

CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI DE ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ IAȘI
COMPARTIMENTUL DE SERVICII EDUCAȚIONALE SPECIALIZATE

Equilibrium

Nr. 11

Iași – iulie 2026

CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ IAȘI
COMPARTIMENTUL DE SERVICII EDUCAȚIONALE SPECIALIZATE

Equilibrium

Nr. 11

IAȘI – IULIE 2026

CUPRINS:

I.DEZVOLTARE ORGANIZAȚIONALĂ	5
<i>CONSOLIDAREA ECHIPELOR DE SPECIALIȘTI DE LA NIVELUL CJRAE IAȘI, Hardulea Anca</i>	7
<i>CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ IAȘI - PROMOTOR AL DIVERSITĂȚII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE, Tamaș Ana-Camelia</i>	13
<i>MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR ÎNTRE AUTORITATE MANAGERIALĂ ȘI MOBBING ORGANIZAȚIONAL. ROLUL PROFESORULUI CONSILIER ȘCOLAR ÎN ACEST CONTEXT, Bârlădeanu Corina-Roxana</i>	17
<i>IMPLEMENTAREA PROIECTULUI „DIALOGURI PROFESIONALE” LA NIVELUL SERVICIILOR DE TERAPIE LOGOPEDICĂ, Mendelovici Alina Mirela, Milici Roxana Cristina, Arsene Livia-Mihaela</i>	21
II. PROIECTE ȘI PROGRAME DIN DOMENIUL PSIHOPEdagogIC-REZULTATE ȘI IMPACT	29
<i>PARTICIPARE, INIȚIATIVĂ, SCHIMBARE: EXPERIENȚA YOUHLINK, Hardulea Anca, Tamaș Ana-Camelia</i>	31
<i>MOBILITATEA ERASMUS+-O EXPERIENȚĂ VALOROASĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ÎN EDUCAȚIE, Luca Ana Nicoleta, Rusu Ecaterina Daniela</i>	35
<i>CÂND ÎNVĂȚAREA IESE DIN MANUALE: JURNAL DE ERASMUS+ ÎN PRAGA, Măriuță Alexandra-Elena</i>	39
<i>CLUBUL EXPLORATORILOR DE SENSURI” ATELIERE DE GÂNDIRE CRITICĂ, Milici Roxana Cristina, Mendelovici Alina, Arsene Livia-Mihaela</i>	43
<i>„MÂNUȚE DIBACE, INIMI DESCHISE” - PROIECT SNAC PENTRU DEZVOLTAREA EMPATIEI ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE PRIN ACTIVITĂȚI CARITABILE ȘI CREATIVE, Petrescu Mihaela, Arădoaie Lavinia Daniela</i>	49
<i>„LET DREAMS COME TRUE” - LECȚII ISLANDEZE DESPRE INCLUZIUNE ȘI BUNĂSTARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE, Robotă Daniela</i>	55
<i>IMPLICAREA ACTIVĂ A PĂRINȚILOR PRIN VALORI - UN DEMERS NECESAR ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ, Sandu Ana-Maria</i>	59
<i>TULBURĂRILE DE ÎNVĂȚARE - EVALUARE ȘI INTERVENȚIE. PERSPECTIVE PROPUSE ÎN PROIECTUL COTIC II, Vlasie Elena-Manuela</i>	63
III. CONSILIEREA PSIHOPEdagogICĂ-STRATEGII, TEHNICI, RESURSE	69
<i>ELEVUL ȘI INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ: ÎNTRE SPRIJIN REAL ȘI DEPENDENȚĂ COGNITIVĂ, Adumitroaie Elena</i>	71
<i>APLICAȚII PRACTICE ÎN CONSILIEREA DE GRUP LA CLASELE GIMNAZIALE, Crețu Roxana</i>	77
<i>EVALUAREA ELEVILOR: IMPACTUL SOCIAL ȘI EMOȚIONAL ASUPRA ACESTORA ȘI AL FAMILIEI LOR, Damian Mihaela</i>	81

<i>CONSILIEREA COPIILOR/ ADOLESCENȚILOR CARE EXPERIMENTEAZĂ DIVORȚUL PĂRINȚILOR</i> , Filip Elena	87
<i>IMPORTANȚA SINCRONIZĂRII PREDOMINANȚEI SENZORIALE CU STILUL DE ÎNVĂȚARE - METODE DE OPTIMIZARE A ÎNVĂȚĂRII</i> , Gheorghiu Anamaria, Dorobanțu Rodica Roxana	91
<i>MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI ÎN RÂNDUL ELEVILOR OPOZANȚI SAU PROVOCATORI</i> , Horeanu Maria-Laura	99
<i>ROLUL PROFESORULUI ÎN DIGITALIZAREA EDUCAȚIEI ȘI ECHITATEA ACCESULUI LA ÎNVĂȚARE</i> , Luca Ana Nicoleta	103
<i>COPIII ȘI VIAȚA DIGITALĂ: ÎNTRE FASCINAȚIE, VULNERABILITATE ȘI RESPONSABILITATEA ADULȚILOR</i> , Măriuță Alexandra-Elena	109
<i>CARACTERISTICI ALE ȘCOLILOR DEFAVORIZATE</i> , Țabără Aura	113
<i>SCHIMBĂRI METODOLOGICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE. PARADIGME EMERGENTE, CADRU NORMATIV NAȚIONAL ȘI IMPERATIVE PENTRU POLITICI EDUCATIONALE</i> , Vasilescu Alina-Elena	119
IV. TERAPIA LOGOPEDICĂ-STRATEGII, TEHNICI, RESURSE	129
<i>DE LA SUNET LA SENS: TERAPIA LOGOPEDICĂ ÎN ROMÂNIA</i> , Hârcă Elena	131
<i>INTEGRAREA PLATFORMELOR DIGITALE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ- TIMLOGO</i> , Purle Teodora	137
<i>UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND TULBURAREA DE DEZVOLTARE A LIMBAJULUI LA COPII</i> , Tudorean Ovidiu-Cristian	141
V.SPRIJIN EDUCAȚIONAL-STRATEGII, TEHNICI, RESURSE	151
<i>REPREZENTĂRILE SOCIALE ALE DIZABILITĂȚII ȘI IMPACTUL LOR ASUPRA EDUCAȚIEI INCLUZIVE</i> , Holic Roxana-Ionela	153
<i>MANIFESTĂRI COMPORTAMENTALE DEVIANTE LA ELEVII CU TSA, ADHD ȘI TULBURARE OPOZIȚIONAL-PROVOCATOARE. STRATEGII DE INTERVENȚIE ÎN ACTIVITATEA PROFESORULUI ITINERANT ȘI DE SPRIJIN</i> , Petrescu Mihaela	159
<i>DRUMUL SPRE INCLUZIUNE: INTERVENȚII INTEGRATE PENTRU ELEVII CU CES DIN ȘCOALA DE MASĂ</i> , Moșoi Mihaela	163
VI. PERSPECTIVE ȘI REFLECȚII PSIHOPEDAGOGICE	173
<i>PUNȚI SPRE INCLUZIUNE: DE LA BARIERE LA COLOANE DE SUSȚINERE ÎN ȘCOALA MULTICULTURALĂ ȘI FORMATIVĂ. STRATEGII PRACTICE INSPIRATE DIN EXPERIENȚE EUROPENE PENTRU SPECIALIȘTII CJRAE IAȘI</i> , Varvaroi Irina-Ramona	175
<i>ÎNTRE VULNERABILITATE SOCIALĂ ȘI ORIENTARE VOCAȚIONALĂ</i> , Buga Florin-Iustin, Grădinariu Ana-Maria, Vlasov Doru-Valentin	179



I. DEZVOLTARE ORGANIZAȚIONALĂ

CONSOLIDAREA ECHIPELOR DE SPECIALIȘTI DE LA NIVELUL CJRAE IAȘI

**Hardulea Anca, profesor-consilier școlar,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași**

I. Cadrul organizatoric pentru consolidarea echipelor de specialiști

Transformările recente din sistemul educațional românesc evidențiază necesitatea dezvoltării unor servicii educaționale specializate integrate, capabile să răspundă diversității nevoilor beneficiarilor. În acest context, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) se configurează ca o organizație orientată spre învățare continuă, adaptabilitate și colaborare interdisciplinară, CJRAE Iași reprezentând o organizație care valorifică experiența acumulată, își îmbunătățește permanent serviciile, care învață permanent, care își ajustează permanent ținutele către soluționarea problemelor apărute în contextul socio-educational, în care fiecare specialist își are propriul proces de dezvoltare, “construit” și “modelat” prin raportare permanentă la sine și la ceilalți, care își acordă timp pentru a învăța cum să lucreze împreună, în care informația este la îndemâna tuturor, feed- back-ul este un principiu al oricărei acțiuni, în care fiecare membru se simte responsabil pentru rezultatul comun și se străduiește pentru atingerea obiectivelor stabilite.

Statutul de ”centru” asociat instituției noastre, atât semantic cât și organizatoric, permite Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași să se proiecteze în spațiul educațional ieșean, ca organizație orientată către impact și rezultate, capabilă să treacă dincolo de zidurile care o înconjoară, să empatizeze, să convingă, o instituție resursă în comunitatea educațională, care coagulează și dezvoltă echipe ce oferă servicii educaționale specializate pentru facilitarea incluziunii elevilor în mediul școlar, orientarea școlară a acestora, adaptarea școlară optimă, dezvoltarea climatului educațional.

Serviciile educaționale specializate de asistență psihopedagogică, de terapie logopedică și de sprijin educațional, au trecut în ultimele decenii printr-un proces amplu și sinuos de reconfigurare, care le-a adus în atenția decidenților din domeniul educațional, devenind astfel obiect de politici publice.

Ordinul nr. 5701/2024 introduce o nouă perspectivă asupra organizării și funcționării CJRAE, accentuând rolul instituției în furnizarea, coordonarea și evaluarea serviciilor educaționale destinate elevilor, cadrelor didactice, părinților și comunității. Această reglementare consolidează necesitatea funcționării eficiente a echipelor de practicieni, ca nucleu al intervenției educaționale specializate. Conform Ordinului nr. 5701/2024, structura CJRAE include Compartimentul de Servicii Educaționale Specializate (CSES), care reunește serviciile de:

- consiliere școlară,
- terapie logopedică,
- sprijin educațional.

Această reorganizare instituțională formalizează o practică existentă în mediul școlar – colaborarea între specialiști – și creează premisele dezvoltării unor echipe pluridisciplinare funcționale, orientate spre incluziune și succes școlar.

Prin rolul său, CJRAE devine o instituție-resursă care depășește limitele intervenției individuale, promovând abordări integrate și colaborative.

II. Munca în echipă – resursă și promotor al schimbării

Literatura de specialitate subliniază superioritatea muncii în echipă în raport cu activitatea individuală (Redl și Wattenberg, apud Charles, 1992). În acest sens, echipa este definită ca un grup restrâns de persoane cu abilități complementare, care urmăresc un scop comun și își asumă responsabilitatea pentru rezultatele colective (Katzenbach & Smith, 1993).

Distincția dintre grup și echipă este esențială:

- grupul presupune coordonare minimă și responsabilitate individuală,
- echipa implică coeziune, interdependență și responsabilitate comună.

În perspectiva lui Goffman (2003), funcționarea echipei presupune evitarea competiției interne în favoarea succesului colectiv, ceea ce este esențial în contextul intervențiilor educaționale complexe.

Echipele formate din profesori-consilieri școlari, logopezi și profesori de sprijin sunt caracterizate printr-un grad ridicat de eterogenitate profesională. Această caracteristică generează:

- diversitate de perspective,
- potențial crescut de inovare,
- dar și riscuri de conflict.

Conform studiilor (Mihai, 2012), eterogenitatea poate deveni un factor de eficiență dacă este gestionată adecvat, prin: clarificarea rolurilor, stabilirea unor obiective comune, dezvoltarea competențelor de comunicare și colaborare.

Într-o organizație, inclusiv în cea școlară, fiecare individ aparține unui grup restrâns și ajunge la un moment dat să lucreze în grup sau echipă – grupuri speciale de lucru, de inițiativă, acțiune, reflecție, comitete, echipe de proiect etc. Nu orice grup este o echipă, însă, echipa este un grup.

Însă, transformarea unui grup în echipă înseamnă mai mult decât existența unui scop și a unor obiective comune, a angajării și responsabilității. A construi o echipă înseamnă a ajuta un grup să se transforme într-o unitate caracterizată de coeziune, ai cărei membri nu doar să împărtășească aceleași standarde de realizare a sarcinilor de grup, ci să aibă încredere unii în alții, să se sprijine reciproc și să își respecte unii altora trăsăturile individuale. În opinia lui Erving Goffman, coechipierii nu-și subminează pozițiile și nu încearcă să se ridice unii deasupra altora pentru că „spectacolul, în totalitatea lui, este mai presus decât stralucirea de moment a solistului” (E. Goffman, 2003, apud S. Stefan, M. A. Ionescu, 2006).

Diferențele dintre cei doi termeni au fost sintetizate de Katzenbach (1993):

Grup	Echipă
Are un lider puternic	Rolurile de lider sunt distribuite
Responsabilitate individuală	Responsabilitate individuală / de grup
Scopul grupului este identic cu misiunea	Echipa are și obiective proprii
Produsele grupului sunt individuale	Produsele echipei sunt colective
Sunt preferate discuții de grup eficiente	Sunt încurajate disputele deschise și soluționările de probleme active
Evaluarea performanțelor de realizează indirect	Evaluarea este realizată în mod direct prin măsurarea performanțelor colective
Membrii grupului discută, decid, delegă	Membrii grupului discută, decid și realizează în comun ceea ce au decis

Ce beneficii aduce o echipă? Pornind de la caracteristicile enunțate anterior și de la principiile unei „școli prietenoase”, în care sunt prezente comunicarea, climatul de colaborare, deschiderea față de nou, echipa este, așadar, forma cea mai dezvoltată a grupului ce poate să răspundă acestor cerințe, prin toate trăsăturile care o definesc:

- caracterul extrem de puternic, coerent al coordonării și aplicarea deciziilor cu fermitate și rapiditate;
- variate resurse interioare care se caracterizează prin bogăție/ complementaritate și ajutorul reciproc care se acordă la nivelul membrilor;
- înțelegerea, acceptarea, respectarea obiectivelor generale și asumarea clară a rolurilor individuale;
- caracterul permanent și deschis al interacțiunilor și al comunicării și menținerea unei atmosfere pozitive constant;
- motivația puternică a tuturor membrilor și caracterul trainic al relațiilor interpersonale;
- menținerea entuziasmului, inițiativei, mobilizării continue și efortul permanent îndreptat către autoevaluare, autocunoaștere, autoperfecționare;
- menținerea unității și a coeziunii în raport cu mediul extern în care se desfășoară activitatea/acțiunile.

Atât literatura de specialitate cât și experiențele unor școli care au realizat echipe mixte formate din membrii ai comunității școlare și membrii ai comunității locale, demonstrează că în cadrul unui asemenea demers accentul trebuie să cadă pe:

- definirea foarte clară a obiectivelor, care să poate fi atinse prin efortul comun al echipei;
- încurajarea interacțiunii permanente și stimularea comunicării deschise;
- precizarea responsabilităților individuale și stabilirea concordanței dintre calitățile personale și sarcini/ responsabilități;
- acordarea sprijinului necesar în îndeplinirea responsabilităților și recunoașterea meritelor / contribuțiilor individuale;
- motivarea susținută a membrilor echipei și încurajarea autocunoașterii, dezvoltării, perfecționării;
- asigurarea continuității în proiectare/ organizare/ evaluare și menținerea echilibrului între disciplină și inițiativă.

Coordonarea unei asemenea echipe se bucură de unele caracteristici, ce îi asigură performanța și coeziunea, așezând-o pe coordonate mai înalte, comparativ cu un grup obișnuit de lucru.

Mediul este într-o continuă schimbare și pentru a face față, organizațiile școlare trebuie să fie adaptabile atât la cerințele mediului intern, cât și la cel extern, ceea ce înseamnă că pentru a identifica diferite probleme și soluții, pentru găsirea de resurse, atragerea de parteneri ș.a. este necesară concentrarea pe munca în echipă. *Schimbarea presupune, așadar, lucrul în echipă.*

Pornind de la premisa că **profesorii-consilieri școlari – profesorii-logopezi – profesorii itineranți și de sprijin**, alături de profesorii, părinții sau alți parteneri din comunitate, care se reunesc într-o echipă de sprijin, au, dincolo de obiectivele comune, multiple trăsături ce îi deosebesc, construirea și funcționarea unei asemenea echipe înalt eterogene necesită o strategie specifică. Un nivel ridicat de eterogenitate poate să aibă atât un impact pozitiv asupra rezultatelor muncii, cât și unul negativ. Diferențele de abordare a situațiilor vor fi mai pregnante decât în cadrul grupurilor mai puțin eterogene și posibilitatea de apariție a conflictelor crește, însă o eterogenitate ridicată înseamnă și potențial de creativitate ridicat, care se traduce prin modalități inovative de

atingere a rezultatului (Mihai, 2012).

Construirea unei strategii eficiente trebuie să pornească de la înțelegerea etapelor de formare și dezvoltare a echipelor. O modalitate foarte utilă este să ne imaginăm că echipa are propria viață. Tot așa cum noi traversăm un număr de etape în viața noastră, echipele urmează și ele o serie de etape. Înțelegerea acestor etape ne ajută să organizăm o echipă.

Cum se formează o echipă eficientă? Încă din anul 1965, Bruce W. Tuckman (*apud* Erdei, Sulea, 2004) a emis ipoteza că grupurile trec prin mai multe etape de dezvoltare: *forming* (formarea), *storming* (furtuna), *norming* (normarea, cooperarea), *performing* (productivitatea, funcționarea). Revizuiindu-și studiile, în 1977, Tuckman a adăugat o a 5-a etapă în dezvoltarea grupului, și anume *adjourning* (finalizarea activității). Aceste faze nu sunt încheiate într-un mod clar, ele se pot relua în timpul dezvoltării grupului.

- a) *Forming* (formarea): Este etapa întrebărilor și a răspunsurilor, etapa instaurării unui climat de încredere și deschidere. Nivelul de maturitate al grupului este scăzut, tocmai de aceea membrii sunt precauți, dar în același timp curioși. Prima întâlnire este foarte importantă și relevantă pentru relația dintre membri.
- b) *Storming* (furtuna): Este etapa ideilor divergente, a posibilelor dezacorduri. Deși este un stadiu dificil și tensiunile pot fi prezente, echipa face un progres semnificativ și învață să lucreze împreună
- c) *Norming* (normarea, cooperarea): Este etapa coeziunii echipei, în care membrii și-au rezolvat multe dintre conflicte și sunt orientați mai degrabă spre armonie decât spre conflict. Astfel, echipa lucrează eficient, ia decizii, le implementează și rezolvă problemele.
- d) *Performing* (productivitatea, funcționarea): Este etapa muncii eficiente în echipă, a maturizării. Membrii recunosc și apreciază realizările individuale și de echipă, conștientizează cât de indispensabil este aportul adus de ceilalți membri, interdependența dintre ei. Se caracterizează prin calitate, dinamism, loialitate, abordare deschisă și constructivă a conflictelor, focalizare atât pe rezultat cât și pe oameni.
- e) *Adjourning* (finalizarea activității): Ultima etapă implică finalizarea sarcinii și se caracterizează prin dezintegrare și retragere, independență și emoționalitate crescută. Cele mai eficiente intervenții în această fază sunt acelea care facilitează terminarea sarcinii și care ajută la desprinderea din proces.

În cazul în care ne propunem formarea și consolidarea unor echipe de lucru, care să acționeze eficient în implementarea schimbărilor la nivelul școlii, este necesar să cunoaștem caracteristicile fiecărui stadiu din evoluția lor și să adoptăm strategii specifice.

În prima etapă ne orientăm către: •stimularea cunoașterii și acceptării reciproce la nivelul grupului; •crearea unui climat de încredere și siguranță pentru fiecare dintre membri; •încurajarea continuă a interacțiunii și a comunicării.

În cea de-a doua etapă, ne centram pe: •problemele comune; •inițierea deciziilor adoptate în comun; •multiplicarea și diversificarea interacțiunilor.

În cea de-a treia etapă, punem accentul pe: •reliefarea importanței obiectivelor generale; •identificarea, stabilirea, elaborarea de reguli, standarde, norme generale; •încurajarea cooperării, solidarității, sprijinului reciproc.

În cea de-a patra etapă, este bine să ne focalizăm pe: •încurajarea eforturilor îndreptate către obiectivele generale; • accentuarea importanței acceptării trăsăturilor individuale specifice; •valorificarea valențelor pozitive rezultate din coeziunea și consensul grupului.

Înțelegerea unui grup, în fiecare dintre etapele lui, și aplicarea unor strategii specifice în contextul fiecărei etape condiționează în mod semnificativ realizarea obiectivelor sale, mai ales

când este vorba de un grup cu o compoziție înalt eterogenă, ce include alături de profesorii-consilieri școlari, profesorii-logopezi, profesorii itineranți și de sprijin și profesori, părinți sau alți parteneri din comunitatea educațională.

Modelul lui Tuckman (1965, 1977) oferă un cadru explicativ relevant pentru înțelegerea dinamicii echipelor. Aplicarea acestui model în contextul echipelor de la nivelul Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași permite o mai bună planificare a intervențiilor manageriale și o adaptare a strategiilor de coordonare în funcție de nivelul de maturitate al echipelor de specialiști.

În concordanță cu cerințele Ordinului nr. 5701/2024, dezvoltarea echipelor presupune adoptarea unor strategii diferențiate:

- **Clarificarea obiectivelor comune**, în acord cu nevoile beneficiarilor;
- **Distribuirea rolurilor în funcție de competențe**, pentru valorificarea complementarității;
- **Promovarea comunicării deschise și a feedback-ului continuu**;
- **Gestionarea constructivă a conflictelor**, ca sursă de progres;
- **Susținerea dezvoltării profesionale continue**;
- **Evaluarea performanței colective**, nu doar individuale.

Aceste strategii contribuie la transformarea grupurilor de specialiști în echipe funcționale, capabile să genereze rezultate sustenabile.

Consolidarea echipelor de specialiști în cadrul CJRAE are implicații directe asupra:

- creșterii calității serviciilor educaționale,
- eficientizării intervențiilor,
- dezvoltării unei culturi organizaționale colaborative,
- consolidării rolului CJRAE ca actor central în promovarea incluziunii școlare.

Astfel, echipa devine nu doar un instrument operațional, ci un **vector al schimbării organizaționale**.

Structura organizatorică a centrelor județene de resurse și asistență educațională – ca unități de învățământ special integrat - creează cadrul necesar pentru dezvoltarea unor echipe de practicieni eficiente, prin integrarea serviciilor educaționale specializate. Valorificarea potențialului echipelor de specialiști depinde de capacitatea organizației de a gestiona diversitatea, de a susține colaborarea și de a orienta activitatea spre rezultate și reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea unei educații incluzive și de calitate.

BIBLIOGRAFIE

- Donald B. Egolf, Sondra L. Chester, (2013). *Forming Storming Norming Performing: Successful Communication in Groups and Teams* (third edition), iUniverse;
- Erdei, I., Sulea, C., (2004), *Linii directoare pentru activitatea în grup*, în Bogathy, Z., Sulea, C. (coord.) Manual de tehnici și abilități academice, Editura Universității de Vest, Timișoara;
- Goffman, E., (2003), *Viața cotidiană ca spectacol*, București
- Iosifescu, Ș., (2000), *Elemente de management strategic și proiectar*, București, Humanitas;
- Katzenbach, J.R., Smith, D.K., (1993), *The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization*, Harvard Business Scholl Press, Boston;
- Mihai, A. (2012). *Studii privind dinamica grupurilor*
- Stoll, L., Lagerweij, N., Hopkins, D., Creemers B., Bollen R., Reynolds D. (1996), *Linking School effectiveness and school improvement*, TJ Press Ltd., London;
- Vameșu, C. (2018), *Construirea echipelor de schimbare. Ghid pentru facilitatori*, Iași

Zaborilă, C., (2004), *Comportamentul în grup la locul de muncă*, în Bogathy, Z. (coord.) Manual de psihologia muncii și organizațională, Editura Polirom, Iași.

Legea Învățământului preuniversitar nr. 198/2023, accesata pe www.edu.ro

Ordin ME nr. 5.701/2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională, accesat pe www.edu.ro

Ordin MEC nr. 3215/2025 pentru aprobarea Procedurii și Calendarului privind transferul posturilor de profesor itinerant și de sprijin, accesat pe www.edu.ro.

CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ IAȘI - PROMOTOR AL DIVERSITĂȚII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE

**Tamaș Ana-Camelia, profesor-consilier școlar,
CJRAE IAȘI**

Incluziunea școlară reprezintă una dintre direcțiile fundamentale ale educației contemporane, fiind definită prin asigurarea accesului egal la educație, participarea activă a tuturor elevilor și valorizarea diversității în mediul școlar. În contextul transformărilor legislative și sociale din ultimii ani, rolul instituțiilor de specialitate în sprijinul educațional devine esențial pentru construirea unei școli deschise, echitabile și centrate pe nevoile fiecărui elev.

Incluziunea înseamnă a face din școli spații de sprijin și de stimulare, atât pentru personal, cât și pentru elevi. Incluziunea presupune consolidarea comunităților care încurajează și valorifică propriile performanțe, care dezvoltă atitudini, acțiuni și practici instituționale suportive, în care fiecare este prețuit ca fiind capabil de performanțe valoroase. Din această perspectivă, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași (CJRAE Iași) a realizat în anul școlar 2024–2025 studiul „Incluziunea în mediul educațional – percepții și strategii de intervenție”, care a explorat o dimensiune esențială a incluziunii în sens larg, dimensiunea valorilor incluzive, împărtășite explicit de profesori, elevi și părinți, operaționalizată în trei sub-dimensiuni: *Promovarea participării tuturor la viața școlii; Combaterea atitudinilor discriminatorii în școală; Promovarea interacțiunilor non-violente și soluționarea pașnică a conflictelor.* Realizat în rândul elevilor, părinților și profesorilor din 25 unități școlare din județul Iași (1285 elevi, 425 părinți, 204 cadre didactice), studiul oferă o imagine valoroasă asupra modului în care școala promovează participarea tuturor, relațiile pozitive și atitudinile nondiscriminatorii. Rezultatele conturează un climat școlar pozitiv, orientat spre colaborare, dar și câteva zone sensibile care merită atenție pentru a consolida o cultură cu adevărat incluzivă. Aceste rezultate au constituit fundamentul pentru o serie de intervenții psihopedagogice derulate în anul școlar 2025-2026, prin intermediul specialiștilor CJRAE Iași la nivelul unităților școlare din județul Iași, contribuind la promovarea unor practici educaționale bazate pe empatie, respect și valorizarea diferențelor individuale în școli.

Broșura „Aplicații educaționale pentru dezvoltarea mediului incluziv în școli” (2025) valorifică rezultatele studiului pe problematica incluziunii, punând la dispoziția profesorilor concluzii relevante și recomandări aplicabile în activitatea de zi cu zi cu elevii, pornind de la aspectele percepute ca vulnerabilități ale mediului școlar de către elevi și părinți: favoritismul și tratamentul inegal din partea profesorilor, comunicarea uneori rigidă, comportamentele problematice între elevi (*excludere socială, limbaj jignitor, agresivitate verbală sau fizică, perturbarea orelor de către colegi, reacția întârziată a profesorilor la aceste situații dificile cu care se confruntă elevii*). Aplicațiile educaționale cuprinse în broșură reprezintă exemple de activități care pot fi incluse în scenariile didactice de către profesori, indiferent de disciplina predată și care vizează următoarele aspecte ale climatului școlar:

1. Crearea unor canale de feedback din partea elevilor - Un spațiu periodic în care elevii pot spune ce îi ajută și ce îi deranjează la ore ajută enorm la reducerea discrepanțelor de percepție a climatului educativ din școli;
2. Comunicarea empatică și gestionarea tonului - În relația cu elevii, modul de adresare influențează direct participarea. O atitudine calmă, deschisă și non-critică îi ajută pe elevi să se implice mai mult;
3. Atitudine echitabilă față de toți elevii - Atenția distribuită egal, și către cei „foarte buni”, și către cei nesiguri – reduce sentimentul de injustiție și crește motivația;
4. Intervenție consecventă în situațiile de bullying - Când elevii percep excludere și agresivitate între colegi, reacția rapidă a profesorilor poate preveni izolarea și poate consolida sentimentul de siguranță;
5. Transformarea greșelii în resursă pentru învățare - Când elevii văd că greșelile sunt discutate constructiv, fără rușine sau pedepse severe, devin mai curajoși să participe și să își exprime ideile;
6. Managementul democratic al clasei - Elevii devin mai implicați atunci când regulile sunt stabilite împreună cu ei. Metodele active — lucrul în perechi, grupurile mixte și rolurile de cooperare — dezvoltă abilități esențiale pentru gestionarea conflictelor, precum ascultarea activă, exprimarea clară a nevoilor și medierea;
7. Adaptarea predării la diversitatea clasei - Diferențierea prin sarcini gradate, sprijin individualizat, timp flexibil și colaborare între elevi optimizează accesul la învățare și întărește motivația și sentimentul de competență al fiecărui elev.

Brosura ”Aplicații educaționale pentru dezvoltarea mediului incluziv în școli” propune așadar o serie de activități educaționale care să contribuie la reducerea discrepanțelor de percepție dintre elevi și profesori cu privire la climatul incluziv din școli, creșterea participării autentice a elevilor la procesul educațional. De asemenea, broșura poate fi o resursă importantă pentru cadrele didactice care își propun să dezvolte un mediu școlar în care fiecare copil se simte acceptat, valorizat și motivat să învețe.

Un alt element definitoriu al activității CJRAE Iași este colaborarea cu comunitatea educațională, dezvoltarea de activități în parteneriat cu unitățile de învățământ, prin intermediul profesorilor-consilieri școlari, profesorilor-logopezi, profesorilor itineranți și de sprijin în vederea dezvoltării unui climat al acceptării și incluziunii. La inițiativa CJRAE Iași, în perioada 18–22 mai 2026 s-a desfășurat Proiectul ”Săptămâna Incluziunii”, un prilej important de a promova respectul, egalitatea de șanse și valorizarea diferențelor, școlile ieșene devenind spații ale empatiei, respectului și acceptării, unite sub același mesaj: *Incluziunea construiește comunități mai puternice*. O acțiune de mare impact în comunitatea educațională ieșeană a fost ”Marea lecție a incluziunii” care a presupus desfășurarea de către specialiștii CJRAE Iași de activități în parteneriat cu cadrele didactice din unitățile școlare, utilizând resurse adaptate nivelului preșcolar, primar, gimnazial și liceal. În cele 101 școli partenere, 106 profesori-consilieri școlari, profesori-logopezi și profesori itineranți și de sprijin din cadrul CJRAE Iași care au construit echipe alături de cadrele didactice din școli au desfășurat activități dedicate promovării diversității, colaborării și culturii incluzive, fiind implicați 1154 preșcolari, 3123 elevi din învățământul primar, 2458 elevi de gimnaziu, 1195 liceeni. Lecțiile învățate au condus către dezvoltarea unor comunități educaționale în care fiecare copil contează și în care diferențele sunt oportunități de învățare și creștere împreună. Proiectul ”Săptămâna Incluziunii” a demonstrat că incluziunea nu este doar un concept, ci o practică ce transformă școala într-un loc în care fiecare copil se simte văzut, ascultat și valorizat, că practicienii de la nivelul CJRAE reprezintă resurse umane necesare și valoroase pentru sistemul educațional.

Prin demersurile sale constante, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași își consolidează rolul de instituție-cheie în promovarea și susținerea incluziunii școlare și sociale la nivelul comunității educaționale ieșene. Activitățile de cercetare, de intervenție psihopedagogică, consiliere și parteneriat dezvoltate de specialiștii CJRAE Iași demonstrează angajamentul instituției pentru construirea unui mediu educațional echitabil, sigur și accesibil tuturor copiilor, indiferent de particularitățile sau vulnerabilitățile acestora. Prin proiectele și resursele educaționale elaborate, CJRAE Iași contribuie activ la dezvoltarea unei culturi a respectului, empatiei și acceptării diversității, sprijinind cadrele didactice, elevii și părinții în construirea unor relații bazate pe colaborare și valorizare reciprocă. Totodată, intervențiile specialiștilor din cadrul instituției facilitează prevenirea excluziunii, reducerea discriminării și creșterea participării autentice a elevilor la viața școlii și a comunității.

Rezultatele obținute în cadrul proiectelor derulate evidențiază faptul că incluziunea reprezintă un proces continuu, care necesită cooperare, implicare și responsabilitate comună. În acest context, CJRAE Iași rămâne un partener esențial al școlilor și al comunității locale, asigurând cadrul necesar pentru ca fiecare copil să se simtă acceptat, sprijinit și valorizat, având șanse reale de dezvoltare personală, educațională și socială.

BIBLIOGRAFIE

Indexul incluziunii școlare, Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă, publicat în cadrul programului Inclues, coordonat de prof. Dr. Jo Lebeer (din partea Universității din Antwerpen), coordonator local prof. dr. Stefan Szamosközi (din partea Universității Babeș-Bolyai, Cluj)

Studiul "Incluziunea în mediul educațional - percepții și strategii de intervenție", CJRAE Iași, 2025, <https://cjrae-iasi.ro/wp-content/uploads/2025/10/Incluziunea-in-mediul-educational.pdf>

"Aplicații educaționale pentru dezvoltarea mediului incluziv în școli", CJRAE Iași, 2026 <https://cjrae-iasi.ro/wp-content/uploads/2025/12/Aplicatii-educationale-pentru-dezvoltarea-mediului-incluziv-in-scoli.pdf>

MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR ÎNTRE AUTORITATE MANAGERIALĂ ȘI MOBBING ORGANIZAȚIONAL.

ROLUL PROFESORULUI CONSILIER ȘCOLAR ÎN ACEST CONTEXT

Bârlădeanu Corina-Roxana, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Gimnazială „Ion Creangă” Iași

În contextul transformărilor profunde și structurale care marchează sistemul educațional românesc contemporan, problematica managementului organizațional și a calității relațiilor interpersonale din interiorul unităților de învățământ preuniversitar capătă o relevanță epistemologică și pragmatică de netăgăduit. Școala, privită dintr-o perspectivă sociologică modernă, nu mai reprezintă doar un simplu spațiu de transmitere factuală a cunoștințelor, ci un ecosistem birocratic și emoțional complex, traversat de rețele dense de interacțiuni umane, ierarhii formale și micro-politici de influență.

Deși cadrul legislativ actual promovează imperativ principiile echității, incluziunii, transparenței decizionale și respectului deontologic reciproc, realitatea factuală din numeroase unități școlare evidențiază persistența unor modele manageriale anacronice. Acestea din urmă oscilează adesea între o autoritate managerială legitimă și o derivă autocratică ce poate degenera în comportamente abuzive de tipul hărțuirii psihologice la locul de muncă sau mobbing-ului organizațional.

Degradarea climatului profesional nu afectează doar starea de bine a cadrelor didactice, ci produce unde de șoc care se răsfrâng direct asupra calității actului educațional și, implicit, asupra beneficiarilor primari ai sistemului: elevii.

Delimitări conceptuale

Pentru a construi un cadru de analiză riguros, este fundamentală disocierea clară între exercitarea legitimă a managementului și deviațiile sale patologice.

Autoritatea managerială în mediul școlar reprezintă dreptul legal și funcțional al echipei de conducere (director, director adjunct, membri ai Consiliului de Administrație) de a coordona, monitoriza și evalua activitatea personalului didactic în vederea atingerii obiectivelor instituționale, conform atribuțiilor fixate prin fișa postului și Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP).

În contrapondere, **mobbingul organizațional** (sau hărțuirea morală la locul de muncă) este definit în literatura de specialitate sociopsihologică și juridică drept o formă de conduită abuzivă, manifestată prin comportamente, cuvinte, acte, gesturi sau scrieri repetate, sistematice, îndreptate împotriva unui angajat, având ca scop sau efect degradarea condițiilor de muncă, capabilă să aducă atingere drepturilor și demnității acestuia, să îi afecteze sănătatea fizică ori mentală sau să îi compromită viitorul profesional. Mobbingul în mediul școlar posedă o specificitate aparte: el se grefează pe structuri birocratice rigide și folosește adesea instrumente administrative perfect legale în aparență (evaluări riguroase, asistențe la ore, distribuirea sarcinilor), dar instrumentalizate

malitios cu scopul de a izola, demotiva sau elimina un profesor perceput ca neconformist sau critic față de conducere.

Analiza empirică bazată pe interviuri calitative informale și observații de teren în mediul preuniversitar românesc evidențiază situații îngrijorătoare privind modurile de manifestare a hărțuirii psihologice. Spre deosebire de mediile corporatiste, unde literatura de specialitate descrie mobbingul ca forme mai agresive și directe, în mediul școlar el se manifestă cu predilecție prin mecanisme de o subtilitate insidioasă, greu de probat din punct de vedere juridic direct. Aceste comportamente includ:

- Marginalizarea și izolarea profesională: excluderea deliberată a cadrelor didactice critice din proiecte educaționale de prestigiu, din comisii metodice cheie sau din grupuri de lucru naționale/europene;
- Invalidarea competenței prin micro-management: monitorizarea excesivă și disproporționată a activității pedagogice, chestionarea sistematică a metodelor de notare sau a proiectării didactice în fața colegilor sau a părinților;
- Supraîncărcarea administrativă ținută: alocarea de sarcini birocratice redundante, nerealiste ca volum sau termene, dublată de refuzul acordării de facilități sau oportunități de dezvoltare profesională oferite altor membri ai colectivului.
- Agresiunea simbolică și discursul devalorizant: utilizarea sarcasmului, ignorarea sistematică a propunerilor în cadrul ședințelor Consiliului Profesorat și vehicularea unor zvonuri menite să submineze autoritatea morală a profesorului în fața comunității de părinți și elevi.

Dimensiunea analizată	Exercitarea legitimă a autorității	Comportament tip mobbing
Scopul acțiunii	Optimizarea procesului didactic și respectarea standardelor naționale.	Izolarea, destabilizarea emoțională și eliminarea simbolică a angajatului.
Comunicarea instituțională	Transparentă, argumentată juridic, axată pe feedback constructiv.	Opacă, bazată pe sarcasm, aluzii denigratoare și ignorare sistematică
Evaluarea profesională	Obiectivă, bazată pe criterii de performanță clar cuantificabile	Subiectivă, utilizată ca instrument de coerciție și presiune psihologică
Distribuirea resurselor	Echitabilă, în raport cu nevoile claselor și competențele profesorilor	Preferențială, recompensând fidelitatea personală și sancționând independența.

Efectele psihologice ale acestui climat toxic asupra cadrelor didactice sunt devastatoare: instalarea rapidă a sindromului de burnout (epuizare profesională), stări severe de anxietate, demotivare profundă și absenteism defensiv. Întrucât relațiile umane constituie liantul fundamental al actului pedagogic, degradarea echilibrului emoțional al profesorului afectează implicit starea de bine a elevilor și contaminează climatul de siguranță al clasei.

Abordarea academică a acestei problematice reclamă o corelare strânsă cu *legislația națională* în vigoare, care a cunoscut mutații semnificative menite să protejeze demnitatea

angajaților și să impună standarde înalte de etică managerială. Pilonii juridici de referință sunt constituiți din:

- Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023 - acest act normativ fundamental stipulează explicit, la nivelul principiilor directoare, că managementul unităților de învățământ se exercită obligatoriu în conformitate cu principiile legalității, transparenței, echității și respectării drepturilor fundamentale ale întregului personal didactic. Legea plasează starea de bine și siguranța în școală ca obiective strategice instituționale;
- Codul Muncii (Legea nr. 53/2003, republicată, cu modificările ulterioare) - garantează dreptul inalienabil al fiecărui salariat la demnitate în muncă. Modificările aduse prin O.U.G. nr. 192/2020 au introdus definiții clare și sancțiuni severe pentru hărțuirea morală la locul de muncă;
- Ordonanța Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare. Republicată, cu completările aduse prin Legea nr. 167/2020, interzice și sancționează explicit mobbingul, definindu-l ca orice comportament exercitat la locul de muncă de către un angajat, șef ierarhic sau coleg, care prin caracterul său sistematic poate aduce atingere demnității, integrității fizice ori psihice a unui angajat. Nerespectarea acestor prevederi atrage răspunderea patrimonială, disciplinară sau contravențională a unității de învățământ și a managerului, contravențiile fiind constatate inclusiv de Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării (CNCD) sau de Inspectoratele Teritoriale de Muncă (ITM).

Rolul profesorului consilier școlar

În acest peisaj instituțional marcat de tensiuni de putere, rolul profesorului consilier școlar, încadrat Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională – CJRAE sau Centrului Municipiului București de Asistență Educațională – CMBRAE, devine unul de o sensibilitate extremă și de o importanță strategică deosebită. Poziționat structural într-o zonă de neutralitate funcțională – întrucât consilierul școlar nu este un evaluator de personal, nu acordă calificative cadrelor didactice și nu face parte din eșalonul administrativ de decizie penalizatoare – acesta poate acționa ca un autentic agent de igienă organizațională. Conform reglementărilor privind organizarea și funcționarea CJRAE/CMBRAE și prevederilor legale, profesorul-consilier școlar contribuie la promovarea stării de bine și la dezvoltarea unui climat educațional favorabil în unitatea de învățământ, prin activități specifice de consiliere, asistență psihopedagogică și colaborare cu beneficiarii educației. Totuși, gestionarea conflictelor de muncă, a situațiilor de hărțuire morală (mobbing) între angajați sau a crizelor organizaționale reprezintă atribuții care revin, în principal, conducerii unității de învățământ și structurilor competente.

a. Contribuția la evaluarea climatului educațional - în exercitarea atribuțiilor sale profesionale, profesorul-consilier școlar poate participa la activități de evaluare a nevoilor psihoeducaționale și a climatului școlar, utilizând metode și instrumente specifice domeniului său de competență. Rezultatele unor astfel de demersuri pot oferi informații utile conducerii unității de învățământ pentru fundamentarea unor măsuri de îmbunătățire a mediului educațional. Aceste activități au caracter consultativ și preventiv și nu presupun investigarea sau soluționarea conflictelor de muncă dintre angajați.

b. Suport psihopedagogic acordat personalului didactic - în limitele competențelor profesionale și ale cadrului normativ aplicabil, profesorul-consilier școlar poate oferi sprijin psihopedagogic cadrelor didactice care solicită consiliere. Acest sprijin poate viza gestionarea stresului profesional,

dezvoltarea strategiilor de adaptare și consolidarea resurselor personale de reziliență. Activitatea de consiliere se desfășoară cu respectarea principiilor de confidențialitate și nu substituie procedurile administrative, disciplinare, sindicale sau juridice prevăzute pentru soluționarea situațiilor de hărțuire ori conflict de muncă.

c. Facilitarea comunicării și prevenirea escaladării tensiunilor - prin competențele sale de specialitate, profesorul-consilier școlar poate sprijini dezvoltarea abilităților de comunicare, cooperare și relaționare în cadrul comunității școlare și poate contribui la implementarea unor activități de prevenire a conflictelor.

În concluzie, profesorul-consilier școlar poate constitui o resursă valoroasă pentru promovarea unui climat școlar sănătos și pentru sprijinirea persoanelor aflate în dificultate, însă responsabilitatea gestionării situațiilor de mobbing, a conflictelor dintre angajați și a crizelor organizaționale aparține conducerii unității de învățământ și structurilor instituționale abilitate. Implicarea consilierului în astfel de situații trebuie realizată în limitele competențelor profesionale și ale atribuțiilor prevăzute de legislația în vigoare.

Managementul organizațional în învățământul preuniversitar necesită o tranziție urgentă de la modelele de control coercitive bazate pe frică și favoritisme, specifice culturilor organizaționale închise, către modele de conducere transformațională, centrate pe încredere, transparență și colaborare autentică. Mobbingul organizațional nu reprezintă doar o problemă individuală a dascălului hărțuit, ci o patologie instituțională care subminează direct actul de cultură și educație. Pentru ca acest rol sensibil să poată fi exercitat eficient, este imperativ ca autonomia profesională a profesorului consilier școlar să fie pe deplin respectată de către management, iar structurile CJRAE/CMBRAE să ofere suportul metodologic și protecția juridică necesare în fața eventualelor presiuni exercitate de autoritățile școlare locale. Doar printr-o asumare curajoasă și sistemică a acestor roluri, școala românească se va transforma dintr-un spațiu al tensiunilor ierarhice într-o veritabilă comunitate a învățării și stării de bine.

BIBLIOGRAFIE

Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023. Monitorul Oficial al României.

Legea nr. 53/2003 - Codul Muncii, republicată, cu modificările și completările ulterioare. Monitorul Oficial al României.

Ordonanța Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare, republicată, cu modificările aduse prin Legea nr. 167/2020.

Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), p.165-184.

Norme metodologice de organizare și funcționare a Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE/CMBRAE), Ministerul Educației (2024).

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2020). *Bullying and Harassment in the Workplace: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). CRC Press.

IMPLEMENTAREA PROIECTULUI „DIALOGURI PROFESIONALE” LA NIVELUL SERVICIILOR DE TERAPIE LOGOPEDICĂ

**Mendelovici Alina Mirela, profesor logoped
Milici Roxana Cristina, profesor logoped
Arsene Livia-Mihaela, profesor logoped,
CJRAE-CSES IAȘI**

Debutul în terapia logopedică presupune confruntarea simultană cu exigențe multiple: cunoașterea cadrului legislativ și instituțional, organizarea activității de depistare și evaluare, elaborarea programelor terapeutice individualizate sau pe grupe de tulburări, selectarea și aplicarea metodelor și procedeelelor specifice, gestionarea relației cu beneficiarii direcți și indirecti ai intervenției (copii, părinți, cadre didactice), precum și completarea și actualizarea riguroasă a documentelor specifice intervenției logopedice, necesare urmăririi progresului terapeutic și fundamentării deciziilor profesionale. Dincolo de dimensiunea tehnică a acestor responsabilități, una dintre dificultățile majore ale debutului profesional constă în capacitatea de a transforma reperele teoretice și metodologice în decizii terapeutice funcționale, adaptate particularităților fiecărui caz și contextului concret de intervenție.

Începând cu luna septembrie a anului 2025, serviciile de terapie logopedică din cadrul Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași au cunoscut o extindere semnificativă prin încadrarea a 24 de profesori logopezi debutanți, în contextul dezvoltării rețelei de intervenție psihopedagogică și al creșterii nevoii de servicii specializate în unitățile de învățământ. Această etapă a generat nu doar o reorganizare instituțională, ci și necesitatea construirii unui cadru sistematic de integrare profesională, capabil să susțină tranziția de la formarea inițială la exercitarea responsabilă și eficientă a activității logopedice.

Pornind de la această necesitate, în cadrul CJRAE Iași a fost inițiat proiectul „Dialoguri profesionale – facilitarea integrării profesionale a debutanților”, inclus în Planul managerial pentru anul școlar 2025–2026, proiect care a vizat sprijinirea profesorilor debutanți din serviciile de consiliere școlară, terapie logopedică și sprijin educațional. Componenta dedicată serviciilor de terapie logopedică a avut ca scop facilitarea integrării profesionale și dezvoltarea competențelor specifice activității logopedice prin mentorat individualizat, supervizare directă, activități de intervizare și monitorizare continuă, în vederea optimizării calității intervenției terapeutice și a consolidării unei practici profesionale coerente și adaptate nevoilor beneficiarilor.

Grupul țintă al proiectului a fost reprezentat de cei 24 de profesori logopezi debutanți, repartizați în circumscripții logopedice diferite, cu structuri multiple de grădiniță și școală. Fiecărui debutant i-a fost alocat un profesor mentor, cu experiență vastă în activitatea logopedică și în coordonarea metodologică, astfel încât sprijinul oferit să fie individualizat, aplicat și adaptat nevoilor reale identificate în teren.

Obiectivele urmărite în cadrul activității de mentorat au vizat atât integrarea profesională a debutanților în structura instituțională a CJRAE Iași, cât și dezvoltarea competențelor specifice intervenției logopedice. Accentul nu a fost plasat exclusiv pe familiarizarea cu normele

administrative sau cu documentele obligatorii ale activității, ci pe formarea unei practici terapeutice coerente, fundamentate metodologic și adaptate particularităților fiecărui copil.

În acest sens, mentoratul a urmărit consolidarea competențelor de evaluare logopedică prin aplicarea corectă a instrumentelor și metodelor de identificare și diagnosticare a tulburărilor de limbaj, formarea capacității de elaborare a programelor terapeutice individualizate sau pe grupe de tulburări, precum și selectarea și utilizarea adecvată a metodelor și procedeele specifice intervenției recuperatorii. Un obiectiv important l-a constituit și dezvoltarea capacității de corelare între evaluare, obiective terapeutice și strategii de intervenție, astfel încât actul logopedic să nu rămână fragmentat, ci să funcționeze ca un demers unitar și progresiv.

Activitatea de mentorat a fost focalizată și pe sprijinirea debutanților în gestionarea relației profesionale cu părinții, cadrele didactice și ceilalți specialiști implicați în echipa interdisciplinară, precum și dezvoltarea unei perspective reflexive asupra propriei activități. Componenta de mentorat a inclus nu doar transmiterea de informații și modele de lucru, ci și susținerea procesului de autoevaluare profesională, identificarea aspectelor care necesitau consolidare și construirea unei direcții clare de dezvoltare profesională pe termen lung.

Activitatea de mentorat a fost organizată etapizat, urmărind o trecere progresivă de la clarificarea cadrului instituțional și metodologic către observarea directă a activității terapeutice și sprijinul individualizat oferit în cabinetul logopedic. În primele două luni ale anului școlar, mentoratul s-a desfășurat pe baza unui plan structurat, care a inclus o activitate de mentorat pe săptămână, în intervalul 8 septembrie – 3 noiembrie 2025.

Prima etapă a avut ca obiectiv familiarizarea debutanților cu reperele fundamentale ale activității logopedice: cadrul legislativ și instituțional, atribuțiile profesorului logoped, documentele specifice activității, organizarea pe comisii metodice și stabilirea obiectivelor profesionale individuale. În această etapă au fost clarificate aspectele legate de activitatea de depistare, relația cu cadrele didactice și părinții, normele de etică profesională și confidențialitate, precum și condițiile concrete de desfășurare a activității în circumscripțiile arondate.

Etapă următoare a fost centrată pe consolidarea competențelor de evaluare logopedică și pe utilizarea corectă a instrumentelor de lucru. Au fost prezentate probele utilizate în screening și evaluarea complexă, modalitățile de aplicare și interpretare a acestora, precum și diferențele funcționale dintre evaluarea inițială și evaluarea de etapă. Un accent important a fost plasat pe completarea documentelor specifice, fișa logopedică, documentele de depistare, registrele și evidențele terapeutice și pe înțelegerea rolului acestora în fundamentarea deciziilor profesionale.

Ulterior, activitățile de mentorat au vizat organizarea grupelor terapeutice, elaborarea programelor de intervenție individualizate și pe grupe de tulburări, corelarea rezultatelor evaluării cu obiectivele terapeutice și adaptarea strategiilor de intervenție la particularitățile fiecărui caz. Au fost discutate situații concrete din practica debutanților, dificultăți întâlnite în relația cu beneficiarii, modalități de gestionare a refuzului, a lipsei de cooperare sau a progresului lent, precum și importanța flexibilității și rezilienței profesionale în activitatea logopedică.

Fiecare întâlnire a inclus, în mod constant, analiza activității desfășurate în săptămâna precedentă, mini-studii de caz provenite din practica debutanților, recomandări de resurse și materiale de lucru, precum și stabilirea unui plan de acțiune pentru etapa următoare. Această structură a permis menținerea unei continuități metodologice și transformarea mentoratului într-un proces de reflecție profesională susținută, nu într-o succesiune de informări izolate.

După această etapă inițială de formare și orientare metodologică, mentoratul a continuat prin activități de monitorizare directă în cabinetul logopedic. Acestea au reprezentat una dintre componentele fundamentale ale procesului de mentorat, deoarece au permis trecerea de la reperele

teoretice și metodologice discutate anterior la analiza concretă a activității terapeutice desfășurate în cabinetul logopedic. Fiecare profesor logoped debutant a fost observat de două ori în context real de lucru, în cadrul ședințelor de terapie individuală sau de grup, astfel încât procesul de mentorat a fost raportat la situațiile autentice întâlnite în practica profesională.

Activitățile de monitorizare directă s-au realizat pe baza unei fișe structurate, care a urmărit principalele dimensiuni ale intervenției logopedice:

- proiectarea activității de terapie,
- evidența și documentarea intervenției,
- organizarea activității în cabinetul logopedic,
- desfășurarea propriu-zisă a terapiei
- capacitatea de autoevaluare profesională.

Instrumentul a permis observarea relației dintre documentele de proiectare, nevoile identificate în urma evaluării cazurilor, obiectivele terapeutice formulate, strategiile de intervenție utilizate și modalitățile de evaluare a progresului.

În cadrul proiectării activității au fost urmărite corelarea documentelor cu direcțiile de acțiune ale serviciului de terapie logopedică, raportarea proiectării la nevoile reale ale copiilor evaluați și coerența relației dintre obiective, conținuturi, strategii de intervenție și strategii de evaluare. Această dimensiune a fost importantă deoarece a permis analiza modului în care debutantul transforma informațiile obținute prin evaluare în decizii terapeutice organizate și justificabile profesional.

O altă componentă monitorizată a vizat evidența activității de terapie logopedică: registrul de prezență, dosarele activității, programele terapeutice individualizate sau pe grupe de tulburări, fișele de evaluare inițială, de etapă și finală, fișa logopedică și tabelele de depistare. Aceste documente nu au fost analizate doar din perspectiva existenței lor formale, ci în raport cu funcția lor profesională, aceea de a susține continuitatea intervenției, urmărirea progresului și fundamentarea deciziilor ulterioare.

Monitorizarea a inclus și aspecte privind organizarea cabinetului și a activității logopedice: amenajarea spațiului terapeutic, corelarea orarului cabinetului cu programul școlar, valorificarea mijloacelor psihopedagogice, promovarea activității în rândul beneficiarilor și managementul relației cu aceștia. Aceste elemente au fost relevante deoarece eficiența intervenției logopedice depinde nu doar de competența metodologică a profesorului logoped, ci și de modul în care sunt organizate condițiile concrete de lucru.

Dimensiunea centrală a monitorizării a fost reprezentată de desfășurarea activităților de terapie logopedică. În acest cadru au fost urmărite:

- selectarea obiectivelor în concordanță cu specificul tulburării de limbaj,
- alegerea strategiilor didactice generale,
- aplicarea metodelor și procedeele specifice intervenției recuperatorii
- implicarea activă a copiilor în ședința de terapie.

Observarea acestor indicatori a permis formularea unui feedback individualizat, centrat pe optimizarea intervenției și pe dezvoltarea capacității debutantului de a lua decizii terapeutice adecvate în context real de lucru.

După fiecare activitate de monitorizare au fost formulate concluzii și recomandări, cu accent pe punctele forte identificate și pe aspectele care necesitau consolidare. Recomandările au avut caracter formativ și au vizat, în principal, aprofundarea fundamentelor teoretice și metodologice ale intervenției logopedice, clarificarea etapelor terapiei, structurarea ședinței,

formularea și operaționalizarea obiectivelor, selecția metodelor și procedeele specifice și corelarea acestora cu particularitățile cazurilor și cu dinamica progresului terapeutic.

Pentru a surprinde modul în care debutanții au receptat activitățile de mentorat și pentru a identifica dimensiunile percepute ca fiind cele mai utile în dezvoltarea competențelor profesionale, a fost aplicat un chestionar de feedback. Instrumentul nu a urmărit doar aprecierea globală a utilității mentoratului, ci raportarea eficienței acestuia la componente concrete ale intervenției logopedice. Itemii au vizat:

- măsura în care activitatea de mentorat a răspuns dificultăților reale întâlnite în cabinet;
- claritatea și utilitatea feedbackului primit;
- aplicabilitatea recomandărilor formulate în cadrul întâlnirilor de mentorat;
- înțelegerea precisă a etapelor terapiei logopedice în funcție de tipul tulburării de limbaj;
- clarificarea modului de formulare și operaționalizare a obiectivelor terapeutice;
- selectarea adecvată a obiectivelor și conținuturilor intervenției terapeutice;
- selectarea tehnicilor și procedeele logopedice potrivite pentru intervenția terapeutică, în funcție de tipul tulburării de limbaj; evitarea aplicării acelorași exerciții la cazuri diferite fără adaptare; înțelegerea faptului că un exercițiu eficient într-un caz poate fi ineficient în altul;
- corelarea obiectivelor, metodelor și evaluării în cadrul demersului terapeutic;
- aplicarea adecvată a metodelor și procedeele specifice intervenției logopedice;
- structurarea activităților din cadrul sesiunii de terapie; formularea clară a sarcinilor de lucru pentru copii;
- folosirea eficientă a materialelor și resurselor terapeutice;
- analiza atentă a particularităților fiecărui copil;
- observarea răspunsurilor copilului și adaptarea intervenției pe parcursul sesiunii;
- selectarea activităților care permit implicarea activă a tuturor copiilor din grup; înțelegerea specificului terapiei logopedice de grup;
- utilizarea coerentă a fișelor de evaluare și a documentelor specifice activității logopedice;
- urmărirea sistematică a progresului terapeutic al copiilor;
- identificarea punctelor forte și a dificultăților profesionale; construirea unei direcții clare de dezvoltare profesională.

Pentru itemii închiși a fost utilizată o scală de răspuns în cinci trepte, de la 1 - „deloc” la 5 - „în foarte mare măsură”, astfel încât răspunsurile să poată evidenția gradul perceput al contribuției mentoratului pentru fiecare componentă analizată.

La final, chestionarul a inclus trei întrebări deschise, prin care debutanții au fost solicitați să precizeze:

- cel mai util aspect al activității de mentorat,
- componenta activității logopedice în care au considerat că au înregistrat cel mai mare progres
- dificultățile care persistau și necesitau sprijin în etapa următoare.

Răspunsurile la itemii scalați au indicat o receptare favorabilă a mentoratului, în special în dimensiunile în care sprijinul oferit a putut fi transferat direct în activitatea din cabinet. Din perspectiva debutanților, valoarea principală a demersului nu a constat doar în accesul la informații suplimentare, ci în posibilitatea de a înțelege mai clar logica intervenției logopedice și modul în care aceasta se organizează în funcție de obiectiv, etapă terapeutică, tipul tulburării și

particularitățile copilului. Datele obținute sugerează că mentoratul a susținut mai ales trecerea de la cunoașterea generală a unor repere metodologice la utilizarea lor în decizii profesionale concrete. Această trecere este esențială pentru debutul în activitatea logopedică, deoarece dificultatea nu constă doar în cunoașterea unor metode sau materiale, ci în alegerea lor adecvată, în stabilirea ordinii de lucru, în ajustarea intervenției pe parcurs și în menținerea coerenței dintre evaluare, obiective, activități și progresul terapeutic.

Un alt aspect evidențiat de răspunsurile la itemii scalați privește dimensiunea autoreglării profesionale. Mentoratul a fost perceput ca un cadru care a sprijinit nu numai desfășurarea mai organizată a activității, ci și capacitatea debutanților de a-și observa propriile decizii, de a identifica zonele care necesitau consolidare și de a contura direcții ulterioare de dezvoltare. În acest sens, efectul formativ al mentoratului nu s-a limitat la rezolvarea unor dificultăți punctuale, ci a vizat formarea unei raportări mai reflexive la propria activitate profesională.

