



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Școala doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”

Rezumatul extins al

TEZEI DE DOCTORAT

**Impactul unui program de intervenție multidimensională asupra
performanțelor școlare și a stării de bine subiective în rândul elevilor din clasa
a IX-a cu nevoi educaționale speciale integrați
în școli secundare de masă din Israel**

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT

Prof. Univ. Dr. Mușata Bocoș

DOCTORAND

Doctorand: Yael Tsafrir

Lista publicațiilor

1. Sabbadini, L., Tsafir, Y., & Iurato, E. (2005). *Protocollo per la valutazione delle abilità prassiche e della coordinazione motoria (APCM) [Protocol pentru evaluarea abilităților praxice și a coordonării motorii (APCM)]*. Springer.
2. Tsafir, Y., & Bocoș, M. (2023). Integrarea în grup a elevilor cu nevoi educaționale speciale în școlile de învățământ general. *Educatia 21*, 25, 213–222.
<https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.23>
3. Tsafir, Y., & Bocoș, M. (2026). Impactul unei intervenții privind dezvoltarea psihomotorie, a voinței și emoțională asupra rezultatelor școlare și a stării de bine în rândul adolescenților cu nevoi educaționale speciale. *Educatia 21* (în curs de publicare).
4. Tsafir, Y., & Bocoș, M. (2026). Părerile scrise ale adolescenților cu nevoi educaționale speciale în urma programului de intervenție MEPAS.

<i>Concept cheie</i>	<i>Definiție</i>
Performanța școlară	Măsura în care elevii obțin cu succes rezultate școlare în mediul educațional, adesea măsurată prin note și scoruri standardizate.
Motivația academică	Procese psihologice care inițiază, direcționează și susțin implicarea și perseverența elevilor.
Autoeficacitatea școlară	Încrederea elevilor în propria capacitate de a îndeplini cu succes sarcinile academice și de a atinge obiectivele educaționale.
Adolescența	O etapă de dezvoltare situată între copilărie și maturitate, caracterizată de schimbări rapide la nivel biologic, cognitiv, psihologic, emoțional și social.
Incluziune	O abordare educațională care promovează accesul echitabil, participarea, sentimentul de apartenență și succesul pentru toți elevii, indiferent de abilitățile lor sau de nevoile educaționale speciale, în cadrul sistemului de învățământ de masă.
Clasă de educație specială	Un cadru educațional specializat din cadrul școlilor de tip general, care oferă instruire individualizată și sprijin adecvat elevilor cu nevoi educaționale speciale.
Stare de bine subiectivă	Evaluarea cognitivă și emoțională a calității vieții de către indivizi, incluzând satisfacția față de viață, prezența emoțiilor pozitive și absența relativă a emoțiilor negative.

Cuprins

INTRODUCERE	1
Context și obiective	1
Fundamentul teoretic și analiza literaturii de specialitate.....	1
Metodologia	2
Structura lucrării	2
PARTEA I – FUNDAMENTE TEORETICE.....	2
CAPITOLUL 1: CONTEXT TEORETIC.....	2
1.1 Teoria autodeterminării	2
1.2 Un model integrativ al controlului efortului	2
1.3 Teoria sistemelor dinamice	2
1.4 Teoria autoeficacității socio-cognitive	3
1.5 Teoria psihologiei pozitive, educația pozitivă, pedagogia pozitivă	3
1.6 Rezumatul cadrului teoretic	3
CAPITOLUL 2: EDUCAȚIA INCLUZIVĂ PENTRU ADOLESCENȚI: O ANALIZĂ A REZULTATELOR ȘCOLARE.....	4
2.1 Nevoile educaționale speciale.....	4
2.1.1 Punctele de vedere ale elevilor și părinților în educația specială	4
2.2 Educația incluzivă.....	5
2.3 Adolescența.....	5
2.3.1 Funcționarea zilnică a adolescenților cu nevoi educaționale speciale.....	5
2.4 Performanța școlară	6

2.5 Motivația școlară.....	6
2.6 Autoeficacitatea școlară	6
2.7 Activități psihomotorii	6
2.8 Starea de bine subiectivă.....	6
2.9 Activități de dezvoltare emoțională	7
2.10 Rezumatul analizei literaturii de specialitate	7
2.11 Formularea problemei	7
2.12 Lacune în cunoaștere	7
PARTEA A II-a – CERCETĂRILE ȘTIINȚIFICE APLICATIVE	8
CAPITOLUL 3: COORDONATELE ȘI PROIECTAREA CERCETĂRII.....	8
3.1 Scopul cercetării	8
3.2 Obiectivele cercetării	8
3.3 Întrebările de cercetare.....	8
3.4 Ipotezele cercetării	9
3.5 Variabilele cercetării	10
3.6 Proiectarea bazată pe metode mixte.....	10
3.7 Cele patru studii ale cercetării	10
3.8 Validitate, fiabilitate, triangulare și generalizare	12
Validitatea	12
Fiabilitatea	12
Triangulația.....	12
Generalizarea	12
3.9 Considerații etice	12

PARTEA A III-a – STUDIILE DIN CADRUL CERCETĂRII 13

CAPITOLUL 4: STUDIUL 1 – VALIDAREA DE CĂTRE EXPERȚI A PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE MEPAS..... 13

4.1 Obiectivul.....	13
4.2 Întrebarea	13
4.3 Programul de intervenție MEPAS.....	13
4.3.1 Justificarea programului	13
4.3.2 Obiectivele programului	14
4.3.3 Activitățile programului.....	14
4.3.4 Procedura	14
4.3.5 Caracterul unic al programului	14
4.4 Participanți	15
4.5 Metoda și instrumentul	15
4.6 Procedura	16
4.7 Analiza datelor	16
4.8 Etica	16
4.9 Rezultatele validării de către experți (studiul 1).....	16
4.9.1 Rezultate cantitative	16
4.9.2 Rezultate calitative	17
4.10 Discuție privind rezultatele studiului 1	17
4.11 Concluzii și implicații ale studiului 1	17

CAPITOLUL 5: STUDIUL 2 – EVALUAREA IMPACTULUI PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE MEPAS ASUPRA PARTICIPANȚILOR..... 18

5.1 Obiective.....	18
5.2 Întrebări.....	18
5.3 Ipoteze.....	18
5.4 Participanți.....	18
5.5 Metodă și instrumente.....	19
5.6 Procedura	20
5.7 Analiza datelor	21
5.8 Etica	21
5.9 Rezultatele evaluării impactului programului de intervenție MEPAS asupra participanților (studiul 2).....	21
5.9.1 Rezultatele studiului corelațional	21
5.9.2 Rezultatele studiului experimental	21
5.9.2.1 Performanța școlară	22
5.9.2.2 Motivația școlară	22
5.9.2.3 Autoeficacitatea școlară	23
5.9.2.4 Starea de bine subiectivă	23
5.9.2.5 Efectul tipurilor de dizabilități.....	23
5.10 Discuție privind evaluarea impactului programului de intervenție MEPAS asupra participanților (studiul 2)	24
5.11 Concluziile studiului 2	24
5.12 Implicații ale studiului 2	25

CAPITOLUL 6: STUDIUL 3 – O ANALIZĂ CALITATIVĂ A PERCEPȚIEI ELEVILOR ASUPRA ȘCOLII ȘI A ÎNVĂȚĂRII DUPĂ PARTICIPAREA LA MEPAS 25

6.1 Obiectiv.....	25
6.2 Întrebare	25
6.3 Participanți	25
6.4 Metodă și instrument	25
6.5 Procedură	25
6.6 Analiza datelor	26
6.7 Etica	26
6.8 Constatări privind percepțiile elevilor asupra atitudinilor lor față de școală și învățare (studiul 3)	26
6.8.1 Analize calitative suplimentare.....	27
6.8.1.1 Metacogniția	27
6.8.1.2 Domeniul social	28
6.8.1.3 Evaluarea programului de intervenție MEPAS.....	28
6.9 Analiza percepțiilor elevilor asupra atitudinii lor față de școală și învățare (studiul 3)	28
6.10 Concluziile studiului 3	29
6.11 Implicațiile studiului 3	29

CAPITOLUL 7: STUDIUL 4 – ANALIZA PERCEPȚIILOR PĂRINȚILOR CU PRIVIRE LA CONTRIBUȚIA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE MEPAS LA VIAȚA DE ZI CU ZI. 29

7.1 Obiectiv.....	29
7.2 Întrebare	29
7.3 Participanți	30
7.4 Metode și instrumente.....	30
7.5 Procedură	30

7.6 Analiza datelor	30
7.7 Etica	30
7.8 Constatările privind percepțiile părinților asupra contribuției programului de intervenție MEPAS la viața de zi cu zi (studiul 4)	30
7.8.1 Autoreglare, autonomie, responsabilitate și schimbare comportamentală	31
7.8.2 Starea de bine emoțională și starea de spirit pozitivă	31
7.8.3 Relațiile familiale și sociale	32
7.8.4 Învățarea și comportamentul școlar	32
7.8.5 Valoarea percepută și contribuția programului	32
7.9 Discuție privind percepțiile părinților (studiul 4)	32
7.10 Concluziile studiului 4	32
7.11 Implicațiile studiului 4	33
PARTEA A IV-a: DISCUȚII GENERALE, CONCLUZII ȘI IMPLICAȚII	33
IV.1 Discuții generale	33
IV.2 Concluzii generale	35
IV.3 Implicații educaționale	35
IV.4 Contribuția cercetării la cunoaștere	35
IV.5 Limitări generale ale cercetării	36
IV.6 Recomandări educaționale	36
IV.7 Cercetări viitoare	37
BIBLIOGRAFIE	38

Tabelul figurilor

Figura 1 Interrelațiile dintre componentele teoretice.....	4
Figura 2 Cadrul conceptual al programului de intervenție MEPAS	15

Lista tabelelor

Tabelul 1 Rezumatul studiilor din cercetarea actuală	11
Tabelul 2 Rezumatul temelor studiului 3.....	26
Tabelul 3 Rezumatul temelor studiului 4.....	31

Glosar de abrevieri

DST – Teoria sistemelor dinamice

IMEC – Modelul integrativ al controlului efortiv

MSS – Școală generală

MSSS – Școală secundară de masă

SDT – Teoria autodeterminării

SE – Educație specială

SEN – Nevoi educaționale speciale

SES – Școală de educație specială

SWB – Stare de bine subiectivă

A avea nevoi educaționale speciale nu este o alegere,
dar alegerea de a da tot ce avem mai bun, este.

REZUMAT

Ca parte a efortului global de incluziune, elevii cu nevoi educaționale speciale (SEN) frecventează clase de educație specială (SE) în cadrul școlilor de învățământ general (MSS), confruntându-se, adesea, cu provocări academice și psihologice. Prezenta cercetare, realizată prin metode mixte, a examinat impactul programului de intervenție MEPAS asupra performanței școlare, motivației școlare, autoeficacității școlare și bunăstării subiective (SWB) a 131 de elevi din clasa a IX-a cu SEN din Israel (68 în grupul de intervenție; 63 în grupul de control). Performanța școlară, motivația școlară autonomă și controlată, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă au fost măsurate cantitativ înainte, la jumătatea și după intervenție, iar complementar, au fost realizate interviuri calitative cu elevii și părinții. Rezultatele au evidențiat îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește performanța școlară, motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă în rândul elevilor din grupul de intervenție, comparativ cu grupul de control. Nu s-au constatat diferențe între diferitele tipuri de dizabilități. Rezultatele calitative au susținut rezultatele cantitative și au evidențiat schimbări pozitive în aspectele școlare, emoționale și sociale ale învățării la școală și în viața de zi cu zi. Aceste rezultate sugerează că o intervenție multidimensională și structurată, precum MEPAS, poate contribui atât la ameliorarea rezultatelor școlare, cât și la asigurarea bunăstării adolescenților cu CES.

Cuvinte-cheie: performanță școlară, motivație școlară, autoeficacitate școlară, adolescenți, incluziune, clasă de educație specială, stare de bine subiectivă

INTRODUCERE

Context și obiective

La nivel mondial, inclusiv în Israel, un număr tot mai mare de elevi cu nevoi educaționale speciale (SEN) frecventează clase de educație specială (SE) în cadrul școlilor de învățământ de masă (MSS), ca parte a procesului de incluziune. În ciuda acestor eforturi, adolescenții cu SEN prezintă adesea performanțe școlare și un nivel de stare de bine subiectivă (SWB) mai scăzute decât colegii lor fără SEN, iar cercetările axate pe această populație rămân limitate.

Prezenta cercetare a examinat impactul programului de intervenție „Promovarea dezvoltării psihomotorii și emoționale pentru îmbunătățirea performanțelor academice și a bunăstării subiective” (MEPAS) asupra elevilor din clasa a IX-a cu SEN care frecventează clase de SE în cadrul școlilor secundare de masă (MSSS). S-a analizat efectul acestuia asupra performanțelor școlare la limba ebraică și matematică, motivației școlare autonome și controlate, autoeficacității școlare și bunăstării subiective (SWB), precum și percepțiile elevilor și ale părinților cu privire la impactul său asupra vieții școlare și cotidiene.

Fundamentul teoretic și analiza literaturii de specialitate

Fundamentul teoretic s-a bazat pe doi piloni complementari: primul a integrat Teoria autodeterminării (SDT; Ryan & Deci, 2000), Modelul integrativ al controlului efortului (IMEC; André et al., 2019), Teoria sistemelor dinamice (DST; Thelen & Smith, 1994) și Teoria autoeficacității socio-cognitive (Bandura, 1977), care explică procesele motivaționale, de autoreglare, cognitive și emoționale care stau la baza învățării și adaptării. Al doilea pilon a integrat Psihologia Pozitivă (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), Educația Pozitivă și Pedagogia Pozitivă, punând accentul pe punctele lor forte în asigurarea bunăstării și mediilor educaționale favorabile.

Analiza literaturii de specialitate a examinat performanța școlară, motivația școlară, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă (SWB) în rândul adolescenților cu CES în medii educaționale incluzive, precum și rațiunea și relevanța intervențiilor structurate. Această analiză a evidențiat o performanță școlară și o stare de bine subiectivă mai scăzute, importanța motivației școlare autonome și a autoeficacității școlare, relația reciprocă dintre performanța școlară și starea de bine subiectivă în timpul adolescenței, perspectivele elevilor și ale părinților, precum și contribuția potențială a intervențiilor structurate.

Metodologia

Cercetarea de față a utilizat un design bazat pe metode mixte, cuprinzând patru studii complementare: validarea de către experți, prin metode mixte, a programului de intervenție MEPAS; analize cantitative ale testelor standardizate și ale chestionarelor administrate în trei momente diferite; precum și analize calitative tematice și lingvistice ale percepțiilor elevilor și părinților.

Structura lucrării

Teza cuprinde patru părți: fundamentul teoretic, metodologia, patru studii empirice și discuțiile generale.

PARTEA I – FUNDAMENTE TEORETICE

CAPITOLUL 1: CONTEXT TEORETIC

1.1 Teoria autodeterminării (SDT; Ryan și Deci, 2000)

Teoria autodeterminării (SDT) explică natura motivației și a autoreglării (Ryan & Deci, 2000, 2017). În contexte educaționale, SDT face distincția între motivația autonomă (care presupune motivație intrinsecă și autoreglare) și motivația controlată (care presupune reglare externă și introjectată). Conform Teoriei nevoilor psihologice de bază, satisfacerea nevoilor elevilor de autonomie, competență și apartenență promovează motivația autonomă, în timp ce nesatisfacerea acestor nevoi este asociată cu motivația controlată și cu un nivel mai scăzut de stare de bine (Ryan & Deci, 2000, 2017, 2020). Aceste principii sunt relevante pentru adolescenții cu CES, care beneficiază de medii educaționale care răspund nevoilor lor (Hornstra et al., 2023; Ryan & Deci, 2017).

1.2 Un model integrativ al controlului efortului (André, Audiffren și Baumeister, 2019)

Modelul integrativ al controlului efortului (IMEC) descrie controlul efortului ca un proces care gestionează atenția, comportamentul și emoțiile în timpul rezolvării sarcinilor mentale și fizice provocatoare. Activitățile psihomotorii și volitive repetate consolidează controlul efortului și promovează persistența, autoreglarea și implicarea, chiar și în contextul oboselii (Audiffren & André, 2019; Audiffren et al., 2022). Aceste idei sunt deosebit de importante pentru adolescenții cu CES, care se confruntă adesea cu provocări legate de atenție, reglare comportamentală și emoțională, precum și de susținerea efortului necesar finalizării sarcinilor de învățare (persistența în sarcină).

1.3 Teoria sistemelor dinamice (DST; Thelen și Smith, 1994)

Teoria sistemelor dinamice (DST) privește dezvoltarea motorie ca un proces neliniar care rezultă din interacțiunea dintre individ, sarcină și mediu (Thelen & Smith, 1994). Prin explorare,

practică repetată și datorită plasticității cerebrale, experiențele motorii-cognitive promovează auto-organizarea și dezvoltarea adaptativă (Jabès & Nelson, 2014; Spencer et al., 2006, 2011). Aceste procese pot sprijini învățarea și dezvoltarea în rândul adolescenților cu CES.

