

Analiza stării de bine și a sănătății mintale în rândul copiilor din învățământul gimnazial în România



București, 2025

Mulțumiri

Prezentul raport privind **analiza stării de bine și a sănătății mintale a copiilor din învățământul gimnazial din România** a fost elaborat în cadrul proiectului „*Politici și resurse pentru școli sigure și suportive*”, finanțat de Uniunea Europeană prin Instrumentul de Suport Tehnic și implementat de Ministerul Educației și Cercetării din România cu asistența tehnică a UNICEF și în cooperare cu Comisia Europeană – SG REFORM.

Coordonarea tehnică și elaborarea conținutului acestui material au fost realizate de o echipă dedicată, formată din Ana Cornelia Bulai, Irina Horga, Mihai Copăceanu, Simona Mihaiu și Diana Manoleli. Sprijinul în acest proces a fost asigurat de Andreea Savin, Alina Florescu și Cristina Ștefana.

UNICEF România

Coordonarea generală a fost asigurată de Luminița Costache, Ramona Pavel, Eugen Vasile Crai și Robert Avram, cărora le adresăm mulțumiri deosebite pentru sprijinul constant, orientarea strategică și contribuțiile valoroase oferite în toate etapele procesului de cercetare.

Grupul Consultativ al proiectului

Ne exprimăm recunoștința către membrii Grupului Consultativ al proiectului – format din reprezentanți ai Ministerului Educației și Cercetării, ai Comisiei Europene (SG REFORM) și ai UNICEF – pentru implicarea activă în validarea metodologiei, analiza rezultatelor și formularea recomandărilor de politică publică. Le mulțumim în mod special reprezentantei SG REFORM, Emilie Rosier, precum și reprezentanților Ministerului Educației și Cercetării: Maria-Cristina Marin, Bogdan Cristescu, Laura Chira, Mihaela Nabăr, Claudia Teodorescu și Cătălina Chendea. De asemenea, ne exprimăm aprecierea față de Cosmina Mironov și Octavia Borș-Georgescu, din partea Universității din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, precum și față de Simona Pascal, cercetător științific la Institutul de Științe ale Educației. Mulțumiri speciale le adresăm și Valeriei Ungur, Laviniei Dolot și Cristinei Sima, consilieri școlari și psihologi, pentru contribuțiile aduse proiectului.

Sprijin în colectarea datelor

Mulțumiri speciale adresăm tuturor cadrelor didactice, consilierilor școlari și directorilor din cele 103 unități de învățământ care au sprijinit echipa de cercetare în procesul de colectare a datelor. Implicarea lor activă – prin facilitarea accesului la școli, mobilizarea elevilor și aplicarea instrumentelor – a fost esențială pentru desfășurarea unei cercetări riguroase, relevante și ancorate în realitățile din teren.

Contribuții suplimentare

Mulțumirile noastre se îndreaptă și către specialiștii din domeniile educației, sănătății mintale și politicilor publice care au participat la focus grupuri și interviuri și au oferit contribuții esențiale pentru înțelegerea provocărilor și conturarea direcțiilor de intervenție: Mihaela Balaci (inspector, Ministerul Educației și Cercetării), Mariana Dogaru (președinte, ARACIP); Petre Botnariuc (cercetător, expert SEL și tehnologii digitale, Institutul de Științe ale Educației); Delia Goia (cercetător, expert în SEL, Institutul de Științe ale Educației); dr. Daniela Rajka (Comisia de Medicină Școlară din MS); dr. Florina Rad (Asociația Română de Psihiatrie a Copilului și Adolescenților); psiholog Cătălina Constantin (Centrul Național de Sănătate Mintală și Luptă Antidrog); prof. univ. dr. Anca Nedelcu (Universitatea București); lect. univ. dr. Oana Moșoiu (Universitatea București); Liliana Romaniuc (Asociația Română de Literație); Otilia Calfa (Inim Institute/Transylvania College); Radu Szekely (expert în educație); cercetător științific I și dr. în medicină Adina Baci (Institutul de Antropologie „Francisc I. Rainer”, Academia Română); conf. Liliana Bujor (Universitatea Ștefan cel Mare Suceava); prof. univ. dr. Georgeta Pânișoară

(Universitatea București); cercetător științific gr. 3 Diana Dudău (Institutul de Științe ale Educației); Marian Staș (expert în educație).

De asemenea, adresăm mulțumiri participanților la focus grupurile dedicate directorilor, consilierilor școlari și cadrelor didactice pentru contribuțiile și reflecțiile valoroase aduse în cadrul discuțiilor: Adriana Cerghedi (director CJRAE Mureș), Dana Nicoară (profesor, director CJRAE Alba), Simona Cîmpean (consilier școlar, CJRAE Sibiu), Mirela Isuf (profesor cabinet consiliere psihopedagogică, Școala Gimnazială „Traian”, Craiova), Ana Răduică (profesor cabinet consiliere psihopedagogică, Școala Gimnazială Bălș, Dolj), Loredana Stroiuleasa (consilier școlar, CJRAE Olt și director școală gimnazială), Ana Maria Iacob (manager, Centrul de Limbi Străine May Lilly), Grigore Răduța (Suceava), Mihaela Aneculaesei (Suceava), Lizica Model (Brașov), Norica Boambă (Suceava), Otilia Boanță (Botoșani), Zamfira Boiciuc (Suceava), Maria Lucaci (Bacău), Simona Rusu (Suceava), Silvia Gligan (Arad), Nicoleta Amihăesi (Suceava), Cornelia Popa (Brașov).

Recunoștința noastră se îndreaptă către toți cei care au contribuit cu profesionalism, deschidere și dedicare la realizarea acestui demers analitic complex.

Proiectul este finanțat de Uniunea Europeană prin Instrumentul de Sprijin Tehnic și este implementat de Ministerul Educației și Cercetării, cu asistență tehnică din partea UNICEF și în cooperare cu Comisia Europeană.

Acest raport de cercetare a fost realizat cu sprijinul financiar al Uniunii Europene. Opiniile exprimate în acest document nu reflectă în niciun fel poziția oficială a Uniunii Europene.

Opiniile exprimate în acest document aparțin autorilor și nu reflectă neapărat poziția UNICEF.

Cuprins

MULȚUMIRI	1
CUPRINS	3
LISTĂ TABELE	4
LISTĂ FIGURI	4
LISTĂ ABREVIERI	6
1. SUMAR EXECUTIV.....	7
2. METODOLOGIE	8
2.1. Abilitățile socio-emoționale, bunăstarea și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu	10
2.1.1. Constatări privind abilitățile socio-emoționale, bunăstarea și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu	10
2.1.2. Concluzii privind abilitățile socio-emoționale, bunăstarea și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu	13
2.2. Utilizarea și impactul tehnologiei, internetului și rețelelor sociale asupra sănătății mintale și a bunăstării elevilor de gimnaziu	13
2.2.1. Constatări privind utilizarea și impactul tehnologiei, internetului și rețelelor sociale asupra sănătății mintale și a bunăstării elevilor de gimnaziu	13
2.2.2. Concluzii privind utilizarea și impactul tehnologiei, internetului și rețelelor sociale asupra sănătății mintale și a bunăstării elevilor de gimnaziu	17
2.3. Măsura în care practicile didactice și managementul clasei promovează SEL în rândul elevilor de gimnaziu	18
2.3.1. Constatări privind măsura în care practicile didactice și managementul clasei promovează SEL în rândul elevilor de gimnaziu.....	18
2.3.2. Concluzii privind măsura în care practicile didactice și managementul clasei promovează SEL în rândul elevilor de gimnaziu	20
2.4. Recomandări generale.....	23
3. METODOLOGIE	27
3.1. Metode de colectare a datelor	27
3.2. Eșantionare și instrumente utilizate	27
3.3. Etape ale cercetării	29
4. INTRODUCERE	30
5. ABILITĂȚILE SOCIO-EMOȚIONALE, BUNĂSTAREA ȘI SĂNĂTATEA MINTALĂ A ELEVILOR DE GIMNAZIU	33
5.1. Introducere	33
5.2. Principalele rezultate ale analizei	36
5.2.1. Sănătatea mintală a elevilor. Gestionarea emoțiilor la școală.	36

5.2.2.	Echilibrul socio-emoțional al elevilor în mediul școlar.....	43
5.2.3.	Starea de bine a elevilor de gimnaziu la școală și în general	51
5.2.4.	Factori de risc. Agresivitate - auto-vătămare și bullying.	56
5.3.	Concluzii.....	65
6.	UTILIZAREA ȘI IMPACTUL TEHNOLOGIEI, INTERNETULUI ȘI REȚELELOR DE SOCIALIZARE ASUPRA SĂNĂTĂȚII MINTALE ȘI A BUNĂSTĂRII ELEVILOR DE GIMNAZIU	67
6.1.	Introducere	67
6.2.	PRINCIPALELE REZULTATE ALE ANALIZEI	68
6.2.1.	Utilizarea tehnologiilor digitale acasă	68
6.2.2.	Utilizarea tehnologiilor digitale în școală	81
6.3.	Concluzii.....	87
7.	MĂSURA ÎN CARE PRACTICILE DIDACTICE ȘI MANAGEMENTUL CLASEI PROMOVEAZĂ SEL ÎN RÂNDUL ELEVILOR DE GIMNAZIU	89
7.1.	Introducere	89
7.2.	PRINCIPALELE REZULTATE ALE ANALIZEI	91
7.2.1.	Rolul școlii în echilibrul socio-emoțional al elevilor	91
7.2.2.	Practici educaționale. Actori și responsabilități.	95
7.2.3.	Nevoi de formare și contexte de formare ale profesorilor.....	110
7.3.	CONCLUZII.....	Error! Bookmark not defined.
8.	CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	119
9.	ANEXE.....	134

Listă tabele

Tabel 1: Sinteză multidimensională a percepțiilor actorilor consultați.....	21
Tabel 2: Instrumente de cercetare și rezultate obținute.....	28
Tabel 3: Factori de risc pentru agresivitate / victimizare	64
Tabel 4: Percepția actorilor consultați asupra utilizării tehnologiilor digitale și a rețelelor sociale la școală	87
Tabel 5: Comportamente didactice indezirabile observate	105
Tabel 6: Situații de manifestare neadecvată a abilităților SEL la clasă din partea elevilor.....	107

Listă figuri

Figură 1: Interdependențe diagnostic – factori declanșatori – capacitate instituțională de răspuns.....	9
Figură 2: Implicarea factorilor relevanți pentru educația școlară	28
Figură 3: Interdependențe diagnostic – factori declanșatori – capacitate instituțională de răspuns...	31

Figură 4: Gestionarea emoțiilor elevilor la școală.....	38
Figură 5: Indicele deficitului de internalizare & indicele deficitului de externalizare	40
Figură 6: Prevalența tulburărilor emoționale la nivelul elevilor de gimnaziu	41
Figură 7: Percepția elevilor asupra propriului echilibru socio-emoțional la școală	45
Figură 8: Echilibrul socio-emoțional al elevilor evaluat prin modelul CASEL	47
Figură 9: Riscul de dezechilibru socio-emoțional al elevilor de gimnaziu	49
Figură 10: Percepția elevilor privind propria stare de bine.....	53
Figură 11: Relația între riscul unei stări de bine alterate la școală și cel al alterării stării de bine în general	54
Figură 12: Riscul de tulburări în gestionarea emoțiilor și autoaprecierea echilibrului emoțional de către elevi.....	55
Figură 13: Tabloul general al agresivității în mediul școlar	59
Figură 14: Durata de utilizare a internetului în funcție de clasa în care este înscris elevul	71
Figură 15: Activităților efectuate de copii online (ce văd, ce postează).....	74
Figură 16: Dinamica indexului general al stării de bine a elevului în funcție de numărul de ore în care este utilizat internetul.....	75
Figură 17: Principalele efecte pozitive și efecte negative pe care credeți că tehnologiile digitale le au asupra copiilor.....	76
Figură 18: Percepția elevilor și a profesorilor asupra rolului și efectelor utilizării rețelelor sociale (Social Media)	78
Figură 19: Educarea elevilor cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale	84
Figură 20: Aspecte importante pentru dezvoltarea și succesul elevilor de nivel gimnazial.....	Error!
Bookmark not defined.	
Figură 21: Impactul abilităților sociale și emoționale ale elevilor.....	93
Figură 22: Categoriile de persoane responsabile pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor.....	99
Figură 23: Situații care perturbă desfășurarea lecțiilor	100
Figură 24: Solicitarea sprijinului consilierului școlar de către elevii de gimnaziu	103
Figură 25: Factori ce pot influența suportul socio-emoțional oferit elevilor de către cadrele didactice (CD)	110
Figură 26: Participarea CD la activități de formare continuă pe teme SEL și consiliere.....	113
Figură 27: Activități și resurse ce ar fi de ajutor pentru a dezvolta abilitățile socio-emoționale ale elevilor	116

Listă abrevieri

ADHD	Tulburare hiperactivă cu deficit de atenție
ARACIP	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning / Colaborare pentru Învățare Academică, Socială și Emoțională
CCD	Casa Corpului Didactic
CD	Cadru(e) didactic(e), termen utilizat în cadrul raportului pentru orice persoană care desfășoară activități didactice de predare la clasă cu elevii, ca sinonim pentru <i>profesor(i)</i> (inclusiv diriginți)
CE	Comisia Europeană
CES	Cerințe educaționale speciale
CJRAE/ CMBRAE	Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională/Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională
DGASPC	Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului
FG	Focus grup
GC	Grupul Consultativ al proiectului
ISJ/ISMB	Inspectoratul Școlar Județean/ Inspectoratul Școlar al Municipiului București
MEC	Ministerul Educației și Cercetării
OCDE	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
OMS	Organizația Mondială a Sănătății
ROFUIP	Regulament-cadru de Organizare și Funcționare a Unităților de Învățământ Preuniversitar
SEL	Social and Emotional Learning / Învățarea socială și emoțională
SG REFORM	Secretariat General - The Reform and Investment Task Force / Secretariatul General – Grupul operativ pentru reformă și investiții
TSI	Technical Support Instrument / Instrumentul de sprijin tehnic al UE
UNICEF	United Nations International Children's Fund / Fondul Națiunilor Unite pentru Copii
UE	Uniunea Europeană

1. SUMAR EXECUTIV

Acest raport analizează într-o manieră comprehensivă starea de bine, echilibrul emoțional și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu din România, în contextul transformărilor din sistemul educațional și al provocărilor generate de mediul digital, inegalitățile sociale și presiunea academică. Studiul a fost realizat în cadrul proiectului „*Politici și resurse pentru școli sigure și suportive*” finanțat de Uniunea Europeană prin Instrumentul de Suport Tehnic și implementat de Ministerul Educației și Cercetării, cu asistența tehnică a UNICEF și în cooperare cu Comisia Europeană.

2. Metodologie

Cercetarea s-a bazat pe o metodologie mixtă, ce a combinat metode cantitative (chestionare standardizate aplicate la nivel național) și calitative (interviuri, focus grupuri, observații în clasă, jurnale ale elevilor). În total, au participat 1871 de elevi, 103 profesori diriginți, alături de părinți, consilieri școlari, directori de școală, alte cadre didactice, reprezentanți MEC și experți în educație și sănătate mintală. Designul cercetării a fost construit pe baza unei revizuii ample a literaturii internaționale și a consultărilor cu actori-cheie, vizând triangularea datelor și o înțelegere profundă a contextului psiho-social și educațional al elevilor.

Raportul este structurat în jurul a trei dimensiuni complementare:

1. **Abilitățile socio-emoționale, bunăstarea și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu (Capitolul 4).** Explorează prevalența dezechilibrelor emoționale, gradul de autoreglare emoțională, manifestările anxietății sau ale comportamentelor de risc (bullying, auto-vătămare), precum și percepțiile elevilor privind sprijinul primit din partea școlii. Instrumentele utilizate au inclus *chestionare aplicate elevilor, fișe de observație la clasă, interviuri și focus grupuri cu părinți, profesori, consilieri școlari, cadre didactice și experți în educație și sănătate mintală*. Acest capitol constituie **diagnosticul** stării de bine și echilibrului emoțional al elevilor.
2. **Impactul tehnologiei și al rețelelor sociale asupra bunăstării elevilor de gimnaziu (Capitolul 5).** Evaluează influența tehnologiilor digitale asupra sănătății mintale și a echilibrului socio-emoțional al elevilor, inclusiv diferențele de percepție între elevi și profesori privind riscurile digitale. Sunt analizate tiparele de utilizare, efectele asociate și rolul reglementării sau al ghidajului, dar și corelațiile cu nivelul de stimă de sine și relaționare socială. Instrumentele utilizate au inclus *chestionare aplicate elevilor și profesorilor diriginți, fișe de observație la clasă, interviuri și focus grupuri cu părinți, profesori, consilieri școlari, cadre didactice și experți în educație și sănătate mintală*. Capitolul prezintă o analiză a **factorilor declanșatori** și de risc privind echilibrul socio-emoțional al elevilor.
3. **Capacitatea instituțională de sprijin pentru dezvoltarea socio-emoțională (Capitolul 6).** Ultima dimensiune evaluează măsura în care școala contribuie activ la promovarea învățării socio-emoționale (SEL) și la sprijinul pentru starea de bine a elevilor. Sunt analizate practicile didactice, climatul și managementul clasei, rolul consilierilor, participarea profesorilor la formări și percepțiile actorilor implicați. Instrumentele utilizate au inclus *chestionare aplicate profesorilor diriginți, fișe de observație la clasă, interviuri și focus grupuri cu, profesori, consilieri școlari, directori de școli, cadre didactice și experți în educație și sănătate mintală*. Capitolul oferă o radiografie a **capacității de intervenție** și a limitelor structurale existente.

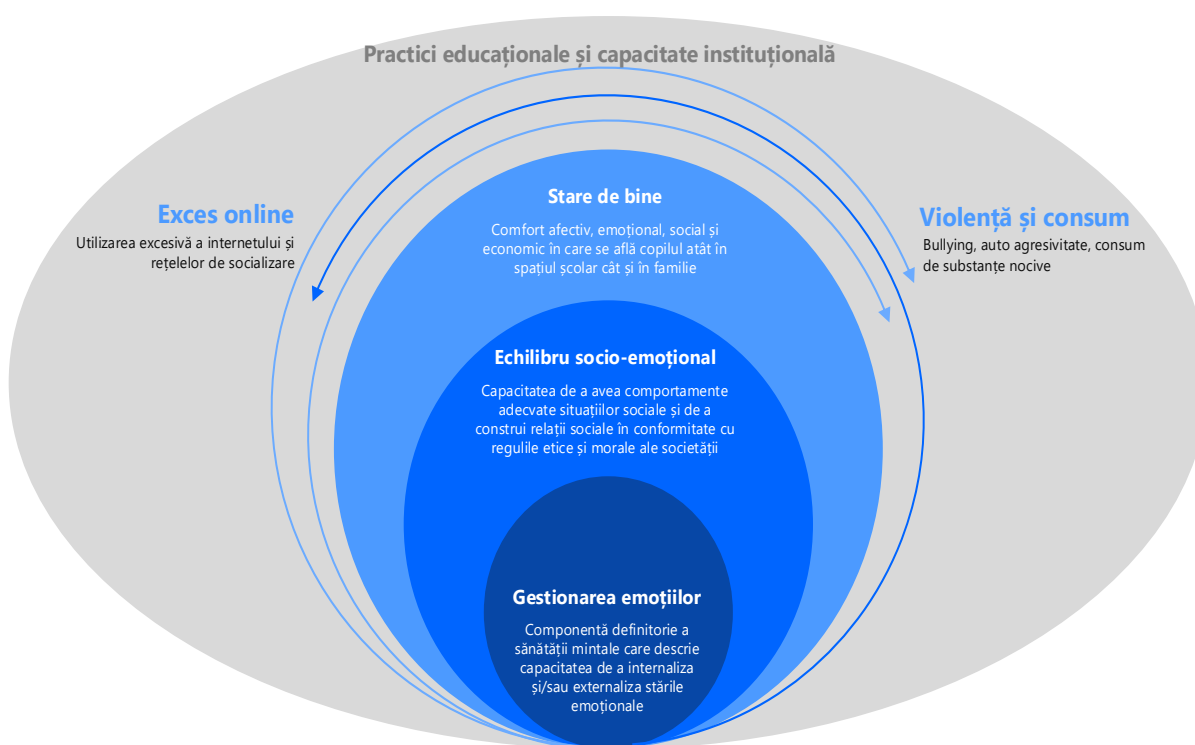
Prin această structură, raportul oferă un cadru integrat de analiză și permite identificarea relațiilor dintre echilibrul emoțional, mediul digital și demersurile de intervenție de la nivelul școlii – **diagnostic (dimensiunea 1)**, **factori declanșatori (dimensiunea 2)** și **capacitate de răspuns instituțional (dimensiunea 3)** – cu scopul de a sprijini formularea unor intervenții eficiente și sustenabile în sprijinul elevilor.

Cele trei capitole nu sunt autonome, ci se construiesc și se validează reciproc. De exemplu, datele cantitative din capitolul 4 (ex. riscul de dezechilibru emoțional) sunt corelate cu tiparele de utilizare a tehnologiei prezentate în capitolul 5, relevând mecanisme comune de risc (ex. consum digital excesiv

și anxietate). În paralel, datele calitative surprind nuanțe importante care explicitează și adesea potențază datele statistice: percepțiile părinților, profesorilor, directorilor, consilierilor și experților oferă interpretare contextualizată asupra rezultatelor cantitative. Astfel, cele trei dimensiuni tematice contribuie împreună la conturarea unei arhitecturi coerente de diagnostic, cauzalitate și intervenție.

În acest context, starea de bine a elevilor din ciclul gimnazial este rezultatul unui ecosistem complex în care echilibrul emoțional, utilizarea tehnologiilor digitale și contextul educațional interacționează permanent, așa cum este sintetizat grafic mai jos:

Figură 1: Interdependențe diagnostic – factori declanșatori – capacitate instituțională de răspuns



În cele ce urmează, prezentăm principalele **constatări și concluzii pentru fiecare dintre cele trei dimensiuni** analizate. Această structură permite o lectură clară și etapizată a evidențelor rezultate din analiză, reflectând specificul fiecărui capitol, dar și conexiunile dintre ele. Imediat după aceea, este inclus un **tabel de sinteză multidimensională a percepțiilor actorilor consultați**, care reunește, într-un format comparativ, principalele perspective calitative exprimate de elevi, cadre didactice, părinți, consilieri și experți, oferind o imagine transversală asupra punctelor de convergență și divergență dintre actori, în raport cu temele analizate. La final, includem un set de **recomandări generale**, formulate unitar pentru toate cele trei direcții de analiză, pentru a răspunde nevoii de coerență și acțiune sistemică. Acestea sunt integrate într-un set comun de măsuri care susțin dezvoltarea socio-emoțională și starea de bine a elevilor într-o manieră integrată, cuprinzătoare și sustenabilă.

2.1. Abilitățile socio-emoționale, bunăstarea și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu

2.1.1. Constatări privind abilitățile socio-emoționale, bunăstarea și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu

Analiza realizată la nivel național asupra stării de bine și a sănătății mintale a elevilor din ciclul gimnazial relevă o imagine complexă și adesea îngrijorătoare a echilibrului emoțional, a calității climatului școlar și a factorilor de risc care influențează dezvoltarea psihologică a copiilor.

→ Prevalența dezechilibrelor emoționale și vulnerabilități psihologice crescute

Datele arată că 23% dintre elevii de gimnaziu – adică aproximativ 1 din 4 – prezintă un risc de tulburări emoționale manifestate în spațiul școlar. Manifestările cel mai frecvent raportate de elevi sunt oboseala persistentă (45%), agitația și neliniștea (33%), supărarea și îngrijorarea excesivă (31%). Aceste manifestări indică dificultăți persistente în gestionarea emoțiilor în mediul educațional. Riscurile sunt distribuite inegal între sexe, cu o incidență dublă a tulburărilor de internalizare (manifestări din sfera anxietății și depresiei clinice) în rândul fetelor, comparativ cu băieții, și o prevalență ridicată în cazul elevilor care se autoidentifică ca non-binari. Totodată, frecvența dezechilibrelor emoționale crește progresiv de la clasa a V-a la a VIII-a, în special în zona riscului moderat.

Aceste dezechilibre sunt recunoscute de toți actorii educaționali consultați – părinți, profesori, consilieri și specialiști – care semnalează o deteriorare accelerată a stării emoționale a elevilor, în special în clasele terminale. Fetele se confruntă mai des cu timiditate, singurătate și lipsă de încredere, iar băieții ajung la cabinetul consilierului în special pentru comportamente neadecvate/agresive. Presiunea academică, tranzițiile între cicluri educaționale și lipsa unor mecanisme eficiente de sprijin contribuie la această alterare. Părinții descriu manifestări frecvente precum plânsul, insomniile, epuizarea sau lipsa de încredere, iar consilierii semnalează dificultăți legate de orientarea vocațională și de conectarea afectivă a elevilor cu propriul parcurs educațional.

→ Un climat școlar perceput ca pozitiv, dar fragil și inegal

Aproximativ 70% dintre elevi consideră că au un echilibru socio-emoțional adecvat în școală și se simt bine între colegi. Peste 80% recunosc că își ajută colegii și își asumă greșelile, ceea ce sugerează o bază relațională pozitivă. Cu toate acestea, doar 63% se simt respectați în școală, iar 60% se simt protejați împotriva amenințărilor, iar doar 54% ar apela la consilierul școlar în cazul unei probleme. Aproximativ 40% nu se simt încurajați să își exprime opiniile, iar 35% nu pot discuta deschis cu un profesor; 26% declară că au experimentat situații de frică față de anumiți colegi. Încrederea în școală și în profesori scade semnificativ odată cu vârsta, iar elevii din clasele mai mari se simt tot mai puțin ascultați și valorizați.

Aceste percepții variază în funcție de sex, mediu de rezidență și apartenență la grupuri vulnerabile. Elevii din mediul rural și fetele exprimă percepții mai pozitive decât colegii lor din urban sau decât băieții. Copiii romi raportează o atitudine mai favorabilă față de școală, în timp ce elevii refugiați și cei cu dizabilități se simt frecvent excluși, marginalizați și lipsiți de sprijin emoțional sau social.

→ Abilități socio-emoționale inegale și în scădere pe parcursul ciclului gimnazial

Evaluarea celor cinci dimensiuni ale învățării socio-emoționale (SEL) – conștiința de sine, conștiința socială, autogestionarea, abilitățile de relaționare și luarea deciziilor responsabile – arată o dezvoltare medie, cu scoruri între 10,5 și 11,5 din 16 puncte. Autogestionarea emoțiilor și conștiința de sine sunt mai bine dezvoltate decât celelalte dimensiuni, însă toate înregistrează o tendință de scădere semnificativă de la clasa a V-a la clasa a VIII-a, în paralel cu scăderea stimei de sine și a încrederii în

școală. Luarea deciziilor responsabile este cea mai deficitară, mai ales în rândul elevilor din mediul urban și al celor refugiați.

Aproximativ 13% dintre elevi prezintă risc mediu sau ridicat de dezechilibru socio-emoțional, cu deficite în cel puțin trei dintre cele cinci dimensiuni SEL. Deficitul de gestionare a emoțiilor influențează negativ întregul echilibru socio-emoțional, iar elevii aflați în risc înregistrează scoruri mai scăzute la toate componentele SEL. Riscul este amplificat de factori sociali precum sărăcia, apartenența etnică sau statutul de refugiat, care favorizează izolarea și dificultățile de adaptare.

→ **Starea de bine: între echilibru aparent și riscuri ascunse**

În general, elevii declară o stare de bine ridicată: 66% sunt mulțumiți de aspectul fizic, 72% se consideră inteligenți, iar 93% afirmă că primesc sprijin familial. Totuși, 12% dintre copii prezintă risc de alterare a stării de bine atât în mediul școlar cât și acasă, iar alți 4% se simt bine acasă, dar percep școala ca pe un mediu negativ. Aceste date indică o vulnerabilitate emoțională semnificativă, cu impact direct asupra performanței și participării școlare.

Elevii aflați în risc emoțional își conștientizează stările și tind să se autoevalueze negativ în toate dimensiunile: imagine corporală, inteligență, sprijin familial. Aceștia își acorda scoruri medii de 4,95/10 privind echilibrul emoțional, comparativ cu 7,06/10 în rândul colegilor fără risc. Consilierii și experții atrag atenția că aceste percepții sunt fragile și dependente de calitatea relațiilor din familie și din școală.

Starea de bine este corelată semnificativ cu echilibrul socio-emoțional și cu abilitatea de gestionare a emoțiilor. Dintre elevii cu risc de alterare a stării de bine la școală, 52% prezintă și dificultăți în reglarea emoțională, iar 48% dintre cei cu dezechilibru socio-emoțional au o stare de bine afectată.

Starea de bine scade semnificativ odată cu vârsta, mai ales în rândul elevilor din grupuri vulnerabile (romi, refugiați, CES). Presiunea academică, lipsa unui proiect pentru viitorul lor socio-profesional și lipsa contextelor de exprimare emoțională contribuie la dezechilibrul general resimțit de elevi.

→ **Agresivitate, auto-vătămare și bullying: realități frecvente și interdependente**

Fenomenele de agresivitate și bullying sunt prezente într-o proporție semnificativă în școli, afectând stabilitatea emoțională a elevilor. Aproximativ 19% dintre elevi raportează experiențe frecvente de intimidare, tachinare sau jigniri, mai ales în clasele inferioare ale gimnaziului. În plus, aproximativ 16% dintre elevi prezintă risc mediu sau ridicat de a fi fost victime ale bullyingului, iar 15% au fost agresori. Totodată, 11% prezintă risc de auto-vătămare sau consum de substanțe. Comportamentele de risc se cumulează adesea: 38% dintre victime sunt și agresori, iar jumătate dintre elevii cu risc de auto-vătămare sunt implicați și în alte forme de violență.

Un procent îngrijorător de elevi (25%) manifestă tendințe de auto-vătămare, mai frecvente în rândul fetelor. Deși acest comportament scade ușor în clasa a VIII-a, incidența sa rămâne alarmantă și corelată cu dificultăți de reglare emoțională și dezechilibru socio-emoțional. Elevii care au dificultăți în gestionarea emoțiilor prezintă de peste două ori mai frecvent riscuri de auto-vătămare sau consum de substanțe. De asemenea, scorurile scăzute la conștiința de sine și la abilitățile de relaționare se corelează cu o probabilitate mai mare de a deveni victime sau agresori. Mai mult, 27% dintre agresori și 38% dintre victime declară o stare de bine afectată la școală.

Atitudinea pasivă a colegilor agravează fenomenul: 46% dintre elevi afirmă că nu intervin atunci când asistă la acte de agresiune. Acest comportament de non-intervenție contribuie la normalizarea agresivității în școală și la intensificarea sentimentului de insecuritate al victimelor.

Bullyingul ia forme multiple – de la insulte și porecle, la excludere socială, intimidare fizică, cyberbullying și comentarii discriminatorii. Actorii educaționali confirmă creșterea acestui fenomen și impactul profund asupra sănătății mintale a elevilor. Multe cazuri nu sunt raportate, fie din rușine, fie din teamă sau pentru a evita etichetarea, iar lipsa unor proceduri coerente și a personalului specializat face ca intervențiile să fie mai degrabă reactive decât preventive.

Datele calitative confirmă că elevii ajung frecvent la consilierul școlar nu doar pentru episoade de bullying, ci pentru că nu se simt integrați, nu au încredere în ei înșiși sau nu își pot gestiona emoțiile și așteptările legate de performanță. Specialiștii avertizează că sistemul educațional actual nu valorifică suficient dimensiunea emoțională și relațională a educației, ceea ce creează un mediu școlar nesigur psihologic, în care elevii sunt vulnerabili la excludere, umilință și retragere.

→ **Grupurile vulnerabile: expuse mai intens la riscuri multiple**

Elevii romi se confruntă cu un sentiment accentuat de lipsă de sprijin și excludere în mediul școlar. Aproape jumătate declară că se simt lipsiți de ajutor la școală, de aproape trei ori mai mult decât media. În ponderi mai ample, aceștia raportează o încredere scăzută în cadrele didactice și o integrare socială fragilă, dar exprimă o valorizare pozitivă a școlii ca oportunitate de dezvoltare, de depășire a limitărilor socio-economice, ceea ce sugerează potențial de intervenție prin valorizare și susținere personalizată.

Elevii refugiați prezintă un risc emoțional ridicat, cu simptome frecvente de neliniște, iritabilitate, tristețe sau agitație. Aceștia se simt adesea marginalizați și mai puțin protejați, apreciați sau ascultați. Starea lor de bine este puternic afectată, iar scorurile lor la abilitățile socio-emoționale sunt constant sub media generală. Relațiile cu colegii și profesorii sunt mai slabe, iar riscul de izolare socială este crescut.

Elevii cu dizabilități și/sau CES sunt adesea percepuți prin prisma comportamentelor disruptive, ceea ce face ca nevoile lor emoționale subtile să fie ignorate. Aceștia se simt frecvent obosiți, lipsiți de sprijin și insuficient înțeleși de cadrele didactice. Unii dintre aceștia dezvoltă forme de reziliență și încredere în sine.

Toate cele trei grupuri sunt supraexpuse la forme de bullying, auto-vătămare și excluziune, și au o probabilitate crescută de a manifesta comportamente de risc și dezechilibre emoționale persistente. Sprijinul real și perceput din partea școlii este insuficient, iar accesul la consiliere este limitat, fapt ce agravează riscurile de marginalizare pe termen lung.

2.1.2. Concluzii privind abilitățile socio-emoționale, bunăstarea și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu

Elevii de gimnaziu se confruntă frecvent cu stări de disconfort emoțional, precum anxietate, nefericire, singurătate sau timiditate, iar comportamentele de risc – autovătămarea, consumul de alcool sau substanțe – sunt semnalate într-o proporție îngrijorătoare. Cu toate acestea, școlile nu dispun de instrumente standardizate și aplicate periodic pentru identificarea timpurie a riscurilor emoționale. Colaborarea dintre școală, familie și specialiști este adesea informală și lipsită de coerență, nefiind susținută de proceduri clare, obligații reciproce și mecanisme de urmărire a intervențiilor. În absența unui cadru instituțional coerent, sprijinul acordat elevilor cu dificultăți psiho-emoționale rămâne fragmentar și insuficient.

- Sprijin psiho-emoțional insuficient și lipsa unor mecanisme sistemice.
- Nevoia unui parteneriat autentic între profesori și elevi.
- Prevalența dezechilibrelor emoționale și a comportamentelor de risc.
- Percepția mediului școlar ca spațiu insuficient protectiv emoțional.
- Relațiile interpersonale elev-elev necesită consolidare.
- Absența unui sistem coerent de monitorizare a sănătății mintale.
- Nevoia de colaborare interinstituțională pentru sprijinul psiho-emoțional al elevilor.
- Riscuri amplificate în rândul elevilor din medii defavorizate.

Pe măsură ce elevii înaintează în vârstă, în special spre finalul ciclului gimnazial, relația cu cadrele didactice se modifică, devenind mai distantă. Nevoia lor de autonomie, recunoaștere și sprijin emoțional nu este adesea înțeleasă sau adresată de profesori, care își mențin așteptările formulate în clasele mai mici. Acest decalaj contribuie la o scădere a încrederii și la tensiuni în relația elev-profesor, limitând capacitatea școlii de a răspunde empatic și adaptat nevoilor reale ale adolescenților.

De asemenea, unii elevi nu percep școala ca un spațiu sigur și incluziv. Sentimentul de nesiguranță este alimentat de relațiile tensionate cu colegii sau profesorii și de experiențele frecvente de bullying, porecliri, excludere sau presiune de grup. Chiar dacă o parte a elevilor nu semnalează direct incidente de agresiune, fenomenul este subestimat în raport cu percepțiile adulților (părinți, profesori, specialiști). Elevii din mediul rural și cei proveniți din medii dezavantajate socio-economic sunt expuși unui risc mai ridicat de bullying și cyberbullying, ceea ce accentuează nevoia unor măsuri diferențiate și adaptate de sprijin și intervenție.

În lipsa unui sistem instituțional de monitorizare a stării de bine și a unui parteneriat activ cu familia și comunitatea, școala rămâne un actor izolat, cu o capacitate limitată de a preveni și gestiona problemele emoționale ale elevilor, mai ales în mediile vulnerabile.

2.2. Utilizarea și impactul tehnologiei, internetului și rețelelor sociale asupra sănătății mintale și a bunăstării elevilor de gimnaziu

2.2.1. Constatări privind utilizarea și impactul tehnologiei, internetului și rețelelor sociale asupra sănătății mintale și a bunăstării elevilor de gimnaziu

Analiza datelor privind utilizarea tehnologiilor digitale de către elevii de gimnaziu arată o prezență ridicată a tehnologiei în viața cotidiană a copiilor, însă în absența unui cadru coerent de reglementare, ghidare și integrare educațională, aceasta poate deveni un factor de dezechilibru. Utilizarea

tehnologiei în scop educațional este mai redusă, în raport cu utilizarea în scop recreativ. Elevii interacționează intens cu mediul digital, în special în afara școlii, iar efectele acestei expuneri sunt multiple, uneori ambivalente, cu influențe directe asupra stării lor de bine și asupra relațiilor sociale și familiale, mai ales în lipsa unor intervenții educaționale și parentale coerente și constante.

→ **Utilizare intensă, stabilizată timpuriu și orientată spre consum pasiv**

Elevii petrec în mediul online, în medie, 4 ore în zilele de școală și peste 5 ore în weekend. Consumul digital este comparabil cu timpul petrecut cu familia și aproape dublu față de cel petrecut cu prietenii. Utilizarea tehnologiei are o funcție predominant recreativă, orientată spre rețele sociale, jocuri și consum de conținut video. Doar o treime dintre elevi postează activ conținut, iar majoritatea sunt consumatori pasivi. Accesarea internetului are loc în special seara, înlocuind alte activități de relaxare sau de pregătire pentru somn.

Consilierii școlari și experții subliniază faptul că utilizarea excesivă a tehnologiei este adesea o formă de evadare emoțională, asociată cu scăderea stimei de sine, dificultăți de relaționare și oboseală psihică. Elevii ajung să compare în mod nesănătos propria viață cu modelele promovate online, ceea ce accentuează insecuritățile și instabilitatea identitară. Aceste efecte sunt resimțite de copii ca dezechilibru social și afectiv. Specialiștii atrag atenția că utilizarea necontrolată a tehnologiei este asociată cu scăderea motivației, tulburări de atenție, limitarea contextelor de relaționare socială directă și comportamente evitante.

→ **Utilizarea intensivă a tehnologiilor digitale asociată cu dezechilibre emoționale, scăderea stimei de sine și comportamente de risc**

Deși nu s-a confirmat o asociere directă între timpul petrecut online și dificultățile de reglare emoțională, analiza evidențiază corelații relevante între utilizarea intensivă a internetului și mai mulți indicatori de vulnerabilitate emoțională și comportamentală. De exemplu, elevii care se simt frecvent singuri, obosiți sau irascibili petrec în medie cu 40–80 minute mai mult online zilnic, comparativ cu ceilalți colegi.

După pragul de 4 ore zilnice petrecute online, se observă o deteriorare clară a stării de bine emoțională și relațională. Astfel, elevii cu risc ridicat de dezechilibru socio-emoțional utilizează în medie internetul cu 1 oră și 20 de minute mai mult decât colegii care nu prezintă un astfel de risc. De asemenea, copiii care folosesc frecvent tehnologia acasă sunt mai predispuși la agresivitate și autovătămare; riscul acestor probleme este de peste 2 ori mai mare decât în cazul copiilor care folosesc tehnologia doar ocazional.

Stima de sine este, de asemenea, afectată: elevii cu utilizare intensivă a tehnologiei se simt mai puțin inteligenți, mai puțin mulțumiți de aspectul lor fizic și mai slab integrați social. În mod particular, aceștia percep o scădere a valorii personale și simt mai rar că sunt corect apreciați de profesori.

→ **Control parental deficitar privind utilizarea tehnologiei de către copii**

Deși controlul parental reduce timpul online cu aproximativ 27%, doar o treime dintre elevi declară că părinții le impun limite privind timpul petrecut online, iar doar 17% spun că există o monitorizare consecventă a conținutului accesat.

Utilizarea tehnologiilor digitale pentru realizarea temelor crește odată cu vârsta (de la 47% în clasa a V-a la 69% în clasa a VIII-a), dar părinții recunosc că aceste activități sunt rareori strict educaționale. Unii părinți încurajează utilizarea tehnologiilor pentru teme, în special în clasa a VIII-a și la materiile care nu fac obiectul evaluării naționale EN VIII.

Mulți părinți se simt depășiți tehnologic sau consideră că intervenția lor nu este eficientă ori necesară. Ei nu reușesc să stabilească reguli clare sau să construiască un dialog autentic cu copiii lor privind utilizarea tehnologiei, ceea ce face ca supravegherea să fie mai degrabă formală sau reactivă decât educativă. Lipsa implicării părinților este percepută de cadrele didactice și consilieri drept un factor major în dezechilibrul digital al elevilor.

→ **Viziuni divergente între profesori și elevi privind rolul tehnologiei și al rețelelor sociale**

Elevii consideră că tehnologia este o parte firească a vieții lor, cu potențial educațional nevalorificat, un spațiu de conectare și expresie personală, dar conștientizează și riscurile asociate utilizării acesteia. Deși cadrele didactice apreciază efectele pozitive ale tehnologiei, acestea văd mai multe efecte negative decât elevii – o mare parte o percep drept o sursă majoră de distragere și dezorganizare emoțională, iar 82% consideră că aceasta contribuie la scăderea stimei de sine și a capacității de relaționare directă.

În ceea ce privește rețelele sociale, elevii semnalează preponderent efecte pozitive ale acestora, pe când cadrele didactice au păreri opuse, fiind în mare parte sceptice cu privire la impactul pozitiv al rețelelor sociale și de două ori mai critice decât elevii în ceea ce privește efectele negative ale acestora.

Aceste diferențe de percepție sugerează lipsa unei punți de dialog între generații și a unei viziuni coerente privind rolul tehnologiei în procesul educațional.

→ **Integrarea educațională a tehnologiei: limitată, inegală și contradictorie**

Deși aproape 90% dintre profesori au urmat diferite activități de formare privind utilizarea tehnologiei în educație, iar dotările tehnologice din școlile gimnaziale sunt, în general, bune (peste 66% dispun de tablă inteligentă, laptopuri și videoproiectoare), utilizarea pedagogică a acestor resurse este redusă, variabilă și adesea limitată la funcții pasive (prezentări, videoproiecții). Tehnologia este rareori valorificată sistematic pentru învățare colaborativă, creativă sau personalizată.

Utilizarea pedagogică a instrumentelor digitale nu este sincronizată cu nevoile socio-emoționale ale elevilor, iar potențialul tehnologiei ca resursă de sprijin emoțional și dezvoltare personală rămâne neexplorat.

→ **Utilizarea individuală a tehnologiei de către elevi în școală: risc crescut pentru echilibrul emoțional**

În timp ce utilizarea educațională a tehnologiei poate susține învățarea, utilizarea haotică sau în scop recreativ în spațiul școlar generează riscuri semnificative. Aproximativ un sfert dintre elevi folosesc propriile dispozitive în scop recreativ în timpul școlii, procent care se dublează până la clasa a VIII-a.

Acești elevi sunt de trei ori mai predispuși la comportamente de risc: agresivitate, autovătămare sau consum de substanțe. Totodată, aceștia manifestă mai frecvent o lipsă de intervenție în fața bullyingului, un semn clar de izolare și pasivitate socială. Riscurile sunt mai ridicate în rândul elevilor din grupuri vulnerabile, în special romi și refugiați, unde utilizarea tehnologiei în scop recreativ este intensificată, iar accesul la discuții formative este mai redus.

Această utilizare haotică este corelată direct cu deteriorarea echilibrului socio-emoțional. Consecințele se resimt atât în plan emoțional, cât și în relațiile sociale din clasă, afectând climatul școlar în ansamblu.

→ **Lipsa unui cadru unitar și coerent privind educația digitală în școală**

Deși majoritatea profesorilor (93%) afirmă că discută cu elevii despre riscurile digitale, temele abordate sunt adesea reduse la bullying și siguranță online, fără a integra în mod constant subiecte precum dezinformarea, identitatea digitală sau echilibrul emoțional în mediul virtual.

Abordările sunt inegale între școli, iar lipsa unei viziuni pedagogice și a unor reguli unitare privind utilizarea tehnologiei în scop educațional generează confuzie și aplicare fragmentară. În multe cazuri, școala încearcă să compenseze absența educației digitale din familie, dar fără sprijin sistemic, acest efort rămâne inconsistent.

Elevii care participă la ore în care se discută explicit despre utilizarea responsabilă a tehnologiei raportează o stare de bine mai bună. În special în mediul rural și în rândul profesorilor cu experiență, se regăsesc practici mai frecvente de educație digitală aplicată. Acest lucru subliniază potențialul școlii ca factor determinat pentru educația digitală, dar și nevoia urgentă de intervenții coerente: curriculum integrat, formare specifică, reguli clare și dialog real cu elevii.

→ **Vulnerabilități și disparități accentuate în rândul grupurilor dezavantajate**

Elevii din medii vulnerabile (romi, refugiați, copii cu CES) au acces mai precar la dispozitive personale și la conexiuni stabile. Ei sunt mai puțin susținuți în gestionarea autonomă a timpului petrecut online. Mulți folosesc doar telefonul mobil, în condiții improprietăți pentru învățare. Această precaritate reduce șansele de valorificare educațională a tehnologiei și amplifică riscurile de excluziune digitală, accentuând decalajele de oportunitate și participare.

Refugiații se conectează intens pentru a-și face temele și a comunica, simțind că spațiul digital le oferă siguranță și apartenență. Copiii cu CES și/sau dizabilități se confruntă adesea cu dificultăți tehnice sau lipsa conținutului adaptat. Elevii din comunități marginalizate folosesc mai rar tehnologia pentru recreere, dar o valorifică pentru învățare și acces la informații.

Acești elevi sunt mai expuși riscurilor de dependență digitală, autoizolare sau evitare a contactului real. Lipsa unui sprijin familial și educațional adaptat îi vulnerabilizează suplimentar în fața efectelor negative ale excesului digital, accentuând inegalitățile deja existente în sistemul educațional.

2.2.2. Concluzii privind utilizarea și impactul tehnologiei, internetului și rețelelor sociale asupra sănătății mintale și a bunăstării elevilor de gimnaziu

Utilizarea tehnologiei este larg răspândită în rândul elevilor de gimnaziu, cu o medie de peste 4 ore petrecute online zilnic, predominant în scop recreativ dar și pentru realizarea temelor. Această utilizare intensă este influențată de lipsa controlului parental și de accesul constant la dispozitive personale, inclusiv în timpul orelor sau pauzelor. Utilizarea excesivă – mai ales în orele de seară – este asociată cu scăderea stării de bine și apariția dezechilibrelor emoționale. Astfel, tehnologia devine simultan resursă și factor de risc. Problema majoră identificată în acest context este lipsa ghidajului: elevii nu au discernământ digital, părinții și profesorii nu știu cum să-i orienteze, iar școala preferă să interzică utilizarea tehnologiei și realizează insuficient educația digitală.

În ceea ce privește impactul tehnologiilor digitale elevii și profesorii au opinii relativ similare, semnalând deopotrivă atât efecte pozitive dar și negative. În ceea ce privește rețelele sociale, părerile sunt diametral opuse - elevii au o percepție preponderent pozitivă, considerându-le surse de inspirație, comunicare și autocunoaștere, pe când profesorii sunt mai rezervați privind efectele pozitive și mult mai critici privind efectele negative. În absența unui ghidaj adecvat, aceste platforme pot contribui la scăderea stimei de sine, la sentimentul de inadecvare și la expunerea la cyberbullying. Riscurile sunt amplificate în cazul elevilor vulnerabili – proveniți din medii defavorizate, refugiați sau cu CES și/sau dizabilități – care folosesc tehnologia într-un mod mai pasiv și au acces limitat la sprijin adaptat și la resurse accesibilizate.

Utilizarea recreativă necontrolată a tehnologiei de către elevi în timpul orelor sau pauzelor crește probabilitatea apariției comportamentelor de risc. Pe de altă parte, elevii care utilizează frecvent tehnologia la clasă (fie direct, fie prin intermediul profesorului) dezvoltă o percepție pozitivă asupra utilității ei în învățare – considerând-o un sprijin în accesul rapid la informație și în învățarea de conținuturi noi și în formate atractive.

Din perspectiva școlii, infrastructura digitală este, în general, adecvată, iar profesorii abordează teme privind riscurile digitale în activitatea didactică, în special la orele de dirigenție. Cu toate acestea, integrarea pedagogică a tehnologiei rămâne inegală și adesea limitată la funcții pasive (prezentări, videoproiecții). Atât profesorii, cât și elevii recunosc beneficiile tehnologiei atunci când este utilizată echilibrat. Totuși, diferențele de percepție dintre elevi (care o văd ca aliat) și profesori (care sunt mai critici) pot genera tensiuni și pot limita eficiența intervențiilor educaționale legate de consumul digital.

- Utilizare intensivă a tehnologiilor, cu funcție predominant recreativă.
- Tehnologia – resursă educațională subutilizată și factor de risc emoțional și comportamental.
- Percepții pozitive ale elevilor asupra rețelelor sociale – cu riscuri insuficient conștientizate.
- Vulnerabilități specifice în rândul elevilor defavorizați.
- Capacitatea școlii de a integra tehnologia în procesul educațional – prezentă, dar aplicabilitate limitată și inegală.
- Ghidajul digital și utilizarea echilibrată a tehnologiei – condiții esențiale pentru beneficii educaționale.
- Diferențe de percepție între elevi și profesori privind rolul și impactul utilizării tehnologiei și a rețelelor sociale.

2.3. Măsura în care practicile didactice și managementul clasei promovează SEL în rândul elevilor de gimnaziu

2.3.1. Constatări privind măsura în care practicile didactice și managementul clasei promovează SEL în rândul elevilor de gimnaziu

Analiza practicilor didactice și a climatului educațional din școlile gimnaziale din România arată că, deși există un interes în creștere pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor (SEL), aplicarea acestui principiu în școli este limitată de factori structurali, culturali și de formare. Profesorii recunosc importanța SEL, dar capacitatea școlii de a oferi un mediu consecvent, sigur și empatic pentru toți elevii este încă fragilă.

→ Rolul recunoscut al școlii, dar responsabilitate împărțită și inegal asumată

În rândul instanțelor responsabile pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor, un rol important este atribuit directorilor de școli. Profesorii apreciază că directorii promovează un management educațional suportiv pentru starea de bine și dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor. Rolul important al directorilor în acest sens a fost semnalat și în cadrul discuțiilor de grup cu actorii școlari și alți experți, care au evidențiat legătura dintre un mediu școlar suportiv și practici specifice aplicate la clasă.

Majoritatea profesorilor (96%) consideră importante abilitățile socio-emoționale pentru dezvoltarea elevilor, iar 91% dintre diriginți le consideră esențiale pentru implicarea elevilor și prevenirea bullyingului. Totuși, doar două treimi dintre profesori consideră că este în mod clar responsabilitatea școlii să formeze aceste competențe. Ei indică mai degrabă familia ca actor principal, în special în mediul rural. Există un consens asupra importanței acestor abilități, dar lipsesc instrumentele de aplicare.

Cadrele didactice se simt parțial pregătite să susțină SEL: 84% afirmă că pot influența motivația elevilor, dar doar 75% se simt capabili să gestioneze comportamente dificile sau să-i liniștească pe elevii agitați. Sprijinul oferit de școală este adesea informal, nesistematizat și depinde de inițiativa individuală a cadrelor didactice.

Deși 93% dintre școli dispun de consilier școlar, doar 17% dintre elevi au apelat la acesta, iar 46% spun că nu pot discuta cu el. Motivele țin de lipsa de vizibilitate a consilierului (mai ales în situațiile în care acesta are norma în mai multe unități de învățământ, cu program care nu acoperă integral orarul școlar al elevilor), suprasolicitarea acestuia sau lipsa de încredere din partea elevilor. În consecință, atunci când au nevoie de sprijin emoțional, elevii preferă să discute mai degrabă cu profesorii decât să se adreseze consilierului școlar.

Percepțiile elevilor asupra rolului formativ al școlii sunt ambivalente: deși mulți recunosc contribuția acesteia la dezvoltarea personală, un sfert nu o consideră relevantă pentru viitorul lor, ceea ce semnalează o posibilă ruptură între curriculum și așteptările elevilor, dar și scăderea valorizării educației și a școlii la nivel social.

→ Practici educaționale fragmentare și un climat școlar fragil

Mulți profesori percep climatul clasei drept un factor esențial pentru învățare, dar se confruntă cu dificultăți frecvente legate de atenție, zgomot și comportamente perturbatoare în timpul lecțiilor. În jumătate dintre orele observate, lipsesc complet discuțiile despre empatie, emoții sau dileme morale. Actorii consultați explică aceste lipsuri prin supraîncărcarea profesorilor, presiunea pe performanța

cognitivă, lipsa formării în domeniul emoțional, dar și insuficienta prezență a acestei teme în programele școlare.

Totuși, în școlile cu climat favorabil, directorii joacă un rol esențial pentru promovarea unui mediu școlar suportiv, iar profesorii promovează un spațiu pozitiv prin reacții calme și încurajări frecvente. Interviuurile cu directorii de școli arată o înțelegere clară a rolului lor în crearea unui climat școlar pozitiv și incluziv. Mulți dintre ei promovează comunicarea zilnică, construiesc parteneriate externe și participă la inițiative precum „Școala Părinților” sau ateliere de consiliere – demonstrând un stil de conducere care combină sprijinul administrativ și pedagogic pentru nevoile socio-emoționale ale elevilor. În medie, profesorii folosesc tehnologii digitale de aproximativ trei ori pe lecție, cu frecvență mai mare la clasele de limbi străine și educație socială. Clasele terminale și cele cu predare simultană sunt cele mai afectate de lipsa activităților cu impact emoțional.

Comportamentele elevilor reflectă un nivel redus de exprimare afectivă și inițiativă: în 70% dintre lecții nu apar referiri la emoții sau nu sunt promovate situații de formulare a unor opinii alternative din partea elevilor.

Regulile privind utilizarea tehnologiei sunt incluse în Regulamentul-cadru de Organizare și Funcționare a Unităților de Învățământ Preuniversitar (ROFUIP) și sunt aplicate în aproape toate școlile (96%), însă elevii le resimt mai degrabă ca pedepse. Profesorii și experții subliniază nevoia unei educații digitale pozitive, care să explice rolul restricțiilor. Părinții sunt divizați: unii susțin interdicțiile, alții cer acces digital pe tot parcursul programului școlar, pentru a-i putea monitoriza pe copii.

→ **Participare ridicată la formări, dar acoperire limitată a SEL**

Majoritatea profesorilor au participat în ultimii ani la cursuri de formare, în special pe teme de pedagogie digitală (89%) și didactica disciplinei (80%). Aproximativ 78% au urmat cursuri privind prevenirea violenței, iar peste 60% s-au format în consilierea elevilor. Doar 50% au accesat formări despre abilități socio-emoționale, și doar 38% au fost formați în monitorizarea acestor abilități.

În practică, formarea pe tema SEL este adesea ocazională, necorelată cu nevoile reale ale școlii sau ale elevilor, iar oferta de cursuri este adesea slab promovată sau contra cost. Profesorii resimt nevoi clare de dezvoltare viitoare: în primul rând în domeniul promovării stării de bine ($M=3,59/5$), urmat de formarea abilităților socio-emoționale ale elevilor (3,57) și dezvoltarea propriilor competențe emoționale (3,27).

Profesorii preferă resursele educaționale în format digital (47%), însă accesul la materiale tematice gratuite este limitat. Proiecte valoroase privind dezvoltarea socio-emoțională nu sunt suficient diseminate în sistemul public, iar rezultatele acestora rămân doar parțial integrate în practica școlară.

Pe lângă formare, profesorii valorizează activități complementare: jumătate dintre aceștia doresc întâlniri cu experți, 40% vor schimburi internaționale, iar 30% – colaborări între colegi. Părinții nu sunt considerați un partener în acest demers, aceasta și pentru că colaborarea școală-familie este văzută adesea ca fiind deficitară – implicarea părinților fiind fie absentă, fie intruzivă și dezechilibrată, mai ales în cazurile elevilor care au nevoie de mai mult suport socio-emoțional. Sprijinul acordat de părinți pentru dezvoltarea emoțională a copiilor este scăzut, dar aceștia au așteptări mari de la școală în acest sens. Se constată lipsa unor practici recurente de parteneriat educațional axat pe starea de bine.

