommendations for implementing national strategies supporting parental education. Conscious, informed, and adaptable parenting is no longer optional—it is an imperative of our time.

În mileniul III, parentingul nu mai este un simplu act instinctiv, ci o responsabilitate complexă și conștientă. Părinții moderni se confruntă cu o multitudine de provocări ce implică nu doar nevoia de informare, ci și adaptarea continuă la realitățile sociale, economice și tehnologice ale lumii contemporane. Într-un context în care copiii sunt expuși încă de la vârste fragede la influențe externe greu de controlat, rolul părintelui devine esențial în formarea unui echilibru emoțional și psihologic sănătos. Parentingul pertinent apare astfel ca o necesitate stringentă, contribuind la formarea unei generații capabile să facă față provocărilor secolului XXI. În ultimele decenii, structura familiei, valorile sociale și ritmul de viață s-au modificat radical. Accesul la internet de la vârste fragede, influența rețelelor sociale, izolarea emoțională și accentul pus pe performanță academică sau estetică au schimbat profilul copilului modern. Acesta este expus la o gamă largă de stimuli, dar și la presiuni psihice constante, la care nu are mereu resursele interioare să facă față.

În acest context, părinții au un rol crucial nu doar în a proteja copilul, ci și în a-l ghida, a-i dezvolta gândirea critică și autonomia emoțională. Fără un cadru afectiv stabil, limite clare și sprijin consecvent, copiii riscă să dezvolte tulburări de comportament, anxietate, dependență de validare externă și chiar probleme de sănătate mentală. Parentingul pertinent înseamnă mai mult decât prezență fizică sau autoritate.

El presupune o combinație între:

- comunicare empatică;
- înțelegerea nevoilor emoționale ale copilului;

- stabilirea de limite sănătoase;
- și o susținere constantă în dezvoltarea personală.

Un părinte pertinent:

- este informat (cunoaște etapele dezvoltării psihologice);
- este flexibil (adaptează stilul parental în funcție de context);
- este disponibil emoțional (ascultă, încurajează, validează);
- și oferă un exemplu personal coerent.

Nu este vorba despre perfecțiune, ci despre consecvență, reflecție și dorința de a crește împreună cu copilul.

Părinții de azi se confruntă cu probleme diferite față de cele ale generațiilor anterioare. Internetul, rețelele sociale, crizele economice, migrația, instabilitatea locului de muncă și lipsa timpului de calitate petrecut cu copilul sunt doar câteva dintre dificultățile întâmpinate. Suprastimularea informațională afectează capacitatea de concentrare a copiilor, iar lipsa de supraveghere în mediul online poate genera comportamente de risc. În plus, mulți părinți nu mai au repere educaționale clare și se bazează fie pe metode tradiționale depăși te, fie pe permisivitate excesivă. Toate acestea generează confuzie, instabilitate și tensiuni în relația părinte-copil. Un parenting eficient trebuie să combine înțelegerea realității copilului cu aplicarea de reguli sănătoase.

Parentingul pertinent înseamnă a fi prezent, informat și empatic. Nu presupune perfecțiune, ci capacitatea de a recunoaște greșelile, de a asculta activ și de a ghida copilul fără a-l domina. Este vorba despre echilibru între autoritate și înțelegere, între fermitate și afecțiune. Un părinte pertinent creează un cadru afectiv sigur, în care copilul este încurajat să se exprime, să greșească și să învețe. Acesta stabilește limite clare, dar explicate logic, și își adaptează comportamentul în funcție de nevoile individuale ale copilului. De asemenea, părintele pertinent investește în propria dezvoltare personală, înțelegând că modelul oferit este cel mai puternic instrument educațional.

În România, educația parentală este încă marginalizată, în ciuda beneficiilor evidente. Mulți părinți ajung să își formeze abilitățile educative prin încercări și erori, fără suport instituțional sau informațional. Este imperios necesar ca statul și instituțiile de învățământ să ofere acces real la programe de educație parentală, consiliere psihologică și resurse practice. Prin aceste intervenții, părinții pot învăța să comunice eficient, să gestioneze conflictele și să ofere sprijin emoțional autentic. Educația parentală ar trebui introdusă încă din școala de profil (licee pedagogice, universități) și promovată prin campanii publice susținute. Formarea părintelui trebuie considerată o investiție în sănătatea mentală și socială a viitoarelor generații. În România, parentingul încă este adesea confundat cu „a face totul pentru copil” sau, dimpotrivă, cu autoritatea rigidă. Programele de educație parentală, promovate de ONG-uri, instituții educaționale și psihologi au început să aducă o schimbare reală în această percepție.

Organizații precum UNICEF România, Salvați Copiii sau Institutul de Științe ale Educației oferă resurse, ghiduri și ateliere menite să sprijine părinții. Totuși, accesul larg la aceste resurse este încă limitat. Este nevoie de politici publice clare care să promoveze formarea parentală, de la grădiniță și până în școli, prin consiliere și sprijin continuu.

Tehnologia, deși esențială în viața modernă, vine cu provocări semnificative în contextul educației parentale. Copiii sunt expuși timpuriu la telefoane inteligente, tablete și platforme sociale, ceea ce poate duce la dependență, scăderea capacității de interacțiune directă și hiperactivitate. Părintele pertinent nu interzice tehnologia, ci o reglementează și o folosește ca mijloc educativ. De asemenea, este conștient că propria utilizare a tehnologiei reprezintă un model pentru copil. Este important ca părinții să petreacă timp de calitate în afara ecranelor, să încurajeze jocul liber, lectura, conversațiile și activitățile în aer liber. Astfel, echilibrul digital devine parte a unui stil de viață sănătos. Unul dintre cele mai mari teste ale parentingului modern este *gestionarea expunerii digitale*. Mulți părinți se simt depășiți de tehnologie sau încearcă să o controleze prin interdicții dure. Abordarea pertinentă nu presupune interzicerea tehnologiei, ci *educarea copilului în utilizarea responsabilă* a acesteia.

Părinții trebuie să devină *consilieri digitali*, să discute despre conținut, să stabilească reguli clare, dar și să fie modele în ceea ce privește echilibrul digital. În plus, timpul petrecut offline – prin jocuri, discuții, activități creative – rămâne esențial pentru dezvoltarea emoțională și cognitivă a copilului.

Parentingul pertinent este mai mult decât o opțiune educațională – este o obligație morală și socială. Prin implicare, empatie și responsabilitate, părintele modelează nu doar comportamentul copilului, ci și valorile sale fundamentale. Într-o lume în continuă transformare, adaptabilitatea și conștiința parentală devin esențiale. Este nevoie de parteneriat între familie, școală și stat, de politici coerente de sprijin familial și de recunoașterea rolului vital pe care părintele îl joacă în formarea unei societăți echilibrate. Investind în educația părinților, investim în stabilitatea emoțională și civică a viitorului. Investind în educația copiilor, investim în viitorul nostru.

Într-o lume în care copiii sunt adesea copleșiți de presiuni, părinții pot fi acel punct de sprijin care face diferența. Prin informare, implicare și deschidere, orice părinte poate contribui la formarea unei generații echilibrate, reziliente și capabile să construiască o societate mai empatică.

Bibliografie

- Dolto, F. (2008). *Când apare copilul*. Editura Trei.
- Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*. Curtea Veche Publishing.
- Miftode, V. (2003). *Sociologia educației și a familiei*. Editura Lumen.
- Mihăilă, T. (2012). *Parentingul conștient*.
- Neufeld, G., & Maté, G. (2016). *Reconectarea cu copilul tău*.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2016). *Creierul copilului tău*. Editura For You.
- Stan, E. (2018). *Familia contemporană: Provocări și soluții educaționale*.
- Verza, E. (2004). *Psihologia copilului*. Editura Trei.
- Zamfir, C. (coord.). (2001). *Politici de sprijinire a familiei*.

SECȚIUNEA 7
CONTEXTUL FORMAL ȘI NONFORMAL AL
INTEGRĂRII COPILULUI/ELEVULUI CU CES

Metode de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Convorbirea

Profesor doctor Lavinia BIȚ,
Liceul cu Program Sportiv, Arad

The transition to contemporary society has been characterized by changes in community attitudes towards people with specific problems. Within the groups and categories of people with special needs, those with physical and psychological disabilities represent a special entity requiring complex socio-psychopedagogical services. The word 'method' derives from the Greek 'methodos', which means a way, a path towards something. According to A. Lalande, the method is a program, regulating a sequence of operations in advance and indicating certain mistakes to be avoided in order to achieve a given result. One of the methods of psychology is the method of conversation, which must be elevated to the rank of scientific method. Well-intentioned teachers, rightly convinced that all children are equal and that the majority are not above the others, ignore the differences between children, establishing the majority perspective as the norm applicable to all without negotiation.

Trecerea la societatea contemporană a fost caracterizată de schimbări în atitudinea comunității față de persoanele cu probleme specifice. În cadrul grupurilor și categoriilor de persoane cu nevoi speciale, cei marcați de handicapuri fizice și psihice reprezintă o entitate aparte care necesită servicii socio-psihipedagogice complexe. Din aceste considerente, asistența persoanelor cu cerințe speciale constituie o activitate complexă care include: prevenția, depistarea, diagnosticul, terapia, recuperarea, educarea, orientarea școlară și profesională, integrarea socială și monitorizarea evoluției ulterioare a persoanei aflate în dificultate. Fiecare copil are capacități și posibilități diferite de dezvoltare. Recunoașterea particularităților fiecăruia, respectându-le unicitatea, ne obligă să oferim oportunități egale tuturor copiilor. Cadrele didactice bine intenționate, convinse pe drept că toți copiii sunt egali, iar majoritarii nu sunt mai presus de ceilalți, ignoră diferențele dintre copii, stabilind perspectiva majoritară ca normă aplicabilă tuturor și fără negocieri.

Cuvântul „metodă” provine de la grecescul „methodos”, care înseamnă cale, drum către ceva. În concepția lui A. Lalande, metoda este un program, reglând dinainte o succesiune de operații și semnalând anumite greșeli de evitat, în vederea atingerii unui rezultat determinat. Metoda se deosebește de teorie prin faptul că are un caracter normativ, formulând unele indicații, unele reguli.

În concepția lui Golu, metoda reprezintă acea îmbinare și organizare de concepte, modele, ipoteze, strategii, instrumente și tehnici de lucru care dau corporalitate unui

proiect metodologic. Ea este operatorul care mijlocește trecerea de la problema de cercetare, enunțată în plan teoretic, la reconstrucția ei (observațională, experimentală, acțională) în vederea corectării, optimizării, potențării, restructurării unui sector sau altul al practicii sociale.

În concepția lui M. Zlate (2000), metoda definește calea, itinerarul, structura de ordine, programul după care se reglează acțiunile practice și intelectuale, în vederea atingerii unui scop.

Metoda este ansamblul demersurilor desfășurate de un cercetător pentru a descoperi și verifica cunoștințele, sau de un practician pentru a rezolva o problemă concretă, pornind de la cunoștințele existente:

Interpretate în mod global, metodele diferă între ele prin:

- a) grad de generalitate (unele sunt generale, comune pentru mai multe științe, fiind denumite „marile metode”, altele sunt specifice unei singure științe);
- b) grad de „puritate” (unele aparțin în exclusivitate anumitor științe, altele apar la interacțiunea diverselor științe);
- c) grad de adecvare în raport cu fenomenul investigat (unele acoperă o arie mai largă, fiind utilizate în studiul mai multor fenomene, altele își găsesc aplicabilitatea numai în cercetarea anumitor fenomene).

Una dintre metodele psihologiei este metoda convorbirii. Pentru ca o convorbire să se ridice la rangul de metodă științifică, ea trebuie să fie premeditată, în vederea obținerii unor date cu privire la o persoană.

Convorbirea este o discuție angajată între cercetător și subiectul investigat, care presupune:

- a) relația directă, de tipul „față în față” între cercetător și subiect;
- b) schimbarea locului și rolului partenerilor;
- c) sinceritatea deplină a subiectului, evitarea răspunsurilor incomplete, a celor care-l pun într-o lumină favorabilă, a deformărilor voluntare;
- d) existența la subiect a unei capacități de introspecție, evaluare și autodezvăluire;
- e) abilitatea cercetătorului de a obține angajarea deplină și autentică a subiectului în convorbire;
- f) empatia cercetătorului.

Convorbirea este considerată metoda psihologică cea mai complicată. În cadrul ei, influența reciprocă dintre cercetător și subiectul investigat este mai mare decât în oricare altă metodă.

Convorbirea cu o persoană este cea mai dificilă cale pentru a afla detalii referitoare la motive, aspirații, trăiri afective, intense.

Există mai multe forme ale convorbirii:

- convorbirea standardizată, structurată, dirijată este bazată pe formularea aceloră și întrebări, în aceeași formă și ordine pentru toți subiecții;
- convorbirea semistandardizată (semidirijată) – presupune adresarea unor întrebări suplimentare, reformularea altora și schimbarea succesiunii lor;

- convorbirea liberă, spontană, asociativă – se realizează în funcție de particularitățile situației în care se desfășoară și particularitățile psiho-individuale ale subiectului.

Pentru reușită este necesar ca cercetătorul să-și structureze anticipat întrebările, să culeagă informații despre subiect, să-i anticipeze răspunsurile pentru a ști cum să se comporte în eventualele situații neprevăzute.

Avantajele acestei metode se regăsesc în faptul că permite recoltarea a numeroase informații, într-un timp relativ scurt, fără a necesita materiale și instalații speciale.

Dezavantajele convorbirii constau în posibila lipsă de receptivitate a subiectului.

Se impune ca datele obținute să fie completate și verificate prin alte metode. Pentru cunoașterea copilului cu C. E. S. și nu numai a lui, convorbirea trebuie să fie abordată cu părinții și cadrele didactice.

Desfășurarea unei convorbiri presupune mai multe aspecte, în funcție de specificitatea situației în care se desfășoară.

Există situații în care subiectul solicită o discuție cu un specialist (solicitarea unui sfat cu privire la orientarea școlară sau alte probleme personale). Desfășurarea unei astfel de convorbiri are avantajul că efortul cercetătorului de a câștiga cooperarea subiectului este diminuat de dorința acestuia de a fi ajutat într-o anumită problemă.

În această situație este important ca subiectul să fie informat și conștientizat (atât cât se poate în cazul unor copii cu dizabilități intelectuale) cu privire la motivația acestei convorbiri. Aici este importantă capacitatea empatică a cercetătorului, capacitatea de a câștiga interesul și încrederea subiectului. Cercetătorul trebuie să abordeze dialogul având la bază anumite informații cu privire la situația subiectului. Convorbirea trebuie să se grefeze pe informațiile obținute prin alte metode de cunoaștere, dar abordarea diferitelor probleme este mai dezvoltată, mai lărgită și mai explicită.

Desfășurarea convorbirii se realizează și în funcție de scopul, conținutul dialogului. Poate fi o convorbire care are drept scop identificarea unor aptitudini necesare orientării profesionale sau consilierea în acest sens. Atunci când scopul convorbirii este *identificarea unor abilități și calități* necesare pentru orientarea profesională, aceasta se va desfășura în mai multe ședințe și va fi completată și de alte metode de cunoaștere a copilului (teste, anchete, analiza produselor, etc.), pentru a putea realiza o apreciere cât mai realistă a compatibilității aptitudinale cu profesia dorită sau recomandată. Această primă ședință va fi urmată de altele, în care copilul va fi informat despre acest necesar de compatibilități. Convorbirea în acest caz oferă posibilitatea de a face o sinteză și o profundă analiză a tuturor informațiilor deținute, după care să sugereze, să orienteze copilul spre anumite direcții profesionale.

Un alt scop al convorbirii poate fi *identificarea unor deviate* cauzatoare de inadaptării școlare și sociale. Atunci când se cunoaște dizabilitatea, rolul convorbirii este de a identifica aspectele comportamentale pe care ne putem sprijini în efortul de recuperare a acestuia. Concluziile unei astfel de convorbiri pot sugera atât un anumit diagnostic al copilului investigat cât și anumite strategii de recuperare a acestuia.

Pentru a putea avea o imagine cât mai realistă cu privire la copilul investigat, convorbirea nu trebuie să se rezume numai la copil, ci trebuie să se extindă și la părinții acestuia.

În cadrul unor *convorbiri cu părinții* se pot distinge situații diferite, în funcție de motivul întrevederii. Părintele solicită diverse sfaturi privind evoluția relațiilor cu copilul, evoluția copilului, șansele de recuperare și este invitat pentru a i se comunica anumite situații cu privire la copil, precum și pentru a întregi o anumită imagine. Se prezintă o serie de informații cu privire la comportamentul copilului în contexte diferite.

În ambele situații, convorbirile se extind în mai multe ședințe. Pentru ca astfel de convorbiri să ducă la rezultate pozitive, se impun mai multe condiții: Reușita intervenției și obținerea colaborării interlocutorului depinde de modul cum este prezentată problema, cazul; modul în care este prezentată problema este dependent de calitatea și cantitatea de informații deținute de cercetător cu privire la cazul studiat; calitatea și cantitatea informațiilor cu privire la un caz depind de seriozitatea cu care a fost examinat cazul respectiv; abordarea unei investigații impune o informație de specialitate, o documentare de specialitate cât mai riguroasă.