1.4 Teoria autoeficacității socio-cognitive (Bandura, 1977)

Teoria auto-eficacității socio-cognitive definește auto-eficacitatea ca fiind credința persoanelor în propria lor capacitate de a îndeplini sarcini specifice, aceasta influențând efortul, perseverența și performanța (Bandura, 1977, 1986, 1997). Autoeficacitatea școlară se dezvoltă prin experiențe de cunoaștere a materiei, învățare socială și încurajare externă și este asociată cu un nivel mai ridicat de implicare și perseverență (Bandura, 1986; Pajares, 1996). Elevii cu CES raportează adesea o autoeficacitate academică mai scăzută, ceea ce subliniază importanța experiențelor educaționale de sprijin.

1.5 Teoria psihologiei pozitive, educația pozitivă, pedagogia pozitivă (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000)

Psihologia pozitivă promovează dezvoltarea optimă și starea de bine prin cultivarea emoțiilor pozitive, valorificarea punctelor forte ale caracterului, calităților personale și a resurselor individuale, dezvoltarea rezilienței și construirea unor relații de sprijin (Seligman, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Educația pozitivă și pedagogia pozitivă transpun aceste principii în mediul școlar prin valorificarea punctelor forte și a potențialului fiecărui elev, promovarea unui climat de învățare suportiv, susținerea autonomiei în procesul de învățare și crearea unor oportunități de succes, în special pentru elevii cu CES (Gaitas et al., 2025; Seligman et al., 2009; Zhang et al., 2022).

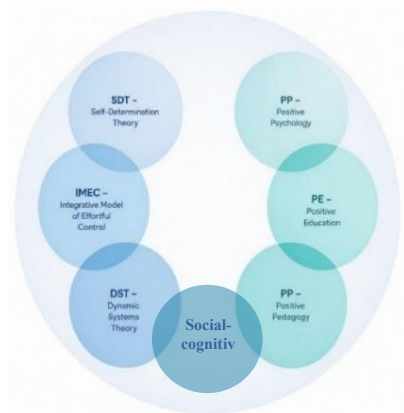
1.6 Rezumatul cadrului teoretic

Fundamentul teoretic a integrat perspective complementare privind motivația, controlul efortului, autoeficacitatea, starea de bine subiectivă (SWB) și mediile educaționale pozitive. Împreună, aceste teorii oferă un cadru conceptual pentru înțelegerea învățării, dezvoltării și adaptării în rândul adolescenților cu nevoi educaționale speciale (SEN).

Figura 1 ilustrează cadrul teoretic care stă la baza prezentei cercetări.

Figura 1

Interrelațiile dintre componentele teoretice



Următorul capitol trece în revistă literatura de specialitate relevantă pentru a identifica lacunele în cunoașterea adolescenților cu CES din clasele de educație specială de la MSSS și oferă contextul pentru cercetarea actuală.

CAPITOLUL 2: EDUCAȚIA INCLUZIVĂ PENTRU ADOLESCENȚI: O ANALIZĂ A REZULTATELOR ȘCOLARE

2.1 Nevoi educaționale speciale

Termenul „nevoi educaționale speciale” (SEN) se referă la un grup eterogen de elevi care au nevoie de sprijin educațional suplimentar pentru a participa în mod eficient la activitățile școlare (OCDE, 2020; UNESCO, 2017, 2020). Elevii cu nevoi educaționale speciale pot prezenta diverse tipuri de dizabilități care le afectează participarea la procesul educațional (UNESCO, 2015, 2020).

În ultimele câteva decenii, sistemele educaționale din întreaga lume au adoptat din ce în ce mai mult educația incluzivă, un număr tot mai mare de elevi cu SEN frecventând școlile de învățământ de masă (MSS) și beneficiind în același timp de sprijin adaptat nevoilor lor individuale (OCDE, 2020; UNESCO, 2020). În Israel, elevii cu CES frecventează școli de educație specială (SES), clase de educație specială din cadrul școlilor de învățământ de masă sau clase incluzive din cadrul școlilor de învățământ de masă, continuând tendința spre incluziune (Biroul Central de Statistică al Israelului, 2022; Waissblai, 2023).

2.1.1 Suportul elevilor și al părinților în educația specială

Cercetările recente recunosc din ce în ce mai mult importanța includerii perspectivelor elevilor cu CES și ale părinților acestora pentru a înțelege mai bine experiențele lor educaționale și pentru a îmbunătăți practicile educaționale (McNally et al., 2025; Woodcock, 2025). Elevii oferă

perspective unice asupra experiențelor lor școlare (Lindsay et al., 2023; McNally et al., 2025; Woodcock, 2025), în timp ce părinții oferă perspective complementare privind implicarea academică, starea de bine emoțională și funcționarea în viața de zi cu zi (Baker et al., 2021; Mann et al., 2024). Împreună, aceste perspective oferă o înțelegere mai cuprinzătoare a adolescenților cu CES.

2.2 Educația incluzivă

Educația incluzivă a devenit un obiectiv din ce în ce mai central pentru sistemele educaționale din întreaga lume, având ca scop oferirea, pentru elevii cu CES șanse egale de a participa, de a învăța și de a se dezvolta în cadrul sistemelor educaționale (UNESCO, 1994, 2020). Dincolo de simpla integrare fizică în mediul școlar, incluziunea pune accentul pe participarea semnificativă la activitățile educaționale, implicarea activă în procesul de învățare, dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitatea școlară și accesul la sprijin educațional adecvat (Lindsay et al., 2023; UNESCO, 2022). O incluziune reușită necesită sprijin profesional adecvat, resurse și formare profesională, însă provocările persistă la nivel internațional (Kauffman & Hornby, 2020) și în Israel (Blass, 2022; Liplevski et al., 2024).

O incluziune educațională autentică necesită sprijin profesional adecvat, resurse suficiente și formarea continuă a personalului didactic. Cu toate acestea, implementarea educației incluzive continuă să fie însoțită de provocări semnificative atât la nivel internațional (Kauffman & Hornby, 2020), cât și în Israel (Blass, 2022; Liplevski et al., 2024).

2.3 Adolescența

Adolescența este o perioadă de dezvoltare caracterizată de schimbări rapide, cerințe academice și sociale tot mai mari, precum și de nevoia de autonomie, competență și relaționare (Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020). În această perioadă, motivația academică, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă (SWB) sunt adesea în scădere, ceea ce face ca învățarea și adaptarea să devină mai dificile (Lei et al., 2022; Macakova & Wood, 2022; Sainio et al., 2021). Aceste provocări pot fi mai mari în rândul adolescenților cu CES, care manifestă adesea rezultate școlare, motivație școlară, autoeficacitate școlară și stare de bine subiectivă mai scăzute (Goldan et al., 2022; Van Herwegen et al., 2024).

2.3.1 Funcționarea zilnică a adolescenților cu nevoi educaționale speciale

Adolescența aduce cu sine cerințe tot mai mari de autonomie, autogestionare, reglare emoțională și funcționare independentă în viața de zi cu zi (American Psychological Association,

2002). Aceste cerințe pot fi mai mari pentru adolescenții cu CES, care au adesea nevoie de sprijin în ceea ce privește rutinele zilnice la școală și în afara acesteia (Baker et al., 2021; Lei et al., 2021).

2.4 Performanța școlară

Performanța școlară reflectă procesul de învățare și progresul educațional al elevilor și este influențată de factori cognitivi, motivaționali, emoționali și de mediu (Burns et al., 2020; OCDE, 2022). Adolescenții cu CES înregistrează în mod constant rezultate școlare mai slabe decât colegii lor fără CES. Mediile educaționale favorabile și sprijinul educațional adecvat pot îmbunătăți rezultatele școlare (Bondebjerg et al., 2023; Goldan et al., 2022).

2.5 Motivația școlară

Motivația academică stimulează implicarea elevilor în procesul de învățare și este esențială pentru performanța academică (Koenka, 2020). Elevii cu CES manifestă adesea o motivație autonomă mai scăzută și o dependență mai mare de motivația controlată. Mediile educaționale favorabile pot promova motivația școlară (Loopers et al., 2023; Martin, 2021).

2.6 Autoeficacitatea școlară

Autoeficacitatea academică se referă la încrederea elevilor în propria capacitate de a reuși din punct de vedere academic (Bandura, 1993). Elevii cu CES raportează adesea o autoeficacitate academică mai scăzută, în timp ce experiențele educaționale de sprijin și feedback-ul semnificativ au consolidat convingerile academice pozitive (Margolis & McCabe, 2004; Solberg et al., 2012; Schlichtenhorst, 2026).

2.7 Activități psihomotorii

Activitățile psihomotorii integrează procese motorii, cognitive și emoționale. Exersarea repetată poate consolida atenția, controlul efortului, autoreglarea și funcționarea adaptativă, contribuind la funcționarea academică și la starea de bine a elevilor (André et al., 2019; de Greeff et al., 2018).

2.8 Starea de bine subiectivă

Starea de bine subiectivă (SWB) reflectă emoțiile pozitive și satisfacția de viață și este asociată cu implicarea și performanța academică (Howard et al., 2021; Seligman, 2011). Adolescenții cu CES din MSSS raportează, în general, un SWB mai scăzut decât colegii fără CES și cei din SES, în timp ce mediile educaționale de sprijin sunt asociate cu un SWB mai ridicat (Blanck et al., 2025; Goldan et al., 2022; Pozas et al., 2023; Rathmann et al., 2018).

2.9 Activități de dezvoltare emoțională

Colorarea mandalelor și desenul liber au fost asociate cu reducerea anxietății, îmbunătățirea reglării emoționale și cu un nivel mai ridicat de stare de bine subiectivă (SWB), existând unele dovezi privind îmbunătățirea atenției și a implicării școlare (Carsley & Heath, 2018, 2020; Jakobsson Støre & Jakobsson, 2022).

2.10 Rezumatul analizei literaturii de specialitate

Literatura de specialitate analizată în prezenta teză a arătat că adolescenții cu CES din mediile educaționale incluzive prezintă adesea rezultate școlare, motivație autonomă, autoeficacitate academică și stare de bine subiectivă mai scăzute decât colegii lor. De asemenea, a evidențiat relația reciprocă dintre rezultatele școlare și starea de bine subiectivă, precum și potențialul intervențiilor structurate de a favoriza rezultate pozitive atât în plan academic, cât și în plan socioemoțional.

2.11 Formularea problemei

În ciuda eforturilor continue de promovare a incluziunii în educație, elevii din școlile de învățământ de masă continuă să se confrunte cu provocări academice, motivaționale și sociale. Adolescenții cu CES care frecventează clase de educație specială (ES) în cadrul școlilor de învățământ de masă continuă adesea să se confrunte cu provocări academice, motivaționale și socio-emoționale. Aceștia prezintă adesea rezultate școlare, motivație școlară autonomă, autoeficacitate școlară și stare de bine subiectivă mai scăzute decât colegii lor fără CES, în ciuda sprijinului educațional de care beneficiază.

2.12 Lacune în cunoaștere

Deși numeroase cercetări au examinat incluziunea elevilor cu CES în școlile de masă (MSS), și au realizat inclusiv comparații cu colegii fără CES și cu colegii cu CES din învățământul special (SES), sunt disponibile mai puține dovezi privind adolescenții care frecventează clase de ES în cadrul școlilor de masă cu clase speciale (MSSS). Dovezile provenite din intervenții structurate și validate pentru această populație rămân limitate. Prin urmare, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a identifica modalități eficiente de promovare a performanței școlare, a motivației școlare autonome, a autoeficacității școlare și a bunăstării subiective (SWB) în rândul adolescenților care frecventează clase de ES în cadrul școlilor de masă cu clase speciale (MSSS).

Următoarea parte prezintă metodologia și designul cercetării actuale.

PARTEA a II-a – CERCETĂRILE ȘTIINȚIFICE APLICATIVE

CAPITOLUL 3: COORDONATELE ȘI PROIECTAREA CERCETĂRII

3.1 Scopul cercetării

Evaluarea impactului unui program de intervenție constând în activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională în rândul elevilor din clasa a IX-a cu nevoi educaționale speciale (SEN) care frecventează clase de educație specială (SE) în școlile secundare de tip general (MSSS) din Israel asupra performanței lor școlare, motivației academice autonome, motivației academice controlate, autoeficacității academice și bunăstării subiective (SWB).

3.2 Obiectivele cercetării

1. Evaluarea contribuției participării elevilor din clasa a IX-a cu SEN care frecventează clase de SE în cadrul MSSS la programul de intervenție „MEPAS” (Promovarea aspectelor academice și a bunăstării subiective prin dezvoltarea psihomotorie și emoțională), care constă în activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, la performanța lor academică la limba ebraică și matematică, la motivația academică autonomă, la autoeficacitatea academică și la SWB.
2. Analiza relațiilor dintre performanța academică la limba ebraică și matematică și motivația academică autonomă, motivația academică controlată, autoeficacitatea academică și starea de bine subiectivă în rândul elevilor din clasa a IX-a cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS.
3. Analiza implicațiilor programului de intervenție MEPAS, care constă în activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, asupra funcționării academice și a învățării la școală, așa cum sunt percepute de elevi.
4. Analiza implicațiilor programului de intervenție MEPAS asupra vieții cotidiene în afara școlii în rândul participanților, așa cum este percepută de părinții acestora.

3.3 Întrebările de cercetare

1) Care sunt relațiile dintre performanța școlară și motivația academică autonomă, motivația academică controlată, autoeficacitatea academică și starea de bine subiectivă în rândul elevilor din clasa a IX-a cu CES care frecventează clasele de educație specială la MSSS?

Întrebările 2-5 se referă la posibilele schimbări survenite la elevii de clasa a IX-a cu CES, care frecventează clasele SE la MSSS, în urma participării la programul de intervenție MEPAS, constând în activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, în ceea ce privește: performanțele

școlare la limba ebraică și matematică (întrebarea 2), motivația școlară autonomă și controlată (întrebarea 3), autoeficacitatea școlară (întrebarea 4), starea de bine subiectivă (întrebarea 5).

6) Care sunt implicațiile participării la programul de intervenție, care constă în activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, asupra vieții școlare și a procesului de învățare (rezultate școlare, motivație școlară, autoeficacitate școlară și stare de bine subiectivă), așa cum sunt percepute de elevii din clasa a IX-a cu CES care frecventează clasele SE la MSSS și au participat la programul de intervenție MEPAS?

7) Care sunt implicațiile participării la programul de intervenție MEPAS, care constă în activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, asupra vieții cotidiene în afara școlii pentru elevii din clasa a IX-a cu CES care frecventează clasele de educație specială la MSSS, așa cum sunt percepute de părinții lor?

3.4 Ipotezele cercetării

Ipotezele prezentei cercetări au fost:

H1. Performanța școlară va fi corelată pozitiv cu motivația școlară autonomă, motivația școlară controlată, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă (SWB) în rândul participanților din rândul elevilor de clasa a IX-a cu CES din clasele de educație specială de la MSSS.

H2. Performanța școlară la limba ebraică și matematică în rândul participanților va crește în urma participării la programul de intervenție MEPAS.

H3. Motivația școlară autonomă în rândul participanților va crește în urma participării la programul de intervenție MEPAS. În ceea ce privește motivația școlară controlată, nu se va produce nicio schimbare în urma participării la intervenția MEPAS.

H4. Autoeficacitatea școlară a participanților va crește în urma participării la programul de intervenție MEPAS.

H5. Starea de bine subiectivă a participanților va crește în urma participării la programul de intervenție MEPAS.

H6. Se vor ameliora atitudinea față de școală și de învățare, precum și comportamentele elevilor din programul de intervenție.

H7. Părinții vor raporta un impact pozitiv al programului de intervenție asupra comportamentelor din viața de zi cu zi ale copiilor lor în afara școlii.

3.5 Variabilele cercetării

Variabila independentă:

Programul de intervenție MEPAS constă în activități pentru dezvoltarea psihomotorie, a voinței și emoțională.

Variabile dependente:

- Rezultatele școlare la limba ebraică și matematică;
- Motivația școlară autonomă, motivația școlară controlată;
- Autoeficacitatea școlară;
- Starea de bine subiectivă (SWB);
- Comportamentul și atitudinile în viața școlară (așa cum sunt percepute de elevi);
- Comportamentele elevilor în viața de zi cu zi (așa cum sunt percepute de părinții lor).

3.6 Proiectarea bazată pe metode mixte

În cadrul prezentei cercetări a fost utilizat un design bazat pe metode mixte, care integrează abordări cantitative și calitative. Cercetarea s-a bazat pe o paradigmă de cercetare mixtă, pragmatică.

Componenta cantitativă a implicat validarea a programului de intervenție (studiul 1) și a evaluat efectele programului de intervenție MEPAS asupra performanțelor la limba ebraică și matematică, motivației școlare, autoeficacității școlare și bunăstării subiective în rândul elevilor de clasa a IX-a cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS (studiul 2). Componenta calitativă a inclus o grilă de analiză cu întrebări deschise (studiul 1), interviuri aprofundate semi-structurate cu elevii (studiul 3) și cu părinții acestora (studiul 4) pentru a explora percepțiile subiective privind impactul programului de intervenție asupra învățării școlare și asupra funcționării în viața de zi cu zi.

3.7 Cele patru studii ale cercetării

Cercetarea de față a constat din patru studii. Tabelul 1 prezintă sintetic designul și metodologiile de cercetare, incluzând obiectivele, participanții, metodele, instrumentele și analiza datelor.

