

UNIVERSITATEA BABEȘ BOLYAI CLUJ NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

*Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice
pentru o educație incluzivă, de calitate
prin dezvoltarea și implementarea de proiecte educaționale*

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC:
PROF. UNIV. DR. ALINA ROMAN

CANDIDAT:
UNGUREANU (ERDELI) ELENA-MARIA

2025

Cuprins

Lista abrevierilor din text.....	4
PARTEA I: FUNDAMENTAREA TEORETICĂ	5
CAPITOLUL 1. INTRODUCERE. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A EDUCAȚIEI INCLUZIVE	5
1.1. Conceptualizarea educației incluzive	5
1.2. Psihopedagogia incluziunii și adaptarea școlară	6
1.3. Strategii moderne de adaptare școlară.....	8
CAPITOLUL 2. CALITATEA ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI COMPETENȚELE PROFESIONALE SPECIFICE	9
PARTEA A II-A: CERCETAREA PEDAGOGICĂ: TESTAREA EFICIENȚEI UNUI PROGRAM DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ BAZAT PE ACTIVITĂȚI DE SCRIERE DE PROIECTE ȘI ACTIVITĂȚI MENTORALE.....	11
CAPITOLUL 3. DESIGNUL CERCETĂRII.....	11
3.1. Etapele cercetării.....	11
3.2. Obiectivele și direcțiile de cercetare	11
3.3. Întrebările și ipotezele cercetării	13
3.4. Metodele anchetei	16
3.4.1. Interviu realizat cu două categorii de participanți	16
3.4.2. Chestionarul	16
3.4.3. Focus grupul.....	18
3.4.4. Analiza produselor activității: portofoliile finale și proiectele educaționale elaborate	19
CAPITOLUL 4. SINTEZA REZULTATELOR.....	21
CAPITOLUL 5. DISCUȚII	27

CAPITOLUL 7. CONCLUZII FINALE.....	45
Bibliografie	53
Anexele lucrării.....	74

Lista abrevierilor din text

df = grade de libertate

M = medie

MD = mediană

MR = media rangurilor

n = număr de cazuri

NR – nu răspunde

p = semnificație statistică

r_s = coeficientul de corelație Spearman

U = este valoarea testului Mann-Whitney bazată pe ranguri

VIF - factorul de inflație a varianței, măsoară colinearitatea dintre predictori

Z = valoarea standardizată

α = coeficientul Cronbach's Alpha

β - coeficientul de regresie standardizat

PARTEA I: FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

CAPITOLUL 1. INTRODUCERE. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A EDUCAȚIEI INCLUZIVE

1.1. Conceptualizarea educației incluzive

Actualitatea acestei cercetări este susținută de nevoia tot mai accentuată de profesionalizare a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive, într-un context în care școala este chemată să răspundă diversității tot mai mari din rândul elevilor. În condițiile în care politicile educaționale promovează incluziunea, este esențial ca profesorii să fie sprijiniți nu doar prin formări teoretice generale, ci și prin intervenții personalizate, adaptate propriilor nevoi de dezvoltare profesională.

Scopul acestei cercetări este de a evalua eficiența unui program de formare profesională continuă și de mentorat individualizat (1:1) asupra dezvoltării competențelor de scriere și implementare a proiectelor educaționale incluzive. Cercetarea de față își propune să analizeze impactul programului de formare „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” asupra auto-eficacității cadrelor didactice în lucrul cu elevii cu cerințe educaționale speciale (CES). Acest program, derulat în perioada 19.10.2024 - 15.01.2025. Informații referitoare la programul de formare se regăsesc în Anexa nr. 1 privind planificarea activității pe module și Anexa nr. 2 cu fișa de identitate a programului de formare.

Cercetarea propusă răspunde acestei nevoi, investigând în ce măsură o astfel de abordare poate contribui la consolidarea competențelor de proiectare și implementare a activităților educaționale incluzive – o direcție prioritară în educația contemporană.

Capitolul 1 al Tezei oferă o fundamentare teoretică a conceptului de educație incluzivă, urmărind evoluția ideilor educaționale de la educația specială la incluziunea completă în școala de masă. Într-un context în care școala contemporană este chemată să răspundă diversității tot mai accentuate a elevilor, este necesară pregătirea continuă a profesorilor cu scopul de a depăși acest aspect.

Educația incluzivă este prezentată ca un proces, ce presupune transformarea sistemului educațional pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor, nu doar ale celor cu dizabilități. Acest model educațional valorizează diversitatea și echitatea, fiind fundamentat pe drepturile copilului

și pe imperativele sociale ale participării și nondiscriminării (UNESCO, 1994; Walker, 1995 apud Gherguț, 2016; Armstrong, 2003).

Noțiunile fundamentale precum dizabilitate, cerințe educaționale speciale (CES) și incluziune sunt delimitate conceptual. S-a realizat o analiză cronologică a evoluției de la educația specială – bazată pe separare și recuperare – la educația integrată – care presupune adaptarea copilului la școala obișnuită, și în final, la educația incluzivă – care reclamă adaptarea școlii la copil (Vrăsmaș, 2001; Verza, 1998; Loreman și Deppler, 2002).

În ultimele decenii, incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile de masă a devenit o prioritate, implicând schimbări de politică educațională, eliminarea discriminării și promovarea valorilor precum toleranța, respectul și acceptarea diversității. Implementarea acestor principii necesită comunități deschise și pregătite pentru incluziune (Watson, 2009), specialiști care să sprijine copiii cu cerințe educaționale speciale și servicii adecvate.

Un aport îl constituie analiza contextului istoric și legislativ, atât la nivel internațional (ex. Declarația de la Salamanca, 1994; Convenția ONU, 2006; Indexul Incluziunii – Booth & Ainscow, 2016) cât și național, prin detalierea reglementărilor și strategiilor adoptate în România (Legea nr. 1/2011 și Legea nr. 198/2023).

În plus, sunt prezentate și practici educaționale incluzive din alte state europene precum Italia, Portugalia și Franța, evidențiindu-se importanța centrelor de resurse și a profesorilor de sprijin. Pe plan național, se constată o evoluție lentă, dar constantă, a cadrului legislativ și instituțional, susținută de organizații precum RENINCO sau GREI. Totuși, implementarea practică este încă deficitară din cauza barierelor sistemice și a pregătirii insuficiente a personalului didactic (Hoară, 2020; Horga & Jigău, 2009). Educația incluzivă nu poate fi realizată doar prin reglementări legislative, ci implică o schimbare profundă de mentalitate și practici educaționale (Vrăsmaș & Vrăsmaș, 2021; Stainback et al., 1998).

Educația trebuie să răspundă nevoilor speciale ale elevilor cu dizabilități de învățare, tulburări de atenție sau aptitudini înalte. Aceștia au dificultăți diverse – de învățare, emoționale sau sociale – și necesită metode adaptate pentru a-și atinge potențialul.

1.2. Psihopedagogia incluziunii și adaptarea școlară

Aptarea poate fi înțeleasă ca un proces prin care individul își reglează constant relația cu mediul, alternând între integrarea noilor informații și ajustarea propriei structuri mentale. Această

flexibilitate permite indivizilor să mențină un echilibru funcțional cu realitatea care îi înconjoară (Bonchiș, 2009). Adaptarea individului se manifestă în plan neurofiziologic, psihobiologic și social având rolul de a asigura supraviețuirea în anumite condiții date (Negovan, 2006). În pedagogie, adaptarea școlară este privită într-un context instituțional. Adaptarea copilului presupune un proces de transformare prin care acesta devine pregătit pentru cerințele școlii, capabil să răspundă solicitărilor instructiv-educative și compatibil, din punct de vedere bio-psiho-social (Coașan și Vasilescu, 1988). Astfel, psihopedagogia incluziunii oferă fundamentele teoretice și metodologice pentru adaptarea școlară.

Definițiile adaptării școlare evidențiază un proces și nu un moment izolat, având un caracter complex, dinamic și evolutiv (Păunescu & Mușu, 1997; Cristea, 1998; Negovan, 2006). Adaptarea școlară este în mod constant prezentată ca parte integrantă a adaptării sociale, presupunând corelarea dintre elev și mediul educativ (Rudică, 1998; Negovan, 2006). Un alt element comun este faptul că adaptarea școlară presupune răspunsul elevului la cerințele procesului educațional, incluzând însușirea normelor, regulilor și conținuturilor curriculare (Coașan & Vasilescu, 1988; Cristea, 1998; Negovan, 2006).

În acest context, copilul cu dizabilitate se confruntă adesea cu provocări suplimentare, întrucât procesul de adaptare școlară presupune nu doar ajustarea la cerințele academice, ci și integrarea într-un cadru social nou și adesea insuficient pregătit pentru a-i răspunde adecvat.

În ultimele decenii, incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile de masă a devenit o prioritate, implicând schimbări de politică educațională, eliminarea discriminării și promovarea valorilor precum toleranța, respectul și acceptarea diversității. Implementarea acestor principii necesită comunități deschise și pregătite pentru incluziune (Watson, 2009), specialiști care să sprijine copiii cu cerințe educaționale speciale și servicii adecvate. Cercetările evidențiază importanța acceptării de către cadrele didactice a accesului universal la curriculum (Crockett, 2011; Shepherd și Hasazi, 2008).

Procesul adaptării nu este lipsit de obstacole. Mediul școlar poate genera numeroase situații de stres care afectează echilibrul emoțional și comportamental al elevilor. Factorii precum tranziția de la independență la dependență, fenomenele de intimidare sau izolare, confruntarea dintre cooperare și concurență, modificările stilului de viață (schimbarea școlii, a domiciliului, a obiceiurilor personale), precum și presiunile legate de evaluare sau necesitatea de a învăța în detrimentul activităților plăcute, pot influența negativ adaptarea elevului (Atkinson et al., 2002).

Astfel, psihopedagogia incluziunii urmărește integrarea și sprijinirea fiecărui elev într-un mediu educațional echitabil și accesibil, iar adaptarea școlară presupune ajustarea contextului educațional la nevoile individuale

1.3. Strategii moderne de adaptare școlară

În cadrul prezentei teze de doctorat sunt prezentate trei strategii moderne pentru susținerea educației incluzive: Designul Universal pentru Învățare (UDL), învățarea combinată (blended learning) și adaptarea Noului Management Public (NMP) la educație.

Designul Universal pentru Învățare (UDL) – concept originar din arhitectură (Connel, 1997), adaptat educației pentru a crea medii accesibile tuturor. Se bazează pe accesibilitate, ușurință în utilizare și satisfacția utilizatorului (Nielsen, 1993), respinge ideea „elevului mediu” (Meyer et al., 2014) și promovează un curriculum flexibil. Include orientări precum practica adecvată dezvoltării (DAP) și DECAL, care valorifică experiențele, cultura, abilitățile și limba fiecărui copil. Spațiul clasei este organizat pentru a sprijini comunicarea, autonomia și reducerea barierelor (Novak și Tucker, 2021).

Învățarea combinată (blended learning) – definită de Staker și Horn (2012) ca integrare armonioasă între activități online și offline, oferind autonomie elevilor. Modelul „învățării de neoprit” (Fisher și Frey, 2015) propune coordonarea a șapte componente (planificare, lansare, consolidare, evaluare, adaptare, gestionare, conducere) și adoptarea Triunghiului de sprijin (Castagnera et al., 2003) – suporturi personale, adaptări curriculare și tehnologii educaționale (Zapata și Brooks, 2017).

Adaptarea Noului Management Public (NMP) la educație – derivat din reformele anilor '80 (Hood, 1991), promovat prin descentralizare, eficiență și responsabilitate locală (Tolofari, 2005), dar criticat pentru birocratizare, inegalități și orientare spre elite. În educație, NMP a schimbat rolul directorului spre unul managerial (Kowalczyk și Jakubczak, 2014) și a influențat reformele europene (Gunter et al., 2016). Studiile arată că fără integrarea principiilor incluziunii sociale, accentul exclusiv pe eficiență poate amplifica inegalitățile (Hovdhaugen și Haug, 2016).

CAPITOLUL 2. CALITATEA ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI COMPETENȚELE PROFESIONALE SPECIFICE

Capitolul 2 oferă o analiză a relației dintre calitatea educației incluzive și competențele profesionale ale cadrelor didactice, într-un context educațional aflat în tranziție de la un model tradițional la unul centrat pe elev și învățare continuă. Noua paradigmă a învățământului accentuează rolul activ al elevului și transformarea profesorului în facilitator al învățării, în cadru care valorizează inițiativa, personalizarea și învățarea în contexte variate (Vlăsceanu et al., 2002).

Calitatea în educație este analizată atât din perspectiva standardelor educaționale, cât și a procesului educațional în ansamblu. Se conturează o viziune care propune criterii de echitate, accesibilitate și progres individual (Albulescu & Catalano, 2020; Iosifescu, 2007). Standardele ISO (9000 și 8402) sunt aplicate educației, subliniind necesitatea unui management performant al calității și a implicării tuturor părților interesate, inclusiv prin autoevaluare instituțională și evaluări externe (Parlamentul European & Consiliul UE, 2001; UNESCO, 2004).

Analiza calității învățământului național are loc prin intermediul instituțiilor ARACIS și ARACIP, înființate prin OUG 75/2005, respectiv Legea 198/2023, care au introdus standarde de autorizare, acreditare și referință în evaluarea instituțiilor de învățământ (Guvernul României, 2005b, 2008, 2022). Aceste standarde includ indicatori dedicați categoriilor vulnerabile și elevilor cu CES.

Un punct major de interes este secțiunea dedicată competențelor profesionale ale cadrelor didactice în care se argumentează că educația permanentă este esențială pentru dezvoltarea personală și profesională într-un context educațional în schimbare continuă (Bârna, 1995; Păun, 2002). Rolul profesorului se redefineste, incluzând funcții multiple: formator, consilier, cercetător, evaluator și membru activ al comunității (Condor et al., 2017; Molan, 2007). Competențele sunt clasificate în mai multe categorii: morală, profesional-științifică, psihopedagogică și psihosocială (Marcus, 1999; Jînga & Istrate, 1998).

În mod firesc, dezvoltarea acestor competențe profesionale se corelează direct cu nevoia de a crea un mediu educațional incluziv, în care diversitatea elevilor, în special a celor cu CES, să fie gestionată eficient. Se afirmă că școala incluzivă trebuie să fie accesibilă și adaptabilă pentru toți elevii, în special pentru cei cu CES, iar actorii educaționali (profesori, părinți, decidenți) trebuie să colaboreze în sprijinul unui climat educațional tolerant și echitabil (European Agency

for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Un rol important îl are programul educațional individualizat (IEP), care definește intervențiile necesare pentru elevii cu dizabilități, inclusiv serviciile conexe precum terapia ocupațională, consilierea sau asistența socială (Bateman & Cline, 2016). Adaptarea curriculară și predarea diferențiată sunt instrumentele educației incluzive efective. Curriculumul trebuie să fie flexibil, accesibil, relevant și să permită personalizarea procesului educațional în funcție de nevoile fiecărui elev (Bocoș & Jucan, 2008; Vrăsmaș & Vrăsmaș, 2001). Concluzia finală a capitolului este că formarea continuă a personalului condiționează funcționarea unei școli incluzive moderne.

Cadrul legislativ și strategic național din România susține educația continuă a adulților prin reglementări care promovează accesul echitabil, dezvoltarea competențelor-cheie și incluziunea socială. Actele normative relevante definesc modalitățile de formare, evaluare și certificare a competențelor, iar metodologia privind calitatea programelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice structurează intervențiile educaționale în trei categorii. În acest context, programul „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” se aliniază acestor politici, fiind singura ofertă de formare axată pe educația incluzivă la nivelul Casei Corpului Didactic Bihor pentru anul școlar 2024–2025.

PARTEA A II-A: CERCETAREA PEDAGOGICĂ: TESTAREA EFICIENȚEI UNUI PROGRAM DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ BAZAT PE ACTIVITĂȚI DE SCRIERE DE PROIECTE ȘI ACTIVITĂȚI MENTORALE

CAPITOLUL 3. DESIGNUL CERCETĂRII

3.1. Etapele cercetării

Cercetarea a fost structurată pe două componente metodologice complementare – una calitativă și una cantitativă, cu un design mixt, cvasi-experimental, cu grupuri paralele și intervenție longitudinală. Datele obținute au surse primare, provenind de la subiecții implicați în cazul cercetării calitative de la părinți, cadre didactice și directori de școli, iar în cazul cercetării cantitative de la cadre didactice. Cercetarea s-a desfășurat conform următoarelor etape:

- **pre-testare (T1)** – a vizat evaluarea inițială a competențelor de proiectare și implementare, a auto-eficacității, a atitudinilor față de incluziune, precum și a numărului de proiecte redactate și implementate, în cazul ambelor grupuri – cei care s-au înscris la cursul de formare (grupul experimental) și cei care nu au participat la asemenea curs (grupul de control);
- **intervenția** – aplicată exclusiv grupului experimental, a constat în participarea la un curs de formare, urmat de sesiuni de mentorat individual (1:1) cu experți în proiecte educaționale incluzive;
- **post-testare imediată (T2)** – a urmărit reevaluarea aceluiași variabile în grupul experimental, imediat după finalizarea programului;
- **colectarea datelor calitative** – a fost realizată prin interviuri semi-structurate, focus-grup, și analiza documentară a unor exemple de bune practici privind proiectele educaționale.

3.2. Obiectivele și direcțiile de cercetare

Obiectivele formulate derivă din orientarea aplicativă a demersului științific și urmăresc evaluarea atât a efectelor directe ale intervenției asupra competențelor profesionale ale cadrelor

didactice, cât și a rolului unor factori psihosociali (precum auto-eficacitatea sau atitudinile față de incluziune) în medierea acestui proces.

O1: Analizarea atitudinilor cadrelor didactice și ale părinților față de educația incluzivă în școlile de masă, în vederea identificării factorilor care influențează acceptarea și implementarea incluziunii școlare.

O2: Evaluarea eficienței programului de formare și mentorat asupra competențelor de proiectare în diferite etape de evaluare.

O3: Investigarea rolului auto-eficacității ca variabilă mediatoare între participarea la programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” și îmbunătățirea competențelor de proiectare.

O4: Analiza influenței atitudinilor față de incluziune (cognitiv, afectiv, comportamental) ca factori mediatori în relația dintre intervenție și competențele de proiectare.

O5: Determinarea diferențelor dintre grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește numărul proiectelor redactate și implementate în domeniul educației incluzive.