→ **Lipsa unui cadru sistemic de acțiune și colaborare interinstituțională**

Rolul școlii în sprijinirea stării de bine este recunoscut, dar este limitat de lipsa unui cadru operațional clar. Consilierii școlari afirmă că nu sunt integrați ca actori centrali în promovarea SEL, iar implicarea

lor este limitată de lipsa de personal și de resurse. Intervențiile în școli sunt adesea reactive, izolate și slab susținute instituțional.

Rolul consilierilor rămâne ambiguu în percepția profesorilor și elevilor, iar adresabilitatea către aceștia este scăzută.

Deși 74% dintre școli declară că au proceduri de colaborare interinstituțională (cu DGASPC, poliție, primărie etc.), aceste intervenții sunt adesea fragmentare, punctuale, insuficiente la nivelul comunităților defavorizate și nu se bazează pe parteneriate funcționale pe termen lung.

Experții subliniază că tema abilităților socio-emoționale lipsește din programele de formare inițială, iar în formarea continuă este tratată punctual. Se reclamă lipsa unui sistem de monitorizare a aplicării la clasă a celor învățate în cursurile de formare și nevoia unor măsuri care să integreze dezvoltarea socio-emoțională în toate dimensiunile formării cadrelor didactice.

2.3.2. Concluzii privind măsura în care practicile didactice și managementul clasei promovează SEL în rândul elevilor de gimnaziu

În prezent, sistemul educațional românesc nu dispune de un cadru coerent pentru susținerea sănătății mintale în școli, iar resursele existente sunt limitate și distribuite inegal. Inițiativele existente sunt izolate și nu fac parte dintr-un program național integrat. Lipsa instrumentelor de screening timpuriu și a planurilor educaționale personalizate cu focalizare pe problematica SEL împiedică identificarea timpurie și sprijinul adaptat pentru elevii cu dificultăți emoționale. Consilierii școlari, deși prezenți în majoritatea unităților, sunt insuficienți numeric comparativ cu nevoile de sprijin, au o vizibilitate redusă și sunt rar percepuți ca o resursă de sprijin de către elevi.

Profesorii apreciază climatul școlar ca fiind pozitiv, mai ales datorită directorilor care promovează un management școlar incluziv și colegilor care susțin dezvoltarea socio-emoțională la nivelul activităților educaționale. Cadrele didactice joacă un rol esențial în sprijinul socio-emoțional al elevilor, dar se confruntă cu provocări semnificative. Profesorii semnalează dificultăți frecvente în gestionarea comportamentelor perturbatoare și exprimă nevoia de formare practică în domenii precum reglarea emoțională, gestionarea clasei sau promovarea stării de bine, în formate variate, care să depășească limitările participării lor la cursuri preponderent teoretice. Deși mulți au participat la formări continue, doar o parte dintre acestea vizează abilitățile socio-emoționale, iar aplicarea lor în practică este rar monitorizată. Totodată, implicarea părinților în sprijinirea dezvoltării socio-emoționale este percepută ca fiind slabă și inegală – așteptările lor față de școală sunt mari, dar susținerea reală oferită copiilor este redusă.

- Rol instituțional al școlii asumat, dar insuficient susținut prin colaborarea cu familia și specialiștii.
- Necesitatea unui cadru sistemic pentru sănătatea mintală în școli.
- Lipsa unor instrumente standardizate de screening și monitorizare a sănătății mintale, pe tot parcursul școlar.
- Sprijin insuficient pentru elevii cu CES și/sau dizabilități.
- Rol valoros, dar insuficient susținut al consilierilor școlari.
- Valorizarea climatului pozitiv al clasei, concomitent cu semnalarea unor provocări.
- Implicare parentală redusă și inegală în sprijinirea dezvoltării socio-emoționale.
- Formare insuficientă a profesorilor cu privire la rolul lor în sprijinul emoțional al elevilor.
- Practici educaționale favorabile, coexistente cu rutine didactice ineficiente.
- Percepție scăzută a elevilor asupra a relevanței școlii.
- Climatul școlar – între siguranță și provocări.
- Reglementări privind tehnologia – prezente dar aplicabilitate redusă/neuniformă.
- Resurse educaționale și cercetări valoroase insuficient utilizate.

Elevii recunosc și apreciază rolul formativ al școlii, dar aproximativ un sfert nu consideră educația primită ca fiind direct relevantă pentru propriul viitor. Percepțiile privind climatul școlar sunt divergente: unii îl consideră sigur și încurajator, în timp ce alții semnalează relații tensionate și lipsa sprijinului emoțional. Diferențele de climat educațional între mediul urban și rural sunt notabile, indicând inechități de relaționare și participare. În plus, reglementările privind utilizarea tehnologiei în școli sunt uneori greu de aplicat și rar corelate cu sprijinul emoțional. Deși există cercetări și proiecte valoroase în domeniul SEL, acestea sunt slab diseminate și rar valorificate la nivelul școlii, din cauza accesului limitat la resurse și a suprasolicitării cadrelor didactice.

Tabel 1: Sinteză multidimensională a percepțiilor actorilor consultați

Temă analizată	Elevi	Profesori, directori, consilieri școlari	Părinți	Experți în domeniile educației, sănătății mintale, asistenței sociale
Gestionarea emoțiilor și sănătatea mintală	Mai mult de o treime se simt frecvent obosiți, triști, anxioși. 1 din 4 are risc emoțional. Fetele, elevii din urban și cei de gen non-binar sunt mai afectați.	Observă dificultăți în autoreglare emoțională. Se concentrează pe comportamente disruptive manifeste, mai puțin pe emoțiile internalizate	Semnaleză stres, insomnii, tulburări alimentare. Identifică vârste critice: clasa a V-a (la debutul ciclului gimnazial) și a VIII-a (în contextul pregătirii pentru evaluarea națională).	Avertizează asupra anxietății, depresiei, adicțiilor, semnalează lipsa unei culturi a sprijinului și a formării în școală.
Echilibrul socio-emoțional	70% declară echilibru adecvat, dar mulți nu se simt sprijiniți sau protejați. Apar situații de frică față de colegi și dificultăți de relaționare.	Văd fragilitate emoțională, lipsă de empatie și conflicte frecvente între elevi.	Observă apatie, lipsă de încredere, excludere socială. Mulți copii nu se simt înțeleși.	Elevii sunt fragili, afectați de norme contradictorii. Nevoie de sprijin emoțional sistemic în școală.
Starea de bine generală	59% se simt bine la școală. 12% au stare de bine scăzută și acasă și la școală. Imaginea de sine și sprijinul familial sunt factori protectivi.	Remarcă oboseală cronică, scăderea motivației, implicare redusă în învățare, dificultăți de comunicare și empatie.	Reclamă presiune academică excesivă, lipsă de sprijin din partea profesorilor. Simt că școala nu mai aduce plăcere copiilor.	Starea de bine este fragilă. Crize de identitate, presiune de conformare socială, lipsă de sprijin psihologic organizat, slaba cunoaștere a serviciilor de sprijin la care pot apela.
Bullying și comportamente de risc	16% victime, 15% agresori, 11% risc de autovătămare. 38% dintre victime sunt și agresori.	Recunosc fenomenul și consecințele, au strategii specifice în școlile lor, dar intervențiile sunt sporadice și reactive.	Nu sunt mereu informați sau pregătiți. Rol esențial al familiei ca factor de risc/protecție.	Afirmă că bullyingul e abuz, nu conflict. Reclamă nevoia de amplificare a măsurilor de ghidaj și a politicilor unitare.
Impactul tehnologiei acasă	Petrec în medie 4h/zi online în timpul școlii, 5h în weekend. Tehnologia este sursă	Observă scăderea atenției, comunicare deficitară, limbaj alterat. Tehnologia	O permit ca substitut de atenție. Nu controlează frecvent conținutul. Mulți nu	Semnaleză adicția digitală tăcută. Utilizarea excesivă corelează cu oboseală,

Temă analizată	Elevi	Profesori, directori, consilieri școlari	Părinți	Experți în domeniile educației, sănătății mintale, asistenței sociale
	de evadare emoțională.	concurează învățarea în formate tradiționale.	cunosc riscurile digitale și nici nu au abilități digitale personale.	anxietate, scăderea stimei de sine.
Impactul tehnologiei la școală	Mai puțin utilizată, comparativ cu acasă. Tehnologia e percepută ca ruptură de la învățare.	Semnaleză lipsa resurselor și a competențelor. Cer sprijin pentru educația digitală.	Nu știu cum să colaboreze cu școala în privința utilizării tehnologiei. Cer ghidare.	Atrage atenția asupra lipsei unui cadru clar și unitar. Nevoie de competențe digitale și sprijin emoțional simultan.
Percepția și atitudinea față de tehnologie	O văd pozitivă: informație, distracție, conectare. Recunosc riscurile: distragere, interacțiune cu necunoscuți, fake news.	Recunosc beneficiile, dar accentuează riscurile suprautilizării: manipulare, izolare, efecte asupra dezvoltării limbajului.	Ambivalenți: tehnologia e aliat și amenințare. Puțini monitorizează sau discută despre riscuri.	Afirmă că elevii sunt dependenți. Lipsa ghidajului și educației digitale agravează riscurile.
Practici educaționale favorabile SEL	Resimt lipsa sprijinului emoțional în școală. Doar jumătate pot vorbi cu un adult în mediul școlar, despre probleme.	Recunosc importanța SEL, dar nu au formare, timp sau sprijin sistemic.	Nu știu cum să sprijine emoțional copiii, nu își asumă roluri. Văd școala ca fiind principala responsabilă.	Cer integrarea SEL în curriculum și formarea profesorilor. Nevoie de abordare pe întreaga școală.
Relația elev–profesor și sprijinul școlar	Încrederea scade cu vârsta. Se simt neînțeleși și deseori temători.	Se simt depășiți. Relația cu elevii este uneori mai degrabă sancționatorie decât suportivă.	Reclamă lipsa empatiei și sprijinului emoțional. Se simt adesea excluși din relație.	Evidențiază insuficiența promovării a unei culturi instituționale a sprijinului emoțional pentru elevi și profesori deopotrivă.
Relația elev–familie	Mulți nu comunică deschis cu părinții. Lipsă de conectare afectivă.	Consideră că părinții nu sunt implicați și că nu colaborează cu școala, mai ales în situațiile cele mai problematice.	Recunosc lipsa abilităților parentale. Se simt depășiți de dificultățile copiilor și de provocările vârstei adolescenței.	Identifică familia ca factor major de risc sau de protecție. Lipsă de ghidaj și educație parentală.
Responsabilitate a sprijinului emoțional	Nu știu cui să se adreseze. Nu cer ajutor. Se simt singuri.	Văd familia ca prim responsabil pentru sprijinul emoțional.	Așteaptă sprijin din partea școlii. Văd cadrele didactice drept resursă cheie.	Susțin responsabilitate comună. Nevoie de mecanisme clare și colaborare instituțională.
Necesitatea formării profesorilor	Nu simt că profesorii știu să răspundă nevoilor emoționale.	Simt lipsa formării pentru sprijin psiho-emoțional, SEL și management digital, cu accent pe aspectele	Sunt deschiși la colaborare cu școala, dar observă lipsuri în abordarea emoțională.	Recomandă formare sistematică pentru educație relațională, SEL și alfabetizare digitală.

Temă analizată	Elevi	Profesori, directori, consilieri școlari	Părinți	Experți în domeniile educației, sănătății mintale, asistenței sociale
		practic-aplicative la clasă.		
Nevoi specifice ale grupurilor vulnerabile	Elevii romi, CES și/sau dizabilități, refugiați – mai puțin sprijiniți, mai afectați emoțional, cu risc mai mare de excludere.	Nu reușesc să adapteze suficient intervențiile, iar provocările legate de grupurile de risc sunt în creștere	Observă izolarea copiilor vulnerabili. Nu știu cum să-i ajute.	Semnalează nevoia de măsuri adaptate, sprijin psihologic, integrare și antidiscriminare.
Propuneri și direcții de intervenție	Cer spații sigure de exprimare în mediul școlar, relații autentice, empatie și sprijin.	Vor forma în domeniul socio-emoțional, ghidaj digital, resurse și instrumente clare pentru prevenție și intervenție.	Propun dialog școală-familie, activități de socializare, sprijin comunitar.	Recomandă abordare sistemică: politici SEL, screening emoțional, sprijin multidisciplinar.

2.4. Recomandări generale

PR = Prioritate ridicată **PM** = Prioritate medie **PS** = Prioritate scăzută

Recomandări privind politicile educaționale (nivel sistemic)

PR	Elaborarea unui document-cadru național de politici educaționale privind sănătatea mintală și starea de bine în mediul școlar, care să coreleze măsurile deja asumate de strategiile naționale și alte documente de politici din educație și din domenii conexe (sănătate, protecție socială etc.); documentul poate asigura o abordare coordonată și integrată a SEL în mediul școlar.
PR	Asigurarea accesului la servicii de sprijin în fiecare școală (consilieri școlari, psihologi școlari, medici școlari), corelat cu numărul de elevi și cu nevoile specifice ale grupurilor vulnerabile.
PM	Crearea unui sistem național standardizat de screening emoțional și comportamental periodic, cu instrumente și proceduri clare, ale cărui rezultate să fundamenteze politicile educaționale în domeniu.
PM	Revizuirea ROFUIP pentru a integra prevederi explicite privind promovarea unui climat școlar sigur, echitabil și incluziv, cu responsabilități clare pentru toate categoriile de actori școlari, inclusiv cu valorificarea măsurilor anti-violență deja asumate la nivelul sistemului.

PM	Implementarea de campanii naționale și teme anuale în cadrul programelor educaționale (Săptămâna Verde ¹ , Școala Altfel ²) și al ofertei de activități extrașcolare, dedicate sănătății mintale, comportamentelor de risc și stării de bine.
PS	Promovarea și diseminarea în școli a rezultatelor cercetării educaționale cu relevanță pentru dezvoltarea unei "culturi a învățării socio-emoționale".

Recomandări privind formarea inițială și continuă a profesorilor, directorilor și a altor profesioniști care lucrează cu elevii

A. Formarea inițială

PR	Constituirea unei oferte unitare de cursuri de formare inițială a profesorilor, cu tematici privind sănătatea mintală și SEL, cu accent pe strategii didactice specifice diferitelor discipline de studiu și pe utilizarea de instrumente pentru monitorizare și intervenție timpurie.
PR	Integrarea temelor SEL și sănătate mintală în programele de formare inițială a cadrelor didactice (ca discipline sau ca teme transversale în modulul psihopedagogic și în masteratul didactic).
PM	Includerea în formarea inițială a consilierilor școlari a unei componente unitare la nivel național, cu privire la rolul lor în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor.
PM	Includerea temelor privind sănătatea mintală în măsurile de mentorat din stagiile de practică pedagogică incluse în formarea inițială a profesorilor.
PS	Abordarea comprehensivă a temei utilizării tehnologiilor digitale în programele de formare inițială a profesorilor, în acord cu competențele digitale ale profesionistului în educație, definite în Cadrele europene și naționale DigComp.
PS	Dezvoltarea unor colaborări între universități și școli, pentru adaptarea formării inițiale a profesorilor la nevoile reale ale elevilor și profesorilor în domeniul SEL.

B. Formarea continuă

PR	Dezvoltarea unei oferte centrale de programe de formare continuă a profesorilor pe teme SEL, sănătate mintală, comportamente de risc, management emoțional, sprijin și intervenție multidisciplinară, utilizarea tehnologiei pentru învățare și bunăstare etc. – prin programe implementate la nivel național și/sau prin rețeaua Caselor Corpului Didactic (CCD).
-----------	--

¹ „Săptămâna Verde” este un program național introdus de Ministerul Educației în anul școlar 2022–2023, care are ca scop promovarea educației pentru mediu, a sustenabilității și a conștientizării climatice prin activități educaționale non-formale. Fiecare unitate de învățământ selectează o săptămână din anul școlar pentru a desfășura activități interdisciplinare axate pe protecția mediului, adesea în colaborare cu autorități locale, ONG-uri și alți actori comunitari. Inițiativa face parte din eforturile României de aliniere la Pactul Verde European și la Obiectivele de Dezvoltare Durabilă ale ONU.

² „Școala Altfel” este un program național derulat anual în unitățile de învățământ preuniversitar din România, cu scopul de a promova învățarea prin experiență și dezvoltarea personală a elevilor. Pe durata unei săptămâni stabilite de fiecare școală, activitățile obișnuite sunt înlocuite cu proiecte educaționale, ateliere creative, vizite, competiții, activități sportive și de voluntariat. Programul urmărește implicarea activă a elevilor, a părinților și a comunității, fiind reglementat prin Ordin al Ministerului Educației și inclus în structura anului școlar.

PM	Accreditarea de programe de formare continuă a profesorilor pe teme menționate, prin colaborarea cu furnizori educaționali – organizații cu activitate în domeniul sănătății mintale, cu predare în echipe mixte formatori-specialiști.
PR	Diversificarea ofertelor tematice complementare de formare continuă a profesorilor (workshopuri, lecții demonstrative, conferințe, evenimente naționale și locale), cu recunoașterea și validarea în cariera didactică.
PM	Dezvoltarea comunităților de practici tematice între școli, profesori și specialiști din domenii conexe, în formate variate (schimburi între școli, comisii metodice, cercuri pedagogice etc.) și diseminarea largă a bunelor practici realizate și validate în proiecte (ex. Erasmus+ etc.).
PS	Monitorizarea aplicării la clasă a competențelor dobândite prin programele de formare a profesorilor, cu includerea acestora în procedurile curente de monitorizare și evaluare a activității didactice (la nivel de școală, ISJ).
PM	Elaborarea unor programe naționale de formare pentru directori, axate pe leadership incluziv, management al stării de bine și siguranța școlară.

Recomandări privind curriculum-ul școlar

PR	Integrarea transversală a învățării socio-emotionale în programele școlare din diferite arii curriculare, în special în cele de Limbă și comunicare, Om și societate, Arte, Consiliere și dezvoltare personală.
PM	Dezvoltarea de opționale pe teme SEL incluse în oferta națională de Curriculum la Decizia Elevului din Oferta Școlii (CDEOȘ), care să adreseze fiecare nivel de învățământ.
PM	Elaborarea de ghiduri metodologice și Resurse Educaționale Deschise (RED) pentru profesori și directori privind aplicarea SEL și promovarea unui climat școlar echilibrat și incluziv, cu centrare pe aspecte specifice diferitelor grupuri vulnerabile.

Recomandări privind asigurarea calității mediului școlar

PM	Revizuirea instrumentelor de monitorizare și evaluare a unităților de învățământ, utilizate de ARACIP, cu includerea unor aspecte specifice privind sănătatea mintală și climatul socio-emoțional la nivelul școlii.
PM	Revizuirea instrumentelor de monitorizare și evaluare a activității didactice, utilizate de ISJ-uri și de comisiile școlare de specialitate (ex. comisia de asigurare a calității CEAC), cu includerea unor aspecte specifice privind sănătatea mintală și climatul socio-emoțional la nivelul activității de predare-învățare-evaluare.
PS	Valorificarea datelor privind climatul școlar în rapoartele anuale privind starea sistemului, elaborate la nivelul școlii, la nivel județean și național.
PS	Pilotarea unor intervenții sistemice în domeniul SEL, în școlile care fac parte din programul de unități pilot al Ministerului Educației și Cercetării.

Recomandări privind managementul unităților de învățământ

PR	Includerea, în documentele strategice ale școlii, a unor aspecte privind calitatea mediului școlar, starea de bine și siguranța (măsurii, indicatori, intervenții).
PR	Realizarea periodică de evaluări ale climatului școlar și identificarea elevilor în risc.
PM	Definirea și operaționalizarea mecanismelor funcționale de sprijin socio-emoțional la nivelul școlii (acces la servicii, echipe multidisciplinare, mapare de resurse, colaborare cu serviciile externe).
PM	Implicarea elevilor (la nivel general și prin consiliile școlare ale elevilor) în evaluarea și luarea deciziilor privind climatul școlar
PM	Extinderea și adaptarea ofertei de activități extrașcolare a unităților de învățământ, cu includerea de tematici periodice centrate pe SEL, sănătate mintală, stare de bine și siguranță în mediul școlar.
PR	Revizuirea regulamentelor de organizare internă a unităților de învățământ, cu includerea de aspecte specifice privind promovarea SEL și utilizarea tehnologiei, cu consultarea tuturor actorilor școlari.
PM	Promovarea stării de bine a profesorilor în managementul resurselor umane la nivelul școlii (mentorat, distribuție echitabilă a sarcinilor, mentorat și sprijin colegial).

Recomandări privind practicile didactice

PR	Utilizarea controlată și eficientă a tehnologiei digitale în procesul de predare-învățare, cu asigurarea accesului profesorilor la resurse și dotări specifice.
PR	Integrarea temelor legate de consumul digital și sănătatea mintală în activitatea de predare la toate disciplinele, nu doar la ora de dirigenție.
PM	Aplicarea de strategii didactice interactive și personalizate, inclusiv pentru elevii din grupuri vulnerabile.
PM	Organizarea de sesiuni cu elevii privind riscurile psiho-emoționale și sprijinul socio-educțional.

Recomandări privind parteneriatul cu părinții și comunitatea

PR	Organizarea de activități periodice de informare a părinților pe teme legate de sănătatea mintală, starea de bine și utilizarea tehnologiei, în formate variate și interactive.
PM	Facilitarea accesului părinților la serviciile de consiliere ale școlii și orientarea acestora către sprijin extern, în cazurile de risc.
PM	Dezvoltarea de parteneriate locale cu instituții și ONG-uri, pentru susținerea intervențiilor integrate în asigurarea stării de bine a elevilor în mediul școlar.

3. METODOLOGIE

Raportul de față analizează starea de bine și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor din ciclul gimnazial din România, în contextul mai larg al proiectului TSI „*Politici și resurse pentru școli sigure și suportive*”, implementată de Ministerul Educației și Cercetării cu asistența tehnică a UNICEF România și în cooperare cu Comisia Europeană. Acest demers se aliniază obiectivelor europene recente, care susțin tot mai puternic integrarea sănătății mintale și a sprijinului psiho-social în politicile educaționale și de protecție a copilului, așa cum reflectă atât *Abordarea cuprinzătoare a sănătății mintale* (iunie 2023), cât și *Recomandarea privind sistemele integrate de protecție a copilului* (aprilie 2024). În acest cadru, proiectul TSI promovează o abordare centrată pe întreaga școală, vizând consolidarea unui mediu educațional sigur, incluziv și suportiv pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor.

Analiza vizează două direcții complementare:

- Evaluarea stării de bine, a abilităților sociale și emoționale ale elevilor, precum și a modului în care utilizarea tehnologiei, internetului și rețelelor sociale influențează sănătatea lor mintală;
- Analizarea capacității cadrelor didactice de a integra învățarea social-emoțională în activitățile de predare și de a promova un comportament responsabil privind utilizarea tehnologiei în mediul educațional.

Rezultatele obținute vor constitui o bază de dovezi pentru politici educaționale și intervenții viitoare, contribuind la construirea unui mediu școlar sigur, incluziv și favorabil dezvoltării echilibrate a elevilor.

Pentru realizarea acestei analize, a fost adoptată o abordare de tip mixt, integrând metode cantitative și calitative, astfel încât să fie captate atât tendințele generale, cât și nuanțele experiențelor individuale trăite de elevi, cadre didactice și alți actori implicați. Designul de cercetare a fost fundamentat pe o revizuire amplă a literaturii de specialitate și a documentelor internaționale relevante (ex. WHO, UNICEF, OCDE), precum și pe consultări cu factorii de decizie și experții din domeniul educațional.

3.1. Metode de colectare a datelor

Cercetarea a utilizat o abordare mixtă de metode cantitative și calitative pentru a surprinde atât tendințele generale, cât și aspectele profunde, subiective și contextuale ale stării de bine și dezvoltării socio-emoționale a elevilor.

- Cantitativ: chestionare standardizate pentru elevi și cadre didactice, aplicate online sau față în față, în funcție de context.
- Calitativ: interviuri semi-structurate, focus grupuri și observații la clasă, completate de jurnale scrise de elevi pe o perioadă de o săptămână, reflectând percepția lor asupra utilizării tehnologiei și impactul asupra stării emoționale.

Alegerea acestor metode a fost fundamentată pe necesitatea de a triangula datele și de a înțelege fenomenul din multiple perspective: a elevilor, a cadrelor didactice, a părinților și a specialiștilor din domeniul educației și sănătății mintale.

3.2. Eșantionare și instrumente utilizate

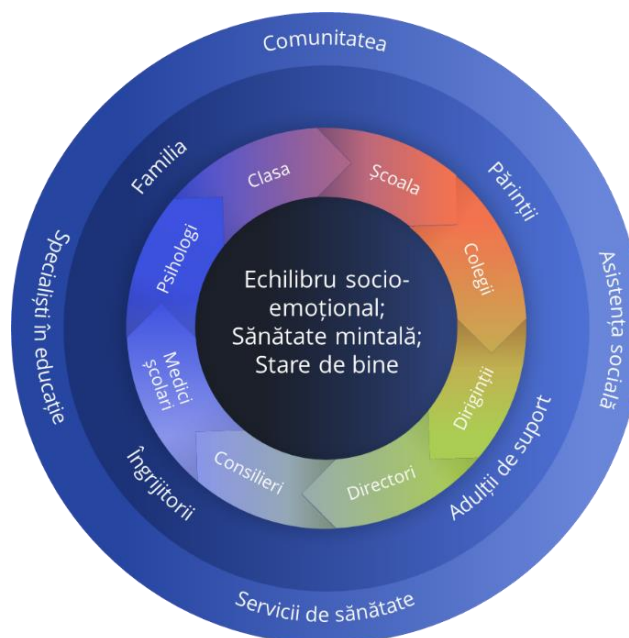
Au fost aplicate, la nivel național, următoarele instrumente de cercetare validate împreună cu Grupul de lucru consultativ constituit în cadrul proiectului, alcătuit din reprezentanți ai MER și UNICEF.

Tabel 2: Instrumente de cercetare și rezultate obținute

Nr.crt.	Instrument	Număr
1	Sondaj în rândul elevilor	1871 elevi
2	Sondaj cu profesorii diriginți	103 profesori
3	Fișă de observație la clasă	103 lecții
4	Sondaj Jurnalul elevului	103 elevi
5	Focus grup cu cadrele didactice	1
6	Focus grup cu părinți	1
7	Focus grup cu reprezentanți MEC și instituții subordonate	1
8	Focus grup cu consilierii școlari și reprezentanții CJRAE	1
9	Focus cu grup experți din sănătate, educație, cercetare, politici publice și consultanță strategică	1
10	Focus grup cu experți din domeniile psihologiei, psihiatriei, cercetării educaționale, sănătății mintale și reprezentanți ai organizațiilor non-guvernamentale	1
11	Interviu cu consilier școlar, reprezentant al Direcției Generale Echitate și Performanță în Învățământul Preuniversitar	1
12	Interviuri cu consilierii școlari	10
13	Interviuri cu directorii	10
14	Interviuri cu diriginții	7
15	Interviuri cu părinții	6
16	Interviuri cu reprezentanții CJRAE	1

Prin această abordare ne-am asigurat de participarea tuturor factorilor relevanți pentru educația școlară, așa cum sunt aceștia reprezentați în figura următoare:

Figură 2: Implicarea factorilor relevanți pentru educația școlară



Selecția școlilor și a participanților s-a realizat pe baza unei metodologii stratificate și etapizate, pentru a asigura diversitate și relevanță. Au fost avute în vedere următoarele criterii pentru eșantionare:

- Reprezentarea geografică (toate regiunile de dezvoltare);
- Medii de rezidență diferite (urban/rural);

Diversitatea socio-economică;

Prezența grupurilor vulnerabile (copii cu CES, copii refugiați, copii în sistemul de protecție, copii în risc de excluziune socială, etc.).

3.3. *Etape ale cercetării*

Procesul de cercetare s-a desfășurat în patru etape principale:

- Proiectarea metodologiei și validarea instrumentelor (februarie – martie 2025);
- Colectarea datelor (martie–aprilie 2025);
- Analiza integrată a datelor cantitative și calitative (aprilie – mai 2025);
- Redactarea raportului și integrarea feedbackului părților interesate (aprilie – mai 2025).

Analiza datelor a fost realizată prin tehnici statistice și analiza tematică, cu triangulare între surse pentru validarea concluziilor.

4. INTRODUCERE

Raportul de față oferă cadrul conceptual și contextual pentru analiza stării de bine și a sănătății mintale a elevilor de gimnaziu din România, din perspectiva celor trei dimensiuni majore analizate în livrabilul de față: (1) echilibrul psiho-emoțional și competențele socio-emoționale ale elevilor; (2) relația elevilor cu tehnologia, internetul și rețelele sociale în raport cu starea lor de bine și sănătatea mintală; (3) capacitatea sistemului educațional, prin practicile didactice și managementul clasei, de a susține învățarea socio-emoțională (SEL).

Aceste trei dimensiuni fac obiectul capitolelor tematice 4, 5 și 6 ale raportului și abordează, în mod complementar, contextul psihosocial și educațional al elevilor de gimnaziu din România. Capitolul 4 analizează abilitățile socio-emoționale, starea de bine și sănătatea mintală a elevilor, evidențiind riscurile de dezechilibru emoțional, experiențele de bullying și percepția asupra sprijinului din partea școlii. Capitolul 5 explorează impactul utilizării tehnologiei și rețelelor sociale asupra sănătății mintale, oferind date privind timpul petrecut online, efectele asupra echilibrului emoțional și percepțiile divergente dintre elevi și profesori. Capitolul 6 analizează în ce măsură practicile didactice, climatul de clasă și consilierea școlară contribuie la dezvoltarea SEL, reliefând atât potențialul educațional, cât și barierele sistemice existente.

Fiecare dintre aceste trei direcții de analiză este abordată printr-o lentilă integrativă, care combină datele colectate de la elevi, cadre didactice și diriginți, părinți, consilieri școlari, directori de școli, specialiști în educație și în psihiatrie pediatrică, psihologi și alți experți, pentru a surprinde nu doar manifestările simptomatice sau comportamentale, ci și relațiile sistemice, vulnerabilitățile structurale și oportunitățile de intervenție instituțională.

Datele cantitative și calitative colectate permit o analiză stratificată a experienței elevilor în funcție de caracteristici socio-demografice (gen, mediu de rezidență, statut vulnerabil etc.), dar și o evaluare a percepțiilor și nevoilor actorilor educaționali privind starea de bine și dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Cele trei capitole analitice explorează legăturile dintre echilibrul emoțional, climatul școlar, utilizarea tehnologiei și practicile educaționale, conturând o arhitectură de factori în interdependență care influențează sănătatea mintală a elevilor.

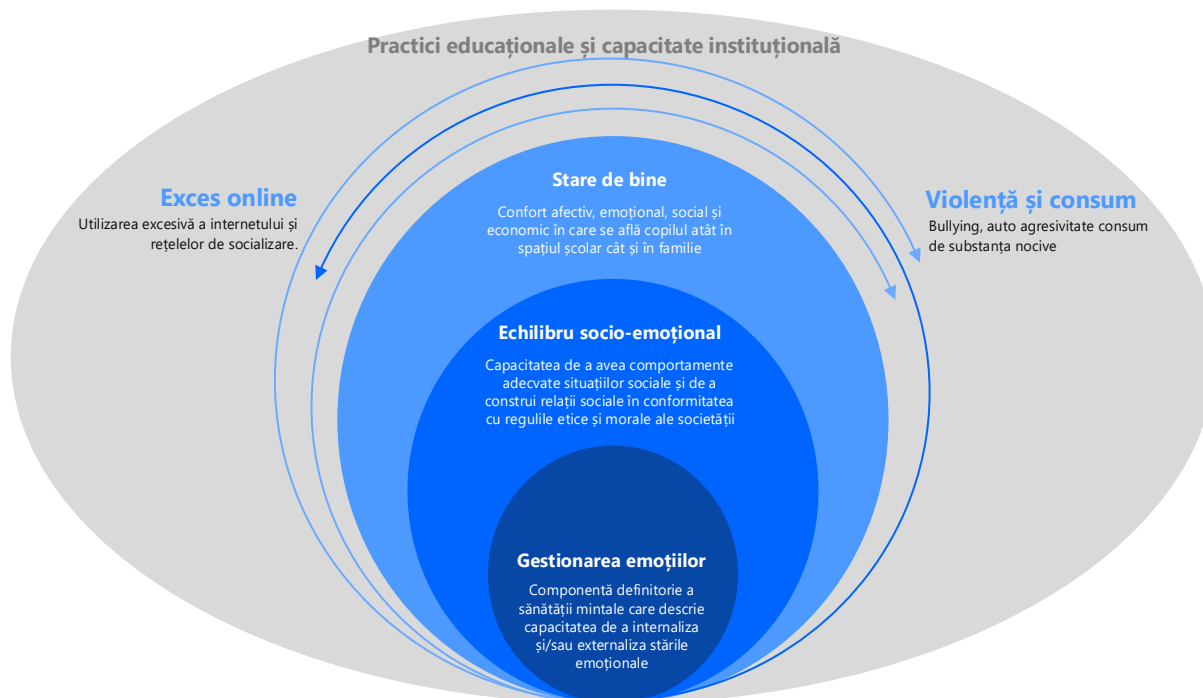
Prezentul raport include totodată o serie de **delimitări metodologice** necesare interpretării corecte a rezultatelor: cercetarea se bazează pe percepțiile declarative ale elevilor și ale celorlalți actori implicați, ceea ce implică un anumit grad de subiectivitate, dar care reflectă totodată realități trăite. De asemenea, indicatorii utilizați pentru evaluarea echilibrului emoțional și a competențelor SEL sunt adaptați și validați în contextul românesc, dar nu echivalează cu un diagnostic clinic al sănătății mintale. Rezultatele oferă în schimb o imagine de ansamblu a tendințelor și nevoilor psiho-emoționale la nivelul învățământului gimnazial.

Capitolele 4, 5 și 6 ale raportului detaliază aceste dimensiuni, oferind o imagine triangulată și contextualizată asupra stării de bine și sănătății mintale a elevilor din ciclul gimnazial, în scopul identificării unor direcții de intervenție, politici publice și strategii educaționale adaptate realității din școlile din România.

Cele trei capitole sunt codificate sistemic: Capitolul 4 oferă **diagnosticul**, Capitolul 5 introduce **factorii declanșatori**, iar Capitolul 6 evaluează **capacitatea instituțională de răspuns**. Orice intervenție coerentă trebuie să acționeze în toate cele trei dimensiuni pentru a avea efecte reale asupra bunăstării elevilor.

În acest context, starea de bine a elevilor din ciclul gimnazial este rezultatul unui ecosistem complex în care echilibrul emoțional, utilizarea tehnologiilor digitale și contextul educațional interacționează permanent, așa cum este sintetizat grafic mai jos:

Figură 3: Interdependențe diagnostic – factori declanșatori – capacitate instituțională de răspuns



Așa cum se observă, **aceste trei dimensiuni sunt puternic interconectate**. De aceea, pentru o înțelegere mai bună a interdependențelor, am **detaaliat și explicat fiecare concept** asociat acestor trei dimensiuni.

- **Gestionarea emoțiilor** este una dintre componentele centrale ale sănătății mintale a copilului caracterizată prin capacitatea acestuia de a-și controla adecvat emoțiile pe care le simte atât în relație cu sine, cât și în relație cu ceilalți. Instrumentalizarea adecvată a emoțiilor permite obținerea unei stări de echilibru emoțional care-l ajută pe copil să-și dezvolte armonios această componentă a personalității sale. Gestionarea emoțiilor este o parte semnificativă a sănătății mintale care permite dezvoltarea stimei de sine a copilului, dezvoltarea lui adecvată și adaptarea cu succes la provocările vârstei. Sfera sănătății mintale include însă și alte caracteristici care vizează patologii psihiatrice care nu fac obiectul prezentului studiu.
- **Echilibrul socio-emoțional** se referă la capacitatea unui copil de a-și gestiona eficient emoțiile și interacțiunile sociale, menținând armonia dintre experiențele sale emoționale interne și comportamentele sociale externe. Acesta implică capacitatea de a-și regla propriile emoții, de a răspunde corespunzător emoțiilor celorlalți și de a menține relații interpersonale pozitive. Echilibrul socio-emoțional este baza pentru starea de bine a copilului, pentru reziliența și succesul social al acestuia.

Starea de bine a copilului reflectă la calitatea generală a vieții unui copil, cuprinzând dezvoltarea sa fizică, emoțională, socială și cognitivă într-un mediu sigur, suportiv și protector. Aceasta include sănătatea fizică, bunăstare emoțională, accesul la oportunități de învățare de calitate și stimulare cognitivă, protecție împotriva abuzului, neglijării și mediilor dăunătoare și legături puternice și pozitive cu îngrijitorii, colegii și comunitatea.

Un nivel ridicat de bunăstare a copilului îi oferă oportunitatea de a-și atinge întregul său potențial.

Excesul de utilizare a tehnologiilor digitale, a internetului și rețelelor sociale, precum și **violența și consumul de substanțe nocive** se află în co-relație cu starea de bine a copilului, cu echilibrul său socio-emoțional și capacitatea sa de a-și gestiona eficient emoțiile, fiind deopotrivă factori de alterare a acestor capacități și mod de manifestare a dezechilibrelor existente la nivelul acestora.

- Un element esențial în această arhitectură este **capacitatea școlară**, definită ca ansamblul resurselor, structurilor, proceselor și competențelor prin care o unitate de învățământ răspunde nevoilor de sprijin socio-emoțional ale elevilor. Aceasta include nu doar infrastructura fizică și resursele umane (ex. consilieri, profesori formați), ci și disponibilitatea curriculară, climatul școlar, cultura organizațională, mecanismele de intervenție și capacitatea de colaborare cu părinții și comunitatea. Capacitatea școlară reflectă, astfel, cât de pregătită este instituția de învățământ să acționeze eficient, echitabil și sustenabil în sprijinul stării de bine a elevilor. Aceasta joacă un rol dublu în acest sistem: poate contribui la reglarea emoțională și la dezvoltarea socio-emoțională, dar poate deveni și factor declanșator al dezechilibrului psihologic — prin presiune academică excesivă, lipsa relației de încredere sau excluderea elevilor vulnerabili. Astfel, școala nu este un simplu mediu pasiv, ci un actor activ în acest ecosistem.

Aceste interdependențe sunt transpuse vizual în schema de mai sus, care ilustrează conexiunile dintre practicile educaționale, utilizarea tehnologiilor digitale, gestionarea emoțiilor, echilibrul socio-emoțional și impactul asupra stării de bine a elevilor. Totodată, sunt evidențiate și riscurile asociate — precum bullying-ul, autoagresivitatea și consumul de substanțe nocive — care pot fi agravate sau diminuate în funcție de reacțiile instituționale ale școlii. Înțelegerea acestor legături este esențială pentru construirea unor intervenții educaționale sistemice, ancorate în realitatea școlară și capabile să consolideze capacitatea școlii de a sprijini dezvoltarea armonioasă a elevilor.

5. ABILITĂȚILE SOCIO-EMOȚIONALE, BUNĂSTAREA ȘI SĂNĂTATEA MINTALĂ A ELEVILOR DE GIMNAZIU

5.1. Introducere

Sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu din România reprezintă o preocupare majoră, evidențiată de datele recente ale UNICEF și OMS. La nivel global, peste 1 din 7 adolescenți cu vârste între 10 și 19 ani trăiesc cu o tulburare mintală diagnosticată, multe dintre acestea debutând în jurul vârstei de 14 ani³.

În România, aproximativ 22.000 de copii și adolescenți au un diagnostic de tulburare mintală, însă numărul real este probabil mult mai mare, având în vedere cazurile nediagnosticate⁴. Tulburările cel mai frecvent întâlnite includ tulburările de conduită (24,19%), ADHD (22,65%), tulburările de anxietate (19,23%) și episoadele depresive (9,14%)⁵.

Studiile recente arată că 33% dintre adolescenții români cu vârste între 11 și 15 ani se simt triști de mai multe ori pe săptămână, comparativ cu media de 13% în cele 45 de țări analizate de OMS. De asemenea, aproape jumătate dintre tineri au avut gânduri suicidare cel puțin o dată, iar 27,1% s-au simțit constant triști, fără a putea scăpa de această stare⁶. Factorii socio-economici și utilizarea excesivă a rețelelor sociale, influențează negativ sănătatea emoțională a copiilor.

Școala are un rol fundamental în susținerea și promovarea sănătății mintale a elevilor, întrucât reprezintă mediul în care aceștia își petrec o parte semnificativă a timpului și în care se dezvoltă din punct de vedere emoțional, social și cognitiv.

Prin colaborarea activă cu familia, prin asigurarea unui climat educațional sigur, echilibrat și favorabil incluziunii, precum și prin identificarea timpurie a dificultăților emoționale sau comportamentale, școala contribuie esențial la prevenirea și gestionarea problemelor de sănătate mintală. Totodată, sprijinul acordat de cadrele didactice, accesul la intervenții specializate și integrarea educației pentru sănătate mintală în curriculum transformă școala într-un factor cheie al dezvoltării armonioase și reziliente a fiecărui copil.

Echilibrul socio-emoțional al elevilor reprezintă o dimensiune esențială a dezvoltării copilului și un factor determinant pentru reușita școlară, incluziunea socială și starea generală de bine. În perioada de vârstă 10–14 ani, cunoscută și ca preadolescență, elevii trec prin transformări intense la nivel emoțional, cognitiv și social, iar școala devine unul dintre cele mai importante medii de formare și susținere a acestui echilibru.

Conform cadrului internațional **CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)**, învățarea socială și emoțională (SEL) este „procesul prin care toți tinerii și adulții dobândesc și aplică

³ Mental health of adolescents, Key facts, 10 October 2024, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

⁴ Strategia Națională privind Sănătatea Mintală a Copiilor și Adolescenților din România 2016-2020 în Policy Brief Sănătatea mintală a copiilor și a adolescenților din România (UNICEF Romania, 2022) <https://www.unicef.org/romania/media/9801/file/Policy%20Brief:%20S%C4%83n%C4%83tatea%20mintal%C4%83%20a%20copiilor%20%C8%99i%20a%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Rom%C3%A2nia.pdf>

⁵ <https://www.unicef.org/romania/press-releases/mental-health-and-emotional-balance-are-rights-children-and-adolescents-and>

⁶ <https://www.unicef.org/romania/ro/comunicate-de-pres%C4%83/s%C4%83n%C4%83tatea-mintal%C4%83-fiec%C4%83rui-copil-%C8%99i-adolescent-trebuie-s%C4%83-fie-o-prioritate>

cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru a dezvolta identități sănătoase, pentru a gestiona emoțiile, pentru a manifesta empatie, a menține relații pozitive și a lua decizii responsabile”.

Echilibrul socio-emoțional al elevilor este astfel rezultatul unei interacțiuni complexe între:

- competențele socio-emoționale dobândite (ex. autoreglare, empatie, comunicare);
- contextul familial și social în care copilul se dezvoltă;
- climatul școlar, caracterizat de siguranță emoțională, relații de încredere și susținere.

Cele **cinci domenii cheie ale echilibrului socio-emoțional** (conform CASEL 5) sunt următoarele:

1. *Conștiința de sine* – recunoașterea emoțiilor, stimei de sine și identității personale;
2. *Conștiința socială* – înțelegerea perspectivelor celorlalți, empatia, recunoștința;
3. *Autocontrolul* – capacitatea de a-și regla emoțiile și comportamentele în situații dificile;
4. *Abilitățile de relaționare* – cooperare, rezolvarea conflictelor, construirea relațiilor sănătoase;
5. *Luarea deciziilor responsabile* – gândirea critică, asumarea consecințelor, alegerea comportamentelor sigure.

Integrarea acestor domenii în mediul școlar permite elevilor să învețe nu doar „ce să gândească”, ci și „cum să se înțeleagă și cum să se conecteze cu ceilalți”.

Recomandările internaționale (UNICEF, CASEL, OMS) subliniază nevoia unei abordări sistemice, bazate pe măsuri precum:

- formarea cadrelor didactice în sprijin socio-emoțional și educație relațională;
- implementarea SEL la nivel de școală – integrat în curriculum, cultură instituțională și practici pedagogice;
- implicarea părinților și a comunității în parteneriate reale cu școala;
- utilizarea unor instrumente validate de evaluare a abilităților socio-emoționale și a echilibrului emoțional.

Aceste direcții creează premisele unui mediu școlar suportiv, incluziv și centrat pe dezvoltarea holistică a copilului, care poate preveni tulburările de sănătate mintală și sprijini reziliența.

Starea de bine a copilului (engl. child well-being) este recunoscută la nivel internațional ca o condiție esențială pentru dezvoltarea armonioasă, participarea socială și învățarea de calitate. Conform definiției propuse de UNICEF⁷, aceasta reprezintă o combinație între *condițiile obiective* în care trăiește copilul (acces la educație, servicii de sănătate, securitate, mediu familial stabil) și *percepțiile subiective* ale copilului despre propria viață – cum se simte, ce relații are, cât de valoros se percepe și ce nivel de satisfacție generală experimentează.

În literatura internațională (UNICEF, OCDE, OMS), starea de bine este considerată multidimensională și include următoarele componente:

- *Emoțională*: absența suferinței psihologice, dar și prezența bucuriei, speranței, motivației și stimei de sine.
- *Socială*: calitatea relațiilor cu colegii, profesorii și familia, sentimentul de apartenență și siguranță în comunitate.
- *Cognitivă și educațională*: plăcerea de a învăța, percepția asupra propriei reușite, sprijinul perceput din partea profesorilor.
- *Fizică și materială*: sănătate fizică, alimentație adecvată, locuință sigură, odihnă, acces la resurse educaționale.

⁷ UNICEF Office of Research – Innocenti, 2020

- **Digitală:** relația copilului cu tehnologia – echilibrată, protejată, educativă.

Starea de bine este simultan un **rezultat** al mediului în care trăiește copilul, dar și un **determinant** esențial al învățării, comportamentului și sănătății mintale. Copiii care se simt în siguranță, apreciați, susținuți și valorizați sunt mai motivați să participe la activitățile școlare, sunt mai rezilienți și dezvoltă relații sociale mai solide.

Perioada de vârstă 10–14 ani corespunde preadolescenței, o etapă marcată de transformări profunde la nivel biologic, cognitiv, emoțional și social. (Pre)adolescenții experimentează formarea identității, intensificarea relațiilor de egalitate cu colegii, începutul conștientizării rolului lor în societate, tensiuni între dorința de autonomie și nevoia de sprijin emoțional etc. Tocmai de aceea, starea de bine a elevilor din ciclul gimnazial este vulnerabilă la influențe multiple – presiune academică, relații conflictuale, lipsă de conectare familială, lipsă de suport în școală sau expunere la riscuri digitale.

Organizații precum UNICEF, OMS și OCDE recomandă abordări sistemice de evaluare și sprijinire a stării de bine în școală; integrarea abilităților socio-emoționale în curriculum (ex. modelul CASEL); măsurarea regulată a bunăstării elevilor prin instrumente validate; implicarea părinților și comunității în construirea unui mediu sigur și suportiv.

La nivel internațional, **bullying-ul și cyberbullying-ul** sunt recunoscute ca fiind amenințări majore la adresa bunăstării și educației copiilor. Cercetarea realizată de UNICEF⁸ în anul 2019 arată că peste o treime dintre copii și tineri (13-24 de ani) din 30 de țări au raportat situații de hărțuire online, unul din cinci lipsind de la școală din această cauză. La nivelul statelor europene, sondajul EU Kids⁹, ale cărui rezultate au fost publicate în anul 2020, subliniază că aproximativ 1 din 10 copii devine victimă a hărțuirii online în fiecare lună, iar un număr egal declară că nu se simt niciodată în siguranță online. Prin urmare, au crescut experiențele online negative raportate de către copii. Cea mai semnificativă creștere poate fi observată în rândul copiilor cu vârste cuprinse între 9 și 10 ani (29%), ceea ce înseamnă expunerea precoce la violență. În ceea ce privește cyberbullying-ul, fetele (89%) declară că au fost victime într-o măsură mai mare decât băieții (70%).

Totodată, violența în școală capătă amploare și privează milioane de copii și adolescenți de dreptul fundamental la educație. Publicația *Global Education Monitoring Report - UNESCO*¹⁰ precizează că la nivel global, peste 30% dintre elevi au fost victime ale hărțuirii, cu consecințe devastatoare pe termen mediu și lung asupra performanțelor academice, abandonului școlar și a sănătății fizice și mintale. În anul 2024, Organizația Mondială a Sănătății - biroul din Europa - a semnalat că, în medie, 6% dintre copii și tineri agresează alți colegi (8% dintre băieți, 5% dintre fete), în timp ce aproximativ 11% sunt victime ale agresiunilor.¹¹

În contextul descris, **prezentul capitol are ca scop** analiza a patru dimensiuni esențiale ale bunăstării emoționale și sociale a elevilor din ciclul gimnazial: gestionarea emoțiilor și sănătatea mintală, echilibrul socio-emoțional, starea de bine generală la școală și în afara ei, dar și factorii de risc, precum

⁸ UNICEF (2019), *U-Report highlights prevalence of cyberbullying and its impact on young people*.

Online: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-poll-more-third-young-people-30-countries-report-being-victim-online-bullying>

⁹ Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>

¹⁰ UNESCO (2023), *Global Education Monitoring Report*. Online:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723/PDF/385723eng.pdf.multi>

¹¹ WHO Regional Office for Europe (2024), *Health Behaviour in School-aged Children*. Online:

<https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study>

auto-vătămarea și bullying-ul școlar. Elevii au fost chestionați în legătură cu următoarele aspecte: sentimentul de singurătate, nefericire, îngrijorare sau anxietate, echilibrul emoțional, frica, plânsul, încrederea în sine, timiditatea, consumul de substanțe, percepția de sine, precum și percepția asupra mediului școlar și colegial și a sprijinului primit din partea școlii.

Totodată, capitolul integrează perspectivele extinse ale factorilor implicați în viața școlară a elevilor – părinți, cadre didactice, directori de școală, consilieri școlari și experți în domeniul educației și sănătății mintale – obținute prin consultări calitative (focus grup, interviu, întrebări de natură calitativă în cadrul sondajelor realizate). Aceste contribuții oferă un context esențial pentru interpretarea datelor din chestionarele elevilor și permit o înțelegere mai profundă a cauzelor, mecanismelor și posibilelor direcții de intervenție în sprijinul bunăstării emoționale a copiilor.

5.2. *Principalele rezultate ale analizei*

5.2.1. *Sănătatea mintală a elevilor. Gestionarea emoțiilor la școală.*

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 4.2.1

Datele cantitative arată că **prevalența dezechilibrelor emoționale este ridicată**. Astfel, aproape **1 din 4 elevi de gimnaziu prezintă risc de tulburări emoționale** la școală, cu simptome precum oboseală persistentă (45%), agitație și neliniște (33%), stări de supărare și îngrijorare excesivă (31%). Aceste manifestări sunt mai frecvente în rândul fetelor și al elevilor din mediul urban, ceea ce se regăsește și în observațiile părinților, care descriu copiii „*obosiți, triști, izolați*” și „*epuizați de teme, meditații și presiunea academică*”. Părinții semnalează frecvent stresul crescut, insomniile, tulburările alimentare, precum și reacțiile emoționale intense (plânsul, frustrarea). Aceștia identifică vârsta școlară ca factor de vulnerabilitate emoțională, mai ales în clasele a V-a (adaptarea la gimnaziu) și a VIII-a (presiunea Evaluării Naționale) – fapt dovedit și prin creșterea riscului emoțional de la 21,3% în clasa a V-a la 26,4% în clasa a VIII-a, conform datelor cantitative.

Fetele raportează mai frecvent emoții precum singurătatea, timiditatea sau lipsa de încredere în sine. În paralel, consilierii școlari confirmă că fetele vin mai des la cabinet din motive legate de anxietate, stimă de sine scăzută sau nevoia de validare, în timp ce băieții ajung mai rar și adesea doar pentru comportamente disruptive. Astfel, datele calitative explică dezechilibrul de gen observat statistic în raportarea simptomelor de tip internalizant.

În ceea ce privește elevii din grupuri vulnerabile (romi, refugiați, CES), datele arată niveluri ridicate de stres, lipsă de sprijin și reacții emoționale intense. De exemplu, 47,5% dintre elevii romi spun că se simt adesea lipsiți de ajutor la școală, iar 34,4% dintre refugiați prezintă risc de dezechilibru emoțional. Aceste cifre prind contur în relatările consilierilor care afirmă că elevii refugiați sunt retrași, nu se simt integrați, au tendința să se închidă în ei sau să reacționeze impulsiv. La fel, experții subliniază că elevii cu CES se confruntă frecvent cu lipsa adaptării educaționale și cu stigmatizare, ceea ce alimentează comportamente de retragere sau auto-vătămare.

Experții avertizează și ei asupra gravității problemelor de sănătate mintală în rândul adolescenților, care includ anxietate, depresie, tulburări de alimentație, comportament și adicții, accentuând nevoia unei intervenții sistemice în școală.

Profesorii, deși conștienți de unele manifestări emoționale precum anxietatea sau ideea suicidară, se concentrează în special pe comportamentele hiperkinetice și deficitul de atenție, percepute ca fiind cele mai disruptive în clasă. Astfel, dificultățile emoționale mai subtile rămân adesea neadresate – fapt care poate explica de ce 35% dintre elevi afirmă că nu pot vorbi cu un profesor atunci când au o

problemă. Această nesiguranță se corelează cu procentul de 18% dintre elevi care afirmă că se simt singuri și cu 22% care cred că nimeni nu îi place.

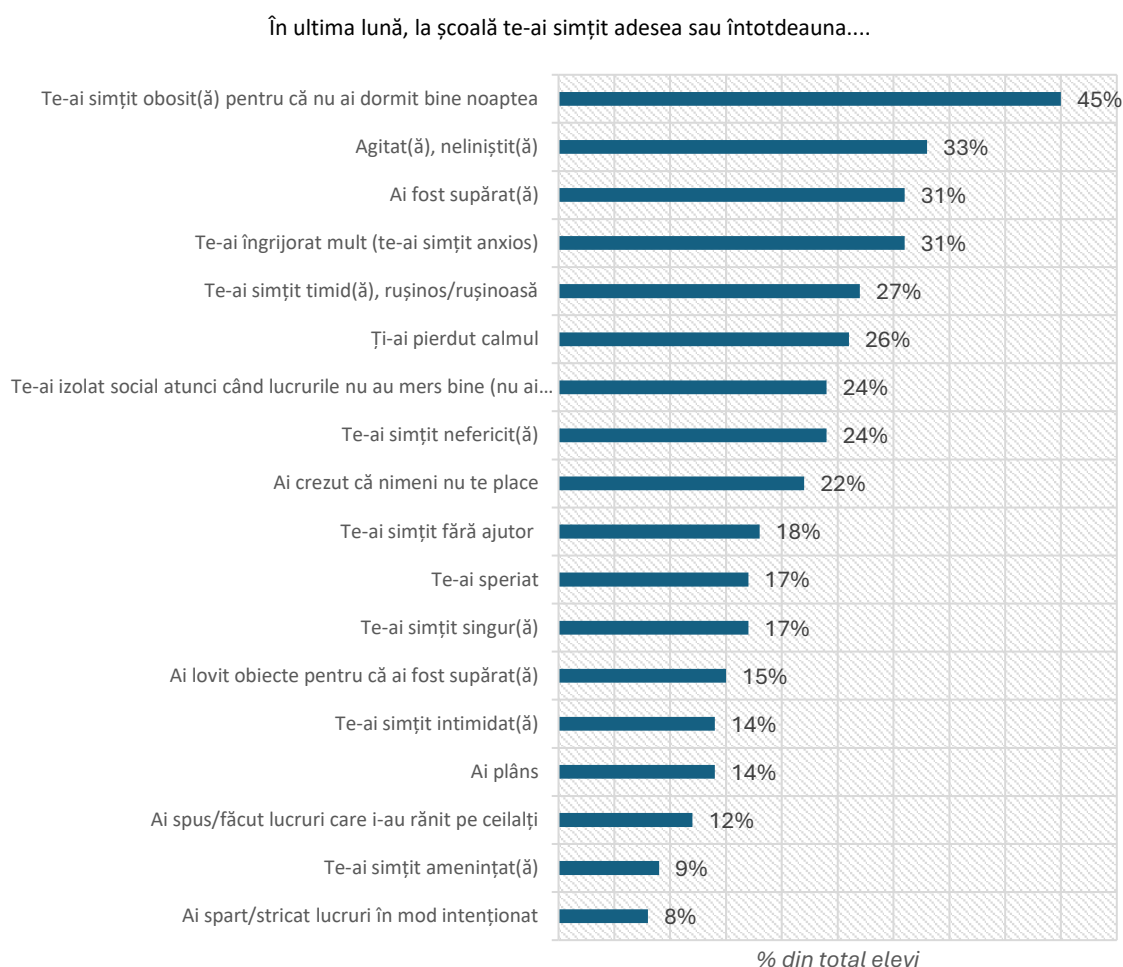
Riscul de tulburare emoțională la școală pentru aproape 25% dintre elevii de gimnaziu este o realitate alarmantă, accentuată, așa cum observă experții, de un context educațional centrat pe performanță și mai puțin pe sprijin emoțional, la care se adaugă potențiale dezechilibre familiale și lipsa sprijinului afectiv din partea părinților. De asemenea, elevii care se confruntă cu tulburări emoționale își evaluează în mod semnificativ mai slab echilibrul propriu (5,5/10 vs. 7,1/10 în cazul celor fără risc), ceea ce denotă un nivel de introspecție și conștientizare care nu este întotdeauna recunoscut sau susținut în școală. Actorii consultați confirmă această discrepanță.