Tabelul 1

Sinteza studiilor din cadrul cercetării actuale

<i>Studiu de cercetare</i>	<i>Obiectivele cercetării studiului</i>	<i>Participanți</i>	<i>Metoda și instrumentele de cercetare</i>	<i>Analiza datelor</i>
1	Validarea programului de intervenție MEPAS.	6 experți din domeniile: educație specială, psihomotricitate, artă.	Metodă: Sondaj Instrumente: O grilă de analiză	Cantitativ, calitativ
2	A. Studiu corelațională Examinarea relațiilor dintre performanța școlară și motivația școlară, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă.	131 de elevi din grupul de intervenție și din grupul de control. Toți elevii au CES și frecventează clase de educație specială din clasa a IX-a la MSSS.	Metoda: Ancheta Instrument: O grilă de analiză	Stadiul pre-intervenție, cantitativ
Împărțită în 2 faze	B. Studiu experimental 1. Analiza impactului participării la programul MEPAS asupra performanțelor școlare la limba ebraică și matematică. 2. Analiza impactului participării la programul MEPAS asupra motivației academice școlare și controlate. 3. Analiza impactului participării la programul MEPAS asupra autoeficacității școlare. 4. Analiza impactului participării la programul MEPAS asupra bunăstării subiective.	131 de elevi: 68 în grupul de intervenție, 63 în grupul de control. Toți elevii au CES și frecventează clase de la MSSS.	Metodă: Experimentul Instrumente: Teste: 1. Teste standardizate la limba ebraică. 2. Test standard la matematică (Ministerul Educației din Israel). Chestionare: (traducere inversă) 1. Chestionar privind motivația academică – SRQ-A pentru elevii cu tulburări de învățare (Deci et al, 1992). 2. Chestionar privind autoeficacitatea academică – Chestionar succint pentru măsurarea autoeficacității academice, sociale și emoționale la tineri (Muris, 2001). 3. Chestionar privind starea de bine subiectivă – SWLS (Diener et al., 1985), versiunea în limba ebraică (Anaby et al., 2010).	Înainte, la jumătatea și după intervenție Cantitativ
3	Analiza implicațiilor programului MEPAS asupra atitudinilor participanților față de viața școlară și învățare, așa cum sunt percepute de elevi.	15 elevi din grupul de intervenție: 6 fete, 9 băieți.	Metodă: Interviu Instrument: Un ghid de interviu semi-structurat.	Post-Intervenție Calitativ
4	Analiza implicațiilor programului MEPAS asupra vieții cotidiene a participanților în afara școlii, așa cum este percepută de părinții participanților.	10 părinți ai elevilor din grupul de intervenție: 7 femei, 3 bărbați.	Metodă: Interviu Instrument: Un ghid de interviu semi-structurat.	Post-intervenție Calitativ

3.8 Validitate, fiabilitate, triangulare și generalizare

Validitatea

Validitatea a fost stabilită prin evaluarea de către experți a programului de intervenție MEPAS, confirmând relevanța și adecvarea acestuia pentru elevii cu CES. Validitatea conținutului chestionarelor structurate a fost stabilită prin revizuirea efectuată de experți, asigurându-se că acestea măsoară constructele vizate – motivația școlară, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă.

Fiabilitatea

Fiabilitatea chestionarelor a fost evaluată folosind coeficientul alfa Cronbach pentru a evalua consistența lor internă. Procedurile standardizate de colectare a datelor au asigurat în plus fiabilitatea măsurătorilor pentru toți participanții.

Triangulația

Triangulația a fost realizată printr-un design bazat pe metode mixte, care a integrat date cantitative și calitative. Măsurătorile cantitative repetate în trei momente diferite au furnizat dovezi obiective ale schimbării în timp, iar interviurile cu elevii și părinții au oferit perspective complementare asupra experiențelor participanților și asupra percepțiilor părinților acestora cu privire la intervenție.

Generalizarea

Generalizarea a fost abordată cu prudență, având în vedere populația specifică de elevi cu CES. Deși rezultatele ar putea fi aplicabile unor populații similare, validitatea externă poate fi limitată de caracteristicile eșantionului și de contextul intervenției. Cu toate acestea, designul bazat pe metode mixte oferă o bază pentru adaptarea și evaluarea viitoare a programului în alte contexte.

3.9 Considerații etice

Cercetarea care a implicat adolescenți cu CES a necesitat o atenție etică deosebită, deoarece aceștia constituie o populație vulnerabilă. S-a asigurat accesibilitatea, s-au protejat demnitatea, viața privată, starea de bine a participanților, s-a asigurat confidențialitatea numelui acestora și s-au minimizat potențialele efecte negative (American Psychological Association, 2022; Leko et al., 2021).

Autorizația a fost obținută de la șeful departamentului de reglementare a cercetării din cadrul Biroului Șefului Științific al Ministerului Educației, în urma unei consultări telefonice preliminare și a finalizării procesului de aprobare necesar. Părinții elevilor din ambele grupuri au primit formulare de consimțământ informat prin intermediul profesorilor diriginți, prin care li se solicita permisiunea pentru participarea copiilor lor la cercetare și la interviuri. Părinții și elevii au fost informați cu privire

la modul în care vor fi gestionate informațiile de identificare și și au fost înștiințați că interviurile nu vor fi înregistrate audio.

Fiecărui elev i s-a atribuit un cod numeric la prima evaluare pentru a corela datele între punctele de măsurare, păstrându-se anonimul. Răspunsurile din interviuri au fost consemnate în scris, toate informațiile de identificare au fost eliminate, iar pe parcursul întregului proces s-au utilizat pseudonime.

Următoarea parte prezintă cele patru studii empirice ale cercetării actuale, incluzând metodologia, rezultatele, discuția, concluziile și implicațiile educaționale.

PARTEA a III-a – STUDIILE DIN CADRUL CERCETĂRII

CAPITOLUL 4: STUDIUL 1 – VALIDAREA DE CĂTRE EXPERTI A PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE MEPAS

4.1 Obiectivul

Scopul acestui studiu a fost validarea programului de intervenție MEPAS, care cuprinde activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, pe baza evaluării a șase experți, în măsura maximă posibilă, înainte de aplicarea acestuia în clase.

4.2 Întrebarea

Programul de intervenție MEPAS corespunde obiectivelor programului în ansamblu și în ceea ce privește componentele sale?

4.3 Programul de intervenție MEPAS

Programul de intervenție elaborat în cadrul acestei cercetări se numește **MEPAS** – activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională pentru promovarea aspectelor academice și a bunăstării subiective în rândul elevilor cu CES din clasele de educație specială de clasa a IX-a de la MSSS (psycho**M**otor, willpower, and **E**motional development **P**romoting **A**cademic achievement, motivation, self-efficacy, and **S**ubjective well-being).

4.3.1 Justificarea programului

Programul de intervenție MEPAS a fost conceput ca o intervenție multidimensională care integrează activități de dezvoltare psihomotorie, de control al efortului (voinței) și emoțională. Acesta s-a bazat pe Teoria autodeterminării, Modelul integrativ al controlului efortului, Teoria sistemelor dinamice, Teoria autoeficacității socio-cognitive și Psihologia pozitivă, care, în ansamblu, sugerează

că dezvoltarea academică și emoțională sunt realizate prin interacțiunea proceselor motivaționale, cognitive, motorii, emoționale și de mediu.

Activitățile psihomotorii și cele de voință au fost concepute pentru a consolida controlul efortului, autoreglarea, perseverența și implicarea prin practică structurată, în timp ce activitățile de dezvoltare emoțională au avut ca scop cultivarea emoțiilor pozitive, reducerea anxietății și promovarea bunăstării subiective (André et al., 2019; Audiffren et al., 2022; Carsley & Heath, 2018; Carr et al., 2021).

Împreună, aceste componente complementare sunt destinate promovării performanței școlare, motivației școlare autonome, autoeficacității școlare și bunăstării subiective în rândul adolescenților cu CES care frecventează clasele de educație specială la MSSS.

4.3.2 Obiectivele programului

Participarea la intervenție va avea un impact pozitiv asupra: rezultatelor școlare, motivației academice autonome, autoeficacității academice și bunăstării subiective în rândul elevilor din clasa a IX-a cu CES care frecventează clasele de educație specială la MSSS.

4.3.3 Activitățile programului

Secțiunea psihomotorie a inclus coordonarea motricității grosiere, coordonarea motricității fine, coordonarea grafomotorie ochi-mână și exerciții de voință statică.

Partea dedicată dezvoltării emoționale a inclus activități de colorare a mandalelor și de desen liber.

4.3.4 Procedura

Programul de intervenție a fost integrat în curriculumul școlar și activitățile sale s-au desfășurat de patru ori pe săptămână, timp de 15 minute pe sesiune, în sala de clasă: două sesiuni s-au axat pe activități psihomotorii, iar celelalte două pe activități de dezvoltare emoțională. Programul a fost derulat de către diriginți și a durat 10 săptămâni, începând din ianuarie 2025.

4.3.5 Caracterul unic al programului

Programul de intervenție MEPAS a integrat două tipuri de activități non-academice concepute pentru a promova performanța școlară, motivația academică autonomă, autoeficacitatea academică și starea de bine subiectivă (SWB) în rândul adolescenților care frecventează cursurile de SE din cadrul MSSS. În literatura de specialitate nu a fost raportat niciun program de intervenție multidimensional destinat acestei populații.

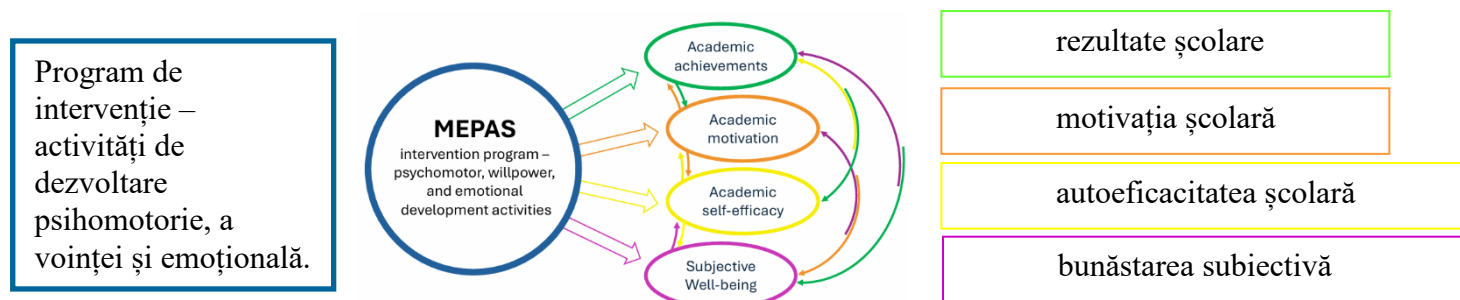
Programul a fost elaborat pe baza dovezilor tot mai numeroase privind relația reciprocă dintre performanța școlară și starea de bine subiectivă (Bortes et al., 2021; Goldberg et al., 2022; Morinaj & Hascher, 2022; White, M. A., 2020) și s-a bazat pe principiile psihologiei pozitive, educației pozitive și pedagogiei pozitive.

Programul de intervenție s-a bazat, de asemenea, pe dovezi empirice, inclusiv pe perspectivele elevilor și ale părinților, și a fost conceput pentru a permite perfecționarea, adaptarea și diseminarea ulterioară. Acesta necesită resurse financiare minime, utilizează materiale ușor accesibile și poate fi implementat de personalul școlar după un scurt instructaj.

Figura 2 prezintă cadrul conceptual al programului de intervenție MEPAS. Săgețile care pornesc de la programul de intervenție către variabilele dependente reprezintă efectul preconizat al programului asupra performanței școlare, motivației școlare, autoeficacității școlare și bunăstării subiective. Săgețile dintre variabilele dependente reprezintă interrelațiile teoretice dintre acestea.

Figura 2

Cadrul conceptual al programului de intervenție MEPAS



4.4 Participanți

Șase experți din domenii relevante care au oferit feedback cu privire la program din perspective diferite: psihomotrică, arte și educație specială, inclusiv cercetători din mediul academic și profesori de școală. Toți au experiență în domeniul educației speciale.

4.5 Metoda și instrumentul

Metodă: Sondaj de evaluare a validării de către experți.

Instrument: O grilă de analiză: un chestionar pentru experți, realizat de cei 6 experți.

Chestionarul a evaluat validitatea conținutului programului de intervenție MEPAS prin evaluarea alinierii fiecărei activități la obiectivele programului și la programul în ansamblu.

Activitățile au fost evaluate pe o scală Likert de la 1 (deloc potrivit) la 5 (foarte potrivit). Chestionarul a fost revizuit și aprobat de un consilier metodologic înainte de administrare.

Pentru fiecare activitate, experții au evaluat claritatea acesteia, relevanța pentru domeniul vizat și au fost invitați să ofere comentarii deschise. De asemenea, au evaluat programul în ansamblu și au oferit sugestii pentru îmbunătățirea componentelor sale, păstrând în același timp obiectivele acestuia.

4.6 Procedura

Fiecare expert a primit fundamentarea programului, obiectivele, procedurile detaliate, descrierile activităților, calendarul și o demonstrație video. Experților li s-a cerut să completeze grila de analiză, iar cercetătorul a fost disponibil pentru a răspunde la întrebări.

4.7 Analiza datelor

Analiza bazată pe metode mixte a oferit o evaluare cuprinzătoare a programului. Datele cantitative au fost analizate folosind statistici descriptive (medii și deviații standard). Comentariile calitative au fost analizate tematic, atât pentru programul în ansamblu, cât și pentru fiecare activitate în parte.

4.8 Etica

Nu au fost furnizate date cu caracter personal, cum ar fi numele experților sau afilierea instituțională a acestora. Detaliile prezentate includ domeniul de activitate, vechimea în muncă și titlul academic.

4.9 Rezultatele validării de către experți (studiul 1)

Rezultatele studiului 1 din cadrul cercetării includ analize cantitative și calitative.

4.9.1 Rezultate cantitative

Rezultatele cantitative au arătat un consens puternic cu privire la faptul că programul de intervenție MEPAS și componentele sale se aliniază cu obiectivul propus. Opt dintre cele nouă activități au primit evaluări ridicate, cu scoruri medii cuprinse între **4,417** (coordonarea grafomotorie mână-ochi) și **4,833** (coordonarea motricității fine) din 5. Abaterea standard cea mai mică a fost de 0,804, iar cea mai mare de 0,837.

Programul în ansamblu a primit o validitate medie de 4,5 (SD = 0,837), ceea ce indică un consens puternic în rândul experților cu privire la relevanța și adecvarea acestuia.

4.9.2 Rezultate calitative

Experții au evaluat fiecare activitate din perspectiva clarității, a relevanței pentru domeniul vizat și a validității conținutului, oferind totodată comentarii deschise. De asemenea, au evaluat programul în ansamblu și au sugerat modificări acolo unde a fost cazul.

În ansamblu, experții au exprimat opinii pozitive cu privire la program, descriindu-l ca *fiind adecvat, clar, interesant și inovator*. A fost exprimată o singură preocupare („*ar putea fi plictisitor*”) și au fost sugerate două modificări, care au fost încorporate în versiunea finală a programului.

4.10 Discuție privind rezultatele studiului 1

Rezultatele demonstrează un consens puternic cu privire la relevanța, coerența și adecvarea programului de intervenție MEPAS și a componentelor sale pentru adolescenții cu CES. Recomandările experților au consolidat și mai mult programul prin două modificări minore, fără a-i schimba cadrul teoretic, fundamentul sau rezultatele vizate.

4.11 Concluzii și implicații ale studiului 1

Concluzii

Analiza rezultatelor cantitative și calitative a evidențiat o concordanță puternică în ceea ce privește relevanța și adecvarea programului de intervenție MEPAS și a componentelor sale. Două modificări minore au perfecționat programul fără a-i schimba cadrul teoretic sau principiile fundamentale.

În ansamblu, validarea efectuată de experți a confirmat validitatea conținutului și adecvarea practică a programului de intervenție MEPAS pentru implementarea în rândul elevilor din clasa a IX-a cu CES care frecventează clasele de educație specială la MSSS.

Implicații

Rezultatele evidențiază importanța validării de către experți în elaborarea programelor de intervenție educațională și oferă un program validat pentru implementare și cercetare viitoare.

CAPITOLUL 5: STUDIUL 2 – EVALUAREA IMPACTULUI PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE MEPAS ASUPRA PARTICIPANȚILOR

5.1 Obiective

1. Examinarea legăturilor dintre performanța școlară și motivația școlară autonomă și controlată, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă (SWB).

2. Examinarea impactului programului MEPAS, constând în activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, asupra performanțelor școlare la limba ebraică și matematică, asupra motivației școlare autonome și controlate, a autoeficacității școlare și a bunăstării subiective (SWB) în rândul elevilor cu nevoi educaționale speciale (SEN) care frecventează clasele de educație specială (SE) din clasa a IX-a la MSSS.

5.2 Întrebări

1. Care sunt relațiile dintre performanța școlară și motivația școlară autonomă, motivația școlară controlată, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă în rândul elevilor din clasa a IX-a cu CES care frecventează clase de educație specială la MSSS?

Întrebările 2–5 au examinat schimbările survenite la elevii din clasa a IX-a cu CES care frecventează clase SE la MSSS în urma participării la programul de intervenție, concentrându-se, respectiv, pe performanța școlară la limba ebraică și matematică, motivația școlară, autonomă și controlată, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă.

5.3 Ipoteze

Prima ipoteză a postulat că se vor constata relații pozitive între performanța școlară și motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă în rândul elevilor de clasa a IX-a cu CES care frecventează clasele SE la MSSS.