O6: Testarea capacității modelului de mediere (inclusiv auto-eficacitatea și atitudinile față de incluziune) pentru a explica influențele intervenției asupra dezvoltării competențelor de proiectare și implementare, în raport cu un model fără variabile mediatore.

O7: Evaluarea impactului real al programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă”, a atitudinilor față de incluziune și a aplicabilității acestora în proiecte educaționale.

O8: Explorarea modului în care strategiile moderne de adaptare școlară sunt reflectate în practicile educaționale ale cadrelor didactice din județul Bihor, în contextul promovării educației incluzive.

O primă direcție de cercetare vizează evaluarea eficienței intervenției educaționale în timp, prin compararea performanțelor profesionale declarate între grupul experimental și cel de control în două momente distincte: înainte și după finalizarea formării.

A doua direcție urmărește investigarea mecanismelor psihosociale care pot media efectul intervenției, prin analiza rolului auto-eficacității și al atitudinilor față de incluziune în procesul de formare a competențelor de proiectare și implementare.

A treia direcție se concentrează pe validarea aplicabilității competențelor dobândite, prin cuantificarea proiectelor efectiv redactate și implementate de participanți, ca indicatori de transpunere în practică a formării teoretice.

3.3. Întrebările și ipotezele cercetării

Î1. Care este atitudinea părinților și a cadrelor didactice față de educația incluzivă în școlile de masă bihorene?

Î2. Care este impactul programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*”, comparativ cu grupul de control și imediat după intervenție?

Î3. Cum mediază auto-eficacitatea relația dintre participarea la program și dezvoltarea competențelor?

Î4. În ce măsură atitudinile față de incluziune mediază efectele programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” asupra competențelor de proiectare?

Î5. Ce rol joacă numărul de proiecte redactate/implementate în evaluarea impactului programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” asupra aplicabilității competențelor dobândite?

Î6. Cum descrie modelul de mediere propus relațiile dintre intervenție, variabilele mediatore și rezultatele privind competențele?

Î7. Care este impactul real al programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” la care au participat cadrele didactice?

Î8. În ce măsură pot fi surprinse strategiile moderne de adaptare școlară în practicile educaționale bihorene?

H1. Participarea cadrelor didactice la programul de formare profesională „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” este semnificativ asociată cu caracteristicile lor socio-demografice și profesionale, precum mediul de proveniență, sexul, vârsta, vechimea în învățământ, nivelul de studii, gradul didactic, statutul ocupațional, nivelul de predare, prezența elevilor cu CES în clasă și experiența anterioară în lucrul cu aceștia.

Variabila independentă (VI):

- Participarea la programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” (nominală, dihotomică: a participat/nu a participat).

Variabile dependente (VD):

- socio-demografice:
 - Mediul de proveniență – nominală (urban / rural);
 - Sexul respondentului – nominală (masculin / feminin);
 - Vârsta – ordinală (categorii: 18–25, 26–35, 36–45 etc.);
- profesionale:
 - Vechimea în învățământ – ordinală (sub 4 ani, 5–9 ani, 10–14 ani etc.);
 - Nivelul de studii – ordinală (liceale, licență, master, doctorat);
 - Gradul didactic – ordinală (debutant, definitivat, grad II, grad I);
 - Statutul ocupațional – nominală (titular, suplinitor calificat, necalificat, contract determinat, detașat);
 - Nivelul de predare – nominală (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, învățământ special)
 - Prezența elevilor cu CES în clasă – nominală (da / nu);
 - Experiența în lucrul cu elevi CES – ordinală (sub 1 an, <1 an, 1–5 ani, 6–10 ani, peste 10 ani).

H2. Participarea la program de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” va conduce la îmbunătățirea semnificativă a competențelor de scriere și implementare a proiectelor educaționale incluzive în grupul experimental, comparativ cu grupul de control, iar această relație va fi mediată de nivelul auto-eficacității și atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea elevilor cu CES în sistemul de învățământ de masă.

Variabilă independentă (VI):

- Participarea la programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*”

(categorică, cu două niveluri: grup experimental - participanți și grup de control - neparticipanți);

- determinarea coeficientului Cohen's d pentru evaluarea magnitudinii efectului pe care participarea la programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” o are asupra nivelului competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Variabilă dependentă (VD):

- Scorul global al competențelor profesionale, continuă (pentru modelul 4 de mediere aplicat conform procedurii Hayes).

Variabile mediatore (VM, intervin în relația dintre VI și VD):

- Auto-eficacitatea cadrelor didactice (continuuă), evaluată prin scoruri la scala TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale);
- Atitudinile față de incluziune (continuuă), evaluată prin scoruri la scala MATIES (Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale).

H3. Grupul experimental va înregistra îmbunătățiri semnificative ale competențelor de proiectare și implementare comparativ cu grupul de control la post-intervenție.

Variabilă independentă (VI):

- **Tipul de grup** (categorică), cu două niveluri:
 - Grup experimental (participanți la intervenție);
 - Grup de control (neparticipanți).

Variabilă dependentă (VD):

- **Competențele de proiectare și implementare a proiectelor educaționale incluzive**
– continuuă, măsurate prin scoruri post-intervenție:
 - analiză și planificare;
 - scriere și dezvoltare;
 - implementare și management;
 - monitorizare, evaluare și raportare;
 - sustenabilitate și diseminare.

3.4. Metodele anchetei

Pentru evaluarea impactului programului de formare asupra competențelor în educația incluzivă, au fost utilizate două metode complementare: ancheta calitativă, prin interviuri semi-structurate, și ancheta cantitativă, prin aplicarea unui chestionar. Interviurile au oferit date despre percepțiile și experiențele individuale ale cadrelor didactice și ale părinților, în timp ce chestionarul a permis măsurarea comparativă a competențelor, atitudinilor și sentimentului de auto-eficacitate la cadrele didactice.

3.4.1. Interviuri realizate cu două categorii de participanți

În cazul interviului aplicat cadrelor didactice (11 interviuri realizate după ghidul din Anexa nr. 3), temele abordate s-au concentrat pe competențele implicate în scrierea și implementarea proiectelor educaționale incluzive. Discuțiile au vizat: planificarea și analiza inițială (inclusiv evaluarea nevoilor elevilor cu CES și analiza SWOT), redactarea propunerii de proiect (structură, bugetare), coordonarea echipei și gestionarea riscurilor, monitorizarea și evaluarea proiectului (indicatori de impact, rapoarte de progres), precum și asigurarea sustenabilității și diseminarea rezultatelor. La final, participanții au fost invitați să reflecteze asupra lecțiilor învățate și să ofere recomandări pentru îmbunătățirea competențelor profesionale în domeniul educației incluzive.

Interviul adresat părinților (13 interviuri realizate după ghidul din Anexa nr. 4) a vizat în special perspectivele și nevoile acestora în relație cu educația incluzivă a copiilor lor. Tematicile incluse au fost: contextul familial, percepția asupra școlii și relația cu cadrele didactice, integrarea copilului în colectiv, sprijinul oferit de instituții, experiențele cu educația incluzivă, dificultățile întâmpinate în educarea copilului acasă, participarea la activități extrașcolare, îndeplinirea nevoilor speciale, dezvoltarea copilului, rolul statului și așteptările privind viitorul copilului în sistemul educațional.

3.4.2. Chestionarul

Cercetarea cantitativă a fost realizată prin aplicarea unui chestionar structurat, destinat analizei diferențelor de percepție și competență profesională între cadrele didactice participante la programul de formare și cele care nu au beneficiat de această intervenție.

Populația țintă a fost constituită din cadre didactice din învățământul preuniversitar din județul Bihor, incluzând nivelurile preșcolar, primar, gimnazial, liceal, precum și din învățământul special. Respondenții sunt împărțiți în două categorii: cadre didactice care au participat la programul de formare și cadre didactice care nu au beneficiat de această formare, constituind grupul de control.

Având în vedere designul cu grupuri paralele și măsurători repetate, am selecționat un *eșantion mixt*: *eșantion exhaustiv* (pentru participanții la cursul de formare) și *non-probabilistic* (pentru grupul de control).

În cazul respondenților care au participat la programul de formare, a fost utilizată *tehnica interogării complete*, vizând totalitatea cadrelor didactice înscrise în acest program ($n = 369$ din care $n = 362$ au finalizat formarea).

Eșantionul a fost format din cadrele didactice înscrise la cursul de formare, în faza inițială $n = 366$, iar la finalizarea programului $n = 344$. La analiza datelor, un număr de $n = 22$ participanți au fost excluși din cauza necompletării chestionarului în etapa T2.

În cazul respondenților neparticipanți la cursul de formare, selecția s-a realizat printr-o *metodă nealeatorie, de tip convențional (non-probabilistic)*, grupul fiind alcătuit din persoane disponibile și interesate fie să participe la programul de formare, fie să completeze chestionarul în calitate de membri ai grupului de control. În grupul de control, *eșantionul* a fost alcătuit din cadre didactice care nu au participat la curs, au fost înregistrate $n = 416$ răspunsuri. Această tehnică poate oferi rezultate fiabile în contextul în care populația studiată este relativ omogenă, așa cum este cazul cadrelor didactice neparticipante la formare, incluse în această cercetare. Toți respondenții aparțin aceleiași categorii socio-profesionale, împărtășind trăsături comune precum nivelul de educație, domeniul de activitate și familiaritatea cu problematica educațională. Această omogenitate reduce riscul de variații mari între subiecți și contribuie la creșterea validității interne a studiului.

Astfel, analiza se bazează pe un total de $n = 760$ de răspunsuri (fără cei 22 de participanți care nu au finalizat programul de formare profesională continuă).

Același instrument a fost aplicat atât grupului experimental, cât și grupului de control, în două etape: pre-testare (T1) și post-testare imediată (T2), conferind cercetării un caracter longitudinal.

Cercetarea cantitativă s-a desfășurat în două etape succesive – pre-testare (T1) și post-testare imediată (T2) – având ca obiectiv evaluarea impactului programului de formare asupra competențelor, auto-eficacității și atitudinilor cadrelor didactice față de educația incluzivă. În etapa inițială (T1), atât grupul experimental, cât și grupul de control au completat chestionarul, fiind analizate nivelurile de competență declarate, percepțiile privind auto-eficacitatea profesională, atitudinile față de incluziune, precum și – în cazul grupului experimental – numărul proiectelor redactate și implementate anterior intervenției.

Intervenția aplicată exclusiv grupului experimental a constat în parcurgerea unui program de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale, după cum am prezentat în Secțiunea 3.4.2.

În etapa de post-testare (T2), chestionarul a fost reaplicat grupului experimental, cu scopul de a evalua modificările survenite în nivelul competențelor, al auto-eficacității și al atitudinilor față de educația incluzivă.

Completarea chestionarelor a avut loc în perioada cuprinsă între 15 octombrie - 12 noiembrie 2024 pentru T1 – grupul experimental înainte de formare, respectiv în luna februarie pentru T2 – grupul după formare. Chestionarul inițial pentru grupul experimental a fost transmis spre completare participanților imediat după înscrierea la programul de formare. Perioada în care participanții au putut completa chestionarul a fost pentru cele 15 grupe de cursanți.

Chestionarul pentru grupul de control a fost aplicat în perioada noiembrie 2024 – februarie 2025.

Pentru prelucrarea datelor cantitative s-a utilizat Excel și SPSS v. 22, folosind tehnici descriptive și comparative și extensia PROCESS v. 4.2 a lui Hayes pentru SPSS.

3.4.3. Focus grupul

Focus grupul s-a realizat cu directorii de școli care au participat la programul de formare. Ghidul de focus grup prezentat în Anexa nr. 6 urmărește explorarea în profunzime a perspectivelor și experiențelor directorilor de școli în legătură cu scrierea și implementarea proiectelor educaționale destinate elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES).

Pentru focus grup eșantionul de conținut a constat în transcrierea integrală a unei sesiuni de focus grup, participanți anterior la programul de formare. Compoziția grupului (reprezentanți

ai grădinițelor, școlilor de masă și unităților de învățământ special, provenind din medii diverse) asigură o largă perspectivă managerială asupra aplicabilității competențelor dobândite. Discuția, structurată pe baza unui ghid tematic, a vizat în profunzime percepțiile asupra planificării, implementării și sustenabilității proiectelor educaționale pentru incluziune.

În total, au participat 11 directori, dintre care 2 bărbați și 9 femei. Dintre aceștia, 5 directori proveneau din Oradea, iar ceilalți reprezentau localitățile Marghita, Aleșd, Valea lui Mihai, Sântandrei, Suplacu de Barcău și Sănnicolau Român.

Alegerea directorilor de școli ca participanți la focus grup se justifică prin rolul pe care aceștia îl au în coordonarea și susținerea proiectelor educaționale la nivelul instituției. Fiind direct implicați în procesele decizionale, în managementul echipelor și în asigurarea condițiilor pentru implementarea proiectelor, directorii reprezintă o sursă credibilă de informații privind impactul formării profesionale asupra practicilor educaționale incluzive.

Focus grupul s-a desfășurat online, pe platforma Zoom la data de 10.04.2025, cu o durată de 2 ore și 5 minute. Cu acordul participanților, discuția a fost înregistrată audio, iar datele au fost ulterior transcrise. Confidențialitatea răspunsurilor a fost respectată integral, iar participarea a fost voluntară. Am utilizat o codare tematică manuală, care permite identificarea și organizarea conținutului în funcție de temele recurente apărute în cadrul discuției. Pe baza acestei analize tematice va fi redactat raportul care sintetizează principalele rezultate.

3.4.4. Analiza produselor activității: portofoliile finale și proiectele educaționale elaborate

Pentru completarea demersului de cercetare, a fost aplicată o abordare calitativă complementară, prin utilizarea metodei analizei documentare, vizând portofoliile individuale ale cadrelor didactice participante la programul de formare. În urma acestei analize au fost identificate și extrase exemple relevante de bune practici. Exemplele analizate au scopul de a oferi o perspectivă asupra modului în care competențele dobândite în cadrul cursului s-au reflectat în inițierea și structurarea unor proiecte educaționale destinate integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES).

Culegerea informațiilor s-a realizat prin analiză documentară, vizând proiectele educaționale elaborate de participanți și prezentate în portofoliile finale de curs. Din totalul celor 362 cursanți, care au finalizat programul de formare și au depus portofoliul final, fiecare conținând

printre altele și o propunere de proiect. În total, au fost realizate 170 de proiecte, dintre care au fost implementate 106 proiecte locale, 31 județene, 6 naționale și 4 internaționale. Un număr de 23 de cadre didactice au redactat doar propuneri de proiect pentru anul școlar 2025–2026, neavând posibilitatea de a le implementa în perioada formării.

Pentru această analiză, eșantionul de conținut este reprezentat de portofoliile finale ale cursanților participanți la programul de formare „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*”. Aceste portofolii conțin proiecte educaționale elaborate în urma parcurgerii programului și reflectă aplicarea competențelor dobândite. Selectarea materialelor a fost realizată pe baza unor criterii explicite: coerența documentului, relevanța pentru incluziunea elevilor cu CES, creativitatea și aplicabilitatea propunerilor, precum și complexitatea implementării. Astfel, au fost selectate 5 proiecte reprezentative din perspectiva bunelor practice aplicabile, toate cu punctaj maxim în cadrul evaluării interne, aparținând unor cadre didactice din medii educaționale diverse.

Analiza a urmărit evidențierea modului în care participanții au aplicat competențele dezvoltate pe parcursul programului de formare și în ce măsură proiectele elaborate reflectă o abordare incluzivă.

CAPITOLUL 4. SINTEZA REZULTATELOR

Analiza datelor evidențiază aspecte importante privind accesul cadrelor didactice la programul de formare „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*”.

În funcție de mediul de rezidență (urban/rural), cadrele didactice din mediul rural sunt mai puțin reprezentate în grupul de formare decât în grupul de control, ceea ce sugerează un acces mai redus sau un interes mai scăzut pentru formare profesională în acest mediu.

Majoritatea covârșitoare a participanților sunt femei, ceea ce indică predominanța sexului feminin în profesiile educaționale preșcolare, primare, gimnaziale și liceale.

În funcție de vârstă, se observă că profesorii din categoria de vârstă mijlocie (36-45 ani) sunt mai numeroși în grupul de formare, în timp ce tinerii și cadrele didactice mai în vârstă sunt mai bine reprezentați în grupul de control. Această tendință este susținută și de stadiul vechimii în învățământ, unde profesorii cu experiență medie sunt mai predispuși să participe la formare continuă, în timp ce debutanții și cei cu o experiență îndelungată sunt mai puțin implicați.

Nivelul educațional influențează, de asemenea, participarea la formare, cadrele didactice cu studii avansate (master și doctorat) fiind mai active în dezvoltarea profesională. În schimb, cei cu studii de licență sunt mai puțin implicați.

Distribuția gradului didactic arată că programele de formare sunt accesate preponderent de cadrele didactice cu gradul I, în timp ce debutanții sunt mai numeroși în grupul de control.

În ceea ce privește statutul ocupațional, suplinitorii calificați sunt mai puțin prezenți în grupul de formare decât în grupul de control, iar titularii au o reprezentare similară în ambele grupuri.

Profesorii preșcolari și liceali sunt mai bine reprezentați în grupul de formare, în timp ce profesorii primari și gimnaziali predomină în grupul de control.

Directorii participanți la focus grup au confirmat existența diferențelor de acces în funcție de localitate și, prin urmare, au sugerat crearea unor filiale locale, precum și adoptarea unor formate flexibile, pentru a crește accesibilitatea la cursurile de formare.

În continuare voi prezenta aspecte privind impactul experienței anterioare de lucru ale profesorilor cu copii/elevii cu CES. În ceea ce privește contactul cu elevii cu cerințe educaționale speciale (CES), nu există diferențe semnificative între grupuri. Atât în grupul de formare, cât și în grupul de control, distribuția cadrelor didactice care lucrează cu elevi cu CES este similară,

indicând faptul că prezența acestor elevi în clasă nu influențează semnificativ decizia de a participa la formare. De asemenea, experiența anterioară cu elevii cu CES nu diferă semnificativ între grupuri, ceea ce sugerează că programele de formare sunt accesate în mod egal de profesori cu diverse niveluri de experiență în lucrul cu acești elevi.

Aspectele care privesc competența cadrelor didactice în realizarea proiectelor cu copiii CES permit creionarea unor concluzii.

Astfel, înainte de formare, nivelul competențelor legate de realizarea proiectelor cu copiii CES era moderat, cu scoruri mediane între 3.33 și 3.67. După formare, s-a înregistrat o creștere semnificativă a tuturor competențelor, cu scoruri mediane între 4.5 și 4.67, ceea ce indică un progres clar. Grupul de control nu a înregistrat schimbări notabile, scorurile rămânând similare celor dinainte de formare.