Răspunsurile la întrebările deschise au completat datele obținute prin itemii scalați și au permis identificarea mai clară a modului în care debutanții au înțeles utilitatea mentoratului. Dincolo de aprecierea generală favorabilă, aceste răspunsuri au evidențiat componentele concrete ale sprijinului profesional care au fost percepute ca având impact direct asupra activității din cabinet. În raport cu întrebarea privind cel mai util aspect al mentoratului, răspunsurile au indicat, în mod recurent, valoarea intervențiilor aplicate și a feedbackului oferit în contexte reale de lucru. Debutanții au menționat utilitatea observațiilor directe, a întâlnirilor individuale, a răspunsurilor punctuale la întrebări, a exemplelor practice și a recomandărilor formulate de profesori logopezi cu experiență. Prin aceste răspunsuri, mentoratul apare ca un proces de traducere a experienței profesionale în repere concrete de acțiune, nu ca o simplă transmitere de informații teoretice.

Un alt nucleu semnificativ al răspunsurilor a vizat tehnicile specifice intervenției logopedice. Participanții au făcut referire la modalități de impostare a sunetelor, la exerciții de miogimnastică, la tehnici de consolidare, la dezvoltarea auzului fonematic, la selectarea exercițiilor și la adaptarea materialelor în funcție de obiectivul terapeutic. Debutanții au valorizat mai ales acele intervenții ale mentorului care au clarificat „cum se face” efectiv terapia, adică modul în care decizia metodologică se transformă în acțiune terapeutică observabilă.

În ceea ce privește componenta în care debutanții au considerat că au înregistrat cel mai mare progres, răspunsurile s-au grupat în jurul proiectării și structurării intervenției. Au fost menționate planificarea activității, formularea obiectivelor, redactarea proiectelor didactice, corelarea obiectivelor cu metodele și materialele, organizarea ședinței și alegerea exercițiilor potrivite. Mentoratul a contribuit astfel la trecerea de la utilizarea fragmentară a unor activități la construirea unui demers terapeutic mai coerent, în care fiecare secvență are o funcție clară în raport cu etapa terapiei și cu nevoile copilului.

În ceea ce privește dificultățile care necesită sprijin în etapa următoare, răspunsurile au indicat mai multe direcții de dezvoltare profesională. Au fost menționate:

- intervenția logopedică în cazuri complexe,
- lucrul cu copii cu tulburări asociate/ cerințe educaționale speciale,
- selectarea tehnicilor și procedeele specifice în funcție de tulburare,
- menținerea atenției și implicării copilului,
- integrarea echilibrată a componentei ludice în terapie,
- organizarea terapiei de grup - dificultatea de a lucra cu copii aflați în etape diferite ale corectării aceluiași sunet ,
- implicarea familiei în continuarea exercițiilor acasă.

Aceste răspunsuri nu indică doar persistența unor dificultăți, ci și creșterea capacității debutanților de a-și formula mai precis nevoile de sprijin.

Din perspectiva rolului mentorului, aceste date indică faptul că sprijinul oferit a fost relevant mai ales în componentele activității logopedice care presupun decizie profesională: stabilirea obiectivului, alegerea procedurii, adaptarea materialului, organizarea secvențelor de lucru și evaluarea răspunsului copilului. Aceste componente nu pot fi formate exclusiv prin prezentări teoretice, deoarece ele se construiesc în contact cu situații reale, prin observare, analiză și ajustare.

O zonă de sprijin a fost delimitarea clară a etapelor terapiei logopedice. În activitatea de terapie a tulburărilor de pronunție, impostarea, consolidarea și automatizarea nu reprezintă simple repere succesive, ci niveluri diferite de stabilizare a achiziției. De aceea, mentorul a avut rolul de a orienta debutantul spre respectarea progresiei terapeutice, spre evitarea trecerii premature la sarcini mai complexe și spre selectarea exercițiilor în funcție de etapa în care se află copilul. O atenție deosebită a fost acordată selectării metodelor, procedurilor și materialelor. În terapia logopedică, un exercițiu nu este adecvat prin simplul fapt că este atractiv, cunoscut sau frecvent utilizat, ci prin funcția pe care o are în raport cu obiectivul: pregătirea poziției articulatorii, obținerea sunetului, diferențierea fonematică, consolidarea achiziției sau transferul în vorbirea spontană. Din această perspectivă, rolul mentorului a fost de a sprijini debutantul să distingă între activități ludice generale și activități selectate pe criterii terapeutice.

Terapia de grup a reprezentat o altă zonă în care rolul mentorului a fost necesar. În acest cadru, mentorul a sprijinit debutantul prin prezentarea unor modalități concrete de organizare a terapiei de grup, astfel încât activitatea să permită participarea simultană și activă a tuturor copiilor. Au fost exemplificate exerciții care pot fi realizate în grup, modalități de distribuire a sarcinilor, strategii de menținere a atenției și variante de adaptare a activităților în funcție de nivelul copiilor și de etapa terapeutică. Accentul a fost pus pe evitarea transformării terapiei de grup într-o succesiune de răspunsuri individuale, în care un copil lucrează, iar ceilalți așteaptă pasiv.

Prin aceste intervenții, mentoratul a funcționat ca un cadru de reglare profesională aplicată și a contribuit la dezvoltarea unei competențe profesionale esențiale: capacitatea de a fundamenta deciziile terapeutice. Observarea activității a oferit date concrete despre modul de lucru al debutantului, iar discuția ulterioară a transformat aceste observații în direcții de ajustare. În acest fel, monitorizarea nu a avut doar rol constatat, ci a devenit un mijloc de formare profesională, prin care debutantul a fost sprijinit să înțeleagă mai clar relația dintre evaluare, obiectiv, metodă, material, răspunsul copilului și progresul terapeutic.

În anul școlar următor, profesorii logopezi debutanți vor beneficia în continuare de sprijin metodologic în cadrul comisiilor metodice, al activităților de intervizare și al întâlnirilor profesionale organizate la nivelul serviciilor de terapie logopedică. Aceste activități vor permite discutarea unor situații concrete întâlnite în cabinet, analiza unor cazuri cu grad mai ridicat de complexitate, schimbul de materiale și procedee de lucru, precum și clarificarea unor aspecte privind proiectarea, desfășurarea și evaluarea intervenției logopedice. Această continuitate va permite ca sprijinul oferit debutanților să nu rămână limitat la etapa inițială de integrare, ci să însoțească procesul de maturizare profesională pe parcursul primilor ani de activitate.

Experiența acestui proiect a arătat că integrarea profesională a profesorului logoped debutant nu poate fi redusă la parcurgerea unor proceduri sau la însușirea documentelor specifice activității. Ea presupune formarea treptată a unei capacități de analiză profesională, prin care debutantul învață să evalueze copilul, să interpreteze profilul logopedic, să stabilească un obiectiv adecvat, să aleagă intervenția potrivită, să urmărească efectul acesteia și să ajusteze demersul

terapeutic în funcție de progresul real. Din această perspectivă, mentoratul devine valoros nu prin caracterul său formal, ci prin faptul că oferă un cadru organizat în care această capacitate se poate construi prin observație, feedback și reflecție aplicată.

BIBLIOGRAFIE

Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi; Tomlinson, Peter D. (2009), *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*, Teaching and Teacher Education, vol. 25, nr. 1, pp. 207–216, Elsevier, Amsterdam.

Malderez, Angi; Bodóczy, Caroline (1999), *Mentor Courses: A Resource Book for Trainer-Trainers*, Cambridge University Press, Cambridge / New York.



II. PROIECTE ȘI PROGRAME- REZULTATE ȘI IMPACT

PARTICIPARE, INIȚIATIVĂ, SCHIMBARE: EXPERIENȚA YOUHLINK

**Hardulea Anca, profesor-consilier școlar,
Tamaș Ana-Camelia, profesor-consilier școlar**

Pornind de la premisa că Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) este o instituție-resursă la nivel comunitar, implicată alături de alți parteneri în sprijinirea tinerilor în procesul de devenire, CJRAE Iași își asumă un rol social în cadrul comunității, se implică în activități și proiecte educaționale, cu impact în rândul beneficiarilor. Instituția noastră este în permanentă legătură cu comunitățile, la nivel de care a identificat nevoia unor modele de implicare voluntară. De asemenea, suntem conectați cu tinerii prin activități de practică pedagogică specializată, prin rolul de facilitatori ai schimbării în școli, în comunitate, prin campanii de strângere de fonduri și proiecte de voluntariat SNAC. Am acumulat experiență în formarea și influențarea tinerilor pentru creșterea responsabilității sociale, prin implementarea proiectelor „QualForm – Calitate în educație prin formarea echipelor de schimbare” și „Școala pentru diversitate - catalizator pentru o societate incluzivă” finanțate prin Granturile SEE - mecanism financiar 2014 - 2021, în cadrul Programului Educație, Burse, Ucenicii și Antreprenoriat pentru Tineri în România. Ca urmare a implementării proiectelor, au fost dezvoltate modele de participare a tinerilor prin construirea de „echipe ale schimbării” în școli și implementarea de programe de consiliere și facilitare a schimbării, dezvoltând parteneriatul familie-școală-comunitate. Prin corelarea abordării educaționale a școlii cu nevoile beneficiarilor (elevi, părinți), precum și cu specificul mediului social al comunității la nivel de școală, au fost propuse schimbări, astfel încât să se creeze un cadru general favorabil acțiunii.

Astfel, în rândul elevilor implicați în activitățile proiectului au fost dezvoltate abilități de luare a deciziilor, abilități de identificare și rezolvare a situațiilor problematice din mediul școlar, cu scopul creșterii participării tinerilor în comunitatea educațională și optimizării climatului instituției. În perspectivă, ne propunem să dezvoltăm și să multiplicăm modele relevante la nivel regional și interregional, de implicare activă a tinerilor în viața comunității, în special în comunitățile defavorizate caracterizate prin pasivism și neimplicare.

Participarea activă și creativitatea sunt elemente esențiale în dezvoltarea tinerilor. Într-o societate în continuă schimbare, capacitatea de a genera idei noi și de a se implica în comunitate devine tot mai importantă.

La tineri, creativitatea - reprezentând capacitatea de a genera idei noi, de a găsi soluții originale și de a se exprima liber - se manifestă prin inițiative sociale sau pur și simplu prin modul în care tinerii privesc lumea. Din lucrul cu tinerii am descoperit că aceștia au o perspectivă diferită, proaspătă, iar acest lucru este extrem de valoros pentru comunitățile lor școlare sau de rezidență. Pe de altă parte, procesele participative înseamnă implicarea activă a tinerilor în luarea deciziilor, fie în școală, fie în comunitate. Participarea nu înseamnă doar să fii prezent, ci să îți faci vocea auzită, să contribui cu idei și să fii parte din schimbare.

Este important să înțelegem că participarea este și o formă de învățare. Atunci când tinerii sunt implicați, ei dezvoltă abilități de comunicare, gândire critică și spirit de echipă. În același timp, școlile și comunitățile devin mai deschise și mai inovatoare.

Un exemplu concret implementat de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași este proiectul YOUTHLINK – Youth Participation in the Education System Processes across the Romania–Moldova. Acest proiect vizează susținerea ideilor tinerilor precum și modul în care acestea pot transforma comunitățile.

YOUTHLINK este implementat de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași în parteneriat cu Asociația Alternative Sociale, Asociația pentru Educație și Dezvoltare „AVÎNT”, Agenția Națională pentru Tineret, fiind finanțat de Uniunea Europeană prin Programul Interreg NEXT România – Republica Moldova 2021–2027.

Proiectul abordează probleme legate de participarea tinerilor în România și R. Moldova, date fiind provocările comune:

- acces limitat la oportunități de participare (diviziunile rural-urban, infrastructura inadecvată ce limitează accesul tinerilor la participare, în special în zonele îndepărtate de marile centre urbane; lipsa de conștientizare sau informații despre cum să se implice în procesele civice sau decizionale, fapt ce împiedică participarea părților interesate, inclusiv a tinerilor);
- constrângeri ale sistemului educațional (școlile nu încorporează în mod adecvat oportunități de implicare practică în problemele societale ale tinerilor, limitând dezvoltarea abilităților participative și a conștientizării; consiliile elevilor sunt fie formale, fie inactive, fie nu dispun de sprijinul și resursele necesare pentru a se implica eficient într-o participare semnificativă);
- norme societale și culturale - care sunt centrate pe adulți și tind spre stigmatizarea grupurilor vulnerabile (din medii familiale dezorganizate, comunități dezavantajate economic, persoane cu dizabilități, minorități care se confruntă cu stigmatizare și bariere suplimentare).

În România, „Rezoluția Tineretului 2020-2027” subliniază importanța conectării tinerilor cu UE și a creșterii gradului de conștientizare și implicare a acestora în contexte practice la nivel național și european. Necesitatea unui parteneriat integrat între organizațiile de tineret, lucrătorii de tineret, grupurile informale de tineret și autoritățile locale și naționale pentru a aborda provocările actuale, inclusiv nivelurile scăzute de finanțare și lipsa unor contexte practice care să insuflă valori europene tinerilor, este recunoscută (<https://ctr.ro/rezolutia-tinerilor-2020-2027-viitorul-incepe-astazi/>).

Proiectul YOUTHLINK este conceput pentru a aborda aceste provocări prin crearea și consolidarea legăturilor transfrontaliere între organizațiile de tineret, instituțiile de învățământ și autoritățile locale pentru a promova un cadru favorabil care să sprijine participarea democratică a tinerilor. Prin activități precum studii și cercetări, dezvoltarea de programe de formare și inițierea de proiecte pilot, proiectul își propune să îmbunătățească cunoștințele și abilitățile tinerilor, oferindu-le instrumentele necesare pentru a deveni cetățeni activi și responsabili.

YOUTHLINK încurajează participarea tinerilor în educație și integrarea ideilor lor în procesele de decizie. Astfel, tinerii nu mai sunt doar beneficiari ai educației, ci devin parteneri activi.

În cadrul YOUTHLINK sunt organizate activități interactive, sesiuni de consultare și provocări online, unde fiecare tânăr poate contribui. De asemenea, proiectul include programe de

formare pentru profesori, pentru a construi un sistem educațional în care deciziile sunt luate împreună cu elevii.

Pilotarea programelor de formare și activarea consiliilor școlare ale elevilor în instituțiile vizate oferă o platformă vitală pentru dezvoltarea liderilor tineri și promovarea unei participări active și semnificative. Prin selectarea membrilor consiliilor elevilor și implicarea lor în programe de formare, ne propunem să creăm modele pozitive în rândul tinerilor și să încurajăm dialogul constructiv în cadrul comunităților școlare.

Formarea profesorilor și a liderilor educaționali cu privire la participarea tinerilor este esențială pentru sustenabilitatea pe termen lung a proiectului. Prin dezvoltarea competențelor lor în promovarea participării tinerilor, asigurăm un mediu școlar care susține și valorizează implicarea elevilor în viața școlară și a comunității.

În același timp, proiectul YOUTHLINK se angajează să contribuie semnificativ la atingerea unor obiective precum construirea unor punți de colaborare între tinerii din România și Republica Moldova, consolidând astfel relațiile transfrontaliere și încurajând schimbul de bune practici și idei inovatoare. Prin programe de formare, consolidare a capacităților și împuternicire, inițiativa noastră îi echipează pe tineri cu abilitățile și cunoștințele necesare pentru a deveni lideri responsabili și cetățeni capabili să abordeze provocările sociale și să promoveze valorile democratice și participarea civică.

Proiectul își propune să abordeze și să reducă disparitățile educaționale și sociale în rândul tinerilor din zonele vizate, promovând astfel incluziunea socială și egalitatea de șanse. Prin implicarea activă a tinerilor vulnerabili în activități care le permit să contribuie la dezvoltarea comunității lor, proiectul contribuie la promovarea valorilor democratice și a participării active. Relevanța proiectului pentru zona programului este clară, deoarece abordează direct nevoile tinerilor și contribuie la dezvoltarea lor ca agenți activi ai schimbării. Prin consolidarea participării democratice a tinerilor și sprijinirea dezvoltării lor personale și profesionale, proiectul „YOUTHLINK” reprezintă un pas important către realizarea unei regiuni transfrontaliere mai stabile, incluzive și prospere.

Participarea presupune și contexte favorabile; astfel este dezvoltat Creativ Hub, un spațiu în care tinerii își pot exprima ideile, pot colabora și își pot dezvolta creativitatea. Aici sunt încurajate comunicarea, spiritul de echipă și implicarea activă.

Un mesaj important în cadrul YOUTHLINK este: „Vocea ta contează!”. Pentru că, atunci când tinerii sunt implicați, apar idei inovatoare, crește calitatea dialogului în școală, iar comunitățile devin mai deschise și mai solidare.

În concluzie, participarea tinerilor nu este doar un concept teoretic, ci un instrument real de schimbare. Prin proiecte precum YOUTHLINK, tinerii au oportunitatea să contribuie activ la dezvoltarea educației și a societății

BIBLIOGRAFIE

Cojocaru, Șt.(coord), *Ghid pentru încurajarea participării copilului* Editura Expert Projects Iași, 2015

Institutul de Științe ale Educației, *Participarea socială a tinerilor din comunitățile românești aflate în jurul granițelor României*, ANSIT, 2008

Consiliul Europei – *Carta europeană revizuită privind participarea tinerilor la viața locală și regională*, 2022

Strâmbeanu, M., *Implicarea civică a tinerilor din România*

Studiu sociologic privind participarea tinerilor în viața publică și comunitară, Revista Calitatea vieții, 2004

Vameșu, C. (coord), *Construirea echipelor de schimbare*. Gid pentru facilitatori, 2018

Vameșu, C. (coord), Școala diversității. Pachet de resurse pentru cadrele didactice, 2022

<https://ctr.ro/rezolutia-tinerilor-2020-2027-viitorul-incepe-astazi/>.

MOBILITATEA ERASMUS+ – O EXPERIENȚĂ VALOROASĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ÎN EDUCAȚIE

**Luca Ana Nicoleta, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Colegiul Economic „Virgil Madgearu Iași
Rusu Ecaterina Daniela, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Gimnazială „George Călinescu” Iași**

Participarea la mobilitatea Erasmus+ „21st Century Skills for Teachers” a reprezentat pentru noi o experiență educațională deosebit de importantă, atât din punct de vedere profesional, cât și personal. Acest curs, axat pe utilizarea inteligenței artificiale în educație și pe dezvoltarea competențelor profesorului modern, mi-a oferit oportunitatea de a descoperi metode inovatoare de predare, adaptate nevoilor elevilor din secolul XXI.

În cadrul activităților desfășurate, am învățat cum poate fi integrată inteligența artificială în procesul educațional pentru a crea lecții mai interactive, mai atractive și mai eficiente. Am explorat diverse aplicații și platforme digitale care facilitează realizarea materialelor didactice, evaluarea elevilor și personalizarea învățării. Utilizarea instrumentelor bazate pe AI contribuie la economisirea timpului profesorului și la creșterea motivației elevilor, oferindu-le experiențe de învățare moderne și adaptate ritmului lor.

Un aspect important al cursului a fost colaborarea cu profesori din diferite țări europene. Schimbul de experiențe, idei și bune practici m-a ajutat să înțeleg mai bine provocările și oportunitățile sistemelor educaționale moderne. Comunicarea interculturală și lucrul în echipă au demonstrat încă o dată că educația europeană promovează cooperarea, toleranța și dezvoltarea continuă a cadrelor didactice.

De asemenea, cursul a evidențiat importanța competențelor secolului XXI pentru profesori: creativitatea, gândirea critică, comunicarea eficientă, colaborarea și competențele digitale. Într-o lume aflată într-o permanentă schimbare tehnologică, profesorul trebuie să fie deschis către inovație și să își adapteze metodele de predare pentru a răspunde nevoilor noilor generații de elevi.

Participarea la această mobilitate Erasmus+ m-a motivat să folosesc mai des tehnologia și instrumentele AI în activitatea didactică. Consider că experiența dobândită va avea un impact pozitiv asupra modului în care organizez procesul educațional și asupra rezultatelor elevilor mei. Totodată, această experiență internațională mi-a oferit încredere, inspirație și dorința de a continua formarea profesională prin proiecte europene.

În concluzie, mobilitatea Erasmus+ „21st Century Skills for Teachers” a fost o oportunitate extraordinară de dezvoltare profesională și personală. Cunoștințele acumulate, experiențele interculturale și competențele digitale dobândite contribuie la formarea unui profesor modern, pregătit să răspundă provocărilor educației contemporane și să ofere elevilor o educație adaptată viitorului.

Digitalizarea educației reprezintă un proces complex de integrare a tehnologiilor digitale în predare, învățare și evaluare, cu scopul de a îmbunătăți calitatea actului educațional. Aceasta oferă

oportunități semnificative pentru democratizarea educației, dar ridică și probleme legate de echitatea accesului la învățare.

Pe de o parte, tehnologia permite accesul la resurse educaționale variate, elimină barierele geografice și facilitează învățarea în ritm propriu. Elevii pot relua conținuturile și beneficiază de o personalizare a învățării, adaptată nevoilor individuale.

Pe de altă parte, digitalizarea evidențiază inegalitățile existente. Lipsa accesului la dispozitive sau internet în mediile defavorizate poate transforma educația digitală într-un privilegiu. Astfel, elevii vulnerabili riscă să rămână în urmă, ceea ce accentuează decalajele sociale.

Rolul profesorului devine esențial în acest context. Acesta nu mai este doar un furnizor de informații, ci un facilitator al învățării, ghidând elevii în utilizarea critică și responsabilă a tehnologiei. Formarea continuă a cadrelor didactice este necesară pentru adaptarea metodelor pedagogice la noile realități digitale.

Pentru reducerea decalajelor digitale, sunt necesare investiții în infrastructură, distribuirea echitabilă a resurselor și politici educaționale incluzive. În concluzie, digitalizarea poate deveni un instrument de progres doar dacă este însoțită de măsuri care asigură echitatea accesului la educație.

De ce contează digitalizarea educației?

Digitalizarea educației reprezintă **integrarea tehnologiilor digitale** în predare, învățare și evaluare, cu scopul de a îmbunătăți calitatea actului educațional.

Transformările tehnologice din ultimele decenii au remodelat societatea în profunzime. Educația nu face excepție - ea are oportunitatea de a deveni mai flexibilă, mai personalizată și mai accesibilă ca niciodată.

Tehnologia ca motor al personalizării

Ritm propriu

Elevii pot relua lecțiile și avansa în funcție de propria viteză de asimilare, depășind rigiditatea modelelor tradiționale.

Perspective multiple

Platformele online și resursele deschise oferă acces la surse diverse, dincolo de manualul unic sau un singur profesor.

Riscurile tehnologiei fără gândire critică

Utilizatori pasivi

Fără îndrumare, elevii consumă informația superficial, fără a o procesa sau evalua critic.

Totuși, fără măsuri concrete pentru echitate, digitalizarea poate deveni un factor de **excludere**, nu de democratizare.



Conținut adaptat

Instrumentele digitale ajustează materialele la nevoile individuale, înlocuind soluția universală cu una personalizată

Amplificarea decalajelor

Competența digitală scăzută devine o barieră la fel de mare ca lipsa echipamentelor, accentuând inechitățile sociale.

Informație eronată

Lipsa abilităților critice expune elevii la preluarea și utilizarea datelor false sau irelevante.

Ineficiența pedagogică

Simpla prezență a dispozitivelor nu garantează calitatea educației dacă metodele nu sunt adaptate critic



Strategii pentru reducerea decalajului digital

1. Infrastructură digitală

Investiții în conexiuni stabile la internet în zonele rurale și comunitățile defavorizate.

2. Distribuirea echitabilă a dispozitivelor

Dotarea elevilor cu echipamente performante la nivel guvernamental și instituțional.

3. Formare continuă a profesorilor

Pregătirea cadrelor didactice pentru a adapta eficient metodele tradiționale la contextele digitale.

4. Politici educaționale incluzive

Măsuri concrete care să garanteze șanse egale indiferent de contextul geografic sau social.

Riscurile tehnologiei fără gândire critică

1. Utilizatori pasivi

Fără îndrumare, elevii consumă informația superficial, fără a o procesa sau evalua critic.

2. Informație eronată

Lipsa abilităților critice expune elevii la preluarea și utilizarea datelor false sau irelevante.

3. Ineficiența pedagogică

Simpla prezență a dispozitivelor nu garantează calitatea educației dacă metodele nu sunt adaptate critic.

4. Amplificarea decalajelor

Competența digitală scăzută devine o barieră la fel de mare ca lipsa echipamentelor, accentuând inechitățile sociale.

BIBLIOGRAFIE

MINISTERUL EDUCAȚIEI, *Strategia privind digitalizarea educației din România 2021–2027*, București, 2021

OECD, *Shaping Digital Education*, OECD Publishing, Paris, 2023

Dlamini R., *Digital Education Resources and Equity Impacting Learning*, 2024

Laufer, M. et al. (2021). *Digital higher education: a divider or bridge builder?* International Journal of Educational Technology in Higher Education

Abdeljabar, S. & Alouini, M.-S. (2025). *Bridging the Educational Divide. Soluții tehnologice pentru reducerea decalajului digital.*

CÂND ÎNVĂȚAREA IESE DIN MANUALE: JURNAL DE ERASMUS+ ÎN PRAGA

Măriuță Alexandra-Elena, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Liceul Teoretic „B. Vodă” Hălăucești,
Școala Gimnazială „V. Alecsandri” Mircești

Participarea la mobilitatea Erasmus+ din Praga, desfășurată în preajma sărbătorilor de iarnă, a reprezentat o experiență profesională și personală deosebită. În cadrul cursului dedicat gestionării conflictelor, inteligenței emoționale și prevenirii bullyingului, am lucrat într-un grup multicultural explorând perspective diverse și tehnici practice aplicabile în școală. Activitățile de formare, exercițiile de rol și schimbul de experiență au contribuit la o înțelegere mai profundă a nevoilor elevilor și a modului în care putem crea un climat educațional sigur și empatic.

Praga este unul dintre acele orașe care te cuceresc înainte să apuci să-l cunoști cu adevărat. Străzile înguste din piatră, clădirile cu aer de basm și felul în care istoria și modernitatea se împletesc firesc creează o atmosferă aparte în orice perioadă a anului, dar în preajma Crăciunului orașul devine cu totul magic. Luminile calde, târgurile de sărbători, mirosul de vin fiert cu scorțișoară și colindele care răsună la fiecare colț transformă Praga într-un decor de poveste, perfect pentru o experiență care îmbină învățarea cu descoperirea culturală. În acest cadru festiv încărcat de cultură și simboluri, am avut șansa de a participa la cursul Erasmus+ dedicat temei *Conflict management, emotional intelligence and bullying* - o oportunitate profesională pe care am împărtășit-o cu colega mea, profesor de limba și literatura română, Babăta Mihaela. Pentru amândouă a fost prima mobilitate de acest fel, iar emoția începutului s-a împletit cu entuziasmul descoperirii, transformând întreaga experiență într-una cu adevărat specială.

A fost o săptămână în care am învățat, am explorat, am râs, am reflectat și, mai ales, focusat pe actorul principal al profesiei noastre - elevul. Grupul format din 14 cadre didactice din România, Italia și Cipru a creat un spațiu multicultural în care diferențele nu au separat, ci au îmbogățit discuțiile tematice și exercițiile. Fiecare participant a venit cu propriile provocări, întrebări și povești din școală, iar împărtășirea lor a transformat cursul într-o adevărată oportunitate de învățare.

Încă din prima zi, atmosfera a fost una deschisă și caldă. Exercițiile de intercunoaștere ne-au ajutat să descoperim cine suntem ca profesioniști, dar și ca oameni. Așteptările noastre s-au conturat rapid în jurul aceluiași teme: cum gestionăm conflictele dintre elevi, cum prevenim bullyingul, cum dezvoltăm empatia și cum construim un climat școlar în care fiecare copil să se simtă în siguranță. Ne-am dat seama repede că, indiferent de țară, provocările educaționale sunt surprinzător de asemănătoare.

Analiza conflictelor școlare a fost una dintre primele teme abordate. Am discutat despre situații reale, despre momente tensionate între elevi, între elevi și profesori sau chiar între cadre



didactice. Fiecare exemplu a devenit o oportunitate de reflecție, iar schimbul de perspective ne-a ajutat să vedem aceleași situații prin ochi diferiți. Modelul lui Bruce Tuckman privind dezvoltarea grupurilor a oferit un cadru clar pentru înțelegerea rolurilor pe care elevii le pot adopta într-o clasă și a modului în care acestea influențează dinamica colectivului.

Pe măsură ce zilele au trecut, atenția s-a mutat asupra inteligenței emoționale, un concept esențial în activitatea oricărui consilier școlar sau profesor. Am explorat componentele propuse de Daniel Goleman - conștientizarea emoțiilor, autocontrolul, motivația, empatia și gestionarea relațiilor- și am descoperit cât de mult pot influența acestea calitatea interacțiunilor din școală. Exercițiile practice, de la tehnici de respirație la metode de ancorare senzorială, au demonstrat cât de utile sunt aceste instrumente în gestionarea situațiilor tensionate și în reglarea emoțională a elevilor.

Unul dintre cele mai memorabile momente ale cursului a fost cel dedicat bullyingului. Datorită experienței formatoarei în teatru și dramaturgie, activitățile au căpătat o dimensiune expresivă aparte. Am intrat în roluri, am improvizat, am analizat emoții și reacții, iar acest proces ne-a ajutat să înțelegem în profunzime perspectiva fiecărui actor implicat într-o situație de hărțuire. A fost o activitate revelatoare, care ne-a arătat cât de important este să adaptăm intervențiile la particularitățile fiecărui elev și ale fiecărei clase.

Dincolo de partea academică, Praga ne-a oferit o experiență culturală de neuitat, în special în pragul sărbătorilor de iarnă. Orașul ne-a întâmpinat cu istoria lui bogată, cu arhitectura impresionantă și cu atmosfera festivă a sărbătorilor de iarnă. Am vizitat cartierul evreiesc, cea mai veche sinagogă din Europa, statuia rotativă a lui Franz Kafka, Turnul Petrin și Muzeul Iluziilor Optice, unde am redescoperit bucuria jocului și a copilăriei. Am aflat povești surprinzătoare, precum implicarea lui Mick Jagger în iluminarea castelului din Praga, și am ascultat colinde într-o biserică în care emoția a depășit barierele limbii. Fiecare loc vizitat a completat formarea profesională cu o lecție despre cultură, identitate și creativitate.



Această mobilitate Erasmus+ a avut un impact profesional profund. Ne-a oferit instrumente concrete pentru gestionarea conflictelor, pentru dezvoltarea empatiei, pentru comunicarea nonviolentă și pentru prevenirea bullyingului. Ne-a ajutat să înțelegem mai bine nevoile emoționale ale elevilor și să găsim modalități eficiente de a le răspunde. Ne-a arătat cât de important este să privim copilul ca pe o ființă complexă, cu emoții, nevoi și vulnerabilități, și să construim în jurul lui un mediu sigur și prietenos.

Mai mult decât atât, experiența a reconfirmat valoarea colaborării internaționale. Discuțiile cu profesori din alte țări, schimbul de idei și reflecțiile comune au demonstrat că educația are un limbaj universal, iar dorința de a crea un climat școlar armonios este împărtășită de profesioniști din întreaga Europă. Fiecare zi petrecută în Praga a adus un plus de inspirație și motivație, iar impactul acestei formări se va reflecta în activitățile de consiliere, în orele de la clasă și în modul în care vom aborda provocările viitoare.

Erasmus+ nu este doar un program de mobilitate. Este o experiență care schimbă profesioniști, care îmbogățește școli și care aduce comunitățile educaționale mai aproape de un ideal comun: acela de a construi un mediu în care fiecare copil să se simtă văzut, înțeles și sprijinit. Iar Praga ne-a oferit exact acest lucru - o lecție despre oameni, emoții și educație, pe care o vom purta cu noi mult timp de acum înainte.



CLUBUL EXPLORATORILOR DE SENSURI” ATELIERE DE GÂNDIRE CRITICĂ

Milici Roxana Cristina, profesor logoped,
Mendelovici Alina, profesor logoped,
Arsene Livia-Mihaela, profesor logoped,
CJRAE-CSES IAȘI

„Clubul Exploratorilor de Sensuri” - ateliere de gândire critică a fost conceput ca un program educațional situat la intersecția dintre limbaj, raționament, comunicare și învățare activă. În logica acestui demers, limbajul și gândirea nu au fost tratate ca domenii separate, ci ca două dimensiuni ale aceleiași activități de construire a sensului: copilul observă, compară, exclude, asociază, formulează ipoteze și ia decizii, iar aceste operații devin explicite atunci când sunt verbalizate, argumentate și confruntate cu perspectivele celorlalți. Prin caracterul său extracurricular, programul a permis organizarea unor contexte de învățare flexibile, în care copiii au lucrat cu sarcini logico-lingvistice construite sub formă de joc, explorare și colaborare. Accentul a fost pus pe traseul construirii răspunsului: criteriul identificat, relația stabilită între elemente, justificarea alegerii, verificarea ipotezei și disponibilitatea de a revizui concluzia atunci când informațiile disponibile se modifică.

Programul s-a desfășurat în anul școlar 2025–2026, în parteneriat cu Școala Gimnazială „Otilia Cazimir” Iași și s-a adresat unui grup de 19 elevi din ciclul primar. Activitățile au fost organizate bilunar, sub forma unor ateliere tematice, fiecare întâlnire fiind construită în jurul unei provocări cognitive dominante.

Obiectivele programului au fost formulate în jurul unor competențe cognitive, lingvistice și relaționale aflate în strânsă legătură cu perioada școlarității mici. Activitățile au urmărit:

- **Dezvoltarea limbajului și a comunicării** - înțelegerea și utilizarea mesajelor în contexte variate de lucru, dialog și cooperare; extinderea vocabularului activ; formularea explicită a criteriilor, relațiilor, asemănărilor, diferențelor, cauzelor și consecințelor.
- **Stimularea gândirii critice** - compararea informațiilor; identificarea criteriilor de analiză; diferențierea între asemănare aparentă și relație logică; selectarea elementelor utile pentru rezolvarea sarcinii; formularea de întrebări relevante; argumentarea punctelor de vedere; verificarea ipotezelor și revizuirea concluziilor în funcție de datele disponibile.
- **Dezvoltarea colaborării** - ascultarea activă a ideilor formulate de ceilalți; exprimarea propriului punct de vedere în cadrul grupului; compararea soluțiilor propuse; negocierea criteriilor de alegere; asumarea unor roluri în rezolvarea sarcinilor; corelarea contribuțiilor individuale într-un răspuns comun; validarea concluziei prin acordul construit în echipă.
- **Formarea unei atitudini reflexive** - autoevaluarea răspunsurilor formulate; observarea erorilor de criteriu, de asociere sau de interpretare; identificarea etapelor care au condus la o soluție; compararea răspunsului inițial cu informațiile disponibile; ajustarea modului de rezolvare în funcție de feedback; reexaminarea și revizuirea propriei soluții atunci când apar argumente sau clarificări noi.

- **Formarea capacității de luare a deciziilor** - alegerea unei variante dintre mai multe posibilități; ierarhizarea opțiunilor în funcție de cerința sarcinii; menținerea unei decizii pe parcursul activității atunci când aceasta este susținută de elementele analizate; asumarea răspunsului ales în plan individual sau în echipă; înțelegerea relației dintre opțiune, responsabilitate și rezultat.
- **Stimularea imaginației și a creativității** - construirea unor explicații posibile pentru situații ambigue; imaginarea unor soluții alternative, replici, acțiuni sau finaluri coerente cu situația dată; completarea sau continuarea creativă a unor secvențe narative; valorificarea ideilor personale în produse verbale, grafice sau de grup.
- **Dezvoltarea adaptării la situații noi** - implicarea copiilor în sarcini variate; transferul regulilor descoperite în contexte diferite; modificarea strategiei de lucru atunci când cerința se schimbă; menținerea implicării în fața unor sarcini cu grad crescut de dificultate; utilizarea flexibilă a cunoștințelor, experiențelor și soluțiilor anterioare în rezolvarea unor probleme noi.
- **Creșterea motivației pentru învățare** - dezvoltarea curiozității de a observa, de a formula ipoteze și de a descoperi soluții; stimularea dorinței de a înțelege regula unei sarcini, nu doar de a oferi un răspuns formal; implicarea activă în rezolvarea provocărilor propuse; menținerea interesului prin descoperire progresivă, întrebări și verificări succesive; consolidarea încrederii copiilor în propria capacitate de a contribui la construirea unei soluții.

Organizarea atelierelor a urmărit crearea unui cadru de lucru stabil, dar suficient de flexibil pentru a permite explorarea, dialogul și cooperarea. Copiii au fost împărțiți în trei echipe – Astronomii, Arheologii și Inventatorii, denumiri care au introdus, încă de la început, o dimensiune simbolică a participării: observarea atentă, căutarea indiciilor, formularea soluțiilor și verificarea lor prin colaborare. Echipele nu au avut doar rol organizatoric, ci au susținut implicarea copiilor într-o identitate comună de lucru, în care fiecare răspuns trebuia construit, explicat și raportat la contribuțiile celorlalți.

Identitatea echipelor a fost construită în jurul unor motto-uri care au orientat simbolic modul de lucru al copiilor. Fiecare echipă a primit o denumire și o formulă de identificare, iar aceste elemente au funcționat ca repere de participare, oferind copiilor un rol în interiorul activității și un mod propriu de raportare la sarcină. În materialul de prezentare al proiectului, cele trei echipe au fost definite prin formule scurte, ușor de reținut: Astronomii „privesc dincolo de ceea ce se poate vedea și dezvăluie misterele”, Arheologii „văd indiciile și descoperă tot ceea ce este ascuns”, iar Inventatorii „găsesc răspunsuri acolo unde ceilalți se opresc”.



Astronomii au fost asociați cu strategia extinderii analizei după rezolvarea sarcinii. Motto-ul echipei - „privesc dincolo de ceea ce se poate vedea și dezvăluie misterele” - a fost transpus în activitățile de atelier prin orientarea copiilor spre întrebări care au apărut după identificarea răspunsului corect: ce relații mai pot fi observate, ce alte criterii pot fi luate în calcul, ce legături există între elementul

analizat și contextul mai larg al sarcinii, ce se modifică dacă schimbăm perspectiva sau dacă introducem o informație nouă. În această logică, răspunsul corect nu a reprezentat finalizarea exercițiului, ci punctul din care copiii au putut formula ipoteze suplimentare și au putut așeza descoperirea inițială într-o rețea mai complexă de relații. Rolul Astronomilor a susținut astfel curiozitatea cognitivă de după rezolvare: interesul de a afla mai mult, de a formula întrebări și după finalizarea unei sarcini și de a înțelege că un răspuns corect poate deschide o analiză mai amplă, nu doar poate confirma încheierea unei activități.



Arheologii au fost asociați cu strategia analizei indiciilor și a reconstrucției sensului pornind de la elemente parțiale. Motto-ul echipei - „văd indiciile și descoperă tot ceea ce este ascuns” - a fost transpus în activitățile de atelier prin sarcini în care copiii au fost orientați să identifice detaliile cu valoare distinctivă, să observe diferențe, absențe, ordini, contradicții sau relații între elemente și să

folosească aceste indicii pentru clarificarea cerinței. În această logică, „ascunsul” nu a desemnat o informație misterioasă, ci o relație care nu a fost formulată direct și care a trebuit să fie dedusă prin analiză. Rolul Arheologilor a susținut astfel operații ale gândirii precum selecția indiciilor relevante, raportarea părții la întreg, formularea inferențelor, verificarea compatibilității dintre detaliu și context și reconstruirea unei explicații coerente pornind de la fragmente observabile.



Inventatorii au fost asociați cu strategia căutării perseverente a soluției atunci când sarcina a devenit dificilă sau când răspunsul nu a fost imediat accesibil. Motto-ul echipei - „găsesc răspunsuri acolo unde ceilalți se opresc” - a fost transpus în activitățile de atelier prin încurajarea copiilor să continue analiza, să formuleze variante de rezolvare, să testeze posibilități și să reorganizeze informațiile disponibile până la identificarea unei soluții coerente. În această

logică, dificultatea nu a fost tratată ca semn al blocajului, ci ca moment în care gândirea a avut nevoie de o strategie nouă: reluarea cerinței, schimbarea punctului de pornire, combinarea unor elemente deja observate, verificarea unei ipoteze sau construirea unei alternative. Rolul Inventatorilor a susținut astfel perseverența cognitivă, inițiativa în rezolvare și curiozitatea de a continua căutarea chiar și atunci când prima încercare nu a condus la un rezultat clar. Creativitatea a fost înțeleasă aici ca producere de soluții posibile în interiorul datelor sarcinii, nu ca răspuns liber sau arbitrar.

Atelierele au fost organizate progresiv, fiecare întâlnire fiind construită în jurul unei operații cognitive dominante și al unei forme de exprimare corespunzătoare. Succesiunea lor a permis trecerea de la sarcini de observare, comparație și excludere la activități care au solicitat formularea de ipoteze, verificarea criteriilor, argumentarea deciziilor, interpretarea unor situații și construirea unor răspunsuri în echipă. Fiecare atelier a funcționat ca o unitate de lucru distinctă, dar și ca parte a unui traseu mai amplu de dezvoltare a gândirii, limbajului și comunicării.

În cadrul programului au fost proiectate douăsprezece ateliere tematice, organizate bilunar:

- **„Găsește intrusul!”** - identificarea elementului care nu respectă criteriul comun al unei serii.
- **„Completează seria!”** - descoperirea regulii de organizare a unei succesiuni și aplicarea acesteia într-o poziție nouă.
- **„Dacă nu este ... cine este?”** - utilizarea negației pentru eliminarea variantelor incompatibile și stabilirea răspunsului valid.
- **„Adevărat sau fals?”** - analizarea enunțurilor prin raportare la realitate, posibilitate, absurditate sau insuficiența informației.
- **„Găsește perechea potrivită”** - asocierea elementelor pe baza unei relații definite.
- **„Jocuri de logică și strategie”** - rezolvarea unor sarcini care au solicitat planificare, anticipare și orientare secvențială.
- **„Dialogul personajelor”** - interpretarea replicilor prin raportare la succesiunea logică a situației, la intențiile personajelor și la evoluția interacțiunii.

- **„Alege și argumentează”** - formularea unei opțiuni și susținerea acesteia prin explicații adecvate cerinței.
- **„Final alternativ la o poveste”** - construirea unor continuări narative coerente cu situația inițială.
- **„Construim reguli”** - desprinderea unei regularități și transformarea acesteia într-o formulare explicită.
- **„Probleme din viața reală”** - aplicarea raționamentului în situații apropiate de experiența cotidiană a copiilor.
- **„Jocuri de decizie în echipă”** - stabilirea unei soluții comune prin cooperare și asumarea răspunsului grupului.

Obiectivele programului și identitatea echipelor au fost transpuse în activități cu structură clară, fiecare atelier având un mecanism de lucru dominant.

Un prim tip de exerciții a vizat identificarea elementului care nu aparținea unei serii, activitate realizată în cadrul atelierului „Găsește intrusul!”. Sarcinile au solicitat analiza unor grupuri de elemente organizate printr-o proprietate comună, urmată de identificarea itemului care nu respecta criteriul de apartenență. Din punct de vedere cognitiv, exercițiul a activat operații de observare selectivă, comparație, categorizare, selecție criterială și excludere logică. Nivelurile diferite de dificultate au permis trecerea de la diferențe evidente, perceptiv accesibile, la relații mai abstracte, care au cerut stabilirea criteriului organizator al seriei. Momentele de ezitare, revenire și clarificare au avut valoare formativă, deoarece au susținut trecerea de la răspunsul bazat pe impresia inițială la răspunsul justificat prin explicarea relației dintre elemente.

Un alt tip de sarcini a vizat completarea unor succesiuni, activitate realizată în cadrul atelierului „Completează seria!”. Exercițiile au solicitat identificarea regulii care organiza elementele într-o ordine predictibilă, menținerea acestei reguli în memoria de lucru și aplicarea ei într-o poziție nouă a seriei. Sarcina a susținut raționamentul analogic, completarea seriilor activând observarea relațiilor succesive, detectarea regularității, anticiparea elementului următor și verificarea compatibilității acestuia cu structura deja constituită. Răspunsul corect nu a depins de alegerea unui element asemănător cu cele anterioare, ci de înțelegerea relației și de transferul acesteia asupra unei situații incomplete.

Raționamentul prin negație a fost introdus în atelierul „Dacă nu este ... cine este?”, prin sarcini care au solicitat operarea cu informație negativă și restrângerea câmpului de posibilități. Copiii nu au căutat răspunsul prin recunoaștere directă, ci au analizat variantele disponibile în raport cu o condiție de excludere, eliminând itemii incompatibili și păstrând doar posibilitățile care rămăneau coerente cu enunțul. Din punct de vedere cognitiv, acest tip de sarcină a activat reprezentarea alternativelor, menținerea în memoria de lucru a condiției negative, eliminarea variantelor incompatibile, actualizarea progresivă a setului de posibilități și formularea unei concluzii prin excludere. Răspunsul valid a rezultat astfel dintr-un proces inferențial, nu dintr-o simplă identificare perceptivă: copilul a trebuit să stabilească nu doar „ce este”, ci mai întâi „ce nu poate fi”, pentru a ajunge la varianta compatibilă cu toate datele sarcinii. Sarcinile de tip enigmă au extins același mecanism prin corelarea mai multor indicii. Copiii au descifrat mesaje, au formulat ipoteze de lucru și le-au verificat succesiv în raport cu informațiile disponibile. Acest tip de activitate a solicitat flexibilitate cognitivă, deoarece o ipoteză a rămas funcțională doar atât timp cât a fost compatibilă cu indiciile, iar apariția unei informații noi a impus reorganizarea interpretării. Din această perspectivă, exercițiul a antrenat nu doar eliminarea variantelor greșite, ci și coordonarea dintre indiciu, ipoteză și concluzie.

Evaluarea enunțurilor din perspectiva raportului dintre adevăr, posibilitate și informație disponibilă a fost abordată în atelierul „Adevărat sau fals?”, prin intermediul personajelor Clarion, Prudent și Pinochieto, fiecare având o funcție distinctă în organizarea raționamentului. Clarion a orientat copiii spre identificarea enunțurilor adevărate, a situațiilor compatibile cu realitatea cunoscută, cu experiența directă sau cu reguli funcționale verificabile. Pinochieto a introdus analiza enunțurilor false sau absurde, în care eroarea a fost tratată ca încălcare a unei reguli fizice, biologice, logice sau funcționale. Prudent a avut rolul de a marca limitele informației disponibile, ajutând copiii să distingă între situațiile în care puteau formula o concluzie și situațiile în care răspunsul adecvat era suspendarea judecății. Din punct de vedere cognitiv, acest atelier a solicitat clasificarea enunțurilor, raportarea lor la cunoștințele despre lume, identificarea contradicțiilor interne și diferențierea dintre fals, imposibil, imaginar și insuficient documentat. Prin intermediul lui Prudent, copiii au lucrat cu o operație importantă pentru dezvoltarea gândirii critice: recunoașterea faptului că nu orice întrebare permite imediat un răspuns de tip „adevărat” sau „fals”. În unele situații, concluzia a trebuit amânată până la obținerea unor informații suplimentare, ceea ce a introdus o formă elementară de prudență epistemică: capacitatea de a diferenția ceea ce este cunoscut de ceea ce este doar presupus.

Asocierea pe baza unei relații definite a fost exersată prin sarcini care au solicitat identificarea unui criteriu comun între două elemente și verificarea compatibilității dintre acestea. Spre deosebire de exercițiile de tip serie, în care regula se construiește prin succesiune, exercițiile de tip pereche au presupus stabilirea unei relații punctuale între două elemente: asemănare, complementaritate, funcție comună, apartenență la aceeași categorie, relație cauză–efect sau corespondență între preferințe, însușiri și contexte. Din punct de vedere cognitiv, acest tip de activitate a activat compararea criterială, selecția relației relevante și stabilirea corespondenței dintre elemente. Copiii au fost solicitați să evite asocierea globală sau preferențială și să identifice motivul pentru care două elemente puteau forma o pereche în interiorul cerinței date. Astfel, „perechea potrivită” nu a însemnat simpla alăturare a două elemente asemănătoare, ci construirea unei relații explicite, susținute printr-un criteriu. Atelierul a avut și o componentă relațională importantă. În unele sarcini, copiii au trebuit să își exprime preferințele, să le compare cu ale celorlalți și să identifice perechi pornind de la un aspect comun, nu de la identitatea completă dintre participanți. În acest sens, activitatea a clarificat o distincție relevantă pentru colaborare: a forma o pereche nu a însemnat „a fi la fel în toate”, ci a împărtăși un criteriu definit. Exercițiul a transferat astfel operația logică a asocierii în planul comunicării interpersonale, unde copiii au învățat să caute puncte de contact, să verbalizeze criteriul de apropiere și să valideze alegerea prin acordul construit cu celălalt.

Celelalte ateliere au extins aceste operații spre contexte mai complexe de comunicare, decizie și transfer. În activitățile de tip „Jocuri de logică și strategie”, copiii au lucrat cu sarcini care au solicitat anticiparea pașilor, planificarea traseului de rezolvare și menținerea unei strategii până la atingerea scopului. În atelierul „Dialogul personajelor”, accentul s-a deplasat spre interpretarea comunicării, prin analiza replicilor, a intențiilor, a succesiunii cauzale și a progresiei emoționale dintr-o situație dată. Copiii au trebuit să înțeleagă că o replică nu funcționează izolat, ci capătă sens prin raportare la ceea ce a fost spus anterior, la ceea ce urmează și la relația dintre personaje. Atelierul „Alege și argumentează” a consolidat capacitatea de formulare a unei opțiuni și de susținere a acesteia prin explicații adecvate cerinței, iar activitățile de tip „Final alternativ la o poveste” au solicitat restructurarea narativă și menținerea coerenței dintre situația inițială, acțiunile personajelor și finalul propus. În atelierul „Construim reguli”, copiii au trecut de la rezolvarea unor sarcini concrete la formularea explicită a regularităților observate, ceea ce a

presupus abstractizare, generalizare și organizarea verbală a unei reguli. Atelierele „Probleme din viața reală” și „Jocuri de decizie în echipă” au urmărit transferul achizițiilor în situații apropiate de experiența cotidiană a copiilor, în care răspunsul nu a depins doar de identificarea unei soluții, ci și de evaluarea consecințelor, cooperare, negociere și asumarea unei decizii comune.

Pe parcursul atelierelor, progresul copiilor a putut fi observat în modul în care aceștia au început să își raporteze răspunsurile la criterii explicite. Dacă, în etapele inițiale, unele alegeri au fost formulate prin preferință sau prin impresie imediată, activitățile repetate au susținut trecerea spre răspunsuri însoțite de explicații: „se potrivește pentru că...”, „nu aparține grupului deoarece...”, „am ales această variantă fiindcă...”. Această schimbare a indicat nu doar o dezvoltare a limbajului expresiv, ci și o mai bună organizare a operațiilor de gândire implicate în rezolvarea sarcinilor. Un alt rezultat important a fost creșterea capacității de lucru în echipă. Copiii au fost puși în situații în care răspunsul individual trebuia comparat cu răspunsurile celorlalți, iar soluția finală trebuia construită prin ascultare, selecție, negociere și acord. În acest proces, colaborarea nu a avut doar funcție socială, ci a devenit un instrument de verificare cognitivă: ideile au fost testate prin dialog, criteriile au fost clarificate prin confruntarea perspectivelor, iar concluziile au devenit mai stabile atunci când au fost susținute de grup. Programul a susținut, de asemenea, dezvoltarea unei atitudini reflexive față de eroare și incertitudine. În activitățile în care copiii au avut de revizuit o ipoteză, de reformulat un răspuns sau de acceptat că informația era insuficientă pentru o concluzie sigură, greșeala nu a fost tratată ca eșec, ci ca moment de reanalizare.

„Clubul Exploratorilor de Sensuri” a demonstrat că activitățile extracurriculare pot deveni contexte riguroase de dezvoltare cognitivă și comunicativă atunci când sunt construite în jurul unor operații de gândire clar definite. Jocul, în acest program, nu a funcționat ca simplu suport atractiv, ci ca formă de organizare a explorării: le-a permis copiilor să intre în sarcină, să testeze variante, să colaboreze, să verbalizeze criterii și să își ajusteze răspunsurile în funcție de datele disponibile.

BIBLIOGRAFIE

Chereja, Florica (2004), *Dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar*, Editura Humanitas Educațional, București.

Dumitru, Ion Al. (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara.

Facione, Peter A. (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The Delphi Report.

„MÂNUȚE DIBACE, INIMI DESCHISE” - PROIECT SNAC PENTRU DEZVOLTAREA EMPATIEI ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE PRIN ACTIVITĂȚI CARITABILE ȘI CREATIVE

**Petrescu Mihaela, profesor itinerant și de sprijin,
CJRAE-Școala Gimnazială "George Călinescu" Iași
Arădoaie Lavinia Daniela, profesor itinerant și de sprijin
CJRAE-Școala Gimnazială "Nicolae Iorga" Iași**

Rezumat

Lucrarea prezintă proiectul SNAC „Mănuțe dibace, inimi deschise”, inițiat și coordonat de profesorii itineranți și de sprijin, în parteneriat cu unitățile de învățământ de masă în care aceștia își desfășoară activitatea. Proiectul a urmărit implicarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) și a elevilor tipici în activități comune cu caracter caritabil, creativ și social, având ca scop dezvoltarea empatiei, a spiritului civic, a cooperării și a incluziunii sociale.

Activitățile desfășurate în cadrul proiectului au avut un impact semnificativ atât din punct de vedere numeric cât și din perspectiva dezvoltării emoționale și sociale a elevilor implicați. Prin participarea la campanii și ateliere creative elevii și-au dezvoltat deprinderi de colaborare, responsabilitate, toleranță și solidaritate.

Cuvinte-cheie: *incluziune, elevi cu CES, empatie, SNAC, voluntariat, integrare școlară, educație incluzivă.*

Educația incluzivă reprezintă unul dintre principiile fundamentale ale școlii moderne, având drept obiectiv asigurarea accesului egal la educație și participare pentru toți elevii, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare, de ritmul de învățare sau de dificultățile întâmpinate. Profesorii itineranți și de sprijin au un rol esențial în facilitarea integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale în școala de masă și în crearea unor contexte autentice de colaborare între elevii tipici și cei cu CES.

Strategia Națională de Acțiune Comunitară (SNAC) promovează implicarea elevilor în activități de voluntariat și acțiuni comunitare, în scopul dezvoltării competențelor sociale și civice, al cultivării empatiei și al formării unor atitudini pozitive față de diversitate și incluziune.

Proiectul „Mănuțe dibace, inimi deschise” a reprezentat prima activitate SNAC derulată de profesorii itineranți și de sprijin implicați în școlile de masă partenere. Proiectul a avut la bază colaborarea dintre elevii cu CES și colegii lor tipici, urmărind valorificarea potențialului fiecărui elev și implicarea activă în activități cu impact social și emoțional. Prin intermediul activităților propuse elevii au avut oportunitatea de a lucra împreună, de a crea produse cu valoare simbolică și caritabilă, de a participa la campanii de sprijin comunitar și de a experimenta sentimentul apartenenței la un grup unit și solidar.

Activitățile de voluntariat și acțiunile caritabile desfășurate în mediul școlar reprezintă contexte educaționale valoroase pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale participarea la astfel de activități contribuie

semnificativ la creșterea stimei de sine, la dezvoltarea sentimentului de utilitate socială și la consolidarea relațiilor interpersonale.

Conform principiilor educației incluzive fiecare elev trebuie să beneficieze de oportunități reale de participare și implicare în viața comunității școlare. Incluziunea nu presupune doar prezența fizică a elevului în școală ci și participarea activă la activități care favorizează dezvoltarea personală și socială. Participarea elevilor cu CES în activități comune alături de colegii tipici favorizează dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare, creșterea nivelului de autonomie, reducerea stigmatizării și a prejudecăților precum și dezvoltarea empatiei, a toleranței și a comportamentelor prosociale.

Empatia reprezintă capacitatea unei persoane de a înțelege emoțiile și nevoile celorlalți și de a răspunde adecvat acestora. În mediul educațional, activitățile caritabile și de voluntariat contribuie la dezvoltarea empatiei prin implicarea elevilor în situații concrete de sprijin și ajutor reciproc. Literatura de specialitate evidențiază faptul că experiențele de cooperare dintre elevii tipici și cei cu CES conduc la crearea unui climat școlar pozitiv, bazat pe acceptare și respect reciproc. În aceste contexte elevii cu CES dobândesc oportunități reale de afirmare și valorizare personală. Profesorul itinerant și de sprijin are rolul de facilitator al incluziunii, contribuind la identificarea activităților potrivite pentru implicarea tuturor elevilor și la adaptarea sarcinilor în funcție de particularitățile individuale.

Prin activitățile derulate în cadrul proiectului „Mânuțe dibace, inimi deschise”, elevii au fost implicați în experiențe autentice de cooperare, solidaritate și participare activă, care au contribuit la dezvoltarea competențelor sociale și emoționale.

Prezentarea proiectului „Mânuțe dibace, inimi deschise”

Scopul proiectului a fost dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevi prin implicarea acestora în activități de voluntariat, creație și strângere de fonduri, destinate sprijinirii copiilor din comunitate. Scopul fundamental al proiectului este de a muta focusul elevilor de la centrarea pe sine către centrarea pe comunitate. Pentru elevii cu CES, atingerea acestui scop este dublă: pe lângă dezvoltarea prosocială, ei obțin și validare socială. A fi cel care dăruiește și ajută îmbunătățește imaginea de sine, înlăturând eticheta de vulnerabilitate și substituind-o cu cea de resursă activă în comunitatea școlară.

Obiectivele proiectului

- stimularea cooperării dintre elevii cu CES și colegii lor tipici;
- dezvoltarea empatiei și a spiritului de solidaritate;
- implicarea elevilor în activități de voluntariat și acțiuni comunitare;
- dezvoltarea creativității și a abilităților practice;
- formarea unor atitudini pozitive față de diversitate și incluziune;
- creșterea participării elevilor la activități extracurriculare.

Grup țintă

Proiectul s-a adresat elevilor cu cerințe educaționale speciale integrați în școlile de masă, elevilor tipici, cadrelor didactice și familiilor implicate în activități.

Activitățile proiectului

1. Activitatea „Magia Crăciunului”

Activitatea „Magia Crăciunului” a avut ca obiectiv promovarea spiritului sărbătorilor de iarnă prin realizarea unor decorațiuni și obiecte decorative confecționate de elevi. În cadrul atelierelor creative organizate de profesorii itineranți și de sprijin în școlile de masă elevii cu CES și colegii lor tipici au lucrat împreună pentru realizarea ornamentelor și a decorațiunilor de Crăciun. Activitatea a încurajat colaborarea, comunicarea și sprijinul reciproc. Au fost implicați 160 de elevi iar rezultatul concret al activității a constat în realizarea a 124 de decorațiuni care au fost dăruite în pachetele campaniei „Tombola lui Moș Crăciun” (parte a proiectului educațional „ÎMPLINEȘTE UN VIS! SCHIMBĂ O LUME!”).

Pe lângă produsele realizate activitatea a avut un impact important asupra dezvoltării emoționale și sociale a elevilor. Participanții și-au dezvoltat motricitatea fină și coordonarea, creativitatea și spiritul artistic, capacitatea de cooperare în grup, răbdarea, responsabilitatea și încrederea în propriile capacități. Elevii cu CES au beneficiat de contexte reale de integrare și valorizare iar colegii lor tipici au învățat să ofere sprijin și să manifeste empatie și acceptare.



2. Activitatea „Mărțișor din suflet”

Activitatea „Mărțișor din suflet” a urmărit promovarea tradițiilor românești și implicarea elevilor în realizarea unor mărțișoare cu scop caritabil. Elevii au participat la ateliere creative în cadrul cărora au realizat mărțișoare, felicitări și obiecte decorative. Activitatea a stimulat creativitatea și colaborarea dintre elevii tipici și cei cu CES. În cadrul acesteia au fost implicați 298 de elevi din școlile de masă

Participarea elevilor la activitate a contribuit la dezvoltarea abilităților practice și artistice, la stimularea spiritului de inițiativă și a implicării sociale, precum și la îmbunătățirea comunicării și a interacțiunilor pozitive dintre elevi. De asemenea a fost consolidat sentimentul de apartenență la comunitatea școlară. Elevii cu CES au fost implicați activ în toate etapele activității, având posibilitatea de a participa în funcție de propriul ritm și de propriile abilități.