Ipotezele 2–5 au presupus că se vor constata îmbunătățiri semnificative în rândul elevilor din clasa a IX-a din clasele SE de la MSSS din diferite localități din Israel, care vor participa la programul de intervenție MEPAS, care conține activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, în ceea ce privește performanța școlară, motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă. În ceea ce privește motivația controlată, nu se presupune nicio schimbare.

5.4 Participanți

Participanții au inclus două grupuri de elevi din clasa a IX-a din clasele SE din cadrul MSSS, selectați în mod intenționat ca și clase complete. Clasele SE din cadrul MSS din Israel sunt formate

din elevi cu diverse dizabilități, inclusiv autism (Ministerul Educației din Israel, 2022). Elevii din grupul de intervenție și cei din grupul de control nu au prezentat diferențe în ceea ce privește caracteristicile relevante în cercetare.

Mărimea eșantionului

O analiză a puterii statistice a priori, realizată cu ajutorul programului G*Power, a indicat un eșantion minim de 34 de participanți ($f = 0,25$, $\alpha = 0,05$, putere statistică = 0,80). Studiul de față a inclus 131 de participanți (68 în grupul de intervenție, 63 în grupul de control), depășind cu mult această cerință, îndeplinind numărul minim necesar și asigurând o putere statistică excelentă.

5.5 Metodă și instrumente

Metodă: Anchetă realizată cu ajutorul unor instrumente structurate.

Instrumente: Au fost utilizate cinci instrumente: două teste și trei chestionare. Toate instrumentele sunt disponibile public și accesibile online.

Instrumentul 1 – Teste standard de evaluare a competențelor lingvistice în limba ebraică (Ministerul Educației din Israel, Direcția de Supraveghere a Predării Limbii Ebraice, 2022, 2023, 2024). La măsurarea competențelor lingvistice, scorurile au variat între 0 și 100. Sursele testelor sunt prezentate în următoarele linkuri:

<https://rama.edu.gov.il/tools/test-unit-heb-meidai-8-2022-a>

<https://meyda.education.gov.il/files/Rama/306-EVR-018-8C-SOF-pnimi-net.pdf>

https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Tnufa/Heb_8_25_Test.pdf

https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Tnufa/Heb_8_25_Text.pdf

Instrumentul 2 – Testele naționale standardizate de matematică (Ministerul Educației din Israel, Secretariatul Pedagogic, Divizia de Științe, Supravegherea predării matematicii, 2017, 2019, 2024, 2025). La măsurarea competențelor matematice, scorurile au variat între 0 și 100. Sursele testelor sunt prezentate în următoarele linkuri:

<https://docs.google.com/document/d/1UgLDmOVmGEuQpQnVDyory-6wK2ZGtJEq-jgql6KGlo7s/edit?tab=t.0> Curriculum

https://docs.google.com/document/d/1uB1Ucv8ULoAjJdkzKxhPgaovPgW526ZGRVj9_11n8k4/edit?tab=t.0 Ecuații și întrebări verbale: întrebările nr. 1, 2, 4

[Percentages](#) întrebările 6, 7, 13

https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/matematika/mafmar2017mezumzam.pdf Geometrie: întrebările 1, 4, 5, 6.

<https://www.lomdimbareshet.net/wp-content/pdf-files/801/GrafimMek.pdf> Grafice:

întrebările 1-6.

[Statistics and Probability](#) de la p. 84, întrebările 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12.

[Pisa verbal questions](#) (depozit, bicicletă)

Instrumentul 3 – Chestionar privind motivația școlară

SRQ-A, versiunea pentru elevii cu dificultăți de învățare – LD (Deci et al., 1992)

Chestionarul LD cuprinde 17 itemi, împărțiți în trei secțiuni, pe o scală Likert de 4 puncte. Coeficientul de fiabilitate raportat în literatura de specialitate pentru SRQ-A este de 0,75–0,88, conform alfa-ului lui Cronbach. **În cercetarea de față, coeficienții de fiabilitate alfa-Cronbach au fost de 0,86 pentru motivația autonomă și de 0,77 pentru motivația controlată**, indicând o fiabilitate ridicată.

Instrumentul 4 – Chestionarul de auto-eficacitate școlară

Măsurarea autoeficacității la tineri (Muris, 2001). Secțiunea privind autoeficacitatea academică include 8 itemi pe o scală Likert de 5 puncte. Coeficientul de fiabilitate raportat în literatura de specialitate pentru autoeficacitatea academică a fost de 0,88, conform coeficientului alfa Cronbach (Muris, 2001). **În cercetarea de față, coeficientul de fiabilitate alfa Cronbach a fost de 0,87**, indicând o fiabilitate ridicată.

Instrumentul 5 – Chestionarul de stare de bine subiectivă

Scala de satisfacție față de viață, SWLS (Diener et al., 1985), versiunea în limba ebraică (Anaby et al., 2010). Aceasta conține 5 itemi pe o scală Likert de 7 puncte. Coeficienții de fiabilitate raportați în literatura de specialitate sunt 0,87 (Diener, 1985) și 0,88 (Anaby et al., 2010) pentru versiunea în limba ebraică. **În cercetarea de față, coeficientul alfa Cronbach a fost de 0,91**, indicând o fiabilitate foarte ridicată.

5.6 Procedura

Înainte de derularea procesului în școli, chestionarele au fost aprobate prin traducere inversă.

Pe baza acordurilor cu școlile, clasele au fost repartizate în grupul de intervenție și în grupul de control. Părinții au semnat formulare de consimțământ informat după ce au primit informații despre cercetare. Programul de intervenție MEPAS a fost derulat exclusiv în cadrul grupului de intervenție, în sala de clasă, de patru ori pe săptămână, timp de 10 săptămâni. Acesta a inclus activități psihomotorii și de control al voinței de două ori pe săptămână, precum și activități de colorare a mandalelor și de desen liber, tot de două ori pe săptămână. La 5 și 10 săptămâni de la începerea

programului, au fost administrate și colectate aceleași chestionare, și s-au analizat notele obținute la testele naționale standard la limba ebraică și matematică, de la ambele grupuri.

5.7 Analiza datelor

Datele au fost analizate cantitativ prin evaluarea fiabilității chestionarelor (coeficientul alfa Cronbach), examinarea corelațiilor dintre performanța școlară și variabilele psihologice și testarea ipotezelor de cercetare.

Ipotezele au fost analizate folosind o analiză ANOVA bidirecțională, cu grupul și timpul ca variabile independente, iar performanța școlară (limba ebraică și matematica), motivația școlară autonomă și controlată, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă (SWB) ca variabile dependente. Interacțiunile semnificative au fost urmate de comparații a posteriori de tip Bonferroni în cadrul fiecărui grup, pe parcursul celor trei măsurători.

5.8 Etica

Așa cum s-a menționat în introducere, cerințele etice au fost respectate cu strictețe pe tot parcursul implementării programului de intervenție.

5.9 Rezultatele evaluării impactului programului de intervenție MEPAS asupra participanților (studiul 2)

5.9.1 Rezultatele studiului corelațional

Prima ipoteză a afirmat că performanța școlară va fi corelată pozitiv cu motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă (SWB) în rândul participanților.

Coeficienții de corelație Pearson calculați la măsurarea pre-intervenție (T1) au arătat corelații pozitive semnificative între performanța școlară (limba ebraică și matematica) și motivația școlară (autonomă și controlată), autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă. Toate corelațiile au fost de magnitudine medie, iar niciuna nu a fost semnificativă între motivația controlată și performanța școlară. **Rezultatele au confirmat prima ipoteză.**

5.9.2 Rezultatele studiului experimental

Pentru a analiza schimbările survenite în ceea ce privește performanța școlară (limba ebraică și matematica), motivația școlară autonomă și controlată, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă (SWB) în urma intervenției, s-a realizat o analiză ANOVA cu măsuri repetate 3×2 : timpul (T1, T2, T3) și grupul (Intervenție vs. Control) ca variabile independente și scorurile ca variabile dependente.

5.9.2.1 Performanța școlară

A doua ipoteză a afirmat că performanța academică a participanților la limba ebraică și matematică se va îmbunătăți în urma participării la intervenția MEPAS.

Rezultate la limba ebraică

Analiza ANOVA a evidențiat un efect de interacțiune semnificativ ($F(2,258) = 19,00$, $p < 0,001$). Comparatiile multiple a posteriori Bonferroni ($p = 0,05$) au arătat o creștere semnificativă de la T1 și T2 la T3 ($T1 = T2 < T3$) în grupul de intervenție. Mediile (deviațiile standard) au fost 70,60 (17,74), 73,00 (16,44) și, respectiv, 75,24 (13,72). În schimb, grupul de control a prezentat o scădere semnificativă de la T1 și T2 la T3 ($T1 = T2 > T3$): 71,65 (25,20), 68,63 (23,10) și, respectiv, 65,48 (25,43).

Scoruri la matematică

Analiza ANOVA a evidențiat un efect de interacțiune semnificativ ($F(2,258) = 25,68$, $p < 0,001$). Comparatiile multiple a posteriori Bonferroni ($p = 0,05$) au evidențiat o creștere semnificativă de la T1 și T2 la T3 ($T1 = T2 < T3$) în grupul de intervenție. Mediile (deviațiile standard) au fost de 68,76 (23,27), 70,78 (22,20) și, respectiv, 77,68 (16,30). În schimb, grupul de control a prezentat o scădere semnificativă de la T1 la T2 și T3 ($T1 > T2, T3$): 69,27 (24,43), 64,48 (25,38) și, respectiv, 62,46 (25,60).

A doua ipoteză a fost confirmată.

5.9.2.2 Motivația școlară

Motivația școlară autonomă și cea controlată au fost măsurate separat. A treia ipoteză susținea că motivația școlară autonomă a participanților va crește în urma participării la intervenția MEPAS. În ceea ce privește motivația controlată, nu se aștepta nicio schimbare în urma intervenției.

Motivația academică autonomă

Analiza ANOVA a evidențiat un efect de interacțiune semnificativ ($F(2,258) = 73,98$, $p < 0,001$). Comparatiile multiple a posteriori Bonferroni ($p = 0,05$) au arătat o creștere semnificativă de-a lungul celor trei momente de măsurare ($T1 < T2 < T3$) în grupul de intervenție. Mediile (deviațiile standard) au fost de 2,48 (0,69), 2,65 (0,68) și, respectiv, 3,00 (0,5). În schimb, grupul de control a prezentat o scădere semnificativă de la T1 și T2 la T3 ($T1 = T2 > T3$): 2,63 (0,77), 2,62 (0,95) și, respectiv, 2,42 (0,91).

Motivația academică controlată

Analiza ANOVA nu a evidențiat niciun efect de interacțiune semnificativ ($F(2,258) = 2,49$, $p = 0,09$). Testele Bonferroni cu $p = 0,05$ nu au relevat diferențe semnificative între cele trei măsurători, nici în grupul de intervenție, nici grupul de control ($T1 = T2 = T3$). Intervenție: 2,43, 2,39 și 2,44; control: 2,60, 2,62 și 2,54.

A treia ipoteză a fost confirmată: motivația autonomă a crescut semnificativ, în timp ce motivația controlată nu s-a modificat.

5.9.2.3 Autoeficacitatea școlară

A patra ipoteză susținea că autoeficacitatea școlară a participanților va crește în urma participării la intervenția MEPAS.

Analiza ANOVA a evidențiat un efect de interacțiune semnificativ ($F(2,258) = 116,05$, $p < 0,001$). Comparațiile multiple a posteriori după Bonferroni ($p = 0,05$) au evidențiat o creștere semnificativă de la $T1$ și $T2$ la $T3$ ($T1 = T2 < T3$) în grupul de intervenție. Mediile (deviațiile standard) au fost de 3,23 (0,63), 3,44 (0,66) și, respectiv, 3,78 (0,56). În schimb, grupul de control a prezentat o scădere semnificativă la toate cele trei măsurători ($T1 > T2 > T3$): 3,36 (1,12), 3,23 (1,14) și, respectiv, 2,96 (1,05).

A patra ipoteză a fost confirmată.

5.9.2.4 Starea de bine subiectivă

A cincea ipoteză susținea că starea de bine subiectivă (SWB) a participanților va crește în urma participării la intervenția MEPAS.

Analiza ANOVA a evidențiat un efect de interacțiune semnificativ ($F(2,258) = 25,43$, $p < 0,001$). Comparațiile multiple a posteriori Bonferroni ($p = 0,05$) au arătat o creștere semnificativă de la $T2$ la $T3$ ($T1 = T2 < T3$) în grupul de intervenție. Mediile (deviațiile standard) au fost de 4,54 (1,22), 4,52 (1,20) și, respectiv, 5,21 (0,98). În schimb, în grupul de control s-a constatat o scădere semnificativă de la $T2$ la $T3$ ($T1 = T2 > T3$): 4,39 (1,66), 4,55 (1,59) și, respectiv, 4,15 (1,33).

A cincea ipoteză a fost confirmată.

5.9.2.5 Efectul tipurilor de dizabilități

Pentru a examina dacă efectele intervenției diferă în funcție de tipul de dizabilitate, participanții din grupul de intervenție au fost clasificați ca având dizabilități de învățare (LD; $n = 45$) sau alte dizabilități ($n = 23$). A fost realizată o serie de analize ANOVA cu măsuri repetate 2×2 , având tipul de dizabilitate și timpul ca variabile independente, iar performanța școlară, motivația

școlară autonomă și controlată, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă (SWB) ca variabile dependente.

Rezultatele au arătat îmbunătățiri semnificative în timp pentru toate variabilele, cu excepția motivației controlate. Nu s-au constatat interacțiuni semnificative între timp și tipul de dizabilitate, ceea ce indică faptul că intervenția a fost la fel de eficientă pentru elevii cu diverse tipuri de dizabilități.

5.10 Discuție privind evaluarea impactului programului de intervenție MEPAS asupra participanților (studiul 2)

Studiul 2 a furnizat fundamentul statistic al obiectivului cercetării actuale și a examinat impactul participării la intervenția MEPAS asupra performanței școlare, motivației școlare, autoeficacității școlare și bunăstării subiective în rândul elevilor din clasa a IX-a cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS. Analiza corelațională preliminară a demonstrat asocieri semnificative între performanța școlară și motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă, susținând cadrul conceptual al studiului.

Rezultatele intervenției au confirmat toate ipotezele de cercetare. În comparație cu grupul de control, participanții din grupul de intervenție au prezentat îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește performanța școlară, motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă. Motivația controlată nu s-a modificat conform așteptărilor. Efectele intervenției au fost similare pentru diferite tipuri de dizabilități, sugerând concluzia că programul poate aduce beneficii elevilor cu diverse CES.

Aceste rezultate sunt în concordanță cu cercetările anterioare privind aspectele academice (André et al., 2019; Audiffren et al., 2022; Loopers et al., 2023) și privind starea de bine subiectivă (Carsley & Heath, 2018).

5.11 Concluziile studiului 2

1. Rezultatele studiului corelațional au susținut cadrul conceptual al cercetării în ceea ce privește alegerea variabilelor, demonstrând asocieri semnificative între performanța școlară și motivația școlară autonomă, autoeficacitatea și starea de bine subiectivă.

2. Participarea la intervenția MEPAS a îmbunătățit performanța școlară, motivația autonomă, autoeficacitatea și starea de bine subiectivă, în timp ce motivația controlată nu s-a modificat, așa cum era de așteptat.

3. Efectele intervenției nu au prezentat diferențe în funcție de tipul de dizabilitate.

4. În ansamblu, rezultatele indică faptul că integrarea activităților de dezvoltare psihomotorie, de control al efortului și emoțională poate contribui atât la ameliorarea rezultatelor școlare, cât și la cele privind starea de bine subiectivă în rândul elevilor de clasa a IX-a cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS.

5.12 Implicații ale studiului 2

Rezultatele susțin implementarea programului de intervenție MEPAS în rândul elevilor din clasa a IX-a cu CES care frecventează clase de educație specială (SE) în cadrul MSSS, indiferent de tipul de dizabilitate.

CAPITOLUL 6: STUDIUL 3 – O ANALIZĂ CALITATIVĂ A PERCEPȚIEI ELEVILOR ASUPRA ȘCOLII ȘI A ÎNVĂȚĂRII DUPĂ PARTICIPAREA LA MEPAS

6.1 Obiectiv

Explorarea percepțiilor participanților cu privire la atitudinile lor față de școală și de învățare.

6.2 Întrebare

Care sunt implicațiile participării la programul de intervenție, constând în activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, asupra vieții școlii și învățării, așa cum sunt percepute de participanții la programul de intervenție MEPAS?

6.3 Participanți

15 elevi din grupul de intervenție cu diverse dizabilități.

6.4 Metodă și instrument

Metodă: Metodologie calitativă, axată pe abordarea fenomenologică.

Instrument: Un ghid de interviu semi-structurat aprofundat, axat pe percepțiile elevilor, bazat pe unsprezece întrebări deschise.

6.5 Procedură

Înainte de desfășurarea interviurilor, întrebările au fost revizuite și aprobate de patru specialiști în educație specială. După finalizarea programului și colectarea datelor, cercetătorul a realizat interviuri semi-structurate cu elevii din grupul de intervenție. Interviurile au avut loc la școală, au durat 10-15 minute și au fost consemnate în scris.

6.6 Analiza datelor

Datele calitative au fost analizate în două etape complementare. În primul rând, o analiză tematică a identificat principalele teme care au reieșit din interviuri. În al doilea rând, o analiză lingvistică a examinat modul în care elevii și-au exprimat experiențele prin intermediul limbajului evaluativ.