Rezultatele testului Wilcoxon au indicat o creștere semnificativă pentru toate categoriile de competențe ($p < .01$), confirmând impactul pozitiv al programului de formare. Scorurile obținute după finalizarea cursului au fost semnificativ mai mari decât cele inițiale, ceea ce sugerează o îmbunătățire considerabilă a competențelor participanților.

Comparând nivelul inițial al competențelor între grupul de formare și cel de control, în urma efectuării testului Mann-Whitney U nu s-au identificat diferențe semnificative pentru majoritatea competențelor ($p > .05$). Acest rezultat indică faptul că cele două grupuri au pornit de la un nivel de competență similar. Totuși, s-au remarcat excepții în cazul competențelor de implementare și management de proiect, precum și al celor privind sustenabilitatea și diseminarea rezultatelor, unde grupul de formare a obținut scoruri inițiale semnificativ mai ridicate ($p < .05$).

Directorii participanți la focus grup raportează îmbunătățiri vizibile ale competențelor dobândite prin formare, mai ales în relația cu elevii CES și în redactarea proiectelor incluzive. S-au dezvoltat abilități de adaptare și relaționare, însă persistă dificultăți legate de lipsa resurselor și a personalului specializat. Motivația principală a participării rămâne dorința de perfecționare și aplicabilitatea practică a formării.

Pentru a asigura sustenabilitatea proiectelor, directorii participanți la focus grup au propus menținerea relațiilor cu partenerii și reluarea activităților care s-au dovedit de succes, precum și promovarea constantă a rezultatelor prin canale online, publicații și evenimente dedicate. Nu în ultimul rând, aceștia au evidențiat necesitatea unui marketing instituțional activ, care să

consolideze imaginea școlii și să atragă parteneri de încredere, în special în proiectele internaționale.

Au fost evidențiate dificultăți în realizarea proiectelor care implică copiii cu CES.

Profesorii au întâmpinat probleme majore legate de lipsa resurselor financiare, gestionarea bugetului, lipsa de experiență și informații, precum și găsirea partenerilor și colaboratorilor. Alte provocări semnificative au fost implicarea colegilor, gestionarea timpului și planificarea proiectelor.

În ceea ce privește redactarea și implementarea proiectelor educaționale incluzive, directorii participanți la focus grup au insistat asupra importanței constituirii unei echipe solide și a consultării partenerilor încă din etapa de planificare. Ei au recomandat integrarea activităților proiectelor în programul școlar existent prin valorificarea zilelor tematice sau a evenimentelor naționale și internaționale. De asemenea, au încurajat utilizarea parteneriatelor cu universități locale, atât pentru sprijin logistic, cât și prin implicarea unor studenți în activități educaționale.

La finalul programului, dificultățile privind redactarea și planificarea proiectelor au scăzut, sugerând o îmbunătățire a competențelor dobândite prin formare. Totuși, problemele de finanțare, găsirea partenerilor și lipsa implicării colegilor au rămas constante.

Profesorii care nu au urmat formarea au raportat mai multe dificultăți legate de lipsa de experiență și informații, precum și accesul limitat la resursele instituției. În schimb, aceștia au semnalat mai puține dificultăți privind implementarea și evaluarea proiectelor, ceea ce poate indica o implicare mai redusă în astfel de activități.

Comparând grupurile, formarea a contribuit la diminuarea problemelor legate de redactarea proiectelor, însă dificultățile financiare și de colaborare au rămas o provocare majoră pentru toți participanții.

Rezultatele interviurilor cu profesorii evidențiază dezvoltarea unui set coerent de competențe în raport cu scrierea și implementarea proiectelor educaționale incluzive. Profesorii demonstrează aptitudinea de a identifica resursele, de a evalua nevoile educaționale speciale, de a redacta propuneri de proiect structurate și relevante, dar și de a coordona echipe și activități educaționale. Am identificat și preocupări reale pentru asigurarea sustenabilității și diseminarea rezultatelor proiectelor.

Pentru îmbunătățirea conținutului formării, directorii participanți la focus grup au sugerat includerea mai multor exemple concrete și de situații reale, în special în ceea ce privește

gestionarea cazurilor complexe, precum lucrul cu elevi cu dizabilități severe. Colaborarea directă cu unități de învățământ special și cu specialiști din domeniu a fost văzută ca o oportunitate esențială pentru ca profesorii din învățământul de masă să-și dezvolte competențele într-un cadru aplicat și susținut.

O altă sugestie a vizat durata și structura cursurilor. Participanții au propus organizarea unor sesiuni cu o durată limitată la câteva zile, dar care să cuprindă un număr mare de activități practice, astfel încât ceea ce se învață să poată fi aplicat imediat.

Au fost exprimate percepțiile cadrelor didactice privind propriile competențe. Astfel, cadrele didactice care nu au participat la formare au raportat o percepție mai scăzută asupra propriilor competențe, o mai mare incertitudine și o conștientizare limitată a nevoii de îmbunătățire a abilităților în domeniul proiectelor incluzive.

După curs, participanții și-au exprimat o creștere semnificativă a încrederii în propriile competențe de gestionare a proiectelor educaționale, menționând că formarea le-a oferit informații clarificatoare și instrumente aplicabile sub aspectele următoare:

- îmbunătățirea abilităților de redactare și implementare;
- rolul experienței și al sprijinului extern;
- beneficii percepute asupra muncii în echipă și gestionării resurselor;
- nevoia continuă de perfecționare.

Cu privire la aplicarea scalelor TSES și MATIES pot fi evidențiate informații utile.

Înainte de formare, sentimentul de auto-eficacitate al profesorilor, măsurat prin scala TSES, era relativ ridicat, dar cu o variabilitate mai mare a răspunsurilor, ceea ce sugerează diferențe individuale în perceperea eficienței în predare.

Rezultatele obținute susțin impactul pozitiv al programului de formare asupra percepției profesorilor privind eficacitatea în predare măsurate pe scala TSES. Participanții la formare au raportat o îmbunătățire semnificativă în gestionarea comportamentului elevilor, o capacitate sporită de a motiva elevii, de a consolida competențele didactice printr-o mai mare siguranță în formularea întrebărilor și managementul clasei, precum și o adaptabilitate crescută în utilizarea strategiilor alternative de predare și explicarea conceptelor prin metode diverse.

Cadrele didactice au manifestat o atitudine pozitivă față de educația incluzivă măsurată pe scala MATIES, în baza scorurilor ridicate pentru itemii care susțin beneficiile unei școli incluzive. Opiniile privind integrarea elevilor cu dizabilități sunt însă divergente.

Participarea la programul de formare nu a produs schimbări semnificative în atitudinea profesorilor față de educația incluzivă măsurată pe scala MATIES, scorurile mediane fiind identice înainte și după cursul de formare.

Conform analizei de mediere Hayes (Model 4), participarea la programul de formare a determinat un efect indirect semnificativ asupra dezvoltării competențelor profesionale prin creșterea nivelului de autoeficacitate percepută, indicând rolul acestei variabile ca mediator psihologic. În schimb, atitudinile față de incluziune, deși asociate pozitiv cu scorul competențelor, nu au fost influențate direct de intervenție și nu au mediat efectul acesteia. Astfel, intervenția s-a dovedit eficientă în activarea resurselor motivaționale, mai degrabă decât în modificarea convingerilor declarative privind incluziunea.

Cele trei modele de regresie evidențiază că percepția competențelor profesionale este determinată în principal de nivelul existent al acestora, ceilalți predictorii având un impact marginal. După formare, auto-eficacitatea percepută devine un factor mai relevant, în timp ce în grupul de control nu joacă un rol semnificativ, subliniind astfel importanța programelor de formare în consolidarea percepției asupra competențelor în educația incluzivă.

În ansamblu, părerea față de educația incluzivă și experiența anterioară cu copiii cu CES nu au avut o influență semnificativă în modele. În schimb, creșterea sentimentului de auto-eficacitate după formare sugerează că percepția competențelor este modelată mai degrabă de încrederea câștigată prin instruire decât de experiența anterioară.

Reflecțiile și recomandările formulate de cadrele didactice cu ocazia interviurilor indică o dorință de perfecționare continuă și deschidere către colaborare.

În ansamblu, focus grupul cu directorii de instituții a confirmat eficiența și relevanța programului de formare, atât din perspectiva dezvoltării competențelor, cât și a impactului asupra activității din școli. Participanții și-au exprimat aprecierea pentru valoarea practică a cursurilor și au formulat propuneri concrete pentru îmbunătățirea accesului, a conținutului formării și a sustenabilității proiectelor educaționale incluzive.

Proiectele realizate la finalul programului de formare de către profesorii participanți demonstrează potențialul formării profesionale de a produce schimbări concrete în practicile educaționale, prin aplicarea directă a principiilor incluziunii în contexte reale de învățare. Ele ilustrează transferul eficient al competențelor dobândite în cadrul programului de formare către inițiative educaționale adaptate elevilor cu nevoi specifice.

Analiza SWOT bazată pe interviurile cu părinții evidențiază un contrast între eforturile individuale susținute ale familiilor și cadrelor didactice și limitele sistemice ale educației incluzive. Deși există exemple de integrare reușită, acestea se datorează în special implicării directe și colaborării, nu neapărat eficienței sistemului, care rămâne subfinanțat și inegal pregătit.

Situația dificilă a familiilor cu copii cu CES nu diminuează reușita programului de formare pentru profesori, ci dimpotrivă, oferă o justificare în plus pentru extinderea și adaptarea continuă a acestor inițiative, astfel încât să răspundă mai eficient nevoilor reale din practică și să reducă decalajele existente în sistemul educațional.

CAPITOLUL 5. DISCUȚII

În acest capitol sunt analizate rezultatele obținute în raport cu întrebările de cercetare formulate și sunt testate ipotezele propuse, având ca fundament datele empirice colectate. Totodată, aceste rezultate sunt corelate și interpretate în raport cu reperele oferite de literatura de specialitate, pentru a evidenția convergențele sau disonanțele teoretico-aplicative identificate.

Î1. *Care este atitudinea părinților și a cadrelor didactice față de educația incluzivă în școlile de masă?*

Profesorii sunt considerați factori-cheie în procesul de transformare a școlii, fiind necesar ca aceștia să manifeste atitudini pozitive, deschidere și disponibilitate pentru a adapta procesul educațional la diversitatea elevilor. Vrăsmaș (2001) și ulterior Vrăsmaș & Vrăsmaș (2021) subliniază că educația incluzivă implică restructurarea mediului școlar și o schimbare de mentalitate la nivelul profesorilor, care trebuie să recunoască și să valorizeze diferențele individuale. Formarea profesională a cadrelor didactice este văzută ca instrumentul modificării atitudinii cadrelor didactice față de elevii cu CES (Condor et al., 2017; Păun, 2002). Programul de formare „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” a avut ca obiectiv explicit creșterea auto-eficacității și schimbarea atitudinii cadrelor didactice.

În ceea ce privește părinții, literatura de specialitate menționează frecvent necesitatea parteneriatului educațional și implicarea părinților ca actori activi ai incluziunii (Stainback et al., 1998; Ainscow, 2001). Realizarea incluziunii presupune un sprijin constant din partea părinților, a voluntarilor și a celorlalți copii (Manea, 2016). Acest lucru implică faptul că atitudinea părinților poate varia în funcție de gradul de informare și de susținere oferit de instituțiile școlare.

În baza interviurilor cu părinții, atitudinea lor față de educația incluzivă în școlile de masă bihorene este, în ansamblu, favorabilă, dar există și voci critice. Decizia de a-și păstra copiii cu CES în învățământul de masă este adesea justificată prin dorința de socializare și integrare în societate. Un exemplu concret vine de la un părinte care afirmă: „*pentru mine și pentru băiatul meu, școala e ca o familie.*” Părinții apreciază eforturile cadrelor didactice și ale școlilor acolo unde acestea sunt vizibile și autentice, dar semnalează și lipsuri sistemice importante – în special în ceea ce privește formarea profesorilor, aplicarea planurilor de intervenție și lipsa resurselor. În multe cazuri, părinții au exprimat recunoștință sinceră față de profesorii care au sprijinit cu

adevărat integrarea copiilor cu CES. Un părinte a remarcat: „*le mulțumesc că l-au luat așa cum este... mesajul meu este de mulțumire. Mesajul meu este: așa se poate*”, în timp ce altul a afirmat: „*profesorii se implică, educația incluzivă se manifestă în clasă*”. Astfel de experiențe reflectă încredere în procesul educațional atunci când acesta este susținut de empatie, adaptare și cooperare reală între familie și școală. Există și părinți care au relatat dificultăți semnificative în relația cu școala sau cadrele didactice. În unele cazuri, educația incluzivă este resimțită mai mult ca o formulă teoretică decât ca practică reală: „*nu avem curriculum adaptată, nu avem materiale, nu avem cele necesare*”; „*nu văd nici un efort din partea școlii să fim integrați*”. Un alt părinte a constatat că învățătoria „*lăsa totul pe seama profesorului de sprijin*”, ceea ce reflectă o delegare a responsabilității fără asumare reală a integrării.

În ceea ce privește atitudinea cadrelor didactice, aceasta este, în percepția părinților, predominant pozitivă, mai ales când se asigură ajutor real din partea profesorului de sprijin, consiliere psihologică și implicare activă. Mama unei eleve a spus: „*profesorii își dau silința, vor să ajute și chiar se vede că le pasă*”. Sunt remarcate eforturile pentru adaptarea conținutului educațional: „*îi face fișe speciale, citește separat cu el*”.

Pe de altă parte, așa cum reiese din interviuri, atitudinea cadrelor didactice față de educația incluzivă în școlile de masă este marcată de empatie și dorință de integrare a copiilor cu CES, în ciuda obstacolelor sistemice.

Cadrele didactice intervievate manifestă o atitudine profund umană și motivațională față de incluziune. Subiectul 1, de exemplu, recunoaște dificultățile legate de lipsa profesorilor de sprijin și implicarea dificilă a părinților, dar exprimă în același timp atașament față de copii: „*mie mi s-ar părea monoton să nu-i am*”. Această frază exprimă nu doar acceptare, ci și afecțiune și normalizare a prezenței copiilor cu CES în grupa de copii. Subiectul 2 subliniază importanța relației umane în procesul educațional incluziv: „*asta e cel mai important, liantul dintre om și om... omenia*”. Chiar dacă nu are o pregătire formală completă în lucrul cu copiii cu CES, compensează prin autodocumentare: „*nu am studiile 100%, dar documentându-mă și într-o parte și în alta, încerc să-l ajut*”. Subiectul 4, în lipsa sprijinului specializat, își adaptează singur activitățile și spațiul pentru un copil cu sindromul Down.

Această implicare este susținută adesea prin eforturi personale. Subiectul 4 recunoaște: „*și acum mai confecționez materiale didactice, pentru că îmi place mie să mai inventez câte ceva*”,

iar Subiectul 5 arată empatie față de părinții: „*ei sunt în faza de negare*”, subliniind importanța „*intervenției timpului*” în procesul de colaborare.

În unele contexte instituționale, cadrul pentru incluziune este deja bine structurat. Subiectul 6 descrie o școală modernizată, cu echipamente digitale, consilieri, logopezi și profesori de sprijin, chiar dacă aceștia nu au norme întregi. Există o preocupare activă pentru adaptarea planurilor educaționale: „*avem grijă să întocmim și planurile pe servicii și planurile personalizate în așa fel încât să fie cât mai specifice fiecărui copil și le adaptăm din mers*”. Școala promovează colaborarea cu familiile, iar implicarea acestora este încurajată: „*o mamă a devenit facilitator pentru propriul copil*”.

De asemenea, interviurile scot la iveală o dimensiune afectivă puternică a muncii educaționale. Subiectul 8 mărturisește despre copii cu CES: „*pentru mine s-au ținut la fel*”, „*eu nu îi vedeam niciodată altfel. Eu întotdeauna i-am integrat pe toți la fel*”.

În baza interviurilor analizate, atitudinea părinților față de educația incluzivă în școlile de masă bihorene este, în general, favorabilă, cu exprimări de recunoștință pentru profesorii care susțin integrarea, dar și cu remarci critice privind lipsa de resurse, sprijin specializat și implicare școlară. În ceea ce privește cadrele didactice, interviurile relevă o atitudine empatică și dedicată față de copiii cu CES. Deși condițiile variază, se conturează o orientare clară spre integrare, susținută de motivație personală și responsabilitate profesională.

Î2. *Care este impactul programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” asupra competențelor participanților, comparativ cu grupul de control și imediat după intervenție?*

Conform designului cercetării, programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” a fost aplicat exclusiv grupului experimental, în timp ce grupul de control nu a participat la niciun tip de intervenție. Evaluarea s-a realizat în două momente temporale – înainte de intervenție (T1) și imediat după finalizarea programului (T2), folosind instrumente cantitative. Evoluția competențelor a fost evaluată prin următoarele instrumente: chestionar privind competențele de scriere și implementare a proiectelor educaționale, Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES) – pentru evaluarea auto-eficacității cadrelor didactice în domenii precum

managementul clasei (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) și Scala MATIES pentru măsurarea atitudinii față de incluziune (Mahat, 2008). În plus, a fost aplicat un model de mediere inspirat de Hemdi și Mohamad (2017), conform căruia impactul formării asupra competențelor este mediat de nivelul de auto-eficacitate și atitudinile față de incluziune.

Programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” derulat în perioada 19.10.2024–15.01.2025 a avut un impact pozitiv semnificativ asupra competențelor participanților. După intervenție, aceștia au înregistrat creșteri clare în toate ariile evaluate, atât în ceea ce privește abilitățile practice, cât și în încrederea în propriile capacități. Scorurile au crescut semnificativ față de momentul inițial, iar comparația cu grupul de control, care nu a participat la formare, arată că aceste îmbunătățiri nu s-au produs în absența intervenției. În baza rezultatelor se poate susține că formarea a consolidat competențele și redus incertitudinile privind realizarea și implementarea proiectelor educaționale de incluziune.

Î3. Cum mediază auto-eficacitatea relația dintre participarea la program și dezvoltarea competențelor?

Auto-eficacitatea – definită ca încrederea individului în capacitatea sa de a organiza și executa acțiunile necesare pentru atingerea unor obiective (Bandura, 1997) – este tratată în cercetarea de față ca o variabilă mediatoare esențială între participarea la programul de formare și dezvoltarea competențelor profesionale pentru educație incluzivă.