Convorbirea este o metoda care poate beneficia și de informații venite din partea cadrelor didactice care lucrează cu copilul, cu C. E. S. în cazul nostru. Cadrele didactice, datorită contactului permanent cu copilul, pot furniza diverse informații cu privire la comportamentul acestuia. Convorbirea cu cadrele didactice este motivată de următoarele situații:

- cadrele didactice pot extrage informații despre comportamentul copilului în diferite contexte (pregătirea temelor, răspunsul la diferite întrebări, atitudinea față de diferite activități, etc.);
- cadrele didactice sunt primele care pot sesiza eventuale aspecte deficitare sau conduite inadecvate;
- cadrele didactice pot sesiza dinamica, constanta sau oscilația unor comportamente, contextul în care acestea se manifesta.

În abordarea cunoașterii copilului prin metoda convorbirii, pot să apară unele dificultăți legate fie de personalitatea cercetătorului, fie de personalitatea interlocutorului, fie de dificultățile legate de obiectivele urmărite.

Cercetătorul trebuie să dispună în acest sens de capacitatea de a mânui cu ușurință metoda convorbirii, trebuie să posede o largă și o bogată cultură generală, trebuie să dovedească mobilitate și să nu-și manifeste tendința de dominare. Pot să apară și situații când interlocutorul (copilul) dovedește o capacitate de comunicare, de sociabilitate diminuată, manifestată prin lipsa de interes pe care o manifestă pentru dialog. Momentul primului contact cu interlocutorul poate să faciliteze sau să facă dificil dialogul.

Înainte unei convorbiri, este importantă documentarea cu privire la cazul pe care îl abordăm și în funcție de acest aspect să urmărim realizarea obiectivelor pe care le-am propus. În cadrul convorbirii pot să apară dificultăți de notare a răspunsurilor, dificultăți în alcătuirea „protocolului convorbirii”. Mult mai dificilă este reținerea

conținutului convorbirii, redarea fidelă a conținutului când aceasta se desfășoară liber. Nu se recomandă folosirea unor mijloace tehnice (banda electromagnetică) pentru înregistrarea dialogului, pentru că ar determina o artificialitate care ar stânjeni convorbirea. Este recomandabilă notarea sintetică într-o fișă anterior pregătită.

Convorbirea ca metodă de cunoaștere a copilului presupune respectarea unor reguli, cum sunt:

- respectarea personalității subiectului;
- organizarea și planificarea ședințelor în funcție de problema abordată;
- adoptarea unei atitudini diferențiate în funcție de persoana investigată;
- se impune alcătuirea protocolului de conversație;
- se impune confruntarea datelor cu informații obținute prin alte metode.

Convorbirea este în esență un act de comunicare prin care vrem să evaluăm anumite comportamente ale copilului cu scopul de a aborda anumite strategii de recuperare a acestuia, atunci când este vorba de un copil cu anumite dizabilități. Pentru a fi cât mai eficienți într-un astfel de demers, este important ca profesorul (cercetătorul), înainte de a începe comunicarea (convorbirea) cu subiectul cercetat, să stabilească obiectivele la care vrea să ajungă. O convorbire poate, și chiar este necesar uneori, să aibă și unele conotații terapeutice. Într-o astfel de situație este necesar să se respecte câteva cerințe:

- *Ascultarea*: privește-ți interlocutorul în față; arată interes cu sau fără cuvinte; pune întrebări atunci când nu înțelegi; repetă pe scurt ce s-a spus; exprimă-ți părerea; atenție la reacția elevului.
- *Conversația*: caută un moment potrivit pentru începerea convorbirii; spune-i interlocutorului ce dorești și despre ce dorești să discuți; întreabă elevul ce părere are despre subiectul propus pentru discuție; ascultă bine ce spune; încheie discuția cu o concluzie.
- *Reacția la supărare*: ascultă-ți cu atenție elevul; arată-i că ai observat că este supărat; pune întrebări dacă nu înțelegi; arată că înțelegi de ce este supărat; dacă este momentul potrivit, fă-i cunoscută părerea ta sau sentimentul personal;
- *Reacția la supărarea elevului*: atenție la atitudinea corpului; gândește-te dacă ceva nu convine; caută un moment potrivit pentru exprimare; spune de ce ești supărat; ascultă reacția elevului;
- *Exprimarea simpatiei și aprecierii*: cercetează ce te atrage la elev; hotărăște dacă vrei să exprimi acest lucru; alege un moment potrivit pentru exprimare; privește-ți prietenos elevul; exprimă-ți impresia prin cuvinte sau gesturi; fii atent la reacție.
- *Reacția la simpatie și apreciere*: atenție la simpatia și aprecierea pe care o exprimă; privește-ți elevul în față; înregistrează faptul că găsește ceva bun la tine; exprimă-ți satisfacția de a fi apreciat;
- *Susținerea părerii personale*: gândește-te ce părere ai despre situație; expune-ți clar părerea; ascultă reacția elevului; dacă nu ești mulțumit cu aceasta, repetă părerea.

- *Combaterea elevului*: ascultă cu atenție ce întreabă sau ce spune; dacă este nevoie, pune întrebări despre ce n-ai înțeles; gândește-te cu ce nu ești de acord și de ce; spune elevului cu ce nu ești de acord și de ce; atenție la reacția acestuia; dacă este nevoie, repetă cu ce nu ești de acord sub nici o formă.

În concluzie, putem afirma că o convorbire poate fi eficientă doar atunci când profesorul are capacitatea de a asculta, dar nu ca un act pasiv, ci ca un proces extrem de activ de a acorda atenție la ce se spune și cum se spune.

Bibliografie

- Chelcea, S. (2001). *Metodologia cercetării sociologice*. Editura Economică.
- Cosmovici, A. (1996). *Psihologie generală*. Polirom.
- Coulshed, V. (1993). *Practica asistenței sociale*. Alternative.
- Holban, I. (1978). *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Ramaekers, J. (1978). *Îmbunătățirea comunicării prin învățare structurată*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Zlate, M. (2009). *Fundamentele psihologiei*. Polirom.

Multidisciplinaritatea - beneficii și limite în predarea limbii române

Profesor limba și literatura română Crina Valentina DIMA,
Colegiul „Csiky Gergely”, Arad

Într-o lume marcată de accelerarea schimbărilor și de complexitatea cunoașterii, educația trebuie să răspundă nevoii de integrare a diferitelor domenii. Multidisciplinaritatea devine astfel o strategie fundamentală în procesul de predare-învățare, inclusiv în cazul limbii și literaturii române. Prin combinarea mai multor perspective, profesorul poate stimula gândirea critică, creativitatea și competențele transversale ale elevilor.

Definirea multidisciplinarității presupune abordarea unui subiect sau a unei teme din perspectivele mai multor discipline, fără a pierde specificitatea fiecăreia. În predarea limbii române, aceasta poate însemna, de exemplu, conectarea literaturii cu istoria, geografia, educația artistică sau tehnologia informației.

Un prim beneficiu major este stimularea interesului elevilor. Prin asocierea textelor literare cu contexte istorice sau artistice, elevii descoperă sensuri noi și își dezvoltă capacități de interpretare profundă. De asemenea, multidisciplinaritatea sprijină dezvoltarea competențelor-cheie, cum ar fi gândirea critică, colaborarea, creativitatea și comunicarea. Prin integrarea unor metode și instrumente variate (analiză de imagini, dezbateri, proiecte digitale), profesorii pot asigura un demers educațional personalizat și motivant, adaptat nevoilor diverse ale elevilor. Nu în ultimul rând, conectarea limbii române cu alte discipline consolidează cultura generală și oferă o perspectivă mai largă asupra textelor literare.

Cu toate beneficiile sale, multidisciplinaritatea întâmpină și anumite limite. Una dintre provocări este riscul superficialității, dacă integrarea disciplinelor nu se face riguros și coerent. De asemenea, este nevoie de pregătirea atentă a profesorului, care trebuie să cunoască suficient domeniile conexe pentru a putea realiza conexiuni relevante. Gestionarea timpului este o altă dificultate: abordările multidisciplinare necesită mai mult timp pentru pregătire și desfășurare decât lecțiile tradiționale. Nu în ultimul rând, curriculumul rigid sau lipsa de resurse adecvate pot limita aplicarea sistematică a acestei strategii.

Niște exemple sugestive despre beneficiile multidisciplinarității atât aplicate la ora destinată literaturii, cât și a părților gramaticale.

1. Tema lecției: *Poezia naturii în creația lui Mihai Eminescu*

Multidisciplinaritate: Limba română + Geografie + Arte vizuale

Cum se realizează:

- Elevii citesc și analizează poezii precum „Lacul” sau „Floare albastră” subliniind imaginile artistice legate de natură.

Geografie: Discută despre locurile care l-au inspirat pe Eminescu (de exemplu, lacurile din Ipotești) și elementele geografice prezente în poezii.

Arte vizuale: Elevii desenează o scenă inspirată de poezie sau realizează un colaj artistic folosind motive din natură.

Beneficii: Elevii înțeleg mai bine contextul creației literare, își dezvoltă și exprimă sensibilitatea artistică și gândirea interdisciplinară.

2. Tema lecției: *Părțile de vorbire – Adjectivul*

Multidisciplinaritate: Limba română + Educație plastică + Biologie

Cum se realizează:

- Elevii recunosc adjectivele într-un text descriptiv despre flori sau animale.

Biologie: Discută despre caracteristicile reale ale plantelor sau animalelor (de exemplu: „frunză verde, leu puternic”).

Educație plastică: Elevii desenează o plantă sau un animal folosind adjective pentru a descrie desenul (ex: „copac înalt, frunză catifelată”).

Beneficii: Fixează noțiunile gramaticale într-un context real și creativ, își dezvoltă vocabularul și capacitatea de exprimare artistică.

Așadar, multidisciplinaritatea reprezintă o direcție de actualitate în procesul educațional și aduce numeroase beneficii în predarea limbii române, dacă este aplicată cu discernământ. Integrarea inteligentă a diferitelor domenii în lecțiile de limba și literatura română poate contribui esențial la formarea unor competențe solide și la educarea unor indivizi capabili să înțeleagă lumea în complexitatea ei.



Bibliografie

- Chiș, V. (2005). *Strategii didactice interactive*. Polirom.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Polirom.
- Ministerul Educației (MEC). (2017). *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele V–VIII*.
- vhv. rs. (n. d.). *Information and communication technology – png transparent*.
https://www.vhv.rs/viewpic/hmbxbiT_information-and-communication-technology-png-transparent-png/

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în contexte non-formale

Profesor doctorand Elena Maria UNGUREANU (ERDELI),

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca,

Profesor universitar doctor Alina Felicia ROMAN,

Universitatea Aurel Vlaicu, Arad

Paradigma educației pentru toți

Lucrarea de față prezintă aspecte care vizează educați non-formală a copiilor cu cerințe educaționale speciale din perspectiva părinților acestor copii.

În activitatea didactică marea majoritate a cadrelor didactice pornesc de la premisa că mult mai ușor pot fi transmise și asimilate cunoștințe prin activități practice, prin observarea și contactul direct cu realitatea, colaborare și muncă în echipă decât prin aplicații teoretice.

Paradigma educației pentru toți lansată de UNESCO la Jomtien, Thailanda (1990) și reafirmată la Forumul Mondial al Educației pentru Toți la Dakar, Senegal (2000) abordează educația din perspectiva incluziunii care presupune transformarea școlii și adaptarea ofertei educaționale astfel încât să poată satisface cerințele educaționale ale fiecărui copil în parte ținând cont de particularitățile psiho-intelectuale ale fiecăruia (Gherguț & Frumos, 2019).

Conform UNESCO, fiecare copil este o individualitate, are caracteristici, interese, abilități și cerințe de învățare unice. În vederea respectării dreptului la educație al fiecăruia trebuie concepute sau modificate sistemele educaționale și trebuie implementate programe educaționale care să țină seama de varietatea acestor caracteristici fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură (UNESCO, 1994, p. 8).

Mulți autori sunt de părere că pentru persoanele cu handicap, cele mai mari bariere care îi împiedică să-și găsească locul în societate nu țin de deficiența, ci de trăirea afectivă a acestei deficiențe deoarece în relațiile cu ceilalți persoana cu handicap înțelege că ceva nu este în regulă cu el, conștientizându-se în conștiința individului imaginea negativă despre el însuși și (Ringler, 1999, apud Ungureanu, 2000).

T. Vrăsmaș definește cerințele educative speciale ca fiind „necesități educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare. Aceste necesități presupun acordarea specializată realizată prin recuperare și compensare dar și o școlarizare adaptată caracteristicilor unei deficiențe.” (Vrăsmaș & Vrăsmaș, 1993).

Sintagma cerințe educaționale speciale (CES) presupune o educație adaptată particularităților individuale și caracteristicilor unei anumite deficiențe precum și o anumită intervenție specifică (prin reabilitare/recuperare) (Vrăsmaș & Traian, 2001).

Cadrul didactic influențează semnificativ procesul de predare-învățare, în sensul în care personalitatea sa își pune amprenta atunci când analizăm comportamentul în interacțiunile cu persoanele educate și cu ceilalți profesioniști din mediul școlar, strategiile și metodele de predare și evaluare, experiențele de învățare pe care le poate asigura.

Educație non-formală

Educația non-formală reprezintă activitățile educative organizate de alte instituții în afara mediului școlar (Velea & Istrate, 2006). Educația non-formală se diferențiază de educația formală prin conținut, care este organizat pe arii de interes și prin formele de realizare care sunt diverse ca modalitate de organizare și durată (Sahlberg, 2000).

Educația non-formală reprezintă în accepțiunea unor autori acele „influențe educative” organizate în afara clasei, activități opționale sau acea „educație extrașcolară” caracterizată prin flexibilitate, atingerea aceluia și rezultat formativ urmărit de educația formală, menită să contribuie la atingerea intereselor specifice pentru fiecare persoană (Mitulescu & Simache, 2008).

Metodologia cercetării

Cercetarea s-a realizat pe baza anchetei desfășurată în Oradea, în perioada 17-21 februarie 2025. Metoda de cercetare utilizată a fost interviul semi-structurat. Au fost intervievați în total 13 părinți, prin intermediul apelurilor telefonice înregistrate audio cu acordul prealabil al acestora. Interviul adresat părinților a vizat în special perspectivele și nevoile acestora în relație cu educația incluzivă a copiilor lor. Tematicile incluse au fost mai vaste, dar în lucrare voi prezenta aspectele specifice participării copiilor cu CES la educația non-formală.

Pentru analiza interviurilor cu profesorii și părinții a fost utilizată metoda analizei tematice. Transcrierile interviurilor au fost analizate direct în documente Word.

Copiii părinților selectați pentru participarea la interviu provin din 9 instituții de învățământ din județul Bihor (6 din mediul urban și 3 din mediul rural). Mamele care au participat la interviu erau toate părinți ai unor copii cu CES integrați în învățământul de masă, din care 4 fete și 9 băieți repartizați astfel: 1 copil nivel preșcolar, 5 copii nivel primar, 6 copii nivel gimnazial, 1 elev nivel liceal.

Obiectivul cercetării: percepția părinților copiilor cu CES integrați privind participarea copiilor lor la activitățile extrașcolare.

Ipoteza cercetării: Presupunem că participarea elevilor la activitățile extrașcolare facilitează integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Rezultatele cercetării

Lucrarea prezintă doar o parte din întrebările din ghidul de interviu, acestea făcând parte dintr-o cercetare mai amplă, care vizează incluziunea copiilor cu cerințe

educaționale speciale prin proiecte educaționale. În continuare prezintă răspunsurile a șase părinți acordate în cadrul interviurilor realizate.

Părintele 1, mama unui băiat de clasa a VIII-a, conturează o imagine sinceră a vieții de familie, marcată de preocupări constante pentru bunăstarea copilului. În privința activităților extrașcolare, participarea este limitată de problemele medicale: „*nu l-am lăsat numai din cauza asta*”, însă sunt menționate activități artistice: „*preferă desen, pictură*”. Această grijă este însoțită de dorința mamei ca fiul ei să fie echilibrat și bucuros. Nevoile copilului sunt recunoscute și respectate, părintele fiind atent la dificultățile lui de comunicare și la sensibilitatea emoțională: „*n-are atâta încredere în el... îi trebuie cineva să zică, hai cu noi*”. Se menționează și nevoia de stabilitate: „*lui îi place programul ăsta fix... îi place stabilitatea*”.

Părintele 2, mama unui băiat de clasa a XII-a vorbește despre parcursul educațional al fiului său, conturând tot o imagine echilibrată a familiei. Participarea la activități extrașcolare este prezentă: „*face sport... în situații de voluntariat*”, dar este limitată de priorități academice și de necesitatea concentrării pentru examene.

Părintele 3 descrie o familie numeroasă, cu trei copii: „*băiatul are 19 ani, fetița 16 și [numele fetei] are 13 ani*”. Deși fetița participă în primul rând doar la activități educative în cadrul școlii, este inclusă și în programe de sprijin: „*după ore face română și matematică, tot timpul*”. Este prezentă în cadrul programelor, precum: „*merge în excursii, la Școala Altfel, la tot ce se face cu clasa*”.

Părintele 4, mama unei fete de clasa a V-a, descrie o familie aflată în mediul urban, într-o locuință stabilă, cu o situație material bună. Fetița participă la activități școlare și extrașcolare, precum „*orele de chitară*” și este inclusă în proiecte educaționale: „*este un concurs județean la care participă, chiar eu l-am inițiat*”. Aceasta denotă implicare și la nivel instituțional, dar și familial.