6.7 Etica

Deoarece declarațiile elevilor au fost consemnate în scris și au apărut ulterior în teza de doctorat, a fost deosebit de important să se comunice în mod corespunzător cu elevii. Cercetătoarea le-a explicat elevilor că le va nota declarațiile. Pentru a le păstra anonimatul, toate detaliile care ar fi putut duce la identificarea lor au fost eliminate și s-au folosit pseudonime.

6.8 Constatări privind percepțiile elevilor asupra atitudinilor lor față de școală și învățare (studiul 3)

Constatările calitative s-au bazat pe 15 interviuri semi-structurate cu elevii care au participat la programul de intervenție MEPAS. Analizele tematice și lingvistice au examinat experiențele și percepțiile elevilor cu privire la intervenție.

Tabelul 2 prezintă un rezumat al temelor din studiul 3.

Tabelul 2

Rezumatul temelor studiului 3

<i>Tema</i>	<i>Subtemă</i>
Rezultate școlare	Succesul academic
	Implicarea în activitățile școlare
	Atitudini academice prezente și viitoare
Motivația școlară	Motivația academică autonomă
	Motivația academică controlată
	Motivație extinsă la domenii non-academice
Autoeficacitatea școlară	Autoeficacitatea academică personală
	Autoeficacitatea ca elev la școală
	Eficacitatea personală și reziliența în domenii non-academice
Starea de bine subiectivă	Echilibru emoțional și reducerea emoțiilor negative
	Creșterea autoreglării
	Creșterea autoreglării
Metacogniția	Acceptarea proceselor de învățare
	Monitorizarea proceselor de învățare
	Constatarea și evaluarea progresului
	Utilizarea și adaptarea strategiilor
	Încrederea în sine în ceea ce privește provocările, efortul și abilitățile
Domeniul social	Apartenența și incluziunea
	Relația elev-profesor
	Atmosfera din clasă
Evaluarea intervenției MEPAS	Gradul general de satisfacție și caracterul inovator al programului în ansamblu
	Importanța componentelor specifice ale programului

Simbolismul culorilor pentru evaluarea programului
 Relevanța percepută pentru viața școlară de zi cu zi
 Aplicabilitatea universală și recomandarea
 Afirmatii negative:
 Dificultăți fizice sau disconfort
 Complexitatea sarcinilor sau oboseala cognitivă
 Plictiseală
 Frustrare, nemulțumire emoțională și alte sentimente negative

Rezultatele calitative au confirmat rezultatele cantitative. Elevii au descris îmbunătățiri în ceea ce privește performanța școlară, motivația școlară, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă: „Notele mele s-au îmbunătățit, mai ales la matematică” – Tal, băiat, cu dificultăți de învățare; „*Cu cât mă străduiam mai mult, cu atât reușeam mai bine*” – Effi, băiat, cu dificultăți de învățare; „*Acum simt că îmi este puțin mai ușor să fac față lucrurilor dificile; la matematică, de exemplu, reușesc să depun mai mult efort decât înainte*” – Tami, fată, cu dificultăți de învățare; „*Programul m-a ajutat... în viață, mă simt fericită și relaxată*” – Arin, fată, cu dificultăți de învățare; „*Simt mai puțină anxietate la ore și în viața de zi cu zi.*” – Ziv, băiat, cu dificultăți de învățare. Elevii au descris, de asemenea, o mai bună autoreglare și transferul cunoștințelor dincolo de școală: „*Am observat, de asemenea, că atunci când colorez... nu mai scot sunetele pe care le scoate, de obicei, în clasă*” – John, băiat, cu tulburări de comportament; „*Vin la școală aproape în fiecare zi; înainte nu era așa*” – Avi, băiat, LD; „*Mi-am dus motivația dincolo de școală; am început să lucrez de câteva ori pe săptămână.*” – Adi, fată, dificultăți de învățare. Analiza lingvistică a completat aceste constatări, evidențiind expresii frecvente legate de îmbunătățire, efort, încredere, autoreglare și emoții pozitive, consolidând analiza tematică: *reușită, mai bine, calm, pozitiv.*

6.8.1 Analize calitative suplimentare

6.8.1.1 Metacogniția

Deși nu a fost predefinită, metacogniția a apărut ca o temă suplimentară. Elevii au descris monitorizarea propriului proces de învățare, recunoașterea îmbunătățirii, adaptarea strategiilor și dezvoltarea unor convingeri mai puternice cu privire la efort și la capacitatea de a face față: „*Îmi amintesc o zi anume în care am reușit să fac buclele*” – Tal, băiat, LD; „*Coordonarea membrelor a fost dificilă la început, dar s-a îmbunătățit...*” Tim, băiat, funcționare intelectuală la limita normalului; „*... erau complicate, așa că am făcut pauze, dar am continuat să colorez*” – Vera, fată, deficiență de vedere. Analiza lingvistică a confirmat aceste constatări prin expresii frecvente precum *progres, îmi amintesc, încerc, reușesc, mai bine, mai ușor.*

6.8.1.2 Domeniul social

Domeniul social a apărut, de asemenea, ca o temă suplimentară. Elevii au descris un sentiment mai puternic de apartenență, relații îmbunătățite cu profesorii și o atmosferă mai pozitivă în clasă: „*Îmi amintesc că profesorul era fericit... se simțea mai bine cu exercițiul de voință*” – Moti, băiat, ASD; „*Am făcut exercițiul de voință cu toată clasa împreună și a fost distractiv.*” – Tim, băiat, funcționare intelectuală la limită; „*Atmosfera din clasă este mai plăcută, simt că elevii sunt mai deschiși acum*” – Tal, băiat, dificultăți de învățare; „*[programul] poate contribui la o atmosferă pozitivă în clasă.*” – Shay, băiat, dificultăți de învățare. Analiza lingvistică a evidențiat expresii frecvente precum *sprijin, ajutor, plăcut, deschis, împreună*.

6.8.1.3 Evaluarea programului de intervenție MEPAS

Elevii au evaluat programul de intervenție MEPAS foarte pozitiv, sugerând totodată câteva îmbunătățiri practice: „*...ar trebui să fie graduale, unele ușoare și altele dificile.*” – Noa, fată, tulburare de comportament. Pentru câțiva elevi, unele activități au fost dificile sau plictisitoare: „*Unele dintre mandale erau complicate.*” – Shani, fată, dificultăți de învățare, dar toți au descris programul ca fiind plăcut, semnificativ și benefic: „*Recomand implementarea programului atât cu elevi mai mici, cât și cu elevi mai mari și cu adulți – este foarte important ca elevii de liceu să-și dezvolte o motivație mai mare pentru a face față provocărilor de la școală și din viață.*” – Vera, fată, cu deficiență de vedere. Analiza lingvistică a evidențiat expresii pozitive frecvente, precum *voință, atmosferă, șansă, îmbunătățire, revigorant, creativ, nu a renunțat*.

6.9 Analiza percepțiilor elevilor asupra atitudinii lor față de școală și

învățare (studiul 3)

Studiul 3 a extins rezultatele cantitative prin explorarea percepțiilor elevilor cu privire la participarea la programul de intervenție MEPAS. În ansamblu, elevii au descris programul ca o experiență pozitivă și semnificativă care a contribuit la funcționarea lor școlară și la starea de bine subiectivă (SWB). Percepțiile lor au fost în concordanță cu rezultatele cantitative raportate în studiul 2.

Elevii au menționat îmbunătățiri în ceea ce privește performanța școlară, motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă. De asemenea, aceștia au raportat o

mai mare perseverență, autoreglare, încredere și transferul acestor schimbări dincolo de mediul școlar.

Alte teme, inclusiv metacogniția și domeniul social, au oferit o perspectivă unică asupra procesului de intervenție. Elevii au descris modul în care își monitorizau învățarea, erau conștienți de progresul lor, își adaptau strategiile, dezvoltau un sentiment de apartenență și se bucurau de o atmosferă mai pozitivă în clasă. Împreună, aceste rezultate ajută la explicarea modului în care elevii au perceput schimbările observate în urma participării la programul de intervenție MEPAS.

6.10 Concluziile studiului 3

1. Rezultatele calitative au indicat faptul că elevii au considerat programul de intervenție MEPAS semnificativ în domeniile școlar, motivațional, emoțional și social.

2. Reflecțiile elevilor au depășit variabilele predefinite, punând accentul pe metacogniție, autoreglare, sentimentul de apartenență, atmosfera din clasă și transferul autoreglării în viața de zi cu zi, oferind perspective asupra proceselor care stau la baza constatărilor calitative.

3. Elevii au susținut cu convingere programul de intervenție MEPAS, au recomandat extinderea implementării acestuia și au sugerat câteva îmbunătățiri practice.

6.11 Implicațiile studiului 3

Rezultatele susțin implementarea programului de intervenție MEPAS în rândul elevilor din clasa a IX-a cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS. Recomandările elevilor susțin, de asemenea, perfecționarea programului și luarea în considerare a implementării acestuia în alte contexte educaționale.

CAPITOLUL 7: STUDIUL 4 – ANALIZA PERCEPȚIILOR PĂRINȚILOR CU PRIVIRE LA CONTRIBUȚIA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE MEPAS LA VIAȚA DE ZI CU ZI

7.1 Obiectiv

Identificarea perspectivelor părinților cu privire la posibilele efecte ale programului de intervenție asupra vieții cotidiene a elevilor.

7.2 Întrebare

Care sunt implicațiile participării la programul de intervenție, care a inclus activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, asupra vieții cotidiene a elevilor cu CES în afara școlii, în clasele de educație specială din clasa a IX-a de la MSSS?

7.3 Participanți

Zece părinți ai elevilor care au finalizat programul de intervenție MEPAS și au completat chestionarele. Părinții, dintre care trei bărbați și șapte femei, proveneau din diverse localități. Părinții au fost selectați aleatoriu dintre toți părinții elevilor din grupul de intervenție care s-au arătat dispuși să participe la interviu. P3 și P7 sunt părinții aceluiași elev.

7.4 Metode și instrumente

Metodă: Un interviu semi-structurat aprofundat, în cadrul abordării fenomenologice.

În cadrul abordării fenomenologice, cercetătorul explorează experiențele trăite de anumite persoane care au împărtășit un fenomen și integrează ceea ce au trăit și modul în care au trăit aceste experiențe, pentru a putea descrie esența și detaliile fenomenului așa cum a fost trăit de participanți (Creswell, 2012; Creswell & Creswell, 2017).

Instrument: Un ghid de interviu care a inclus întrebări deschise. Interviul aprofundat semi-structurat, bazat pe 6 întrebări.

7.5 Procedură

Patru specialiști în educația specială au revizuit întrebările din interviu înainte de colectarea datelor. Cercetătorul a realizat și a înregistrat audio interviurile la școală. Colectarea datelor a continuat până la atingerea saturației tematiche, rezultând zece interviuri.

7.6 Analiza datelor

Datele calitative au fost analizate cu ajutorul analizei de conținut, cu scopul de a identifica percepțiile părinților și temele principale care reies din răspunsurile persoanelor intervievate. Pe de altă parte, analiza lingvistică a evidențiat evaluările realizate de părinți pentru a descrie experiențele copiilor lor.

7.7 Etica

Confidențialitatea și viața privată a părinților și a elevilor au fost protejate pe deplin. Informațiile obținute de la elevi au rămas confidențiale și nu au fost divulgate.

7.8 Constatările privind percepțiile părinților asupra contribuției programului de intervenție MEPAS la viața de zi cu zi (studiul 4)

Constatările calitative ale studiului 4 s-au bazat pe zece interviuri semi-structurate cu părinții elevilor care au participat la programul de intervenție MEPAS. Analizele tematice și lingvistice au examinat percepțiile părinților cu privire la impactul intervenției asupra vieții cotidiene a copiilor lor.

Tabelul 3 prezintă un rezumat al temelor din studiul 4.

Tabelul 3

Rezumatul temelor studiului 4

Tema	Subtemă
Autoreglare, autonomie, responsabilitate și schimbare comportamentală	Responsabilitatea, autonomia și independența în funcționarea zilnică Autoreglarea și obiceiurile zilnice adaptative Adaptarea comportamentală și reducerea comportamentelor problematice
Stare de bine emoțională și stare de spirit pozitivă	Calm emoțional și reducerea anxietății Stare de spirit pozitivă și stare de bine subiectivă
Relații familiale și sociale	Comportamente interpersonale pozitive, atitudine și cooperare Participare tot mai activă la viața socială de zi cu zi
Învățare și comportament școlar	Implicarea școlară și comportamentele de învățare Motivație și perseverență în învățare Autoeficacitate academică și încredere
Valoarea percepută și contribuția programului	Evaluare generală pozitivă a programului Contribuția percepută pentru copil Programul ca sursă de împărtășire Sugestii și sfaturi derivate din program Recomandarea de a continua programul sau de a-l extinde la alte grupuri de populație.

7.8.1 Autoreglare, autonomie, responsabilitate și schimbare comportamentală

Părinții au descris îmbunătățiri în ceea ce privește autoreglarea, autonomia, responsabilitatea și comportamentul de zi cu zi. Aceștia au raportat o mai mare independență, obiceiuri zilnice mai sănătoase și mai puține dificultăți comportamentale acasă și la școală: „*Înainte, era foarte dependent de mine; acum se trezește singur...*”; *Se pregătește singur... și se organizează la timp. De asemenea, merge singur la școală și în alte locuri.*” – P1; „*...Sunt sigură că acum doarme mai bine, nu mai stă treaz jucându-se până la ora 1 dimineața, ca înainte*” – P7. Analiza lingvistică a confirmat aceste constatări prin expresii frecvente, precum *responsabil, independent, mai mult decât înainte*.

7.8.2 Starea de bine emoțională și starea de spirit pozitivă

Părinții au descris o mai mare stare de bine emoțională, inclusiv o anxietate redusă și o dispoziție mai pozitivă: „*...Este mai concentrat și mai relaxat*” – P3; „*...simte că colorarea mandalelor este o activitate relaxantă...mi-a spus că se simte mai relaxat și chiar pare mai relaxat și acasă.*” – P5. Analiza lingvistică a evidențiat adjective frecvente precum *relaxat, fericit*.

7.8.3 Relațiile familiale și sociale

Părinții au raportat îmbunătățiri în comunicarea familială, relațiile interpersonale și participarea socială: „...*nu se mai ceartă ca înainte și este mai pozitiv.*” – P2; „...*este mai plăcut să vorbesc cu el și să-i ascult opiniile...se poartă mai frumos cu sora lui.*” – P5. Analiza lingvistică a reflectat această temă prin expresii precum *a împărtăși, a comunica, a ajuta, împreună*.

7.8.4 Învățarea și comportamentul școlar

Părinții au împărtășit multe informații legate de școală. Ei au perceput îmbunătățiri în ceea ce privește implicarea școlară, motivația și încrederea în propriile capacități academice: „*A început chiar să asculte la o oră care nu-i place, pentru că nu înțelege ce spune profesorul.*” – P4; „...*fiul meu se simte mai capabil și destul de pregătit pentru liceu.*” – P8. Analiza lingvistică a reflectat tema prin verbe și adjective precum *încearcă, ascultă, capabil, încrezător, pregătit*.

7.8.5 Valoarea percepută și contribuția programului

Părinții au evaluat pozitiv programul de intervenție MEPAS, au descris beneficiile pentru copiii lor și au recomandat continuarea și extinderea programului în alte contexte: „... *cred că programul poate contribui la dezvoltarea acestor elevi în anul următor, precum și a altor elevi.*” – P2; „...*exercițiul de voință... potrivit pentru echipa de fotbal...*” – P9. Analiza lingvistică a evidențiat expresii evaluative precum *a ajutat, a contribuit, potrivit*.

7.9 Discuție privind percepțiile părinților (studiul 4)

Studiul 4 a completat perspectivele elevilor prin examinarea percepțiilor părinților cu privire la programul de intervenție MEPAS. În ansamblu, părinții au descris schimbări pozitive în funcționarea academică, emoțională, comportamentală și socială a copiilor lor, în concordanță cu rezultatele cantitative și cu rapoartele elevilor.

Părinții au raportat o gamă largă de aspecte legate de funcționarea zilnică și au subliniat schimbări pozitive, inclusiv o mai mare autonomie, responsabilitate, autoreglare și o atmosferă familială mai bună, sugerând că contribuția intervenției s-a extins dincolo de sala de clasă, în viața de zi cu zi.

7.10 Concluziile studiului 4

1. Relatările părinților indică faptul că programul de intervenție MEPAS a produs schimbări pozitive nu numai la școală, ci și în viața de zi cu zi, inclusiv în ceea ce privește obiceiurile personale ale elevilor, autoreglarea, funcționarea zilnică și relațiile familiale.

2. Părinții au descris schimbări concrete, mai degrabă decât impresii generale, indicând faptul că îmbunătățirile percepute s-au reflectat în funcționarea de zi cu zi a copiilor lor.

3. În ansamblu, părinții au susținut programul de intervenție MEPAS și au recomandat continuarea și extinderea implementării acestuia.

7.11 Implicațiile studiului 4

Rezultatele susțin implementarea programului de intervenție MEPAS pentru elevii din clasa a IX-a cu CES din clasele SE din cadrul MSSS și, eventual, în alte contexte.

Rezultatele susțin, de asemenea, luarea în considerare a perspectivelor părinților la evaluarea programelor de intervenție educațională pentru elevii cu CES și, eventual, pentru alte categorii de elevi.