Modelul teoretic adoptat în cercetare este inspirat de Hemdi și Mohamad (2017), care propun că formarea profesională nu determină în mod direct performanța, ci produce efecte indirecte prin intermediul unor mecanisme psihologice precum auto-eficacitatea și atitudinea față de sarcină. Acest model a fost adaptat în contextul educației, pentru a analiza relația dintre participarea la programul de formare, auto-eficacitate și competențele de proiectare și implementare a proiectelor incluzive.

Auto-eficacitatea a fost măsurată cu Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), un instrument validat internațional (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Din datele analizate rezultă că autoeficacitatea pare să joace un rol important în medierea relației dintre participarea la program și dezvoltarea competențelor. La început, participanții aveau deja o percepție pozitivă asupra propriilor abilități, ceea ce sugerează un nivel de auto-eficacitate

relativ ridicat. Această percepție pozitivă s-a consolidat după parcurgerea programului de formare. Creșterea scorurilor reflectă acumularea de cunoștințe. Încrederea crescută în propriile abilități pare să faciliteze transformarea informației în competență funcțională.

În urma analizei de mediere de tip Hayes (Model 4), s-a constatat că participarea la programul de formare a produs un efect semnificativ asupra nivelului de autoeficacitate percepută al cadrelor didactice ($\beta = .3141, p < .01$). Mai mult, autoeficacitatea s-a dovedit a fi un predictor robust al scorului global al competențelor și a mediat semnificativ relația dintre apartenența la grupul experimental și competențele dobândite (efect indirect = .0914, IC 95% [.0464, .1448]). Aceste rezultate confirmă existența unui mecanism psihologic prin care intervenția educațională contribuie indirect la dezvoltarea competențelor, prin consolidarea sentimentului de eficiență personală în context profesional.

Î4. *În ce măsură atitudinea față de incluziune mediază efectele programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” asupra competențelor de proiectare?*

Cadrele didactice cu atitudine pozitive față de incluziune sunt mai motivate să creeze proiecte relevante și sustenabile, să caute soluții creative și să își asume responsabilitatea pentru integrarea elevilor cu CES. În schimb, cei cu atitudine rezervată sau negativă pot inhiba aplicarea practică, chiar și în prezența unei formări de calitate. Literatura de specialitate relatează despre cazuri în care mentalitățile rigide și stereotipurile cadrelor didactice reprezintă bariere reale în aplicarea principiilor educației incluzive, respective pot, persista ideea că ei ar trebui educați în școala specială (Moldovan și Bălaș-Timar, 2006). Astfel de atitudini au fost evaluate prin Scala MATIES (Mahat, 2008), de asemenea fiind un instrument validat internațional.

În baza rezultatelor, în special a răspunsurilor la întrebările deschise, se constată că, încă de la începutul programului, participanții cu o atitudine pozitivă față de educația incluzivă au înregistrat un progres mai clar în dezvoltarea competențelor de proiectare. După formare, aceștia nu doar și-au consolidat abilitățile tehnice de analiză, planificare și scriere, ci și-au asumat cu mai multă claritate finalitatea incluzivă a proiectelor propuse. Percepțiile privind propriile competențe s-au îmbunătățit semnificativ în toate dimensiunile analizate (de la scoruri mediane de 4 la 5).

În schimb, în grupul de control, chiar și cadrele didactice cu experiență în proiecte educaționale au manifestat incertitudine în raport cu caracterul incluziv al demersurilor lor,

exprimând nevoia de sprijin pentru integrarea reală a elevilor cu CES. Această ezitare s-a reflectat într-un nivel mai scăzut al competențelor de proiectare.

În cadrul analizei de mediere Hayes, s-a încercat determinarea rolului atitudinilor față de incluziune (MATIES), ca posibil mediator. Deși această variabilă s-a corelat pozitiv și semnificativ cu scorul competențelor ($\beta = .2833, p < .01$), intervenția nu a generat o schimbare semnificativă la nivelul atitudinilor ($\beta = .0127, p = .765$). Efectul mediat al MATIES în relația dintre grup și competențe nu a fost semnificativ statistic (efect indirect = .0015, IC 95% [-.0108, .0123]), ceea ce sugerează că această dimensiune atitudinală nu a fost sensibilă la influența programului și, prin urmare, nu a funcționat ca un mecanism de transmitere a efectului formării asupra competențelor.

Î5. *Ce rol joacă numărul de proiecte redactate/implementate în evaluarea impactului programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” asupra aplicabilității competențelor dobândite?*

Conform lui Tardif (2003), o competență nu este un simplu set de cunoștințe, ci presupune capacitatea de a mobiliza, integra și aplica aceste cunoștințe într-un context real. În acest sens, numărul de proiecte redactate și implementate devine un marker direct al transferului de învățare în practica educațională incluzivă.

De asemenea, în viziunea lui Păun (2002), activitatea didactică de calitate trebuie să se reflecte în capacitatea profesorului de a propune și derula acțiuni educaționale relevante, adaptate nevoilor diverse ale elevilor.

Din analiza răspunsurilor calitative date la întrebările deschise reiese că, pentru unii participanți, programul de formare a reprezentat punctul de plecare în redactarea primului lor proiect, în timp ce alții au declarat că și-au perfecționat proiecte aflate deja în lucru. Aceste mențiuni susțin ideea că formarea a avut un impact real, nu doar asupra nivelului de înțelegere, ci și asupra capacității de acțiune.

Pe lângă acest aspect, se remarcă și faptul că grupul de control, care nu a beneficiat de formare, a raportat o implicare mai redusă în redactarea și implementarea proiectelor, indicând o diferență clară de aplicabilitate între cele două grupuri.

Analiza celor cinci exemple de bune practici din portofoliile finale confirmă faptul că formarea centrată pe aplicații concrete și sprijin personalizat a condus la realizarea unor proiecte

relevante, aplicabile și sustenabile, ceea ce validează direct impactul programului asupra competențelor vizate. Proiectele redactate la finalul programului pot fi considerate dovezi ale eficienței formării, astfel participanții au reușit să integreze principiile incluziunii și să răspundă concret nevoilor elevilor cu CES.

Î6. *Cum descrie modelul de mediere propus relațiile dintre intervenție, variabilele mediatore și rezultatele privind competențele?*

Modelul de mediere utilizat în cadrul cercetării este o adaptare a celui propus de Hemdi și Mohamad (2017), care, după cum am mai menționat, susține că formarea profesională nu acționează direct asupra performanței, ci produce efecte indirecte, mediate de factori psihologici precum auto-eficacitatea și atitudinile. Acest model a fost transpus în domeniul educației incluzive prin cursul de formare desfășurat ca intervenție în această cercetare.

Modelul de mediere propus descrie o relație dinamică între intervenția prin programul de formare, variabilele mediatore – în special auto-eficacitatea și atitudinea față de incluziune – și rezultatele privind dezvoltarea competențelor de proiectare și implementare a proiectelor educaționale incluzive. Intervenția acționează ca factor declanșator, oferind participanților cunoștințe, și instrumente de proiectare. Se poate susține că formarea este mai eficientă atunci când participanții își dezvoltă și încrederea în sine, și convingerea că incluziunea merită susținută.

Î7. *Care este impactul real al programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” la care au participat cadrele didactice?*

Bârna (1995) arată că omul este o ființă în devenire continuă, iar eficiența sa depinde de un proces neîntrerupt de învățare. Această perspectivă este întărită de Niculescu (1996), care subliniază că formarea profesională trebuie să fie durabilă și adaptată etapelor de dezvoltare, constituind o condiție esențială a evoluției personale și profesionale. Glava (2009) propune un model al dezvoltării profesionale bazat pe reflecție și acțiune, care evidențiază că formarea continuă optimizează prestația didactică și conduce la dobândirea de competențe noi. Chiș (2005) și Pânișoară et al. (2009) subliniază că formarea cadrelor didactice este necesară pentru ca profesorii să răspundă noilor roluri – de consilier, facilitator, evaluator, formator de valori – într-un sistem educațional aflat într-o permanentă transformare. Formarea devine astfel un mijloc

esențial pentru dezvoltarea competențelor transferabile, adaptabile și ancorate în realitatea educațională. Potrivit lui Păun (2002), activitatea didactică trebuie să fie guvernată de standarde profesionale, bazate pe competențe clar definite. Formarea inițială și continuă sunt necesare pentru menținerea calității în educație și pentru răspunsul la cerințele societății. Nicola (1996) completează această viziune, definind educația ca un proces social complex, în care formarea profesională sprijină dezvoltarea personalității active și creative a profesorului. Condor et al. (2017) și Molan (2007) evidențiază că profesorul modern este un actor multiplu în sistem – coordonator, consilier, evaluator – iar capacitatea sa de a răspunde acestor provocări depinde de formarea profesională continuă. Opiniile din literatura de specialitate converg spre ideea că formarea produce efecte reale și pozitive asupra calității educației.

Impactul real al cursului de formare la care au participat cadrele didactice din județul Bihor este multiplu: cercetarea confirmă că programul nu a fost o simplă acumulare de informații, ci o experiență de formare care a produs schimbări în modul în care profesorii înțeleg, planifică și aplică educația incluzivă.

Pe plan cantitativ, s-au înregistrat creșteri semnificative ale scorurilor la scala TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale), în toate cele trei dimensiuni măsurate: auto-eficacitatea în adaptarea instruirii a crescut de la o medie de 6,13 la 7,41, gestionarea comportamentului elevilor de la 5,87 la 7,28, iar implicarea elevilor de la 6,02 la 7,46. Aceste valori reflectă nu doar o consolidare a încrederii profesionale, ci și o capacitate mai ridicată de a acționa eficient într-un context educațional incluziv.

În ceea ce privește atitudinea, datele obținute prin aplicarea scalei MATIES confirmă o modificare favorabilă în percepția, emoția și comportamentul cadrelor didactice față de incluziune. Profesorii au devenit mai deschiși și prin urmare mai implicați să sprijine elevii cu CES în mod real. Această schimbare este susținută de mărturii directe. De exemplu, una dintre profesoare afirmă: „*Participând la curs, ne-am dat seama, din experiența celorlalți, că puteam să fac și eu așa*”, semnalând impactul învățării colaborative și al conștientizării posibilităților proprii.

Reflectând asupra efectului cursului, cadrele didactice au subliniat rolul experiențelor practice și al schimbului de idei cu colegii: „*Pe viitor să faceți întâlniri cu colegii din învățământul special, pentru că ei au o mai mare experiență și noi suntem mai panicate vis-a-vis de ce ne așteaptă.*” Alte observații privesc impactul rapid al conținutului aplicat: „*Contează foarte mult*

durata cursului și perioada pe care se desfășoară... să includă foarte multe activități practice, astfel încât să putem aplica imediat ceea ce învățăm.”

Impactul formării a fost resimțit și la nivel instituțional. În cadrul focus grupului cu directorii de școli, s-a remarcat că *„formarea a crescut sentimentul de auto-eficacitate al profesorilor în realizarea proiectelor incluzive”*, iar intervențiile educaționale post-curs au contribuit la motivarea colectivelor de elevi și la crearea unui climat școlar favorabil pentru elevii cu CES.

Cel mai important impact rămâne, însă, transferul real al cunoștințelor dobândite în practică. În urma formării, au fost dezvoltate 170 de proiecte educaționale, dintre care 147 au fost implementate – 106 la nivel local, 31 la nivel județean, 6 la nivel național și 4 în parteneriate internaționale –, implicând elevi cu CES, părinți, colegi și comunitatea locală, iar 23 au rămas în faza de propunere. Proiectele elaborate și implementate stau mărturie că formarea și mentoratul au sprijinit direct educația incluzivă în școlile participante.

Î8. *În ce măsură pot fi surprinse strategiile moderne de adaptare școlară în practicile educaționale bihorene?*

Strategiile moderne de adaptare școlară vizează adaptarea mediului educațional în funcție de nevoile și particularitățile fiecărui elev. În contextul educației bihorene, rezultatele cercetării arată că aceste strategii sunt surprinse parțial în practicile curente ale cadrelor didactice, mai ales în urma parcurgerii unor programe de formare profesională specifice.

Una dintre strategiile centrale este **Designul Universal pentru Învățare (UDL)**, concept preluat din domeniul arhitecturii și adaptat în educație pentru a sprijini învățarea tuturor elevilor prin crearea unor medii flexibile și accesibile (Connell, 1997; Meyer et al., 2014). Potrivit lui Novak și Tucker (2021), această abordare pleacă de la ideea că variabilitatea este regula, nu excepția, și că fiecare elev poate atinge standardele educaționale dacă i se oferă condițiile necesare.

În județul Bihor, aplicarea principiilor UDL este vizibilă în special prin capacitatea profesorilor formați de a adapta curriculumul, metodele și mediul de învățare în funcție de nevoile elevilor, inclusiv ale celor cu cerințe educaționale speciale (CES). Structurarea echilibrată a spațiului clasei, diversificarea resurselor educaționale și atenția acordată comunicării și sprijinului emoțional reflectă o asumare progresivă a acestei filozofii educaționale.

Un alt concept central este **învățarea combinată (blended learning)**, definită de Staker și Horn (2012) ca o integrare armonioasă între învățarea online și cea offline, în care elevii au un grad ridicat de control asupra propriei învățări. De asemenea, Fisher și Frey (2015) propun modelul „învățării de neoprit” (Unstoppable Learning), care se bazează pe coordonarea a șapte componente educaționale (planificare, lansare, consolidare, evaluare, adaptare, gestionare și conducere), completat de „triumghiul de sprijin” (Castagnera et al., 2003), care vizează suporturile personale, adaptările curriculare și utilizarea tehnologiilor de instruire.

În practică, cercetarea indică o receptivitate moderată față de aceste concepte în școlile bihorene. Deși comunicarea online și resursele digitale sunt folosite – mai ales în activitățile extra-curriculare sau în organizarea echipelor de proiect – utilizarea tehnologiilor moderne ca instrument pedagogic rămâne limitată. Lipsa infrastructurii școlii și a competențelor digitale pot constitui o barieră în calea unei implementări a învățării combinate.

A treia strategie analizată este **adaptarea teoriei Noului Management Public (NMP)** la domeniul educațional. Hood (1991) definește NMP ca o abordare managerială care valorifică eficiența, descentralizarea și responsabilitatea locală în furnizarea serviciilor publice. În domeniul educației, această perspectivă implică o schimbare de paradigmă, în care directorul devine un manager activ, capabil să coordoneze proiecte, să atragă resurse și să stimuleze colaborarea comunitară (Tolofari, 2005; Gunter et al., 2016).

În școlile din județul Bihor, cercetarea relevă aplicarea parțială a principiilor NMP, mai ales în rândul cadrelor didactice formate care au dobândit competențe sporite de planificare, management și evaluare a proiectelor educaționale incluzive. Totodată, formarea a contribuit la consolidarea unei atitudini pro active față de colaborarea cu părinții, colegii și partenerii externi. Cu toate acestea, persistă provocări legate de lipsa resurselor financiare, de implicarea inegală a echipei școlare și de insuficienta descentralizare efectivă, care împiedică asumarea completă a unei logici manageriale moderne.

Analiza datelor din cercetare arată că programele de formare continuă, în special cele care includ mentorat individualizat și aplicații practice, facilitează transferul real al acestor strategii în activitatea cotidiană a cadrelor didactice. Impactul este vizibil și în creșterea sentimentului de auto-eficacitate după formare. Exemplele de bune practici analizate demonstrează că aplicarea strategiilor moderne de adaptare școlară, însă pentru ca aceste strategii să devină mai răspândite,

este necesară o susținere sistemică mai accentuată și formarea continuă a cadrelor didactice centrate pe incluziune.

H1. Participarea cadrelor didactice la programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” este semnificativ asociată cu caracteristicile lor socio-demografice și profesionale, precum mediul de proveniență, sexul, vârsta, vechimea în învățământ, nivelul de studii, gradul didactic, statutul ocupațional, nivelul de predare, prezența elevilor cu CES în clasă și experiența anterioară în lucrul cu aceștia.

Ipoteza formulată a presupus existența unei relații semnificative între participarea cadrelor didactice la programul de formare profesională și o serie de caracteristici socio-demografice și profesionale, precum mediul de proveniență, sexul, vârsta, vechimea în învățământ, nivelul de studii, gradul didactic, statutul ocupațional, nivelul de predare, prezența elevilor cu CES în clasă și experiența anterioară în lucrul cu aceștia.

Pentru testarea ipotezei, au fost utilizate teste statistice de asociere și diferență specifice datelor categorice (testul chi-pătrat și testul exact al lui Fisher), fiind analizată fiecare variabilă în relație cu statutul de participare la formare.

Rezultatele obținute au evidențiat existența unor diferențe semnificative între grupuri în ceea ce privește majoritatea variabilelor analizate. Astfel, s-au înregistrat diferențe semnificative statistic în funcție de mediul de proveniență ($\chi^2 = 11.68$, $p < .01$), participarea cadrelor didactice din mediul rural fiind considerabil mai redusă. De asemenea, analiza distribuției pe sexe (test Fisher, $p < .05$) a indicat diferențe semnificative între grupuri, cu o reprezentare feminină dominantă, dar neuniform distribuită.

În ceea ce privește vârsta, distribuția respondenților a variat în mod semnificativ între cele două grupuri ($\chi^2 = 15.62$, $p < .01$), grupa de vârstă 36–45 de ani fiind predominantă în grupul de formare. În mod corespunzător, și vechimea în învățământ a prezentat o diferență statistic semnificativă ($\chi^2 = 24.54$, $p < .01$), cadrele cu vechime medie (25–29 ani) fiind mai implicate în formare. Corelațiile dintre vârstă și vechime au fost pozitive și puternic semnificative ($r_s = .78$, respectiv $.85$, $p < .01$), confirmând o corelație firească între cele două variabile.

Diferențe semnificative au fost identificate și în funcție de nivelul de studii ($\chi^2 = 17.67$, $p < .01$), participanții la formare fiind preponderent deținători de studii postuniversitare (master). În

mod similar, gradul didactic a influențat semnificativ participarea la formare ($\chi^2 = 13.64$, $p < .01$), cadrele cu gradul I fiind cele mai active în formare profesională. Totodată, statutul ocupațional s-a dovedit un factor diferențiator semnificativ ($\chi^2 = 14.82$, $p < .01$), suplinatorii calificați și cei cu contracte temporare fiind mai puțin prezenți în programele de formare.