Mărțișoarele realizate în cadrul activității au fost dăruite colegilor din alte clase dar și părinților, gestul având un puternic impact emoțional asupra tuturor participanților. Aceste produse au reprezentat nu doar obiecte simbolice specifice tradiției de 1 Martie ci și expresia implicării, creativității și colaborării dintre elevii cu CES și colegii lor tipici. Elevii cu cerințe educaționale speciale au manifestat bucurie și satisfacție, fiind mândri de rezultatele muncii lor și de aprecierea primită din partea celor din jur iar părinții au primit cu emoție obiectele realizate de propriii copii, valorizând atât efortul depus dar și experiența de colaborare și integrare pe care activitatea a facilitat-o.



3. Campania „Din inimă pentru copii”

Campania „Din inimă pentru copii” a avut caracter caritabil și a urmărit sprijinirea copiilor aflați în situații vulnerabile. Elevii, cadrele didactice și familiile acestora s-au implicat în colectarea de produse, rechizite și alte materiale necesare copiilor beneficiari ai campaniei.

În cadrul campaniei au fost implicați 356 de elevi și au fost strânse 243 de pachete.

Activitatea a avut un puternic impact educativ și emoțional asupra participanților. Elevii au avut ocazia să înțeleagă importanța ajutorului oferit celor aflați în nevoie și să experimenteze satisfacția implicării în acțiuni de voluntariat. Printre efectele observate s-au numărat dezvoltarea empatiei și a sensibilității față de nevoile celorlalți, formarea spiritului civic și a responsabilității sociale, dezvoltarea comportamentelor prosociale, consolidarea relațiilor dintre elevi și creșterea coeziunii grupului.

O parte dintre elevii cu CES s-au implicat activ în organizarea și desfășurarea campaniei, participând la sortarea produselor colectate, la gruparea acestora pe categorii dar și la decorarea cutiilor și a pachetelor oferite beneficiarilor. Implicarea directă în aceste activități le-a oferit oportunitatea de a se simți valorizați, utili și responsabili în cadrul unui demers comunitar cu impact pozitiv asupra altor copii. Participarea la campanie a generat emoții pozitive și satisfacție personală aceștia manifestând bucurie și entuziasm pentru faptul că au putut contribui la sprijinirea unor copii aflați în dificultate. Deși unii dintre elevii implicați provin, la rândul lor, din medii vulnerabile sau se confruntă cu diverse dificultăți personale și educaționale, au demonstrat empatie, generozitate și disponibilitate pentru a-i ajuta pe ceilalți. Activitatea a contribuit astfel la dezvoltarea imaginii de sine și la consolidarea sentimentului de apartenență la grup și la comunitatea școlară.



Proiectul „Mănuțe dibace, inimi deschise” a avut un impact pozitiv atât asupra elevilor implicați direct cât și asupra comunității școlare.

Rezultate cantitative

În cadrul proiectului au fost implicați, în total, 814 elevi în activitățile desfășurate. În urma atelierului „Magia Crăciunului” au fost realizate 124 de decorațiuni iar în campania „Din inimă pentru copii” au fost colectate 243 de pachete destinate copiilor aflați în situații vulnerabile.

Rezultate calitative

În urma activităților desfășurate s-au observat îmbunătățirea relațiilor dintre elevii tipici și cei cu CES, creșterea gradului de acceptare și incluziune, dezvoltarea empatiei și a toleranței. Elevii și-au dezvoltat competențele sociale și emoționale iar în cazul elevilor cu CES s-a remarcat o creștere a stimei de sine și a încrederii în propriile capacități. Proiectul a contribuit la dezvoltarea spiritului de voluntariat și implicare civică. Elevii au manifestat interes crescut pentru activitățile de grup și pentru implicarea în acțiuni cu scop caritabil. Activitățile au contribuit la formarea unui climat educațional pozitiv, bazat pe cooperare și respect reciproc. Proiectul a contribuit la consolidarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate, prin implicarea părinților și a cadrelor didactice în activitățile desfășurate.

Concluzii

Proiectul „Mănuțe dibace, inimi deschise” a demonstrat importanța activităților de voluntariat și a acțiunilor comunitare în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor și în promovarea incluziunii școlare. Implicarea elevilor cu CES în activități desfășurate alături de colegii lor tipici a favorizat dezvoltarea relațiilor pozitive, creșterea încrederii în sine și dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitatea școlară. Activitățile creative și caritabile au oferit elevilor oportunități autentice de colaborare și sprijin reciproc, contribuind la formarea unor valori precum empatia, solidaritatea, toleranța și responsabilitatea socială.

Prin rezultatele obținute și impactul observat proiectul poate constitui un model de bună practică pentru promovarea educației incluzive și a implicării active a elevilor în viața comunității.

BIBLIOGRAFIE

Gherguț, A. (2016), *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom, Iași
Goleman, D. (2008), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București
UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, Paris
UNICEF (2024), *Set de instrumente pentru educația incluzivă dedicat profesorilor din România*
Vrășmaș, T. (2001), *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București.

„LET DREAMS COME TRUE” - LECȚII ISLANDEZE DESPRE INCLUZIUNE ȘI BUNĂSTARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

**Robotă Daniela, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Colegiul Național Iași,
Școala Primară „Gh Asachi”, Grădinița „Sf. Sava” Iași**

În noiembrie 2025, în cadrul unei echipe formată din trei profesori-consilieri școlari și un profesor logoped din cadrul CJRAE Iași, am participat la o mobilitate Erasmus+ de tip job-shadowing în Reykjavík, Islanda (*proiect 2025-1-RO01-KA121-ADU-000321628*). Timp de cinci zile, am avut oportunitatea de a observa direct modul în care funcționează instituțiile islandeze de educație timpurie și învățământ primar, de a discuta cu directori, educatori, specialiști și coordonatori pentru incluziune și de a reflecta asupra practicilor care pot inspira sistemul românesc.

Experiența a reprezentat mai mult decât o simplă vizită profesională. A fost un demers dens, intens și imersiv (în 5 zile am vizitat 7 instituții diferite), ce ne-a facilitat accesul la o cultură educațională construită pe încredere în copil și colaborare între profesioniști și familii.

Un sistem construit în jurul copilului și al comunității

Prima zi a mobilității s-a desfășurat la Departamentul pentru Educație și Tineret din Reykjavík, instituția care coordonează cele 68 de grădinițe și 38 de școli primare ale capitalei islandeze. Ne-a fost prezentată politica educațională „Let Dreams Come True”, document strategic care pune accent pe dezvoltarea armonioasă a copilului și pe cinci competențe-cheie: competențe sociale, autonomie și capacitate de acțiune personală (empowerment), competențe de literație, creativitate, sănătate și stare de bine.

Încă din această primă întâlnire am remarcat o diferență esențială față de paradigma educațională întâlnită frecvent în România: accentul nu este pus în primul rând pe performanță academică sau pe acumularea de conținuturi, ci pe dezvoltarea copilului ca persoană autonomă, capabilă să coopereze, să se autoregleze și să participe activ la viața comunității.

În Islanda, municipalitatea are un rol foarte important în organizarea serviciilor educaționale și în coordonarea intervențiilor interdisciplinare. Departamentul coordonează centralizat grădinițele și școlile dar și serviciile complementare (programele after-school/centrele de tineret). Activitățile after-school (pentru copii de 5-9 ani) sunt integrate în oferta educațională a școlilor și funcționează ca spații structurate de timp liber, în care copiii rămân după program pentru activități recreative, sportive, artistice sau de socializare, cu personal dedicat și obiective clare de dezvoltare socio-emoțională. Centrele de tineret (pentru adolescenții de 10-16 ani) sunt organizate tot la nivel municipal, și oferă spații accesibile în afara orelor de curs, orientate spre participare voluntară, activități de grup, proiecte culturale și inițiative conduse de tineri.

În Islanda, aproape toți copiii participă la cel puțin o activitate extracurriculară (mai ales sport sau muzică), acestea fiind puternic promovate și accesibile tuturor (sunt subvenționate financiar de către municipalitate).

Educația timpurie e simplă: natură, joc și relații autentice

Vizitele în grădinițele islandeze au evidențiat câteva caracteristici comune: grupuri relativ mici, personal numeros, flexibilitate în organizare, activități bazate pe joc și explorare și o puternică orientare către incluziune.

La Klambrar Preschool, unde aproximativ jumătate dintre părinți sunt imigranți, iar copiii vorbesc 23 de limbi diferite, diversitatea culturală este privită ca o resursă educațională. Existența unui coordonator multicultural facilitează comunicarea cu familiile și integrarea copiilor. Adaptarea este realizată gradual: părinții petrec primele zile împreună cu copilul în grădiniță, iar activitățile în aer liber au loc indiferent de vreme.

În grădinițele Ösp și Sunnuás am observat aceeași preocupare pentru dezvoltarea limbajului, pentru învățarea prin natură și pentru cultivarea relațiilor sociale. Proiecte naționale precum „Lubbi”, dedicat dezvoltării limbajului, sau „Blaer”, orientat spre prevenirea bullyingului și dezvoltarea empatiei, sunt integrate firesc în activitatea zilnică.

Un aspect cu relevanță deosebită pentru consilierea educațională îl reprezintă modul în care diversitatea lingvistică este transformată din provocare în resursă de învățare și incluziune. La Ösp Preschool, unde majoritatea copiilor provin din familii multilingve, educatorii fac eforturi distincte pentru validarea identității culturale și lingvistice a fiecărui copil. În acest context, proiectul MOLF (Multilingual Outdoor Learning for Families) integrează învățarea în natură cu practicile familiale, facilitând utilizarea limbilor materne în activități educaționale.

Despre Reggio Emilia și cultura participării

Câteva dintre instituțiile vizitate își fundamentau explicit activitatea pe principiile abordării Reggio Emilia. Această filosofie educațională pune accent pe copil ca participant activ la învățare, pe documentarea procesului educațional și pe implicarea directă a copilului în luarea deciziilor.

La Sæborg Preschool și Dalskóli Preschool & School am observat concret modul în care aceste principii sunt transpuse în practică. Copiii sunt implicați constant în luarea deciziilor, încă de la vârste foarte mici, aleg activități, participă la organizarea mediului și își exprimă opiniile. Portofoliile individuale includ fotografii, observații și reflecții privind experiențele de învățare. În Dalskóli, instituție care reunește educația de la 1 la 16 ani, spațiile sunt gândite pentru autonomie și autoreglare, încurajând prezența copiilor la școală ca spațiu prietenos, în care pot găsi tot ce au nevoie: bibliotecă, piscină, săli de sport, zone senzoriale și ‘quiet rooms’ destinate relaxării și gestionării emoțiilor. De asemenea, implicarea părinților în viața grădiniței era vizibilă prin contribuția acestora cu materiale reutilizabile și obiecte valorificate creativ în activități.

Incluziunea – o responsabilitate comună, în pași simpli

Una dintre cele mai puternice impresii lăsate de sistemul islandez a fost modul natural în care este abordată incluziunea. În școlile și grădinițele vizitate, copiii nu sunt definiți prin diagnostic, ci prin nevoi și puncte forte, iar intervențiile educaționale sunt construite flexibil, în funcție de profilul fiecărui copil. Această perspectivă este susținută și de existența unor inițiative instituționale precum certificarea „Rainbow”, prezentă în mai multe dintre instituțiile vizitate, care reflectă angajamentul școlilor pentru diversitate, egalitate și un climat educațional sigur și incluziv. În esență, acest tip de certificare presupune formarea personalului și dezvoltarea unor politici școlare care promovează respectul față de diferențe, prevenirea discriminării și acceptarea tuturor formelor de diversitate culturală și socială.

La Borgaskóli Primary School ni s-a explicat că aproximativ 70% dintre elevi beneficiază, la un moment dat, de forme de sprijin suplimentar, fără ca acest lucru să conducă automat la

etichetare sau segregare. Evaluarea formativă îi ajută pe copii să înțeleagă cum învață, să accepte greșelile și să își stabilească obiective realiste.

În același timp, cadrele didactice au vorbit deschis despre dificultățile sistemului: liste de așteptare de aproximativ doi ani pentru logopedie sau pentru evaluările complexe în cazul suspiciunilor de autism. Acest aspect confirmă ideea că niciun sistem educațional, indiferent de nivelul său de dezvoltare, nu este lipsit de vulnerabilități, iar eficiența incluziunii depinde în mod esențial de capacitatea de colaborare între școală, familie și serviciile comunitare.

Comparativ, deși sistemul românesc a făcut pași importanți în direcția incluziunii și a intervenției timpurii prin documente legislative recente și curriculum dedicat, aplicarea principiilor în practică este adesea pur și simplu sufocată de factori structurali, precum numărul ridicat de copii din grupă, birocrăția, deficitul de specialiști (sau al formărilor eficiente, cu metodologii clare și simple).

Experiența islandeză ne-a arătat că incluziunea autentică nu înseamnă doar existența pe hârtie a unor servicii specializate, ci construirea unei culturi școlare bazate pe acceptare, flexibilitate și colaborare, în care fiecare specialist știe foarte bine ce are de făcut, procedurile sunt simple și clare iar intervenția este individualizată cu adevărat.

Ce putem transfera în contextul românesc?

Mobilitatea Erasmus+ nu a avut ca scop idealizarea unui sistem educațional, ci identificarea unor practici relevante și transferabile. Dincolo de diferențele economice și culturale dintre Islanda și România, există câteva direcții care pot inspira activitatea consilierilor școlari și a echipelor educaționale:

- relația cu familia ca un parteneriat funcțional și constant, vizibil încă din perioada de acomodare (părinții participă efectiv la integrarea copilului în grădiniță);
- rolul învățării în aer liber, care nu este tratată ca activitate ocazională, ci ca parte integrantă a rutinei zilnice;
- accent mai mare pe bunăstarea emoțională și pe autoreglare (spații de tip quiet rooms, elemente senzoriale, lucru pe grupe mici);
- valorizarea jocului, artei și explorării în educația timpurie;
- o cultură educațională în care feedbackul este natural și non-punitiv, iar greșeala este valorificată ca parte firească a învățării, ceea ce contribuie la dezvoltarea autonomiei și a încrederii în sine;
- colaborarea interdisciplinară între educatori, consilieri, logopezi și specialiști municipali - ca mecanism integrat de sprijin, în care intervențiile sunt gândite în echipă și ajustate în funcție de nevoile reale ale copilului.

De asemenea, experiența islandeză confirmă importanța investiției în educația timpurie ca fundament pentru prevenirea dificultăților școlare și emoționale ulterioare.

Concluzii

Poate cea mai importantă lecție a acestei mobilități este legată de modul în care educația poate deveni un spațiu al echilibrului și al încrederii. În Islanda am întâlnit instituții în care copilul este ascultat, în care ritmul individual este respectat și în care procesul de învățare este mai important decât performanța imediată.

Reflecția care a însoțit ultima zi a mobilității – „Fericirea este o călătorie” – capătă sens mai ales prin contrastul dintre intențiile educaționale declarate și modul în care acestea sunt transpuse în practică. Și sistemul românesc își propune o educație incluzivă, orientată spre formarea unor

tineri autonomi și competenți pentru viață! În realitate, însă, presiunea performanței, ritmul accelerat și accentul pus pe rezultate rapide fac ca elevii care nu reușesc să țină pasul să fie, mult prea frecvent, marginalizați sau chiar complet pierduți pe parcurs.

Experiența islandeză ne-a arătat un alt tip de raportare la educație: una construită cu mai multă răbdare, flexibilitate și încredere în ritmul individual al copilului. În instituțiile vizitate, starea de bine, autoreglarea emoțională, relațiile și autonomia nu apar ca obiective secundare, ci sunt fundamentele corecte ale dezvoltării viitorului adult.

Pentru noi, ca profesori-consilieri și specialiști în educație, această experiență a reprezentat o invitație la reflecție profesională: cum putem construi și în școlile și grădinițele românești mai mult spațiu pentru autonomie, creativitate, incluziune și bunăstare emoțională?

WEBOGRAFIE

City of Reykjavík - Education Policy “Let Dreams Come True”

The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools

Reykjavík Rainbow Certification

Reggio Children - Reggio Emilia Approach.

IMPLICAREA ACTIVĂ A PĂRINȚILOR PRIN VALORI - UN DEMERS NECESAR ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

Sandu Ana-Maria, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Gimnazială Popricani

Titlul proiectului: Implicarea activă a părinților prin valori (PAVE)

Coordonator: Asociația Centrul de Resurse pentru Educație și Familie DOXAMUS

Proiect implementat la Școala Gimnazială Popricani în perioada noiembrie 2025 - mai 2026.

Educația dincolo de cunoștințe

Într-o lume în continuă schimbare, educația nu mai poate fi redusă la acumularea de informații sau la performanța academică. Așa cum afirma William S. Burroughs, „scopul educației nu este cunoașterea faptelor, ci a valorilor”. Educația autentică înseamnă formarea caracterului, dezvoltarea empatiei, responsabilității și capacității de a lua decizii etice. Valorile educaționale reprezintă fundamentul acestei formări. Ele sunt cele care dau sens învățării, modelează relațiile și contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului. Nu sunt doar concepte teoretice, ci realități trăite, interiorizate și consolidate zi de zi, atât în școală, cât și în familie.

PAVE - o punte între școală și familie

Proiectul PAVE a luat naștere ca răspuns la o nevoie reală: tot mai mulți părinți își doresc să contribuie activ la formarea valorilor copiilor lor, dar nu au întotdeauna instrumentele necesare. Prin această inițiativă Erasmus+, specialiști din domeniul educației, psihologiei și formării au colaborat pentru a crea un cadru practic și accesibil pentru părinți.

Scopul proiectului este triplu:

- oferirea unei metodologii clare de educație prin valori,
- implicarea directă a părinților prin ateliere interactive,
- consolidarea relației dintre familie și școală.

Prin aceste direcții, PAVE contribuie la crearea unui mediu educațional coerent, în care copilul primește aceleași repere atât acasă, cât și la școală.

Rolul esențial al familiei în formarea valorilor

Familia este primul spațiu în care copilul învață ce este important, ce este corect și cum să relaționeze cu ceilalți. Valorile familiale influențează profund modul în care copilul percepe lumea, își construiește identitatea și își dezvoltă relațiile.

Un climat familial bazat pe respect, comunicare și susținere emoțională oferă copilului siguranță și încredere. În același timp, transmiterea clară și consecventă a valorilor contribuie la dezvoltarea responsabilității și a empatiei.

Atelierele PAVE - spații de reflecție și transformare

Un element central al proiectului a fost organizarea unor ateliere dedicate părinților, structurate pe mai multe sesiuni interactive. Acestea au oferit nu doar informații, ci mai ales experiențe de învățare prin reflecție, dialog și exerciții practice.

Sesiunea 1 - Conectare și conștientizare

Prima întâlnire a creat un cadru deschis și sigur, în care părinții au putut explora propriile valori. Activitățile au stimulat colaborarea și introspecția, punând accent pe echilibrul între dimensiunile personalității și pe importanța trăirii conștiente a prezentului. Participarea a fost activă, iar deschiderea emoțională a facilitat schimburi autentice de experiență.

Sesiunea 2 - Identitate, stereotipuri și empatie

A doua sesiune a adus în prim-plan identitatea personală și modul în care percepțiile și stereotipurile influențează relațiile. Prin exerciții de gândire critică și empatie, părinții au fost invitați să privească lumea din perspectiva copiilor lor, generând conștientizări valoroase.

Sesiunea 3 - Valori și conexiune emoțională

Această întâlnire a avut un mare impact emoțional. Activitățile au vizat explorarea valorilor personale și modul în care acestea se reflectă în viața de zi cu zi. Exercițiul de scriere a unei scrisori către propriul copil a fost unul dintre cele mai semnificative momente, facilitând exprimarea autentică a afecțiunii și intențiilor parentale.

Sesiunea 4 - Libertate și responsabilitate

Părinții au analizat echilibrul dintre autonomie și limite în educație. Activitățile au fost aplicative și au oferit instrumente concrete pentru stabilirea regulilor și încurajarea independenței copilului. Un moment relevant a fost conștientizarea dificultății de a ieși din tiparele de gândire, dar și a potențialului de schimbare.

Sesiunea 5 - Reflecție și integrare

Ultima sesiune a fost dedicată consolidării experiențelor. Părinții au reflectat asupra propriului parcurs, au împărtășit schimbările observate și au integrat învățărilor dobândite.

Impact și rezultate

Participarea la ateliere a generat schimbări vizibile:

- creșterea nivelului de conștientizare asupra rolului valorilor în educație,
- îmbunătățirea comunicării în familie,
- o mai bună înțelegere a rolului parental,
- deschidere către reflecție și schimbare.

Părinții au descris întâlnirile ca fiind „momente de respiro și conexiune”, evidențiind importanța comunității și a împărtășirii experiențelor.

Provocări și direcții de dezvoltare

Printre dificultățile întâmpinate s-au numărat gestionarea timpului și participarea fluctuantă a părinților. Interesul a fost ridicat, însă prezența efectivă a fost uneori limitată.

Pentru viitor, se poate avea în vedere:

- adaptarea unor sesiuni în format online,
- identificarea unor metode suplimentare de motivare a participării constante.

Educația prin valori – un drum care se construiește împreună

Pe măsură ce experiența atelierelor PAVE se conturează în ansamblu, devine tot mai evident un lucru esențial: educația prin valori nu este un element secundar al formării, ci însăși esența unei educații autentice. Dincolo de metode, activități sau contexte diferite, valorile precum respectul, empatia, onestitatea sau responsabilitatea rămân reperele care modelează profund identitatea copilului și modul său de a se raporta la lume.

Aceste valori nu pot fi transmise exclusiv prin discurs sau teorie. Ele se construiesc în relație, în interacțiuni zilnice, în deciziile mici și în exemplele oferite de adulți. Tocmai de aceea, responsabilitatea educației valorice nu aparține doar școlii sau familiei, ci se află la intersecția dintre acestea. Părinții și educatorii devin, astfel, parteneri într-un proces comun, în care coerența și consecvența sunt esențiale.

Desigur, acest parcurs nu este lipsit de provocări. Diferențele de viziune, influențele sociale sau situațiile concrete din viața copiilor pot genera tensiuni sau dileme. Însă tocmai aceste momente devin oportunități valoroase de dialog, reflecție și creștere. Atunci când sunt abordate cu deschidere și echilibru, ele contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a discernământului moral.

Un element definitoriu al succesului în educația prin valori este parteneriatul real dintre familie și școală. Comunicarea autentică, obiectivele comune și disponibilitatea de a înțelege perspective diferite creează un cadru stabil pentru copil. Atunci când mesajele sunt aliniate, copilul beneficiază de claritate, siguranță și încredere, elemente esențiale pentru dezvoltarea sa emoțională și socială.

În același timp, rolul adultului – fie părinte, fie educator - depășește transmiterea unor reguli sau principii. Fiecare gest, reacție sau alegere devine un model. De aceea, educația prin valori presupune și un proces continuu de auto-reflecție: cine sunt eu ca adult, ce transmit și cum influențez, conștient sau nu, formarea copilului?

În final, educația prin valori trebuie privită ca o călătorie, nu ca un obiectiv fix. Este un proces dinamic, care evoluează odată cu fiecare experiență, fiecare relație și fiecare generație. Proiectul PAVE a demonstrat că, atunci când există deschidere, instrumente potrivite și dorință de implicare, această călătorie devine nu doar posibilă, ci profund transformatoare.

Mai mult decât pregătirea pentru performanță școlară, educația prin valori înseamnă pregătirea pentru viață - pentru a deveni oameni echilibrați, empatici și responsabili, capabili să contribuie la o societate mai conștientă și mai umană.

BIBLIOGRAFIE

Asociația Centrul de Resurse pentru Educație și Familie DOXAMUS, (2025), *Implicarea activă a părinților prin valori. Ghid pentru educatorii de adulți*.

TULBURĂRILE DE ÎNVĂȚARE - EVALUARE ȘI INTERVENȚIE. PERSPECTIVE PROPUSE ÎN PROIECTUL COTIC II

**Vlasie Elena-Manuela, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Gimnazială „B. P. Hasdeu” Iași**

În contextul actual, al unei perspective incluzive asupra educației, elevii cu tulburări de învățare reprezintă o categorie aparte de elevi cu cerințe educaționale speciale. Aceștia sunt rareori diagnosticați oficial și, drept urmare, nu beneficiază de un certificat de orientare școlară și profesională. Ei rămân adesea la periferia intervențiilor educaționale, sunt percepuți de profesori ca fiind leneși și dezinteresați și, de prea multe ori, nu au parte de intervențiile educaționale care să le permită o bună integrare și adaptare școlară. Acești elevi sunt caracterizați de abilități scăzute în domenii precum percepția, raționamentul, vorbirea, citirea, scrierea, calculul matematic. Sub cupola acestui termen sunt incluse condiții precum deficiențele perceptive, disfuncțiile cerebrale minimale, dislexia, afazia de dezvoltare (apud 1).

Conform DSM-5, pentru a fi diagnosticat cu o tulburare specifică de învățare un elev trebuie să întrunească patru criterii:

1. simptomatologie - să citească incorect sau lent și cu efort, să aibă dificultăți de înțelegere a lecturii, dificultăți de scriere, dificultăți la nivelul exprimării în scris, dificultăți în achiziționarea simțului numeric, a faptelor aritmetice și a calcului, dificultăți de realizare a raționamentului matematic;
2. persistență - simptomele să se manifeste pe o perioadă de timp îndelungat;
3. criteriul funcțional - să interfereze semnificativ cu performanța școlară, ocupațională, activitățile curente;
4. reperele de operaționalizare a performanței, neașteptat de scăzute, cu debut în anii școlarității (ibidem).

Luând în calcul aceste criterii de diagnostic, pentru a veni în sprijinul acestor elevi, consorțiul proiectului CoTIC II - Predarea Colaborativă în Clasa Incluzivă (Ref. 2024-1-CZ01-KA220-SCH-000254339) a dezvoltat mai multe instrumente, printre care: instrumente de screening care au ca scop evaluarea cunoștințelor și abilităților academice relevante, o baterie de evaluare menită să ofere o perspectivă clară asupra modului în care elevii procesează, înțeleg și aplică informațiile în activitățile școlare și fișe de lucru axate pe dezvoltarea competențelor matematice, de înțelegere și utilizare a limbii materne, precum și fișe de antrenare a strategiilor de învățare (apud 4). În cele ce urmează, ne vom concentra pe prezentarea bateriei de evaluare și a fișelor de lucru utilizate în intervențiile care își propun facilitarea integrării și adaptării școlare a acestei categorii aparte de elevi.

Bateria de evaluare

Concepută ca un instrument practic și ușor de utilizat, bateria se adresează cadrelor didactice, consilierilor școlari, profesorilor de sprijin și altor profesioniști care lucrează direct cu elevii. Scopul său nu este diagnosticarea, ci înțelegerea. Mai exact, oferă indicii valoroase despre posibilele surse ale dificultăților de învățare ale elevilor, pentru a facilita planificarea unor

intervenții adecvate și personalizate. Instrumentul vine ca o completare necesară a instrumentului de screening utilizat în partea inițială, care evaluează cunoștințele și abilitățile academice. În timp ce screeningul identifică ce anume nu merge bine, această baterie ajută la a înțelege de ce apar dificultățile. Astfel, prin explorarea proceselor cognitive de bază - atenție, memorie, percepție, înțelegerea limbajului sau raționament logic - profesioniștii pot obține o imagine mai nuanțată a profilului individual al elevului. Această perspectivă este esențială în contextul educației incluzive, unde sprijinul trebuie adaptat, nu standardizat.

Bateria de evaluare include subteste care investighează abilități cognitive fundamentale implicate în citire, scriere și matematică. Fiecare domeniu oferă informații relevante despre modul în care elevul procesează informația:

- ✓ Atenție auditivă - capacitatea de a se concentra asupra informațiilor verbale;
- ✓ Atenție vizuală selectivă - filtrarea detaliilor vizuale relevante;
- ✓ Vocabular - înțelegerea și folosirea adecvată a cuvintelor;
- ✓ Planificare - identificarea și ordonarea pașilor necesari pentru atingerea unui obiectiv;
- ✓ Memorie - reamintirea de stimuli auditivi, vizuali, spațiali sau narativi;
- ✓ Înțelegerea textului - capacitatea de a reține, interpreta și folosi informația citită;
- ✓ Raționament logic - identificarea tiparelor și rezolvarea situațiilor problemă;
- ✓ Procesare și secvențiere a informației - organizarea și conectarea ideilor;
- ✓ Percepție - recepționarea și diferențierea stimulilor senzoriali.

Bateria de evaluare poate fi utilizată pentru elevii din clasele a II-a, a III-a și a IV-a (8–10 ani), aceasta conținând sarcini specifice fiecărei clase în parte. Însă, deoarece dezvoltarea cognitivă nu urmează întotdeauna un ritm strict legat de vârstă sau nivelul școlar, profesioniștii sunt încurajați să adapteze selecția sarcinilor în funcție de nivelul real de dezvoltare al elevului.

Fișele de scor concepute pentru această baterie facilitează evaluarea cantitativă, dar realizatorii instrumentului de evaluare subliniază importanța integrării observațiilor calitative. Astfel, conform acestora, în timpul administrării subtestelor merită urmărite: nivelul de atenție, implicare și motivație, ritmul de lucru și timpul necesar pentru răspunsuri, modul de înțelegere a instrucțiunilor, strategiile utilizate spontan sau necesitatea clarificărilor, independența în rezolvarea sarcinilor, reacțiile emoționale (anxietate, încredere, frustrare, curiozitate).

Aceste informații transformă simpla evaluare într-un proces complex de înțelegere a elevului. Ele pot explica, de exemplu, dacă dificultățile apar din cauza unei viteze reduse de procesare, a lipsei atenției susținute, a neînțelegerii limbajului sau a unor factori emoționali. Rezultatele bateriei nu reprezintă un verdict, ci un punct de plecare. Ele deschid drumul către conversații constructive între profesori, consilieri, părinți și elevi. Scopul final este acela de a identifica strategii eficiente care să permită fiecărui elev să-și valorifice potențialul și să progreseze în ritmul său.

Instrumente de intervenție

Dintre instrumentele de intervenție psihopedagogică create și utilizate în proiect în vederea antrenării acelor abilități identificate ca fiind insuficient dezvoltate la elevii cu tulburări de învățare vom prezentate succint în cele ce urmează pe cele care au în centru strategiile de învățare.

În contextul educației incluzive, intervenția psihopedagogică destinată elevilor cu tulburări de învățare urmărește valorificarea potențialului fiecărui elev prin adaptarea metodelor și strategiilor didactice la particularitățile sale cognitive, emoționale și comportamentale. După cum am precizat, tulburările de învățare afectează procese precum atenția, memoria de lucru, percepția, organizarea informațiilor, procesarea limbajului și funcțiile executive, ceea ce poate conduce la

dificultăți în citire, scriere, înțelegerea textului sau rezolvarea sarcinilor școlare. Din această perspectivă, strategiile didactice trebuie să ofere sprijin structurat, să reducă suprasolicitarea cognitivă și să faciliteze accesul la informație prin modalități variate de prezentare și prelucrare.

Dintre strategiile cu eficiență demonstrată în lucrul cu elevii cu tulburări de învățare se remarcă cele care au ca scop dotarea acestora cu metode și tehnici de învățare eficiente precum identificarea cuvintelor-cheie sau utilizarea hărților mentale. Aceste metode promovează învățarea activă, organizarea cognitivă și dezvoltarea metacogniției, contribuind la formarea unor deprinderi de studiu autonome și eficiente.

Identificarea cuvintelor-cheie este o strategie care își propune dezvoltarea comprehensiunii și autoreglării cognitive. Din punct de vedere psihopedagogic, dificultățile de comprehensiune apar frecvent deoarece elevii cu tulburări de învățare întâmpină probleme în selectarea informațiilor relevante și în distingerea ideilor principale de cele secundare. Ei tind să acorde aceeași importanță tuturor detaliilor dintr-un text, ceea ce conduce la supraîncărcarea memoriei de lucru și la reducerea eficienței procesării informației. Strategia identificării cuvintelor-cheie răspunde acestor dificultăți prin orientarea atenției către elementele esențiale ale mesajului. Activitățile propuse într-o astfel de fișă de lucru urmăresc identificarea cuvântului reprezentativ al unui text, evidențierea termenilor importanți din fiecare paragraf, asocierea cuvintelor cu imagini sau explicații și utilizarea acestora în contexte noi. Aceste exerciții pot conduce la dezvoltarea capacităților de analiză, sinteză și categorizare a informației.

Din perspectiva teoriei procesării informației, elevul învață să filtreze stimulii relevanți și să construiască reprezentări mentale mai eficiente ale conținutului. În același timp, activitatea de selectare a cuvintelor-cheie stimulează funcțiile executive, în special atenția selectivă, inhibiția cognitivă și monitorizarea propriei înțelegeri.

Un alt beneficiu important este dezvoltarea vocabularului și a competențelor lingvistice. Exercițiile care solicită identificarea sinonimelor și explicarea termenilor contribuie la îmbogățirea lexicului și la consolidarea relațiilor semantice dintre concepte. Acest aspect este esențial pentru elevii care prezintă dificultăți de limbaj sau de înțelegere a textului scris.

Totodată, strategia favorizează dezvoltarea metacogniției. Elevul devine astfel conștient de propriul proces de învățare și începe să își formuleze întrebări precum: „Care este ideea principală?”, „Ce informație este importantă?”, „Cum pot reține mai ușor acest text?”. Astfel, învățarea devine mai autonomă și mai bine organizată.

Hărțile mentale, o altă strategie de învățare inclusă în instrumentele de intervenție, îi ajută pe elevii cu tulburări de învățare să realizeze organizarea cognitivă a informațiilor și facilitează învățare vizuală.

O caracteristică frecvent întâlnită la elevii cu tulburări de învățare este dificultatea de organizare și structurare a informațiilor. De multe ori aceștia înțeleg elemente izolate ale unui conținut, dar întâmpină probleme în stabilirea relațiilor dintre acestea și în construirea unei imagini de ansamblu. Hărțile mentale se pot constitui într-o strategie de intervenție bazată pe organizarea vizuală a informațiilor în jurul unei idei centrale, utilizând ramuri, cuvinte-cheie, simboluri și imagini. Scopul acestei metode este organizarea vizuală a ideilor și identificarea conexiunilor dintre concepte. Din perspectivă cognitivă, hărțile mentale facilitează codarea duală a informației, prin combinarea elementelor verbale cu cele vizuale.

Conform teoriei codării duale (Allan Paivio) există două moduri în care o persoană poate extinde ceea ce a învățat: cu asociații verbale și cu imagini vizuale. Codurile mentale corespunzătoare acestor reprezentări sunt utilizate pentru a organiza informațiile primite care pot fi stocate, preluate și chiar modificate pentru a fi utilizate ulterior. Ambele coduri, vizuale și

verbale, pot fi folosite pentru a reține informații. În plus, codarea unui stimul în două moduri diferite mărește posibilitatea memorării unui element memorat. Astfel, informațiile prezentate simultan sub formă verbală și imagistică sunt procesate mai eficient și sunt reținute pentru perioade mai lungi. Acest aspect are un impact semnificativ la elevii cu dificultăți de memorare sau de procesare verbală. (apud 3)

Activitățile propuse în fișele care propun realizarea de hărți mentale solicită elevilor să identifice ideea centrală, să grupeze informațiile pe categorii și să stabilească relații între concepte. De exemplu, în activitățile referitoare la animale, familie, Sistemul Solar sau stilul de viață sănătos elevii organizează informațiile în structuri grafice care reflectă relațiile logice dintre elemente. La nivel psihopedagogic, hărțile mentale contribuie la dezvoltarea gândirii analitice și sintetice, consolidarea memoriei vizuale, îmbunătățirea capacității de organizare a informațiilor, dezvoltarea competențelor de planificare și structurare, creșterea motivației pentru învățare prin utilizarea elementelor grafice și creative. În plus, utilizarea culorilor, simbolurilor și pictogramelor răspunde principiilor designului universal al învățării (UDL), oferind multiple modalități de reprezentare a informației și facilitând accesul la conținut pentru elevii cu stiluri diferite de învățare.

Conform abordării educaționale oferite de propunătorii modelului Designul Universal pentru Învățare (UDL), prin care se intenționează să se ofere oportunități egale de învățare prin proiectarea unei programe de învățământ și a unei instruiți flexibile și accesibile unei game largi de indivizi, elevii care prezintă tulburări de învățare au nevoie de mijloace multiple de reprezentare. Acest principiu implică prezentarea informațiilor și conținutului în diverse moduri, astfel încât să fie satisfăcute nevoile diverse ale acestora.

Utilizarea resurselor multimedia, a diferitelor formate de text, a materialelor vizuale și a altor strategii pentru a face conținutul accesibil tuturor elevilor reprezintă strategii care îi pot ajuta pe elevi să-și reprezinte mai ușor conținuturile care altfel le-ar rămâne greu accesibile. Mijloace multiple de implicare: fac parte de asemenea din această abordare educațională. Astfel, elevii sunt sprijiniți să se implice în activitățile de învățare propuse și în realizarea materialelor pentru învățare și, de asemenea, să își demonstreze înțelegerea și abilitățile prin diverse mijloace, cum ar fi teme scrise, prezentări orale, proiecte vizuale sau chiar opțiuni bazate pe tehnologie. (apud 2).

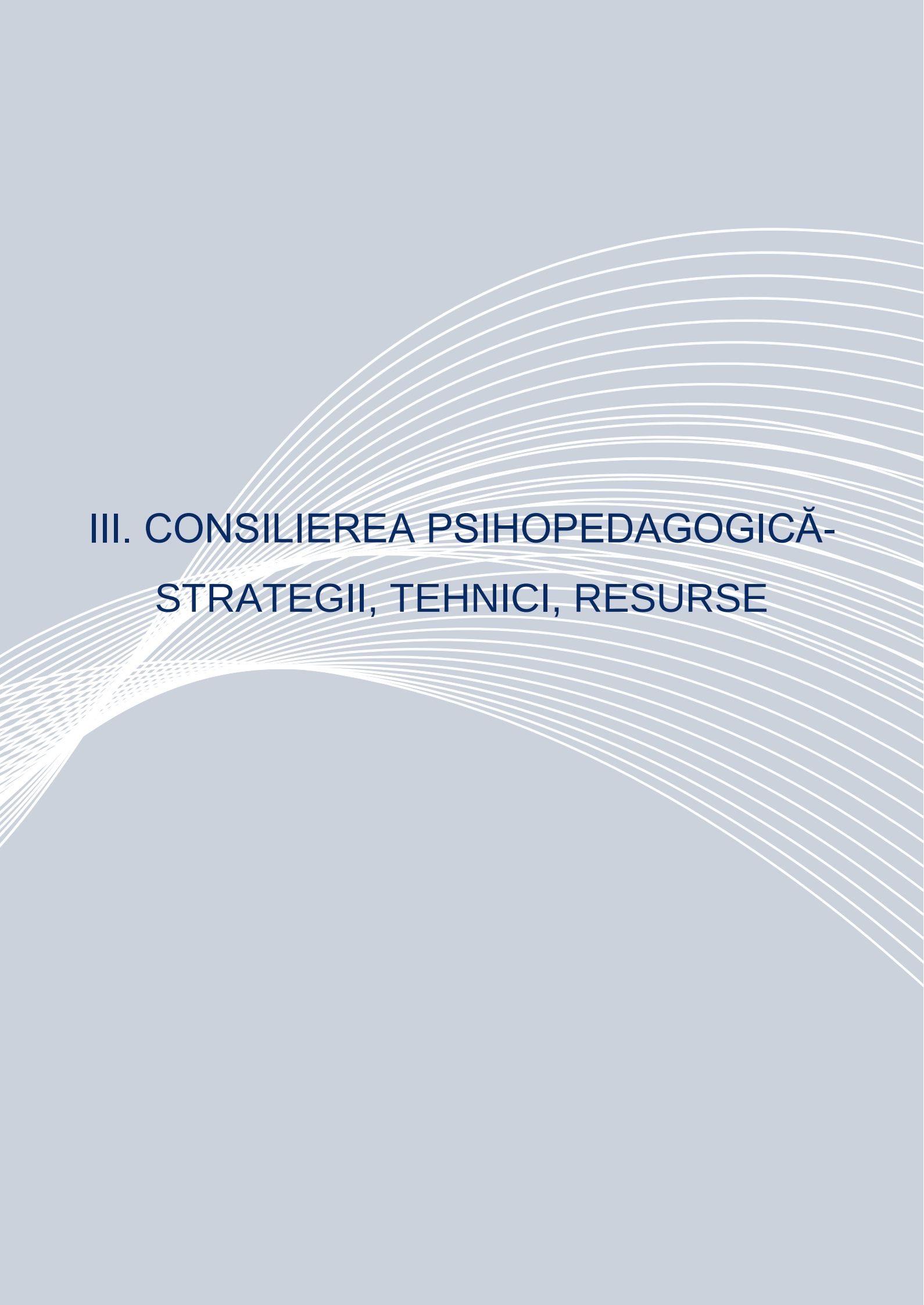
În proiectul CoTIC II cele două strategii nu sunt utilizate separat, ci într-o manieră integrată, împreună cu alte strategii care îl ajuta pe elevul cu tulburări de învățare să selecteze informațiile esențiale, să le organizeze și să le pună în relație. Această succesiune respectă principiul învățării gradate, de la simplu la complex, și facilitează trecerea de la înțelegerea literală a textului la organizarea și restructurarea activă a informației. Elevul nu mai este un receptor pasiv al cunoștințelor, ci devine participant activ la construirea propriului sistem de reprezentare a conținutului. În plus, combinarea mai multor metode reduce anxietatea asociată sarcinilor academice, deoarece oferă elevului repere clare și predictibile. Structurarea informației în pași succesivi crește sentimentul de competență și autoeficacitate, aspecte esențiale pentru dezvoltarea motivației școlare.

BIBLIOGRAFIE

David C, *Tulburările de învățare*, în Roșan A. (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași, 2015 pp.244-268

Priyadharsini, V., and R. Sahaya Mary. *Universal Design for Learning (UDL)*, în *Inclusive Education: Accelerating Learning for All*. Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities, vol. 11, nr. 4, 2024, pp. 145–150

Teoria codării duale a lui Allan Paivio, <https://ro.sainte-anastasiu.org/articles/psicologia/la-teoria-de-la-codificacin-dual-de-allan-paivio.html>
<https://www.cotic2.eu/>.



III. CONSILIEREA PSIHOPEdagogică- STRATEGII, TEHNICI, RESURSE

ELEVUL ȘI INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ: ÎNTRE SPRIJIN REAL ȘI DEPENDENȚĂ COGNITIVĂ

**Adumitroaie Elena, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir” Iași**

În ultimii ani, inteligența artificială a devenit o prezență tot mai vizibilă în viața elevilor. Dacă în trecut internetul era folosit în principal pentru căutarea rapidă a informațiilor, astăzi aplicațiile bazate pe inteligența artificială oferă răspunsuri complete, explicații personalizate, rezolvări de exerciții, redactări de texte și chiar sprijin emoțional. Pentru mulți adolescenți, instrumente precum ChatGPT au devenit un „coleg invizibil”, disponibil permanent, răbdător și rapid.

Această transformare ridică însă numeroase întrebări pentru școală, familie și specialiștii din domeniul educației. Reprezintă inteligența artificială un sprijin autentic pentru învățare sau există riscul apariției unei dependențe cognitive, în care elevul ajunge să se bazeze excesiv pe tehnologie pentru sarcini pe care înainte le realiza prin propriul efort intelectual?

Realitatea din școli arată că utilizarea inteligenței artificiale nu mai este o excepție, ci devine treptat o normalitate. Elevii folosesc aceste instrumente pentru teme, proiecte, traduceri, rezumate, pregătirea examenelor sau pentru clarificarea unor noțiuni pe care nu le-au înțeles la clasă. Mulți adolescenți afirmă că aplicațiile AI îi ajută să economisească timp, să învețe mai ușor și să reducă stresul asociat performanței școlare. În special elevii anxioși sau cei care se tem să pună întrebări în clasă percep inteligența artificială ca pe un spațiu sigur, lipsit de critică și presiune socială.

Din această perspectivă, inteligența artificială poate avea beneficii reale în educație. Explicațiile personalizate, accesul rapid la informație și posibilitatea adaptării conținutului la ritmul elevului pot sprijini procesul de învățare. Pentru elevii cu dificultăți școlare sau cu nivel scăzut de încredere în sine, AI-ul poate deveni un instrument de susținere și organizare. În anumite situații, tehnologia stimulează creativitatea, ajută la structurarea ideilor și facilitează accesul la resurse educaționale variate.

Un avantaj important al inteligenței artificiale este faptul că oferă elevului posibilitatea de a învăța într-un ritm propriu, fără presiunea comparației sociale sau a evaluării imediate. Mulți adolescenți evită să adreseze întrebări în clasă din teama de a nu fi judecați sau ironizați. În interacțiunea cu un instrument AI, elevul poate relua explicațiile de mai multe ori, poate cere exemple suplimentare și poate formula întrebări fără sentimentul de rușine sau anxietate. Astfel, procesul de învățare devine, pentru unii elevi, mai accesibil și mai puțin stresant.

Inteligența artificială poate contribui și la dezvoltarea autonomiei în învățare. Utilizată corect, aceasta îi poate ajuta pe elevi să își organizeze mai eficient timpul, să își structureze materialele, să își planifice sarcinile și să identifice metode de învățare potrivite propriului stil cognitiv. În cazul elevilor care întâmpină dificultăți de atenție sau organizare, AI-ul poate funcționa ca un suport suplimentar pentru gestionarea activităților școlare.

De asemenea, tehnologia poate sprijini incluziunea educațională. Elevii cu dificultăți de învățare, cu ritm diferit de procesare a informației sau cu anumite vulnerabilități emoționale pot

beneficia de explicații simplificate, reformulate și adaptate nivelului lor de înțelegere. Pentru unii copii, acest tip de accesibilizare poate reduce sentimentul de neputință și poate crește motivația pentru învățare.

Un alt aspect relevant este stimularea creativității și a explorării personale. Inteligența artificială poate genera idei, exemple, perspective diferite sau variante alternative de rezolvare, încurajând elevul să gândească mai flexibil. În activitățile de redactare, proiecte sau creație, AI-ul poate deveni un partener de brainstorming care sprijină exprimarea și organizarea ideilor, fără a înlocui complet contribuția personală a elevului.

În plus, utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale poate contribui la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru viitor: formularea întrebărilor relevante, selecția informațiilor, verificarea surselor, capacitatea de analiză și adaptarea la noile tehnologii. Într-o societate în continuă schimbare, familiarizarea elevilor cu aceste instrumente poate reprezenta un avantaj important pentru integrarea lor academică și profesională ulterioară.

Totuși, dincolo de avantajele evidente, apare un risc mai puțin vizibil, dar extrem de important: reducerea treptată a efortului cognitiv. Atunci când răspunsurile sunt obținute instant, elevul poate ajunge să nu mai exerseze procese esențiale precum analiza, reflecția, formularea argumentelor sau toleranța la frustrare. Gândirea critică se dezvoltă prin căutare, greșeală, reformulare și exercițiu intelectual susținut. În lipsa acestora, există riscul ca elevul să devină mai degrabă consumator de răspunsuri decât constructor de idei.

Mulți profesori observă deja dificultăți crescute de concentrare, răbdare și implicare intelectuală profundă. Unii elevi renunță rapid atunci când întâlnesc o sarcină dificilă și caută imediat soluția oferită de tehnologie. În timp, această obișnuință poate reduce autonomia intelectuală și capacitatea de rezolvare independentă a problemelor. În plus, elevii pot avea impresia falsă că au înțeles un conținut doar pentru că au primit rapid o explicație sau un text elaborat de inteligența artificială.

O altă dimensiune importantă este cea emoțională și relațională. Tot mai mulți adolescenți folosesc aplicațiile AI nu doar pentru sarcini școlare, ci și pentru a cere sfaturi, validare sau sprijin emoțional. Într-o lume în care mulți tineri se simt neînțeleși, presați sau anxioși, interacțiunea cu un chatbot poate părea mai confortabilă decât dialogul cu un adult. Inteligența artificială răspunde imediat, nu judecă și oferă senzația unei disponibilități permanente. Cu toate acestea, tehnologia nu poate înlocui relațiile autentice, empatia umană și sprijinul emoțional real oferit de familie, profesori sau consilierul școlar.

Un alt risc important este diminuarea sentimentului de competență personală. Atunci când elevul se bazează constant pe inteligența artificială pentru redactarea ideilor, rezolvarea exercițiilor sau formularea răspunsurilor, apare posibilitatea ca acesta să își subestimeze propriile resurse cognitive. În timp, elevul poate ajunge să aibă mai puțină încredere în capacitatea sa de a gândi independent, dezvoltând o nevoie permanentă de confirmare externă și sprijin tehnologic. Astfel, succesul școlar riscă să fie perceput nu ca rezultat al efortului personal, ci ca efect al accesului rapid la instrumente digitale.

De asemenea, utilizarea excesivă a inteligenței artificiale poate modifica relația elevului cu procesul de învățare. În mod tradițional, învățarea presupune răbdare, explorare, incertitudine și efort intelectual susținut. În cultura răspunsurilor instantanee, toleranța față de dificultate scade, iar elevul poate deveni tot mai orientat spre obținerea rapidă a rezultatului, nu spre înțelegerea profundă a procesului. Există riscul ca actul învățării să fie redus la consum rapid de informație, fără reflecție autentică și fără integrarea reală a cunoștințelor.

În plus, inteligența artificială oferă deseori răspunsuri formulate clar și convingător, ceea ce poate crea iluzia de adevăr absolut. Mulți elevi tind să accepte informațiile generate fără verificare critică, fără compararea surselor sau analiza validității conținutului. În acest context, dezvoltarea discernământului și a gândirii critice devine una dintre cele mai importante provocări educaționale ale prezentului.

În acest context, rolul consilierului școlar și al profesorului devine tot mai important. Nu este realist și nici eficient să interzicem complet utilizarea inteligenței artificiale. Mai util este să îi învățăm pe elevi să folosească aceste instrumente în mod responsabil și echilibrat. Educația viitorului nu va însemna doar acumulare de informații, ci dezvoltarea capacității de selecție, analiză, interpretare și gândire critică.

Elevii trebuie încurajați să își pună întrebări, să compare surse, să formuleze opinii personale și să folosească inteligența artificială ca instrument de sprijin, nu ca substitut al propriei gândiri. În același timp, este necesară dezvoltarea competențelor de alfabetizare digitală și a unei relații sănătoase cu tehnologia.

Noua generație crește într-un context diferit de cel al generațiilor anterioare. Copiii și adolescenții de astăzi sunt expuși permanent la informație rapidă, stimulare digitală și răspunsuri instantanee. În acest peisaj, școala și consilierea școlară au provocarea de a păstra echilibrul între adaptarea la tehnologie și protejarea dezvoltării cognitive și emoționale a elevului.

Schimbarea modului de învățare în era inteligenței artificiale

Prezența inteligenței artificiale în viața elevilor schimbă treptat nu doar instrumentele utilizate pentru învățare, ci și modul în care tinerii se raportează la cunoaștere, efort și performanță. Dacă generațiile anterioare erau obișnuite să caute informații în manuale, să compare surse și să petreacă timp pentru înțelegerea unui conținut, elevii de astăzi cresc într-un mediu dominat de rapiditate și acces instant la răspunsuri.

În acest context, procesul de învățare riscă să devină orientat mai mult spre obținerea rezultatului final decât spre înțelegerea profundă a etapelor care conduc la acel rezultat. Mulți elevi caută eficiență imediată și soluții rapide, iar răbdarea necesară pentru analiză, reflecție și exercițiu intelectual susținut devine tot mai dificil de menținut. Apar astfel dificultăți legate de perseverență, concentrare și toleranță la disconfort cognitiv.

Totodată, se observă o schimbare și în raportarea elevilor la greșală. În mod tradițional, greșeala avea un rol important în procesul de învățare, contribuind la dezvoltarea gândirii critice și a capacității de autocorectare. În prezent, inteligența artificială oferă adesea răspunsuri formulate rapid și coerent, ceea ce poate reduce disponibilitatea elevului de a experimenta, de a încerca variante proprii și de a învăța prin explorare personală.

Un alt fenomen din ce în ce mai prezent este dificultatea elevilor de a gestiona momentele de incertitudine intelectuală. Atunci când tehnologia oferă imediat soluții, adolescenții pot deveni mai puțin obișnuiți să stea cu întrebarea, să caute sensuri sau să își construiască propriile concluzii. În timp, acest lucru poate afecta dezvoltarea flexibilității cognitive și a capacității de rezolvare independentă a problemelor.

Pe de altă parte, inteligența artificială poate reprezenta și o oportunitate pentru redefinirea educației. Într-o lume în care informația este accesibilă aproape instantaneu, accentul educațional se poate muta tot mai mult de la simpla memorare spre competențe precum discernământul, creativitatea, colaborarea, analiza critică și capacitatea de a formula întrebări relevante. Astfel, rolul profesorului și al consilierului școlar nu dispare, ci devine poate mai important ca oricând: acela

de a ghida elevul în construirea unei relații echilibrate cu tehnologia și cu propriul proces de dezvoltare intelectuală și emoțională.

În acest sens, una dintre provocările majore ale educației contemporane nu este lupta împotriva inteligenței artificiale, ci formarea unor elevi capabili să folosească tehnologia fără a renunța la autonomie, reflecție personală și gândire autentică.

Rolul familiei și al școlii în formarea unui echilibru digital

În fața dezvoltării accelerate a inteligenței artificiale, atât familia, cât și școala se confruntă cu provocarea de a găsi un echilibru între adaptarea la noile tehnologii și protejarea dezvoltării sănătoase a copilului. Interzicerea completă a utilizării aplicațiilor AI nu reprezintă o soluție realistă, în special în contextul în care aceste instrumente devin tot mai integrate în viața cotidiană și în viitoarele domenii profesionale. În schimb, este necesară dezvoltarea unei educații digitale bazate pe responsabilitate, discernământ și autoreglare.

Mulți părinți resimt anxietate în raport cu schimbările tehnologice rapide și au dificultăți în a înțelege modul în care copiii folosesc inteligența artificială. Uneori, adulții oscilează între două extreme: minimalizarea fenomenului sau perceperea tehnologiei exclusiv ca pericol. În realitate, relația elevului cu inteligența artificială este mult mai complexă și necesită dialog, supraveghere echilibrată și implicare activă din partea familiei.

Copiii și adolescenții au nevoie de adulți care să îi ajute să înțeleagă nu doar cum funcționează tehnologia, ci și cum îi influențează aceasta emoțional, cognitiv și relațional. Discuțiile despre utilizarea inteligenței artificiale ar trebui să depășească zona performanței școlare și să includă teme precum autenticitatea, responsabilitatea, gestionarea timpului petrecut online și diferența dintre sprijin și dependență.

În același timp, școala are un rol esențial în formarea competențelor necesare pentru utilizarea sănătoasă a tehnologiei. Profesorii și consilierii școlari sunt puși în fața unei realități noi, în care metodele tradiționale de evaluare și raportare la învățare trebuie regândite. Într-un context în care elevii pot obține rapid eseuri, rezolvări sau explicații generate de inteligența artificială, devine tot mai importantă valorizarea procesului de învățare, a reflecției personale și a implicării autentice.

Activitățile educaționale pot include exerciții de analiză critică a informațiilor generate de AI, dezbateri despre limitele tehnologiei, reflecții asupra impactului digital asupra sănătății emoționale sau activități care stimulează creativitatea și colaborarea reală între elevi. De asemenea, consilierea școlară poate contribui la dezvoltarea autoreglării, a toleranței la frustrare și a unei relații echilibrate cu mediul digital.

Un aspect important îl reprezintă și modelul oferit de adulți. Copiii observă modul în care părinții și profesorii utilizează tehnologia, felul în care gestionează timpul online și capacitatea acestora de a menține relații autentice și comunicare directă. Educația digitală nu se realizează doar prin reguli și recomandări, ci și prin exemplul personal oferit de adulți.

În plus, este important ca elevii să înțeleagă faptul că inteligența artificială nu poate înlocui experiențele umane fundamentale: relațiile autentice, empatia, cooperarea, exprimarea emoțiilor sau construirea identității personale. Deși tehnologia poate oferi răspunsuri rapide și suport informațional, dezvoltarea emoțională și socială sănătoasă se construiește prin interacțiuni reale, prin apartenență și prin contact uman autentic.

În viitor, una dintre cele mai importante misiuni ale educației va fi aceea de a forma tineri capabili să utilizeze tehnologia fără a deveni dependenți de aceasta. Elevii vor avea nevoie nu doar de competențe digitale, ci și de echilibru emoțional, gândire critică, autonomie și capacitatea de a

rămâne conectați la propriile valori și relații umane. În acest sens, provocarea nu este doar tehnologică, ci profund educațională și umană.

BIBLIOGRAFIE

Daniel Goleman (2008), *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea Veche.

Howard Gardner (2006), *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, București, Editura Sigma.

Nicholas Carr (2012), *Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman*, București, Editura Publica.

Jonathan Haidt (2024), *Generația anxioasă. Cum transformarea digitală a copilăriei provoacă o epidemie de tulburări mintale*, București: Editura Bookzone.

Sherry Turkle (2016), *Singuri împreună*, București, Editura NICULESCU.

UNESCO (2023), *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO.

OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD Publishing.

American Psychological Association (2023). *Health Advisory on Social Media Use in Adolescence*. Washington, DC: APA.

UNICEF (2024). *Children and Artificial Intelligence: Opportunities and Risks for Child Development*. New York: UNICEF.

APLICAȚII PRACTICE ÎN CONSILIEREA DE GRUP LA CLASELE GIMNAZIALE

Crețu Roxana, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Gimnazială Grajduri,
Școala Gimnazială „Axinte Uricariul” Scânteia

Consilierea de grup este un demers util în dezvoltarea personală a elevilor, însă, de multe ori, este dat la o parte în detrimentul consilierii colective sau consilierii individuale. Aceasta poate fi definită ca serviciul de asistență și sprijin oferit unui număr mai mare de participanți, intervalul de participanți fiind între 2 și 15. Ca și caracteristici, grupurile se formează în jurul unui scop, sunt formate de oameni care împărtășesc mai mult sau mai puțin aceleași probleme și/sau obiective, sunt coordonate de unul sau mai mulți consilieri și acționează ca mecanism de schimbare al participanților (oamenii se schimbă prin grup, cu ajutorul interacțiunilor din grup). În cadrul grupului putem explora situații, emoții și gânduri la un nivel mult mai profund decât în consilierea colectivă dar mai puțin decât în consilierea individuală.

Caracteristici

- ✓ Literatura de specialitate recomandă ca grupurile să fie formate în jurul unui număr limitat de persoane – între 2 și 15 participanți. Un număr optim ar fi în jur de 7-8 participanți;
- ✓ Membrii grupului se adună într-un spațiu comun în care aceștia discută problemele lor;
- ✓ Grupul furnizează mecanismele de soluționare a problemelor – problemele sunt discutate în grup și se rezolvă în grup;
- ✓ Consilierul are un rol mai puțin directiv decât în abordarea individuală.

Exemple de activități practice

1. *Perla din scoica mea*

Se va împărți fișa de lucru *Perla din scoica mea* și elevii vor fi invitați la un scurt exercițiu de imagerie, în felul următor: “Imaginează-ți că ești la mare. Te plimbi pe plajă liniștit/ă și găsești o scoică deosebită. În momentul în care deschizi scoica, descoperi că aceasta are o perlă. Perla este strălucitoare și de-a dreptul deosebită. Acea perlă reprezintă o calitate, o resursă care te face special. În situațiile dificile această calitate/resursă te ajută să faci față problemei”. Deoarece este posibil ca elevii să întâmpine dificultăți profesorul consilier școlar dă exemple concrete și înmânează materialul suport care cuprinde o listă de calități.