Următoarea parte, partea IV, încheie prezenta cercetare. Aceasta include discuțiile generale, concluziile generale, limitările și direcțiile pentru cercetări viitoare. De asemenea, se prezintă contribuția cercetării la cunoaștere și implicațiile sale pentru practica educațională.

PARTEA a IV-a: DISCUȚII GENERALE, CONCLUZII ȘI IMPLICAȚII

IV.1 Discuții generale

Elevii cu nevoi educaționale speciale (SEN) se confruntă adesea cu mai multe provocări academice, emoționale și motivaționale decât colegii lor, în special în perioada adolescenței, când au loc schimbări rapide de dezvoltare, în paralel cu cerințe academice și sociale sporite și așteptări privind independența, în special în mediile din școlile de masă (Casas & González-Carrasco, 2020; Goldan et al., 2022; Kocaj et al., 2018; Rathmann et al., 2018; Schwab & Hessels, 2015; Smith et al., 2023). În ciuda atenției crescânde acordate educației incluzive și a unor dovezi care susțin clasele de educație specială (Bondebjerg et al., 2023; Hurwitz et al., 2020), puține cercetări au examinat intervențiile structurate și multidimensionale destinate adolescenților care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS. Prezenta cercetare abordează această lacună prin dezvoltarea și evaluarea programului de intervenție MEPAS printr-un design bazat pe metode mixte, alcătuit din patru studii, fiecare studiu furnizând dovezi complementare.

Studiul 1 a confirmat validitatea conținutului programului de intervenție MEPAS. Acesta include activități de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională, fundamentate pe teoriile motivației și ale pedagogiei pozitive. Nivelul ridicat de consens între cei șase experți a susținut accentul pus în literatura de specialitate pe validarea de către experți ca fază crucială în dezvoltarea

intervenției (Lynn, 1986; Yusoff, 2019). Experții au contribuit, de asemenea, la perfecționarea programului prin două modificări minore, menținând, în același timp, fundamentul său teoretic.

Studiul 2 a furnizat date cantitative. O fază corelațională a confirmat relațiile dintre aspectul academic (performanța școlară) și aspectele psihologice (motivația școlară, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă), în concordanță cu datele anterioare (Bortes et al., 2021; Wu et al., 2020). Faza experimentală a examinat schimbările observate la măsurătorile efectuate înainte, la mijlocul și după intervenție. Toate ipotezele (H2-H5) au fost confirmate: performanța academică la limba ebraică și matematică, precum și motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă s-au îmbunătățit semnificativ în grupul de intervenție pentru toate tipurile de dizabilități, în timp ce grupul de control a prezentat o scădere sau nicio schimbare; acest rezultat este în concordanță cu cercetările anterioare (Camacho et al., 2021). Motivația controlată nu s-a modificat, așa cum era de așteptat (Ryan & Deci, 2020; Smith et al., 2023). Aceste constatări pot fi interpretate prin prisma satisfacerii nevoilor psihologice de bază privind autonomia, competența și relaționarea (Ryan & Deci, 2000), a dezvoltării controlului efortului (André et al., 2019), a interacțiunilor neliniare dintre acțiune, cogniție și emoție (Thelen & Smith, 1994), precum și prin prisma psihologiei pozitive, a emoțiilor pozitive și a activităților care promovează starea de bine subiectivă (Carsley & Heath, 2018; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De asemenea, ele susțin dovezile anterioare privind relațiile reciproce dintre performanța școlară și starea de bine subiectivă în timpul adolescenței (Bortes et al., 2021; Howard et al., 2021; Wu et al., 2020).

Studiile 3 și 4 au completat rezultatele cantitative prin surprinderea percepțiilor elevilor și, respectiv, ale părinților acestora cu privire la intervenția MEPAS. În concordanță cu cercetările anterioare privind controlul efortului, autoreglarea și succesul școlar (André et al., 2019; Audiffren et al., 2022), elevii au raportat o creștere a perseverenței, a autoreglării și a performanței școlare. În concordanță cu literatura de specialitate, aceștia au raportat, de asemenea, o îmbunătățire a bunăstării subiective (SWB), inclusiv o reducere a anxietății, prin colorarea mandalelor și desenul liber (Carsley & Heath, 2018, 2020; Jakobsson Støre & Jakobsson, 2022). Elevii au descris, de asemenea, o îmbunătățire a capacităților metacognitive și a sentimentului de apartenență socială, subliniind importanța opiniilor elevilor. Acest lucru evidențiază nu numai eficacitatea intervenției, ci și modul în care a fost percepută (Lindsay et al., 2023; McNally et al., 2025; Woodcock, 2025).

Studiul 4 a completat aceste constatări prin explorarea perspectivelor părinților asupra funcționării zilnice a copiilor lor. Părinții au raportat îmbunătățiri în ceea ce privește autonomia, responsabilitatea, funcționarea adaptativă zilnică, starea emoțională și climatul familial și au

recomandat, cu convingere, continuarea și extinderea intervenției. Acest lucru sugerează că impactul perceput al intervenției MEPAS a depășit cadrul școlar și s-a extins în viața de zi cu zi, subliniind importanța opiniilor părinților în educația specială (Baker et al., 2021; Mann et al., 2024).

Considerate în ansamblu, cele patru studii oferă dovezi complementare care susțin contribuția potențială a programului de intervenție MEPAS la dezvoltarea academică și psihologică a adolescenților cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS.

IV.2 Concluzii generale

1. Rezultatele școlare, motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă s-au îmbunătățit în urma participării la programul de intervenție MEPAS.
2. Creșterile semnificative observate în urma participării la programul de intervenție MEPAS nu au prezentat diferențe în funcție de tipul de dizabilitate.
3. Programul de intervenție MEPAS a inclus activități non-academice multidimensionale pentru a îmbunătăți atât funcționarea academică, cât și starea de bine subiectivă a adolescenților cu CES.
4. Programul de intervenție MEPAS i-a ajutat pe elevi să identifice îmbunătățiri în abilitățile lor metacognitive și în mediul din clasă.
5. Programul de intervenție MEPAS a contribuit la viața de zi cu zi a elevilor, conform relatărilor părinților acestora.

IV.3 Implicații educaționale

În primul rând, programul de intervenție MEPAS oferă o abordare practică și cu costuri reduse, pe care personalul școlar o poate implementa după un scurt instructaj.

În al doilea rând, rezultatele susțin integrarea activităților de dezvoltare psihomotorie, a voinței și a dezvoltării emoționale în practica educațională pentru a promova atât funcționarea academică, cât și starea de bine subiectivă în rândul adolescenților cu CES.

În concluzie, programul de intervenție MEPAS nu depinde de limbă sau de cultură, aspect care a fost evaluat pozitiv de către elevi, părinți și experți. Prin urmare, acesta poate fi adaptat și implementat la nivel internațional, atât în rândul elevilor cu CES, cât și al celor fără CES.

IV.4 Contribuția cercetării la cunoaștere

Cercetarea de față contribuie la cunoaștere în mai multe moduri.

În primul rând, a dezvoltat și validat programul de intervenție MEPAS, o integrare multidimensională a activităților de dezvoltare psihomotorie, a voinței și emoțională pentru adolescenții cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS.

În al doilea rând, oferă dovezi cantitative că participarea la intervenție a fost asociată cu îmbunătățiri ale performanței școlare, motivației școlare autonome, autoeficacității școlare și bunăstării subiective (SWB).

În al treilea rând, studiile calitative au oferit perspective asupra punctelor de vedere ale elevilor și părinților, asigurând o înțelegere aprofundată a modului în care elevii au trăit schimbările academice și psihologice legate de programul de intervenție MEPAS, în timp ce părinții au confirmat că multe dintre aceste schimbări au apărut în viața de zi cu zi a copiilor lor.

În cele din urmă, cercetarea se concentrează asupra unui grup vulnerabil și subreprezentat de adolescenți cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS, contribuind la îmbogățirea cercetărilor privind intervențiile bazate pe cercetare pentru această populație.

IV.5 Limitele generale ale cercetării

Cercetarea noastră prezintă câteva limităe:

1. O parte din datele calitative s-au bazat pe chestionare de autoevaluare, cu itemi ai căror răspunsuri pot fi influențate de prejudecăți. Această limitare a fost redusă prin triangulația metodologică care a combinat datele cantitative și calitative, atât de la elevi, cât și de la părinți.
2. Rezultatele calitative sunt, prin natura lor, supuse interpretării cercetătorului, iar răspunsurile subiective ale participanților pot fi influențate de dorința de a fi acceptați social.
3. Părinții au fost intervievați doar în grupul de intervenție; prin urmare, nu a fost posibilă nicio comparație cu părinții elevilor din grupul de control.

IV.6 Recomandări educaționale

Pe baza rezultatelor, se recomandă implementarea programului de intervenție MEPAS în rândul adolescenților cu CES care frecventează clase de educație specială în cadrul MSSS. Părțile interesate din domeniul educației pot lua în considerare adoptarea acestei noi intervenții în sistemul educațional israelian pentru a îmbunătăți performanța școlară, motivația școlară autonomă, autoeficacitatea școlară și starea de bine subiectivă în rândul acestui grup vulnerabil și, eventual, adaptarea acesteia pentru alte populații.

IV.7 Cercetări viitoare

Pe baza cercetărilor actuale, este important să se examineze efectul acestui program de intervenție MEPAS asupra altor elevi de vârste diferite și din școli diferite.

În plus, se recomandă efectuarea unor studii longitudinale pentru a evalua efectele pe termen lung ale programului de intervenție MEPAS.

REFERINȚE

- Akbulak, F., & Can, G. (2023). *Eficacitatea colorării mandalelor în reducerea anxietății la femeile cu cancer de sân în stadiu incipient care urmează chimioterapie pentru prima dată*. *EXPLORE*, 19(1), 42–47. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2022.04.007>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Dezvoltarea educației incluzive în Portugalia: Dovezi și provocări. *Prospects*, 49, 281–296. <https://doi.org/10.1007/s1125-020-09504-y>
- Asociația Americană de Psihologie. (2002). *Dezvoltarea adolescenților: un ghid pentru profesioniști*. Asociația Americană de Psihologie
- Anaby, D., Jarus, T., & Zumbo, B. D. (2010). Evaluarea psihometrică a versiunii în limba ebraică a scalei de satisfacție față de viață. *Social Indicators Research*, 96(2), 267–274. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9476-z>
- André, N., Audiffren, M., & Baumeister, R. F. (2019). Un model integrativ al controlului efortului. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 13, 79–79. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2019.00079>
- Audiffren, M., & André, N. (2019). Relația dintre exercițiu fizic și cogniție: un cerc virtuos. *Journal of Sport and Health Science*, 8(4), 339–347. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.03.001>
- Audiffren, M., André, N. și Baumeister, R. F. (2022). Antrenarea voinței: reducerea costurilor și valorizarea efortului. *Frontiers in Neuroscience*, 16, 699817–699817. <https://doi.org/10.3389/fnins.2022.699817>
- Azungah, T. (2018). Cercetarea calitativă: abordări deductive și inductive ale analizei datelor. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383–400. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>
- Baker, E., Stavropoulos, K. K. M., Baker, B. L., & Blacher, J. (2021). Abilități de viață cotidiană la adolescenții cu tulburări din spectrul autist: Implicații pentru intervenție și independență. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101761. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101761>
- Bandura, A. (1977). *Teoria învățării sociale*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Bazele sociale ale gândirii și acțiunii: o teorie cognitiv-socială*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacitatea: exercitarea controlului*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1993). Autoeficacitatea percepută în dezvoltarea și funcționarea cognitivă. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2006). Dezvoltarea adolescentului dintr-o perspectivă genetică. În F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Convingerile de autoeficacitate ale adolescenților* (pp. 1–43). Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analiza teoriei autoeficacității privind schimbarea comportamentală. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bassett, D. S., Wymbs, N. F., Porter, M. A., Mucha, P. J., Carlson, J. M. și Grafton, S. T. (2011). Reconfigurarea dinamică a rețelelor creierului uman în timpul învățării. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(18), 7641–7646. <https://doi.org/10.1073/pnas.1018985108>
- Beck, M. M., Lind, R. R., Geertsens, S. S., Ritz, C., Lundbye-Jensen, J. și Wienecke, J. (2016). Activitățile de învățare îmbogățite cu elemente motorii pot îmbunătăți performanța matematică la copiii preadolescenți. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 645. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00645>
- Bedard, C., St John, L., Bremer, E., Graham, J. D. și Cairney, J. (2019). O revizuire sistematică și o meta-analiză privind efectele orelor de clasă cu activitate fizică asupra rezultatelor educaționale și a plăcerii la copiii de vârstă școlară. *PloS one*, 14(6), e0218633. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218633>
- Benner, A. D., Harrington, M. K., Kealy, C. și Nwafor, C. E. (2024). Pandemia de COVID-19 și experiențele adolescenților și tinerilor adulți la școală: o revizuire narativă sistematică. *Journal of Research on Adolescence*, martie 2024. <https://doi.org/10.1111/jora.12935>
- Berki, T., & Tarjányi Z. (2022). Rolul activității fizice, al plăcerii de a practica activitatea fizică și al performanței școlare în motivația de învățare în rândul elevilor de liceu din Ungaria. *Children*, 9(3), 320. <https://doi.org/10.3390/children9030320>
- Biber, D., & Finegan, E. (1989). Stiluri de poziționare în limba engleză: marcarea lexicală și gramaticală a evidențialității și a afectului. *Text*, 9(1), 93–124. <https://doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.93>
- Biesta, G. J. J. (2009). O educație de calitate într-o epocă a măsurării: Despre necesitatea de a ne reconecta cu problema scopului în educație. *Evaluare, evaluare și responsabilitate educațională*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bishara, S. (2018). Predarea activă și tradițională, imaginea de sine și motivația în învățarea matematicii în rândul elevilor cu dificultăți de învățare. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1436123>
- Blass, N. (2024). *Sistemul de învățământ din Israel 2020–2024: Un sistem conservator într-o realitate dinamică*. Centrul Taub pentru Studii de Politică Socială din Israel.
- Bondebjerg, K., Eiberg, M., Dammeyer, J. și Arendt, K. B. (2023). Efectele claselor cu efective reduse asupra performanțelor școlare, dezvoltării socio-emoționale și bunăstării elevilor din învățământul special: o revizuire sistematică. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 587–611. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2212345>

- Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M. și Petersen, S. (2021). Relația bidirecțională dintre starea de bine subiectivă și performanța școlară în adolescență. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 992–1002. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01413-3>
- Boyle, C. și Anderson, J. (2020). Justificarea educației incluzive în Australia. *Prospects*, 49(3–4), 203–217. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Utilizarea analizei tematice în psihologie. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Broomhead, K. E. (2019). Acceptare sau respingere? Experiențele sociale ale copiilor cu nevoi educaționale speciale și dizabilități într-o școală primară generală. *Education 3-13*, 47(8), 877–888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610>
- Burke, J., Minton, S. J. (2019). Starea de bine în școlile post-primare din Irlanda: evaluarea și contribuția punctelor forte ale caracterului. *Irish Educational Studies*, 38(2), 177–192. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512887>
- Burns, R. A., Crisp, D. A., Burns, R. B. (2020). Reexaminarea modelului efectelor reciproce ale autoconceptului, autoeficacității și performanței școlare printr-o comparație între cadrele Cross-Lagged Panel și Random-Intercept Cross-Lagged Panel. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 77–91. <https://doi.org/10.1111/bjep.12265>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). PERMA-Profil: O măsură multidimensională succintă a prosperității. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Camacho, A., Alves, R. A., Daniel, J. R., De Smedt, F., & Van Keer, H. (2022). Relațiile structurale dintre teoriile implicite, obiectivele de realizare și performanța în scriere. *Learning and Individual Differences*, 100, 102223. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102223>
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Abilitățile motorii fine și funcția executivă contribuie amândouă la performanța în grădiniță. *Dezvoltarea copilului*, 83(4), 1229–1244.
- Campbell S., Greenwood M., Prior S., Shearer T., Walkem K., Young S., Bywaters D., Walker K. (2020). Eșantionarea intenționată: complexă sau simplă? Exemple de cazuri de cercetare. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. doi: 10.1177/1744987120927206.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, É., & O'Dowd, A. (2021). Eficacitatea intervențiilor din psihologia pozitivă: o revizuire sistematică și o meta-analiză. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2019). Scăderea bunăstării subiective odată cu vârsta: noi cercetări privind copiii cu vârsta peste 8 ani. *Child Development*, 90(2), 375–394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Carsley, D., & Heath, N. L. (2018). Eficacitatea colorării mandalelor și a desenului liber în reducerea anxietății în rândul adolescenților. *Art Therapy*, 35(4), 196–201. <https://doi.org/10.1080/07421656.2018.1500431>
- Carsley, D., & Heath, N. L. (2020). Evaluarea eficacității colorării mandalelor și a desenului liber în reducerea anxietății la studenți. *Art Therapy*, 37(2), 63–69. <https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1721803>
- Carter, M., Webster, A., Stephenson, J., Waddy, N., Stevens, R., Clements, M., & Morris, T. (2022). Natura adaptărilor și a monitorizării pentru elevii cu nevoi educaționale speciale din școlile de învățământ general. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 1–18. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.21>
- Chagas, D. V., Leporace, G. și Batista, L. A. (2016). Relațiile dintre coordonarea motorie și performanța școlară la copiii din ciclul gimnazial. *International Journal of Exercise Science*, 9(5), 616–624.
- Cheng, A. W. Y., & Lai, C. Y. Y. (2023). Stresul parental în familiile copiilor cu nevoi educaționale speciale: o revizuire sistematică. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1198302. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1198302>
- Chin, J., Di Maio, J., Weeraratne, T., Kennedy, K. M., Oliver, L. K., Bouchard, M., Malhotra, D., Habashy, J., Ding, J., Bhopa, S., Strommer, S., Hardy-Johnson, P., Barker, M., Sloboda, D. M., & McKerracher, L. (2023). Reziliența în adolescență în timpul crizei COVID-19 în Canada. *BMC Public Health*, 23(1), 1097–1097. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15813-6>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., ... & Durlak, J. (2023). Stadiul actual al dovezilor privind învățarea socială și emoțională: o meta-analiză contemporană a intervențiilor universale de învățare socială și emoțională (SEL) în mediul școlar. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Claiborne, L., & Balakrishnan, V. (Eds.). (2020). *Către o educație incluzivă: diverse abordări naționale în fața paradoxurilor dintre politici și practică*. Brill.
- Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N., & Vansteenkiste, M. (2022). Înțelegerea schimbărilor în motivația academică a elevilor pe parcursul unui an școlar: Rolul stilurilor motivaționale ale profesorilor și al experiențelor bazate pe nevoi. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3), 963–988. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>