Participarea la formare a variat, de asemenea, în funcție de nivelul de predare ($\chi^2 = 33.20$, $p < .01$), cadrele didactice din învățământul preșcolar și liceal fiind mai reprezentate în grupul de formare, comparativ cu cele din ciclul primar și gimnazial.

Pe de altă parte, două variabile importante – prezența elevilor cu CES în clasă ($p = .77$, testul lui Fisher) și experiența anterioară în lucrul cu elevii CES ($\chi^2 = 6.94$, $p = .44$) – nu au înregistrat diferențe semnificative între grupuri. Aceste rezultate sugerează că participarea la formare nu este influențată în mod direct de realitatea pedagogică legată de lucrul cu elevii cu cerințe educaționale speciale, ci mai degrabă de factori demografici și de statut profesional.

Testul χ^2 a fost utilizat pentru a verifica existența unei relații semnificative între apartenența la un grup și experiența cu elevii cu CES. Rezultatele nu indică o asociere semnificativă statistic, $\chi^2(7, N = 781) = 6.94$, $p = .44$, ceea ce arată că distribuția experienței nu diferă între grupul care a participat la formare și grupul de control.

Rezultatele de mai sus arată diferențe semnificative între cadrele didactice privind *accesul la cursul de formare*. În completarea acestor date directorii de școli, participanți la focus grup au discutat amplu despre dificultățile întâmpinate de cadrele didactice în accesarea programelor de formare profesională continuă. Aceștia au evidențiat explicit barierele întâlnite în special de profesorii din mediul rural. Printre problemele menționate în mod repetat se numără distanța mare până la centrele unde se organizează formarea și timpul considerabil necesar deplasării, ceea ce limitează participarea multor cadre didactice. Un participant a subliniat că „*față de Oradea, este într-adevăr o distanță considerabilă, cam 70-75 de kilometri. Îmi cunosc colegii și știu că atunci când sunt cursuri de formare care presupun participarea față în față la CCD, la inspectorat sau în alte instituții, deplasarea în sine nu este neapărat grea, însă problema principală o reprezintă timpul.*”

Aceeași persoană accentuează și importanța relației directe dintre formabil și formator, afirmând că preferă formarea față-în-față datorită eficienței și interacțiunii directe, în ciuda dificultăților legate de deplasare: „*Și chiar am văzut că veniți în sprijinul nostru cu aceste cursuri de formare sincron și asincron, care sunt foarte bine venite. Într-adevăr, și eu prefer cursurile*

față-în-față pentru că se realizează altfel transferul de cunoștințe, se creează o legătură mult mai bună între formator și participant.”

Participanții au propus și unele soluții, precum implementarea unor forme mixte de formare, atât față-în-față cât și online. S-a menționat și ideea dezvoltării unor filiale locale ale instituțiilor responsabile cu formarea continuă, pentru a elimina parțial problema deplasării și pentru a facilita accesul mai multor cadre didactice din mediul rural: *„Mi-aș dori foarte mult să fie și o zonă în care să vină, de exemplu, CCD-ul și să existe o instituție exact cum este pe partea de Beiuș, o filială, ca să spun așa, în zona Marghita, pentru a facilita acest transport. Pentru că, într-adevăr, încă o dată spun, mijloc de transport există, dar timpul nu permite, mai ales în cadrul cursurilor de formare care presupun 4-5 ore față în față în Oradea.”*

De asemenea, discuția a relevat și diferențe clare între mediul urban și rural în ceea ce privește participarea profesorilor la formare. În percepția participanților, cadrele didactice din mediul urban ar fi mai dispuse să participe datorită complexității și provocărilor mai mari întâmpinate în activitatea lor zilnică: *„cred că probabil în mediul urban provocările la care sunt supuși profesorii sunt mai mari decât ale celor din mediul rural. Adică la nivelul elevilor, la nivelul lor de cunoștințe, la gradul lor de implicare în activități de învățare care solicită sau nu un grad mai mare de implicare.”* Un alt aspect abordat a fost reprezentarea de gen în participarea la programele de formare profesională, participanții explicând prezența predominant feminină în aceste programe prin structura generală a corpului profesoral: *„sunt mai multe cadre didactice de sex feminin decât de sex masculin.”*

Analiza problematicei accesului la cursurile de formare profesională a evidențiat provocări pentru cadrele didactice din mediul rural legate în mod special de distanță și timp. Participanții au sugerat crearea unor filiale locale și adoptarea unor formate flexibile pentru a crește accesibilitatea acestor cursuri.

În urma analizelor efectuate, ipoteza H1 este validată parțial. Majoritatea variabilelor socio-demografice și profesionale sunt semnificativ asociate cu participarea cadrelor didactice la programul de formare, indicând existența unor profiluri distincte ale celor care accesează aceste programe. Totuși, lipsa unor diferențe semnificative în ceea ce privește contactul efectiv cu elevi CES sugerează că solicitare practică directă nu este întotdeauna criteriul dominant al implicării în formare, ci mai degrabă statutul, vârsta sau nivelul de pregătire.

H2. *Participarea la programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” va conduce la îmbunătățirea semnificativă a competențelor de scriere și implementare a proiectelor educaționale incluzive în grupul experimental, comparativ cu grupul de control, iar această relație va fi mediată de nivelul auto-eficacității și atitudinea cadrelor didactice față de incluziunea elevilor cu CES în sistemul de învățământ de masă.*

Formularea acestei ipoteze se bazează pe o serie de fundamente teoretice și metodologice prezentate în capitolele analizate. În primul rând, formarea profesională continuă este recunoscută în literatura de specialitate ca un factor determinant al dezvoltării competențelor cadrelor didactice, după cum am demonstrat și în cazul analizei Î7. De pildă, autori precum Păun (2002) și Nicola (1996) subliniază că activitatea didactică de calitate este posibilă doar în condițiile unei formări sistematice, continue, care să permită actualizarea și aplicarea cunoștințelor în practică. Profesorii care cred în propria capacitate de a gestiona procesele educaționale sunt mai dispuși să aplice competențele dobândite (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Studiile arată că, în lipsa unor atitudini pozitive, implementarea educației incluzive este adesea formală și superficială (Vrăsmaș, 2001; Moldovan și Bălaș-Timar, 2006).

Programul analizat „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă” include nu doar livrarea de conținuturi teoretice, ci și aplicații concrete, mentorat individualizat și sarcini practice (ex. portofoliu cu proiect educațional). Acest design formativ susține aplicabilitatea imediată a învățării și dezvoltarea competențelor transferabile și reflexive, așa cum susțin și Glava (2009), Iucu (2001) și Cojocaru et al. (2010).

În urma participării la program, cadrele didactice din grupul experimental au înregistrat o creștere semnificativă a competențelor, în special în domeniile vizate de ipoteză — scrierea și implementarea proiectelor. Scorul median pentru competențele de scriere și dezvoltare de proiecte a crescut de la 3.33 la 4.50, iar pentru competențele de implementare și management, de la 3.67 la 4.67. Aceste evoluții sunt confirmate de testul Wilcoxon, care a indicat diferențe semnificative statistic înainte și după formare ($p < .01$). În contrast, grupul de control nu a prezentat variații semnificative, menținând scoruri mai scăzute, apropiate de cele inițiale ale grupului experimental.

Pe lângă evoluția cantitativă a competențelor, datele susțin și componenta de mediere formulată în ipoteză.

Rezultatul calculului coeficientului Cohen's d indică o diferență semnificativă și substanțială între grupul experimental (cadrele didactice participante la programul de formare) și grupul de control (neparticipanți), în ceea ce privește scorul competențelor profesionale evaluate. Valoarea obținută a indicelui d este de 1.47, ceea ce reflectă un efect de magnitudine foarte mare. Astfel, diferența între cele două grupuri este consistentă și net favorabilă celor care au parcurs programul de formare.

În consecință, intervenția – constând în parcurgerea programului de formare continuă „Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă”, bazat pe activități de scriere de proiecte și mentorat – a avut un impact considerabil asupra dezvoltării competențelor vizate, generând un progres real și semnificativ în planul profesional al participanților.

Pentru a înțelege mecanismele psihologice prin care intervenția influențează dezvoltarea competențelor, a fost aplicat un model de mediere de tipul 4 propus de Hayes (2022). În acest model, variabila independentă a fost apartenența la grupul experimental, variabila dependentă a fost scorul global al competențelor, iar variabilele mediere au fost atitudinile față de incluziune (MATIES) și autoeficacitatea percepută (TSES).

Analiza a arătat că participarea la program nu a avut un efect semnificativ asupra atitudinilor față de incluziune ($\beta = .0127$, $p = .765$), ceea ce sugerează că dimensiunea atitudinală declarativă nu a fost modificată semnificativ în urma intervenției. În schimb, s-a observat un efect semnificativ și pozitiv asupra nivelului de autoeficacitate ($\beta = .3141$, $p < .001$), indicând o creștere a încrederii în capacitatea de gestionare a situațiilor educaționale.

Modelul general a explicat 46,9% din variația scorurilor competențelor ($R^2 = .469$, $p < .001$), ceea ce reflectă o capacitate predictivă ridicată. Efectul direct al participării la formare asupra competențelor s-a menținut semnificativ ($\beta = 1.4118$, $p = .004$), sugerând o contribuție directă și robustă a programului asupra performanței. Atât atitudinile față de incluziune ($\beta = .2833$, $p < .001$), cât și autoeficacitatea ($\beta = .2645$, $p < .001$) au fost predictori semnificativi ai competențelor, însă doar autoeficacitatea a mediat semnificativ relația dintre grup și scorul competențelor.

Efectele indirecte au confirmat, că traiectoria Grup $\rightarrow$ TSES $\rightarrow$ scorul cumulate al competențelor a fost semnificativă (efect indirect = .0914, CI 95% [.0464, .1448]), în timp ce traiectoria mediată prin MATIES nu a atins semnificație statistică (efect indirect = .0015, CI 95% [-.0108, .0123]).

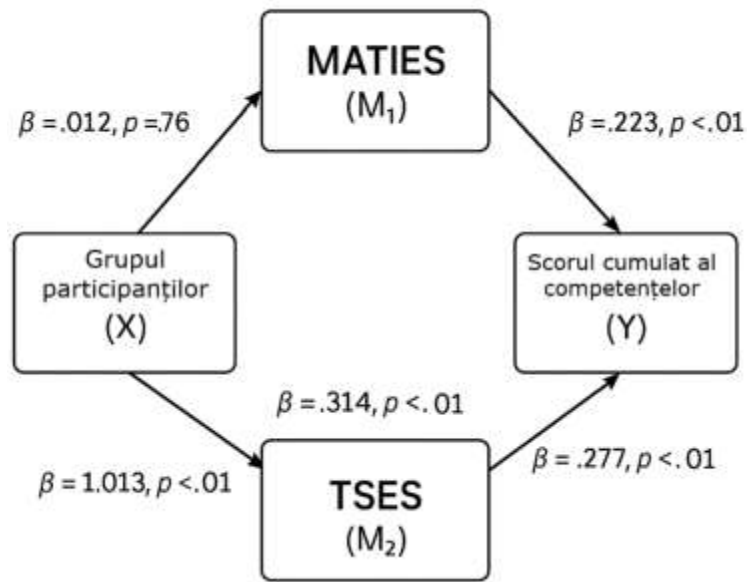


Figura nr. 1 – Modelul mediere testat cu analiza Hayes

Figura nr. 1 ilustrează modelul de mediere testat prin analiza de tip Hayes (Model 4), care examinează relația dintre participarea la programul de formare (Grup) și scorul final al competențelor profesionale declarate, având ca variabile mediere autoeficacitatea percepută (TSES) și atitudinile față de incluziune (MATIES).

În concluzie, analiza de mediere sprijină existența unui mecanism psihologic de tip autoeficacitate prin care programul de formare contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale. Atitudinile față de incluziune, deși relevante în structurarea profilului competențelor, nu au fost influențate în mod direct de participarea la program.

Nivelul auto-eficacității a crescut considerabil după formare, participanții raportând o încredere sporită în capacitatea de a gestiona proiecte educaționale complexe și de a obține rezultate pozitive pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. În paralel, atitudinea față de incluziune s-au consolidat, cadrele didactice exprimând convingerea că pot crea un mediu educațional incluziv și sustenabil. Aceste modificări sunt reflectate în valorile mediane ale percepțiilor auto-raportate, care au crescut de la 4 la 5 după formare, în timp ce grupul de control a rămas la un nivel constant, mai redus. Auto-eficacitatea și atitudinea pozitivă au funcționat ca factori de facilitare în procesul de transfer al învățării în practică. Profesorii care s-au simțit încrezători și motivați în raport cu ideea de incluziune au reușit să obțină rezultate mai bune după

cursul de formare. Astfel, modelul de mediere propus pentru a explica impactul formării asupra competențelor, prin intermediul auto-eficacității și al atitudinii față de educația incluzivă, se consideră validat.

Prin urmare această ipoteză este confirmată de rezultatele prezentate în cercetare.

H3. *Grupul experimental va înregistra îmbunătățiri semnificative ale competențelor de proiectare și implementare comparativ cu grupul de control la post-intervenție.*

Ipoteza este fundamentată atât în modelul metodologic al cercetării, cât și în literatura de specialitate referitoare la impactul pozitiv al formării profesionale asupra dezvoltării competențelor didactice specifice educației incluzive. De exemplu, potrivit Tardif (2003), competențele presupun capacitatea de a mobiliza și aplica în mod eficient cunoștințele în contexte reale. Prin urmare, diferențele semnificative între grupul experimental și cel de control la post-testare validează eficiența intervenției, iar creșterea scorurilor privind competențele de proiectare și implementare reflectă direct transferul formării în practică educațională.

Această ipoteză este susținută și de lucrările amintite mai sus (la justificarea Î7). Păun (2002) și Chiș (2005) argumentează că formarea continuă este o condiție esențială a profesionalizării carierei didactice și a adaptării la cerințele educației moderne. Condor et al. (2017), la rândul lor, afirmă că dezvoltarea profesională a profesorilor trebuie să conducă la schimbări vizibile în activitatea practică, reflectate în proiecte și inițiative concrete.

În cercetarea analizată, grupul experimental a beneficiat de participarea la programul de formare. După participarea la programul de formare și mentorat, cadrele didactice din grupul experimental au înregistrat creșteri notabile ale scorurilor mediane în toate dimensiunile competențelor analizate. În mod particular, pentru competențele de proiectare (care includ analiza și planificarea, precum și scrierea și dezvoltarea proiectelor), scorurile au crescut de la valori medii între 3.33 și 3.43 la valori între 4.50 și 4.57. De asemenea, pentru competențele de implementare și management de proiect, scorul median a urcat de la 3.67 la 4.67.

Prin comparație, grupul de control, care nu a beneficiat de intervenție, a menținut scoruri constante și semnificativ mai mici: între 3.17 și 3.42 în toate dimensiunile analizate. Această diferență este confirmată prin testul Mann-Whitney U, care indică variații semnificative între cele două grupuri la post-intervenție, în special pentru competențele de implementare ($Z = -2.25$, $p < .05$).

Mai mult, testele Wilcoxon aplicate pe grupul experimental au arătat că toate categoriile de competențe s-au îmbunătățit semnificativ după program ($p < .01$), în timp ce în grupul de control nu s-au înregistrat diferențe semnificative între pre și post.

Prin urmare, ipoteza H3 este validată.

CAPITOLUL 7. CONCLUZII FINALE

Capitolul 1 al tezei cuprinde **fundamentarea teoretică** a educației incluzive, pornind de la actualitatea temei într-un context educațional marcat de diversitate și reforme curriculare. Este subliniată importanța formării continue a cadrelor didactice pentru a face față provocărilor incluziunii școlare, iar cercetarea este orientată spre evaluarea eficienței unui program individualizat de mentorat pentru dezvoltarea competențelor profesionale în educația incluzivă.

Lucrarea prezintă evoluția ideii de educație de la un proces de transmitere a informației spre unul de reconstrucție a experienței personale (Dewey, 1916), în care se valorizează învățarea activă și personalizată. Se subliniază necesitatea echității educaționale și a accesului egal la oportunități de învățare (Schwartz, 1976), cu accent pe importanța educației timpurii ca fundament al incluziunii (Heckman, 2006; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Conform UNESCO (1994), fiecare copil are dreptul la o educație care reflectă nevoile sale individuale, fără discriminare. Conceptualizarea este realizată în contextul cerințelor educaționale speciale (CES), rezultând nevoia unei educații adaptate specificului fiecărui copil.

Educația integrată este văzută ca o etapă de tranziție între educația specială și cea incluzivă, în care copilul cu CES este integrat în școala de masă, dar fără transformări esențiale ale sistemului. Integrarea este analizată pe mai multe niveluri: fizică, funcțională, socială și societală (Vrăsmaș, 2001; Nirje, 1976), fiind evidențiată nevoia unei colaborări între profesori și comunitate pentru a atinge o participare autentică.

Prin contrast, educația incluzivă aduce o schimbare de paradigmă: nu elevul trebuie să se adapteze școlii, ci școala trebuie să se transforme pentru a răspunde nevoilor tuturor copiilor. Educația incluzivă implică respectarea diferențelor, parteneriate educaționale și eliminarea barierelor de acces (Loreman & Deppler, 2002; UNESCO, 1994). Educația incluzivă este un proces care implică întreaga comunitate educațională și valorizează potențialul fiecărui copil, indiferent de statutul social, cultural sau medical.

La finalul primului Capitol s-a introdus conceptul psihopedagogiei incluziunii, care subliniază că succesul educației incluzive depinde de transformarea practicilor educaționale, de creativitate, colaborare și adaptare din partea tuturor actorilor implicați.

Capitolul 2, intitulat „*Calitatea în educația incluzivă și competențele profesionale specifice*”, investighează relația dintre asigurarea calității în învățământul incluziv și rolul cadrelor

didactice în garantarea acesteia. Calitatea este definită ca totalitatea activităților care conduc la dezvoltarea personală și societală (Albulescu & Catalano, 2020). Este subliniată trecerea de la evaluarea performanțelor de elită la o evaluare care ia în calcul întregul sistem și progresul individual. Se conturează o viziune democratică a calității, orientată spre echitate, accesibilitate și adaptare la nevoile elevilor (Iosifescu, 2000, 2007). Evaluarea calității este prezentată ca un proces multidimensional, incluzând autoevaluarea internă și evaluarea externă prin inspecții și acreditări, toate bazate pe standarde educaționale și de performanță (Chină, 2015).

În România, evaluarea instituțională este ghidată de trei tipuri de standarde: de autorizare, acreditare și referință (Guvernul României, 2008), iar indicatorii propuși de ARACIP vizează în mod explicit incluziunea categoriilor dezavantajate, inclusiv a elevilor cu CES (Guvernul României, 2022).