Părintele 5, conturează imaginea unei familii stabile, cu condiții bune de trai și o fetiță de 14 ani înscrisă în clasa a VII-a, implicată activ în viața școlară. Fetița este implicată în activități extrașcolare și proiecte educaționale: „*participă la concursuri județene, la proiecte ca Podul Prieteniei, la activități de meloterapie*”, ceea ce arată o deschidere a școlii către incluziune reală și diversificarea experienței educaționale.

Părintele 6 este mama unui băiețel înscris în educația preșcolară, diagnosticat cu CES - surditate congenitală, cu implant cohlear. Activitățile extra-curriculare sunt variate: „*Au avut vizite la teatru, proiecte speciale, activități de bucătărie – băiatul a fost încântat să facă salată de fructe.*”

Concluzii

Părinții intervievați evidențiază o implicare activă în educația copiilor lor cu CES și oferă un feedback realist subliniind colaborarea cu școala și progresele vizibile ale copiilor. Totuși, deși mulți părinți apreciază eforturile cadrelor didactice și Reușita integrării copiilor în colectivul școlar, părinții semnalează rigiditatea sistemului, lipsa

infrastructurii și dificultăți legate de transport sau participarea la activități extra-curriculare, subliniind nevoia unei educații mai personalizate (adaptate).

Bibliografie

Gherguț, A., & Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă: Ghid metodologic*. Polirom.

Mitulescu, S., & Simache, D. (2008). *Experiențe educaționale non-formale în viața tinerilor*.

Sahlberg, P. (2000). *Building bridges for learning*. European Youth Forum.

Vrăsmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și /sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*. Aramis.

UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO/Ministry of Education, Spania.

UNESCO. (2000). *Forumul Mondial pentru Educație, Dakar, Senegal, 26–28 aprilie 2000: raport final*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117>

Ungureanu, D. (2000). *Educația integrată și școala inclusivă*. Editura de Vest.

Velea, S., & Istrate, O. (2006). *Introducere în pedagogie. Note de curs*.

Vrăsmaș, E., & Vrăsmaș, T. (1993). Copiii cu cerințe educative speciale. *Revista de educație specială*, (1), 5–10.

Incluziune prin tehnologie: personalizarea învățării și parteneriatul școală-familie într-o perspectivă apreciativă

Doctorand Diana-Olimpia NEAGA (căs. BELEAN)

Doctorat în Educație, Universitatea Montemorelos, Montemorelos

This paper explores the ways in which technology can support personalized learning and strengthen school-family partnerships in contemporary education. Drawing on Appreciative Inquiry as a qualitative research method, the study captures the positive experiences and visions of teachers, students, and parents regarding the integration of digital tools into the learning process. Results indicate that technology enhances student engagement, facilitates flexible and differentiated instruction, and fosters closer communication between educational actors. The study emphasizes the importance of equitable access to technology, continuous teacher training, and parental involvement, showing that inclusive education is not limited to specific categories of students but concerns every learner. This paper offers practical recommendations for building inclusive and collaborative digital learning environments.

1. Introducere

Integrarea tehnologiei în educație a devenit una dintre cele mai importante provocări și oportunități ale învățământului contemporan. Într-un peisaj educațional marcat de diversitate și nevoi multiple, școala este chemată să devină un spațiu al personalizării, participării active și colaborării autentice între toți actorii implicați: elevi, profesori și părinți.

Lucrarea de față se bazează pe o cercetare calitativă realizată într-o instituție de învățământ secundar, în care au fost investigate percepțiile și experiențele pozitive legate de utilizarea tehnologiei în procesul de predare-învățare, din perspectiva celor trei actori menționați. Demersul s-a desfășurat în cadrul metodologiei Investigației Apreciative (IA), care privilegiază identificarea resurselor existente și a punctelor forte din sistemul educațional.

Fără a se concentra pe un grup specific de elevi, studiul scoate în evidență modul în care tehnologia poate sprijini învățarea adaptată, relația educațională pozitivă și implicarea părinților – aspecte esențiale pentru crearea unui mediu incluziv și flexibil. În această logică, niciun elev nu este exclus, iar cei care au cerințe educaționale diverse sau stiluri proprii de învățare pot beneficia în mod deosebit de avantajele unui sistem educațional digitalizat și empatic.

Articolul explorează, așadar, modul în care personalizarea învățării și parteneriatul dintre școală și familie pot fi consolidate prin tehnologie, contribuind astfel la dezvoltarea

unei educații care răspunde mai bine nevoilor reale ale elevilor și întărește coeziunea comunității educaționale.

2. Fundamente teoretice

2.1. Personalizarea învățării prin tehnologie

Transformările rapide generate de tehnologia digitală au adus în prim-plan necesitatea adaptării educației la nevoile fiecărui elev. Definirea tehnologiei educaționale depășește simpla utilizare a instrumentelor digitale, implicând proiectarea unor medii de învățare eficiente, accesibile și relevante pentru elevi cu stiluri de învățare diverse și ritmuri proprii (Dron & Anderson, 2014).

Tehnologia favorizează nu doar accesul la resurse, ci și flexibilitatea și personalizarea procesului educațional, facilitând adaptarea conținuturilor și activităților la particularitățile fiecărui elev. Platformele digitale, aplicațiile interactive și resursele online pot sprijini atât elevii care avansează rapid, cât și pe cei care au nevoie de mai mult timp sau metode alternative pentru învățare (Redecker et al., 2011). Prin intermediul tehnologiei, elevii pot relua lecțiile, pot aprofunda conținuturile în propriul ritm și pot primi feedback personalizat, ceea ce contribuie la creșterea autonomiei și motivației pentru învățare (Ryan & Deci, 2000).

Teoriile educaționale contemporane, precum constructivismul social (Vygotsky, 1978), teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 1985) și paradigma coaching-ului educațional (Jackson & McKergow, 2007), susțin ideea că fiecare elev este unic, iar învățarea trebuie să fie centrată pe nevoile acestuia. În acest cadru, tehnologia devine un facilitator esențial al învățării personalizate, fără a limita incluziunea la o definiție îngustă a CES.

2.2. Parteneriatul școală–familie în context digital

Un alt pilon esențial pentru construirea unei educații relevante este consolidarea parteneriatului școală–familie. Studiile arată că implicarea părinților este un predictor important al reu și tei școlare și al dezvoltării socio-emoționale a elevilor (Epstein, 2001). În era digitală, tehnologia facilitează această colaborare prin platforme educaționale, aplicații de comunicare și resurse digitale interactive, care permit o implicare constantă, transparentă și eficientă (Goodall, 2016).

Aceste instrumente permit părinților să fie informați în timp real despre progresul școlar al copiilor, să ofere sprijin la distanță și să contribuie activ la procesul educațional. În același timp, ele creează premisele unei intervenții rapide și colaborative în situații de dificultate, întărind coeziunea comunității educaționale (Deslandes, 2001).

2.3. O perspectivă apreciativă asupra integrării tehnologiei

Cadrul metodologic al cercetării a fost oferit de Investigația Apreciativă (Appreciative Inquiry – AI), o abordare dezvoltată de Cooperrider și Whitney (2005),

care promovează descoperirea a ceea ce funcționează deja bine într-o organizație. În context educațional, IA este o metodă participativă și reflexivă, care facilitează implicarea tuturor actorilor – elevi, profesori și părinți – în construirea unei viziuni comune despre educație. Prin focalizarea pe resurse, reușite și potențial, IA favorizează apariția unor soluții inovatoare, durabile și relevante, în locul unei abordări bazate pe deficit și problematizare (Preskill & Catsambas, 2006). Aplicarea acestei metodologii în studiul de față a permis scoaterea în evidență a dimensiunilor pozitive ale integrării tehnologiei: creșterea motivației, diversificarea metodelor de învățare și consolidarea relațiilor educaționale.

2. Metodologie

Studiul s-a desfășurat în cadrul unei cercetări calitative, desfășurate într-un liceu adventist din România, urmărind percepțiile și experiențele pozitive legate de integrarea tehnologiei în procesul educațional. Metodologia utilizată a fost Investigația Apreciativă (Appreciative Inquiry – AI), aleasă pentru capacitatea sa de a scoate în evidență resursele și potențialul educațional deja existent în școală, în locul concentrării pe lipsuri și dificultăți.

Designul cercetării a inclus trei categorii de participanți: profesori, elevi și părinți. Pentru colectarea datelor s-au utilizat interviuri semistructurate și focus grupuri, adaptate specificului fiecărui grup. Interviurile au fost centrate pe patru întrebări fundamentale, corespunzătoare celor patru etape ale modelului AI:

1. Discovery (Descoperă) – Care sunt cele mai reușite experiențe ale tale legate de folosirea tehnologiei în educație?
2. Dream (Visează) – Cum ar arăta o școală ideală în care tehnologia este utilizată eficient?
3. Design (Proiectează) – Ce schimbări ai propune pentru a transforma acea viziune în realitate?
4. Destiny (Realizează) – Ce ai putea face tu, concret, pentru a contribui la această schimbare?

Eșantionul a fost selectat prin criterii de relevanță, implicare în utilizarea tehnologiei și disponibilitate. Au fost intervievați un total de 15 profesori, 12 elevi și 10 părinți, iar datele au fost codificate tematic, analizate inductiv și validate prin triangulare între sursele de date.

Această abordare a permis nu doar identificarea unor teme relevante pentru procesul de învățare digitală, ci și formularea unor direcții de acțiune validate de toți actorii educaționali implicați.

4. Rezultate

4.1. Etapa Discovery – Experiențe pozitive actuale

Răspunsurile participanților au evidențiat patru direcții esențiale prin care tehnologia contribuie la îmbunătățirea experienței educaționale: îmbunătățirea învățării prin

metode interactive, acces rapid la informații, personalizare în învățare și creșterea motivației și angajamentului elevilor. Profesorii au remarcat impactul pozitiv al aplicațiilor educaționale, iar elevii au menționat că lecțiile devin mai atractive când sunt prezentate în format vizual și interactiv. Părinții au apreciat posibilitatea de a sprijini procesul educațional al copiilor în mod direct, prin acces la resurse și platforme educaționale.

4.2. Etapa Dream – Viziuni despre o școală ideală digitalizată

Participanții au exprimat viziuni convergente asupra unui mediu educațional în care tehnologia este integrată eficient: crearea unui mediu educațional adaptat nevoilor elevilor, acces echitabil la tehnologie și folosirea acesteia ca mijloc de apropiere între profesor și elev. Se conturează imaginea unei școli în care fiecare elev are acces la resurse digitale relevante, iar comunicarea este sprijinită de tehnologie.

4.3. Etapa Design – Propuneri pentru concretizarea viziunii

Ideile formulate în această etapă reflectă inițiative concrete și soluții aplicabile: formarea cadrelor didactice pentru utilizarea pedagogică a tehnologiei, dezvoltarea de resurse educaționale adaptate, instruirea părinților și elevilor și platforme pentru comunicare constantă între școală și familie.

4.4. Etapa Destiny – Responsabilizare și continuitate

Profesorii și-au exprimat intenția de a continua explorarea potențialului tehnologic și de a colabora în echipă; elevii doresc să ofere feedback și să contribuie activ la digitalizare, iar părinții își manifestă dorința de implicare dacă li se oferă cadrul adecvat. Astfel, fiecare actor educațional își asumă un rol în susținerea transformării pozitive.

5. Discuții

Rezultatele obținute prin metodologia Investigației Apreciative confirmă ipoteza că tehnologia educațională, atunci când este integrată într-un mod participativ și reflexiv, poate deveni un vector al personalizării, al motivației pentru învățare și al consolidării relațiilor educaționale.

Din perspectiva elevilor, tehnologia facilitează o învățare centrată pe nevoile proprii, oferind acces rapid la informație, posibilitatea de a învăța în ritm propriu și suport vizual care clarifică noțiuni abstracte (Redecker et al., 2011; Ryan & Deci, 2000). Aceste constatări susțin ideea unei educații diferențiate, în care fiecare elev beneficiază de resurse adaptate, contribuind la un proces educațional mai echitabil și mai motivant (Hattie & Zierer, 2018).

Profesorii, la rândul lor, au identificat tehnologia ca pe un instrument de diversificare metodologică, de eficientizare a comunicării și de apropiere față de elevi. Această percepție validează direcțiile actuale din literatura de specialitate, care susțin

dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice în vederea utilizării creative și reflexive a tehnologiei (Voogt et al., 2015).

Implicarea părinților, a treia componentă esențială a cercetării, arată că educația digitală poate consolida parteneriatul școală–familie, cu condiția ca instituțiile de învățământ să asigure transparență, comunicare eficientă și sprijin pentru alfabetizarea digitală parentală (Goodall, 2016; Epstein, 2018). Acest lucru este cu atât mai relevant în contextul post-pandemic, în care barierele de acces sau lipsa echipamentelor pot afecta coeziunea educațională.

Abordarea apreciativă a făcut posibilă nu doar identificarea aspectelor funcționale din sistemul analizat, ci și formularea unor direcții de acțiune validate prin consensul actorilor implicați. Aceasta confirmă valoarea metodologiei IA în cercetarea educațională, întrucât nu doar reflectă realitatea, ci contribuie activ la transformarea ei (Preskill & Catsambas, 2006).

Dincolo de concluziile generale, un aspect important este acela că incluziunea, în sensul larg al termenului, devine un efect natural al personalizării învățării și al parteneriatului autentic între școală și familie. Chiar dacă studiul nu a vizat în mod direct elevii cu CES, rezultatele sale pot fi extinse și aplicate în contexte unde nevoile educaționale speciale sunt prezente, fără a eticheta sau a segrega.

6. Concluzii și implicații

Cercetarea de față evidențiază modul în care tehnologia, integrată într-o viziune apreciativă și centrată pe relații, poate deveni un catalizator al personalizării învățării și al consolidării parteneriatului educațional. Elevii se simt mai motivați și mai implicați atunci când învățarea este flexibilă, interactivă și adaptată nevoilor lor; profesorii capătă instrumente pentru diversificarea didactică, iar părinții devin parteneri activi în procesul educațional.

Aceste rezultate susțin o viziune educațională incluzivă în sens larg – în care fiecare elev are dreptul să fie sprijinit în propriul său parcurs, fără a fi încadrat într-o categorie fixă. Tehnologia, în această viziune, nu este un scop în sine, ci un mijloc de a întări legătura dintre învățare, relație și echitate.

Pentru ca aceste beneficii să devină realitate în școli, este necesară o infrastructură digitală echitabilă, formare continuă a cadrelor didactice și politici educaționale care încurajează participarea tuturor actorilor – inclusiv a părinților – într-un cadru de sprijin și colaborare. Rezultatele cercetării pot constitui un punct de plecare pentru inițiative viitoare de reformă educațională, atât la nivel instituțional, cât și comunitar.

Bibliografie

Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.). (2020). *Rethinking pedagogy for a digital age* (ed. a 3-a). Routledge.

Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. Berrett-Koehler.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: Three complementary conceptual frameworks. *School Community Journal*, 11(2), 11–28.

Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media*. Athabasca University Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (ed. a 4-a). Corwin.

Goodall, J. (2016). Technology and school–home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118–131.

Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge.

OECD. (2021). *21st century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing.

Preskill, H., & Catsambas, T. T. (2006). *Reframing evaluation through appreciative inquiry*. Sage Publications.

Redecker, C., et al. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. European Commission Joint Research Centre.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2015). Technological pedagogical content knowledge – A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 203–221.

Bunăstarea ca practică educațională: abordarea non-formală prin jocul JOYFUL

Profesor logoped Alina Florina RAȚIU,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad
Profesor consilier școlar Lucia Carla MATEI,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

At a time marked by professional instability, overwork and imbalance between personal and professional life, the well-being of teachers becomes an educational necessity, not just a personal choice. In this context, the Joyful: Journey of Optimising Well-being through Fun and Unique Learning project, carried out as part of an Erasmus+ partnership, proposes an innovative and non-formal approach to mental health education in the form of a psychoeducational board game. By integrating five essential dimensions of well-being – physical, emotional, social, professional and cognitive – Joyful facilitates experiential learning, self-reflection and dialogue among participants. The game draws on methods specific to non-formal education, such as collaborative learning, decision-making in a simulated context and the expression of personal experiences. This playful framework stimulates awareness of one's own needs, the development of empathy and the consolidation of healthy behaviours in an accessible and interactive way. By transforming the learning process into an enjoyable and applicable experience, Joyful succeeds in integrating education for well-being into an effective and enjoyable framework. Thus, the game becomes a relevant tool in promoting mental health among teachers, demonstrating the potential of non-formal educational practices to respond to real and pressing needs in the contemporary educational environment.

Bunăstarea – o dimensiune esențială a educației contemporane

Într-o perioadă în care profesia didactică este tot mai frecvent asociată cu supra-solicitarea, stresul și epuizarea emoțională, conceptul de bunăstare capătă o semnificație esențială în sfera educațională. Nu mai este suficient ca educatorii să fie doar competenți din punct de vedere profesional; este necesar ca ei să dispună și de resurse personale pentru a face față complexității mediului educațional contemporan (Acton & Glasgow, 2015). În această lumină, bunăstarea nu este doar un obiectiv personal, ci un indicator de calitate instituțională și un determinant al reu și tei educaționale (OECD, 2021).