- Creswell, J. W. (2012). Cercetarea educațională: planificarea, desfășurarea și evaluarea cercetării cantitative și calitative. *Educational Research*, 4, 534–552. <https://doi.org/10.1017/CBO97811>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Proiectarea cercetării: Abordarea prin metode calitative, cantitative și mixte* (ediția a 5-a). SAGE Publications.
- Cross, G., & Brown, P. M. (2019). O comparație a efectelor pozitive ale activităților artistice structurate și nestructurate. *Art Therapy*, 36(1), 22–29. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1564642>
- Daniel, J. (2025). Decalajul de performanță academică între elevii cu și fără nevoi educaționale speciale și dizabilități. *European Journal of Special Needs Education*, 40(3), 539–556. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2405732>
- Dayan, E., & Cohen, L. G. (2011). Neuroplasticitatea care stă la baza învățării abilităților motorii. *Neuron*, 72(3), 443–454.
- de Bruijn, A. G. M., Kostons, D. D. N. M., Van der Fels, I. M. J., Visscher, C., Oosterlaan, J., Hartman, E., & Bosker, R. J. (2019). Importanța capacității aerobice și a abilităților motorii fundamentale pentru performanța academică. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 200–209. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.011>
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. și Hartman, E. (2018). Efectele activității fizice asupra funcțiilor executive, atenției și performanței școlare la copiii preadolescenți: o meta-analiză. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. și Ryan, R. M. (1991). Motivația și educația: perspectiva autodeterminării. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L. și Tomassone, J. (1992). Autonomia și competența ca factori motivaționali la elevii cu dificultăți de învățare și handicapuri emoționale. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7). <https://doi.org/10.1177/002221949202500706>
- Demirtaş, A. S. (2020). Flexibilitatea cognitivă și starea de bine mentală la adolescenții turci: rolul de mediere al autoeficacității academice, sociale și emoționale. *Anales de Psihologia*, 36(1), 111–121. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- den Hartigh, R. J. R., Otten, S., Gruszczyńska, Z., & Hill, Y. (2021). Relația dintre complexitate și performanța motorie rezilientă, precum și efectele învățării diferențiale. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 715375. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.715375>
- Dervishalić, E. (2013). Stresul parental în familiile copiilor cu dizabilități: o sinteză a literaturii de specialitate. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 579–584. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p579>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. și Griffin, S. (1985). Scala de satisfacție față de viață. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., Zhou, Q., & Losoya, S. H. (2009). Relațiile longitudinale dintre controlul efortului, impulsivitatea și emoționalitatea negativă ale copiilor și problemele lor de comportament de tip externalizare, internalizare și cele concomitente. *Developmental Psychology*, 45(4), 988–1008. <https://doi.org/10.1037/a0016213>
- Emanuela, M., et al. (2021). Efectele colorării mandalelor și a figurilor geometrice asupra anxietății și bunăstării subiective la adolescenți. *Children and Youth Services Review*, 127, 106094.
- Espinass, D. R., Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2025). Intervenții pentru copii și adolescenți cu tulburări specifice de învățare și tulburări concomitente. *Pediatric Research*, 98, 2536–2544. <https://doi.org/10.1038/s41390-025-04261-0>
- Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Inclusivă. (2018). *Dovezi ale legăturii dintre educația inclusivă și incluziunea socială: o revizuire a literaturii de specialitate*. Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Inclusivă. <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>
- Evers, K., Chen, S., Rothmann, S., Dhir, A. și Pallesen, S. (2020). Investigarea relației dintre tulburările de somn cauzate de utilizarea rețelelor sociale, epuizarea școlară și performanța academică. *Journal of Adolescence* (Londra, Anglia), 84(1), 156–164. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.011>
- Ferrer-Cascales, R., González-Gómez, C., Cañas-Pardo, E., Albaladejo-Blázquez, N., & Reig-Ferrer, A. (2024). Relația dintre inteligența emoțională și performanța academică: starea de bine emoțională, motivația și strategiile de învățare ca factori mediatori. *Psicologia Educativa*, 30(2), 67–74. <https://doi.org/10.5093/psed2024a7>
- Forkosh, J., & Drake, J. E. (2017). Colorarea versus desenul: Efectele solicitării cognitive asupra îmbunătățirii stării de spirit, a stării de flux și a plăcerii. *Art Therapy*, 34(2), 75–82. <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1327272>
- Fredrickson, B. L. (2001). Rolul emoțiilor pozitive în psihologia pozitivă: Teoria „extinderii și consolidării” a emoțiilor pozitive. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2004). Teoria „extinderii și consolidării” a emoțiilor pozitive. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). Ce este (și de ce) psihologia pozitivă? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gaitas, S., Sarabando, T., Alves, C., Martins, M. A., Leite, G., & Laranjeira, R. (2025). Măsurile didactice ale profesorilor pentru susținerea nevoilor sociale și academice ale elevilor cu nevoi educaționale speciale în clase obișnuite. *European Journal of Special Needs Education*, 40(3), 473–488. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2380593>
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). Scăderea motivației academice în timpul adolescenței: o analiză longitudinală accelerată de cohortă privind efectul satisfacerii nevoilor psihologice. *Educational Psychology*, 36(9). <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). Bunăstarea subiectivă legată de școală a copiilor cu și fără nevoi educaționale speciale în clase incluzive. *Child Indicators Research*, 15(4), 1691–1705. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Goldberg, J. M., XYZ, A. B., & XYZ, C. D. (2022). Educația pozitivă la nivel de școală și implicarea elevilor: Rezultatele unei implementări în mai multe școli. *School Psychology International*, 43(1), 3–21.
- Gremmen, M. C., Berger, C., Ryan, A. M., Steglich, C. E. G., Veenstra, R., & Dijkstra, J. K. (2019). Prietenii adolescenților, performanța școlară și comportamentele de risc: procese de selecție și influență în cadrul aceluiași comportament și între comportamente diferite. *Child Development*, 90(2), e192–e211. <https://doi.org/10.1111/cdev.13045>
- Guay, F. (2022). Aplicarea teoriei autodeterminării în educație: tipuri de reglare, nevoi psihologice și comportamente care susțin autonomia. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Dificultăți de învățare, gen, surse de eficacitate, convingeri de auto-eficacitate și performanță academică la elevii de liceu. *Revista de Psihologie Școlară*, 41(2), 101–112. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00028-1)
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. și Helmer, J. (2022). Cartografierea cercetării privind educația incluzivă de la Declarația de la Salamanca: o analiză bibliometrică a literaturii de specialitate din ultimii 25 de ani. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Holt, N. J., Furbert, L., & Sweetingham, E. (2019). Beneficiile cognitive și afective ale colorării: două studii încrucișate, randomizate și controlate. *Art Therapy*, 36(4), 200–208. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1645498>
- Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2023). Schimbări în predarea adaptată nevoilor pe parcursul unui an școlar: diferențe între elevii cu nevoi educaționale speciale și elevii cu dezvoltare tipică. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 289–305.
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y. și Ryan, R. M. (2021). Motivația elevilor și rezultatele asociate: o meta-analiză din perspectiva teoriei autodeterminării. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976.
- Huang, F. L. (2023). *Educational Researcher*, 52(8), 489–501. <https://doi.org/10.3102/0013189X231188765>
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Secțiunea de cercetare: Constructe personale și atribuire pentru succesul și eșecul academic în dislexie. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196–203. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00269>
- Hurwitz, S., Perry, B., Cohen, E. D., & Skiba, R. (2020). Educația specială și dezvoltarea academică individualizată: o evaluare longitudinală a rezultatelor elevilor cu dizabilități. *American Educational Research Journal*, 57(2), 576–611. <https://doi.org/10.3102/0002831219857054>
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Educația incluzivă în Italia: etape istorice, evoluții pozitive și provocări. *Prospects*, 49(3–4), 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- Iarskaia-Smirnova, E., & Goriainova, A. (2022). Educația incluzivă în Rusia de astăzi: marjă de manevră. *Europe-Asia Studies*, 74(3), 426–448. <https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1918062>
- Biroul Central de Statistică al Israelului. (2022). *Elevii cu nevoi speciale din învățământul secundar, în funcție de tipul de dizabilitate și de tipul de mediu școlar* [Tabel; în ebraică și engleză]. În *Rezumatul statistic al Israelului 2022* (Tabelul 4.25).
- Ministerul Educației din Israel, (2022). מודל תקצוב לתלמידים הזכאים לשיטות חינוך מיוחדים ולתלמידים עם קשיים בבתי הספר. אפיון המוגבלויות והקודים. היסודיים ובחטיבות הביניים. [Un model de bugetare pentru elevii care au dreptul la servicii de educație specială și pentru elevii cu dificultăți în școlile primare și gimnaziale, Caracterizarea dizabilităților și codurile]. Ministerul Educației, Statul Israel. [Ebraică].
- Ministerul Educației din Israel, Secretariatul Pedagogic, Divizia de Științe, Supravegherea predării matematicii (2017, 2019, 2024, 2025). *Teste naționale standardizate de evaluare a competențelor matematice*. Ministerul Educației. [Ebraică].
- Ministerul Educației din Israel, Secretariatul Pedagogic, Divizia de Științe, Supravegherea predării matematicii (2025) צמצום פערים וחיווק האוריינות בהוראת מתמטיקה לכיתות ז'-י. [Reducerea decalajelor și consolidarea competențelor de

- citire și scriere în predarea matematicii pentru clasele a VII-a – a X-a]. Ministerul Educației, Statul Israel. [Ebraică].
- Ministerul Educației din Israel, Supravegherea predării limbii ebraice (2022, 2023, 2024). *Teste naționale standardizate de evaluare a competențelor lingvistice în limba ebraică*. Ministerul Educației. [Ebraică].
- Jabès, A., & Nelson, C. A. (2015). La 20 de ani de la „Ontogeneza memoriei umane: o perspectivă a neuroștiințelor cognitive”, unde ne aflăm? *International Journal of Behavioral Development*, 39(4), 293–303. <https://doi.org/10.1177/0165025415575766>
- Jakobsson Støre, S., & Jakobsson, N. (2022). Efectul colorării mandalelor asupra anxietății de moment: o revizuire sistematică și o meta-analiză. *Art Therapy*, 39(4), 173–181. <https://doi.org/10.1080/07421656.2021.2003144>
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Scott, R., Robb, A., Murray, C. și Harkins, C. (2018). Impactul participării la activități artistice asupra performanțelor copiilor: o revizuire sistematică a literaturii de specialitate. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.003>
- Johnson, R. B. și Onwuegbuzie, A. J. (2004). Cercetarea cu metode mixte: o paradigmă de cercetare a cărei oră a sosit. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Joseph, S. (2021). Cât de umanistă este psihologia pozitivă? Lecții de psihologie pozitivă din abordarea centrată pe persoană a lui Carl Rogers — Mediul social este cel care trebuie să se schimbe. *Frontiers in Psychology*, 12, 709789. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709789>
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruirea, nu incluziunea, ar trebui să fie problema centrală în educația specială: o perspectivă alternativă din SUA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13–20.
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Viziunea incluzivă versus realitatea educației speciale. *Education Sciences*, 10(9), 258. <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
- Kim, S., Kim, G. și Ki, J. (2018). Efectele terapiei artistice de grup cu mandale asupra anxietății și adaptării emoționale în rândul pacienților psihiatrici. *The Arts in Psychotherapy*, 58, 46–54.
- Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J.-E. (2024). Relațiile dintre bunăstarea elevilor și performanța academică: Dovezi din învățământul obligatoriu suedez. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 275–296. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>
- Kocaj, A., Kuhl, P., Jansen, M., Pant, H. A. și Stanat, P. (2014). Plasarea educațională și performanța elevilor cu nevoi educaționale speciale. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 231–247.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Jansen, M., Pant, H. A., & Stanat, P. (2018). Plasarea educațională și motivația pentru performanță a elevilor cu nevoi educaționale speciale. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 63–83. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.004>
- Koenka, A. C. (2020). Teoriile motivației academice revizuite: un dialog interactiv între cercetătorii din domeniul motivației cu privire la contribuțiile recente, aspectele insuficient explorate și direcțiile viitoare. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101831. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Kohrt, P., Gresch, C. și Mahler, N. (2021). Incluziunea socială a elevilor cu nevoi speciale în școlile de tip general și în școlile speciale: impactul competențelor la nivel individual și de clasă. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1205–1229. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01031-6>
- Koskela, T., Takala, M. și Kyrö-Ämmälä, O. (2025). Implicarea părinților în sprijinirea copiilor lor la școală: Experiințe de colaborare și comunicare în medii educaționale incluzive. *Cogent Education*, 12(1).
- Kroener, J., Goussios, C., Schaitz, C., Streb, J. și Sosic-Vasic, Z. (2017). Validitatea constructului Chestionarului german de autoreglare academică (SRQ-A) în rândul elevilor din învățământul primar și secundar. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01032>
- Kvande, M. N., Bjørklund, O., Lydersen, S., Belsky, J. și Wichstrøm, L. (2019). Efectele educației speciale asupra performanței școlare și motivației pentru îndeplinirea sarcinilor: o abordare bazată pe scorul de propensiune și efectele de tip „fixed-”. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 409–423. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533095>
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2002). Ce au nevoie adolescenții: o perspectivă a teoriei autodeterminării asupra dezvoltării în cadrul familiei, școlii și societății. În F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Motivația academică a adolescenților* (pp. 193–220). Information Age Publishing.
- Lei, W., Wang, X., Dai, D. Y., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Autoeficacitatea academică și performanța academică în rândul elevilor de liceu: un model de mediere moderată a rezilienței academice și a sprijinului social. *Psychology in the Schools*, 59(5), 885–899. <https://doi.org/10.1002/pits.22653>
- Leko, M. M., Cook, B. G. și Cook, L. (2021). Metode calitative în cercetarea din domeniul educației speciale. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278–286. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12268>
- Lindsay, S., Cagliostro, E., & Carafa, G. (2023). O revizuire sistematică a beneficiilor și provocărilor incluziunii școlare pentru elevii cu dizabilități. *Dizabilitate și reabilitare*, 45(3), 347–362.
- Liplewski, S., Youpa, A., Avitan, A., Krantzler, A., Naftalovich, O., Masika, A., Kazhdan, V., Artsav, S., Brani, O., Mattityahu, I., Selansky, M., Ibergamov, Z., Ben Gigi, T., Sarid, H., Cohen, R., Maagan, D., Seif, M.,