La final vor avea loc discuții pornind de la următoarele întrebări:

- A fost dificil să identificați resursa voastră specială?
- În ce situații vă ajută această resursă?

2. *Triunghiurile fricii*

Profesorul consilier școlar va împărți elevilor câte trei bilețele mici de hârtie. Pe cele trei bilețele de hârtie vor avea ca sarcină să noteze care sunt lucrurile pe care îi îngrijorează uneori, des sau majoritatea timpului, conform planșei de pe tablă. Vor fi purtate discuții de clarificare a faptului că pentru fiecare persoană există anumite lucruri și fapte care îi pot provoca frică, îngrijorare și

anxietate și că este important să știm ce ne îngrijorează ca să înțelegem ceea ce simțim. La final vor avea loc discuții pornind de la următoarele întrebări:

- ✓ Cât de mari sunt lucrurile de care ne este frică?
- ✓ Ați observat faptul că unele lucruri ne provoacă mai puțină frică și altele mai multă?
- ✓ Cum credeți că putem gestiona frica?

În timpul discuțiilor profesorii consilieri școlari vor lămuri următoarele aspecte:

- Frica este emoția specifică primejdiei;
- Are un mare impact psihologic (se vor explica manifestările specifice fricii);
- Frica ne pregătește pentru acțiune (Luptă sau fugi)
- Se vor prezenta detaliat strategii de a face față fricii și emoțiilor negative.

3. *Cât de mari sunt problemele mele?*

În prima parte a activității profesorul consilier școlar va începe activitatea cu o scurtă dezbatere despre posibilele probleme pe care le au elevii și va prezenta pașii necesari pentru rezolvarea problemelor: “Astăzi vom învăța despre trei pași pe care îi putem utiliza pentru a rezolva problemele, fie că vorbim de problemele cu prietenii sau cele de la școală este esențial să știm că există modalități prin care le putem rezolva sau strategii prin care le putem face față mai ușor. Primul pas este să recunoaștem problema. Al doilea pas este să ne gândim la posibilele soluții. Al treilea pas este să încercăm cea mai bună soluție”. Cei trei pași vor fi detaliați de către profesor și vor fi oferite și câteva exemple specifice. De asemenea, va avea loc o discuție despre intensitatea problemelor “Există probleme mici pe care le putem rezolva, probleme medii unde avem nevoie de ajutor și probleme mari la care un adult trebuie să ne ajute neapărat”.

Profesorul consilier va împărți câte o foaie albă fiecărui elev și îi va invita pe toți să deseneze câte un obiect solicitat (fruct, aliment, cerc) pe trei mărimi (mic, mare, mediu). Când termină de desenat elevii vor încadra problemele din viața lor pe cele trei mărimi ale obiectului ales.

La final va fi purtată o discuție cu elevii despre problemele scrise și reprezentate prin obiectul ales. Această etapă este pentru elevii care se oferă voluntari.

4. *Lumea ideală*

Fiecare elev va primi fișa de lucru care ilustrează un glob de sticlă. Profesorul consilier școlar îi va invita la un exercițiu de imagerie în felul următor: “Dragi elevi vă rog să vă imaginați cum ar arăta lumea ideală pentru voi. Fie că vorbim de existența anumitor lucruri sau de lipsa altora este important să ne gândim la o lume perfectă”.

Elevii vor prezenta ceea ce au scris și/sau desenat. Vor avea loc discuții prin intermediul cărora este important să ne stabilim obiective viitoare realizabile și nu idealiste.

Concluzii

Per ansamblu, consilierea de grup creează spațiul optim pentru oferirea sprijinului și optimizarea potențialului de dezvoltare personală a elevilor de gimnaziu. În cadrul activităților de grup putem explora aspecte ale personalității elevilor care nu sunt vizibile la clasă și putem crea un cadru optim pentru ca membrii grupului să exercite o influență semnificativă prin activarea mecanismului de socializare asupra individului (Dumitriu, 2008).

BIBLIOGRAFIE

Butnaru, S. (2009), *Asistența psihopedagogică în școală*, din Cucoș, C. (2009) -Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Editura Polirom Iași
Belmont, J.(2015), *103 activități de grup. Idei de tratament și strategii practice*, Editura Trei București

Dumitru, I. A. (2008), *Consilierea psihopedagogică: baze teoretice și sugestii practice*, Iași, Polirom

Articol - Ce este consilierea de grup. Link - What Is Group Counseling? Psychology Today.

EVALUAREA ELEVILOR: IMPACTUL SOCIAL ȘI EMOȚIONAL ASUPRA ACESTORA ȘI AL FAMILIEI LOR

Damian Mihaela, profesor-consilier școlar,
CJRAE- CEOSP Iași

Comuna Românești este situată la aproximativ 30 de km de Iași. Școala Gimnazială "Ioanid Romanescu" Românești are în prezent 3 structuri: cea din satul Românești cu grupă de grădiniță, 2 clase de primar și cele 4 de gimnaziu, satul Avântu cu grupă de grădiniță și 3 clase de învățământ primar și satul Ursoaia cu grupă de grădiniță. Pentru facilitarea prezenței la cursuri, școala transportă elevii din cele 3 sate pentru clasele de învățământ primar și gimnazial. Numărul de elevi se situează în jurul cifre de 200.

Ca particularitate a școlii, de ani de zile fiecare școală are pe holurile ei câte o bibliotecă plină de cărți noi, actuale, literatură pentru fiecare vârstă. Elevii au acces liber, pot explora fiecare carte și pot împrumuta de la Dl. Director ce au ales, după procedura de organizare a bibliotecii.

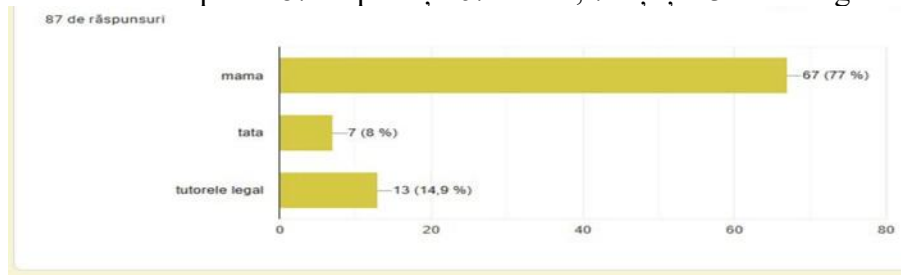
O altă particularitate a școlii, este organizarea Clubului de Robotică, club la care elevii au acces gratuit, folosind kit-uri de robotică moderne, ultimele apărute în domeniu, unde persoana care îl organizează are și o imprimantă 3D și creează diferite obiecte, cu finalitate frumoasă. Chiar eu am primit pentru băiețelul meu o caracatiță albastră: mică, frumoasă, jucăușă.

Și nu în ultimul rând, în Românești a luat naștere Clubul de Șah "Pionii Regelui", o inițiativă a doi tineri vizionari, care "au pornit tot de la țară" cum spun ei. Au vrut să dea o șansă copiilor pe care nu paria nimeni. Miza lor a fost totodată și îmbunătățirea rezultatelor școlare, ceea ce au și reușit. În 2024 au participat la Superliga României la șah, reprezentând Iașul la cel mai înalt nivel al șahului românesc.

În calitate de consilier școlar, am creionat o mică cercetare la nivelul acestei școli în perioada 30-martie-4 aprilie 2025, la Școala Gimnazială "Ioanid Romanescu" Românești.

Etapele cercetării:

1. Faza de pretestare: brainstorming prin aplicarea unor chestionare la clasa a IV-a, pentru formularea itemilor.
2. Faza de testare pe două dimensiuni:
 - a. Completarea chestionarelor în format fizic de elevii claselor din învățământul primar, clasele I-IV, 45 de elevi.
 - b. Completarea chestionarelor on-line de părinții/tutorii legali ai elevilor din învățământul primar și gimnazial. Au completat 87 de părinți: 67 mame, 7 tați și 13 tutori legali.



PRETESTAREA

Tehnica BRAINSTORMING aplicată colectivului clasei a 4-a (13 elevi)

1. Ce reprezintă pentru voi evaluarea?

- ✓ Un test la final de an
- ✓ Să învăț pentru test
- ✓ Un test
- ✓ Să vedem ce am reținut de la începutul cărții
- ✓ Un test greu care nu îmi place
- ✓ Un test greu la final de an
- ✓ Un test prin care doamna vede ce am reținut
- ✓ Un stres
- ✓ Multe exerciții grele

2. Cum mă simt când la evaluare obțin:

Insuficient-Suficient	Bine-Foarte Bine
✓ Mă simt dezamăgit ✓ Sunt tristă ✓ Sunt foarte tristă ✓ Mă simt rușinată ✓ Mă supăr ✓ Îmi vine să nu mai ies din casă de rușine	✓ Sunt foarte fericită ✓ Mă laud peste tot

3. Cum reacționează părinții/tutorii legali când la evaluare obțin:

Insuficient-Suficient	Bine-Foarte Bine
✓ Mă pun la învățat non-stop ✓ Se supără pe mine ✓ Reacționează rău, îmi spun să învăț mai mult ✓ Sunt dezamăgiți ✓ Mă pun să învăț și îmi explică lecțiile ✓ Sunt nervoși ✓ Mă ceartă ✓ Bunica reacționează cel mai puternic, îmi spune să ”pun burta pe carte”	✓ Mă lasă să mă duc pe unde vreau ✓ Sunt fericiți ✓ Reacționează bine, sunt foarte mândri ✓ ”dau petrecere”, dacă este bunicul acasă ✓ Mă felicită și mă încurajează în continuare

4. Ce aș putea face ca să fie bine la evaluări?

- ✓ Aș putea să învăț mai bine
- ✓ Să învăț mai mult, cum ne explică doamna învățătoare

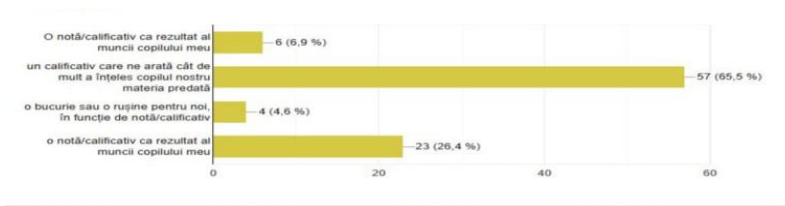
REZULTATELE CERCETĂRII:

I. Chestionarul aplicat elevilor din clasele I-IV, elevii care obțin calitative, a avut 10 itemi, toți fiind cu răspuns deschis

1. La prima întrebare: " Care este calificativul meu preferat" elevii au consemnat în unanimitate calificativul "FOARTE BINE".
2. La întrebarea a 2-a " Ce calificativ ai obținut cel mai des la școală? ", 23 elevi au răspuns "FOARTE BINE" , 18 elevi au răspuns "BINE", 4 elevi au răspuns "SUFICIENT".
3. La întrebarea " Cum reacționează părinții când le spun că am luat FB sau B în catalog? ", elevii sunt felicitați, li se spune că sunt cei mai "deștepți", sunt mândri de ei,
4. La întrebarea " Cum reacționează părinții când le spun că am primit I sau S, dar nu sunt puse în catalog? ", elevii spun că părinții se supără, sunt îndemnați să învețe mai bine, li se spune să nu se mai întâmpile.
5. La întrebarea: " Cum reacționează părinții când primesc I sau S în catalog?" elevii consemnează dezamăgirea părinților, li se spune că "i-au făcut de rușine", un elev consemnează "nici ei dar nici eu nu sunt fericit", iar un singur elev spune că este pedepsit fizic de tată sau sunt certați.
6. La întrebarea "Ce îmi place cel mai mult la școală?" elevii notează: doamna ne învață lucruri noi, Matematica și Limba Română, că stau în prima bancă, că ieșim și scriem la tablă, mă înțeleg bine cu doamna, ora de Educație fizică, colegii de clasă, AVAP,
7. La întrebarea: "Dacă aș avea o baghetă magică și aș putea schimba ceva la școală...ce aș vrea să schimb? ": mai multe ore de matematică, așezarea în bănci, aș face sala de clasă mai mare, să scriem mai puțin, să fie liniște în clasă, să fim mai mulți copii în clasă, să stăm la școală până la ora 16, aș face tabla mai mare.
8. La întrebarea: "Despre notele obținute de mine la școală, cine află? ", răspunsul a fost părinții.
9. "Ce îmi place cel mai mult când iau note bune? ": părinții sunt mândri, doamna mea este mândră de mine.
10. "Ce nu îmi place când iau note mici? ": părinții sunt dezamăgiți, mă fac de rușine, "îmi place că doamna nu le trece pe toate în catalog, părinții îmi reproșează că nu m-am pregătit.

II. Chestionar on-line distribuit către toți părinții elevilor din școală

1. Ce reprezintă pentru dumneavoastră evaluarea copilului de către cadrele didactice?



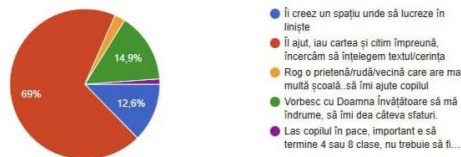
2. *Ce fac dacă copilul meu a luat o notă bună?*

Majoritatea părinților au notat că își felicitează copilul, îl încurajează să obțină rezultate bune în continuare, unii își recompensează copii, îi îmbrățișează/pupă.

3. *Cum reacționez când copilul meu a luat o notă mică?*

Sunt trist/tristă, pedeapsă ușoară, sunt dezamăgită, îi spun să învețe mai bine, încerc să văd ce s-a întâmplat.

4. *Cum pot îmbunătăți rezultatele copilului meu, cum îl pot ajuta?*

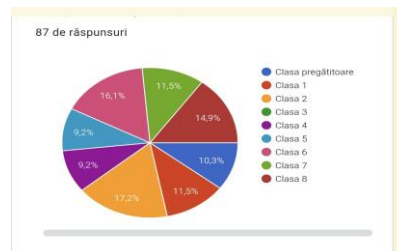


5. *Dacă copilul meu are rezultate bune sau slabe, contează ce spun rudele, ce spun vecinii? Vreau să aflu rezultatele copilului meu?*

În unanimitate părinții au răspuns că nu este treaba rudelor, a vecinilor ci doar a lor ca familie ce se întâmplă în catalog.

6. *În ce clasă este copilul dumneavoastră? (puteți bifa mai multe clase dacă aveți mai mulți copii la școală)*

7.



8. *Câte clase am absolvit:*

21 părinți 12 clase, 25 părinți 10 clase, 18 părinți 8 clase, 14 părinți 5 clase, 9 părinți 4 clase.

Câteva concluzii:

- În ce îi privește pe elevii din clasele primare, notarea este una blândă, nu resimt presiune notelor, majoritatea elevilor consemnează faptul că nu au primit calificativul insuficient sau suficient în catalog, fie că aceste calificative nu le primesc în mod obișnuit sau chiar deloc. Cu o singură excepție, elevii nu primesc pedepse fizice când obțin calificative mici.
- În ce privește atitudinea părinților față de note/calificative: aceștia își asumă notele mici, ca soluție căutând să motiveze propriul copil să obțină note mai bune lucrând/învățând. Un singur părinte atribuie notele mici profesorilor, că nu înțeleg nevoile speciale ale propriului copil (acest elev ar avea CES, însă nu are certificat și notele sunt acordate prin evaluarea raportată la standardele de evaluare a elevilor din programa școlară).

În această mică comunitate frumos organizată, școala este pentru elevi locul în care află de toate: de la tablele smart la care au acces de peste 5 ani, la clubul de robotică unde aceștia învață să proiecteze, să construiască și să programeze roboți, la sportul minții unde toți elevii interesați sunt invitați să participe, sunt susținuți la competițiile care se desfășoară în alte zone ale țării, la legendara excursie cu toată școala în vacanța de vară, la biblioteca accesibilă tuturor, mereu actualizată prin aparițiile noi, la relațiile pline de căldură dintre cadrele didactice, elevi și părinți. Un loc unde elevii merg cu drag în timpul școlii iar în vacanțe au acces la parcurile de joacă construite în incinta celor 3 școli. Un mic colț de rai, unde bunătatea deschide inimile elevilor și ale părinților către cunoaștere și respect.

BIBLIOGRAFIE

Dârjan Ioana (2010), *Management comportamental în clasa de elevi*, Editura Universității de Vest, Timișoara

Blândul Valentin Cosmin (2012), *Psihopedagogia comportamentului deviant*, Editura Aramis, București

Sillamy Norbert (2009), *Dicționar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București
Cucoș Constantin și colab. (2009), „Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice”, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.

CONSILIEREA COPIILOR/ ADOLESCENȚILOR CARE EXPERIMENTEAZĂ DIVORȚUL PĂRINȚILOR

**Filip Elena, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Seminarul Teologic Ortodox „Sf. Vasile cel Mare” Iași**

Consilierea copiilor care au experimentat divorțul părinților

Adaptarea copiilor de după divorț depinde de o serie de factori incluzând: cantitatea și calitatea contactului cu părinții noncustodiali, custodiali, adaptare psihologică și aptitudini parentale, nivelul conflictului interparental, care precede și urmează divorțul, gradul dificultăților economice la care copiii sunt expuși și numărul evenimentelor stresante, care însoțesc divorțul.

În cazul copiilor care au suferit pierderi importante, al căror impact a afectat toate sferele vieții există tendința de retragere în sine sau de eliberare. În acest caz este necesară consilierea de grup, grupul fiind principalul suport al copilului.

După Ioana Stanciu (2005, p. 155), în consilierea de grup se va pune accent pe înțelegerea și exprimarea sentimentelor legate de divorț, pe dobândirea abilităților de-a face față schimbărilor din viața lor, pe îmbunătățirea imaginii de sine și a atitudinii față de părinți.

Grupul oferă copilului posibilitatea experimentării faptului că nu este singurul care trece printr-o astfel de situație, oferind suport afectiv pentru membrii săi. „Întâlnirile de grup adresate copiilor au în vedere crearea unui context securizant pentru exprimarea nevoilor și frustrărilor generate de climatul familial, antrenarea expresivității și creativității, a autoafirmării și cooperării, a capacităților empatică și optimizarea comunicării în relația cu părinții” (Iolanda Mitrofan, 2001, p. 275).

„Nu este profesionist și nici uman să considerăm că acei copii care refuză să vorbească despre ceea ce s-a întâmplat și ceea ce ei simt sunt afectați de pierdere și nici să considerăm că ar putea evolua fără ajutor într-o direcție sănătoasă” (Iolanda Mitrofan, D. Buzducea, 1999, p. 130).

Lucia Buda, C. Buda (2007, p. 28) consideră că în situații de divorț, copiii / adolescenții trebuie sprijiniți pentru: acceptarea situației – divorțul a avut loc, iar părinții nu mai sunt căsătoriți; ameliorarea conflictelor cu părinți și centrarea pe propria viață; rezolvarea sentimentelor de furie și de învinovățire; acceptarea faptului că divorțul este irevocabil și că părinții nu se vor mai împăca; inițierea de noi relații în scopul evitării retragerii sociale;

Părinții sunt sfătuiți de către consilieri, psihologi să nu-și proiecteze emoțiile negative avute față de partenerul de care a divorțat în convorbirile cu copilul. Copilul nu trebuie să se transforme în piesa de manipulare a părinților.

Reguli în consilierea copiilor care trec prin evenimente traumatogene

„Abilitatea de a face față situațiilor traumatice depinde de personalitate, caracter, experiențele anterioare, de amplitudinea efectului traumatic al incidentului și de susținerea oferită de cei din jur” (Fischer și Riedesser, 2001).

În ceea ce privește regulile în terapia traumei, vom detalia câteva cele mai importante (Fischer și Riedesser, 2001, pp. 187-190):

1. Facilitarea acceptării realității experiențelor și contracararea efectului negării (exprimarea exactă

- a ceea ce s-a întâmplat și evitarea formulărilor ambigue, evitante);
2. Intervenția imediată și ajutorul susțin procesul de descărcare (victimele traumelor au nevoie urgentă de cât mai mult ajutor social);
 3. Așteptarea de reacții contratransferențiale masive (terapeuții trebuie să se aștepte la reacții sentimentale puternice proprii și adesea tendințe de acțiune greu controlabile);
 4. Disponibilitatea de a se lăsa pus la încercare terapeutul victimelor traumei trebuie să fie deschis, să își comunice într-un mod sincer și adecvat gândurile și sentimentele);
 5. Informația despre natura și dinamica reacțiilor traumatice este o parte componentă a terapiei traumei (la baza terapiei traumei se află trei principii: normalitate, cooperare și fortificarea pacientului și individualitate);
 6. Încurajarea trăirii suferinței și asigurările cu privire la normalitatea acestor sentimente (a spune lucrurile potrivite: „îmi pare extrem de rău”, „arăți fantastic de bine”);
 7. Susținerea în procesul adaptării la schimbările apărute în viața persoanelor traumatizante;
 8. Încercările de autovindecare prin alcool sau droguri sunt răspândite, însă terapeuții trebuie să înțeleagă aceste fenomene și să recomande neutilizarea excesivă a tranchilizantelor;
 9. Angajamentul social și vorbitul despre traumă favorizează procesul de vindecare (procesul de vindecare poate fi ajutat de capacitatea de a vorbi despre cele trăite);
 10. Ajutarea victimelor să-și redirecționeze emoțiile și viața astfel încât să accepte ce s-a întâmplat și să depășească complet trauma.

Consilierea suportivă

Prin intermediul abilităților de comunicare, ascultare activă și a empatiei, consilierul trebuie să ofere cadrul adecvat și susținerea de care copilul are nevoie pentru a face față impactului pe care îl are asupra sa plecarea părinților la muncă în străinătate.

În procesul de consiliere suportivă, consilierii trebuie să fie atenți ca prin explicațiile și discuțiile cu copilul să nu alimenteze anumite speranțe nerealiste ale copilului. Există situații în care părinții plecați oferă copiilor promisiuni pe care nu le pot respecta : că vor trimite pachete, că vor veni în țară la o anumită dată, că îi vor lua la ei în străinătate etc. Aceste promisiuni neîndeplinite au asupra copiilor efecte de dezamăgire, de frustrare.

Consilierea bazată pe intervenția cognitiv-comportamentală

Componentele modelului intervenției cognitiv-comportamentale focalizate pe traumă sunt oferite, în mod tipic separat copilului și părintelui, în sesiuni individuale, apoi în sesiuni comune părinte-copil.

„Există o secvențialitate a modelului cognitiv-comportamental, care presupune parcurgerea etapelor terapeutice următoare : psihoeducarea copilului și a părintelui, managementul stresului, identificarea și modularea emoțiilor, copingul cognitiv, construcția narațiunii despre traumă, procesarea cognițiilor legate de traumă, managementul comportamentului copilului de către părinte, intervenții terapeutice cu diada copil-părinte" (Oana Benga, 2006, pp. 39-40).

În situația în care copiii traversează reacția de adaptare, caracterizată prin îngrijorare, anxietate, depresie, concentrare deficitară, iritabilitate și comportament agresiv, consilierii trebuie să se axeze în mod special pe sprijinirea copiilor în exprimarea emoțiilor și sentimentelor față de părinți, față de problemele și conflictele pe care le au în viața de zi cu zi.

Tehnici în consilierea copiilor/ adolescenților care trec prin divorțul părinților

Atunci când copiii nu sunt dispuși sau nu se simt confortabil să vorbească despre sentimentele lor, putem să apelăm la combinarea discuțiilor cu activități externe, diferite tehnici în scop terapeutic.

1. Tehnici rogersiene

V. Lupu (2009, pp. 7-8) consideră că cele mai multe forme de psihoterapie a copilului se bazează pe metode nonverbale și nondirective, cum ar fi terapia prin joc sau artterapia, iar în ceea ce privește adolescenții, psihoterapia individuală are la bază discuții directe sau discuții despre evenimente, comportamente și sentimente.

Conform autoarei Iolanda Mitrofan (2001), tehnicile utilizate în consilierea / terapia nondirectivă, ca modalități de susținere a dialogului sunt : ascultarea activă, reflectarea și reformularea.

Ascultarea activă

Ascultarea activă este abilitatea de bază în consiliere, ce oferă suportul unei bune comunicări între consilier și copil. „Ascultarea activă este cea care încurajează elevii să vorbească deschis și liber” (Adriana Băban, 2003, p. 26). Consilierul susține și încurajează nonverbal (prin postură, privire, mimică, sunete aprobative) ceea ce îi spune subiectul.

Tehnicile de reflectare

a) Reflectarea / repetiția ecou

„Scopul acestei tehnici este de a-l centra pe client pe momentul prezent, aici și acum, pe ceea ce simte el în raport cu situația relatată” (Gabriela Bughies, 2010, p. 44).

b) Repetiția pe alt ton / cu o nuanță de umor

Consilierul reia o parte din ceea ce spune subiectul, dar pe un alt ton, cu o nuanță de umor, pentru a schimba perspectiva subiectului asupra evenimentului. Este important ca umorul folosit de consilier să fie unul neagresiv, blând.

c) Amplificarea

Tehnica este folosită atunci când se dorește scoaterea în evidență a unui aspect pozitiv, constructiv al situației sau obținerea unui efect paradoxal. Prin această tehnică, subiectul ajunge să vadă situația la dimensiunile ei reale.

Tehnici de reformulare

a) Reformularea prin inversiunea raportului figură-fond

Prin folosirea tehnicii se obține o nouă viziune asupra ansamblului, fără a se adăuga sau omite ceva din relatările oferite de subiect. Consilierul trebuie să fie atent și să însoțească subiectul abordând o atitudine empatică pe întregul parcurs al ședințelor.

b) Reformularea sintetică

Tehnica reprezintă o reformulare în cuvinte cheie, evidențianându-se ceea ce este important pentru subiect, accentul fiind pus pe emoțiile și patternurile interpretative greșite, distorsionate ale subiectului. „Reflectarea dă copilului sentimentului că este ascultat și că ceea ce exprimă sau trăiește este important” (Adriana Băban, 2003, pp. 30-31).

c) Reformularea clarificatoare

Atunci când povestea clientului este confuză, fără sens, neorganizată, prin folosirea tehnicii de reformulare clarificatoare, consilierul evidențiază și returnează spre client mesajul pe care acesta l-a emis.

Tehnici de deschidere

Când subiectul se pare că se blochează, consilierul susține sau redeschide dialogul prin formulări

neutre de genul: „Și”, „Așadar”, „Deci tu ...”, etc.

2. Tehnici de conștientizare afectivă și relațională

În ceea ce privește tehnicile de conștientizare afectivă și relațională, Gabriela Bughiuș (2010, p. 48) enumeră patru tehnici: tehnica scaunului gol, tehnica reprezentării spațiului personal, tehnica punerii în scenă, tehnica menținerii.

În ceea ce privește tehnica scaunului gol, clientul poate vorbi direct cu persoana de care s-a separat și să-și exprime sentimentele, poate lucruri pe care nu a avut ocazia să le spună înaintea pierderii persoanei, să ierte sau să ceară iertare. Formula la revedere, rămas bun, este de evitat, deși este important ca pacientul să accepte pierderea.

În opinia autoarei Iolanda Mitrofan (2001, pp. 275-280) tehnica psihodramatică explorată în context experiențialist permite accesul rapid și netructat la părți ale eului copilului, care este implicat într-un astfel de experiment.

3. Tehnici de conștientizare cu suport imaginativ și restructurare cognitivă

Gabriela Bughiuș (2010, p. 48) pune în evidență șapte astfel de tehnici : tehnica imageriei ghidate, tehnici de diminuare și integrare, tehnica metapозиțiilor, tehnici proiective, lucrul cu visele, tehnici de desemnificare, folosirea poveștilor, pildelor, metaforelor.

În ceea ce privește tehnica imageriei ghidate, terapeutul poate ghida clientul printr-un set de experiențe care pot culmina cu experiența de a vorbi cu persoana pierdută. Procesul este intern și silențios, terapeutul putând să ceară sau nu clientului să povestească experiența sa.

BIBLIOGRAFIE

- Băban, A. (2003), *Consiliere educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca;
- Benga, O. (2006), *1, 2, 3 pași în reabilitarea copilului care a suferit o traumă – Ghid pentru terapeuți*. Material realizat în cadrul proiectului: Servicii comunitare de reabilitare psihologică pentru copii și adolescenți;
- Buda, L., Buda, C., Rusu, A., Damian, M., (2007), *Managementul pierderii*, Editura Focus, Petroșani;
- Bughiuș, G., (2010), *Consilierea copiilor în situații de traumă*, Editura Tehnopress, Iași;
- Fischer, G., Riedesser, P., (2001), *Tratat de psihotraumatologie*, Editura Trei, București;
- Lupu, V., (2009), *Introducere în hipnoterapia și în psihoterapia cognitiv-comportamentală a copilului și adolescentului*, Editura ASCR, Cluj – Napoca;
- Mitrofan, I., Buzducea, D., (1999), *Psihologia pierderii și terapia durerii*, Editura Albedo, București;
- Mitrofan, I., (2001), *Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului*, Editura SPER, București;
- Stanciu, I. (2005) *Mic tratat de consiliere psihologică și școlară*, Editura SPER, Colecția Caiete Experiențiale, Nr. 25, București.

IMPORTANȚA SINCRONIZĂRII PREDOMINANȚEI SENZORIALE CU STILUL DE ÎNVĂȚARE - METODE DE OPTIMIZARE A ÎNVĂȚĂRII

Gheorghiu Anamaria, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Gimnazială „Ștefan Bârsănescu” Iași
Dorobanțu Rodica Roxana, profesor, director adjunct,
Școala Gimnazială „Ștefan Bârsănescu” Iași

Etapele studiului

1. *Definirea conceptelor operaționale*: în cadrul demersurilor preliminare, am pornit de la faptul că, deși conceptele de „predominanță senzorială” și „stil de învățare” sunt adesea considerate sinonime în context educațional, fiind deseori folosite în manieră interschimbabilă, există totuși o diferență de nuanță între acestea. Astfel, predominanța senzorială se referă, prin însăși definiția sa, la filtrul simțului preponderent prin care o persoană percepe informațiile din mediul înconjurător. Stilul de învățare are o cuprindere semantică mai amplă, referindu-se la modalitățile prin care o persoană procesează, organizează și memorează informațiile. Desigur, în procesul de înțelegere și retenție a informației, subiectul utilizează de regulă propria predominanță senzorială.

2. *Ipotezele de lucru* au fost următoarele:

- Elevii cu o anumită predominanță senzorială adoptă un stil de învățare de același tip (de exemplu, un elev predominant vizual va avea un stil de învățare vizual, un elev predominant auditiv va avea un stil de învățare predominant auditiv etc.).
- Elevii cu predominanță senzorială de același tip ca stilul de învățare au performanțe școlare mai bune, dată fiind coerența internă a procesării informațiilor.
- Elevii cu predominanță senzorială mixtă (la care două sau chiar trei canale senzoriale sunt dezvoltate aproximativ egal: vizual-auditiv, vizual-kinestezic, auditiv-kinestezic sau vizual-auditiv-kinestezic, acestea primind același scor în urma aplicării testelor de evaluare a predominanței senzoriale) au scoruri similare sau la diferență de cel mult o unitate și la stilurile lor de învățare.
- Elevii cu predominanță senzorială mixtă au performanțe școlare mai bune decât elevii cu predominanță senzorială unică.

3. *Instrumente de lucru*: În acest studiu, am folosit Chestionarul de identificare a predominanței senzoriale și respectiv Chestionarul de identificare a stilurilor de învățare prezentate în Anexa prezentului articol. Sursele acestor chestionare au fost preluate de pe Internet, fiind apoi adaptate conform necesităților prezentului studiu. Desigur, acesta nu constituie o cercetare științifică riguroasă, având mai mult un scop practic de optimizare a strategiilor didactice în scopul creșterii performanței școlare, prin consilierea elevilor și a cadrelor didactice în legătură cu modul cum pot optimiza actul educațional, pentru a „acoperi” toată paleta nevoilor elevilor cu predominanțe senzoriale și stiluri de învățare diferite. Prin urmare, nu am făcut apel la teste standardizate.

4. *Grupul țintă*: studiul a fost efectuat pe 3 clase de învățământ primar și 3 clase din învățământul gimnazial, totalizând 76 de elevi din învățământul primar (3 clase a IV-a), respectiv 77 elevi din învățământul gimnazial (2 clase a VIII-a și o clasă a VII-a).

5. *Rezultate și interpretare*: În tabelul de mai jos se observă numărul elevilor cu diferite predominanțe senzoriale, respectiv cu diferite stiluri de învățare:

		Predominanță senzorială				Stiluri de învățare			
Clase	Respon- denți	V	A	K	D.I.	V	A	P	Mixt
Înv. primar	76	22	5	38	11	34	8	28	6
Gimnaziu	77	31	16	21	9	42	9	19	7

Unde: V – vizual; A – auditiv; K – kinestezic; D.I. – dialog intern (include tipul verbomotor); P – practic; Mixt – include combinațiile de stiluri de învățare.

Dintr-o primă analiză a rezultatelor, observăm că există un număr totuși semnificativ de elevi, atât în clasele primare, cât și în cele gimnaziale, care au stiluri de învățare diferite de predominanța lor senzorială. Prin urmare, prima ipoteză de lucru nu se verifică decât pentru aproximativ 68% dintre elevii din clasele primare, respectiv 75% dintre elevii de gimnaziu. Există, cu siguranță, și alți factori implicați în aceste diferențe: stilul de predare al profesorilor și structura lecțiilor în general, vârsta elevilor și nivelul de învățământ (primar sau gimnazial), preocupările lor în afara școlii (de exemplu, un elev care studiază un instrument muzical are mai multe șanse să prezinte o predominanță senzorială de tip Auditiv, însă în contextul activităților de predare-învățare predominant vizuale, își poate dezvolta un stil de învățare predominant vizual etc.).

În ceea ce privește performanțele școlare, rezultatele privitoare la ipoteza a doua de lucru s-au dovedit neconcludente: există deopotrivă rezultate bune și foarte bune la învățatură atât la elevii cu predominanță senzorială similară cu stilul de învățare, cât și la ceilalți. În vederea acestui studiu, am analizat rezultatele elevilor la Limba și literatura română, Matematică și Limba engleză, acestea fiind disciplinele de studiu cărora cei mai mulți elevi le acordă o deosebită atenție. Astfel, am eliminat posibilitatea existenței unor rezultate mai slabe (sau medii) datorate faptului că elevii nu ar fi preocupați de disciplinele respective. La cele trei discipline menționate mai sus, rezultatele au fost uniforme pentru fiecare elev în parte.

Prin urmare, ținând cont de toate aceste considerente, stilul de învățare coroborat cu canalul senzorial predilect nu influențează *per se* capacitatea elevilor de a obține rezultate școlare peste medie.

Într-adevăr, în legătură cu a treia și a patra ipoteză de lucru, toți elevii cu predominanță senzorială mixtă au un stil de învățare corespunzător unuia dintre canalele senzoriale predominante ale lor. În schimb, ar fi necesar un număr mai mare de elevi aflați în această categorie, pentru a emite o concluzie exhaustivă referitoare la modul cum această concordanță influențează pozitiv rezultatele lor la învățatură. În scopul stabilirii unor rezultate rigurose științifice, este necesară reluarea acestui tip de studiu pe grupuri mai mari de elevi.

Demn de remarcat este faptul că, dintre elevii cu stil de învățare Practic (corelat cu predominanța kinestezică), nu toți sunt verbomotori. Cu alte cuvinte, nu toți manifestă în cadrul stilului de învățare înclinația de a folosi deprinderile de scris-citit, mai mult decât alți elevi.

Aspectul „Practic” se manifestă așadar, preponderent, prin tendința de a recurge la aspecte concrete, demonstrații practice, lucrul cu mâinile și participarea fizică, fără neapărat să implice o preferință pentru a citi lecțiile cu voce tare sau a rescrie ideile importante. Acest aspect poate fi datorat, din păcate, și interesului tot mai redus al elevilor de astăzi pentru citit cărți și texte de referință, și pentru scrisul de mână.

Concluzii și perspective

Acest studiu face parte dintr-o serie mai amplă de acțiuni de acest fel, pe care le desfășurăm periodic în școala noastră, în vederea optimizării strategiilor didactice și a performanțelor elevilor noștri. Având în vedere diversitatea stilurilor de învățare ale elevilor, precum și a „filtrelor lor senzoriale” prin care percep informațiile comunicate la clasă, este mereu necesară adoptarea unor metode și tehnici de predare care să acopere toate aceste caracteristici și nevoi ale elevilor.

De asemenea, în cadrul orelor de consiliere individuală și colectivă susținute de profesorul consilier școlar în colaborare cu profesorii diriginți, se insistă pe comunicarea modalităților prin care un elev cu anumite caracteristici senzoriale și de stil de învățare își poate optimiza capacitățile cognitive. Astfel, la orele de consiliere colectivă dedicate optimizării performanțelor școlare, elevii își descoperă propria predominanță senzorială, propriul stil de învățare, și li se prezintă modalități de eficientizare a învățării, în funcție de aceste caracteristici individuale. Similar, în cadrul activităților de consultanță oferită cadrelor didactice, acestea primesc informațiile necesare pentru a lărgi paleta de metode și tehnici psihopedagogice de predare și evaluare a elevilor, asigurând un transfer și o retenție a informației optime pentru toate categoriile de elevi.

Ca perspective, apreciem că ar fi necesară efectuarea unui studiu mai extins, pe grupe mai numeroase de elevi și cu includerea elevilor de liceu. De asemenea, în vederea unui studiu riguros științific, este necesară utilizarea unor teste standardizate. Un factor de interes l-ar putea constitui și comparația mai detaliat analizată între elevii din ciclul primar și cei din ciclul gimnazial, în privința diferenței între predominanța senzorială și stilul personal de învățare, dar și în ceea ce privește modul cum acestea influențează rezultatele școlare, și metodele optime de abordare a procesului educațional, pe grupe de vârstă.

Este tot mai mult recunoscut la ora actuală faptul că metodele didactice și abordările psihopedagogice trebuie să țină cont de caracteristicile individuale ale elevilor, adresându-se unor persoane cu stiluri diferite de percepere, procesare și retenție a informațiilor, și de redare diferită a acestora. În contextul digitalizării, avem un acces tot mai extins la informații prezentate vizual, dar și auditiv sau în manieră kinestezică – deci, multisenzorială. Este de dorit adaptarea continuă a actului educațional și la nivelul cerințelor adresate elevilor sub forma temelor pentru acasă, precum și al evaluărilor în clasă, pentru a susține exprimarea optimă a tuturor elevilor, indiferent de stilurile lor de învățare.

BIBLIOGRAFIE

Albulescu, Ion (2024), *Învățarea flexibilă*, Ed. Didactica Publishing House, București
Oakley, Barbara, Sejnowski, Terrence și McConville, Alistair (2022), *Învăță să înveți*, Ed. Curtea Veche, București
Oakley, Barbara, Rogowsky, Beth, Sejnowski, Terrence (2022), *Un alt fel de a învăța – Neuroștiința în slujba educației*, Ed. Curtea Veche, București

Pereteatcu, Maria (2018), *Tehnici de învățare multisenzorială*, în: chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/442-447_4.pdf

Pîrvulescu, Alexandra (2016), *Modelarea proceselor sociale-Stiluri de învățare*, în: chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/ https://www.asecib.ase.ro/mps/proiecte_2015-2016/AlexandraPirvulescu_Stiluri%20de%20invatare.pdf

Sargu, Oana Roxana (2024), *Jocul didactic-activitate complexă de învățare*, Ed. Pro Universitaria, București.

ANEXE

CHESTIONAR DE STABILIRE A TIPULUI DE PREDOMINANȚĂ SENZORIALĂ (VAK/OG)

Răspundeți fără a gândi prea mult la întrebări, încercuind litera corespunzătoare:

1. **Sunteți în vacanță și plouă:** A. Pentru voi, ziua e ratată.
B. Pândiți să vedeți când apare curcubeul.
C. Vă place mirosul de ploaie și pământ umed.
D. Ascultați zgomotul ploii pe acoperiș / geam.
2. **Într-un mare magazin, sunteți deranjat de:**
A. Anunțurile repetate prea mult la microfon.
B. Schimbarea raioanelor – mereu trebuie să le căutați!
C. Absența unui angajat care să vă ghideze.
D. Creșterea prețurilor.
3. **Când mergeți la cumpărături:**
A. Abia așteptați să vă spună părinții că mergeți!
B. Vă uitați mereu la prețuri.
C. Vă uitați la oameni, la produse, peste tot în jur.
D. Calculați cam cât aveți de cheltuit.
4. **Când mergeți cu mașina:** A. Preferați să ascultați radio-ul.
B. Profitați pentru a privi peisajul.
C. Sunteți relaxat și destins.
D. Ați vrea să fiți șoferul!
5. **Un câțel sau o pisică vă cere să-l mângâiați:**
A. Nu înțelegeți de unde atâta alintare! Ce treabă au cu voi?
B. Îi luați imediat în brațe, fără probleme.
C. Îi mângâiați / atingeți ușor pe blană.
D. Nu prea vă place contactul cu ei.
6. **La un târg, un circ sau o expoziție:**
A. Zgomotul oamenilor sau al mașinilor vă deranjează.
B. Diversitatea culorilor vă atrage.
C. Vă amestecați cu lumea în jurul unui stand.
D. Vă amintiți de alte evenimente similare, plăcute.
7. **Într-o sală de dans sau de spectacol:**
A. Preferați ca muzica să nu fie prea tare.
B. Observați mai ales efectul luminilor și culorilor.
C. Simțiți imediat dacă este o atmosferă plăcută.
D. Vă asigurați că aveți deja o masă rezervată!
8. **La restaurant, apreciați mai ales:**
A. Ambianța creată de muzică.
B. Decorarea sălii.
C. Confortul scaunelor.
D. Cât de variate și mari sunt felurile de mâncare.

9. **La trezire, remarcați:**
- A. Alarma/soneria ceasului/telefonului.
 - B. Lumina zilei, care trece prin fereastră.
 - C. Că trebuie să părăsiți căldura patului.
 - D. Vă gândiți la ce aveți de făcut în acea zi.
10. **În tren, autobuz, avion sau alt mijloc de transport:**
- A. Ascultați conversația celor din jur.
 - B. Îi observați pe ceilalți pasageri.
 - C. Observați imediat că este cald sau frig.
 - D. Sunteți adâncit în gândurile voastre.
11. **Într-o biserică, sunteți atrași de:**
- A. Liniștea și pacea din interior.
 - B. Culorile icoanelor, luminile și umbrele din lăcaș.
 - C. Mirosul de tămâie și ceară.
 - D. Vă gândiți ce aveți de făcut acolo.
12. **Vecinii voștri revin din vacanță:**
- A. Vă gândiți la zgomotul care va reîncepe.
 - B. Vi se pare că arată odihniți, eventual bronzați.
 - C. Vă bucurați pentru ei.
 - D. Vă gândiți la vacanțele voastre trecute sau viitoare.
13. **Pe plajă, atenția vă este atrasă de:**
- A. Zgomotul valurilor și strigătele pescărușilor.
 - B. Frumusețea peisajului.
 - C. Mirosul sărat al aerului și al algelor.
 - D. Vă gândiți să faceți o plimbare sau să vă scăldați.
14. **În baie sau sub duș:**
- A. Ascultați sau cântați liniștit o melodie.
 - B. Vă lăsați cuprins de visare.
 - C. Vă place senzația apei calde pe piele.
 - D. Vă gândiți la ce aveți de făcut mai departe, după baie.
15. **Cumpărați haine:**
- A. Deoarece calitatea și prețul lor sunt bune.
 - B. Pentru că vedeți în oglindă că vă stau bine.
 - C. Pentru că au o țesătură foarte plăcută la atingere.
 - D. Pentru că sunt foarte practice.

SCOR: Acordați câte 1 punct la fiecare A, 2 puncte la B, 3 puncte la C și 4 puncte la D. Faceți totalul: sub 20 pct. – Auditiv; 21-35 pct. – Vizual; 36-45 pct. – kinestezic; peste 45 pct. – Dialog intern (sau un Vizual/Auditiv care raționalizează prea mult).

CHESTIONAR REFERITOR LA STILURILE DE ÎNVĂȚARE

NUME _____

Data _____

☐ Răspundeți la întrebări prin DA sau NU.

☐ Încercuiți doar un singur răspuns la fiecare întrebare

☐ Dacă doriți să răspundeți prin „uneori”, gândiți-vă dacă mai mult sunteți de acord sau mai mult dezaprobați enunțul respectiv, și răspundeți prin Da sau NU.

1.	Când descrii o vacanță/eveniment, vorbești în detaliu despre muzica, sunetele de acolo?	DA	NU	A
2.	Folosești des gesturile, când explici ceva?	DA	NU	P
3.	Preferi să auzi noutățile de la radio sau TV, în loc să le citești într-un articol?	DA	NU	A
4.	Consideri că sunt utile iconițele pe ecranul calculatorului? (ex. rigla, indicatori etc.)	DA	NU	V
5.	Când joci "X și 0" îți imaginezi ușor cum să le pui pt. a câștiga?	DA	NU	V
6.	Îți place să repari, să refaci sau să desfaci în componente anumite obiecte? (ex. bicicleta)	DA	NU	P
7.	Ai tendința să scrii un cuvânt, pentru a-l reține mai ușor?	DA	NU	P/VM
8.	Când înveți ceva nou, preferi să auzi informația, sau să citești lecția cu voce tare?	DA	NU	A
9.	Reții mai ușor o lecție dacă faci scheme, grafice sau diagrame, sau subliniezi cu culori?	DA	NU	V
10.	Îți place să assemblezi diferite jucării sau obiecte?	DA	NU	P
11.	La calculator, crezi că sunt utile sunetele avertizoare?	DA	NU	A
12.	Când recapitulezi o lecție, preferi să reții textul care însoțit de diagrame sau scheme?	DA	NU	V
13.	Ești rapid și eficient când copiezi un text?	DA	NU	V
14.	Dacă ți se spune ceva, îți amintești cu ușurință, fără a avea nevoie să ți se repete informația?	DA	NU	A
15.	Îți plac activitățile fizice? (ca: sport, plimbări, efort fizic etc.)	DA	NU	P
16.	Obişnuiești să asculți muzică în timpul liber?	DA	NU	A
17.	Când vizitezi o expoziție/muzeu, preferi să privești vitrinele în tăcere?	DA	NU	V
18.	Îți amintești mai ușor numele oamenilor, decât fețele lor?	DA	NU	A
19.	Când reții un cuvânt nou, ți-e mai ușor dacă îl scrii pe hârtie?	DA	NU	P/VM
20.	Îți place să te miști în voia ta atunci când lucrezi / înveți?	DA	NU	P
21.	Înveți mai ușor ceva nou dacă citești cu voce tare?	DA	NU	A
22.	Când povestești unui prieten despre vacanță, descrii mai ales culorile și imaginile / peisajele văzute?	DA	NU	V
23.	Când primești o sarcină de lucru, preferi să începi imediat să o rezolvi?	DA	NU	P
24.	Înveți mai bine dacă asisti la o demonstrație practică? (ex.: cum să lucrezi ceva la calculator)	DA	NU	V
25.	Îți amintești mai ușor fețele oamenilor, decât numele lor?	DA	NU	V
26.	Înveți mai bine cuvinte noi într-o limbă străină dacă le pronunți cu voce tare?	DA	NU	A
27.	Îți place să demonstrezi și să arăți altora lucruri noi?	DA	NU	P
28.	Îți plac discuțiile, și să asculți opiniile altora?	DA	NU	A
29.	La îndeplinirea unor sarcini, preferi să te ghidezi de anumite scheme sau diagrame?	DA	NU	V
30.	Îți place să joci diverse roluri?	DA	NU	P

31.	Preferi să mergi ”pe teren” să afli informații, decât să le citești într-o carte?	DA	NU	P
32.	Când te uiți la vitrinele magazinelor, îți place să comentezi cu alții despre articolele expuse?	DA	NU	A
33.	Urmărești ușor un drum pe hartă?	DA	NU	V
34.	Simți nevoia să atingi un lucru, pentru a afla mai multe despre acesta?	DA	NU	P
35.	Când citești o povestire, îți imaginezi ușor scenele descrise în text?	DA	NU	V
36.	Când lucrezi ceva, ai tendința să cânti încetișor o melodie, sau să vorbești cu tine însuși?	DA	NU	A
37.	Te uiți la imaginile din reviste sau de pe rețele de socializare, înainte de a decide ce haine să cumperi?	DA	NU	V
38.	Îți place să te sfătuiești cu cineva când planifici o vacanță, pentru a alege destinația?	DA	NU	A
39.	Ai tendința să fii mereu activ, și ți-e greu să stai liniștit mai mult timp?	DA	NU	P

TOTAL:

V = Vizual = _____ puncte

A = Auditiv = _____ puncte

P = Practic = _____ puncte

(VM = Tipul Verbo-motor = Da / Nu)

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI ÎN RÂNDUL ELEVILOR OPOZANȚI SAU PROVOCATORI

Horeanu Maria-Laura, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Gimnazială „Nicolae Iorga” Iași

Introducere

Managementul clasei de elevi reprezintă ansamblul strategiilor prin care cadrul didactic organizează și coordonează activitatea instructiv-educativă, menținând un climat favorabil învățării. Potrivit lui Iucu (2006), managementul clasei urmărește dezvoltarea unui mediu educațional bazat pe cooperare, disciplină și responsabilitate.

În mediul școlar actual, elevii opozanți sau provocatori constituie o provocare importantă pentru cadrele didactice. Aceste comportamente includ refuzul respectării regulilor, opoziția față de autoritate, agresivitatea verbală și dificultățile de integrare socială. Conform lui Neamțu (2003), manifestările disruptive sunt influențate de factori familiali, emoționali și școlari. În același sens, Păun (1999) evidențiază faptul că școala, ca microsystem social, influențează semnificativ comportamentele elevilor prin calitatea relațiilor educaționale și a climatului organizațional.

Particularitățile elevilor opozanți

Elevii opozanți manifestă frecvent dificultăți de autocontrol, impulsivitate și rezistență față de reguli. Cauzele acestor comportamente pot fi asociate cu lipsa unui climat familial echilibrat, experiențe repetate de eșec școlar sau dificultăți emoționale. Goleman (2008) evidențiază faptul că un nivel redus al inteligenței emoționale poate favoriza reacțiile agresive și conflictele interpersonale.

Comportamentele provocatoare sunt adesea mecanisme defensive prin care elevii încearcă să atragă atenția sau să își exprime frustrările emoționale.

Strategii de management al clasei

Managementul eficient al clasei presupune utilizarea unor strategii educaționale adaptate nevoilor elevilor și particularităților grupului școlar. Stabilirea regulilor clare și aplicarea consecventă a acestora contribuie la dezvoltarea responsabilității și la prevenirea conflictelor (Stan, 2010). Regulile trebuie formulate într-un limbaj accesibil, discutate împreună cu elevii și aplicate în mod echilibrat.

Comunicarea asertivă reprezintă o metodă importantă în relația profesor-elev. Profesorul trebuie să utilizeze un limbaj calm și ferm, să evite etichetările și să încurajeze dialogul. Utilizarea mesajelor de tip „eu”, precum „Mă deranjează când întrerupi ora”, reduce tensiunile și favorizează cooperarea.

O altă metodă eficientă este întărirea pozitivă, care presupune aprecierea comportamentelor adecvate prin feedback pozitiv, recompense simbolice sau responsabilități suplimentare. Woolfolk (2016) consideră că întărirea pozitivă contribuie la dezvoltarea motivației și a comportamentelor prosoziale.

În managementul elevilor opozanți poate fi utilizată și metoda contractului comportamental. Aceasta presupune stabilirea unui acord între profesor și elev privind comportamentele așteptate și consecințele asociate. Contractul contribuie la dezvoltarea responsabilității și a autocontrolului.

Tehnica time-out-ului educativ reprezintă o altă strategie utilizată pentru diminuarea comportamentelor disruptive. Aceasta presupune îndepărtarea temporară a elevului din situația conflictuală pentru a-i permite să își controleze reacțiile emoționale.

Jocul de rol și activitățile de învățare socio-emoțională sunt metode importante în dezvoltarea empatiei și a comunicării eficiente. Prin simularea unor situații conflictuale, elevii învață să identifice emoțiile și să găsească soluții constructive. Goleman (2008) evidențiază faptul că dezvoltarea competențelor emoționale contribuie la reducerea agresivității și îmbunătățirea relațiilor interpersonale.

Consilierea individuală și de grup reprezintă metode esențiale în sprijinirea elevilor opozanți. În cadrul ședințelor de consiliere, elevii sunt ajutați să își exprime emoțiile, să identifice cauzele comportamentelor negative și să dezvolte strategii de autocontrol. Băban (2001) subliniază importanța relației empatice și a acceptării necondiționate în procesul de consiliere.

De asemenea, colaborarea dintre școală și familie are un rol important în gestionarea comportamentelor provocatoare. Comunicarea constantă dintre profesor, consilier și părinți contribuie la aplicarea unor măsuri educaționale coerente și la susținerea emoțională a elevului.

Disciplina pozitivă

Disciplina pozitivă reprezintă o abordare educațională centrată pe dezvoltarea autocontrolului, responsabilității și a comportamentelor prosociale ale elevilor, prin metode non-punitive și relaționale. Spre deosebire de abordările disciplinare tradiționale, care se bazează preponderent pe sancțiuni, disciplina pozitivă urmărește prevenirea comportamentelor problematice prin construirea unui climat educațional sigur, predictibil și empatic (Stan, 2010).

Un element central al disciplinei pozitive îl constituie stabilirea unor așteptări clare și consecvente, astfel încât elevii să înțeleagă comportamentele acceptate și consecințele naturale ale acțiunilor lor. În acest sens, profesorul devine un facilitator al învățării comportamentale, nu doar un aplicator de sancțiuni. Iucu (2006) subliniază că disciplina eficientă se bazează pe prevenție și pe dezvoltarea autoreglării, nu pe control extern excesiv.

De asemenea, disciplina pozitivă implică utilizarea consecințelor logice, care sunt direct legate de comportamentul elevului și au rol educativ, nu punitiv. De exemplu, dacă un elev perturbă activitatea de grup, consecința poate fi implicarea sa într-o sarcină individuală de reflecție asupra comportamentului, nu excluderea arbitrară din activitate. Această abordare favorizează conștientizarea efectelor propriilor acțiuni și dezvoltarea responsabilității personale.

Un alt principiu important este întărirea comportamentelor pozitive, prin feedback specific și imediat. Woolfolk (2016) evidențiază că elevii își dezvoltă mai eficient comportamentele adaptative atunci când sunt recunoscute explicit eforturile și progresele lor, nu doar rezultatele finale.

În contextul disciplinei pozitive, relația profesor-elev joacă un rol esențial. O relație bazată pe respect reciproc, empatie și comunicare deschisă reduce semnificativ comportamentele opozante. Băban (2001) afirmă că acceptarea necondiționată și ascultarea activă sunt fundamentale pentru modificarea comportamentelor dezadaptative și pentru creșterea încrederii în sine a elevilor.

Aplicarea disciplinei pozitive în cazul elevilor opozanți contribuie la reducerea escaladării conflictelor și la dezvoltarea unui climat de învățare stabil și predictibil. Această abordare nu

elimină fermitatea cadrului didactic, ci o reinterpretează într-o formă constructivă, orientată spre dezvoltare și nu spre pedeapsă.

Metode de cercetare

În analiza managementului clasei și a comportamentelor opozante pot fi utilizate mai multe metode de cercetare specifice domeniului consilierii și științelor educației. Observația sistematică permite identificarea comportamentelor disruptive și analiza relațiilor dintre elevi. Studiul de caz facilitează analiza aprofundată a situației unui elev și a factorilor care influențează conduita acestuia.

Chestionarul și interviul sunt metode utilizate pentru colectarea informațiilor privind climatul clasei, relațiile familiale și dificultățile emoționale ale elevului. De asemenea, analiza documentelor școlare și a fișelor psihopedagogice contribuie la înțelegerea evoluției comportamentale și școlare.

Concluzii

Managementul clasei în cazul elevilor opozanți sau provocatori necesită strategii bazate pe comunicare, empatie și disciplină pozitivă. Colaborarea dintre profesor, consilier școlar și familie contribuie la reducerea comportamentelor disruptive și la dezvoltarea unui climat educațional echilibrat. Literatura de specialitate evidențiază faptul că intervențiile educaționale și emoționale adaptate pot sprijini integrarea și dezvoltarea armonioasă a elevilor (Iucu, 2006; Stan, 2010).

BIBLIOGRAFIE

- Băban, A. (2001), *Consiliere educațională*, Editura Psinet, Cluj-Napoca.
- Goleman, D. (2008), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.
- Iucu, R. (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași.
- Joița, E. (2000), *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași.
- Neamțu, C. (2003), *Devianța școlară*, Editura Polirom, Iași.
- Păun, E. (1999), *Școala - abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași.
- Stan, E. (2010), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București.
- Woolfolk, A. (2016), *Educational Psychology* (13th ed.), Boston: Pearson.

ROLUL PROFESORULUI ÎN DIGITALIZAREA EDUCAȚIEI ȘI ECHITATEA ACCESULUI LA ÎNVĂȚARE

Luca Ana Nicoleta, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Colegiul Economic „Virgil Madgearu” Iași

Transformările tehnologice din ultimele decenii au remodelat profund societatea, iar educația nu face excepție. Digitalizarea educației reprezintă un proces complex de integrare a tehnologiilor digitale în predare, învățare și evaluare, cu scopul de a îmbunătăți calitatea actului educațional. Cu toate acestea, odată cu oportunitățile pe care le aduce, digitalizarea ridică și o problemă esențială: echitatea accesului la învățare.

Pe de o parte, tehnologia are potențialul de a democratiza educația. Platformele online, resursele educaționale deschise și cursurile la distanță permit elevilor și studenților să acceseze informații din orice colț al lumii. Astfel, barierele geografice devin mai puțin relevante, iar procesul educațional capătă o dimensiune globală. Elevii pot învăța în ritmul propriu, pot relua lecțiile și pot accesa o varietate de perspective asupra aceluiași subiect. În plus, instrumentele digitale facilitează personalizarea învățării, adaptând conținutul la nevoile individuale ale fiecărui elev.

Pe de altă parte, digitalizarea scoate în evidență și amplifică inegalitățile existente. Nu toți elevii au acces la dispozitive electronice performante sau la o conexiune stabilă la internet. În mediul rural sau în comunitățile defavorizate, lipsa infrastructurii digitale poate transforma educația online într-un privilegiu, nu într-un drept. În aceste condiții, elevii care nu dispun de resursele necesare riscă să rămână în urmă, ceea ce accentuează decalajele educaționale și sociale.

Un alt aspect important este nivelul de competență digitală, atât al elevilor, cât și al cadrelor didactice. Integrarea eficientă a tehnologiei în educație nu presupune doar utilizarea unor instrumente digitale, ci și dezvoltarea abilităților necesare pentru a le folosi critic și responsabil. Profesorii au nevoie de formare continuă pentru a adapta metodele tradiționale la noile contexte digitale, iar elevii trebuie ghidați pentru a deveni utilizatori activi și conștienți ai informației.

Pentru a asigura echitatea accesului la învățare, este necesară o abordare strategică la nivel instituțional și guvernamental. Investițiile în infrastructura digitală, distribuirea echitabilă a dispozitivelor și asigurarea accesului la internet sunt pași esențiali. În același timp, politicile educaționale trebuie să promoveze incluziunea, sprijinind elevii din medii vulnerabile și reducând decalajele existente.

Digitalizarea educației reprezintă o oportunitate majoră de modernizare și eficientizare a procesului de învățare. Totuși, fără măsuri concrete pentru asigurarea echității, aceasta poate deveni un factor de excludere. Provocarea principală constă în valorificarea avantajelor tehnologiei, garantând în același timp că fiecare elev beneficiază de șanse egale la educație, indiferent de contextul social sau economic.