Capitolul 3 cuprinde **metodologia cercetării** privind evaluarea impactului programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” asupra auto-eficacității cadrelor didactice și a competențelor acestora în lucrul cu elevii cu cerințe educaționale speciale (CES). Studiul utilizează o metodologie mixtă, integrând atât metode cantitative, cât și calitative, pentru a obține o imagine completă asupra efectelor intervenției.

Cercetarea are un design cvasi-experimental longitudinal, cu două grupuri paralele (experimental și de control), derulată în patru etape: pre-testare (T1), intervenție (programul de formare și mentorat), post-testare (T2) și colectarea datelor calitative. Programul s-a desfășurat în perioada 19.10.2024–15.01.2025 și a inclus sesiuni de formare în format hibrid, precum și mentorat individual 1:1.

Componenta cantitativă a cercetării a implicat aplicarea de chestionare validate pentru măsurarea competențelor, auto-eficacității (Teachers’ Sense of Efficacy Scale), atitudinii față de incluziune (scala MATIES) și a numărului de proiecte implementate. Analiza datelor s-a realizat prin măsurători repetate și teste statistice privind efectele și mediatorii (auto-eficacitatea și atitudinile), conform modelului de mediere adaptat după Hemdi și Mohamad (2017).

Componenta calitativă a cercetării a inclus interviuri semi-structurate, focus-grupuri și exemple de bune practici extrase din portofoliile finale ale cursanților. Analiza calitativă a fost efectuată tematic, identificând percepții, bariere și factori facilitatori în dezvoltarea profesională.

Rezultatele în urma analizei datelor cantitative (Capitolul 4) reflectă tendințe privind profilul cadrelor didactice participante și impactul formării asupra competențelor acestora în domeniul educației incluzive.

Se observă o reprezentare mai redusă a profesorilor din mediul rural în grupul de formare. Predominanța femeilor confirmă profilul de gen specific profesiilor educaționale din România, în timp ce participarea mai activă a cadrelor didactice de vârstă mijlocie și cu experiență medie indică o disponibilitate crescută a acestora pentru formare continuă. Nivelul de educație și gradul didactic influențează semnificativ participarea, cadrele cu studii superioare avansate și cu gradul didactic I fiind mai implicate în programele de formare.

Lucrul cu elevii cu CES nu influențează semnificativ participarea la formare.

În ceea ce privește competențele privind realizarea proiectelor educaționale incluzive, nivelul acestora era moderat înainte de intervenție, însă a crescut semnificativ în urma formării din perspectiva autoevaluărilor. Sentimentul de auto-eficacitate, măsurat prin scala TSES, a crescut după formare. În schimb, atitudinile generale față de educația incluzivă, evaluate prin scala MATIES, au rămas constante. Grupul de control nu a prezentat evoluții semnificative, ceea ce confirmă impactul pozitiv al programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat *„Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă”* asupra participanților.

Principalele dificultăți raportate de profesori în realizarea proiectelor vizează lipsa resurselor financiare, provocările legate de parteneriate, implicarea colegilor și lipsa de timp. După formare, s-a constatat o reducere a dificultăților privind redactarea și planificarea proiectelor, dar persistă problemele, cum ar fi finanțarea și colaborarea.

Concluziile interviurilor cu cadrele didactice participante la programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat *„Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă”* evidențiază o evoluție a înțelegerii și aplicării principiilor educației incluzive prin intermediul proiectelor educaționale. Profesorii intervievați demonstrează o preocupare pentru identificarea și răspunsul la nevoile elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), apelând la resursele disponibile în instituțiile lor, la observația directă, la colaborarea cu părinții și colegii, precum și la sprijinul specialiștilor din școală. Totodată au semnalat și nevoia unei colaborări inter-instituționale.

În privința redactării proiectelor participanții au subliniat importanța definirii clare a scopului și obiectivelor, corelarea acestora cu nevoile reale ale copiilor, precum și stabilirea unui calendar realist al activităților. În acest proces, s-au evidențiat atât abordări intuitive, bazate pe experiență personală, cât și modele mai riguroase de planificare, care integrează metode de evaluare, strategii de gestionare a riscurilor și forme de monitorizare. Chiar și în absența unor bugete consistente, profesorii au reușit să valorifice resursele locale, să mobilizeze comunitatea școlară în implementarea proiectelor educaționale.

În privința coordonării echipei și implementării proiectelor, cadrele didactice au adoptat strategii variate, de la comunicare informală și sprijin reciproc, până la organizarea atentă a sarcinilor și monitorizarea riguroasă a progresului. Utilizarea tehnologiilor simple, precum grupurile de WhatsApp, a facilitat comunicarea și menținerea coerenței echipei. Au fost menționate și dificultăți, precum reticența unor colegi sau lipsa unor resurse umane specializate, dar acestea au fost depășite prin implicare personală și colaborare.

Evaluarea proiectelor a combinat diferite metode, iar raportarea a inclus descrierea activităților, analiza impactului asupra elevilor și obținerea de feedback, sens în care profesorii au pus accent pe participarea activă a copiilor.

Sustenabilitatea a fost gândită ca o continuitate a proiectelor, prin reluarea sau extinderea activităților în anii următori.

Diseminarea s-a realizat prin prezentări în consilii profesionale, cercuri pedagogice și platforme online, dar și prin evenimente educaționale locale.

În ansamblu, interviurile relevă o atitudine pozitivă, deschisă spre învățare și perfecționare continuă, dar și o conștientizare a rolului proiectelor educaționale.

Rezultatele calitative obținute în cadrul focus grupului organizat la data de 10.04.2025 cu participarea directorilor unităților de învățământ susțin pe deplin concluziile cercetării cantitative, indicând un impact pozitiv clar al programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” asupra competențelor profesionale ale participanților. Discuțiile au evidențiat faptul că formarea a contribuit semnificativ la îmbunătățirea capacității cadrelor didactice de a planifica, redacta și implementa proiecte educaționale incluzive, în special în contextul activităților cu elevii cu cerințe educative speciale (CES).

Participanții au subliniat că programul le-a oferit nu doar cunoștințe teoretice relevante, ci și strategii practice, exemple concrete și sprijin constant din partea formatorului, ceea ce a sporit încrederea în propriile decizii și a consolidat sentimentul de auto-eficacitate.

În mod repetat, directorii au evidențiat faptul că această formare le-a clarificat importanța corelării dintre nevoile reale ale elevilor și obiectivele educaționale formulate în proiecte, considerând această relație drept „scheletul” unui proiect bine întocmit.

Un alt aspect remarcat de participanți este rolul echipei interne și al partenerilor externi în scrierea și implementarea proiectelor. Colaborarea cu colegii, cu unitățile de învățământ special sau cu universitățile locale a fost percepută ca fiind esențială, mai ales pentru acces la resurse umane, logistice sau financiare. În special în cazul elevilor cu CES, directorii au afirmat că succesul activităților educaționale depinde în mare măsură de adaptarea acestora la nevoile reale ale copiilor, lucru care necesită sprijin, experiență și uneori resurse specializate.

De asemenea, s-a discutat pe larg despre dificultățile de acces la formare, în special în mediul rural, unde distanța față de centrele de formare și timpul necesar deplasării reprezintă obstacole majore. Participanții au recomandat dezvoltarea unor filiale locale ale instituțiilor de formare continuă, precum și extinderea formatelor de cursuri în sistem hibrid, care să combine întâlnirile față în față cu cele online. Cu toate acestea, relația directă cu formatorul a fost percepută ca un element important în succesul formării, motiv pentru care formatul față în față rămâne valoros, în ciuda dificultăților logistice.

Formarea a avut un impact pozitiv și asupra modului în care profesorii gestionează comportamentul elevilor și relațiile din clasă. Înțelegerea mai profundă a particularităților copiilor cu CES a dus la adaptarea metodelor și la crearea unui climat mai empatic și mai incluziv în activitățile de zi cu zi.

În ceea ce privește implementarea proiectelor, participanții au recunoscut că, deși formarea le-a oferit claritate în organizare, sprijinul echipei și al partenerilor rămâne vital pentru succesul pe termen lung.

Monitorizarea și evaluarea proiectelor sunt realizate frecvent prin utilizarea feedback-ului din partea beneficiarilor și a echipelor implicate, iar succesul este definit nu doar prin atingerea obiectivelor propuse, ci și prin impactul sustenabil al activităților și continuitatea acestora după încheierea oficială a proiectului. Au fost oferite exemple concrete în care metodele sau activitățile

implementate în cadrul unui proiect au fost menținute și dezvoltate în anii următori, dovedind valoarea practică și durabilă a intervențiilor educaționale.

Directorii au accentuat importanța exercițiului constant și a diseminării interne a informațiilor dobândite în cadrul cursurilor. Practica regulată și împărtășirea experiențelor între colegi contribuie la consolidarea competențelor și la formarea unei culturi organizaționale orientate spre incluziune. Diseminarea externă a rezultatelor proiectelor este realizată prin canale variate, de la rețele sociale și site-urile instituțiilor, până la conferințe, publicații și evenimente tematice, cum ar fi „Erasmus Days” sau cercuri pedagogice.

Reflecțiile directorilor asupra programului de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” au scos în evidență nevoia de a continua acest tip de intervenții educaționale, dar și de a le adapta și îmbunătăți. Printre recomandările formulate se regăsesc includerea de activități practice și interactive, organizarea unor sesiuni mai concentrate ca durată, colaborarea directă cu specialiști din învățământul special și crearea de contexte relaxate și empatică pentru învățare. De asemenea, s-a subliniat că este nevoie de sprijin suplimentar în zonele rurale și de resurse specializate pentru integrarea elevilor cu dizabilități severe.

Concluziile desprinse din analiza celor cinci exemple de bune practici incluse în portofoliile profesorilor confirmă eficiența formării axate pe realizarea de proiecte educaționale incluzive. Aceste proiecte reflectă transferul real al competențelor dobândite în cadrul cursului de formare către practici educaționale adaptate. Profesorii au demonstrat capacitatea de a concepe și implementa inițiative relevante, în acord cu nevoile elevilor și particularitățile mediului educațional, utilizând resurse limitate. Toate proiectele analizate susțin ideea că formarea bazată pe aplicații concrete și sprijin direct, contribuie semnificativ la dezvoltarea unei culturi organizaționale incluzive.

Părinții intervievați evidențiază o implicare activă în educația copiilor lor cu CES și oferă un feedback realist asupra deficiențelor sistemului educațional de masă. Deși mulți apreciază eforturile cadrelor didactice și reușita integrării copiilor în colectivul școlar, se remarcă frecvent nemulțumiri legate de aplicarea superficială a curriculumului adaptat, lipsa de formare specifică a profesorilor și sprijinul insuficient al statului. Părinții semnalează rigiditatea sistemului, lipsa infrastructurii și dificultăți legate de transport sau participarea la activități extra-curriculare, subliniind nevoia unei educații mai personalizate (adaptate). Cu toate acestea, colaborarea cu

școala este, în multe cazuri, constructivă, iar progresele copiilor sunt vizibile. Aceste rezultate justifică necesitatea programelor de formare a cadrelor didactice pentru a răspunde adecvat nevoilor copiilor cu CES.

Ca **direcții viitoare de cercetare**, în perspectiva extinderii cercetării este planificată o etapă de tip follow-up care vizează evaluarea efectelor intervenției pe termen mediu, programată la 6 luni de la finalizarea programului de formare și va urmări dinamica competențelor dezvoltate, a sentimentului de auto-eficacitate, a atitudinilor față de educația incluzivă, precum și a numărului de proiecte inițiate și implementate în această perioadă.

În cadrul activității mentorale desfășurate în programul de formare profesională continuă bazat pe activități de scriere proiecte și activități mentorale intitulat „*Proiecte educaționale pentru o școală incluzivă*” a fost oferit sprijin, informații și consiliere cadrelor didactice participante care au în clasele lor copii/elevi cu cerințe educaționale speciale (CES) integrați, prin implementarea unui sistem de comunicare ce a inclus punerea la dispoziție a unei linii de telefonie mobilă dedicată consultanței și consilierii pe probleme specifice educației incluzive, precum și prin furnizarea de sfaturi și soluții concrete pentru activitatea didactică cu acești elevi. Programul de consultanță și consiliere a fost asigurat pe lângă formatorul programului de 49 de specialiști voluntari din cadrul Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Bihor și al centrelor școlare de educație incluzivă din județul Bihor în limba română și limba maghiară în zilele de marți și joi în intervalul orar 12.00-14.00 în perioada decembrie 2024- iunie 2025 (cu excepția vacanțelor școlare); în perioada menționată s-au primit 7 apeluri telefonice.

Aceste informații susțin direcțiile viitoare de cercetare prin oferirea unui cadru concret pentru evaluarea impactului pe termen mediu al programului, în special asupra competențelor dobândite, atitudinilor față de incluziune și aplicării în practică (prin proiecte inițiate). De asemenea, permit analizarea eficienței componentei de mentorat și consiliere, identificarea barierelor în accesarea sprijinului oferit.

Elementul de noutate al acestei cercetări rezidă nu doar în descrierea situației actuale a educației incluzive în școlile de masă bihorene, din perspectiva părinților și a profesorilor, ci și în propunerea unui demers practic în domeniul formării continue a cadrelor didactice. Noutatea constă în proiectarea, implementarea și validarea unui program de formare profesională continuă și de mentorat individualizat (1:1), adaptat nevoilor reale ale cadrelor didactice din învățământul primar. Acest model de intervenție a fost testat într-un cadru experimental mixt, care a îmbinat

metode cantitative – prin utilizarea unor instrumente validate pentru măsurarea auto-eficacității (scala TSES), atitudinilor (scala MATIES) și competențelor – cu metode calitative, precum interviurile, focus-grupurile și analiza portofoliilor și a proiectelor implementate.

Pentru a înțelege mecanismele prin care formarea influențează competențele, a fost aplicat un model de mediere de tip Hayes (Model 4), cu variabile mediere: atitudinile față de incluziune (MATIES) și autoeficacitatea percepută (TSES). Modelul a arătat că doar autoeficacitatea mediază semnificativ relația dintre participarea la formare și scorul competențelor, explicând parțial impactul intervenției. Atitudinile față de incluziune, deși corelate pozitiv cu nivelul competențelor, nu au fost modificate în mod semnificativ de program.

Formarea s-a dovedit a fi eficientă în dezvoltarea competențelor de proiectare și implementare a activităților educaționale incluzive. Impactul programului este dovedit atât la nivel cantitativ, prin creșteri semnificative ale competențelor vizate, cât și calitativ, prin percepțiile pozitive ale participanților și prin proiectele educaționale implementate ulterior. Cercetarea reprezintă un demers concret în promovarea și realizarea practică a incluziunii educaționale.

Utilitatea practică a acestei cercetări constă în identificarea clară a nevoilor de formare ale cadrelor didactice în domeniul educației incluzive. Cercetarea a validat un model concret de formare continuă și mentorat individualizat pentru cadrele didactice din învățământul primar. Rezultatele pot fundamenta deciziile instituționale privind formarea continuă, structura, conținutul și direcțiile de dezvoltare ale cursurilor.

Cercetarea demonstrează eficiența intervențiilor centrate pe dezvoltarea competențelor practice și creșterea sentimentului de auto-eficacitate. Rezultatele pot sprijini dezvoltarea unor politici educaționale de conștientizare a importanței formării continue orientate spre susținerea incluziunii, prin promovarea unor proiecte, a rețelelor de colaborare și a sprijinului oferit cadrelor didactice.

Bibliografie:

- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: Implications for leadership*. Disponibil pe: https://www.researchgate.net/publication/252704856_Developing_Inclusive_Schools_implications_for_leadership Accesat la: 15.03.2024.
- Albulescu, I., Catalano, H. (2020). *Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II profesori de toate specializările*. Editura Didactica Publishing House.
- Alix, S. (2023). *The neurodiversity handbook for teaching assistants and learning support assistants: A guide for learning support staff, SENCOs and students*. Routledge.
- ARACIP. (2021). *Ghiduri pentru aplicarea unitară a standardelor de evaluare – Volumul 2: Evaluarea internă și externă a stării de bine*. București: ARACIP. Disponibil pe: <https://isj.vs.edu.ro/download/Ghiduri-pentru-aplicarea-unitar%C4%83-a-standardelor-de-evaluare-vol.2-26.02.2021-document-%C3%AEn-dezbatare-publica-p%C3%A2n%C4%83-%C3%AEn-10-aprilie-2021.pdf> Accesat la: 15.04.2025.
- Armstrong, F. (2003). *Spaced out: Policy, difference and the challenge of inclusive education*. Kluwer Academic Publishers, p. 3.
- Asociația RENINCO România. (2017). *RENINCO la 25 de ani*. Disponibil pe: <http://www.renincoromania.ro/images/20ani/25/RENINCO%20la%2025%20de%20ani%201.pdf> Accesat la: 30.03.2025.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, D., & Bem, D. (2002). *Introducere în psihologie*. Editura Tehnică.
- Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Dizabilități (ANDP). (n.d.). *Despre noi*, Istoric instituțional Guvernul României. Disponibil pe: <https://anpd.gov.ro/web/> Accesat la: 30.03.2025.
- Barnes, E. (2009). Disability, minority, and difference. *Journal of Applied Philosophy*, 26(4), 337–355.
- Barnes, E. (2016). *The minority body: A theory of disability*. Oxford University Press, p.38.
- Barnová, S., Kožuchová, M., Krásna, S., Osad'án, R. (2022). Teachers' professional attitudes towards inclusive education. *Emerging Science Journal*, 6, 13–24.