În concluzie, analiza evidențiază o realitate clară: sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu este fragilă, influențată de factori structurali (presiune academică, lipsa sprijinului familial și emoțional, absența unei culturi a sprijinului în școală) și necesită o abordare sistemică, bazată pe prevenție, sprijin și dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

Chestionarul adresat elevilor a inclus o serie de indicatori de evaluare a gestionării emoțiilor în mediul școlar, iar întrebările specifice au vizat stările emoționale dificile sau trăirile care pot afecta echilibrul emoțional al elevilor, resimțite în ultima lună la școală.

Astfel, seria de indicatori de evaluare a gestionării emoțiilor elevilor la școală evidențiază tabloul general descris în graficul următor:

Figură 4: Gestionarea emoțiilor elevilor la școală



După cum se poate observa, principalele elemente de manifestare a dezechilibrului emoțional al elevilor la școală sunt senzația de oboseală (45% din totalul elevilor), starea de agitație și neliniște (33%), sentimentul de supărare (31%) și de îngrijorare excesivă (31%).

Cele mai frecvente emoții negative resimțite de elevi la școală:

- **oboseală** (pentru aproape jumătate dintre elevi);
- **neliniște, supărare și îngrijorare** (pentru o treime dintre elevi);
- **izolare și singurătate** (pentru un sfert dintre elevi).

Elevii din mediul urban au o probabilitate mai ridicată decât cei din mediul rural de a se simți nefericiți la școală (28% în urban, 19% în rural), îngrijorați și anxioși (35% în urban, 24% în rural) și obosiți din cauza lipsei de somn în timpul nopții (50% în urban, 38% în rural). Această diferență, deși nu este întotdeauna semnificativă statistic, poate reflecta o expunere mai intensă la factorii de stres specifici mediului urban (ex. supraîncărcare academică, ritm de viață accelerat, presiuni sociale).

Un procent important de copii au experimentat sentimente de izolare, singurătate și lipsă de sprijin (24% s-au autoizolat, 22% au crezut că nimeni nu îi place, 18% s-au simțit fără ajutor și 17% s-au simțit singuri).

Deși procentele sunt mai mici, 14–17% au plâns, s-au speriat, sau au lovit obiecte din supărare, ceea ce indică comportamente de tip externalizant și semne de suferință. De asemenea, aproximativ 9% au

simțit nevoia de a deteriora obiecte sau s-au simțit amenințați, ceea ce sugerează prezența unor strategii disfuncționale de gestionare a frustrării.

Analiza tabelului de corelație la nivelul itemilor ce indică dezechilibrul emoțional în rândul elevilor evidențiază următoarele constatări semnificative:

Tendință semnificativă ($p=0,171$) de creștere a oboselii pe parcursul ciclului gimnazial, de la 33,7% elevi în clasa a V-a care declară că "adesea sau întotdeauna se simt obosiți la școală pentru că nu dorm bine noaptea"¹² la 55,37% elevi în clasa a VIII-a;

Fetele au o tendință semnificativ mai ridicată decât băieții de a se simți la școală singure ($p=0,116$), îngrijorate ($p=0,168$), timide/rușinate ($p=0,138$), supărate, speriate ($p=0,134$) și să aibă sentimentul că nimeni nu le place ($p=0,105$) și să plângă ($p=0,204$). De asemenea, fetele au o probabilitate mai mare de a se simți "adesea sau întotdeauna obosite la școală pentru că nu au dormit bine noaptea" ($p=0,131$) și de a se izola atunci când lucrurile nu merg bine ($p=0,179$). Această diferență de gen poate avea la bază o serie de factori psihologici și culturali.

Starea de oboseală a elevilor se accentuează semnificativ pe parcursul gimnaziului, atingând un vârf în clasa a VIII-a, ceea ce poate reflecta presiunea academică tot mai mare.

Fetele și elevii din mediul urban par mai afectați emoțional, exprimând mai frecvent stări de stres, izolare sau anxietate.

■ *Riscul de tulburări de gestionare a emoțiilor în mediul școlar - indicii deficitului de internalizare/externalizare a emoțiilor*

Pentru măsurarea riscului de dezechilibru emoțional la școală s-au construit doi indici compoziți:

- **Indicele deficitului de internalizare a emoțiilor¹³**, care agregă cumulativ ajustat itemii care urmăresc frecvența și intensitatea emoțiilor din **sfera anxietății și depresiei**: *te-ai simțit singur(ă), ai plâns, te-ai simțit nefericit(ă), ai crezut că nimeni nu te place, te-ai îngrijorat mult (te-ai simțit anxios), te-ai simțit timid(ă), rușinos/rușinoasă, te-ai speriat, ai fost supărat(ă), te-ai simțit fără ajutor, te-ai simțit amenințat(ă), te-ai simțit intimidat(ă), te-ai simțit obosit(ă) pentru că nu ai dormit bine noaptea*. Valoarea indicelui este cuprinsă în intervalul (0-36 puncte);
- **Indicele deficitului de externalizare a emoțiilor¹⁴**, care agregă cumulativ ajustat itemii care urmăresc frecvența și intensitatea emoțiilor din sfera **ADHD și a tulburărilor de comportament**: *ți-ai pierdut calmul, ai lovit obiecte pentru că ai fost supărat(ă), ai spus/făcut lucruri care i-au rănit pe ceilalți, ai spart/stricat lucruri în mod intenționat, te-ai izolat social atunci când lucrurile nu au mers bine - nu ai mai vorbit cu ceilalți, te-ai închis în tine*. Valoarea indicelui este cuprinsă în intervalul (0-15).

Pentru fiecare dintre cei doi indici s-au construit praguri de alertă în funcție numărul de abateri standard în raport cu media: peste $m+0,5abs$ =risc moderat, peste $m+1abs$ =risc ridicat și peste $m+1,5abs$ =risc acut. Cu alte cuvinte, în risc moderat se află elevii cu intensitate și frecvență a manifestărilor emoționale mai ridicate cu 50% decât restul colegilor, în risc ridicat sunt elevii cu intensitate și frecvență a manifestărilor emoționale de două ori mai mari decât media restului colegilor,

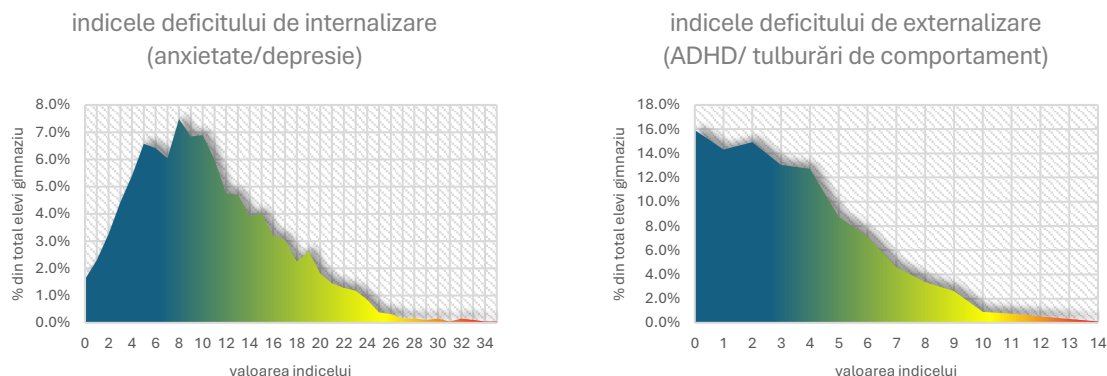
¹² Vom regăsi acest element în corelație cu utilizarea intensă a tehnologiilor digitale înainte de culcare

¹³ **Deficitul de internalizare a emoțiilor** reprezintă dificultatea unei persoane de a recunoaște, înțelege și exprima propriile emoții în relația cu sine

¹⁴ **Deficitul de externalizare a emoțiilor** reprezintă dificultatea unei persoane de a-și exprima în exterior emoțiile pe care le simte, de a le gestiona corect în relațiile interpersonale

iar în risc acut sunt elevii ale căror manifestări depășesc o dată și jumătate (150%) media înregistrată în rândul colegilor.

Figură 5: Indicele deficitului de internalizare & indicele deficitului de externalizare



Aproximativ **1 din 6 elevi** este expus **riscului** de a dezvolta stări precum **anxietatea sau depresia**. Riscul este de două ori mai mare în cazul fetelor și tinde să crească spre finalul gimnaziului.

Astfel, **16,2% dintre elevi prezintă risc de deficit de internalizare**, din care 12,5% risc moderat, 3,1% risc ridicat și 0,75% risc acut. Riscul de deficit de internalizare este dublu (21,6%) în rândul fetelor ($p=0,152$) comparativ cu băieții (10,5%), este ușor mai ridicat în cazul copiilor din mediul urban (17,8%) comparativ cu cei din mediul rural (14,1%) și are o

dinamică ascendentă pe parcursul ciclului gimnazial, de la 14,1% valoare înregistrată în cazul elevilor de clasa a V-a, la 18,9% în cazul elevilor de clasa a VIII-a.

Totodată, **13,4% dintre elevi prezintă risc de deficit de externalizare**, din care 8,2% risc moderat, 4,8% risc ridicat și 0,4% risc acut. Riscul de deficit de externalizare este relativ similar între fete (13,8%) și băieți (12,8%), dar semnificativ mai ridicat (30,8%) în rândul elevilor care se declară de gen non-binar; este ușor mai ridicat în cazul elevilor din mediul urban (14,3%) în comparație cu cei din mediul rural (12,1%), fără ca această diferență să fie semnificativă statistic; riscul crește lent de la clasa a V-a (12,8%) la clasa a VIII-a (14,7%).

Aproximativ **1 din 8 elevi** prezintă **risc de reacții emoționale intense**, exprimate prin comportamente precum **impulsivitate, agresivitate sau retragere bruscă**.

Cele două tipuri de risc corelează intens la nivel intern ($p=0,434$). Prevalența tulburărilor emoționale la nivelul populației de elevi de gimnaziu s-a calculat conjunctiv, pe baza intensității celor doi indici descriși anterior. Astfel, analiza Venn evidențiată în figura următoare arată că 1% dintre elevi¹⁵ manifestă risc acut de tulburări emoționale la școală, alți 6,5% dintre elevi manifestă risc ridicat¹⁶, iar 15,3% risc moderat. În total **22,8% dintre elevii de gimnaziu (aproximativ unu din cinci) prezintă o formă de risc de tulburare emoțională la școală**.

¹⁵ Prin raportare la populația de referință (675.850 elevi), ponderea reprezintă aproximativ 6750 elevi

¹⁶ Aproximativ 44.000 de copii

Figură 6: Prevalența tulburărilor emoționale la nivelul elevilor de gimnaziu

Deficit de externalizare	Deficit de internalizare				Total
	0	Moderat	Ridicat	Acut	
0	77.2%	8.0%	1.1%	0.3%	86.6%
Moderat	4.6%	2.6%	0.9%	0.1%	8.2%
Ridicat	1.8%	1.8%	1.0%	0.2%	4.8%
Acut	0.1%	0.1%	0.1%	0.2%	0.4%
Total	83.6%	12.6%	3.0%	0.7%	100.0%

Riscul de manifestare a unui echilibru emoțional alterat în timpul școlii crește sensibil de la clasa a V-a (21.3%) la clasa a VIII-a (26.4%), mai ales în segmentul riscului moderat (+4,4%); este semnificativ mai ridicat în rândul fetelor (26,6%) decât în rândul băieților (18,4%) și dublu în raport cu media (53,8%) în rândul elevilor care se auto-declară de gen non-binar; este sensibil mai ridicat în mediul urban (24,6%) în comparație cu mediul rural (20,0%). Acest risc se manifestă semnificativ mai puțin în rândul elevilor din zone marginalizate (18,4%) decât în cazul elevilor din restul comunităților (23,6%).

Aproape **un sfert dintre elevii** de gimnaziu prezintă un **risc de tulburare emoțională** – fie prin retragere în sine, fie prin comportamente impulsive – risc care este mai crescut la fete, în mediul urban și în clasele mai mari.

■ Gestionarea emoțiilor la școală de către elevii din grupurile vulnerabile

Elevii de etnie romă raportează o incidență semnificativ mai mare a sentimentului de lipsă de sprijin în mediul școlar. Astfel, 47,5% dintre aceștia declară că se simt adesea lipsiți de ajutor la școală, comparativ cu 16,2% dintre elevii din alte grupuri etnice. Această discrepantă accentuată evidențiază o problemă sistemică de incluziune și echitate educațională care necesită intervenție prioritară. Pe de altă parte, riscul de manifestare a unui echilibru emoțional alterat în timpul școlii este sensibil mai scăzut în cazul elevilor de etnie romă (18,3%) comparativ cu restul elevilor (23,1%).

Emoții comparative resimțite la școală –
elevi cu nevoi speciale față de restul colegilor

	romi	CES	refugiați
Lipsiți de sprijin	+++	++	
Internalizare emoții (plâns, lipsa stării de liniște) și externalizare (agresivitate verbală, deteriorarea de obiecte)			++
Risc de dezechilibru emoțional	-	+	+

Elevii cu statut de refugiat prezintă o serie de caracteristici psiho-emoționale care indică un nivel crescut de stres. Aceștia au probabilități semnificativ mai ridicate decât restul elevilor să fi plâns la școală în ultima lună ($p=0,128$) și o probabilitate semnificativ mai redusă să se fi simțit calmi, liniștiți ($p=0,111$). De asemenea, comportamentele de tip externalizant sunt mai frecvente - în rândul acestor elevi se înregistrează probabilități semnificativ mai ridicate decât la restul elevilor de a face/ spune lucruri care să-i rănească pe ceilalți colegi de școală ($p=0,233$) sau de a deteriora obiecte în

mod intenționat ($p=0,217$). De asemenea, riscul de manifestare a unui echilibru emoțional alterat în timpul școlii este semnificativ mai ridicat în rândul elevilor refugiați (34,4%) în comparație cu restul elevilor din clasă (23,1%). Aceste constatări relevă nevoia acută de suport emoțional, psihologic și de integrare pentru acest segment vulnerabil.

Elevii cu dizabilități sau cu cerințe educaționale speciale (CES) manifestă un nivel semnificativ mai ridicat de percepție a lipsei de sprijin în școală. Concret, aceștia au o probabilitate de peste două ori mai ridicată (37,5%) de a se simți fără ajutor la școală, comparativ cu restul colegilor (17,7%). De asemenea, riscul de manifestare a unui echilibru emoțional alterat în timpul școlii este semnificativ mai ridicat în rândul elevilor cu CES (37,5%) comparativ cu restul elevilor din clasă (23,1%). Această situație evidențiază nevoia de consolidare a resurselor de sprijin educațional, consiliere psihologică și adaptare a practicilor pedagogice pentru a răspunde echitabil nevoilor acestor elevi.

■ *Percepția actorilor consultați asupra emoțiilor elevilor în mediul școlar și a gestionării acestora*

Îndreptându-ne atenția către grupurile de actori consultate (părinți, profesori, consilieri școlari, experți), acestea au semnalat o deteriorare accentuată a stării emoționale a elevilor de gimnaziu, influențată de multiple presiuni interne și externe, mai pronunțate în școlile de elită și mai puțin pronunțate în cele din medii dezavantajate socio-economic.

Părinții semnalează stres crescut, insomnii, tulburări alimentare și reacții emoționale intense precum plâns, frustrare sau lipsă de încredere în sine. Aceștia au observat un nivel ridicat de suprasolicitare școlară și un stres de performanță la copiii din clasa a V-a, datorită tranziției de la ciclul primar la gimnaziu, și a VIII-a, unde presiunea Evaluării Naționale este dublată de un program încărcat de teme și meditații, generând dificultăți de somn, epuizare și manifestări anxioase. Această stare este întreținută și de mesaje transmise atât de părinți, cât și de unele cadre didactice, care, în opinia lor, exagerează importanța examenului pentru viitorul copiilor.

„Elevii resimt o presiune puternică legată de performanță, ceea ce le afectează stima de sine și dezvoltarea personală. Lipsa abilităților de gestionare a emoțiilor și relaționare, alături de lipsa unui cerc de prieteni cu care să stabilească legături autentice, conduce adesea la retragere în mediul online, unde pot găsi sprijin, dar și riscuri – comportamente adictive, bullying sau cyberbullying.” (părinte și profesor)

Profesorii, pe de altă parte, deși conștienți de unele manifestări emoționale în rândul elevilor (precum anxietate, ideatie suicidară, dificultăți de relaționare etc.), își concentrează în special atenția asupra comportamentelor hiperkinetice și a deficitului de atenție, pe care le percep ca fiind cele mai disruptive în clasă, neglijând adesea manifestările mai subtile, dar frecvente, din sfera anxietății și depresiei.

Consilierii școlari remarcă dificultăți majore legate de lipsa orientării vocaționale și de capacitatea elevilor de a-și identifica propriile abilități și interese și de proiectare a unei direcții de dezvoltare de care să se simtă atașați (ce își doresc, ce vor să facă mai departe, ce le place). Mulți copii nu știu ce își doresc, nu se simt conectați la niciun traseu educațional, iar familiile nu le pot oferi sprijin adecvat. În plus, lipsa unor instrumente de evaluare standardizată împiedică identificarea timpurie a cazurilor de risc și colaborarea eficientă cu părinții pentru oferirea unui sprijin specializat. Aceștia, împreună cu profesorii, afirmă de asemenea că:

„Elevii știu că au o problemă, dar nu știu cui să se adreseze, iar noi, adulții, nu avem întotdeauna timpul, cadrul sau formarea necesară să intervenim.” (profesor)

Experții (specialiști în educație, psihologi, specialiști în psihiatrie pediatrică) atrag atenția asupra gravității problemelor de sănătate mintală în rândul adolescenților, care variază de la anxietate și depresie, la tulburări de alimentație, manifestări comportamentale și diverse forme de adicții. Explicațiile sunt multiple – de la presiunea performanței și lipsa unei abordări socio-emoționale în școală, la dezechilibre familiale și lipsa sprijinului afectiv. De exemplu:

"Am observat ca fiind un motiv de suferință pentru copii faptul că ei nu mai au parte de relații sociale protective, în sensul în care familiile nu mai sunt atât de prezente în viața lor din diverse motive, fie că părinții sunt la serviciu, fie că se confruntă cu probleme financiare sau cu alt tip de probleme. Astfel, atenția părinților nu mai este atât de centrată pe copil așa cum era când acesta era mai mic." (consilier școlar și psiholog)

Toate grupurile consultate remarcă o nevoie clară de intervenție timpurie, de profesionalizare a consilierii și de integrare sistemică a sănătății mintale în politicile educaționale.

5.2.2. Echilibrul socio-emoțional al elevilor în mediul școlar

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 5.2.2

Datele cantitative arată că aproximativ 70% dintre elevii de gimnaziu consideră că dețin un echilibru socio-emoțional adecvat în mediul școlar. Majoritatea elevilor declară că se simt bine în mediul școlar, însă acest echilibru emoțional este vulnerabil și inegal distribuit - peste 80% dintre elevi se simt bine alături de colegii lor, recunosc când greșesc și își ajută colegii, însă doar **63% se simt respectați și apreciați în școală** și doar **60% se simt protejați împotriva oricărui tip de amenințare**. Aproximativ **40%** spun că rareori sau niciodată **nu se simt încurajați să își exprime opiniile**, iar **35%** afirmă **că nu pot discuta cu încredere cu un profesor**, în timp ce **26%** declară că **le este frică de colegii lor**.

Încrederea că școala oferă sprijin, protecție sau apreciere, precum și încrederea în propria capacitate de exprimare și deschiderea profesorilor, scade semnificativ pe măsură ce elevii înaintază în gimnaziu. Datele arată că elevii din clasele mai mari raportează mai des neîncredere în sine și pierderea sensului în relație cu școala. Această deteriorare a conștiinței de sine este corelată cu scăderea încrederii în faptul că școala îi ajută să se descurce în viață – percepție exprimată clar în focus grupuri. Elevii din rural și fetele exprimă percepții mai pozitive, în timp ce elevii refugiați și cei cu dizabilități se simt mai puțin apreciați, sprijiniți sau incluși.

În paralel, datele arată că **13% dintre elevi prezintă risc mediu sau ridicat de dezechilibru socio-emoțional**. Aceștia au scoruri mult mai scăzute privind imaginea de sine, sprijinul familial și echilibrul emoțional. Vulnerabilitățile sociale și contextuale (mediu defavorizat, statut de refugiat, etnie romă, dizabilitate) amplifică riscul de dezechilibru, izolare și excludere, afectând capacitatea elevilor de a se adapta social și de a-și găsi un loc în comunitatea școlară.

Această imagine reflectă un climat școlar în care susținerea emoțională și conectarea interpersonală rămân insuficiente, aspect confirmat și de actorii consultați. Părinții remarcă frecvent oboseala, apatia și izolarea socială în rândul copiilor, factori care contribuie la o stare de insecuritate emoțională. Profesorii confirmă aceste observații, semnalând că elevii au dificultăți de relaționare atât cu colegii cât și cu adulții. Aceste percepții explică procentul important de elevi care nu se simt încurajați să își exprime opiniile/gândurile sau care evită să ceară ajutor.

De asemenea, **scăderea încrederii în profesori**, remarcată în datele cantitative, este corelată cu opinia unanimă a actorilor consultați că școala nu oferă un sprijin emoțional coerent. Consilierii școlari atrag atenția că mulți copii nu se simt conectați la niciun traseu educațional, subliniind nevoia de orientare vocațională și de ghidaj emoțional.

Experții descriu elevii de gimnaziu ca fiind din ce în ce mai fragili emoțional, cu o capacitate redusă de autoreglare, afectați de presiunea performanței, mediul online și lipsa unor mecanisme de suport adecvate. Aceste percepții completează datele cantitative și evidențiază vulnerabilitatea elevilor în fața presiunii sociale și academice. În timp ce 84% dintre elevi se simt bine în rândul colegilor, există o

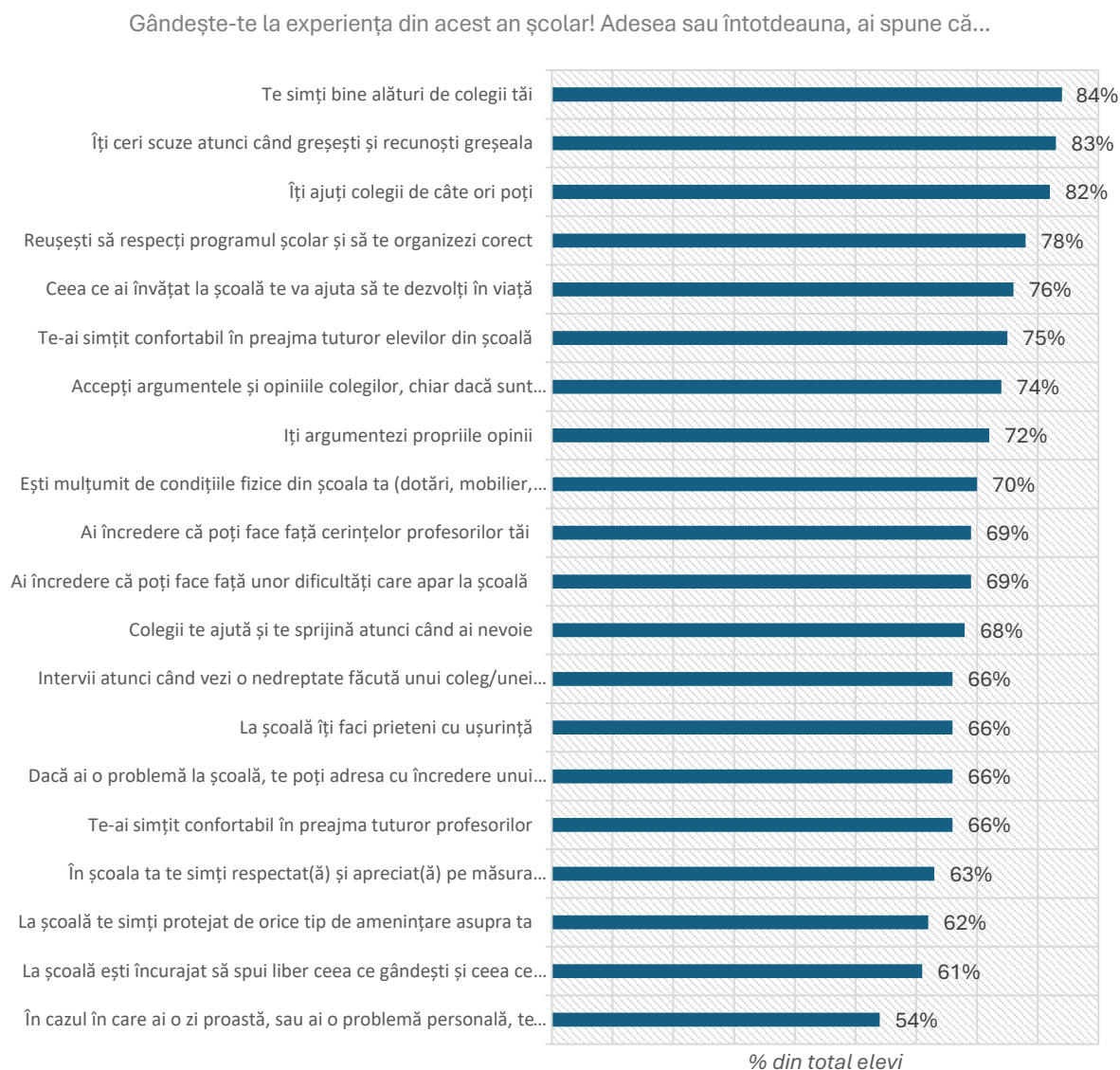
treime care afirmă că nu primesc sprijin de la ceilalți, iar 26% spun că le este frică de colegi – aspecte susținute de profesori, care remarcă frecvența conflictelor între elevi și lipsa empatiei.

Astfel, analiza subliniază nevoia de intervenții personalizate în sprijinul dezvoltării socio-emoționale, de formare a cadrelor didactice și de creare a unui climat școlar sigur și empatic, în care elevii să se simtă înțeleși, sprijiniți și încurajați să își exprime emoțiile și gândurile.

■ *Percepția elevilor asupra propriului echilibru socio-emoțional la școală*

Chestionarul destinat elevilor a inclus mai multe teme referitoare la elemente ce formează echilibrul socio-emoțional. Astfel, elevilor le-au fost adresate întrebări despre experiența lor la școală (cu profesorii și colegii dar și în procesul educațional), percepția asupra rolului pe care îl are școala în viitorul lor, tipuri de relaționare cu profesorii, încrederea în propria persoană și în cadrele didactice etc.

Figură 7: Percepția elevilor asupra propriului echilibru socio-emoțional la școală



Experiența școlară a ultimului an descrisă de elevi evidențiază faptul că peste două treimi dintre aceștia (70%) au un nivel acceptabil al percepției echilibrului lor socio-emoțional în mediul școlar și al modului în care reușesc să facă față provocărilor din acest mediul instituțional.

Peste 80% dintre elevii de ciclu gimnazial declară că se simt bine alături de colegii lor de clasă, că recunosc când greșesc și își ajută colegii de câte ori pot, 78% reușesc să respecte programul școlar și să se organizeze corect, 76% cred că ceea ce au învățat la școală îi va ajuta să se dezvolte în viață, 75% se simt confortabil în preajma tuturor elevilor din școala în care se învață. La polul opus, mai puțin de două treimi dintre elevi se simt respectați și apreciați în școală pe măsura calităților lor (63%), se simt protejați de orice tip de amenințare asupra lor (62%), se simt încurajați să spună liber ceea ce gândesc și ce simt (61%), iar în cazul în care au o zi proastă sau prezintă o problemă personală se pot adresa cu ușurință profesorului consilier școlar (54%).

Aceste percepții sunt discutate în detaliu în cele ce urmează:

Mare parte dintre elevi consideră că au o **experiență școlară** pozitivă. Cu toate acestea, 25% dintre ei sunt de părere că școala nu îi ajută să se dezvolte în viață și 40% nu se simt protejați în școală față de orice amenințare și nu se simt încurajați să spună ceea ce gândesc sau simt, aspect ce este întărit și de cei 25% care nu se simt apreciați.

Majoritatea elevilor de gimnaziu au o **percepție pozitivă asupra școlii**, însă se remarcă diferențe semnificative în funcție de vârstă, gen, mediu de rezidență și apartenența la grupuri vulnerabile. Peste două treimi dintre elevi sunt mulțumiți, adesea sau întotdeauna, de condițiile fizice din școală (dotări, mobilier, curățenie), însă satisfacția scade de la clasa a V-a (74%) la clasa a VIII-a (65%). Elevii din mediul rural și fetele sunt

mai mulțumiți decât colegii din urban și băieții.

Percepția de siguranță în școală este împărțită: doar 60% dintre elevi se simt protejați, în timp ce aproape 40% spun că niciodată sau rareori au acest sentiment – un indicator în creștere alarmantă de la clasa a V-a (30%) la clasa a VIII-a (47%) - iar băieții și elevii din mediul urban se simt mai puțin protejați față de fete și elevii din mediul rural.

Totodată, **o mare parte dintre elevi (75%) consideră că ceea ce învață la școală îi ajută în viață**, însă un sfert dintre elevi nu cred acest lucru. Pe măsură ce înaintează în ciclul gimnazial, se observă o scădere semnificativă a procentului elevilor care consideră că școala îi ajută întotdeauna în viață (de la 61,9% în clasa a V-a la 30,8% în clasa a VIII-a). Fetele și elevii din mediul rural exprimă această convingere într-o măsură sensibil mai mare (27,5%) decât băieții și colegii din mediul urban (20%).

Încrederea în propria persoană și în cadrele didactice este generalizată, dar fragilă: 61% dintre elevi se simt încurajați să își exprime opiniile, însă 39% simt rareori sau niciodată acest lucru. Libertatea elevilor de a-și exprima întotdeauna opiniile corelează cu vârsta, scăzând de la 36,7% în clasa a V-a la 26,4% în

Încrederea în profesori este generalizată dar fragilă și scade de la clasa a V-a la clasa a VIII-a: o treime dintre elevi (35%) simt că nu pot apela cu încredere la profesori sau consilieri atunci când au o problemă și afirmă că au teamă de profesori.

clasa a VIII-a. Fetele și elevii din mediul rural se simt mai încurajați să se exprime, în timp ce elevii refugiați resimt cel mai puțin această libertate. Peste jumătate dintre elevi consideră că sunt apreciați pe măsura calităților lor, însă 25% resimt lipsa acestui echilibru.

Elevii de gimnaziu declară, în majoritate (peste 70%), că **pot face față cerințelor școlare și respectă programul școlar**, însă aceste percepții se diminuează semnificativ până în clasa a VIII-a. Elevii din mediul rural și băieții au o încredere mai ridicată în propriile capacități comparativ cu fetele și colegii din mediul urban.

Încrederea în cadrele didactice scade odată cu înaintarea în vârstă: doar 30% dintre elevii de clasa a VIII-a mai declară că se pot adresa întotdeauna unui profesor, față de 54% în clasa a V-a. De asemenea, 35% dintre elevi au declarat că nu se pot adresa niciodată sau doar rareori cu încredere unui profesor, opinii care converg cu faptul că tot același procent semnificativ de elevi se tem de unii profesori. Elevii din mediul rural au o încredere mai mare decât cei din urban.

Interacțiunile colegiale sunt în general pozitive, însă unii elevi raportează teamă față de colegi (26%) sau dificultăți în a-și face prieteni (34%), iar o parte importantă (33%) nu consideră că primesc sprijin din partea colegilor.

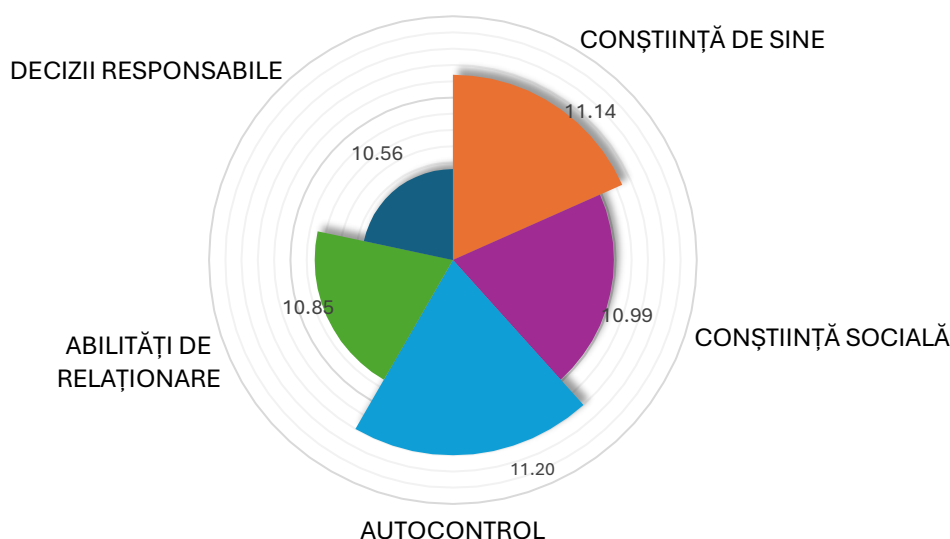
Interacțiunile colegiale sunt, în general, pozitive: 84% dintre elevi spun că se simt bine în rândul colegilor, sentimentul estompându-se ușor spre finalul gimnaziului, iar peste 80% se declară dispuși să

îi ajute pe colegii lor, deși 33% nu consideră că primesc sprijin din partea celorlalți elevi. De asemenea, un procent important de 26 % dintre elevi afirmă că le este frică de colegii lor, iar 34% spun că nu-și fac prieteni ușor la școală.

■ Echilibrul socio-emoțional al elevilor evaluat prin modelul CASEL

Agregarea acestor indicatori a urmărit cele **cinci domenii de competență** pe care SEL¹⁷ (învățarea socio-emoțională) își propune să le dezvolte în rândul copiilor, generând indici de evaluare pentru fiecare dintre acestea, cu valori între 0 și 16 puncte. După cum se poate observa, scorurile obținute sunt relativ similare, cuprinse în intervalul 10,5-11,5 puncte, justificat de gradul ridicat de interconectivitate dintre dimensiuni. Media generală este de 10,95 puncte. Remarcăm faptul că autogestionarea emoțiilor și conștiința de sine sunt sensibil mai dezvoltate comparativ cu abilitățile de a face alegeri responsabile și abilitățile de relaționare.

Figură 8: Echilibrul socio-emoțional al elevilor evaluat prin modelul CASEL



Analizele de contingență au scos în evidență următoarele constatări:

- **Conștiința de sine**, definită prin capacitatea de a-și înțelege propriile gânduri, emoții sau valori, de a-și recunoaște punctele forte și limitele proprii, tinde să scadă ca scor odată cu creșterea nivelului de școlarizare al elevului de ciclu gimnazial ($p=-0,150$), de la o valoare medie de 11,75 puncte în clasa a V-a, la o valoare de 10,3 puncte în clasa a VIII-a. Această tendință descendentă este generată în principal de diminuarea semnificativă ($p=-0,200$) a sentimentului că ceea ce au învățat la școală îi va ajuta să se descurce în viață și de diminuarea încrederii elevilor că pot face față cerințelor profesorilor ($p=-0,140$). Conștiința de sine înregistrează scoruri mai ridicate în mediul rural decât în cel urban, pe fondul unei încrederi semnificativ mai ridicate a copiilor din mediul rural decât a celor din urban că ceea ce au învățat la școală îi va ajuta să se dezvolte în viață.
- **Conștiința socială**, reprezentând capacitatea de a înțelege perspectivele și a empatiza cu ceilalți, scade de asemenea odată cu creșterea în vârstă a elevilor de gimnaziu, de la o valoare medie de 11,52 puncte în clasa a V-a la 10,32 puncte în clasa a VIII-a. Această tendință este cauzată mai ales de scăderea semnificativă ($p=-0,104$) a satisfacției elevilor față de condițiile

¹⁷ Vezi cadrul CASEL

fizice și dotările din școala lor (48% satisfacție în clasa a V-a, 30% satisfacție în clasa a VIII-a) și de diminuarea sentimentului că școala îi poate proteja de orice tip de amenințare ($p=-0,108$), de la 39% încredere în clasa a V-a, la 25% încredere în clasa a VIII-a. De asemenea, valoarea acestei componente este mai ridicată în mediul rural decât în cel urban, pe fondul unei satisfacții mai ridicate a elevilor din mediul rural față de condițiile și dotările din școala lor, a unei ponderi mai ridicate a elevilor din mediul rural care consideră că la școală sunt încurajați să spună liber ceea ce simt și ce gândesc și a unui sentiment de protecție în mediul școlar mai ridicat în cazul elevilor din mediul rural față de cei din urban.

- **Autocontrolul**, reprezentând capacitatea elevilor de a-și gestiona eficient gândurile, emoțiile și comportamentele în diferite situații și de a-și atinge obiectivele și aspirațiile, înregistrează, per ansamblu, punctajul mediu cel mai ridicat (11,2 puncte din 16 posibile). La nivelul indicatorilor care compun această dimensiune, remarcăm faptul că odată cu creșterea în vârstă a copiilor: scade semnificativ ($p=-0,106$) frica elevilor de unii dintre profesori, de la 36% în clasa a V-a, la 24% în clasa a VIII-a; scade semnificativ frica de unii colegi din școală, de la 28% în clasa a V-a la 19,6% în clasa a VIII-a; și scade semnificativ ($p=-0,133$) capacitatea de a respecta programul școlar și a se organiza corect, de la 83,2% în clasa a V-a, la 73,3% în clasa a VIII-a. Acest indice corelează semnificativ cu două dintre caracteristicile socio-demografice ale elevilor: apartenența la etnia romă ($p=-0,129$) crește probabilitatea unui scor scăzut al indicelui de autocontrol; și statutul de refugiat de război ($p=-0,104$) care, de asemenea corelează cu scoruri scăzute ale acestui indice.
- **Abilitățile de relaționare**, înțelese ca abilități de a stabili și menține relații sănătoase și de susținere și de a se descurca în medii cu diverse persoane și grupuri, înregistrează o cotă a indicelui ușor sub media generală a componentelor echilibrului socio-emoțional. Aceste abilități tind să se diminueze odată cu creșterea în vârstă a elevilor de gimnaziu ($p=-0,116$), de la 63% copii cu abilități mediu-ridicate în clasa a V-a, la 50% în clasa a VIII-a, pe fondul scăderii semnificative ($p=-0,102$) a disponibilității de întraajutorare între colegi (atât în a oferi cât și în a primi ajutor) și a creșterii sensibile a sentimentului elevilor că nu sunt respectați și apreciați pe măsura calităților lor.
- **Deciziile responsabile** reprezintă abilitățile de a face alegeri atente și constructive în ceea ce privește comportamentul personal și interacțiunile sociale în diverse situații, constituie dimensiunea cu scorul cel mai scăzut (10,56 puncte). Analiza de contingență evidențiază faptul că elevii din mediul rural au o capacitate medie de a lua decizii responsabile (58%) semnificativ mai ridicată ($p=0,103$) decât cei din mediul urban (49%). O a doua diferență semnificativă din punct de vedere statistic se înregistrează în cazul elevilor cu statut de refugiați de război, a căror probabilitate de a înregistra un scor ridicat pentru această componentă a echilibrului socio-emoțional este semnificativ mai scăzută ($p=-0,160$) decât în cazul celorlalți elevi. La nivel de indicatori, se evidențiază faptul că, odată cu trecerea de la o clasă la alta și finalizarea ciclului gimnazial, scade semnificativ ($p=-0,147$) încrederea elevilor că se pot adresa și pot fi ajutați de cadrele didactice în cazul în care au o problemă și scade sensibil încrederea în sprijinul pe care îl pot primi din partea consilierilor școlari.

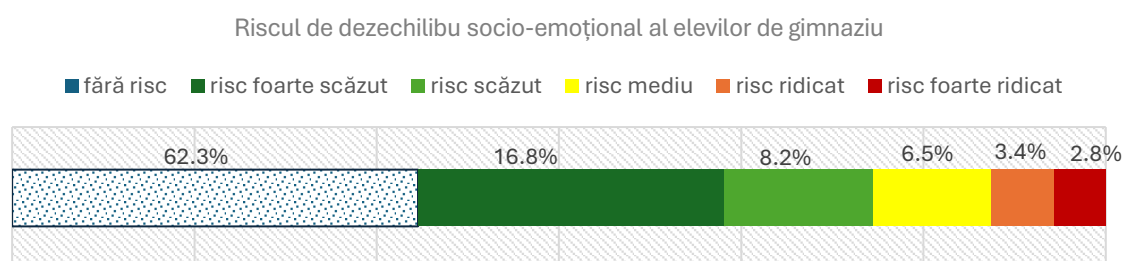
■ *Riscul de dezechilibru socio-emoțional al elevilor în mediul școlar*

Riscul de tulburări de gestionare a emoțiilor (atât tulburările de internalizare a emoțiilor, cât și cele de externalizare a emoțiilor) influențează negativ fiecare dintre dimensiunile componente ale echilibrului socio-emoțional al elevilor. Cu cât deficitul de gestionare a emoțiilor crește, cu atât echilibrul socio-emoțional al copiilor este mai alterat.

Aproape **4 din 10 elevi** prezintă **risc mediu sau ridicat de dezechilibru socio-emoțional**. Cu cât copiii își controlează mai greu emoțiile, cu atât le este mai afectată starea de bine.

La nivelul întregii populații de elevi chestionate, măsurarea manifestării echilibrului socio-emoțional al elevilor în mediul școlar s-a realizat în doi pași: 1) asumarea existenței deficitului de echilibru, pentru fiecare dintre cele cinci componente descrise anterior, pentru scoruri mai mici de o abatere standard diferență față de medie și 2) cumularea ulterioară a coeficienților de risc rezultați.

Figură 9: Riscul de dezechilibru socio-emoțional al elevilor de gimnaziu



Datele colectate în rândul populației de elevi de gimnaziu arată că 62,3% din totalul acestora nu prezintă risc de dezechilibru socio-emoțional, 25% dintre elevi prezintă un risc scăzut, manifestat prin carențe în cazul a una-două dintre cele cinci componente, iar **12,7% dintre elevi prezintă risc mediu sau ridicat**, manifestat prin deficit în cazul a trei sau mai multor componente ale echilibrului socio-emoțional. În cazul a 2,8% dintre elevi se înregistrează deficit semnificativ în cazul tuturor celor cinci dimensiuni ale echilibrului socio-emoțional.

■ Echilibrul socio-emoțional al elevilor din grupurile vulnerabile

Elevii de etnie romă sunt mai puțin mulțumiți de condițiile fizice din școală față de colegii lor (68,33% față de 96,96%) și manifestă o încredere mai scăzută în profesori, simțindu-se mai temători față de aceștia. Cu toate acestea, ei consideră într-o proporție mai mare decât ceilalți colegi că școala îi ajută întotdeauna în viață (55,83% față de 46,89%). În ceea ce privește relația cu ceilalți elevi, doar 75% dintre elevii romi afirmă că se simt bine adesea sau întotdeauna în compania colegilor, în timp ce media pentru restul elevilor este de 84,64%. Pentru elevii de etnie romă ($p=0,129$) crește probabilitatea unui nivel mai scăzut de autocontrol.

Echilibru socio-emoțional la școală –
elevi cu nevoi speciale față de restul colegilor

	romi	CES	refugiați
Satisfacție față de condițiile fizice din școală	- -	-	-
Convingerea că școala îi ajută în viață	+	-	-
Se simt încurajați să-și exprime liber opiniile	-		-
Încrederea de a apela la profesori	-	+	-
Teamă față de profesori	+	+	++
Se simt bine în prezența colegilor	-	-	-
Autocontrol	-		-
Decizii responsabile			- -

Elevii refugiați întâmpină dificultăți semnificative în adaptarea la mediul școlar. Doar 62,5% dintre aceștia se declară mulțumiți de condițiile fizice din școală, un procent inferior mediei de 70,09%. De asemenea, ei exprimă în proporție mai mică decât ceilalți colegi convingerea că școala îi ajută întotdeauna în viață și se simt cel mai puțin încurajați să-și exprime liber opiniile în școală. În ceea ce privește încrederea de a se adresa profesorilor, elevii refugiați manifestă o încredere mai scăzută decât ceilalți colegi, iar teama față de profesori este prezentă într-o proporție semnificativ mai mare (28,13%), față de restul elevilor (13,27%). Referitor la interacțiunea cu ceilalți elevi, doar 68,75% dintre elevii refugiați se simt bine adesea sau întotdeauna în prezența colegilor, în timp ce media generală este de

84,39%. Pentru copiii refugiați crește probabilitatea unui nivel mai scăzut atât de autocontrol ($p=0,104$) cât și de luare a unor decizii responsabile ($p=0,160$).

Elevii cu dizabilități sau cu cerințe educaționale speciale (CES) raportează un nivel mai scăzut de satisfacție față de condițiile fizice din școală (58,33%) comparativ cu ceilalți elevi (70,27%). Percepția lor asupra utilității școlii în viață este mai puțin optimistă, aceștia exprimând în proporție mai mică decât restul colegilor convingerea că școala îi ajută întotdeauna. Elevii cu dizabilități au mai multă încredere că pot să se adreseze întotdeauna profesorilor, în comparație cu ceilalți elevi. Pe de altă parte, teama față de profesori este mai ridicată în rândul lor (20,83%), față de media generală (13,33%). În ceea ce privește interacțiunea cu colegii, doar 79,17% dintre elevii cu dizabilități se simt bine adesea sau întotdeauna în prezența acestora, față de 84,26% dintre ceilalți elevi.

■ Percepția actorilor consultați asupra echilibrului socio-emoțional al elevilor

Elevii sunt descriși de către toți actorii consultați (părinți, profesori, consilieri școlari, specialiști în educație sau sănătate mintală, medici) ca fiind din ce în ce mai fragili emoțional, cu o capacitate redusă de autoreglare și cu un echilibru socio-emoțional afectat de incertitudine personală, presiuni externe și absența unor mecanisme de sprijin coerente din partea școlii și familiei. Părinții semnalează, de asemenea, că mulți copii se simt excluși social și insuficient înțeleși.

„Copiii nu mai înțeleg rostul școlii, nu se mai simt valorizați.”(părinte)

Tot părinții reclamă adesea lipsa de înțelegere din partea unor cadre didactice, absența sprijinului emoțional la clasă și o relație profesor-elev bazată mai mult pe sancțiuni decât pe sprijin, precum și bullying verbal la adresa elevilor din partea unora dintre profesori.

Elevii de gimnaziu se află într-un proces intens de construcție a identității, confruntându-se cu o tensiune permanentă între nevoia de a fi unici și presiunea de a aparține unui grup. Experții subliniază că adolescenții trebuie să gestioneze norme sociale contradictorii într-un interval scurt de dezvoltare și într-un context cu o dezvoltare rapidă, ceea ce le afectează echilibrul intern. Aceștia afirmă că sistemul educațional neglijează dezvoltarea emoțională, punând accent doar pe performanță

cognitivă, ceea ce generează un context școlar nesigur din punct de vedere psihologic, în care elevii nu se pot dezvolta armonios.

Profesorii remarcă vulnerabilitatea crescută a elevilor la influențe externe, inclusiv din mediul online sau din partea altor colegi, și se arată surprinși de ușurința cu care elevii acceptă să se implice în gesturi necugetate care le pot pune viața în pericol. Aceștia consideră că lipsa de empatie și de sprijin parental este un factor major de dezechilibru.

„Elevii au dificultăți semnificative în a comunica și a relaționa, atât cu egalii lor, cât și cu adulții. Relațiile colegiale sunt adesea marcate de lipsa empatiei și de conflicte frecvente. Totodată, există un deficit clar în capacitatea de a discerne între bine și rău, ceea ce contribuie la luarea unor decizii impulsive, riscante sau inadecvate.” (părinte)

Atât părinții cât și consilierii școlari observă că mulți copii ajung în clasa a VIII-a fără o direcție clară privind viitorul lor educațional, fiind dezorientați și lipsiți de capacitatea de a identifica ce își doresc sau ce li se potrivește. Această confuzie este asociată cu o scădere a stimei de sine și cu o accentuată nevoie de validare externă.

„Mulți copii nu știu ce își doresc, nu se simt conectați la niciun traseu educațional, iar familiile nu le pot oferi sprijin adecvat.” (consilier școlar)

Experții avertizează că elevii din grupuri vulnerabile au un echilibru emoțional mai fragil. Aceștia subliniază că elevii cu CES se confruntă frecvent cu lipsa adaptării educaționale și cu stigmatizare, ceea ce alimentează comportamente de retragere sau auto-vătămare, iar copiii refugiați sunt retrași, nu se simt integrați, au tendința să se închidă în ei sau să reacționeze impulsiv.

5.2.3. Starea de bine a elevilor de gimnaziu la școală și în general

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 5.2.3

Datele cantitative arată că **59% dintre elevii de gimnaziu declară că se simt bine la școală, iar 74% afirmă că, în general, se simt bine.** Totuși, **12% dintre elevi prezintă risc de alterare a stării de bine atât acasă, cât și la școală.** Există și situații în care școala este percepută de elevi fie ca un refugiu, fie ca o sursă de stres.

Imaginea de sine pozitivă și sprijinul familial se dovedesc a fi factori protectivi esențiali. Peste 70% dintre elevi se consideră inteligenți, mulțumiți de aspectul lor fizic și bine îngrijiți de familie, iar peste 73% se simt integrați în colectiv și apreciați de profesori și colegi. Cu toate acestea, experții și consilierii atrag atenția că aceste percepții pozitive sunt fragile, mai ales atunci când relațiile cu familia sau cu profesorii sunt slabe sau lipsite de consistență.

Elevii aflați în risc emoțional tind să se perceapă negativ sub toate aspectele: imagine corporală, inteligență, sprijin familial. Scorurile de autoevaluare sunt vizibil mai scăzute în rândul acestora – doar 4,95/10 la echilibrul emoțional, față de 7,06/10 la elevii fără risc. Această discrepanță evidențiază capacitatea lor de introspecție, dar și absența unor contexte care să favorizeze exprimarea emoțională și sprijinul psihologic în școală.

Deși nu s-au identificat diferențe semnificative în funcție de gen sau mediu de rezidență, **starea de bine scade treptat cu vârsta:** elevii mai mari se simt mai puțin apreciați de profesori și mai izolați social, indicatori esențiali al bunăstării școlare; acest sentiment este mai pronunțat în rândul elevilor din grupuri vulnerabile – romi, copii cu CES sau refugiați. Scăderea stării de bine este corelată cu o creștere a presiunii academice și o lipsă de spații sigure pentru exprimarea emoțiilor sau pentru a primi sprijin

adecvat. Experții confirmă că sistemul educațional acordă prioritate performanței cognitive, în detrimentul dezvoltării socio-emoționale, generând un climat psihologic nesigur pentru elevi.

Starea de bine este strâns legată de gestionarea emoțiilor și echilibrul socio-emoțional - elevii cu dificultăți în reglarea emoțională, fie de internalizare (anxietate, depresie), fie de externalizare (impulsivitate), au o probabilitate mult mai mare de a resimți un nivel scăzut al bunăstării. Aproximativ 52% dintre elevii cu risc emoțional au și o stare de bine alterată, iar 48% dintre elevii cu dezechilibru socio-emoțional raportează un nivel scăzut al stării de bine la școală, în special din cauza nivelurilor scăzute ale conștiinței de sine și ale abilităților de relaționare.

Aceste constatări sunt susținute și de observațiile experților, care subliniază că starea de bine este influențată de nevoia de apartenență la grup și de presiunea conformismului, accentuând impactul socializării online și al influențelor contradictorii asupra echilibrului emoțional. Aceste dificultăți sunt adesea accentuate de crizele de identitate și de imagine corporală negativă, descrise de experți drept fenomene în creștere în rândul adolescenților. În lipsa unui sprijin constant, toată această presiune contribuie la scăderea stimei de sine, elevii se retrag social, iar platformele online devin spații de refugiu, dar și de risc.

Nu în ultimul rând, **bullyingul și comportamentele de risc afectează profund starea de bine**. 38% dintre victimele bullyingului, 27% dintre agresori și 25% dintre cei care se automutilează sau consumă substanțe raportează o stare de bine scăzută. Aceste date confirmă că violența – sub orice formă – este incompatibilă cu o experiență școlară pozitivă.

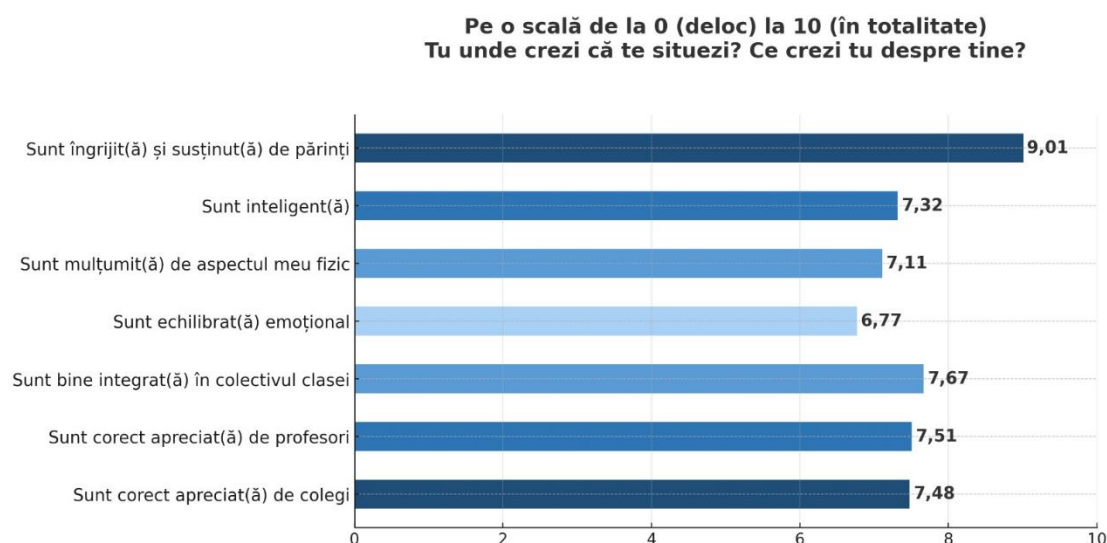
Astfel, starea de bine a elevilor de gimnaziu este afectată de o combinație complexă de factori: presiunea academică, lipsa sprijinului emoțional, provocările de relaționare, tensiunile dintre nevoia de unicatitate și nevoia de apartenență, influențele sociale contradictorii și lipsa de spații sigure pentru exprimarea emoțiilor.

Starea de bine a elevilor de gimnaziu la școală este practic rezultatul sintetic al abilităților de gestionare a emoțiilor, al echilibrului lor socio-emoțional și al calității mediului școlar în care își desfășoară activitatea. Trebuie însă subliniat faptul că starea de bine a copilului la școală este semnificativ influențată de starea generală de bine a acestuia, stare generală care agregă multipli factori ce fac obiectul prezentei analize: starea psiho-socio-economică a familiei, sănătatea fizică a copilului, contextul comunitar și cultural în care copilul trăiește.

■ *Percepția elevilor privind propria stare de bine*

Chestionarul destinat elevilor a inclus elemente ce indică **starea lor de bine**, atât la școală cât și în general. Astfel, elevilor le-au fost adresate întrebări privind percepția propriei persoane **în general** (cu 4 itemi – *sunt echilibrat(ă) emoțional, sunt mulțumit(ă) de aspectul meu fizic, sunt inteligent(ă), sunt îngrijit(ă) și susținut(ă) de părinți*) și **la școală** (cu 3 itemi - *sunt bine integrat(ă) în colectivul clasei, sunt corect apreciat(ă) de profesori, sunt corect apreciat(ă) de colegi*).