- Gelbshtein, H., Avraham, R. . . . Bar-On, J. (2024). *Persoane cu – Situația societății în Israel, Raportul nr. 15*. Educație și învățământ – capitolul 5 ,*dizabilități* [Situația națiunii în Israel, Raportul nr. 15 – Persoane cu dizabilități, capitolul 5: Educație], (pp. 210–316). *Biroul Central de Statistică din Israel*. [Ebraică].
- Liu, C., Chen, H., Liu, C. Y., Lin, R. T., & Chiou, W. K. (2020). Desenarea mandalelor în mod cooperativ și individual are efecte diferite asupra atenției conștiente, spiritualității și stării de bine subiective. *Frontiers in Psychology*, 11, 620699–620699. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564430>
- Longo, Y., Alcaraz-Ibáñez, M., & Sicilia, Á. (2021). Dovezi care susțin satisfacerea nevoilor și frustrarea ca două constructe distincte în contextul școlar. *Learning and Instruction*, 71, 101406. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101406>
- Loopers, J., Kupers, E., de Boer, A., & Minnaert, A. (2023). Relația dintre satisfacerea nevoilor psihologice de bază și motivația intrinsecă: rolul diferențelor individuale și al nevoilor educaționale speciale. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 341–360. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00683-8>
- Lynn, M. R. (1986). Determinarea și cuantificarea validității de conținut. *Nursing Research*, 35(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Macakova, V., & Wood, C. (2022). Relația dintre performanța academică, autoeficacitatea, teoriile implicite și satisfacerea nevoilor psihologice de bază în rândul studenților universitari. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 47(2), 259–269. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739017>
- Mackin Freeman, G., & Shifrer, D. (2022). Cursurile de arte și performanța la matematică în învățământul secundar. *Educational Researcher*, 51(4), 267–278.
- Maguire, M., McCoy, K., & O'Neill, D. (2020). Efectul colorării mandalelor asupra anxietății în rândul asistenților medicali din secțiile medico-chirurgicale și al personalului auxiliar de îngrijire. *Journal of Holistic Nursing*, 38(3), 312–320
- Mann, G., McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., & Cassidy, E. (2024). Rolul părinților în facilitarea unor școli sigure, de calitate și incluzive pentru elevii cu dizabilități intelectuale. *International Journal of Inclusive Education*. Publicare online în avans. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2330118>
- Marciano, L., & Camerini, A.-L. (2021). Recomandări privind timpul petrecut în fața ecranului, somnul și activitatea fizică: asocieri cu performanța școlară la adolescenții elvețieni. *Sănătate Publică*, 198, 211–217. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.07.027>
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Autoeficacitatea: o cheie pentru îmbunătățirea motivației elevilor cu dificultăți de învățare. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(6), 241–249. <https://doi.org/10.3200/tchs.77.6.241-249>
- Marquez, J., & Long, E. (2020). O scădere globală a bunăstării subiective a adolescenților: un studiu comparativ care explorează tiparele de schimbare în satisfacția față de viață a elevilor de 15 ani din 46 de țări. *Child Indicators Research*, 14(3), 1251–1292. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09788-8>
- Martin, C. (2021). Motivația în educația specială: a face lucrurile altfel sau a le face mai bine? *Support for Learning*, 36(3), 450–469. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12372>
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *Limbaajul evaluării: Aprecieria în limba engleză*. Palgrave.
- McNally, S., et al. (2025). *Școli adaptate pentru elevii cu autism: includerea opiniilor elevilor cu autism în învățământul primar și post-primar din Irlanda*. Universitatea din Dublin.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Eforturi pentru o educație incluzivă în Japonia și Finlanda: atitudinile cadrelor didactice față de educația incluzivă. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). Bunăstarea elevilor și performanța academică: o analiză longitudinală a efectelor reciproce. *Journal of Psychoeducational Research*, 1(2), 67–81.
- Moss, T. E., et al. (2018). Integrarea artelor și funcționarea executivă în mediul școlar. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 23–35.
- Muris, P. (2001). Un chestionar succint pentru măsurarea autoeficacității la tineri. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomie, competență și relaționare în sala de clasă: aplicarea teoriei autodeterminării în practica educațională. *Teorie și cercetare în educație*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nikolić, G., Branković, N., Lazić, B., & Rakočević, R. (2019). Politica incluzivă și rezultatele școlare la matematică ale elevilor cu nevoi educaționale speciale (SEN) în Republica Serbia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 10(1), 75–85. <https://doi.org/10.2478/mjss-2019-0008>
- Nkosi, R., Salamu, F. (2025). Factori care contribuie la performanțele școlare slabe în rândul elevilor cu nevoi educaționale speciale. Un studiu de caz privind școli secundare selectate din districtul Lilongwe, Malawi. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 6(3), 1304–1311.

- O'Brien, C., & Blue, L. (2018). *Către o pedagogie pozitivă pentru dezvoltarea durabilă*. Cham, Elveția: Springer.
- Oby, E. R., Golub, M. D., Hennig, J. A., Degenhart, A. D., Tyler-Kabara, E. C., Yu, B. M., Chase, S. M. și Batista, A. P. (2019). Apar noi tipare de activitate neuronală odată cu învățarea pe termen lung. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(30), 15210–15215. <https://doi.org/10.1073/pnas.1820296116>
- OCDE. (2020). *Sprijinirea elevilor cu nevoi speciale: o prioritate politică pentru învățământul primar*. Editura OCDE. <https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>
- OCDE. (2022). [Data.oecd.org/students/secondarygraduate-rate.html](https://data.oecd.org/students/secondarygraduate-rate.html).
- OCDE. (2023). *Echitate și incluziune în educație: Găsirea forței prin diversitate*. Editura OCDE. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Pajares, F. (1996). Convingerile privind autoeficacitatea în mediul academic. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.). (2006). *Convingerile de autoeficacitate ale adolescenților*. IAP – Information Age Publishing.
- Pajares, F. și Usher, E. L. (2008). Autoeficacitatea, motivația și performanța școlară din perspectiva determinismului reciproc. În M. Maehr, T. Urdan și S. Karabenick (Eds.), *Progrese în motivație și performanță: Vol. 15. Perspective de psihologie socială* (pp. 391–423). Emerald Group Publishing.
- Pant, D. și Rastogi, A. (2024). Dezvoltarea bunăstării în rândul elevilor prin pedagogia pozitivă. *International Journal of Wellbeing*, 14(2), 1–27. <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i2.3203>
- Parhiala, P., & Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A. M., & Aro, T. (2018). Profiluri ale motivației școlare și ale bunăstării emoționale în rândul adolescenților: asocieri cu performanța la matematică și citire. *Learning and Individual Differences*, 61, 196–204. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.003>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). Impactul stresului asupra elevilor din învățământul secundar și superior. *Revista internațională de adolescență și tineret*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Punctele forte ale caracterului și virtuțile: un manual și o clasificare*. Oxford University Press; American Psychological Association.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). Relațiile cu colegii ale elevilor cu nevoi educaționale speciale în școlile primare de tip general: Importanța contactului și interacțiunii semnificative cu colegii. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818–837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- Porter, J., & Ingram, J. (2021). Schimbarea practicilor de excludere din școlile secundare de tip general: experiența fetelor cu nevoi educaționale speciale (SEND). „Am câteva trăsături ciudate pe care, de obicei, le ascund de lume.” *Dificultăți emoționale și comportamentale*, 26(1), 60–77. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1900999>
- Poulou, M. S. (2020). Relațiile profesor–elev, climatul clasei și dificultățile emoționale și comportamentale ale elevilor: rolul educației pozitive. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 1–15.
- Pozas, M., Letzel-Alt, V., Schwab, S., & Zurbruggen, C. (2023). Explorarea percepțiilor elevilor mexicani din ciclul gimnazial cu privire la incluziune. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2203971>
- Raley, S. K., Shogren, K. A., & Cole, B. P. (2021). Psihologia pozitivă și educația elevilor cu dizabilități: direcții viitoare pentru evaluare și intervenție. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(1), 11–20. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00181-8>
- Rathmann, K., Vockert, T., Bliz, L., Gebhardt, M., Hurrelmann, K. (2018). Starea de sănătate și bunăstarea autoevaluate în rândul copiilor de vârstă școlară cu și fără nevoi educaționale speciale: diferențe între școlile de învățământ general și cele speciale. *Research in Developmental Disabilities*, 81, 134–142.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Teoria autodeterminării și facilitarea , dezvoltării sociale și bunăstării. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M. și Deci, E. L. (2017). *Teoria autodeterminării: Nevoile psihologice de bază în motivație, dezvoltare și bunăstare*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R. M. și Deci, E. L. (2020). Motivația intrinsecă și extrinsecă din perspectiva teoriei autodeterminării: definiții, teorie, practici și direcții viitoare. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M. și Deci, E. L. (2022). *Chestionarele de autoreglare: descrierea scalei*. Teoria autodeterminării.
- Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T. și Kiuru, N. (2021). Emoțiile academice ale adolescenților și performanțele școlare în perioada de tranziție către ciclul gimnazial: rolul dificultăților de învățare. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 385–403. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705900>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturația în cercetarea calitativă: explorarea conceptualizării și operaționalizării acesteia. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>

- Schlichtenhorst, J. (2026). Intervenții școlare pentru îmbunătățirea autoeficacității academice în învățământul secundar: o revizuire sistematică cu accent pe elevii defavorizați din punct de vedere socio-economic. *Frontiers in Education*, 11, Articolul 1740924. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1740924>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). Dezvoltarea autoeficacității academice. În A. Wigfield & L. S. Eccles (Eds.), *Dezvoltarea motivației pentru performanță* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). Realizarea participării sociale a elevilor cu nevoi educaționale speciale în clase incluzive și de educație specială din Austria. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), 15–25. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12046>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: O nouă viziune asupra fericirii și bunăstării*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2019). Psihologia pozitivă: O istorie personală. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Psihologia pozitivă: O introducere. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Educația pozitivă: psihologia pozitivă și intervențiile în sala de clasă. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Selvachandran, J., Kay-Raining Bird, E., DeSousa, J., & Chen, X. (2022). Nevoile de educație specială în programul de imersiune în limba franceză: o perspectivă parentală asupra sprijinului și provocărilor. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1120–1136. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742650>
- Shogren, K. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Grandfield, E., Jones, J. și Shaw, L. A. (2019). Explorarea relațiilor dintre satisfacerea nevoilor psihologice de bază și frustrare, implicarea agentică, motivația și autodeterminarea la adolescenții cu dizabilități. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3(2), 119–128. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0093-1>
- Shoshani, A., Steinmetz, S. (2014). Psihologia pozitivă în școală: o intervenție școlară pentru promovarea sănătății mentale și a bunăstării adolescenților. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1289–1311.
- Smith, L. B., & Thelen, E. (2003). Dezvoltarea ca sistem dinamic. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(8), 343–348. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00156-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00156-6)
- Smith, J. L., XYZ, A. B. și XYZ, C. D. (2021). Cursurile de psihologie pozitivă și bunăstarea studenților: schimbări în indicatorii PERMA și în bunăstarea comunitară în rândul studenților universitari. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 1–14.
- Smith, Z. R., Flex, M., Becker, S. P. și Langberg, J. (2023). Motivația academică scade pe parcursul adolescenței la tinerii cu și fără tulburare de deficit de atenție/hiperactivitate: Efectele motivației asupra succesului academic. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13815>
- Solberg, V. S., Howard, K., Gresham, S., & Carter, E. (2012). Experiențe de învățare de calitate, autodeterminare și succes academic: un studiu analitic de tip „path” în rândul tinerilor cu dizabilități. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35(2), 85–96. <https://doi.org/10.1177/0885728812439887>
- Spencer, J. P., Corbetta, D., Buchanan, P., Clearfield, M., Ulrich, B. și Schöner, G. (2006). Către o mare teorie a dezvoltării: în memoria lui Esther Thelen. *Dezvoltarea copilului*, 77(6), 1521–1538. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00955.x>
- Spencer J. P., Perone S, Buss AT. (2011). Douăzeci de ani și încă în plină forță: o revoluție a sistemelor dinamice în dezvoltarea motorie și cognitivă. *Child Dev Perspect*, 5(4):260–266. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00194.x>. PMID: 22125575; PMCID: PMC3224018.
- Syväoja, H. J., Kankaanpää, A., Joensuu, L., Kallio, J., Hakonen, H., Hillman, C. H., & Tammelin, T. H. (2019). Asocierile longitudinale dintre condiția fizică și abilitățile motorii cu performanța școlară. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 51(10), 2050–2057. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002031>
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Conceptul de sine, stilul atribucional și convingerile de auto-eficacitate ale elevilor cu dificultăți de învățare, cu și fără tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141–151. <https://doi.org/10.2307/1511280>
- Thelen, E., & Smith, L. (1994). *O abordare a sistemelor dinamice privind dezvoltarea cogniției și a acțiunii*. MIT Press.
- Thelen, E. (1995). Dezvoltarea motorie: o nouă sinteză. *American Psychologist*, 50(2), 79–95. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.2.79>
- Todhunter-Reid, A. (2019). Învățarea bazată pe arte și atitudinile elevilor față de școală. *International Journal of Education & the Arts*, 20(18), 1–23.
- Tso, W. W. Y., Chan, K. L., Lee, T. M. C., Rao, N., Lee, S. L., Jiang, F., Chan, S. H. S., Wong, W. H. S., Wong, R. S., Tung, K. T. S., Yam, J. C., Liu, A. P. Y., Chua, G. T., Rosa Duque, J. S., Lam, A. L. N., Yip, K. M., Leung, L. K., Wang, Y., Sun, J., Wang, G., Chan, G. C. F., Wong, I. C. K., & Ip, P. (2022). Sănătatea mintală și riscul de

- maltratare al copiilor cu nevoi educaționale speciale în timpul pandemiei de COVID-19. *Child Abuse and Neglect*, 130(1), 105457. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105457>
- UNESCO. (1994). *Declarația de la Salamanca și cadrul de acțiune privind educația pentru nevoi speciale*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declarația de la Incheon și cadrul de acțiune pentru punerea în aplicare a Obiectivului de Dezvoltare Durabilă nr. 4: Asigurarea unei educații incluzive, echitabile și de calitate și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Ghid pentru asigurarea incluziunii și echității în educație*. UNESCO
- UNESCO. (2020). *Raportul global de monitorizare a educației 2020: Incluziune și educație: „Toți” înseamnă „toți”*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Incluziunea și egalitatea de gen: Notă informativă privind incluziunea în educație*. UNESCO
- Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Reglarea emoțională și performanța școlară în contextul academic: rolul de mediere al autoeficacității la elevii din învățământul secundar. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Surse ale autoeficacității în școală: revizuire critică a literaturii și direcții viitoare. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Van Herwegen, J., Masterman, T., Dockrell, J., Marshall, C., Gordon, R., & Thomas, M. S. C. (2024). *Îmbunătățirea rezultatelor educaționale pentru elevii cu nevoi educaționale speciale și dizabilități: o revizuire sistematică și o meta-analiză*. Raportul proiectului MetaSENse, Centrul pentru Neuroștiințe Educaționale, University College London.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. și Soenens, B. (2020). Teoria nevoilor psihologice de bază: progrese, teme critice și direcții viitoare. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Váša, F., Seidlitz, J., Romero-Garcia, R., Whitaker, K. J., Rosenthal, G., Vértes, P. E., Shinn, M., Alexander-Bloch, A., Fonagy, P., Dolan, R. J., Jones, P. B., Goodyer, I. M., Sporns, O., & Bullmore, E. T. (2018). Adaptarea cortexului asociațional la adolescență în rețelele structurale ale creierului uman. *Cerebral Cortex*, 28(1), 281–294. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx249>
- Waissblai, E. (2023). *„Elevii cu dizabilități integrați în învățământul general date și analiza implementării reformei în învățământul special*. Centrul de Cercetare și Informare al Knessetului. [Ebraică]
- Wang, Y., Zhang, T., Liu, Z., Chen, H., & Li, J. (2025). Efectele exercițiului fizic asupra funcției cognitive la adolescenți: o meta-analiză. *Frontiers in Psychology*, 16, 1556721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1556721>
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J. și Visscher, C. (2011). Relația dintre abilitățile motorii grosiere și performanța școlară la copiii cu dificultăți de învățare. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2773–2779. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.032>
- White, M. A. (2020). De ce nu se menține? Psihologia pozitivă și educația pozitivă. *Psihologia bunăstării: Teorie, cercetare și practică*, 10(1), Articolul 1. <https://doi.org/10.1186/s13612-020-00084>
- White, P. R. R. (2002). *Aprecieră: limbajul evaluării și al atitudinii*. Site-ul web Appraisal.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introducere în motivația școlară: Intervenții eficiente. *Psihologul Educațional*, 42(4), 191–196. <https://doi.org/10.1080/00461520701621038>
- Woodcock, S., Hitches, E., Di Sipio, M., & Moore, B. (2025). „Aveam nevoie doar de cineva care să mă asculte”: Ascultarea opiniilor elevilor cu privire la sprijinul din învățământul secundar. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 30(4), 396–423. <https://doi.org/10.1080/10824669.2025.2485036>
- Wu, X., Gai, X. și Wang, W. (2020). Bunăstarea subiectivă și performanța academică în rândul elevilor de gimnaziu: un studiu longitudinal în două etape. *Journal of Adolescence (Londra, Anglia)*, 84(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.011>
- Xiang, X., & Wang, Q. (2022). Exercițiul fizic îmbunătățește performanța academică: pe baza dovezilor din meta-analiza CNKI. *Mobile Information Systems*, 2022, 1106573. <https://doi.org/10.1155/2022/1106573>
- Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K. (2023). Traectorii interconectate ale obiectivelor de realizare, performanței academice și bunăstării: perspective dintr-un cadru extins al obiectivelor. *Learning and Individual Differences*, 108, 102384-. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102384>
- Yusoff, M. S. B. (2019). ABC-ul validării conținutului și calculul indicelui de validitate a conținutului. *Education in Medicine Journal*, 11(2), 49–54. <https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6>
- Zhang, Y., Yang, X., & Wang, X. (2022). Sprijinul acordat de profesori autonomiei elevilor și implicarea elevilor: o revizuire sistematică a literaturii privind studiile longitudinale. *Frontiers in Psychology*, 13, 925955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>
- Zhou, J., Huebner, E. S. și Tian, L. (2021). Relațiile reciproce dintre satisfacerea nevoilor psihologice de bază în mediul școlar, atitudinea pozitivă și performanța școlară la adolescenții chinezi aflați la începutul adolescenței. *Learning and Instruction*, 71, 101370. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101370>

- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B. și Westerveld, M. F. (2022). O revizuire sistematică a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul primar și secundar cu tulburări de dezvoltare a limbajului. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 239694152210993–23969415221099397
- Zimmerman, B. J. (2000). Autoeficacitatea: un motiv esențial pentru învățare. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). A deveni un elev autoregulat: o privire de ansamblu. *De la Teorie la Practică*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Auto-motivația pentru : Rolul convingerilor de auto-eficacitate și al stabilirii obiectivelor personale. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Reziliența la copii și tineri: o sinteză. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.08.009>