- <https://doi.org/10.28991/ESJ-2022-SIED-02>
- Baron-Cohen, S. (2015). Neuroethics of neurodiversity. In J. Clausen & N. Levy (Eds.), *Handbook of neuroethics* (pp. 1757–1763). Springer.
- Bateman, D. F., Cline, J. L. (2016). *A teacher's guide to special education*. ASCD, pp. 4–23.
- Bârna, A. (1995). *Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice*. EDP.
- Blume, H. (1997). Autism and the internet, or, It's the wiring, stupid. MIT communications forum. Disponibil pe: <http://web.mit.edu/comm-forum/legacy/papers/blume.html> Accesat la: 16.04.2025. (*Lipsește editura sau sursa publicării.*)
- Bocoș M., Mara D., Roman A. et al. (2024). Mentoring and metacognition—Interferences and interdependencies. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. 8(2): 2859. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i2.2859>
- Bocoș, M. D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., et al. (2018). Dicționar Praxiologic de Pedagogie. Volumul IV: M-O. Editura Paralela 45.
- Bocoș, M., & Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Paralela 45.
- Bocoș, M., Jucan, D., & Stan, C. (2016). *Didactica disciplinelor pedagogice. Repere pentru formarea competențelor didactice*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M., Mara, D., Roman, A., et al. (2024). Mentoring and metacognition—Interferences and interdependencies. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. 8(2), 2859. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i2.2859>
- Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu, R., Stan, C., Andronache, D.-C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie* (Vol. I). Paralela 45.
- Bogod, Liz, (2005) Invisible Disabilities Explained, preluat în data de 28.05.2024 de la adresa <http://www.ldpride.net/ldexplained.htm>
- Bonchiș, E. (2009). *Cunoașterea psihologică a copilului – premisă a adaptării școlare*. Iași: Polirom.
- Booth, T., Ainscow, M. (2016). *Index pentru incluziune: un ghid al dezvoltării școlare bazate pe valori incluzive*. Colchester Print Group.
- Brillante, P., Nemeth, K. (2018). *Design for learning in the early childhood classroom: Teaching children of all languages, cultures, and abilities, birth – 8 years*. Taylor & Francis.
- Browdy, R., Milu, E., del Hierro, V., Gonzales, L. (2021). From cohort to family: Coalitional

- stories of love and survivance. *Composition Studies*, 49(2), 14–30. Disponibil pe: <https://www.proquest.com/docview/2599125812?sourcetype=Scholarly%20Journals> Accesat la 15.06.2025.
- Bumiller, K. (2008). Quirky citizens: Autism, gender, and reimagining disability. *Signs*, 33(4), 967–991.
- Burn, K., Hagger, H., McIntyre, D. (1995). *The school mentor handbook: Essential skills and strategies for working with student teachers* (Rev. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203062128>
- Castagnera, E., Fisher, D., Rodifer, K., et al. (2003). *Deciding what to teach and how to teach it: Connecting students through curriculum and instruction* (2nd ed.). PEAK Parent Center.
- Catalano, H. (2019). Calitatea educației – reper fundamental al dezvoltării proceselor/sistemelor educaționale. În I. Albulescu & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogia învățământului primar* (pp. 53–54). Editura Didactica Publishing House.
- Chamak, B. (2010). Autism, disability and social movements. *Alter*, 4(2), 103–115.
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., et al.. (2022). Teachers’ attitudes towards inclusive education: A cross-national exploration. *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Chină, R. (2015). *Managementul calității în educație: note de curs*. Editura ProUniversitaria.
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*. Casa Cărții de Știință.
- Clary-Lemon, J., Roen, D. (2008). Webs of mentoring in graduate school. In M. Eble & L. L. Gaillet (Eds.), *Stories of mentoring: Theory and practice* (pp. 178–192). Parlor Press.
- Coașan, A., Vasilescu, A. (1988). *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Cojocaru, V. G. (2019). *Competență, performanță, calitate, concept și aplicații în educație*. UPS Ion Creangă.
- Cojocaru, V. G., Cojocaru, V., Postica, A. (2010). *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității*. Î.S.F.E.-P.
- Comisia Europeană. (2002). *Raport european privind indicatorii calității în învățarea pe tot parcursul vieții*. Bruxelles: Comisia Europeană. Disponibil pe: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481329.pdf> Accesat la: 16.04.2025.
- Comisia Europeană. (2002). *Raport european privind indicatorii calității învățării permanente*:

- Lucrările Grupului tehnic de lucru privind indicatorii europeni de calitate* [European report on quality indicators of lifelong learning]. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații Oficiale al Comunităților Europene.
- Comisia Europeană. (2019). *Monitorul Educației și Formării 2019 – România*. Disponibil pe: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-romania_ro.pdf Accesat la: 16.04.2025.
- Comisia Europeană. (2019b). *Summit european pentru educație: consolidarea sprijinului pentru cadrele didactice*. Bruxelles: Comisia Europeană.
- Condor, M., Găman, N., Teodorescu, A. A. (2017). *Elemente de psihopedagogie și psihosociologie*. Editura Pro Universitaria.
- Connel, B. R., Jones, M., Mace, R., et al. (1997). The principles of Universal Design (Version 2.0). *N.C. State University: The Center for Universal Design*. <https://doi.org/10.2307/27740372>
- Crașovan, M. (2005). Mentoratul on-line la distanță – avantaje și limite. *Revista de Informatică socială Nr. 4, Universitatea de Vest Timișoara*. Disponibil pe: https://www.researchgate.net/publication/376168294_Mentorship_for_Teacher_Induction_The_Analysis_of_the_Training_Needs_of_the_Beginning_Teachers#fullTextFileContent Accesat la 15.06.2025.
- Crețu, C. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Polirom.
- Cristea, S. (1998). *Adaptarea școlară și integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale*. Editura Didactică și Pedagogică, p.6.
- Crișan, C., Albulescu, I., Turda, E. S. (2020). Variables that influence teachers' attitude regarding the inclusion of special needs children in the mainstream school system. *Educatia 21 Journal*. 18: 70-79. <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.18.07>
- Crockett, J. B. (2011). Conceptual models for leading and administering special education. In J. Kauffman M., Hallahan, D. P. (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 351–362). New York: Routledge.
- Crow, L. (2010). Including all of our lives: Renewing the social model of disability. In Rix, J., Nind, M., Sheehy, K. et al. (Eds.), *Equality, participation and inclusion 1: Diverse perspectives* (pp. 136–152). Routledge.
- Cucoș, C. (2002). *Psihologia educației și dezvoltării*. Polirom.
- Cucoș, C. (2013). *Educația: experiență, reflecții, soluții*. Polirom.

- Cucoș, C. (coord.). (2002). *Pedagogie* (ediția a II-a, revizuită și adăugită). Polirom.
- Cucoș, C.; Mara, D., Ceobanu, C., Bocoș, D. (2023). PROGRAM DE FORMARE CONTINUĂ PROF II – MENTORAT DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ Elaborat în cadrul proiectului POCU “Profesionalizarea carierei didactice - PROF” Cod SMIS proiect: 146587 Disponibil pe: <https://www.scribd.com/document/575160494/PROF-II-Unitatea-Tematic%C4%83-1-%C8%98i-2?> Accesat la: 15.06.2025.
- Daunt, P. E., Mușu, I., Vrăsmaș, T. (1996). *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*, Ministerul Învățământului, UNICEF. pp. 17–19.
- Day, M., Susan. H. D., Mike P., et al. (2013). What We Really Value: Redefining Scholarly Engagement in Tenure and Promotion Protocols. *College Composition and Communication*. 65(1): 185–208. <https://doi.org/10.58680/ccc201324230>
- DECAL: Developmentally, Experientially, Culturally, and Linguistically Appropriate Learning
- Delory, C. (2002). L’evaluation des competences dans l’enseignement fundamental. De qui parle-t-on? În *L’evaluation des competences chez l’apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*, pp. 23–24.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan, p. 76.
- Doron, R., Parrot, F. (1999). *Dicționar de psihologie*. Humanitas.
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66(2), 73–92.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Whole School Approaches to Inclusion: A Guide for Policy Makers and Practitioners*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., Kielblock, S. (2017). Teachers’ attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fenton, A. (2007). Autism, neurodiversity and equality beyond the ‘normal’. *Journal of Ethics in Mental Health*, 2(2), 1–6.
- Ferreol, G., Jucquoi, C. (2005). *Integrarea socială și educațională a persoanelor cu dizabilități*. București: Editura Polirom.
- Fisher, C. B., Beckley, R. (2005). Attention deficit disorder – Description of ADD vs. ADHD.

- Disponibil pe: <https://www.ldpride.net/ldxplained.htm> Accesat la: 16.04.2025.
- Fisher, D., Frey, N. (2015). *Unstoppable Learning: Seven Essential Elements to Unleash Student Potential*. ASCD.
- Gheorghiu, F. (2005). *Modalități de intervenție personalizată în cadrul învățământului integrat*. Presa Universitară Clujeană.
- Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Polirom.
- Gherguț, A., Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă: Ghid metodologic*. Polirom.
- Gherguț, A., Roșan, A. (coord.). (2024). *Terapii și intervenții psihopedagogice la persoane cu cerințe speciale*. Polirom.
- Gindlesparger, K., Holly R. (2016). Feminist Fissures: Navigating Conflict in Mentoring Relationships. *Peitho*. 19(1): 54–70. Disponibil pe: https://cfshrc.org/wp-content/uploads/2017/01/19.1_Gindlesparger-and-Ryan_FINAL.pdf Accesat la: 15.06.2025.
- Glava, C. (2009). *Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning*. Casa Cărții de Știință.
- Gliga, L. (2002). *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. MEN. p. 75.
- Guillemot, F., Lacroix, F., Nocus, I. (2022). *Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis*. International Journal of Educational Research Open, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., Serpieri, R. (eds.). (2016). *New Public Management and the Reform of Education. European lessons for policy and practice*. Routledge. Doi: 10.4324/9781315735245
- Guvernul României. (1999). *Hotărârea nr. 779/1999 privind aprobarea constituirii Consiliului pentru Standarde Ocupaționale și Atestare*. Monitorul Oficial al României nr. 473.
- Guvernul României. (2001). *Hotărârea nr. 604 din 27 iunie 2001 pentru înființarea Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 368.
- Guvernul României. (2005). *Hotărârea nr. 1251/2005 privind unele masuri de îmbunătățire a activității de învățare, instruire, compensare, recuperare si protecție specială a copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale din cadrul sistemului de învățământ special si special integrat*. Monitorul Oficial, Partea I nr. 977.

- Guvernul României. (2005b). *Ordonanța de urgență nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 642.
- Guvernul României. (2008). *Hotărârea nr. 1534/2008 privind aprobarea standardelor de evaluare instituțională*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 875.
- Guvernul României. (2014). *Ordonanța nr. 129/2000 privind formarea profesională a adulților* (republicată). Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 110 din 13 februarie 2014. Disponibil pe: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/24105> Accesat la 06.05.2025.
- Guvernul României. (2022). *Hotărârea nr. 155/2022 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar*. Monitorul Oficial al României.
- Guvernul României. (2022b). *Hotărârea nr. 631 din 11 mai 2022 pentru modificarea anexei la Hotărârea Guvernului nr. 994/2020 privind aprobarea standardelor de autorizare de funcționare provizorie și a standardelor de acreditare și de evaluare externă periodică în învățământul preuniversitar*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 493.
- Guvernul României. (2023). *Hotărârea nr. 1341/2023 privind aprobarea Strategiei Naționale pentru formarea adulților în perioada 2024–2027*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 1.220 din 29 decembrie 2023. Disponibil pe: <https://mmuncii.ro/j33/index.php/ro/minister-2019/strategii-politici-programe/7171-sn-formare-adulti-2024-2027> Accesat la 06.05.2025.
- Guvernul României. (2024). *Hotărârea nr. 484 din 9 mai 2024, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 450 din 16 mai 2024, Strategie Națională pentru educația continuă a adulților 2024-2030*. Disponibil pe: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/282952> Accesat la 06.05.2025.
- Hassani, S., Schwab, S. (2021). Social-Emotional Learning Interventions for Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*. 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>.
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educației* (ed. a II-a, revizuită și adăugită). Polirom.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Hayward C., Ohlson M. (2023). Teachers' Perspectives on Teacher Self-Efficacy and Principal

- Leadership Characteristics. *International Journal of Education Policy and Leadership*. 19(2): 26p. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2023v19n2a1291>
- Heckman, J. J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. Science, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heiser, D. (2025). *The Mentorship Edge. Creating Maximum Impact through Lateral and Hierarchical Mentoring*. John Wiley & Sons. Disponibil pe: https://perlego.com/book/4354933/mentorshipmethodology-reflections-praxis-and-futures-pdf/?utm_medium=share&utm_source=perlego&utm_campaign=share-book Accesat la: 15.06.2025.
- Hemdi, M. A., Mohamad, N. A. (2017). The mediating role of competency on the relationship between training and task performance: An empirical study in the Malaysian public sector. *International Journal of Business Administration*. 8(5), 15–25. Disponibil pe: <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/ijba/article/view/12419/7648> Accesat la: 25.03.2025.
- Hoară, A. S. (2020). *Educația incluzivă: Importanța serviciilor suport oferite de CSEI-uri școlilor de masă în contextul educației incluzive*, pp. 33, 53.
- Hood, C. (1991), A Public Management For All Seasons?. *Public Administration*, 69: 3-19. Doi: 10.1111/J.1467-9299.1991.Tb00779.X
- Horga, I., Jigău, M. (2009). *Incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități*. Alpha MDN.
- Hovdhaugen, E., Haug, P. (2016). Educational reforms and marketization in Norway: A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Policy Futures in Education*, 14(6), 697–714. <https://doi.org/10.1177/1745499916631063>
- Institutul de Științe ale Educației. (2016). *Cadrul de referință al curriculumului național*. ISE. Disponibil pe: <https://isj.vs.edu.ro/download/Repere-pentru-proiectarea-actualizarea-si-evaluarea-curriculumului-national-Cadrul-de-referinta-al-curriculumului-national-ISBN1.pdf> Accesat la: 25.04.2025.
- International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2024). *Tribute to Federico Mayor Zaragoza: A legacy for peace and education*. UNESCO-IESALC. Disponibil pe: <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/tribute-federico-mayor-zaragoza-legacy-peace-and-education> Accesat la: 30.03.2025.

- Iosifescu, Ș. (2000). *Managementul calității* (ediția a II-a). Ed. Economică.
- Iosifescu, Ș. (2007). *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*. Editura 2000.
- Iucu, R. B. (2001). *Instruirea școlară: Perspective teoretice și aplicative*. Polirom. apud Albulescu, I., Catalano, H. (2020). *Sinteze de pedagogie generală*. Editura Didactica Publishing House.
- Jinga, I., Istrate, E. (coord.). (1998). *Manual de pedagogie. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN*. ALL Educational S.A.
- Jurca, A. M., Baci, D., Lustrea, A., et al. (2023). Exploring attitudinal dimensions of inclusive education: Predictive factors among Romanian teachers. *Education Sciences*, 13(12), 1224. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
- Jury, M., Laurence, A., Desombre, C. (2022). *Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes*. *Frontiers in Education*, 7, 1065919. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R. et al. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kowalczyk, P., Jakubczak, J. (2014). New Public Management in education - From school governance to school management. *Human Capital Without Borders: Knowledge and Learning of Quality Life 25-27 June 2014, Portoroz, Slovenia: 1281-1288*. Disponibil pe: <https://toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-09-3/papers/ML14-741.pdf> Accesat la 22.04.2025.
- Lawrence, K. F. (2021). *Neurodiversity: From phenomenology to neurobiology and enhancing technologies* (ed. American Psychiatric Association). Disponibil pe: <https://ereader.perlego.com/1/book/4276177> Accesat la: 16.04.2025.
- Loreman, T., Deppeler, J. (2002). Working towards full inclusion in education. *The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6), 5–8.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23, 82–92.
- Manea, A. D., Stan, C. (2020). Personalitatea cadrului didactic. În I. Albulescu & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogie generală*. Editura Didactica Publishing House, p. 599.

- Manea, C. (2019). *Educația incluzivă și provocările ei*. Editura Universitară.
- Manea, L. (2016). *Accesul la educație a tinerilor cu dizabilități în România, cu focalizare pe învățământul secundar inferior, vocațional și universitar*. Asociația RENINCO România.
- Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. Editura Universitară.
- Marcus, S. (coord.). (1999). *Competența didactică – perspectivă psihologică*. Editura ALL Pedagogic.
- Marini, I. (2017). The history of treatment toward people with disabilities. În I. Marini, N. M. Graf, & M. Millington (Eds.), *Psychosocial aspects of disability* (pp. 1–32). Springer Publishing Company. Disponibil pe: <https://connect.springerpub.com/content/book/978-0-8261-8063-6/part/part01/chapter/ch01> Accesat la: 30.03.2025.
- Mejia-Cardenas, C., Rivard, M., Mestari, Z., Mello, C. (2022). Validation of the multidimensional attitudes toward preschool inclusive education scale in the bilingual context of Québec. *Research in Developmental Disabilities*, 127, 104258. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104258>
- Meyer, A., Rose, D., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Professional Publishing.
- Mihăescu, M., Educarea copiilor din clasele I - IV în spiritul libertății și al responsabilității. În: „Reflecții didactice”. Editura CD PRESS, 2008, nr.4 / 2007 p.113 – 114
- Ministerul Educației Naționale. (1996). *Regulament de organizare și funcționare a învățământului special*.
- Ministerul Educației Naționale. (1999). Ordinul nr. 4378/07.09.1999 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat. Disponibil pe: <https://www.edu.ro/ordin-nr-4378din-07091999-privind-aprobarea-regulamentului-de-organizare-%C8%99i-func%C8%9Bionare-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului-special-%C8%99i-special-integrat> Accesat la: 30.05.2025.
- Ministerul Educației Naționale. (2000). *Ordinul nr. 3634/17.04.2000 privind aprobarea Programului Național „Integrarea și reabilitarea copiilor cu deficiențe în și prin comunitate”*. Disponibil pe <https://www.edu.ro/ordin-3634-2000>. Accesat la 30.05.2025.
- Ministerul Educației Naționale. (2016). *Ordinul nr. 1985/1305/5805/2016 privind metodologia pentru evaluarea și intervenția integrată în cazul copiilor cu dizabilități și/sau cerințe*

- educaționale speciale*. Disponibil pe <https://www.csei2ploiesti.ro/legislatie/>. Accesat la data de 30.03.2025.
- Ministerul Educației Naționale. (2017). *Ordinul nr. 3124/2017 privind aprobarea Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare*. Disponibil pe <https://www.csei2ploiesti.ro/legislatie/>. Accesat la data de 30.03.2025.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2001). *Ordinul nr. 4653/08.10.2001 privind aprobarea metodologiei serviciilor educaționale pentru elevii cu dizabilități integrați în școala publică*. Disponibil pe <https://www.edu.ro/ordin-4653-2001>. Accesat la 30.05.2025.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2002). *Programul Național de Dezvoltare a Resurselor Umane în domeniul educației speciale*. București: M.E.C.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2005). *Asigurarea calității în educație: Ghid metodologic*. București: Editura MarLink.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2005). *Ordinul nr. 5418/08.11.2005 privind organizarea centrelor județene de resurse și asistență educațională*. Disponibil pe <https://www.edu.ro/ordin-5418-2005>. Accesat la 30.05.2025.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2011a). *Ordinul nr. 6552/2011 privind aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, elevilor și tinerilor cu cerințe educaționale speciale*. Disponibil pe <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/134644>. Accesat la data de 30.03.2025.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2011b). *Ordinul nr. 5573/2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat*. Disponibil pe <https://www.csei2ploiesti.ro/legislatie/>. Accesat la data de 30.03.2025.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2011c). *Ordinul nr. 5574/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*. Disponibil pe <https://www.csei2ploiesti.ro/legislatie/>. Accesat la data de 30.03.2025.
- Ministerul Educației. (2022). *Ordinul nr. 4.224 din 6 iulie 2022 privind aprobarea Metodologiei-cadru pentru asigurarea calității programelor de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și de acumulare a creditelor*

- profesionale transferabile*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 722 din 19 iulie 2022. Disponibil pe: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/257617> Accesat la 06.05.2025.
- Ministerul Educației. (2024). *Ordin nr. 7.386 din 11 noiembrie 2024 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ*. Monitorul Oficial nr. 1158 din 20 noiembrie 2024. Disponibil pe <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/291176> Accesa la 12.06.2025.
- Molan, V. (2007). *Management educațional. Managementul învățământului simultan*. Ministerul Educației și Cercetării.
- Moldovan, O., Bălaș-Timar, D. (2006). *Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere*. Editura Universității „Aurel Vlaicu”.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30, 119–134.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*.
- Ne’eman, A., & Pellicano, L. (2022). Neurodiversity as politics. *Human Development*, 66(2), 149–157. <https://doi.org/10.1159/000524277>
- Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică.
- Negovan, V. (2006). *Introducere în psihologia educației* (Ediția a II-a, revăzută și adăugată). București: Editura Universitară, p. 181.
- Negură, I., Papuc, L., Pâslaru, Vl. (2000). Curriculum psihopedagogic de bază. În M. Cojocaru-Borozan, L. Sadovei, L. Papuc, N. Ovcereco (coord.). (2014). *Fundamentele științelor educației. Manual universitar*, UPS "I. Creangă".
- Nicola, I. (1996). *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Nicolaidis, C. (2012). What can physicians learn from the neurodiversity movement? *Virtual Mentor*, 14(6), 503–510.
- Niculescu M. (2010). *Ghid de practică pedagogică pentru tutori – mentori*. Eurobit. Disponibil pe: https://www.academia.edu/17243626/Ghid_de_practic%C4%83_pedagogic%C4%83_pentru_tutori_mentori Accesat la: 15.06.2025.