Figură 10: Percepția elevilor privind propria stare de bine



Pentru evaluarea stării generale de bine a copilului a fost construit un index cumulativ al tuturor celor 7 itemi, cu o valoare maximă de 70 de puncte. Indexul stării de bine la școală este parte a acestui index, utilizează aceeași metodologie de construcție, format prin cumularea celor 3 itemi (*sunt bine integrat(ă) în colectivul clasei, sunt corect apreciat(ă) de profesori, sunt corect apreciat(ă) de colegi*), și are o valoare maximă de 30 de puncte. Cu cât punctajul celor doi indecși este mai aproape de valoarea lor maximă, cu atât starea de bine a copiilor este mai bună.

Majoritatea elevilor se simt bine în pielea lor și apreciați la școală, însă rămâne o proporție importantă — **între 25% și 40%** — de copii care **nu se simt integrați, apreciați sau echilibrați emoțional**.

Majoritatea elevilor declară un nivel ridicat al stării generale de bine¹⁸: 59% dintre elevi se simt mai degrabă echilibrați emoțional, 66% sunt mulțumiți de aspectul lor fizic, 72% consideră că sunt inteligenți, 93% consideră că sunt bine îngrijiți de către părinți / tutori. De asemenea, starea de bine la școală este apreciată pozitiv de cea mai mare

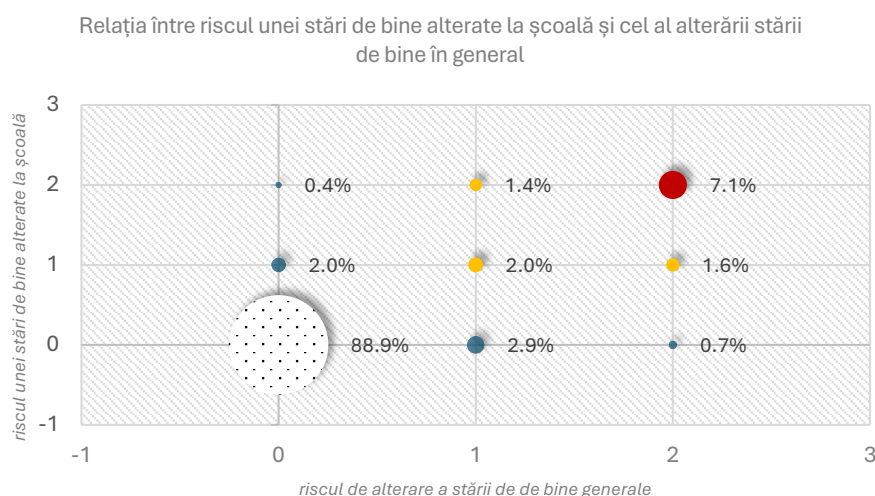
parte dintre elevi: 74% consideră că sunt bine integrați în colectivul clasei, 73% apreciază că sunt corect apreciați de către profesori și 73% cred că sunt corect apreciați de către colegi; rămâne totuși un procent important de aproximativ 25% dintre elevi care nu simt niciunul din aceste lucruri.

■ Riscul unei stări de bine alterate a elevilor

Construcția riscului de a avea o stare de bine generală alterată, sau o stare de bine la școală alterată, s-a realizat prin raportare la media fiecăruia din cei doi indicatori, prin stabilirea pragului de diferență negativă de o abatere standard pentru risc mediu și de 1,5 abateri standard pentru risc ridicat.

¹⁸ Media celor două variabile construite se poziționează la 75% din valoarea maximă a celor două scale, respectiv la 22,66 pentru indexul stării de bine la școală (maxim 30 de puncte) și 52,87 pentru indexul stării generale de bine (maxim 70 de puncte)

Figură 11: Relația între riscul unei stări de bine alterate la școală și cel al alterării stării de bine în general



În mod evident, corelația între cele două tipuri de risc este intensă ($p=0,830$). Mai precis, 88,9% dintre copii nu prezintă risc de alterare a stării de bine nici la școală, nici în general. 2,4% din copii prezintă risc de alterare a stării generale de bine la nivel general, nu însă și la școală. Pentru aceștia, școala reprezintă un mediu de "refugiu"; 3,7% prezintă risc (mediu sau ridicat) de alterare a stării de bine doar la școală, nu și în general. Pentru aceștia, școala reprezintă un mediu de "pedeapsă". **12,1% dintre copii prezintă risc de alterare a stării de bine atât la școală cât și acasă.** Din aceștia, aproape două treimi (7,1%) prezintă risc ridicat al ambelor stări de bine.

În urma corelării statistice a stării de bine cu capacitatea de gestionare a emoțiilor și echilibrul socio-emoțional, s-au constatat următoarele:

Elevii cu risc ridicat de alterare a stării de bine la școală se simt dezechilibrați emoțional ($p=-0,393$), sunt mai nemulțumiți de aspectul lor fizic ($p=-0,417$), se simt mai puțin inteligenți ($p=-0,725$) și mai puțin îngrijiți și susținuți de părinți ($p=-0,379$). Nu au fost identificate corelații semnificative între riscul stării de bine la școală și caracteristici socio-demografice ale elevilor (gen, mediu rezidențial, nivel educațional), însă la nivel de indicatori se reconfirmă faptul că, odată cu creșterea în vârstă a elevilor, aceștia tind să se simtă mai puțin apreciați de profesori.

Peste 1 din 10 elevi prezintă un risc de alterare a stării de bine, atât la școală cât și acasă. Pentru unii copii, școala este singurul loc unde se simt în siguranță, iar pentru alții, dimpotrivă, școala este sursa principală de disconfort.

Elevii care au riscul să se simtă rău la școală tind să se perceapă mai frecvent ca fiind mai puțin inteligenți, nemulțumiți de aspectul fizic și mai puțin susținuți de familie.

Starea de bine la școală se corelează intens cu gestionarea eficientă a emoțiilor și calitatea sănătății mintale a elevilor ($p=0,339$), atât cu componenta de internalizare eficientă a acestora ($p=0,347$) cât și în ceea ce privește gestionarea eficientă a modului în care acestea sunt externalizate ($p=0,217$). 52% dintre elevii care prezintă risc de alterare a stării de bine la școală prezintă și risc de tulburări în gestionarea emoțiilor.

Jumătate dintre elevii cu risc de dificultate în gestionarea emoțiilor prezintă și riscul de a se simți rău la școală.

Starea de bine la școală se corelează intens cu echilibrul socio-emoțional al elevilor în mediul școlar ($p=0,421$), atât în ansamblu, cât și cu fiecare dintre componentele echilibrului socio-emoțional, în special cu conștiința de sine ($p=0,373$) și cu abilitățile de relaționare ($p=0,391$). 48% dintre elevii care prezintă

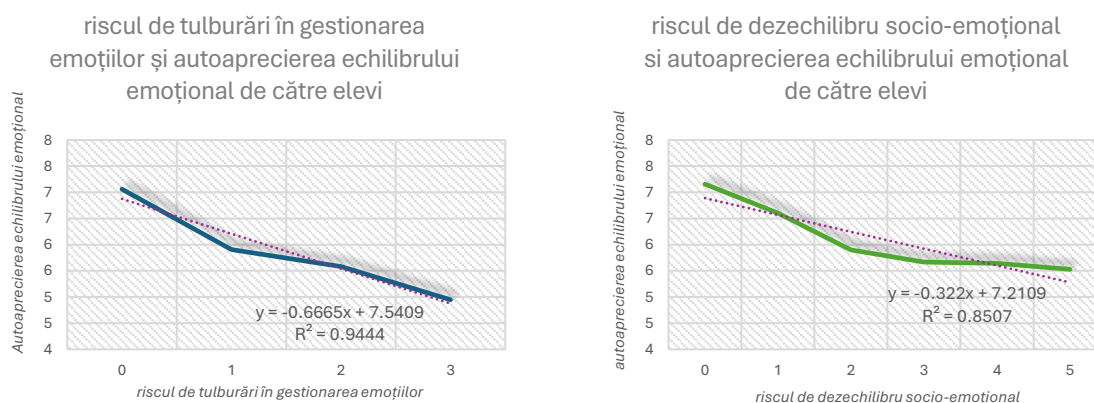
risc mediu sau ridicat de dezechilibru socio-emoțional prezintă și risc mediu sau ridicat de alterare a stării de bine la școală.

Remarcăm în tabelul de contingență că modul în care elevii își percep propriul echilibru emoțional este puternic corelat cu valorile identificate statistic prin agregarea indicatorilor privind gestionarea emoțiilor ($p=0,212$) și echilibrul socio-emoțional ($p=0,217$). Astfel: media de apreciere a propriului echilibru emoțional de către elevi este 4,95 puncte din 10 posibile în rândul celor cu risc accentuat de tulburări de gestionare a emoțiilor, în comparație cu 7,06 puncte în cazul elevilor fără astfel de risc; respectiv media de autoapreciere a propriului echilibru emoțional este de 5,5 puncte din 10 posibile în cazul elevilor identificați cu risc ridicat de dezechilibru socio-emoțional, în comparație cu 7,16 puncte din 10 posibile în cazul celor fără risc. Cu alte cuvinte, elevii își dau seama că este ceva "în neregulă" în structura lor emoțională și declară acest lucru.

Elevii conștientizează propriul dezechilibru: cei care se află în risc emoțional ridicat își evaluează semnificativ mai slab echilibrul emoțional decât colegii fără acest risc.

Relațiile slabe cu profesorii și colegii cresc riscul unei stări de bine scăzute, mai ales când lipsesc aprecierea, sprijinul sau încurajarea exprimării.

Figură 12: Riscul de tulburări în gestionarea emoțiilor și autoaprecierea echilibrului emoțional de către elevi



Probabilitatea de a avea o stare de bine la școală este corelată cu fenomenul agresivității copilului în mediul școlar: 38% dintre elevii cu risc mediu sau ridicat de a fi victime ale bullyingului școlar au o

Elevii care prezintă risc de bullying (ca victimă sau agresor) sau de comportamente distructive (autovătămare, consum de substanțe) au o probabilitate mai mare de a avea o stare de bine alterată la școală.

stare alterată de bine la școală ($p=0,290$), 27% dintre elevii cu risc mediu sau ridicat de a fi agresori în situații de conflict școlar au o stare alterată de bine la școală ($p=0,151$) și 25% dintre cei care au risc mediu sau ridicat de a avea comportamente de autovătămare, consum de alcool sau substanțe interzise au o stare alterată

de bine la școală ($p=0,219$).

■ Percepția actorilor consultați asupra stării de bine a elevilor

Oboseala, tulburările de somn, izolarea și retragerea socială sunt simptome raportate frecvent de către părinți, la care se adaugă scăderea stimei de sine, imaginea corporală negativă și crizele de identitate, semnalate de experți drept fenomene în creștere în rândul adolescenților, acestea din urmă în special în clasele terminale ale gimnaziului. În acest context, experții semnalează că:

„Adolescenții se confruntă cu o tensiune puternică între dorința de a fi unici și presiunea de a aparține unui grup. Ei trebuie să gestioneze norme sociale contradictorii, unele diferite de cele învățate în familie, într-un interval scurt de dezvoltare și într-un context social cu o evoluție rapidă. Asta le afectează echilibrul intern și starea de bine. Până și mie ca adult îmi este greu să mă adaptez la acest context într-o transformare perpetuă.” (psiholog)

Părinții consideră că starea de bine este afectată de presiunea academică, lipsa unui sprijin emoțional real și coerent în școală, precum și de calitatea redusă a relațiilor cu profesorii. Părinții reclamă lipsa empatiei din partea profesorilor și relații educaționale bazate pe sancțiuni. Aceștia subliniază faptul că mulți copii nu mai găsesc plăcere în a merge la școală și nu se simt în siguranță sau apreciați.

În ceea ce privește starea de bine în general, profesorii și consilierii semnalează lipsa de implicare a familiei, lipsa abilităților parentale și a recunoașterii problemelor și/sau riscurilor legate de echilibrul socio-emoțional și de starea de bine la copii. Părinții recunosc că nu au mereu „răspunsuri sau instrumente” pentru a face față dificultăților copiilor. În acest context, experții subliniază nevoia de educație parentală sistematică și sprijin comunitar.

Profesorii și consilierii atrag atenția asupra lipsei de motivație, apatiei și oboselii cronice în rândul elevilor, corelate cu dificultățile de comunicare și lipsa empatiei între elevi. Experții consideră că lipsa unor politici clare și a unor spații de exprimare emoțională în școală contribuie semnificativ la degradarea stării generale de bine a elevilor.

„Sistemul educațional neglijează dezvoltarea emoțională, punând accent doar pe performanță cognitivă, ceea ce generează un context școlar nesigur psihologic, în care elevii nu se pot dezvolta armonios.” (expert în educație)

Profesorii recunosc de asemenea că nu au timp sau instrumente suficiente pentru a susține starea de bine a elevilor, iar consilierii atrag atenția asupra problemelor semnalate de copii, a lipsei resurselor și a sprijinului instituțional pentru intervenții proactive.

„De cele mai multe ori elevii vin la cabinet pentru că nu se simt integrați sau nu au încredere în ei, pentru că nu reușesc să facă față anumitor situații sau nu își gestionează cum trebuie emoțiile sau pentru că ar vrea să fie mai performanți. Sunt și cazuri de bullying dar n-aș zice că sunt predominante.” (consilier școlar)

5.2.4. Factori de risc. Agresivitate - auto-vătămare și bullying.

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 5.2.4

Bullyingul și comportamentele de risc se dovedesc a fi un fenomen extins, grav și insuficient gestionat. Deși mulți elevi percep școala ca un spațiu predominant pozitiv, bullyingul și agresivitatea sunt fenomene răspândite în mediul școlar. Aproximativ **18–19% dintre elevi raportează experiențe frecvente de intimidare, tachinare sau jigniri**, manifestate constant pe parcursul gimnaziului, în special în clasele inferioare. Pasivitatea colegilor amplifică problema: **46% dintre elevi afirmă că nu intervin**

atunci când asistă la acte de agresiune, contribuind astfel la normalizarea comportamentului abuziv și la accentuarea sentimentului de insecuritate al victimelor.

Un alt semnal de alarmă este incidența comportamentelor de auto-vătămare, raportate de 25% dintre elevi, în special de fete. Deși tendința scade ușor în clasa a VIII-a, prevalența rămâne îngrijorătoare și indică dificultăți majore de reglare emoțională.

Există corelații puternice între bullying, auto-vătămare și dezechilibrele emoționale: 45% dintre elevii cu dificultăți în gestionarea emoțiilor prezintă și risc de auto-vătămare sau consum de substanțe. De asemenea, elevii cu abilități scăzute de relaționare și conștiință de sine redusă sunt mai predispuși să devină victime sau agresori.

Comportamentele de risc se cumulează și se potențează reciproc - 16% dintre elevi au risc mediu sau ridicat de a fi fost victime ale bullyingului, 15% au fost agresori, iar 11% prezintă risc de auto-vătămare sau consum de alcool și substanțe. **Aproximativ 38% dintre victime sunt și agresori**, indicând un cerc vicios al violenței și suferinței emoționale.

Elevii din grupuri vulnerabile sunt afectați disproporționat - copiii de etnie romă sunt de peste două ori mai susceptibili la tachinare și jigniri comparativ cu restul colegilor, iar 40% dintre elevii cu dizabilități și 29% dintre refugiați afirmă că au fost intimidați sau porecliți. În plus, elevii cu dizabilități sau CES sunt de trei ori mai predispuși la auto-vătămare față de colegii lor. De asemenea, actorii consultați atrag atenția că elevii din mediul rural sunt mai expuși la bullying decât cei din mediul urban, iar copiii proveniți din familii defavorizate, monoparentale sau cu mulți copii sunt mai vulnerabili la agresiuni.

Toți actorii educaționali consultați – profesori, consilieri, părinți, experți – recunosc bullyingul ca formă de abuz, nu ca o simplă ceartă/conflict între elevi. Acesta poate avea consecințe grave asupra stimei de sine, sănătății mintale, incluziunii sociale și performanței școlare. Formele raportate variază de la excludere socială, tachinări „în glumă”, jigniri și umilire online, distrugerea obiectelor personale sau intimidare fizică, până la agresiuni pe criterii de etnie, gen sau dizabilitate. Aceste observații corelează cu datele cantitative care arată că peste 25% dintre elevi se simt nesiguri la școală, iar 26% au teamă de colegi.

De asemenea, actorii consultați subliniază rolul familiei ca factor de risc sau de protecție, menționând că elevii care sunt agitați sau violenți provin adesea din medii familiale dificile. Profesorii dau exemple de cazuri de copii care își exprimă clar lipsa de sprijin afectiv. Astfel, presiunea emoțională, lipsa validării, expunerea la violență în familie sau neglijența pot amplifica riscul de comportamente agresive sau de victimizare. Printre factorii de risc specifici pentru comportamentele agresive se regăsesc dorința de a domina sau controla, nivelul scăzut de inteligență emoțională, presiunea de grup, lipsa educației privind diversitatea, expunerea la conținuturi nepotrivite în mediul online și lipsa unui cadru clar împotriva bullying-ului. Pentru victimizare, factorii includ lipsa încrederii în sine, timiditatea, izolarea socială, diferențele de statut, fizice, etnice sau de orientare sexuală, și lipsa unui sprijin afectiv.

În același timp, experții atrag atenția asupra efectelor tehnologiilor digitale: utilizarea excesivă și necontrolată a acestora favorizează formele de cyberbullying și comportamentele de risc, inclusiv auto-vătămarea sau dezvoltarea unor adicții. Experții subliniază că efectele bullying-ului și ale cyberbullying-ului asupra sănătății mintale sunt complexe: anxietate, depresie, scăderea stimei de sine, auto-izolare, marginalizare, adicții, tulburări de somn și alimentație, scăderea motivației școlare și chiar tendințe de abandon școlar.

Actorii consultați consideră că lipsa intervenției sistemice este o problemă majoră: multe incidente nu sunt vizibile în timpul orelor, iar elevii ezită să le raporteze din teamă sau rușine. Absența unor politici

clare și unitare, inclusiv a unui cadru clar de prevenire a bullying-ului, conduce la tratarea superficială a cazurilor și la perpetuarea fenomenului.

În acest context, rolul comunității școlare este esențial. Cadrele didactice, consilierii și experții subliniază nevoia urgentă de intervenții preventive, de formare a profesorilor și elevilor, și de promovare a empatiei și a comportamentelor prosociale. Martorii la bullying ar trebui formați ca agenți activi ai schimbării, însă intervențiile actuale rămân reactive, sporadice și insuficiente.

Concluzionând, analiza arată că bullying-ul, auto-vătămarea și comportamentele de risc nu sunt doar simple incidente izolate, ci expresii ale unor dezechilibre mai profunde din mediul familial, școlar și social. Pentru a reduce aceste riscuri, este necesară o abordare sistemică: dezvoltarea unui climat școlar sigur, a unor politici clare de prevenire, formarea cadrelor didactice și sprijinirea părinților în gestionarea situațiilor dificile. Datele cantitative și percepțiile calitative converg în a sublinia că sănătatea emoțională a elevilor este strâns legată de calitatea relațiilor, de sprijinul primit și de capacitatea școlii de a răspunde nevoilor lor reale. În plus, majoritatea actorilor consultați consideră esențială implicarea părinților în prevenirea și gestionarea bullying-ului și a altor comportamente de risc, prin creșterea nivelului de conștientizare, participarea la activități comune cu școala și acces la consiliere de specialitate.

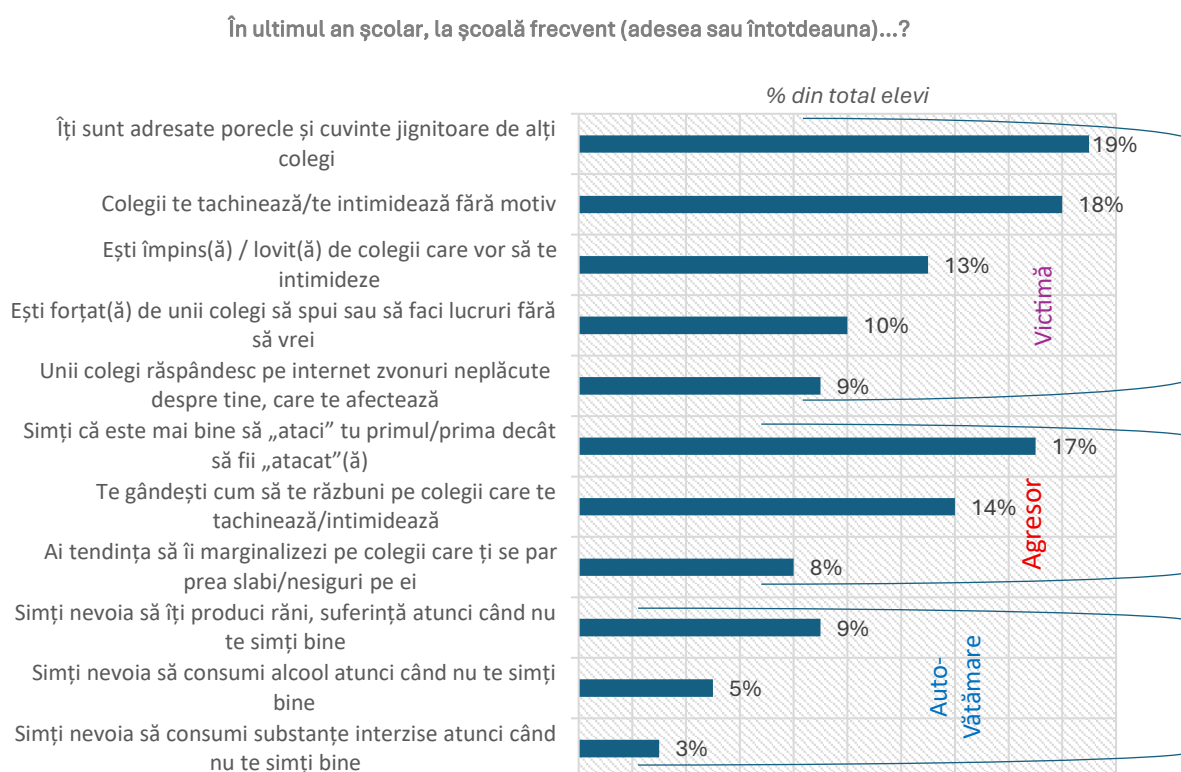
Având în vedere prevalența la nivel global și efectele acestor fenomene sociale asupra copiilor și adolescenților, capitolul de față prezintă rezultate cu privire la violența în școală, bullying și cyberbullying în România, analizând deopotrivă opinii ale elevilor, părinților, specialiștilor în educație și ale specialiștilor în sănătate mintală.

■ *Percepția și reacția elevilor cu privire la manifestările de agresivitate*

Chestionarul destinat elevilor a inclus o serie de sub-dimensiuni referitoare la agresivitate și bullying în rândul acestora. Astfel, elevilor le-au fost adresate întrebări privind comportamentele agresive și auto-agresive, consumul de substanțe interzise, respectiv reacțiile la intimidare și bullying.

Tabloul general al agresivității în mediul școlar este prezentat în graficul următor:

Figură 13: Tabloul general al agresivității în mediul școlar



În general, elevii percep experiența școlară din anul 2024-2025 ca fiind mai degrabă pozitivă, raportat la interacțiunile cu alți colegi. Există totuși un număr important de elevi care adesea sau chiar întotdeauna resimt acțiuni de intimidare și bullying din partea altor colegi. Fără diferențe semnificative de gen ($p=0,016$), cele mai mari ponderi se înregistrează pentru următoarele experiențe ale elevilor:

Aproximativ 18–19% dintre elevi declară că sunt frecvent **intimidați, tachinați sau jigniți** la școală, dar în special în clasele inferioare.

- *colegii i-au tachinat (întotdeauna 6%; adesea 12%)*. Se observă o tendință de creștere nu foarte relevantă, pe parcursul ciclului gimnazial, de la 15,32% elevi din clasa a V-a, până la 16,82% elevi de clasa a VII-a, care afirmă că adesea sau întotdeauna sunt tachinați/intimidați de alți colegi.
- *le-au fost adresate porecle și cuvinte jignitoare (întotdeauna 8%, adesea 11%)*. Există o tendință de creștere a riscului ca adesea sau întotdeauna elevii de clasa a V-a (17,60%), respectiv clasa a VI-a (22,40%), să fie porecliți sau jigniți, respectiv de scădere a riscului, între clasa a VII-a (19,20%) și a VIII-a (17,29%).

Aproape 50% dintre elevi nu iau măsuri atunci când colegii lor sunt intimidați sau agresați.

Dacă avem în vedere **reacțiile elevilor la diverse forme de intimidare și bullying**, constatăm că există tendința de a nu se implica în apărarea colegilor: 46% dintre elevi au menționat că niciodată ori rareori încearcă să își sprijine colegii aflați în situații de intimidare și bullying. Cu o pondere relativ considerabilă ($p=0,060$), tendința elevilor din mediul rural (49,95%) de a lua măsuri adesea sau

întotdeauna atunci când un coleg este agresat/intimidat este de scădere față de mediul urban (58,21%).

La item-ul care exprimă **nevoia elevilor de a-și produce răni atunci când nu se simt bine**, frecvențele sunt descrescătoare, de la *rareori* (15%), la *adesea* (5%) ori *întotdeauna* (4%). Cu o pondere considerabilă ($p=0,103$), fetele simt nevoia mai mult decât băieții de a-și produce răni sau suferință când nu se simt bine. Pe de o parte, observăm o creștere a probabilității - pe axa niciodată sau rareori - ca elevii de gimnaziu să își producă răni, suferință atunci când nu se simt bine, de la clasa a V-a (90,06%) la clasa a VIII-a, la (91,59%). Pe de altă parte, se observă o descreștere a auto-agresivității - pe axa adesea sau întotdeauna - de la clasa a V-a (9,94%) la clasa a VIII-a (8,41%).

Aproape **25% dintre elevi simt uneori nevoia de a-și produce răni** atunci când nu se simt bine.

■ *Riscul implicării în violență în mediul școlar*

Aproximativ 16% dintre elevi au risc mediu sau ridicat de a fi victime ale bullyingului, 15% pot deveni agresori, iar 11% prezintă risc de auto-vătămare sau consum de alcool /substanțe.

Pentru fiecare dintre cele trei categorii de implicare în violență în mediul școlar (victimă a bullyingului, agresor și auto-vătămare, inclusiv consum de substanțe dăunătoare) a fost construit câte un **indice compozit** în vederea

identificării și analizei riscului pe care îl au elevii de gimnaziu de a fi parte a uneia dintre categoriile de actori ai violenței în mediul școlar. Riscul mediu, respectiv ridicat, a fost calculat prin raportare la pragul de 1, respectiv 1,5 abs (abateri standard) în raportul cu media.

În urma construcției acestor indici agregați, se evidențiază următoarele constatări:

- 16% dintre elevi au risc mediu (7%) sau ridicat (9%) de a fi fost victime ale bullyingului pe parcursul acestui an școlar;
- 15% dintre elevi au o probabilitate medie (7% dintre ei) sau ridicată (8%) de a fi fost agresori pe parcursul anului școlar în curs;
- 38% dintre victime au și riscul de a fi fost agresori în perioada de referință, nu neapărat în aceeași situație de bullying;
- 11% dintre elevi au risc mediu (5%) sau ridicat (6%) de auto-vătămare sau consum de substanțe vătămătoare (alcool, substanțe interzise);

Riscul de autovătămare și consum de substanțe vătămătoare este intens corelat cu probabilitatea ca elevul să fie victimă a bullyingului ($p=0,390$), sau agresor ($p=0,371$), jumătate dintre elevii care au risc de autovătămare sau consum de substanțe dăunătoare, fiind fie victime ale bullyingului școlar, fie agresori în acte de bullying la școală.

Jumătate dintre cei cu risc de auto-vătămare sunt implicați și în alte forme de violență școlară, fie ca victime, fie ca agresori, ceea ce evidențiază legătura strânsă între aceste comportamente.

În urma corelării statistice a riscului de violență în școală cu capacitatea de gestionare a emoțiilor și echilibrul socio-emoțional, s-au constatat următoarele:

Per ansamblu, riscurile de deficit de gestionare a emoțiilor, riscurile de dezechilibru socio-emoțional și riscurile de violență în școală sunt intens corelate, prezentând o arhitectură unitară a nevoii de intervenție în rândul elevilor de gimnaziu.

Astfel, deficitul general de gestionare a emoțiilor, atât în componenta de deficit de internalizare a acestora (anxietate, depresie), cât și în componenta de deficit de externalizare (ADHD, tulburări de comportament), se reflectă în probabilitatea semnificativ mai ridicată de a fi victimă, agresor sau de autovătămare și consum de substanțe dăunătoare. Același lucru este valabil și pentru nivelul scăzut al echilibrului socio-emoțional, atât la nivel agregat cât și la nivelul fiecărei componente. Spre exemplu:

Atunci când elevii nu își pot gestiona bine emoțiile sau nu au un echilibru socio-emoțional solid, au probabilitatea semnificativ mai ridicată să fie implicați în situații de violență la școală — fie ca victime, fie ca agresori, sau prin comportamente de autovătămare și consum de substanțe.

- Probabilitatea victimelor bullying-ului școlar de a prezenta deficit de internalizare a emoțiilor este dublă în comparație cu cei care nu sunt victime ale acestui fenomen;
- O treime dintre elevii cu risc de a fi agresori au risc semnificativ de a prezenta tulburări de externalizare a emoțiilor (ADHD, tulburări comportamentale);
- 45% dintre elevii cu risc ridicat sau acut de gestionare deficitară a emoțiilor prezintă risc mediu sau ridicat de autovătămare, consum de alcool sau substanțe interzise;
- 32% dintre elevii cu deficit pe componenta conștiinței de sine din ansamblul echilibrului socio-emoțional prezintă risc de a fi victime ale bullying-ului școlar prezintă;
- 30% dintre elevii cu nivel scăzut al conștiinței sociale prezintă risc mediu sau ridicat de a fi agresori în situații de bullying în școală;
- 39% dintre elevii cu risc mediu sau ridicat de autovătămare, consum de alcool sau substanțe interzise prezintă deficit de autogestionare;
- 31% dintre elevii cu abilități de relaționare scăzute prezintă risc de a fi victime ale agresivității școlare;
- 28% dintre elevii cu deficit de responsabilitate a deciziilor prezintă risc de a fi agresori în situații de violență la școală;
- 36% dintre elevii cu deficit general de echilibru socio-emoțional prezintă risc de autovătămare, consum de alcool și/sau substanțe interzise.

■ Implicarea și reacția la violență a elevilor în situații speciale

Referitor la *intimidare și bullying* în rândul elevilor, cei de etnie romă sunt mai des ținta tachinărilor sau intimidărilor comparativ cu alți colegi (37,5% față de 16,88%) și a poreclelor sau cuvintelor jignitoare (33,33% față de 18,16%). Într-o astfel de situație se află și elevii cu dizabilități, expuși mai mult la porecle și cuvinte jignitoare (39,58%) spre deosebire de colegii lor (18,60%); respectiv la tachinare / intimidare (29,17% față de 18,10%).

În ceea ce privește *comportamentul de auto-vătămare*, în ciuda provocărilor de intimidare și bullying, elevii de etnie romă sunt mai puțin predispuși la comportamente de auto-vătămare comparativ cu restul elevilor (7,5% față de 9,67%). Există o tendință mai ridicată ($p=0,092$) la elevii refugiați în a-și provoca răni sau suferință, comparativ cu ceilalți colegi; situația este întâlnită, de asemenea, în rândul elevilor cu dizabilități (25% față de 8,5%).

Implicarea și reacția la violență –
elevi cu nevoi speciale față de restul colegilor

	romi	CES	refugiați
Rol de victimă	++	++	
Rol de agresor - bullying		-	
Comportament de auto-vătămare	-	+++	+
Consum de substanțe vătămătoare		+++	++++

Relevant din punct de vedere statistic ($p=0,077$) este faptul că mai mulți elevi refugiați (16%) simt nevoia frecventă de consum de substanțe interzise atunci când nu se simt bine la școală, comparativ cu ceilalți colegi (3%). Elevii cu dizabilități au o probabilitate mai ridicată de a simți frecvent nevoia de consum de substanțe interzise în situații de stres la școală (10%), decât restul colegilor (3%).

■ *Educarea elevilor privind bullying-ul și cyberbullying-ul*

Chestionarul destinat profesorilor a inclus întrebări referitoare la măsura și modul în care aceștia educă elevii cu privire la bullying și cyberbullying.

Majoritatea profesorilor afirmă că dezbăt cu elevii teme referitoare la bullying și cyberbullying, doar un procent de 1-8% nu au abordat aceste subiecte.

În general, cadrele didactice au menționat că dezbăt cu elevii teme referitoare la bullying și cyberbullying. Dintre subiectele referitoare la bullying și cyberbullying există o tendință mai scăzută a cadrelor didactice de a aborda cu elevii care sunt

modalitățile de raportare a situațiilor de bullying sau violență online.

Rezultatele obținute arată că, în cea mai mare măsură, astfel de subiecte au fost adresate în cadrul orelor de dirigenție și mai puțin la diverse discipline:

- Cum să raporteze situațiile de bullying sau violență online (86% la orele de dirigenție *față de* 25% la discipline predate). Procentajul cadrelor didactice din mediul rural (44,66%) care au abordat acest subiect la disciplinele pe care le predau este mai mare decât al profesorilor din mediul urban (41,75%).
- Efecte asupra integrității fizice și psihice (91% la orele de dirigenție *față de* 34% la disciplinele predate). Cadrele didactice din mediul urban (46,60%), comparativ cu cele din mediul rural (42,72%), au abordat mai frecvent la disciplinele pe care le-au predat aspecte referitoare la efectele bullying-ului asupra integrității fizice și psihice.
- Pericole în navigarea pe internet și pe rețele sociale (91% la orele de dirigenție vs. 38% la disciplinele predate). Potrivit rezultatelor, în mediul urban (47,57%) s-a discutat la diverse discipline acest subiect mai mult decât în mediul rural (43,69%).

Între 1% și 8% din cadrele didactice nu au abordat deloc cu elevii teme legate de bullying și cyberbullying.

■ *Impactul tehnologiilor digitale asupra actelor de bullying și cyberbullying*

Totodată, **chestionarul destinat profesorilor** a cuprins și întrebări referitoare la conexiunea dintre bullying / cyberbullying și tehnologiile digitale.

Concluzia acestora a fost că, utilizate în mod necontrolat, tehnologiile digitale pot favoriza apariția și perpetuarea bullying-ului și a formelor sale online – cyberbullying-ul. Din perspectiva profesorilor, utilizarea tehnologiei de către elevi implică riscuri directe pentru siguranța emoțională a acestora, creând contexte propice hărțuirii și intimidării. Printre principalele amenințări aceștia au identificat:

Profesorii consideră că **utilizarea necontrolată a tehnologiei crește riscul ca elevii să fie expuși bullying-ului**, mai ales online. Lipsa educației digitale și a sprijinului emoțional face ca elevii vulnerabili să fie mai ușor de rănit sau influențat negativ în mediul digital.

- facilitarea contactului cu persoane necunoscute care pot avea comportamente periculoase sau manipulative (61%);
- stimularea unor conduite riscante prin provocări sau influențe online (55%);

- expunerea la hărțuire, furt de date personale și atacuri asupra imaginii (35%).

Aceste efecte accentuează vulnerabilitatea elevilor la forme variate de agresiune digitală, în special în lipsa unui control parental constant și a educației privind utilizarea responsabilă a tehnologiei. De altfel, riscul de a deveni victimă sau agresor într-un context de bullying este semnificativ mai ridicat în cazul elevilor care petrec mult timp online și care nu beneficiază de ghidaj educațional sau psiho-emoțional adecvat.

■ *Percepția actorilor consultați asupra bullying-ului – prevalență, forme de manifestare și factori de risc*

Bullying-ul este un fenomen social generalizat, care afectează elevii și întreg climatul școlar. În opinia celor mai mulți specialiști consultați, bullying-ul este perceput nu doar ca un simplu conflict între elevi, ci ca o formă de abuz care poate avea consecințe grave asupra dezvoltării emoționale și sociale a celor implicați. În context școlar, bullying-ul subminează siguranța și încrederea, afectând victimele, martorii și agresorii.

„Consider că, bullying-ul este un factor de risc pentru echilibrul socio-emoțional al elevului. Acest fenomen ia amploare și la sat, elevii folosind comunicarea greșit, răbind persoane din jurul lor, neținând cont de sentimentele celui alt.” (director școlar)

„Elevii au dificultăți în a discerne între bine și rău și, din lipsă de ghidaj, ajung să ia decizii impulsive, riscante sau inadecvate.” (psiholog)

Fie că ne referim la populația generală a elevilor chestionați sau a celor aflați în situații speciale, consultările la care au luat parte cadre didactice poziționează familia ca fiind acel element central în situații de agresivitate, auto-agresivitate și bullying. Mai exact, familia este descrisă deopotrivă ca factor de risc și factor protector în astfel de conduite, în funcție de specificul său. În continuare, sunt redate fragmente relevante privind modul în care climatul familial poate să favorizeze apariția unor comportamente violente la elevi sau îi poate vulnerabiliza în fața agresiunilor:

Povesteam cu un băiețel care este foarte violent, agresiv și agitat. Mi-a spus: pe mine nimeni nu mă iubește. Mama m-a părăsit și nu îmi dă nici măcar un telefon. Și am înțeles pur și simplu problemele acestui copil care s-a atașat extraordinar de mult de mine (.....). Este o problemă foarte răspândită între elevi. (profesor)

Elevii care sunt agitați sunt cei cu probleme de acasă, cu probleme mari acasă, pentru că, stând de vorbă cu ei, am rămas afectată și de multe ori mi-am spus că eu, ca adult, n-aș putea sau mi-ar fi foarte greu să gestionez problemele pe care le au ei ca și copii. (profesor)

Fenomenul de bullying depinde și din ce familii provin - familii defavorizate, familii monoparentale, familii cu mulți copii de etnie romă etc. (profesor)

În fond, majoritatea respondenților au subliniat faptul că acele comportamente agresive ale elevilor, sau situațiile în care devin victime, sunt corelate în mod direct cu climatul familial și cel școlar. Din această perspectivă, au existat mai multe mențiuni despre importanța creșterii nivelului de conștientizare și implicare al părinților în prevenirea agresivității în rândul elevilor.

Printre cele mai frecvente forme de bullying, menționate frecvent, îndeosebi de către consilierii școlari și profesorii diriginți, sunt:

- insulte, porecle jignitoare;
- amenințări sau comentarii legate de aspectul fizic, etnie, religie, dizabilități etc.;
- comentarii sexuale inadecvate vârstei și mediului școlar;

- distrugerea obiectelor personale (ghiozdan, haine, telefon);
- blocarea trecerii/accesului sau intimidare fizică;
- marginalizare socială, excludere intenționată din grupuri;
- instigarea altor elevi să nu vorbească cu victima;
- mesaje rău intenționate/ jignitoare postate pe rețele sociale;
- comentarii anonime, hărțuire online.

Cadrele didactice și specialiștii în educație au subliniat faptul că multe incidente nu se petrec în timpul orelor sau în spațiul interior al școlii, situații în care, în absența măsurilor specifice de contracarare, acțiunile de bullying capătă un caracter permanent. De asemenea, multe forme de bullying sunt subtile (excludere socială, tachinări „în glumă”, priviri, mesaje online), ceea ce îngreunează procesul de identificare a actelor, în special în cazul elevilor care aleg să nu raporteze, cel mai frecvent de teamă sau rușine.

La nivelul grupurilor de părinți și experți, au fost prezentați și analizați mai mulți **factori de risc** care determină comportamente agresive în rândul elevilor sau cresc expunerea la victimizare:

Tabel 3: Factori de risc pentru agresivitate / victimizare

Factori de risc pentru agresivitate	Factori de risc pentru victimizare
• forme de violență în familie ori comunitate; istorie de abuz sau neglijență; • dorința de a domina, controla sau manipula pentru a-și valida propria valoare; • nivel scăzut de inteligență emoțională și socială; • presiunea colegială pentru a fi acceptat într-un anumit grup; • lipsa unor politici clare și unitare împotriva bullying-ului, situație care creează un mediu propice de agresiune; • lipsa educației privind diversitatea (culturală, etnică, sexuală sau de gen) și respectul pentru ceilalți. 	• diferențe fizice (elevi supraponderali, cu anorexie sau cu dizabilități) ori comportamentale (timiditate extremă sau comportamente de retragere); • lipsa încrederii în sine (absența unor resurse socio-emoționale de apărare); • izolare socială (lipsa prietenilor, slabă integrare în colectivul de elevi) • discrepanțe culturale sau etnice (prejudecăți sau stereotipuri); • resurse financiare și educaționale limitate (nivel scăzut de trai); • diferențe de orientare sexuală și identitate de gen. 

Complementar, în urma consultărilor cu cadrele didactice, reprezentanții instituțiilor școlare și specialiști în educație, care își desfășoară activitatea în unități subordonate MEC, au reieșit mai multe concluzii privind bullying-ul și cyberbullying-ul, după cum urmează:

- elevii din mediul rural se confruntă mai des cu probleme de bullying decât cei din mediul urban;
- elevii din diferite medii sociale dezavantajate sunt mai expuși la bullying (ex. familii afectate de violență, familii monoparentale);
- anumiți elevi exprimă prin comportamente agresive diverse frustrări sau neajunsuri existente în relația cu familia sau alte persoane apropiate;

- lipsa unui cadru bine definit și unitar privind prevenirea bullying-ului reprezintă un factor de risc major în perpetuarea acestui fenomen social;
- sistemul educațional românesc nu oferă un suport psihologic constant și accesibil pentru toți elevii.

Experții din domeniile psihologiei, psihiatriei, cercetării educaționale, sănătății mintale și reprezentanți ai ONG-urilor de profil, au atras atenția asupra provocărilor de sănătate mintală corelate cu bullying-ul și cyberbullying-ul în rândul elevilor. În contextul acestor discuții, s-au evidențiat mai multe consecințe din sfera socio-emoțională, educațională și de sănătate fizică:

- anxietate, depresie, stimă de sine scăzută, auto-izolare, marginalizare, inteligență emoțională redusă;
- adicții, în special adicția digitală și consumul de alcool sau/și droguri, cu scăderea semnificativă a vârstei de debut;
- tulburări de somn și alimentație;
- scăderea motivației pentru învățare și a randamentului școlar, reducerea capacității de concentrare, absențe nemotivate și abandon școlar;
- relaționare deficitară cu părinții și cadrele didactice.

În rândul experților consultați, tehnologiile digitale sunt percepute ca având un impact major și ambivalent asupra elevilor. Pe de o parte, acestea pot să sprijine și să îmbunătățească procesele educaționale, pe de altă parte, utilizate în exces și necontrolat, pot favoriza diverse forme de bullying și cyberbullying:

- expunere la conținuturi inadecvate vârstei (comentarii sexuale, xenofobe, homofobe);
- dezvoltarea unor comportamente de risc (agresive și auto-agresive);
- hărțuire și intimidare (mesaje jignitoare sau amenințătoare, răspândirea de zvonuri false sau compromițătoare);
- expunere la persoane periculoase (furt de identitate, accesarea ilegală a unor imagini sau videoclipuri personale).

Atât părinții cât și experții în educație și sănătate mintală subliniază nevoia unor măsuri implementate la nivel micro și macrosocial, menite să contribuie la păstrarea sănătății mintale a elevilor, respectiv la reducerea efectelor negative specifice tehnologiilor digitale și la combaterea actelor de bullying:

- dezvoltarea unor relații constructive între cadrele didactice și acei părinți care fie ignoră semnele de agresivitate sau victimizare a copiilor, fie reacționează defensiv;
- identificarea și sancționarea practicilor de bullying (îndeosebi verbal) din partea cadrelor didactice;
- dezvoltarea unui mediu școlar sigur, bazat pe toleranță și respect reciproc între toți actorii implicați;
- elaborarea unui cadru unitar de utilizare a tehnologiilor digitale în școală;
- implementarea unor programe de gestionare a situațiilor dificile (bullying, dependență de tehnologii digitale) adresate cadrelor didactice și părinților.

5.3. Concluzii

- **Lipsa unor mecanisme instituționale sistematice de sprijin psiho-emoțional.** Școlile nu dispun, în general, de instrumente standardizate de identificare a riscului emoțional, care să fie aplicate periodic, iar colaborarea între școală, familie și specialiști (psiholog, psihiatru, consilier) este fragmentară, lipsind proceduri clare, obligații asumate și mecanismele de urmărire a acestora.

- **Nevoia unui parteneriat real între elevi și cadrele didactice.** Odată cu creșterea în vârstă (spre clasa a VIII-a), scade calitatea relației dintre elevi și profesori, pe fondul creșterii nevoii de autonomie și afirmare personală a elevilor, în timp ce cadrele didactice mențin așteptările inițiale (din clasa a V-a), fără să perceapă schimbările pe care elevii le resimt ca fiind de aceeași amploare cum simt ei. Elevii resimt nevoia de sprijin autentic și validare, exprimând deschis dezechilibrele emoționale, ceea ce impune o colaborare bazată pe încredere reciprocă.
- **Prevalența stărilor de disconfort emoțional și a comportamentelor de risc.** Un procent semnificativ de elevi prezintă simptome de anxietate, singurătate, nefericire sau timiditate, iar comportamentele precum autovătămarea sau consumul de substanțe (alcool, droguri) sunt prezente într-o proporție îngrijorătoare, indicând necesitatea intervențiilor psihoeducaționale timpurii și a sprijinului specializat.
- **Percepția mediului școlar ca spațiu incomplet protectiv emoțional.** Unii elevi nu percep școala ca un mediu complet sigur și incluziv. Teamă față de colegi sau profesori și sentimentul de nesiguranță emoțională reflectă o atmosferă școlară în care nevoile afective ale elevilor nu sunt pe deplin recunoscute sau adresate.
- **Climatul relațional elev-elev și elev-profesor necesită consolidare.** Relațiile interpersonale nesănătoase din școală pot constitui un factor de risc pentru sănătatea mintală și performanța școlară a elevilor. Deși o parte a elevilor nu au raportat incidente de intimidare sau agresiune, o proporție semnificativă a semnalat experiențe de bullying, porecliri, excludere socială sau presiune de grup. În plus, elevii tind să subestimeze amploarea bullying-ului în școală, în comparație cu percepțiile adulților - părinți, cadre didactice, specialiști în educație sau sănătate mintală.
- **Școala nu dispune de mecanisme sistematice pentru monitorizarea și sprijinirea sănătății mintale.** Lipsa unui cadru instituțional coerent pentru evaluarea și monitorizarea stării de bine emoționale a elevilor limitează capacitatea școlii de a interveni eficient și personalizat. În absența unui sistem de screening a stării de bine a elevilor și a unor planuri educaționale individualizate, elevii cu dificultăți psihologice sau cu cerințe educaționale speciale rămân insuficient sprijiniți.
- **Necesitatea colaborării interinstituționale pentru sprijinul psiho-emoțional al elevilor.** Creșterea incidenței tulburărilor de sănătate mintală în rândul adolescenților, alimentată de presiunea socială, lipsa de autoreglare emoțională și influența negativă a mediului digital, evidențiază urgența unui efort comun al școlii, familiei, specialiștilor în sănătate mintală și comunității educaționale.
- **Vulnerabilități amplificate în mediile defavorizate.** Elevii din mediul rural și cei proveniți din medii dezavantajate socio-economic sunt expuși unui risc mai ridicat de bullying și cyberbullying, ceea ce accentuează nevoia unor măsuri diferențiate și adaptate de sprijin și intervenție.

6. UTILIZAREA ȘI IMPACTUL TEHNOLOGIEI, INTERNETULUI ȘI REȚELELOR DE SOCIALIZARE ASUPRA SĂNĂTĂȚII MINTALE ȘI A BUNĂSTĂRII ELEVILOR DE GIMNAZIU

6.1. Introducere

Preocuparea pentru identificarea rolului tehnologiilor digitale în viața elevilor, a copiilor în general, este tot mai accentuată și are un istoric deja consistent. Cu toate acestea, provocarea rămâne ridicată pe fondul dinamicii accentuate a tehnologiilor pe de o parte, iar pe de alta a comportamentului de consum al copiilor și al accesului lor la tehnologie. Multiple studii și analize în domeniu au identificat efectele pe care consumul de internet și accesul la tehnologiile digitale le au asupra copiilor. P.M Valkenburg și J Taylor Pitrowski¹⁹ remarcă în 2017 faptul că aproape toate științele din zonele umaniste abordează consistent subiectul. Spre exemplu, psihiatria și pediatria oferă date consistente despre legătura dintre utilizarea tehnologiilor digitale și comportamentele agresive, tulburările hiperkinetice cu deficit de atenție (ADHD) și obezitate, neuroștiințele corelează acest consum cu abilitatea de orientare în spațiu, agresivitate și abilități locomotorii, sociologia studiază culturile online și comportamentele pe rețelele sociale.

Una dintre principalele probleme care interesează în cadrul acestor abordări multidisciplinare este cea a dependenței și a măsurii sau pragului peste care se poate vorbi despre adicție în cazul utilizării tehnologiilor digitale și internetului se poate vorbi despre adicție. În anul 2022, OMS²⁰ a utilizat conceptul de "SMU (utilizator de social-media) problematic", prezentând o scală a tulburărilor în utilizarea consumului de social-media cu nouă trepte care măsoară atât intensitatea cât și manifestări de tip adictiv. În cadrul acestui studiu internațional, România se poziționează pe primul loc²¹ în ierarhia utilizării problematice a social-media în rândul copiilor de 11 ani cu o pondere de 18% pondere în rândul fetelor și 17% în rândul băieților, prevalență care, mai mult, crește în cazul României pentru copiii de 13 ani la 28% în rândul fetelor și 21% în rândul băieților.

Identificarea adicției digitale a parcurs deja două decenii de dezvoltare instrumentală. Cercetătorul Adina-Brândușa Baci²² a indexat o serie de caracteristici comune ale acestor instrumente care vizează în special următoarele caracteristici: deficit de control în oprirea conexiunii online și timp de expunere mai mare decât cel prevăzut inițial, preocupare constantă pentru utilizarea internetului și asumarea riscului de a pierde relații, alte activități, sau de a pierde încrederea membrilor familiei (mințind) în favoarea timpului petrecut online.

În anul curent, INSP²³ a derulat o campanie de informare în rândul elevilor de gimnaziu în care a utilizat termenii de "dependență de ecrane" și "dependență de tehnologie" pentru a identifica un tip de comportament disfuncțional caracterizat prin nevoia de a petrece cât mai mult timp pe internet, anxietate la întreruperea utilizării internetului, incapacitate de gestionare a timpului petrecut pe internet și lipsa de interes pentru alte activități decât utilizarea internetului.

¹⁹ "Generația digitală și dependența de media", Patti M Valkenburg și Jessica Taylor Pitrowski, ed Niculescu, 2019

²⁰ "A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, Central Asia and Canada", World Health Organization (WHO)

²¹ Din cele 41 de țări participante la studiu din Europa și din afara ei

²² "Adicția digitală, boală a societății post-moderne", Adina-Brândușa Baci; ed ProUniversitaria 2019

²³ <https://insp.gov.ro/wp-content/uploads/2025/01/Dependenta-de-ecrane-Prezentare-pentru-copii-2025.pdf>

Pe de altă parte, OECD remarca la nivelul anului 2018, în contextul în care aproximativ jumătate din disfuncțiile mintale debutează înainte de vârsta de 14 ani²⁴, faptul că tinerii din țările membre OECD utilizează frecvent internetul în medie de la vârsta de 10 ani și petrec în medie 29 de ore pe săptămână online²⁵. Studiul sublinia, în baza sondajelor PISA derulate de organizație în țările membre, faptul că un consum intens al internetului de peste 6 ore pe zi în cazul copiilor cu vârste între 10 și 15 ani este corelat cu o satisfacție scăzută față de viață a acestora și un nivel alterat al stării de bine. Un an mai târziu, OECD menționa faptul că, pentru a beneficia de avantajele digitalizării și a putea fi integrați pe piața muncii, tinerii au nevoie de competențe digitale care sunt esențiale, peste 95% din lucrătorii din companiile mari și mai mult de 65% din angajații din companiile medii utilizând internetul pentru o mare parte din activitățile desfășurate la locul de muncă. Astfel, organizația semnală faptul că școlile joacă un rol major în a asigura tranziția copiilor către o societate digitală, în a atenua decalajul digital dintre copii, generat de diferențele sociale dintre aceștia și în a-i pregăti astfel încât să beneficieze maxim de avantajele progreselor tehnologice.

În contextul prezentat, ne propunem să descriem în acest capitol două aspecte rezultate din procesul de cercetare desfășurat: identificarea paternului de utilizare a tehnologiilor digitale în rândul elevilor de gimnaziu din România și identificarea unora dintre efectele pe care utilizarea acestor tehnologii le are asupra echilibrului socio-emoțional al acestor copii. În oglindă, capitolul descrie practicile și provocările cadrelor didactice, elevilor, consilierilor școlari și personalului administrativ al școlii cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale în școală și pregătirea elevilor în a face față riscurilor pe care acestea le generează.

6.2. PRINCIPALELE REZULTATE ALE ANALIZEI

6.2.1. Utilizarea tehnologiilor digitale acasă

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 6.2.1

Elevii de gimnaziu din România petrec un timp considerabil online, iar această practică are implicații semnificative asupra echilibrului lor socio-emoțional. **Într-o zi de școală, elevii stau pe internet în medie 4 ore, iar în weekend peste 5 ore.** Consumul digital este comparabil cu timpul petrecut cu familia și aproape dublu față de cel petrecut cu prietenii. Acest obicei este prezent încă din clasa a V-a și se menține constant pe tot ciclul gimnazial, ceea ce relevă că era deja stabilizat din anii anteriori. Jumătate dintre elevi folosesc cel mai mult internetul seara, înainte de culcare, în locul altor activități recreative sau pregătitoare pentru somn.

Actorii consultați confirmă această tendință, exprimând îngrijorări față de faptul că tehnologia înlocuiește interacțiunile tradiționale și activitățile sănătoase, în special pe fondul lipsei implicării părinților și a unui ghidaj adecvat. Consilierii școlari și experții în sănătate mintală menționează că utilizarea excesivă a tehnologiei este o formă de evadare emoțională și că mulți copii manifestă dezechilibru identitar și social din cauza comparațiilor nesănătoase promovate în mediul online.

²⁴ WHO "Mental health, social inclusion and young people aged 18–29 in the WHO European Region Rapid evidence synthesis to build economies of well-being that deliver better lives and livelihoods for all young people in Europe". Raportul poate fi consultat la adresa: https://www.who.int/docs/librariesprovider2/default-document-library/rapidevidencesynthesisdraft-for-consultation_final.pdf

²⁵ OECD "How's Life for Children in the Digital Age?" Raportul poate fi consultat la adresa: https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-for-children-in-the-digital-age_0854b900-en.html

Elevii accesează internetul de mai multe ori pe zi, însă doar **o treime postează activ conținut; majoritatea sunt consumatori pasivi**. Chiar dacă internetul este perceput de elevi ca o sursă utilă pentru teme, divertisment și comunicare, iar utilizarea pentru realizarea temelor crește odată cu vârsta (de la 47% în clasa a V-a la 69% în a VIII-a), părinții recunosc că aceste activități sunt rareori strict educaționale. Totuși, ei le permit adesea copiilor să folosească tehnologia ca substitut de atenție și interacțiune, din lipsă de timp sau resurse. Acest aspect este remarcat și de către profesori, care afirmă că elevii nu au nevoie de recompense ci de prezența și afecțiunea părinților.

Pe de altă parte, tot părinții afirmă că internetul oferă acces la informații valoroase, dar copiii nu au capacitatea de a selecta corect conținutul. Alți părinți declară că încurajează utilizarea internetului pentru teme, mai ales la materiile non-prioritare și în special în clasa a VIII-a când copiii sunt suprasolicitați din cauza evaluării naționale.

Deși **controlul parental reduce timpul online cu aproximativ 27%**, doar o treime dintre elevi declară că părinții le impun limite regulate. Pe măsură ce cresc, elevii primesc o autonomie mai mare, iar supravegherea scade considerabil. Psihologii, consilierii școlari și profesorii confirmă acest aspect, semnalând o lipsă generalizată de informare și implicare a părinților. **Mai puțin de jumătate dintre părinți monitorizează activitatea online a copiilor**, iar acest lucru vizează mai ales dispozitivele fixe, nu telefoanele mobile.

Profesorii subliniază dificultatea de a concura cu ritmul captivant și accesibilitatea lumii digitale. Ei observă scăderea concentrării, dificultăți în exprimarea verbală clară și pierderea interesului pentru activitățile offline. Rețelele sociale sunt frecvent percepute de elevi ca sursă principală de validare. Consilierii școlari remarcă dificultăți de comunicare și socializare, tendințe de izolare și identificare a valorii personale exclusiv în mediul online.