Cum transformă tehnologia educația dintr-un proces rigid într-unul personalizat?

Tehnologia transformă educația dintr-un proces rigid într-unul personalizat prin **integrarea instrumentelor digitale** în predare, învățare și evaluare, ceea ce permite o flexibilitate imposibilă în modelele tradiționale. Această tranziție este susținută de câteva mecanisme cheie:

- **Învățarea în ritm propriu:** Un proces rigid impune aceeași viteză tuturor elevilor. Tehnologia permite elevilor să **reia lecțiile** ori de câte ori este necesar și să parcurgă materia în funcție de propria viteză de asimilare.
- **Adaptarea conținutului la nevoile individuale:** Instrumentele digitale facilitează **personalizarea învățării**, adaptând materialele și resursele astfel încât să răspundă cerințelor specifice ale fiecărui elev, în loc să ofere o soluție universală pentru toți.
- **Accesul la perspective multiple:** Digitalizarea elimină barierele geografice și oferă acces la o **varietate de perspective** asupra aceluiași subiect prin platforme online și resurse educaționale deschise, depășind limitele unei singure surse de informație (cum ar fi un singur manual sau un singur profesor).
- **Evoluția rolului profesorului:** Personalizarea necesită ca profesorii să își adapteze metodele tradiționale la noile contexte digitale, devenind ghizi care îi ajută pe elevi să devină **utilizatori activi și conștienți** ai informației.

Tehnologia acționează ca un motor de modernizare care face procesul de învățare mai **eficient și adaptat**. Totuși, sursele subliniază că pentru ca această personalizare să fie cu adevărat transformatoare, este esențial să se asigure **echitatea accesului**, astfel încât tehnologia să nu devină un factor de excludere pentru cei fără resurse materiale sau competențe digitale dezvoltate

Ce strategii pot reduce decalajul digital între mediul rural și urban?

Pentru a reduce decalajul digital dintre mediul rural și cel urban, sursele indică necesitatea unei **abordări strategice integrate** care să vizeze atât infrastructura fizică, cât și competențele umane. Iată principalele strategii identificate:

- **Investiții masive în infrastructura digitală:** Este esențială asigurarea unei **conexiuni stabile la internet** în zonele rurale și în comunitățile defavorizate, unde lipsa acestor facilități transformă în prezent educația online într-un privilegiu.
- **Distribuirea echitabilă a dispozitivelor:** O strategie cheie la nivel guvernamental și instituțional trebuie să fie **dotarea elevilor cu dispozitive electronice performanțe**, astfel încât resursele materiale să nu mai constituie o barieră în calea învățării.
- **Formarea continuă a cadrelor didactice:** Integrarea tehnologiei nu este completă fără profesori pregătiți să **adapteze metodele tradiționale** la noile contexte digitale. Aceștia au nevoie de sprijin pentru a ghida elevii să devină utilizatori responsabili și critici ai informației.
- **Dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor:** Dincolo de accesul la echipamente, este necesară dezvoltarea abilităților necesare pentru a folosi instrumentele digitale în mod **activ și conștient**, reducând astfel riscul ca elevii din medii vulnerabile să rămână în urmă.
- **Politici educaționale incluzive:** Instituțiile trebuie să promoveze măsuri concrete care să sprijine în mod specific elevii din **medii sociale și economice defavorizate**, garantând șanse egale la educație indiferent de contextul geografic.

Implementarea acestor strategii transformă digitalizarea dintr-un potențial factor de excludere într-un instrument de **democratizare a educației**, permițând depășirea barierelor geografice și sociale

Ce rol are formarea continuă a profesorilor în acest proces?

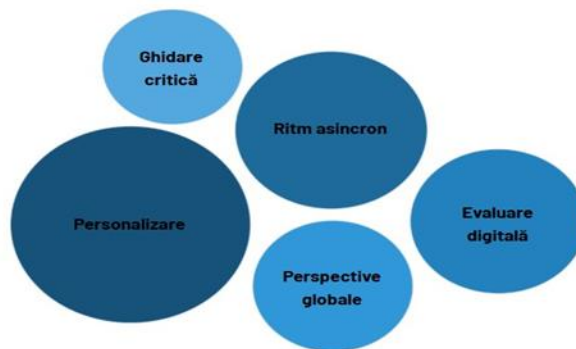
Formarea continuă a profesorilor joacă un rol vital în procesul de digitalizare și personalizare a educației, fiind puntea de legătură între posesia tehnologiei și utilizarea ei eficientă în actul didactic. Conform surselor, rolul acestei formări se manifestă prin următoarele aspecte:

- **Adaptarea metodelor pedagogice:** Profesorii au nevoie de instruire constantă pentru a putea **adapta metodele de predare tradiționale** la noile contexte și instrumente digitale. Această adaptare este necesară pentru ca tehnologia să nu fie doar un accesoriu, ci un mijloc de a îmbunătăți calitatea educației.
- **Ghidarea elevilor către utilizarea conștientă:** Formarea cadrelor didactice le permite acestora să îi ghideze pe elevi să devină **utilizatori activi și conștienți** ai informației. Într-un mediu digital vast, rolul profesorului se transformă în cel de mentor care ajută elevul să navigheze resursele disponibile.
- **Dezvoltarea gândirii critice:** Integrarea tehnologiei nu înseamnă doar operarea unor dispozitive, ci și dezvoltarea abilităților necesare pentru a folosi aceste instrumente în mod **critic și responsabil**. Profesorii bine pregătiți pot transmite aceste competențe esențiale elevilor lor.
- **Reducerea riscului de excludere:** Prin competențe digitale solide, profesorii pot utiliza instrumentele de personalizare a învățării pentru a sprijini elevii care riscă să rămână în urmă, contribuind astfel la **asigurarea echității** în procesul educațional.

În absența acestei formări continue, simpla existență a infrastructurii digitale nu este suficientă pentru a transforma educația, deoarece utilizarea tehnologiei necesită abilități specifice de integrare și gestionare a noilor resurse.

Ce metode pedagogice specifice pot fi adaptate digital?

Conform studiilor, procesul de digitalizare permite adaptarea mai multor metode pedagogice tradiționale pentru a le face mai flexibile și mai eficiente:



- **Personalizarea învățării:** Această metodă presupune adaptarea conținutului educațional la nevoile individuale ale fiecărui elev, lucru facilitat de instrumentele digitale care pot oferi materiale specifice în funcție de nivelul și cerințele fiecăruia.
- **Învățarea în ritm propriu:** Tehnologia permite transformarea predării liniare într-una asincronă, unde elevii pot parcurge materia în viteza lor, având posibilitatea de a relua lecțiile ori de câte ori este necesar pentru o mai bună înțelegere.
- **Evaluarea digitală:** Procesele de evaluare sunt adaptate prin integrarea tehnologiilor digitale, ceea ce poate duce la o monitorizare mai precisă a progresului educațional.
- **Învățarea prin perspective multiple:** Metodele de predare care se bazează pe o singură sursă de informație sunt înlocuite de accesul la o varietate de perspective globale asupra aceluiași subiect, prin intermediul platformelor online și al resurselor educaționale deschise.

- **Ghidarea activă și critică:** Pedagogia tradițională, adesea bazată pe transmiterea pasivă de informații, este adaptată către o metodă în care profesorul ghidează elevul să devină un utilizator activ, conștient și critic al informației digitale.
- **Educația la distanță:** Metodele de predare la clasă sunt extinse prin cursuri la distanță, eliminând barierele geografice și oferind o dimensiune globală procesului educațional.

Studiile subliniază că succesul adaptării acestor metode depinde direct de **formarea continuă a cadrelor didactice**, care trebuie să învețe cum să transfere eficient practicile tradiționale în noile contexte digitale. De asemenea, este important de menționat (deși nu este specificat în surse ca o metodă pedagogică propriu-zisă, ci ca un avertisment) că orice adaptare digitală trebuie să țină cont de **echitatea accesului**, pentru a nu transforma aceste metode într-un privilegiu accesibil doar celor cu resurse materiale

Care sunt riscurile utilizării tehnologiei fără gândire critică?

Utilizarea tehnologiei în educație fără o **gândire critică** și responsabilă atrage după sine mai multe riscuri care pot submina calitatea procesului de învățare și pot accentua inechitățile:

- **Transformarea elevilor în utilizatori pasivi:** Fără îndrumarea necesară pentru a deveni utilizatori „activi și conștienți”, elevii riscă să consume informația într-un mod superficial, fără a o procesa sau evalua.
- **Utilizarea iresponsabilă a informației:** Sursa subliniază că integrarea tehnologiei necesită abilități specifice pentru a folosi instrumentele digitale în mod „critic și responsabil”. În absența acestora, elevii pot prelua date eronate sau pot folosi resursele digitale în moduri care nu contribuie la dezvoltarea lor educațională.
- **Ineficiența actului educațional:** Simpla prezență a dispozitivelor nu garantează îmbunătățirea calității educației. Dacă tehnologia este folosită doar ca un instrument de redare, fără o adaptare critică a metodelor pedagogice, ea nu reușește să modernizeze cu adevărat învățarea.
- **Amplificarea decalajelor educaționale:** Nivelul scăzut de **competență digitală** (care include gândirea critică) poate deveni o barieră la fel de mare ca lipsa echipamentelor. Elevii care nu sunt învățați să navigheze critic mediul digital riscă să rămână în urmă, ceea ce accentuează „decalajele educaționale și sociale” deja existente.
- **Eșecul integrării tehnologice:** Pentru profesori, lipsa formării pentru a folosi tehnologia critic înseamnă incapacitatea de a adapta metodele tradiționale la noile contexte, transformând digitalizarea într-un proces pur formal, fără impact real asupra elevului.

Așadar, tehnologia este doar un instrument, iar valoarea sa pedagogică depinde de **capacitatea utilizatorului de a analiza și selecta** informația într-un mod conștient.

Rolul esențial al profesorului în era digitală

În era digitală, rolul profesorului trece printr-o transformare fundamentală, evoluând de la un simplu transmițător de informații către un **facilitator și ghid esențial** în procesul de învățare. Această schimbare este definită de următoarele responsabilități cheie:



- **Adaptarea metodelor pedagogice:** Profesorii au misiunea de a integra tehnologiile digitale în predare, învățare și evaluare pentru a îmbunătăți calitatea actului educațional. Aceasta presupune o **formare continuă** pentru a putea adapta eficient metodele tradiționale la noile contexte digitale.
- **Ghidarea către utilizarea conștientă a informației:** Într-o lume cu acces global la informație, profesorul trebuie să îi îndrume pe elevi să devină **utilizatori activi și conștienți**. Rolul său este de a-i învăța pe tineri cum să navigheze volumul imens de date într-un mod **critic și responsabil**.
- **Personalizarea procesului de învățare:** Profesorul utilizează instrumentele digitale pentru a facilita **personalizarea învățării**, adaptând conținutul și ritmul de lucru la nevoile individuale ale fiecărui elev. Acest lucru permite elevilor să progreseze în ritm propriu și să exploreze perspective multiple asupra subiectelor studiate.
- **Asigurarea echității și incluziunii:** Cadrele didactice joacă un rol vital în identificarea și sprijinirea elevilor din medii vulnerabile sau defavorizate. Prin competențele lor, profesorii pot ajuta la reducerea decalajelor educaționale, asigurându-se că digitalizarea rămâne un instrument de democratizare și nu un factor de excludere.
- **Dezvoltarea competențelor digitale:** Profesorul nu doar utilizează tehnologia, ci devine un model în dezvoltarea abilităților necesare elevilor pentru a funcționa într-o societate digitalizată.

Astfel, deși tehnologia oferă infrastructură, profesorul rămâne elementul central care transformă aceste instrumente în oportunități reale de dezvoltare pentru fiecare elev.

BIBLIOGRAFIE

- OECD. (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. OECD Publishing, Paris.
- Smith, M. D. (2023). *The Abundant University: Remaking Higher Education for a Digital World*. MIT Press.
- Keller, L., Michelsen, G., Dür, M. et al. (2023). *Digitalization, New Media, and Education for Sustainable Development*. IGI Global.
- Laufer, M. et al. (2021). *Digital higher education: a divider or bridge builder?* International Journal of Educational Technology in Higher Education.
- Dlamini, R. S. (2024). *Digital Education Resources and Equity Impacting Learning*. În Curriculum Development and Evaluation.
- Barrios-del-Ángel, A. X. et al. (2026). *Digital Literacy Research for Teaching Excellence*. Education Sciences.
- Ahmad, S. et al. (2023). *Education 5.0: Requirements, Enabling Technologies, and Future Directions*.
- Abdeljabar, S. & Alouini, M.-S. (2025). *Bridging the Educational Divide*.
- Luca, Ana Nicoleta (2026). Resursă educațională deschisă (RED) - <https://drive.google.com/drive/folders/1ck3wsck7f5TNlwaBhI-SRgvxIMJj7uQA> .

COPIII ȘI VIAȚA DIGITALĂ: ÎNTRE FASCINAȚIE, VULNERABILITATE ȘI RESPONSABILITATEA ADULȚILOR

**Măriuță Alexandra-Elena, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Liceul Teoretic „Bogdan Vodă” Hălăucești,
Școala Gimnazială „Vasile Alecsandri” Mircești**

Trăim într-o lume în care tehnologia a devenit parte din viața de zi cu zi, iar copiii sunt printre cei mai expuși acestei realități, fiind cei mai vulnerabili dintre consumatorii de conținut digital. Telefoanele, tabletele și jocurile online nu mai sunt simple instrumente de divertisment, ci adevărate medii în care generația actuală își petrece o parte considerabilă din timp.

Studii recente pe această temă atrag atenția asupra unui fapt îngrijorător: „*Copiii de 10 ani petrec în medie 3-5 ore/zi pe dispozitive digitale*” (Psychologies, 2025). Această statistică ridică întrebări esențiale despre modul în care expunerea digitală influențează dezvoltarea lor cognitivă, emoțională și socială. La vârsta școlară mică, creierul copilului se află într-o etapă intensă de maturizare, cortexul prefrontal - zona responsabilă de autocontrol, planificare și gestionarea impulsurilor - fiind încă în dezvoltare, ceea ce îi face pe copii mult mai vulnerabili la stimulii digitali. (Pop, 2026) În paralel, sistemul dopaminergic, responsabil cu senzația de plăcere și recompensă, reacționează puternic la stimulii rapizi și imprevizibili specifici jocurilor video. De aceea, un nivel, o animație sau o recompensă virtuală pot declanșa reacții emoționale intense, greu de gestionat pentru un copil aflat în plină formare.

Neuropsihologii explică faptul că jocurile și aplicațiile sunt concepute pentru a activa sistemul dopaminergic, responsabil cu senzația de plăcere și recompensă. Un nou domeniu ce reunește elemente din neuroștiința cognitivă, știința sănătății, intervențiile educaționale și designul de jocuri arată că expunerea repetată la stimuli digitali rapizi poate modifica temporar modul în care creierul procesează atenția și autocontrolul. Copiii devin astfel mai sensibili la recompense imediate și mai puțin capabili să tolereze frustrarea sau așteptarea, ceea ce le afectează capacitatea de a rămâne concentrați pe sarcini mai lungi și de a gestiona situațiile care nu oferă satisfacție instantanee. (Bavelier, 2019) În timp, această sensibilitate crescută poate duce la dificultăți în menținerea motivației pentru activități care necesită efort susținut, cum ar fi lectura, temele sau proiectele școlare.

De aici pornește o altă discuție importantă: nu doar reacția copilului la tehnologie contează, ci și felul în care tehnologia îi modelează rutina zilnică. Această realitate ne conduce către ideea de expunere digitală crescută, un concept care descrie nu doar timpul petrecut online, ci și modul în care dispozitivele ajung să structureze comportamente, obiceiuri și chiar ritmul biologic al copilului.

Expunerea digitală crescută nu se referă doar la numărul de ore petrecute în fața ecranelor, ci și la modul în care acestea sunt utilizate. Utilizarea dispozitivelor înainte de culcare, accesul nesupravegheat la internet, multitasking-ul digital și lipsa pauzelor regulate contribuie la suprastimulare, oboseală mentală și scăderea capacității de concentrare. Copiii care trec rapid de la un joc la un videoclip și apoi la o conversație online își fragmentează atenția, iar creierul lor ajunge să funcționeze într-un ritm alert, greu de încetinit. Cercetările lui Twenge (2017) arată că expunerea

la lumină albastră înainte de somn afectează secreția de melatonină, hormonul responsabil cu reglarea ritmului circadian, ceea ce duce la dificultăți de adormire și la oboseală persistentă în timpul zilei. Un copil obosit este un copil mai iritabil, mai puțin atent și mai predispus la conflicte.

Schimbările în comportamentul copiilor pot fi observate relativ repede. Iritabilitatea atunci când dispozitivul este retras, scăderea interesului pentru activități offline, dificultățile de somn, minciunile legate de timpul petrecut online și preferința pentru jocuri în locul interacțiunilor reale sunt semnale de alarmă. Mulți părinți observă că cei mici devin mai puțin interesați de activități care altădată le făceau plăcere – desen, construcții, jocuri în aer liber – și preferă să se retragă în universul digital.

American Academy of Pediatrics (Pediatricians, 2020) subliniază că izolarea socială, scăderea performanțelor școlare și problemele de concentrare sunt printre primele efecte ale expunerii excesive la ecrane. Aceste manifestări nu sunt deloc de neglijat, deoarece ele reprezintă doar începutul unui lanț de consecințe care se pot amplifica în timp dacă nu sunt gestionate corespunzător.

Pe termen scurt, copiii pot deveni mai iritabili, mai impulsivi și mai puțin disponibili pentru activități care necesită răbdare sau efort susținut. Capacitatea lor de a-și regla emoțiile scade, iar toleranța la frustrare se diminuează, ceea ce poate duce la conflicte frecvente atât acasă, cât și la școală. Pe măsură ce aceste comportamente se repetă, efectele încep să se adâncească. Somnul perturbat, oboseala acumulată și suprastimularea constantă afectează ritmul biologic al copilului, iar un organism obosit este mai puțin capabil să facă față provocărilor zilnice. În timp, dificultățile de concentrare se pot transforma în probleme de învățare, iar scăderea interesului pentru activități offline poate duce la retragere socială și la pierderea unor oportunități esențiale de dezvoltare emoțională și relațională.

Pe termen lung, expunerea digitală excesivă poate influența profund modul în care copilul își construiește identitatea, relațiile și stima de sine. Riscul de anxietate și depresie crește, la fel și tendința de a evita situațiile sociale reale în favoarea celor virtuale, percepute ca fiind mai ușor de controlat. În plus, dependența de recompense rapide poate afecta motivația internă, făcând ca activitățile care nu oferă satisfacție imediată – cum ar fi cititul, sportul sau proiectele școlare - să devină tot mai greu de susținut. Pentru unele fete, expunerea la standarde nerealiste de frumusețe din mediul online poate genera probleme de imagine corporală și scăderea încrederii în sine.

Toate aceste efecte, atât cele imediate, cât și cele care se acumulează în timp, arată cât de important este ca adulții să fie atenți la modul în care tehnologia este prezentă în viața copiilor. Nu este vorba despre a interzice complet accesul la ecrane, ci despre a înțelege impactul lor real și despre a crea un echilibru sănătos între lumea digitală și cea offline.

Micii exploratori ai lumii digitale au nevoie de ghidaj, limite clare și alternative atractive pentru a se dezvolta armonios într-o societate în care tehnologia este omniprezentă. Stabilirea unor limite clare privind timpul petrecut online este o măsură de bază. La vârsta preșcolară, între 2 și 5 ani, specialiștii recomandă maximum o oră de ecrane pe zi, preferabil cu conținut de calitate și vizionat împreună cu un adult, pentru ca timpul petrecut în fața ecranului să devină o experiență ghidată și valoroasă. Pentru școlarii între 6 și 12 ani, limita orientativă este de aproximativ două ore de utilizare recreativă a dispozitivelor, însoțită de reguli clare în familie și de un echilibru sănătos între tehnologie, somn, activitate fizică și responsabilitățile școlare (Dafaber, 2024).

De asemenea, părinții trebuie să impună regula ca dispozitivele să nu fie folosite cu două ore înainte de culcare, iar telefonul să nu fie ținut în dormitor. Controlul parental poate limita accesul la conținut nepotrivit și poate ajuta la monitorizarea activității online, însă nu trebuie să

înlocuiască dialogul. Copiii au nevoie să înțeleagă de ce anumite reguli sunt necesare și cum îi protejează acestea.

Un principiu simplu, dar eficient, este regula „întâi responsabilitățile, apoi ecranele”. Temele, treburile casnice și activitățile offline trebuie să aibă prioritate. La fel de important este ca adulții să fie modele digitale. Copiii imită comportamentele celor din jur, iar un părinte care petrece mult timp pe telefon transmite un mesaj contradictoriu. De asemenea, este util ca părinții să creeze momente de „timp digital împreună”, în care tehnologia devine un instrument de conectare, nu de izolare.

Pentru a reduce dependența de tehnologie, cei mici au nevoie de alternative atractive offline: sport, jocuri de societate, construcții, activități creative, lectură ghidată, gătit împreună sau plimbări în natură. Aceste activități dezvoltă atenția, creativitatea, motricitatea fină și abilitățile sociale. Rutinele digitale sănătoase sunt la fel de importante: pauze la fiecare 30–40 de minute, utilizarea tehnologiei împreună cu părintele și alegerea conținutului educativ în locul celui pur recreativ. Un copil care are parte de activități variate și de interacțiuni reale va fi mai puțin tentat să caute refugiu exclusiv în lumea digitală.

Viața digitală nu este un dușman, dar nici un spațiu sigur fără ghidaj. Tehnologia poate deschide uși către cunoaștere, creativitate și comunicare, însă poate deveni rapid copleșitoare atunci când este folosită fără limite sau fără înțelegerea riscurilor pe care le implică. Copiii au nevoie de adulți care să le ofere repere clare, să le modeleze comportamente sănătoase și să le propună alternative atractive în lumea reală, astfel încât să nu ajungă să caute exclusiv în mediul digital răspunsuri, validare sau refugiu.

Echilibrul rămâne cheia unei dezvoltări armonioase. Atunci când părinții stabilesc limite consecvente, creează rutine previzibile și se implică activ în viața digitală a copiilor, tehnologia își poate păstra rolul de instrument util, nu de factor perturbator. Dialogul deschis, curiozitatea autentică față de ceea ce explorează copilul online și disponibilitatea de a petrece timp împreună - atât cu ecrane, cât și fără - construiesc un climat de încredere în care cei mici învață să navigheze responsabil.

În același timp, este important ca adulții să ofere copiilor experiențe offline bogate: jocuri, mișcare, activități creative, interacțiuni reale. Acestea nu doar echilibrează influența mediului digital, ci contribuie la dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și cognitive pe care nicio aplicație nu le poate înlocui. Copiii care cresc într-un mediu variat, în care tehnologia este doar o parte din viață, nu centrul ei, sunt mai pregătiți să facă față provocărilor lumii moderne.

Prin implicare, dialog și reguli consecvente, tehnologia poate deveni un aliat, nu o amenințare. Iar atunci când adulții își asumă rolul de ghizi în lumea digitală, cei mici învață să folosească tehnologia în mod responsabil, creativ și echilibrat, construindu-și astfel o relație sănătoasă cu un univers care va continua să facă parte din viața lor. În fond, nu tehnologia modelează viitorul copiilor, ci modul în care îi învățăm să o folosească.

BIBLIOGRAFIE

- Dafaber. (2024). De când are telefon, parcă nu mai este același copil. Cât timp pe ecran este prea mult? Retrieved from <https://adfaber.org/cat-timp-ecran-copii-ghid-parinti/>
- Daphne Bavelier, C. S. (2019). Enhancing Attentional Control: Lessons from Action Video Games. *Neuron Review*.
- Pediatricians, A. C. (2020). Media Use and Screen Time - Its Impact on Children, Adolescents, and Families. Retrieved from <https://acped.org/media-use-and-screen-time-its-impact-on-children-adolescents-and-families/>

Pop, D. (2026, 02 17). Cortexul prefrontal: rolul său în decizii, autocontrol și emoții. Retrieved from InstitutulBrainMap: <https://institutulbrainmap.ro/cortexul-prefrontal/>

Psychologies, R. (2025, 07 08). 70% dintre copiii în vârstă de 10 ani dețin un smartphone. Retrieved from 70% dintre copiii în vârstă de 10 ani dețin un smartphone | Parenting | Revista PSYCHOLOGIES Romania

Twenge, J. M. (2017). iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy-and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us. Simon and Schuster. Retrieved from <https://books.google.ro/books?id=HiKaDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ro#v=onepage&q&f=false>.

CARACTERISTICI ALE ȘCOLILOR DEFAVORIZATE

**Țabără Aura, inspector școlar
pentru dezvoltarea resursei umane,
Inspectoratul Școlar Județean Iași**

Îmbunătățirea nivelului de trai și dezvoltarea permanentă a comunităților sunt aspecte ce depind, în mare măsură, de sistemele de educație. Asigurarea calității în educație reprezintă o prioritate pentru statele lumii având în vedere faptul că „fiecare an suplimentar de școlarizare contribuie la creșterea mediei anuale a PIB-ului unei țări cu 0,37%” (UNESCO, 2010: 6). Progresul și inovația într-o societate depind de calitatea pregătirii resursei umane, iar școlile sunt instituții cheie pentru creșterea nivelului de educație și pentru îmbunătățirea șanselor de viață ale fiecărui individ (Cook, 2013; Rasbash, Leckie, Pillinger, & Jenkins, 2010), asigurând astfel diminuarea excluziunii și marginalizării sociale. Educația școlară are influențe pozitive directe și imediate asupra indivizilor, fiind un mijloc important de dezvoltare personală, de asigurare a bunăstării sociale (Țoc, 2016), cât și pentru dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor prodemocratice (Jagers, Rivas-Drake, & Williams, 2019; Bădescu, 2019).

În opinia noastră este important accentul care se pune pe cantitatea și calitatea educației oferite și mai puțin pe cantitatea de bani investită în educație. Pledăm pentru o „eficiență socială” (Cicea, 2005; Bogue & Saunders, 1992) în domeniul educațional, considerând că investiția în tinerele generații, alocarea de resurse pentru formarea copiilor de la vârste cât mai fragede, individualizarea și particularizarea demersului didactic pentru dezvoltarea unor tineri autonomi și independenți reprezintă scopul final al investițiilor în educație. Analiza strict economică a raportului cost-rezultate este secundară atunci când avem în vedere educația, prioritară fiind accesul tuturor copiilor într-o formă de învățământ și maximizarea șanselor de dezvoltare și realizare pentru fiecare individ în parte. În țările aflate în curs de dezvoltare, așa cum este și România, problemele legate de eficiența școlară și echitatea educațională trebuie abordate prin politici educaționale naționale (Scheerens, 2000) susținute în mod coerent de inițiative locale și regionale.

Sistemul de educație din țara noastră, asemeni altor sisteme din regiune, a trecut în ultimii ani printr-un proces de reforme nesfârșite, care au urmărit adaptarea la cerințele valorilor europene și ale societății actuale. Cu toate acestea, la nivel național, există numeroase școli care se confruntă cu dificultăți majore în ceea ce privește rezultatele școlare ale elevilor și resursele de care dispun, fiind clasificate ca școli defavorizate (Postoiu et al., 2015). Aceste unități de învățământ sunt o vulnerabilitate importantă a sistemului de educație românesc, prin ponderea pe care o reprezintă în rețeaua școlară și prin numărul mare de elevi pe care îi deservesc.

Politicile guvernamentale de eficientizare a educației acordă atenție deosebită școlilor situate în zone defavorizate, unități de învățământ care de regulă înregistrează rezultate școlare cu mult sub mediile naționale. Cercetările au demonstrat faptul că problemele sociale și economice inhibă învățarea, astfel încât „cu cât comunitatea în care funcționează o școală este mai dezavantajată din punct de vedere social, cu atât mai probabil este ca școala să nu își atingă obiectivele de eficiență educațională” (Gibson, A., Asthana, 1998: 198).

O parte a problemei de eficiență a școlilor din zonele defavorizate este legată de încadrarea cu personal. Școlile care funcționează în comunități dezavantajate se confruntă cu dificultăți în ceea ce privește atragerea de personal calificat și cu experiență (Gagnon & Mattingly, 2015 *apud* Seashore Louis & Lee, 2016), cu o accentuată mobilitate a personalului didactic (Ingersoll, 2004). În general, profesorii bine pregătiți tind să fie reticenți să predea în școli situate în zone defavorizate sau care au un număr mare de copii defavorizați socio-economic (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2011; Jackson, 2009 *apud* Ladd, 2012).

Profesorii din aceste școli au așteptări mici atât de la ei ca profesioniști, cât și de la elevii lor. Fluctuația mare de personal determină dificultăți în ceea ce privește relaționarea și comunicarea, fapt ce îngreunează dezvoltarea unei comunități profesionale, înțelegerea și asimilarea valorilor organizaționale, aspecte demonstrate de cercetări în domeniu (M. Lee, Louis și Anderson, 2012 *apud* Seashore Louis & Lee, 2016). Cu toate acestea, cea mai mare parte a problemei legate de **eficiența școlară este atribuită contextului în care își desfășoară activitatea aceste unități de învățământ**. Atâta vreme cât locul în care funcționează organizația școlară nu poate fi schimbat, singura soluție este aceea a dezvoltării instituționale astfel încât școala să lucreze eficient în contextul dat (Lupton, 2005). Deoarece schimbarea contextului în care funcționează școala este imposibilă, soluția este aceea a schimbării modului în care funcționează organizația școlară, printr-o valorificare eficientă a resurselor pentru atingerea obiectivelor educaționale.

Organizația școlară nu funcționează într-un vacuum, ci este legată de toate celelalte componente ale societății. Școala este doar unul dintre factorii care influențează formarea și devenirea copiilor, alături de familie și instituțiile formale și informale ale comunității (Figura 1).

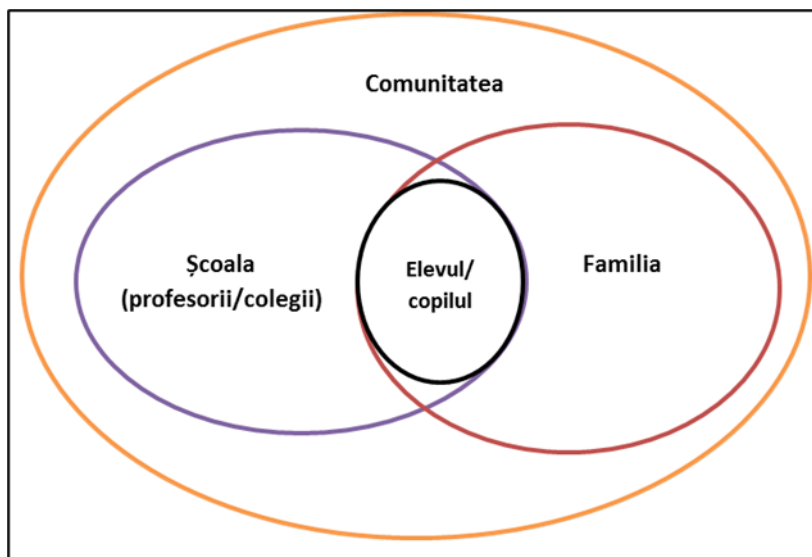


Figura nr. 1: Factori care influențează formarea elevilor la nivelul comunității

Contextul socio-economic nu determină în sine eșecul educațional, fapt demonstrat de existența a numeroase școli care, deși sunt situate în zone defavorizate, au rezultate bune și foarte bune ale elevilor. Astfel, problemele privind „calitatea scăzută a educației din aceste școli sunt atribuite managementului deficitar și practicilor educaționale neadecvate” (Lupton, 2004: 9). Studii de amploare din Marea Britanie cu privire la școlile din zonele defavorizate s-au concentrat pe ceea

ce aceste instituții fac bine (OFSTED, 1993) și au identificat școli exemplare în care o bună conducere și predare par să depășească problemele unui context dezavantajat.

Definițiile privind educația dezavantajată sunt adesea ambigue, nespecifice și largi (Kellaghan, 2001) așa cum apar în legislația care reglementează sistemele de educație sau în diverse lucrări științifice. Kellaghan (2001: 5) consideră că dezavantajul educațional apare atunci când „un copil poate fi considerat ca fiind dezavantajat la școală dacă se constată că aptitudinile și competențele de care dispune acesta sunt diferite de cele valorizate de școală. Diferențele acestea se datorează unor factori de ordin economic, cultural și social din mediul imediat al copilului, mediu în care sunt promovate valori diferite total sau parțial față de cele promovate de școală”. Este important de subliniat faptul că autorul exceptează, atunci când oferă această definiție, copiii cu dizabilități.

Factorii pe care îi identifică Kellaghan (2001) ca afectând succesul școlar și dezvoltarea unui copil sunt analizați în termeni de „capital” (Kellaghan, 2001: 7). Familiile și comunitățile dispun de capitaluri de tip diferit, în măsuri diferite: 1) *capitalul economic*, care a primit cea mai mare atenție în cercetările realizate de-a lungul timpului; 2) *capitalul cultural* care este cel mai legat de dispozițiile cognitive și de dezvoltarea școlară a elevului și 3) *capitalul social* care este în legătură cu atitudinile și comportamentele, având și o funcție de control social.

Familiile care trăiesc în cartiere sărace sunt mai predispușe la dificultăți socio-economice, la probleme de sănătate psihică și fizică, șomaj pe termen lung, conflicte familiale, criminalitate (Li & Fischer, 2017: 371; Epstein & Sheldon, 2002). Rezultatele studiilor empirice au evidențiat, spre exemplu, faptul că la vârsta de cinci ani, copiii din gospodării care au părinții șomeri înregistrează o întârziere în dezvoltare cognitivă cuprinsă între patru și zece luni (Jones și Schoon, 2008 *apud* Cook, 2013).

În zonele marginalizate, slab dezvoltate economic există mai puține oportunități de a interacționa unul cu celălalt în contexte informale și, ca urmare, rezidenții dezvoltă rețele sociale de dimensiuni mici (Li & Fischer, 2017; Coll et al., 2002). Părinții din zonele defavorizate au mai multe dificultăți în a construi rețele sociale și în a utiliza aceste rețele pentru a promova educația propriilor copii (Gavriliuță, 2014; Ream, R., Palardy, 2008; Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000). În aceste familii se dezvoltă așa-numitul „mediu de învățare la domiciliu” (Cook, 2013: 6) care stabilește așteptări înalte și care oferă și resurse necesare pentru realizarea acestor așteptări. În contextele defavorizate școala este una dintre instituțiile reper, în care părinții pot interacționa pentru a construi un capital social eficient (Ream, R., Palardy, 2008). Dar activitatea școlii are nevoie de suprapunerea cu alte contexte instituționale pentru dezvoltarea rețelelor parentale de la nivelul comunităților dezavantajate (D. Cojocaru & Cojocaru, 2011). Este necesară implicarea tuturor instituțiilor din comunitate (primărie, biserică, poliție etc) și corelarea intervențiilor pentru amplificarea și succesul demersurilor realizate de instituțiile de învățământ.

Lupton (2004) adaugă un alt factor important, atitudinea față de educație a familiei și, implicit, a copiilor care provin din aceste familii. Părinții care atribuie o valoare instrumentală școlii, hotărăsc și un nivel ridicat al investițiilor în educația propriilor copii. Ceea ce explică faptul că până și în zonele cele mai defavorizate nu toți copiii eșuează academic sau mai târziu în viață (Epstein & Sheldon, 2002; Weir, 2001; Garbarino, J. & K., & Barry, 1997).

Este important să cunoaștem nevoile reale ale elevilor astfel încât să existe o contextualizare a demersului didactic și a întregului proces educațional, evitând prejudecățile cu privire la capacitatea copiilor de a avea succes. Pentru a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor, care sunt foarte diverse de la o școală la alta, sunt necesare multiple activități de suport, strategii diferențiate de adaptare pentru a răspunde problemelor complexe specifice contextelor defavorizate. În acest

sens, se impune dezvoltarea unei culturi școlare pozitive, colaborative, bazată pe implicare, efort comun, valori împărtășite, delegarea și asumarea de responsabilități.

Toate țările europene au legi care să sprijine accesul universal și dreptul copilului la educație. Interesul pentru problematica incluziunii școlare a crescut mult în ultimii ani, dezbaterile privind acest proces au în vedere importanța educației de calitate pentru diverse categorii de elevi, astfel încât în prezent definiția conceptului „subliniază participarea și cuprinderea (n.n. într-o școală) tuturor copiilor aflați în risc de marginalizare, excludere și nerealizare” (European Agency for Development in Special Needs, 2011).

În ciuda obiectivelor asumate în cadrul organismelor internaționale și a cadrului legislativ elaborat, în majoritatea țărilor există grupuri de copii care nu participă în mod semnificativ la școlarizare. Participarea este o condiție esențială a incluziunii (European Agency for Development in Special Needs, 2011), care este cel mai bine înțeleasă în contextul interacțiunii complexe dintre indivizi, grupuri și mediul în care copiii și tinerii învață, trăiesc și cresc, școlile fiind esențiale pentru realizarea acestui mediu incluziv.

În anul 2010, UNICEF și Institutul de Statistică al UNESCO au inițiat o campanie de conștientizare în 23 de state, printre care și România, context în care au dezvoltat un cadru conceptual și metodologic pentru a realiza un profil cuprinzător al copiilor aflați în afara sistemului de educație. Conform acestei abordări „termenul de excludere are un înțeles relativ diferit în funcție de populația în cauză: copii care sunt în afara sistemului sunt excluși de la educație, în timp ce copiii care sunt în risc de abandon școlar se confruntă cu o excludere de la oportunități egale de învățare - de exemplu atunci când se confruntă cu practici sau atitudini discriminatorii în clasă/școală” (UNICEF, 2012: 12).

Grupurile de lucru care au elaborat programul România educată (Proiect al Președintelui României, 2018) consideră că „un sistem educațional este incluziv dacă asigură accesul și participarea echitabilă a tuturor potențialilor beneficiari la educație de calitate, acordând atenție sporită nevoilor individuale de învățare și competențelor tuturor copiilor. Un astfel de sistem este centrat pe elev și se adaptează la nevoile acestuia, conlucrând cu celelalte domenii ale societății și cu membrii comunității deservite pentru a asigura atingerea potențialului fiecărui individ prin participare la procese educaționale relevante.”.

Conceptul de participare școlară se referă, într-un sens general, la posibilitatea copiilor de „a fi acolo”, de a fi admiși într-o școală sau o formă alternativă de educație, posibilitatea de a frecventa cursurile și de a absolvi (European Agency for Development in Special Needs, 2011).

În țara noastră, raportarea și analiza intrărilor și ieșirilor din sistemul de educație de la nivelul învățământului preuniversitar se realizează conform setului de indicatori incluși în Sistemul Național de Indicatori pentru Educație (SNIE). În rapoartele realizate de Ministerul Educației și de către fiecare inspectorat școlar cu privire la starea învățământului preuniversitar, rapoarte întocmite pentru fiecare an școlar, se au în vedere aspecte privind resursele umane, rezultatele școlare obținute de elevi, integrarea pe piața muncii și, evident, participarea la educație a copiilor la nivel național și local.

Învățământul modern se confruntă cu situații complexe, cu disparități și polarizări accentuate privind accesul și calitatea, astfel încât chiar în interiorul aceluiași sistem educațional există diferențe semnificative în ceea ce privește calitatea educației, managementul, climatul educațional și rezultatele.

Astfel, studiile teoretice și empirice demonstrează faptul că activitatea școlilor care funcționează într-un context defavorizat socio-economic este influențată de acest mediu. Abordarea instituțiilor de învățământ într-o paradigmă cibernetică, pe bază de intrări-ieșiri, permite

evidențierea modului în care desfășurarea procesului didactic într-o cultură de tip colaborativ poate determina transformarea unei școli ineficiente în școală eficientă. Rolul esențial în dezvoltarea culturii de tip colaborativ revine directorului de școală. Directorul este factorul cheie într-o unitate de învățământ, din perspectiva persoanei care deține toate resursele pentru a dezvolta în școală relații bazate pe încredere și colaborare. Totodată, directorul este persoana care relaționează și cu mediul extern al școlii, având rolul de a comunica și de a promova instituția în mediul extern, de a determina părinții și comunitatea locală să aibă încredere în școală și profesori.

BIBLIOGRAFIE

- Bogue, E. Saunders, R. 2. Bowen, H.R. 3. Cicea, C. *The Evidence for Quality: Strengthening the Tests of Academic and Administrative Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992.
- Cook, W. (2013). *How intake and other external factors affect school performance*. Rise Review, (September), 2011–2014. Retrieved from http://www.risetrust.org.uk/pdfs/Review_Performance.pdf
- Cojocaru D., Cojocaru Șt., (2011), *Educația Parentală în România*, Revista de cercetare și intervenție socială.
- Clotfelter, Ladd, & Vigdor, (2011), *Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects*, A Journal of Human resource.
- Gibson, A., Asthana, (1998), *School Performance, School Effectiveness*, Oxford Review of Education.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). *Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence*. Educational Psychologist, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>.
- Lupton, R (2004), *Schools in Disadvantaged Areas*, Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Kellaghan, Th, (2001), *Towards a Definition of Educational Disadvantage*, Irish Journal of Education.
- Li Y., Fischer M., (2017), *Advantaged/Disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School*, Sociology of Education.
- Lupton, R, (2004), *Școli din zone dezavantajate: Recunoașterea contextului și creșterea calității*, CASE, London School of Economics.
- Ladd, H. F. (2012). *Education and Poverty: Confronting the Evidence*, Journal of Analysis <https://doi.org/10.1002/pam> and Management, 31(2), 203–227.
- Postoiu C, Bușega O, Pele D, (2015), *Wellbeing of Students from Socio-Economically Disadvantaged Schools*.
- Postoiu, C., Bușega, I., & Pele, D. (2015). *Ierarhizarea unităților școlare în funcție de nivelul de defavorizare. Metodologie*.
- Scheerens, J., (2000), *Improving school effectiveness*, Fundamentals of Educational Planning (Monografia Nr. 68), IIEP al UNESCO, Paris.
- Țibu, S., & Goia, D. (Eds.). (2014). *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. Editura Universitară.
- Țoc, S. (2016). *Familie, școală și succes școlar în învățământul liceal românesc*, Calitatea Vieții, XXVII(3), 189–215.
- European Agency for Development in Special Needs. (2011). *Participation in inclusive education. A Framework for Developing Indicators*.
- UNICEF. (2012). *Copiii care nu merg la școală: O analiză a participării la educație în învățământul primar și gimnazial*.

SCHIMBĂRI METODOLOGICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE. PARADIGME EMERGENTE, CADRU NORMATIV NAȚIONAL ȘI IMPERATIVE PENTRU POLITICI EDUCAȚIONALE

Vasilescu Alina, profesor-consilier școlar,
CJRAE-CSES Iași

1. Introducere și cadru problematic

Interogarea critică a modelelor de formare continuă a cadrelor didactice reflectă una dintre cele mai presante probleme ale politicilor educaționale contemporane. Întrucât calitatea unui sistem educațional nu poate depăși calitatea profesorilor săi (Barber & Mourshed, 2007), întrebarea despre cum sunt pregătiți și susținuți profesorii de-a lungul întregii cariere devine una cu miză înaltă - atât pentru cercetare, cât și pentru politicile publice.

La nivel internațional, raportul TALIS 2024 - cea mai amplă anchetă internațională privind cadrele didactice și condițiile de predare, desfășurată pe un eșantion de 280.000 de educatori din 55 de sisteme educaționale - relevă o tensiune structurală persistentă: profesorii raportează nevoi de formare semnificative, în special în domenii precum integrarea pedagogică a inteligenței artificiale, gestionarea diversității în clasă și susținerea competențelor socio-emoționale ale elevilor, dar semnalează că formările la care participă nu răspund adecvat acestor nevoi (OCDE, 2025). Aceste concluzii găsesc un ecou direct în dezbaterile recente din sistemul educațional românesc.

La nivel național, adoptarea **OMEC nr. 3 986/ 05.05.2025**, intrat în vigoare la 1 septembrie 2025, marchează cea mai semnificativă reformă a cadrului normativ al formării continue din ultimii ani; noul act normativ înlocuiește Metodologia-cadru din 2022 (OMEC 4 224/ 2022), introduce sistemul european de credite transferabile (ECTS) ca unitate de recunoaștere a formării, reglementează trei categorii distincte de programe și instituționalizează Comisia pentru Formare și Dezvoltare în Cariera Didactică (CFDCD) la nivelul fiecărei unități de învățământ ca actor central de monitorizare și validare.

2. Cadrul normativ românesc - o reformă structurală

2.1. De la CPT la ECTS: schimbarea unității de referință

Până la 1 septembrie 2025, sistemul românesc de formare continuă utiliza **creditul profesional transferabil (CPT)** ca unitate de recunoaștere, cu obligativitatea acumulării a minimum 90 CPT la fiecare cinci ani. OMEC nr. 3.986/ 2025 introduce **creditul ECTS** ca unitate de bază, aliniind astfel sistemul național cu standardele europene: 1 credit ECTS echivalează 6 CPT sau poate reprezenta 25 de ore de pregătire pentru dobândirea unui set de competențe. Obligația minimală devine **15 credite ECTS la fiecare 5 ani școlari de activitate la catedră**, din care cel puțin 5 credite ECTS urmează priorităților naționale finanțate din bugetul MEC, 5 credite ECTS urmează priorităților locale sau școlare, iar maximum 5 credite ECTS sunt la decizia cadrului didactic (Procedura specifică nr. 31 140/22.09.2025).

Această structurare tripartită a obligației de formare reprezintă o noutate semnificativă față de modelul anterior: ea introduce o logică a negocierii între prioritățile sistemului, ale comunității locale și ale individului, recunoscând că dezvoltarea profesională eficientă nu poate fi nici complet centralizată, nici complet liberă, ci trebuie să articuleze aceste trei niveluri de responsabilitate.

Art. 6 alin. (4) din Metodologia-cadru: *Un credit ECTS se cuantifică într-un număr de 25 de ore de pregătire pentru dobândirea unui set de competențe.* Art. 6 alin. (5): *Un program se acreditează cu un număr întreg de credite ECTS, în intervalul 1-5 credite ECTS, pentru a facilita recunoașterea automată la nivel european.* (OMEC nr. 3 986/ 05.05.2025)

2.2. Tipologia programelor: un cadru mai nuanțat

Art. 4 din Metodologia-cadru stabilește trei categorii de programe pentru dezvoltare în cariera didactică, fiecare cu logică proprie:

- *Programele de specialitate* (art. 4 lit. a) - vizează dezvoltarea în domeniul de specializare corespunzător funcției didactice, în domeniul psihopedagogic și metodic sau în management educațional; sunt validate prin acreditare de MEC și exprimate în credite ECTS;
- *Programele complementare* (art. 4 lit. b) - acoperă domenii complementare specializării, inclusiv competențe transversale, digitale și interculturale; sunt, de asemenea, supuse acreditării;
- *Programele de abilitare funcțională* (art. 4 lit. c) - vizează autonomia pedagogică, self-managementul și comportamentele sociale adecvate; nu necesită acreditare, ci sunt recunoscute și echivalate prin procedura specifică nr. 30.271/20.08.2025, implementată de CFDCD.

Categoria programelor de abilitare funcțională introduce o deschidere importantă spre recunoașterea modalităților nonformale și informale de dezvoltare profesională - conferințe, simpozioane, webinarii, mobilități Erasmus+, activități în cadrul comunităților de învățare profesională - asigurând o mai bună articulare cu tendințele metodologice emergente pe plan internațional.

2.3. CFDCD - noua arhitectură instituțională a formării

Una dintre inovațiile instituționale cele mai semnificative ale OMEC nr. 3.986/2025 este mandatarea **Comisiei pentru Formare și Dezvoltare în Cariera Didactică (CFDCD)** ca actor central la nivelul fiecărei unități de învățământ. Conform Procedurii specifice nr. 31 140/ 22.09.2025, CFDCD are responsabilități clare: *identificarea nevoilor de formare ale personalului didactic, elaborarea planului de formare al unității, monitorizarea participării la programe acreditate și validarea îndeplinirii condiției de formare.*

Această arhitectură instituțională descentralizată este, în principiu, compatibilă cu tendințele internaționale care subliniază importanța contextului organizațional în eficiența formării continue (Muspawi et al., 2025; OCDE, 2025). Totuși, eficacitatea CFDCD depinde în mod critic de capacitatea reală de acțiune a comisiei - resurse de timp, expertiză, acces la date și sprijin din partea conducerii școlii, condiții care nu sunt întotdeauna garantate prin simpla reglementare normativă.

Art. 15 alin. (1) din Procedura specifică nr. 31 140/ 22.09.2025: *Personalul didactic din învățământul preuniversitar este obligat să participe cel puțin o dată la 2 ani la cel puțin un program de formare continuă acreditat, conform unui plan stabilit la nivelul unității de învățământ, pe baza analizei nevoilor de formare elaborată de CFDCD.*

2.4. Standardele profesionale și profilul didactic - ancora competențelor

O altă ancorare normativă esențială este **Ordinul nr. 7 386/11.11.2024 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ**. Acest act normativ, la care face trimitere explicită OMEC nr. 3 986/2025, definește competențele pe care programele de formare continuă trebuie să le dezvolte, asigurând o corespondență între profilul profesional asumat și oferta de formare.

Fundamentarea programelor de formare pe standarde profesionale diferențiate pe etape de carieră reprezintă un pas important spre personalizarea traseelor de dezvoltare profesională - una dintre tendințele cu cel mai solid sprijin în literatura de specialitate (Darling-Hammond et al., 2017; OCDE, 2025). Ea permite, teoretic, ca un profesor debutant și un profesor cu experiență de douăzeci de ani să urmeze trasee de formare adaptate etapei lor de profesionalizare, nu programe identice impuse administrativ.

3. Fundamente epistemologice ale schimbării metodologice

3.1. Profesorul ca practician reflexiv

Conceptul de *practician reflexiv*, introdus de Donald Schön (1983) și aprofundat de Korthagen (2001, 2016) prin modelul ALACT (*Action - Looking back - Awareness - Creating alternatives - Trial*), a reconfigurat înțelegerea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Spre deosebire de modelul tehnic-rațional care concepe profesorul ca aplicator al unor prescripții externe, modelul reflexiv postulează că expertiza didactică se construiește prin cicluri iterative de acțiune, observare, conceptualizare și experimentare.

Această mutație epistemologică are consecințe directe pentru designul programelor de formare: dacă cunoașterea profesională este situată, tacită și contextualizată, ea nu poate fi transmisă prin prelegeri abstracte, ci trebuie construită în și prin practică, cu sprijinul unor medii structurate de reflecție. Kaunickienė și Bubnys (2025) confirmă că profesorii participanți la programe structurate de reflecție raportează creșteri semnificative ale auto-eficacității și ale capacității de reglare metacognitivă, doi indicatori puternic corelați cu calitatea predării.

Din perspectiva cadrului normativ românesc, această orientare reflexivă este susținută implicit de recunoașterea, prin Procedura nr. 30 271/2025, a unor activități precum jurnale de practică, portofolii profesionale și participarea la comunități de învățare profesională ca forme echivalabile în credite ECTS - drept recunoaștere normativă a valorii formative a reflecției sistematice.

3.2. Cadrul TPACK și integrarea tehnologică

Cadrul Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), elaborat de Mishra și Koehler (2006), oferă o hartă conceptuală a formelor de cunoaștere pe care un cadru didactic modern trebuie să le integreze. Aravantinos et al. (2026), într-o analiză sistematică a 43 de studii empirice privind nevoile de formare pentru integrarea inteligenței artificiale, demonstrează că succesul nu este garantat de pregătirea tehnică izolată, ci de combinarea cunoașterii pedagogice cu atitudini pozitive față de inovație și cu sprijin organizațional sistematic.

Datele TALIS 2024 (OCDE, 2025) adaugă o notă de prudență: dintr-un eșantion de 28.000 de profesori din șase țări, doar 27% ating un nivel de bază în utilizarea pedagogică a tehnologiei, iar 40% utilizează tehnologia preponderent pentru propria formare, nu pentru a transforma experiența elevilor (ProFuturo, 2025). Această realitate invită la o includere explicită a dimensiunii de integrare pedagogică a IA în tipologia programelor de formare continuă prevăzute de OMEC nr. 3.986/2025, deocamdată absentă ca referință explicită în actul normativ.

3.3. Teoria socioculturală și comunitățile de practică

Cadrul teoretic vîgotskian, reluat de Lave și Wenger (1991) prin conceptul de *participare periferică legitimă* și de Wenger (1998) prin teoria comunităților de practică, fundamentează dimensiunea social-colaborativă a dezvoltării profesionale. Wang și Fan (2025) demonstrează, într-un studiu longitudinal mixt pe 150 de participanți, că implicarea susținută în comunități de practică corelează semnificativ cu toate dimensiunile cunoașterii pedagogice de conținut, în special cu cunoașterea strategiilor de predare și cu capacitatea de adaptare contextuală.

Relevant din perspectivă normativă: Procedura specifică nr. 30 271/2025 recunoaște explicit activitățile în cadrul comunităților de învățare profesională prin colaborare în echipe ca forme echivalabile în credite ECTS. Aceasta reprezintă un progres notabil față de cadrul anterior, care privilegia exclusiv participarea la programe formale acreditate.

4. Limitele modelului tradițional - o diagnoză actualizată

4.1. Decalajul dintre conținut și context

Prima și cea mai persistentă problemă este distanța dintre conținuturile abordate în sesiunile de formare și realitățile concrete ale clasei de elevi. Profesorii receptează concepte elaborate în contexte abstracte, pe care ulterior trebuie să le traducă singuri în situații pedagogice specifice, adesea cu o populație de elevi cu nevoi particulare, în condiții de resurse limitate și în culturi școlare rezistente la schimbare.

Tan, Cheng și Ling (2025), în *Computers and Education: Artificial Intelligence* (Elsevier), demonstrează că programele de formare care ignoră contextul specific al clasei și al școlii generează transferuri minime în practică, indiferent de calitatea intrinsecă a conținuturilor livrate. Aceasta subliniază importanța analizei nevoilor de formare, instrument pe care OMEC nr. 3.986/2025 o mandatează prin CFDCD, dar a cărei calitate și utilizare rămân variabile în funcție de capacitatea instituțională a fiecărei școli.

4.2. Caracterul episodic și lipsa continuității

Modelul dominant, reprezentat de programul de formare derulat timp de câteva zile de curs pe an, fără momente de reflecție ulterioară, fără monitorizare și fără suport pentru transfer, este incompatibil cu modul în care adulții schimbă comportamente profesionale consolidate. Concluziile raportului TALIS 2024 (OCDE, 2025) confirmă că accesul la programe de formare de lungă durată, combinat cu mentoratul și cu activități de observare reciprocă a lecțiilor/ activităților/ terapiilor, corelează pozitiv cu indicatorii de bunăstare profesională și cu nivelul de atingere a obiectivelor.

Din perspectivă normativă, noua obligație de a participa cel puțin o dată la 2 ani la un program acreditat (Procedura nr. 31 140/2025) nu rezolvă în sine problema continuității, ea poate fi îndeplinită printr-un singur curs de câteva zile. Ceea ce lipsește din cadrul normativ actual este o prevedere explicită privind distribuția în timp a activităților de formare și mecanismele de sprijin pentru transferul în practică.

4.3. Ignorarea dimensiunii identitare

Carrillo și Mena (2025), în *European Journal of Teacher Education*, subliniază că transformările pedagogice autentice necesită o negociere a identității profesionale ceea ce reprezintă un proces care nu poate fi comprimat în sesiuni de câteva ore. Ordinul nr. 7 386/2024 privind profilul și standardele profesionale creează un cadru promițător pentru această orientare identitară, definind competențele pe etape de carieră. Valorificarea sa deplină în designul programelor de formare rămâne, deocamdată, o provocare pentru furnizorii de formare.

5. Tendințe metodologice emergente - convergențe și decalaje față de cadrul normativ

Analiza comparativă a tendințelor metodologice internaționale și a prevederilor OMEC nr. 3 986/2025 și a procedurilor subsecvente relevă atât zone de convergență promițătoare, cât și decalaje care necesită atenție.

5.1. Lesson Study

Lesson Study - ciclul colaborativ de planificare, implementare, observare și revizuire iterativă a lecției de cercetare - este, conform cercetărilor publicate în Education Sciences (MDPI, 2025), unul dintre modelele cu cel mai solid suport empiric pentru transformarea practicii didactice și consolidarea comunităților de practică la nivel de școală.

Convergența cu cadrul normativ românesc: Lesson Study poate fi recunoscut drept activitate în cadrul comunităților de învățare profesionale și echivalat în credite ECTS prin Procedura nr. 30 271/2025. Totuși, lipsa unei reglementări explicite a formelor de planificare și desfășurare a acestor activități lasă loc unor interpretări divergente. O procedură specifică privind comunitățile de practică și cercetarea colaborativă ar consolida această recunoaștere.

5.2. Coaching instructional și mentoratul structurat

Modelul de coaching instrucțional (Knight, 2007) și mentoratul structurat sunt validate ca intervenții eficiente de dezvoltare profesională individualizată. Muspawi et al. (2025) identifică mentoratul intern ca strategie privilegiată a directorilor de școli pentru susținerea creșterii profesionale. TALIS 2024 corelează pozitiv mentoringul cu bunăstarea și eficacitatea profesorilor (OCDE, 2025).

Convergență cu cadrul normativ: *Registrul național al profesorilor mentori* (actualizat martie 2025) și *Rețeaua națională a școlilor de aplicație* (OMEC nr. 4 063/2025) oferă infrastructura instituțională pentru mentoratul structurat. Mentoringul este, de asemenea, recunoscut în tipologia activităților echivalabile. Lacunele rămân în absența unui protocol național standardizat de coaching și în lipsa unor prevederi clare privind resursele de timp alocate activităților de mentorat în norma didactică.

5.3. Formarea hibridă și digitală

Chen și Håklev (2025), în *Learning and Instruction* (Elsevier), identifică calitatea designului pedagogic al platformei, prezența socială și interacțiunile asincrone structurate ca variabile esențiale ale eficienței formării online, nu doar simpla disponibilitate a tehnologiei.

Convergență cu cadrul normativ: OMEC nr. 3 986/2025 nu impune o formă specifică de organizare a programelor, permițând formate hibride și online. Programele acreditate pot fi organizate în regim față-în-față, online sau mixt. Lacuna principală ar putea fi reprezentată de ideea legată de cadrul normativ care nu stabilește standarde de calitate specifice pentru formatul online, lăsând calitatea interacțiunii digitale la latitudinea furnizorului.

5.4. Formarea pentru integrarea inteligenței artificiale

Inteligența artificială generativă a reconfigurat rapid peisajul educațional, generând imperative de formare noi și urgente. TALIS 2024 este prima ediție a unei anchete ce include întrebări sistematice despre utilizarea IA de către profesori, semnalând astfel că tema a atins maturitatea necesară pentru a fi reglementată.

Aravantinos et al. (2026) și Tan et al. (2025) demonstrează că formarea pentru IA necesită o integrare în cadrul TPACK, nu reducere la funcționalități tehnice. Yadav et al. (2025), în *Journal of Research in Childhood Education*, arată că profesorii, în general, pe parcursul procesului de formare inițială întâmpină dificultăți în evaluarea limitelor și riscurilor etice ale IA generative.

Decalaj față de cadrul normativ: OMEC nr. 3 986/2025 nu menționează explicit competențele digitale avansate sau literația IA ca domeniu prioritar de formare. Referința la Profilul

profesional (OM nr. 7 386/2024) deschide o cale, dar nu garantează că furnizorii vor prioritiza acest domeniu. Includerea formării pentru IA ca domeniu tematic prioritar, în sensul celor 5 credite ECTS finanțate din bugetul MEC, ar reprezenta un pas semnificativ.