Organizația Mondială a Sănătății (2022) redefineste sănătatea mintală ca fiind „mai mult decât absența tulburărilor psihice”, accentuând echilibrul emoțional, funcționarea

socială eficientă, capacitatea de adaptare la schimbare și participarea activă la viața comunității. Aplicată în educație, această viziune presupune ca profesorii să aibă capacitatea de a menține relații profesionale sănătoase, de a gestiona presiunile externe și de a contribui cu sens în procesul formativ.

Modelul PERMA+, propus de Martin Seligman (2018), oferă o structură teoretică relevantă pentru promovarea bunăstării în școli. Cele cinci dimensiuni inițiale – emoții pozitive (Positive Emotion), implicare (Engagement), relații (Relationships), sens (Meaning), realizări (Accomplishment) – sunt extinse prin includerea a două componente suplimentare: sănătatea fizică (Health) și contextul de viață (Environment). Astfel, bunăstarea devine un construct integrativ, care include atât factori interni (percepții, emoții, motivație), cât și factori externi (condiții de muncă, sprijin social, cultură instituțională).

Literatura de specialitate susține că un mediu educațional care investește în bunăstarea cadrelor didactice are beneficii multiple: reducerea absenteismului, creșterea angajamentului profesional, îmbunătățirea relației profesor-elev și prevenirea burnout-ului (Noble & McGrath, 2022; McCallum & Price, 2016).

De asemenea, bunăstarea educatorilor are un efect de „contagiune pozitivă” asupra elevilor, promovând o cultură școlară sănătoasă și incluzivă. Așadar, bunăstarea trebuie privită ca o competență care poate fi dezvoltată, susținută și cultivată prin politici educaționale, formare continuă și intervenții psihoeducaționale – în special prin metode non-formale și experiențiale, care permit reflecție și autenticitate în procesul de învățare.

Educația non-formală – spațiu propice pentru dezvoltarea bunăstării

În ultimii ani, educația non-formală a devenit tot mai relevantă ca strategie complementară pentru formarea competențelor socio-emoționale și promovarea bunăstării în rândul cadrelor didactice. Caracterizată prin flexibilitate, participare activă, învățare experiențială și centrare pe individ, educația non-formală răspunde nevoilor reale ale profesorilor, adesea neacoperite în cadrul formării formale (Council of Europe, 2012; European Commission, 2023).

Această formă de educație creează un spațiu sigur (*safe space*) pentru explorarea emoțiilor, a valorilor personale și a relațiilor interpersonale, facilitând procese de auto-reflecție, empatie și autoreglare. Potrivit lui Kolb (1984), învățarea experiențială – fundament al educației non-formale – presupune un ciclu de patru pași: experiență concretă, reflecție, conceptualizare abstractă și aplicare activă. Acest proces susține nu doar învățarea cognitivă, ci și transformarea personală și emoțională.

Metodele non-formale – precum jocul, simularea, storytelling-ul, arta sau activitățile colaborative – contribuie semnificativ la dezvoltarea inteligenței emoționale, a comunicării autentice și a rezilienței personale (Cefai & Cavioni, 2014). Aceste metode creează contexte de învățare în care participanții își pot explora nevoile, resursele și limitele, fără teama evaluării sau a conformismului instituțional.

Totodată, educația non-formală favorizează învățarea relațională, în care accentul cade pe calitatea interacțiunilor umane. Acest tip de învățare este esențial în construirea unor comunități educaționale sănătoase, în care sprijinul reciproc, colaborarea și încrederea devin norme. Studiile arată că participarea la programe de formare non-formală centrate pe bunăstare are efecte pozitive asupra motivației profesionale, a echilibrului emoțional și a capacității de autoreglare a cadrelor didactice (OECD, 2021; Taylor et al., 2017).

Prin natura sa participativă și reflexivă, educația non-formală oferă cadrul ideal pentru introducerea unor instrumente creative, cum este jocul educațional psihoeducațional – care poate acționa ca declanșator al proceselor de conștientizare și transformare interioară.

Jocul JOYFUL – instrument non-formal pentru dezvoltarea bunăstării cadrelor didactice

Jocul JOYFUL a fost realizat în cadrul proiectului JOYFUL: Journey of Optimising Well-being through Fun and Unique Learning, parteneriat Erasmus+ la scară mică de către Asociația Share Education din Arad și parteneri din Germania și Grecia.

Jocul JOYFUL se distinge prin caracterul său psihoeducațional, fiind construit în jurul unor concepte-cheie din psihologia pozitivă, precum: echilibrul dintre viața personală și profesională, recunoașterea stresului emoțional, promovarea empatiei și a colaborării. Aceste dimensiuni sunt perfect aliniate cu nevoile actuale ale cadrelor didactice, care se confruntă frecvent cu epuizare profesională, stres cronic și dificultăți de autoreglare emoțională.

Structura jocului: explorarea celor cinci domenii ale bunăstării

JOYFUL este organizat în jurul a cinci domenii intercorelate ale bunăstării, fiecare abordat prin intermediul unor carduri tematice ce facilitează învățarea experiențială:

1. **Bunăstarea fizică:** Vizează adoptarea unor comportamente sănătoase precum somnul odihnitor, alimentația echilibrată, activitatea fizică regulată și evitarea consumului nociv de substanțe. Jocul integrează concepte precum „somm optim”, „mișcare”, „moderație” și „odihnă calitativă”, facilitând conștientizarea importanței autoîngrijirii zilnice.
2. **Armonia:** Se referă la gestionarea eficientă a stresului și menținerea unei stări de calm interior. Prin cardurile ce vizează odihna mentală, emoțională și creativă, participanții reflectă asupra strategiilor de echilibrare a vieții personale și profesionale.
3. **Atitudinea pozitivă:** Încurajează dezvoltarea unei mentalități constructive, fiind asociată cu abilități precum recunoștința, învățarea continuă, capacitatea de rezolvare a problemelor și ascultarea activă. Cardurile explorează concepte de tip „energie pozitivă”, „fericire”, „muzică vindecătoare” și „sentimentul de scop”.

4. *Satisfacția profesională*: Abordează aspecte relevante pentru mediul educațional, cum ar fi echilibrul muncă-viață, asertivitatea, recunoașterea profesională și siguranța locului de muncă. Această dimensiune este esențială în contextul riscului ridicat de burnout în rândul personalului didactic.
5. *Bunăstarea socială*: Sublinează importanța relațiilor interpersonale autentice, a sprijinului social și a stabilirii unor limite sănătoase. Cardurile promovează conexiunea, acceptarea și calitatea relațiilor cu familia, prietenii și colegii.

Cum se joacă JOYFUL: o călătorie ghidată spre bunăstare

Jocul JOYFUL este conceput ca o experiență colaborativă de învățare, desfășurată într-un cadru sigur, reflexiv și stimulant. Se joacă în grupuri de 4-5 persoane, sub îndrumarea unui facilitator format, într-un spațiu liniștit, propice dialogului și cooperării.

Fiecare participant pornește cu un set de cărți de bază, ce conțin resurse esențiale precum „gândire pozitivă” sau „sentimente bune”. Aceste cărți funcționează ca „valută” simbolică, utilizată pentru a achiziționa alte tipuri de cărți din joc: carduri de creștere personală, scântei de bunăstare sau carduri tematice din cele cinci domenii-cheie (fizic, emoțional, profesional, social, armonie). Pe parcurs, apar și carduri de stres, care introduc provocări și obstacole ce trebuie depășiți te prin strategii colective și gândire pozitivă.

Jucătorii își aleg cărțile strategice, dar și reflexive, fiind încurajați să împărtășească experiențe personale legate de tema abordată. De exemplu, dacă un participant trage un card despre „somn optim”, el poate povesti cum își gestionează rutina de somn și ce dificultăți întâmpină, generând astfel un schimb autentic de idei și soluții în grup.

Facilitatorul are un rol esențial în dinamica jocului: susține ritmul, formulează întrebări deschise, mediază interacțiunile și stimulează reflecția. Fiecare sesiune este o combinație de joc, discuție și introspecție, transformând un simplu joc de cărți într-un instrument pedagogic eficient.

Jocul se finalizează atunci când participanții acumulează puncte în toate cele cinci domenii ale bunăstării. Însă scopul nu este competiția, ci conștientizarea resurselor personale și descoperirea unor strategii viabile pentru echilibrul emoțional și profesional.

Justificarea utilizării jocului în mediul educațional

Deși materialul original al jocului JOYFUL a fost conceput inițial pentru angajații din organizații non-guvernamentale, premisele sale conceptuale și mecanismele pedagogice sunt universal aplicabile în contexte educaționale. Fiind un joc de societate cu caracter psihoeducațional, JOYFUL presupune activarea participativă a cunoștințelor prin intermediul scenariilor simbolice, dezvoltarea empatiei prin interacțiune directă și reflecții ghidate – elemente esențiale în formarea continuă a personalului didactic.

Relevanța sa este susținută și de cercetările recente realizate de Stenhouse și Thomas (2024), care arată că integrarea jocului ca instrument educațional – inclusiv sub forma de boardgame – contribuie la îmbunătățirea stării de bine și a motivației cadrelor didactice. Spre deosebire de gamificarea digitală, jocurile analogice facilitează prezența emoțională și cooperarea autentică în grupuri mici, creând un spațiu sigur pentru învățare reflexivă.

Astfel, JOYFUL nu doar transmite conținuturi relevante pentru bunăstare, ci devine el însuși și un spațiu relațional, în care dialogul, conexiunea umană și introspecția capătă valoare educativă reală.

Structura și potențialul pedagogic al jocului

Jocul este structurat pe baza a cinci domenii esențiale ale bunăstării: echilibru emoțional, relații interpersonale, stil de viață sănătos, autorefecție și reziliență. Printr-un sistem de carduri, fiecare cu un mesaj tematic și cu o provocare asociată, participanții sunt invitați să colaboreze, să ia decizii și să reflecteze asupra propriilor comportamente și atitudini. Această construcție metodologică favorizează transferul de învățare în contexte reale, oferind un cadru sigur pentru explorare personală și profesională.

Rolul facilitatorului: coordonator educațional, nu doar tehnic

Implementarea eficientă a jocului presupune o pregătire atentă a facilitatorului, care acționează în calitate de ghid în procesul de învățare. Formatorul stimulează dialogul, formulează întrebări reflexive, reglează dinamica grupului și adaptează regulile pentru a potența impactul educațional al jocului. Acest rol este esențial în mediul educațional, unde atenția la nevoile emoționale și cognitive ale cadrelor didactice este de o importanță majoră.

Concluzii și recomandări pentru integrarea în formarea didactică

JOYFUL reprezintă un exemplu de bună practică în utilizarea metodelor experiențiale în dezvoltarea profesională. Se recomandă extinderea utilizării acestui instrument în cadrul caselor corpului didactic, al programelor de formare continuă și al cercurilor pedagogice. Adaptarea materialelor la nevoile educaționale specifice mediului școlar și dezvoltarea de scenarii de joc axate pe dileme etice, gestionarea conflictelor sau comunicarea asertivă ar spori impactul pozitiv al acestui instrument asupra practicii educaționale.

Prin urmare, JOYFUL nu este doar un joc, ci un catalizator pentru conștientizare, schimbare și consolidarea competențelor emoționale ale cadrelor didactice într-un mod sustenabil și plăcut.

Bibliografie

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–114. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer.

Council of Europe. (2012). *Revised European charter on the participation of young people in local and regional life*. Strasbourg: Council of Europe.

European Commission. (2023). *Youth work and non-formal learning in Europe's education systems*. <https://doi.org/10.2766/297659>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education: From policy to practice*. Routledge.

Noble, T., & McGrath, H. (2022). *Wellbeing and resilience education: Supporting social and emotional learning in schools*. Routledge.

OECD. (2021). *Teachers' well-being: A framework for policy action*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2f6071d4-en>

Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335.

Stenhouse, V., & Thomas, L. (2024). *Playful professional learning: Gamification and wellbeing in teacher training*. Routledge.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

World Health Organization (WHO). (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. Geneva: WHO.

Educația favorabilă incluziunii - promovarea oportunităților de învățare pentru toți

Lector universitar doctor Adela REDEȘ,
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială

Educația incluzivă este considerată un pilon fundamental al dezvoltării sustenabile și al echității sociale (UNESCO, 2020; United Nations, 2015). Studiul de față investighează transpunerea principiilor educației favorabile incluziunii în practica școlară din România, raportată la tendințele internaționale. Cercetarea utilizează o abordare calitativă (Creswell & Poth, 2018), bazată pe analiză documentară privind realizarea bunelor practici (tutorat între colegi, adaptări curriculare), dar și obstacole structurale majore (resurse insuficiente, mentalități rezistente, formare profesională limitată). Discuțiile compară experiența românească cu literatura internațională, evidențiind decalajul dintre cadrul legislativ și implementarea practică (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Ideea centrală este că educația incluzivă reprezintă o responsabilitate colectivă și o condiție a progresului social (Ainscow & Miles, 2009; Slee, 2011). Se dorește o analiză în ce măsură sistemul de învățământ reușește să promoveze o educație favorabilă incluziunii, ce obstacole persistă și ce contribuții originale pot fi identificate pentru literatura de specialitate internațională.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă; echitate, egalitate de șanse; politici educaționale; dezvoltare durabilă; educația pentru toți; curriculum diferențiat și personalizat; învățarea pe tot parcursul vieții, „educație de calitate”(ODD).

Introducere

Educația incluzivă reprezintă unul dintre cele mai discutate concepte în științele educației. Domeniul educației incluzive reprezintă drepturile fundamentale ale copilului și presupune asigurarea accesului egal la oportunități de învățare pentru toți, indiferent de particularitățile individuale. Organizații precum UNESCO (1994, 2020) și ONU (2015) au promovat includerea educațională ca element central al politicilor globale pentru dezvoltare durabilă.

În România, Deși legislația educațională recunoaște dreptul copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) de a participa la școala de masă, implementarea rămâne inegală. Persistă diferențe majore între mediul urban și rural, între școlile cu resurse și

cele defavorizate (Baciu & Popescu, 2020). În plus, lipsa cadrelor didactice de sprijin și a formării continue ridică întrebări asupra eficienței politicilor actuale.

Educația incluzivă este definită ca procesul prin care sistemele școlare sunt reorganizate pentru a asigura participarea tuturor elevilor, transformând diversitatea într-o resursă (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Principiile echității și accesului (Ainscow & Miles, 2009) subliniază că egalitatea nu înseamnă tratament identic, ci distribuirea diferențiată a resurselor.

Cercetările internaționale (Florian & Black-Hawkins, 2011; Loreman, 2017) evidențiază faptul că incluziunea are beneficii nu doar pentru elevii cu CES, ci pentru întreaga comunitate școlară, sau comunitatea de învățare prin dezvoltarea empatiei, toleranței și cooperării. În același timp, excluderea educațională este corelată cu marginalizare socială și performanțe academice reduse (Slee, 2011).

Literatura de specialitate poate să ne indice și o analiză contextuală a educației incluzive la nivel european unde politicile educaționale coexistă cu resurse limitate și cu mentalități tradiționaliste, iar decalajele trebuie reduse prin practici educaționale adaptate.

Educația incluzivă se definește ca un proces de reorganizare a școlii pentru a răspunde diversității tuturor elevilor, valorizând-o ca resursă și nu ca problemă (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Florian & Spratt, 2013). La nivel global, Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994) a consacrat principiul „școli pentru toți”, iar Agenda 2030 a ONU reafirmă necesitatea unei educații echitabile și incluzive pentru dezvoltarea durabilă (United Nations, 2015).

În România, legislația educațională susține incluziunea (Legea educației naționale nr. 1/2011), LÎP nr. 198/2023 dar implementarea rămâne inegală (Baciu & Popescu, 2020). Raportul UNICEF (2019) subliniază că elevii cu CES sunt încă expuși riscului de segregare, mai ales în mediul rural.

Analiza calitativă din acest articol vizează măsura în care sistemul educațional românesc reușește să promoveze oportunități de învățare pentru toți și cum se raportează la experiențele internaționale pentru înțelegerea experiențelor actorilor educaționali și a dinamicii instituționale.

Educația incluzivă se constituie într-un proces sistematic de reformă a școlii, care are ca scop asigurarea participării tuturor copiilor la o educație de calitate, indiferent de diversitatea lor (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Este o abordare bazată pe drepturile copilului ce presupune nu doar integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), ci și recunoașterea diversității culturale, lingvistice și socio-economice ca resursă. Spre deosebire de educația segregată sau integrată, incluziunea presupune adaptarea mediului educațional pentru a răspunde elevului, nu invers (Florian & Spratt, 2013).

La nivel global, UNESCO a promovat constant educația incluzivă ca parte a strategiei pentru educație echitabilă. Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994) a marcat un moment-cheie, afirmând principiul „școli pentru toți”. Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă (ONU, 2015) reafirmă angajamentul internațional de a asigura

educație de calitate incluzivă și echitabilă. Raportul UNESCO (2020) accentuează importanța unei viziuni holistice asupra incluziunii, în care diversitatea nu este percepută ca problemă, ci ca oportunitate de învățare.

În România, procesul de aliniere la standardele internaționale a fost gradual. Deși legislația recunoaște dreptul copiilor cu CES la educație incluzivă (Legea Educației Naționale nr. 1/2011), aplicarea practică este limitată de lipsa resurselor, de pregătirea insuficientă a cadrelor didactice și de atitudini sociale încă marcate de prejudecăți (Baciu & Popescu, 2020). În plus, există discrepanțe între școlile urbane și cele rurale, între centrele educaționale bine finanțate și cele cu resurse minime.