Rețelele sociale sunt intens utilizate: **7 din 10 elevi folosesc TikTok zilnic, 6 din 10 YouTube, iar 4 din 10 Instagram**. Elevii percep aceste platforme ca surse de inspirație, exprimare și conectare, însă recunosc că ele generează și riscuri precum distragerea atenției (63%), contactul cu persoane necunoscute (34%) sau manipularea emoțională și fake news (22%).

Raportarea elevilor la tehnologiile digitale este una preponderent pozitivă, iar profesorii au, în linii mari, o percepție relativ similară. Profesorii recunosc beneficiile tehnologiei în învățare, dar sunt mai îngrijorați decât elevii de efectele negative – mai ales distragerea atenției, manipularea și deteriorarea comunicării. În schimb, dacă elevii consideră preponderent efecte pozitive ale rețelelor sociale, profesorii au o părere diametral opusă, apreciind efectele negative înregistrând valori mai mult decât duble față de cele ale elevilor.

Copiii cu utilizare intensivă a tehnologiei acasă sunt de peste două ori mai predispuși la agresivitate, autovătămare și dezechilibre emoționale, inclusiv tulburări de externalizare (ex. ADHD), față de copiii care folosesc tehnologia doar ocazional. Copiii cu risc ridicat de dezechilibru socio-emoțional la școală utilizează în medie internetul cu 1 oră și 20 de minute mai mult decât cei care nu prezintă un astfel de risc, ajungând în medie la o utilizare de 5 ore zilnic. Specialiștii în sănătate mintală confirmă acest risc, avertizând asupra dependenței tăcute, dar generalizate de tehnologie, cu efecte grave, care scapă de sub control și de sub radarul părinților și al profesorilor.

Analiza relevă de asemenea că utilizarea excesivă a internetului afectează negativ stima de sine – elevii se simt mai puțin mulțumiți de aspectul lor fizic, mai puțin apreciați și integrați în colectiv. **După pragul de 4 ore online pe zi, starea lor de bine începe să se deterioreze vizibil**. Complementar, specialiștii în sănătate mintală susțin că utilizarea excesivă de către elevi a tehnologiei și a rețelelor sociale s-a accentuat în ultima vreme și că aceasta le afectează starea de bine și performanțele școlare.

Elevii din grupuri vulnerabile (romi, CES, refugiați) au un profil distinct: Refugiații se conectează intens pentru a-și face temele și a comunica, simțind că spațiul digital le oferă siguranță și apartenență. Copiii cu CES se confruntă adesea cu dificultăți tehnice sau lipsa conținutului adaptat. Elevii din comunități marginalizate folosesc mai rar tehnologia pentru recreere, dar o valorifică pentru învățare și acces la informații.

Toți actorii consultați sunt de acord că tehnologia are un impact ambivalent asupra sănătății mintale a elevilor. Pe de o parte, utilizarea excesivă a rețelelor sociale duce la izolare, scăderea concentrării, anxietate și depresie, alimentate de comparații și idealuri nerealiste promovate online. Pe de altă parte, tehnologia oferă oportunități de învățare și spații de exprimare și conectare. Problema majoră identificată este lipsa ghidajului: elevii nu au discernământ digital, părinții și profesorii nu știu cum să-i orienteze, iar școala preferă să interzică utilizarea tehnologiei și evită educația digitală în loc să o promoveze.

În ansamblu, percepțiile calitative întăresc concluziile cantitative: tehnologia digitală este o componentă esențială a vieții elevilor, dar utilizarea sa este adesea neghidată, compensatorie și emoțional riscantă, mai ales în lipsa unor rutine sănătoase acasă sau a unei educații digitale reale. Actorii subliniază nevoia urgentă de intervenție educațională, sprijin parental și consiliere psihologică în școală, pentru a ajuta copiii să folosească tehnologia într-un mod echilibrat și benefic.

■ Intensitatea utilizării internetului de către elevi

Atât **chestionarul destinat elevilor** cât și **jurnalul** completat de către aceștia într-o zi a săptămânii au inclus întrebări referitoare la comportamentul lor online.

Aceste instrumente au relevat că timpul petrecut pe internet de elevii de gimnaziu este comparabil ca durată cu timpul petrecut cu familia (4 ore în medie) și aproape dublu în comparație cu timpul petrecut cu prietenii. Astfel, pentru majoritatea elevilor de gimnaziu, internetul are un rol formator, comparabil cu cel al familiei și școlii.

Într-o zi de școală, elevii petrec în medie aproximativ **4 ore pe internet**, iar în **weekend peste 5 ore pe zi**. Acest comportament este relativ constant pe toată durata gimnaziului.

Un sfert dintre elevii de gimnaziu petrec pe internet mai puțin de două ore pe zi. La polul opus, 22% dintre elevii de gimnaziu petrec online o durată similară cu programul școlar²⁶ (peste 5 ore zilnic). 40% dintre copiii care utilizează internetul mai mult de 4 ore pe zi susțin că și-ar dori să poată petrece și mai mult timp online decât petrec în prezent.

Această pondere este de două ori mai mare decât cea înregistrată în cazul copiilor care petrec mai puțin de 4 ore online, categorie de elevi din care doar 18% declară că și-ar dori să utilizeze internetul mai mult decât o fac în prezent.

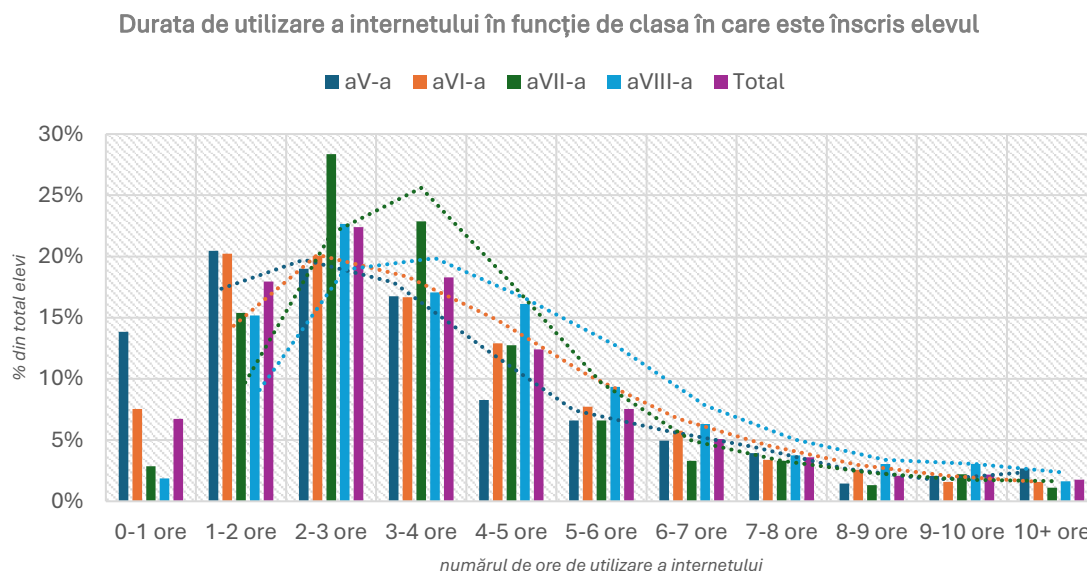
Utilizarea internetului este sensibil mai ridicată (aprox. +10%, adică 24 minute) în cazul elevilor din mediul urban în comparație cu elevii din mediul rural. Această diferență nu este semnificativă din punct de vedere statistic, mediul online fiind unul dintre spațiile sociale în care diferența între elevii din mediul rural și cei din mediul urban este aproape complet diluată.

Utilizarea internetului crește sensibil de la clasa a V-a până la clasa a VIII-a (+15%), fără ca modificările la nivel de an de studiu să fie suficient de semnificative statistic, ceea ce indică faptul că deja în clasa a

²⁶ Timpul mediu petrecut la școală, conform *Jurnalului elevului*, este de 5 ore și 43 minute.

V-a elevii au un comportament de consum al internetului stabilizat din anii anteriori, pe care tind să îl mențină pe tot parcursul ciclului gimnazial. Totuși, remarcăm în dinamica mediei mobile două etape de creștere a utilizării internetului: între clasa a V-a și a VI-a (+5%) și între clasa a VII-a și a VIII-a (+10%).

Figură 14: Durata de utilizare a internetului în funcție de clasa în care este înscris elevul



Deși în cazul fetelor se înregistrează o utilizare a internetului ușor mai ridicată (+5%) în comparație cu băieții, această diferență nu este marcantă. Pentru elevii care s-au autodeclarat de gen non-binar (1% din eșantion) consumul de internet declarat a fost cu 30% mai ridicat decât cel în cazul celorlalți elevi.

Timpul minim²⁷ al expunerii la internet **pe parcursul unei zile de școală**, înregistrat la nivelul eșantionului de 1871 de elevi de gimnaziu intervievați, a fost de 10 min. Timpul maxim înregistrat a fost de 13 ore și 45 minute. În **weekend**, intensitatea utilizării internetului de către elevi crește semnificativ ($p=0,116$), ponderea celor care utilizează internetul mai mult de 5 ore pe zi fiind de 2,5 ori mai mare decât cea înregistrată într-o zi obișnuită de școală.

Jurnalele elevilor arată că utilizarea internetului începe cu momentul trezirii elevului (ora 6:40 cel mai matinal debut) și se finalizează cu momentul somnului de seară (ora 23:50 cel mai târziu moment al finalizării utilizării internetului).

O treime (34%) dintre elevii care au completat jurnalul declară că părinții le limitează zilnic, sau doar în timpul săptămânii accesul la internet. Alți 37% declară că această limitare din partea părinților survine foarte rar, iar 29% au raportat că părinții nu intervin niciodată în

modul în care ei utilizează internetul. Controlul parental reduce în medie cu 27% durata de utilizare a internetului. Astfel, dacă în cazul copiilor care declară că părinții intervin frecvent în modul lor de utilizarea a tehnologiilor cu acces online, utilizarea medie a internetului este de aproximativ 2,5 ore

Controlul parental exercitat asupra utilizării internetului de către elevi **reduce timpul petrecut online cu aproximativ 27%**. Cu toate acestea, doar o treime dintre elevi declară că părinții le impun limite constante, iar proporția scade odată cu înaintarea în vârstă, mai ales în clasa a VIII-a.

²⁷ 0,37% dintre elevi (7 copii) au declarat că nu au telefon mobil/acces la internet. Toți copiii din această categorii sunt în clasa a V-a.

zilnic, în cazul celor în care părinții intervin sporadic sau deloc durata de utilizare medie crește la 3,6 ore zilnic.

Distribuția pe ani de studiu evidențiază faptul că intensitatea controlului parental scade semnificativ în clasa a VIII-a, cu doar 21% dintre elevii acestei clase care menționează că părinții intervin frecvent, în comparație cu 41% declarații similare în cazul elevilor de clasa a VII-a. 20% dintre părinți utilizează aplicații prin care monitorizează activitatea online a copiilor sau o restricționează. Probabilitatea monitorizării de către părinți a duratei și activității online a copiilor crește ($p=0,185$) odată cu probabilitatea ca părintele să utilizeze o aplicație în acest sens.

În general, 95% dintre elevii de ciclu gimnazial utilizează telefonul ca principal dispozitiv pentru a accesa internetul. Acest tip de dispozitiv (telefonul) este, prin caracteristicile sale fizice (ecran mic, scroll facil), mai permisiv mesajelor vizuale și auditive decât celor scrise. În plus, din jurnalele elevilor remarcăm faptul că părinții tind mai degrabă să monitorizeze prin aplicații sau alte mijloace dispozitivele tehnologice fixe (calculator, laptop) decât telefonul mobil.

În urma **corelării statistice a intensității utilizării internetului cu capacitatea de gestionare a emoțiilor, echilibrul socio-emoțional și riscul de violență**, s-au constatat următoarele:

Intensitatea utilizării internetului nu se asociază semnificativ statistic cu riscul de tulburări de gestionare a emoțiilor. Cu toate acestea semnalăm faptul că utilizarea excesivă a internetului:

- tinde să se coreleze ($p=0,095$) cu sentimentul de singurătate pe care copilul îl resimte, cei care se simt adesea singuri utilizează, în medie internetul cel puțin o oră în plus în raport cu cei care nu au astfel de experiențe;
- corelează semnificativ ($p=0,108$) cu senzația frecventă de oboseală în timpul școlii pentru că nu au dormit bine noaptea - cei care adesea sunt obosiți pentru că nu dorm bine noaptea utilizează în medie internetul cu 45 de minute în plus peste media de 4 ore zilnic înregistrată la nivelul populației generale de elevi de gimnaziu;
- corelează semnificativ ($p=0,148$) cu propensiunea spre agresivitate a elevilor. Astfel, cei care menționează că adesea, în ultima lună au spus sau au făcut la școală lucruri care i-au rănit pe ceilalți utilizează în medie internetul cu 1 oră și 22 de minute în plus față de elevii care nu au avut astfel de manifestări în mediul școlar;
- tinde să se coreleze ($p=0,096$) cu irascibilitatea și pierderea calmului. Elevii care menționează că adesea la școală în ultima lună și-au pierdut calmul utilizează în medie internetul zilnic cu 41 de minute în plus față de cei care nu au astfel de manifestări în spațiul școlar.

Timpul petrecut pe internet nu are, în mod direct și semnificativ, o legătură clară cu problemele de gestionare a emoțiilor în rândul elevilor.

Cu cât elevii petrec mai mult timp online, cu atât este mai probabil să apară dificultăți legate de echilibrul lor socio-emoțional și de felul în care se simt în relație cu ceilalți.

Utilizarea intensivă a internetului corelează semnificativ ($p=0,140$) cu riscul de dezechilibru socio-emoțional al elevilor. Astfel, copiii cu risc ridicat de dezechilibru socio-emoțional la școală utilizează în medie internetul cu 1 oră și 20 de minute mai mult decât cei care nu prezintă un

astfel de risc, ajungând în medie la o utilizare de 5 ore zilnic. Utilizarea excesivă a internetului se reflectă negativ, în mod semnificativ asupra tuturor componentelor echilibrului socio-emoțional al copiilor la școală: conștiință de sine ($p=-0,156$), conștiință socială ($p=-0,184$), autogestionare ($p=-0,128$), abilități de relaționare ($p=-0,141$) și decizii responsabile ($p=-0,158$). În mod semnificativ, utilizarea excesivă a

internetului (peste 4 ore pe zi) crește riscul de alterare a conștiinței de sine ($p=0,106$), crește riscul de alterare a conștiinței sociale ($p=0,116$) și crește riscul de a altera capacitatea elevului de a lua decizii responsabile ($p=0,117$).

Utilizarea excesivă a internetului crește semnificativ ($p=0,100$) riscul de a fi agresor în situațiile de violență școlară, în special pe fondul intensificării dorinței de răzbunare pe colegii care îi tachinează ($p=0,099$) și credinței că "este mai bine să ataci tu primul decât să fii atacat" ($p=0,089$). Elevii cu risc ridicat de a fi agresori în situațiile de agresivitate școlară utilizează în medie internetul cu cel puțin o oră în plus peste pragul general de 4 ore zilnic.

Cu cât un copil petrece mai mult timp online, cu atât crește riscul să se implice în acte de violență față de alți colegi.

■ Utilizarea tehnologiilor digitale acasă: între învățare, divertisment și expresie personală

Elevii folosesc **internetul mai ales pentru teme**, iar acest obicei crește odată cu vârsta – de la 47% în clasa a V-a la 69% în clasa a VIII-a. **Părinții încurajează** în general acest lucru, mai ales pentru materiile secundare.

Analiza informațiilor colectate prin intermediul **chestionarelor și jurnalelor elevilor** reflectă modul în care aceștia folosesc tehnologiile digitale acasă: de la scopurile practice, precum efectuarea temelor, până la tipurile de conținut accesate, activitățile realizate online și stările emoționale asociate.

Astfel, s-a observat că elevii din mediul urban și rural (fete și băieți deopotrivă) folosesc tehnologiile digitale într-un mod similar pentru efectuarea temelor școlare. Ponderea elevilor care utilizează frecvent internetul pentru realizarea temelor crește odată cu vârsta, de la 47% în clasa a V-a la 69% în clasa a VIII-a. Această utilizare intensă se reflectă și în durata de expunere online a elevilor, pe parcursul unei zile.

Analiza jurnalelor elevilor arată că, pe parcursul unei zile obișnuite de școală, elevii parcurg în medie 2,3 sesiuni de navigare online. Cea mai intensă sesiune de navigare durează în medie 1 oră și 18 minute. Mai precis, 7% dintre elevi parcurg această sesiune *înainte de începerea orelor de curs* (respectiv o treime dintre cei care încep

Copiii petrec în medie **peste 2 sesiuni pe zi online**, iar cea mai lungă durează aproximativ 1:20 ore. **Mai puțin de o treime postează activ**, restul sunt doar consumatori pasivi de informație online.

programul școlar după ora 11:00 petrec cel puțin o oră dimineața online), 16% dintre copii au cea mai intensă sesiune de utilizare a internetului de pe parcursul zilei *imediat după finalizarea cursurilor*; 29% dintre copii utilizează intens internetul *după-amiază*, în secțiunea orară 17:00-20:00. Aproape jumătate dintre elevii de gimnaziu (49%) au sesiunea cea mai intensă de utilizare a internetului *înainte de culcare* (intervalul 20:30-23:50). Acest fapt arată că navigarea online înlocuiește pentru o mare

Jumătate dintre elevi folosesc cel mai mult internetul seara, înainte de culcare, în locul altor activități recreative sau pregătitoare pentru somn.

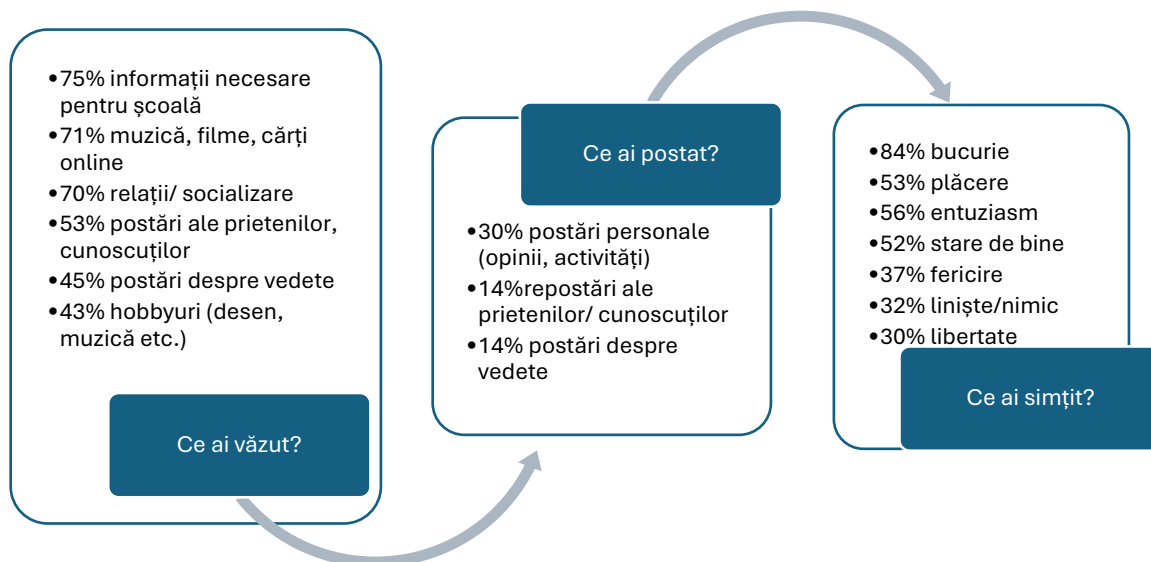
parte dintre copii activitățile recreative din timpul după-amiezii și activitățile de seară precursorale somnului.

Focus grupul cu părinții indică faptul că aceștia încurajează, în general, utilizarea tehnologiilor

digitale pentru efectuarea temelor, mai ales la disciplinele non-prioritare (altele decât limba română și matematica). Această atitudine este influențată de volumul mare de teme (inclusiv cele de la meditații), stresul copiilor asociat cu pregătirea pentru evaluarea națională și, uneori, de lipsa de timp sau de competențe necesare ale părinților pentru a-i sprijini direct pe copii la teme.

Dincolo de temele școlare, elevii utilizează tehnologia digitală pentru o gamă variată de activități. Sinteza valorilor modale ale activităților efectuate de copii online (ce văd, ce postează), conform jurnalelor acestora, și ale afectelor asociate este prezentată în schema următoare:

Figură 15: Activităților efectuate de copii online (ce văd, ce postează)



Deși toți elevii care au completat jurnalul sunt "spectatori" ai universului online, mai puțin de o treime dintre ei au un comportament activ în sensul adăugării de conținut, în special prin postarea unor activități și opinii personale și re-postarea unor conținuturi create de prieteni/cunoscuți sau conținuturi despre vedete. Aproximativ jumătate dintre cei activi comunică prin rețelele sociale.

În urma **corelării statistice a utilizării tehnologiilor digitale acasă cu starea de bine și cu riscul de violență la școală**, s-au constatat următoarele:

Utilizarea tehnologiilor digitale acasă este corelată semnificativ ($p=0,114$) cu propensiunea frecventă spre agresivitate a copiilor în mediul școlar și cu probabilitatea ($p=0,116$) ca aceștia să simtă frecvent nevoia de a-și produce răni, suferință sau de a consuma alcool sau substanțe interzise atunci când nu se simt bine, frecvența utilizării tehnologiilor digitale acasă fiind direct corelată ($0,113$) cu riscul de autovătămare, reflectându-se consistent în riscul de tulburări de externalizare a emoțiilor (ADHD, tulburări de comportament). Astfel, constatăm o probabilitate de 2,3 ori mai mare de a înregistra un risc de tulburări de externalizare a emoțiilor în rândul elevilor care utilizează întotdeauna tehnologiile digitale acasă (pentru teme sau divertisment), în comparație cu cei care utilizează aceste tehnologii acasă în mod sporadic.

Copiii care folosesc frecvent tehnologia acasă sunt mai predispuși la agresivitate, autovătămare și stare emoțională instabilă. Riscul acestor probleme este de peste 2 ori mai mare decât în cazul copiilor care folosesc tehnologia doar ocazional.

Cu cât consumul de internet crește, cu atât scade probabilitatea ca elevul să fie mulțumit cu propria persoană ($p=-0,161$). În mod particular, utilizarea excesivă a internetului scade probabilitatea ca elevul care utilizează internetul să fie mulțumit de aspectul său fizic ($p=-0,142$); scade probabilitatea ca el să se simtă inteligent

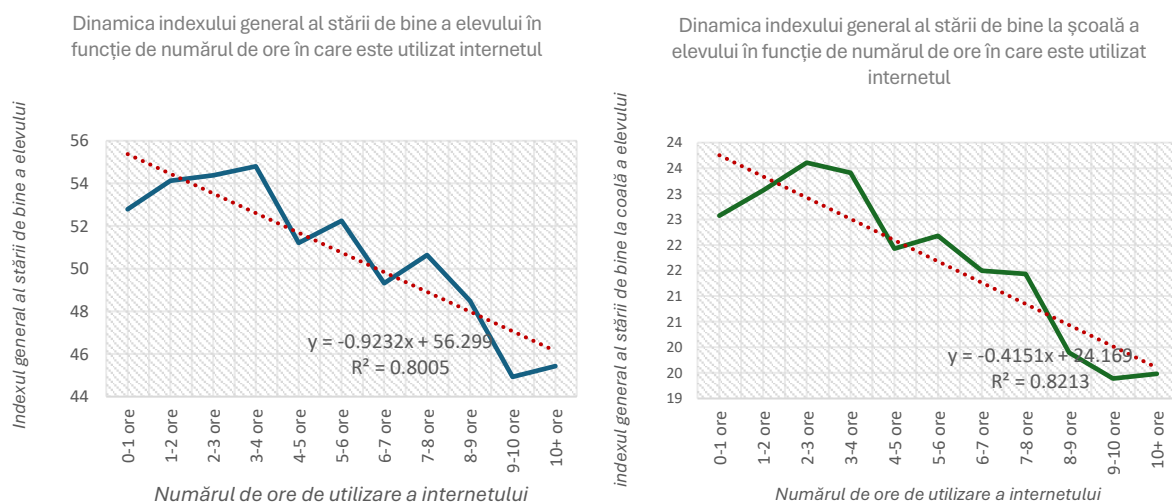
Cu cât copiii petrec mai mult timp online, cu atât se simt mai puțin încrezători în ei: le scade stima de sine, se simt mai puțin apreciați și mai izolați. După 4 ore online pe zi, starea lor de bine începe să se deterioreze vizibil.

($p=-0,133$), scade probabilitatea să se simtă bine integrat în colectivul clasei ($p=-0,113$) și să se simtă corect apreciat de profesori ($p=-0,161$).

După pragul de consum zilnic cumulat de maximum 4 ore, starea de bine a copilului înregistrează o alterare progresivă, cele mai afectate aspecte fiind sentimentul că este apreciat de către profesori și satisfacția cu privire la aspectul fizic.

Elevii văd tehnologia mai ales ca pe o sursă de informații și distracție, dar recunosc și riscuri – în special distragerea atenției și contactul cu persoane periculoase.

Figură 16: Dinamica indexului general al stării de bine a elevului în funcție de numărul de ore în care este utilizat internetul



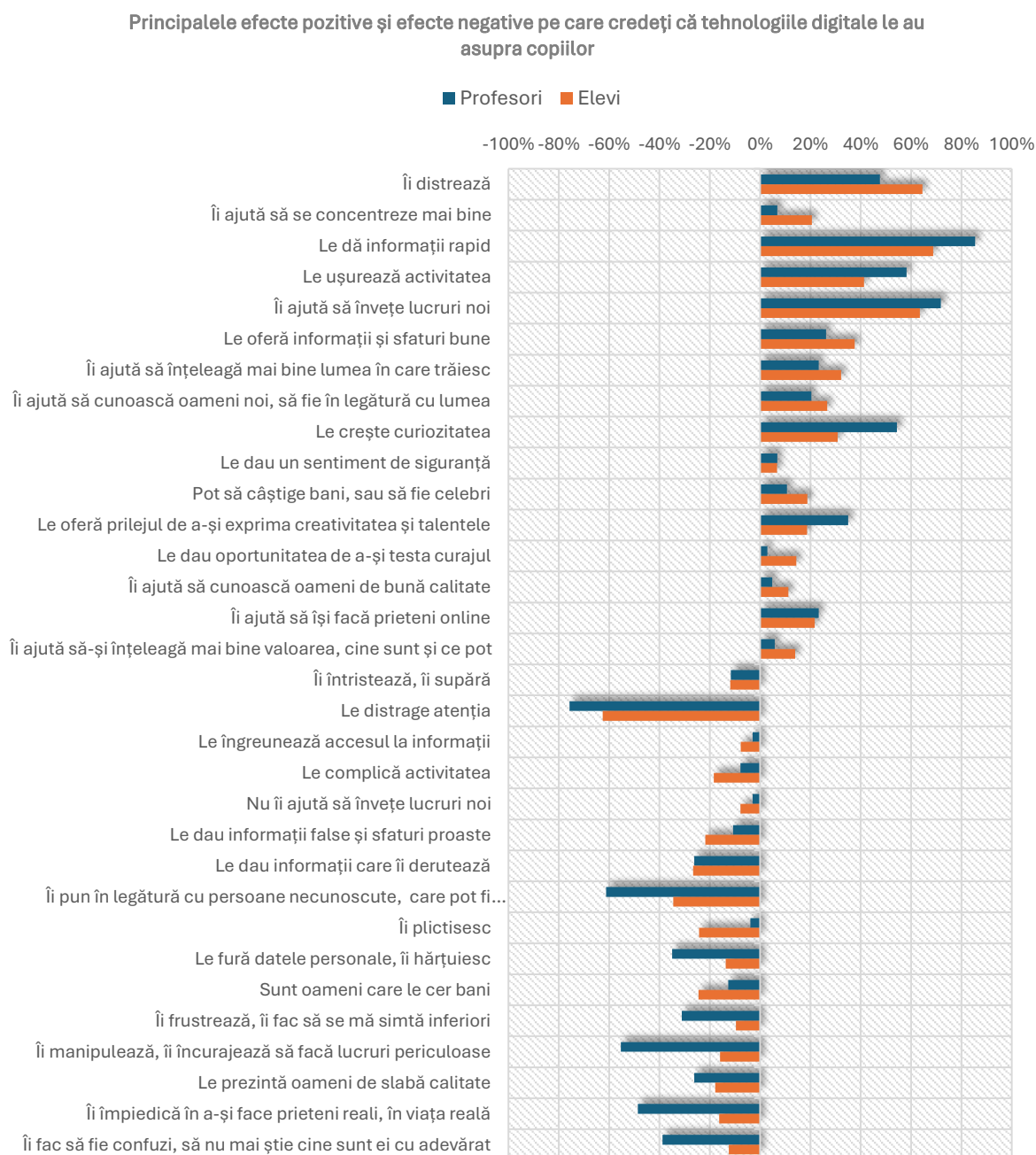
■ Percepția elevilor și a profesorilor asupra rolului și efectelor utilizării tehnologiilor digitale

Elevii percep atât avantaje cât și dezavantaje ale utilizării tehnologiilor digitale. Prin intermediul tehnologiilor digitale, copiii de vârstă gimnazială asistă la „spectacolul social” în toată diversitatea lui. Ca și în cazul vieții reale, durata de expunere se coroborează cu tipul și calitatea informațiilor și afectelor la care copiii sunt expuși. O parte din studiile privind consumul online²⁸ evidențiază faptul că dependența este dată, în fapt, de conținutul pe care internetul îl furnizează în mod facil, cea mai mare parte a dependențelor navigând fără un interes anume, deși există și dependenți de un anume conținut (pornografie, jocuri, violență), pe care internetul îl livrează fără bariere semnificative.

În cadrul **chestionarelor**, elevilor li s-a solicitat să menționeze cinci efecte pozitive și cinci efecte negative pe care tehnologiile digitale le au asupra lor. Raportarea elevilor la tehnologiile digitale este una preponderent pozitivă; astfel, 99% dintre elevi au putut să menționeze cinci efecte pozitive dar, în același timp, cea mai mare parte a acestora au menționat doar trei efecte negative.

²⁸ "The Role of Internet User Characteristics and Motives in Explaining Three Dimensions of Internet Addiction" Kim, J., & Haridakis, P. M. (2009). Journal of Computer-Mediated Communication, 3, 988-1015; <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2243720>

Figură 17: Principalele efecte pozitive și efecte negative pe care credeți că tehnologiile digitale le au asupra copiilor



Principalele efecte pozitive pe care elevii le-au menționat se referă la faptul că tehnologiile digitale le oferă informații rapide (69%), că-i distrează (65%) și că-i ajută să învețe lucruri noi (64%). Ponderi semnificative au înregistrat și opiniile că tehnologiile le ușurează activitatea (41%) și le oferă informații și sfaturi bune (38%). Remarcăm și faptul că unul din cinci elevi de gimnaziu (19%) consideră că tehnologiile digitale îi ajută să fie celebri, chiar să câștige bani din acest lucru și le oferă prilejul de a-și exprima creativitatea.

Cel mai important efect negativ al utilizării tehnologiilor digitale este, din perspectiva elevilor, distragerea atenției (63% din total mențiuni). Aceștia i se adaugă o serie de pericole pe care aproximativ un sfert dintre elevii care au participat la studiu le identifică: îi pun în legătură cu necunoscuți care pot fi periculoși (34%), îi pun în legătură cu oameni care le cer bani (24%), oferă

informații false și sfaturi proaste (22%), furnizează informații care îi derutează (27%). Un sfert dintre elevi (24%) afirmă că tehnologiile digitale îi plictisesc.

Ponderea efectelor percepute ale tehnologiilor digitale, atât pozitive cât și negative, nu este semnificativ diferită în funcție de intensitatea utilizării internetului, de genul copilului sau de mediul lui de rezidență.

Majoritatea elevilor au încredere în informația vehiculată online. Rugați în cadrul jurnalelor să aprecieze cu note încrederea în diferite aplicații online, elevii au acordat cea mai mare cotă de încredere (medie 9,8 puncte din 10 posibile) pentru ChatGPT, urmat de YouTube cu 8,14 puncte, Google cu 7,96 puncte, rețelele de comunicare închise (Discord, WhatsApp, Messenger) cu 7,97 puncte și în final rețelele sociale deschise (TikTok, Instagram, Snapchat, X-Twitter, Facebook) cu 6,33 puncte.

Cadrele didactice au, în linii generale, o percepție similară cu a elevilor referitor la efectele pozitive și negative ale tehnologiilor digitale asupra copiilor. Similar cu elevii, profesorii apreciază că tehnologiile digitale îi

Profesorii recunosc beneficiile tehnologiei în învățare, dar sunt mai îngrijorați decât elevii de efectele negative – mai ales distragerea atenției, manipularea și deteriorarea comunicării.

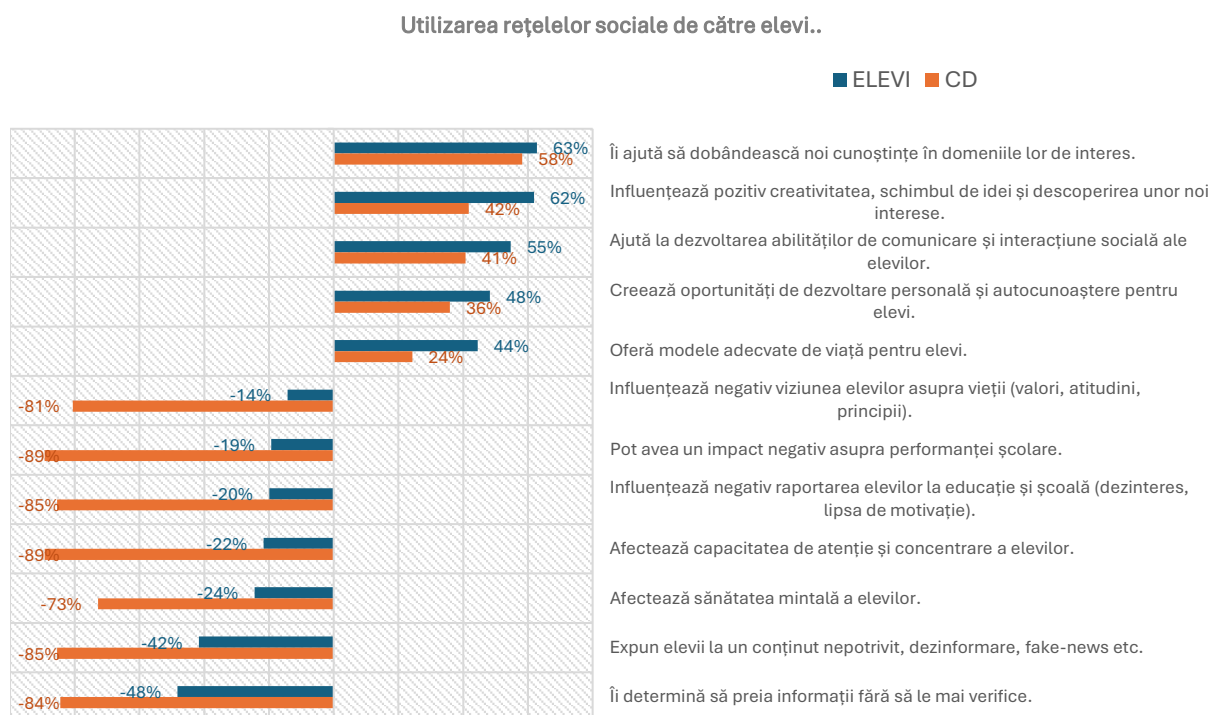
distrează pe copii, le dau informații rapid, le ușurează activitatea și îi ajută să învețe lucruri noi. Principalul efect negativ este distragerea atenției. Percepția profesorilor privind riscurile ca tehnologiile digitale să îi pună în legătură pe copii cu persoane necunoscute, să-i influențeze și să-i împiedice să-și facă prieteni reali este mult mai mare (pondere cel puțin dublă) decât cea a elevilor. De asemenea, un alt efect semnalat de către aceștia, în special al utilizării rețelelor sociale, este deficitul de limbaj și comunicare *”Ca profesor de română, am observat că ei nu mai știu să comunice; se închid în ei și, pe deasupra, nu mai știu să folosească cuvintele în contexte normale. Fac prescurtări, nu mai știu să folosească fraze coerente, clare.”* (profesor).

Cadrele didactice din mediul rural au tendința de a menționa mai accentuat efectele negative ale tehnologiilor digitale, în comparație cu cele din mediul urban, în special, faptul că acestea nu îi ajută pe elevi să învețe lucruri noi, că nu le încurajează creativitatea și talentele, că le oferă copiilor informații care îi derutează și le fură datele personale. Este interesant că vechimea în învățământ a cadrului didactic crește atât probabilitatea ca acesta să perceapă efectele pozitive ale tehnologiilor digitale (îi ajută să se concentreze mai bine, le ușurează munca, le oferă informații și sfaturi bune și îi ajută să înțeleagă lumea în care trăiesc), cât și riscurile acestora de a le crește frustrarea și de a fi manipulați.

■ *Percepția elevilor și a profesorilor asupra rolului și efectelor utilizării rețelelor sociale (Social Media)*

Cadrele didactice și elevii au percepții diametral opuse cu privire la efectele utilizării rețelelor sociale de către elevi. Chiar dacă în ierarhia instrumentelor de informare online social-media (rețele deschise) nu înregistrează o cotă de încredere foarte ridicată, opinia elevilor despre acestea este una predominant pozitivă, așa cum se poate observa în graficul următor. Pe de altă parte, percepția cadrelor didactice privind efectele pozitive este semnificativ mai rezervată decât a elevilor, iar cea privind efectele negative este extrem de accentuată, cu valori mai mult decât duble față de cele înregistrate în rândul elevilor.

Figură 18: Percepția elevilor și a profesorilor asupra rolului și efectelor utilizării rețelelor sociale (Social Media)



Cu cât intensitatea utilizării internetului crește, se îmbunătățește semnificativ opinia pozitivă a elevilor privind faptul că rețelele sociale îi ajută să comunice mai bine și să își facă prieteni noi ($p=0,124$), că aceste rețele le oferă modele de viață ($p=0,117$) și că îi ajută să se cunoască mai bine și să se dezvolte ($p=0,101$).

Elevii văd prioritar avantaje ale rețelelor sociale, ca fiind utile pentru comunicare și dezvoltare personală, însă **profesorii**, mai ales cei tineri și din urban, sunt **mult mai critici** față de impactul lor asupra școlii și vieții, apreciind efectele negative înregistrând valori mai mult decât duble față de cele ale elevilor.

Caracteristicile socio-demografice ale elevilor influențează slab percepția acestora privind rolul rețelelor sociale. Menționăm în continuare elementele cu asociere semnificativă statistic: cu cât copiii au o vârstă mai mare cu atât crește probabilitatea de a considera că rețelele sociale îi ajută să

dobândească noi cunoștințe în domeniile lor de interes; elevii din mediul urban tind să asocieze în mai mare măsură rețelele sociale cu dobândirea de noi cunoștințe în domeniile de interes, decât elevii din mediul rural.

Cadrele didactice care conștientizează nevoia de pregătire în domeniul utilizării tehnologiilor digitale au o opinie semnificativ mai bună despre efectele tehnologiilor digitale asupra elevilor și o percepție mai accentuat pozitivă a efectelor utilizării de către elevi a rețelelor sociale. Astfel, această categorie de profesori tinde să aprecieze în mai mare măsură faptul că rețelele sociale:

- ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare ($p=0,170$);
- creează oportunități de dezvoltare personală și autocunoaștere ($p=0,268$);
- influențează pozitiv creativitatea, schimbul de idei și descoperirea de noi interese ($p=0,157$);
- oferă modele adecvate de viață ($p=0,171$).

Cadrele didactice din mediul urban au o atitudine mai pronunțat negativă decât cele din mediul rural față de efectele rețelelor sociale în rândul elevilor mai ales în ceea ce privește: impactul negativ asupra

performanțelor școlare, viziunea elevilor asupra vieții și raportarea lor la educație și școală (dezinteres, lipsa de motivație). Cu cât vârsta și vechimea cadrelor didactice cresc, cu atât opinia acestora despre impactul negativ al rețelelor sociale asupra elevilor se diminuează. Cu alte cuvinte, cadrele didactice mai tinere au o opinie mult mai critică în privința efectelor rețelelor sociale asupra elevilor.

■ Utilizarea tehnologiilor digitale acasă de către elevii din grupurile vulnerabile

Elevii din comunitățile marginalizate utilizează internetul sensibil mai puțin (-15 min) decât elevii din restul comunităților și utilizează mai puțin tehnologiile digitale acasă pentru distracție și amuzament, însă le utilizează în aceeași măsură ca ceilalți elevi pentru realizarea temelor. Copiii din zonele marginalizate utilizează mai puțin rețelele sociale pentru a dobândi cunoștințe noi în domeniile lor de interes. Chiar dacă la nivelul coeficienților de corelație nu înregistrăm valori peste pragul de semnificație statistică, datele arată că elevii din zonele marginalizate sunt mai vulnerabili în fața tehnologiilor digitale decât restul elevilor: se simt mai puțin în siguranță când utilizează tehnologiile digitale, dar consideră în mai mică măsură că aceste tehnologii le distrag atenția, că le pot oferi informații false sau sfaturi proaste sau că îi pot pune în legătură cu persoane necunoscute care le pot cere bani.

Elevii de etnie roma sunt caracterizați, în mare parte, prin elementele menționate în cazul copiilor din zonele marginalizate, între cele două grupuri coeficientul de contingență fiind ridicat ($p=0,178$). Elevii de etnie roma consideră în mai mare măsură decât restul elevilor că tehnologiile digitale îi ajută să se concentreze mai bine ($p=0,123$) și le ușurează activitatea. De asemenea, cred în mai mică măsură decât ceilalți copii că rețelele sociale au ca efect negativ scăderea atenției și concentrării la clasă și diminuarea performanțelor școlare.

Pentru *elevii refugiați de război* înscriși în învățământul de masă intensitatea utilizării tehnologiilor digitale acasă pentru realizarea temelor este semnificativ mai intensă decât în cazul celorlalți elevi. Pentru

aceștia, utilizarea tehnologiilor digitale oferă un sentiment de siguranță semnificativ mai accentuat ($p=0,130$), decât pentru restul copiilor. Ca tendință, elevii refugiați consideră în mai mică măsură că tehnologiile digitale oferă informații rapide (în special din cauza necesității schimbării tastaturii pentru alfabetul chirilic) și tind să aibă mai mare încredere în informațiile oferite de rețelele sociale din care fac parte, informații pe care le înțeleg și le consideră în mare măsură adevărate.

Elevii cu dizabilități tind să utilizeze mai intens tehnologiile digitale acasă pentru realizarea temelor, sunt sensibil mai temători față de pericolul ca aceste tehnologii să îi pună în legătură cu persoane necunoscute, care pot fi periculoase și simt în mai mare măsură frustrare și sentiment de inferioritate în utilizarea acestor tehnologii digitale, în comparație cu restul elevilor. Copiii cu dizabilități tind să aprecieze mai mult rolul rețelelor sociale în a-i ajuta să comunice mai bine și să își facă prieteni noi.

Utilizarea tehnologiilor digitale acasă –
elevi cu nevoi speciale față de restul colegilor

	romi	CES	refugiați
Timp petrecut online acasă pentru distracție	-	-	++
Utilizare digitală pentru teme	=	+	++
Sentiment de siguranță online	-	-	++
Percepția riscurilor (fake news, necunoscuți)	-	+	-
Încredere în rețele sociale	+	+	++
Percepția că tehnologia distrage	-	=	-
Sentiment de frustrare/inferioritate	=	++	=

++ mult peste medie; + peste medie; = similar cu media; -sub medie; -- mult sub medie

Părinții consultați recunosc atât beneficiile cât și riscurile asociate utilizării internetului, printre care menționează următoarele:

- Tehnologia este utilizată, dar rareori în scop educațional;
- Se observă o creștere a izolării sociale și pierderea reperelor reale de comunicare;
- Dependență crescută de internet și pierderea reperelor din lumea reală;
- Copiii comunică, dar nu mai empatizează – realitatea virtuală domină;
- Platformele de socializare, îndeosebi TikTok și YouTube, provocările virale – toate influențează negativ echilibrul psihologic al copiilor;
- Lipsa ghidării copiilor în navigarea online și riscuri majore (provocări, influenceri, fake news);
- Internetul oferă acces la informații valoroase, dar copiii nu au capacitatea de a selecta corect conținutul.

Specialiștii în sănătate mintală, precum și profesorii consultați, au susținut că utilizarea excesivă de către elevi a tehnologiei și a rețelelor sociale s-a accentuat în ultima vreme și că aceasta le afectează starea de bine și performanțele școlare:

„Dependența de tehnologie îi face să fie mai puțin atenți la ceea ce se întâmplă în clasă, în școală și la învățare. Și cum învățarea este organizată pe modele mai învechite, ei nu reușesc să își mute atenția pe ele și rămân în mediul acela tehnologic.” (expert în educație)

„Dacă nu primesc like-uri, simt că nu contează.” (profesor)

O convingere unanim împărtășită de toți cei consultați este aceea că tehnologia are un impact ambivalent asupra sănătății mintale. Pe de o parte, utilizarea excesivă a rețelelor sociale și a dispozitivelor inteligente contribuie la izolare, dependență digitală, scăderea capacității de concentrare, apariția anxietății și a depresiei, mai ales în comparație și idealuri nerealiste promovate online. Pe de altă parte, tehnologia poate reprezenta o resursă educațională valoroasă și un spațiu de căutare a validării și apartenenței. Problema principală este lipsa ghidajului adecvat – elevii accesează informații fără a avea discernământ, părinții și profesorii nu dețin competențele necesare pentru a-i orienta, iar școala preferă să interzică utilizarea tehnologiei în loc să-i învețe pe copii cum să-și gestioneze responsabil comportamentul digital.

S-a tras de asemenea un semnal de alarmă asupra atenției pe care adulții o alocă acestui aspect:

„Dependența de droguri este zgomotoasă și sperie într-adevăr, dar vă spun că problema mai mare este ridicată de dependența digitală, care e tăcută, e în masă, e omniprezentă, dar consecințele sunt grave și lucrurile acestea ne scapă în momentul de față de sub control și nu numai, ne scapă chiar din vedere.” (specialist în sănătate mintală)

Consilierii școlari au făcut referire la cazurile cele mai frecvente legate de utilizarea tehnologiei digitale pe care le întâlnesc în cadrul consultațiilor oferite, după cum urmează:

- dezechilibrul emoțional al copiilor;
- expunerea la riscuri precum pornografia infantilă, cazuri de bullying online întâlnite în consiliere;
- lipsa limitelor în utilizarea tehnologiei;
- afectarea comunicării.

Aceștia au observat o utilizare excesivă a tehnologiei în rândul copiilor, care începe de la vârste foarte fragede și devine o parte centrală a vieții lor de zi cu zi. Tehnologia acaparează complet viața copiilor,

înlocuind interacțiunile tradiționale și activitățile sănătoase, mai ales pe fondul lipsei de implicare a părinților. Deși recunoscute unele beneficii educaționale, riscurile prevalează: izolare, distorsiuni ale identității și ale percepției de sine, agresivitate în mediile online, preferință pentru relații virtuale în detrimentul celor umane, consum pasiv de conținut și de divertisment superficial (ex. TikTok) în detrimentul utilizării constructive a tehnologiei.

Totodată, s-a subliniat perspectiva pierderii controlului asupra timpului petrecut online. Lipsa controlului din partea adulților și lipsa educației digitale agravează aceste efecte, iar copiii își exprimă frustrările și agresivitatea mai degrabă online decât în relațiile față în față, contribuind astfel la deteriorarea abilităților sociale și la superficializarea relațiilor interumane.

Astfel, dacă în rândul celor mai multe cadre didactice efectele negative ale utilizării tehnologiilor digitale de către elevi sunt vizibile, la nivelul părinților se constată un nivel destul de redus de informare, conștientizare și asumare a responsabilității. Mai exact, o parte considerabilă a actorilor și părinților consultați atrage atenția asupra faptului că în cadrul familiei sunt frecvent răspândite atitudini care expun elevii la riscuri majore privind utilizarea tehnologiilor digitale. Există situații în care părinții încearcă să compenseze timpul redus alocat copiilor prin acordarea unui timp crescut de utilizare a tehnologiilor digitale:

„Uneori cred că nu au nevoie de astfel de recompense. Au nevoie pur și simplu de prezența părinților și de afecțiunea lor. Pentru că i-am observat pe cei mici cum caută afecțiunea asta. Și când știi să le oferi, sunt efectiv topiți și tot comportamentul lor rebel se transformă.” (profesor)

„Tehnologia acaparează complet viața copiilor, înlocuind interacțiunile tradiționale și activitățile sănătoase. Dar câtă vreme oferi o alternativă și acasă promovezi alte obiceiuri, cum ar fi lectura de exemplu, dar și alte activități de petrecere a timpului liber, copilul nu simte nevoia neapărat de gadget; este vorba și de puterea exemplului și de mediul în care îți stabilești acasă un program; dar am observat că majoritatea copiilor nu au un astfel de program.” (psiholog)

Pe lângă aceste forme de recompensare a copiilor, anumiți părinți nu cunosc specificul tehnologiilor digitale și prin urmare, nu discern între efectele pozitive și negative ale acestora: *„Mulți părinți nici nu știu ce fel de conținut consumă copiii lor. Depinde din ce familie provine copilul, pentru că unii provin din familii care nu au școală, ai căror părinți nici nu știu să citească sau să folosească telefoanele mobile sau tehnologiile digitale.” (consilier școlar)*

6.2.2. Utilizarea tehnologiilor digitale în școală

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 6.2.2

Școlile gimnaziale din România sunt, în general, bine dotate din punct de vedere digital: peste 75% dispun de tablă inteligentă, 69% de laptopuri, 66% de videoproiectoare, iar profesorii au acces la platforme educaționale și resurse deschise. Cu toate acestea, utilizarea efectivă a tehnologiei în procesul educațional variază considerabil în funcție de mediul de rezidență, disciplina predată și vârsta cadrelor didactice.

Elevii care utilizează frecvent tehnologia la clasă (fie direct, fie prin intermediul profesorului) dezvoltă o **percepție pozitivă asupra utilității ei în învățare** – considerând-o un sprijin în accesul rapid la informație și în învățarea de conținuturi noi. Această percepție pozitivă este confirmată și de cadrele didactice, care subliniază valoarea educațională a tehnologiei atâta timp cât utilizarea rămâne echilibrată și nu excesivă.

Totuși, în paralel, datele cantitative arată că **24% dintre elevi folosesc frecvent propriile dispozitive digitale la școală în scop recreativ (distracție, rețele sociale)**, fenomen care se dublează între clasa a V-a și a VIII-a. Acești elevi sunt de trei ori mai predispuși la dezechilibre emoționale și comportamente agresive sau autodistructive.

Elevii care nu au voie să folosească tehnologia digitală la școală au o medie zilnică de expunere online cu 1,2 ore mai mică decât cei care o folosesc frecvent, ceea ce indică o legătură directă între utilizarea permisivă a tehnologiei la școală și expunerea generală crescută.

Consilierii școlari atrag atenția asupra impactului negativ al folosirii haotice a tehnologiei în școală: copii care își pierd concentrarea, comunică mai greu, devin dependenți și își construiesc o imagine de sine în jurul prezenței online. Ei semnalează totodată cazuri frecvente de bullying online și consum pasiv de conținut superficial.

Discuțiile despre riscurile și oportunitățile tehnologiei au un impact protector semnificativ. Elevii care participă la ore unde se discută despre siguranță online, dezinformare, cyberbullying și reguli de comportament digital raportează o stare de bine mai bună. Astfel de discuții sunt mai frecvente în școlile din mediul rural și la cadrele didactice cu mai multă experiență.

Totuși, consultările calitative evidențiază că școala nu are reguli unitare și nici suficientă formare a cadrelor didactice pentru o integrare coerentă a tehnologiei în educație. Actorii consultați consideră că școala încearcă să compenseze lipsa educației digitale din familie, dar fără sprijin sistemic acest rol devine dificil.

În concluzie, tehnologia digitală utilizată la școală în scop didactic are un potențial educațional semnificativ, dar efectele sale depind de modul în care este integrată. Atât datele cantitative, cât și percepțiile actorilor consultați (părinți, profesori, consilieri și directori școlari, experți în domeniu) indică necesitatea unor intervenții coerente: reguli clare, formare profesională adaptată și dialog constant cu elevii despre utilizarea responsabilă a tehnologiei.

■ *Accesul și utilizarea tehnologiilor digitale la școală de către profesori*

Chestionarul destinat elevilor, chestionarul destinat profesorilor, precum și fișa de observare la clasă, au vizat practicile și provocările profesorilor, elevilor, consilierilor școlari și personalului administrativ al școlii cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale în școală și pregătirea elevilor în a face față riscurilor pe care acestea le generează.

Majoritatea școlilor și profesorilor dispun de dotări digitale, dar folosirea lor la clasă variază mult – fiind influențată de mediul, vârsta și disciplina profesorilor.

Dotarea claselor gimnaziale cu tehnologii digitale este bună, iar utilizarea acestora pe parcursul orelor de curs este relativ ridicată. Trei sferturi (76%) dintre clasele de gimnaziu participante la studiu sunt dotate cu tablă inteligentă, 66% au în dotare videoproiector, 69% au la dispoziție un laptop. Un sfert dintre clase au

acces și la alte dotări din aceeași gamă: imprimante, scannere, boxe, tablete. În cea mai mare parte din clase (94%) procesul didactic se desfășoară în spații școlare adecvate și în condiții optime.

Alte rezultate: 99% dintre cadrele didactice au acces în școală la calculator/laptop, 85% au acces la tabla inteligentă, 80% la platforme digitale educaționale, 70% au acces la resurse educaționale deschise, iar 39% spun că au acces la software pentru abilități creative (muzică, animație, artă digitală). Cadrele didactice din mediul rural au acces la (sau cunosc semnificativ mai puțin) platforme digitale

educaționale ($p=0,107$) și resurse educaționale deschise ($p=0,108$). Odată cu creșterea vechimii în învățământ și a vârstei²⁹ cadrelor didactice, crește probabilitatea ca acestea să acceseze platformele educaționale digitale și resursele educaționale deschise, dar scade semnificativ probabilitatea ca ele să utilizeze la clasă tehnologiile digitale (computer/laptop, tablă inteligentă).

Cadrele didactice din aria curriculară *limbă și comunicare* utilizează semnificativ mai intens la oră tabla inteligentă ($p=0,148$), cele din aria *matematică și științele naturii* utilizează semnificativ mai mult ($p=0,137$) platformele educaționale digitale, iar cele din aria curriculară *consiliere și orientare* utilizează mai intens soft-urile pentru abilități creative ($p=0,108$).

Pe parcursul unei ore de curs,³⁰ cadrul didactic utilizează în medie de 2,3 ori tehnologia digitală disponibilă la clasă, fapt confirmat și de 73% dintre elevii care au participat la studiu și care declară că în acest an școlar profesorii au folosit tehnologiile digitale la oră. De asemenea, 43% dintre elevi declară că ei înșiși au utilizat tehnologiile digitale din dotarea clasei pentru a face prezentări, pentru lucru la clasă sau activități similare.