5.5. Cercetarea-acțiune participativă

Cercetarea-acțiune (*action research*), moștenind tradițiile lui Lewin (1946) și Stenhouse (1975), plasează cadrul didactic în postura de investigator sistematic al propriei practici. Forma participativă adaugă dimensiunea socio-constructivistă și constituie un vector al schimbării organizaționale.

Convergență cu cadrul normativ: Comunicările științifice, workshop-urile și activitățile de cercetare în colaborare sunt enumerate explicit în Procedura nr. 30 271/2025 ca forme echivalabile. Proiectele de cercetare-acțiune desfășurate în cadrul școlilor de aplicație (OM nr. 4 063/2025) beneficiază de un context instituțional favorabil, mai ales în contextul activităților de mentorat didactic.

5.6. Comunități profesionale de învățare (PLCs)

PLCs reprezintă, conform sintezei lui Olmo-Extremiera et al. (2025) în *Frontiers in Education*, una dintre intervențiile cu cel mai solid suport empiric. Un studiu din *International Journal of STEM Education* (Springer, 2025), pe 16.072 profesori, demonstrează că PLCs mediază semnificativ relația dintre formarea profesională digitală și integrarea resurselor digitale în clasă.

Convergență cu cadrul normativ: Procedura nr. 30 271/2025 recunoaște explicit activitățile în cadrul comunităților de învățare profesionale prin colaborare. Lacune: nu există un mecanism de finanțare sau de sprijin instituțional dedicat constituirii și susținerii PLCs, iar recunoașterea în credite ECTS a acestor activități este condiționată de capacitatea CFDCD de a evalua și valida activitățile non-formale.

5.7. Observarea reciprocă a lecțiilor

Observarea inter pares, structurată în protocoale non-evaluative, transformă vizita la clasă dintr-un instrument de control într-o experiență autentică de învățare reciprocă. Eficacitatea sa este condiționată de existența unui *climat de siguranță psihologică la nivel organizațional* (Edmondson, 1999).

Convergență și lacune normative: Observarea reciprocă nu este menționată explicit ca formă de formare în OMEC nr. 3 986/2025. Ea poate fi inclusă în categoria activităților de abilitare funcțională, dar recunoașterea sa depinde de interpretarea CFDCD-lor locale. O standardizare a protocoalelor de observare inter pares, inclusiv prin CCD-uri, ar genera creșterea coerenței implementării la nivel de sistem.

5.8. Microformarea și personalizarea traseelor

Microformarea, livrarea de conținuturi scurte, focalizate și accesibile just-in-time, și personalizarea traseelor de dezvoltare profesională răspund constrângerilor de timp ale cadrelor didactice și diversității profilurilor de nevoie.

Convergență cu cadrul normativ: Structura tripartită a celor 15 credite ECTS (priorități MEC & priorități locale & decizia cadrului didactic) creează, în principiu, spațiu pentru personalizare. Platformele digitale naționale, inclusiv *digitalEdu.ro* și *iTeach*, pot funcționa ca medii de microformare recunoscute în cadrul activităților de abilitare funcțională. Riscul poate fi dat de fragmentarea excesivă a formării prin module scurte, fără coerență curriculară și fără momente de reflecție integrativă.

6. Condiții structurale pentru implementarea eficientă

6.1. Cultura organizațională și siguranța psihologică

Nicio metodologie de formare nu funcționează eficient într-o cultură organizațională dominată de teama de evaluare și stigmatizarea erorii. Schimbarea metodologică reală presupune o transformare paralelă a culturii școlare - de la logica inspecției la cea a reflecției.

Datele TALIS 2024 relevă o tendință îngrijorătoare: implicarea profesorilor în deciziile de politică școlară este în scădere în multe sisteme educaționale (OCDE, 2025). Mandatarea CFDCD prin OMEC nr. 3 986/2025 creează o structură participativă, dar nu garantează automat o cultură a participării autentice.

6.2. Formarea formatorilor

Formatorii de profesori trebuie să devină ei înșiși modele de practică reflexivă și colaborativă. Un formator care reproduce modelul transmisiv invalidează prin formă ceea ce afirmă prin conținut. Registrul național al formatorilor (actualizat permanent pe site-ul MEC) oferă o infrastructură, dar criteriile de înregistrare și de actualizare a competențelor formatorilor necesită aliniere la noile standarde metodologice.

6.3. Evaluarea impactului

Modelul Kirkpatrick (1994) cu cele patru niveluri - reacție, învățare, comportament, rezultate - continuă să fie un cadru de referință util, dar insuficient pentru a surprinde complexitatea transformărilor profesionale. OMEC nr. 3 986/2025 introduce obligația rapoartelor de monitorizare internă (Procedura nr. 29 611/24.07.2025 privind implementarea programelor), dar nu standardizează indicatorii de impact dincolo de participare și absolvire.

O cultură a evaluării formative a programelor de formare - care să includă observarea practicii didactice, analiza artefactelor produse și urmărirea impactului asupra rezultatelor elevilor, rămâne un obiectiv de atins în sistemul românesc.

6.4. Finanțare și timp recunoscut

Sustenabilitatea financiară și recunoașterea timpului ca resursă sunt condiții esențiale. Structura celor 15 credite ECTS include prevederi clare privind finanțarea din bugetul MEC (pentru 5 credite ECTS din priorităților naționale) și din bugetele CCD și ale unităților de învățământ (pentru cele locale). Totuși, activitățile colaborative de tipul Lesson Study, PLCs sau coaching, care implică investiții semnificative de timp, nu sunt recunoscute formal în norma didactică a profesorilor, o limitare structurală ce poate reduce semnificativ adoptarea lor la scară generală.

7. Concluzii și sugestii pentru politici educaționale

Analiza de față a urmărit să articuleze două planuri de referință complementare: tendințele metodologice emergente în formarea continuă, validate de cercetarea internațională recentă, și cadrul normativ românesc în vigoare din septembrie 2025. Concluzia principală este că OMEC nr. 3 986/2025 și procedurile subsecvente creează condițiile necesare - dar nu suficiente - pentru o schimbare metodologică autentică în formarea continuă a cadrelor didactice din România.

Elementele de progres sunt reale și semnificative: adoptarea creditelor ECTS ca unitate de referință europeană, tipologia mai nuanțată a programelor, recunoașterea formelor nonformale și informale de dezvoltare profesională, mandatarea CFDCD ca actor instituțional și ancorarea programelor în standarde profesionale diferențiate pe etape de carieră.

Tensiunile și lacunele identificate sunt, de asemenea, reale; absența unor prevederi explicite privind literația IA și competențele digitale avansate ca domeniu prioritar, lipsa unui mecanism de sprijin instituțional pentru PLCs și activitățile de tip colaborativ, absența standardelor de calitate

specifice pentru formare online, recunoașterea insuficientă a timpului alocat activităților reflexive în norma didactică și fragilitatea evaluării impactului dincolo de prezență și absolvire.

Pe baza acestei analize, încercăm câteva sugestii pentru decidenții din educație: (1) includerea formării pentru literația/ alfabetizarea în inteligența artificială și a integrării pedagogice a acesteia drept domeniu tematic prioritar național, finanțat din bugetul MEC; (2) elaborarea unui ghid metodologic pentru CFDCD privind recunoașterea și echivalarea activităților colaborative; (3) includerea în norma didactică a unui număr de ore dedicate activităților de formare colaborativă; (4) dezvoltarea unor standarde de calitate specifice pentru programele online de formare; și (5) introducerea unor indicatori de impact dincolo de rata de absolvire în rapoartele de monitorizare internă.

Schimbarea metodologică în formarea continuă nu este un imperativ extern impus de tendințele internaționale, ci o necesitate internă a unui sistem educațional care aspiră către relevanță și calitate. Cadrul normativ din 2025 deschide o fereastră de oportunitate, valorificarea depinzând de voința de politică educațională, de capacitatea instituțională și de implicarea autentică a tuturor actorilor: profesori, directori, formatori, furnizori și decidenți.

BIBLIOGRAFIE

A. Acte normative:

Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările ulterioare. Monitorul Oficial al României.

Ministerul Educației și Cercetării. (2024). Ordinul nr. 7.386/11.11.2024 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ. Monitorul Oficial al României.

Ministerul Educației și Cercetării. (2025). OMEC nr. 3.986/05.05.2025 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind tipul programelor pentru dezvoltare în cariera didactică, asigurarea calității programelor și sistemul de acumulare a creditelor ECTS pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. Monitorul Oficial al României, Partea I.

Ministerul Educației și Cercetării. (2025). Procedura specifică nr. 29.611/24.07.2025 privind implementarea programelor pentru dezvoltare în cariera didactică. MEC.

Ministerul Educației și Cercetării. (2025). Procedura specifică nr. 30.271/20.08.2025 privind recunoașterea și echivalarea în credite ECTS a competențelor dobândite în cadrul programelor pentru dezvoltare în cariera didactică de abilitare funcțională și programelor asimilate acestora. MEC.

Ministerul Educației și Cercetării. (2025). Procedura specifică nr. 31.140/22.09.2025 privind operaționalizarea reglementărilor metodologice aplicabile pentru verificarea îndeplinirii condiției de formare în cariera didactică. MEC.

Ministerul Educației și Cercetării. (2025). OMEC nr. 4.063/20.05.2025 privind Rețeaua națională a școlilor de aplicație. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 516/3.VI.2025.

B. Literatura de specialitate:

Aravantinos, S., Lavidas, K., Karalis, T., & Papadakis, S. (2026). *Artificial Intelligence in K-12 Education: A Systematic Review of Teachers' Professional Development Needs for AI Integration*. *Computers*, 15(1), 49. <https://doi.org/10.3390/computers15010049>

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company.

Carrillo, C., & Mena, J. (2025). *Artificial intelligence in the context of teacher education: emerging themes and critical issues*. *European Journal of Teacher Education*.

Chen, S., & Håklev, S. (2025). *Teacher online professional learning: A systematic literature review*. *Learning and Instruction*, 100, Article 102216.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Edmondson, A. C. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams*. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

European Commission. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.

Kaunickienė, N., & Bubnys, R. (2025). *Exploring Teachers' Professional Growth Through Reflective Practice in School Settings*. Proceedings for the European Conference on Reflective Practice-Based Learning 2025, 3.

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers.

Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*. Corwin Press.

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

Li, L., & Hu, L. (2026). *Continuous Professional Development and Its Impact on Instructional Quality in Secondary Education Classrooms*. *European Journal of Education*, 61(2), e70630.

MDPI Education Sciences. (2025). *A Reflective Account of Facilitating Teachers' Professional Learning in Two Different Lesson Study Settings*. *Education Sciences*, 15(1), 59.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Muspawi, M., Daryono, D., & Nasution, I. (2025). *School principals' perceptions of continuous teacher professional development: a grounded theory study*. *Qualitative Research Journal*. <https://doi.org/10.1108/QRJ-01-2025-0007>

Novoa-Echaurren, Á., Pavez, I., & Anabalón, M. E. (2025). *Reflective Practice and Digital Technology Use in a University Context: A Qualitative Approach to Transformative Teaching*. *Education Sciences*, 15(6).

OCDE. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing, Paris.

Olmo-Extremera, M., Domingo Segovia, J., Khalil, M., & De La Hoz Ruíz, J. (2025). *Professional learning communities in secondary schools and improvement of learning in challenging contexts*. *Frontiers in Education*, 10.

ProFuturo. (2025, octombrie). *Teachers in transformation: what TALIS 2025 tells us about teaching in the digital age*.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Springer International Journal of STEM Education. (2025). *Leveraging professional learning communities in linking digital professional development and instructional integration: evidence from 16,072 STEM teachers*.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.

Tan, X., Cheng, K. S., & Ling, M. H. A. (2025). *Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100355.

- Wang, Y., & Fan, Z. (2025). *The Impact of Communities of Practice on Professional Development Among Chinese Teachers: A Mixed-Methods Longitudinal Study*. SAGE Open.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Yadav, A., Lachney, M., Hu, A., & Tavernier, L. (2025). *Integrating Generative AI in Teacher Education: Pre-Service Teachers' Perspectives, Attitudes, and Design Challenges*. *Journal of Research in Childhood Education*, 40(1), 24–45.



IV. TERAPIA LOGOPEDICĂ- STRATEGII, TEHNICI, RESURSE

DE LA SUNET LA SENS: TERAPIA LOGOPEDICĂ ÎN ROMÂNIA

**Hârcă Elena, profesor-logoped,
CJRAE-Școala Gimnazială „Nicolae Iorga” Iași**

Terapia logopedică reprezintă astăzi unul dintre cele mai importante domenii ale intervenției psihopedagogice și medicale, având un rol bine stabilit în dezvoltarea și recuperarea capacităților de comunicare. În România logopedia a cunoscut o evoluție semnificativă, trecând de la intervenții sporadice și insuficient organizate la un domeniu modern, complex și bine fundamentat științific. Dezvoltarea terapiei logopedice reflectă atât transformările sistemului educațional și medical, cât și influențele europene din domeniul științelor limbajului. În prezent, logopedia nu se limitează doar la corectarea tulburărilor de vorbire, ci contribuie activ la integrarea socială, la dezvoltarea cognitivă și emoțională și la creșterea calității vieții persoanelor cu dificultăți de comunicare.

În perioada de început, înainte de anii 1950, intervențiile asupra tulburărilor de limbaj erau realizate ocazional de medici sau profesori, fără existența unei specializări clare. Logopedia nu era recunoscută ca domeniu distinct iar dificultățile de vorbire erau deseori ignorate sau tratate superficial. Odată cu dezvoltarea pedagogiei și psihologiei s-a conturat necesitatea unor intervenții specializate pentru copiii și adulții care prezentau tulburări de limbaj. Un moment important în evoluția logopediei românești îl reprezintă perioada anilor 1960–1980 când apar primele forme organizate de intervenție logopedică. În această etapă sunt înființate cabinetele logopedice școlare, iar logopedia începe să fie integrată treptat în sistemul educațional. De asemenea, apar primele lucrări de specialitate și se dezvoltă formarea profesională a logopezilor. Un rol deosebit în consolidarea domeniului l-a avut Emil Verza, considerat unul dintre pionierii logopediei în România, care a contribuit la fundamentarea teoretică și metodologică a intervenției logopedice. După anul 1990, odată cu schimbările politice și deschiderea către Occident, logopedia din România cunoaște o dezvoltare accelerată. Sunt introduse metode moderne de intervenție, iar programele universitare de psihopedagogie specială contribuie la pregătirea specialiștilor. În aceeași perioadă se dezvoltă și sectorul privat, care completează serviciile oferite de stat. Începând cu anii 2000 terapia logopedică se aliniază tot mai mult standardelor europene, accentul fiind pus pe intervenția timpurie, abordarea interdisciplinară și personalizarea terapiei. Apar centre de resurse și asistență educațională care oferă sprijin copiilor cu cerințe educaționale speciale, iar activitatea logopedului devine mai complexă, implicând colaborarea cu psihologi, medici, profesori și familii.

În prezent terapia logopedică vizează o gamă largă de dificultăți, de la tulburări de articulare și fluentă până la întârzieri în dezvoltarea limbajului, afazii sau tulburări de limbaj expresiv și receptiv. Intervenția este adaptată atât copiilor cât și adulților, fiind personalizată în funcție de nevoile fiecărui pacient. Această flexibilitate demonstrează maturizarea domeniului și orientarea sa către nevoile reale ale beneficiarilor. Strategiile utilizate în terapia logopedică sunt variate și urmăresc dezvoltarea comunicării într-un mod eficient și adaptat fiecărui caz. Procesul terapeutic începe cu o evaluare complexă, care include anamneza, observația comportamentului verbal și aplicarea unor teste standardizate. Pe baza rezultatelor obținute logopedul stabilește un plan

terapeutic personalizat și obiective clare de intervenție. Un aspect important al terapiei îl reprezintă intervenția timpurie deoarece identificarea precoce a dificultăților de limbaj crește considerabil șansele de recuperare. La copii limbajul influențează performanța școlară, relațiile sociale și dezvoltarea emoțională, motiv pentru care screeningul logopedic și implicarea părinților sunt foarte importante. O strategie frecvent utilizată este abordarea interdisciplinară. Logopedul colaborează cu psihologi, medici, profesori și familie pentru a asigura o intervenție completă și eficientă. Această colaborare este necesară mai ales în cazurile complexe, precum tulburările din spectrul autist sau afecțiunile neurologice. Logopedia modernă adoptă o perspectivă holistică, care ține cont nu doar de aspectele lingvistice ci și de factorii biologici, emoționali, educaționali și sociali care influențează dezvoltarea limbajului. De aceea corectarea tulburărilor de vorbire reprezintă un proces complex, care presupune o înțelegere profundă nu doar a dificultăților de pronunție sau exprimare, ci și a factorilor biologici, psihologici și sociali care influențează dezvoltarea limbajului. În terapia logopedică trebuie să se țină seama atât de particularitățile anatomice și funcționale ale aparatului fonoarticular cât și de activitatea nervoasă superioară, de starea psihică a copilului și de mediul în care acesta trăiește și se dezvoltă. Din acest motiv, metodele utilizate în corectarea tulburărilor de vorbire trebuie să fie complexe, adaptate fiecărui caz și aplicate într-o succesiune logică și bine organizată. În situațiile în care tulburarea de vorbire este ușoară, terapia se poate baza în principal pe metode specifice de formare și consolidare a deprinderilor corecte de vorbire. În schimb, atunci când dificultățile sunt severe sau complexe, intervenția trebuie să vizeze întregul organism și întreaga personalitate a copilului. În aceste cazuri, terapia logopedică se desfășoară individualizat, pe perioade mai lungi de timp, etapizat, iar succesul fiecărei etape influențează pozitiv rezultatele următoarelor.

Literatura de specialitate și practica demonstrează că nu există metode universal valabile pentru toate tipurile de tulburări de limbaj. Fiecare copil are particularități proprii iar intervenția trebuie să fie strict individualizată, ținând cont de vârstă, nivel intelectual, gradul tulburării și trăsăturile de personalitate. Metoda de bază utilizată în terapia logopedică este imitația deoarece copilul învață în mod natural prin observare și reproducere. Totuși această metodă nu este întotdeauna suficientă, chiar dacă se bazează pe unul dintre cele mai simple mecanisme fiziologice - reflexul imitației. Mulți copii cu tulburări de limbaj prezintă dificultăți de concentrare, atenție fluctuantă, lipsă de interes sau rezistență la efort susținut, ceea ce face necesară combinarea imitației cu alte metode și procedee terapeutice. Intervenția logopedică trebuie să contribuie la dezvoltarea intelectuală, la îmbogățirea cunoștințelor, la formarea unei imagini corecte despre propriul defect și la stimularea dorinței de corectare. Pentru ca terapia să fie eficientă, exercițiile trebuie atent selectate și dozate, iar activitatea trebuie să se desfășoare într-o atmosferă calmă, optimistă și stimulativă. Materialul verbal și ilustrativ trebuie adaptat tipului de tulburare și etapei terapeutice, iar exercițiile mecanice trebuie alternate cu vorbirea spontană și vie. De asemenea nu trebuie neglijat aspectul semantic al limbajului deoarece scopul final al terapiei este dezvoltarea unei comunicări eficiente și funcționale.

Tehnicile utilizate în terapia logopedică sunt diverse și adaptate tipului de tulburare și vârstei beneficiarului. În cazul copiilor, terapia prin joc este una dintre cele mai eficiente metode, deoarece activitățile ludice stimulează dezvoltarea vocabularului, corectarea pronunției și implicarea emoțională. Exercițiile de articulare și respirație contribuie la îmbunătățirea clarității vorbirii și la dezvoltarea controlului verbal. Gimnastica oro-facială, repetarea sunetelor și exercițiile respiratorii sunt esențiale în corectarea tulburărilor fonetice. Un aspect de o importanță deosebită în succesul terapiei îl reprezintă implicarea familiei. Părinții sau aparținătorii contribuie la consolidarea exercițiilor realizate în cabinet și oferă sprijin emoțional copilului.

Terapia cognitiv-lingvistică are și ea un rol important în dezvoltarea capacităților de exprimare și înțelegere. Aceasta urmărește extinderea vocabularului, structurarea propozițiilor și dezvoltarea gândirii logice. În cazul adulților care au suferit accidente vasculare sau traumatisme, această abordare contribuie la recuperarea funcțiilor afectate. În situațiile în care recuperarea completă nu este posibilă se utilizează strategii compensatorii care facilitează comunicarea prin gesturi, suporturi vizuale sau alte mijloace alternative.

Resursele utilizate în terapia logopedică sunt din ce în ce mai diversificate. Materialele tradiționale, precum fișele de lucru, jocurile educative, cardurile ilustrate sau poveștile terapeutice, rămân instrumente importante în procesul terapeutic. Acestea sunt completate de resurse vizuale, precum imaginile tematice și hărțile conceptuale, care facilitează înțelegerea și organizarea informațiilor.

Metodele moderne asistate de calculator au devenit, în ultimul deceniu, unele dintre cele mai inovatoare direcții ale terapiei logopedice. Dezvoltarea tehnologiei digitale a permis apariția unor instrumente terapeutice interactive, capabile să completeze metodele clasice și să ofere intervenții mai atractive și mai eficiente. Utilizarea calculatorului în logopedie nu urmărește înlocuirea specialistului, ci sprijinirea activității acestuia prin programe personalizate, aplicații educaționale și sisteme de monitorizare a progresului. Aceste metode moderne contribuie la creșterea motivației beneficiarului, la stimularea participării active și la adaptarea exercițiilor în funcție de nivelul și ritmul fiecărui copil sau adult aflat în terapie. Una dintre cele mai utilizate metode asistate de calculator este terapia prin aplicații interactive dedicate dezvoltării limbajului. Aceste programe conțin exerciții pentru corectarea pronunției, dezvoltarea vocabularului, exersarea fluenței verbale și îmbunătățirea înțelegerii limbajului. Prin utilizarea imaginilor animate, a sunetelor și a jocurilor educative, copilul este implicat activ în procesul terapeutic iar activitățile sunt percepute mai degrabă ca joc decât ca exerciții repetitive. Feedbackul imediat oferit de calculator îl ajută pe copil să conștientizeze greșelile și să își corecteze pronunția într-un mod rapid și eficient. În plus, multe aplicații permit adaptarea nivelului de dificultate și înregistrarea rezultatelor, ceea ce facilitează monitorizarea progresului terapeutic. O altă metodă modernă este utilizarea software-urilor de analiză vocală și auditivă. Aceste programe permit înregistrarea și analizarea sunetelor produse de beneficiar, oferind informații precise despre intensitatea vocii, ritm, tonalitate sau corectitudinea articulării. Prin reprezentări grafice și modele sonore, beneficiarul poate observa diferențele dintre propria pronunție și modelul corect, ceea ce contribuie la dezvoltarea autocontrolului verbal și a conștientizării fonetice. Astfel de tehnologii sunt folosite frecvent în terapia tulburărilor de pronunție, a bâlbâielii sau a tulburărilor de voce.

Una dintre cele mai cunoscute platforme utilizate în terapia logopedică este TIMLOGO, considerată una dintre cele mai mari platforme digitale de logopedie adaptate limbii române. Platforma a fost dezvoltată împreună cu specialiști în logopedie și științele educației din cadrul Universității din București și al Universității „Vasile Alecsandri” din Bacău. TIMLOGO conține sute de aplicații și exerciții interactive organizate pe module dedicate diferitelor sunete și tulburări de pronunție. Exercițiile includ imagini, animații, jocuri educative și activități audio-video care stimulează atenția și implicarea copilului în procesul terapeutic. Platforma este utilizată atât în cabinetele logopedice și în școli, cât și acasă, împreună cu părinții, facilitând continuitatea terapiei între ședințe. Un avantaj important îl reprezintă adaptarea conținutului la particularitățile limbii române și posibilitatea monitorizării progresului copilului în timp.

O altă categorie de instrumente moderne este reprezentată de aplicațiile mobile pentru exerciții logopedice. Un exemplu recent este aplicația Logopedy, destinată atât copiilor, cât și adulților cu dificultăți de vorbire. Aplicația oferă exerciții personalizate, materiale audio și

posibilitatea colaborării dintre logoped, pacient și familie. Prin intermediul acestor aplicații, exercițiile pot fi repetate zilnic într-un mod accesibil și atractiv iar părinții pot urmări mai ușor activitatea copilului și recomandările specialistului.

În domeniul cercetării românești au fost dezvoltate și programe specializate precum LOGOMON, creat pentru copiii cu dislalie. Acest sistem utilizează exerciții multimedia, înregistrări audio și imagini pentru corectarea sunetelor afectate. Programul permite analiza pronunției și organizarea exercițiilor în funcție de dificultatea copilului. Cercetările realizate în România arată că astfel de sisteme informatice pot crește eficiența terapiei și motivația copiilor, deoarece activitățile digitale sunt percepute ca jocuri interactive și reduc monotonia exercițiilor clasice. De asemenea, inteligența artificială și realitatea virtuală au început să fie integrate experimental în terapia logopedică. Unele programe bazate pe inteligență artificială pot analiza automat vorbirea și pot propune exerciții personalizate în funcție de dificultățile identificate. În același timp, realitatea virtuală creează medii interactive în care copilul poate exersa comunicarea în situații apropiate de viața reală, reducând anxietatea și stimulând exprimarea verbală spontană. Aceste tehnologii moderne oferă perspective importante pentru viitorul logopediei, deoarece permit o intervenție mai atractivă, mai precisă și mai adaptată nevoilor individuale.

Telelogopedia reprezintă o componentă importantă a intervenției moderne asistate de calculator. Prin intermediul platformelor online și al videoconferințelor, terapia poate fi realizată la distanță, facilitând accesul la servicii logopedice pentru persoanele din mediul rural, din zone izolate sau pentru cele care nu se pot deplasa la cabinet. În timpul pandemiei, această formă de intervenție s-a dezvoltat rapid și a demonstrat că poate fi eficientă atunci când este bine organizată. Telelogopedia oferă continuitate procesului terapeutic și permite implicarea mai activă a familiei, care poate observa direct exercițiile și modalitățile de lucru utilizate de specialist. Cu toate avantajele lor, metodele asistate de calculator trebuie utilizate echilibrat și integrate într-un program terapeutic complex. Tehnologia nu poate înlocui relația umană dintre logoped și beneficiar, empatia specialistului sau adaptarea spontană la particularitățile emoționale și comportamentale ale copilului. Rolul calculatorului este acela de a completa și eficientiza intervenția tradițională, oferind resurse suplimentare și modalități moderne de învățare. Atunci când sunt utilizate corect, metodele asistate de calculator contribuie semnificativ la dezvoltarea limbajului, la creșterea motivației pentru terapie și la îmbunătățirea rezultatelor recuperatorii.

Cu toate progresele realizate, logopedia din România se confruntă încă cu anumite provocări. Lipsa specialiștilor în mediul rural, accesul limitat la servicii și necesitatea formării continue reprezintă probleme importante. Într-un domeniu aflat într-o permanentă evoluție, logopezii trebuie să fie permanent informați cu privire la noile metode și tehnologii pentru a putea oferi intervenții eficiente.

Terapia logopedică din România este un domeniu aflat într-o continuă dezvoltare, caracterizat prin diversitate, modernizare și adaptare la nevoile societății contemporane. Evoluția sa de la o practică empirică la una științifică și interdisciplinară demonstrează importanța pe care comunicarea o are în viața individului. Strategiile, tehnicile și resursele moderne contribuie la creșterea eficienței intervențiilor logopedice și la îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu dificultăți de limbaj. Prin dezvoltarea continuă a serviciilor, formarea specialiștilor și integrarea tehnologiei, logopedia își va menține rolul pe care l-a dobândit în sprijinirea comunicării și a integrării sociale.

BIBLIOGRAFIE

- Bodea Hațegan, C., (2016), *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, Editura Trei, București
- Burlea, G., (2011), *Intervenția logopedică timpurie*, Editura Polirom, Iași
- Olărescu, V., (2008), *Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic*, Chișinău
- Ștefănaș, F., (2010), *Terapia tulburărilor de limbaj*, Editura Polirom, Iași
- Verza, E., (2009), *Tratat de logopedie*, Editura Semne, București
- Vrăsmaș, E., (1997), *Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice*, EDP, București.

INTEGRAREA PLATFORMELOR DIGITALE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ-TIMLOGO

Purle Teodora, profesor logoped,
CJRAE-Școala Gimnazială „George Călinescu” Iași

Este un lucru știut că o terapie logopedică eficientă se desfășoară cel mai bine face to face, în cabinetul logopedic. Însă pandemia ne-a dovedit cât de nepregătiți eram pentru a putea lucra de la distanță cu copiii cu tulburări de limbaj. De atunci și până acum au existat nenumărate preocupări de a elabora și omologa diferite platforme digitale, aplicații digitale care să sprijine terapia logopedică.

O platformă cu totul deosebită este TIMLOGO, pe care o să v-o prezint în continuare.

Timlogo.ro este o platformă digitală de terapie logopedică omologată de către Ministerul Educației, cu un grad ridicat de interactivitate și antrenare a limbajului, adaptată la specificul lingvistic al limbii române. Platforma a fost dezvoltată împreună cu specialiști logopezi și specialiști în științele educației din Universitatea din București și Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău. Este dintre cele 9 soluții alese de Microsoft la nivel mondial și singura din România pentru grantul AI for Accessibility. Timlogo se folosește atât în instituții specializate (CJRAE-uri, CCD-uri, școli, cabinete), cât și acasă de către copii, singuri sau cu părinții. În platformă sunt încărcate 477 de aplicații digitale grupate în 34 de module logopedice, fiecare modul fiind focalizat pe câte un sunet problematic din limba română. De asemenea, modulele sunt adresate copiilor care au nevoie de dezvoltarea vocabularului, dezvoltarea psihomotricității, dezvoltarea cognitivă și, bineînțeles, de dezvoltarea limbajului.

Modulul Orientare

Cunoașterea indicatorilor care contribuie la organizarea spațiului este definitorie pentru orientarea noastră în spațiu. Învăță copilul să se orienteze în raport cu sine, dar și cu o altă persoană.

Modulul Margareta Înflorită este o secțiune destinată dezvoltării vocabularului. Este un joc de recunoaștere și sortare a cuvintelor în categorii, exersarea capacității de a recunoaște și clasifica obiecte din mediul înconjurător. Jocul are două nivele: Ușor - în panou se afișează imagine și text de la început. Dificultatea cuvintelor este mai scăzută. Difícil - în panou se afișează doar cuvântul scris iar imaginea apare atunci când se fixează panoul în categoria aleasă. Dificultatea cuvintelor este mai mare.

Subiectul va recunoaște obiectele care apar pe ecran într-un panou și le va încadra într-o anumită categorie.

Cuvintele care apar în joc sunt de două tipuri, respectiv din cele două categorii alese de jucător sau de facilitator la începutul jocului. Copilul trebuie să recunoască cuvântul din imagine sau din text, să decidă din care categorie face parte și apoi să așeze cartonașul la stânga sau la dreapta, în funcție de categoria acelui cuvânt. Pentru fiecare cuvânt rezolvat corect, margareta primește o petală. Doar dacă se sortează toate cuvintele corect, margareta dobândește toate petalele. Pentru o folosire și

mai eficientă a acestui joc, recomandăm să se încurajeze copilul să pronunțe cuvântul înainte de a îl așeza într-o categorie.

Modulul Concursul Bicicliștilor

Secțiunea: Dezvoltarea vocabularului. Joc de identificare a cuvintelor ascunse. Jocul atrage copilul în sarcina de a ordona literele unui cuvânt. Literele sunt puse la dispoziția copilului, singura sarcină este de a le ordona în mod corect pentru a forma cuvântul ascuns. Jocul constituie o alternativă la metoda clasică a exercițiilor de scriere-citire pe hârtie fiind complementar cu activitatea la clasă. Jocul are două nivele: Ușor - cuvântul este asemănător cu cel corect fiind inversate doar două litere. La fiecare cuvânt rezolvat personajul biciclist înaintază două etape. Se folosesc cuvinte ușoare. Dificil - are o treime din litere aflate în locul incorect iar personajul înaintază doar o etapă pentru fiecare cuvânt rezolvat. În plus, la acest nivel se folosesc cuvinte mai dificile. Copilului îi sunt prezentate pe rând 10 cuvinte alese din categoria stabilită de jucător. Copilul trebuie să recunoască literele și să-și imagineze ce cuvânt ar putea să formeze cu ele. Apoi va trebui să vizualizeze cuvântul găsit pentru a putea ordona literele corespunzător. Procesele de gândire necesare pentru a rezolva acest joc sunt complexe iar copilul trebuie să-și folosească multe resurse pentru a rezolva corect. La fiecare cuvânt rezolvat personajul înaintază pe circuit. La fiecare cuvânt sunt permise trei greșeli. La a patra greșală, cuvântul apare rezolvat însă avatarul biciclist nu înaintază pe pistă. Oponentul înaintază la fiecare cuvânt, fie că jucătorul a rezolvat corect, fie că nu.

Pentru copiii cu tulburări de pronunție, se alege sunetul dorit pentru a fi exersat, exercițiile de miogimnastică specifice, se poate alege și demonstrația unui logoped digital. Vom exemplifica pentru câteva sunete/module.

Fiecare Modul destinat corectării unui anumit sunet acoperă întreg conținutul tulburării de pronunție, respectându-se etapele terapiei, a demersului logopedic recuperator, precum și atingerii obiectivelor:

- *identificarea sunetului individual, în silaba, în cuvânt*
- *impostarea sunetului*
- *recunoașterea semnului grafic corespunzător sunetului*
- *pronunțarea sunetului în silabă și cuvânt*
- *consolidarea sunetului*

Modul S

Sigmatismul este una dintre cele mai dese tulburări de pronunție întâlnită la copii. Corectarea sunetului S este importantă, deoarece frecvența acestuia în cuvintele din limba română este destul de mare, ceea ce poate duce la o oarecare dizarmonie a mesajului transmis. De asemenea, pronunția corectă a sunetului S reprezintă baza pronunțării corecte a sunetelor Z și Ț.

Modulul CE

Înlocuirea sunetului CE cu ȘE, SE sau ȚE determină dificultăți în înțelegerea, de către receptor, a mesajului. Emiterea corectă a sunetului CE este condiționată de pronunția corectă a sunetelor T și, mai ales, Ș. În aceste condiții se impune, întâi, corectarea sunetului Ș, respectiv T, și abia apoi se poate trece la impostarea sunetului CE.

Modulul CI

Înlocuirea sunetului CI cu ȘI, SI sau Ț determină dificultăți în înțelegerea, de către receptor, a mesajului. Ca și sunetul CE, emiterea corectă a sunetului CI este condiționată de pronunția corectă a sunetelor T și, mai ales, Ș. Astfel, impostarea sunetului CI, presupune corectarea, mai întâi, a sunetelor Ș și T.

Modulul GE

Impostarea sunetului GE presupune pronunțarea corectă a sunetelor J și D. Dacă cele două sunete amintite sunt bine consolidate, apoi se poate începe învățarea sunetului GE.

Modulul GI

Impostarea sunetului GI presupune pronunțarea corectă a sunetelor J și D. Dacă cele două sunete amintite sunt bine consolidate, apoi se poate începe învățarea sunetului GI.

Modulul R

Fonemul R se obține cu oarecare dificultate și necesită, de multe ori, un număr mult mai mare de exerciții față de celelalte sunete. Atunci când este înlocuit cu L, impostarea lui R este mai facilă. Când este omis sau înlocuit cu I, se recomandă ca, în paralel cu exercițiile specifice, să fie înlocuit cu L, în cuvintele uzuale.

Modulul Z

Pronunția corectă a sunetului Z este dependentă de pronunțarea corectă a fonemului S. Se arată logopatului că, în cazul sunetului Z, coardele vocale vibrează.

Modulul Ț

Pronunția corectă a sunetului Ț este dependentă de pronunțarea corectă a fonemelor T și S. Sunetul Ț se obține prin rostirea rapidă a celor două.

Modulul Logopetrics

Sectiunea: Dezvoltarea vocabularului. Joc de recunoaștere a cuvintelor pe baza cuvântului sau a cuvântului însoțit de imagine. Jocul are două nivele: Ușor - se folosesc cuvinte mai scurte iar viteza de cădere a jetoanelor este mai mică Dificil - cuvinte mai lungi și mai dificile iar piesele cad mai repede, prin urmare copilul trebuie să pronunțe cuvântul mai repede și/sau să reușească din mai puține încercări.

✓ Încurajarea pronunțării corecte.

Pe ecran apare o tablă iar jetoanele cu imagini cad din partea de sus. Copilul trebuie să înțeleagă desenul sau să citească cuvântul de sub desen și să pronunțe cât mai corect. Dacă pronunția a fost corectă, facilitatorul apasă pe un buton aflat pe alt dispozitiv, de exemplu telefon mobil. La apăsarea butonului, jetonul se transformă într-un foc de artificii și apoi dispare. Dacă copilul nu a pronunțat corect atunci jetonul va cădea. Toate jetoanele care cad se așează unele peste altele și jocul se încheie dacă se ocupă tot spațiul. Jocul poate fi folosit în mai multe moduri, facilitatorul este cel care stabilește dacă copilul a reușit sau nu să pronunțe în funcție de scopul sesiunii de dezvoltare lingvistică sau terapie. De exemplu, dacă copilul nu poate pronunța cuvântul, facilitatorul poate schimba obiectivul la pronunția primului sunet. Desigur că sunt mai multe grade de succes și eșec în pronunțarea unui cuvânt iar facilitatorul poate folosi acest fapt pentru a conduce copilul, din aproape în aproape, la o pronunție inteligibilă. Învățarea se produce la granița frustrării

iar facilitatorul trebuie să aibă grijă să țină copilul pe această linie, dacă totul este prea ușor apare plictiseala iar dacă exigențele sunt prea mari apare frustrarea.

Modulul Labirintul lui Minos

Sectiunea: Structurarea limbajului. Jocul încurajează copilul să formuleze propoziții respectând topica limbii române și să creeze un scurt text, respectând succesiunea logică a evenimentelor. De fiecare dată când copilul indică în mod corect ordinea cuvintelor, eroul înaintează un pas în labirint. Scopul jocului este ca eroul să iasă din labirint dar numărul de pași este egal cu numărul de propoziții de aceea doar dacă se rezolvă corect toate propozițiile eroul va putea ieși din labirint. Dacă copilul greșește, jocul indică acest fapt. Sunt permise două greșeli la o propoziție dar la a treia greșeală, propoziția corectă va apărea rezolvată. La nivelul 2 propozițiile se înlanțuiesc, iar jucătorul trebuie să le citească. Va descoperi o mică poveste și în același timp va exersa citirea și pronunția.

- ✓ Învățarea ordinii corecte a cuvintelor într-o propoziție.

Jocul prezintă copilului cuvinte din care se poate construi o propoziție. Cuvintele sunt amestecate. Pentru a rezolva acest joc, este necesară citirea tuturor cuvintelor, înțelegerea și memorarea lor. Apoi copilul va face scenarii folosind tehnica de încercare și eroare pentru a descoperi care este ordinea firească a cuvintelor. După ce reușește să indice ordinea corectă a cuvintelor, propoziția trebuie citită.

Modulul Vânătoarea de Sunete

Sectiunea: Emiterea sunetelor. Joc pentru recunoașterea sunetelor într-un cuvânt în vederea folosirii corecte ale acestora. Jocul are două nivele: Ușor - sunetul este în poziție inițială și cuvinte ușoare; Dificil - sunetul se poate afla oriunde în cuvânt iar cuvintele sunt mai dificile

- ✓ Diferențierea și folosirea corectă a cuvintele asemănătoare care au sunete cu aceleași puncte de articulare în vorbire.

La începutul jocului se alege perechea de sunete cu care copilul va lucra, de exemplu Ș-J, Ț-T, B-M, C-G. Jocul va afișa cuvinte care conțin aceste sunete iar copilul trebuie să le sorteze pe panourile din stânga și dreapta în funcție de compoziția sunetelor care formează numele acelei imagini. Pentru a rezolva această problemă, subiectul este obligat să proceseze în mai mulți pași și astfel se activează zone extinse din creier. Fiecare cuvânt rezolvat corect atrage după sine dispariția unui sunet din jurul vânătorului. Scopul final al jocului este ca vânător- ul să vâneze toate sunetele din jurul său. Beneficiul pentru copil: este un bun exercițiu de citire și de analiză a cuvintelor.

BIBLIOGRAFIE

Mititiuc Iolanda, Purle Teodora, (2010), *Incursiune în universal copiilor cu tulburări de limbaj*, Editura Alfa, Iași;
Purle Teodora, (2024), *Dislalia. Instrument de evaluare a progresului*, Editura Spiru Haret, Iași;
Purle Teodora ș.a. (2021), *Aplicații software utilizate în practica logopedică*, Editura PIM, Iași.

UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND TULBURAREA DE DEZVOLTARE A LIMBAJULUI LA COPII

Tudorean Ovidiu-Cristian, profesor dr.-logoped,
CJRAE-CSES IAȘI

Preambul

Tulburarea de Dezvoltare a Limbajului (TDL) prin raportarea la manualele de diagnostic și statistică (DSM-5, ICD-10 și ICD-11) și praxisul logopedic

Tulburarea de Dezvoltare a Limbajului (TDL) este o condiție psiholingvistică obiect al terapiei logopedice precum și al unor studii diverse, însă mai puțin cunoscută în spațiul educativ-terapeutic autohton și care în limba engleză a fost identificată de-a lungul timpului prin mai multe sintagme cum ar fi *Specific Language Impairment* – 1981, *Grammatical Specific Language Impairment* – 1997, *Developmental Language Impairment* – 2000, *Primary Language Disorder* – 2003, *Primary Language Impairment* – 2009 etc.

Până în 2017 cei mai mulți specialiști preferau formularea *Specific Language Impairment* (SLI), dar lucrurile s-au schimbat după ce echipa condusă de Dorothy Vera Margaret Bishop, o psihologă britanică specializată în tulburări de dezvoltare a limbajului, profesor emerit de neuropsihologie a dezvoltării la Universitatea din Oxford, unde a lucrat din 1998 până la pensionare în 2022, a conceput un studiu derulat în două faze, folosind metoda Delphi. Au rezultat o serie de concluzii și de recomandări cu privire la criteriile de definire și identificare ale TDL și la terminologia care ar trebui folosită, respectiv *Developmental Language Disorder* (DLD), așa cum a fost definită în proiectul Consorțiului CATALISE (Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence) (Bishop *et al.*, 2017). Din această perspectivă poate fi considerată echivalentă codului 315.32: *Tulburarea de Limbaj* din DSM-5 (Asociația Americană de Psihiatrie, 2013), cu codul F80.2: *Tulburarea mixtă de limbaj receptiv-expresiv* din ICD-10, respectiv 6A01.20: *Tulburări de dezvoltare a vorbirii sau limbajului cu afectare a limbajului receptiv și expresiv* din ICD-11.

Se desprind două categorii de etichete diagnostice. Odată cu conturarea tabloului semiologic care indică prezența unei tulburări de limbaj, interogația „Există condiții biomedicale asociate acesteia?” ghidează formularea diagnosticului de **tulburare de dezvoltare a limbajului** (TDL – DLD), dacă răspunsul este negativ, sau de **tulburare de limbaj asociată cu ...** (sindroame genetice, dizabilități senzoriale, tulburări neurologice etc.), dacă răspunsul este pozitiv. Ambele diagnostice necesită informații suplimentare privind comorbiditățile, factorii de risc, abilitățile de limbaj afectate etc. (Bishop *et al.*, 2017).

Date actuale despre TDL

TLD provoacă dificultăți de vorbire și înțelegere fără un motiv aparent, recognoscibil. Există impacturi serioase și pe termen lung, deoarece îi pune pe copii într-un risc mai mare de eșec școlar și de dificultăți cu bunăstarea psihoemoțională, ba chiar și cu viitorul previzionat pentru un traseu academic extins sau un potențial loc de muncă. Cea mai mare provocare legată de TLD este

că un nespecialist nu o poate identifica, nu poți spune privind / interacționând cu un copil că are TLD și, prin urmare, aceste persoane în devenire pot fi adesea trecute cu vederea pentru sprijin sistematic de specialitate (dacă presupunem în mod optimist că acesta este disponibil). TDL adesea nu este diagnosticată sau nu este diagnosticată până la vârsta școlară. Adesea nu este tratată, deoarece copiii nu prezintă alte afecțiuni asociate care sunt mai înțelese pe scară largă și ușor de identificat.

Din datele disponibile până în prezent TDL este o condiție permanentă, pe tot parcursul vieții, care afectează 1 din 14 persoane (Norbury *et al.*, 2016), ceea ce echivalează cu doi copii dintr-o clasă cu 30 de elevi. Analizând diagnosticele copiilor incluși în programul de terapie logopedică în anul școlar 2025 – 2026 din două instituții de învățământ din municipiul Iași (o grădiniță cu program prelungit și o școală gimnazială) constatăm că printre cei 40 de beneficiari 10 se încadrează în criteriile diagnostice pentru TDL (25%). Prevalența TDL într-un eșantion reprezentativ de copii din Australia a fost de 6,4% la 10 ani (Calder *et al.*, 2022). TDL este de 50 de ori mai răspândită decât deficiența de auz și de cinci ori mai răspândită decât tulburarea din spectrul autist (TSA) (McGregor, 2020).

Printre elementele semiologice care orientează diagnosticul de TDL pot fi amintite:

- Copilul începe să vorbească mai târziu decât frații sau colegii lui
- Are dificultăți în învățarea cuvintelor noi
- Are dificultăți în a pune cuvintele în propoziții în ordinea firească a limbii materne
- Folosește cuvinte greșite sau omite cuvinte atunci când vorbește
- Folosește propoziții scurte și simple, oarecum în contrast cu alte abilități mai bine dezvoltate
- Dificultăți în a spune o poveste în ordine și a omite detaliile nesemnificative
- Dificultăți în a răspunde la întrebări sau a înțelege întrebările, ordinele compuse etc.
- Dificultăți în a fi înțeles de persoane din afara familiei, cu toate că partea fonetico-fonologică poate fi tipic dezvoltată
- Dificultăți în a-și explica gândurile și sentimentele
- Copilului îi este greu să urmeze instrucțiunile
- Are nevoie de multe repetiții pentru a înțelege și urma comenzile
- Privește la alții pentru a afla ce să facă, în loc să urmeze instrucțiunile
- Dificultăți în învățarea și memorarea informațiilor noi (de exemplu un copil care a împlinit 6 ani, aflat în grupa mare, a avut nevoie de 25 – 30 de repetări pentru a folosi corect articolul nehotărât un / o pentru 10 cuvinte introduse în vocabularul de utilizare, părănd că nu ascultă sau că este distras, în ciuda abordării multimodale)
- Poate adopta comportamente provocatoare
- Uneori dificultăți în învățarea lecturii și a scrisului
- Evitarea conversațiilor și a situațiilor sociale (de exemplu un copil fericit în vacanța de vară a devenit de nerecunoscut după primul modul din clasa pregătitoare)
- Dificultăți în a participa la activități și discuții, fie cu alți copii, fie cu adulții.

Pornind de la studiul publicat de Samadi *et al.* (2023) putem face o comparație sintetică între nevoia implicită de suport pe care o are un copil cu tulburare din spectrul autist (nivelul 2 sau 3) și unul cu TDL aflați în etape de dezvoltare similare.

TDL	Autism (nivel 2-3)	Impactul tulburării și nevoia implicită de suport
±	+	Dificultăți marcate în abilitățile de comunicare socială verbală și nonverbală: • a răspunde corespunzător la interacțiunile cu ceilalți • a iniția sau a menține o conversație • a discuta în detaliu propriile interese • a înțelege perspectiva altei persoane
±	+	Poate avea o vorbire foarte limitată
±	+	Este posibil să își poată exprima doar nevoile de bază
±	+	Va avea dificultăți în a lega prietenii
±	+	Vor avea dificultăți în a face față schimbărilor din rutina sau mediul lor
+	+	Probleme cu teoria minții, memoria verbală pe termen scurt și procesarea fonologică

Notă: ± suport variabil (frecvență, intensitate); + suport constant

Unele direcții de abordare educativ-terapeutică a copiilor cu TDL

Abordarea educativ-terapeutică în TDL se face având în vedere o serie de obiective generale bine stabilite care emerg din specificul nosologic al acesteia. Primul obiectiv, lesne de intuit, urmărește schimbarea statusului comunicațional al copilului, de la necorespunzător (atipic) spre unul dezirabil (conform vârstei calendaristice, etapei de instruire și mediului social-educational). Atingerea acestui obiectiv corelează, pentru unele tulburări de limbaj și comunicare, cu *dispariția* necesității unor intervenții ulterioare, însă nu este cazul în TDL, condiție înăscută și care însoțește individul pe tot parcursul vieții.

Astfel derivă formularea celui de-al doilea obiectiv caracteristic TDL: *ameliorare* a abilităților de limbaj și comunicare. Intervenția urmărește să îmbunătățească diversele aspecte ale limbajului copilului prin exersarea unor comportamente specifice. Copilul poate fi învățat să extindă numărul de cuvinte și morfeme gramaticale din propoziții, să producă o gamă mai largă de relații semantice sau să folosească limbajul mai flexibil și mai adecvat situației de comunicare.

O a treia opțiune în formularea obiectivelor este de a învăța copilul *strategii compensatorii*, mai degrabă decât comportamente verbale specifice. Această tehnică este utilizată și în alte tulburări, cum ar fi cele de ritm și fluentă a vorbirii. Beneficiari pot fi copiii mai mari și adolescenții, deoarece implică un anumit nivel de dezvoltare cognitivă care să-i permită subiectului să rețină și să aplice astfel de strategii. Este până la urmă o schimbare de paradigmă de la competență la performanță lingvistică, rolul specialistului fiind acela de a oferi clientului instrumente care să îi permită o funcționare cât mai bună în contextul deficitului de limbaj.

A patra opțiune nu se concentrează asupra subiectului, ci asupra *mediului* în care acesta funcționează. Această particularizare a intervenției are în vedere în primul rând calitatea vieții

persoanei și mai puțin limbajul. Dacă contextul etiologic și cel semiologic sunt complexe, dincolo de posibilitățile actuale de corectare, are sens încercarea de modificare sau influențare a contextului în care trebuie să funcționeze un copil, în loc de a încerca schimbări concrete la nivel individual (Tudorean, 2024). Alegerea tipului de obiectiv este primul pas important într-un plan de intervenție. Această alegere permite logopedului să discute realist cu familia – considerată partener egal în terapie – despre obiectivele pe termen mediu și lung și prognosticul logopedic.

Obiectivele intervenției logopedice în TDL sunt conturate la trei niveluri cu grade diferite de specificitate și întindere a intervalului temporal:

Obiective de bază: identificarea ariilor care vor fi selectate datorită importanței lor pentru funcționarea comunicatională sau din cauza severității deficitului; acestea sunt obiective generale și, de obicei, sunt formulate pe termen lung într-un plan educațional (de exemplu, pentru copiii cu TDL, accesul la noi categorii gramaticale).

Obiective intermediare: oferă specificații mai detaliate în cadrul unui obiectiv de bază; există mai multe niveluri de obiective intermediare asociate fiecărui obiectiv de bază (de exemplu, acordul, articolul, pronumele).

Obiective specifice: exemple concrete privind ariile limbajului – formă, conținut sau utilizare – identificate ca obiective intermediare. Aceste obiective, formulate și verificate pe termen scurt, sunt considerate jaloane pe drumul către obiectivele de bază și cele funcționale și ar trebui să se bazeze pe pregătirea pragmatică a copilului, pe achizițiile deja dobândite sau în curs de învățare.

Combinarea judicioasă a acestor obiective conduce la modificări ale abilităților de limbaj care pot fi grupate conform a trei tipare: *facilitarea*, *conservarea* și *inducerea* (Olswang *et al.*, 1998).

Facilitarea este rezultatul prim al oricărei intervenții logopedice. Prin facilitare se obține o rată accelerată a învățării limbajului, fără ca rezultatul final să se modifice. Altfel spus, facilitarea ajută un copil să atingă unele repere lingvistice mai devreme decât ar fi făcut-o dacă nu s-ar fi intervenit, dar nu înseamnă că acel copil își va însuși abilități de limbaj mai complexe.

Aceste abilități ar fi fost însușite oricum, dar într-un interval de timp mai mare. De aici și unele voci care contestă utilitatea intervenției de facilitare, în condițiile în care traseul limbajului rămâne între aceleași limite, singura modificare fiind cea legată de reperele cronologice (Marsico *et al.*, 2021). Totuși, pot fi intuite beneficiile acestei abordări, în condițiile în care toate funcțiile cognitive se sprijină și se dezvoltă în interacțiune cu competențele de limbaj. Îmbunătățirea comunicării poate influența abilitățile sociale ale copilului, repertoriul comportamental, stima de sine și relațiile în microgrupul familial. Comunicarea influențează multe aspecte ale vieții unui copil, iar sprijinirea acestuia în procesul de maturizare poate duce adesea la schimbări benefice care depășesc comportamentul lingvistic în sine.

Copilul cu TDL poate deveni destul de devreme conștient că felul în care se exprimă și cât și cum înțelege din ceea ce aude sunt diferite față de cel al altor egali de vârstă. În atare condiții chiar și cel mai mic suport, oferit de familie și instituția de învățământ, devine binevenit.

Conservarea reprezintă acel traseu al intervenției logopedice care are drept obiective esențiale păstrarea unor abilități care în alte condiții ar dispărea. Este bine-cunoscută situația copiilor foarte mici cu deficiență congenitală de auz, care au un traseu de dezvoltare asemănător cu al copiilor auzitori în primele 5-6 luni de viață, după care cei dintâi încep să piardă din achizițiile prelingvistice (nu vor mai parcurge etapa lalației canonice, a primelor cuvinte, iar în lipsa măsurilor specifice se va instaura mutismul). În TDL fiecare nouă achiziție de limbaj expresiv este fixată

printr-un număr uneori impresionant de repetări și contexte diferite de exersare. În lipsa acestora este puțin probabil să se producă transferul iar abilitatea să se generalizeze.

Inducerea unui comportament înseamnă că intervenția (logopedică) determină în totalitate dacă va fi obținută o anumită achiziție sau abilitate de limbaj. Fără intervenția specifică, acest rezultat nu va putea fi atins niciodată. Folosind din nou exemplul copilului cu deficiență de auz, care folosește foarte puțin limbaj oral și care provine din părinți cu auz normal (pe cale de consecință se presupune că aceștia nu cunosc limbajul mimico-gestual), dacă acesta nu are acces într-o instituție specializată de învățământ sau nu interacționează cu persoane surde, nu va învăța limbajul semnelor ca formă de comunicare decât dacă are loc intervenția. În lipsa intervenției, comunicarea copilului va rămâne extrem de limitată, bazată în special pe mimică și poate pe unele gesturi naturale sau evocatoare. Utilizarea intervenției pentru a preda copilului limba semnelor ca formă de comunicare ar fi un exemplu de inducere a unui comportament comunicativ. Inducerea este cea mai consistentă formă de intervenție și cel mai adesea este considerată ca fiind un rezultat direct al acțiunii terapeutului.

Evaluarea integrată precum și evaluările formative (chiar și cea sumativă, dacă este cazul) conduc abordarea logopedică în TDL. Practicianul structurează obiectivele și le ajustează pe parcurs funcție de evoluția concretă a copilului. Cadrul de acțiune este unul generos, care acoperă întreg palierul abilităților de limbaj și comunicare: expresivitatea lingvistică, vocabularul de stocare și de utilizare, lectura activă (conștientă, cu sens), scrierea pragmatică. Abilitățile de limbaj oral receptiv și expresiv se sprijină și se dezvoltă prin exersarea atenției centrate în câmp perceptiv pe date verbale, vocabular receptiv și expresiv în expansiune, folosirea înțelegerii verbale auditive, îmbunătățirea fluenței verbale (cu determinanți executivi și lingvistici). Dezvoltarea scrierii devine de asemenea un deziderat, compus atât din scrierea „clasică” creion – hârtie, dar și tastarea, în condițiile în care copiii actuali sunt obișnuiți cu ecranele tactile și mai puțin sau deloc cu tastatura (un exemplu oarecum anecdotic, dar care este destul de sugestiv în această speță: într-o clasă a VIII-a de la o școală gimnazială dintr-o comună suceveană, din cei 24 de elevi 7 au laptopuri acasă, dar doar unul singur are instalate pe laptop programe de procesare text, restul doar jocuri sau aplicații social media...). Indiferent de forma aleasă scrierea trebuie să ajungă pragmatică, în acest sens logopedul putând să acționeze suplimentar și complementar demersurilor strict academice.

Lectura activă presupune printre altele solicitarea de informații pornind de la text, respectarea indicațiilor, decodarea simbolurilor și a etichetelor, descifrarea organizatoarelor grafice, citirea instrumentelor, a hârtiilor, tabelelor și graficelor. Să nu uităm că orice acțiune academică are o redusă importanță *per se*, finalitatea fiind în viața reală, adică translarea de la cunoștințe la abilități transferabile.

O detaliere a componentei **vocabular** relevă că aceasta este compusă din mai multe arii semantice care acoperă cea mai mare parte din lexicul uzual pentru copiii cu vârste cuprinse între 3 și 7-8 ani. Aceste arii cuprind noțiuni din categoriile:

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Activități zilnice | 2. Alimente |
| 3. Animale (sălbatic) | 4. Animale (domestice) |
| 5. Băuturi pentru copii | 6. Citirea orei – ceasul |
| 7. Culori | 8. Cuvinte – acțiuni (verbe) |
| 9. Cuvinte – însușiri (adjective) | 10. Deserturi |
| 11. Direcții și orientare spațială | 12. Emoții și sentimente |
| 13. Familia | 14. Forme și corpuri geometrice |
| 15. Fructe | 16. Hobby-uri |

- | | |
|---|--|
| 17. Instrumente muzicale | 18. Întrebări pentru obținerea permisiunii |
| 19. Legume | 20. Locuri și clădiri |
| 21. Lucruri din casă | 22. Lucruri din natură |
| 23. Magazine | 24. Meserii |
| 25. Numere (ordinale și cardinale) | 26. Obiecte de îmbrăcăminte |
| 27. Obiecte din sala de clasă | 28. Părți ale corpului |
| 29. Preferințe personale (îți place, ai, ai dori) | 30. Pronumele personale |
| 31. Saluturi și formule de politețe | 32. Sănătate și boală |
| 33. Sărbători și vacanțe (Crăciun, Anul Nou, Paște, Halloween etc.) | 34. Stări sufletești |
| 35. Trecut – prezent – viitor (continuum temporal și orientare temporală) | 36. Vocabular specific întrebărilor esențiale (Cine? Ce? Care? Când? Unde?...) |
| 37. Vocabular sportiv | 38. Vocabular școlar |
| 39. Vremea | 40. Zilele săptămânii, lunile anului și momentele zilei. |

Această structură prezentată pentru conveniență alfabetic și nu după criteriul importanței își propune să acopere, dintr-o perspectivă integratoare, toate componentele esențiale ale limbajului, relevante atât pentru comunicarea orală, cât și pentru învățarea și dezvoltarea limbajului citit-scris. Aplicarea personalizată permite folosirea competentă a morfemelor (fonemelor) specifice limbii române, formarea și dezvoltarea conștiinței fonologice, dezvoltarea abilităților lexicale fundamentale, a abilităților morfo-sintactice, dar și a celor pragmatice de limbaj.

Deoarece TDL este o dizabilitate „ascunsă” care afectează modul în care persoanele înțeleg și utilizează limbajul, terapia logopedică funcționează cel mai bine atunci când este consecventă, multimodală și cu presiune redusă asupra copilului. Practic, compilând evidențele, datele bazate pe dovezi, pentru a face terapia logopedică (și în cele din urmă viața de zi cu zi) mai eficientă, putem ține cont de următoarele repere:

1. Regula timpului de așteptare

Procesarea limbajului este solicitantă pentru un copil cu TDL. După ce se pune o întrebare sau se transmite o instrucțiune, se așteaptă puțin (aproximativ 10 secunde) înainte de a repeta dacă reacția nu a fost cea dorită. Astfel se previne „supraîncărcarea cu input” pe care o poate produce o repetare prea rapidă, deoarece creierul copilului trebuie să reia ciclul de procesare de la început (Jones & Westermann, 2022). De asemenea logopedul (aparținătorul) trebuie să reziste tentației de a reformula imediat întrebarea. Schimbarea cuvintelor face de fapt sarcina mai dificilă, deoarece copilul trebuie să decodeze o propoziție complet nouă pentru el.