- Niculescu, R. M. (1996). *Pedagogie generală*. Scorpion.
- Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*. Morgan Kaufmann Publishers.
- Nirje, B. (1976). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. În Flynn, R. J., Nitsch, K. E. (Eds.), *Normalization, Social Integration, and Community Services* (pp. 179–195). PRO-ED.
- Novak, A., Tucker, B. (2021). *Universal Design for Learning: Principles and Practices for Inclusive Education*. IMPress Books.
- O'Brien, J., et al. (1989). *Action for inclusion: How to improve schools by welcoming*. Inclusion Press, p. 8.. Disponibil pe: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358672.pdf> Accesat la 16.04.2025.
- OECD. (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators*. OECD.
- Omadeke, J. (2024). *Mentorship Unlocked. The Science and Art of Setting Yourself Up for Success*. John Wiley & Sons. Disponibil pe: <https://www.perlego.com/book/4373093/mentorship-unlocked-the-science-and-art-of-setting-yourself-up-for-success> pdf?utm_medium=share&utm_source=perlego&utm_campaign=share-book Accesat la: 15.06.2025.
- OMECTS. (2011). Ordinul nr. 5537/2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat.
- OMECTS. (2011b). Ordinul nr. 5574/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.
- Ong, P. (2014). *Neurodiversity and the future of autism*. Disponibil pe: https://priceschool.usc.edu/wp-content/uploads/2013/07/Ong_Neurodiversity.pdf Accesat la: 16.04.2025.
- ONU. (2006). *Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*. Adunarea Generală a Națiunilor Unite. Disponibil pe: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-r.pdf> Accesat la: 30.03.2025.
- Organizația Internațională de Standardizare (ISO). (2000). *ISO 9000:2000 Quality management systems — Fundamentals and vocabulary*. ISO.

- Organizația Mondială a Sănătății și Banca Mondială. (2011). *World report on disability*. Geneva: World Health Organization. Disponibil pe: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability> Accesat la: 12.04.2025.
- Pactul Național pentru Educație. (2008). *Pactul Național pentru Educație*. Disponibil pe: https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2021/07/Pactul_National_pentru_Educatie.pdf Accesat la: 30.05.2025.
- Papuc, I., Bocoș, M. (2017). *Psihopedagogie. Suporturi pentru formarea inițială și continuă*. Cartea Românească Educațional.
- Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene. (2001). *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind cooperarea europeană în evaluarea calității educației școlare* (2001/166/CE). Jurnalul Oficial al Comunităților Europene. Recuperat de la <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32001H0166> Accesat la 12.04.2025
- Parlamentul României. (1995). *Legea Învățământului nr. 84/1995. Republicată*. Monitorul Oficial al României nr. 606/10.12.1999. Disponibil pe <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/6174>. Accesat la data de 30.05.2025.
- Parlamentul României. (1997). *Legea nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic*. Monitorul Oficial al României. Disponibil pe <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/11728>. Accesat la 30.05.2025.
- Parlamentul României. (2003). *Constituția României*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 233 din 21 noiembrie 1991.
- Parlamentul României. (2004). *Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului (republicată)*. Monitorul Oficial al României 159 din 5 martie 2014. https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.http_act?ida=58457 Accesat la 12 aprilie 2025.
- Parlamentul României. (2006) Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 304.
- Parlamentul României. (2006). *Legea nr. 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 1 din 3 ianuarie 2008 (republicare). Disponibil pe: https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.http_act?ida=74413

Accesat la 12 aprilie 2025.

Parlamentul României. (2011). *Legea Educației Naționale nr. 1/2011*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 18 din 10 ianuarie 2011. Disponibil pe: https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htp_act?ida=101120 Accesat la 30 martie 2025.

Parlamentul României. (2020). *Legea nr. 27/2020 privind limba semnelor române*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 258 din 30 martie 2020. Disponibil pe: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/224473> Accesat la 12 aprilie 2025.

Parlamentul României. (2023). *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*. Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023. Disponibil pe: <https://www.isjialomita.ro/files/legi/Legea%20nr.%20198%20din%202023%20a20%C3%8Env%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului%20preuniversitar.pdf> Accesat la 30 mai 2025.

Parlamentul României. (2023b). *Legea nr. 199/2023 privind învățământul superior*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 629 din 7 iulie 2023. Disponibil pe: <https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2024/10/legea-invatamantului-superior-nr-199-2023.pdf> Accesat la 06.05.2025.

Parry, S. B. (1998). Just what is a competency? And why should you care? *Training*, 35(4), 58–64.

Păun, E., Iucu, R. (coord.). (2002). *Educația preșcolară în România*. Polirom.

Păunescu, C., Mușu, I. (1997). *Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual*. Editura Pro Humanitate.

Pânișoară, I. O., Manolescu, M. (2019). *Profesorul de succes*. Polirom.

Pânișoară, I.-O., Pânișoară, G., Sandu, D. (2009). *Managementul carierei didactice*. Polirom.

Perry, A. (2012). Autism beyond pediatrics: Why bioethicists ought to rethink consent in light of chronicity and genetic identity. *Bioethics*, 26(5), 236–241.

Peters, S. J. (2007). "Education for all?": A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98–108. <https://doi.org/10.1177/104420730701800206>

Piaget, J. (1980). *Judecata morală la copil*. Editura Didactică și Pedagogică.

- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. Editura Albatros.
- Potolea, D. (1987). *Structuri pedagogice și dimensiuni structurale în procesele de învățământ*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Rad D., Rede D., Roman A. et al. (2022). Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 goal—a scoping review. *Frontiers in Psychology*. 18 p. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.955833
- Robertson, S. M. (2009). Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: Shifting research and professional focuses onto real-life challenges. *Disability Studies Quarterly*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.18061/dsq.v30i1.1069>
- Robu, V., Stoica, C. M. (2023). Factors Associated with Life Satisfaction among Teachers Working in Primary Education. *Anuarul Universitatii Petre Andrei Din Iasi - Fascicula: Asistenta Sociala, Sociologie, Psihologie*, 29, 352-376. <https://doi.org/10.18662/upasw/29/83>
- Rodrigo, S., Miller-Cochran, S., Roen, D. (2014). DIY mentoring: Developing Personal Learning Networks. *Enculturation: A Journal of Rhetoric, Writing, and Culture*.
- Rolfe, S. (2019). Models of SEND: The impact of political and economic influences on policy and provision. *British Journal of Special Education*, 46(4), 423–444.
- Roman A. (2020). V. Practica pedagogică. Practicantul. in Herlo D. (coord.). *Devenire în profesorat*. (pp. 57-68). Presa Universitară Clujeană.
- Roman, A. (2014). *Evaluarea competențelor. Perspective formative*. Pro Universitaria.
- Romero, L. D. M., Águila, F. D. del, Huarcaya, M. A. C., Ayay, N. T. T. (2024). Self-efficacy in teacher performance and educational productivity: An integrative review. *Multidisciplinary Reviews*, 8(6), 2025175. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025175>
- Rosqvist, H., Chown, N., Stenning, A. (2020). *Neurodiversity studies: A new critical paradigm*. Routledge. Disponibil pe: <https://ereader.perlego.com/1/book/1583840/3> Accesat la: 17.03.2024.
- Roșan, A. (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Polirom. apud CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.0*. Disponibil pe: <https://udlguidelines.cast.org> Accesat la: 07.07.2024.
- Rudică, T. (1998). Devierile comportamentale și combaterea lor. În A. Cosmovici & L. Iacob

- (Eds.), *Psihologie școlară*. Polirom.
- Sălă, A., Popovici, D. V., Racu, A. (2007). *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Univers Pedagogic.
- Sălăgean, S. C. (2019). *Evaluarea, eficientizarea și monitorizarea programelor de educație incluzivă*. În R. Lile (coord.), *Ensuring equal opportunities through educational management and psychopedagogical assistance in European context*. Editura Pro Universitaria.
- Schwartz, B. (1976). *Educația mâine*. Editura Didactică.
- Shepherd, K., Hasazi, S. B. (2008). Leadership for social justice and inclusion. În L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 475–485). SAGE.
- Silver, L. (2005). What are learning disabilities? A publication of the National Information Center for Children and Youth with Disabilities. Disponibil pe: <http://webexemplar.com/portofolio/schoolpsych/learning.htm> Accesat la: 14.05.2024.
- Singer, J. (1998). Odd people in: The birth of community amongst people on the autistic spectrum. A personal exploration of a New Social Movement based on Neurological Diversity, Department of Humanities and Social Sciences, University of Technology.
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. În M. Corker & S. French (Eds.), *Disability discourse* (pp. 59–67). Open UP.
- Stainback, S., Stainback, W., Forest, M. (Eds.). (1998). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, W., Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. New York: Brookes Publishing
- Staker, H., Horn, M. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute.
- Stan, C (2020). *Mentorat și coaching în educație*. Editura Presa Universitară Clujeană. Disponibil pe: https://ccdab.ro/Editura/Publicatii%20cu%20ISSN/Revista_„Impreuna_spre_viitor„_nr_6.pdf Accesat la 15.06.2025.
- Stancu, I. (2005). *Mic tratat de consiliere psihologică și școlară*. Editura SPER.
- Stone, L., Bradley, F. O. (1994). *Elementary and middle school counseling*. Longman Publishers.

- Strategia Națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități” 2016–2020, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 655/2016. *Monitorul Oficial*. Disponibil pe: <https://www.cdep.ro/interpel/2019/r8392A.pdf> Accesat la: 12.04.2025.
- Supriyanto, D. (2019). Teachers’ attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29–37. <https://doi.org/10.21776/ub.IJDS.2019.006.01.4>
- Szász, K., Orbán, R., Gergely, R. H. (2024). Teachers’ attitudes toward inclusive education in Romania: The role of intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 74(2), 65–78.
- Șchiopu, U. (coord.). (1997). *Dicționar enciclopedic de psihologie*. Editura Babel.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l’intention à la mise en œuvre. *Pédagogie Collégiale*, 16(3), 37–41.
- Tilton, L. (2001). *Inclusion: A fresh look — Practical strategies to help all students succeed* (5th ed.). Covington Cove.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Tolofari, S. (2005). Public management reform: A critical perspective. *Public Administration Review*. 65(1): 123-130.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. (2004). *Exceptional Lives: Special Education in Today’s Schools* (4th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. (n.d.). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Data*. Disponibil pe: <https://sites.ed.gov/idea/data/> Accesat la: 30.03.2025.
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Disponibil pe: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf> Accesat la: 30.03.2025.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO/Ministry of Education, Spania.

- UNESCO. (2000). *Forumul Mondial pentru Educație, Dakar, Senegal, 26-28 aprilie 2000: raport final*. UNESCO. Disponibil pe: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117> Accesat la: 30.03.2025.
- UNESCO. (2004). *Educație pentru toți: Imperativul calității. Raport mondial de monitorizare EFA 2005*. UNESCO. Disponibil pe: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138412> Accesat la: 15.04.2025.
- UNESCO. (2015). *Educația 2030: Declarația de la Incheon și Cadrul de Acțiune pentru implementarea Obiectivului de Dezvoltare Durabilă 4*. UNESCO. Disponibil pe: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/> Accesat la: 30.03.2025.
- UNESCO. ISCED. (1997). *International Standard Classification of Education*. Disponibil pe: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf Accesat la: 30.03.2025.
- Ungureanu, C. (2000). *Educația incluzivă: perspective și practici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ungureanu, D. (2000). *Educația integrată și școala incluzivă*. Editura de Vest.
- UNICEF și Ministerul Educației Naționale. (1999). *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli. Ghid managerial*. MEN & UNICEF.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Office of the High Commissioner for Human Rights. Disponibil pe: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> Accesat la: 15.06.2025.
- United Nations. (2015). *Obiectivul de dezvoltare durabilă 4: Asigurarea unei educații incluzive și echitabile de calitate și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți*. Dezvoltare Durabilă – Obiectivele ONU. Disponibil pe: <https://sdgs.un.org/topics/education> Accesat la: 15.06.2025.
- van Steen, T., Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education* 95: 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Verza, E. (1995). *Integrarea școlară a copiilor cu nevoi speciale*. Editura Didactică și Pedagogică.

- Verza, E. (1995). *Psihopedagogie specială*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Verza, E. (1998). *Copiii cu cerințe educative speciale*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Verza, E. (1998). *Psihopedagogie specială*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Vlăsceanu, L. (Coord.), Neculau, A., Miroiu, A., Mărginean, I., & Potolea, D. (2002). *Școala la răscruce: Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact* (Vol. 1). Polirom.
- Vrăsmaș, E., Vrăsmaș, T. (1993). Copiii cu cerințe educative speciale. *Revista de educație specială*. 1/1993, 1, 5–10.
- Vrăsmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*. Editura Aramis.
- Vrăsmaș, T. (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*. UNICEF.
- Vrăsmaș, T. (2015). *Cerințele speciale și dizabilitatea în educație. O perspectivă internațională*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Vrăsmaș, T., Preda, V. (2015). *Practici bune în educația incluzivă din grădinițe*. UNICEF, MENCS, RENINCO.
- Vrăsmaș, T., Vrăsmaș, E. (2021). *Pe drumul spre educația incluzivă în România. Contribuția Rețelei RENINCO*. <https://doi.org/10.5682/9786062813697>
- Vrăsmaș, T., Daunt, P., & Mușu, I. (1996). *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. UNICEF România.
- Walker, N. (2014, September 27). *Neurodiversity: Some basic terms & definitions*. Disponibil pe: <https://neuroqueer.com/neurodiversityterms-and-definitions/> Accesat la: 16.04.2025.
- Wang, J., Odell, S.J., Schwille, S.A. (2008). Effect of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*. 59(2): 132–152. DOI: 10.1177/0022487107314002
- Watson, S. F. (2009). Barriers to inclusive education in Ireland: The case for pupils with a diagnosis of intellectual and/or pervasive developmental disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 277–284. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00583.x>
- World Conference on Education for All. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. UNESCO.

Disponibil pe: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000127583> Accesat la: 30.03.2025.

Yan G., Bernard G., Nora B. et al. (2021). Predictors of Teachers' Self-Efficacy in Teaching EFL: An Examination of "Nativeness" and Teachers' Training. *Frontiers in Education*. 6: 10p. doi: 10.3389/educ.2021.729271

Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (1993). *Dicționar de sociologie*. Editura Babel.

Zani, B., Palmonari, A. (2003). *Manual de psihologia comunității*. Polirom.

Zapata, P. Y., Brooks, R. (2017). Adapting Unstoppable Learning (How to Differentiate Instruction to Improve Student Success at All Learning Levels). Eds. Fisher D. & Frey N. Solution Tree Press.

Anexele lucrării

Anexa 1 - Planificarea activității pe module

https://docs.google.com/document/d/1UmywgifcVELOpekVSeUNoe6SOnQi_B2cAMRU78An4iQ/edit?usp=sharing

Anexa 2 - Fișa de identitate a programului de formare

<https://docs.google.com/document/d/1iKjPd9ebJuzDBUmuDaRkBdCH7jCc7PrXjuDcdrwUz10/edit?usp=sharing>

Anexa 3 - Ghid de interviu cu profesori

https://docs.google.com/document/d/1UG8gPMwYy_PaY7x1H4T7Q24ah0mgZ8guCGNzA9xbuB4/edit?usp=sharing-

Anexa 4 - Ghid interviu părinți

https://docs.google.com/document/d/1QFNnyQ4YloFw9IMwv8kf91VQ95GwRkt1UgdOkwtgUN0/edit?usp=drive_link-

Anexa 5 - Chestionarul

<https://forms.gle/kFKRyDnC2h66m5Gf8>

Anexa 6 - Ghid interviu focus grup

https://docs.google.com/document/d/1O-EYV6pJz3XqUnRwqZIFeEw4dWhtmndx16r39VbK8WA/edit?usp=drive_link-

Anexa nr. 7 - Testele de normalitate privind distribuția datelor

https://docs.google.com/document/d/15ae_4R9Y-M4jnElyvtEjZuHB9dWyLV2swVETf-uDayU/edit?usp=sharing