■ Educarea elevilor cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale

Utilizarea tehnologiilor digitale este un subiect abordat frecvent atât la orele de dirigenție cât și la alte discipline. Trei sferturi dintre elevii participanți la studiu (72%) declară că profesorii au abordat tematicii cu privire la provocările tehnologiilor digitale, atât în orele de

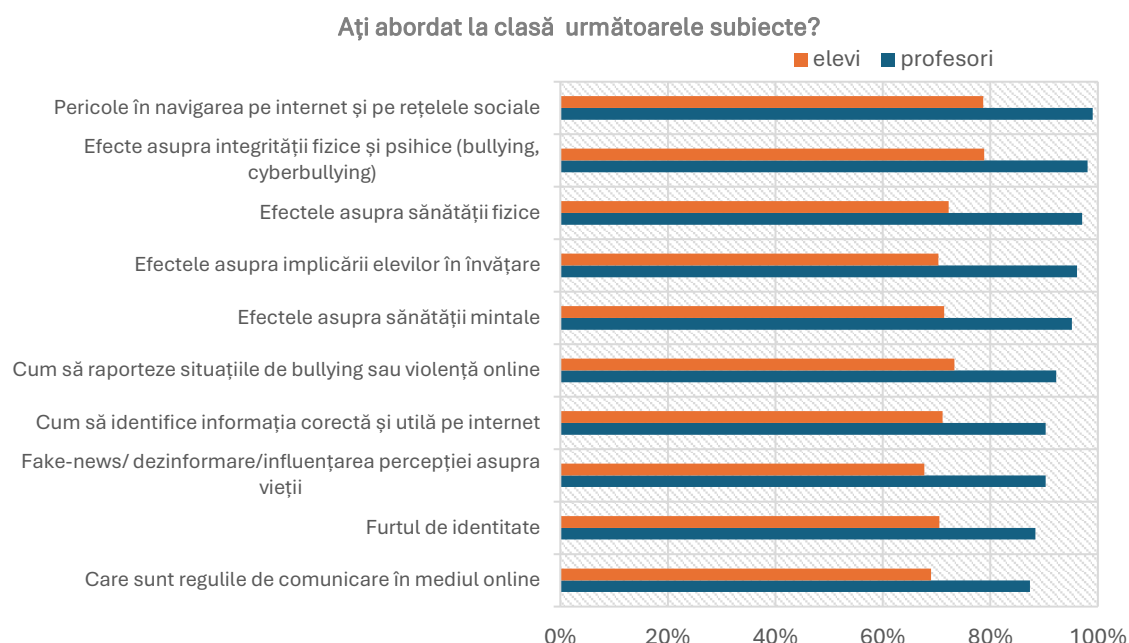
Majoritatea profesorilor și elevilor discută la clasă despre pericolele din mediul online, mai ales bullyingul și siguranța emoțională. Teme precum regulile de comunicare online, identificarea corectă și utilă a informației sau alte **aspecte ale educației digitale sunt mai rar dezbătute.**

dirigenție, cât și la alte discipline. Corespondent, 93% dintre profesori afirmă că au abordat aceste subiecte în special la orele de dirigenție. Subiectele cel mai frecvent abordate sunt pericolele în navigarea pe internet și pe rețele sociale și efectele asupra integrității fizice și psihice (bullying și cyberbullying). Teme mai rar dezbătute sunt cele care privesc furtul de identitate, fakenews/dezinformarea și influențarea percepției asupra vieții și regulile comunicării online.

²⁹ Cele două variabile sunt intens corelate ($p=0,778$)

³⁰ În procesul de cercetare au fost observate 103 lecții de predare, recapitulare/consolidare/exersare sau mixte. Nu au fost monitorizate orele de evaluare.

Figură 19: Educarea elevilor cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale



Utilizarea la ore de către **profesori** a tehnologiilor digitale și, mai ales, utilizarea de către **elevi** a tehnologiilor digitale din dotarea clasei cresc semnificativ probabilitatea ca la clasă să fi fost abordate tematicile cu privire la provocările tehnologiilor digitale prezentate în graficul anterior, în special subiecte care au în vedere furtul de identitate ($p=0,138$), efecte asupra stării de bine a elevilor ($p=0,136$), efecte asupra integrității fizice și psihice ($p=0,122$) și cum se raportează situațiile de bullying și violență online ($p=0,115$).

Școala încearcă să suplinească lipsa de educație digitală din familie, dar se confruntă cu obstacole precum lipsa de timp, de formare și de reguli clare.

Discutarea la ore a subiectelor cu privire la provocările tehnologiilor digitale – în special cum să identifice informația corectă și utilă pe internet, care sunt regulile de comunicare în mediul online și cum să raportezi situațiile de bullying sau violență online – *contribuie* la creșterea stării de bine a elevilor de gimnaziu în general

și, în particular, a stării de bine la școală. Discutarea efectelor privind tehnologiile digitale asupra sănătății și integrității fizice crește ca pondere odată cu creșterea în vârstă a elevilor, deși utilizarea tehnologiilor nu este semnificativ diferită de la un an de studiu la altul. În sondajul desfășurat în rândul elevilor, fetele sunt mult mai interesate decât băieții de subiectul raportării situațiilor de bullying sau violență online, iar elevii din mediul rural sunt mai interesați de efectele tehnologiilor digitale asupra modului în care ei învață, în comparație cu elevii din mediul urban.

Discuțiile despre riscurile și oportunitățile tehnologiei au un impact protector semnificativ. Elevii care participă la ore unde se discută despre siguranță online, dezinformare, cyberbullying și reguli de comportament digital raportează o stare de bine mai bună. Astfel de discuții sunt mai frecvente în școlile din mediul rural și la cadrele didactice cu mai multă experiență.

Pe de altă parte, cadrele didactice din mediul rural au tendința de a aborda la oră, mai frecvent decât cele din mediul urban, subiecte din sfera utilizării tehnologiilor digitale precum dezinformarea și modul în care se poate identifica informația corect, regulile de comunicare online și modalități de raportare

a situațiilor de violență online. Creșterea în vârstă sau vechimea în învățământ a cadrelor didactice crește probabilitatea ($p=0,140$) ca acestea să abordeze pericolul tehnologiilor digitale asupra sănătății fizice a elevilor și scade probabilitatea ca ele să discute despre dezinformare ($p=-0,221$) și cyberbullying ($p=-0,184$).

Suplimentar, 75% dintre profesorii diriginți menționează că în acest an școlar au participat cu elevii din clasa lor la activități extrașcolare pe teme privind utilizarea responsabilă a tehnologiilor digitale. Profesorii care au participat la aceste activități au o probabilitate semnificativ mai mare ($p=0,122$) de a conștientiza nevoia lor (mare sau foarte mare) de formare privind utilizarea tehnologiilor digitale în activitatea de predare.

În opinia celor mai mulți actori consultați, școala reprezintă deseori un substitut al familiei în educarea elevilor privind tehnologiile digitale. Totodată, consultările au evidențiat neajunsurile pe care școala le întâmpină în acest proces, precum lipsa de timp și de formare a cadrelor didactice în domeniu și absența regulilor general valabile pentru toate instituțiile de învățământ privind utilizarea tehnologiilor digitale.

■ *Utilizarea tehnologiilor digitale la școală de către elevi și efectele sale*

Percepția despre tehnologiile digitale este semnificativ mai bună în rândul elevilor care au *ei înșiși* oportunitatea de a utiliza instrumentele digitale disponibile la clasă în timpul orelor de curs și în rândul elevilor ai căror profesori utilizează frecvent la ore aceste tehnologii digitale. Acești elevi:

- apreciază mai mult accesul facil și rapid la informații;
- apreciază sprijinul în a învăța lucruri noi.

Elevii care folosesc tehnologiile digitale la clasă într-un mod educativ (de către ei înșiși sau de către profesori) au o percepție mai pozitivă despre utilitatea ei în învățare.

În alte 26% din cazuri, aceste tehnologii sunt rar utilizate în pauză. Deși în 96% dintre școlile participante la studiu sunt stabilite reguli clare pentru elevi privind utilizarea telefoanelor mobile în alte scopuri decât cele educative, doar jumătate dintre elevii participanți la cercetare declară că nu utilizează tehnologiile proprii în timpul orelor de curs.

Utilizarea frecventă a tehnologiilor digitale proprii în timpul școlii pentru distracție și amuzament se dublează pe parcursul ciclului gimnazial, de la 17% în clasa a V-a la 32% în clasa a VII-a și a VIII-a. Utilizarea telefonului la școală corelează pozitiv cu durata medie de utilizare a internetului de către elevi. Astfel, elevii care au interdicție de utilizare a tehnologiilor digitale proprii în timpul școlii au o medie de expunere online zilnică de 3,5 ore, în comparație cu cei care utilizează aceste tehnologii întotdeauna, care au o medie de expunere zilnică de 4,75 ore.

24% dintre elevi folosesc frecvent propriile dispozitive digitale la școală în scop recreativ (distracție, rețele sociale), fenomen care se dublează între clasa a V-a și a VIII-a. Acești elevi sunt de trei ori mai predispuși la dificultăți emoționale și comportamentale.

Din punct de vedere statistic, nu înregistrăm diferențe semnificative în utilizarea tehnologiilor digitale personale între elevii din mediul urban și cei din rural, deși în mediul urban toleranța pentru utilizarea acestor dispozitive este ușor mai ridicată (+10%). De asemenea, nu înregistrăm diferențe semnificative pe criterii de gen în ceea ce privește

frecvența utilizării tehnologiilor personale în timpul școlii.

Elevii care utilizează frecvent tehnologii digitale personale în timpul școlii/pauzelor pentru distracție și amuzament au o probabilitate semnificativ mai ridicată decât restul colegilor ca la școală să aibă o predispoziție către comportamente distructive: se gândesc mai frecvent să se răzbune pe colegii care

îi tachinează ($p=0,129$), se gândesc mai frecvent că "este mai bine să atace ei primii decât să fie atacați" ($p=0,125$), simt mai frecvent nevoia să își producă suferință, răni atunci când nu se simt bine ($p=0,108$), simt nevoia mai frecvent să consume alcool atunci când nu se simt bine ($p=0,166$), sau să consume substanțe interzise în situație de disconfort ($p=0,160$) și au o frecvență mai redusă de a interveni atunci când un coleg este agresat/ intimidat ($p=-0,128$).

Riscul de comportamente agresive sau autodistructive este de 3 ori mai mare pentru elevii care folosesc întotdeauna tehnologia la școală în scop recreativ față de colegii lor care nu fac acest lucru.

Utilizarea tehnologiilor digitale în timpul pauzelor pentru distracție și amuzament corelează semnificativ cu riscurile de agresivitate ($p=0,165$) și auto-agresivitate ($p=0,180$) ale elevilor în mediul școlar, fiind direct corelată cu riscul de deficit de externalizare a emoțiilor și, implicit, cu riscul de tulburări generale în gestionarea emoțiilor în mediul școlar. Astfel riscul de a fi agresor în evenimente de

violență școlară este de trei ori mai mare în rândul elevilor care în ultimul an au utilizat întotdeauna tehnologiile digitale în școală pentru distracție și amuzament decât în rândul elevilor care nu au făcut acest lucru. De asemenea, riscul comportamentelor de autovătămare, consum de alcool, consum de substanțe interzise în mediul școlar este de trei ori mai mare în rândul elevilor care în ultimul an au utilizat întotdeauna tehnologiile digitale în școală pentru distracție și amuzament decât în rândul elevilor care nu au făcut acest lucru.

Utilizarea tehnologiilor digitale în școală corelează direct ($p=0,188$) cu riscul de alterare a echilibrului socio-emoțional al elevilor în mediul școlar, reflectându-se direct asupra majorității componentelor acestui construct, crescând riscul de alterare a conștiinței sociale ($p=0,172$), riscul de deficit de autogestionare ($p=0,133$), riscul de deficit de abilități de relaționare ($p=0,121$) și diminuând capacitatea de a lua decizii responsabile ($p=0,141$).

Elevii care utilizează în școală tehnologia digitală în scop recreativ au un risc crescut de dezechilibru socio-emoțional, afectând capacități precum relaționarea, autocontrolul și luarea deciziilor.

■ Utilizarea tehnologiilor digitale la școală de către elevii din grupurile vulnerabile

Elevii de etnie *roma* tind să utilizeze în mai mare măsură decât restul elevilor tehnologiile digitale în timpul școlii/pauzelor pentru diversitate și amuzament ($p=0,106$).

Elevii refugiați de război înscriși în învățământul de masă sunt cei în rândul cărora înregistrăm cel mai intens grad de utilizare a tehnologiilor digitale în timpul școlii și pauzelor pentru distracție și amuzament ($p=0,183$). De asemenea, aceștia au mai puțin acces la discuțiile din clasă privind tehnologiile digitale (cel mai probabil din cauza barierelor lingvistice), accentuat deficitare fiind discuțiile despre efectele asupra integrității fizice și psihice (cyberbullying).

Utilizarea tehnologiilor digitale la școală – elevi cu nevoi speciale față de restul colegilor

	romi	CES	refugiați
Utilizare tehnologii digitale în pauze/școală pentru recreere	+	=	++

++ mult peste medie; + peste medie; = similar cu media; -sub medie; -- mult sub medie

■ Percepția actorilor consultați asupra utilizării tehnologiilor digitale și a rețelelor sociale la școală

În cadrul interviurilor cu părinții, cadrele didactice, consilierii școlari și directorii unităților de învățământ, opinia generală privind utilizarea tehnologiilor digitale în procesul de învățare a fost pozitivă. Tehnologiile digitale și accesul la internet au fost considerate ca având efecte negative dacă utilizarea lor este abuzivă sau exagerată.

În cadrul interviurilor au fost evidențiate o serie de opinii privind utilizarea tehnologiilor digitale de către elevi în spațiul școlar . Acestea sunt sintetizate în tabelul următor:

Tabel 4: Percepția actorilor consultați asupra utilizării tehnologiilor digitale și a rețelelor sociale la școală

 Argumente pro tehnologii digitale	Argumente contra tehnologiilor digitale 
✓ Sunt mijloace didactice utile pentru aprofundarea conținutului; ✓ Oferă diversitate de stimuli în predare-învățare; ✓ Oferă acces la informații actualizate și platforme educaționale ; ✓ Creează competențe digitale avansate; ✓ Contribuie la dezvoltarea gândirii critice; ✓ Contribuie la egalitatea de șanse; ✓ Oferă interactivitate, cresc interesul; ✓ Facilitează comunicarea cu prietenii, familia; ✓ Oferă confort emoțional; ✓ Dezvoltă creativitatea; ✓ Permit accesul la grupuri de sprijin, colegi mai mari, tutori; ✓ Facilitează utilizarea aplicațiilor pentru auto-monitorizarea inclusiv emoțională; ✓ Dezvoltă abilități de coordonare ochi-mână ✓ Dezvoltă capacitatea de rezolvare a problemelor; ✓ Încurajează învățarea limbilor străine; ✓ Calmează, distrează, îmbunătățesc starea de spirit; ✓ Generează autodisciplină și comportament autodidact; ✓ Sunt un motivator al dezvoltării personale; ✓ Permit adaptarea învățării la ritmul propriu fiecărui elev; ✓ Dezvoltă capacitatea de adaptare la nou; ✓ Oferă ajutor în rezolvarea temelor.	✗ Afectează echilibrul socio-emoțional ✗ Generează dependență; ✗ Duc la dispariția comportamentelor autonome (ex scris de mână, calcul); ✗ Determină reducerea capacității cognitive a elevilor; ✗ Duc la deficit de atenție și concentrare; ✗ Generează probleme de sănătate mintală; ✗ Presupun riscuri de securitate cibernetică; ✗ Oferă conținut inadecvat, fals; ✗ Reduc interacțiunile sociale directe; ✗ Contribuie la izolare socială; ✗ Generează suprasolicitare și stres cronic; ✗ Presupun riscul de cyberbullying; ✗ Generează presiune socială ridicată; ✗ Scad inteligența emoțională; ✗ Oferă informații nocive, dăunătoare; ✗ Duc la scăderea stimei de sine; ✗ Limitează creativitatea; ✗ Generează sedentarism, obezitate, dureri osoase, deteriorarea auzului; ✗ Generează costuri pentru upgrade și întreținere; ✗ Contribuie la accentuarea diferențelor sociale dintre elevi; ✗ Duc la individualism și lipsa empatiei; ✗ Oferă modele de comportament nepotrivite.

6.3. Concluzii

- **Utilizarea intensivă a internetului de către elevi.** Elevii de gimnaziu utilizează internetul în medie 4 ore pe zi, cu variații semnificative între zilele de școală și weekend. Durata este influențată de deficitul controlului parental și de folosirea dispozitivelor personale în timpul orelor sau pauzelor, în special în scop recreativ.
- **Tehnologia – între instrument educațional și sursă de risc.** Deși 69% dintre elevii de clasa a VIII-a declară că folosesc tehnologia pentru realizarea temelor, utilizarea excesivă a internetului este corelată cu scăderea stării generale de bine și cu apariția dezechilibrelor emoționale. Conștientizarea acestor riscuri este scăzută, atât în rândul elevilor, cât și al părinților. Elevii recurg la tehnologie atât pentru învățare rapidă, cât și pentru divertisment, mai ales în orele de seară, înainte de culcare.
- **Vulnerabilități în rândul anumitor categorii de elevi.** Elevii din grupuri vulnerabile – inclusiv cei

din medii marginalizate, refugiați sau cu CES – manifestă particularități distincte în modul în care folosesc tehnologiile digitale, necesitând sprijin personalizat și o atenție sporită în abordările educaționale.

- **Capacitatea sistemului educațional de a integra tehnologia.** Infrastructura digitală existentă în școli este, în general, adecvată pentru utilizarea tehnologiilor digitale la clasă, atât de către profesori, cât și de către elevi. Cu toate acestea, integrarea pedagogică a tehnologiei rămâne inegală și adesea limitată la funcții pasive (prezentări, videoproiecții). Cea mai mare parte a cadrelor didactice abordează la clasă teme legate de riscurile digitale, în special în cadrul orelor de dirigenție.
- **Percepție pozitivă condiționată de o utilizare echilibrată.** Atât profesorii, cât și elevii apreciază rolul pozitiv al tehnologiei în procesul educațional, cu condiția ca utilizarea să nu devină excesivă. Utilizarea controlată oferă oportunități de învățare și exemple de bune practici, în timp ce folosirea dispozitivelor personale în scop recreativ în timpul orelor crește probabilitatea apariției comportamentelor de risc.
- **Nevoia de reconciliere a percepțiilor între elevi și profesori.** Există diferențe marcante între modul în care elevii și profesorii percep efectele rețelelor sociale. Elevii au o opinie predominant pozitivă despre rețelele sociale, pe care le consideră surse de inspirație, socializare și autocunoaștere, pe când profesorii sunt mult mai critici cu privire la efectele acestora asupra elevilor. Aceste opinii divergente pot duce la bariere de comunicare, afectând calitatea relației pedagogice și eficiența intervențiilor educaționale legate de consumul digital.

7. MĂSURA ÎN CARE PRACTICILE DIDACTICE ȘI MANAGEMENTUL CLASEI PROMOVEAZĂ SEL ÎN RÂNDUL ELEVILOR DE GIMNAZIU

7.1. Introducere

Abordările actuale din domeniul educației, centrate pe intervenții de tip „whole school approach”³¹ consideră că fiecare aspect al vieții școlare poate avea un impact asupra comunității educaționale și membrilor acesteia. Accentul este pus pe comunitatea școlară, în care toți actorii (elevi, profesori, consilieri școlari, personal de sprijin, părinți, alte organizații de la nivel comunitar) lucrează împreună pentru a contribui la starea de bine și sprijinirea nevoilor elevilor. O astfel de abordare de tip holistic recunoaște că mediul educațional și climatul școlii sunt la fel de importante precum oferta curriculară și măsurile de politici aplicate în practica unei școli.

Practicile educaționale la nivelul școlii ca organizație și la nivelul clasei de elevi dau măsura calității climatului școlar. Definit în raport cu relațiile dintre actorii școlari, un climat școlar pozitiv oferă elevilor sentimentul de siguranță fizică și emoțională, îi motivează pe profesori pentru o implicare didactică activă și creează contexte pentru participarea părinților la viața școlii. Conform studiilor³², un climat școlar pozitiv poate stimula performanțele școlare, starea de bine și stima de sine ale elevilor. În același timp, poate atenua efectele situațiilor de dezavantaj socio-economic și îi poate proteja pe elevi de comportamente deviate. Aceleași studii evidențiază că există o relație directă între calitatea climatului școlar și rezultatele învățării: elevii din școlile/clasele cu un climat problematic (din perspectiva comportamentelor elevilor) obțin rezultate mai slabe, comparativ cu cei care învață în școli/clase cu un climat pozitiv.

Interacțiunea cu școala și cadrele didactice reprezintă o componentă fundamentală în dezvoltarea educațională, emoțională și socială a elevilor. Atunci când profesorii sunt sensibili și receptivi în relația cu elevii, cei din urmă dezvoltă un sentiment de siguranță, care contribuie la bunăstarea lor generală. În plus, încrederea în cadrele didactice și în mediul școlar, în ansamblu, reprezintă un factor esențial pentru sănătatea mintală a elevilor și performanțele de ordin academic (Allen et al., 2024)³³.

La nivelul Spațiului european al educației³⁴, starea de bine a elevilor și a cadrelor didactice se află în centrul obiectivelor permanente, cu accent pe promovarea sănătății fizice și mintale, dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, creșterea capacității elevilor și a profesorilor de a face alegeri sănătoase, respectiv crearea unor medii de sprijin care favorizează relații pozitive, colaborarea, învățarea și dezvoltarea personală.

Studii din domeniul educației³⁵ evidențiază că, în sistemele de învățământ actuale, rolurile profesorilor se diversifică, de la experți în predare la facilitatori ai învățării, îndrumători în utilizarea tehnologiilor

³¹ UNESCO, UNICEF. 2024. *Building strong foundations: how to include the whole school in foundational education for health and well-being*; International Bureau of Education. 2018. *Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack for Global Citizenship Education (GCED)*. Module 6. *Whole school approach*.

³² CNPEE, Unitatea de Cercetare în Educație. 2024. *Raport național PISA 2022*.

³³ Allen, K. A., Greenwood, C. J., Berger, E., Patlamazoglou, L., Reupert, A., Wurf, G., ... Letcher, P. (2024). Adolescent schoolbelonging and mental health outcomes in young adulthood: Findings from a multi-wave prospective cohort study. *School Mental Health*, 16, 149–160. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09626-6>

³⁴ European Education Area, Supporting wellbeing at school: new guidelines for policymakers and educators, 2024, online: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school>

³⁵ OECD. 2021. *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems, Educational Research and Innovation*.

digitale de către elevi și agenți ai educației incluzive și echitabile. Pentru a îndeplini aceste roluri, profesorii au **nevoie de formare** adecvată. Diverse rapoarte elaborate la nivel european³⁶ listează o serie de competențe deficitare la nivelul profesorilor, dintre care selectăm pe cele cu relevanță directă pentru tema studiului de față: promovarea competențelor digitale și utilizarea resurselor educaționale deschise; abordări personalizate ale învățării; dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor și de autoreglare a învățării. În ceea ce privește situația din România, raportul TALIS³⁷ evidențiază rate de participare la programe de dezvoltare profesională de 89%, ușor mai reduse comparativ cu media OECD (94%), precum și o pondere ridicată a celor care solicită dezvoltarea competențelor în domeniul tehnologiilor digitale, a metodele de predare în medii multiculturale și incluzive.

Documentele de politici educaționale elaborate la nivel internațional detaliază profilul de competențe necesare profesorilor. În Proiectul OECD *Future of Education and Skills 2030/2040*³⁸ a fost dezvoltat *OECD Learning Compass*, ca un cadru de competențe necesare elevilor pentru viitor, și este în curs de elaborare *OECD Teaching Compass*, ce își propune să identifice care sunt competențele profesorilor necesare pentru a ajuta elevii să învețe și să își modeleze un viitor mai bun. Alfabetizarea digitală, sănătatea mintală și abilitățile soci-emoționale sunt aspecte prioritare în aceste cadre de referință. În acord cu recomandările internaționale, în România au fost aprobate recent *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic*³⁹. Trei dintre cele șapte domenii de competențe vizează aspecte direct relevante pentru studiul de față: Mediul de învățare și starea de bine; Consilierea elevilor, colaborarea cu familia și comunitatea; Tehnologie digitală în educație. De asemenea, cadrele de competențe digitale pentru elevi și cel pentru profesori⁴⁰ detaliază cunoștințele, abilitățile și atitudinile care definesc utilizarea tehnologiilor digitale în educație.

În contextul descris, **prezentul capitol are ca scop** analiza a trei dimensiuni esențiale ale capacității școlii de a promova SEL în rândul elevilor de gimnaziu: percepția cadrelor didactice și a altor actori relevanți privind rolul școlii în echilibrul socio-emoțional al elevilor; managementul clasei în scopul promovării SEL și practici educaționale aplicate în acest scop și percepția acestora de către diverși actori; nevoile de formare ale profesorilor în această arie tematică. Se pune accent pe analiza percepției elevilor, cadrelor didactice și a altor actori (precum părinți, directori de școală, reprezentanți MEC, consilieri școlari și experți în domeniul educației și sănătății mintale), dar și pe analiza datelor colectate prin observația directă a mediului școlar.

³⁶ CE/EACEA/Eurydice. 2015. *Profesia de cadru didactic în Europa: practici, percepții și politici*.

³⁷ CNEE. 2020. *TALIS 2018. Raport național. Analiza mediului educațional din România*.

³⁸ <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

³⁹ OME nr. 7386/2024 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ.

⁴⁰ OME nr. 4150/2022 pentru aprobarea Cadrului de competențe digitale al profesionistului din educație; OME nr. 6466/2024 privind aprobarea Cadrului de competențe digitale pentru elevi.

7.2. PRINCIPALELE REZULTATE ALE ANALIZEI

7.2.1. Rolul școlii în echilibrul socio-emoțional al elevilor

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 7.2.1

Datele cantitative arată că **profesorii recunosc importanța educației socio-emoționale (SEL) în dezvoltarea elevilor**: 96% consideră relevante toate abilitățile care țin de echilibrul socio-emoțional, iar 91% dintre diriginți cred că acestea au un impact major asupra performanței școlare, în special în reducerea bullyingului, implicarea elevilor și scăderea comportamentelor de risc. Această percepție pozitivă este mai pronunțată în rândul profesorilor din științele naturii și matematică, și mai reținută în rândul celor din limbă și comunicare.

Aproximativ **două treimi dintre profesori consideră că este în mod clar datoria școlii să formeze aceste abilități**. De exemplu, 64% cred că școala ar trebui să-i învețe pe elevi să fie asertivi și sociabili, iar 70–74% menționează învățarea de a oferi sprijin altora sau dezvoltarea responsabilității și empatiei ca fiind parte din rolul școlii. Totuși, aceasta înseamnă și că **aproximativ o treime dintre profesori nu consideră în prezent aceste aspecte ca făcând parte din misiunea școlii**. Profesorii din rural și cei cu vechime mare sunt mai convinși de acest rol formativ al școlii.

În ceea ce privește **capacitatea profesorilor de a contribui direct la dezvoltarea SEL, 84% se consideră capabili să o facă**. Ei cred că pot influența motivația elevilor și pot impune reguli de comportament, dar doar 75% se simt pregătiți să gestioneze comportamente dificile sau să calmeze elevi agitați. Cei mai încrezători în această capacitate sunt profesorii de științe și educație fizică, iar cei mai rezervați – profesorii de limbă și comunicare.

Percepțiile calitative completează acest tablou și oferă context: profesorii recunosc că au un rol esențial în sprijinul socio-emoțional al elevilor, dar acest rol este adesea limitat de lipsa de timp, de formare în SEL și de instrumente clare. Sprijinul oferit este adesea informal, fragmentar și dependent de inițiativa individuală.

Consilierii școlari și experții confirmă potențialul școlii de a fi un spațiu de siguranță emoțională, dar atrag atenția că acest potențial este rareori valorificat din cauza **lipsei de personal, a lipsei colaborării reale în echipă, a spațiilor și programelor specializate**. Orele de consiliere sunt tratate superficial sau sunt în responsabilitatea unor persoane fără formare adecvată.

Ministerul Educației și Cercetării recunoaște lipsa unei strategii clare și coerente privind sănătatea mintală în școală. Inițiativele existente (ex. SEL, C3-VALUE) sunt punctuale, neextinse la nivel sistemic, iar rolul consilierului școlar rămâne vag și insuficient reglementat.

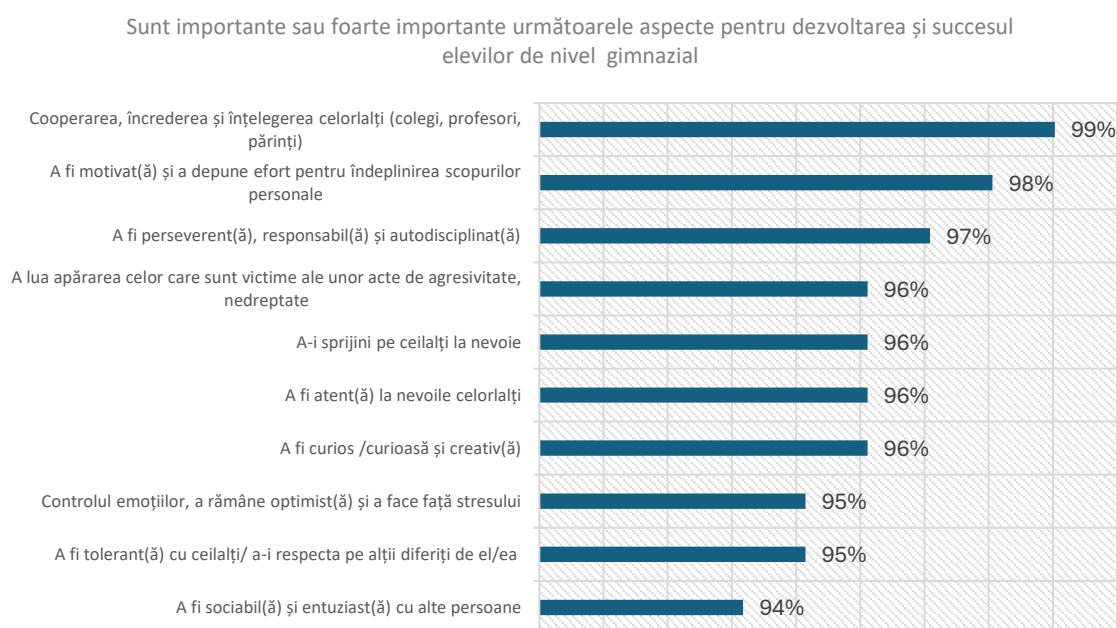
Experții propun reforme structurale: includerea clară a SEL în curriculum, formare în masă pentru cadrele didactice, parteneriate autentice între școală, familie și elevi, precum și implicarea consilierilor în prevenție și intervenție sistemică. În lipsa unui cadru clar de reguli și sprijin, comportamentele problematice se multiplică, iar autoreglarea emoțională este deficitară.

Părinții își doresc o școală empatică și echitabilă, atentă la nevoile emoționale ale copiilor. Ei reclamă lipsa sprijinului emoțional în relația cu profesorii, bullying verbal și atitudini punitive. Așteptările lor includ mai multă personalizare, implicare în prevenirea bullyingului și dezvoltarea relațiilor afective pozitive cu elevii.

Chestionarul destinat profesorilor a analizat percepția acestora asupra rolului educației socio-emoționale și al școlii în dezvoltarea echilibrată a elevilor de gimnaziu. Evaluarea capacității școlii de a

promova SEL în rândul elevilor de gimnaziu s-a realizat la nivelul a **patru dimensiuni**, care au în vedere felul în care cadrele didactice percep **importanța și impactul** SEL în dezvoltarea armonioasă a elevilor, precum și **datoria și capacitatea** școlii de a implementa SEL. Între aceste dimensiuni se înregistrează un nivel ridicat de corelație, care denotă o funcționare sistemică a acestora, într-un corp comun de factori motivatori pentru cadrul didactic de a acționa pentru formarea abilităților socio-emoționale ale elevilor.

Figură 20: Aspecte importante pentru dezvoltarea și succesul elevilor de nivel gimnazial



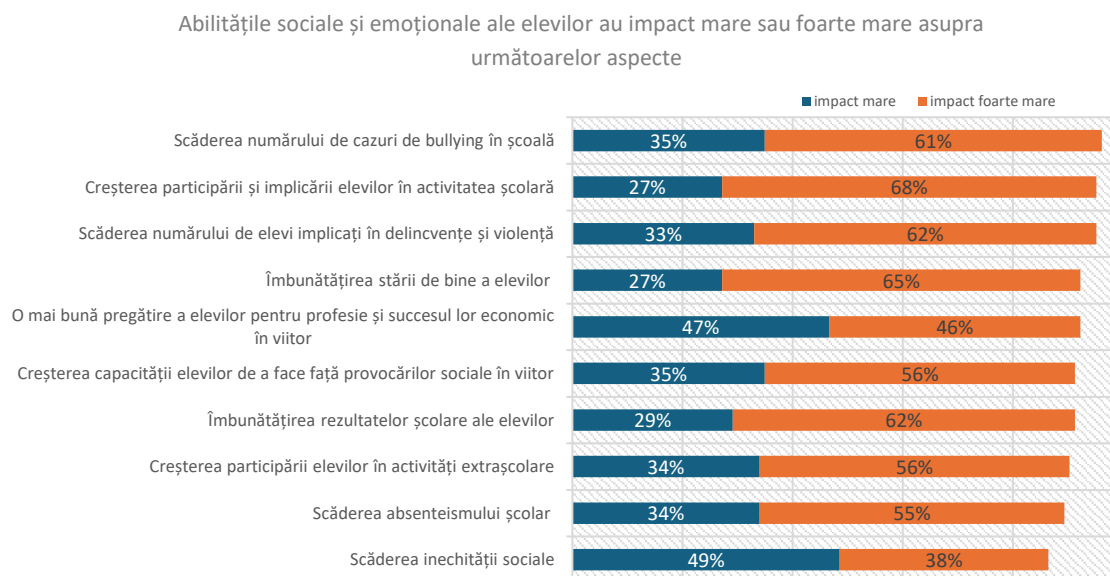
Majoritatea profesorilor (96%) consideră **importante sau foarte importante** pentru dezvoltarea și succesul elevilor toate aspectele care descriu capacitățile socio-emoționale ale elevilor. Aprecierea importanței acestor abilități este mai scăzută în raport cu media ($p=-0,119$) în rândul cadrelor didactice din aria curriculară limbă și comunicare și semnificativ mai ridicată în raport cu media ($p=0,199$) în cazul profesorilor din aria curriculară matematică și științele naturii.

Majoritatea profesorilor consideră că abilitățile socio-emoționale sunt esențiale pentru succesul elevilor și pot reduce bullyingul și violența.

De asemenea, 91% dintre profesorii diriginți apreciază că **impactul** pe care abilitățile sociale și emoționale îl au asupra indicatorilor de performanță școlară a elevilor este mare și foarte mare. Ponderea cea mai ridicată de apreciere a impactului pozitiv se înregistrează în privința scăderii

numărului de cazuri de bullying în școală, a creșterii capacității și implicării elevilor în activitatea școlară și a scăderii numărului de elevi implicați în delincvențe și violență. Analizele prezentate în capitolele anterioare confirmă realismul acestor așteptări. Ca tendință, profesorii din mediul rural au așteptări mai ridicate în privința impactului abilităților socio-emoționale ale elevilor asupra performanțelor școlare ale acestora. Așteptările privind impactul pozitiv tind să scadă odată cu înaintarea în vârstă a cadrului didactic. Ca și în cazul aprecierii importanței, profesorii din aria curriculară limbă și comunicare sunt semnificativ ($p=-0,170$) mai reținuți în ceea ce privește impactul abilităților socio-emoționale ale elevilor, iar profesorii din aria curriculară matematică și științele naturii sunt semnificativ ($p=0,197$) mai optimiști.

Figură 21: Impactul abilităților sociale și emoționale ale elevilor



În ceea ce privește **datoria școlii** de a-l învăța pe elev o serie de abilități socio-emoționale, opiniile profesorilor diriginți participanți la studiu sunt mai reținute: 81% dintre aceștia consideră că este datoria școlii să trezească curiozitatea și creativitatea copiilor; 79% consideră că școala trebuie să îl învețe pe elev să stabilească standarde înalte pentru sine și să fie capabil să rămână motivat, concentrat și activ pentru a-și îndeplini aceste standarde; 78% consideră că școala trebuie să îl învețe pe elev să ia apărarea victimelor agresiunii și nedreptății prin raportarea imediată a cazului unui adult. Mai puțin de trei sferturi dintre profesori, însă, apreciază că este datoria școlii să-l învețe pe elev să fie asertiv și sociabil cu alte persoane (64%), să-l învețe să ia inițiativa și să ofere sprijin celor aflați în nevoie (70%), să fie perseverent, responsabil, autodisciplinat, cooperant, încrezător, empatic și atent cu ceilalți (74%).

Mai puțin de trei sferturi dintre profesori (64-74%) consideră că este în mod clar datoria școlii să formeze abilitățile socio-emoționale ale elevilor.

Chiar dacă recunosc importanța acestor abilități, unii profesori cred că nu este rolul școlii să le formeze, ci al altor actori din viața copilului.

Percepția privind datoria școlii de a-l învăța pe elev abilități socio-emoționale este semnificativ mai ridicată în cazul cadrelor didactice din mediul rural ($p=0,227$), crește odată cu vârsta cadrului didactic și vechimea acestuia în funcție ($p=0,165$), este semnificativ mai accentuată în cazul profesorilor din aria curriculară educație fizică, sport și sănătate și a celor din aria curriculară tehnologii și semnificativ mai scăzută a celor din aria curriculară matematică și științele naturii. Cu alte cuvinte, profesorii de matematică și științele naturii, chiar dacă apreciază că aceste abilități sunt foarte importante și au un impact foarte mare asupra performanțelor elevilor, consideră că ele trebuie formate de către alți actori educaționali din viața copilului decât școala.

Profesorii sunt, în general, încrezători că pot sprijini dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, dar se simt mai puțin pregătiți când vine vorba de elevii cu dificultăți de comportament.

Aprecierea **capacității** pe care o are un cadru didactic la clasă de a contribui la formarea abilităților socio-emoționale ale elevilor este per ansamblu ridicată, în rândul profesorilor (în medie 84% apreciază că există o capacitate mare sau foarte mare), cu diferențe însă semnificative în funcție de diferite aspecte. Astfel, în jur de 90% dintre cadrele didactice

intervievate apreciază că profesorul poate să facă elevii să creadă că se pot descurca bine în activitatea lor școlară, îi pot ajuta pe elevi să respecte regulile de la clasă și să valorizeze învățarea. Însă doar aproximativ trei sferturi dintre profesori consideră că un cadrul didactic poate să motiveze elevii care prezintă un interes scăzut pentru activitatea lor la școală, că pot gestiona un comportament perturbator la clasă sau să calmeze un elev care este perturbator sau zgomotos. Aprecierea capacității cadrelor didactice de a contribui la formarea abilităților socio-emoționale ale elevilor este semnificativ mai ridicată în rândul profesorilor din ariile curriculare matematică și științele naturii și educație fizică, sport și sănătate și semnificativ mai scăzută în cazul profesorilor din aria curriculară limbă și comunicare.

Analiza interviurilor realizate cu **directori** evidențiază câteva aspecte relevante privind poziționarea managerială față de problematica echilibrului socio-emoțional al elevilor.

În toate școlile în care au fost intervievați, directorii au exprimat o conștientizare clară a rolului propriu în crearea unui climat pozitiv, a unei culturi organizaționale incluzive și a unei colaborări eficiente cu actorii interni și externi. Aceștia se consideră actori centrali în legătura școală–familie–cadre didactice, iar unii au menționat explicit implicarea directă în activități de dezvoltare personală, coordonarea proiectelor de sprijin educațional și monitorizarea stării emoționale a elevilor.

Mai mult, directorii subliniază importanța comunicării zilnice în școală ca instrument de prevenție, inițiază parteneriate cu instituții externe (acolo unde există), iar unii promovează inițiative locale precum „Școala Părinților”⁴¹ sau ateliere de consiliere desfășurate cu participarea lor directă. Aceste acțiuni sunt percepute ca modalități prin care conducerea școlii se implică nu doar administrativ, ci și pedagogic, în susținerea stării de bine a elevilor.

Opiniile actorilor consultați vin să completeze rezultatele analizei. Astfel, școala este percepută de majoritatea actorilor consultați ca având un rol esențial în menținerea echilibrului socio-emoțional al elevilor, însă în practică acest rol este îndeplinit parțial, limitat de constrângeri de sistem și resurse.

Cadrele didactice consideră că ar trebui să contribuie la dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, însă sunt adesea suprasolicitate, confruntându-se cu lipsa timpului, a formării în competențe socio-emoționale și a unor instrumente clare de prevenție și intervenție. În lipsa implicării suficiente a familiei, profesorii încearcă să suplinească acest deficit prin sprijin emoțional informal, activități de grup și observarea comportamentelor de risc, însă acest sprijin rămâne reactiv, fragmentar și dependent de inițiativa individuală.

Consilierii școlari afirmă că școala are potențialul de a fi un spațiu de siguranță și dezvoltare

⁴¹ „Școala părinților” este un program educațional non-formal, organizat în școli, grădinițe, centre sociale, primării (DGASPC) sau ONG-uri, dedicat părinților, indiferent de vârsta copiilor lor, sau persoanelor care se ocupă de creșterea și educarea copiilor (tutori, asistenți maternali). Acesta are ca scop sprijinirea părinților în crearea unui mediu familial propice dezvoltării armonioase a copilului, oferind informații și îndrumare despre diverse aspecte ale creșterii și educației copiilor.

emoțională, însă acest rol este limitat de lipsa personalului suficient, de lipsa spațiilor dedicate, a instrumentelor standardizate și a colaborării reale cu ceilalți actori educaționali. De asemenea, orele de consiliere sunt adesea tratate superficial sau sunt susținute de persoane fără formare în domeniu. Activitățile lor sunt preponderent reactive și ocazionale.

Directorii de școli își recunosc rolul în promovarea bunăstării socio-emoționale a elevilor și se implică adesea în inițiative precum monitorizarea emoțională, proiecte de sprijin sau parteneriate cu servicii externe. Cu toate acestea, aceste eforturi se bazează pe inițiativa personală și resursele locale, în absența unui cadru consistent, la nivelul întregului sistem.

Reprezentanții Ministerului Educației și Cercetării recunosc că nu există o strategie clară și un cadru unitar și aplicabil privind sănătatea mintală în școală. Deși există inițiative pilot (ex. SEL, C3-VALUE), acestea nu sunt extinse sistemic, iar rolul consilierului este neclar și slab reglementat.

Experții susțin că școala trebuie să fie un spațiu pentru educație socio-emoțională, nu doar cognitivă. Ei cer reformarea/descentralizarea curriculei pentru a include componente socio-emoționale reale, personalizarea parcursului educațional și formarea cadrelor didactice în acest sens, formare în SEL, parteneriate reale între profesori, elevi și părinți și implicarea consilierilor în procese sistemice și preventive. De asemenea, au observat absența la școală a unui cadru de reguli clare și aplicate, care favorizează comportamente haotice, bullying și autoreglare deficitară.

Părinții, în schimb, își doresc ca școala să fie mai empatică, mai echitabilă și mai atentă la nevoile emoționale ale copiilor. Ei reclamă adesea lipsa de înțelegere din partea unor cadre didactice, absența sprijinului emoțional la clasă și o relație profesor-elev bazată mai mult pe sancțiuni decât pe sprijin, precum și bullying verbal la adresa elevilor din partea profesorilor. Așteptările părinților includ: mai multă atenție la individualitatea copilului, un tratament echitabil, și implicarea profesorilor în dezvoltarea socio-emoțională, nu doar în predarea de conținut. De asemenea, părinții consideră că școala trebuie să aibă un rol proactiv în combaterea bullyingului și în informarea copiilor despre riscurile din mediul online.

7.2.2. Practici educaționale. Actori și responsabilități.

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 7.2.2

Profesorii plasează responsabilitatea principală pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale asupra familiei (media 7,86/10), în special în mediul rural. Ei își asumă, de asemenea, un rol important apropiat de cel al familiei, dar consideră mai puțin relevanți consilierii școlari, ONG-urile, comunitatea sau specialiștii din afara școlii.

Această percepție este susținută de actorii consultați, care remarcă faptul că în lipsa implicării părinților, profesorii încearcă să compenseze prin sprijin informal, dar acest efort este adesea reactiv, fragmentar și depinde de inițiativa individuală. Consilierii școlari confirmă că nu sunt percepuți ca actori centrali și că implicarea lor este limitată de lipsa personalului și colaborării.

În ceea ce privește **climatul școlar al clasei ca sprijin pentru SEL**, mulți profesori se confruntă cu dificultăți legate de atenția și comportamentul elevilor, mai ales la începutul orelor dar și în timpul lecțiilor, datorită zgomotului sau a elevilor care întrerup ora. Importanța calității climatului clasei a fost subliniată și de experții consultați.

Totuși, profesorii percep climatul educațional al școlilor ca fiind general favorabil SEL, cu un rol esențial al directorului și al profesorilor. Părinții sunt percepuți ca având așteptări mari de la școală, dar implicare scăzută în sprijinirea abilităților emoționale ale copiilor.

Această percepție este confirmată de actorii consultați, unde cadrele didactice descriu relația școală-familie ca fiind adesea dezechilibrată – de la absență totală la hiperimplicare intruzivă. Se subliniază lipsa colaborării reale, precum și a unui cadru clar de reguli aplicate care să sprijine comportamentele sănătoase. Experții recomandă parteneriate reale cu părinții și comunitatea pentru a construi un climat empatic și stabil.

Școlile au menționat că au **reguli și proceduri care sprijină dezvoltarea SEL în școală**. Astfel, colaborarea școlilor cu instituțiile externe (serviciile sociale, DSP, poliție) pentru sprijin psihosocial este confirmată de 74% dintre profesorii chestionați, dar ea este adesea neclară, inegală și aplicată ocazional. Aceste aranjamente depind în mare măsură de inițiativa personalului școlar și de disponibilitatea serviciilor din apropiere, lipsindu-le standardizarea sau coordonarea sistemică. Acest lucru contrastează cu absența unui cadru național care ar asigura roluri clare, proceduri standardizate și acces echitabil în toate școlile și regiunile.

De asemenea, colaborarea între școală, familie și specialiști (psiholog, psihiatru, consilier) este fragmentară, lipsind proceduri clare, obligații asumate și mecanismele de urmărire a acestora.

Totodată, 96% dintre școli au reguli clare privind folosirea telefoanelor mobile, dar percepțiile diferă: profesorii consideră regula necesară, elevii o văd ca pe o pedeapsă, iar părinții au poziții împărțite.

Trei sferturi dintre profesori au participat la activități extrașcolare privind utilizarea responsabilă a tehnologiei.

Actorii consultați atrag atenția că elevii vin la școală cu comportamente digitale deja formate, greu de modificat, iar lipsa unei culturi a regulilor în familie face ca normele școlare să fie dificil de acceptat. Experții subliniază că interdicțiile nu sunt suficiente – este nevoie de educație digitală, colaborare cu părinții și construirea unei culturi a utilizării echilibrate a tehnologiei.

În ceea ce privește **resursele disponibile și utilizate în școli pentru sprijinirea dezvoltării SEL**, deși 93% dintre școli au consilier școlar, activitatea acestuia este adesea fragmentată. Doar 17% dintre elevi au apelat la consilier în ultimul an, deși 91% cunosc existența sa. Diferențele sunt semnificative între grupuri: elevii cu dizabilități apelează de peste două ori mai des decât ceilalți. Din cei 46% elevi care au declarat că nu pot apela la consilierul școlar când au o zi proastă, doar un mic procent de 6% au motive obiective (nu au consilier în școală sau nu știu că au).

Consilierii intervievați confirmă aceste limite, menționând lipsa spațiilor dedicate, a formării în domeniu și a unei strategii clare la nivel de sistem. Ei semnalează că orele de consiliere sunt tratate superficial și că munca lor este mai degrabă reactivă decât preventivă. În plus, aceștia menționează și alte posibile bariere relevante în accesarea consilierii individuale, precum necesitatea acordului scris al părinților, și implicit, posibila reticență a elevilor de a le spune părinților despre dificultățile personale sau teama de stigmatizare din partea familiei. Deși aceste aspecte nu au fost investigate direct în cadrul cercetării, ele au fost semnalate de profesioniștii din sistem și ar merita explorate suplimentar pentru a fundamenta măsuri adaptate și eficiente.

Comportamentele profesorilor privind promovarea SEL la clasă s-au analizat prin observarea a 103 lecții, care au evidențiat o serie de practici pozitive asociate învățării socio-emoționale. Profesorii încurajează frecvent exprimarea opiniilor elevilor, mai ales la disciplinele umaniste, folosind întrebări deschise și adresări directe care facilitează participarea elevilor la dialog. De asemenea, climatul general creat în timpul lecțiilor este adesea unul pozitiv: cadrele didactice reacționează cu calm la greșeli, promovează buna dispoziție și încurajează colaborarea. Utilizarea tehnologiei – precum tabla inteligentă sau videoproiectorul – este integrată relativ frecvent în lecții, iar apelul la metode de lucru în echipă și la verbalizarea emoțiilor este prezent într-o bună parte din ore.

Cu toate acestea, datele indică absențe semnificative ale unor componente esențiale ale SEL. Peste jumătate dintre lecții (58%) nu includ deloc discuții etice sau morale, activitățile cu rol empatic sunt absente în aproape jumătate din cazuri (42%), iar în multe situații (38%) elevii nu sunt stimulați să-și exprime perspective alternative. Aceste lipsuri evidențiază faptul că, în ciuda unui cadru formal funcțional, dimensiunea reflexivă, relațională și emoțională a predării rămâne nevalorificată în mod sistematic.

Actorii consultați confirmă aceste tendințe și oferă explicații relevante privind provocările multiple ale profesorilor: clase aglomerate, elevi cu nevoi speciale, sarcini administrative și presiuni de performanță. Aceștia devin „oameni-orchestra” și au puține resurse pentru sprijin individualizat. Totodată, părinții reclamă lipsa ascultării reale și o relație educativă bazată mai mult pe sancțiuni decât pe sprijin. Părinții și experții atrag atenția asupra faptului că această abordare reduce plăcerea de a învăța, motivația și încrederea în sine a elevilor.

În același context al observării lecțiilor, **comportamentele elevilor** indică o participare scăzută la învățarea socio-emoțională în clasă. Într-un număr mare de lecții (70%), elevii nu fac referire la emoții și afecte, nu exprimă opinii alternative față de cele ale profesorului și nu inițiază intervenții proprii în dialogul de la clasă.

În paralel, apar și comportamente perturbatoare (în 26% din cazuri) – manifestate prin glume nepotrivite, comentarii ironice sau refuz de a respecta indicațiile cadrului didactic – mai frecvente în mediul urban și în disciplinele percepute ca mai puțin relevante (ex. muzică, limbi străine, geografie). Elevii reacționează uneori negativ, fie prin exteriorizare (zgomot, răspunsuri sfidătoare), fie prin interiorizare (apatie, retragere emoțională).

Experții consideră că lipsa exprimării emoționale și a dialogului real la clasă reduce autonomia elevilor, încrederea în sine și implicarea autentică în învățare. Astfel, comportamentele pasive sau de rezistență pot fi înțelese ca semne ale unei disfuncționalități emoționale mai profunde și ale unei rupturi de sens în relația lor cu procesul educațional.

De asemenea, observarea la clasă au evidențiat și câțiva **factori suplimentari care influențează capacitatea cadrelor didactice de a sprijini dezvoltarea socio-emoțională** a elevilor la clasă. Printre punctele forte se numără respectarea riguroasă a timpului orei și al pauzelor, utilizarea de strategii pentru captarea atenției elevilor la începutul lecției și existența unui spațiu fizic adecvat și dotat corespunzător. Toate aceste elemente contribuie la predictibilitate și siguranță în mediul de învățare – premise fundamentale pentru dezvoltarea afectivă și relațională a elevilor.

Un punct slab important rămâne însă lipsa de reflecție și dialog final cu elevii: doar 66% dintre profesori solicită feedback la finalul lecției. Această absență afectează oportunitatea elevilor de a-și exprima percepțiile sau de a-și consolida ceea ce au învățat. În lipsa acestui moment de conectare, lecția riscă să se încheie într-un registru pur informativ, iar relația profesor–elev să rămână una formală, fără dimensiune relațională sau personalizată.

Capitolul de față prezintă rezultatele de cercetare, colectate printr-un chestionar adresat profesorilor diriginți și prin fișa de observație la clasă, cu privire la următoarele aspecte: responsabilități pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor; elemente de climat suportiv la nivelul școlii și la nivelul clasei de elevi; resurse și proceduri de reglementare aplicate în școli; practici didactice și rolul lor în sprijinirea stării de bine a elevilor în sala de clasă. La acestea se adaugă opiniile diversilor actori, precum părinți, directori de școală, profesori, consilieri școlari, specialiști în domenii relevante (educație, psihologie, psihiatrie, medicina pediatrică) și ONG-uri din domeniul educației.

■ *Percepția profesorilor asupra actorilor responsabili de dezvoltarea socio-emoțională a elevilor*

Profesorii consideră că **familia** are **cel mai important rol** în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor, dar își asumă și ei această responsabilitate.

În cadrul **chestionarului adresat profesorilor**, aceștia au făcut aprecieri privind instanțele responsabile pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor, pe scala 1-10 (unde 1=cel mai puțin important, 10=cel mai important). În opinia acestora, cel mai important loc pe

„harta responsabilităților” îi revine familiei (media aprecierilor de 7,86). Analiza datelor în funcție de mediul de rezidență al școlii arată că profesorii din rural acordă o mai mare responsabilitate familiei (media 8,05), comparativ cu cei din urban (media 7,65), în ceea ce privește rolul acesteia în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor lor.

Cu medii ușor mai reduse, profesorii își asumă responsabilități importante în dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor, fie ca profesori diriginți (media 7,50), fie ca orice profesor din școală (7,39). Trebuie remarcat faptul că, deși consilierii școlari sunt persoanele cu pregătire directă pe această tematică, sunt considerați responsabili în măsură mai mică (media 6,81).

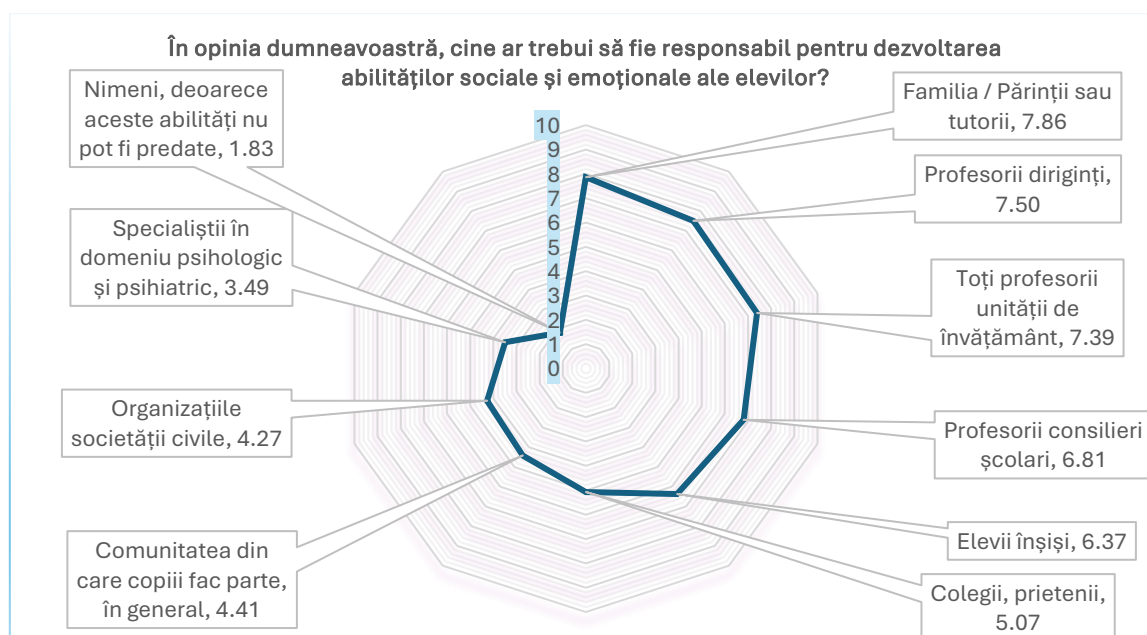
Deși au pregătire specializată, **consilierii școlari** sunt văzuți ca având un **rol mai puțin central** în educația socio-emoțională a elevilor.

În același timp, profesorii consideră că și elevii înșiși poartă această responsabilitate a propriei dezvoltări socio-afective (media 6,37) și, într-o măsură mai mică, cercul de colegi și prieteni (media 5,07).

Alte instanțe externe familiei și școlii sunt investite cu roluri mai puțin importante în ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională a elevilor: comunitatea locală, la nivel general (4,41); organizații ale societății civile, precum ONG-uri, cluburi, grupuri de tineri etc. (4,27); specialiști în domeniile psihologie, psihiatrie (3,49). Pe de o parte, acești factori interacționează doar ocazional cu elevii, neavând roluri directe și constante în educația și dezvoltarea personală a acestora. Pe de altă parte, școala românească beneficiază de mai puține oportunități și contexte de colaborare cu membrii comunității, reprezentanții societății civile sau specialiști în domenii specifice.

Un scor foarte redus (1,83) a obținut varianta de răspuns „*nimeni, deoarece aceste abilități nu pot fi predate*” – aspect important pentru că evidențiază încrederea profesorilor în faptul că abilitățile socio-emoționale pot fi predate, exersate, dezvoltate, învățate, precum și conștientizarea faptului că necesită ca acest rol să fie asumat explicit de cineva.