2. Regula reformulării („Corectarea blândă”)

În loc să i se spună unui copil că a rostit ceva „greșit”, se repetă pur și simplu propoziția cu gramatica corectă, eventual este pus să repete și el. Astfel se oferă un model adecvat fără „anxietatea de performanță” sau rușinea de a fi corectat.

3. Suportul vizual

TDL face ca informațiile verbal-auditive să fie foarte „alunecoase”. Constant logopedul ar trebui să folosească elemente vizuale pentru a ancora limbajul oral (diferite forme sau culori pentru diferite părți de vorbire, hărți de cuvinte pentru a preda vocabular nou etc). Pentru aprofundarea subiectului cei interesați pot parcurge studiile lui Susan Ebbels, directoarea Moor House Research and Training Institute și se pot familiariza cu SHAPE CODING™ System destinat copiilor cu TDL.

4. Exprimare adaptată, simplificată

Pentru a ajuta pe cineva cu TDL, trebuie ajustat propriul stil de vorbire. Astfel o frază de tipul „Du-te și ia-ți pantofii, pune-ți haina și hai la mașină.” poate deveni „Ia-ți pantofii. [pauză, așteptăm îndeplinirea]. Acum, pune-ți haina. [pauză]. Hai la mașină.” Cuvintele pot fi (și ar fi bine să fie) însoțite de gesturi, orientarea privirii, folosirea elementelor paraverbale.

5. Focalizarea pe vocabularul funcțional

Logopedia „tradițională” a fost marcată de o circumstanță cu două nuanțe aparent contradictorii: penuria de materiale de lucru standardizate și abundența de materiale manufacturate de către logopede și logopezi. E lesne de înțeles că practica era neunitară, la nivel de „artă” și mai puțin condusă de evidențe (fără să generalizăm inadecvat). În prezent există o diversitate năucitoare de resurse ce pot fi utilizate (de profesionist dar și de familie). Selectarea celor adecvate cazului și integrarea în planul de intervenție devine principala provocare. În cazul celor cu TDL împotmolirea în „fișe” nu aduce de regulă rezultate. Cuvintele care intră treptat în vocabularul de utilizare sunt prezentate și exersate în contexte funcționale, în conversații zilnice. Astfel schimbarea se petrece și dincolo de spațiul și timpul petrecut în cabinet.

6. Sprijinirea abilităților narative

Persoanele cu TDL au adesea dificultăți în a spune povești sau a explica ce s-a întâmplat în timpul unei zile. Fenomenul este prezent și la copiii preșcolari mici, care experimentează sindromul „nu știu nimic, nu am făcut nimic”. Pentru TDL este utilă o listă de verificare, de algoritmizare a exprimării, un fel de gramatică narativă construită pornind de la întrebările deschise: Cine? (Personajul); Unde? (Contextul, cadrul); Ce? (Problema); Cum? (Efectele asupra copilului, răspunsul lui intern); Ce a făcut? (Planul, acțiunea); Cum s-a terminat? (Finalul, rezolvarea). Pentru că sarcinile lingvistice pot fi epuizante pentru copil, putem alterna cu pauze de limbaj oral, în care dominantă activității să fie una nonverbală.

Având în vedere și aceste sugestii putem personaliza intervenția logopedică destinată copiilor și tinerilor cu TDL astfel încât să obținem o calitate a vieții sporită. Obiectivul acesta supraordonat este tentant, dezirabil și fezabil.

BIBLIOGRAFIE

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5(TM))* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.-d). *Speech and language disorders*. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & consortium, C. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>.
- Calder, S. D., Brennan-Jones, C. G., Robinson, M., Whitehouse, A., & Hill, E. (2022). The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(11), 2044–2050. <https://doi.org/10.1111/jpc.16149>

Cristian Tudorean, O., & Ghergut, A. (2020). Specific Language Impairment and Language Delay: An Analysis of Developmental Language Disorder Characteristics in a Group of Romanian Children. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 3(2), 40–55. <https://doi.org/10.26407/2020jrtd.1.37>

Developmental Language Disorder. (2026, May 8). NIDCD. <https://www.nidcd.nih.gov/health/developmental-language-disorder>

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. (n.d.-c). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Jones, S. D., & Westermann, G. (2022). Under-resourced or overloaded? Rethinking working memory deficits in developmental language disorder. *Psychological Review*, 129(6), 1358–1372. <https://doi.org/10.1037/rev0000338>

Marsico, P., Graser, J. V., & van Hedel, H. J. A. (2021). Effectiveness of Facilitation, Arrangement of Task and Situation, (Non-)verbal Communication, and Counseling of Caregivers in Children with Neuromotor Disorders: a Systematic Review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(4), 360–380. <https://doi.org/10.1007/s41252-02-00220-y>

McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981–992. https://doi.org/10.1044/2020_lshss-20-00003

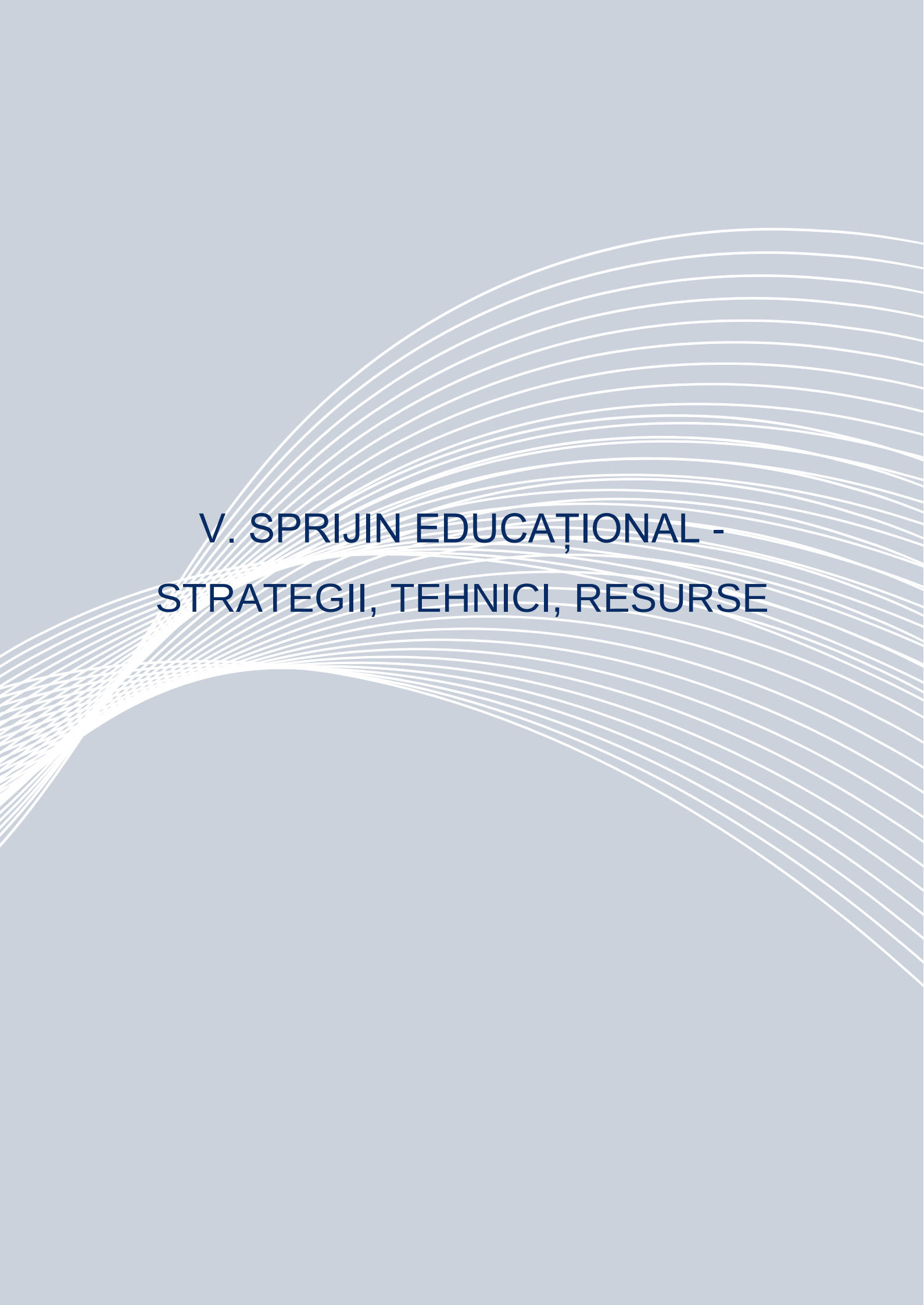
Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>

Olswang, L. B., Rodriguez, B., & Timler, G. (1998a). Recommending Intervention for Toddlers with Specific Language Learning Difficulties. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1), 23–32. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0701.23>

Samadi, S. A., Biçak, C. A., Noori, H., Abdalla, B., Abdullah, A., & Ahmed, L. (2023). Correction: Samadi et al. Autism Spectrum Disorder Diagnostic Criteria Changes and Impacts on the Diagnostic Scales-Utility of the 2nd and 3rd Versions of the Gilliam Autism Rating Scale (GARS). *Brain Sci.* 2022, 12, 537. *Brain Sciences*, 13(7), 1081. <https://doi.org/10.3390/brainsci13071081>

Tudorean, O.-C. (2024). Dizabilitate, limbaj și comunicare: implicații în viața de zi cu zi. In *Terapii și intervenții psihopedagogice la persoane cu cerințe speciale*. Iași: Editura Polirom.

World Health Organization (WHO). (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*. World Health Organization.



V. SPRIJIN EDUCAȚIONAL - STRATEGII, TEHNICI, RESURSE

REPREZENTĂRILE SOCIALE ALE DIZABILITĂȚII ȘI IMPACTUL LOR ASUPRA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

**Holic Roxana-Ionela, profesor itinerant și de sprijin,
CJRAE-Seminarul Teologic Ortodox „Sf. Vasile cel Mare” Iași**

Odată cu organizarea de către UNESCO a conferinței mondiale „Acces și calitate” și adoptarea Declarației de la Salamanca, din 1994, care promovează viziunea asupra educației incluzive, au fost stabilite principiile, politicile și practicile din domeniul cerințelor educaționale speciale, precum și Cadrul de Acțiune. Documentele emise au la bază principiile integrării și recunoașterii necesității de a acționa pentru crearea „școlilor pentru toți - respectiv, instituții care să includă toți copiii, care să respecte diferențele dintre aceștia, să sprijine elevii în activitatea de învățare și să răspundă cerințelor individuale”.

Profesorul reprezintă una dintre resursele cele mai importante în integrarea de succes a elevului, prin identificarea sarcinilor adecvate care să încurajeze dezvoltarea acestuia. Lindqvist și Nilholm (2014) susțin faptul că strategiile de incluziune sunt mai eficiente atunci când liderii școlilor și profesorii împărtășesc o viziune comună și atunci când există eforturi coordonate pentru a lucra în moduri care sunt în concordanță cu aceasta. Literatura de specialitate raportează că populația generală, cadrele didactice în formare și alți profesioniști din domeniul educației, percep educația incluzivă în moduri foarte diferite (Krischler et al., 2019). Acest lucru se datorează, printre altele, faptului că diferitele contexte culturale prezintă o înțelegere inegală a noțiunii de incluziune educațională, ceea ce implică o confuzie conceptuală, problemă care are implicații pentru rezultatele cercetării legate de eficacitatea practicilor incluzive (Krischler et al., 2019).

Relevanța teoriei reprezentărilor sociale constă în posibilitatea de a înțelege ce semnificații atribuie profesorii integrării deoarece reprezentările sociale servesc drept ghiduri de acțiune, modelând și constituind elementele contextului în care apar (Gebran & Trevizan, 2018). În acest context, un sistem de credințe asociat educației incluzive și instalat deficitar, generează opinii divergente, practici de segregare și excludere de către profesori, problemă care presupune o perspectivă reduționistă și limitată a incluziunii (Messiou, 2019; Van Mieghem et al., 2020).

De la o vârstă timpurie, școala, familia, instituțiile și mass-media, ne insuflă anumite moduri de a vedea lumea și ne oferă o viziune specială asupra lucrurilor din jurul nostru, prezentându-ne în mare măsură o construcție prestabilită a lumii în care creștem, valorile cu care este investită, categoriile care o guvernează și principiile în sine prin care o înțelegem. Percepția noastră asupra mediului este apoi modelată de grupurile, asociațiile și cluburile din care devenim parte. În principiu, prin schimburile noastre și comunicarea cu ceilalți se formează realitatea noastră despre lumea înconjurătoare. Pe parcursul contactelor noastre și al implicărilor multiple cu diferite grupuri sociale, noi înșine dobândim și transmitem cunoștințe, credințe și valori care ne permit să împărtășim o concepție comună despre lucruri și despre ceilalți. În acest sens, această reconstrucție a realității, această reprezentare a realității, este înainte de toate socială; adică elaborată după caracteristicile sociale ale individului și împărtășită de alți indivizi având aceleași caracteristici.

Practic, reprezentările sociale sunt construcții sociale; a trăi într-un spațiu social determinat înseamnă că ne asumăm, simțim și experimentăm realitatea într-un anumit fel și presupunem că

modul nostru de a vedea realitatea este o reprezentare adevărată a ceea ce este real. Construirea unei realități sociale se realizează printr-un fenomen diadic, o interacțiune dinspre subiect către mediul social și înapoi, sau mai bine zis, oamenii, la fel de mult ca și grupurile sociale, sunt producătorii societății, iar societatea, la rândul său, îi produce (Berger & Luckman, 1999). În această construcție persistentă, „realitatea” dizabilității se formează în esența sa din reprezentările care provin din felul în care trăim, experimentăm și simțim în viața noastră de zi cu zi, interpretând-o sub lumina moștenirii sociale care ne-a fost transmisă prin procesul de socializare.

Pentru Abric (2007) „o reprezentare socială reprezintă un grup organizat de informații, opinii, atitudini și credințe despre un obiect dat. Produsă social, este puternic marcată de valorile respective ale sistemului social-ideologic menționat și de istoria grupului și, astfel produs, constituie un element esențial al viziunii sale despre lume [...] toate reprezentările sociale au două componente: conținut și structură.” (p.59) Sistemele de reprezentare socială sunt instrumente cruciale care ne ajută să înțelegem lumea din jurul nostru și să controlăm fenomenele care au loc în ea și, de asemenea, să le explicăm.

Potrivit lui Moscovici (1989), reprezentările sociale sunt modele de organizare și ghidare a acțiunilor care provin din intersecția individului (mintea individului) și socialul (contextul social-cultural în care individul există). Mai mult, se referă la modul în care ființele sociale învață despre evenimentele cotidiene și filtrează informațiile care le înconjoară. Acestea constituie cunoaștere naturală și spontană; un sentiment de înțelegere comună care conferă sens a ceea ce are loc și actelor considerate normale și consensuale. Reprezentările sociale produc reguli cu ajutorul cărora evaluăm realitatea și prin intermediul cărora o creăm social, așa cum au explicat Berger și Luckman (1999).

Pentru Jodelet (1995) reprezentările sociale îmbracă forme diverse care variază de la imagini care atașează un grup de semnificații sistemelor de referință cu care interpretăm evenimentele, inclusiv cele la care nu ne așteptam să aibă loc.

În cazul reprezentărilor sociale a dizabilității nu există un sistem comun și universal bine stabilit. Chiar dacă admitem că există o bază comună de așteptări, interese și preocupări de luat în considerare, care au fost cultivate de-a lungul vieții, experiența actorilor cu privire la dizabilitate, speranțele lor, convingerile lor religioase și politice, nivelul lor de deschidere în raport cu diversitatea condiției umane și sociale, interesul pentru problemele sociale, vârsta și sexul, pot constitui argumentul principal pentru care sistemul lor de referință variază.

De exemplu, Morvan (1998) a identificat cinci tipuri de reprezentări sociale ale dizabilității: 1) cele care susțin și sunt susținute pe concepte care clasifică dizabilitatea; 2) cele care stau la baza excluderii, respingerii și refuzului diferențelor; 3) cele care asociază dizabilitatea cu artificialitatea umană, tehnică, fizică și instituțională; 4) cele care reduc dizabilitatea la efectele suferinței; și, 5) cele care depreciază persoanele cu dizabilități, tratându-le ca pe copii. Într-un anumit fel, sistemele de referință sunt create din imagini mult mai complexe și categorii diverse de persoane cu dizabilități decât cele pe care autorul le-a identificat în cinci clase: simbol reprezentativ, imagine fixă, o figură secundară, un obiect de afecțiune și cineva la care ne raportăm.

Este ușor de demonstrat puterea reprezentărilor sociale prin intermediul unei situații banale de interacțiune între oameni tipici și cei cu dizabilități. Dacă suntem suficient de atenți, putem asista la un proces în care asimilăm, aproape firesc, idei negative și preconcepute care schimbă diferențele fizice și psihice în diferențe sociale. Confruntarea cu non-normalul este tulburătoare, provoacă anxietate și face relația cu persoanele cu dizabilități instabilă, deoarece acestea reprezintă „o amenințare la adresa convențiilor pe care le trăim și pe care se bazează identitatea noastră” (Labregère, 1989, p.27).

Din acest motiv, nu este suficient să avem progres tehnic și juridic, metode, programe și acte de politici sociale în favoarea persoanelor cu dizabilități. Deși acestea sunt relevante pentru a crea oportunități de muncă sau educaționale și pentru a îmbunătăți accesul fizic, ele s-ar putea să nu fie suficiente pentru a elimina cea mai importantă barieră dintre toate: cea a atitudinii, susținută de sistemele dominante (actuale) de reprezentări sociale.

Unele studii ne permit să înțelegem că reprezentările sociale ale dizabilității tind să varieze în funcție de dimensiunea comunității (Flaskerud & Kviz, 1983 apud Veiga & Arzate-Salgado, 2013), de nivelul de educație, de sex (Darrow & Johnson, 1994), de originea etnică (Westbrook et al., 1993), și vârstă, printre multe alte variabile.

Bert Massie (2006) a menționat că atitudinile celorlalți sunt încă principala barieră în calea participării persoanelor cu dizabilități la activități cotidiene. Potrivit acestuia, sentimentele de milă, incapacitatea și așteptările scăzute de la persoanele cu dizabilități contribuie la dezvoltarea unor atitudini sociale negative, legându-le de stereotipuri, frică și sentimente de respingere a dizabilității. De asemenea, Antonak și Livneh (2000) și Nowicki (2006) arată că persoanele cu dizabilități continuă să considere că atitudinea socială are cele mai grave consecințe asupra vieții lor. Probabil, așa cum subliniază Shapiro (2000), în ciuda progreselor legislative susținute pentru o societate incluzivă, prezența miturilor, stereotipurilor și preconcepțiilor moștenite din trecut continuă să permită formarea reprezentărilor sociale bazate pe opinii și atitudini care înclină spre un comportament negativ capabil să prevină acum și în viitorul apropiat participarea persoanelor cu dizabilități în diverse contexte sociale, educaționale și profesionale. Rosenthal și colaboratorii (2006) și Chen și colegii săi (2002) se referă, de asemenea, la modul în care atitudinile sociale negative împiedică persoanele cu dizabilități în integrarea socială totală. Într-un studiu realizat de Palmer, Redinius și Tervo (2000) cu studenți din învățământul secundar, s-a arătat faptul că studenții din mediul urban au dezvoltat o atitudine mai pozitivă datorită expunerii mai mari la realitatea dizabilității decât cei care locuiau în mediul rural. Darrow și Johnson (1994), într-un studiu care a implicat studenți din învățământul superior, au arătat că studenții mai mari au manifestat în general atitudini mai pozitive față de persoanele cu dizabilități decât cei mai tineri. Royal și Roberts (1987) au concluzionat același lucru când au realizat un studiu la care au participat 151 de elevi din diferite niveluri de școlarizare. Acești autori au arătat că femeile, de regulă, au afișat o acceptare mai mare a dizabilității decât bărbații.

În general, atitudinile negative par să conducă la adoptarea unui comportament de respingere și păstrarea unei distanțe sociale față de persoanele cu dizabilități (Olkin & Howson, 1994; White, Jackson & Gordon, 2006). De asemenea, în ciuda progreselor legale, atitudinile negative care duc la discriminare în sfera muncii sunt încă o problemă serioasă pentru persoanele cu dizabilități (Lebed, 1985; Shapiro, 1994; Antonak & Livneh, 2000).

Diferiți cercetători arată continuu că atitudinile negative în ceea ce privește dizabilitățile persistă; astfel sunt cazurile lui Byrd și Elliott (1988), Livenh (1991), White, Jackson și Gordon (2006), Brostrand (2006) și Longoria și Marini (2006). Există dovezi că atitudinile se schimbă într-un sens pozitiv, totuși; după cum se poate concluziona în studiile lui Grewal și colaboratorii (2002), Molloy, Knight și Woodfield (2003), care indică o îmbunătățire generală a situației sociale și a oportunităților pentru persoanele cu dizabilități în ultimele decenii; în esență barierele de atitudine rămân active.

Una dintre problemele în studiul reprezentărilor sociale ale dizabilității este așa-numita impresie de indezirabilitate socială pe care o pot produce interviuații în răspunsurile lor. De fapt, exprimarea în cuvinte a ceea ce se crede despre dizabilitate poate fi contaminată de influența a ceea

ce este acceptat social să exprime și de lipsa de informații despre ceea ce ar putea fi un comportament eficient atunci când se confruntă cu realitatea dizabilității.

Markova și Farr (1994) consideră că mass-media încearcă să genereze reprezentări colective ale dizabilităților, dar nu și sociale. Cu toate acestea, nimeni nu a fost preocupat de analiza măsurii în care acesta este un proces al gândirii sau unul emoțional. Acest aspect se datorează faptului că există multe temeri și mituri iraționale legate de dizabilitate care nu se bazează pe fapte, dovezi sau experiență. Constatările acestora fac referire foarte clar la analiza freudiană a fricilor iraționale, la care se referă și Moscovici (1976, 1981, 1982) și Jodelet (1995) în lucrările lor asupra pacienților cu tulburări mintale și grupuri minoritare. Lucrările lui Eayers, Ellis, Jones și Miller (1990) privind publicitatea care implică persoane cu dizabilități, au arătat că imaginile și cuvintele au un efect măsurabil.

În societatea britanică au fost identificate trei modele distincte cu referire la dizabilitate (Finkelstein, 1980; Oliver, 1983 apud Devenney, 2004). Aceste explicații, sau modele, precum modelul medical, modelul de caritate sau tragedie și modelul social, sunt cele trei reprezentări sociale ale dizabilității prezente în societate.

Modelul medical vede dizabilitatea ca pe o problemă medicală individuală care trebuie rezolvată. Aceasta este în prezent credința cea mai răspândită despre dizabilitate în întreaga societate și, prin urmare, se poate spune că este hegemonică.

Modelul de caritate vede dizabilitatea ca o problemă care trebuie abordată de către profesioniști cu cunoștințe de specialitate. Acest model ia naștere din modelul medical hegemonic și se consideră a fi o abordare liberală și progresivă a dizabilității. Prin urmare, se poate spune că este o reprezentare emancipată pentru că este o excrescență a cunoașterii din reprezentarea hegemonică.

Modelul social a fost dezvoltat chiar de persoanele cu dizabilități și provoacă celelalte două modele și, prin urmare, este de natură polemică. Este important de analizat fiecare model pe rând și explorat modul în care generează reprezentări sociale și identități sociale ale persoanelor cu dizabilități.

Modelul medical face mai multe presupuneri despre persoanele cu dizabilități. De exemplu, persoanele cu dizabilități sunt pasive și nu pot decide singure; medicii și alți profesioniști știu întotdeauna mai multe despre „boala” sau „starea” persoanei în cauză; persoanele cu dizabilități „nu sunt normale”; persoanele cu dizabilități trebuie clasificate după deficiențe fizice, senzoriale, de învățare sau emoționale. În esență, dizabilitatea este văzută a fi o problemă individuală care trebuie „vindecată”. Presupunerea de bază este că persoanelor cu dizabilități nu le place să fie așa cum sunt. Aceasta presupune că în cazul persoanelor cu dizabilități calitatea vieții este într-un fel diferită față de semenii lor nedeficienți. Este clar că, perpetuând această înțelegere a dizabilității, modelul medical prezintă o reprezentare socială foarte puternică.

Modelul de caritate este promovat în primul rând de marile organizații de caritate dedicate persoanelor cu dizabilități. În ciuda eforturilor intense ale unor organizații de caritate progresiste, această reprezentare socială a dizabilității rămâne normă în activitatea de caritate. Trei teme stau la baza acestei reprezentări: dizabilitatea este ceva de care să ne temem; dizabilitatea te face neputincios; și, în sfârșit, persoanele cu dizabilități sunt întotdeauna speciale, curajoase sau excepționale - niciodată plictisitoare, normale sau obișnuite.

Al treilea model de dizabilitate este oarecum diferit din punct de vedere structural și conceptual de celelalte două. Modelul social susține ideea că persoanele cu dizabilități au propria lor identitate în cadrul societății. În acest model, problemele dizabilității devin probleme colective ale societății, nu ale persoanei cu dizabilități, în mod individual. Acest model identifică trei factori

determinanți care nu se referă la deficiența reală a individului, ci la structura și natura societății. Prima fiind atitudinile societății față de persoanele cu dizabilități, care sunt conduse de cele două modele anterioare. Aceste atitudini (sau așa cum le percepem noi, reprezentări sociale) sunt dezavantajoase, exclud și neagă identitatea reală a persoanelor cu dizabilități. Al doilea factor este mediul construit, care interzice persoanelor cu dizabilități accesul la clădiri și spațiul public. Acest lucru este bine ilustrat de lipsa de locuințe, transport și școli accesibile în comunitatea noastră. Și, cel de-al treilea factor, cel al politicilor și al practicilor instituționale care limitează sau afectează suficient de mult persoanele cu dizabilități.

În concluzie, analiza reprezentărilor sociale ale dizabilității evidențiază faptul că incluziunea educațională nu depinde exclusiv de existența unor politici, legi sau măsuri instituționale, ci mai ales de modul în care societatea și actorii educaționali înțeleg și interpretează dizabilitatea. Atitudinile, credințele și valorile formate prin socializare influențează profund relațiile dintre persoane și determină atât gradul de acceptare a diferenței, cât și calitatea procesului de integrare școlară și socială. În acest context, profesorii ocupă un rol esențial, deoarece reprezentările lor despre dizabilitate modelează practicile educaționale, relațiile cu elevii și oportunitățile reale de participare ale acestora. Persistența stereotipurilor, a modelelor medicale și caritabile și a percepțiilor negative demonstrează că barierele atitudinale continuă să fie unele dintre cele mai dificile obstacole în construirea unei școli incluzive autentice.

Totodată, perspectiva modelului social al dizabilității aduce o schimbare fundamentală de paradigmă, mutând accentul de la „deficiența” individului către responsabilitatea societății de a elimina barierele care generează excludere și discriminare. Înțelegerea dizabilității ca fenomen social și nu exclusiv medical favorizează dezvoltarea unor practici educaționale centrate pe respectarea diversității, echitate și participare activă. Pentru ca educația incluzivă să devină o realitate funcțională, este necesară nu doar adaptarea mediului fizic și instituțional, ci și transformarea mentalităților colective prin educație, informare și experiențe directe de interacțiune pozitivă cu persoanele cu dizabilități. Astfel, schimbarea reprezentărilor sociale poate contribui decisiv la construirea unei societăți mai deschise, mai empatică și mai incluzive, în care diferența să fie percepută ca o resursă și nu ca o limitare.

BIBLIOGRAFIE

- Abric, J.C. (2007). La recherche du noyau central et de la zone muette des representations sociales. In Jean-Claude Abric (dir.), *Méthodes d'étude des representations sociales*, Érès, Ramonville-Saint-Agne.
- Antonak, R.F. & Livneh, H. (2000). *Measurement of attitudes towards persons with disabilities. Disability and Rehabilitation*, 22(5), London: Taylor & Francis.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *A Construção Social da Realidade. Um livro sobre a sociologia do conhecimento*, Lisboa: Dinalivro.
- Brostrand, H. (2006). *Tilting at Windmills: Changing Attitudes towards people with Disabilities*. The Journal of Rehabilitation, 72(1), Alexandria: National Rehabilitation Association.
- Byrd, E. K. & Elliott, T. R. (1988). *Media and Disability: a discussion of research*. In H. E. Yuker, Attitudes toward persons with disabilities, New York: Springer.
- Chen, R. et al. (2002). *Attitudes towards people with disabilities in the social context of dating and marriage: A comparison of American, Taiwanese and Singaporean college students*. The Journal of Rehabilitation, 68(4), Alexandria: National Rehabilitation Association.

- Darrow, A. & Johnson, C. M. (1994). *Junior and senior high school music students' attitudes toward individuals with a disability*. Journal of Music Therapy, 31, American Music Therapy Association.
- Devenney, M.J.V. (2004). *The Social Representations of Disability: Fears, Fantasies and Facts*. PhD dissertation.
- Eayers, C. B., Ellis, N., Jones, R. S. P. & Miller, B. (1994). *Representations of Learning Disability in the Literature of Charity Campaigns*. Representations of Health, Illness and Handicap. R. M. Farr and I. Markova, Harwood Academic Press.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York, World Rehabilitation Fund.
- Flaskerud, J. H. & Kviz, F. J. (1983). *Rural attitudes and knowledge of mental illness and treatment resources*. Hospital and Community Psychiatry, 34, Arlington: American Psychiatric Association.
- Gebran, R. A. & Trevizan, Z. (2018). *As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente*. Acta Scientiarum. Education, 40(2), 345-354.
- Grewal, L. et al. (2002). *Disabled for Life? Attitudes towards and experiences of Disability in Britain Leeds*. Department for Work and Pensions, Research Report, 173, Leeds, CDS.
- Jodelet, D. (1995). *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF.

MANIFESTĂRI COMPORTAMENTALE DEVIANTE LA ELEVII CU TSA, ADHD ȘI TULBURARE OPOZIȚIONAL-PROVOCATOARE. STRATEGII DE INTERVENȚIE ÎN ACTIVITATEA PROFESORULUI ITINERANT ȘI DE SPRIJIN

**Petrescu Mihaela, profesor itinerant și de sprijin,
CJRAE-Școala Gimnazială „George Călinescu” Iași**

Introducere

Educația incluzivă reprezintă un principiu fundamental al sistemelor educaționale moderne, având ca scop integrarea tuturor elevilor, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare. În acest context, elevii cu cerințe educaționale speciale (CES), în special cei diagnosticați cu tulburări din spectrul autist (TSA), tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) și tulburare opozițional-provocatoare (TOP), necesită intervenții educaționale diferențiate.

Manifestările comportamentale deviante ale acestor elevi sunt frecvent interpretate eronat ca indisciplină sau lipsă de motivație, însă ele reflectă, în realitate, dificultăți complexe de autoreglare emoțională, funcționare executivă, comunicare și adaptare socială. În mediul școlar, aceste comportamente pot afecta atât procesul de învățare, cât și relațiile cu colegii și cadrele didactice.

Prin urmare, intervenția profesorului itinerant și de sprijin trebuie să fie una sistematică, bazată pe înțelegerea profundă a particularităților fiecărei tulburări și pe aplicarea unor strategii validate științific. Lucrarea de față își propune să analizeze manifestările comportamentale deviante și să ofere direcții concrete de intervenție în context educațional.

Dezvoltarea organizațională

Gestionarea eficientă a comportamentelor deviante nu poate fi realizată în absența unui cadru organizațional bine structurat. Școala incluzivă presupune o schimbare de paradigmă, în care responsabilitatea pentru integrarea elevului nu aparține unui singur specialist, ci întregii comunități educaționale.

Colaborarea dintre profesorul itinerant și de sprijin, cadrul didactic de la clasă, consilierul școlar, logopedul și familie este esențială. Această colaborare se concretizează în elaborarea și implementarea Planului de intervenție personalizat, care stabilește obiectivele, metodele și modalitățile de evaluare adaptate fiecărui elev.

Un alt aspect important îl reprezintă organizarea mediului educațional. Elevii cu TSA beneficiază de un mediu structurat, previzibil, în care rutina reduce anxietatea și facilitează adaptarea. În cazul elevilor cu ADHD, organizarea eficientă a timpului și a sarcinilor contribuie la creșterea capacității de concentrare. Pentru elevii cu TOP, claritatea regulilor și consecvența aplicării acestora sunt esențiale în prevenirea conflictelor.

De asemenea, formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive reprezintă o condiție esențială pentru succesul intervenției. O cultură organizațională bazată pe acceptare, empatie și respect pentru diversitate contribuie semnificativ la reducerea comportamentelor problematice.

Proiecte și programe din domeniul psihopedagogic - rezultate și impact

Intervențiile psihopedagogice structurate au un rol major în diminuarea comportamentelor deviante și în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Programele implementate în mediul școlar vizează, în general, dezvoltarea abilităților sociale, îmbunătățirea autocontrolului și creșterea autonomiei personale.

În cazul elevilor cu ADHD, programele bazate pe întărire pozitivă și autoreglare comportamentală contribuie la reducerea impulsivității și la creșterea capacității de organizare. Utilizarea unor metode moderne permite consolidarea comportamentelor adecvate prin recompense imediate și predictibile.

Elevii cu TSA beneficiază de programe care includ suport vizual și structuri clare de lucru. Acestea facilitează înțelegerea cerințelor și reduc anxietatea generată de situațiile imprevizibile. În același timp, dezvoltarea abilităților sociale prin exerciții practice contribuie la îmbunătățirea relațiilor interpersonale.

Pentru elevii cu tulburare opozițional-provocatoare, intervențiile trebuie să vizeze responsabilizarea și dezvoltarea controlului comportamental. Relația cu adultul devine un factor cheie, fiind necesară evitarea escaladării conflictelor și menținerea unui climat bazat pe respect reciproc.

Impactul acestor programe se reflectă în scăderea frecvenței comportamentelor disruptive, creșterea implicării în activitățile școlare și îmbunătățirea climatului educațional. Continuitatea și consecvența aplicării lor sunt esențiale pentru obținerea unor rezultate durabile.

Consilierea psihopedagogică - rol și aplicabilitate

Consilierea psihopedagogică reprezintă o componentă centrală a intervenției educaționale, având rolul de a sprijini dezvoltarea emoțională și comportamentală a elevului. Relația dintre profesorul itinerant și de sprijin și elev trebuie să fie caracterizată de empatie, acceptare și comunicare eficientă.

În lucrul cu elevii cu TSA, consilierea vizează în special dezvoltarea abilităților de comunicare și interacțiune socială. Structurarea informației și utilizarea suportului vizual facilitează înțelegerea și reduc nivelul de anxietate. De asemenea, utilizarea scenariilor sociale permite elevului să anticipeze și să gestioneze situațiile cotidiene.

Elevii cu ADHD necesită intervenții orientate spre dezvoltarea autocontrolului și a capacității de organizare. Activitățile trebuie să fie variate, dinamice și adaptate nivelului de atenție al elevului. Introducerea unor tehnici de autoreglare, precum exercițiile de respirație sau pauzele active, contribuie la menținerea echilibrului emoțional.

În cazul elevilor cu TOP, consilierea trebuie să fie centrată pe relație și pe stabilirea unor limite clare. Evitarea confruntărilor directe și utilizarea unui ton calm și ferm contribuie la prevenirea escaladării comportamentelor de opoziție. Este important ca elevul să fie implicat în procesul decizional, prin oferirea unor opțiuni controlate.

Consilierea trebuie extinsă și asupra familiei, întrucât coerența dintre mediul școlar și cel familial este esențială pentru succesul intervenției.

Terapia logopedică și impactul asupra comportamentului

Terapia logopedică joacă un rol semnificativ în reducerea comportamentelor problematice, în special în situațiile în care acestea sunt generate de dificultăți de comunicare. În cazul elevilor cu TSA, dezvoltarea limbajului reprezintă o prioritate, întrucât lipsa comunicării funcționale poate conduce la frustrare și reacții comportamentale intense.

Intervențiile logopedice vizează atât dezvoltarea limbajului receptiv, cât și a celui expresiv. Activitățile sunt concepute astfel încât să stimuleze participarea activă a elevului și să faciliteze învățarea prin experiență directă. Utilizarea suporturilor vizuale și a materialelor interactive contribuie la creșterea eficienței intervenției.

În anumite situații, utilizarea sistemelor alternative de comunicare devine necesară, oferind elevului posibilitatea de a-și exprima nevoile într-un mod accesibil. Îmbunătățirea comunicării are un impact direct asupra comportamentului, reducând nivelul de frustrare și facilitând interacțiunea socială.

Rolul profesorului itinerant și de sprijin în adaptarea curriculară

Profesorul de sprijin are un rol esențial în facilitarea accesului elevului la procesul educațional. Activitatea sa presupune adaptarea curriculumului, utilizarea unor metode didactice diferențiate și colaborarea constantă cu cadrul didactic de la clasă.

În practică, intervenția profesorului itinerant și de sprijin se concretizează prin utilizarea unor materiale adaptate, prin ghidaj pas cu pas și prin oferirea unui feedback constant. Învățarea multisenzorială și activitățile interactive contribuie la creșterea motivației și la consolidarea cunoștințelor.

Elevii cu ADHD beneficiază de activități variate și de un ritm alert de lucru, în timp ce elevii cu TSA au nevoie de predictibilitate și structură. Elevii cu TOP necesită un climat educațional bazat pe respect, consecvență și relații pozitive.

Colaborarea cu familia și cu ceilalți specialiști este indispensabilă pentru asigurarea coerenței intervenției și pentru obținerea unor rezultate optime.

Colaborarea cu familia elevului

Colaborarea cu familia reprezintă un element esențial în intervenția educațională adresată elevilor cu tulburări din spectrul autist (TSA), ADHD și tulburare opozițional-provocatoare (TOP). Familia constituie primul mediu de dezvoltare al copilului, iar coerența dintre strategiile aplicate acasă și cele utilizate în mediul școlar influențează în mod direct eficiența intervenției.

În practică, lipsa unei comunicări eficiente între școală și familie poate conduce la apariția unor inconsistențe în gestionarea comportamentului elevului. De exemplu, un comportament tolerat sau ignorat în mediul familial poate fi sancționat în mediul școlar, generând confuzie și amplificarea reacțiilor opoziționale sau de evitare.

Profesorul itinerant și de sprijin are rolul de mediator între școală și familie, facilitând schimbul de informații relevante privind evoluția elevului. Comunicarea trebuie să fie constantă, clară și orientată spre soluții, evitând judecățile de valoare sau etichetările. Întâlnirile periodice, consilierea parentală și oferirea de recomandări concrete contribuie la crearea unui parteneriat educațional eficient.

În cazul elevilor cu TSA, familia trebuie sprijinită în utilizarea unor rutine clare și a suportului vizual și în mediul de acasă. Pentru elevii cu ADHD, este importantă stabilirea unui program zilnic structurat, care să includă alternarea activităților și perioade de relaxare. În cazul

elevilor cu TOP, părinții trebuie ghidați în aplicarea consecvență a regulilor și a consecințelor, evitând reacțiile impulsive sau conflictuale.

Implicarea familiei în procesul educațional contribuie la creșterea sentimentului de siguranță al elevului și la consolidarea comportamentelor pozitive. De asemenea, aceasta favorizează generalizarea achizițiilor dobândite în mediul școlar în viața de zi cu zi.

Rolul facilitatorului în integrarea elevului cu CES

În contextul educației incluzive, facilitatorul (însoțitorul la clasă) reprezintă o resursă importantă în sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale. Prezența acestuia este justificată în situațiile în care elevul necesită suport constant pentru a participa la activitățile școlare.

Rolul facilitatorului nu este acela de a substitui profesorul sau de a realiza sarcinile în locul elevului, ci de a facilita accesul acestuia la activitățile educaționale. Intervenția sa trebuie să fie discretă, orientată spre autonomie și adaptată nevoilor elevului.

Facilitatorul sprijină elevul în înțelegerea cerințelor, în organizarea materialelor și în menținerea atenției asupra sarcinilor. În cazul elevilor cu TSA, acesta poate contribui la reducerea anxietății prin anticiparea schimbărilor și prin menținerea unei rutine stabile. Pentru elevii cu ADHD, sprijinul vizează redirecționarea atenției și gestionarea impulsivității, iar în cazul elevilor cu TOP, facilitatorul poate avea un rol important în prevenirea escaladării conflictelor.

Colaborarea dintre facilitator, profesorul de sprijin și cadrul didactic de la clasă este esențială pentru eficiența intervenției. Lipsa unei delimitări clare a rolurilor poate conduce la dependența excesivă a elevului de adult sau la confuzii în aplicarea strategiilor educaționale.

Un obiectiv central al activității facilitatorului este dezvoltarea autonomiei elevului. Sprijinul oferit trebuie redus treptat, pe măsură ce elevul dobândește competențe de autoreglare și independență.

Concluzii

Comportamentele deviante manifestate de elevii cu TSA, ADHD și tulburare opozițional-provocatoare trebuie înțelese în contextul particularităților lor de dezvoltare. Intervenția educațională eficientă presupune o abordare integrată, bazată pe colaborare, adaptare și consecvență.

Profesorul de sprijin are un rol central în acest proces, contribuind la integrarea elevului și la dezvoltarea acestuia pe toate planurile. Prin utilizarea unor strategii adecvate și prin crearea unui mediu educațional suportiv, se pot obține progrese semnificative atât la nivel comportamental, cât și academic.

Educația incluzivă nu înseamnă doar integrare, ci și valorizarea diversității și oferirea de șanse egale pentru toți elevii.

BIBLIOGRAFIE

Gherguț, A. (2016), *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom, Iași
Verza, E. (2011), *Psihopedagogia specială*, Editura Didactică și Pedagogică, București
Barkley, R. (2015), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*, Guilford Press, New York
American Psychiatric Association (2013), *DSM-5 Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*, București.

DRUMUL SPRE INCLUZIUNE: INTERVENȚII INTEGRATE PENTRU ELEVII CU CES DIN ȘCOALA DE MASĂ

Moșoi Mihaela, profesor itinerant și de sprijin,
CJRAE-Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași

1. Introducere

Educația incluzivă nu este doar un concept teoretic sau o obligație legislativă, ci o schimbare profundă de paradigmă în modul în care școala înțelege copilul, învățarea și relațiile dintre oameni. Într-o lume în care diversitatea devine norma, nu excepția, școala are responsabilitatea de a crea contexte de învățare accesibile tuturor elevilor, indiferent de particularitățile lor cognitive, emoționale sau comportamentale.

În calitate de profesor itinerant și de sprijin, am avut ocazia să coordonez, pe parcursul fiecărui an școlar, integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în clasele primare și de gimnaziu din Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași. Acesta este un proces complex, uneori dificil, dar profund transformator atât pentru copilul cu CES, cât și pentru colegii săi, pentru cadrele didactice și pentru familie.

În paginile următoare, voi descrie modul în care acest proces s-a desfășurat la o clasă a II-a, intervențiile pe care le-am realizat, provocările întâlnite și schimbările care au avut loc în timp.

2. Contextul clasei și profilul elevului cu CES

Clasa în care am desfășurat intervenția era formată din 21 de elevi, majoritatea cu un ritm de învățare constant și cu o motivație crescută pentru activități interactive. Copiii erau comunicativi, curioși și obișnuiți să lucreze în perechi sau în grupuri mici. Atmosfera generală era una deschisă, prietenoasă, dar, ca în orice colectiv de această vârstă, existau momente de tensiune, dificultăți în gestionarea conflictelor și sensibilitate la schimbări de rutină.

Eleva cu cerințe educaționale speciale pe care am integrat-o prezenta **tulburare de spectru autist, dificultăți de atenție, instabilitate emoțională și întârzieri în dezvoltarea limbajului expresiv**. Deși avea o memorie vizuală excelentă și un interes crescut pentru activități structurate, întâmpina dificultăți în interacțiunile sociale, în gestionarea emoțiilor și în adaptarea la situații noi. Aceste particularități au influențat modul în care am construit întregul demers incluziv, atât la nivelul clasei, cât și în relația cu profesorii și părinții.

3. Construirea unui climat incluziv în clasă

Construirea unui climat incluziv într-o clasă obișnuită reprezintă fundamentul oricărui proces de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale. În absența unui mediu emoțional sigur, a unor relații pozitive între elevi și a unei atmosfere de acceptare, orice intervenție individualizată riscă să rămână izolată, fără impact real asupra dezvoltării copilului. De aceea, primele luni ale integrării au fost dedicate consolidării comunității de învățare, astfel încât fiecare elev să simtă că aparține grupului, că este valorizat și că are un rol în dinamica clasei.

În practica de zi cu zi, climatul incluziv nu se construiește prin declarații sau prin reguli afișate pe pereți, ci prin experiențe trăite, prin interacțiuni autentice și prin activități care modelează

treptat comportamentele și atitudinile copiilor. Într-o clasă în care este integrat un elev cu CES, profesorul devine un regizor al relațiilor, un mediator al conflictelor și un facilitator al comunicării. Fiecare activitate, fiecare moment de tranziție, fiecare discuție devine o oportunitate de a întări coeziunea grupului.

Unul dintre primele demersuri care au transformat atmosfera clasei a fost introducerea unor rutine de conectare emoțională. De exemplu, ritualul de dimineață, în care elevii își salutau colegii și profesorul într-un mod ales de ei (prin gest, printr-un cuvânt, printr-un simbol), a creat un sentiment de familiaritate și siguranță. Pentru eleva cu CES, acest ritual a devenit o ancoră predictibilă, un moment în care știa exact ce are de făcut și în care putea participa fără presiune. În timp, eleva a început să anticipeze ritualul, să-l aștepte și să-l folosească pentru a intra în ritmul clasei.

Un alt element esențial în construirea climatului incluziv a fost dezvoltarea empatiei. Copiii învață să fie empatici nu prin explicații teoretice, ci prin experiențe care îi pun în situația de a observa, de a asculta și de a înțelege perspective diferite. Activitatea „O zi în pantofii altcuiva” a avut un impact deosebit în acest sens. Elevii au fost invitați să își imagineze cum ar arăta o zi de școală pentru un copil care se confruntă cu dificultăți de comunicare sau cu anxietate. Am folosit povești vizuale, scenarii scurte și discuții ghidate pentru a-i ajuta pe copii să înțeleagă că unii colegi pot avea nevoie de mai mult timp, de mai mult sprijin sau de un mod diferit de a învăța. În mod natural, elevii au început să manifeste mai multă răbdare, să ofere ajutor spontan și să evite comportamentele de excludere.

Pentru a întări relațiile dintre elevi, am introdus activități de cooperare care să îi pună pe copii în situația de a lucra împreună, nu de a concura. Una dintre cele mai apreciate activități a fost „Construcția comună”, în care elevii au primit materiale simple – bețe, hârtie colorată, elastice, cutii – și au avut sarcina de a construi împreună un obiect simbolic, precum „Podul prieteniei” sau „Turnul clasei”. În timpul acestor activități, eleva cu CES a avut un rol clar, adaptat abilităților sale: putea să sorteze materialele, să lipească elemente sau să aleagă culorile. Participarea ei a fost vizibilă, iar colegii au început să o perceapă ca pe un membru activ al grupului.

Un alt tip de activitate care a contribuit la consolidarea climatului incluziv a fost cea de autoreglare emoțională colectivă. În momentele de agitație sau după activități solicitante, am introdus „pauza de respirație”, un exercițiu scurt de respirație conștientă, în care elevii învățau să își observe corpul, să își calmeze respirația și să își regleze emoțiile. Pentru eleva cu CES, aceste momente au devenit esențiale, deoarece îi ofereau o modalitate concretă de a-și gestiona tensiunea și de a reveni în activitate fără izbucniri emoționale. În timp, colegii au început să o invite ei înșiși la „pauza de respirație”, semn că au înțeles utilitatea acestei strategii și că o consideră parte din cultura clasei.

Pentru a stimula comunicarea și exprimarea emoțiilor, am introdus „Jurnalul clasei”, un caiet mare, vizibil, în care elevii puteau desena sau scrie despre un moment important al zilei. Eleva cu CES, care avea dificultăți în exprimarea verbală, a folosit desene simple sau pictograme pentru a arăta cum s-a simțit. Colegii au început să îi citească desenele și să îi pună întrebări, ceea ce a dus la creșterea interacțiunilor pozitive. Jurnalul a devenit un instrument de reflecție colectivă, dar și un spațiu în care fiecare copil se simțea ascultat.

Un alt demers important a fost introducerea „scenariilor sociale”, povești scurte care descriu situații din viața clasei și modul adecvat de a reacționa. Am folosit scenarii precum „Ce fac atunci când un coleg este supărat?”, „Cum cer ajutor?”, „Cum reacționez când cineva mă invită la joc?”. Eleva cu CES a beneficiat enorm de aceste scenarii, deoarece îi ofereau un cadru predictibil și clar

pentru comportamentele sociale. În același timp, colegii au învățat să recunoască emoțiile celorlalți și să răspundă într-un mod adecvat.

Pentru a întări sentimentul de apartenență, am creat „Harta clasei”, un panou vizual pe care fiecare elev și-a plasat fotografia și un simbol care îl reprezenta. Eleva cu CES a ales o stea albastră, iar colegii au început să o identifice prin acest simbol. Harta a devenit un element central al clasei, un reminder vizual că fiecare copil este unic, dar face parte din același grup.

În momentele de tranziție, care sunt adesea dificile pentru copiii cu CES, am introdus „semnalele vizuale de schimbare”. De exemplu, înainte de a trece de la o activitate la alta, profesorul de la clasă ridica o pictogramă sau folosea un sunet blând, astfel încât eleva să poată anticipa schimbarea. Această strategie a redus semnificativ comportamentele de opoziționism și anxietatea.

În ansamblu, construirea unui climat incluziv în clasă a fost un proces gradual, bazat pe activități concrete, pe relații autentice și pe o atenție constantă la nevoile fiecărui copil. Atmosfera clasei s-a transformat treptat într-un spațiu în care elevii se simt în siguranță, înțeleși și valorizați, iar eleva cu CES a devenit un membru activ al comunității, participând la activități, interacționând cu colegii și dezvoltându-se în ritmul său.

4. Adaptarea sarcinilor de învățare

Dacă atmosfera emoțională a clasei este fundația incluziunii, adaptarea sarcinilor de învățare reprezintă arhitectura fină prin care elevul cu CES poate participa efectiv la procesul educațional. Pe parcursul întregului an școlar, am lucrat sistematic la ajustarea conținuturilor, a cerințelor și a modului de prezentare a sarcinilor, astfel încât acestea să fie accesibile elevului, fără a-l izola de restul clasei.

Primul pas a fost să înțeleg modul în care eleva procesează informația. Am observat că răspunde mult mai bine la stimuli vizuali decât la explicații verbale lungi. De aceea, am început să transform aproape fiecare sarcină într-o experiență vizuală: am folosit imagini, pictograme, culori, diagrame simple, scheme. De exemplu, atunci când clasa lucra la exerciții de matematică, în timp ce colegii primeau o fișă cu probleme scrise, eleva cu CES primea o variantă adaptată, în care numerele erau însoțite de reprezentări grafice – puncte, obiecte desenate, grupuri de elemente. Astfel, el putea să „vadă” operația, nu doar să o citească.

Un alt aspect important a fost fragmentarea sarcinilor. Eleva avea dificultăți în a-și menține atenția pe perioade lungi de timp, iar o fișă cu multe exerciții o copleșea. Am început să împart sarcinile în pași mici, clari, fiecare cu un început și un sfârșit bine delimitat. De exemplu, în loc să îi cer să rezolve zece exerciții deodată, îi propuneam două sau trei, după care urma o scurtă pauză activă sau o activitate de tranziție. Această structurare a permis menținerea atenției și a redus semnificativ comportamentele de opoziționism.

Am folosit frecvent ceea ce numesc „sarcina în trei niveluri”. Atunci când proiectam o activitate pentru întreaga clasă, o gândeam din start în trei variante: una de bază, una intermediară și una avansată. Eleva cu CES lucra, de regulă, la nivelul de bază sau intermediar, în funcție de starea ei din ziua respectivă. De exemplu, la o activitate de lectură, colegii puteau avea de citit un text scurt și de răspuns la întrebări scrise, în timp ce ea primea același text, dar cu propoziții mai scurte, cu imagini asociate și cu întrebări la care putea răspunde prin alegerea unei imagini sau printr-un cuvânt. Important era ca tema să rămână comună, astfel încât să se simtă parte din grup, chiar dacă nivelul de complexitate era diferit.

Am acordat o atenție deosebită și modului în care formulez cerințele. Am constatat că enunțurile lungi, cu mai multe informații simultane, o dezorientează. Am început să folosesc

propoziții scurte, clare, la persoana a doua, însoțite de un model vizual. De exemplu: „Încercuiește numărul mai mare” era însoțit de un exemplu deja rezolvat. Această claritate a instrucțiunilor a redus frustrarea și a crescut gradul de autonomie.

În activitățile de comunicare și limbă, adaptarea a fost și mai fină. Eleva avea dificultăți în exprimarea orală, dar înțelegea mult mai mult decât putea verbaliza. Am introdus treptat suporturi vizuale pentru vocabular: panouri cu imagini și cuvinte, carduri cu expresii uzuale, scenarii sociale ilustrate. Atunci când clasa lucra la compuneri, ea putea să construiască propoziții simple, sprijinite de imagini. De exemplu, pentru tema „O zi de primăvară”, colegii scriau un text de câteva rânduri, iar ea primea o fișă cu imagini (soare, copac, flori, copii în parc) și era ghidată să formuleze propoziții scurte: „Este soare.”, „Copiii se joacă în parc.”, „Sunt flori în copac.”. În timp, propozițiile au devenit mai complexe, iar nevoia de suport vizual s-a redus.

Am folosit intens și învățarea prin joc de rol. Pentru un copil cu TSA, regulile sociale sunt adesea greu de înțeles în abstract. De aceea, am creat împreună cu învățătoarea mici scenarii: „la magazin”, „la medic”, „în parc”, „în pauză”. Elevii jucau aceste scene, iar eleva cu CES avea un rol clar, pregătit dinainte, cu replici simple sau cu gesturi. Prin repetiție, ea a început să transfere aceste comportamente și în situațiile reale: știa cum să ceară ceva, cum să aștepte rândul, cum să salute.

Un alt element important al adaptării a fost flexibilitatea în evaluare. Nu am urmărit ca eleva să parcurgă exact aceleași sarcini ca și colegii, ci să atingă obiectivele esențiale, în ritmul și în modul său. De exemplu, atunci când clasa lucra la evaluări scrise, ea putea avea o variantă cu mai puține itemi, cu cerințe mai clare și cu mai mult timp la dispoziție. În unele situații, evaluarea s-a făcut oral, cu sprijin vizual, pentru a evita blocajele generate de scris.

Pe parcursul anului, am observat că adaptarea sarcinilor nu înseamnă „simplificare” în sensul de reducere a exigențelor, ci „accesibilizare” – crearea unor căi prin care copilul să poată ajunge la învățare. Am învățat să privesc fiecare conținut prin întrebarea: „Cum pot face acest lucru inteligibil și realizabil pentru el, fără a-l rupe de restul clasei?”. Răspunsurile au venit din observație, din experimentare, din dialogul cu învățătoarea și cu părinții, dar mai ales din reacțiile copilului.

Adaptarea sarcinilor de învățare a avut un efect benefic nu doar asupra elevei cu CES, ci și asupra întregii clase. Mulți copii au beneficiat de claritatea instrucțiunilor, de suportul vizual, de fragmentarea sarcinilor și de diversificarea modalităților de lucru. În mod paradoxal, ceea ce am gândit inițial ca o intervenție pentru un singur copil s-a transformat într-o îmbunătățire a calității actului didactic pentru toți elevii.

5. Colaborarea cu cadrele didactice – fundamentul unei incluziuni autentice

În orice demers de integrare a unui elev cu cerințe educaționale speciale, colaborarea cu cadrele didactice reprezintă un pilon esențial. Profesorul itinerant și de sprijin nu poate acționa izolat, iar învățătorul sau profesorul de la clasă nu poate gestiona singur complexitatea situațiilor educaționale care apar. Între cei doi trebuie să se formeze o relație profesională bazată pe încredere, deschidere, respect reciproc și disponibilitatea de a învăța unul de la celălalt. În lipsa acestei colaborări, incluziunea riscă să rămână un concept abstract, fără aplicabilitate reală în viața de zi cu zi a clasei.

În primele săptămâni ale integrării elevei cu CES, am petrecut timp observând dinamica clasei, stilul de predare al învățătoarei și modul în care elevii interacționează între ei. Această perioadă de observare nu a fost una pasivă, ci o etapă de înțelegere profundă a contextului, necesară pentru a putea propune intervenții adecvate. În același timp, învățătoarea a avut ocazia să își

exprime preocupările, temerile și întrebările legate de integrarea elevei, într-un cadru lipsit de judecată. Această deschidere a fost esențială pentru construirea unei colaborări autentice.

Unul dintre primele demersuri comune a fost organizarea unui atelier de formare dedicat diferențierii sarcinilor. În cadrul acestui atelier, am analizat, împreună cu cadrele didactice, exemple concrete de adaptări curriculare, am lucrat pe studii de caz și am exersat modalități de simplificare a cerințelor. Activitatea nu a avut un caracter teoretic, ci unul profund practic. Profesorii au fost invitați să transforme o fișă obișnuită într-o variantă accesibilă pentru un elev cu dificultăți de atenție sau pentru un elev cu tulburări de limbaj. În timpul exercițiului, au apărut întrebări, provocări și soluții creative, iar învățătoarea a început să înțeleagă că diferențierea nu înseamnă crearea unor materiale complet noi, ci adaptarea celor existente astfel încât să fie accesibile tuturor elevilor.

Un alt moment important în colaborarea dintre mine și învățătoarea clasei a fost introducerea „observației reciproce la clasă”. Această practică, rar întâlnită în școlile românești, s-a dovedit extrem de valoroasă. Am asistat la orele învățătoarei, observând modul în care aceasta gestionează tranzițiile, explică sarcinile, oferă feedback și răspunde comportamentelor elevilor. Observația nu a avut un scop evaluativ, ci unul formativ. După fiecare oră, am discutat deschis despre ceea ce a funcționat bine și despre aspectele care ar putea fi îmbunătățite. Într-o etapă ulterioară, învățătoarea a asistat la activitățile desfășurate de mine cu eleva cu CES, observând tehnici de comunicare, strategii de gestionare a comportamentelor și modalități de structurare a sarcinilor.

Această reciprocitate a creat un spațiu de învățare comună, în care fiecare a putut să își îmbogățească practica profesională. În timp, învățătoarea a început să introducă în mod natural în orele sale elemente observate la activitățile mele: utilizarea pictogramelor, oferirea de instrucțiuni scurte și clare, pauzele de autoreglare, anticiparea schimbărilor prin semnale vizuale. La rândul meu, am înțeles mai bine ritmul clasei, interesele elevilor și modul în care pot integra intervențiile proprii în activitățile obișnuite.

Pentru a consolida colaborarea, au fost organizate întâlniri periodice de reflecție, în care am analizat evoluția elevului cu CES, am discutat despre dificultățile întâmpinate și am planificat intervențiile viitoare. Aceste întâlniri au avut un caracter deschis și flexibil, permițând ajustarea planului de intervenție în funcție de nevoile reale ale copilului. În cadrul acestor discuții, învățătoarea a început să își exprime nu doar dificultățile, ci și reușitele, observând cu surprindere că eleva cu CES începe să participe mai activ la activități, să interacționeze cu colegii și să își gestioneze mai bine emoțiile.