Educația incluzivă este fundamentală pentru atingerea obiectivelor de dezvoltare durabilă. Ea reduce inegalitățile, facilitează participarea civică și economică a tuturor cetățenilor și contribuie la coeziunea socială (UNESCO, 2020). Incluziunea școlară sprijină dezvoltarea capitalului social prin cultivarea toleranței, empatiei și respectului pentru diversitate.

Educația incluzivă se fundamentează pe principiul echității. Ainscow și Miles (2009) și arată că echitatea înseamnă oferirea de resurse diferențiate, nu tratament uniform. Școala incluzivă trebuie să asigure nu doar accesul fizic, ci și accesul real la învățare și participare.

Un curriculum tradițional, rigid și uniform, nu răspunde nevoilor unei clase eterogene. Educația incluzivă presupune flexibilizarea curriculumului, introducerea de obiective diferențiate și utilizarea strategiilor de predare adaptate (Loreman, 2017). În acest context, profesorii de sprijin și echipele multidisciplinare joacă un rol esențial, oferind suport personalizat elevilor cu CES și asigurând formarea continuă a cadrelor didactice.

Excluderea educațională conduce la marginalizare socială și la perpetuarea cercului vicios al sărăciei (Slee, 2011). Elevii excluși au șanse reduse de integrare profesională, ceea ce limitează dezvoltarea economică a societății. În schimb, includerea lor în sistemul școlar aduce beneficii comunității prin dezvoltarea unor cetățeni activi și responsabili.

Metodologie

Această cercetare se înscrie în paradigma calitativă, adecvată explorării și înțelegerii aprofundate a experiențelor subiective ale actorilor implicați în procesul incluziunii educaționale. Abordarea calitativă permite surprinderea nuanțelor subtile și a dimensiunilor contextuale ale incluziunii, care ar putea scăpa unei cercetări cantitative (Creswell & Poth, 2018). Prin focalizarea pe semnificațiile atribuite de participanți propriilor trăiri și percepții, studiul contribuie la dezvoltarea unor modele teoretice și practice ancorate în realitatea educațională românească, oferind totodată o bază pentru cercetări viitoare, inclusiv de tip mixt.

Designul metodologic adoptat este cel al studiului de caz multiplu comparativ (Yin, 2018), care permite investigarea aprofundată a mai multor contexte educaționale

în care se manifestă incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Acest tip de design este util în evidențierea similitudinilor și diferențelor dintre cazuri, facilitând o înțelegere nuanțată a fenomenului analizat.

Eșantionul a fost constituit prin selecție intenționată, vizând relevanța participanților în raport cu obiectivele cercetării. Au fost incluși: 15 cadre didactice din învățământul primar și gimnazial, 10 elevi cu CES integrați în școli de masă și 8 părinți ai acestora. Diversitatea acestui eșantion a permis obținerea unei perspective multilaterale asupra proceselor de incluziune, din partea celor direct implicați.

Metoda calitativă permite explorarea dimensiunilor subtile, greu cuantificabile numeric, cum ar fi percepțiile, atitudinile, rezistențele culturale sau strategiile informale de adaptare. Literatura de specialitate (Creswell & Poth, 2018) confirmă că educația incluzivă este un domeniu unde abordarea calitativă dezvăluie complexitatea realităților școlare.

Pentru colectarea datelor au fost utilizate următoarele instrumente:

- Analiza documentară a politicilor educaționale relevante la nivel internațional (UNESCO, OECD) și național (Ministerul Educației și Cercetării), Agenda 2030 pentru contextualizarea teoretică și instituțională a cercetării;
- Interviu semistructurat (Kvale & Brinkmann, 2015), aplicat tuturor categoriilor de participanți, cu scopul de a explora percepțiile, experiențele și atitudinile acestora față de incluziune;
- Observația directă realizată în sălile de clasă, ca metodă complementară, a permis surprinderea interacțiunilor și comportamentelor în mediul natural al activităților educaționale.

Datele au fost analizate utilizând metoda analizei tematice (Braun & Clarke, 2006), printr-un proces de codare deschisă și generare a categoriilor emergente, care a permis structurarea informațiilor într-un mod logic și interpretabil. Acest tip de analiză a oferit flexibilitate în interpretarea datelor, păstrând totodată rigoarea procesului de identificare a temelor recurente.

Considerațiile etice au fost atent respectate pe tot parcursul cercetării. A fost obținut consimțământul informat al participanților (sau al reprezentanților legali, în cazul minorilor), a fost asigurată confidențialitatea datelor prin utilizarea de pseudonime, iar informațiile colectate au fost gestionate cu respectarea normelor de protecție a datelor cu caracter personal.

Lucrarea de față utilizează o abordare calitativă, care permite înțelegerea contextului și a experiențelor individuale ale profesorilor, actorilor educaționali, practicilor educaționale. Această cercetare nu urmărește generalizarea, ci explorarea într-o oarecare măsură a fenomenului incluziunii.

Au fost analizate documente normative, rapoarte UNESCO, OECD și studii academice. În paralel, au fost identificate observări între o școală urbană cu practici de incluziune bine dezvoltate și o școală rurală cu resurse limitate. Analiza comparativă a permis identificarea factorilor favorizanți și a barierelor întâlnite.

Au fost realizate interviuri semistructurate cu 15 profesori, 10 elevi cu CES și 8 părinți, pentru a surprinde diversitatea perspectivelor. În plus, observațiile directe în clase au completat datele, relevând dinamica interacțiunilor.

În mediul urban, se remarcă existența unor bune practici precum mentoratul, între colegi, adaptări curriculare personalizate, adaptate. În mediul rural, lipsa profesorilor de sprijin și a materialelor adaptate limitează sever incluziunea. Toți participanții au evidențiat importanța profesorului de sprijin ca mediator între elev, profesor și familie. Totodată, au fost identificate obstacole persistente: resurse insuficiente, mentalități negative și lipsa formării continue.

Școala urbană analizată a implementat un program de tutorat între colegi („peer tutoring”), prin care elevii se sprijină reciproc la activități de învățare. Aceasta a dus la creșterea performanțelor elevilor cu CES și la o îmbunătățire a relațiilor sociale. De asemenea, au fost introduse adaptări curriculare individualizate, iar cadrele didactice au beneficiat de cursuri de formare continuă.

În schimb, școala rurală, Deși manifestă intenții incluzive, se confruntă cu lipsa profesorilor de sprijin și a materialelor didactice adaptate. Acest lucru evidențiază discrepanțele mari în accesul la educație de calitate.

Rolul profesorii de sprijin este esențial, fiind mediatori între elevi, profesori și familie. Ei facilitează adaptarea materialelor didactice, consilierea psihopedagogică și monitorizarea progresului. Lipsa lor în multe școli, reflectă o barieră structurală (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Resurse materiale și umane limitate – infrastructură inadecvată, lipsă de materiale adaptate, mentalități tradiționaliste – unele cadre didactice consideră elevii cu CES „o povară” pentru clasă;

pregătire profesională insuficientă – curricula pentru formarea profesorilor nu integrează suficient teme de educație incluzivă.

Rezultatele analizei realizate evidențiază tensiunea dintre intențiile declarative și realitatea practică. În sistemul de învățământ românesc există un cadru legislativ și metodologic avansat, dar implementarea rămâne în unele cazuri fragmentară. Pe de altă parte, există inițiative locale inovatoare, susținute de parteneri educaționali, ONG-uri, care demonstrează potențialul parteneriatelor comunitare.

Strategia de cercetare

S-a utilizat o strategie de cercetare de tip studiu de caz multiplu, pentru a putea compara experiențele a două școli cu profiluri socio-economice și geografice diferite: o școală urbană dintr-un municipiu cu acces la resurse și formare continuă și o școală rurală situată într-o zonă defavorizată. Această strategie oferă o imagine contrastivă, relevând atât bune practici, cât și provocări structurale.

Au fost utilizate trei instrumente principale:

Analiza documentară – a vizat legislația națională privind educația incluzivă, rapoarte oficiale (Ministerul Educației și Cercetării, 2021), documente internaționale

(UNESCO și OECD), precum și publicații academice relevante. Scopul a fost identificarea cadrului normativ și conceptual în care este plasată cercetarea.

Interviuri semistructurate – aplicate la 15 cadre didactice, 10 elevi cu CES și 8 părinți. Interviurile au permis captarea perspectivelor multiple asupra fenomenului: dificultăți de implementare, percepția sprijinului primit, impactul asupra climatului școlar. Ghidul de interviu a inclus întrebări deschise, care să stimuleze nararea experiențelor personale.

Întrebările de cercetare pe care le-am propus au fost următoarele:

- *Cum percep cadrele didactice rolul și importanța incluziunii în procesul educațional?*
- *Care sunt experiențele elevilor cu cerințe educaționale speciale în școlile de masă, în ceea ce privește accesul și participarea la oportunitățile de învățare?*
- *Cum contribuie părinții la susținerea incluziunii și ce perspective au asupra adaptărilor realizate în mediul școlar?*
- *Ce practici și strategii educaționale sunt utilizate în școli pentru a promova accesul egal la învățare și pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor?*
- *Care sunt principalele dificultăți și bariere identificate în promovarea incluziunii educaționale, din perspectiva tuturor actorilor implicați?*
- *În ce măsură politicile și documentele educaționale naționale și internaționale sunt integrate și transpuse în practică în contextul școlilor studiate?*
- *Ce modele sau recomandări pot fi dezvoltate pe baza experiențelor colectate pentru a îmbunătăți educația de calitate favorabilă incluziunii în România?*

Observația directă a fost desfășurată în 6 clase, timp de două luni, pentru a surprinde modul efectiv în care elevii cu CES participă la activități și interacționează cu colegii și profesorii. Observația non-participativă a permis înregistrarea unor comportamente autentice.

Eșantionul a fost construit pe baza criteriului de relevanță. Profesorii au fost selectați dintre cei care au lucrat direct cu elevi cu CES, iar elevii participanți au fost propuși și de către diriginți și consilieri școlari. Părinții au fost invitați prin intermediul școlii, cu respectarea principiului consimțământului informat. În total, cercetarea a inclus 33 de participanți direcți, ceea ce asigură o diversitate de perspective fără a dilua profunzimea analizei.

Analiza datelor a urmat modelul analizei tematice (Braun & Clarke, 2006). S-au identificat coduri descriptive (ex. „lipsa resurselor”, „sprijin insuficient”), ulterior grupate în teme majore: resurse și infrastructură, formarea profesorilor, mentalități și prejudecăți, bune practici comunitare. Procesul de analiză a fost iterativ, revenindu-se constant asupra datelor pentru rafinarea interpretărilor.

Cercetarea a respectat principiile eticii academice. Consimțământul informat prin care toți participanții au fost informați despre scopul studiului, iar părinții au semnat acorduri scrise pentru participarea copiilor, numele participanților și al școlilor

au fost pseudonimizate, interviurile au fost derulate într-un cadru prietenos, evitând presiunea asupra participanților.

Limitări metodologice

Cercetarea are câteva limitări inerente precum: eșantion redus, rezultate care nu pot fi generalizate la nivel național, dar oferă perspective exploratorii, subiectivitatea interpretării - analiza calitativă presupune o implicare a cercetătorului, ceea ce poate influența interpretarea. Această limitare a fost atenuată prin triangulare. O altă limitare a fost durata redusă a observațiilor, care pe o perioadă mai lungă de timp ar fi oferit o imagine mai completă asupra dinamicii școlare.

Relevanța metodologică

Metodologia utilizată permite înțelegerea dimensiunilor subtile și contextuale ale incluziunii, care ar scăpa unei cercetări cantitative. Rezultatele contribuie la dezvoltarea unor modele teoretice și practice adaptate contextului românesc și pot fundamenta viitoare cercetări mixte, cu componentă cantitativă.

Cercetarea se înscrie în paradigma calitativă, adecvată pentru înțelegerea experiențelor trăite de participanți și implementarea unei educații de calitate. (Creswell & Poth, 2018).

Design: studiu de caz multiplu comparativ (Yin, 2018).

Participanți: 15 cadre didactice, 10 elevi cu CES, 8 părinți.

Instrumente: analiza documentară (UNESCO, OECD, Ministerul Educației), interviuri semistructurate (Kvale & Brinkmann, 2015), observație directă în clase.

Analiza datelor: tematică (Braun & Clarke, 2006), prin codare deschisă și categorii emergente.

Etică: consimțământ informat, confidențialitate, pseudonimizare.

Discuții

Comparând aceste rezultate cu literatura internațională, se observă că sistemul de învățământ se confruntă cu probleme similare altor state cu resurse limitate, dar are și elemente specifice: discrepanța urban-rural și dependența de inițiative ONG. Spre deosebire de modele consacrate în statele nordice, unde incluziunea este integrată organic în cultura școlii, în România ea apare mai degrabă ca un proiect „adăugat” structurii existente.

Contribuția acestui studiu constă în sublinierea paradoxului dintre cadrul legislativ progresist și realitățile de implementare, aspect rar documentat în literatura internațională. Golul identificat în literatura internațională privește analiza contextuală a educației incluzive în Europa Centrală și de Est, unde politicile declarative coexistă cu resurse limitate (Doroshenko, 2021).

Rezultate preliminare

Rezultatele arată diferențe semnificative între școala urbană și cea rurală. În mediul urban, au fost observate practici de tutorat între colegi și colaborări cu ONG-uri, Asociații (similar cu modele descrise de Booth & Ainscow, 2011). În mediul rural, lipsa profesorilor de sprijin și a materialelor adaptate reprezintă obstacole majore (Baciu & Popescu, 2020).

Profesorii și părinții au subliniat rolul esențial al profesorului de sprijin, în linie cu literatura internațională (Florian & Black-Hawkins, 2011). Obstacolele identificate includ lipsa resurselor materiale, persistența stereotipurilor sociale și formarea profesională insuficientă (European Commission, 2020).

Rezultatele confirmă literatura internațională privind tensiunea dintre cadrele legislative și implementarea practică (Ainscow & Miles, 2009; OECD, 2019). Particularitatea românească o constituie discrepanța urban–rural și rolul major al ONG-urilor și Asociațiilor în implementarea incluziunii (UNICEF, 2019).

Comparativ cu țările nordice, unde incluziunea este organic integrată în cultura școlii (Halinen & Järvinen, 2008), în România ea apare ca proiect adăugat. Contribuția acestui studiu este evidențierea paradoxului dintre progresul normativ și realitățile cotidiene, oferind o bază pentru analize comparative regionale.

Concluzii

Educația incluzivă în România este un proces în tranziție. Educația favorabilă incluziunii în România este în continuare un proces incomplet, dar cu potențial. Educația favorabilă incluziunii nu reprezintă doar o dimensiune tehnică a politicilor educaționale, ci o opțiune valorică și morală a societății contemporane.

Analiza literaturii de specialitate, coroborată cu rezultatele studiilor de caz, relevă faptul că incluziunea școlară este un proces complex, multidimensional, aflat la intersecția dintre educație, politici sociale și cultură comunitară.

Incluziunea trebuie înțeleasă ca o dimensiune transversală a educației, nu ca o arie distinctă destinată exclusiv elevilor cu CES. Diversitatea elevilor, fie ea cognitivă, culturală, lingvistică sau socio-economică — constituie o resursă pedagogică valoroasă, care stimulează inovația didactică și dezvoltarea competențelor sociale.

Școala incluzivă nu este doar un spațiu de învățare, ci și un laborator al democrației și al solidarității. Pentru a deveni funcțională, educația incluzivă are nevoie de un cadru de politici educaționale coerent, predictibil și susținut financiar. România, la fel ca multe alte țări din Europa Centrală și de Est, se confruntă cu decalaje majore între legislație și implementarea practică.

În lipsa alocărilor bugetare adecvate, a resurselor materiale adaptate și a cadrelor didactice pregătite, principiile incluzive rămân la nivel declarativ. Prin urmare, un efort concertat din partea decidenților politici este indispensabil pentru a asigura sustenabilitatea procesului.

Rolul cadrelor didactice este central în realizarea incluziunii. Profesorii nu pot fi priviți doar ca executanți ai unor politici educaționale, ci ca agenți de schimbare, capabili să transforme climatul școlar și să creeze contexte de învățare participativă. Formarea inițială și continuă a profesorilor trebuie să includă componente solide de pedagogie incluzivă, management al diversității și practici de colaborare interdisciplinară. Lipsa acestei formări conduce inevitabil la perceperea incluziunii ca povară, nu ca oportunitate.

Implicarea comunității reprezintă un pilon fundamental. Incluziunea nu poate fi realizată exclusiv în școală; ea presupune colaborarea dintre familie, comunitatea locală, organizații nonguvernamentale și instituții publice. Experiențele de succes din România și din alte țări arată că rețelele comunitare de sprijin cresc șansele de reușită ale elevilor, reduc abandonul școlar și sporesc coeziunea socială.

Educația incluzivă trebuie privită ca o responsabilitate colectivă. Ea nu este doar responsabilitatea profesorilor de sprijin sau a directorilor de școli, ci a întregii societăți. Acceptarea diversității, combaterea stereotipurilor și promovarea empatiei trebuie cultivate nu doar la nivel instituțional, ci și cultural. Incluziunea este un indicator al maturității democratice a unei societăți.