Figură 22: Categoriile de persoane responsabile pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor



■ *Percepția profesorilor asupra climatului școlar ca mediu de dezvoltare a abilităților socio-emoționale ale elevilor*

Profesorii declară că școlile lor promovează un climat educațional de sprijin pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor. Părinții sunt învestiți cu mai puțină încredere, din această perspectivă.

Profesorii apreciază climatul școlar ca fiind pozitiv, mai ales datorită directorilor și colegilor care susțin dezvoltarea socio-emoțională.

Conform **chestionarului adresat profesorilor**, aprecierile acestora privind climatul școlar în unitățile lor de învățământ sunt pozitive. Cu o medie de 4,67 pe scala de 1 la 5 (unde 1 = total dezacord, 5 = acord total), media cea mai mare a aprecierilor revine pentru directorii din școlile lor (media 4,67), care încurajează dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor și un management educațional suportiv din această perspectivă. De altfel, rolul directorilor în acest sens a fost semnalat și în cadrul focus-grupurilor cu profesorii, consilierii școlari și alți experți: *„Climatul organizațional este foarte important, pentru că felul în care este condusă o unitate de învățământ are influență asupra cadrelor didactice și, prin acestea, asupra elevilor. Felul în care mă simt eu, ca profesor, în cancelarie mă influențează și în activitatea mea la clasă”* (profesor).

Pe al doilea loc pe scala aprecierilor (cu media 4,52) sunt profesorii din școală, care creează medii de învățare ce promovează învățarea socială și emoțională pentru elevi. De asemenea, personalul auxiliar din școli este apreciat pozitiv (media 4,27), ca având rol de sprijin în acest sens.

În ceea ce privește rolul părinților, profesorii exprimă opinii mai critice. Profesorii declară că părinții se așteaptă ca profesorii să răspundă nevoilor sociale și emoționale ale copiilor (media 4,32), dar într-o măsură mai mică acordă ei înșiși atenție și sprijină abilitățile socio-emoționale ale copiilor (media 3,76).

Părinții sunt percepuți ca având așteptări mari de la școală, dar implicare scăzută în sprijinirea abilităților emoționale ale copiilor.

Analizele statistice indică similarități existente la nivelul respondenților, din perspectiva mediului de rezidență al școlii. Discuțiile cu participanții la interviuri și focus-grupuri au subliniat importanța calității

climatului școlar pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor și pentru crearea stării de bine. Pentru aceasta, au fost formulate propuneri variate: nevoia de colaborare a școlii/profesorilor cu specialiști din afara școlii, promovarea lucrului în echipe multidisciplinare; dezvoltarea de parteneriate centrate pe teme care vizează învățarea socio-emoțională; oferirea de către școli a oportunităților pentru activități extrașcolare, de timp liber cu scop educativ pentru copii și părinții lor.

Cu privire la climatul claselor de elevi la care predau, profesorii fac aprecieri preponderent pozitive, dar semnalează și situații provocatoare, ce perturbă activitatea didactică. Aproape două treimi dintre profesori susțin că elevii lor au grijă să creeze o atmosferă plăcută de învățare și participă activ la promovarea unui climat pozitiv, la majoritatea claselor la care predau (47%) sau chiar la toate dintre acestea (18%).

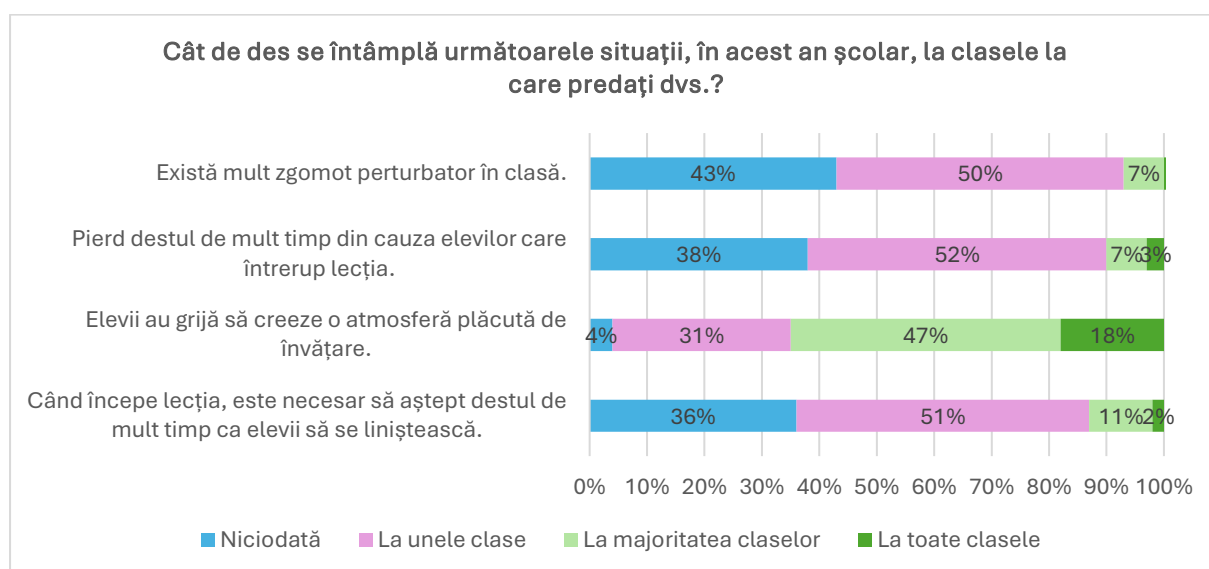
Mulți profesori se confruntă cu dificultăți legate de atenția și comportamentul elevilor, mai ales la începutul orelor dar și în timpul lecțiilor, datorită zgomotului sau a elevilor care întrerup ora.

Cu toate acestea, ponderi ample dintre profesori menționează că se confruntă – cel puțin la unele dintre clasele la care predau – cu situații provocatoare din partea elevilor, care afectează climatul grupului și starea de bine a participanților la activitatea didactică.

Momentul de debut al unei ore este solicitant pentru profesori, din perspectiva captării atenției elevilor și creării unui mediu adecvat pentru învățare. Aproape două treimi dintre profesori au declarat că este necesar să aștepte destul de mult timp ca elevii să se liniștească pentru a începe lecția, la unele dintre clasele la care predau (51%) sau chiar la majoritatea claselor (11%). Numai o treime dintre respondenți nu se confruntă cu această problemă.

Alte situații perturbatoare apar și pe durata desfășurării lecțiilor. Peste jumătate dintre profesori semnalează că, la unele clase, pierd destul de mult timp din cauza elevilor care întrerup lecția (52%) și că există mult zgomot perturbator în sala de clasă (50%). În același timp, aproape 40% declară că nu se confruntă cu aceste situații la niciuna din clasele la care predau.

Figură 23: Situații care perturbă desfășurarea lecțiilor



Ponderea profesorilor care evidențiază situații perturbatoare în clasele lor este ușor mai ridicată în mediul urban, comparativ cu mediul rural. Importanța calității climatului clasei a fost subliniată și de participanții la focus-grupuri: „Dacă ne uităm la rezultatele PISA, observăm că mulți elevi, mai ales cei cu

rezultate slabe, acuză situații de indisciplină și gălăgie la ore. Pentru că atunci nu pot să fie atenți la conținutul orei, la ce predă profesorul și, ca urmare, nu pot învăța eficient” (expert educație).

■ Reguli și proceduri ale școlii pentru sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a elevilor și utilizarea acestora

Un procent de **74%** dintre profesorii respondenți la chestionar au semnalat că școlile lor au **proceduri clare de colaborare cu alte instituții**, pentru a asigura sprijinul psihosocial specializat pentru elevii care au nevoie.

Colaborarea școlilor cu instituțiile externe pentru sprijin psihosocial există, dar este adesea neclară, inegală și aplicată ocazional.

Discuțiile de grup au evidențiat și unele situații provocatoare din această perspectivă: existența unor protocoale de intervenție este **fragmentară**, neunitară între școli; colaborarea cu serviciile sociale, DSP, poliție este **ocazională și slab reglementată**.

În același context, deși nevoia de sprijin psihologic și emoțional este tot mai recunoscută în rândul elevilor, **colaborarea între școală, familie și specialiști (psiholog, psihiatru, consilier) rămâne și ea adesea fragmentară**. Actorii consultați în cadrul cercetării calitative au semnalat lipsa unor proceduri clare și asumate care să reglementeze responsabilitățile fiecărei părți implicate. În multe cazuri, intervențiile se bazează pe inițiative punctuale ale unor profesori sau consilieri școlari, în lipsa unui cadru instituțional stabil. Nu există mecanisme sistematice de urmărire a cazurilor sau de coordonare a intervențiilor, ceea ce duce la discontinuitate în sprijinul oferit elevilor aflați în dificultate.

Astfel, în ciuda bunelor intenții și a unor resurse existente, lipsa unor parteneriate funcționale între școală, familie și profesioniști cu instituțiile externe relevante, limitează eficiența intervențiilor și accesul real al copiilor la sprijin adecvat. Această constatare evidențiază nevoia unei abordări sistemice, cu protocoale clare de lucru, partajare de informații și urmărire integrată a cazurilor.

Majoritatea școlilor au reguli clare privind folosirea telefoanelor, dar aplicarea lor generează tensiuni între profesori, elevi și părinți.

De asemenea, **în majoritatea școlilor sunt aplicate reguli referitoare la utilizarea tehnologiilor digitale**. În 96% dintre situații există reguli clare privind utilizarea telefoanelor mobile în spațiul școlii, în alte scopuri decât cele didactice.

Astfel de reglementări sunt stipulate prin ROFUIP⁴² (care prevede că utilizarea telefoanelor mobile de către elevi se poate face numai la solicitarea cadrului didactic, în scop educativ) și sunt operaționalizate prin proceduri specifice la nivelul fiecărei școli. Trei sferturi dintre profesori menționează că au participat cu elevii din clasa lor la activități extrașcolare pe teme privind utilizarea responsabilă a tehnologiilor digitale.

Elevii percep interdicțiile ca pedepse, mai ales când nu înțeleg beneficiile și nu există o cultură a folosirii responsabile a tehnologiei.

Discuțiile cu actorii școlari din cadrul interviurilor și focus-grupurilor au detaliat eficiența acestei reguli a utilizării telefoanelor mobile în timpul activității didactice. Între prohibiție și suprautilizare, această temă pare mai degrabă o luptă între profesori (care recunosc valențele educaționale ale tehnologiilor digitale, dar identifică

efecte clare ale suprautilizării acestora), elevi (care resimt regula interzicerii ca o pedeapsă) și părinți (care sunt fie susținătorii profesorilor, fie ai elevilor). Spre exemplificare, câteva mărturii mai jos.

- „Elevul vine la școală cu comportamente digitale deja bine învățate în familie, de la vârste mici, mai greu de gestionat și de schimbat”; „Chiar și atunci când profesorul folosește telefonul

⁴² OME nr. 5726/2024 privind aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.

pentru diferite activități cu elevii, ei nu se concentrează pe sarcina de învățare, fac altceva pe telefoane”: „Nu le utilizează în ore și răbufnesc în pauze. Unii sunt supărați, trag de dulapuri, lovesc, își vor telefoanele înapoi. Se simt pedepsiți”; (profesor); „Elevul vine la școală cu comportamente digitale deja bine învățate în familie, de la vârste mici, mai greu de gestionat și de schimbat”; „Chiar și atunci când profesorul folosește telefonul pentru diferite activități cu elevii, ei nu se concentrează pe sarcina de învățare, fac altceva pe telefoane”: „Nu le utilizează în ore și răbufnesc în pauze. Unii sunt supărați, trag de dulapuri, lovesc, își vor telefoanele înapoi. Se simt pedepsiți” (profesor);

- „Elevii nu au cultura regulilor..., respectarea regulilor nu este exersată în familie. Lipsa de reguli acasă face ca regulile din școală să fie greu acceptate. Și atunci ei își dezvoltă propriile lor reguli” (expert educație);
- „Sunt de acord cu interzicerea telefoanelor. Le oferă ceva copiilor (informații, noutăți), dar le ia altceva (socializare, timp personal). Dar totuși îmi este necesar ca părinte, să pot supraveghea copilul când este la școală” (părinte);
- „Un profesor, oricât de minunat ar fi el, nu va putea concura cu atenția care este acordată diverselor rețele sociale. O lecție presupune efort cognitiv, rezistență la frustrare, la plictiseală, asta e învățarea cognitivă. Nu are cum să concureze ca atractivitate cu niște filmele drăguțe pe Youtube”; „Pentru a fi eficientă, măsura trebuie explicată, trebuie să arăți elevilor ce beneficii aduce... Trebuie dezvoltată cultura utilizării eficiente, în scopul învățării, cu tehnici de utilizare responsabilă... Trebuie făcută educația părinților pentru a limita, a controla accesul și consumul de tehnologie digitală” (expert educație).

■ Resurse ale școlii pentru sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a elevilor și utilizarea acestora

Majoritatea școlilor au consilieri școlari, dar numărul mare de elevi pe care îi deservește le limitează vizibilitatea și eficiența.

Deși majoritatea elevilor știu că există un consilier școlar și spun că au încredere în el, foarte puțini apelează efectiv la sprijinul său.

Elevii preferă să discute problemele personale cu profesori mai prezenți în viața lor școlară, cum este dirigintele.

Mare parte dintre școli au resurse și reglementări referitoare la asigurarea sprijinului psihosocial pentru elevii care au nevoie. Dintre profesorii chestionați, 93% confirmă că în școlile lor există un consilier școlar, la care elevii pot apela atunci când au nevoie; ponderea este mai mare în școlile din mediul urban (96%), comparativ cu cele din rural (90%). În acord cu cadrul legal, fiecare unitate de învățământ ar trebui să aibă alocat un consilier școlar. Cu toate că în ultimii ani s-au suplimentat posturile de consilieri școlari, gradul lor de încărcare rămâne ridicat⁴³. Așa cum s-a evidențiat în interviurile și discuțiile de grup, aceste aspecte fac ca activitatea unui consilier să fie adesea împărțită în mai multe unități de învățământ, iar prezența lui în anumite școli să nu fie cunoscută de către elevi și părinți.

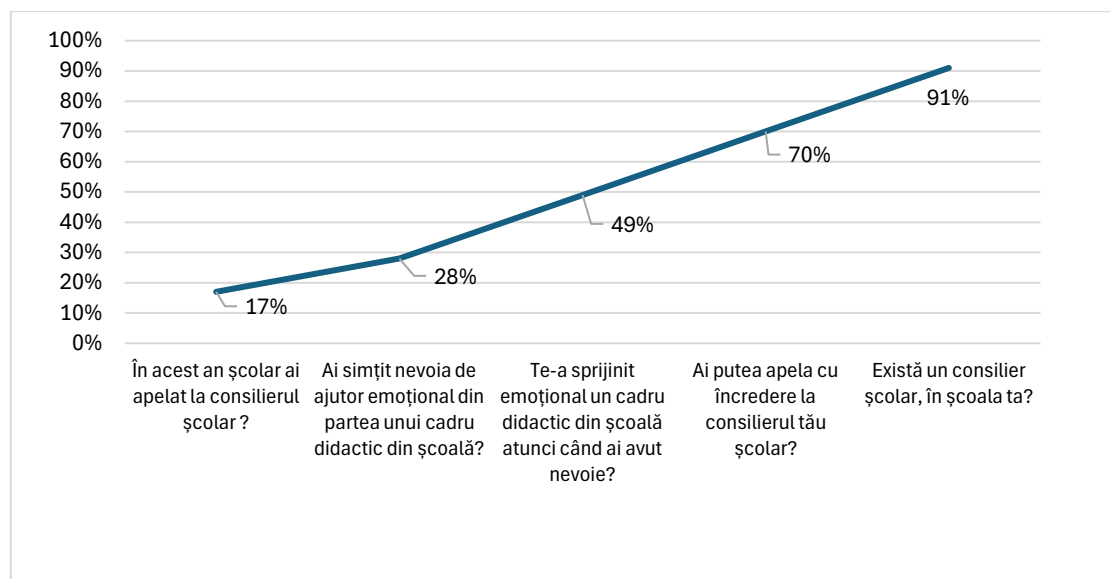
Deși aproape toți elevii (91%) cunosc faptul că există un consilier școlar în unitatea lor de învățământ, foarte puțini au apelat în decursul anului școlar la serviciile acestuia.

Pe de altă parte, cu toate că la nivel declarativ există încredere în consilierul școlar (70%), foarte puțini elevi (17%) s-au adresat acestuia, în scopul unor discuții individuale. Din perspectiva genului și a mediului de rezidență, analizele statistice indică similarități existente la nivelul elevilor chestionați.

⁴³ Aspect confirmat și de Ministerul Educației în Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2023-2024, care a constatat o medie de 1 consilier la 740 de elevi, în anul școlar 2023-2024.

Distribuția elevilor în funcție de apartenența la grupuri speciale arată o diferență semnificativă ($p=0,097$) între persoanele cu dizabilități (39,58%), care au apelat mai des în ultimul an la serviciile profesorului consilier școlar, comparativ cu ceilalți elevi (16,35%).

Figură 24: Solicitarea sprijinului consilierului școlar de către elevii de gimnaziu



Dintre elevii care au declarat că nu pot apela cu ușurință la consilierul școlar atunci când au o zi proastă sau o problemă personală (46% din total), doar o mică parte – aproximativ 6% – invocă motive obiective: fie că nu există un consilier școlar în unitatea lor⁴⁴. (2%), fie că nu știu dacă există unul (4%). Restul de 94% evită să apeleze la consilier în ciuda faptului că acesta este prezent în școală și cunoscut ca atare, ceea ce indică posibile bariere de încredere, accesibilitate sau relevanță percepută a sprijinului oferit.

În acest context, merită menționate și alte bariere potențiale care nu au fost explorate în mod direct prin această cercetare, dar care au fost semnalate de profesioniști din domeniu. Printre acestea se numără cerința legală de obținere a acordului scris al părinților pentru desfășurarea ședințelor de consiliere individuală – o condiție care, în unele cazuri, ar putea descuraja elevii, mai ales dacă aceștia nu doresc ca părinții lor să afle despre dificultățile personale pe care le întâmpină. De asemenea, este posibil ca unii părinți să perceapă solicitarea sprijinului psihologic ca o reflectare a unui „eșec” personal, ceea ce poate contribui la evitarea consilierii. Aceste ipoteze, deși nu au făcut obiectul analizei cantitative sau calitative în prezentul raport, merită investigate într-un cadru viitor, pentru a înțelege mai bine factorii care limitează accesul elevilor la servicii esențiale de sprijin emoțional și pentru a fundamenta politici educaționale adaptate.

Pe de altă parte, elevii tind să se adreseze altor cadre didactice, probabil mai mult prezente în activitățile școlare zilnice (ex. profesorul diriginte).

■ Comportamente didactice privind implementarea SEL la clasă

În cadrul celor 103 activități de **observare la clasă**, au fost colectate informații referitoare la comportamentele didactice ale profesorilor în relație cu caracteristicile învățării socio-emoționale,

⁴⁴ Este vorba de 7 școli din cele 103 incluse în eșantionul național

definită ca procesul prin elevii dezvoltă abilități de a-și recunoaște și gestiona emoțiile, de a construi relații sănătoase, de a lua decizii responsabile și de a gestiona sănătos provocările sociale.

Asumând limitarea că un comportament observat în scop evaluativ (de către operatorul de teren) poate fi supus unui control mai ridicat și unor schimbări de rutine din partea celui care îl manifestă (profesorul observat), datele evidențiază o serie de tendințe.

Pe categorii, comportamentele observate privind implementarea efectivă a SEL la orele de curs din ciclul gimnazial au înregistrat medii situate între 0 manifestări și 5 manifestări într-o oră de curs, dar au existat și situații cu un număr mult mai amplu de 10-17 comportamente observate/categorie, pe parcursul unei lecții.

Comportamente didactice cu potențial amplu pentru învățarea socio-emoțională a elevilor și care au fost înregistrate cu **frecvențe medii mari de 3-5 ori/lecție** au fost:

- Încurajarea explicită a elevilor de a-și exprima propriile opinii și solicitarea acestora prin întrebări directe (ex. „cum vi se pare?, ce credeți?, ce părere aveți?”) au fost comportamentele didactice cele mai frecvente (media de 4-5 ori/lecție). S-au înregistrat mai multe situații în care astfel de încurajări au fost formulate de profesori cu frecvență mult mai amplă, în special la orele de limba și literatura română, limbi străine, educație socială, religie – care au conținuturi mai ofertante pentru astfel de abordări.
- Cu o frecvență medie de 3-4 ori/lecție, profesorii au creat bună-dispoziție la nivelul clasei și au reacționat cu calm la greșelile elevilor, pentru a promova un climat echilibrat, colaborativ, propice predării-învățării eficiente.
- În medie, fiecare profesor observat a utilizat de aproximativ 3 ori/lecție tehnologii digitale precum tabla inteligentă, videoproiectorul, telefoane mobile.

Unii profesori integrează frecvent activități care susțin dezvoltarea emoțională a elevilor, dar în jumătate din lecțiile observate lipsesc complet discuțiile despre empatie, emoții sau dileme morale.

Comportamente didactice cu potențial amplu pentru învățarea socio-emoțională a elevilor și care au fost înregistrate cu frecvențe **medii de 2-3 ori/lecție** au fost:

- Apelul la lucrul în echipă (o medie de 2,8 ori/lecție), astfel de forme de organizare a activității contribuind la dezvoltarea abilităților de colaborare și comunicare a elevilor.
- Cu o medie de 2,5 ori/lecție, profesorii observați au formulat referiri la afecte (ex. se simte, se bucură, le este frică, au emoții, sunt nervoși, sunt stresați etc.), verbalizarea pe tema emoțiilor și sentimentelor fiind etapă importantă în dezvoltarea socio-afectivă a elevilor.

Clasele a VIII-a și cele cu predare simultană sunt cele mai afectate de lipsa activităților care dezvoltă empatia și de climatul mai tensionat din clasă.

Alte comportamente didactice cu potențial amplu pentru învățarea socio-emoțională a elevilor au fost înregistrate cu **frecvențe medii reduse de 1-2 ori/lecție**: propunerea de activități empatică (ex. joc de rol, „ce ai face în locul lui X”, „cum crezi că s-a simțit”, „de ce credeți că a reacționat așa” etc.); discutarea unor perspective diferite/alternative propuse de elevi; dezbateră cu elevii a unor dileme etice, morale, decizii cu impact similar. Astfel de activități au fost înregistrate cu frecvență mai mare/oră la disciplinele din ariile curriculare Om și societate (educație socială, istorie, geografie) și Limbă și comunicare (limba și literatura română, limbi străine). Lipsa totală a acestor comportamente de încurajare a SEL la clasă este reprezentată în tabelul de mai jos, (ponderea reprezentând numărul de cazuri în care acel comportament nu a fost deloc observat la lecție).

În **situații punctuale** au fost înregistrate și **comportamente didactice indezirabile**, cu efecte negative asupra stării de bine și a dezvoltării socio-emoționale a elevilor: sancționarea verbală a anumitor comportamente ale elevilor (ex. răspunsurile greșite, opinii contrare, ezitări etc.); ignorarea comportamentelor indezirabile ale elevilor; manifestarea de atitudini discriminatorii sau tratament preferențial față de unii dintre elevi etc.

Tabel 5: Comportamente didactice indezirabile observate

Indicator	Pondere	Acest comportament ESTE MAI FRECVENT în....
Profesorul NU face referire pe parcursul orei la afecte sau orice alte referiri la sentimente	21%	mediul rural, clasele cu învățământ simultan / orele Biologie, ed. Fizică, Matematică, Ed. Tehnologică,
Profesorul FACE observații regulatorii (ex. apel la liniște, apel la neutilizarea telefonului, le solicită copiilor să nu mai foșnească, să nu facă zgomot cu mobilierul, să nu vorbească între ei etc.)	9%	clasele a VIII-a / orele de Chimie, Fizică, Lb. română, Limbi străine și Religie
Profesorul NU apelează la lucru în echipă	21%	mediul urban / clasele a VIII-a / orele de Chimie, Informatică, Matematică
Profesorul NU creează bună dispoziție	11%	mediul urban / , clasele a VIII-a / orele de Chimie, Fizică, Engleză, Franceză
Profesorul discriminează sau îi tratează preferențial pe unii dintre elevi.	6%	clasele a VIII-a / orele de, Ed. socială, Fizică, Informatică
Profesorul NU discută cu elevii dileme etice, morale/ decizii cu impact similar.	58%	mediul urban / clasele a V-a / clasele cu învățământ simultan / orele de Biologie, Ed. muzicală, Lb. străine, Matematică
Profesorul NU discută perspectivele diferite/alternative propuse de elevi	38%	mediul urban / clasele a VIII-a / orele de Biologie, Geografie, Informatică, Matematică
Profesorul IGNORĂ comportamentele indezirabile ale elevilor	11%	clasele a VIII-a / și clasele cu învățământ simultan / orele de Chimie, Fizică
Profesorul NU încurajează explicit elevii să își exprime propriile opinii	9%	mediul urban / clasele a VIII-a / orele de Chimie, Informatică, Ed. fizică, Ed. muzicală
Profesorul NU propune activități care pot dezvolta empatia (ex. joc de rol, „ce ai face în locul lui X”, „cum crezi că s-a simțit”, „de ce credeți că a reacționat așa” etc.).	42%	mediul urban / clasele VII-VIII / clasele cu învățământ simultan / orele de Biologie, Limbi străine, informatică, Religie
Profesorul NU reacționează cu calm la greșelile elevilor	9%	mediul urban / clasele VII-VIII / orele de Biologie, Religie, Engleză, Istorie
Profesorul NU s-a oprit din lecție pentru a acorda suport emoțional unui elev sau să rezolve o problemă de interacțiune între elevi (deși acest lucru era necesar)	25%	mediul urban / , clasele a V-a / orele de Ed. muzicală, Lb . română
Profesorul SANCTIONEAZĂ verbal anumite comportamente ale elevilor (ex. răspunsurile greșite, opinii contrare CD, ezitări etc.)	27%	clasele a V-a / clasele cu învățământ simultan / orele de Geografie, Engleză, Religie
Profesorul NU solicită opinia elevilor (ex. „cum vi se pare?, ce credeți?, ce părere aveți?”)	10%	clasele a V-a și a VIII-a / orele de Ed. fizică, Ed. muzicală.

Lipsa discuțiilor pe teme etice și morale a fost cea mai frecventă carență observată (58%), semnalând o absență majoră a unei componente esențiale din învățarea socio-emoțională. Pe de o parte, este notabil faptul că tocmai disciplinele care ar putea beneficia de contextualizări morale și de reflecții etice (ex. în biologie – etica față de mediu; în limbi străine – dileme culturale) ratează aceste oportunități. Pe de altă parte, acest aspect atrage atenția asupra nevoii de a include această tematică în majoritatea programelor școlare, pentru o abordare interdisciplinară a temelor de etică și morală.

Lipsa activităților care pot dezvolta empatia, observată în 42% din lecțiile analizate, afectează cu precădere clasele VII–VIII, adică exact perioada preadolescenței, când elevii au cea mai mare nevoie de sprijin relațional și autoreglare afectivă. Disciplinele cel mai des implicate au fost cele care, paradoxal, au un potențial ridicat de reflecție și exprimare emoțională – limbi străine, religie.

Elevii sunt destul de rar (în 38% din cazuri) încurajați să-și exprime opiniile sau să propună perspective alternative, ceea ce limitează gândirea critică și încrederea în sine.

Elevii nu sunt încurajați să exprime perspective alternative în 38% dintre lecții, ceea ce poate reflecta o cultură didactică autoritară, centrată pe conformare și reproducere, nu pe dialog și pe abordarea constructivă a învățării, în care elevul este co-creator al cunoașterii alături de profesor. Aceasta poate avea consecințe directe

asupra autonomiei cognitive, încrederii în sine și implicării autentice în învățare.

”Cred că este important să adăugăm problema stresului și a presiunii excesive asupra elevilor – venite atât din partea școlii, cât și a colegilor, a programei și a sistemului de învățământ în general. Tot acest cadru pare mult prea rigid și neadaptat la nevoile reale ale copiilor, concentrându-se exclusiv pe cantitate, pe cât mai mult, fără a face diferențierea necesară între elevi, așa cum se întâmplă în alte țări.” (psiholog)

Din tabelul de mai sus se pot deduce următoarele:

- Problemele cele mai frecvente: lipsa activităților care cultivă empatia în rândul elevilor (42%), lipsa discuțiilor etice (58%), lipsa de alternative și exprimare a opiniilor;
- Discipline cu cele mai multe constatări negative: Cele din categoria STEM (*Chimie, Biologie, Fizică, Matematică, Informatică*), dar și *Religie*;
- Clasele cele mai afectate: *a VIII-a* (presiune academică mare) și *clasele cu predare în regim simultan* (context organizatoric dificil).
- Mediul urban apare frecvent în zonele problematice, posibil și pentru că acolo sunt mai vizibile așteptările educaționale moderne, dar și pentru că clasele au adesea efective ample de elevi, limitând posibilitățile de abordare diferențiată și personalizată în predare.

Discuțiile cu experții, profesorii, consilierii și părinții au detaliat aspectele referitoare la comportamentele didactice ale profesorilor.

- Pe de o parte, a fost formulată ideea că profesorii au provocări multiple în sala de clasă (ex. elevi cu CES, emigranți, elevi cu absenteism ridicat și lacune mari în învățare) și în afara acesteia (ex. multiple responsabilități administrative), devenind „omul-orchestră” cu prea multe responsabilități, care solicită multe competențe și resurse. Acest fapt determină presiuni asupra calității activității didactice, limitarea posibilităților de personalizare a demersurilor și de abordare holistică a nevoilor elevilor: „nu mai există timp pentru a sta de vorbă cu elevul” (interviu profesor).

- Pe de altă parte, participanții la discuții au semnalat unele comportamente și rutine didactice deficitare, cu efecte la nivelul dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Părinții apreciază că, în școală, copiii nu sunt ascultați, nu sunt considerați parteneri de dialog, există cerințe excesive la toate materiile, care depășesc posibilitățile reale de învățare ale copiilor lor. Experții în educație identifică situații problematice precum: utilizarea evaluării/notării ca sancțiune, fără a valorifica progresul individual în învățare; presiunea excesivă pe performanța cognitivă, în defavoarea celorlalte aspecte ale vieții elevilor; utilizarea de strategii vechi, ce aduc plictiseala în învățare și nu stimulează o cultură a co-participării; un curriculum școlar puțin ofertant din perspectiva învățării socio-emoționale; insuficiente abilități ale profesorilor de a aborda această temă, concomitent cu refuzul unora pentru că „nu li se pare o sarcină academică”).
- Toți cei intervievați susțin că aceste aspecte contribuie (fără a fi singurii factori determinanți) la reducerea plăcerii de a veni la școală, afectează motivația pentru învățare, („lipsește bucuria de a învăța orice”), scad dorința de efort, nu susțin proiecțiile educaționale și personale pe termen lung și contribuie la fragilitatea emoțională a elevilor.

Presiunea academică, lipsa de timp și responsabilitățile multiple îi împiedică pe profesori să acorde atenție nevoilor emoționale ale elevilor.

Rutinele didactice rigide, accentul exclusiv pe performanță și lipsa unui dialog real cu elevii afectează motivația și starea de bine la școală.

■ Comportamente ale elevilor privind manifestarea abilităților SEL la clasă

Analiza datelor colectate pe baza **observațiilor la clasă** evidențiază prezența unor situații de manifestare neadecvată a abilităților SEL la clasă din partea elevilor, detaliate în tabelul de mai jos (ponderea reprezentând numărul de cazuri în care acel comportament neadecvat a fost observat la lecție):

Tabel 6: Situații de manifestare neadecvată a abilităților SEL la clasă din partea elevilor

Indicator	Pondere	Acest comportament ESTE MAI FRECVENT în....
Elevii au râs, au făcut zgomot, au folosit replici sau alt tip de comportament cu scop voit de a perturba ora	26%	mediul urban / orele de educație muzicală, geografie și limba franceză
Elevii NU fac referire la afecte: „se simțea, se simte, mă simt” + alte referiri la afecte (mă bucur, mi-e frică, am emoții, sunt nervos, sunt stresat etc.)	70%	clasele cu învățământ simultan / orele, orele de biologie, educație muzicală, educație tehnologică, istorie, limba germană
Elevii NU propun alte perspective decât cele prezentate de profesor (ex. „eu nu cred/ eu cred altceva”)	70%	clasele cu învățământ simultan / orele de biologie, chimie, educație tehnologică, fizică, TIC
Elevii NU răspund din proprie inițiativă	27%	clasele cu învățământde simultan / orele de biologie
Elevii reacționează negativ (ironie, jignire, alte apelative) la comportamentele colegilor	8%	mediul urban / orele de fizică, educație socială și educație muzicală
Elevii reacționează negativ la o observație de tip regulator a profesorului, prin exteriorizare (ex. vociferând, râzând, menținând comportamentul sau amplificându-l)	8%	mediul urban / orele de fizică, educație muzicală, respectiv limba și literatura română

Elevii reacționează negativ la o observație de tip regulator a profesorului, prin interiorizare (ex. plâns, apatie, tremur observabil, înroșirea feței etc.)	7%	mediul urban / orele de limba franceză și fizică
Elevii NU se conformează observațiilor de tip regulator ale profesorului	33%	orele de biologie, dirigenție

Un indicator îngrijorător este **lipsa referirilor la afecte din partea elevilor**, observată în 70% dintre lecții – ceea ce poate indica o absență acută a exprimării emoționale în mediul școlar.

În majoritatea lecțiilor, elevii nu își exprimă emoțiile și nu propun perspective proprii, semn că școala nu le oferă suficient spațiu pentru gândire critică și exprimare personală.

Un alt indicator îngrijorător este faptul că, în activitățile la clasă, 70% dintre **elevi nu propun perspective alternative** la cele oferite de cadrul didactic. Fenomenul este întâlnit mai ales în clasele cu învățământ simultane (unde timpul de predare este împărțit între mai multe grupuri de elevi/nivel de clasă) și la disciplinele biologie,

chimie, fizică, educație tehnologică și TIC (domenii care fac apel la cunoașterea științifică pozitivistă, ce este asociată în școala tradițională cu soluții unice la problemele analizate), dominate de standarde clare și de o predare transmisivă). Lipsa unui spațiu pentru exprimarea gândirii critice și personale reduce autonomia intelectuală și capacitatea de luare a deciziilor responsabile – piloni esențiali ai dezvoltării socio-emoționale.

Disciplinele exacte rămân cele mai slab conectate la nevoile socio-emoționale ale elevilor, fiind dominate de predare transmisivă și puțină interacțiune reală.

Alt aspect cu o pondere medie este **neconformarea elevilor la observațiile profesorului**, întâlnită în 33% din cazuri, mai ales la orele de biologie și dirigenție. Dirigenția, care ar trebui să fie un spațiu de sprijin și relaționare, pare să devină astfel un indicator al unei rupturi de comunicare între profesor și clasă sau un mediu perceput de elevi ca fiind mult mai permisiv, comparativ cu celelalte discipline de studiu.

Lipsa inițiativei de a răspunde fără a fi întrebați, observată în 27% dintre cazuri, poate indica o structură ierarhică a lecției și lipsa de interacțiune flexibilă, lipsa de exersare a formulării de întrebări relevante în raport cu obiectul învățării, ceea ce determină elevii să adopte o atitudine pasivă, de neimplicare.

Un alt aspect este **comportamentul voit perturbator al elevilor**, manifestat în 26% dintre lecțiile observate, mai ales în mediul urban și în cadrul orelor de educație muzicală, geografie și limba franceză. Este interesant că aceste comportamente apar în mod special la discipline ce oferă contexte permissive de exprimare, dar care par să devină vulnerabile în lipsa unui cadru ferm, dar empatic, de gestionare a clasei; sau poate există percepția elevilor că, fiind ore "neimportante", se pot manifesta mai indisciplinat.

Comportamentele perturbatoare și lipsa inițiativei sunt frecvente, indicând o potențială pasivitate, plictiseală sau o relație tensionată elev-profesor.

Astfel, din tabelul de mai sus se pot deduce următoarele comportamente elev-profesor, care indică atât gradul de participare activă, cât și nivelul de autoreglare emoțională și relațională al elevilor:

Disciplina cu cel mai bun echilibru între exprimare emoțională, participare activă și exprimarea de idei pare a fi limba română, urmată de limba franceză și educația socială. Acestea sunt, de altfel, disciplinele care au în programele școlare teme explicite de dezvoltare socio-emoțională.

Disciplinele cu implicare mai slabă socio-emoțională și participare activă redusă sunt chimie, biologie, fizică, educație tehnologică), care par a rămâne tributare modelului tradițional de predare a științelor,

cu centrare pe transmiterea unor evidențe științifice, fără sprijinirea dezvoltării atitudinilor de investigare și chestionare științifică a realității.

Elevii manifestă predominant comportamente pasive, reacționale, cu puține inițiative sau exprimări autentice de sine.

Reacțiile negative față de colegi sau observații ale cadrului didactic, deși foarte rare, sunt importante din perspectivă calitativă. Aceste reacții sunt întâlnite aproape exclusiv în mediul urban. Este evident că, în aceste contexte, interacțiunile sunt tensionate, fie între elevi, fie între elevi și cadrele didactice, ceea ce indică o slăbiciune în reglarea relațiilor sociale și în climatul emoțional al clasei.

■ Alți factori care ar putea influența promovarea SEL la clasă

În cadrul fișei de **observație la clasă** s-au notat o serie de 10 factori adiționali care ar putea contribui/influența abilitățile socio-emoționale ale elevilor.

Interpretarea răspunsurilor din fișa de observație la clasă indică, suplimentar față de elementele analizate la punctele anterioare, o serie de **puncte forte** și **puncte slabe** în ceea ce privește capacitatea cadrelor didactice de a dezvolta sau susține abilitățile socio-emoționale ale elevilor de gimnaziu și de a crea un mediu propice dezvoltării acestora:

Puncte forte – indicatori de potențial socio-emoțional favorabil

- *Respectarea riguroasă a cadrului organizatoric:* 99% respectare a timpului alocat orei și 98% respectare a pauzei. Acest lucru creează predictibilitate și un sentiment de siguranță pentru elevi, o condiție esențială pentru dezvoltarea socio-emoțională.
- *Utilizarea strategiilor de captare a atenției la începutul orei* (90%): sugerează un efort al profesorilor de a se conecta cu elevii și de a-i angaja emoțional – un aspect important pentru conștiința de sine și climatul pozitiv al clasei.
- *Spațiul fizic adecvat și dotări corespunzătoare* (94%): creează un cadru material propice desfășurării activităților didactice care pot susține SEL (învățarea social-emoțională) – un aspect reflectat și în rezultatele analizei din capitolul 4 al raportului, care corelează starea de bine cu mediul fizic al clasei.

Profesorii creează un cadru organizat și predictibil, ceea ce sprijină siguranța emoțională a elevilor.

Puncte slabe – limite în sprijinul dezvoltării socio-emoționale

- *Solicitarea de feedback de la elevi la finalul orei pentru 66% din lecții:* arată că o treime dintre cadrele didactice nu practică reflecția cu elevii, un instrument valoros atât pentru învățare, cât și pentru dezvoltarea conștiinței de sine, autoreglare și relaționare pozitivă.
- *Disponibilitate limitată a profesorilor pentru discuții după oră:*
 - 41% au rămas pentru discuții cu clasa,
 - 39% au discutat individual cu elevii care au avut dificultăți sau au cerut sprijin.

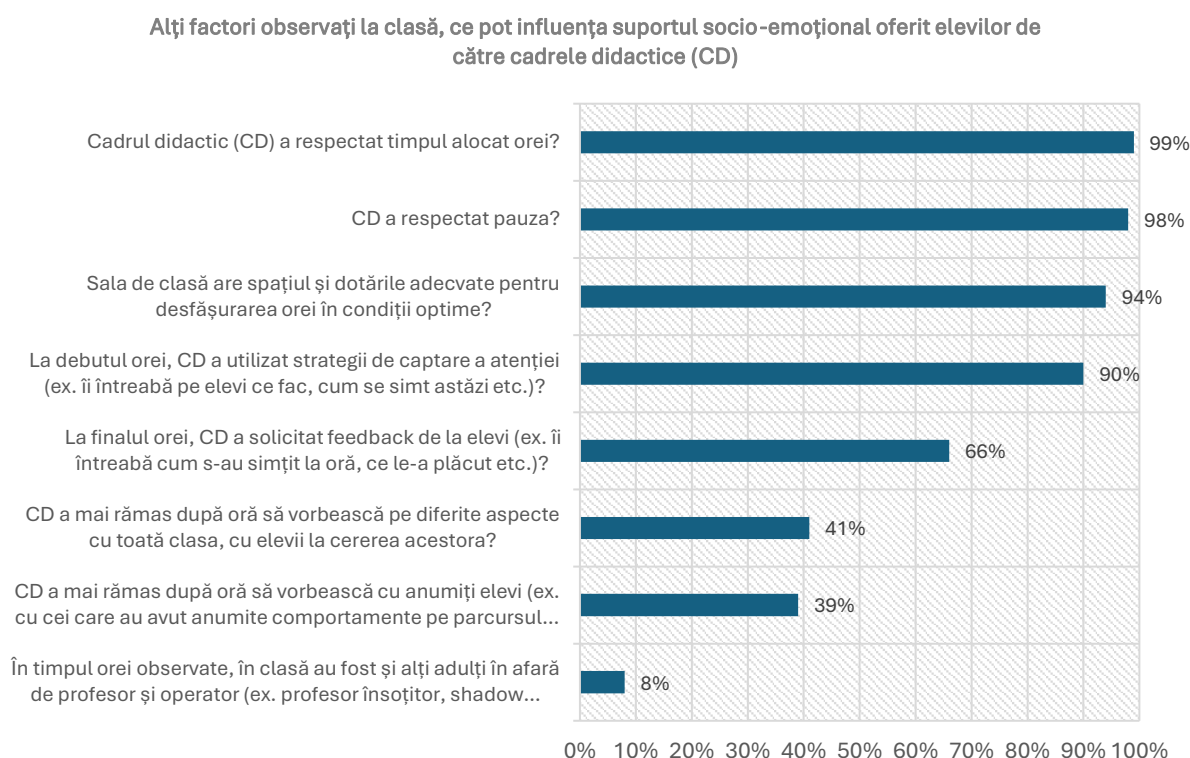
Mulți profesori nu cer feedback și nu discută individual cu elevii, ceea ce limitează relațiile de sprijin și dezvoltarea emoțională.

Aceste procente relativ scăzute pot sugera că **relația profesor–elev rămâne predominant formală**, iar dimensiunea de suport personalizat – esențială pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale – este mai slab exprimată.

Implicații în contextul SEL (învățare social-emoțională). Modelul CASEL evidențiază importanța unei relații continue, autentice și suportive între profesori și elevi. Din această perspectivă, este încurajator

faptul că majoritatea cadrelor didactice respectă riguros cadrul organizatoric (timpul orei și al pauzelor), utilizează frecvent strategii de captare a atenției la începutul lecțiilor și beneficiază de un spațiu fizic adecvat, toate acestea contribuind la un mediu predictibil și sigur – fundament esențial pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Cu toate acestea, lipsa unor comportamente cheie – precum solicitarea de feedback de la elevi și discuțiile individuale – indică faptul că relația profesor–elev rămâne adesea formală, fapt ce poate afecta conștiința de sine și capacitatea de relaționare. Acest dezechilibru subliniază nevoia de formare a cadrelor didactice în competențe relaționale și emoționale.

Figură 25: Factori ce pot influența suportul socio-emoțional oferit elevilor de către cadrele didactice (CD)



7.2.3. Nevoi de formare și contexte de formare ale profesorilor

Sinteza principalelor constatări din Capitolul 7.2.3

În ultimii trei ani, majoritatea profesorilor de gimnaziu **au participat la activități de formare** continuă, cu o frecvență deosebit de ridicată în ceea ce privește **utilizarea tehnologiilor digitale (89%)**. Această tematică s-a impus atât prin nevoile practice generate de perioada școlii online, cât și prin numeroasele oportunități de formare finanțate prin programe naționale. Aproximativ 80% dintre profesori au urmat cursuri de didactică a disciplinei, iar 78% au beneficiat de formare pe tema prevenirii și combaterii violenței școlare, reflectând prioritățile recente ale politicilor educaționale.

Mai mult de 60% dintre profesori au participat la cursuri privind consilierea elevilor, în special diriginții, care au responsabilități directe în acest sens. **Formările legate de dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor**, precum creativitatea, gândirea critică sau strategii de exersare la clasă, au fost **parcurse de aproximativ jumătate dintre cadrele didactice**, în timp ce monitorizarea acestor abilități este un subiect abordat rar – doar 38% declară că au urmat formări în acest domeniu.

Experiența de formare diferă în funcție de vechime și vârstă. Profesorii tineri și cei cu peste 20 de ani experiență au urmat cel mai frecvent cursuri digitale, în timp ce cei între 11–20 ani vechime au accesat formări despre consiliere. Cadrele didactice peste 50 de ani au fost mai atrase de cursurile privind violența școlară. Totuși, nu s-au observat diferențe semnificative între mediile de rezidență.

Dincolo de experiența acumulată, profesorii resimt nevoi clare de dezvoltare viitoare. Cele mai mari **necesități** vizează formarea pentru **promovarea stării de bine în școală** (media 3,59 din 5) și **dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor** (3,57), dar și **dezvoltarea propriilor competențe socio-emoționale** (3,27). Nevoia de formare în utilizarea tehnologiei este mai scăzută (3,04), ceea ce sugerează că acest domeniu este deja bine acoperit.

Percepțiile actorilor consultați în focus grupuri susțin aceste constatări, dar atrag atenția asupra unei lipse de coerență și sistematizare în ofertele de formare. Formarea continuă este disponibilă, dar accesul este adesea limitat de costuri sau promovare slabă. Mulți profesori și-au căutat individual resurse și chiar au urmat programe masterale pentru consiliere emoțională, din lipsa unei oferte adecvate la nivel instituțional. Se subliniază nevoia de workshopuri aplicative, organizate de CCD sau alte structuri județene, care să combine teoria cu exemple practice, adaptate nevoilor reale din școli.

Pe lângă formarea clasică, cadrele didactice exprimă dorința de a participa la activități complementare: jumătate dintre profesori își doresc întâlniri cu experți în domeniul socio-emoțional, iar 40% doresc schimburi de experiență internaționale. Activitățile de colaborare între colegi – consfătuiri, lecții deschise – sunt menționate de 20–30% dintre respondenți. Totodată, peste o treime ar dori să primească îndrumare din partea consilierului școlar, însă eficiența acestei colaborări este condiționată de formarea și claritatea rolului consilierului – un aspect adesea ambiguu și inegal în practică, după cum arată experții.

Mentoratul colegial este rar solicitat de către cadrele didactice (8%), în ciuda promovării recente a acestei forme de sprijin. De asemenea, părinții nu sunt percepuți ca parteneri de sprijin în acest demers, colaborarea școală-familie fiind considerată, în special de către profesori dar și de către experți, adesea deficitară – implicarea părinților fiind fie absentă, fie intruzivă și dezechilibrată. Totuși părinții consultați își exprimă dorința de a se implica mai mult, sugerând activități comune extracurriculare pentru întărirea legăturilor între școală, familie și comunitate.

Resursele educaționale tematice reprezintă o altă nevoie identificată. Aproape jumătate dintre profesori consideră utile platformele online și resursele educaționale deschise, dar mai puțin valorizează formatele clasice. Actorii intervievați atrag atenția că resursele disponibile sunt insuficient diseminate sau blocate de costuri, deși unele proiecte (precum Erasmus) produc materiale valoroase cu acces gratuit, care rămân însă necunoscute în sistemul public de educație.

Pe fond, experții din educație reclamă absența unei abordări sistemice și coerente a formării profesorilor, directorilor și consilierilor școlari. În formarea inițială, temele socio-emoționale lipsesc aproape complet, deși aspectele digitale sunt prezente. În formarea continuă, deși există cursuri relevante, ele sunt dispersate, punctual organizate și rareori integrate într-un demers de dezvoltare profesională susținut. Se subliniază lipsa unui sistem de monitorizare a aplicării celor învățate în practică, fapt ce reduce eficiența reală a formărilor.

În concluzie, atât profesorii, cât și experții, reclamă nevoia unei reforme a paradigmei de formare, în care dezvoltarea socio-emoțională să devină o componentă transversală a tuturor formelor de instruire. Nu este suficientă existența unor cursuri izolate; este nevoie de o strategie coerentă, care să asigure aplicabilitate, susținere instituțională și învățare continuă, pentru a transforma educația socio-emoțională într-un pilon real al școlii românești.

Prezentul capitol prezintă rezultatele de cercetare referitoare la experiențele și nevoile de formare ale profesorilor, colectate prin chestionare adresate profesorilor diriginți și prin focus-grupuri cu experți din educație și din domenii conexe, decidenți și profesori. Am realizat analiza datelor dintr-o dublă perspectivă:

o analiză de tip diagnoză, cu privire la participarea profesorilor la activități de formare în ultimii trei ani, pentru a evidenția existența capitalului de competențe necesare pentru abordarea tematicilor studiului (abilitățile socio-emoționale, utilizarea tehnologiilor digitale în activitatea la clasă, prevenirea și combaterea violenței);

o analiză de tip predictiv, pentru a identifica nevoi de formare a profesorilor și domenii prioritare pentru viitor, precum și necesarul de activități și resurse educaționale de sprijin.

■ *Participarea profesorilor la activități de formare continuă*

Chestionarul destinat profesorilor a examinat măsura în care aceștia au participat la cursuri de formare continuă în ultimii trei ani, precum și tematicile acestor cursuri.

Majoritatea profesorilor au urmat cursuri de formare în domenii esențiale precum tehnologia digitală în activitatea didactică (89%), prevenirea violenței (78%) și consilierea elevilor (60%), dar **formarea specifică pe abilități socio-emoționale rămâne încă insuficient acoperită.**

Ponderi mari dintre profesori au participat în ultimii trei ani la activități de formare continuă pe teme variate. Utilizarea tehnologiilor digitale în activitatea didactică a fost tema la care au participat cei mai mulți dintre profesorii chestionați (89%). Pe de o parte, a constituit o nevoie conștientizată mai amplu, după experiența școlii online din perioada pandemiei. Pe de altă parte, ofertele de formare continuă dezvoltate în proiecte implementate la

nivel național (PEO, PNRR, PNRAS etc.) au avut ca tematici prioritare dezvoltarea abilităților digitale ale profesorilor.

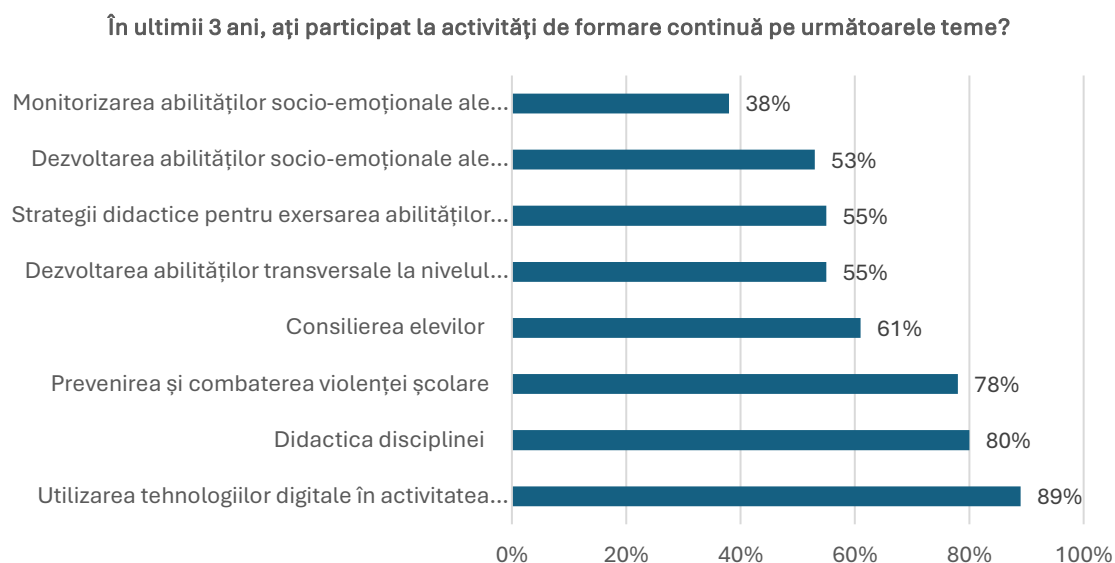
Cursurile de didactică a disciplinei predate au fost urmate de 80% dintre profesori.

De asemenea, 78% dintre profesori au raportat că au dobândit competențe de prevenire și combatere a violenței școlare – aspect prioritar în contextul politicilor educaționale românești din ultimii ani.

Peste 60% dintre profesori au participat la cursuri care au vizat consilierea elevilor, sub forme variate: consilierea legată de diferite aspecte ale vieții școlare, consilierea în carieră, îndrumarea comportamentală. Această formare este direct necesară profesorilor diriginți, care au rolul de a aborda la ora de Dirigenție temele de consiliere și dezvoltare personală din programa școlară corespunzătoare.

Aspecte referitoare la abilitățile transversale și socio-emoționale ale elevilor au constituit teme la care au participat ponderi de peste jumătate dintre profesori: dezvoltarea abilităților transversale la nivelul elevilor, precum creativitate, gândire critică, rezolvare de probleme (55%); definirea și modalitățile de dezvoltare a abilităților socio-emoționale ale elevilor (53%); strategii didactice pentru exersarea abilităților socio-emoționale la clasă (55%). Monitorizarea periodică a abilităților socio-emoționale ale elevilor este un domeniu tematic mai puțin abordat, numai 38% dintre profesori menționând parcurgerea acestei teme.

Figură 26: Participarea CD la activități de formare continuă pe teme SEL și consiliere



Experiența de formare a profesorilor în ultimii trei ani evidențiază o serie de aspecte caracteristice. Astfel, cursurile de utilizare a tehnologiilor digitale au fost accesate mai mult de profesorii aflați la început de carieră, precum și de cei cu peste 20 de ani vechime în învățământ (care nu au avut componenta digitală cuprinsă în formarea lor inițială) și de cei care predau în mediul urban (mai digitalizat, comparativ cu școlile din rural). Profesorii care au între 11 și 20 de ani vechime (probabil, care și-au finalizat examenele de grad didactic și au experiența de diriginte pentru mai multe clase) au participat în ponderi mai mari la programe de formare pe tema consilierii elevilor. Profesorii cu vârste de peste 50 de ani au urmat cursuri despre prevenirea și combaterea violenței într-o măsură mai mare decât colegii mai tineri. Nu se înregistrează alte diferențe semnificative statistic cu privire la experiențele de formare ale profesorilor, în funcție de mediul de rezidență al unității de învățământ.

Experții din educație și domenii conexe, decidenții și profesorii participanți la focus-grupuri au evidențiat insuficienta formare inițială a profesorilor pe tema abilităților socio-emoționale. Planurile de învățământ pentru formarea lor inițială (prin modulele de pregătire psihopedagogică sau prin masteratele didactice) cuprind discipline referitoare la utilizarea tehnologiilor digitale în educație, dar nu și cu privire la abilitățile socio-emoționale și starea de bine a elevilor.

Referitor la formarea continuă, actorii consultați au prezentat diferite exemple care arată că ofertele la nivel național și județean (fie prin Casele Corpului Didactic- CCD, fie prin diferite ONG-uri) includ o serie de cursuri de formare pe această temă, dar insuficient promovate și uneori contra cost, limitând accesul deschis al profesorilor la acestea. Pe lângă astfel de provocări, participanții la discuții au semnalat că lipsește un sistem de monitorizare a măsurii în care profesorii formați aplică în practică cele învățate: „Formări există, dar nu avem garanția că profesorii aplică la clasă ce au învățat, nu putem verifica” (interviu decident educație). Dacă astfel de monitorizări se mai realizează atunci când se implementează programe de formare la nivel național, acestea lipsesc în cazul cursurilor implementate la nivel județean sau local.

În continuare, **chestionarul destinat profesorilor** a examinat și nevoile de formare ale acestora.

Profesorii simt cel mai mult **nevoia de formare în domeniul stării de bine și al dezvoltării abilităților socio-emoționale**, atât ale elevilor cât și cele personale.

Profesorii au semnalat diferite nevoi de formare pentru viitor, centrate mai mult pe promovarea abilităților socio-emoționale la nivelul școlii, al clasei de elevi și la nivel personal. Cele mai mari nevoi ale profesorilor se referă la a învăța despre

cum să aplice, la nivelul școlii, măsuri pentru starea de bine a elevilor și a profesorilor/pentru îmbunătățirea climatului școlar (media 3,59 pe scala 1-5, unde 1=nu am nevoie, 5=am nevoie foarte ridicată), dar și modalități pentru a dezvolta abilitățile socio-emoționale ale elevilor din clasă (media 3,57). Cu valori ușor mai reduse (media 3,27), profesorii resimt nevoia de a învăța despre cum să își dezvolte propriile abilități sociale și emoționale.