Un alt aspect important al colaborării a fost organizarea unor activități comune la nivelul clasei, în care am lucrat împreună cu învățătoarea. De exemplu, în activitatea „Ziua cooperării” am coordonat grupuri mixte de elevi în realizarea unor sarcini creative. Eleva cu CES a fost integrată într-un grup în care i s-au atribuit roluri clare și accesibile, iar colegii au fost încurajați să o sprijine. Această activitate a avut un impact major asupra percepției elevilor, care au început să o vadă pe colega lor nu ca pe un copil „diferit”, ci ca pe un membru al echipei.

Colaborarea cu cadrele didactice a inclus și momente de formare informală, în care am oferit învățătoarei și celorlalți profesori ai clasei resurse, materiale vizuale, exemple de scenarii sociale și sugestii pentru gestionarea comportamentelor dificile. În același timp, învățătoarea a împărtășit observații valoroase despre modul în care eleva reacționează în diferite situații, despre interesele sale și despre momentele în care are nevoie de sprijin suplimentar.

În ansamblu, colaborarea cu cadrele didactice a fost un proces dinamic, bazat pe comunicare, reflecție și învățare reciprocă. În timp, învățătoarea a devenit nu doar un partener al profesorului itinerant, ci și un promotor al incluziunii în propria clasă. Atmosfera clasei s-a transformat treptat

într-un spațiu în care diversitatea este acceptată, iar eleva cu CES este sprijinită să se dezvolte în ritmul său.

6. Implicarea părinților – parteneriatul care dă sens incluziunii

Dacă profesorii reprezintă motorul vizibil al procesului de incluziune, părinții sunt, fără îndoială, structura de rezistență care îl susține în profunzime. Fără implicarea lor, fără înțelegerea lor, fără disponibilitatea de a colabora și de a se adapta, integrarea unui elev cu cerințe educaționale speciale riscă să rămână un demers unilateral, fragil, vulnerabil în fața dificultăților inevitabile. În schimb, atunci când părinții sunt parte activă a procesului, incluziunea devine un efort comun, coerent, în care copilul este sprijinit simultan în cele două medii fundamentale ale dezvoltării sale: școala și familia.

În primele săptămâni ale integrării elevei cu CES, comunicarea cu părinții a fost esențială. Părinții copilului au fost invitați la o discuție deschisă, în care au putut să își exprime temerile, așteptările și experiențele anterioare. Această întâlnire nu a avut un caracter formal, ci unul profund uman. Părinții au povestit despre dificultățile întâmpinate în grădiniță, despre momentele de regres, despre episoadele de anxietate și despre dorința lor ca fiica lor să fie acceptată într-un colectiv obișnuit. Atât eu, cât și învățătoarea am ascultat cu atenție, am validat emoțiile părinților și am explicat modul în care va fi construit procesul de integrare. Această primă întâlnire a creat o punte de încredere, indispensabilă pentru colaborarea ulterioară.

Pe parcursul anului școlar, implicarea părinților a fost cultivată prin activități tematice, întâlniri de consiliere și momente de reflecție comună. Una dintre cele mai importante activități a fost „Atelierul familiei – Construim împreună”, organizat în sala de clasă, într-o după-amiază de vineri. Părinții și copiii au lucrat în echipe mixte la realizarea unor obiecte creative, precum colaje, machete sau decorațiuni. Atmosfera a fost una caldă, relaxată, în care părinții au putut observa direct modul în care eleva cu CES interacționează cu colegii, cum răspunde la sarcini și cum poate fi sprijinită. Pentru copil, prezența părinților în clasă a reprezentat un moment de siguranță emoțională, care i-a permis să participe activ și să se simtă valorizată.

Un alt demers important a fost organizarea unor ședințe tematice dedicate comunicării eficiente. În cadrul acestor întâlniri, părinții au discutat despre modul în care pot comunica cu copiii lor într-un mod empatic, clar și adaptat vârstei. Am prezentat tehnici de comunicare asertivă, modalități de gestionare a conflictelor și strategii pentru susținerea autoreglării emoționale. Părinții au fost invitați să împărtășească exemple din viața de zi cu zi, să reflecteze asupra propriilor reacții și să descopere modalități noi de a răspunde comportamentelor dificile. În timp, aceste întâlniri au devenit un spațiu de învățare reciprocă, în care părinții s-au simțit ascultați și sprijiniți.

Pentru a consolida parteneriatul familie-școală, am introdus „caietul de comunicare”, un instrument simplu, dar extrem de eficient. În acest caiet, învățătoarea nota observații despre comportamentul copilului, despre momentele de progres sau despre dificultățile întâlnite. Părinții răspundeau la rândul lor, oferind informații despre starea copilului acasă, despre evenimente importante sau despre schimbări în rutină. Această comunicare constantă a permis ajustarea intervențiilor în timp real și a contribuit la crearea unei continuități între mediul școlar și cel familial.

Un alt moment semnificativ în implicarea părinților a fost organizarea „Zilei porților deschise la clasă”. Părinții au fost invitați să participe la o oră obișnuită, să observe activitățile, interacțiunile și atmosfera clasei. Pentru mulți dintre ei, a fost o revelație să vadă cum copilul lor, care acasă poate manifesta comportamente dificile, reușește să participe la activități, să respecte reguli și să

interacționeze cu colegii. Această experiență a schimbat percepția părinților asupra capacităților copilului și a consolidat încrederea în procesul de incluziune.

În paralel, am organizat întâlniri individuale cu părinții elevei cu CES, în care au fost discutate obiectivele de dezvoltare, strategiile de intervenție și modalitățile prin care familia poate sprijini progresul copilului. Aceste întâlniri au avut un caracter profund personalizat, adaptat nevoilor specifice ale copilului și ale familiei. Părinții au primit sugestii concrete pentru activități de acasă, precum jocuri de dezvoltare a limbajului, exerciții de motricitate fină sau rutine de autoreglare emoțională.

Un alt aspect important al implicării părinților a fost gestionarea situațiilor de criză. În momentele în care fetița manifesta comportamente de opoziționism sau anxietate, atât eu, cât și învățătoarea am comunicat imediat cu părinții, explicând contextul și modul în care au intervenit. Părinții au fost încurajați să ofere informații despre eventuale schimbări în rutina copilului, despre evenimente familiale sau despre starea emoțională a acestuia. Această comunicare rapidă și transparentă a permis prevenirea escaladării situațiilor și a contribuit la crearea unui climat de încredere.

Implicarea părinților a fost un proces dinamic, bazat pe comunicare, colaborare și învățare reciprocă. Părinții au devenit parteneri activi în procesul de incluziune, contribuind la dezvoltarea copilului și la consolidarea comunității educaționale. Atmosfera clasei s-a transformat treptat într-un spațiu în care familia și școala lucrează împreună, în beneficiul fiecărui copil.

7. Evaluarea progresului – un proces continuu, flexibil și profund uman

Evaluarea progresului unui elev cu cerințe educaționale speciale reprezintă una dintre cele mai delicate și complexe componente ale educației incluzive. Spre deosebire de evaluarea tradițională, centrată pe performanță academică, pe rezultate cuantificabile și pe raportarea la standarde uniforme, evaluarea în context incluziv presupune o privire mult mai amplă, mai nuanțată și mai atentă la evoluția copilului în toate dimensiunile sale: cognitivă, emoțională, socială și comportamentală. Într-o clasă obișnuită, în care este integrat un elev cu CES, evaluarea devine un proces continuu, fluid, adaptat, care se desfășoară în fiecare zi, în fiecare interacțiune, în fiecare activitate.

În primele săptămâni ale integrării elevei cu CES, am stabilit împreună cu învățătoarea un set de obiective realiste, centrate pe nevoile copilului. Aceste obiective nu au vizat doar achizițiile academice, ci și comportamentele sociale, autoreglarea emoțională, capacitatea de a participa la activități de grup, toleranța la frustrare și adaptarea la schimbări. Evaluarea progresului a început, astfel, printr-o etapă de cunoaștere profundă a copilului: observații sistematice, discuții cu părinții, analiza comportamentelor în diferite contexte și identificarea momentelor în care copilul se simțea în siguranță sau, dimpotrivă, vulnerabil.

Unul dintre instrumentele centrale ale evaluării a fost **observația directă**, realizată atât de mine, cât și de învățătoare. Observația nu s-a limitat la notarea unor comportamente, ci a urmărit înțelegerea contextului în care acestea apar, a factorilor declanșatori și a strategiilor care funcționează. De exemplu, în primele zile, eleva manifesta comportamente de opoziționism în momentele de tranziție între activități. Observațiile au arătat că aceste comportamente erau legate de imprevizibilitate și de dificultatea copilului de a anticipa schimbarea. În urma acestor constatări, am introdus semnale vizuale de tranziție, iar comportamentele s-au redus treptat. Evaluarea a devenit, astfel, un proces de învățare reciprocă, în care fiecare observație conducea la o ajustare a intervenției.

Un alt instrument important a fost **portofoliul elevei**, care a inclus lucrări, desene, fotografii ale activităților, fișe adaptate și materiale realizate în timpul orelor. Portofoliul nu a fost doar o colecție de produse, ci o oglindă a evoluției copilului. În primele luni, portofoliul conținea desene simple, realizate cu sprijin, și fișe cu sarcini vizuale. Pe măsură ce copilul a început să se simtă mai încrezător, portofoliul s-a îmbogățit cu lucrări mai complexe, cu desene detaliate și cu fișe realizate independent. Profesorii și părinții au analizat împreună portofoliul, observând schimbările subtile, dar semnificative, în modul în care copilul se raporta la sarcini.

Evaluarea progresului a inclus și **auto-evaluarea vizuală**, adaptată nivelului de înțelegere al elevei. Am creat un set de pictograme care reprezentau diferite stări emoționale și niveluri de dificultate. La finalul fiecărei activități, copilul era invitat să aleagă o pictogramă care să reflecte modul în care s-a simțit sau cât de dificilă i s-a părut sarcina. Această auto-evaluare nu avea scopul de a cuantifica performanța, ci de a-l ajuta pe copil să își conștientizeze emoțiile, să își exprime nevoile și să își dezvolte capacitatea de reflecție. În timp, eleva a început să folosească pictogramele nu doar la finalul activităților, ci și în momentele în care simțea nevoia de sprijin, ceea ce a reprezentat un progres major în autoreglarea emoțională.

Un alt aspect esențial al evaluării a fost **dialogul constant cu părinții**. Împreună cu învățătoarea clasei am comunicat în mod regulat cu familia, oferind informații despre evoluția copilului și solicitând feedback despre comportamentele observate acasă. Această comunicare a permis identificarea unor patternuri comune și ajustarea intervențiilor. De exemplu, părinții au observat că eleva avea dificultăți în zilele în care rutina de dimineață era perturbată. În urma acestei observații, am introdus un ritual de început al zilei, care a contribuit la stabilizarea emoțională a copilului.

Evaluarea progresului a inclus și **momente de reflecție colectivă**, în care am analizat împreună evoluția copilului, am discutat despre dificultățile întâmpinate și am planificat intervențiile viitoare. Aceste întâlniri au avut un caracter deschis și flexibil, permițând ajustarea planului de intervenție în funcție de nevoile reale ale copilului. În cadrul acestor discuții, am observat că eleva începe să participe mai activ la activități, să interacționeze cu colegii și să își gestioneze mai bine emoțiile.

Un alt element important al evaluării a fost **monitorizarea participării la activitățile de grup**. Am observat modul în care fetița se implică în activități, cum răspunde la solicitările colegilor și cum reacționează în situații de cooperare. În primele luni, eleva evita activitățile de grup și prefera să lucreze singură. În timp, datorită activităților de cooperare și a sprijinului colegilor, eleva a început să participe la activități în perechi și, ulterior, în grupuri mici. Această evoluție a fost notată în jurnalul de observație și a reprezentat un indicator important al progresului social.

Evaluarea progresului a inclus și **analiza comportamentelor în situații de criză**. Atât eu, cât și învățătoarea clasei am notat momentele în care fetița manifesta comportamente de opoziționism sau anxietate, am analizat contextul în care acestea apar și am identificat strategiile care funcționează. În timp, comportamentele de criză s-au redus semnificativ, datorită intervențiilor adaptate și a climatului incluziv creat în clasă.

În ansamblu, evaluarea progresului elevei cu CES a fost un proces complex, dinamic și profund uman. Nu a fost vorba despre note, despre comparații sau despre standarde rigide, ci despre înțelegerea copilului în unicitatea sa, despre sprijinirea dezvoltării sale și despre celebrarea fiecărui pas înainte. Evaluarea a devenit, astfel, o parte organică a procesului de incluziune, un instrument de reflecție, de ajustare și de creștere.

Concluzii

Privind în urmă la întregul an școlar, pot afirma cu convingere că procesul de integrare a elevei cu cerințe educaționale speciale a fost nu doar un demers profesional, ci și o experiență profund umană, care a transformat întreaga comunitate educațională. Am asistat la schimbări subtile, dar esențiale: colegi care au devenit mai empatici, profesori care au început să privească diferențele ca pe resurse, părinți care au înțeles că incluziunea nu este un privilegiu, ci un drept, și un copil care, treptat, a început să se simtă parte dintr-un grup.

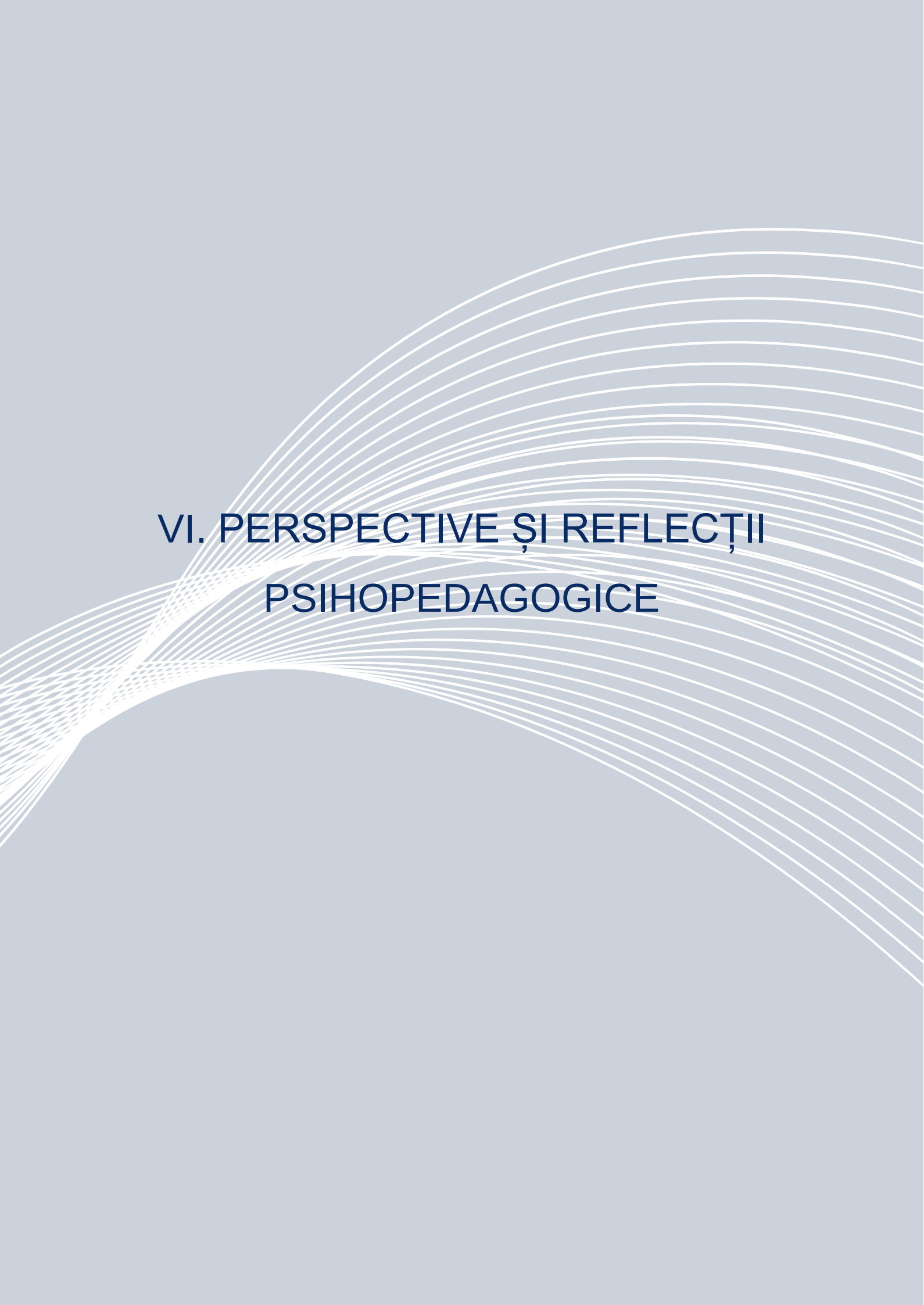
Am învățat că incluziunea nu se construiește prin măsuri izolate, ci printr-un efort comun, constant, în care fiecare adult din jurul copilului are un rol esențial. Am învățat că relațiile sunt fundamentul oricărei intervenții și că un climat emoțional sigur poate transforma radical modul în care un copil participă la activități. Am învățat că adaptările curriculare nu sunt concesii, ci instrumente de echitate. Am învățat că părinții sunt parteneri indispensabili și că fără implicarea lor, progresul copilului ar fi incomplet.

Cel mai important, am înțeles că educația incluzivă este, în esență, o formă de umanizare a școlii. Este un proces în care învățăm să privim copilul dincolo de etichete, să îi recunoaștem potențialul, să îi respectăm ritmul și să îi oferim sprijinul de care are nevoie pentru a se dezvolta. Este un proces în care fiecare copil devine vizibil, valorizat și sprijinit să își găsească locul.

În final, pot spune că integrarea elevei cu CES nu a fost doar o reușită individuală, ci o reușită colectivă. A fost dovada că, atunci când profesorii, elevii și părinții lucrează împreună, școala devine un spațiu în care diversitatea este nu doar acceptată, ci și celebrată. Iar aceasta este, cred, cea mai importantă lecție pe care o putem învăța și transmite mai departe

BIBLIOGRAFIE

- Stăiculescu, C. (2012), *Școala și comunitatea locală. Parteneriat pentru educație*, Editura ASE, București.
- Baciu, A. (2018), *Educația părinților în contextul școlii incluzive*, Editura Polirom, Iași
- Coman, S. (coord.) (2017), *Educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale. Perspective actuale*, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași
- Florian, L. (2019), *On the Necessity of Inclusive Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge
- Mara, D. (2016), *Strategii didactice pentru educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Rotaru, M. (coord.) (2020), *Parteneriat educațional școală-familie-comunitate în contextul incluziunii*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Iași
- UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*, UNESCO Publishing, Paris
- Ungureanu, D. (2019), *Educația incluzivă în România: politici, practici și provocări*, Editura Tritonic, București.



VI. PERSPECTIVE ȘI REFLECȚII PSIHOPEDAGOGICE

PUNȚI SPRE INCLUZIUNE: DE LA BARIERE LA COLOANE DE SUSȚINERE ÎN ȘCOALA MULTICULTURALĂ ȘI FORMATIVĂ. STRATEGII PRACTICE INSPIRATE DIN EXPERIENȚE EUROPENE PENTRU SPECIALIȘTII CJRAE IAȘI

Varvaroi Irina-Ramona, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Gimnazială Nr. 1 Domnița, Școala Gimnazială Gârbești

„Am plecat căutând soluții pentru elevii 'dificili' și ne-am întors înțelegând că nu există elevi dificili, ci doar nevoi neîmplinite.”

Să fii specialist în cadrul CJRAE Iași înseamnă să te afli în permanență în căutarea acelei chei potrivite pentru deblocarea potențialului fiecărui copil, mai ales atunci când lucrăm în cabinete sau sprijinim cadrele didactice în gestionarea unor clase profund eterogene. Din dorința de a aduce în comunitatea noastră educațională soluții validate la nivel european, am participat în noiembrie 2025, la Barcelona, Spania, la stagiul de formare *„Inclusive Education - All children are special”* (furnizat de EUROMENTOR, trainer Elana Shyong), o componentă strategică a proiectului Erasmus+ desfășurat sub egida instituției noastre.

Rezultatul direct al acestei imersii profesionale este ghidul metodologic *„Punți spre incluziune. Activități care dau curaj diferențelor să existe”*, conceput ca un instrument de lucru nemijlocit, lipsit de balast teoretic, axat strict pe strategii aplicabile „de mâine” la clasă sau în orele de consiliere. Acest articol își propune să disemineze structura conceptuală și nucleul de metode active care pot transforma actul educațional dintr-o simplă transmitere de informații într-un mediu adaptiv și securizant.

1. Schimbarea de paradigmă: Înțelegerea barierelor și fundamentul UDL

Primul pas asumat în cadrul formării a fost destructurarea etichetei de „elev-problemă”. Incluziunea autentică nu înseamnă doar a tolera fizic prezența unui copil cu nevoi speciale sau din medii vulnerabile în clasă, ci a redesena mediul pentru a-i valoriza vocea. Barierele nu rezidă în structura internă a copilului, ci în rigiditatea contextului educațional. Acestea se împart în patru categorii fundamentale, pe care orice consilier sau profesor trebuie să le identifice proactiv:

- **Bariere Fizice și Senzoriale:** Legate de iluminat, acustică sau accesibilitate, perturbatoare majore pentru elevii cu hipersensibilitate.
- **Bariere Cognitive:** Specifice elevilor cu ADHD, dislexie sau tulburări de procesare a informației, ce pot fi atenuate prin fragmentarea instrucțiunilor în pași mici.
- **Bariere Emoționale:** Anxietatea de performanță, efectele fenomenului de bullying sau lipsa cronică de încredere în sine.
- **Bariere Culturale:** Diferențe lingvistice, micro-valori familiale sau decalaje socio-economice.

Răspunsul sistemic la aceste obstacole este oferit de cadrul **UDL (Designul Universal pentru Învățare)**. Spre deosebire de învățământul tradițional – unde lecția este proiectată uniform,

iar adaptările se fac ulterior, de multe ori segregant –, UDL propune o arhitectură flexibilă încă de la început, bazată pe trei mari piloni neuro-afectivi:

1. **Implicarea (The „Why” of Learning – Rețeaua Afectivă):** Mobilizarea motivației prin oferirea de alegeri (teme de proiect diferențiate, lucru individual vs. în perechi) și minimizarea elementelor perturbatoare.
2. **Reprezentarea (The „What” of Learning – Rețeaua de Recunoaștere):** Livrarea conținutului prin canale multiple – nu doar text scris, ci hărți conceptuale, diagrame, resurse audio-video, subtitrări sau asistență Speech-to-Text.
3. **Acțiunea și Exprimarea (The „How” of Learning – Rețeaua Strategică):** Diversificarea modalităților prin care elevii demonstrează ce au înțeles – prin postere, rapoarte scrise, prezentări orale, clipuri video, dictare vocală sau mini-scenete.

2. Trusa cu instrumente incluzive: De la artă la autoreglare

Ghidul rezultat din mobilitate reunește metode de intervenție focalizate pe trei dimensiuni esențiale: siguranță emoțională, conectare interpersonală și personalizarea succesului școlar.

A. Dimensiunea emoțională și metacognitivă

- **Monitorizarea Stării de Bine (Check-in-ul emoțional):** Înainte de debutul oricărui efort cognitiv, utilizarea unor scări vizuale (de exemplu, asocieri de tipul „*Pe o scară de la 1 la 9, ce personaj/cățeluș ești astăzi?*”) funcționează ca un termometru instantaneu al climatului clasei. Un creier inundat de furie sau anxietate nu poate procesa concepte academice, motiv pentru care profesorul știe că are nevoie de 2 minute de reglare emoțională înainte de a preda.
- **Metoda ROSE, THORN, BUD (Trandafirul, Spinele, Bobocul):** O tehnică rapidă de auto-reflecție la finalul activităților. Elevul identifică un succes al zilei (*Rose*), o dificultate întâmpinată (*Thorn*) și o oportunitate sau o idee de viitor (*Bud*). Această structură sprijină elevii cu ADHD în organizarea gândurilor fragmentate, crește stima de sine a celor axați doar pe eșec și normalizează obstacolul în rândul elevilor anxioși (învățându-i că „spini” sunt firești în procesul de învățare).
- **Metoda GLOW & GROW (Strălucește și Crește):** Instrumentul ideal prin care specialistul sau profesorul oferă feedback formativ. Secțiunea *Glow* validează efortul și calitățile identificate (reducând defensiva emoțională), în timp ce *Grow* oferă un pas mic, specific și clar pentru îmbunătățire, înlocuind termenii vagi de tipul „mai ai de lucrat”.

B. Dimensiunea interacțiunii și dezvoltării gândirii critice

- **VTS (Visual Thinking Strategies – Strategii de Gândire Vizuală):** Facilitarea discuțiilor colective pornind de la imagini artistice sau fotografii cu un grad de ambiguitate. Folosind exclusiv trei întrebări magice („*Ce se întâmplă în această imagine?*”, „*Ce te face să spui asta?*” și „*Ce altceva mai putem găsi?*”), facilitatorul parafrazează răspunsurile și menține o neutralitate absolută. Metoda dă un impuls uriaș elevilor cu CES, care nu mai sunt blocați de barierele textului scris, oferindu-le un spațiu sigur de exprimare.
- **Gândirea Hexagonală (Hexagonal Thinking):** Metodă tactilă și vizuală de conectare a conceptelor. Elevii manipulează hexagoane de carton pe laturile cărora sunt înscrise noțiuni, evenimente sau imagini, fiind obligați să justifice verbal orice alăturare de laturi. Este un instrument ideal de sinteză pentru elevii vizuali și kinestezici sau pentru cei care au dificultăți majore în structurarea unui eseu tradițional pe foaie albă.
- **Metoda Freeze Frame & Thought Tap (Imaginea Înghețată și Gândul Rostit):** Tehnici de expresie corporală și dramă. Grupurile de elevi creează o statuie vie ce reprezintă o scenă

de conflict sau o situație socială (*Freeze Frame*). Când cadrul didactic atinge ușor pe umăr un elev (*Thought Tap*), acesta rostește la persoana I ce simte sau gândește personajul său în acea secundă. Tehnica este excepțională pentru combaterea bullying-ului și dezvoltarea empatiei, oferind o voce securizată copiilor timizi sau cu bariere lingvistice.

C. Dimensiunea diferențierii succesului

- **Metoda Goldilocks (Nivelul Optim de Provocare):** Inspirată din povestea „*Fata cu bucle de aur*”, strategia presupune proiectarea aceleiași sarcini pe trei niveluri de dificultate, lăsând elevul să aleagă unde se simte confortabil: *Opțiunea 1 (Prea ușor/Verde)* – suport maxim; *Opțiunea 2 (Exact cum trebuie/Galben)* – standard; *Opțiunea 3 (Provocator/Albastru)* – extindere critică. Semnalizarea prin simboluri intuitive (Fulgul, Soarele, Flacăra) elimină frustrarea eșecului pentru copiii cu CES și plictiseala pentru cei supradotați.
- **Metoda Think-Pair-Share (Gândește-Formează o pereche-Împărtășește):** Structurarea dialogului în trei timpi preciși (1 minut de reflecție individuală în liniște, 2 minute de dezbatere cu colegul de bancă și, ulterior, deschiderea către întreaga clasă). Oferă timp vital de procesare pentru elevii cu ritm lent sau ADHD și o plasă de siguranță interpersonală pentru cei introverțiți.

Concluzii pentru comunitatea de specialiști CJRAE

Implementarea metodelor cuprinse în ghidul „*Punți spre incluziune*” nu reprezintă o listă de sarcini birocratice suplimentare, ci o strategie masivă de eficientizare a timpului didactic și pedagogic. Prin utilizarea acestor tehnici, numărul comportamentelor disruptive din clase scade natural, deoarece copiii se simt înțeleși, valorizați și implicați în activități croite „exact cum trebuie” pentru nivelul lor.

Vă invităm, dragi colegi profesori-consilieri, profesori-logopezi, profesori itineranți și de sprijin, să privim acest ghid ca pe o platformă deschisă de dialog profesional. Haideți ca, prin parteneriatul dintre cabinetele de asistență psihopedagogică și sălile de clasă, să transformăm școlile din județul Iași în spații incluzive, unde diversitatea nu mai este privită ca o problemă administrativă greu de rezolvat, ci ca o resursă vie, gestionată cu inspirație, rigoare metodologică și compasiune.

Caseta Tehnică a Proiectului:

- Titlu lucrare de diseminare: „Punți spre incluziune”- Ghid de activități incluzive inspirate din experiențe europene
- Autori: Irina-Ramona VARVAROI, Cristina Elena DORCU, Sorin Daniel PRICOP
- Management Instituțional CJRAE Iași: Director: Anca HARDULEA; Coordonator servicii consiliere: Ana-Camelia TAMAȘ; Coordonator proiect: Dana ROBOTĂ
- Finanțare: Proiect finanțat de Uniunea Europeană prin Programul Erasmus+.

BIBLIOGRAFIE

Ghid Erasmus *Punți spre incluziune. Ghid de activități incluzive inspirate din experiențe europene*, CJRAE Iași, 2026.

ÎNTRE VULNERABILITATE SOCIALĂ ȘI ORIENTARE VOCAȚIONALĂ

**Buga Florin-Iustin, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Profesională Gropnița, Școala Gimnazială Larga Jijia
Grădinariu Ana-Maria, profesor-consilier școlar,
CJRAE-Școala Profesională Lungani
Vlasov Doru-Valentin, profesor-consilier școlar,
CJRAE-CSES Iași**

1. Introducere

Orientarea școlară și profesională (OSP) a elevilor de clasa a VIII – a se remarcă ca fiind o componentă deosebit de sensibilă a procesului educațional fiindcă aici nu se vorbește doar de o altă alegere, ci această etapă reprezintă procesul prin care elevul decide cum vor arăta studiile sale pe viitor, iar de aici începe să-și configureze primele opțiuni serioase de carieră. Pentru elevii din mediul rural, dar nu numai, această alegere este de cele mai multe ori influențată nu doar de interese și aptitudini personale, dar și de anumiți factori structurali ca: (1) acces limitat la informație, (2) ofertă educațională mai restrânsă, (3) resurse economice slabe, (4) accesul inegal la servicii de consiliere, (5) stigmatizarea și etichetarea din partea celorlalți (OECD, 2025; Bilocati et al., 2018; Țecu & Langa, 2019). Date recente din România arată discrepanțe mari între rural și urban, atât în ceea ce ține de participarea școlară, cât și a finalizării învățământului secundar superior (ciclul liceal, fie cel de trei ani sau de patru ani). OECD (2025) evidențiază că aproximativ 61% din elevii ce termină învățământul gimnazial în mediul rural ajung să finalizeze liceul, comparativ cu 90% din mediul urban, iar riscul abandonului școlar este considerabil mai mare în comunitățile rurale.

În acest context, utilizarea instrumentelor de evaluare a intereselor poate avea un rol critic în sprijinirea elevilor în procesul de autocunoaștere și de alegere a următorului traseu educațional de urmat. Testul elaborat de Ion Holban se înscrie în tradiția psihopedagogică românească a orientării școlare și profesionale. Acesta urmărește ca elevul să identifice și să ierarhizeze interesele sale în raport cu anumite domenii valorice și activități diverse. Am putea descrie acest test ca fiind un instrument ce permite alegerea și investigarea intereselor, dar și ordonarea lor în funcție de prioritatea pe care elevul o acordă diferitelor categorii de activități (Cozma, 2005; Holban, 1974; Stan, 2002).

În lucrarea de față ne propunem să analizăm cât mai critic atât avantajele, dar și dezavantajele aplicării testului la elevii de clasa a VIII – a din mediul rural. Argumentul nostru central este constituit de faptul că testul poate fi un instrument util în orientarea școlară și profesională, însă eficacitatea sa depinde și de factori externi: (1) modul de administrare; (2) calitatea interpretării; (3) integrarea într-un proces mai larg de consiliere; (4) disponibilitatea participanților.

2. Interese vocaționale și rolul în orientarea elevilor de gimnaziu

Literatura de specialitate (Vlasov, 2003) consideră interesele vocaționale ca fiind repere foarte importante în dezvoltarea carierei deoarece acestea arată preferințe ce sunt oarecum stabile

ale individului pentru anumite activități. Exprimă un rol predictiv în alegerea domeniului de studiu și adaptarea la mediul educațional, dar și pentru satisfacția profesională. Se evidențiază că interesele elevilor manifestă stabilitate în timp, dar și o schimbare pe parcursul liceului (diferențe de opțiuni între evaluări făcute în clasa a VIII -a și clasa a XII – a, ceea ce susține că evaluarea lor este utilă, dar nu trebuie considerată ca fiind o etichetă cu caracter definitiv asupra traseului de viață a elevului (Tracey & Robbins, 2005).

Sharapova și colaboratorii (2023) au arătat că intervențiile de orientare în carieră ce sunt făcute în mediul școlar au un efect pozitiv moderat spre ridicat asupra cunoștințelor , comportamentelor și atitudinilor elevilor în ceea ce privește cariera. Mai clar, participarea elevilor la activități de orientare și consiliere determină în aceștia o claritate mai mare în luarea deciziilor legate de carieră și o raportare mai realistă la propriul viitor educațional și profesional.

Pregătirea pentru alegerea carierei se evidențiază ca un proces de dezvoltare ce implică explorare, planificare, încredere și voința de confruntare cu ceea ce adolescentul percepe a fi o barieră în calea sa. Astfel, evaluarea intereselor e mai degrabă un prim punct de plecare în consilierea elevului decât un verdict psihologic (Hirschi, 2011).

3. Testul intereselor al lui Ion Holban modificat: structură, logică, modificări aduse și semnificație educațională

Viziunea lui Holban prezintă interesul ca fiind o variabilă psihologică de natură motivațională ce exprimă direcția orientării persoanei către anumite categorii de valori și activități. Testul original prezintă nouă categorii de interese: (1) interes pentru cunoaștere științifică, (2) interes estetic, (3) interes tehnic, (4) interes casnic – gospodăresc, (5) interes practic agricol, (6) interes sportiv, (7) interes politic, (8) interes uman, (9) interes monden. La acestea nouă am văzut necesitatea adăugării a încă două interese (10) interes economic și (11) interes I.T. .

Justificăm introducerea celor două interese prin evoluția cercetărilor în domeniul orientării școlare și vocaționale, aceasta arătând că interesele nu mai sunt înțelese ca interese generale ci ca interese specifice, mai înguste, care descriu mai precis orientarea persoanei către anumite activități și medii ocupaționale (Su et al., 2019; Rounds et al., 2023). Interesul economic surprinde o orientare către activități precum afacerile, management, organizare a resurselor și obținerea performanței economice (Roach & Sauermann, 2015). Interesul I.T. se justifică prin dezvoltarea accelerată a domeniului digital și de apariția numeroaselor activități ocupaționale specifice ca: (1) programator, (2) suport I.T., (3) software developer, etc. Unele studii arată că interesul pentru domeniul tehnologiei influențează semnificativ alegerile educaționale și profesionale, iar acest fapt susține necesitatea tratării acestuia ca un domeniu distinct, nu doar ca o subcategorie a interesului tehnic (Güdel et al., 2019; Röhlke et al., 2025).

Testul este organizat pe șase teme distincte:

1. „Ceea ce îmi place mie cel mai mult este...”;
2. „În școală îmi plac...”;
3. „Constituie pentru mine o deosebită satisfacție...”;
4. „Aș vrea să devin...”;
5. „Dacă nu voi avea profesiunea dorită, aș vrea totuși...”;
6. „Dacă ar trebui să fac o apreciere asupra aptitudinilor mele, cred că am...”.

Pentru fiecare temă elevul trebuie să ierarhizeze 11 variante corespunzătoare celor 11 interese, acordând un rang de la 1 la 11, fără a se repeta același scor de două ori. Testul nu urmărește

măsurarea intensității absolute a intereselor, ci stabilirea unei ordini de prioritate între ele. Testul original conținea 9 variante corespunzătoare pentru cele 9 interese.

Din punct de vedere educațional, testul integrează într-o singură probă atât dimensiuni de tip academic și estetic, dar și practic – agricole, etc. Pentru elevii din mediul rural, această structură este valoroasă deoarece poate arăta mai bine diversitatea experiențelor de viață avute și de aceștia. Este important să menționăm că includerea interesului practic – agricol și a celui tehnic transformă testul în unul potențial sensibil la contexte în relația cu gospodăria, natura, practicul și activitățile de producție casnică ce sunt mai pronunțate în mediul rur

4. Avantaje, dezavantaje și limite

Ca prim avantaj putem evidenția stimularea autocunoașterii. Mulți elevi de clasa a VIII – a, mai ales din mediul rural, au opțiunile școlare influențate de membrii familiei, de proximitatea liceului, de costuri sau de modelele ocupaționale specifice zonei sau tradiției. Având în vedere acestea, elevul ar putea decide fără a-și exprima propriile preferințe. Testul obligă la comparare, la reflecție, ceea ce favorizează elevul să se gândească asupra propriilor sale priorități și preferințe, proba funcționând ca un exercițiu de conștientizare și dezvoltare personală, nu doar ca un instrument rece ce măsoară date.

Simpla expunere a elevilor la categorii de activitate variate poate avea un rol de activitate formativă, în anumite comunități elevii având acces limitat sau spre deloc la informații despre ocupații și trasee educaționale, mai ales cei din rural. Această expunere poate constitui în sine un avantaj. Specific mediului rural, o abordare serioasă în orientarea vocațională ia în serios și mediul, resursele specifice comunității și specificul local al alegerilor educaționale și profesionale (Alexander et al., 2024). Prin faptul că testul conține și interese practice îl face mai avantajos pentru mediul rural și realității sale.

Mai putem menționa că testul poate servi ca o rampă de lansare a consilierii individuale și dialog cu familia. Decizia traseului școlar fiind de multe ori una de familie, iar elevul nu are întotdeauna resursele necesare pentru a se exprima în ceea ce ține de preferințele sale singur în fața familiei. Date disponibile arată faptul că la final de clasa a VIII – a opțiunea liceului este modelată de familie în principal, părinții având cel mai mare impact în luarea deciziei educaționale, fiind urmați de profesori și prieteni, aceștia având o influență secundară (Vasiliu, 2016). Astfel, prezența unui profil vocațional poate sprijini profesionistul în educație în dialogul cu familia despre posibile trasee realiste și compatibilități vocaționale. Testul arată aici și rol de mediator în relația elev – consilier școlar / diriginte / profesionist în educație – familie.

Justificarea psihologică se evidențiază din confirmarea că intervențiile de orientare școlară la vârsta clasei a VIII – a îmbunătățesc variabile precum claritatea deciziei și atitudinea față de viitor (Sharapova et al., 2023), sau că interesele măsurate în etapa aceasta arată destulă consistență în timp pentru a fi luate în calcul ca repere utile în orientare (Tracey & Robbins, 2005).

Cu toate că există câteva avantaje, există și o serie de limite ce trebuie a fi discutate:

- (1) lipsa dovezilor psihometrice recente privind validitatea și fidelitatea instrumentului în populația actuală de adolescenți;
- (2) caracterul istoric al unor categorii și formulări. Interesul politic sau monden, spre exemplu, pot fi percepute de elevii de astăzi într-un mod diferit față de contextul în care textul original a fost conceput;
- (3) operarea ierarhizării forțate. Deși aici se remarcă un avantaj, și anume cel al diferențierii între interese, în realitate se poate ca elevul să fie obligat să separe preferințe ce pot coexista. Indivizii

pot manifesta simultan preferințe pentru mai multe interese, iar obligativitatea ierarhizării poate duce la o suprasimplificare a profilului vocațional;

(4) influența contextului socio-cultural. Elevii din mediul rural vor fi mai pasibili să selecteze nu în funcție de ceea ce îi atrage ci în funcție de posibilitățile lor. Rosvall (2020) a evidențiat faptul că opțiunile tinerilor în ceea ce privește consilierea în carieră în medii rurale și urbane sunt puternic moderate de context local, de discursul despre a rămâne sau a pleca și posibilitatea mobilității;

(5) riscul de suprainterpretare. Dacă rezultatele sunt prezentate ca fiind definitive, atunci elevul poate fi încadrat prematur într-un singur profil. Literatura de specialitate insistă asupra tratării orientării școlare ca o sarcină exploratorie mai de grabă și nu una care să închidă direcțiile prea devreme (Hirschi, 2011; Sharapova et al., 2023).

5. Aplicarea testului. Dificultăți în procesul de aplicare

Testul a fost aplicat în șase școli cu personalitate juridică din Județul Iași: (1) Școala Profesională Lungani; (2) Școala Gimnazială Brăești; (3) Școala Gimnazială nr. 1 Costești; (4) Școala Profesională Coarnele Caprei; (5) Școala Gimnazială Larga Jijia; (6) Școala Profesională Gropnița, de profesorii-consilieri școlari Ana-Maria Grădinariu, Florin-Iustin Buga și Geanina Butnariu.

Participanții au fost elevi de clasele a VIII – a. Elevii au completat chestionarele în baza acordului de colaborare dintre Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională – Iași (CJRAE – Iași) și școlile respective în cadrul orelor de consiliere colectivă organizate la clasă de noi, profesorii-consilieri școlari asigurați școlilor respective.

În procesul de aplicare a probei au fost observate o serie de dificultăți ce au acționat ca variabile parazit și au influențat atât desfășurarea probei, cât și calitatea răspunsurilor oferite de elevi. Toate variabilele parazit au fost controlate pe cât de mult a fost posibil pentru a influența cât mai puțin rezultatele testării. Dificultățile acestea nu trebuie interpretate ca simple accidente de administrare ci mai degrabă ca indicatori a unor anumite vulnerabilități emoționale educaționale și socio-emoționale ce pot afecta procesul de evaluare.

Prima dificultate majoră a vizat neînțelegerea consemnului și dificultatea elevilor de a opera corect cu cerința de ierarhizare. În cazul testului acesta elevului i se solicită să atribuie un rang de la 1 la 11, fără a repeta numerele pentru fiecare din cele șase teme de interes pentru care completează testul. Această sarcină necesită nu doar capacitate de a citi fluent, dar și o înțelegere a logicii comparative a sarcinii. Literatura din domeniu susține dificultățile întâmpinate de noi. Comisia Europeană (2025) a arătat că 41,7% din tinerii de 15 ani din România nu ating nivelul minim de competență la lectură, iar în școlile rurale performanțele sunt semnificativ mai scăzute decât în cele urbane. OECD (2020) indică că nivelul scăzut de alfabetizare funcțională este asociat în România cu dezavantajul socio-economic și cu rezidența rurală. Astfel, dificultatea înțelegerii consemnului se prezintă ca o problemă previzibilă într-un context în care competențele de bază de lectură sunt fragile.

Dificultățile de comprehensiune și capacitatea de a citi fluent textul, chiar dacă elevii în mod formal sunt școlarizați la nivelul gimnazial au reprezentat un alt blocaj în aplicarea instrumentului. Această situație poate fi discutată din pricina analfabetismului funcțional, adică incapacitatea individului de a utiliza citirea pentru înțelegerea unei situații și de a utiliza informația obținută într-o sarcină. În acest context, limitarea analfabetismului funcțional este foarte importantă pentru că răspunsul pe care îl oferă elevul nu reflectă interesul său real. România se confruntă cu probleme severe în acest domeniu, aproape jumătate dintre elevii români de 15 ani neatingând

pragul minim de citire, iar elevii din rural obțin scoruri semnificativ mai mici decât cei din urban (European Commission, 2025; OECD, 2025).

Lipsa de interes și răspunsurile superficiale au reprezentat un alt punct dificil în aplicarea testelor. Această situație apare de obicei deoarece elevii percep miza testelor vocaționale ca fiind una redusă sau fără miză, nepunându-se note și neavând nici un beneficiu imediat. În acest context Pools și colaboratorii (2021) au arătat că lipsa de efort la evaluările cu miză redusă poate distorsiona serios datele obținute. Totuși, în acest caz, lipsa de interes nu trebuie neapărat înțeleasă ca dezinteres față de carieră, ci mai degrabă ca un efect al sistemului de evaluare, al oboselii școlare, al perceperii sarcinii ca nerelevante și dificultăților de comprehensiune (Bulut, 2021; Pools et al., 2021).

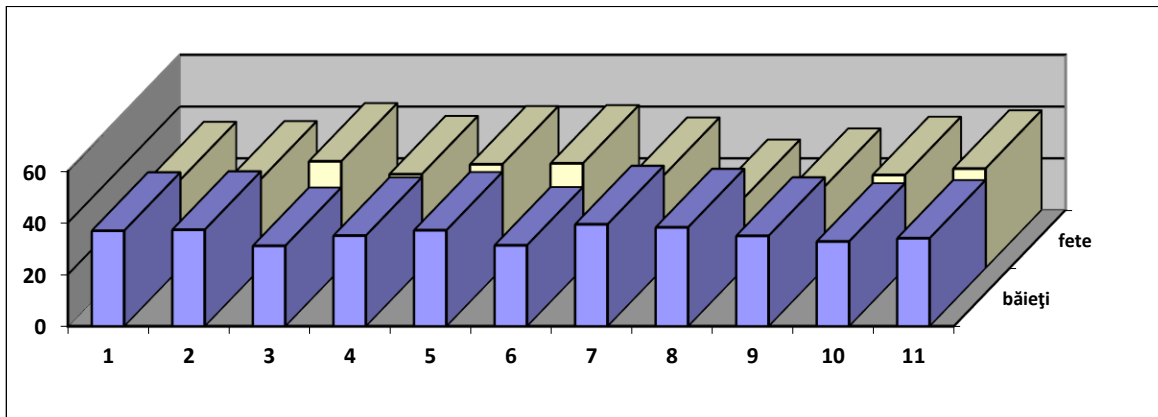
O ultimă dificultate se referă la incapacitatea unor elevi de a se concentra asupra sarcinii din cauza problemelor personale, familiale sau emoționale persistente. Un raport UNICEF (2025) a evidențiat că la nivel național, aproape un elev din patru din ciclul gimnazial se află la risc de tulburări emoționale în mediul școlar cu manifestări precum: (1) agitație, (2) îngrijorare excesivă, (3) furie, (4) oboseală persistentă. Tot același raport vorbește despre faptul că probleme ca anxietatea, depresia și dezechilibrele familiale pot afecta semnificativ participarea elevilor la activități, iar elevii din rural se numără printre cei mai expuși (UNICEF Romania, 2025). Istoricul experiențelor adverse în copilărie este asociat la adolescenți cu rezultate școlare mai slabe, cu absentism mai ridicat și aspirații educaționale afectate (Stewart-Tufescu et al., 2022). Cele de mai sus arată plauzibilitatea ca unii elevi să nu poată răspunde coerent la anumite sarcini în context școlar, printre care se numără și probele de interese nu pentru că nu au interes, ci pentru că încărcătura lor emoțională le reduce disponibilitatea cognitivă pentru reflecție și alegere.

Pentru corecție s-au oferit indicații cu voce tare, s-au citit instrucțiunile de către administratorii testului de mai multe ori, dar și de către elevi pentru a ne asigura că aceștia au înțeles, în cazul analfabetismului funcțional s-au oferit explicații suplimentare acolo unde au fost solicitate.

6. Analiza rezultatelor

În urma centralizării răspunsurilor celor 99 de elevi, din care 51 băieți și 48 de fete, a rezultat următoarea situație:

Interese	Băieți		Fete	
	rang	sumă	rang	sumă
1. Interesul pentru cunoașterea științifică	7	36,92	3	34,04
2. Interesul estetic	9	37,31	4	34,29
3. Interesul tehnic	1	31,11	11	41,27
4. Interesul casnic-gospodăresc	6	35,03	7	36,29
5. Interesul practic- agricol	8	37,11	10	40,12
6. Interesul sportiv	2	31,29	8	40,50
7. Interesul politic	11	39,41	5	35,70
8. Interesul uman	10	38,25	1	27,16
9. Interesul monden	5	34,96	2	31,47
10. Interesul economic – antreprenorial	3	32,78	6	36,00
11. Interesul I.T.	4	34,01	9	38,47



După cum era de așteptat, ierarhie intereselor este diferită în funcție de gen:

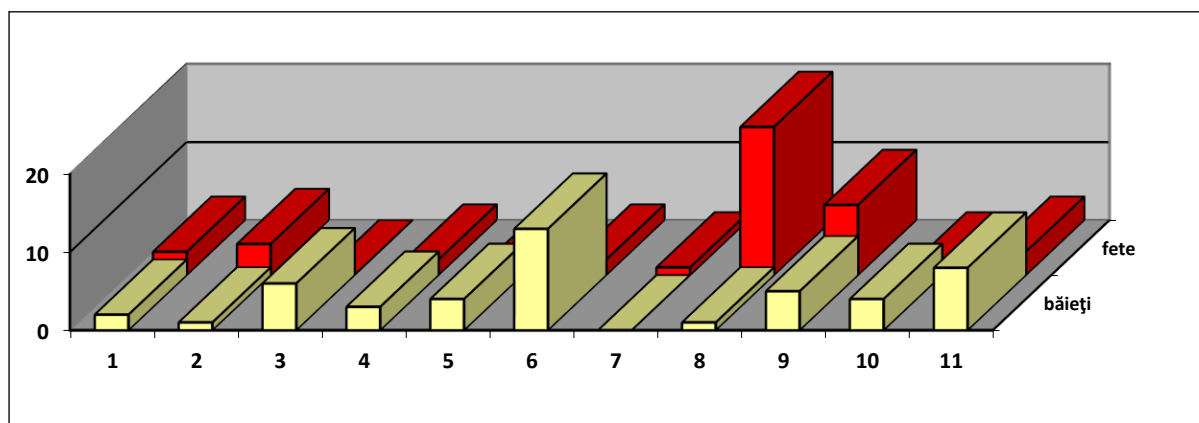
- la băieți se diferențiază interesele tehnice și cele sportive, urmate de interesul economic-antreprenorial;

- la fete, pe primele locuri se situează interesele pentru domeniul uman și cel monden.

O a doua premisă confirmată de rezultatele înregistrate se referă la faptul că la această vârstă, corelat și cu mediul socio-educational din care provin elevii, structurarea intereselor este încă incipientă, puțin structurată, fapt evidențiat și de diferențele dintre scoruri: - la băieți = 8,30; - la fete = 14,11.

Acest lucru este evidențiat și de situația intereselor dominante, respectiv cele cu rangul 1, conform tabelului de mai jos:

Interese dominante (rang 1)	Băieți (51)			Fete (48)		
	nr.	%	rang	nr.	%	rang
1. Interesul pentru cunoașterea științifică	2	3,92	VIII	3	6,25	IV-V
2. Interesul estetic	1	1,96	IX-X	4	8,33	III
3. Interesul tehnic	6	11,76	III	0	0	XI
4. Interesul casnic-gospodăresc	3	5,88	VI-VII	2	4,16	VI-VIII
5. Interesul practic- agricol	4	7,84	IV-V	2	4,16	VI-VIII
6. Interesul sportiv	13	25,49	I	2	4,16	VI-VIII
7. Interesul politic	0	0	XI	1	2,08	IX-X
8. Interesul uman	1	1,96	IX-X	19	39,58	I
9. Interesul monden	5	5,88	VI-VII	9	18,75	II
10. Interesul economic – antreprenorial	4	7,84	IV-V	1	2,08	IX-X
11. Interesul I.T.	8	15,68	II	3	6,25	IV-V



La băieți, interesul pentru activitățile sportive apare pe primul loc la peste un sfert dintre respondenți, exprimând mai ales un mod de petrecere a timpului liber și nu un obiectiv viitor de carieră, lucru specific vârstei. Domeniile de interes care pot indica o potențială orientare școlar-profesională, apar pe locul al doilea, respectiv interesul pentru I.T. (la 15,6% dintre băieți) și cel tehnic, la aproape 12%. La fete, interesele dominante coincid cu situația înregistrată per total: peste 39% au ales pe primul loc interesul uman, urmat de cel monden, cu 18,7%, urmate, la mare distanță, de interesul estetic și cel pentru cunoașterea științifică și I.T.

Concluzionăm că testul Holban modificat poate fi util ca instrument exploratoriu și ca suport pentru consilierea de orientare, însă numai dacă este utilizat contextualizat, asistat și integrat într-un demers mai amplu de consiliere educațională și vocațională.

BIBLIOGRAFIE

- Alexander, R., Butler-Henderson, K., & McMahon, M. (2024). Ruraling career guidance research and practice: Learning from rural perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Advance online publication.
- Biolcati, Roberta & Palareti, Laura & Mamelì, Consuelo. (2018). What Adolescents Seeking Help Teach us About a School-Based Counseling Service. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 35. 1-12. 10.1007/s10560-017-0503-7.
- Bulut, H. C. (2021). The continuity of students' disengaged responding in low-stakes assessments: Evidence from response times. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(3), 527–547.
- Cozma, C. (2005). Ion Holban – reper în psihologia și pedagogia personalității. *Symposion: Revistă de științe socio-umane*, 3(1).
- European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025: Romania*. Publications Office of the European Union.
- Güdel, K., Heitzmann, A., & Müller, A. (2019). Self-efficacy and (vocational) interest in technology and design: An empirical study in seventh and eighth grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(5), 1053–1085.
- Hirschi, A. (2011). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 340–348.
- Holban, I. (1974). *Testul de interese*. Institutul de Științe Pedagogice, Filiala Iași.
- OECD. (2020). *Improving educational equity in Romania*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Education and skills in Romania*. OECD Publishing.

- OECD. (2025). Learning in rural schools. OECD Publishing.
- OECD. (2025). The state of global teenage career preparation. OECD Publishing.
- Pools, E., Randria, E., Donker, A., & Molenaar, I. (2021). Student test-taking effort in low-stakes assessments: Evidence from the English version of the PISA 2015 science test. *Large-scale Assessments in Education*, 9, Article 8.
- Roach, M., & Sauermann, H. (2015). Founder or joiner? The role of preferences and context in shaping different entrepreneurial interests. *Management Science*, 61(9), 2160–2184.
- Röhlke, L., Sacchi, S., & Buchmann, M. (2025). ICT interest and self-concept as determinants of Swiss adolescents' vocational education and training choices. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12, Article 10.
- Rosvall, P.-Å. (2020). Counselling to stay or to leave? Comparing career counselling of young people in rural and urban areas. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(7), 1014–1032.
- Rounds, J., Su, R., Lewis, P., & Rivkin, D. (2023). Updating vocational interests information for the ONET system: Basic occupational interest scales*. National Center for O*NET Development.
- Sharapova, N., Zholdasbekova, S., Arzymbetova, S., Zaimoglu, O., & Bozshatayeva, G. (2023). Efficacy of school-based career guidance interventions: A review of recent research. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(2), 215–222.
- Stan, Aurel. (2002). Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații. Iași, Editura Polirom.
- Stewart-Tufescu, A., Salmon, S., Taillieu, T., Fortier, J., Afifi, T. O., & Colman, I. (2022). Adverse childhood experiences and education outcomes among adolescents: Linking survey and administrative data. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11658.
- Su, R., Tay, L., Liao, H.-Y., Zhang, J., & Rounds, J. (2019). Toward a dimensional model of vocational interests. *Journal of Applied Psychology*, 104(5), 745–772.
- Tracey, T. J. G., & Robbins, S. B. (2005). Stability of interests across ethnicity and gender: A longitudinal examination of grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 335–364.
- Țecu, Teodora & Langa, Claudiu. (2019). Rural area student' need for school counseling. *Social Sciences and Education Research Review*. ISSN 2393 - 1264 ISSN-L 2392 - 9863.
- UNICEF Romania. (n.d.). Supporting children's transition to high school – The Quality Inclusive Education Package.
- Vasilii, R.-M. (2016). Capitalul educațional din perspectivă intergenerațională [Rezumatul tezei de doctorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Filosofie și Științe Social-Politice. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.

Colegiul de redacție al nr. 11 al revistei EQUilibrium:

Anca Hardulea

Ana-Camelia Tamaș

Alina Elena Vasilescu

Alina Mendelovici

Mihaela Petrescu

www.cjrae-iasi.ro

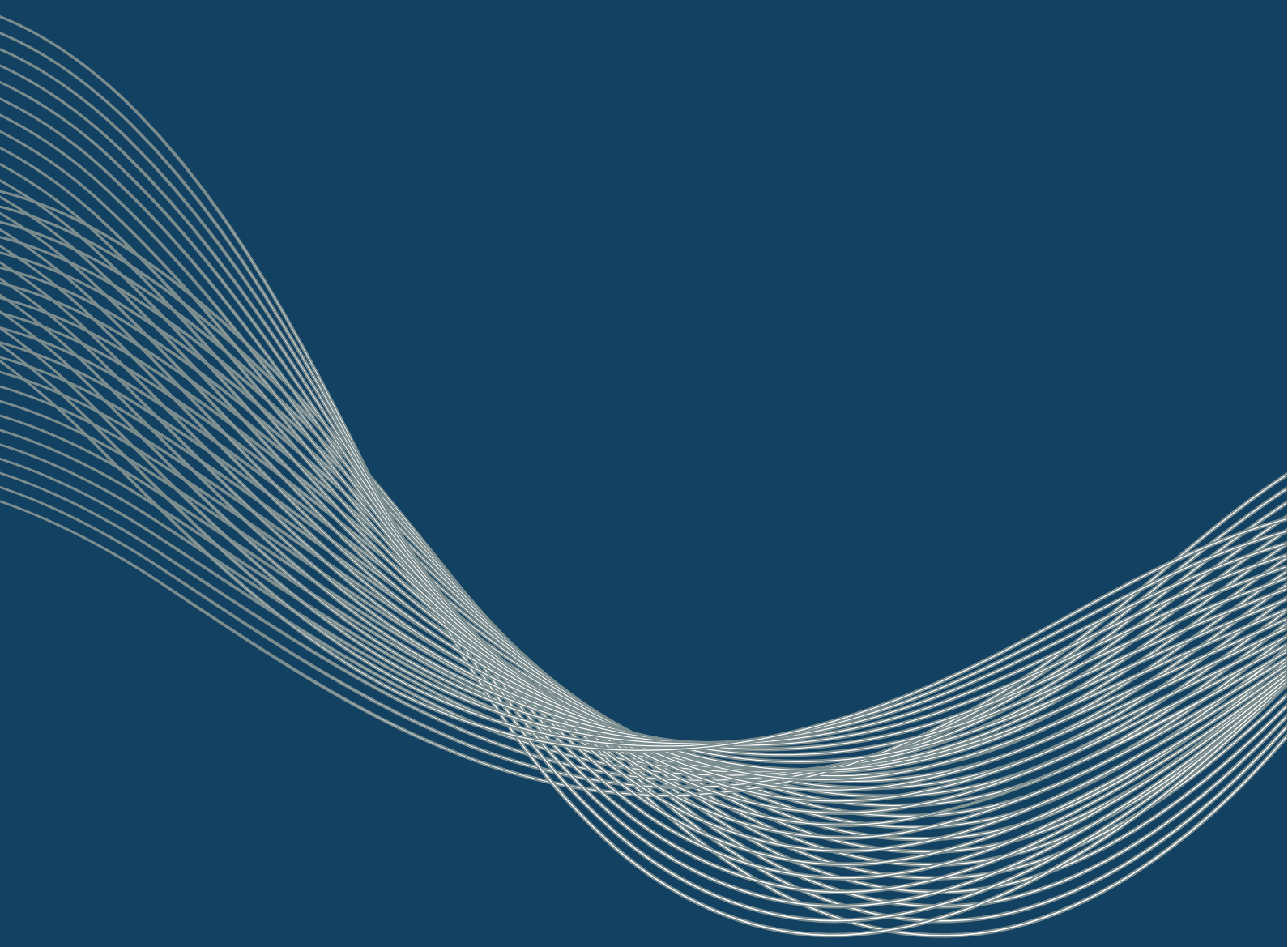
cjraeiasi@yahoo.com

cjraeis.consiliere@gmail.com

centrullogopediciasi@gmail.com

ISSN 2501 – 4951

ISSN – L 2501 - 4951



ISSN 2501-4951

ISSN-L 2501-4951