Pe termen lung, educația incluzivă contribuie la:

- reducerea inegalităților sociale și educaționale;
- creșterea capitalului social și uman; consolidarea valorilor democratice și a coeziunii sociale;
- pregătirea cetățenilor pentru o economie bazată pe cunoaștere, unde diversitatea devine un avantaj competitiv.

În acest sens concluziile majore sunt:

- Necesitatea unui cadru coerent de politici și finanțare sustenabilă (European Commission, 2020);
- Importanța formării inițiale și continue a profesorilor în pedagogie incluzivă (Loreman, 2017);
- Implicarea comunității și parteneriatele cu ONG-urile ca factori decisivi (UNICEF, 2019);
- Înțelegerea incluziunii ca responsabilitate colectivă și ca indicator al maturității democratice (Slee, 2011);
- Este necesar un cadru coerent de politici educaționale corelat cu alocări bugetare sustenabile;
- Formarea cadrelor didactice trebuie să includă pedagogie incluzivă și managementul diversității;
- Implicarea comunității (familii, ONG-uri, autorități locale) este indispensabilă;
- Educația incluzivă trebuie înțeleasă ca responsabilitate colectivă, nu ca atribuție marginală.
- Necesitatea unui cadru coerent de politici educaționale;
- Incluziunea reală necesită politici publice integrate, care să combine resurse financiare, programe de formare și mecanisme de monitorizare;

- Implicarea comunității;
- Incluziunea nu se reduce la nivelul școlii, ci implică întreaga comunitate: familii, autorități locale, ONG-uri. Experiențele internaționale arată că implicarea comunității crește sustenabilitatea programelor educaționale;
- Educația incluzivă reprezintă responsabilitate colectivă;
Educația incluzivă este o responsabilitate a întregii societăți. Ea nu reprezintă doar un drept al copilului cu CES, ci și o oportunitate de dezvoltare pentru toți. Prin cultivarea unei culturi a solidarității, educația incluzivă devine fundamentul unei societăți democratice și echitabile.

Propunem câteva oportunități și metode de învățare pentru toți în educația favorabilă incluziunii:

- Învățarea diferențiată
Învățarea diferențiată presupune adaptarea conținuturilor, a activităților și a ritmului de predare pentru a corespunde nevoilor diverse ale elevilor (Tomlinson, 2014). De exemplu, un profesor poate propune sarcini variate în cadrul aceleiași lecții, astfel încât elevii cu diferite niveluri de competențe să fie implicați activ. În legislația românească, Legea Educației nr. 1/2011 susține adaptarea curriculumului pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES).
- Predarea colaborativă și învățarea prin cooperare
Activitățile în grup, proiectele comune și dialogul între elevi stimulează incluziunea socială și dezvoltarea competențelor sociale (Johnson & Johnson, 2009). De exemplu, un grup mixt format din elevi cu și fără CES poate lucra împreună la un proiect interdisciplinar, facilitând astfel integrarea și schimbul de experiențe.
- Utilizarea tehnologiilor asistive și a resurselor digitale
Tehnologia poate elimina barierele de acces la învățare pentru elevii cu dizabilități (UNESCO, 2020). Exemple concrete includ software de citire pentru elevii cu dificultăți de vedere, aplicații de comunicare alternativă pentru cei cu tulburări de vorbire sau platforme educaționale interactive care permit personalizarea parcursului educațional.
- Învățarea centrată pe elev/educație de calitate centrată pe dezvoltarea de competențe
Această metodă implică elevii activ în procesul decizional, în formularea obiectivelor și în evaluarea propriei învățări (Bransford et al., 2000). De exemplu, elevii pot alege temele de studiu sau modalitățile prin care își demonstrează cunoștințele, ceea ce sporește motivația și responsabilizarea.
- Planuri educaționale personalizate (PEP)
PEP-urile sunt instrumente care detaliază obiectivele educaționale adaptate, strategiile și resursele necesare pentru fiecare elev cu CES (Ministerul Educației, 2016). Aceste planuri facilitează monitorizarea progresului și colaborarea între cadre didactice, părinți și specialiști.

- Mediul educațional incluziv și prietenos, propice învățării/valori europene
Crearea unui mediu școlar sigur și primitor este esențială pentru bunăstarea și dezvoltarea tuturor elevilor (Ainscow, 2005). De exemplu, politici școlare clare împotriva bullying-ului și campanii de sensibilizare pot reduce stigmatizarea și pot încuraja respectul reciproc. Promovarea unui mediu educațional cu elemente de cetățenie activă și etică și a unui climat educațional propice învățării în sălile de clasă pentru cunoașterea și cultivarea atitudinilor democratice, tolerante și a competențelor civice, sociale și interculturale.
- Formarea continuă a cadrelor didactice/învățarea pe tot parcursul vieții
Profesorii au nevoie de competențe actualizate privind pedagogia incluzivă și gestionarea diversității (Florian, 2014). Participarea la cursuri, workshop-uri sau formări specializate este prevăzută și în Strategia Națională pentru Educație Incluzivă din România.
- Implicarea familiei și a comunității
Colaborarea cu părinții și alte instituții locale sprijină procesul educațional și asigură continuitate între școală și mediul familial (Epstein, 2001). Exemple pot fi întâlnirile regulate între cadre didactice și părinți sau programele de mentorat și voluntariat comunitar.
- Metode active și interactive de predare/strategii de intervenție adaptate/modele pozitive
Utilizarea jocurilor didactice, simulărilor, discuțiilor și atelierelor facilitează implicarea tuturor elevilor (Bonwell & Eison, 1991). De exemplu, un joc de rol poate ajuta elevii să înțeleagă perspective diferite și să dezvolte empatia. Modelele pozitive sau inițiativele pot fi demne de urmat prin calitatea experienței celor implicați care îi inspiră pe ceilalți și îi încurajează să fie și ei implicați în viața societății și să-și clarifice ideile, opiniile pe care le au despre sine și rolul lor în comunitate.
- Evaluarea formativă și adaptativă
Aceasta presupune evaluarea continuă și feedback-ul constructiv, adaptat nevoilor fiecărui elev, pentru a ghida procesul de învățare (Black & Wiliam, 1998). În România, cadrele didactice sunt încurajate să utilizeze metode alternative de evaluare, care să țină cont de potențialul și progresul individual.

În concluzie, promovarea oportunităților de învățare pentru toți, în spiritul educației incluzive, nu este doar o obligație legală, ci și o investiție strategică în viitor. O societate care își asumă incluziunea educațională demonstrează capacitatea de a valorifica întregul său potențial uman și de a construi o cultură a solidarității. Educația favorabilă incluziunii devine, astfel, nu doar un mijloc de instruire, ci și un catalizator al schimbării sociale, un liant între echitate, justiție socială și dezvoltare durabilă.

Bibliografie

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? *Prospects*, 38, 289–298.

Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă. (2015). ONU.

Baciu, C., & Popescu, M. (2020). Educația incluzivă în România: Perspective și provocări. *Revista Română de Educație Incluzivă*, 12(2), 45–58.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). George Washington University.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Doroshenko, O. (2021). Inclusive education in Central and Eastern Europe: Challenges and perspectives. *European Journal of Education*, 56(2), 245–263.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion*. EASNIE.

European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020: Romania*. Publications Office of the EU.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.

Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38, 77–97.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Ministerul Educației. (2016). *Planuri educaționale individualizate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale* [Document oficial].

OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2019). *Situația copiilor cu dizabilități din România*. UNICEF România.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. ONU.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Educația non-formală în sprijinul incluziunii: ateliere experiențiale pentru copiii cu cerințe educaționale speciale în medii outdoor

Conferențiar universitar doctor Henrietta TORKOS,
Universitatea Aurel Vlaicu, Arad

This following research based text, explores the role of non-formal education, particularly experiential workshops conducted in outdoor settings, in supporting the inclusion of children with special educational needs (SEN). Grounded in both theory and applied research, the study highlights how outdoor experiential activities contribute to the development of social, emotional, and cognitive skills among children with SEN. Through flexible, learner-centered approaches, such workshops foster participation, cooperation, and self-confidence, providing inclusive educational environments beyond the traditional classroom. Drawing on relevant literature and case studies, the article emphasizes the importance of individualized adaptation, interdisciplinary facilitation, and community engagement in the success of inclusive non-formal education practices.

I. Introducere

Incluziunea educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) reprezintă una dintre direcțiile majore promovate la nivel european și internațional, ca parte a dreptului fundamental la o educație de calitate, adaptată nevoilor fiecărui individ. În ciuda progreselor înregistrate în ultimele decenii în sistemele de învățământ, integrarea reală a copiilor cu CES rămâne adesea limitată de constrângerile curriculare, lipsa resurselor specializate și a cadrelor didactice pregătite pentru lucrul diferențiat. În acest context, educația non-formală devine o alternativă valoroasă și complementară educației formale, oferind spații de învățare flexibile, centrate pe elev și orientate spre dezvoltarea holistică a copilului.

Activitățile non-formale desfășurate în medii outdoor se remarcă prin potențialul lor de a stimula implicarea activă a copiilor, de a crea contexte de învățare autentice și de a facilita interacțiuni pozitive în afara cadrului strict al sălii de clasă. Pentru copiii cu CES, astfel de ateliere experiențiale pot contribui semnificativ la dezvoltarea abilităților socio-emoționale, la creșterea încrederii în sine și la îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți. În plus, mediul natural favorizează o stare de bine generală și reduce stresul asociat cu mediile educaționale formale, adesea percepute ca rigide sau restrictive.

Literatura de specialitate susține tot mai ferm ideea că învățarea experiențială, în special în contexte naturale, are un efect pozitiv asupra copiilor cu dificultăți de învățare,

tulburări de spectru autist, ADHD sau alte forme de dizabilitate (Ambrosini, 2014; Stavrianos, 2023). În același timp, cadrele teoretice precum Designul Universal pentru Învățare (UDL) oferă un cadru pedagogic solid pentru adaptarea activităților non-formale la nevoile diverse ale elevilor (Kelly et al., 2022).

Lucrarea de față își propune să investigheze impactul atelierelor experiențiale desfășurate în aer liber asupra incluziunii copiilor cu CES, atât din perspectiva dezvoltării personale a acestora, cât și din punct de vedere al eficienței colaborării între actorii implicați: educatori, părinți, facilitatori și comunitate. Cercetarea este susținută de o analiză teoretică riguroasă și de un studiu de caz aplicat în județul Arad.

II. Perspective din literatura de specialitate

În ultimele decenii, educația non-formală a câștigat un rol tot mai important în sprijinirea incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), oferind alternative flexibile și experiențiale la contextul formal de învățare. Potrivit lui Devlin et al. (2018), educația non-formală încurajează incluziunea socială, abordând nevoile individuale, promovând participarea și oferind strategii centrate pe cursant care depășesc adesea limitările școlii formale. Activitățile în aer liber, în special cele cu caracter experiențial, reprezintă un cadru propice pentru învățarea incluzivă, având un impact documentat asupra dezvoltării emoționale, sociale și motivaționale a elevilor cu CES (Brodin, 2009; Sarivaara et al., 2022).

Studiile în domeniul *outdoor learning* subliniază beneficiile unei abordări holistice a educației, în care elevii învață prin explorare, colaborare și interacțiune directă cu mediul natural (Waite, 2011; Mannion & Lynch, 2016). Aceste aspecte sunt deosebit de relevante pentru copiii cu dizabilități cognitive sau tulburări din spectrul autist, care răspund mai bine la stimulii senzoriali și la structuri informale de învățare (White, 2012; Stavrianos, 2023). Forest School, de exemplu, este un model educațional bazat pe activități outdoor care a demonstrat eficiență în sprijinirea autonomiei și autoreglării emoționale la copii cu nevoi speciale (Knight, 2013).

O contribuție majoră în configurarea mediilor incluzive este oferită de modelul Designului Universal pentru Învățare (UDL), care pledează pentru oferirea de multiple modalități de reprezentare, exprimare și implicare a elevilor (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Aplicarea principiilor UDL în educația non-formală, în special în contexte outdoor, permite adaptarea activităților la stilurile de învățare și nevoile particulare ale fiecărui copil (Kelly et al., 2022).

În ceea ce privește integrarea socială, cercetările lui Benkova și Mareva (2019) arată că atelierelor experiențiale au un potențial major în dezvoltarea competențelor sociale ale copiilor cu CES, în special când acestea sunt desfășurate în grupuri mixte, cu sprijin pedagogic structurat. De asemenea, Maddali și Lazar (2022) subliniază rolul activităților de grădinarit și design participativ în dezvoltarea cooperării și empatiei între copii tipici și cei neurodivergenți.



Figura nr. 1. Harta conceptuală a principalelor perspective din text

La nivelul Uniunii Europene, documente de politică educațională (European Commission, 2020) și platforme precum European School Education Gateway au promovat constant valorile educației outdoor în sprijinul incluziunii, oferind ghiduri și exemple de bune practici (School Education Platform, 2024). Acestea susțin importanța colaborării între școală, comunitate și familie în construirea unui ecosistem educațional echitabil.

Prin urmare, literatura de specialitate oferă un fundament solid pentru utilizarea educației non-formale și a activităților outdoor în sprijinul incluziunii. Atunci când sunt bine planificate, ghidate de principii pedagogice clare și adaptate nevoilor individuale, aceste activități pot deveni un instrument eficient de dezvoltare personală și integrare socială pentru copiii cu CES.

III. Metodologia cercetării

Pentru a investiga impactul atelierelor experiențiale în medii outdoor asupra incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), a fost utilizat un design de cercetare mixt, cu o predominantă exploratorie și descriptivă. Studiul s-a desfășurat în județul Arad, în colaborare cu două unități școlare din învățământul primar și gimnazial care derulează programe educaționale incluzive.

Obiectivul principal al cercetării a fost de a analiza efectele participării copiilor cu CES la ateliere outdoor asupra:

- dezvoltării competențelor sociale și emoționale,
- îmbunătățirii relaționării cu colegii și facilitatorii,
- și percepției actorilor implicați (părinți, educatori, voluntari) asupra incluziunii.

Studiul a implicat un eșantion de 40 de copii cu CES, cu vârste cuprinse între 7 și 12 ani. Diagnosticile au inclus tulburări din spectrul autist (TSA), ADHD, dificultăți de învățare și tulburări de comunicare. Grupul a fost împărțit în subgrupuri de câte 8–10 copii, pentru desfășurarea activităților.

În plus, au fost implicați:

- 10 cadre didactice de sprijin și învățători,
- 6 consilieri și psihopedagogi școlari,
- 20 de părinți ai copiilor,
- 5 facilitatori de educație non-formală cu formare în outdoor experiential learning.

Au fost organizate 8 sesiuni de ateliere experiențiale, câte una pe săptămână, în spații verzi de lângă Arad (de exemplu, Parcul Natural Lunca Mureșului). Activitățile au inclus:

- jocuri de cooperare,
- activități senzoriale,
- trasee de orientare în natură,
- ateliere de storytelling și artă cu materiale naturale.

Scopul acestor activități a fost dezvoltarea autonomiei, a comunicării funcționale, reducerea comportamentelor disruptive și susținerea integrării sociale.

Instrumente utilizate

1. Observația sistematică – aplicată de observatori externi instruiți, pe baza unei grile axate pe: inițierea interacțiunilor, menținerea atenției, adaptarea la reguli și exprimarea emoțională.
2. Jurnal reflexiv al facilitatorilor – completat după fiecare sesiune, pentru a nota reacțiile copiilor, adaptările realizate și dificultățile întâlnite.
3. Chestionare aplicate părinților și cadrelor didactice – cu întrebări pe scală Likert privind evoluția copiilor în plan social și emoțional.
4. Interviu semi-structurat – realizat cu un eșantion de 6 părinți și 4 facilitatori, pentru completarea datelor cu perspective calitative.

Cercetarea a fost derulată cu acordul părinților și al unităților de învățământ implicate. S-a respectat anonimatul participanților, iar toate informațiile au fost folosite exclusiv în scop științific. Triangularea surselor de date (observații, chestionare, interviuri) a fost utilizată pentru creșterea validității rezultatelor.

Pentru a investiga impactul atelierelor experiențiale desfășurate în medii outdoor asupra incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), cercetarea a integrat un set coerent de instrumente metodologice complementare. Acestea au fost selectate pentru a oferi o imagine cât mai completă și fidelă a schimbărilor survenite în plan comportamental, emoțional și social, atât din perspectiva observatorilor direcți, cât și a actorilor educaționali și familiilor implicate.

1. Observația sistematică a comportamentului

Instrumentul de bază pentru măsurarea schimbărilor în comportamentele copiilor a fost observația sistematică, aplicată de observatori instruiți în pedagogie specială și

psihologie educațională. Aceștia au completat fișe de observație la fiecare atelier, urmărind indicatori standardizați: inițiativa în interacțiune, răspunsul la reguli, toleranța la frustrare, implicarea în sarcini comune și exprimarea emoțiilor. Scopul a fost captarea directă și obiectivă a evoluțiilor comportamentale, pe o perioadă de timp susținută (8 săptămâni), în condiții similare de context (acela și cadru natural, aceia și facilitatori). Observarea directă oferă acces la comportamente reale, nefiltrate de așteptări sau interpretări subiective, fiind esențială în lucrul cu copii care pot avea dificultăți în autoreflexie sau exprimare verbală.