Cu media cea mai mică (3,04) au fost menționate nevoi legate de utilizarea tehnologiilor digitale în activitatea de predare, astfel de teme fiind, de altfel, cel mai prezente în cursurile deja parcurse de profesori.

Actorii școlari participanți la **interviuri și focus-grupuri** au detaliat lista de teme și măsuri prioritare în formarea viitoare a profesorilor, cu exemple precum: pregătirea profesorilor pentru aplicarea strategiilor de cooperare, pentru managementul învățării; abordarea activităților extrașcolare sau de timp liber ca oportunități de dezvoltare a abilităților socio-emoționale ale elevilor; organizarea de workshopuri tematice, care să facă trecerea de la prezentări teoretice la abordări practic-aplicative; organizarea de activități periodice de informare la nivel județean și local (prin CCD, CJRAE) pe teme prioritare în educație.

„În lipsa unor cursuri de formare pe tema sănătății mintale, învățătoarele pe care eu le cunosc au încercat singure să își dezvolte această competență, că nu poți să ajuți copilul atâta timp cât tu nu ai cunoștințe pe această temă.

Eu și alți colegi am ales un master de la universitatea noastră exact pe consilierea emoțională a elevilor. Ne-a fost de mare ajutor, dar nu toată lumea poate sau are timpul necesar să facă lucrul acesta. Și atunci poate că în școală ar fi bine să fie organizate de către Casa Corpului Didactic sau de către alte instituții mici workshop-uri în care să fie învățați profesorii cum să abordeze această tematică cu elevii.” (cadre didactice)

Experții din domeniul educației semnalează că este nevoie de o abordare integrată și sistemică a formării inițiale și continue a profesorilor, directorilor și consilierilor școlari, care să contribuie la dezvoltarea unei “culturi a învățării socio-emoționale” în școala românească. Aceștia au discutat despre nevoia unei schimbări de paradigmă cu privire la formarea profesorilor, care să pună accent pe noile roluri didactice, pe abordări transversale, în care problematica abilităților socio-emoționale să nu fie subiectul unor acțiuni punctuale, ci să fie obiectiv urmărit în toate activitățile didactice:

„Se impune preluarea zonei de dezvoltare socio-emoțională într-un mod serios și sistematic, în formarea profesorilor, formarea inițială și formarea continuă, dar nu prin niște cursuri separate, fără legătură unele cu celelalte.” (expert educație)

Lipsa unei formări inițiale și continue legate de dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor face ca profesorii să nu fie suficient pregătiți pentru a identifica și susține echilibrul emoțional al elevilor, să nu utilizeze instrumentele necesare pentru identificarea sau sprijinirea elevilor cu dificultăți emoționale, să apeleze la intervenții nevalidate științific sau să nu facă nimic:

„Profesorii nu sunt bine pregătiți. Au noțiuni foarte puține despre dezvoltarea socio-emoțională, despre adicții. Și atunci se merge pe psihologia populară, mai puțin pe evidențe științifice” (expert sănătate mintală); „Dezvoltarea socio-emoțională a elevilor nu are susținere în școală din partea profesorilor pentru că nici ei nu cunosc acest subiect, nu știu să recunoască problemele elevilor, nu au suficientă pregătire în psihologia învățării” (decident educație).

Alături de această situație, s-a evidențiat și nevoia de formare a directorilor, pentru a promova un climat școlar incluziv și suportiv la nivelul întregii unități de învățământ, pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor.

■ Alte nevoi semnalate de către profesori în vederea dezvoltării abilităților socio-emoționale ale elevilor

Pe lângă formare, profesorii optează pentru activități complementare, care să îi ajute în dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor lor, centrate pe întâlniri și schimburi de practici. Jumătate dintre profesorii respondenți la chestionar au menționat preferința pentru întâlniri cu experți în domeniul dezvoltării socio-emoționale a elevilor, această opțiune evidențiind conștientizarea faptului că această temă este una complexă, care necesită analiză multidimensională.

Sunt valorizate schimburile de practici didactice și învățarea din experiența concretă a altor colegi. Astfel, 40% dintre profesori își doresc schimburi de experiență cu alți colegi profesori din străinătate, prin diferite proiecte, care să faciliteze învățarea din experiența altor sisteme educaționale. În ponderi mai reduse, profesorii au menționat colaborarea cu alți colegi profesori, prin discuții, consfătuiri, ședințe (30%) sau lecții deschise demonstrative (20%).

Profesorii își doresc sprijin de la experți și schimburi de bune practici pentru a susține dezvoltarea emoțională a elevilor. Părinții nu sunt percepuți ca parteneri de sprijin în acest demers.

Consultanța oferită de consilierul școlar este solicitată de peste o treime dintre profesori (34%), pentru a-i orienta în dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor. În legătură cu acest aspect, discuțiile din cadrul întâlnirilor cu experți au evidențiat că formarea inițială a consilierilor școlari

este neunitară și nu asigură o pregătire riguroasă pentru toți în această arie tematică: „Unii consilieri școlari au o formare de psiholog, alții de asistent social, alții de pedagog. Sunt multe figuri profesionale acolo, puse sub aceeași pălărie” (expert educație).

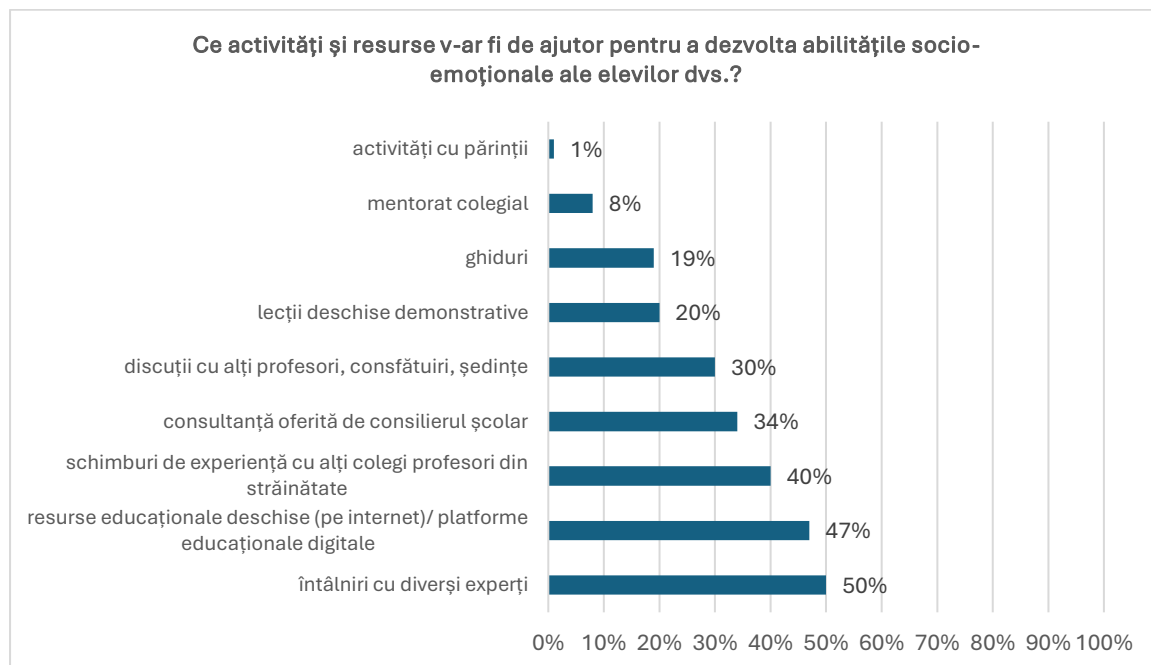
În procente foarte reduse (8%) a fost menționat mentoratul colegial, această formă de sprijin și îndrumare existând de mai mult timp în sistemul educațional românesc, dar fiind promovată mai activ doar în ultimii ani școlari⁴⁵.

Activitățile cu părinții au fost, de asemenea, foarte rar menționate de profesori ca ajutor în formarea socio-emoțională, aceștia nefiind percepuți ca parteneri de sprijin în demersul de dezvoltare a abilităților socio-emoționale ale elevilor. Acest rezultat este confirmat și de opinia experților și a profesorilor consultați în cadrul focus grupurilor, care observă că dialogul dintre școală și familie este adesea deficitar. Există cazuri de absență totală a părinților din viața școlii, dar și situații de hiperimplicare intruzivă. Colaborarea este rareori reală și constructivă. Soluțiile propuse de aceștia includ personalizarea contractului educațional și transformarea acestuia într-un acord centrat pe interesul copilului, campanii de informare, întâlniri periodice obligatorii și colaborare cu servicii de sprijin comunitar și instituții specializate.

⁴⁵ OME nr. 6173/2022 privind constituirea Corpului național de profesori mentori din învățământul preuniversitar și înființarea Registrului național al profesorilor mentori din învățământul preuniversitar.

Pe de altă parte, părinții, în cadrul focus-grupurilor, și-au exprimat dorința de a deveni mai apropiați de școală și de a crea relații cu alții părinți: *“Ar fi de bun augur dacă părinții ar crea un microclimat în afara școlii în care să se cunoască între ei, să devină prieteni; cred că ar ajuta să ne înțelegem mai bine proprii copii și astfel și la rezolvarea multor probleme cu care ei se confruntă.”*

Figură 27: Activități și resurse ce ar fi de ajutor pentru a dezvolta abilitățile socio-emoționale ale elevilor



Accesarea de resurse educaționale tematice este o nevoie a profesorilor, dar există o serie de limitări. Conform datelor colectate prin chestionar, accesarea de resurse tematice specifice este considerată de ajutor pentru abordarea problematicii abilităților socio-emoționale în activitățile cu elevii, cu prioritate în formate digitale, precum platforme online și Resurse Educaționale Deschise (47% dintre profesori) și mai puțin în formate clasice, precum ghidurile didactice (19%).

Alte opinii exprimate în cadrul interviurilor și a focus-grupurilor cu experți în educație au adus în discuție faptul că astfel de resurse există pe piață (ex. baterii de teste, instrumente de mapare a aspectelor de dezvoltare socio-emoțională a elevilor etc.), dar accesul profesorilor la utilizarea lor este limitat, pentru că sunt disponibile contra cost.

Profesorii preferă resursele digitale pentru dezvoltarea emoțională a elevilor, dar multe materiale utile sunt fie contra cost, fie insuficient promovate în sistem.

De asemenea, s-au menționat diverse proiecte (ex. Erasmus) derulate în școli pe subiectul abilităților socio-moționale, care produc o serie de rezultate și instrumente tematice cu acces gratuit, dar care nu sunt suficient diseminate și cunoscute în sistemul de învățământ.

7.3. Concluzii

- **Rolul esențial al școlii și colaborarea interinstituțională.** Școala joacă un rol central în promovarea echilibrului socio-emoțional al elevilor, însă eficiența acțiunilor sale este condiționată de sprijinul și colaborarea activă cu familia și specialiștii din domenii conexe. Dezvoltarea socio-emoțională a elevilor reprezintă o responsabilitate comună a școlii și a familiei, în timp ce contribuția comunității și a societății civile este adesea percepută ca secundară.
- **Lipsa unui cadru sistemic pentru sănătatea mintală în școli.** Sistemul educațional românesc este

caracterizat prin lipsa unui cadru coerent și a resurselor necesare pentru susținerea sănătății mintale a elevilor. Inițiativele existente sunt sporadice și nesistematizate, fără a fi integrate într-un program național cu acoperire și impact real.

- **Deficiențe în screening-ul și monitorizarea sănătății mintale.** În prezent, școlile nu dispun de instrumente standardizate de screening și monitorizare a sănătății mintale a elevilor. Nu se realizează o identificare timpurie și preventivă a dificultăților de natură psiho-emoțională, nu se poate cunoaște incidența unor afecțiuni psiho-emoționale în cadrul sistemului educațional. Datele existente, furnizate prin cabinetele medicale școlare, sunt fragmentare și nu pot susține intervenții strategice personalizate.
- **Sprijin insuficient pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.** Elevii cu cerințe educaționale speciale, inclusiv cei cu dificultăți de învățare și probleme de sănătate mintală, nu beneficiază de planuri individualizate de sprijin, servicii de recuperare sau un proces educațional adaptat. Această lipsă reduce semnificativ șansele lor de integrare și dezvoltare armonioasă.
- **Subutilizarea consilierilor școlari.** Deși prezenți în majoritatea unităților de învățământ, consilierii școlari sunt adesea insuficienți numeric în comparație cu nevoile de sprijin și sunt subutilizați în activitățile curente. Elevii apelează mai des la alți profesori, din cauza vizibilității scăzute a consilierilor și a implicării limitate în viața școlii.
- **Percepțiile și practicile cadrelor didactice.** Profesorii apreciază în general pozitiv climatul clasei, dar recunosc că audificultăți frecvente în gestionarea comportamentelor perturbatoare ale elevilor. Există o nevoie clară de formare practică în tehnici de gestionare a clasei, calmare a comportamentului elevilor și promovare a bunăstării psiho-emoționale. De asemenea, climatul școlar general pozitiv este atribuit în special directorilor și colegilor care susțin dezvoltarea socio-emoțională.
- **Percepții privind implicarea părinților.** Cadrele didactice consideră că, deși școala promovează dezvoltarea socio-emoțională, implicarea părinților rămâne limitată. Aceștia sunt percepuți ca având așteptări ridicate de la școală, fără a oferi sprijin corespunzător propriilor copii.
- **Angajamentul față de educația socio-emoțională (SEL).** Dezvoltarea eficientă a competențelor socio-emoționale ale elevilor presupune angajamentul autentic al cadrelor didactice, în special al diriginților. Lipsa unei înțelegeri comune asupra rolului școlii în formarea socio-emoțională limitează eficacitatea intervențiilor.
- **Formare profesională insuficient direcționată.** Deși mulți profesori au declarat că au urmat cursuri de formare continuă, doar o parte dintre acestea au vizat abilitățile socio-emoționale. Lipsa unei abordări sistemice și a monitorizării aplicării cunoștințelor în practică reprezintă o barieră în creșterea calității educației emoționale.
- **Nevoi de formare identificate de cadrele didactice.** Profesorii își exprimă dorința pentru formări practice în sprijinul stării de bine a elevilor, îmbunătățirea climatului școlar și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Consideră valoroase întâlnirile cu experți, resursele digitale tematice și schimburile internaționale de bune practici.
- **Obstacole în practica didactică.** Observațiile din teren au evidențiat existența unor practici educative favorabile SEL, coexistente însă cu rutine ineficiente și supraîncărcare administrativă, ce afectează negativ calitatea actului educațional.
- **Climatul școlar – între siguranță și tensiuni.** Percepțiile elevilor asupra mediului școlar sunt divergente: în timp ce unii îl consideră sigur și permisiv, alții semnalează lipsa de sprijin emoțional și existența relațiilor tensionate cu colegii sau profesorii. Se impune implementarea unor măsuri instituționale pentru construirea unui climat incluziv și echilibrat.

- **Percepția elevilor asupra rolului formativ al școlii.** Deși majoritatea elevilor recunosc contribuția școlii la dezvoltarea lor personală, un sfert dintre aceștia nu consideră că experiența educațională este relevantă pentru viitorul lor, ceea ce reflectă o posibilă nealiniere între curriculum și așteptările elevilor.
- **Disparități urban-rural.** Elevii din mediul urban manifestă o participare mai activă la ore și o relaționare mai deschisă cu profesorii, comparativ cu cei din mediul rural, care tind să respecte mai strict cerințele autoritare ale cadrelor didactice, ceea ce indică diferențe semnificative în climatul educațional.
- **Reglementări privind tehnologia – aplicabilitate redusă.** Cu toate că există reglementări referitoare la utilizarea tehnologiei în școli, aplicarea lor este dificilă, din cauza lipsei de claritate asupra beneficiilor și a unei implementări coerente. Formarea în utilizarea tehnologiei nu este întotdeauna corelată cu sprijinul socio-emoțional.
- **Resurse educaționale și cercetări subutilizate.** Proiectele și cercetările relevante pentru dezvoltarea socio-emoțională sunt insuficient diseminate și aplicate în școli. Accesul limitat al profesorilor la resurse educaționale reduce potențialul de multiplicare a bunelor practici.

8. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI



În cele ce urmează, prezentăm concluziile și recomandările elaborate pornind de la analiza integrată a celor trei dimensiuni explorate în raport. Fiecare concluzie este structurată în jurul a trei componente esențiale: **explicarea concluziei** și relevanța sa pentru starea de bine și pentru sănătatea mintală a elevilor, **constatățile centrale** care o susțin și **direcțiile de acțiune** recomandate.

Această abordare permite articularea clară a legăturii dintre diagnostic, cauze și răspuns instituțional, facilitând astfel o lectură aplicată și orientată spre soluții.

Formatul unitar al acestor concluzii susține coerența analizei și reflectă interdependența dintre dimensiunile analizate, oferind o viziune integrată și sustenabilă asupra măsurilor necesare pentru sprijinirea elevilor în mediul școlar.

Recomandările propuse vizează o schimbare structurală și culturală în sistemul educațional, care să prioritizeze dezvoltarea holistică a elevilor și să asigure un mediu școlar suportiv, sigur și incluziv, în care învățarea socio-emoțională și sănătatea mintală să fie piloni importanți ai educației de calitate. Multe dintre direcțiile de acțiune care au reieșit în urma cercetării sunt aliniate cu cele care se regăsesc în documentul *"Guidelines on wellbeing and mental health at school"*⁴⁶, elaborat la nivelul Comisiei Europene.



CONCLUZIA 1: Elevii se confruntă cu vulnerabilități emoționale variate și riscuri, în lipsa unor măsuri sistematice de sprijin și prevenție

Un procent notabil al elevilor manifestă simptome asociate cu oboseala cronică, anxietatea, nefericirea, singurătatea, precum și comportamente cu risc crescut precum bullying-ul, autovătămarea și consumul de substanțe psihoactive. Aceste vulnerabilități sunt mai accentuate la fete, elevi din urban, elevi cu CES, romi și refugiați. Analiza indică o situație generală redusă a bunăstării psihologice, care solicită intervenții psihoeducaționale specializate și adaptate. Vulnerabilitățile emoționale ale elevilor nu pot fi tratate ca fenomene izolate. Prevenirea și intervenția nu pot rămâne reacții întârziate, ci trebuie să devină un cadru de lucru stabil, predictibil și partajat între toți actorii educaționali.

Constatări

- 1 din 4 elevi prezintă risc de tulburări emoționale la școală; riscul crește odată cu vârsta - de la 21% în clasa a V-a la 26% în clasa a VIII-a.
- Simptome frecvente: oboseală cronică (45%), agitație și neliniște (33%), stări de supărare și îngrijorare excesivă (31%), singurătate, tristețe persistentă.
- Vulnerabilitățile sunt mai accentuate la fete, elevii din urban, cei cu CES, romi, refugiați și elevi cu identitate de gen non-binară.
- Aproximativ 19% dintre elevi raportează experiențe frecvente de intimidare, tachinare sau jigniri în școală.
- 46% dintre elevi afirmă că nu intervin atunci când asistă la acte de agresiune.

⁴⁶ Orientări recente pentru **factori de decizie, directori de școli, profesori și educatori** au fost elaborate de Comisia Europeană privind îmbunătățirea mediilor de învățare suportive pentru elevii vulnerabili și pentru promovarea bunăstării și sănătății mintale în școală. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/guidelines-wellbeing-and-mental-health-school>

- 25% dintre elevi raportează comportamente de auto-vătămare, mai ales fetele.
- 45% dintre elevii cu dificultăți de reglare emoțională prezintă și risc de auto-vătămare sau consum de substanțe.
- 16% dintre elevi sunt victime ale bullyingului, 15% agresori, iar 11% prezintă risc de consum de alcool sau alte substanțe.
- 38% dintre victime sunt și agresori, indicând un cerc vicios al violenței și suferinței emoționale.

Recomandări

- Identificarea timpurie a elevilor din grupurile de risc socio-emoțional, prin implementarea unui sistem național standardizat de screening emoțional și comportamental.
- Definirea și operaționalizarea mecanismelor funcționale de sprijin și intervenție ameliorativă în școală.
- Intervenții diferențiate pentru elevii vulnerabili, adaptate cultural și contextual.
- Promovarea stării de bine ca obiectiv strategic în politicile educaționale ale școlilor.
- Organizarea de sesiuni periodice și tematice cu elevii în cadrul programelor educaționale (ex: Școala Altfel⁴⁷) și extrașcolare, pe teme de sănătate mintală și comportamente de risc.
- Activități educative sistematice dedicate combaterii discriminării, violenței și excluderii sociale.
- Parteneriate cu servicii externe specializate (psihologi clinicieni, psihiatri, ONG-uri).
- Elaborarea/revizuirea și aplicarea coerentă a unor regulamente interne clare privind comportamentul, tehnologia digitală și incluziunea.
- Introducerea unor mecanisme clare de raportare și intervenție în cazuri de bullying și abuz.
- Desfășurarea de activități de informare periodică a părinților pe teme relevante pentru starea de bine și sănătatea mintală.

CONCLUZIA 2: Climatul școlar: între percepția de mediu sigur și manifestări de insecuritate emoțională

Percepția școlii ca spațiu sigur și suportiv din punct de vedere emoțional este eterogenă la nivelul actorilor școlari. În timp ce mulți elevi se declară sprijiniți și ascultați, o altă parte semnificativă experimentează teama, lipsa respectului reciproc și conflicte interpersonale cu colegii sau cadrele didactice. Fenomenele de bullying, excludere socială și presiune de grup sunt răspândite, iar lipsa reacțiilor instituționale eficiente contribuie la deteriorarea climatului educațional. Se evidențiază, totodată, o discrepanță între percepțiile elevilor și cele ale adulților (părinți, profesori, specialiști) privind prezența acestor fenomene. Această realitate tensionată și adesea ignorată necesită acțiuni sistematice, proactive și centrate pe un parteneriat real profesori-elevi, pentru a transforma școala într-un mediu sigur, incluziv și echitabil pentru toți.

Constatări

- Doar 63% dintre elevi se simt respectați în școală și 60% se simt protejați.

⁴⁷ „Școala altfel” este un program la nivel național din România care dedică o săptămână pe an școlar activităților educaționale non-formale, menite să dezvolte abilitățile de viață, creativitatea și implicarea civică a elevilor prin ateliere, vizite și proiecte interactive în afara curriculumului școlar obișnuit.

- Aproximativ 19% dintre elevi afirmă că sunt jigniți sau intimidați frecvent, în special cei din clasele mai mici.
- 25% declară că au avut gânduri de auto-vătămare.
- 46% dintre colegii martori nu intervin în fața agresiunii, ceea ce contribuie la normalizarea bullyingului.
- 38% dintre victimele bullyingului sunt și agresori, indicând o spirală de violență nerezolvată.
- Elevii semnalează frecvent conflicte cu colegii și neînțelegeri cu profesorii.
- Fenomenele de bullying și excludere apar mai frecvent în mediul urban și în rândul elevilor vulnerabili.
- Reacțiile instituționale sunt percepute ca insuficient de vizibile și adaptate la nevoile elevilor.
- Există o diferență notabilă între percepțiile elevilor și cele ale adulților (profesori, părinți, specialiști) cu privire la percepția mediului școlar.

Recomandări

- Revizuirea ROFUIP pentru a include prevederi explicite privind promovarea unui climat școlar sigur și echitabil, ce promovează respectul, empatia și incluziunea.
- Sensibilizarea și formarea cadrelor didactice pentru recunoașterea și gestionarea situațiilor conflictuale.
- Promovarea evaluărilor participative ale climatului școlar, cu implicarea elevilor.
- Asigurarea unor spații sigure în mediul școlar, în care elevii să își poată exprima emoțiile și experiențele.

CONCLUZIA 3: Grupurile vulnerabile și elevii din mediul rural sunt mai expuși riscurilor emoționale și excluziunii sociale

Elevii din mediul urban manifestă o deschidere mai mare și o implicare mai activă în procesul educațional, în timp ce elevii din rural se conformează mai ușor normelor autoritare. Grupurile vulnerabile sunt mai expuse riscurilor de excluziune, bullying și lipsă de sprijin socio-emoțional, ceea ce sugerează o cultură școlară insuficient pregătită să susțină incluziunea reală și bunăstarea tuturor elevilor. Fără intervenții diferențiate și sistemice, elevii din medii defavorizate și din grupuri vulnerabile continuă să fie expuși riscului de excluziune, stigmatizare și disconfort emoțional.

Constatări

- Elevii din mediul urban sunt mai activi educațional și mai deschiși în exprimarea nevoilor lor, dar și mai expuși presiunii sociale.
- În rural predomină conformarea la reguli autoritare și percepția unui sprijin mai redus din partea școlii.
- Fetele, elevii cu CES și/sau dizabilități, cei aparținând minorităților etnice și cei cu identitate de gen non-binară prezintă un risc crescut de anxietate, auto-vătămare și excluziune.

- Elevii din grupuri vulnerabile declară mai frecvent că nu se simt respectați sau protejați în școală - 48% dintre elevii romi și 38% dintre cei cu CES nu se simt sprijiniți la școală, față de doar 16–17% dintre ceilalți elevi.
- Experiențele de tachinare și porecle jignitoare sunt de două ori mai frecvente în rândul elevilor romi și cu CES decât în rândul colegilor fără vulnerabilități.

Recomandări

- Dezvoltarea unor măsuri diferențiate de sprijin socio-emoțional, adaptate mediului și categoriilor vulnerabile.
- Creșterea capacității instituționale în școlile din mediul rural pentru a susține echitatea și incluziunea.
- Formarea cadrelor didactice în abordări interculturale, nediscriminatorii.
- Implementarea de intervenții țintite pentru elevii din grupuri expuse riscului (de ex. consiliere dedicată, activități de incluziune).
- Colectarea și utilizarea de date dezagregate pentru monitorizarea echității în starea de bine a elevilor.

CONCLUZIA 4: Utilizarea intensivă și neghidată a tehnologiei digitale amplifică riscurile emoționale și afectează relațiile interpersonale ale elevilor

Elevii petrec în medie 4 ore zilnic în mediul digital. Deși tehnologia este percepută și utilizată atât pentru învățare cât și pentru recreere, utilizarea excesivă se corelează cu dezechilibre emoționale, scăderea stimei de sine și riscuri comportamentale. Percepțiile elevilor asupra tehnologiei și rețelelor sociale sunt predominant pozitive, în contrast cu ale profesorilor și părinților, fapt ce poate genera bariere în comunicarea intergenerațională și subliniază nevoia unei integrări ghidate și echilibrate a tehnologiei, în locul interdicțiilor sau al utilizării necontrolate. Este nevoie de politici clare, educație digitală aplicată și implicarea tuturor actorilor – elevi, profesori, părinți – pentru a transforma tehnologia într-un aliat pentru învățare și pentru starea de bine și nu într-un factor de vulnerabilizare emoțională.

Constatări

- Elevii petrec în medie 4 ore/zi online în timpul săptămânii și peste 5 ore în weekend, începând din clasa a V-a.
- 50% dintre elevi petrec mai mult de 3 ore/zi online în afara școlii.
- Jumătate dintre elevi folosesc telefonul înainte de culcare, înlocuind activități recreative sau de pregătire pentru somn.
- Consumul digital a devenit un comportament stabilizat și aproape echivalent cu timpul petrecut cu familia, respectiv de aproape două ori mai mare decât cel petrecut cu prietenii.
- Majoritatea elevilor sunt consumatori pasivi de tehnologie digitală – accesează frecvent internetul, dar doar o treime postează conținut.
- Utilizarea excesivă este asociată cu simptome de anxietate, insomnie, scăderea stimei de sine și izolare socială.

- Elevii percep tehnologia în mod predominant pozitiv (instrument de exprimare, conexiune, divertisment), spre deosebire de adulți.
- Profesorii și părinții exprimă preocupări privind controlul și efectele negative ale timpului digital ale copiilor.
- Lipsesc inițiative educaționale structurate pentru dezvoltarea competențelor de utilizare responsabilă a tehnologiei.

Recomandări

- Introducerea în curriculum a unor module de educație digitală și igienă tehnologică adaptate vârstei.
- Organizarea de ateliere pentru elevi și părinți privind echilibrul digital și sănătatea mintală.
- Promovarea unor alternative offline atractive pentru petrecerea timpului liber în școală și comunitate.
- Formarea cadrelor didactice în utilizarea pedagogică a tehnologiei și în sprijinirea elevilor în autoreglare digitală.
- Stimularea dialogului intergenerațional pe tema tehnologiei, pentru reducerea decalajului de percepții.

CONCLUZIA 5: Integrarea tehnologiei în școală este deficitară din punct de vedere pedagogic și nu susține suficient dezvoltarea competențelor digitale la nivelul elevilor

Deși majoritatea elevilor utilizează tehnologia digitală zilnic, atât în scop educațional, cât și recreativ, școala nu valorifică suficient acest potențial într-un mod pedagogic coerent și structurat. Elevii declară că în activitățile de predare se folosesc rar instrumente digitale interactive, iar accesul la tehnologie este inegal între școli. Profesorii semnalează dificultăți legate de lipsa de formare specifică în utilizarea educațională a tehnologiei, precum și de accesul limitat la resurse digitale adaptate diferitelor materii de studiu. În absența unei alfabetizări digitale echilibrate, elevii rămân expuși riscurilor online și privați de ocazia de a construi o relație sănătoasă, critică și reflexivă cu mediul digital.

Constatări

- Doar 25% dintre diriginți afirmă că școala lor are o strategie coerentă privind utilizarea educațională a tehnologiei.
- 60% dintre profesori raportează dificultăți în integrarea pedagogică a instrumentelor digitale.
- Există un decalaj semnificativ între utilizarea intensivă a tehnologiei de către elevi în afara școlii și absența unor intervenții educaționale pentru dezvoltarea gândirii critice, eticii digitale sau siguranței online.
- Utilizarea tehnologiei în școală este adesea redusă la activități frontale, administrative sau de comunicare, fără a încuraja colaborarea, autonomia sau explorarea creativă.
- . Regulile privind limitarea utilizării telefoanelor în timpul programului școlar sunt percepute de elevi ca măsuri punitive.

Recomandări

- Dezvoltarea și implementarea unei strategii naționale de alfabetizare digitală educațională, bazată pe DigCompEdu, adresată elevilor și profesorilor.
- Integrarea competențelor digitale și a educației pentru consum responsabil de tehnologie în curriculumul școlar.
- Pregătirea profesorilor pentru utilizarea pedagogică a tehnologiei, prin formări tematice și exemple de bună practică.
- Stabilirea unor reguli clare și formative pentru utilizarea tehnologiei în școală, centrate pe învățare, siguranță și incluziune.
- Promovarea de resurse educaționale deschise și platforme colaborative, accesibile tuturor școlilor.

CONCLUZIA 6: Cadrele didactice sunt motivate, dar insuficient sprijinite pentru a promova dezvoltarea socio-emoțională în activitatea lor

Cadrele didactice valorizează climatul clasei, dar resimt dificultăți în gestionarea comportamentelor problematice și reclamă lipsa timpului pentru activități educative cu obiective de dezvoltare socio-emoțională. Presiunea administrativă și lipsa unui angajament clar pentru dezvoltarea acestor competențe limitează integrarea SEL în educația formală.

Profesorii sunt dispuși să contribuie activ la susținerea stării de bine a elevilor, dar fără resurse, formare și timp dedicat, această implicare rămâne adesea ocazională. Promovarea învățării socio-emoționale necesită politici coerente de formare, colaborare și valorizare a eforturilor profesorilor.

Constatări

- Cadrele didactice valorizează importanța climatului de clasă și a relațiilor cu elevii.
- 9 din 10 diriginți declară că sprijinul pentru echilibrul emoțional al elevilor este important, dar doar jumătate au beneficiat de formare relevantă în acest domeniu.
- 70% dintre diriginți afirmă că răspund frecvent nevoilor emoționale ale elevilor, însă doar 28% se simt pregătiți pentru astfel de intervenții.
- Activitățile de educație socio-emoțională se desfășoară predominant în ora de dirigenție, fără valorificare la nivelul întregului curriculum școlar.
- Mulți profesori afirmă că nu au timp sau resurse pentru a include activități socio-emoționale în activitatea de predare la clasă.
- Profesorii semnalează dificultăți în gestionarea la clasă a comportamentelor problematice și lipsa unor instrumente adaptate.
- Aceștia subliniază lipsa de sprijin instituțional, de formări aplicative, resurse didactice relevante și contexte de reflecție comună și împărtășire de bune practici.
- Sprijinul oferit de echipa școlii (consilier, conducere) este perceput ca fiind important, dar uneori limitat.

Recomandări

- Asigurarea accesului profesorilor la formări practice, aplicate, centrate pe sprijin emoțional și dezvoltare relațională.
- Dezvoltarea de materiale și ghiduri ușor de utilizat în clasă, pentru sprijinul SEL.
- Promovarea colaborării între profesori și specialiști (consilieri, psihologi, formatori SEL).
- Crearea de comunități de învățare profesională, pe teme relevante pentru sănătatea mintală și relația profesor-elev.

CONCLUZIA 7: Formarea cadrelor didactice pentru susținerea învățării socio-emoționale este esențială, dar rămâne limitată, inegală și slab corelată cu nevoile reale din școli

Formarea profesională actuală abordează tematici legate de violența școlară și utilizarea tehnologiei, dar mai puțin dezvoltarea socio-emoțională, promovarea stării de bine și gestionarea dinamicilor relaționale în clasă. Curriculumul aferent modulului psihopedagogic și masteratului didactic integrează insuficient aceste dimensiuni. Profesorii valorizează și reclamă nevoia de sprijin oferit de experți externi, accesul la resurse tematice digitale și schimburile de bune practici. Modalitățile complementare de dezvoltare profesională și comunitățile de practică nu sunt valorificate sistemic, iar colaborarea între universități și școli este redusă.

Pentru ca SEL să devină parte a culturii organizaționale școlare, este esențial ca profesorii să primească pregătirea și susținerea necesare, de la formarea inițială și continuă până la practicile colaborative curente. Este esențială construirea unei arhitecturi naționale de formare și mentorat, ancorată în realitățile școlii românești, care să valorifice experiențele existente, să ofere spațiu de reflecție și să transforme SEL într-o competență profesională de bază.

Constatări

- Formarea profesională actuală se concentrează mai ales pe tematici legate de violența școlară și utilizarea tehnologiei. Doar 50% dintre profesori au urmat formări legate de dezvoltarea abilităților socio-emoționale (SEL) ale elevilor și 38% au participat la cursuri despre monitorizarea SEL.
- Profesorii debutanți și cei cu experiență didactică mai redusă accesează formări SEL mai des decât cei cu vechime mare în învățământ.
- Formările existente sunt percepute ca fiind predominant teoretice, generale și slab adaptate la nevoile reale din clasă.
- Curriculumul pentru formarea inițială a profesorilor integrează superficial dimensiunea socio-emoțională.
- Practicile educaționale sunt adesea afectate de rutine ineficiente și supraîncărcare administrativă.
- Profesorii semnalează cele mai mari nevoi de formare în: promovarea stării de bine în școală, dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor, precum și în dezvoltarea propriilor competențe emoționale.

- Profesorii valorizează resursele digitale, schimburile de bune practici și sprijinul experților externi.
- Colaborarea universități–școli este redusă și neinstituționalizată.
- Modalitățile complementare de dezvoltare profesională (comunități, auto-formare) nu sunt susținute sistemic.

Recomandări

- Includerea competențelor SEL în curriculumul de formare inițială a profesorilor.
- Dezvoltarea unei oferte centrale de formare continuă pe tematici din domeniul SEL, adaptate la tipuri de nevoi ale elevilor și ale școlilor.
- Valorificarea experiențelor din programul de pilotare a masteratului didactic⁴⁸ pentru identificarea și promovarea bunelor practici de integrare a temelor socio-emoționale în activitatea didactică.
- Promovarea și recunoașterea formală a unor modalități complementare– ateliere, grupuri de reflecție, comunități de practică, lecții demonstrative – ca parte integrantă a dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice.
- Cooptarea specialiștilor din sănătate mintală și educație nonformală în programele de formare continuă a cadrelor didactice.
- Parteneriate sistemice între universități și școli pentru dezvoltarea de formări contextualizate.
- Introducerea unor mecanisme de monitorizare și recunoaștere a integrării SEL în practica de clasă.

CONCLUZIA 8: Curriculum-ul și resursele actuale nu susțin suficient învățarea socio-emoțională în mod coerent și interdisciplinar

Învățarea socio-emoțională este un subiect abordat în formate variate și inegale între discipline și cicluri de învățământ. De asemenea, subiectele legate de sănătate mintală, comportamente de risc și relaționare sunt rar abordate interdisciplinar. Oferta de discipline opționale tematice și ghiduri practice este limitată, iar resursele disponibile pe tema SEL sunt slab adaptate contextului didactic. Directorii nu dispun de instrumente clare pentru promovarea incluziunii și echilibrului socio-emoțional în școli cu grupuri vulnerabile. Percepțiile profesorilor și ale elevilor privind folosirea tehnologiei în clasă sunt divergente, fără o viziune unitară despre rolul acesteia în susținerea învățării și stării de bine.

⁴⁸ În România, formarea inițială a cadrelor didactice este realizată în mod tradițional prin modulul psihopedagogic integrat în programul de licență. O rută alternativă - aflată în prezent în fază de pilotare prin proiectul „Start în carieră prin master didactic”, lansat de Ministerul Educației și finanțat prin Programul Operațional Capital Uman - este masteratul didactic cu o durată de doi ani. Această nouă formă de formare oferă pregătire pedagogică structurată și stagii plătite în școli. În cadrul acestui program-pilot, unele universități participante au inclus în curriculum discipline opționale dedicate dezvoltării competențelor de învățare socială și emoțională (SEL).

Constatări

- Abordare fragmentată a SEL între discipline și cicluri de învățământ.
- Slabă integrare a temelor de sănătate mintală, relaționare și comportamente de risc în curriculum.
- Elevii declară că rareori discută la clasă despre empatie, gestionarea emoțiilor, cooperare sau conștientizare de sine.
- Oferta de discipline opționale legate de SEL este limitată.
- Ghidurile metodologice și resursele existente pentru integrarea SEL în predare nu sunt suficient adaptate contextului didactic sau nevoilor elevilor.
- Nu există o viziune clară și unitară privind utilizarea tehnologiei în sprijinul SEL.

Recomandări

- Integrarea transversală a competențelor socio-emoționale în cadrul disciplinelor, ca parte a procesului de revizuire a curriculumului, începând cu gimnaziul și liceul, în concordanță cu viitoarele etape de reformă curriculară.
- Elaborarea de programe opționale integrate, axate pe dezvoltare personală, relaționare, empatie și reziliență.
- Elaborarea și diseminarea de ghiduri didactice interdisciplinare și pachete de resurse pentru sprijinirea integrării învățării socio-emoționale (SEL) în disciplinele de la nivel gimnazial, asigurând accesul deschis pentru toți profesorii, adaptarea la realitățile din clasă și diferențierea în funcție de nevoile diverse ale elevilor.
- Includerea SEL în evaluările instituționale ale unităților de învățământ și în inspecțiile școlare.
- Dezvoltarea comunităților de practici tematice între școli, profesori și specialiști din domenii conexe și diseminarea bunelor practici realizate și validate în proiecte europene

CONCLUZIA 9: Practicile educaționale nu sunt suficient orientate către susținerea dezvoltării socio-emoționale

Practicile didactice reflectă rareori o abordare intenționată și structurată a dezvoltării socio-emoționale. Intervențiile ocazionale, bazate pe inițiative individuale, nu pot compensa lipsa unei abordări colective, coordonate și susținute. Practicile didactice pot funcționa ca medii de sprijin emoțional și relațional, dar numai dacă sunt intenționat construite în acest sens. Fără sprijin sistemic, exemple de bune practici și timp dedicat în mod real în cadrul activităților educaționale, SEL rămâne periferic în activitatea didactică, iar elevii nu beneficiază de un cadru constant și predictibil pentru sprijin și exprimare.

Experiențele de învățare SEL trebuie să fie recurente, secvențiale și bine susținute metodologic pentru a avea efecte reale asupra stării de bine a elevilor. Într-un context educațional cu presiune academică ridicată, este nevoie de un angajament ferm pentru transformarea școlii într-un spațiu care formează nu doar competențe academice, ci și oameni echilibrați, empatici și rezilienți.

Constatări

- 3 din 10 profesori afirmă că au aplicat în mod explicit activități de dezvoltare socio-emoțională în afara orei de dirigenție.
- Majoritatea intervențiilor SEL sunt punctuale, fără integrare transdisciplinară și fără legătură cu predarea disciplinară curentă.
- Orele de curs sunt predominant frontale, iar în relația cu elevii se alocă puțin spațiu pentru exprimare emoțională, colaborare sau reflecție.
- Activitățile nonformale legate sfera emoțională și starea de bine a elevilor sunt rare sau nestructurate și nu implică întreg colectivul profesoral de la nivelul unei școli.
- Nu există mecanisme clare de valorizare a bunelor practici identificate în școli.
- Actorii educaționali semnalează nevoia de modele concrete, aplicabile și de timp alocat explicit pentru astfel de intervenții.

Recomandări

- Integrarea intenționată a tematicilor socio-emoționale în disciplinele de studiu de la toate nivelurile de învățământ, prin exemple, proiecte și activități adaptate vârstei.
- Elaborarea unor ghiduri metodologice și resurse educaționale pentru profesori, care să susțină aplicarea SEL în predare și evaluare.
- Crearea de spații de reflecție și colaborare între profesori (ex. comunități de practică, mentorat colegial, ateliere de schimb de bune practici).
- Promovarea și diseminarea la nivel sistemic a exemplelor de bune practici dezvoltate în școli prin proiecte europene sau inițiative locale.

CONCLUZIA 10: Resursele educaționale și cunoștințele relevante despre sănătatea mintală și starea de bine nu sunt valorificate sistemic în școli

Deși există proiecte și cercetări relevante pentru domeniul sănătății mintale și al învățării socio-emoționale, acestea sunt insuficient accesate și valorificate în practica educațională. Lipsa unui mecanism eficient de urmărire a aplicării cunoștințelor dobândite în formarea continuă a profesorilor reduce impactul potențial asupra practicilor școlare. Deși există o serie de materiale, ghiduri și exemple de bună practică, lipsa unui proces de diseminare, adaptare și sprijin pentru utilizare face ca aceste resurse să nu ajungă la mulți profesori, directori sau elevi. Pentru ca starea de bine a elevilor să devină un obiectiv educațional real, este esențială o cultură organizațională orientată spre utilizarea cunoașterii și aplicarea concretă a acesteia în școli.

Constatări

- În ciuda existenței unor resurse educaționale și cercetări relevante în domeniul sănătății mintale și al învățării socio-emoționale, acestea sunt rareori cunoscute și valorificate în activitatea școlilor.
- Profesorii și directorii cunosc doar parțial materialele disponibile, iar aplicarea lor este ocazională, dependentă de inițiative individuale.

- Bunele practici existente în proiecte educaționale sau cercetări nu sunt diseminate sistematic.
- Școlile nu beneficiază de un cadru clar sau de sprijin instituțional pentru integrarea resurselor existente în activitățile educaționale.
- Există o deconectare între producerea de cunoaștere (ghiduri, cercetări, resurse) și aplicarea acestora în contextul concret al școlii.

Recomandări

- Promovarea și diseminarea în școli a unor rezultate de cercetare cu relevanță pentru dezvoltarea unei culturi a învățării socio-emoționale în școală.
- Elaborarea de ghiduri practice și resurse educaționale deschise pentru profesori, legate de învățarea socio-emoțională.
- Încurajarea organizațiilor din domenii conexe să colaboreze la dezvoltarea de resurse relevante pentru practică.
- Susținerea comunităților de practici între profesori și specialiști, prin schimburi de bune practici.

CONCLUZIA 11: Rolul consilierilor școlari este esențial, sprijinul lor este apreciat, dar insuficient integrat în dinamica școlii

Consilierii școlari sunt prezenți în majoritatea școlilor, dar numărul lor este considerat a fi insuficient în raport cu nevoile existente. Implicarea lor rămâne reactivă, cu limitări de vizibilitate și de integrare în echipa școlii. Pregătirea consilierilor școlari pentru intervenții psiho-educative este inegală. Elevii manifestă o preferință pentru adresarea către alți profesori în detrimentul consilierilor, semnalând o vizibilitate și o încredere redusă în această resursă. Aplicarea de măsuri privind sprijinul psihosocial este inegală, iar activitatea de consiliere nu este corelată sistematic cu intervenții la nivel instituțional.

Rolul consilierului nu trebuie redus la intervenții de criză, ci valorizat ca parte dintr-o abordare preventivă, colaborativă și susținută a stării de bine în școală. Recunoașterea și întărirea acestui rol este esențială pentru a transforma sprijinul emoțional din școală într-un serviciu real, accesibil și constant.

Constatări

- Deși consilierii există în 93% dintre școli, elevii preferă sprijinul diriginților, percepuți ca mai apropiați și prezenți.
- Doar 17% dintre elevi au apelat la consilierul școlar în ultimul an, deși 91% declară că știu că acesta există în școală.
- Elevii cu CES și/sau dizabilități apelează la consilier semnificativ mai frecvent (40%) decât ceilalți elevi (17%)
- 46% dintre elevi afirmă că nu pot apela la consilierul școlar în caz de nevoie, iar doar 6% invocă motive obiective (inexistență sau necunoaștere); ceilalți evită contactul din lipsă de încredere sau accesibilitate.
- Activitatea consilierilor este percepută uneori ca formală și prea puțin conectată cu problematica complexă a unei școli.

- Activitatea consilierului este adesea împărțită între mai multe școli, ceea ce reduce vizibilitatea și eficiența sprijinului.
- Rolul lor este încă insuficient înțeles, iar implicarea în sprijin instituțional este redusă.
- Aplicarea măsurilor de sprijin psihosocial este inegală între școli.

Recomandări

- Asigurarea necesarului de resurse umane (consilieri școlari, psihologi) în toate școlile, inclusiv în cele din rural sau izolate.
- Integrarea consilierilor în echipele multidisciplinare de sprijin și decizie din școli.
- Clarificarea rolului consilierului în sprijinul socio-emoțional și dezvoltarea unei metodologii unitare de intervenție.
- Îmbunătățirea colaborării dintre consilier și cadrele didactice, prin planificare integrată și activități comune.
- Formarea continuă a consilierilor în intervenții psihoeducaționale și consiliere adaptată adolescenților.
- Informarea elevilor și părinților cu privire la rolul consilierului și dreptul la sprijin emoțional în școală. Asigurarea accesului părinților la serviciile de consiliere ale școlii și sprijinirea orientării către alte servicii specializate, când este cazul.

CONCLUZIA 12: Școlile nu au mecanisme clare de identificare și sprijin pentru elevii aflați în risc socio-emoțional, iar măsurile existente sunt izolate și reactive.

Sistemul educațional este caracterizat printr-un deficit semnificativ de resurse și prin absența unui cadru operațional coerent dedicat sănătății mintale a elevilor. În mod particular, nu există mecanisme standardizate pentru screeningul și monitorizarea stării emoționale, iar datele colectate din cabinetele medicale școlare nu sunt corelate cu planuri de intervenție strategică, ceea ce conduce la neacoperirea adecvată a nevoilor elevilor. Inițiativele inovatoare rămân astfel izolate și dificil de generalizat în sistem. În lipsa unor proceduri instituționale clare, există riscul ca elevii vulnerabili să rămână invizibili sau să fie sprijiniți prea târziu. Intervențiile trebuie regândite ca procese sistematice, nu excepții, iar parteneriatul cu actorii externi — din sănătate, protecția copilului sau comunitate — trebuie normalizat și formalizat. Un sistem operațional de sprijin clar, predictibil și colaborativ, resurse umane calificate și o viziune sistemică, sunt condițiile minime pentru a proteja sănătatea emoțională a elevilor.

Constatări

- Nu există mecanisme standardizate de screening psiho-emoțional la nivel național.
- Aproximativ jumătate dintre profesorii diriginți afirmă că semnalează elevii cu dificultăți către conducere, dar procesul este adesea informal, fără protocoale clare.
- Datele colectate din cabinetele medicale școlare nu sunt integrate în planuri educaționale de intervenție.
- Inițiativele de succes sunt limitate la proiecte pilot și nu sunt susținute sistemic.
- Intervențiile sunt reactive și punctuale, derulate după ce problema s-a acutizat, mai degrabă decât preventive.
- Colaborarea între școală și alți actori (psihologi, medici, asistenți sociali) este rară și inegală, în lipsa unui cadru de parteneriat stabil.

- Doar 17% dintre elevi au apelat la consilierul școlar, iar 46% afirmă că nu pot discuta cu acesta.
- 12% dintre elevi prezintă risc de alterare a stării de bine atât acasă, cât și la școală.
- Comportamente de risc precum bullyingul (18–19%) și tendințele de auto-vătămare (25%) sunt frecvente, dar nu sunt însoțite de intervenții instituționale sistematice.

Recomandări

- Elaborarea și adoptarea unui cadru național integrat pentru sănătatea mintală a elevilor.
- Identificarea timpurie a elevilor din grupurile de risc socio-emoțional sau al sănătății mintale, introducerea unor proceduri și instrumente standardizate de screening și intervenție în școli.
- Definirea clară a mecanismelor funcționale de sprijin și intervenție ameliorativă în școală.
- Stabilirea de parteneriate și practici de colaborare periodică cu instituții și organizații care sprijină starea de bine a elevilor.
- Formarea cadrelor didactice pentru recunoașterea simptomelor și pentru intervenția inițială.
- Dezvoltarea unei platforme digitale integrate pentru monitorizarea bunăstării elevilor și coordonarea intervențiilor.
- Corelarea datelor din cabinetele medicale școlare și consiliere cu planuri educaționale personalizate.

CONCLUZIA 13: Colaborarea insuficientă dintre școală, familie și comunitate limitează sprijinul psiho-emoțional oferit elevilor

Un ecosistem educațional sănătos, cu susținerea echilibrului socio-emoțional al elevilor, presupune o distribuție clară și echilibrată a responsabilităților între școală, familie și comunitate. În prezent, eficiența intervențiilor este limitată de lipsa unui angajament coerent și a unei colaborări active din partea familiilor și a specialiștilor/partenerilor din domeniul sănătății (mintale), asistenței sociale și comunității. Accesul părinților la servicii de consiliere este redus, iar mecanismele de orientare către alte forme de sprijin sunt rareori formalizate. Responsabilitatea rămâne concentrată în principal între școală și familie, în timp ce contribuția comunității locale și a societății civile este sporadică și marginalizată, ceea ce diminuează impactul sistemic al intervențiilor educaționale.

Sprijinul pentru starea de bine trebuie să fie o responsabilitate partajată, construită pe relații de încredere, transparență și colaborare interinstituțională.

Constatări

- Intervențiile rămân concentrate aproape exclusiv la nivelul școlii și familiei.
- Activitățile de informare pe teme SEL sunt sporadice și mai frecvente în școlile mari sau din urban.
- Implicarea comunității locale și a societății civile este punctuală și marginală.
- Doar o parte dintre părinți cunosc activitatea consilierului școlar, iar accesul la consiliere pentru părinți este perceput ca dificil.
- Școlile rareori dezvoltă parteneriate sistematice cu instituții din domeniul sănătății mintale sau protecției copilului.

- Colaborările interinstituționale sunt adesea reactive, inițiate punctual și fără continuitate.

Recomandări

- Clarificarea și formalizarea rolurilor actorilor implicați în sprijinirea sănătății mintale a elevilor.
- Desfășurarea de activități de informare periodică a părinților pe teme relevante pentru starea de bine și sănătatea mintală.
- Asigurarea accesului părinților la serviciile de consiliere ale școlii și sprijinul pentru accesarea altor servicii externe adecvate pentru nevoile copilului.
- Crearea de parteneriate și practici funcționale de colaborare periodică între școală și instituții și organizații care sprijină starea de bine a elevilor (servicii sociale, autorități locale, ONG-uri și rețele de specialiști).
- Constituirea unor rețele teritoriale interinstituționale pentru intervenție timpurie și prevenție.

CONCLUZIA 14: Slaba integrare a stării de bine în managementul școlar limitează răspunsul instituțional față de nevoile emoționale ale elevilor.

Dimensiunea stării de bine și a siguranței elevilor este reflectată insuficient în strategiile școlii. Instrumentele de evaluare internă nu au componente clare referitoare la SEL. Sprijinul pentru elevii aflați în risc emoțional este limitat de lipsa unor mecanisme clare, multidisciplinare. Activitățile extrașcolare sunt dezechilibrate între școli. Regulamentele școlare sunt percepute ca fiind insuficient consultative, iar starea de bine a profesorilor nu este abordată sistematic în politicile de management școlar.

În lipsa asumării explicite a stării de bine în documentele și practicile de conducere școlară, elevii aflați în dificultate emoțională rămân adesea invizibili în raportările oficiale și în intervențiile instituționale. În lipsa unor instrumente specifice, formări tematice și susținere instituțională, măsurile pentru starea de bine rămân superficiale. Profesionalizarea rolului managerial în sprijinul incluziunii și al sănătății emoționale este o condiție de bază pentru transformarea sistemică a culturii școlare și pentru abordarea holistică a SEL ca dimensiune la nivelul întregii școli.

Constatări

- Directorii de școli afirmă că susțin dezvoltarea socio-emoțională, dar nu există o strategie clară sau un cadru instituțional coerent pentru această misiune, deși profesorii apreciază susținerea directorilor și managementul educațional suportiv în această tematică.
- Dimensiunea socio-emoțională este rar prezentă în documentele strategice ale școlii (ex. planuri de dezvoltare instituțională).
- Activitățile de tip SEL sunt implementate fragmentat și adesea dependente de inițiativa individuală a profesorilor sau consilierilor.
- Instrumentele de evaluare internă nu includ explicit indicatori privind SEL.
- Nu este monitorizată explicit aplicarea la clasă a competențelor dobândite de profesori în cursurile de formare
- Lipsesc instrumente și formări specifice pentru directori privind managementul incluziunii, stării de bine și prevenirea riscurilor.

Recomandări

- Includerea în documentele strategice ale școlii a aspectelor privind calitatea mediului școlar, starea de bine și siguranța.
- Includerea evaluărilor climatului școlar în rapoartele și evaluările anuale ale unității de învățământ.
- Dezvoltarea de mecanisme de monitorizare și sprijin pentru aplicarea la clasă / în practică a competențelor dobândite la cursurile de formare tematică.
- Crearea de mecanisme de participare reală a elevilor la deciziile școlii (ex: consilii consultative).
- Revizuirea regulamentelor școlare prin consultare cu elevii și cadrele didactice.
- Dezvoltarea unei oferte naționale de formare pentru directori privind leadership-ul empatic, bunăstarea, incluziunea și siguranța școlară.

9. ANEXE

Anexa 1: Matrice de corelație și coeficienți de corelație

Anexa 2. Instrumente utilizate și metodologia de eșantionare

Anexa 3: Baza de date și prelucrări

Anexa 4: Minute interviuri si focus grupuri

Anexa 1: Matrice de corelație și coeficienți de corelație

	Victimă	Agresor	Autovătămare, consum	Deficit de internalizare	Deficit de externalizare	Def. gestionare a emoțiilor	Def. al conștiinței de sine	Def. al conștiinței sociale	Deficit de autogestionare	Abilități de relaționare scăzute	Def. responsabilitate a deciziilor
Riscul de a fi victimă	1										
Riscul de a fi agresor	0,296	1									
Riscul de autovătămare, consum	0,391	0,371	1								
Deficit de internalizare (anxietate/depresie)	0,331	0,158	0,317	1							
Deficit de externalizare (ADHD, tulburări comportamentale)	0,296	0,302	0,350	0,434	1						
Deficit de gestionare a emoțiilor	0,368	0,271	0,371	0,817	0,795	1					
Nivel scăzut al conștiinței de sine	0,183	0,118	0,197	0,274	0,165	0,262	1				
Nivel scăzut al conștiinței sociale	0,133	0,172	0,177	0,126	0,182	0,171	0,405	1			
Deficit de autogestionare	0,185	0,145	0,199	0,206	0,165	0,226	0,354	0,263	1		
Abilități de relaționare scăzute	0,186	0,133	0,197	0,233	0,161	0,238	0,504	0,400	0,250	1	
Deficit de responsabilitate a deciziilor	0,127	0,147	0,150	0,133	0,149	0,168	0,370	0,474	0,311	0,464	1
Deficit de echilibru socio-emoțional	0,229	0,202	0,259	0,272	0,231	0,299	0,728	0,713	0,624	0,733	0,748