2. Jurnalul reflexiv al facilitatorilor

După fiecare atelier, facilitatorii au completat un jurnal reflexiv structurat, în care au notat: dinamica grupului, comportamente remarcabile (pozitive sau negative), gradul de participare activă a fiecărui copil, ajustările pedagogice efectuate și reacțiile emoționale observate. Scopul a fost documentarea în timp real a intervențiilor educaționale, a observațiilor calitative și a evoluțiilor subtile care pot scăpa unui chestionar standardizat. Acest tip de jurnal oferă o dimensiune narativă valoroasă cercetării, completând datele cantitative printr-o abordare hermeneutică, centrată pe sensuri, nu doar pe frecvențe.

3. Chestionare aplicate părinților și cadrelor didactice

Un set de chestionare cu itemi în format Likert (1–5) a fost aplicat părinților și cadrelor didactice înainte și după derularea atelierelor. Itemii au vizat percepția asupra progresului copiilor în plan emoțional (dispoziție, adaptabilitate), social (interacțiuni, inițiative), și educațional (motivație, concentrare). Scopul a fost măsurarea percepțiilor externe asupra evoluției copiilor, pentru a corobora observațiile facilitatorilor cu impresiile celor care cunosc elevii în contexte diverse (acasă, la școală). Părinții pot observa schimbări de dispoziție sau în comportamentul de acasă, care nu apar în mod direct în timpul activităților, iar cadrele didactice pot evidenția transferul rezultatelor către contextul școlar formal.

4. Interviu semi-structurat

Un eșantion de 10 persoane (6 părinți, 4 facilitatori) a participat la interviuri semi-structurate după finalizarea programului. Interviurile au fost ghidate de un set de întrebări deschise, privind percepțiile asupra efectelor activităților outdoor, nevoile copiilor, eficiența intervenției și sugestii pentru îmbunătățire. Scopul a fost explorarea în profunzime a experiențelor trăite și a semnificațiilor atribuite de participanți programului desfășurat. Interviurile oferă acces la dimensiunea subiectivă a incluziunii, la aspecte precum sentimentul de apartenență, autonomie percepută, sau încrederea în sine – dimensiuni greu de cuantificat, dar esențiale în evaluarea impactului pe termen lung.

Prin integrarea acestor patru instrumente, cercetarea a reușit să trianguleze datele și să construiască o imagine echilibrată, combinând perspectiva observatorului obiectiv cu vocea actorilor implicați. Această abordare multimodală este recomandată în

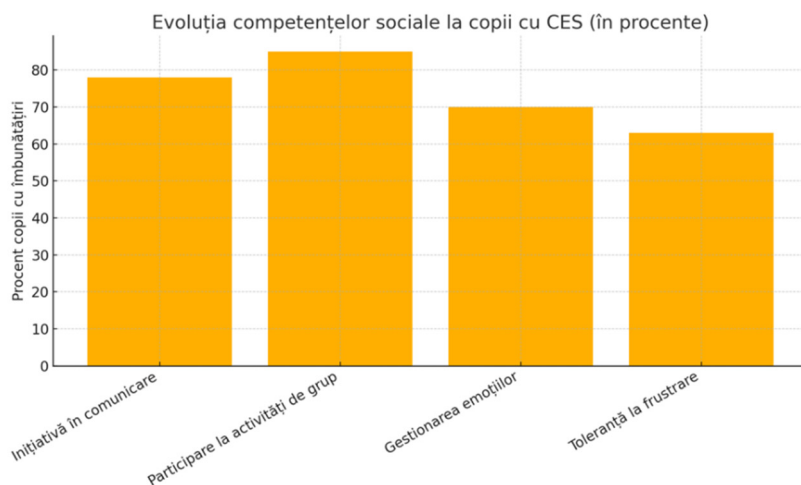
evaluarea intervențiilor educaționale cu caracter incluziv (Devlin et al., 2018; Kelly et al., 2022), deoarece permite analiza nu doar a „ce se schimbă”, ci și a „cum și de ce se schimbă” în cazul copiilor cu CES.

IV. Rezultate

Rezultatele cercetării oferă o imagine clară asupra impactului pozitiv pe care activitățile outdoor de tip experiențial îl au asupra copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), în special în ceea ce privește competențele sociale, emoționale și relaționale. Datele au fost analizate pe baza observațiilor sistematice, chestionarelor aplicate părinților și cadrelor didactice, precum și prin interpretarea jurnalelor reflexive și interviurilor.

Conform fișelor de observație completate de facilitatori, majoritatea copiilor au înregistrat progrese semnificative în cel puțin două dintre ariile monitorizate. Procentajele indică faptul că 85% dintre copii au participat activ la activitățile de grup, iar 78% au început să inițieze mai frecvent interacțiuni cu colegii sau cu adulții. Gestionarea emoțiilor, un indicator esențial în incluziunea reală, a fost îmbunătățită la 70% dintre participanți, iar 63% au prezentat o toleranță mai ridicată la frustrare și la situații neprevăzute.

Aceste date sunt sintetizate în Graficul 1, care ilustrează procentul copiilor care au înregistrat progrese observabile în patru arii sociale cheie:

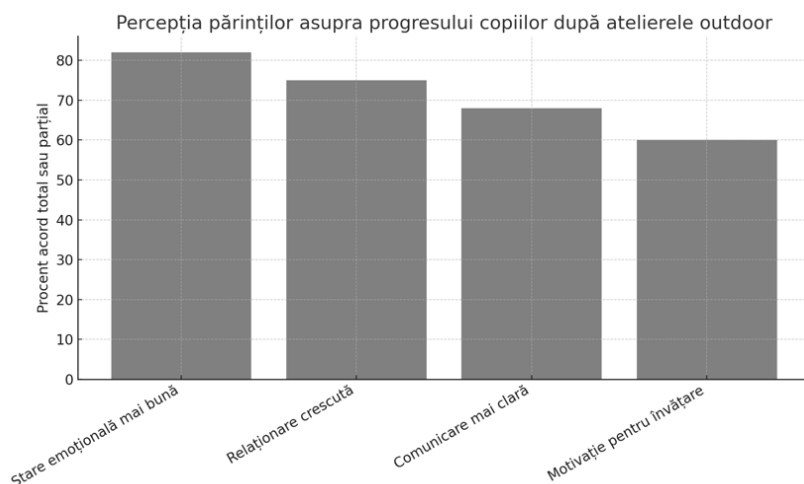


Grafic nr. 1. Procentul copiilor care au înregistrat progrese observabile în patru arii sociale cheie

Chestionarele aplicate părinților la finalul celor opt săptămâni de activități au oferit o perspectivă valoroasă asupra impactului programului în viața de zi cu zi a copiilor. 82% dintre părinți au raportat o stare emoțională generală îmbunătățită la copiii lor, iar 75% au remarcat o creștere a relaționării pozitive cu ceilalți membri ai familiei sau cu colegii. De asemenea, 68% au observat o exprimare mai clară a nevoilor

și sentimentelor, iar 60% au notat o motivație crescută pentru activități educaționale sau recreative.

Aceste rezultate sunt prezentate în Graficul 2, care reflectă nivelul de acord al părinților cu patru afirmații-cheie privind progresul observat la copil:



Grafic nr. 2. Nivelul de acord al părinților cu afirmații-cheie privind progresul observat la copil

Datele calitative obținute din jurnalele facilitatorilor și interviurile semi-structurate au confirmat direcțiile sugerate de analiza cantitativă. Facilitatorii au remarcat o creștere graduală a încrederii în sine, a disponibilității de cooperare și a autonomiei în desfășurarea activităților. Părinții au vorbit despre „copii mai liniștiți, mai dispuși să povestească ce au făcut” și despre „un entuziasm crescut pentru mersul în natură”.

Cadrele didactice au observat, în paralel, o ușoară scădere a comportamentelor disruptive în clasă la aproximativ 40% dintre copiii incluși în program, sugerând un posibil transfer pozitiv al competențelor sociale dobândite în contextul non-formal către mediul școlar formal.

V. Discuții

Rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări confirmă eficiența atelierelor experiențiale outdoor ca instrument de sprijin pentru incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Evoluțiile înregistrate în domeniul competențelor sociale, observate atât de facilitatori, cât și confirmate de părinți și cadre didactice, subliniază potențialul educației non-formale de a oferi contexte de învățare autentice și adaptate diversității.

Progresul înregistrat în privința inițiativei de comunicare, participării la activități de grup și gestionării emoțiilor validează concluziile formulate de Brodin (2009) și

Waite (2011), care susțin că învățarea în aer liber facilitează dezvoltarea relațională și emoțională, în special în cazul copiilor care nu răspund bine la metodele tradiționale. De asemenea, toleranța crescută la frustrare observată la 63% dintre copii poate fi pusă în relație cu flexibilitatea mediului outdoor, care permite repetarea, eșecul fără stigmatizare și explorarea în ritm propriu (Knight, 2013; Stavrianos, 2023).

Percepțiile exprimate de părinți consolidează această perspectivă. Faptul că 82% au observat o stare emoțională mai bună și 68% o comunicare mai clară din partea copilului arată că efectele atelierelor se extind dincolo de contextul activității propriu-zise, influențând dinamica familială. Acest transfer pozitiv este în concordanță cu rezultatele lui Benkova și Mareva (2019), care au evidențiat impactul activităților experiențiale asupra integrării sociale durabile, mai ales când acestea sunt susținute de implicarea familiei.

Un alt aspect esențial este convergența dintre datele calitative și cantitative. În jurnalele reflexive, facilitatorii au remarcat nu doar comportamente noi, ci și o schimbare de atitudine: copiii au devenit mai curioși, mai încrezători și mai dispuși să exploreze medii sau sarcini necunoscute. Acest tip de transformare este dificil de surprins prin instrumente standardizate, dar esențial în procesul de incluziune. Studiile recente arată că, pentru copiii cu CES, progresul nu înseamnă doar dobândirea de competențe, ci și depășirea blocajelor emoționale sau comportamentale (Maddali & Lazar, 2022; Sarivaara et al., 2022).

Totodată, rezultatele reflectă relevanța aplicării principiilor Designului Universal pentru Învățare (UDL) în context non-formal. Flexibilitatea activităților, oferirea de multiple căi de implicare și adaptarea sarcinilor la stilurile individuale de învățare s-au dovedit a fi esențiale pentru participarea reală a copiilor. Aceste constatări sprijină concluziile lui Kelly et al. (2022), potrivit cărora UDL este eficient nu doar în context formal, ci și în spații educaționale alternative, cum ar fi cele outdoor.

Nu în ultimul rând, cercetarea evidențiază importanța colaborării interdisciplinare: succesul activităților a depins de implicarea coordonată a educatorilor, părinților și facilitatorilor. Acest aspect reflectă ceea ce Devlin et al. (2018) definesc drept „ecologia incluziunii”, un cadru în care școala, familia și comunitatea lucrează împreună pentru a sprijini fiecare copil în mod holistic.

În ansamblu, datele sugerează că atelierelor outdoor de tip experiențial nu doar că susțin incluziunea copiilor cu CES, ci oferă un model de intervenție replicabil, scalabil și sustenabil, cu beneficii pe termen lung în plan educațional și social.

VI. Concluzii și recomandări

Rezultatele acestei cercetări evidențiază cu claritate potențialul educației non-formale, în special al atelierelor experiențiale desfășurate în medii outdoor, de a susține procesele de incluziune ale copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Participarea la astfel de activități a avut un impact pozitiv asupra abilităților sociale, stării emoționale și autonomiei copiilor, demonstrând că învățarea poate avea loc cu succes în contexte

non-tradiționale, atunci când acestea sunt bine structurate și adaptate nevoilor reale ale participanților.

Copiii incluși în program au manifestat progrese semnificative în ceea ce privește comunicarea, relaționarea, capacitatea de a lucra în echipă și toleranța la frustrare. Aceste evoluții au fost confirmate atât de observatori externi și facilitatori, cât și de părinți și cadre didactice. În plus, transferul pozitiv al comportamentelor dobândite în contextul atelierelor către mediul familial și școlar subliniază sustenabilitatea rezultatelor.

Importanța aplicării principiilor Designului Universal pentru Învățare (UDL), flexibilitatea activităților, diversitatea modalităților de exprimare și participare, precum și colaborarea dintre facilitatori, părinți și profesori s-au dovedit a fi elemente esențiale în Reușita intervenției. Educația non-formală nu este doar o completare a învățământului formal, ci poate deveni un spațiu de echilibrare, vindecare și dezvoltare pentru copiii cu CES.

Având în vedere aceste rezultate, se impune extinderea și consolidarea cadrului metodologic prin care activitățile outdoor sunt integrate în proiectele educaționale incluzive. Este esențial ca astfel de activități să fie gândite ca parte complementară a învățământului de masă, nu ca intervenții izolate sau ocazionale. Facilitatorii care lucrează în educația non-formală trebuie să beneficieze de formare continuă în domeniul educației speciale și al pedagogiilor incluzive, pentru a putea adapta intervențiile în funcție de nevoile specifice ale fiecărui copil. În același timp, sprijinul instituțional trebuie consolidat prin politici educaționale care să încurajeze colaborarea intersectorială între școală, familie, comunitate și sectorul asociativ, contribuind la sustenabilitatea și scalabilitatea acestui tip de intervenție. Totodată, este necesară documentarea și diseminarea acestor practici în mediile educaționale, pentru a asigura transferul de experiență și construirea unor rețele de inovație pedagogică în sprijinul incluziunii reale.

Așadar, atelierele experiențiale desfășurate în aer liber pot deveni un catalizator pentru incluziune atunci când sunt ancorate în nevoile reale ale copiilor, susținute prin colaborare și valorizate ca forme autentice de educație transformativă.

Bibliografie

Benkova, K., & Mareva, V. (2019). *Social inclusion based on non-formal education*. https://www.academia.edu/91696869/Social_inclusion_based_on_non_formal_education

Brodin, J. (2009). Inclusion through access to outdoor education: Learning in Motion (LIM). *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 99-113.

Devlin, M., Kristensen, S., Krzaklewska, E., & Nico, M. (2018). *Learning mobility, social inclusion and non-formal education*. Council of Europe Publishing.

European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020 – Inclusive education and training*. Publications Office of the European Union.

Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal Design for Learning-A framework for inclusion in Outdoor Learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(1), 75-89.

Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*. SAGE Publications.

Maddali, H. T., & Lazar, A. (2022). Sociality and skill sharing in the garden. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2211.10766>

Mannion, G., & Lynch, J. (2016). Place-based education and children's rights to active participation in society. *International Journal of Educational Research*.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Sarivaara, E., Keskitalo, P., Frangou, S. -M., Lakkala, S., & Kunnari, A. (2022). Let's go out! Outdoor adventure education as support for special needs. *European Journal of Education Studies*. DOI: 10. 46827/ejes. v9i9. 4443

School Education Platform. (2024). Inclusion through outdoor education and experiential learning. *European School Education Gateway*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/inclusion-through-outdoor-education-and-experiential-learning>

Stavrianos, A. (2023). How forest school supports inclusive practices: Observations of child engagement and views of teachers and parents. <https://www.researchgate.net/publication/371780761>

Waite, S. (2011). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*. SAGE Publications.

White, R. (2012). The emotional impact of outdoor play for children with special needs. *Children, Youth and Environments Journal*. Boulder, CO.

Provocări și soluții în integrarea elevului cu cerințe educaționale speciale. Studiu de caz

Profesor Roxana-Gabriela VLAD,
Liceul Tehnologic „Vasile Juncu”, Miniș

This paper presents an intervention model for the integration of students with Special Educational Needs (SEN) into mainstream education, using the case of a 17-year-old boy diagnosed with dyslexia, speech disorders (dyslalia), and behavioral issues. The student displays excessive technology use, verbal and physical aggression, emotional reactivity, and poor personal hygiene, significantly affecting his academic performance and social adaptation. The proposed intervention involves close collaboration between school professionals, the student's family, and a multidisciplinary team. Key components include the development of a tailored Individualized Educational Plan (IEP), the implementation of a behavioral contract, and the use of differentiated instructional strategies to meet the student's needs. The paper also examines the broader context of Romanian mainstream schools, where true curricular adaptation for SEN students remains the exception rather than the rule. Contributing factors include limited teacher training, insufficient support staff, and scarce resources. Practical solutions are proposed, such as ongoing teacher development, inter-institutional cooperation, and increased parental involvement. The study includes a model of adapted curriculum for a second foreign language class in grade 10, a sample IEP, and a letter from the homeroom teacher to the family. It emphasizes the family's role and the necessity of long-term multidisciplinary support beyond the classroom.

Introducere

Integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă reprezintă o provocare și, în același timp, o oportunitate majoră pentru sistemul educațional românesc. Această abordare solicită cadrelor didactice, specialiștilor și familiilor un efort comun pentru a asigura incluziunea reală și eficientă a acestor elevi. Lucrarea de față propune un model de intervenție personalizat, bazat pe un caz concret, care vizează atât adaptarea didactică, cât și sprijinul emoțional și comportamental al elevului.

Scopul lucrării noastre este de a prezenta un exemplu aplicat de bună practică, pornind de la dificultățile reale ale unui elev cu CES, propunând măsuri și adaptări care să faciliteze integrarea sa în activitatea școlară obișnuită și în colectivul clasei.

Prezentarea cazului

Cazul analizat este al unui băiat de 17 ani, înscris în clasa a X-a, care prezintă dificultăți de învățare (dislexie), tulburări de limbaj (dislalie), comportament opoziționist și provocator, precum și o dependență accentuată de tehnologie (cu precădere telefon mobil). Acesta manifestă comportamente de opoziție verbală și, uneori, agresivitate fizică, mai ales atunci când i se solicită să renunțe la telefon în timpul orelor. Sensibil la remarci și situații percepute ca fiind umilitoare, reacționează impulsiv, adesea prin insulte, retragere sau distrugerea propriilor bunuri.

Elevul consumă regulat băuturi energizante, a început să fumeze și manifestă o igienă personală precară. Rezultatele școlare sunt slabe, cu dificultăți majore în îndeplinirea cerințelor academice și în respectarea regulilor de comportament școlar. Familia este, în general, dezorientată și implicată reactiv în viața școlară a copilului.

Rolul familiei în integrarea copilului cu CES

Familia reprezintă un factor esențial în Reușita intervenției educaționale. În cazul prezentat, implicarea activă și ghidată a părinților poate contribui la:

- crearea unui climat emoțional stabil acasă, în care copilul să se simtă susținut și valorizat;
- implementarea unor rutine zilnice care să favorizeze autoreglarea (somn, alimentație, igienă, timp limitat petrecut pe telefon);
- colaborarea deschisă cu școala și specialiștii (logoped, consilier, psiholog);
- monitorizarea respectării unui contract comportamental și aplicarea consecvență a regulilor stabilite;
- participarea la activități de consiliere parentală și grupuri de sprijin.

Este important ca familia să înțeleagă rolul său nu doar în gestionarea dificultăților de acasă, ci și în susținerea învățării și adaptării sociale a copilului.

Intervenția echipei multidisciplinare și continuarea activității începute în clasă

Pentru a obține rezultate remarcabile și de durată, intervenția nu va fi unidirecțională, aceasta trebuie să fie coordonată de o echipă multidisciplinară formată din: dirigintele clasei, profesorii de specialitate, consilierul școlar, psihologul școlii, logopedul, reprezentantul familiei, medicul școlar sau medicul de familie.

Această echipă va colabora pentru:

- elaborarea și revizuirea Planului Educațional Individualizat (PEI), cu obiective clare, măsurabile și diferențiate;
- aplicarea constantă a contractului comportamental adaptat situației și monitorizat periodic;
- susținerea dezvoltării abilităților de comunicare, auto-control și relaționare prin activități de consiliere și terapie;

- adaptarea activităților didactice și evaluărilor în funcție de potențialul elevului;
- menținerea unei comunicări eficiente între toți actorii implicați (profesori-familie-specialiști).

Realități și dificultăți în aplicarea adaptărilor curriculare și cauze identificate

Deși legislația prevede obligativitatea elaborării și aplicării PEI și a adaptărilor curriculare, în practică, acestea sunt implementate rar și superficial. Adaptarea reală a programei pentru elevii cu CES este mai degrabă excepția decât regula în școlile de masă, ceea ce afectează profund incluziunea autentică. Elevii sunt adesea prezenți fizic în clasă, dar lipsiți de sprijinul real de care au nevoie pentru a învăța.

Printre cele mai importante cauze ale ratei mici de succes în aplicarea adaptărilor curriculare, considerăm că se numără:

- *Lipsa de formare adecvată a cadrelor didactice în domeniul pedagogiei incluzive.* Majoritatea profesorilor nu au fost pregătiți pentru adaptări curriculare diferențiate. Pedagogia incluzivă este încă percepută ca „o nișă”, nu ca parte integrantă a formării tuturor profesorilor.
- *Timp și resurse limitate.* Un profesor care predă la 5–6 clase a câte 25–30 de elevi, nu are capacitatea practică de a elabora planuri adaptate individual pentru fiecare copil cu CES, mai ales fără sprijin venit din parte echipei multidisciplinare.
- *Lipsa profesorilor de sprijin și a echipei multidisciplinare.* Conform standardelor, un profesor de sprijin ar trebui să lucreze cu 8–12 elevi. În realitate, un cadru deservește adesea peste 30 de copii, în mai multe școli.
- *Absența unui mecanism de monitorizare și responsabilizare.* Deși planul individualizat e obligatoriu pe hârtie, nu există o evaluare clară a punerii lui în practică, iar adaptarea de conținuturi sau evaluări rămâne, deseori, la latitudinea profesorului titular.
- *Rezistență la schimbare.* Pentru unii profesori, adaptarea programei este văzută doar ca o „diluare” a exigențelor și o creștere a volumului de muncă. Uneori se opun ideii de a oferi subiecte diferite, teme reduse sau note alternative pentru copiii cu CES.

Considerații statistice și realități educaționale

Conform datelor centralizate de Ministerul Educației și INS în perioada 2021–2023:

- Peste 45. 000 de elevi cu CES sunt încadrați în sistemul de învățământ de masă;
- Doar 65–70% dintre aceștia beneficiază de documente oficiale pentru orientare școlară;
- Mai puțin de 50% au un PEI elaborat și aplicat activ;

- Se estimează că 30–35% dintre elevii cu dificultăți nu au niciun diagnostic clar stabilit;
- Peste 90% dintre copiii cu CES sunt orientați către învățământul de masă, însă fără suficiente resurse umane și materiale.

Soluții realiste și realizabile

- oferirea de cursuri gratuite, obligatorii, de pedagogie incluzivă pentru profesori; formarea practică și aplicată a acestora, nu doar în teorie;
- modele concrete de adaptări pe discipline (fișe, bareme diferențiate, teme adaptate);
- introducerea în fișa postului a responsabilității de a implementa adaptări curriculare;
- parteneriat activ cu consilierul școlar și CJRAE – nu doar în momente de criză;
- timp alocat în mod real pentru planificarea individualizată;
- realizarea de inspecții tematice care să vizeze exclusiv aplicarea PEI;
- parteneriate cu ONG-uri și universități care pot furniza expertiză și resurse;
- crearea unor centre județene de sprijin pentru incluziune care să acorde asistență directă școlilor și sprijin individualizat elevilor și cadrelor didactice;
- schimbarea culturii școlii – în care incluziunea nu e o obligație birocratică, ci o valoare.

Observații

În anexe, vom prezenta câteva documente realizate în scopul susținerii integrării cazului prezentat mai sus:

- **Anexa 1. Model de Plan educațional individualizat**
- **Anexa 2. Model de scrisoare trimisă părinților** de către profesorul diriginte
- **Anexa 3. Model de activitate urmărind programă adaptată pentru limba străină, clasa a X-a, limba a doua**, pentru antrenarea elevului cu CES în activitatea realizată în mod curent cu clasa, la ora de limbă străină.

Concluzii

În multe școli din România, elevii cu CES sunt „integrați formal, dar excluși funcțional”. Adaptarea reală a programei este esențială pentru o incluziune autentică, dar necesită voință instituțională, formare și sprijin real pentru cadrele didactice.

Pentru cazul sus-prezentat se înregistrează mici progrese, suntem conștienți că adaptarea curriculei și a metodelor de lucru pentru elevii cu CES nu trebuie să determine scăderea standardelor, ci creșterea accesibilității și echității. Printr-o colaborare strânsă între școală, familie și specialiști, elevii cu dificultăți pot fi integrați real în colectiv și pot înregistra progrese semnificative. Este esențial ca intervențiile educaționale să fie

continue, coerente și susținute de o echipă funcțională și implicată. Familia joacă un rol-cheie în menținerea ritmului de lucru și în dezvoltarea socio-emoțională a copilului, iar susținerea sa este indispensabilă pentru succesul școlar.

Bibliografie

- Bocoș, M. (2002). *Instruirea interactivă*. Presa Universitară Clujeană.
- Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale*. Editura Polirom.
- Institutul Național de Statistică. (2021–2023). *Statistici privind populația școlară cu CES*. https://insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2021_2022.pdf
- Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare. (2022). https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/LEN_2011_actualizata_2022.pdf
- Ministerul Educației. (2023). *Raport privind incluziunea elevilor cu CES în învățământul de masă*. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Transparenta/Rapoarte_sistem/Raport-Starea-invatamantului-preuniversitar-2022-2023.pdf
- Ordinul M. E. N. nr. 3124/2017, privind Planul educațional individualizat. (2017). https://www.edu.ro/sites/default/files/Anexa%20OMEN%20nr%203124_TSI.pdf
- Radu, I. (2010). *Incluziunea școlară – între teorie și practică*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. (2006). *Assessment in special and inclusive education*. Houghton Mifflin Company.
- Vlăsceanu, L. (coord.). (2021). *Educația incluzivă în România – Provocări și soluții*. Editura Universitară.

ANEXA 1

MODEL DE PEI – Elev cu dislexie, dislalie și tulburări de comportament (vârstă: 17 ani)

1. Date generale

- **Nume elev:** [Confidențial]
- **Clasa:** a X-a
- **Unitate de învățământ:** [Liceul X]
- **Diagnostic educațional:** Dislexie, dislalie, comportament opozant și impulsiv, tulburări de reglare emoțională.
- **Echipa educațională:** Diriginte, profesori de specialitate, consilier școlar, psiholog, părinte/tutore, profesor de sprijin.

2. Evaluare inițială

Domenii afectate:

- **Cognitiv:** dificultăți majore de citire, înțelegere a textului scris, dezorganizare în execuția sarcinilor
- **Limba și comunicare:** prezența dislaliei afectează claritatea exprimării orale; poate contribui la reacțiile agresive, în special dacă este ironizat sau neînțeles.
- **Comportamental:** impulsivitate, agresivitate verbală/fizică, rezistență la autoritate, dependență de telefon.
- **Socio-emoțional:** sensibilitate excesivă la feedback social (se simte „râs de”), lipsă de control emoțional, stimă de sine scăzută.
- **Igienă și sănătate:** neglijare personală, consum excesiv de energizante, debut de comportamente adictive (fumat).
- **Tehnologic:** utilizare excesivă și inadecvată a telefonului, refuz de a-l lăsa deoparte în timpul orelor.

3. Obiective generale PEI

- Îmbunătățirea abilităților de citire și înțelegere prin metode alternative.
- Reducerea comportamentelor agresive și dezvoltarea autocontrolului.
- Gestionarea utilizării telefonului și reducerea dependenței tehnologice.
- Îmbunătățirea igienei personale și a obiceiurilor de viață sănătoase.
- Creșterea stimei de sine și a sentimentului de acceptare în grup.
- Îmbunătățirea pronunției sunetelor afectate prin exerciții logopedice.
- Creșterea încrederii în exprimarea orală.

4. Obiective specifice + Strategii și resurse

Domeniu	Obiectiv specific	Strategii/metode	Responsabili
Cognitiv	Să citească și să înțeleagă un text adaptat de 100-150 de cuvinte, cu sprijin vizual	- Texte simplificate - Audiobooks și materiale video - Exerciții de citire ghidată în perechi	Prof. sprijin, prof. limba română
Limba/ Comunicare	Să corecteze pronunția a cel puțin 3 sunete deficitare în decurs de 4 luni	- Exerciții logopedice (în cabinete sau școală, acasă) - Aplicații logopedice (VoxiKids, Logopedia etc.) - Exerciții de articulare și respirație	Logoped (intern/extern), părinte
Comportamental	Să răspundă fără agresivitate în situații tensionate, în 4/5 cazuri	- Jocuri de rol - Contract comportamental - Tehnici de respirație/ control furie	Psiholog, diriginte
Tehnologic	Să reducă utilizarea telefonului la 2 pauze/zi în timpul școlii	- “Cutia de telefoane” în clasă - Alternativă: fidget/toy anti-stres - Acorduri scrise între elev-profesor-părinte	Diriginte, consilier
Igienă și stil de viață	Să aibă o rutină minimă de igienă (spălat, îmbrăcat adecvat) observabilă zilnic	- Discuții 1: 1 cu adult de încredere - Recompense simbolice pentru progres - Ghid vizual în baie acasă/școală	Părinte, consilier, diriginte
Socio-emoțional	Să exprime emoțiile verbal, fără violență, în cel puțin 3 din 5 situații frustrante Să participe cu încredere la exprimări orale scurte (1-2 propoziții) în clasă	- Jurnal emoțional (scris sau audio) - Exerciții de identificare emoțională - Grup de suport cu alți elevi - Repetiții ghidate cu profesorul - Exprimare prin desen/clipuri audio - Feedback pozitiv sistematic	Psiholog, profesor sprijin, psiholog, prof. clasă

5. Modalități de evaluare

- Observare directă (fișe comportamentale)
- Feedback săptămânal de la profesori
- Autoevaluare lunară (verbală sau scrisă)
- Evaluare alternativă la materiile principale (oral, desen, colaj, video etc.)

6. Colaborare cu familia

- Întâlniri lunare părinte-școală
- Contract de parteneriat
- Jurnal de comunicare (fizic sau digital)
- Sprijin pentru controlul consumului de energizante/fumat
- Părintele va susține participarea la ședințe logopedice (unde este posibil)
- Se oferă ghiduri simple de exerciții pentru acasă (sunetele vizate)
- Se încurajează exprimarea orală acasă în contexte pozitive, fără corectări dure

Sugestii suplimentare

- Se evită punerea elevului în situații de citit cu voce tare în fața clasei, decât dacă el solicită sau acceptă.
- Intervenția logopedică va fi discretă și non-penalizatoare – accentul cade pe progres, nu pe perfecțiune.

7. Revizuirea planului

- Frecvență: lunar sau la nevoie (în caz de regres semnificativ)
- Echipa se reunește pentru ajustarea obiectivelor sau strategiilor

ANEXA 2

SCRISOARE ADRESATĂ FAMILIEI – MODEL

Către familia elevului [.....], clasa a X-a

Stimați părinți,

Vă scriu în calitate de diriginte al elevului [.....], pentru a vă aduce la cunoștință câteva aspecte esențiale legate de parcursul său educațional și nevoile pe care le implică în prezent.

În ultimele luni, am observat la [.....] o serie de dificultăți care afectează nu doar procesul său de învățare, ci și relațiile cu profesorii și colegii. Unele dintre ele vă sunt cunoscute și fac deja subiectul unor discuții avute anterior, considerăm însă necesară comunicarea cu dumneavoastră și pe această cale. Iată cele identificate:

- Dificultăți de citire și scriere, încadrarea într-un diagnostic de dislexie
- Probleme de pronunție (dislalie), ce pot afecta exprimarea orală și încrederea în sine
- Episoade de furie, opoziție față de reguli, reacții disproporționate la glume sau critici
- Dependență de telefon, dificultate în gestionarea timpului și atenției
- Igienă personală deficitară, semnalată frecvent

Având în vedere aceste aspecte, școala a inițiat un **Plan Educațional Individualizat (PEI)** pentru sprijinirea evoluției lui [.....]. Totodată, am elaborat un contract comportamental simplu, pe care vă invităm să-l susțineți acasă.

Pentru a susține progresele lui, recomandăm:

- **Evaluare logopedică** și participare constantă la ședințe de corectare a pronunției;
- **Sprijin psihologic individual** (eventual psihoterapie) pentru reglarea emoțiilor și învățarea unor tehnici de autocontrol;
- Stabilirea unei **rutine clare acasă**: limitarea timpului petrecut pe telefon, reguli de somn și alimentație sănătoasă;
- Continuarea colaborării active între familie – diriginte – consilierul școlii.

Sunt convins(ă) că, printr-o abordare comună, blândă și consecventă, îl putem ajuta pe [.....] să-și regăsească echilibrul și să-și valorifice potențialul.

Vă mulțumesc pentru încredere și sprijin!

Cu respect,

[Nume și prenume]

Diriginte clasa a X-a

Data: [_____]

ANEXA 3

MODEL DE ACTIVITATE URMĂRIND PROGRAMĂ ADAPTATĂ – limba străină (clasa a X-a, limba a doua)

Tema: Verbul „Être” la perfect compus

Obiective diferențiate:

- Elevii avansați: redactarea unor fraze complexe cu verbul "" la „Être” la perfect compus
- Elevul cu CES: formularea și citirea unor propoziții simple, cu suport vizual și verbal.

Resurse:

- Tabel vizual cu formele verbului;
- Fișe de lucru adaptate;
- Carduri ilustrate;
- Aplicație audio pentru repetare;
- Tablă interactivă.

Desfășurare:

- Introducerea regulii prin explicații și exemple vizuale;
- Activitate în perechi: elevii lucrează în grupuri eterogene. Elevul cu CES este sprijinit de un coleg-tutore;
- Completarea fișei de lucru:
- Elevul cu CES scrie și citește 3 propoziții simple (ex. „J’ai été content. ”; „J’ai été à la mer”. Ceilalți elevi redactează o scurtă povestire cu minimum 5 propoziții folosind forme ale verbului la diferite persoane.
- Evaluare:
 - Orală pentru elevul cu CES, cu feedback imediat și pozitiv;
 - Scrisă pentru ceilalți și orală pentru 2-3 elevi, pentru verificarea înțelegerii lecției.
- Încheiere: recapitulare și feedback general, evidențiind contribuția fiecărui elev.

Elemente de sprijin pentru elevul cu CES:

- Pauză scurtă dacă apar semne de agitație;
- Sarcini clare, structurate;
- Implicare în activitate prin roluri simple și protejate (ex. "responsabil cu cardurile");
- Evaluare adaptată.